

LA ESCOLARIZACIÓN COMO SACRIFICIO: UNA MIRADA DESDE LA ANTROPOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN

Aitza Miroslava Calixto Rojas
aitzza@gmail.com

RESUMEN

Este artículo presenta las trayectorias escolares de dos médicos que laboran en una comunidad indígena de Oaxaca para explorar los significados que se tejen en torno al esfuerzo individual. Estas trayectorias están acompañadas de la exploración autorreflexiva del trayecto de escolarización de la autora con la finalidad de mostrar las posibilidades analíticas que plantea la Antropología de la educación. Se busca presentar las experiencias que marcan la vida de los sujetos escolarizados y sus efectos en las formas en las que se concibe la otredad en contextos indígenas.

PALABRAS CLAVE

Trayectorias escolares, reflexividad, esfuerzo individual, ideología del esfuerzo, Antropología médica, Antropología de la educación.

ABSTRACT

This article presents the educational trajectories of two doctors who work in an indigenous community in Oaxaca in order to explore the meanings woven around their individual effort. These narratives are accompanied by the self-reflexive exploration of the author's own path in order to show the analytical possibilities posed by the anthropology of education. It seeks to present the experiences that mark these educational lives and their effects on the ways in which otherness is conceived in indigenous contexts.

KEY WORDS

Scholar path, Reflexivity, Individual Effort, Effort Ideology, Medical Anthropology, Anthropology of Education.

Este artículo presenta un diálogo entre las trayectorias escolares de las personas con las que realicé mi investigación de maestría y la reconstrucción de mi propio camino como sujeto escolarizado. A lo largo del texto, las historias se van entretejiendo para explorar las posibilidades analíticas que plantea la Antropología de la educación, desde una perspectiva, que pone en el centro de la discusión al papel que juega la escolarización en el contexto oaxaqueño.

En la tesis de maestría reconstruí las historias de vida del personal de salud que laboraba en un municipio de la sierra mazateca de Oaxaca. La intención era identificar las experiencias de vida que resultaban relevantes al momento de operar las estrategias de educación para la salud del que, en 2012, se denominaba Programa de Desarrollo Humano Oportunidades.

Durante mi inserción al trabajo de campo, los textos y debates que formaron parte del bloque formativo de la línea de Historia y Antropología de la educación, en la que se inscribía mi investigación, detonaron un proceso autorreflexivo que ha marcado mi formación como antropóloga y que hoy toma forma a través de estas páginas.

Desde la década de los ochenta del siglo pasado, la reflexividad ha sido un punto de quiebre para la Antropología, pero ¿qué implicaciones tiene esta reflexividad para un campo relativamente nuevo en México como la Antropología de la educación? ¿Se trata de un ejercicio ocioso y narcisista o puede ser el impulso para desentrañar los significados profundos que se imbrican en torno a la escuela? Desde mi perspectiva, mirar nuestras propias trayectorias coloca los dedos en las llagas, éstas que revelan nuestro rostro, nuestros prejuicios más hondos, pero también la esperanza de las generaciones que nos antecedieron.

PRIMERO LA ESCUELA

Esta frase acompañó mis primeros veinte años de vida en Oaxaca, pero pasó mucho tiempo antes de que pudiera entender los múltiples significados que tenía para mi familia. Pasé muchas horas sentada en mesa-bancos, uniformada, haciendo tareas y preparando exámenes, sin cuestionar el encierro, sin evadir los rituales escolares. Mi niñez y adolescencia, como la de muchos otros, estuvieron marcadas por el énfasis que tenía lo escolar como referencia indiscutible de lo que podemos “llegar a ser”, pues incluso “ser alguien” sigue resonando en nuestro país como una prerrogativa que se “gana” a través del mérito escolar.

En una latitud similar y en la misma década, Mireya¹ seguía la misma ruta que yo; las dos, hijas de las crisis de los ochenta, pero las dos con un padre asalariado que se apoyaba en la escuela pública sin mayores inconvenientes. Nuestras madres trabajaban en el hogar, sin embargo, las dos teníamos cierta admiración por la labor profesional de nuestros padres y enfrentábamos con desconcierto la rutina de las actividades domésticas y del cuidado de los hermanos.

En silencio tejimos un plan alternativo, nada de bodas, nada de hijos, haríamos “algo más”. Mireya y yo crecimos con la esperanza de lo que podríamos llegar a ser, más allá de ese rol tradicional; eso explica el récord limpio, “sin años perdidos” ni materias reprobadas. Bue-

¹ Mireya, 30 años, médica del IMSS-Oportunidades, sierra mazateca.

nas estudiantes de la escuela pública oaxaqueña, ésa donde empezaban los paros, pero con la que cumplimos para dejar clara nuestra “vocación” por el estudio.

Veinte años antes, en la década de los sesenta, un pequeño niño mazateco era llevado por su hermana a un orfanatorio en Puebla. El menor de seis hijos, y teniendo a sus padres con vida, fue llevado al único espacio que garantizaría su educación. La mentira era cruel, sus padres estaban muertos en ese imaginario de monjas estrictas y puertas cerradas, su lengua mazateca se quedó enterrada muy hondo y él se dedicó a que el sacrificio se tradujera diez años más tarde en un certificado de secundaria.

A los seis años entré como niño huérfano sin papá para que me pudieran aceptar, esa institución está en Puebla y era de monjas... Y ahí fue donde perdí mi mazateco, ahí fue donde se me olvidó todo, no había con quien comunicarme en mazateco... Sí, era puro español... Seis años estuve encerrado (Martín, comunicación personal 2012).

Martín² relata con tristeza cómo fueron los primeros días en aquel lugar. Señala que había una monja que se encargaba de disciplinarlos y que los castigos físicos eran habituales. Comenta que el día en que ingresó, la monja golpeó a un niño delante de todos y él pensó con un enorme temor y una inseguridad aún más grande: “y ahora, dónde caí...” (Diario de campo, 21 de septiembre de 2012). El temor a ser castigado y el instinto de sobrevivencia lo hicieron mantenerse siempre dentro de las reglas del orfanato y muy pronto se insertó en las actividades relacionadas con el culto religioso, a veces como monaguillo y otras como parte del coro de la iglesia, de tal modo que sus maestros le sugirieron seguir la carrera eclesiástica.

Mientras cursaba la secundaria y gracias a su buena conducta, Martín obtuvo el permiso para salir del orfanato para trabajar por las tardes en un taller mecánico. Así comenzó a contar con un pequeño ingreso. Recuerda que, en esa época, en una de sus esporádicas visitas a su comunidad, contrajo paperas y tuvo que caminar seis horas para llegar a una clínica. Relata que este encuentro con la enfermedad y la falta de acceso a servicios médicos, pero sobre todo su contacto con el médico, fueron definitorios para su decisión de estudiar medicina.

Yo, cuando me enfermé, me sentí muy mal. Yo vi al médico cuando me curó... Cuando el médico nos da confianza, se entrega al paciente de una manera que le da energía... es parte de la terapia que lleva a curarse uno y yo quería ser como él... Ya estaba yo en la secundaria y él me preguntó que yo qué quería estudiar, que dónde estaba, que qué hacía, que a qué me dedicaba, pues yo sí hablaba español y podía comunicarme con él... y dije que quería ser igual que él y me dijo “échale ganas”, y ya, me fui con esa idea (Martín, comunicación personal 2012).

Comparte que aquel médico se sorprendió de que hablara tan bien el español y que por eso pudo tener aquella conversación que marcó su elección profesional. Afortunadamente, para cuando terminó la preparatoria, los padres de Martín tuvieron mayores ingresos y pudieron apoyarlo, aunque limitadamente, con los gastos de la carrera de

² Martín, 57 años, médico de los Servicios de Salud de Oaxaca, sierra mazateca.

medicina.

Para la década de los ochenta, Martín ya era un estudiante de medicina en Puebla, siempre concentrado, siempre atento y con muy buenas calificaciones. Convertirse en un “buen estudiante” lo acercaba cada vez más a su meta, pero también parecía funcionar, entre otras cosas, para negociar con algunas de las desventajas racistas de su adscripción étnica.

En una ocasión me dijeron, este... (pausa) ‘indio’... uno de los compañeros me dijo... ‘indio’. Entonces, yo le dije ‘sí está bien, yo soy indio’, y le digo: ‘Pero tú ¿qué promedios tienes? Mira tú promedio y mi promedio... ¿Cuántas materias debes? Y cómo íbamos a pelearnos, los compañeros le dijeron, “a ver, contéstale”. Y ya los propios compañeros me defendieron, “será muy indio, pero te supera y también con los golpes te va a dar, así que cálmate ya”... Ahí nada más fue cuando se me dijo eso, ‘indio’ y fue como con Benito Juárez, a ver, que se fijaran en su promedio (Martín, comunicación personal 2012).

La referencia que Martín hizo sobre Benito Juárez remite también a una historia de éxito personal que está muy presente en Oaxaca. El indio huérfano que se sacrifica y se educa para llegar a ser presidente de la república (y, en el proceso, se desindianiza) es un referente lo suficientemente poderoso para poder asumir que cualquier persona indígena puede vencer la adversidad.

Martín comparte esta visión que además se complementa si vemos en su bilingüismo parcial una forma de consolidar el distanciamiento con lo indio que su profesionalización supone. De la Cadena (2007) discute estos distanciamientos étnicos como una suerte de “blanqueamiento” que se deriva de la escolarización y la profesionalización en el contexto peruano, reflexiones que no distan mucho de lo ocurrido con Martín. La autora analiza cómo en el Cusco, Perú, se van formando y entretejiendo estratos sociales jerárquicos que van definiéndose a partir del origen indígena común y de un interés, también común: alejarse de lo indio o desindianizarse a través de la educación, y el ascenso social que el blanqueamiento supone. Para Martín, la escuela y la formación profesional jugaron un papel trascendental porque le permitieron apartarse inconscientemente de lo indio –identificado como analfabeto, no educado, no profesionalizado, irremediamente pobre y ubicado en el escalón más bajo de la estratificación social, tanto al interior como fuera de su comunidad de origen– y aproximarse a una identidad nacional mestiza en donde el ascenso social es posible como resultado de la educación y el esfuerzo personal, independientemente, o a pesar, del origen indio. Martín logró ser médico y ejerce en una comunidad cercana a la de su nacimiento. Regresó, pero convertido esta vez en alguien distinto después de esta suerte de “purificación” donde se sacrificó lo suficiente para ser otro.

Para el año 2000, Mireya y yo comenzábamos nuestros estudios universitarios, Mireya no quiso ser maestra como su padre y se empeñó en estudiar medicina, aunque tuviera que encontrar trabajos que le permitieran complementar lo que sus padres le podían dar para la carrera. A la par, yo me fui a la ciudad de México a estudiar, gracias a una beca que pude gestionar.

A la distancia, recuerdo que estudiar o no una carrera universitaria jamás fue algo que se pusiera en duda en mi casa, y la posibilidad de una beca eliminaba la incertidumbre económica de irme a vivir a otra ciudad. No había más que decir, la escuela era primero; aunque mi padre dijera que las mujeres dejaban de ser más listas que los hombres en la secundaria, el énfasis de lo escolar era más profundo que esta percepción sexista.

Mis abuelos paternos trabajaron muy duro para que sus hijos estudiaran, su historia es la de muchos padres en las zonas rurales de nuestro país. Hicieron lo necesario para soste-

ner sus gastos en un municipio cercano y después en la ciudad con tal de que concretaran sus estudios. En sus afanes se consolaban pensando que sus hijos serían “algo más” que ellos, aunque eso implicara tenerlos siempre lejos. Algún día, en alguna fiesta, regresarían al pueblo siendo el licenciado, la doctora, el ingeniero. Ahora entiendo que este sacrificio había naturalizado que yo me fuera a estudiar a otra ciudad a los diecisiete años, se trataba de una dolorosa separación que ya estaba encarnada en nuestra historia familiar.

Mireya ahorró y entró a la Facultad de Medicina de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO), nunca dudó que pasaría el examen a pesar de que cada año más de setenta por ciento de los aspirantes quedan fuera de la facultad por no pasarlo. Concluyó los semestres escolarizados sin ningún problema, a pesar de que en distintos momentos tuvo que trabajar para solventar su hospedaje en la ciudad de Oaxaca, pues sus padres viven en un municipio a una hora y media de distancia de la universidad. Posteriormente realizó su internado en un hospital de Veracruz, donde aprendió las jerarquías hospitalarias; recuerda que incluso estaba claro con quién debía hablar y con quién no, pues la anestesióloga que estaba a cargo de los internos les reiteraba continuamente “ustedes sólo tienen que hablar con los de su nivel, ay de ustedes si los encuentro hablando con los de Lavatap o de lavandería” (Diario de campo, 5 de noviembre de 2012).

Mientras tanto, en otro espacio universitario, yo también me enfrentaba a la internalización de discursos que supone la formación universitaria. Estudié Ciencias Políticas en el Centro de Investigación y Docencia Económicas (CIDE). Cerca de la mitad de mi generación desertó antes de terminar, muchos de ellos provenían de escuelas públicas y/o del interior del país, pero esta peculiaridad quedaba totalmente oscurecida con los discursos acerca de la excelencia, la calidad, el esfuerzo y la dedicación de tiempo completo. Sólo terminaría quien se esforzase lo suficiente.

Durante el internado, Mireya se dio cuenta de que era muy hábil en el servicio de urgencias y se planteó que esa debería ser su área de especialidad. En su año de servicio social, vivió por primera vez en una comunidad indígena; sabía que no era su lugar, pero pensó que este era un sacrificio más para alcanzar su sueño.

Para esos años Martín ya trabajaba como médico en una clínica del primer nivel de atención de los Servicios de Salud de Oaxaca. Desde 1994, estas unidades tienen la responsabilidad de atender a las familias beneficiarias del programa federal que hoy lleva el nombre de *Prospera*, que se ha dirigido a la población considerada en condición de pobreza de acuerdo a los cuestionarios socioeconómicos que se han levantado en las poblaciones rurales del país desde hace más de veinte años.

La operación de *Prospera* multiplicó las tareas del primer nivel de atención del sistema de salud, sin que ello se tradujera en un cambio sustantivo en la cantidad de personal y recursos destinados a su operación. En los centros de salud y en las unidades médicas rurales de todo el país se registra la asistencia de las familias beneficiarias de *Prospera* a citas médicas de control y a pláticas de educación para la salud. Por este motivo, las interacciones del personal de salud con la población beneficiaria se han intensificado, sobre todo porque del registro de estas asistencias depende la entrega mensual de un recurso en efectivo por parte del programa.

Para 2005, Mireya y yo concluíamos nuestras carreras universitarias. Yo regresé a Oaxaca a buscar trabajo y ella comenzó su peregrinar para entrar al IMSS Régimen Ordinario. Mireya, como la mayoría de los médicos generales de nuestro país, esperaba pasar el examen de residencias médicas, pero como yo, no se podía dar el lujo de estar sin trabajo. Era tiempo de cooperar en la casa, de hacerse cargo de nuestros gastos, de tener la independencia económica prometida.

Sin embargo, los intentos de Mireya no tuvieron éxito, no pudo entrar al IMSS porque no tenía una “palanca”; su plan era entrar a un hospital de esta institución y a la par preparar su examen para la residencia.

¡Odio que el gobierno utilice palancas para poderte dar un puesto! Lo que a mí me gustaría es que lancen convocatoria y quede el mejor, pero el mejor preparado, el que más estudios tenga, el que más conocimientos tenga, el que sea más apto para estar en ese puesto. IMSS siempre ha sido mi mejor referencia, tanto laboral a nivel estado es IMSS, pero IMSS ordinario, no *Oportunidades*, porque tiene mejor salario... mejores prestaciones, mejor estabilidad laboral, mejores horarios. Ahí me hubiera gustado entrar por concurso (Mireya, comunicación personal 2012).

Tras esta decepción y luego de enterarse que uno de sus compañeros ingresó al Régimen Ordinario sólo porque tenía un familiar que trabajaba en la institución, realizó el examen para el IMSS-Oportunidades (hoy IMSS-Prospera) con la esperanza de acceder a una plaza que le permitiera postular a alguna de las especialidades de carácter rural que se ofertan en esta institución o bien para preparar el Examen Nacional de Residencias Médicas.

Mireya fue seleccionada para trabajar en el IMSS-Oportunidades y recibió una semana de capacitación. Sobre la ubicación y contextos en los que se ubican las unidades médicas, recuerda que sólo se hizo referencia a su lejanía:

Sólo nos dijeron que las comunidades eran muy lejanas, que a lo único que nos íbamos a enfrentar era a la lejanía... “son comunidades lejanas porque somos IMSS-Oportunidades, hay comunidades que todavía se entra caminando... Ustedes saben si le entran o no” (Mireya, comunicación personal 2012).

Detrás de esta advertencia se anticipaba un reto que Mireya estaba dispuesta a enfrentar porque necesitaba trabajar. Estuvo durante dos años en la Unidad Médica Rural de un municipio ubicado en la región montañosa de la costa de Oaxaca. Esta unidad se encuentra a doce horas de la ciudad de Oaxaca, y por su lejanía y problemáticas de salud se ha convertido en un espacio que nadie quiere ocupar. Es por ello que se les dan algunas facilidades a las y los médicos que aceptan tomar este espacio: a Mireya le ofrecieron el acceso a una plaza tras dos años de servicio, cuando normalmente el proceso suele durar más de tres años.

Este lugar se volvió un lugar medular en la experiencia laboral de esta médica. Durante su estancia sólo viajaba dos o tres veces al año a la casa de sus padres, pero justamente durante sus ausencias, para la entrega de papelería en las oficinas regionales, hubo tres muertes maternas que recuerda con indignación y tristeza.

En el servicio social Mireya atendió muchos partos en su centro de salud, pero para este periodo el Sistema de Salud desplazó la mayoría de esta atención a los denominados hospitales de segundo nivel. Desde entonces, la mayoría de los partos se refieren al hospital más cercano que, en el caso de la unidad de Mireya, estaba a más de cinco horas de distancia. La primera mujer que falleció fue referida a este hospital, donde aguardó con su esposo en el albergue durante un par de días, pero la insistencia de que se realizara un procedimiento quirúrgico definitivo para evitar nuevos embarazos hizo que la familia decidiera regresar a su comunidad. En el trayecto, la mujer entró en labor de parto y falleció, la segunda mujer murió en una circunstancia semejante y la tercera, al tener el doloroso recuerdo de estos dos casos, se encerró en su casa sin dejar que nadie la atendiera.

A todas luces, la estrategia de atención obstétrica muestra fallas de orden diverso, pero Mireya experimentó no sólo la pérdida de sus pacientes, sino los procesos de investigación administrativa que lejos de reorientar las políticas de atención, buscan responsabilizar al personal de salud del daño político que enfrenta una institución de salud cuando se incrementa el número de muertes maternas en sus municipios de atención.

Para esta médica, eran obvias las fallas institucionales, pero también concluyó que las mujeres indígenas no hacían lo necesario para liberarse, para estudiar, para cuidarse, para planificar sus embarazos. Su historia, como mujer que se sobrepone a los obstáculos, le impedía reconocer las condiciones estructurales de las mujeres que atendía, reconocía que había una fuerte desigualdad de género, pero asumió que ellas eran cómplices de la misma por depender de sus maridos para todo, incluso en lo que se refería al cuidado de su propia salud.

Mientras Mireya enfrentaba lo anterior, yo tuve la opción de hacer el examen para ingresar también a *Oportunidades*. La conformación del Servicio Profesional de Carrera durante el sexenio de Vicente Fox (2000-2006) permitió que algunas de las plazas de programas como éste se sometieran a concurso, política que no trascendió al sector salud dominado por otras lógicas sindicales. Después de un año de no encontrar una opción laboral remunerada me inscribí al concurso, tardaron ocho meses en definir al ganador y esperé el proceso mientras continuaba mi labor como voluntaria en algunas asociaciones civiles (AC) de Oaxaca que se habían quedado sin recursos por la camisa de fuerza que impuso Ulises Ruíz a estas iniciativas durante su sexenio como gobernador. Al final, resulté seleccionada en *Oportunidades* y me aventuré pensando que se trataba de un programa que había conocido muy bien durante la universidad porque se trataba de uno de los mejores calificados en sus evaluaciones cuantitativas. Fue así que durante cinco años recorrí las regiones de Oaxaca con la bandera de un programa que planteaba formalmente que la educación era clave para romper el ciclo intergeneracional de la pobreza.

Para 2010, Martín y Mireya ya vivían y trabajaban en Agua Cielo,³ una comunidad mazateca ubicada a diez horas de la Ciudad de Oaxaca. Ambos estaban a cargo de dos unidades médicas y contaban con un puesto basificado que les proporcionaba cierta estabilidad laboral y prestaciones de ley. En ese año, recorrí por primera vez la misma comunidad porque había llegado una queja por parte de unas familias que afirmaban haber cumplido con sus asistencias a la unidad médica y que no habían recibido los apoyos del programa *Oportunidades*.

Esta visita y otras tantas en relación a las quejas y denuncias locales sobre la operación del programa me permitieron descubrir el abismo que separa la norma de la realidad en la operatividad de este tipo de programas. También entendí que la pobreza adopta significados múltiples y que aun con las restricciones económicas más abrumadoras las personas no son jamás sujetos pasivos de las políticas públicas.

Lo cierto es que el énfasis en la educación para la salud y en las becas educativas no era suficiente. La mayoría de las y los prestadores de servicio que estábamos en esa inmensa maquinaria terminaba concluyendo que si las personas no dejaban de ser po-

³ El nombre de la comunidad y del personal de salud entrevistado durante el trabajo de campo realizado en 2012 han sido modificados por motivos de confidencialidad y ética de la investigación.

bres era porque les gustaba la “mala vida”. Esto generaba que la operación del programa se convirtiera en una pesadilla, pues la población beneficiaria enfrentaba cotidianamente el juicio implacable de quienes formábamos parte de este aparato burocrático.

Ante esa lógica, me acerqué al Centro de Investigación y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) para buscar sinergias para la atención de la población beneficiaria indígena, pues el programa no contaba con ninguna pauta al respecto, ya que se había unificado a la población beneficiaria detrás de una sola etiqueta: “pobres”.

Este acercamiento a la Antropología, y mi sentimiento de total inutilidad y complicidad en las deficiencias del programa, me llevaron a renunciar a mi plaza y buscar en el posgrado del CIESAS un camino para entender y asumir críticamente lo que había sido mi trabajo en *Oportunidades*. Con esto en mente, entré en la línea de especialización en Antropología de la educación, con un proyecto sobre la educación para la salud del Programa Oportunidades. Me encontré entonces con un cuerpo de conocimiento relativamente reciente que ponía de cabeza mi forma de ver la escuela. Sorpresivamente, entendía que era mi agencia,⁴ pero también mis condiciones estructurales, las que habían dado forma a mi experiencia escolar.

Si la escuela no es un pasaje natural y podía ser reconocida como un espacio de reproducción social (Bourdieu 2003), ¿quién era yo en esa lógica? ¿Qué reproducía y qué prácticas constituían un espacio de resistencia al discurso escolar? ¿Era mi salto de la Ciencia Política del CIDE a la Antropología del CIESAS una forma de resistirse?

El *corpus* teórico que articula la Antropología de la educación me hacía cuestionar incluso mi estancia en el posgrado, pues ya no parecía un paso tan lógico; la escuela se desdibujaba como una meta en sí misma. Esto no quiere decir que todos enfrentemos nuestro acercamiento a la Antropología de la misma manera, pero sostengo que aquellos que nos acercamos a esta disciplina después de tener otra formación universitaria, no podemos dejar de mirar lo que ha sido nuestro paso por la escuela.

Bourdieu me permitía por primera vez hablar en primera persona sin el temor de que no fuera lo suficientemente seria para un contexto académico, su insistencia en la reflexividad como un elemento que, en lugar de empobrecer y relativizar, podía enriquecer la investigación social, me condujo a pensar que esto resulta especialmente pertinente en espacios como el oaxaqueño, donde la educación es por excelencia un campo de disputa.

Desquebrajar los conceptos de igualdad de oportunidades y de justicia social, que habían sido los núcleos de mi formación universitaria y de mi experiencia laboral, me permitía entender por qué la escuela no era suficiente y cómo su promesa se ligaba a un proceso de glorificación del éxito individual que hasta entonces no había percibido.

Para realizar mi proyecto regresé a la comunidad donde trabajan Martín y Mireya, mi intención era explorar cuáles eran los referentes que condicionaban su práctica en los talleres de autocuidado para la salud del programa ahora llamado *Prospera*. Durante mi estancia en campo, fui reconstruyendo las historias y mundos de vida de diez personas que formaban parte de la operación de *Prospera* en su componente de salud.

Las categorías teóricas que acompañaban mi exploración eran las de género e interculturalidad. Yo buscaba reconstruir sus historias en relación a sus vivencias de género y

⁴ El concepto de “agencia” enfatiza el debate en torno a la libertad de elección que tienen los actores sociales frente a sus condiciones estructurales.

su trabajo con las beneficiarias del programa, pero también buscaba encontrar indicios en relación al papel que jugaban las diferencias étnicas en las interacciones que se producían, específicamente, en los talleres de autocuidado por la salud a cargo de este personal.

Sin embargo, las indagaciones que había realizado sobre mi propia trayectoria escolar y los ecos que se producían durante mis interacciones con estas personas, me permitió develar la profundidad de lo que compartíamos: el sacrificio escolar. Me encontré así con un eje que articulaba todos mis hallazgos en relación al género y a las diferencias culturales: la ideología del esfuerzo individual.

La escuela, para estos médicos, no sólo había cumplido con su papel formativo en relación a las ciencias de la salud, se había convertido también en un sinónimo de sacrificio y competencia individual que los distanciaba enérgicamente de la población con la que trabajaban en la comunidad.

EL SACRIFICIO Y EL ESFUERZO INDIVIDUAL

Martín piensa que *Oportunidades* debía “exigir” más a sus beneficiarias. Al respecto comenta: “a veces yo pienso que entre más los tratan mal como que [más] se conforman, que cuando los trata uno bonito, más se quejan” (Diario de campo, 21 de septiembre de 2012). Sugiere que “tratar bonito” parece ser una estrategia mal pagada, porque es la “mano dura” la que parece funcionar con este tipo de población. Se trata, pues, de un posicionamiento que concibe a las personas con las que trabaja no sólo como “no productivas” o “flojas”, sino como “aprovechadas”, como individuos descarrilados que hay que encaminar con dureza, gente que “no colabora”, aun cuando lo que se promueve en el centro de salud es positivo para la comunidad.

Martín concibe la autoridad como un recurso que debería aplicarse sin consentimientos, su propia vida da fe de que esa dureza da resultados: sus padres renunciaron a él y, a pesar de lo que puede significar un orfanato, hicieron lo que se requería para que su hijo accediera a otro mundo. Así, en su imaginario, *Prospera* se ha convertido en un padre blando que deja demasiado sueltas las riendas de sus hijos.

Para este médico, los programas sociales como *Progresá* impiden que se reproduzcan historias de éxito como las de su familia, pues las personas abusan de los apoyos y se hacen perezosas. Esta posición parece contradictoria si recordamos que el programa está elaborado sobre una base compensatoria que tiene como eje fundamental la entrega de becas educativas encaminadas, al menos normativamente, a promover la permanencia de los niños en la escuela. Apoyos que, en su momento, habrían hecho más fácil el duro recorrido que Martín tuvo hacer para escolarizarse, pero que hoy, según él, evitan que las personas estén dispuestas a esforzarse.

Este posicionamiento puede remitirnos a autores como Bauman (2000), quien describe los argumentos en los que se basaban las recientes protestas norteamericanas en contra de las acciones afirmativas que apoyaban el sistema de cuotas para el ingreso a la universidad de estudiantes afroamericanos y latinos. El autor enfatiza que eran precisamente algunos grupos de profesionales afroamericanos y latinos los que parecían ser más críticos ante estas medidas:

Si ellos “llegaron”, los demás también pueden hacerlo, si alguno no lo hizo es porque no se esforzó lo suficiente. Quienes lo lograron, por lo tanto, lo hicieron gracias a que lo intentaron como debían (2000:95).

El análisis de Bauman permite además encontrar un paralelo con el sentimiento de desconfianza que tiene Martín en relación a la forma en que las personas pueden aprovecharse de las facilidades que otorgan los programas y volverse dependientes, antes de dirigir

sus esfuerzos a mejorar sus condiciones de vida. Al respecto, Bauman explica cómo la lógica del éxito individual permite que las personas que lograron superar la adversidad sin apoyos gubernamentales vean con recelo cualquier programa de carácter compensatorio:

Sus compañeros de destino más pobres deben ser observados con sospecha y desdén; hace falta, sobre todo, exigir la eliminación de “privilegios”, de ese irritante recordatorio que señala un “triumfo” logrado con ayuda. Quienes llegaron a la cima ya no necesitan las muletas del Estado; es más: están ansiosos por deshacerse de ellas (2000:96).

Esta sospecha efectivamente se encuentra presente en los planteamientos de Martín, nadie puede hablarle de pobreza y marginación porque su infancia y juventud estuvieron marcadas por esas experiencias. Es por eso que no puede solidarizarse con las personas que enfrentan estas situaciones en el presente porque, para él, no están haciendo lo necesario para trascender esas dificultades en la soledad de sus esfuerzos individuales y/o en el seno de sus colectivos familiares.

De esta forma, las ayudas gubernamentales parecen desdibujar el halo de heroísmo de quien ha podido hacerlo sin esos apoyos; un demérito que obstaculiza que las personas, que ahora cuentan con esos recursos, se esfuercen lo suficiente. En esa lógica, Martín invisibiliza el contexto económico de la región, el sistema de tenencia de la tierra, la caída de los precios del café y su acaparamiento, pues lo único real parece ser el esfuerzo de su familia, personas que a pesar de su circunstancia y sin una herencia de por medio lograron consolidarse como unos de los comerciantes y productores de café más prolíferos de la región.

Toda vez que en el imaginario de Martín su pertenencia a una comunidad indígena, y a una familia pobre, parece ser un obstáculo que se supera a través de la escolarización, la distancia que pone entre él y la población beneficiaria parece reflejar y consolidar un proceso de “desindianización” que supone ya un éxito en sí mismo, en tanto lo posiciona como “gente de razón” (Bonfil 1990:46). Como señala Vargas, en su estudio sobre los internados indígenas, los jóvenes que se encuentran separados por años de su vida familiar y comunitaria terminan reconociendo la escolarización como un medio fundamental para el progreso, pero también pueden llegar a “considerar su lengua y su cultura como impedimento para este progreso” (1994:178).

Por otro lado, Mireya ha aprendido a definir a las comunidades indígenas con base a dicotomías muy precisas. Lo indígena como lo rural, en comparación con lo no indígena como lo urbano. Lo indígena como lo atrasado, lo rezagado, lo violento. Pues, aunque se refiera a un mito fundacional donde todos somos indígenas, su práctica y discurso cotidiano se remite al indio de hoy, con el que tiene que trabajar, con el que no puede comunicarse y cuyas costumbres son incompatibles no sólo con su discurso médico, sino con lo que Mireya considera indispensable para vivir: el esfuerzo individual.

El énfasis en el individuo es privilegiado por la Universidad, en tanto centro reproductor por excelencia del discurso occidental, ahora dominado por las nociones de competencia y mérito, en contraste con otras maneras de ver y reproducir conocimiento, pero también con otras formas de concebir la vida, como las que pueden remitirnos a prácticas y saberes ligados a los pueblos originarios. En Oaxaca se reconoce este hacer y pensar como *comunalidad*⁵ y se trata de una noción que privilegia las lógicas de la vida colectiva, sobre este mirar individual que nos escinde.

⁵ “La comunalidad como actitud o modo de pensamiento es de reciente origen, su ejercicio es el resultado de las contradicciones que se dan dentro de una estratificación claramente apoyada y fortalecida en los siglos de la Colonia por los invasores españoles. La organización social que se desenvuelve a lo largo de los siglos XV al XIX, germina un comportamiento social que es dirigido a restar privilegios a una nobleza caciquil que es utilizada por el gobierno español para el control y la introducción de prácticas económicas mercantiles” (Martínez 2013).

Esta contradicción es medular para comprender las implicaciones de la profesionalización de personas que provienen de contextos comunitarios, pero también para analizar las implicaciones que tiene el trabajo en comunidad, sobre todo cuando se forma parte de programas sociales que reproducen el discurso individualizante, pues el desencuentro se agudiza y se terminan negociando y renegociando prácticas y significados que requieren ser explorados a profundidad.

Mireya es una mujer que cree firmemente en el mérito del esfuerzo individual, en una consciencia que le permite hacer y deshacer, donde las estructuras sociales no son más que pretextos para justificar y encubrir la pereza. Long (2007) sostiene que los actores sociales suelen tener una concepción propia acerca de la capacidad y el alcance de agencia con la que cuentan los individuos; en el caso de Mireya prevalece la certeza de que la voluntad, la responsabilidad y la determinación individuales son suficientes para trascender cualquier dificultad, pues las personas tenemos la capacidad de hacer lo que nos proponemos, siempre que nos esforcemos lo suficiente, como ella lo ha hecho.

Lo anterior implica, por ende, que las mujeres, las y los indígenas y/o los pobres deben ser cómplices de sus rezagos y carencias, por no haberse esforzado lo suficiente para superar sus dificultades o, por lo menos, por ser individuos cuya pasividad permite que sus derechos sean pisoteados por otros. Mireya no puede solidarizarse e identificarse con las personas con las que trabaja, porque la empatía no le permitiría mantener en firme el distanciamiento emocional y social que necesita para poder seguir con estos planteamientos ideológicos que se han vuelto una columna vertebral de su propia vida. O viceversa: sus planteamientos ideológicos están tan arraigados que no le permiten sentir empatía.

Lo anterior se evidencia, por ejemplo, cuando reflexiona sobre las mujeres que tienen muchos hijos. Le parece inexplicable que sigan teniendo familia cuando no cuentan con los ingresos económicos para sostenerlos. Con ello enfatiza su percepción de que las mujeres pueden decidir libremente cuándo o cuántos hijos tener, desconociendo que las relaciones de poder ligadas al género son profundamente asimétricas y limitan las posibilidades de decisión femenina en el ámbito de la reproducción. Si Mireya ha podido revertir los roles tradicionales de género, le parece que todas deben y pueden hacerlo y que, si no lo hacen, es porque en el fondo les gusta sufrir y vivir la "mala vida".

Bourdieu (1998) analiza las dificultades femeninas para revertir su posición de dependencia pese, incluso, a que exista una toma de conciencia; describe a fondo cómo las huellas de la dominación permean las estructuras sociales e incluso los cuerpos de las personas; refiere a las formas en las que la dominación se sofisticada, se afina y se adapta. Desde mi perspectiva, la posición de Mireya permite ver los rasgos de esa sofisticación. La mujer del siglo XXI tiene derechos, puede ir a la escuela, puede denunciar, puede castellanizarse, puede trabajar; así que si no lo hace es porque le resulta cómodo vivir dependiendo del hombre y no esforzarse lo suficiente.

Mireya vive el paradigma de la libertad moderna, que puede verificar en su propia historia y que le permite calificar a los demás como seres pasivos que no son conscientes de sí mismos y que no quieren aprovechar los beneficios de la modernidad. Ya Lipovetski nos advertía que en la actualidad se había logrado "promover a la mujer al rango de la individualidad completa" (2000:32), lo que vuelve a Mireya incompatible con las mujeres con las que trabaja, pues en su imaginario se constituyen como "unos seres atados a códigos de socialización arcaica hechos de silencio, sumisión solapada" (2000: 32).

Es en esa lógica que tenemos que leer la crítica que hace esta médica al programa. Para ella se trata de una estrategia que, con la careta del "combate a la pobreza", encubre el objetivo de mantener sumisas y dependientes a las personas. Para ella, las responsabilidades son una forma de manipulación, un mecanismo en el que se ha adiestrado a las y los beneficiarios para que hagan, digan o apoyen cualquier cosa, con tal de no perder

los apoyos económicos. No reconoce que los beneficiarios puedan tener la capacidad o posibilidad de “resistirse” frente a dicha manipulación, porque no quieren “salir adelante por sus propios medios”, se vuelven, así, víctimas pasivas de un programa que les da un pretexto perfecto para continuar en la inmovilidad y la dependencia. Aunque reconoce que sí hay personas que aprovechan los recursos, le parece paradójico que se castigue a las personas que mejoran sus condiciones económicas retirándoles los apoyos.

La falta de esfuerzo y de responsabilidad de las personas beneficiarias las hacen conformarse con lo que tienen y con lo que les da “el gobierno”, de acuerdo con Mireya. En este aspecto, mantiene una posición crítica frente a la estructura gubernamental en la que labora, pero también se posiciona en contra de las y los beneficiarios que no hacen lo necesario para “salir adelante” y dejar de ser sujetos de control y manipulación. Sus nociones de independencia, autonomía y responsabilidad individual configuran a los otros como personas que no hacen lo suficiente por trascender sus dificultades.

Long afirma que “la vida social está compuesta de ‘realidades múltiples’, que son construidas y confirmadas sobre todo mediante la experiencia” (2007:11). Es justamente en la cotidianidad de su labor que Mireya ha terminado por “aprehender cognitiva, organizacional y emocionalmente las situaciones problemáticas que enfrenta” (Long 2007:11); sin embargo, lo ha hecho a partir de discursos y representaciones marcadas por una fuerte desvalorización y rechazo hacia las comunidades con las que trabaja.

Por otro lado, Mireya valora su independencia económica y su trabajo constituye su única fuente de ingreso. Desde su perspectiva, en su propio “carácter” está la fuerza que le permite sobreponerse a cualquier obstáculo y conseguir lo que desea. Aunque sus ingresos económicos siguen siendo limitados, su profesionalización en el área médica la ubica en una posición social en la que tiene acceso a un ingreso regular y a un capital social valorado y reconocido. Sin embargo, su formación se encuentra en una etapa inconclusa, en tanto no ha realizado lo que considera el paso indispensable para convertirse en una médica “respetada”: la especialización. Cursar una especialidad es una meta indiscutible en la carrera de Mireya, la cual, incluso, le permite mantener la idea heroica del sacrificio personal, en la medida en la que no ha podido financiarse un tiempo para dedicarse exclusivamente a preparar su examen de residencia.

En general, las experiencias, prácticas y discursos de Martín y Mireya le dan profundidad a nuestro entendimiento de la ideología del esfuerzo individual. Williams (1988) presenta un análisis de cómo se ha conceptualizado el concepto de ideología en los escritos marxistas ya sea como: a) un sistema de creencias característico de un grupo o una clase particular; b) un sistema de creencias ilusorias –ideas falsas o falsa conciencia– que puede ser contrastado con el conocimiento verdadero o científico; o como, c) el proceso general de la producción de significados e ideas. Esta última definición nos permite entender a la ideología del esfuerzo como un sistema de praxis significada que le da sentido a las experiencias de éxito a partir del esfuerzo individual, constituyéndose en una representación social hegemónica, a través de la cual se mira y valora a los individuos, independientemente de los determinantes sociales estructurales que condicionan el éxito o el fracaso.

En relación a ello, autores como Bauman plantean cómo la modernidad le otorgó al individuo la tarea de su autoconstrucción, la elaboración de su identidad social “si no desde cero, al menos desde sus cimientos. La responsabilidad del individuo [...] se ampliaba hasta llegar a la elección misma de una posición social, y el derecho de que esa posición fuera reconocida y aprobada por la sociedad” (2000:49). Esto permite pensar en el individuo como alguien capaz de decidir, actuar y hacer, más allá de sus circuns-

tancias sociales. A este argumento Lipovetsky agrega: “al final del desierto social se levanta el individuo soberano, informado, libre, prudente administrador de su vida: al volante, cada uno abrocha su propio cinturón de seguridad” (2000:24).

En esa lógica, Castel (1997) ha utilizado el concepto de “individualización negativa” como un proceso que devela la exigencia de la sociedad de que los sectores desprotegidos y vulnerables “se conduzcan como todos los demás, es decir como ciudadanos capacitados, autónomos y responsables” (Girola 2005:284). Lo anterior, se promueve y exige sin que existan condiciones estructurales para posibilitar tales exigencias. Girola comenta que “apoyando la igualdad se olvida la equidad. La igualdad reconoce la misma capacidad en todos los ciudadanos para disfrutar de sus derechos; la equidad reivindica la justicia por encima de la ley positiva” (2005:284).

Estas visiones dicotómicas se exploran y analizan en las formas en las que el personal médico califica sus propias biografías y percibe a la población beneficiaria. Se trata sin duda de una dimensión ideológica que enmarca la visión que tienen de sí mismos en contraste con la visión que prevalece entre ellos con respecto a los “otros”, en este caso los beneficiarios de *Prospera*.

Con sus vidas como ejemplo, estos médicos consideran que no hay obstáculo que no pueda vencerse sobre la base del esfuerzo individual; a partir de esta noción, pueden visualizar a los otros acusándolos de pereza por no superar sus condiciones de pobreza. Pero, ¿de dónde proviene esta seguridad sobre la libertad de agencia que tienen las personas?

Bourdieu (2001) aborda la forma en la que instituciones como la escuela permiten reproducir nociones en torno al éxito basado en el esfuerzo personal, de modo que tanto el éxito como el fracaso escolar pueden considerarse resultado de la inteligencia y la aplicación individual; todos, los que triunfan y los que no, pueden apelar a ese argumento y así cerrar el mecanismo de reproducción social. Esta visión puede reforzarse con las propias características de la medicina como campo social. En esta lógica, las personas que estudian, que logran trascender las dificultades y educarse, parecen concebir un mundo donde:

tener más, en la exclusividad, ya no es un privilegio deshumanizante e inauténtico de los demás y de sí mismos, sino un derecho inalienable. Derecho que conquistaron con su esfuerzo, con el coraje de correr riesgos... Si los otros –esos envidiosos– no tienen, es porque son incapaces y perezosos, a lo que se agrega, todavía, un mal agradecimiento injustificable frente a sus “gestos de generosidad” Y dado que los oprimidos son “malagradecidos y envidiosos”, son siempre vistos como enemigos potenciales a quienes se debe observar y vigilar (Freire 2005:61).

El éxito ligado al esfuerzo y el fracaso vinculado a la flojera se consolidan como fórmulas discursivas para ocultar formas de dominación ancladas en procesos históricos específicos. Discursos que han madurado en el liberalismo político y económico y que cristalizan una noción del individuo como actor que, sobre la base de sus propias acciones, puede verificar las dulzuras del éxito, la profesionalización, el salario y las comodidades de la vida moderna (Bauman 2000).

El “éxito” –que se constituye como el lugar al que se llega “superándose uno mismo”– se convierte en una fuente de diferenciación donde la lucha y sacrificio se convierten ahora en esfuerzos individuales y no en una lucha colectiva por modificar estructuras de largo alcance. Cualquier sueño emancipador o revolucionario es ridículo, en tanto las personas, incluso las y los beneficiarios con los que trabaja el personal médico entrevistado, pueden salir de cualquier dificultad que les presente la vida. Por el mismo motivo, ni Martín ni Mireya parecen valorar su trabajo en las comunidades, pues no fueron lo suficientemente exitosos como para ser especialistas.

Para autores que reflexionan sobre los fundamentos y características de la modernidad y posmodernidad, estas concepciones se derivan de “un proceso de individuación desintegrante, donde la sociedad ha promovido que cada persona se desarrolle en sus capacidades e intereses, pero sin promover a la vez el sentimiento de pertenencia comunitaria indispensable para la salud efectiva” (Girola 2005:160). En este sentido, resulta comprensible que la visión que el personal médico tiene de la educación y promoción a la salud se base en la creencia de que las personas deben elegir racionalmente lo que es mejor para ellas y así evitar problemas de salud, consolidando en este ámbito un paradigma donde el esfuerzo individual puede pulverizar cualquier dificultad estructural.

En el contexto de estas tensiones, Camus nos recuerda que: “los educados son el reconocimiento implícito de una población más amplia de “no educados”, de los excluidos del sistema por unas diferencias étnicas, que son diferencias culturales y socioeconómicas a la vez. Ellos son el verdadero problema, el cuerpo incómodo que obliga a la formación de intermediarios” (1997:185). Con esta afirmación, la autora nos permite reflexionar sobre el papel de intermediación que este personal desempeña, develando el verdadero problema que parece incomodarles, la presencia de cientos de beneficiarios de un programa público a los que hay que atender porque no se han esforzado como ellos para vencer la adversidad.

Dado que yo también transité como personal de este programa social, estos hallazgos sacudieron también mi revisión de todos los espacios de interacción en los que pude haber intervenido durante cinco de años de trabajo, pero también cuestionaron profundamente el papel que jugamos los antropólogos en nuestros acercamientos con la otredad.

Decidir cómo y desde dónde miraremos a los actores escolarizados y no escolarizados no puede ignorar las huellas que la escuela ha dejado en nosotros. La Antropología de la educación tiene el potencial de detonar una revisión crítica de lo que supone nuestra propia escolarización y profesionalización, para no perder de vista las implicaciones de continuar con una carrera académica y lo que implica “mirar al otro” desde nuestras lupas de sujetos escolarizados.

Para Martín, para Mireya y para mí la “educación profesional” era una meta que hacía obvia cualquier renuncia o esfuerzo que implicase concluirla. Se trata de una de las promesas revolucionarias que sigue vigente en los imaginarios de millones de personas en nuestro país. A pesar de que actualmente la educación universitaria no garantiza el ascenso social y económico antes ofrecido, la escuela sigue siendo un sacrificio que vale todas las penas y todas las renunciaciones.

Sin embargo, lo más escalofriante es reconocer que el éxito y el fracaso en la vida escolar y profesional se explican automáticamente en relación al esfuerzo o la pereza individual. Se trata de aspectos que siguen invisibilizando las diferencias estructurales que también constituyen al sujeto y que también están detrás de la calidad diferenciada de los servicios educativos en nuestro país y en el resto del mundo (Dubet 2011).

Por estos motivos, la revisión a fondo de nuestra propia escolarización se convierte en una fuente de enorme riqueza analítica que debe posicionar a la investigación social y a la docencia como medios para visibilizar la crudeza y consecuencias de la desigualdad social más allá del discurso meritocrático que suele fomentarse en los espacios educativos.

Reivindicar saberes y hacer de la educación un proceso liberador nos coloca de nuevo frente a los abordajes de Freire. Lo tengo ahora claro, si optamos por la escolarización tenemos que convertirnos en actores clave para tejer redes que transformen la escuela desde la investigación social, pero también desde el ejercicio docente en todos los niveles.

BIBLIOGRAFÍA

Camus, Manuela

1997 Los profesionistas indígenas y el poder de la piratería cultural E. *Espiral* 7(8):147-187 Documento electrónico, <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13870807>, consultado el 3 de marzo de 2016.

Castel, Robert

1997 *Las metamorfosis de la cuestión social. Una crónica del salariado*. Paidós, Argentina.

Bauman, Zygmunt

2000 *Trabajo, consumismo y nuevos pobres*. Gedisa, España.

Bonfil Batalla, Guillermo

1990 *México Profundo. Una civilización negada*. Grijalbo, México.

Bourdieu, Pierre

1998 *La dominación masculina*. Anagrama, España.

2001 *Capital cultural, escuela y espacio*. Siglo XXI, México.

2003 *El oficio del científico: ciencia de la ciencia y reflexividad*. Anagrama, Barcelona.

Cadena, Marisol de la

2007 *Formaciones de indianidad: articulaciones raciales, mestizaje y Nación en América Latina*. Enviñón, Colombia.

Dubet, Francois

2011 *Repensar la justicia social*. Siglo XXI, México.

Freire, Paulo

2005 *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI, México.

Girola, Lidia

2005 *Anomia e individualismo: del diagnóstico de la modernidad de Durkheim al pensamiento contemporáneo*. Anthropos, México.

Long, Norman

2007 *Sociología del desarrollo: una perspectiva centrada en el actor*. CIESAS y Colegio de San Luis, México.

Lipovetsky, Gilles

2000 *La era del vacío*. Anagrama, España.

Martínez Luna, Jaime

2003 Origen y ejercicio de la comunalidad. *Cuadernos del Sur* 18(34):83-91. Documento electrónico, <http://pacificosur.ciesas.edu.mx/Images/cds/cds34.pdf>, consultado el 13 de enero de 2017.

Vargas, Eugenia

1994 *Educación e ideología. Constitución de una categoría de intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos*. (1964-1982). Ediciones Casa Chata, CIESAS, México.

Williams, Raymond

1988 *Marxismo y literatura*. Península, España.