



**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

**FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES
ACATLÁN**

***“LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL COMO FACTOR DE
AUTOGESTIÓN PARA LAS COMUNIDADES INDÍGENAS.
LA EXPERIENCIA DE INTERCULTURALIDAD DEL
BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO DE
SANTIAGO XANICA, OAXACA”***

TESIS

QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE

LICENCIADO EN SOCIOLOGÍA

PRESENTA

DAMIÁN GONZÁLEZ PÉREZ

ASESORA: MAESTRA LILIA GONZÁLEZ GARCÍA



ABRIL DE 2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

En primer lugar, a mi madre, Irma, quien me enseñó con sus palabras y sus actos a vivir plenamente, disfrutando y valorando cada momento, cada persona, cada lugar; y a no rendirme ante nada. A mi padre, Javier Santos (finado), por su apoyo silencioso en momentos importantes de mi vida. A mis hermanos, Gilda y Javier, con quienes he aprendido la importancia de la congruencia, la sinceridad y la solidaridad.

A la UNAM, y con ello a las generaciones de profesores y estudiantes que nos han precedido, pues sin su lucha y esfuerzo, dentro y fuera de las aulas, nuestra máxima casa de estudios no sería hoy un espacio abierto a la reflexión, la crítica y la diversidad cultural, social e intelectual.

A la profesora Lilia González García, por haber creído en este trabajo desde el principio; pero también, por enseñarme que una profesión puede ejercerse con dedicación, seriedad, responsabilidad y compromiso. Así también, a los profesores Pilar López Sierra, María Martha del Socorro Aceves, Graciela Cortés Espinosa y Agustín Gómez Cárdenas, por sus valiosos comentarios y observaciones sobre la tesis.

A los profesores del CCH Naucalpan y la ENEP Acatlán, Rosa Elisa, Alejandro Moreno, Laura Páez y Gabriel Corona Armenta, por sus enseñanzas y por ayudarme, en ocasiones sin saberlo, a elegir y reafirmar mi gusto y convicción por la sociología.

A los habitantes de Santiago Xanica, por su hospitalidad durante los casi tres años que trabajé, aprendí y viví con ellos. En especial, a la abuela Pola, a los abuelos Joel y Miguel, a la señora Aurora, a la maestra Sara, al señor Sergio, actual presidente municipal, y a los jóvenes Abelina, Sara, Carolina Castro y Carolina Cruz, Adolfo, Santiago, José, Silvino, Jaime, Abel y Rubén.

A Manuel Andrade, “el pajarito”, quien, también sin saberlo, me ha ayudado a mantener mis convicciones y principios, y por haberle dado a la UNAM parte de su identidad.

A Zaira Amanda, María José, Paola Núñez, Ayari Vásquez, Jesús Santos y Jorge López por su amistad.

A los compañeros de la generación, por su compañía.

A ustedes, mi respeto y agradecimiento.

Dedicatoria

*A la memoria de mi padre, Javier Santos,
y de mis abuelos Guadalupe Reyes y Elpidio Pérez*

A los estudiantes del Bachillerato Integral Comunitario de Santiago Xanica

| | |
|---|----|
| INTRODUCCIÓN | 9 |
| Capítulo Primero | 19 |
| EL INDIO: DISCURSOS Y CONCEPTOS | |
| 1. EL ORIGEN DEL INDIO | 21 |
| 2. DIFERENTES ENFOQUES Y CONCEPTOS DEL INDIO | 24 |
| 2.1. El indio como raza | 24 |
| 2.2. El indio como estigma social | 29 |
| 2.3. El indio y su cultura | 33 |
| 2.4. El indio en la comunidad <i>Folk</i> | 36 |
| 3. EL INDIO EN LA ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA | 39 |
| 3.1 El indio dentro del modo de producción asiático | 39 |
| 3.2 El indio dentro del modelo del colonialismo interno | 41 |
| 4. EL INDIO COMO NÚMERO | 43 |
| 4.1. Las cifras oficiales | 44 |
| 5. LA COMUNALIDAD COMO SÍ-TEISIS DE LA VIDA EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS | 47 |
| 5.1. Elementos de la comunalidad | |
| 5.1.1. El territorio comunal | 49 |
| 5.1.2. El poder comunal | 50 |
| 5.1.3. El trabajo comunal | 51 |
| 5.1.4. El disfrute comunal | 53 |
| 5.2. La comunalidad: más allá de la teoría culturalista | 54 |
| 6. EL INDIO EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL | 55 |
| 6.1 Multiculturalidad y pluriculturalidad | 56 |
| 6.2 El contexto multicultural en México | 57 |
| | 62 |
| Capítulo Segundo | 67 |
| LA COMUNIDAD Y EL PUEBLO INDÍGENA EN EL CONTEXTO MULTICULTURAL: EL CASO DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS DE OAXACA | |
| 1. LA COMUNIDAD | 67 |
| 1.1. Concepto | 67 |
| 1.2. Las comunidades indígenas en el contexto nacional | 70 |
| 1.3. Las comunidades indígenas de Oaxaca | 72 |
| 2. EL PUEBLO INDÍGENA | 73 |
| 2.1. Concepto | 73 |
| 2.2. De los derechos humanos a los derechos de los pueblos indios | 76 |
| 3. LIMITACIONES Y CONTRADICCIONES DE LOS DERECHOS INDÍGENAS EN EL DISCURSO OFICIAL | 78 |
| 3.1 Los términos de comunidad y pueblo indígena en el discurso gubernamental | 78 |
| 3.2 El discurso oficial de los derechos indígenas: incongruencias | 82 |
| 3.3 El caso de la educación | 88 |
| 3.4 La educación indígena en el discurso oficial | 92 |

| | | |
|-----|---|-----|
| 4. | LA NECESIDAD DE JUSTICIA SOCIAL EN UNA NACIÓN MULTICULTURAL COMO MÉXICO | 102 |
| 4.1 | El principio de "justicia social" en el modelo multiculturalista | 104 |
| 4.2 | Ni derechos individuales ni derechos colectivos | 107 |

Capítulo Tercero 113

DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: ALGUNAS EXPERIENCIAS EN MÉXICO

| | | |
|-----|---|-----|
| 1. | TRAYECTORIA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO | 115 |
| 2. | RESULTADOS Y CONTRADICCIONES DE LA EDUCACIÓN OFICIAL PARA LOS GRUPOS INDÍGENAS | 126 |
| 2.1 | Las prácticas escolares informales y el currículum oculto: más allá de la normatividad y los contenidos escolares | 128 |
| 3. | GENESIS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN MÉXICO | 136 |
| 3.1 | La educación intercultural | 139 |
| 3.2 | Algunas experiencias innovadoras de educación intercultural en México | 141 |
| 4. | PROPUESTA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO | 143 |
| 4.1 | Fundamentos teórico-metodológicos del Bachillerato Integral Comunitario | 145 |
| 4.2 | Bases conceptuales del plan de estudios de los Bachilleratos Integrales Comunitarios | 150 |
| 4.3 | El papel de la evaluación en los Bachilleratos Integrales Comunitarios | 152 |

Capítulo Cuarto 155

LA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO DE SANTIAGO XANICA

| | | |
|------|---|-----|
| 1. | UBICACIÓN GEOGRÁFICA Y PERFIL SOCIOCULTURAL DE SANTIAGO XANICA | 155 |
| 2. | CREACIÓN DEL BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO DE SANTIAGO XANICA | 165 |
| 3. | EL TRABAJO DE PLANEACIÓN ACADÉMICA CON ENFOQUE INTERCULTURAL | 168 |
| 4. | DESARROLLO DE INVESTIGACIONES Y PROYECTOS POR OBJETOS DE TRANSFORMACIÓN | 173 |
| 5. | EL ESTUDIO DE LO LOCAL A PARTIR DE UN ENFOQUE INTEGRAL DE INVESTIGACIÓN | 177 |
| 5.1. | Encuesta | 178 |
| 5.2. | Relatos y testimonios | 188 |
| | Historia de la fundación de Santiago Xanica | 190 |
| | Celebración de la fiesta patronal | 201 |
| | Guerra del 52 | 205 |
| 5.3. | Cronología y lista de presidentes municipales | 212 |
| 5.4. | Estructura del sistema de cargos | 216 |
| 6. | SITUACIÓN DE LA COMUNALIDAD EN SANTIAGO XANICA | 221 |
| 6.1 | Construcción-apropiación del territorio comunal | 221 |
| 6.2 | Conformación y ejercicio del poder comunal | 224 |
| 6.3 | El trabajo comunal en Santiago Xanica | 228 |
| 7. | DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL AUTOGESTIVA | 230 |

| | |
|---------------------|-----|
| CONCLUSIONES | 235 |
|---------------------|-----|

| | |
|--------------|-----|
| ANEXO | 243 |
|--------------|-----|

| | |
|---------------------|-----|
| BIBLIOGRAFÍA | 259 |
|---------------------|-----|

INTRODUCCION

La “educación indígena” en México comenzó su trayectoria formal en las primeras décadas del siglo XX. Del método directo para la enseñanza del español se pasó a un supuesto bilingüismo bicultural, que en la mayoría de los casos no logró más que la enseñanza de un español incipiente, a costa del deterioro de las lenguas originarias.

A lo largo de la década de los noventa, comenzaron a gestarse experiencias educativas que pretendieron contrarrestar los rezagos generados por esta educación oficial. Las nuevas propuestas pugnaron por una participación dinámica de los actores de la educación: estudiantes, padres y autoridades locales. Antes, los estudiantes y las comunidades no eran más que los depositarios de una enseñanza que poco o nada se vinculaba con su entorno.

El desarrollo comunitario, el trabajo autogestionario y el fortalecimiento de la identidad étnica fueron la base de estos proyectos, que hallaron sustento en documentos como el Convenio 169 de la OIT y los Acuerdos de San Andrés, ambos firmados por el gobierno mexicano, pero que aun no han sido garantizados los derechos colectivos que en ellos se establecen.

Actualmente se le denomina educación intercultural a aquella en la que la lengua indígena, la cosmovisión, la organización comunitaria, el trabajo agrícola y la identidad étnica son la base de los contenidos educativos, los cuales se entrelazan con saberes universales.

Las principales experiencias de educación intercultural en el país se ubican en los estados con mayor población indígena: Oaxaca, Chiapas, Guerrero, Veracruz, Jalisco, Puebla. Estas propuestas se insertan en un

conjunto más amplio de innovaciones educativas que han sido desarrolladas, además de México, en países como Colombia, Brasil, Perú y Chile.

En el caso concreto de la educación intercultural de nivel medio superior en el país, a mediados del 2001 inició un proyecto en comunidades indígenas del estado de Oaxaca, cuyas escuelas fueron denominadas Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC's). Actualmente existen 17 escuelas de este tipo, las cuales están ubicadas en las comunidades de: Guelatao de Juárez, Santa María Alotepec, Eloxochitlán de Flores Magón, Santa María Chimalapa, Santiago Choapan, San Cristóbal Lachirioag, Santiago Nuyoó, Santa María Nutío, Santiago Xichiltepec, El Rastrojo Copala, Mazatlán Villa de Flores, San Miguel Chimalapa, Santiago Xanica, Jaltepec de Candayoc, San Antonio Huitepec, Santo Domingo Tepuxtepec y Santiago Lalopa.

En la presente tesis se muestra el trabajo de educación intercultural que se realizó en el Bachillerato Integral Comunitario No. 13 (BIC 13) de Santiago Xanica, de septiembre de 2003 a febrero de 2006. La comunidad de Santiago Xanica pertenece al grupo étnico zapoteco y se ubica en el distrito de Miahuatlán, en la Sierra Sur de Oaxaca.

El carácter intercultural en el BIC se ve reflejado en algunas asignaturas específicas, en el trabajo de planeación, la metodología, las investigaciones y proyectos que desarrollan los estudiantes. En este caso, el estudio de lo local adquiere un papel fundamental para la generación y recopilación de información y saberes comunitarios. El manejo de las plantas medicinales, las técnicas de cultivo, los cuentos y leyendas, las fiestas tradicionales, la misma lengua materna, la historia local, son contenidos que están presentes en el trabajo académico.

Planteamos a la educación intercultural como factor de autogestión, pensando en que ésta incorpora formas de organización y trabajo

tradicionales, como parte de la metodología y los contenidos escolares, los cuales favorecen la generación de aprendizajes significativos, ya que parten directamente de la realidad comunitaria.

Al considerar a la comunidad como el espacio de interacción y contexto de la educación, sus características, necesidades y problemáticas se convierten en la base de dicho aprendizaje. Esto permite que la formación y capacitación de los actores primordiales de la educación tenga como propósito, el planteamiento de alternativas para un posible desarrollo de la comunidad.

En este caso, entendemos a la autogestión como procesos de organización que se gestan al interior de las comunidades, los cuales se dan de manera independiente y tienen como finalidad la satisfacción de necesidades colectivas. Los principales referentes de la organización y el trabajo autogestivos para las escuelas interculturales que se encuentran en contextos indígenas son: el disfrute, el trabajo y el poder comunales. Dichas manifestaciones de la vida de las comunidades y pueblos indígenas han trascendido hasta la actualidad, a pesar de los procesos de transformación y deterioro culturales.

La importancia de este trabajo radica por un lado, en **el diseño y la utilización de diversas herramientas metodológicas para la recabación de información.**

La práctica docente debe estar acompañada de la investigación. En este sentido, la experiencia docente dentro de una comunidad indígena nos obliga a construir conocimientos que no podríamos, ni profesores ni estudiantes, encontrar en medios ni fuentes comunes tales como prensa, libros, revistas, internet, censos, televisión, etc. La realidad comunitaria es comprendida a partir de herramientas como: entrevistas, encuestas, observación participante y no participante, fotografías, filmaciones, etc.

Otro aspecto importante es **la aplicación de elementos teórico-conceptuales, tanto en el ámbito académico, curricular y de investigación en el bachillerato**. El manejo de conceptos y teorías debe hacerse de manera congruente con la realidad en la que se desarrolla la experiencia docente. Uno de los errores que se comenten en la escuela tradicional es precisamente la desarticulación del conocimiento científico de la realidad inmediata.

La comprobación y la praxis son la base del aprendizaje humano; por tanto, el manejo de categorías debe ir más allá de la mera descripción y reflexión y permitirle a los estudiantes la comprensión de sus diferentes contextos: local, regional, nacional y global. No se pueden simplemente reproducir conocimientos externos. Deben considerarse primero las características de la comunidad, su dinámica, su organización social y política, su evolución histórica, etc. Además, los actores con los que se da la interacción dentro del aula (estudiantes indígenas) tienen una manera distinta de comprender y explicar el mundo. Es por esto, que los conceptos y las teorías que se involucran en el trabajo de planeación docente deben ser congruentes con el medio y útiles a los estudiantes en la producción de conocimientos significativos.

La participación en un proyecto académico innovador como lo es la educación intercultural indígena, permite romper con paradigmas en la medida en que logra aportar alternativas a problemas concretos de la realidad.

La educación formal en comunidades indígenas no es algo nuevo. Su origen lo ubican la mayoría de los autores en el periodo cardenista, con la formalización de las políticas indigenistas por parte del Estado mexicano. En el proyecto de educación intercultural indígena existen rupturas epistémicas y prácticas con la educación tradicional. La consideración de los actores sociales, estudiantes y profesores como sujetos con sus propias

historias personales, permite su reconocimiento como sujetos activos que participan en los procesos de enseñanza-aprendizaje.

Como resultado de la lucha por los derechos indígenas y la creación de herramientas jurídicas como el convenio 169 de la OIT, es posible entender la participación de la comunidad en la elección de contenidos académicos, en la planeación y el trabajo escolar. De la misma manera, la escuela debe involucrarse responsablemente con los problemas y necesidades de la comunidad, para propiciar su organización y desarrollo.

Para la elaboración del trabajo de tesis se construyeron cuatro capítulos. En el primero de ellos se hace un análisis teórico, histórico y semántico de las categorías de indio e indígena, con la intención de aportar elementos que permitan su tratamiento de manera crítica. Algunos autores como Guillermo Bonfil Batalla, Rodolfo Stavenhagen y Ricardo Pozas han aportado ya bastante en este sentido, sin embargo, es necesario hacer acotaciones y especificaciones que permitan la comprensión de la propuesta de trabajo.

A lo largo del capítulo se revisan las siguientes propuestas teóricas y discursos, los cuales han dado cuenta del indio:

- El indio como raza, concepto surgido del periodo colonial.
- El indio como estigma social, o mejor dicho, como depositario de etiquetas negativas que han determinado en gran medida su relación con la sociedad general;
- La visión culturalista, empleada principalmente por la antropología cultural;
- El análisis del indio a partir de la teoría de la comunidad *folk*;
- La visión reduccionista con la que el Estado mexicano ha mirado y contado a la población indígena, que es bajo el criterio de la “población hablante de lengua indígena”;

- El papel del indio dentro del modo de producción asiático;
- El papel del indio en la teoría del colonialismo interno.

Dos aspectos relevantes del capítulo son, el manejo de la teoría de la comunalidad, creada por Floriberto Díaz Gómez y Jaime Martínez Luna, mixe de Tlahuitoltepec y zapoteco de Guelatao, respectivamente. En ella se miran como base de la forma de vida comunal los valores de la reciprocidad y la ayuda mutua, los cuales se manifiestan en cuatro elementos característicos de las comunidades indígenas de Oaxaca: territorio comunal, trabajo comunal, poder comunal y disfrute comunal.

Una propuesta de este trabajo es el manejo de la comunalidad como categoría de análisis. De esta manera se le puede utilizar como recurso metodológico, tanto en la sociología como en la antropología, para comprender el sentido de la realidad indígena.

En la última parte del capítulo primero se ubica al indio en el contexto multicultural de México, el cual fue reconocido por el Estado mexicano al reformar el artículo segundo constitucional. Sin embargo, este reconocimiento sólo implica la afirmación de un hecho: la diversidad cultural; más no garantiza la satisfacción de las necesidades de los individuos pertenecientes a esos grupos socioculturales, ni tampoco la capacidad de la sociedad para tolerar esas diferencias. En la teoría de la sociedad multicultural de León Olivé, se plantea el papel del Estado en la búsqueda de alternativas que favorezcan esta diversidad, con base en el desarrollo de los grupos que constituyen a una sociedad.

En el segundo capítulo, se revisan las incongruencias de la configuración municipal del país, con base en el asentamiento de los grupos étnicos. Frente a la imposibilidad de la comunidad y el pueblo indígena de ejercer derechos colectivos, atributo que al menos en los documentos nacionales se le delega únicamente al municipio, está la

demanda de crear un cuarto nivel de gobierno más acorde a la realidad del país: la comunidad indígena.

Posteriormente, se hace un análisis de diversos documentos jurídicos para comprender cuál es la situación real de los derechos colectivos de los pueblos indígenas en el discurso oficial del Estado, en especial lo que ocurre con el derecho a una educación pertinente para ellos. Los documentos que se revisan son: Constitución Federal, Constitución de Oaxaca, Ley General de Educación, Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas de Oaxaca, Acuerdos de San Andrés y Convenio 169 de la OIT. El análisis también se hace sobre las implicaciones en el uso de las palabras municipio, comunidad y pueblo en los discursos jurídicos oficiales.

Al final de esta revisión nos damos cuenta que los derechos colectivos que el gobierno se comprometió a garantizar en dos ocasiones, aun siguen pendientes. En el contexto de la sociedad multicultural, la garantía de derechos es fundamental para el desarrollo de los individuos. En este caso hablamos de dos niveles jurídicos distintos: los derechos individuales y los derechos colectivos. Ambos permanecen como parte de la deuda histórica del Estado con los pueblos indígenas.

En el tercer capítulo se aborda el tema de la educación indígena en México, empezando con una revisión breve sobre su trayectoria y contradicciones. Después de haber trabajado las categorías de indio e indígena y la situación de los derechos indígenas, nos enfocamos a los resultados de lo que ha sido la educación para los indígenas, diseñada desde gabinete. Entre las prácticas escolares, la normatividad, la burocracia, la falta de preparación por parte de profesores y directivos, las diferencias entre la educación en el medio indígena y la ciudad se hacen más grandes.

Además de las diferencias, están las incongruencias de una educación escolarizada que en muchas ocasiones trastoca las formas de organización, los tiempo, los valores y la cosmovisión, sin brindar alternativas que permitan a los estudiantes y comunidades lograr un desarrollo con base en el fortalecimiento de su identidad étnica.

Finalmente, se mencionan algunas características de proyectos de educación intercultural indígena en México y se presentan los fundamentos teórico-metodológicos de los Bachilleratos Integrales Comunitarios.

El cuarto capítulo está destinado a la exposición de la experiencia en el BIC de Santiago Xanica. Como parte del trabajo académico realizado en la comunidad, están la creación y utilización de entrevistas, encuestas, investigaciones y proyectos, archivo histórico y herramientas como la cronología de la comunidad, lista de presidentes municipales y la descripción del sistema de cargos. Una de las propuestas principales de la tesis es la generación de información a partir de la investigación de lo local.

El registro gráfico de la historia de la comunidad, su tradición oral, las fiestas o el sistema de cargos, es de gran valor no sólo en el trabajo de planeación o la revisión de contenidos de la currícula, sino también para la organización autogestionaria. El hecho de construir un proyecto educativo a partir de sus necesidades, le permite a la comunidad formar actores sociales capaces de proponer alternativas de desarrollo viables, sin poner en riesgo su identidad étnica.

Los objetivos e hipótesis formulados para poder desarrolla estos capítulos son los siguientes:

OBJETIVOS

Objetivo general

Presentar a la educación intercultural como factor de autogestión para las comunidades indígenas, a partir del trabajo realizado en el Bachillerato Integral Comunitario de Santiago Xanica.

Objetivos particulares

- Revisar de manera crítica las categorías de indio e indígena.
- Comprender la situación de los derechos colectivos de los pueblos indígenas, a partir del análisis de documentos jurídicos; en especial, el caso de la educación indígena.
- Ubicar el surgimiento de la educación intercultural en México, a partir de la trayectoria de la educación indígena.
- Describir la experiencia de educación intercultural del Bachillerato Integral Comunitario de Santiago Xanica.

HIPÓTESIS

Hipótesis general

La educación intercultural favorece la autogestión en comunidades indígenas, debido a que recupera formas de trabajo y organización colectivas, así como elementos propios de la identidad étnica y los incorpora como parte de la metodología y los contenidos de la educación.

Hipótesis particulares

- La comunalidad, vista como categoría de análisis, permite comprender la esencia de las relaciones y valores al interior de las comunidades y pueblos indígenas, así como el grado de transformación resultado de su contacto con factores externos.
- La garantía del derecho a la educación intercultural para los pueblos y comunidades indígenas en la Constitución Federal, el cual tiene sustento en el convenio 169 de la OIT y los Acuerdos de San Andrés, requiere el reconocimiento de la comunidad y el pueblo como sujetos de derecho colectivo.
- La educación intercultural surge como resultado de la lucha de los pueblos y comunidades indígenas por recibir una educación pertinente, que valore, promueva y enriquezca su identidad étnica.

La presentación de una experiencia concreta como ésta no puede hacerse de manera aislada, ya que la evolución y situación actual de la educación en México y en particular de la educación intercultural indígena, sólo pueden comprenderse ubicándolas en su contexto concreto.

A partir de estos objetivos e hipótesis se puede establecer una relación entre el contenido de los capítulos, debido a que se aportan elementos teóricos, históricos, jurídicos y contextuales sobre la comunidad y el pueblo indígena y la educación intercultural. Esto permite que la propuesta principal, la de entender a *la educación intercultural como factor de autogestión para las comunidades indígenas*, tenga sustento.

Capítulo Primero

EL INDIO: DISCURSOS Y CONCEPTOS

Tratar de conceptualizar “lo indígena” puede llevarnos a determinismos o ambigüedades, que lejos de brindar un aporte en el terreno de la investigación, nos pueden sumir más en el abismo del olvido, en el que según Guillermo Bonfil Batalla, sobrevive el mundo indígena. En su libro, *México profundo. Una civilización negada*¹, el autor trata de contrastar la realidad de los pueblos indígenas, definiéndola como parte del “México profundo”, el cual ha sido resultado de 500 años de colonización y en donde sobreviven formas de organización propias de los pueblos mesoamericanos, lenguas indígenas, formas de apropiación del territorio, visiones del mundo, así como una historia o muchas historias que han sido “negadas” por el Estado mexicano y por los diferentes gobernantes, junto con sus gobiernos, desde la conquista hasta nuestros días. El otro México, el “México imaginario”, lo constituye el mundo mestizo, resultado de los procesos de conquista y colonización.

Podemos decir que esta es sólo una manera de referir la relación que surgió con la llegada de los españoles a este territorio, pues a partir de ese momento los grupos socioculturales que lo habitaban, las civilizaciones mesoamericanas, fueron sometidas a un mismo régimen de control y dominación.

Al respecto, Esteban Krotz comenta, que a pesar de las particularidades con las que se desarrollaron los procesos de “conquista” y “colonización” en América, no puede hablarse de una desaparición absoluta de los pueblos originarios de este territorio, pues al hablar de ellos,

¹ Bonfil Batalla, Guillermo. *México Profundo. Una civilización negada*, 1987.

y en la región en general como “profundos” es necesario reconocer que en esa situación permanecieron elementos propios de dichas culturas. “La existencia de una Latinoamérica “profunda”, de varias Latinoaméricas “profundas”, da cuenta de que no todo ha sido aniquilamiento, rompimiento, sofocamiento, desaparición de miles años de historia civilizatoria previa”².

Sin embargo, es una verdad indiscutible que tanto en el escenario político, social y económico de México y de la mayoría de los países latinoamericanos, las culturas mesoamericanas no pudieron mantener su trayectoria original dentro de la historia, tanto la suya como la de la Nueva España y posteriormente la de México.

A partir de enero de 1994, la aparición pública y armada del EZLN hizo evidente la existencia (en términos concretos) de los pueblos indígenas en México y en el mundo. Eso significa pensar que aquel “descubrimiento” de América no fue sino un “cubrimiento”, y “...si lo que ocurrió entonces fue el cubrimiento, se podría decir que el tiempo del descubrimiento recién está llegando”³. Es decir, que con el levantamiento armado del Ejército Zapatista se hizo manifiesta la realidad de gran parte de América; una región con diferentes culturas, que lograron trascender a lo largo de más de trescientos años, junto con una sociedad que las negó, tanto discursiva como físicamente.

La irrupción en un principio violenta, ahora más social y política de algunos grupos indígenas encabezados por el EZLN, permitió quitar la venda de los ojos a la gran mayoría de la sociedad. Si decimos que el “descubrimiento” es reciente no lo hacemos pensando en la inexistencia de los indígenas durante cinco siglos, sino de la ignorancia por parte de la

² Krotz, Esteban, “ Introducción: identidades culturales profundas y alternativas civilizatorias”, en Bonfil Batalla, Guillermo (compilador). Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales, 1993, p. 19.

³ Colombres, Adolfo. “El desarrollo cultural indígena en el marco del proyecto civilizatorio de América Latina”, en Bonfil Batalla, Guillermo, Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales, 1993, p. 25.

sociedad y el olvido por parte del gobierno y los medios de comunicación sobre su trayectoria.

A estas alturas de la historia aun existen lastres coloniales e institucionales que determinan la de-fin-ición de lo indígena e impiden un reconocimiento y garantía de estos grupos sociales, "...hasta el momento en dicha sociedad el indio no participa como productor del significado de la palabra que lo nombra, él simplemente es nombrado"⁴. El indio ha sido depositario de conceptos que lo anulan a sí mismo. Dichos discursos han sido creados por la sociedad mestiza.

En un intento por despojar al concepto de "indio" o "indígena" de prejuicios y reduccionismos teóricos y numéricos, abordaremos primero algunos de los enfoques que han sido utilizados para dicho análisis, con la intención de mirar de manera más crítica el tema, teniendo claros los riesgos que esto implica y sabiendo que cualquier criterio que se use para definir a la población indígena resultaría insuficiente.

1. EL ORIGEN DEL "INDIO"

Para poder comprender el sentido original de la palabra "indio" es necesario recurrir al origen mismo del término, el cual se ubica en un error de navegación cometido por los españoles del siglo XV, que guiados por Cristóbal Colón, pretendían llegar a las Indias Occidentales. A partir de este momento determinaron como indios a todos aquellos que vivieran en el territorio que posteriormente sería denominado como "Nueva España". "De una sola vez, al mismo tiempo, todos los habitantes del mundo americano precolonial entran en la historia europea ocupando un mismo sitio y designados con un mismo término"⁵. Como resultado de este primer encuentro entre españoles e indios, se inició un proceso de evangelización

⁴ Alcides Reissner, Raúl. El indio de los diccionarios. Exégesis léxica de un estereotipo, 1980, p. 17.

⁵ *Ibidem*, p. 112.

y castellanización, que tuvo como principal propósito incrementar el dominio de la Corona Española y se justificó con la idea de humanizar a los “naturales” que habitaban el Nuevo Mundo.

Es así que se denominó “indio” a todo aquel oriundo de “América”. En este sentido, podemos confirmar que los indios nacieron o fueron creados en el momento de su nombramiento, de su significación como tales. Esto implicó que ocuparan un lugar específico dentro de una nueva sociedad, la sociedad novohispana. Antes de que los españoles llegaran e instauraran un orden colonial no había indios, sino diversos grupos socioculturales asentados en territorios que ocuparon por mucho tiempo y en donde lograron reproducirse y conservar sus identidades propias.

La palabra indio fue una construcción europea. Esta “invención” implicó el hecho de englobar a todos los hombres autóctonos en un término único en el que quedaron ocultas las diferencias esenciales entre cada grupo cultural. Es por eso que Bonfil Batalla define al término indio como una categoría “supraétnica”, porque en ella se han encerrado a los pueblos indígenas sin distinción.

Los pueblos, junto con sus integrantes y sus características culturales, se convirtieron sin quererlo, sin pensarlo, sin saberlo, en indios, en “prehispánicos”. Su historia, o la historia que se escribió sobre ellos, tuvo como parteaguas dicho acontecimiento. El “tiempo prehispánico” murió con el nacimiento del “tiempo indio”, pero paradójicamente, los indios nunca pudieron conservarse como tales. Esa profundidad de la que habla Bonfil Batalla, que se vio materializada en instituciones, políticas, leyes, etc., llevó a los indios a un proceso de “desindianización”, que fue legitimado y cristalizado en políticas, normas, discursos e instituciones y que perdura hasta nuestros días.

Esta región se caracterizó por tener una gran diversidad geográfica, biológica, étnica y cultural. Dicho lugar fue denominado por Paul Kirchhoff

como Mesoamérica. Entre las principales civilizaciones que habitaron esta región se encuentran la olmeca, la zapoteca, la maya, la teotihuacana, la tolteca y la mexica. Su extensión abarcó desde el Río Pánuco, el cual atraviesa los actuales estados de Veracruz, San Luis Potosí, Querétaro y Guanajuato en el norte, y en el sur, hasta los territorios de Guatemala y Honduras.⁶

A partir del nacimiento del indio y de América, surge una nueva relación entre los nativos y los españoles, la cual estuvo caracterizada en gran parte por la evangelización y la castellanización de la población india, además de la destrucción de las estructuras agrarias, las formas de organización social y política, la relación con la naturaleza, entre otros aspectos.

Actualmente, los términos indio e indígena son utilizados como sinónimos en el léxico popular y científico, sin embargo, Raúl Alcides señala que el origen del vocablo indígena se ubica a finales de la Colonia⁷. Indígena, en su origen etimológico, significa nativo de un país, del latín *indígena*, “el que es de allí”, originario del país del que se trata, autóctono, nativo, oriundo, originario, natural. Lo que significa que toda persona nacida en algún lugar es indígena de él. Ante esto, nos queda decir que en términos lingüísticos, nombrar indios o indígenas a los habitantes originarios de México es válido, pero no así nombrar indios a los oriundos de otro continente, pues recordemos que indios refiere a “Natural de la India, o sea de las Indias Orientales” y “aplícase al antiguo poblador de América, o sea de las Indias Occidentales, y del que hoy se considera como descendiente de aquél sin mezcla de otra raza”⁸.

⁶ Para una mejor comprensión del tema revisar: Florescano, Enrique. *Etnia, Estado y Nación*, “La matriz Nativa”, 2001.

⁷ Alcides Reissner, Raúl, 1980, *o.p cit.*

⁸ Real Academia de la Lengua Española, *Diccionario de la Lengua Española*, tomo IV, 1981, p. 746.

Sin embargo, el empleo de dichas categorías debe hacerse, al menos en el terreno científico, con la consideración sobre sus implicaciones en los diversos discursos que se han construido hacia ellos.

2. DIFERENTES ENFOQUES Y CONCEPTOS DEL INDIO

2.1 El indio como raza

Al instaurarse el régimen colonial en la Nueva España se dio una transformación de las estructuras sociales y políticas, así como de la configuración etno-geográfica existente hasta antes del arribo de los españoles. La imposición de instituciones políticas y religiosas de origen europeo y cristiano resultó en una combinación de elementos de la sociedad hispana con las originarias de las culturas de América, de las cuales surgieron "...instituciones de carácter híbrido, una constante de la historia colonial"⁹.

En el terreno político podemos pensar al sistema de cargos de muchos pueblos como una reminiscencia del cabildo español. En la nueva estructura política de los pueblos se entre mezclaron valores, normas y figuras y cargos políticos. Asimismo, las poblaciones fueron resultado de la reorganización geográfica y demográfica normada por las cédulas reales de mediados del siglo XVI. Incluso los nombres de muchos de los pueblos son una conjugación de propiedades o cualidades de los lugares nombrados en lengua nahuatl o alguna otra lengua indígena y nombres de santos católicos.

La nueva sociedad colonial se instituyó sobre un orden rigurosamente estamental¹⁰:

⁹ Florescano, Enrique, 2001, *op. cit.*, p. 149.

¹⁰ *Ibidem*, p. 190.

La división principal separaba al grupo gobernante de origen extranjero de la fraccionada población nativa. A su vez, el grupo gobernante más amplio, integrado por la “gente de razón” española y americana, estaba partido en estamentos: altos funcionarios, clero, órdenes religiosas, comerciantes y un número infinito de cofradías y grupos corporativos, cada uno con sus propios emblemas, ropajes, santos patronos, símbolos y jerarquías. La cofradía fue (...) un organismo estamental que floreció en grupos sociales muy variados, pues desde el siglo XVI las había de indios, negros y mulatos libres...

Dentro de este nuevo orden social y político, a los indios se les insertó mediante instituciones y normatividades que tenían como fin señalar y legitimar las diferencias “raciales”, principalmente las que derivaban de los grupos europeo, indio, negro y asiático. En general, los grupos raciales corresponden a una clasificación de los individuos basada en características morfológicas y de pigmentación; distribución geográfica y antecedentes históricos.

En la sociedad colonial, la muestra más fehaciente de la clasificación racial fue el *Sistema de Castas*. Dentro de él se agruparon diversas mezclas raciales que derivaron de los diferentes grupos que constituyeron la base de la población tanto española, india y mestiza.

Desde los primeros años de la invasión española, el mestizaje biológico fue una realidad. Es decir, “España no rechazó el mestizaje, sino por el contrario giró instrucciones para procurar el casamiento de españolas con indios a fin de que estos se transformaran en gente de razón”¹¹. Contrario a lo que comúnmente se cree, el mestizaje fue permitido e incluso, en algunos casos, legitimado mediante matrimonios entre indias y españoles, debido en parte a la casi nula presencia de mujeres españolas. Esta “apertura” se dio tal vez con miras a invertir el

¹¹ Stavenhagen, Rodolfo y Carrasco, Tania, “La diversidad étnica y cultural”, en Florescano, Enrique (coordinador), *El patrimonio nacional de México*, 1997, p. 249.

orden demográfico y borrar cada vez más los rasgos, tanto biológicos como culturales de la población.

Distribución de la población por grupos raciales

| Grupo | 1570 | 1810 |
|--------------|-----------|-----------|
| Negros | 20 569 | 10 000 |
| Indios | 3 336 860 | 3 676 281 |
| Espanoles | 6 644 | 15 000 |
| Euromestizos | 11 067 | 1 092 367 |
| Indomestizos | 2 437 | |
| Afromestizos | 2 435 | 624 461 |

Fuente: Stavenhagen, Rodolfo y Carrasco, Tania, "La diversidad étnica y cultural", en Florescano, Enrique (coord.) El patrimonio nacional de México, 1997, p. 249.

En el cuadro anterior aparecen estimaciones de la distribución por razas que hubo en la Nueva España en 1570 y 1810.

En la primera mitad del siglo XVII surgieron en México los *cuadros de castas*. Estos cuadros son representaciones pictográficas, pinturas, de la estructura del sistema de castas. En ellos aparece una mujer y un hombre con un supuesto origen racial distinto, con su vástago, quien se ubica en un grupo racial diferentes de los padres y por tal motivo amerita una etiqueta distinta. En los cuadros se hacen explícitas las diferencias físicas, el color de la piel, la indumentaria y hasta la ocupación de las personas.

Algunas de las denominadas castas de la Nueva España son: español con india, mestizo; mestizo con española, castizo; castizo con española, español; español con negra, mulato; mulato con española, morisco; morisco con española, salta atrás; salta atrás con india, chino; chino con mulata, lobo; lobo con mulata, gíbaro; gíbaro con india, Albarrazado; Albarrazado con negra, cambujo; cambujo con india, zambaigo; zambaigo con mulata, calpan mulata; calpan mulata con zambaigo, tente en el aire; tente en el aire con mulata, no te entiendo; no te entiendo con mulata, ahí te estás¹².

¹² Florescano, Enrique, 2001, *op. cit.*, p. 196.



Cuadro de Castas. Artista mexicano desconocido, primera parte del siglo XVIII.

En la actualidad, el concepto de raza ha dejado de tener vigencia por varias razones. La primera es su carga discriminatoria y peyorativa, debida precisamente a las diferencias que se establecen entre grupos humanos con rasgos biológicos, origen y cultura distintos a los de quien juzga. Otra limitante de este concepto en el terreno científico radica en la

imposibilidad de hallar en la realidad, por un lado, diferentes grados raciales, es decir, saber quien es más o menos indio, negro o asiático; y por el otro, encontrar ejemplares originales de dichas razas, pues, como bien dice Manuel Gamio “el indio puro no existe”:

...en un principio existieron algunas razas puras que, posteriormente, debido a los procesos de la civilización y otros factores que suprimieron los obstáculos de diversa índole, para la mezcla de dichas razas, han dado origen a infinidad de tipos raciales muy variados, al grado de que, en la actualidad, es prácticamente imposible caracterizarlos debidamente¹³.

Los diferentes argumentos y discursos que manejaron el concepto de raza hasta antes de la década de los noventa, dejaron de tener una fundamentación científica, pensando claro que nunca hubo tal legitimidad, gracias a los avances en las investigaciones sobre el genoma humano. El Proyecto del Genoma Humano es una investigación internacional e interdisciplinaria iniciada oficialmente en 1990, con la finalidad de registrar los genes que codifican la información necesaria para construir y mantener la vida.

Se ha comprobado gracias al proyecto que son 3 millones de genes los que constituyen a la especie humana, los cuales están alojados tan solo en el 3% del ADN. Del total del material genético de la especie humana, el 99.99% se comparte de manera idéntica entre los grupos humanos que durante mucho tiempo fueron denominados razas. Incluso, la semejanza entre el material genético de los hombres y los ratones es casi absoluta, pues el 80% de los genes son idénticos y otro 19% es muy similar.

Las diferencias respecto al color de la piel, los rasgos faciales, el color de los ojos y del pelo, así como su forma, la estatura, entre otras, se deben fundamentalmente a procesos de adaptación de un organismo a su

¹³ Citado en Basauri, Carlos, La población indígena en México, 1990, p. 36.

entorno. Como factores de modificación para estos rasgos, encontramos la altitud sobre el nivel del mar, así como la presión atmosférica, el clima, la alimentación, la actividad física, etc.

Los cambios genéticos derivados de estos procesos de adaptación se registran o concretan a lo largo de miles de años. Fue así como los grupos humanos adquirieron características distintas al salir del territorio que ahora ocupa África. El .01% de diferencia genómica que pueda haber entre las personas es culpa de su adaptación al lugar en el que sus ancestros y él han vivido.¹⁴

2.2. El indio como estigma social

Así como dice Pierre Bourdieu que “La juventud no es más que una palabra”, nosotros podríamos decir que “indio no es más que una palabra”. Pierre Bourdieu hace alusión a esta frase bajo el entendido de que a la juventud aun no se le puede ubicar en parámetros cualitativos o cuantitativos que expliquen la esencia misma del ser joven. “Es la paradoja de Pareto, cuando dice que no se sabe a qué edad empieza la vejez igual que no se sabe dónde empieza la riqueza”¹⁵.

Si bien es cierto que en el terreno lingüístico “indio” es una palabra, en lo social se convierte en una categoría que implica atributos, en la mayoría de los casos de tendencia negativa para los sujetos depositarios de dicho término. Al respecto, dice Bonfil Batalla que¹⁶:

La presencia del indio en la conciencia mexicana reviste formas diversas y contradictorias (...) Según los sectores sociales que lo juzgan es obstáculo a la

¹⁴ Meraz Ríos, Marco Antonio, “Biomedicina en el siglo XXI: por una mejor salud”, *Ciencia y Desarrollo*, 2005, pp 14-19; León del Río, Alfonso, “Sobre el Genoma Humano y el oscurantismo molecular”, *Biomédicas*, 2001.

¹⁵ Bourdieu, Pierre, “La juventud no es más que una palabra”, *Sociología y Cultura*, 1984, p. 163.

¹⁶ Bonfil Batalla, Guillermo, “Los pueblos indígenas: Viejos problemas, nuevas demandas”, en González Casanova, Pablo y Florescano, Enrique (coord.), *México, hoy*, 1987, p. 97.

modernización, recurso turístico, sinónimo de incapacidades múltiples, objeto de compasión, burla, masa manipulable, amenaza de subversión, lastre, vergüenza, curiosidad y, simplemente, alteridad.

Esta tendencia social de otorgar o imponer atributos negativos a los sujetos es estudiada por algunos sociólogos mediante la teoría del estigma social. Dentro de la estructura social existen invariablemente medios para evaluar los objetos que se presentan en la realidad, y entre ellos a las personas que forman parte de ella. Los estigmas, como construcciones ideales instituidas y socializadas, sirven como parámetros a partir de los cuales los integrantes de una sociedad son evaluados positiva o negativamente. En este sentido, debemos entender al estigma como aquel mecanismo social que identifica y conceptualiza a los sujetos en perjuicio de ellos. Entre el estigmatizado¹⁷ y el normal¹⁸ existe una separación artificial. En esta realidad las apariencias son exaltadas y colocadas como propiedades reales de las cosas.

El término estigma es utilizado por Erving Goffman "...para hacer referencia a un atributo profundamente desacreditador; pero lo que en realidad se necesita es un lenguaje de relaciones, no de atributos"¹⁹. En el caso particular de los indios, "La batalla de las palabras refleja las relaciones de discriminación"²⁰. Detrás de aquellos atributos desacreditadores se encuentra todo un contexto dentro del cual los sujetos estigmatizados, ahora los indios, son conceptualizados y colocados en la estructura social, ya no como individuos simples, sino como sujetos portadores de aquellas marcas.

¹⁷ Por "estigmatizado" entiéndase aquella persona a la cual se le asocia con atributos que la hacen diferente a las demás, dicho de otro modo, se produce un descrédito hacia ella.

¹⁸ Por normal entiéndase, en términos de individuo, aquel que no se aparta negativamente de las expectativas sociales.

¹⁹ Goffman, Erving. *Estigma. La identidad deteriorada*, 2001, p. 13.

²⁰ Rojas Maroto, Donald, "La identidad cultural y la autodeterminación", en Bonfil Batalla, Guillermo, *Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales*, p. 59.

Existen, según Goffman, tres tipos de estigmas sociales, o mejor dicho, tres tipos de signos sobre los cuales recaen los estigmas.²¹

Las abominaciones del cuerpo (las distintas deformidades físicas). Luego, los defectos del carácter del individuo que se perciben como falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas o falsas, deshonestidad (perturbaciones mentales, reclusiones o adicciones a las drogas, alcoholismo, homosexualidad, desempleo, intentos de suicidio, conductas políticas extremistas). Por último, existen los estigmas tribales de las razas, las naciones, la religión, susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia.

En diferentes momentos y por distintos motivos, los indígenas han sido objeto de estigmas, pero para entender la manera en que los indios, así como sus manifestaciones y tendencias sociales y culturales han sido estigmatizados, es importante ubicarlos en contextos espacio-temporales específicos, ya que generalizar y decir que “el indio es un estigma” nos encerraría en una lucha contra abstracciones mitológicas. Es importante, a partir de la relación entre las palabras, los sujetos y las estructuras, identificar los discursos de los que los estigmas son parte fundamental²².

El indio en su origen fue visto por los españoles como salvaje, bárbaro, caníbal. La discusión se centró en el grado de humanidad de los nativos de la Nueva España y su semejanza con los animales; de si carecían o no de alma y de razón. La causa de este discurso fueron los sacrificios humanos y ritos religiosos realizados por los pueblos ahora prehispánicos. En el relato de Bernal Díaz del Castillo, *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, se puede apreciar este discurso²³:

²¹Goffman, Irving, 2001, *op. cit.*, p. 14.

²² La sociedad no sólo únicamente fabrica el concepto y al sujeto que porta una etiqueta, articula también un discurso en torno al estigma, normas, patrones y estereotipos de comportamiento a los cuales el estigma se adapta y queda finalmente atrapado, Betancourt, Ruth. *Maternidad y transgresión: enigma y estigma*, 2000, p. 48.

²³ Díaz del Castillo, Bernal. *Historia verdadera de la conquista de la Nueva España*, 1979, p. 308.

Quiero comenzar a decir de los sacrificios que hallamos por las tierras y provincias que conquistamos, las cuales estaban llenas de sacrificios y maldades, porque mataban en cada un año (...) tenían otras maldades de sacrificios (...) tenían por costumbre que se sacrificaban las frentes y las orejas, lenguas y labios, los pechos y brazos y molledos, y las piernas y aun sus naturas, y en algunas provincias eran retajados y tenían pedernales de navajas con que se retajaban.

Estos hechos bastaron para que el colonizador emprendiera e institucionalizara la dominación y el sometimiento de los indios, el despojo de recursos y riquezas tanto naturales como culturales y la imposición de un nuevo sistema social y político en el que el español quedaba en una posición de absoluto privilegio; todo esto bajo el proyecto de la evangelización, la castellanización y la civilización.

La estigmatización del indio no ha radicado únicamente en un aspecto o atributo. Los discursos estigmatizantes implican toda una red de interconexiones entre marcas que se hacen distintivas en un sujeto o grupo en general. Sin embargo, existen dos niveles de identidad en los cuales los estigmas hacen síntoma, es decir, penetran y determinan dichas identidades. Uno de estos niveles es el de la autocalificación, de la pertenencia a un grupo. Este tipo de identidad se da como resultado de la lucha entre el mundo indio y el no indio. El mismo indígena rehusa a veces llamarse indio para evitar connotaciones negativas o intenta hacer más evidente que él es un indio, con el fin de enaltecer sus raíces y revertir el concepto denigrante.

El otro nivel es el de la clasificación ajena donde un no-indio califica al indio. En esta clasificación se engloban las manifestaciones sociales, las prácticas y tendencias políticas y los elementos culturales en una sola cosa: "lo indio", y esto se convierte en la mente de los "no indios" en signo de atraso, de imposibilidad de desarrollo y progreso.

Los procesos identitarios de las colectividades indias se ven marcados con mayor determinación, más que en otros grupos socioculturales, por esta lucha entre la reivindicación de patrones, valores, conceptos y prácticas derivadas de la pertenencia al grupo étnico y las expectativas sociales generales, implícitas y explícitas en las normas, políticas y discursos imperantes en la sociedad y en el gobierno.

2.3. El indio y su cultura

Uno de los enfoques más recurridos, al menos hasta hace algunos años, al estudiar al indio y su entorno fue el culturalista. Desde el campo de la ciencia occidental, fue la antropología la que más firme mantuvo esta tendencia. Investigadores como Manuel Gamio, Alfonso Caso, Juan Comas, Gonzalo Aguirre Beltrán, entre otros, asumieron como válida la postura que afirmaba que: por un lado, al indio se le definía por la cultura, más que por algún otro ámbito de su vida; y por el otro, que había un problema indígena al cual había que atacar transformando esta cultura. Esta visión la adoptó el Estado mexicano mediante la política indigenista²⁴, con miras a la asimilación de las comunidades indígenas dentro del desarrollo nacional.

...es un problema de la totalidad de la comunidad. Lo que hay que modificar en la comunidad indígena es la cultura, entendiendo por supuesto por cultura (...) el conjunto de manifestaciones, de técnicas, de creencias, que existen en toda sociedad humana ¿Por qué? ¿Por qué se encuentra agravado en las comunidades indígenas? (...) por el gran aislamiento de la comunidad indígena²⁵

En esta perspectiva se pretendió contrarrestar los efectos que de la Colonia, la Independencia, la Reforma, el Porfiriato y la Revolución habían

²⁴ Más adelante, en el tercer capítulo, se abordará el tema del indigenismo con mayor detenimiento.

²⁵ Caso, Alfonso, De la arqueología a la antropología, 1989, p. 19.

tenido sobre los indios, reflejados principalmente en el aislamiento y marginación, con su asimilación a la sociedad nacional, aunque esto implicara nuevamente la desindianización y la transformación paulatina de dichas poblaciones; pero ahora dirigida por un proyecto oficial, una empresa de Estado que desde el final de la Revolución de 1910 tuvo como uno de sus objetivos meter, pero transformados, a los indios en el desarrollo nacional.

Además de la permanencia de elementos culturales en las comunidades indígenas, elementos que tuvieron su génesis en las culturas llamadas precolombinas, se mira a la comunidad de manera aislada. Tal vez el hecho de pensar que la cultura indígena no ha cambiado se debe a esta costumbre antropológica de separar a la comunidad indígena del contexto nacional. Al mirar a la comunidad sólo en su interior, "Los autores de tales estudios olvidan que el indio contemporáneo es el resultado de un proceso histórico y que mantiene relaciones socioeconómicas, dentro del sistema capitalista particular del país, y con la sociedad global"²⁶.

Desde esta visión, han existido propuestas para identificar a las poblaciones indígenas, así como para registrar el número de indígenas del país. Una de ellas es la de Manuel Gamio, quien propuso clasificar a la población de México en tres grupos, a partir de "su respectiva cultura". En el primer grupo quedarían contabilizados los grupos que "...tienen características culturales indiscutiblemente indígena o autóctono que son las que heredaron de sus antecesores prehispánicos...". En el segundo, comunidades que "...presentan características culturales de tipo occidental". Y, en el tercero, aquellas en las que "...concurren características de origen extranjero y origen autóctono"²⁷.

Carlos Basauri presenta incluso una clasificación de algunas etnias del país, a partir de su "nivel cultural", modificado por su contacto con la

²⁶ Pozas, Ricardo y De Pozas, Isabel H. *Los indios en las clases sociales de México*, 1992, pp. 15-16.

²⁷ Gamio, Manuel. *Antología*, 1985, pp. 35 y 36.

cultura occidental. Dicha clasificación se estructura de la siguiente manera²⁸:

a) Grupos secundarios primitivos: seris y lacandones. b) Grupos primarios primitivos: tarahumaras, tepehuas y huicholes. c) Grupos secundarios primitivos con leve influencia de cultura occidental: otomíes, coras, pápagos, mayos, tzeltales, tzotziles, etc. d) Grupos secundarios primitivos con fuerte influencia occidental: aztecas, mixtecos, zapotecos, mayas, tarascos y mestizos que viven con estos diversos grupos indígenas. e) Grupos de cultura mixta: gran número de indígenas y mestizos que componen la mayoría de la población mexicana. f) Grupos de cultura occidental: la mayoría de los blancos y poco número de mestizos.

Al respecto, es importante recordar que el mismo Manuel Gamio afirmó que “el indio puro no existe”. Es sumamente complicado y arriesgado separar a comunidades que conservan “características culturales indiscutiblemente indígenas”, heredadas desde tiempos precolombinos o después del “descubrimiento de América” pero “sin influencias extrañas”, cuando muchos de los elementos que aun persisten en ellas, son resultado precisamente de la influencia religiosa, social, política y económica del régimen colonial, como las fiestas, la gastronomía, el sistema de cargos, la asamblea, la religión, la lengua, la vestimenta, etc.

También resulta una tarea muy riesgosa, incluso inútil, establecer el grado de mestizaje de una persona o de un grupo. El proceso de mestizaje comenzó desde el primer momento en el que los habitantes originarios de este territorio tuvieron contacto con los navegantes españoles. Ese contacto implicó la mezcla tanto biológica como cultural.

Otra constante que está detrás de la perspectiva culturalista es la identificación y descripción de los elementos anteriores, así como de la dinámica general de la comunidad y su paulatina transformación,

²⁸ Basauri, Carlos, 1990, *op. cit.*, p. 40.

mediante una participación mayor de actores externos como investigadores, maestros, médicos y con la aplicación de políticas gubernamentales. A fin de cuentas, la permanencia del indígena y de su cultura es como ya habíamos mencionado, sinónimo de atraso, ya no sólo de las comunidades, sino también del país.

(...) el indígena se encuentra en muchas ocasiones con que se le pide (sic) que su hijo vaya a la escuela, y ¿qué es lo que aprende en la escuela? Pues prácticamente no aprende nada, aprende a leer, pero no hay que leer, no sirve para nada leer en una rancharía. Para cuidar los borregos no se necesita leer; para cosechar el campo no se necesita leer, para cargar bultos quizá es perjudicial saber leer. Entonces, ¿para qué se aprende a leer?²⁹

La situación en la que viven la gran mayoría de las comunidades indígenas no es resultado de la herencia cultural de la civilización india, es más bien producto de la relación de dominación a la que han sido sometidas durante más de 500 años.

Uno de los efectos de la dominación ha sido la desindianización de un amplio sector de la población. Este proceso ocurre con la acción etnocida de diversos mecanismos de opresión: despojo de tierras, traslados forzosos, emigración obligada, acción indigenista, educación enajenante, racismo, penetración ideológica, etc.³⁰

2.4. El indio en la comunidad *Folk*

Una teoría que se enfocó en la estructura y dinámica de las comunidades indígenas de México fue la teoría del “*continuum folk-*

²⁹ Caso, Alfonso, 1989, *op. cit.*, p. 192.

³⁰ Bonfil Batalla, Guillermo, Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios de América, 1981, p. 44.

urbano", desarrollada por Robert Redfield³¹. Este estudio se basa en la construcción de una sociedad tipo que se toma como modelo para el estudio de comunidades indígenas. A partir de este modelo se establece una separación entre la sociedad primitiva y la sociedad moderna o civilizada.

A diferencia del enfoque culturalista, la teoría de la sociedad folk no define al indio a partir de una lista de rasgos sociales y culturales, sino del tipo de relaciones sociales al interior de la comunidad. Un primer aspecto a considerar es que son sociedades pequeñas, esto permite que todos puedan conocerse entre sí, es decir, el tamaño facilita que haya una mayor integración entre los miembros del grupo; lo cual se ve reflejado en un fuerte sentido de solidaridad.

Al ser comunidades pequeñas mantienen una homogeneidad en la división del trabajo y la estratificación; incluso Rodolfo Stavenhagen afirma que "...la comunidad india no está estratificada. Todos sus miembros efectivos participan en el mismo sistema de valores de manera igual, y son iguales los unos con respecto a los otros"³². La simplicidad de la división del trabajo radica en el hecho de que su economía está basada en la recolección, la caza, la pesca y posteriormente, la agricultura. El trabajo se organiza a partir del género. Esto permite que sean autosuficientes y a la vez, que se mantengan cerradas.

El sentido de solidaridad se ve determinado por un fuerte sistema de valores morales en el cual participan todos los miembros. "La comunidad corporativa controla sus miembros mediante la administración de los recursos y la redistribución periódica de la riqueza. Esto se produce por el ciclo de las fiestas religiosas y por el gobierno local"³³. Tanto el trabajo como las diferentes relaciones entre sus miembros no están basadas en la

³¹ Redfield, Robert, El mundo primitivo y sus transformaciones, 1963.

³² *Ibidem*, p. 141.

³³ Redfield, Robert, 1963, *op. cit.*, p. 141.

mera utilidad práctica, sino en la adquisición de status social. A dicha economía se le denomina de "prestigio", y éste se logra con el cumplimiento de cargos y tareas desempeñados en la comunidad. La base de la organización social es el parentesco, el cual está influenciado en muchas ocasiones por poderes sobrenaturales. Por último, al interior de la comunidad impera un orden religioso que determina todos los ámbitos de la sociedad.

En contraposición a la sociedad folk está la sociedad civilizada, la cual se constituye como tal:

...en la medida en que la comunidad ya no es pequeña, aislada, homogénea y auto-suficiente; cuando la división del trabajo ya no es sencilla, cuando las relaciones impersonales pasan a ocupar el lugar de las relaciones personales; cuando las conexiones familiares son modificadas o suplantadas por las de la filiación política o el contrato; y cuando el pensamiento se ha tornado reflexivo y sistemático³⁴.

Ricardo Pozas e Isabel de Pozas hacen una crítica a dicha teoría, la cual consiste primordialmente en encontrar referentes concretos de dichos modelos teóricos. Además, estas abstracciones se alejan de procesos históricos que pudieran intervenir en el desarrollo de los núcleos sociales. Al ser un modelo tipo se mira como estático, inerte; en contraste, podemos decir que las comunidades indígenas han sufrido cambios motivados primordialmente por factores externos, como su inserción en ciertos modos de producción, la modificación del régimen agrario en el país, el impacto de las políticas indigenistas, entre otros.

Las teorías que se enfocan al estudio de la comunidad son varias. Entre los primeros y principales autores que trabajaron dicho concepto, cada uno con términos y finalidades distintas, están Ferdinand Tönnies

³⁴ *Ibidem*, p. 38.

(1855-1965); George Simmel (1858-1918); Emile Durkheim (1858-1917) y el mismo Robert Redfield (1897-1958).

3. EL INDIO EN LA ESTRUCTURA SOCIOECONÓMICA

3.1. El indio dentro del modo de producción asiático

Los estudios que se han realizado sobre el modo de producción asiático o despótico-tributario son importantes, no tanto por su valor como estudios diacrónicos, sino más bien por permitir la comprensión de las estructuras económicas y sociales en algunas culturas del México prehispánico. El empleo de dicho modo de producción se hace para explicar a las civilizaciones mexica e inca, "...se trataba de estados fuertemente centralizados que basaban su organización social en comunidades clánicas territoriales (el calpulli y el ayllu respectivamente) emprendieron conquistas militares de gran envergadura"³⁵.

El Estado dentro del modo de producción tributario funge como un gobierno central, que mantiene unidos a un conjunto de barrios o comunidades y se encarga de administrar, mantener e incrementar un sistema tributario. Tanto las ciudades como las comunidades tienen funciones económicas, políticas, sociales, religiosas y militares. El tributo que pagan las aldeas surge de la producción de excedentes. Esta producción dentro de la aldea se caracterizaba por "...la ausencia de propiedad privada, la no separación de la agricultura y la industria, y la autarquía de la producción y del consumo dentro del mercado de la aldea"³⁶. El estado administraba la producción en gran parte mediante el pago de tributo. El Estado, además, estaba encargado de asegurar el buen funcionamiento y

³⁵ Stavenhagen, Rodolfo, *Las clases sociales en las sociedades agrarias*, 1978, p. 52.

³⁶ Chesneaux, Jean, "Perspectivas de investigación", en Bartra, Roger (compilador). *El modo de producción asiático. Antología de textos sobre problemas de la historia de los países coloniales*, 1981, p. 110.

realización de los trabajos públicos, la administración y asignación de la tierra y la protección militar de los poblados contra invasiones extranjeras.

En el caso de la sociedad mexicana, ésta logró constituirse como imperio en el siglo XIV, al conformar la confederación de la Triple Alianza, integrada por Tenochtitlán-Texcoco-Tlacopan. El imperio mexicano mantuvo una población de casi 700, 000 habitantes, y consolidó su dominio sobre casi 400 pueblos tributarios³⁷. El Estado, representado por el *altépetl*, albergaba una serie de barrios o *calpullis*, los cuales estaban organizados por clanes. Al máximo gobernante se le denominaba *tlatoani*³⁸.

Esta estructura política, social y económica no fue exclusiva de la sociedad mexicana. El mismo esquema se ha utilizado para estudiar los estados Olmeca, Zapoteca y Maya.

Una de las principales controversias con respecto al estudio de la estructura política de la sociedad mexicana gira en torno a su complejidad. Rodolfo Stavenhagen afirma que hablar de clases sociales sería muy determinante, pero sí podría hablarse de estratificaciones, debido, en parte, a que lo que constituye esta estructura son relaciones primordialmente políticas y religiosas, y no su relación con los medios de producción. En cambio, Roger Bartra afirma que "...la sociedad azteca estaba profundamente dividida en clases sociales"³⁹. El carácter de estas clases sociales lo daba la relación de explotación que se concretaba por el sistema de tributos e impuestos.

³⁷ Bartra, Roger, "Tributo y tenencia de la tierra en la sociedad azteca", *Ibidem*, p. 216.

³⁸ "La unidad territorial y social que le dio fundamento a las distintas organizaciones políticas fue el *altépetl*. Se trata de una forma de organización que James Lockhart ha denominado "celular" o "modular", porque en lugar de desarrollarse por estratos lo hacía por agregación. Según Lockhart, en la tradición nahua el primer requisito para la formación de un *altépetl* era la disposición de un territorio ocupado por tanto *calpontin* como familias se reunieran en él. Cada *calpolli* se dividía en cuatro, seis, ocho o diez barrios simétricos, orientados hacia los puntos cardinales. Igualmente, cada una de estas partes tenía su propio jefe, que era al mismo tiempo la cabeza de un linaje y tenía una porción de territorio del *altépetl* en propiedad privada. La suma de los distintos *calpontin* formaba un *altépetl* gobernado por un *tlatoani* electo. Como se advierte, *calpolli* y *altépetl* eran simétricos", en Florescano, Enrique, 2001, *op. cit.*, pp. 133-134.

³⁹ *Ibidem*, p. 33.

Hay que recordar que la implementación de un modelo como lo es el modo de producción tributario sólo permite comprender parcialmente la realidad, más no es la realidad misma. Además, los estudios del desarrollo de las culturas del México prehispánico se ven frustrados o limitados por la aparición repentina y violenta de los españoles. En este sentido, resulta imposible saber cuál habría sido el resto de la historia si dicha invasión no se hubiera dado.

3.2. El indio dentro del modelo del colonialismo interno

Continuando con el análisis del papel del indio dentro de la estructura económica, se desarrolló a mediados del siglo pasado la teoría denominada *colonialismo interno*, la cual daba cuenta del papel que ocupaba dicho sector de la población dentro del sistema social. La tesis principal de esta perspectiva era que el indio ocupaba el lugar de la clase dominada, con la diferencia de que al ubicar las relaciones de producción y la lucha de clases en el contexto de los países contemporáneos y de los procesos de neocolonización, adquiere un cierto dinamismo del que carece la teoría del modo de producción despótico tributario.

La teoría del colonialismo interno resulta ser una modificación y adaptación de la situación colonial pero dentro del contexto nacional actual. En este sentido, se considera que las relaciones económicas y de producción, así como la estructura económica y social vigentes durante el periodo de la colonia, dejaron remanentes después de la guerra de independencia y que lograron permanecer hasta el siglo XX.

Este nuevo proceso colonial se ve determinado no sólo por la estructura económica, sino también por el contexto económico global, en el cual existen dos polos de desarrollo caracterizados por los centros capitalistas desarrollados, entre ellos Estados Unidos y Europa y en el

extremo opuesto aquellas regiones que tienen un grado menor de desarrollo, como América y África. Estas últimas sirven no sólo como proveedoras de materias primas, productos agrícolas y mano de obra barata a las economías más avanzadas, sino también como consumidoras de maquinaria y tecnología sofisticadas las cuales les permiten mantener su producción.

A nivel nacional, la capital funge como metrópoli. En ella se concentran y controlan las relaciones económicas. En el resto del país se ubican otras ciudades satélite, las cuales son a su vez polos de desarrollo secundarios, que se mantienen subordinados al ritmo y rumbo económico de la metrópoli principal.

Existe aquí un tercer nivel de desarrollo económico dentro de la estructura colonial, en el que las metrópolis regionales, constituidas por capitales estatales y otras ciudades importantes, concentran la producción, el comercio y el trabajo, lo cual les permite mantener dicho lugar dentro de las diferentes regiones económicas del país.

En este tercer nivel, en el que se ubican los núcleos de población indígena, las relaciones de producción son relaciones de explotación que se han conservado desde el pasado sistema colonial español, con la característica de que es ahora la ciudad "ladina" la que funge como "...centro rector de una región intercultural (que mantiene una) posición de dominio económico, político, social y religioso con respecto a las comunidades indígenas satélites que la rodean"⁴⁰.

Las comunidades indígenas proveen de productos agrícolas a las ciudades ladinas; es así que la agricultura se convierte en la rama más importante de la economía regional. La población agrícola es por ende la más numerosa, sin embargo, las comunidades también proveen otros

⁴⁰ Stavenhagen, Rodolfo, 1978, *op. cit.*, p. 224.

recursos naturales como maderas, minerales, agua, carne, y productos artesanales.

Las comunidades indígenas se mantienen integradas a los sistemas regionales mediante estas relaciones comerciales, así como los respectivos mercados a los cuales acuden para intercambiar, vender o comprar productos.

4. EL INDIO COMO NÚMERO

Uno de los principales recursos que el Estado ha empleado para acercarse a los pueblos indígenas ha sido su cuantificación a partir de criterios como el uso de una lengua indígena. En los tabuladores oficiales, el gobierno reduce la riqueza cultural de la nación mexicana a cifras. La historia, las leguas, la cosmovisión, las formas de organización, los cambios a lo largo de procesos de desarrollo quedan borrados, primero por la insuficiente captación de datos en todo el país; y segundo, por el reduccionismo numérico de los censo al tomar como principal y casi único indicador a la lengua⁴¹. Si bien es cierto, la lengua es uno de los símbolos más notables de la identidad, pues en ella se hace latente la visión del mundo, el pensamiento y la relación entre los hablantes y su entorno, tanto la identidad personal y colectiva, como la herencia cultural no se limitan a ella.

El interés no sólo por contar, sino también por conocer y escribir las lenguas indígenas surgió desde que los españoles, al llegar a este territorio, emprendieron la tarea de evangelizar a los indios. En dicha empresa participaron tanto sus hablantes como numerosos misioneros franciscanos, dominicos, jesuitas y agustinos. Los primeros textos de los que se tiene registro fueron los de Fray Andrés de Olmos (1547) y Alonso de Molina

⁴¹ Esto se debe a que la lengua se mira como la única variable que permite captar numéricamente la población indígena.

(1555). El primero *Arte de la lengua mexicana*, sobre gramática náhuatl; y el segundo, *Vocabulario en lengua castellana y mexicana y mexicana y castellana*, un diccionario también en náhuatl⁴².

Otro de los riesgos que se corren al considerar la lengua como único referente del ser indio, es el riesgo y la amenaza que sufren constantemente. Para la UNESCO, de las aproximadamente 6 000 lenguas que existen en el mundo, más de la mitad corren el riesgo de la extinción. En México, en el primer siglo de la invasión española se estima que se perdieron alrededor de 113 lenguas⁴³.

4.1. Las cifras oficiales

El gobierno mexicano reconoce la existencia de 62 grupos étnicos⁴⁴ asentados a lo largo del territorio nacional, en algunos de los cuales se hablan distintas variantes dialectales, y en otros lenguas diferentes. Las principales lenguas indígenas del país son el náhuatl, con 1, 771, 141 hablantes; el maya, con 1, 448, 968 hablantes; el zapoteco, con 545, 581 hablantes; el mixteco, con 534, 137 hablantes; y el tzotzil, con 445, 000 hablantes⁴⁵.

A pesar de que las lenguas indígenas corren el riesgo de convertirse en lenguas muertas a partir de cambios paulatinos provocados por la migración, el contacto con comunidades y ciudades cercanas, y una mayor penetración de los medios de comunicación, existen algunas que debido al poco número de hablantes, pueden en una o dos generaciones quedar borradas de los censos estadísticos. Tal es el caso del cakchiquel, el

⁴² León Portilla, Miguel, "El destino de las lenguas indígenas de México", en Hernán, Natalio, El despertar de nuestras lenguas, 2002.

⁴³ Warman, Arturo, Los indios mexicanos en el umbral del milenio, 2003, p. 89.

⁴⁴ Ver Anexo, Cuadro I, p. 246.

⁴⁵ Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática (INEGI), XII Censo de población y vivienda, 2000.

ixcateco, el kiliwa, el aguacateco, ixil, lacandón, motozintleco, pápago o quiché⁴⁶, de los que no se tienen datos concretos⁴⁷.

Con respecto al número de lenguas y variantes dialectales, existen imprecisiones en las cifras, ya que algunas lenguas como el zapoteco y el mixteco presentan de seis a siete variantes, entre las cuales existen en algunos casos diferencias tan grandes que resulta difícil pensarlas como una sola lengua.

Un parámetro que se emplea para distinguir lenguas y variantes es el grado de semejanza entre ambas. Cuando dos hablantes de comunidades distintas comprenden el 80% de lo que su interlocutor dice y pueden mantener una conversación se habla de dos variantes de la misma lengua. Pero cuando sólo el 30% de las palabras son comprendidas por ambos individuos y mantener una conversación resulta casi imposible, entonces pueden considerarse lenguas distintas. El caso del zapoteco es un ejemplo por antonomasia de dicha situación. Un zapoteco que habita en la región del Istmo de Tehuantepec, en la ciudad de Juchitán para ser precisos, difícilmente comprenderá una conversación entre dos zapotecos de la región de Villa Alta en la Sierra Juárez. Estas diferencias, que probablemente han sido causadas por diferentes procesos migratorios, ameritan una reconfiguración del mapa lingüístico del gobierno.

En los censos oficiales el registro de las lenguas y dialectos indígenas a partir de 1910 ha sido el siguiente:

Lenguas registradas en los censos de población a partir de 1910

| <i>Año</i> | 1910 | 1921 | 1930 | 1940 | 1950 | 1960 | 1970 | 1980 | 1990 |
|----------------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| <i>Lenguas</i> | 49 | 43 | 35 | 32 | 28 | 29 | 30 | 40 | 92 |

Fuente: Valdés, Luz María, *Los indios en los censos de población*, 1995, p. 39

⁴⁶ Ver Anexo, Mapa 1, p. 255.

⁴⁷ Para mayor información sobre lenguas muertas y en riesgo de extinción ver Anexo, Cuadro 2, p. 249.

En la tabla son evidentes las grandes deficiencias de los registros sobre el número de lenguas en México. Difícilmente podría presentarse en la realidad una situación en la que de 49 idiomas desaparezcan 21 en tan solo 40 años, y que surjan por arte de magia 64 en los siguientes 40 años.

Con respecto a la población indígena en México, existen diversos datos de instituciones como INEGI, CONAPO e INI. Algunas cifras y criterios empleados son:

Cuadro comparativo de las tasas de población indígena en el país*

| Institución | Año | Total | Criterio |
|--------------|------|------------|---|
| INEGI | 2000 | 6,274,418 | Hablantes de LI mayores de 5 años |
| | | 1,300,000 | Población de 0 a 4 años que habitan en hogar cuyo jefe o cónyuge habla LI |
| | | 1,103,312 | No hablan LI pero se consideran indígenas |
| | | 8,650,750 | Total |
| CONAPO | 1995 | 9,167,488 | Sumando la población en hogares donde el jefe o cónyuge habla LI al resto de la población hablante de LI |
| INI | 1995 | 10,040,401 | Población indígena estimada a partir de tres criterios: el registro censal de hablantes de alguna LI mayores de 5 años; los menores de 5 años pertenecientes a un hogar cuyo jefe habla LI; y la población de localidades atendidas por los centros coordinadores indigenistas. |
| INI y CONAPO | 2000 | 12,707,000 | Población indígena estimada a partir del número de hablantes y la autoadscripción. |

Estos datos son sólo una referencia y nos brindan una idea de las imprecisiones en los registros del gobierno. Otra cifra que es utilizada comúnmente incluso por el gobierno es la de más de 13 millones de indígenas. Dicha población está concentrada primordialmente en los estados de Oaxaca, Veracruz, Yucatán, Puebla, Chiapas, Guerrero,

* INEGI, Conteo de Población y Vivienda 1995, 1997; INEGI, XII Censo General de Población y Vivienda 2000, 2001; CONAPO, La situación demográfica de México, 1997; CONAPO, La población de México en el nuevo siglo, 2001; ORDPI-INI, Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006, 2002, p. 25.

Hidalgo, Campeche, México, Quintana Roo, San Luis Potosí y el Distrito Federal. Estas entidades albergan al 86% de lenguas indígenas del país⁴⁸.

Oaxaca es el Estado que además de tener la mayor población indígena del país, alberga la mayor cantidad de grupos étnicos: tequistlateco o chontal, mazateco, popoloca, ixcateco, chocho, mixteco, cuicateco, triqui, amuzgo, zapoteco, chinanteco, huave, nahua, mixe, zoque y chatino⁴⁹.

Sobre las imprecisiones al respecto de la población de algunos de los grupos étnicos de Oaxaca basta mirar nuevamente los censos oficiales y comparar:

Tabla comparativa de HLI registrados en censos oficiales*

| Etnia | Situación |
|--------------|--|
| Chocho | En 1980 se registraron 1,912 hablantes; en 1990 fueron 1,202; en 1995 sólo 742. |
| Mixteco | En 1950 se contaron 1,440 hablantes; en 1960 fueron 69,630; en 1970 la cifra creció hasta 168,725. |
| Trique | En 1980 se contabilizaron 7,964 hablantes; para 1990 eran ya 12,910. |
| Zapoteco | En 1940 se registraron 102,700 hablantes; en 1950 la cifra se elevó a 214,457; en 1960 descendió a 75,053. |

Barabas, Alicia y Bartolomé, Miguel (Coord.), Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías, 1999, p. 35.

5. LA COMUNALIDAD COMO SIN-TESES DE LA VIDA EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS

Cuando se habla de sociedades tradicionales y sociedades modernas está presente la idea de la organización y la estructura social en uno y otro tipo de sociedad. Sin embargo, sería un error mirar con los anteojos del evolucionismo la estancia, desarrollo y complejidad de las comunidades

⁴⁸ Valdés, Luz María, 1995, *op. cit.*, p. 45.

⁴⁹ Ver Anexo, Cuadro 3, p. 251.

indígenas en el presente, pues estaríamos recurriendo a visiones construidas en y para sociedades diferentes.

Existe una tendencia muy reciente que busca comprender la lógica de las comunidades indígenas y que ha sido identificada y trabajada por los mismos intelectuales indígenas. Esta propuesta teórica, que surge apenas en la década de los ochenta y que tiene como antecedente el trabajo realizado por la antropología culturalista y la teoría del *folk*, encuentra en Floriberto Díaz Gómez, mixe de Tlahuitoltepec y Jaime Martínez Luna, zapoteco de Guelatao, a sus principales exponentes.

La comunalidad es considerada por muchos como la forma más próxima a una democracia representativa y participativa, así como al ejercicio del "buen gobierno". Las prácticas y valores que la sustentan son legado de los pueblos originarios, pero a lo largo de la historia, primero novohispana, luego independentista, reformista, revolucionaria y moderna se han ido modificando y adaptando.

La comunalidad no es un concepto ni un estado definido (modelo), es más bien una teoría en formación que pretende caracterizar una forma de vida que implica elementos sociales, culturales, económicos, políticos, territoriales y simbólicos. En la comunalidad se sintetizan los valores, las normas, la organización, la educación, el trabajo y el poder al interior de las comunidades indígenas. Entre sus principales motores se encuentran la reciprocidad, la interacción y el bien común.

Aquí se anteponen dos principios, uno trabajado desde la sociología y otro abordado recientemente por los antropólogos indígenas. En el primer caso "...se emplea el concepto de *solidaridad* para designar la capacidad de los miembros de una sociedad de actuar con respecto a otros como un sujeto unitario"⁵⁰.

⁵⁰ Gallino, Luciano, Diccionario de sociología, 2001, p. 853.

Para Durkheim, la división del trabajo deriva del tipo de solidaridad que emana de una sociedad. Según él, las sociedades caracterizadas por una solidaridad mecánica (sociedades "primitivas") devienen en una división del trabajo social muy simple. En cambio una solidaridad orgánica, propia de las sociedades industriales, permite una mayor especialización del trabajo.⁵¹

La solidaridad puede entenderse en un primer momento como aquello que une a los individuos de una sociedad, pero que deriva de cada uno de ellos. Un acto puede ser solidario en la medida en que mantiene ligado a un elemento con el resto del grupo, a partir de las necesidades económicas.

Esta "solidaridad" se conoce dentro de las comunidades como "ayuda mutua" o "gozona". Dichas manifestaciones de reciprocidad aparecen durante las fiestas, en la construcción de las casas, en el cultivo y la cosecha, en la construcción de obras públicas, en la asamblea, etc.

Pero a diferencia de la "solidaridad", la comunalidad es una determinación social que es coercitiva pero no externa, ya que depende de los sujetos su reproducción y éxito. No es un acto voluntario ni tampoco una abstracción o moralidad externa. Se manifiesta en actos colectivos e individuales y se reproduce mediante la educación al interior de la comunidad.

5.1. Elementos de la comunalidad

Esta forma de vida comunal está sustentada en cuatro elementos fundamentales que son: el territorio comunal, el poder comunal, el trabajo comunal y el disfrute comunal.

⁵¹ Ver Durkheim, Émile, La división del trabajo social, 2002.

5.1.1. El territorio comunal

El territorio comunal no es para los indígenas una figura jurídica o económica de propiedad, como lo sería en un Estado moderno. Si bien es cierto que el territorio comunal se ha logrado preservar mayoritariamente en comunidades donde hay un régimen de propiedad comunal, lo que le da sentido son las relaciones que en él los miembros de la comunidad establecen entre sí, con los elementos de la naturaleza y con fuerzas sobrenaturales. El territorio es, en muchos sentidos, el lugar idóneo para la reproducción de las comunidades, debido a que les permite mantener sus formas de organización, de trabajo y de convivencia.

Dentro del territorio, la comunidad encuentra un lugar de población, pero también de interacción social, ya que coexiste un grupo de familias interrelacionadas. Es aquí donde los habitantes hallan un sentido de pertenencia, tanto familiar, comunitaria y étnica.

En términos económicos, el territorio comunal puede entenderse como una unidad de producción colectiva y equitativa, donde todos los integrantes del colectivo tienen la misma posibilidad de satisfacer sus necesidades de manera más armónica, debido al trabajo recíproco de ayuda entre una familia y otra.

A diferencia de la propiedad privada, el espacio comunal permite la existencia de relaciones más recíprocas, debido a que la tierra no le pertenece a una sola persona ni a un grupo. La comunidad convive con la tierra en la medida en que logra un equilibrio entre producción-satisfacción y respeto-conservación del entorno social y natural.

Otro aspecto fundamental sobre el tema es la relación hombre-naturaleza. Para muchas comunidades el territorio es la materialización de lo sagrado, es decir, existen en la tierra lugares en los que habita un poder sobrenatural, que influye tanto en la vida de la comunidad como en los fenómenos naturales. Este pensamiento que se vuelve parte de la

dinámica de la comunidad, permite por un lado, mantener un respeto y buscar la permanencia de los elementos naturales, y por el otro, funge como delimitador del espacio de la comunidad.

El territorio es la madre tierra del pueblo o comunidad donde habitamos, es el espacio que adquiere sus límites no sólo en linderos con los pueblos circunvecinos, sino que está marcado por una bóveda celeste, por el espacio de reproducción de los ritos en donde se llevan a cabo los rituales necesarios para seguir conviviendo en armonía con todo y con todos, la tierra y sus habitantes (hombres, mujeres, plantas, agua, aire, animales). Donde se vive en comunalidad... porque todo se realiza en común: la asamblea, tequio, fiesta, ayuda mutua...⁵²

En contraposición a los valores y la dinámica que se genera en el territorio comunal están las ideas de individualidad y de propiedad privada. Cuando una persona tiene una tierra que le pertenece sólo a él, es probable que deje de preocuparse por la conservación y reproducción de todo el espacio. Poco a poco el significado y sentido de los elementos naturales se va perdiendo. Ocurre así un proceso de “desacralización” y resignificación económica de las cosas que le rodean.

5.1.2. El poder comunal

El poder comunal puede identificarse respecto de la organización social mediante la asamblea comunitaria y el sistema de cargos.

La asamblea comunitaria es el espacio y momento de toma de decisiones dentro de la comunidad. En ella la resolución de problemas se realiza a partir del consenso de los ciudadanos, y no por mayoría como ocurre en las democracias “modernas”. La decisión que se tome debe ser la más conveniente para la comunidad. A esta conclusión se llega después de una larga discusión, donde los que hablan tienen legitimada su voz en la práctica del trabajo colectivo. Si un ciudadano no ha cumplido

⁵² Bautista Cruz, Melitón, Normas de convivencia a través de acuerdos comunitarios, 2004, pp. 32-33.

satisfactoriamente con los cargos y tareas que le corresponden, difícilmente le permitirán participar con voz y voto en la asamblea.

En la asamblea comunitaria se deciden todos los asuntos que incumben a la comunidad y es por ello que deben participar todos los ciudadanos. Es decir, su carácter obligatorio permite que la diversidad y pluralidad se conjuguen en acciones para el beneficio colectivo.

Es importante aclarar que en el concepto de ciudadanía existe una ruptura epistémica, ya que dentro de la comunalidad la ciudadanía no se remite a una categoría jurídica que impone atributos a las personas por el simple hecho de llegar a los dieciocho años de edad. Uno de los principios de la mayoría de los estados soberanos en los últimos dos siglos ha sido que están formados por "ciudadanos", por *demos* y no por *ethnos*⁵³.

La ciudadanía permite dentro de la comunalidad el derecho de participar en la toma de decisiones de manera directa mediante la asamblea, pero también la comunidad pueda elegir a un ciudadano para fungir como autoridad dentro del sistema de cargos.

La adquisición de la ciudadanía se logra por lo general cuando dos jóvenes se casan y muestran que están dispuestos a afrontar responsabilidades, o en el caso de los hombres, cuando han cumplido con su primer cargo como topiles o mayores.

El segundo soporte del poder comunal es el sistema de cargos, el cual está basado en una estructura conformada por cargos o responsabilidades reconocidos por la comunidad y legitimados en la asamblea comunitaria. Los cargos son propuestos a partir del desempeño mostrado por los ciudadanos, tanto en cargos anteriores como en el trabajo cotidiano. Si una persona no ha realizado su trabajo con responsabilidad, simplemente no es tomada en cuenta para un cargo.

⁵³ Wallerstein, Immanuel, Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI, 2002, p. 121.

Para decidir si un ciudadano es apto para determinado servicio, debe haber consenso dentro de la asamblea. Hasta hace algunos años, la única retribución que recibían los que daban servicio era el prestigio y respeto al interior de la comunidad. Sin embargo, a partir del surgimiento de programas gubernamentales, los que ocupan cargos mayores reciben una remuneración económica. Esto ha provocado en muchas comunidades conflicto y ruptura de los sistemas normativos.

Las dos principales amenazas del poder comunal son: el sistema de partidos políticos y la retribución económica a los que desempeñan un cargo comunitario. En el primer caso, cuando grupos y partidos políticos entran en una comunidad generan divisiones que difícilmente pueden dirimirse en la asamblea, ya que se gesta una lucha por el control y concentración del poder y no una búsqueda por el beneficio común a partir del equilibrio de éste.

En el segundo caso, los programas gubernamentales implican un riesgo para la permanencia del poder comunal ya que trastocan los valores y la finalidad del servicio comunitario, el cual se realiza entonces bajo un interés económico personal y no colectivo.

Los sistemas normativos son sistemas de normas colectivas que se han integrado en las comunidades indígenas y persisten gracias a la memoria colectiva de los pueblos. El derecho consuetudinario o "voz del pueblo" forma parte de los sistemas normativos.

5.1.3. El trabajo comunal

El trabajo comunal se manifiesta en los distintos momentos en los que es necesaria la realización del trabajo para el beneficio común general y familiar.

Una de sus principales representaciones es el tequio, el cual puede definirse como aquel trabajo comunitario en el que participan los

ciudadanos y tiene como principal finalidad la realización de obras públicas. Las autoridades son las encargadas de convocar a los ciudadanos, quienes tienen la obligación de asistir. En la mayoría de las comunidades indígenas la ausencia a un tequio amerita pagar una multa, la cual se fija por consenso en la asamblea comunitaria. Los trabajos que se realizan mediante tequio pueden ser: construcciones de edificios, limpieza de caminos, reparación del templo, siembra, cosecha, etc.

Otra representación del trabajo comunal es la "mano vuelta" o "gozona". Esta consiste en la ayuda recíproca entre los miembros de una familia o entre familias distintas para el trabajo de la siembra y la cosecha, o para la construcción de las casas.

Un obstáculo para la permanencia del trabajo comunal es el sistema capitalista. Cuando los ciudadanos salen de la comunidad para trabajar, aprenden que cualquier actividad que realicen debe generarles un beneficio directo, inmediato y personal. Al regresar a la comunidad muchos se rehúsan a trabajar sin recibir paga alguna, y menos si el beneficio no es para ellos.

5.1.4. El disfrute comunal

El disfrute comunal se entiende como el aprovechamiento equitativo de los bienes producidos por la comunidad. La preparación de la fiesta implica la colaboración de la comunidad para obtener los productos que permitan su realización. Las personas encargadas de organizar las festividades son los mayordomos. Sin embargo, los familiares y vecinos participan en la elaboración de la comida y de todo lo que implica la celebración de la fiesta.

La reciprocidad se hace presente en el disfrute comunal ya que tanto en la generación como en la distribución de los productos participa la comunidad.

Las fiestas se preparan con anticipación y a ellas asisten los habitantes de la comunidad y de los pueblos cercanos. Es precisamente ahí cuando los lazos al interior de la comunidad y con otras comunidades se fortalecen. La fiesta puede ser por el Santo Patrono, por otro santo católico, alguna fecha cívica, algún festejo religioso como navidad o “todos santos”, por un ritual, por cambio de autoridad, clausura de ciclos escolares, etc.

5.2. La comunalidad: más allá de la teoría culturalista

La comunalidad se mira como el componente estructural de los pueblos indios. Sus elementos (poder comunal, trabajo comunal, territorio comunal y disfrute comunal) se conjugan mediante la reciprocidad y la participación y son entrelazados por los elementos culturales: lengua, cosmovisión, religiosidad, conocimientos, tecnología, y no a la inversa como han pensado la antropología y la sociología.

Esto permite descartar a la lengua como elemento determinante de la composición de la identidad. Si bien es cierto, la lengua, el vestido, la comida y demás elementos culturales son manifestaciones importantes de la pertenencia a la comunidad y al pueblo indio; también más allá y antes de eso está la participación en la fiesta, en el tequio, en la faena, en la asamblea, pues son esos momentos los que permiten, mediante la educación, la asimilación de los valores, las normas y los significados de las cosas.

La pérdida de la lengua deviene en la transformación de los significados y las palabras con las que se nombran los elementos del mundo y en las que está implícita una forma particular de mirar al mundo; pero la participación de las personas en la cotidianeidad de la comunidad

permite mantener lazos y prácticas, que de otra manera se perderían inevitablemente.

La comunalidad como categoría de análisis enfatiza estos cuatro elementos; permite ubicar claramente aquellos referentes que a pesar de la trayectoria histórica de una comunidad han trascendido en el tiempo. Esto no quiere decir que por el hecho de no haber propiedad comunal una comunidad deje de ser indígena. Este es precisamente uno de los errores que han cometido tanto el Estado como científicos sociales, creer que un rasgo distintivo está la esencia de lo indígena. Más allá de la propiedad están las relaciones que se establecen en ella: relaciones entre los hombres, con los elementos de la naturaleza y con fenómenos sobrenaturales.

6. EL INDIO EN LA SOCIEDAD MULTICULTURAL

Uno de los principales contrastes de México como nación es su diversidad cultural. Por sus características culturales y antecedentes históricos se le puede definir como una nación multicultural. Esto debido a que la conforman diversos grupos socioculturales los cuales mantienen en algunos casos relaciones culturales, económicas, políticas y/o sociales. El grado o tipo de relación entre los diferentes grupos puede variar dependiendo el desarrollo histórico de la nación que se hable. Sin embargo, es indispensable que dichos grupos habiten, trabajen y se reproduzcan en un mismo territorio por largo tiempo.

Desde la década de los 80's, en muchas partes del mundo comenzó a debatirse la necesidad de reconocer y garantizar la existencia y el desarrollo de grupos, que al interior de las naciones permanecían en situación de desventaja económica, política y social respecto de la sociedad general. Casos como los de E. U. y Canadá, en donde grupos

étnicos, afro americanos, latinos y asiáticos, en el primer caso en calidad de pueblos originarios y en el segundo como inmigrantes, son por antonomasia ejemplos de los nuevos movimientos sociales de finales del siglo pasado.

Es así que surgen en el terreno de las ciencias sociales los nuevos paradigmas de "sociedad multicultural", "ciudadanía multicultural", "interculturalidad", "pluralismo", los cuales han sido ya empleados en diferentes contextos por antropólogos, sociólogos, filósofos, pedagogos. En algunos casos los planteamientos resultan contrapuestos. No obstante, hay una idea o pretensión que de alguna manera los liga a estos nuevos movimientos sociales y es el reconocimiento de que en la globalización, la heterogeneidad de la sociedad no se limita a una diversidad meramente económica; por el contrario, en la actual redefinición del Estado-Nación las fronteras deben conjugarse y conjugar lo étnico, lo cultural, lo nacional y lo global.

El tema fundamental de los movimientos étnicos contemporáneos es el de la identidad sociocultural, lo que implica reconocimiento y garantías políticas, jurídicas y sociales. A diferencia de otros movimientos sociales que pretenden control político, económico y social, por lo que se lucha, en la mayoría de los casos, es por una pluralización de la sociedad, basada en el derecho a la diferencia.

6.1. Multiculturalidad y pluriculturalidad

Son muchos los autores que han conceptualizado a la multiculturalidad y al pluralismo como modelos sociales. En esta parte del trabajo revisaremos de manera rápida algunas apuestas con la finalidad de concretar ideas básicas, fundamentales, para entonces comprender el lugar y el papel de los grupos étnicos en una sociedad multicultural como ésta.

Dijimos ya, que los primeros discursos explícitos sobre multiculturalismo surgieron a raíz de movimientos sociales encausados, entre otros, por minorías étnicas y nacionales en E. U. En este contexto la característica principal de los grupos afroamericanos, latinos y asiáticos es su calidad de inmigrantes en diferentes momentos históricos. Son precisamente los procesos de inmigración los que han marcado el desarrollo y la historia de dicha nación.

Un autor que ha tratado de argumentar el papel del Estado y la sociedad norteamericanos ante esta situación concreta es Giovanni Sartori. En su teoría sobre la sociedad multiétnica presenta conceptos de pluralismo y multiculturalismo propios de la teoría anglosajona. En el libro *La sociedad multiétnica* inicia su exposición con cuatro preguntas clave:

Es obvio que la sociedad pluralista es también la sociedad abierta... (pero) ¿hasta qué punto abierta? La sociedad abierta, ¿qué grado de apertura puede llegar a tener?... ¿hasta qué punto la sociedad pluralista puede acoger sin desintegrarse a extranjeros que la rechazan? Y, al contrario, ¿cómo hacer para integrar al extranjero, al inmigrante de otra cultura, religión y etnia muy diferentes?⁵⁴

Para él, el pluralismo resulta ser una especie de tendencia social hacia la apertura. Ante la diversidad y el disenso, que son característicos de la sociedad pluralista, los ciudadanos deben mostrarse tolerantes, sin que esto implique el despojo de sus creencias, valores y principios.

Sin embargo, esta apertura generalizada, este pluralismo social que se convierte, según Sartori, en uno de los valores fundamentales de Norteamérica, debe tener un límite, incluso, existen muchos mecanismos que permiten la recomposición del orden social. Aquello que regula esta flexibilidad de la estructura, es la respuesta de quienes en calidad de inmigrantes se internan en la sociedad.

⁵⁴ Sartori, Giovanni, La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros, 2001, p. 8.

En este proceso tanto el pluralismo, como tendencia a la diversidad y la diferencia, y la tolerancia, como el respeto a los valores ajenos, sirven de puente entre los que están en la sociedad y los que llegan a ella; pero si los extranjeros no están dispuestos a compartir dichos valores como pago del derecho de ciudadanía, es decir, si permanecen como un grupo cerrado que no pretende ceder algo a cambio de dicha apertura, es cuando la sociedad se cierra. Su reacción puede ser de rechazo, miedo y hostilidad: "¿Debe y puede existir una ciudadanía gratuita, concedida a cambio de nada? Desde mi punto de vista, no. El ciudadano "contra", el contraciudadano es inaceptable."⁵⁵

Dentro de esta perspectiva pluralista de la sociedad, el multiculturalismo puede implicar un riesgo, si en vez de pensarse como una expresión de la existencia de diferentes y diversas culturas (para lo cual utilizaríamos mejor el término de multiculturalidad), se mira en él una oportunidad para heterogeneizar a la sociedad, para diversificarla, entonces el multiculturalismo se vuelve un riesgo ya que dicha generación de diversidad puede traducirse en desintegración o conflicto social.

Para Sartori, la apertura de la sociedad hacia las minorías inmigrantes está condicionada a la aceptación de las instituciones, normas, procedimientos burocráticos, valores y demás mecanismos y niveles de la estructura social y del Estado norteamericano.

Para Alain Touraine, el problema principal de la sociedad multicultural radica en lograr al interior de ella, la constitución de sujetos que reconozcan las diferencias de los otros como las de sí mismos. Es decir, que impere el pluralismo como valor dentro de la sociedad. Hay para el autor una relación intrínseca y necesaria entre esta (la sociedad multicultural) y la democracia, pues es ésta última la que se encarga de brindar la satisfacción de las necesidades de grupos y personas, pero

⁵⁵ *Ibidem*, p. 55.

también de que las individualidades se respeten. Según él "No hay una discontinuidad entre la idea del sujeto y la idea de sociedad multicultural, y más precisamente de comunicación intercultural, (para ello) la democracia debe definirse como la política del sujeto."⁵⁶

Tanto Sartori como Touraine piensan a la multiculturalidad como una situación definida por la diversidad de culturas dentro de la nación norteamericana; pero para el primero la sociedad, sus normas y valores deben estar por encima de todo y de todos. En cambio, para el segundo la garantía de la sociedad está en la seguridad de que todos los sujetos puedan vivir y desarrollarse como tales, más allá de la imposición o exigencia de un orden establecido.

Hasta aquí podemos afirmar que la multiculturalidad implica el reconocimiento de una situación concreta. Esto no quiere decir que por el hecho de afirmar que dos naciones sean multiculturales, su situación y características resulten las mismas y mucho menos, que requieran un mismo proyecto o modelo político para tratar dicha diversidad, porque como dice León Olivé "...no hay un único tipo de sociedad multicultural (...) El modelo multiculturalista adecuado para cada uno de estos tipos de sociedad no necesariamente será el mismo".⁵⁷ Aquí la multiculturalidad adquiere un carácter descriptivo y el multiculturalismo un carácter normativo.

En el caso de la pluriculturalidad, puede entenderse como el reconocimiento, no únicamente en el ámbito científico o de la política, sino en el terreno social, de esa multiplicidad de culturas, de grupos, de ideas, de pautas de conducta, etc. Es decir, si México está constituido como sociedad multicultural por el hecho de albergar diversos grupos, ya sean étnicos y otros grupos socioculturales a los cuales los une una ideología, una preferencia sexual, una misma posición dentro de la

⁵⁶ Touraine, Alain, *¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes*, 1997, p. 166.

⁵⁷ Olivé, León, *Interculturalismo y justicia social*, 2004, p. 23.

estructura social o la división del trabajo; podríamos afirmar que hay una pluralidad, cuando quienes forman parte de ella reconocen y respetan dicha diversidad.

El principal reto en un modelo pluralista de nación, consiste en lograr consensos sobre aquellas acciones o garantías mínimas indispensables para la vida, permanencia y reproducción de todos los sujetos y todos los grupos, como la prevención de enfermedades y la manera más viable y conveniente de combatirlas.

Debe entenderse que estos acuerdos no significan la imposición o determinación de ideas y acciones, ya que en el caso que plantea Olivé del combate a las enfermedades:

...lo que cuenta como enfermedad, y los remedios posibles, pueden variar mucho de una época a otra y de una cultura a otra... Pero es posible que los miembros de culturas diferentes reconozcan de común acuerdo ciertas enfermedades (aunque no las conceptualicen exactamente del mismo modo), y establezcan la meta común de combatirlas.⁵⁸

Para comprender la relación entre la multiculturalidad-multiculturalismo y pluralidad-pluralismo miremos la siguiente tabla:

| Sociedad multicultural | Modelo multiculturalista |
|--|--|
| Está conformada por diversos pueblos y grupos socioculturales que se relacionan entre sí de diversas maneras y el grado de interacción puede variar. | Considera un conjunto de normas de convivencia entre pueblos y culturas, y establece derechos y obligaciones de pueblos, Estado y del resto de la sociedad para lograr equidad y justicia de la sociedad multicultural |
| Sociedad plural o pluricultural | Modelo pluralista |
| Sus miembros en calidad de sujetos, grupos y pueblos, reconocen la diversidad cultural de la sociedad | Busca que los grupos y sujetos entiendan que las otras culturas piensan, construyen, conceptualizan y nombran de manera distinta las cosas del mundo y su interacción con ellas también es diferente. Además, procura la generación de |

⁵⁸ *Ibidem...* p. 76.

| | |
|--|--|
| | acuerdos entre los integrantes de la sociedad. |
|--|--|

6.2. El contexto multicultural en México

En un intento por ejemplificar las diferentes relaciones multiculturales que pueden presentarse en un país, León Olivé en su libro *Interculturalismo y justicia social* propone tres tipos. En el primer caso de sociedad multicultural considera estados en los que pueblos tradicionales han logrado subsistir a un proceso de colonización y que conviven con una sociedad que ha pretendido la modernización. En este caso el autor señala a los países de América Latina como ejemplos. Otro tipo de sociedad multicultural es la que existe en países donde su desarrollo se ha logrado con base en diferentes grupos inmigrantes. Este segundo tipo de sociedad multicultural lo ejemplifica con el caso de Estados Unidos. Y por último están los países que históricamente han estado constituidos por grupos étnicos y naciones diferentes. Los ejemplos en este caso son España e Inglaterra⁵⁹.

En México el reconocimiento del carácter multicultural del país se hizo con la reforma al artículo 2º constitucional, el cual a la letra dice⁶⁰:

La nación tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas que son aquellos que descienden de poblaciones que habitaban en el territorio actual del país al iniciarse la colonización y que conservan sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

Cuando leemos en la constitución, que México tiene una “composición pluricultural”, debemos entender que se hace alusión a la multiplicidad de culturas, pero no que al interior de la sociedad, entre individuos, grupos,

⁵⁹ *Ibidem...* pp. 21-22.

⁶⁰ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2005, p. 1.

pueblos y fuerzas políticas, se admita y tolere la pluralidad de tendencias, opiniones, gustos, valores, costumbres, maneras de pensar al mundo, etc.

En el terreno de la lingüística y con mayor precisión de la gramática, se dice que una oración está en plural cuando involucra dos o más elementos como parte de ella. De lo contrario estaríamos frente a una situación o acción en singular, que es realizada únicamente por la unidad, por el individuo como sujeto. En este sentido, uno de los retos más importantes de México como nación multicultural es, como señala Olivé, construir una sociedad auténticamente plural y justa en donde todos participemos en la redefinición de normas de convivencia, de espacios de interacción interculturales, de acciones tendientes a la satisfacción de las necesidades.

El hecho de reconocer la existencia de diversos grupos étnicos en el país por parte del Estado, no representa forzosamente su disposición por garantizar su desarrollo y reproducción dentro del territorio nacional. Incluso, uno de los principales rasgos del contexto contemporáneo, no sólo del país sino de otras partes del mundo, es el "resurgimiento" de pueblos que permanecieron subordinados a Estados nacionales. Esta reacción trajo consigo la consolidación de movimientos de reivindicación étnica. Algunos de estos movimientos pugnan incluso por conseguir el reconocimiento de nuevos estados autónomos, libres y soberanos, como es el caso del movimiento vasco en España.

Frente a este escenario resulta difícil el empleo de categorías como las de indio e indígena, las cuales, como ya vimos, han tenido diversas implicaciones para los sujetos depositarios de ellas.

Si bien es cierto que las palabras sólo sirven para significar un aspecto o parte de la realidad, su carga ideológica influye e incluso logra determinar la relación entre el sujeto que las emplea y los objetos nombrados. "Este problema no es semántico, sino de carácter ideológico

con repercusiones para la dominación (pues) refleja formas de pensamiento”⁶¹. En este caso, indio e indígena tienen una carga histórica en la que las diferencias socioculturales entre dichos grupos y el resto de la sociedad son acentuadas, pero aquellas que existen entre ellos son borradas de la memoria histórica, como si los pueblos se manifestaran y pensarán de una forma homogénea.

Desde la llegada de los españoles se pusieron en práctica diversas empresas con miras a la unificación de la sociedad y posteriormente de la nación. A partir del siglo XIX los proyectos nacionales surgidos en la Independencia, la Reforma, la Revolución y el indigenismo posrevolucionario, tuvieron directa o indirectamente como punto de discusión el papel de los grupos indígenas en el desarrollo nacional. En las diferentes etapas de la historia de México, al menos de la historia oficial, la negación-asimilación ha estado presente. No por nada Enrique Florescano nombra a la exclusión de los pueblos indígenas del proyecto nacional surgido a partir de 1814, con la Constitución de Apatzingán, como el “pecado original”.

En la pugna entre federalistas y centralistas por definir el carácter de la nación, ya fuera federación o república, los grupos étnicos quedaron al margen de dicha discusión. Ese pecado original no podrá borrarse hasta que en el proyecto de nación que se desee, no sólo estén contemplados los pueblos originarios sino también participen en su construcción.

Un primer punto en esta discusión es la conveniencia de los términos. Emplear dichas categorías implica pensar o convocar una relación de subordinación entre un grupo o varios grupos y otro. Es muy cierto que decir grupo étnico o pueblo indígena evoca, en la mayoría de los casos, a uno de los 62 grupos socioculturales reconocidos oficialmente en México, y que han persistido desde antes de la llegada de los españoles. Sin

⁶¹ Rojas Morato, Donald, “La identidad cultural y la autodeterminación”, en Bonfil Batalla, Guillermo, Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales, 1993, p. 60.

embargo, es tiempo de nombrar a las cosas como son, me refiero a emplear los nombres de cada uno de esos grupos cuando se refiera a ellos. Esto implica saber mínimamente en qué consiste dicha pluriculturalidad, y para ello tienen que crearse políticas que pretendan educar para la interculturalidad. Así, al hablar de alguno de los grupos étnicos no se empleará un término para englobar a todos, sino se dirá el grupo huichol, maya, zapoteco, seri o purépecha; pues un proyecto que pretenda involucrar a todos los sectores sociales y grupos culturales del país debe evitar la reproducción de procesos de exclusión y negación de cualquier manifestación o práctica de sus miembros.

Con el afán de construir una nación mexicana multicultural, con políticas que permitan la satisfacción de las necesidades básicas de todos sus miembros y garantice la sobrevivencia y reproducción de las culturas a las que pertenecen dichos individuos, debe el Estado crear los mecanismos necesarios para que dentro de la diversidad cultural se establezcan relaciones horizontales, en las que ningún grupo o sector ejerza dominio sobre los otros, ni poder mayor al que el resto de la sociedad detente⁶².

⁶² A este respecto, en el capítulo siguiente se abordarán con mayor detalle los temas de Estado plural, multiculturalismo, derechos de los pueblos y las obligaciones del Estado en la sociedad multicultural.

LA COMUNIDAD Y EL PUEBLO INDÍGENA EN EL CONTEXTO MULTICULTURAL: EL CASO DE LAS COMUNIDADES INDÍGENAS DE OAXACA

1. LA COMUNIDAD

1.1. Concepto

El concepto de comunidad ha sido trabajado desde muchas aristas por la antropología y la sociología. Una constante en la gran mayoría de los estudios realizados por dichas disciplinas es la caracterización de patrones de desarrollo socioculturales a partir de los cuales se distinguen comunidades tradicionales y modernas. Bajo esta idea se ha pretendido comprender qué es lo que determina las diferencias entre un tipo de comunidad y otro.

Lo que en este momento se hará, es describir algunos elementos básicos que nos permitan comprender el concepto de comunidad, para después hacer un contraste entre la comunidad y el pueblo indígena; tanto en términos jurídicos como en el contexto de la multiculturalidad y en un proyecto de educación intercultural.

Lo primero es entender a la comunidad como un grupo social. En este caso podrían contemplarse diferentes niveles y contextos; si pensáramos en un conjunto de entidades que comparte al interior rasgos en común encontramos entonces que pueden reconocerse diferentes comunidades: una comunidad de países de habla hispana; una comunidad de naciones europeas; una comunidad de países andinos; una comunidad de países asiáticos. En un nivel inferior podrían estar una

comunidad de mineros, una comunidad de mixes en Estados Unidos de América del Norte; una comunidad de homosexuales, una comunidad de maestros, una comunidad de judíos. En el primer caso se consideran conjuntos de países que están vinculados, ya sea por un interés económico, una lengua o un proyecto de desarrollo. En el segundo caso, encontramos a personas que se mantienen unidas por su papel dentro de la división del trabajo, por la religión, la lengua, el origen étnico, la tendencia sexual o la profesión.

El nivel que nos interesa en este momento precisar es el de la comunidad como un grupo sociocultural, pero además de eso, en el que el territorio es un factor determinante en su trayectoria.

Rosendo Escalante presenta en su libro *Investigación, organización y desarrollo de la comunidad* los siguientes elementos como aspectos distintivos de la comunidad⁶³:

- a) Disponer de un área geográfica definida;
- b) A los miembros les unen lazos de parentesco;
- c) Tienen intereses comunes;
- d) Además de tener antecedentes comunes, participan de una misma tradición histórica;
- e) Los problemas confrontados por el mayor número de miembros de la comunidad los ha identificado creándoles un sentido de pertenencia al grupo;
- f) Las relaciones entre los miembros de la comunidad por lo general son cara a cara; y
- g) Son tributarios de un cuerpo de instituciones y servicios.

Debe comprenderse que algunos de estos aspectos no pueden considerarse constantes, pero tal vez sí generales. Entre ellos están el compartir intereses comunes y la afronta de los problemas de la comunidad, o incluso la definición del área geográfica. Rasgos como éstos

⁶³ Escalante Fortón, Rosendo, Investigación, organización y desarrollo de la comunidad, 1984, p. 34.

se ven modificados no sólo por la influencia de factores externos como los medios de comunicación, los partidos políticos o la escuela, sino también por la propia elección de sus miembros. Además, la caracterización anterior incluye indistintamente comunidades rurales, sin importar la situación social, cultural, económica ni étnica de su población.

En el contexto del reconocimiento gubernamental de los derechos indígenas, Oaxaca fue quien marcó la pauta en 1998, para que posteriormente otros estados como Veracruz, Nayarit, Michoacán, Quintana Roo, Chiapas, Campeche, entre otros, se dieran a la tarea de reformar sus constituciones locales, incluso en algunos casos se crearon leyes específicas sobre la materia.

En el caso de Oaxaca se redactó en ese año la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas. En ella encontramos una acotación sobre el concepto de comunidad que podemos considerar viable. En dicho documento se concreta a la comunidad indígena como⁶⁴:

Aquellos conjuntos de personas que formen una o varias unidades socioeconómicas y culturales en torno a un asentamiento común, que pertenecen a un determinado pueblo indígena de los enumerados en el Artículo 2º de este ordenamiento y que tengan una categoría administrativa inferior a la del municipio, como agencias municipales o agencias de policías.

Esta definición permite comprender a la comunidad dentro de un contexto particular que es el de su pertenencia a alguno de los grupos indígenas del estado.

⁶⁴ Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas, 2003, p. 11.

1.2. Las comunidades indígenas en el contexto nacional

En la Constitución Federal, en su artículo 115°, se establece que la unidad que sirve "...como base de su división territorial y de su organización política y administrativa"⁶⁵ es el municipio libre. Es decir, más allá del municipio no hay otra entidad que detente dichos atributos.

Actualmente se reconocen un total de 2,435 municipios, cifra que se ha modificado sustancialmente en las últimas décadas. En 1980 el INEGI reportó un total de 2,378 municipios. Para 1990 se contaban ya 2,387⁶⁶. Esta tendencia se debe, según Miguel Moreno Plata, a la necesidad de organización territorial en unidades que tiendan a satisfacer las necesidades del grupo o grupos sociales que lo integran y no únicamente de la centralización del poder político⁶⁷.

Este fenómeno de remunicipalización se presenta con mayor frecuencia en aquellos municipios en los que la población indígena ocupa un tamaño considerable, debido precisamente a la necesidad de organizarse bajo sus propias normas y prácticas.

La obtención de cifras de municipios con presencia indígena se hace bajo los siguientes criterios: a) municipios indígenas en los que el 70% de la población es hablante de lengua indígena; b) municipios predominantemente indígenas aquellos en los que entre el 40% y el 70% de la población es hablante de lengua indígena; c) municipios con fuerte presencia indígena aquellos en los que entre el 10% y el 40 % son hablantes de lengua indígena. Así, los datos existentes en los tabuladores del gobierno son:

⁶⁵ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, *op. cit.* p. 53.

⁶⁶ Mejía Lira, José, "Problemática de las finanzas municipales", en Mejía Lira, José (comp.), Problemática y desarrollo municipal, 1994, p. 99.

⁶⁷ Moreno Plata, Miguel, La reorganización territorial del ayuntamiento rural. Un enfoque alternativo para la modernización de los municipios rurales del país en los umbrales del siglo XXI, 2001, p. 32.

Municipios con presencia indígena

| Categoría | Total | % |
|--|--------------|----------|
| Municipios con presencia indígena | 812 | 34 |
| Municipios indígenas | 346 | 14 |
| Municipios predominantemente indígenas | 186 | 8 |
| Municipios con fuerte presencia indígena | 280 | 12 |

Fuente: INI- CONAPO, Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2002.

Esto quiere decir que en más del 34% de los municipios del país hay presencia indígena. Es importante considerar que en las cifras no se contemplan aquellos municipios con poca presencia, que podrían ser los que albergaran hasta un 10% de hablantes de lengua indígena. Además, la única referencia para la extracción de estos datos es el uso de una lengua.

En muchos de los municipios en los que hay presencia indígena, las comunidades en las que habita dicha población no ocupan un lugar mayoritario respecto de la población total. Esto obliga a dichas comunidades a supeditarse al control político, administrativo y económico del municipio.

En el caso de las comunidades del país, se registraron en 1995 un total de 201,138. Al igual que en la cantidad de municipios, existe aquí una evolución numérica considerable, ya que en 1990 se registraron 156,602 comunidades en el país. En estas cifras se consideran además de los municipios, las agencias municipales, agencias de policías y núcleos rurales o rancherías. De estas localidades, las que son consideradas como comunidades indígenas son las siguientes:

Número de poblaciones indígenas en 1990 y 1995 a nivel nacional

| Localidades indígenas | 1990 | 1995 |
|-------------------------------------|-------------|-------------|
| Total de localidades en México | 156,602 | 201,138 |
| Localidades con más de 70% de HLI | 13,179 | 11,294 |
| Localidades con 30% a 69% de HLI | 4,359 | 5,523 |
| Localidades con menos de 30% de HLI | 26,680 | 22,419 |

Fuente: Fuente: INI- CONAPO, Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México, 2002.

Los datos anteriores muestran cambios drásticos con respecto al número de comunidades en donde se habla lengua indígena ¿En sólo cinco años en 4,352 comunidades se dejó de hablar lengua indígena? Es difícil pensar esto, ya que el incremento en el número de comunidades fue de 28.44%, es decir, 44,536 con respecto a 1990.

Con esto volvemos nuevamente a los riesgos que corren las lenguas indígenas de volverse lenguas muertas. Al respecto, la UNESCO estima que en las últimas décadas se extinguieron cerca de 40 lenguas y 20 más están en peligro de extinción en el país⁶⁸.

1.3. Las comunidades indígenas en Oaxaca

El caso de Oaxaca es uno de los más contrastantes de México debido a su configuración político-administrativa, pero sobre todo por su situación multiétnica, ya que la misma definición de los municipios no corresponde con la distribución y ubicación de las comunidades pertenecientes a los 16 grupos étnicos del estado.

A nivel nacional Oaxaca es el estado con mayor número de municipios, 570 en total, de los cuales 418 son considerados indígenas. Esto es comprensible, ya que más del 60% de la población del estado es indígena. Incluso, en el número de municipios no se contemplan aquellos en los cuales la población de indígenas es minoritaria. En este caso, se considerarían aquellos en los que residen indígenas que provienen de otras comunidades, en las que la población si es mayoritariamente indígena.

Del total de municipios, 525 tienen menos de 15,000 habitantes, que es el mínimo que se requiere para su formación. En muchos casos los municipios están constituidos únicamente por la cabecera municipal.

⁶⁸ ver CDI, “Lenguas indígenas en riesgo”, www.cdi.gob.mx/indez.php?id_sección=1429; Ángeles Cruz Martínez, “En riesgo de extinción, dos tercios de lenguas indígenas de México”, *La Jornada*, viernes 7 de abril de 2006.

Total de comunidades de Oaxaca

| Localidad | Total | % |
|----------------------|--------|-----|
| Municipios | 570 | 17% |
| Agencias municipales | 729 | 20% |
| Agencias de policía | 1, 526 | 43% |
| Núcleos rurales | 726 | 20% |
| Total | 3, 551 | |

Fuente: INEG, XII Censo General de Población y Vivienda 2000, 2001.

Como podemos ver, la diferencia entre el número de municipios con respecto al de agencias municipales y núcleos rurales es mínima. A nivel nacional, de las 201,138 localidades que existen 1.2% son municipios, mientras que en Oaxaca representan el 17% del total de sus localidades.

2. EL PUEBLO INDÍGENA

2.1. Concepto

En la historia reciente de la lucha por el reconocimiento de los pueblos indígenas y de sus derechos, fue en el *Convenio sobre Poblaciones Indígenas y Tribales (107)*, en 1957, de la OIT, donde se habló en un documento internacional de "poblaciones indígenas". Sin embargo, no fue sino hasta 1989 cuando en el *Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales (169)*, del mismo organismo, apareció el término "pueblos indígenas".

Esta ha sido una insistencia por parte de muchos grupos indígenas, ya que en el término "poblaciones indígenas" existe una carga peyorativa, debido a que subsiste la idea de grupos de personas asentadas en un territorio, pero que no necesariamente comparten una identidad propia, una estructura política que se rija bajo normas concretas, ni mecanismos de organización social precisos. Esto las llevaría a mantenerse subordinadas, no sólo a una constitución general y autoridades e instituciones nacionales y estatales, sino a cualquier otro tipo de entidad y

legislación, que por el hecho de ser oficial, estuviera legitimada jurídicamente para funcionar sobre poblaciones de cualquier índole.

En cambio, el término “pueblos indígenas” permite la idea de sociedades organizadas, con cultura e identidad propia y con derecho a trascender física, cultural y socialmente, debido a su trayectoria histórica.

En el artículo 1º del Convenio 169 de la OIT se considera a los pueblos indígenas de la siguiente manera⁶⁹:

Por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o a una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o de la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas, o parte de ellas.

Un aspecto fundamental, es que se considera a la “identidad indígena” como criterio decisivo en la determinación de los grupos indígenas y no sólo la lengua que hablan.

En el caso de América Latina el Estado vigente aun en la mayoría de los países, que surge durante el siglo XIX con los movimientos independentistas, se basa en la idea de un Estado hegemónico con derechos iguales para todos los integrantes de la sociedad. La unidad entonces pretendida, implica la aplicación de una sola ley, una forma de organizar las relaciones sociales, una nación, un solo pueblo.

Esto puede comprenderse debido a la necesidad de crear un Estado independiente, con identidad nacional propia. Sin embargo, en este proceso de creación y construcción de los estados nacionales nuevamente se pretendió acabar con los indios.

No es sino hasta las últimas décadas del siglo pasado, que la discusión sobre la naturaleza pluricultural y multiétnica de dichos estados,

⁶⁹OIT, Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, 1989.

que albergan a la vez pueblos de origen mestizo, junto con otros de raíces y cultura indígena, se abrió paso en las discusiones nacionales, a tal grado que los paradigmas de *nación, Estado, cultura, indio* están cambiando de manera progresiva.

En México, el reconocimiento de los pueblos indios en el discurso jurídico se dio, como ya se mencionó anteriormente, con las reformas al artículo 2º de la Constitución federal. Con esto, se entiende a dichos pueblos como la base de la nación mexicana. Esto podría significar en el ámbito nacional, un replanteamiento no sólo de la relación entre el Estado y la sociedad hacia con los grupos étnicos, sino también la apuesta por la consolidación de una identidad nacional, que esté sustentada en esa riqueza sociocultural y multiétnica. Pero esta reivindicación de identidad se presenta de manera diferenciada entre los pueblos indígenas que forman parte de la nación mexicana. Estaríamos hablando entonces de diversos grupos, pero que forman parte del mismo movimiento que lucha por la reivindicación de las identidades indias, ya que la identidad nacional como una sola, que englobe a toda la sociedad, con sus diversos grupos, es algo que resulta aun difícil de pensar, debido a la postura que adoptan los legisladores, gobernantes y una gran parte de los juristas de pretender mantener al Estado y la soberanía intactos.

La muestra por excelencia de la incapacidad del Estado por comprender y adaptarse a dicha realidad pluricultural, es la grave situación de pobreza y exclusión social en la que se sigue manteniendo a los pueblos indios.

Otro concepto sobre pueblo indígena es el que aparece en la Constitución federal, y al que hicimos referencia en la parte final del capítulo anterior. En él se reconoce la diversidad cultural del país, la cual está sustentada precisamente en los grupos étnicos. Sin embargo, el manejo del término "pluricultural" debe revisarse con detenimiento, pues

este hace alusión efectivamente a una diversidad; pero en ella los diversos grupos que interactúan lo hacen de manera recíproca y existen relaciones más equitativas, tanto en los terrenos jurídico, social, económico y político.

Un tercer concepto sobre pueblos indígenas, que recupera gran parte de lo establecido en el Convenio 169 de la OIT y del artículo 2º constitucional, es la *Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas* de Oaxaca. En dicha legislación se establece que para el gobierno del estado serán considerados como pueblos indígenas⁷⁰:

Aquellas colectividades humanas que, por haber dado continuidad histórica a las instituciones políticas, económicas, sociales y culturales que poseían sus ancestros antes de la creación del Estado de Oaxaca: poseen formas propias de organización económica, social, política y cultural; y afirman libremente su pertenencia a cualquiera de los pueblos mencionados...

Nuevamente se hace referencia a la permanencia de los grupos étnicos, y en ella a la trascendencia de aquellas particularidades que les han permitido mantener una identidad aun después de siglos.

2.2. De los derechos humanos a los derechos de los pueblos indios

Los postulados de la ilustración y el liberalismo francés trascendieron como garantías individuales en las constituciones nacionales. Los derechos a la vida, la igualdad, la libertad y la dignidad se volvieron la base de la integridad de los seres humanos. Sin embargo, dichos derechos no permiten, por el hecho de la titularidad, que un grupo en calidad de minoría nacional o una colectividad puedan asegurar la protección de sus características culturales o étnicas, ya que a sus integrantes se les mira como individuos, como partes indivisibles, para los cuales la vida, la

⁷⁰ Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas, 2003, *op cit.*, p. 14.

igualdad, la libertad y la dignidad permiten, si es que realmente se garantizan, su realización sin menoscabo de su integridad.

Francisco López Bárcenas señala, en su libro *Autonomía y derecho indígena en México*, que a partir de la Segunda Guerra Mundial comenzó a reconocerse la existencia de grupos étnicos que constituían minorías sociales frente al resto de la sociedad, y que por este hecho no lograban hacer valer sus derechos como lo hacía la población dominante. El reconocimiento de las minorías y sus derechos culminó el 16 de diciembre de 1966 con la adopción del *Pacto de Derechos Civiles y políticos* y la *Declaración sobre los Derechos de las Personas que Pertenecen a Minorías Nacionales o Etnias, Religiosas y Lingüísticas*, el cual fue aprobado por el senado de la República el 18 de diciembre de 1980.⁷¹

La peculiaridad de este reconocimiento jurídico estriba en que los sujetos de derechos siguen siendo los individuos, pero en el ejercicio de los derechos se expresa una protección frente a las mayorías basada en el respeto a la identidad cultural, su libertad de culto religioso y el uso de su lengua.

Con esto, los grupos minoritarios a pesar de permanecer subordinados al poder del Estado, encuentran una protección ante agentes externos como políticas gubernamentales y prácticas sociales discriminatorias.

Sin embargo, el reconocimiento de las minorías no fue suficiente para garantizar el ejercicio de los derechos colectivos de los pueblos indígenas como colectividades, ya que en muchos casos, la población indígena a pesar de no haber sido minoría era tratada como tal, como en el caso de México, en donde ni siquiera eran reconocidos jurídicamente.

Se abrió así un nivel distinto a los individuos y al Estado, el cual debía ser legitimado a partir de derechos colectivos. Comenzó a reconocerse la

⁷¹ López Bárcenas, Francisco, *Autonomía y derechos indígenas en México*, 2002, pp. 16-18.

importancia histórica y social de los pueblos indígenas al interior de las naciones del mundo. La diferencia crucial entre la nación y el pueblo es precisamente que la nación se constituye a partir de un Estado y una sociedad, es libre y soberana de cualquier potencia extranjera. En cambio, el pueblo a pesar de existir con anterioridad a la conformación de la nación, es ahora parte de ella debido a procesos de colonización. Incluso, el trato que se les da en documentos como el Convenio 169 de la OIT, implica una subordinación política hacia ésta. Así, herramientas como el Convenio no pueden ser utilizadas por los pueblos indígenas para reclamar independencia y soberanía de los estados nacionales, al menos no en las circunstancias actuales.

3. LIMITACIONES Y CONTRADICCIONES DE LOS DERECHOS INDÍGENAS EN EL DISCURSO OFICIAL

3.1. Los términos de comunidad y pueblo indígena en el discurso gubernamental

Cuando en la Constitución federal se establece al municipio libre como la base de la división territorial y de su organización político administrativa, resulta difícil comprender el lugar que ocupa actualmente el pueblo indígena en México, en los ámbitos jurídico, político y social, debido a que en el convenio 169 de la OIT se aclara que la aplicación de los preceptos incluidos en él se hará sobre los pueblos indígenas. “Los gobiernos deberán asumir la responsabilidad de desarrollar, con la participación de los pueblos interesados, una acción coordinada y sistemática con miras a proteger los derechos de esos pueblos y a garantizar el respeto de su

integridad”⁷². El concepto fundamental del Convenio es el de pueblo y no los de comunidad o municipio.

Esta falta de claridad aparece primeramente en el artículo 2º constitucional, en la fracción VII, en su segundo párrafo: “Las constituciones y leyes de las entidades federativas reconocerán y regularán estos derechos en los municipios, con el propósito de fortalecer la participación y representación de conformidad con sus tradiciones y normas internas”.⁷³

Con respecto a la participación y representación que deben tener los pueblos indígenas en la construcción de un proyecto que pretenda proteger sus derechos, el único momento en el que el gobierno federal se reunió directamente con representantes de pueblos indígenas fue durante la creación de los “Acuerdos de San Andrés”, entre febrero y septiembre de 1996.

Siguiendo, queda claro que para el gobierno son los municipios y no los pueblos los competentes para la aplicación de cualquier derecho. El primer punto de conflicto, más allá de lo términos, está en la consideración del municipio como sujeto de derecho público y como administrador de derechos de entidades que rebasan por mucho su capacidad jurídica, política, social y económica; es decir, como administradores de los derechos de los pueblos indígenas.

Los denominados pueblos, que descienden de civilizaciones previas a la llegada de los españoles, han avanzado entre procesos de exclusión, discriminación, aislamiento y fragmentación. Muchos de ellos, la gran mayoría, no lograron ser partícipes siquiera de su reconocimiento. Los que permanecen como parte de la actual nación mexicana están asentados en comunidades, que a su vez lo están en municipio de una o varias entidades federativas.

⁷² OIT, *op. cit.*, Art. 2º, fracción 1ª, 1989.

⁷³ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2005, *op. cit.* p. 2.

Ya dijimos que en el caso de Oaxaca, la configuración municipal es totalmente diferente a lo establecido en la Constitución Federal, ya que más del 92% de sus municipios no alcanza el mínimo requerido de población para la conformación de éstos, el cual es de 15,000 hab.

Tanto la tendencia de municipios como de comunidades ha crecido. Esto podría tomarse como signo de incongruencia en la división geomunicipal con relación a la fragmentación, dispersión y actual ubicación de los pueblos indígenas.

Este hecho invalida la posibilidad del municipio de fungir como eje rector de la organización y administración de comunidades que pertenecen a diversos pueblos indígenas. Y esto en el caso de que el municipio referido esté constituido por una población mayoritariamente indígena.

Recordemos que en México se reconocen un total de 2,435 municipios, de los cuales más del 34% cuentan, según el gobierno, con población indígena. Estamos hablando de más de 812 municipios, entre los que no se incluyen aquellos en los cuales la población hablante de lengua indígena representa menos del 10%.

Resulta difícil creer en dichas cifras cuando simplemente en Oaxaca se reconocen 418 municipios indígenas. Los otros 394 municipios tendrían que estar repartidos en las 32 entidades federativas restante.

Los 812 municipios mencionados, para poder efectivamente satisfacer las demandas de la población indígena, deberían albergar al total de esta y estar repartidos de manera proporcional en las regiones donde se asientan los grupos étnicos, porque para el gobierno, son precisamente criterios etnolingüísticos y de asentamiento físico los que permitirán el reconocimiento de los pueblos indígenas.

En la realidad las cosas son diferentes, las fragmentaciones que han vivido los pueblos, en muchos casos ocasionadas y encausadas por

políticas oficiales, los han dejado en una situación muy complicada, en el sentido de que no todos mantienen una unidad territorial, social y política.

Ahora, el gobierno reconoce a la comunidad como sujeto de derecho público. Esto podría parecer un logro en el terreno de la autonomía, sin embargo resulta ser una nueva manera de fragmentación, ya que no se está reconociendo la atribución del pueblo indígena, sino de una entidad en muchos casos menor que el municipio:

La propuesta jurídica de reconocer a la comunidad y no al pueblo indígena sería en estos momentos equivalente a lo que en su momento fue la política agraria del Estado, en particular la creación de ejidos como alternativa a la demanda de restitución de bienes comunales... en cuántos casos una comunidad indígena no fue cercenada al fijar los límites agrarios y sus lugares sagrados quedaron fuera de esos límites”⁷⁴

Los pueblos indígenas en los ámbitos jurídico y político, no pueden ser vistos como minorías o grupos sociales asentados en un lugar determinado, que fungen como un solo núcleo político-administrativo que concentra el poder en todo sentido. La discusión se ha centrado ahora en el reconocimiento del pueblo indígena como un nuevo sujeto de derecho. Esto implica la garantía de derechos colectivos que permiten la conservación y protección de sus identidades colectivas, no en oposición al orden social nacional sino dentro de él. Claro que el municipio y la comunidad como entidades son importantes al momento de la aplicación y ejecución de las prácticas y normas de los pueblos, pero deben ser ellos los que decidan como hacerlo, dentro del marco de un pacto social en el cual ocupen el lugar que históricamente se les ha negado.

⁷⁴ Gómez Magdalena, “Iniciativa presidencial en materia indígena. Los desacuerdos de los Acuerdos de San Andrés”, en Labastida Martínez del Campo, Julio y Camou, Antonio (coordinadores), Globalización, identidad y democracia en América Latina, 2001, p. 444.

3.2. El discurso oficial de los derechos indígenas: incongruencias

En el 4º párrafo del artículo 2º constitucional se establece que “El derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación se ejercerá en un marco constitucional de autonomía que asegure la unidad nacional”⁷⁵, Dicha autonomía debería estar legitimada por la Constitución federal, estableciendo las formas, canales, espacios y mecanismos competentes para que se pudiera llevar a cabo. Sin embargo, en repetidas ocasiones se delega dicha responsabilidad a las constituciones y leyes estatales. Algunos de los casos en los que se presenta esta situación son, ambos en el artículo 2º, los siguientes:

Inciso A, fracción VII. Las constituciones y leyes de las entidades federativas reconocerán y regularán estos derechos en los municipios, con el propósito de fortalecer la participación y representación política de conformidad con sus tradiciones y normas internas.

(...)

Inciso A, Fracción VIII. Las constituciones y leyes de las entidades federativas establecerán las características de la libre determinación y autonomía que mejor expresen las situaciones y aspiraciones de los pueblos indígenas en cada entidad, así como las normas para el reconocimiento de las comunidades indígenas como entidades de interés público⁷⁶.

Esta falta de concreción respecto a la garantía de los derechos para los pueblos, podría pensarse como parte necesaria de la delegación de atribuciones de la Carta Magna hacia las legislaciones locales. Sin embargo, cuando revisamos con mayor profundidad los documentos oficiales, en este caso las constituciones federal, local de Oaxaca y la Ley de Derechos de los pueblos y Comunidades Indígenas del estado de

⁷⁵ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2005, *op. cit.* p. 1.

⁷⁶ *Ibidem*, p. 2.

Oaxaca respecto a temáticas concretas, resulta que ningún documento asume responsabilidad alguna.

Revisemos lo que ocurre en el caso del derecho a la libre determinación. Empezando con la constitución federal encontramos que, como ya se vio anteriormente, el reconocimiento de dicho derecho se hará en las constituciones y leyes locales. De entrada, reconocer un derecho puede ser igual a escribirlo en un papel, pero garantizarlo implica establecer mecanismos, competencias y formas concretas.

Cuando revisamos la Constitución de Oaxaca en su artículo 16, primer párrafo, encontramos lo siguiente⁷⁷:

El derecho a la libre determinación de los pueblos y comunidades indígenas se expresa como autonomía, en tanto partes integrantes del Estado de Oaxaca, en el marco del orden jurídico vigente; por tanto dichos pueblos y comunidades tienen personalidad jurídica de derecho público y gozan de derechos sociales. La ley reglamentaria establecerá las medidas y procedimientos que permitan hacer valer y respetar los derechos sociales de los pueblos y comunidades indígenas

En el caso de la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas de Oaxaca se establece en su artículo 8º, párrafo 2º, que “La autonomía de los pueblos y comunidades indígenas se ejercerá a nivel del municipio, de las agencias municipales, agencias de policías o de las asociaciones integradas por varios municipios entre sí, comunidades entre sí o comunidades y municipios”.⁷⁸

Aquí se hace alusión al artículo 115º Constitucional, mencionado anteriormente. En él se determina que la división territorial y la organización política y administrativa del gobierno “republicano, representativo, popular”, tendrá como base el municipio libre. En ningún momento se reconoce dicho derecho a los pueblos indígenas, como sujetos de

⁷⁷ Cuellar, Cielo, Taller sobre derecho indígena: una revisión conjunta, 1999, p. 3.

⁷⁸ Ley de Derechos y Comunidades Indígenas de Oaxaca, 2003, *op. cit.* p. 17.

derecho colectivo. Entonces ¿cuál es el grado de autonomía que se reconoce dentro del marco legal vigente? ¿Es posible así el ejercicio de la autonomía de los pueblos y no sólo de las comunidades y los municipios en el orden jurídico actual? Es aquí donde se abre el debate sobre la necesidad de un nuevo pacto social.

Lo que ocurre en este caso es que la autonomía de la que se habla no es otra cosa que únicamente, la posibilidad de organización entre municipios, comunidades y agencias municipales y de policías, bajo los preceptos vigentes en las diferentes legislaciones.

En el despliegado de la supuesta autonomía se enumeran los siguientes puntos: a) La decisión de sus formas internas de convivencia y organización social, económica, política y cultural; b) Aplicación de sus propios sistemas normativos en la regulación y solución de sus conflictos internos; c) Elección de acuerdo a sus normas, procedimientos y prácticas tradicionales de autoridades y representantes; d) Preservación y enriquecimiento de sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad; e) conservación y mejora del hábitat ,y preservación de la integridad de sus tierras; acceso al uso y disfrute preferente de los recursos naturales de los lugares que habitan y ocupan las comunidades; f) elección, en los municipios con población indígena, de representantes ante los ayuntamientos; g) Acceso a la jurisdicción del estado, tomando en cuenta sus costumbres y especificidades culturales, y contando con intérpretes en su propia lengua; todo esto respetando los preceptos de la constitución.

La exigencia de los pueblos indígenas de poder organizarse y vivir como tales no puede tener como límite u obstáculo el discurso de la unidad nacional, la soberanía o cualquier ley resultada de formas particulares del Estado moderno, ya que los pueblos fueron fragmentados, reducidos y marginados desde hace más de 500 años. No podrían aceptar

el discurso de la unidad nacional cuando lo único que han recibido del Estado y de cualquier instancia de poder externo, ha sido casi siempre rechazo social, que se ha visto reflejado en la muerte de muchos grupos étnicos y de muchas lenguas indias; en la división de muchos pueblos y por consecuencia, de su aislamiento; en la autodiscriminación y autonegación de su propia identidad.

En el caso del uso y disfrute de los recursos naturales y de la posesión de la tierra, el convenio 169 de la OIT señala en los artículos 14 y 15⁷⁹ que:

Artículo 14

1. Deberá reconocerse a los pueblos indígenas el derecho de propiedad y de posesión sobre las tierras que tradicionalmente ocupan. Además, en los casos apropiados, deberán tomarse medidas para salvaguardar el derecho de los pueblos interesados a utilizar tierras que no estén exclusivamente ocupadas por ellos, pero a las que hayan tenido tradicionalmente acceso para sus actividades tradicionales y de subsistencia. A este respecto, deberá prestarse particular atención a la situación de los pueblos nómadas y de los agricultores itinerantes.
2. Los gobiernos deberán tomar las medidas que sean necesarias para determinar las tierras que los pueblos interesados ocupan tradicionalmente y garantizar la protección efectiva de sus derechos de propiedad y posesión.
3. Deberán instituir procedimientos adecuados en el marco del sistema jurídico nacional para solucionar las reivindicaciones de tierra formuladas por los pueblos interesados.

Artículo 15

1. Los derechos de los pueblos interesados a los recursos naturales existentes en sus tierras deberán protegerse especialmente. Estos derechos comprenden el derecho de esos pueblos a participar en la utilización, administración y conservación de dichos recursos.
2. En caso de que pertenezca al Estado la propiedad de los minerales o de los recursos del subsuelo, o tenga derechos sobre otros recursos existentes en las tierras, los gobiernos deberán establecer o mantener procedimientos con miras

⁷⁹ OIT, 1989, *op. cit.*

a consultar a los pueblos interesados, a fin de determinar si los interesados de esos pueblos serían perjudicados, y en qué medida, antes de emprender o autorizar cualquier programa de prospección o explotación de los recursos existentes en sus tierras. Los pueblos interesados deberán participar siempre que sea posible en los beneficios que reporten tales actividades, y percibir una indemnización equitativa por cualquier daño que puedan sufrir como resultado de esas actividades.

Queda claro que lo que se pretende es, reconocer la posesión de la tierra que ha sido ocupada tradicionalmente por los pueblos indígenas y aquella que no les pertenece legalmente, pero que históricamente han utilizado para realizar sus actividades tradicionales y de subsistencia.

De igual manera, debe existir la garantía del derecho a la utilización, administración y conservación de los recursos naturales. En el caso de que estos recursos estén en propiedad del Estado, tanto éste como los pueblos indígenas deben participar en procedimientos formales con miras al beneficio de la explotación de los recursos, siempre que no sean afectados sus intereses, y a recibir indemnización por algún daño que pudieran sufrir.

Al revisar el artículo 2º la Constitución federal, en su fracción VI encontramos lo siguiente⁸⁰:

Acceder, con respeto a las formas y modalidades de propiedad y tenencia de la tierra establecidas en esta Constitución y a las leyes de la materia, así como a los derechos adquiridos por terceros o por integrantes de la comunidad, al uso y disfrute preferente de los recursos naturales de los lugares que habitan y ocupan las comunidades, salvo aquellos que correspondan a las áreas estratégicas, en términos de esta constitución. Para estos efectos las comunidades podrán asociarse en términos de ley.

⁸⁰ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2005, *op. cit.* p. 2.

Un primer tope es el referente al sujeto de derecho, como ya se ha visto. Además, hablando de comunidades, éstas no podrán reclamar el derecho de propiedad de las áreas estratégicas. Con esto pueden entenderse tierras ricas en recursos naturales de cualquier tipo y que resulten de interés para el sector público o privado.

En México se otorga el mismo derecho a mexicanos por nacimiento o por naturalización y a extranjeros para adquirir el dominio de tierras, aguas y sus accesiones. En el caso de las comunidades indígenas, éstas pueden acceder a los derechos sobre la tierra sólo como núcleo de población comunal, no como pueblo indígena.

Resulta de suma importancia la parte en la que se limita el derecho al uso y disfrute de los recursos naturales de las áreas protegidas, ya que muchas de ellas se encuentran en municipios indígenas y albergan lugares sagrados y ceremoniales.

Algunos ejemplos de dicha situación son los siguientes⁸¹:

- Los más importantes yacimientos marinos y terrestres de petróleo que se ubican en Campeche, Tabasco y Chiapas pertenecen a municipios con fuerte presencia indígena.
- Las presas La Angostura, Malpaso, Chicoasén, Aguamilpa y Presidente Alemán, que son las más importantes del país, se encuentran o se abastecen de agua de territorios indígenas.
- El 60% de la vegetación arbolada del país se encuentra en ejidos y comunidades agrarias de municipios indígenas.
- El 67% de la producción agrícola en México proviene de regiones en donde habitan pueblos y comunidades indígenas.

⁸¹ ORDPI – INI, Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006, 2002, p. 22.

3.3. El caso de la educación

El asunto que más nos interesa revisar en este trabajo es el relativo a la educación. Para ellos se toman como base nuevamente el Convenio 169 de la OIT y los Acuerdos de San Andrés, los cuales serán contrastados con tres documentos gubernamentales: la Constitución federan, la Ley General de Educación y la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades indígenas de Oaxaca. Esto con la intención de comprender las limitantes que existen en el discurso y los textos oficiales del Estado mexicano.

Empecemos por revisar el convenio de la OIT. En su apartado VI “Educación y Medios de Comunicación”⁸² se establece que:

Artículo 26

1. Deberán adoptarse medidas para garantizar a los miembros de los pueblos interesados la posibilidad de adquirir una educación a todos los niveles, por lo menos en pie de igualdad con el resto de la comunidad nacional.

Artículo 27

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

2. La autoridad competente deberá asegurar la formación de miembros de estos pueblos y su participación en la formulación y ejecución de programas de educación, con miras a transferir progresivamente a dichos pueblos la responsabilidad de la realización de esos programas, cuando haya lugar.

3. Además, los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin.

Artículo 28

⁸² OIT, 1989, *op. cit.*

1. Siempre que sea viable, deberá enseñarse a los niños de los pueblos interesados a leer y a escribir en su propia lengua indígena o en la lengua que más comúnmente se hable en el grupo a que pertenezcan. Cuando ello no sea viable, las autoridades competentes deberían celebrar consultas con esos pueblos con miras a la adopción de medidas que permitan alcanzar este objetivo.

Artículo 29

1. Un objetivo de la educación de los niños de los pueblos interesados deberá ser impartirles conocimientos generales y aptitudes que les ayuden a participar plenamente y en pie de igualdad en la vida de su propia comunidad y en la de la comunidad nacional.

Artículo 30

1. Los gobiernos deberán adoptar medidas acordes a las tradiciones y cultura de los pueblos interesados, a fin de darles a conocer sus derechos y obligaciones, especialmente en los que atañe al trabajo, a las posibilidades económicas, a las cuestiones de educación y salud, a los derechos sociales y a los preceptos dimanantes del presente convenio.

2. A tal fin, deberá recurrirse, si fuere necesario, a traducciones escritas y a la utilización de los medios de comunicación de masas en las lenguas de dichos pueblos.

Artículo 31

Deberán adoptarse medidas de carácter educativo en todos los sectores de la comunidad nacional, especialmente en los que estén en contacto más directo con los pueblos interesados, con objeto de eliminar los prejuicios que pudieran tener respecto a esos pueblos. A tal fin, deberán hacerse esfuerzos para asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados.

El punto más general y fundamental del Convenio en esta materia es el relativo a la obligación de los gobiernos de garantizar la educación de la población indígena, en todos los niveles, en igualdad de condiciones que el resto de la sociedad. Esto implica contar con la misma infraestructura, mobiliario, materiales, recursos, preparación de los profesores y reconocimiento oficial, para que se pudieran equiparar las condiciones.

Además, se reconoce el derecho de los pueblos no sólo a participar en la formulación y ejecución de programas educativos que respondan a sus necesidades, características etnolingüísticas, sino también a crear sus propias instituciones y medios de educación. El fin último es lograr que los mismos pueblos tomen la responsabilidad de su propia educación, siempre acompañada y vinculada con aquellos conocimientos generales, tanto globales, nacionales y regionales que permitan la erradicación de prejuicios y valores discriminatorios dentro y fuera de dichos grupos.

Este acuerdo involucra no sólo el compromiso de los gobiernos sobre la educación para los pueblos indígenas, sino para todos los sectores de la comunidad nacional, cuando se dice que “deberán hacerse esfuerzos para asegurar que los libros de historia y demás material didáctico ofrezcan una descripción equitativa, exacta e instructiva de las sociedades y culturas de los pueblos interesados”.

En el caso de los Acuerdos de San Andrés, a este respecto en los puntos 3 y 4 de la fracción III⁸³ el gobierno federal estableció el siguiente compromiso:

3. *Conocimiento y respeto a la cultura indígena.* Se estima necesario elevar a rango constitucional el derecho de todos los mexicanos a una educación plural que reconozca, difunda y promueva la historia, costumbres, tradiciones y, en general, la cultura de los pueblos indígenas, raíz de nuestra identidad nacional.

El gobierno federal promoverá las leyes y políticas necesarias para que las lenguas indígenas de cada estado tengan el mismo valor social que el español y promoverá el desarrollo de prácticas que impidan su discriminación en los trámites administrativos y legales.

El gobierno federal se obliga a la promoción, desarrollo, preservación y práctica en la educación de las lenguas indígenas y se proporcionará la enseñanza de la lecto-escritura en su propio idioma; y se adoptarán medidas que aseguren a estos pueblos la oportunidad de dominar el español.

⁸³ Durand Alcántara, Carlos Humberto, Derecho indígena, 2002, pp. 325.

El conocimiento de las lenguas indígenas es enriquecimiento nacional y un paso necesario para eliminar incomprensiones y discriminaciones hacia los indígenas.

4. *Educación integral indígena.* Los gobiernos se comprometen a respetar el que hacer (sic) educativo de los pueblos indígenas dentro de su propio espacio cultural. La asignación de los recursos financieros, materiales y humanos deberán ser con equidad para instrumentar y llevar a cabo acciones educativas y culturales que determinen las comunidades y pueblos indígenas.

El Estado debe hacer efectivo a los pueblos indígenas su derecho a una educación gratuita y de calidad, así como fomentar la participación de las comunidades y pueblos indígenas para seleccionar, ratificar y promover a sus docentes tomando en cuenta criterios académicos y de desempeño profesional previamente convenidos entre los pueblos indígenas y las autoridades correspondientes, y a formar comités de vigilancia de la calidad de la educación en el marco de sus instituciones.

Se ratifica el derecho a la educación bilingüe e intercultural de los pueblos indígenas. Se establece como potestad de las entidades federativas, en consulta con los pueblos indígenas, la definición y desarrollo de programas educativos con contenidos regionales, en los que deben reconocer su herencia cultural. Por medio de la acción educativa será posible asegurar el uso y desarrollo de las lenguas indígenas, así como la participación de los pueblos y comunidades de conformidad con el espíritu del Convenio 169 de la OIT.

El contexto que enmarca dichas demandas es de clara desventaja para los pueblos indígenas y sus integrantes, a pesar de que su presencia se registra en casi la mitad de las escuelas del país. Dichas diferencias se reflejan, por ejemplo, en los índices de analfabetismo, donde el 12.4% de la población adulta en México no sabe leer ni escribir, mientras que en la población indígena dicho indicador se eleva al 46%⁸⁴.

Los estados donde se registran los índices de analfabetismo más elevados son: Guerrero, con 41.7% en hombres y 61.3% en mujeres; Chihuahua, 38.9% y 56.2%; Nayarit, 32.3 y 51.1%; Sinaloa, 32.3% y 49.5;

⁸⁴ CIDH, Informe sobre la situación de los derechos humanos en México, 1998.

Veracruz, 26.6% y 47.7%; y Oaxaca, con 25.1% y 44.4% respectivamente⁸⁵. Como puede observarse, las mujeres permanecen en una situación de mayor desventaja que la población varonil.

La marginación, que está siempre acompañada de discriminación, se agudiza en ciertos sectores sociales. En el caso de la población indígena, al igual que en el resto de la sociedad, los grupos más marginados y discriminados son los de las mujeres, ancianos, niños y jóvenes. Estos últimos deben tomar la decisión de estudiar, lo cual implica reducir el presupuesto que difícilmente les alcanza para medio satisfacer las necesidades más básicas, o trabajar para apoyar la economía familiar. El 59% de los niños indígenas en edad de cinco años no concurren a la escuela, y el 28 % de los que tienen entre 6 y 14 corren la misma suerte. Como consecuencia de esto, el 43% de los jóvenes indígenas mayores de 15 años no reciben educación formal de algún tipo⁸⁶.

3.4. La educación indígena en el discurso oficial

Identificar de manera concreta la postura del gobierno en materia de educación indígena resulta una tarea complicada, ya que se debe revisar documento tras documento como la misma ley lo señala. El recorrido comienza en la Constitución federal, en la fracción 11 del apartado B del artículo 2⁸⁷, en el cual se señala que la federación, los estados y los municipios tienen la obligación de:

Garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y

⁸⁵ Ver Anexo, Cuadro 4, p. 253.

⁸⁶ CIDH, 1998, *op. cit.*

⁸⁷ Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2005, *op. cit.* p 2.

desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.

Cuando se señala que el incremento en los niveles de escolaridad se hará favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, queda claro que se refiere única y exclusivamente a la educación diseñada para los municipios y comunidades indígenas. Sin embargo, al final del párrafo se menciona que se impulsará el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación. Esta última aseveración no es clara por dos motivos: el primero, porque no explica cómo se impulsará dicho respeto y conocimiento; y el segundo, porque no aclara sobre quién o quiénes se hará.

Si el texto se redactó pensando solamente en los grupos indígenas, la discriminación de la que son objeto y la ignorancia sobre la diversidad cultural y la importancia de los pueblos indígenas como raíz de la identidad nacional, permanecerán incrustadas en la sociedad nacional, ya que es en ella donde radican. Si se hizo pensando en la sociedad en general, la única o más efectiva manera de difundir esto, es mediante la educación, efectivamente; pero no se establece ni se concreta la manera en que se logrará dicha transformación en la educación.

Ahora, si revisamos el artículo 3° constitucional para comprender los criterios que deberán orientar la educación a nivel nacional, lo que encontramos es que⁸⁸:

a) Será democrático, considerando a la democracia no solamente como una estructura jurídica y un régimen político, sino como un sistema de vida fundado en el constante mejoramiento económico, social y cultural del pueblo;

⁸⁸ *Ibidem*, p. 3.

- b) Será nacional, en cuanto –sin hostilidades ni exclusivismos- atenderá a la comprensión de nuestros problemas, al aprovechamiento de nuestros recursos, a la defensa de nuestra independencia política, al aseguramiento de nuestra independencia económica y a la continuidad y acercamiento de nuestra cultura, y
- c) Contribuirá a la mejor convivencia humana, tanto por los elementos que aporte a fin de robustecer en el educando, junto con el aprecio para la dignidad de la persona y la integridad de su familia, la convicción del interés general de la sociedad, cuanto por el cuidado que ponga en sustentar los ideales de fraternidad e igualdad de derechos de todos los hombres, evitando los privilegios de razas, de religión, de grupos, de sexos o de individuos.

No hay, al menos en el artículo tercero, información que permita comprender los alcances de la educación intercultural ni sus criterios, ni las características de la educación indígena.

El sentido de la redacción de dicho artículo es el de la unidad nacional, la independencia hacia otras naciones y la igualdad de derechos para todos. No hay en él algo que hable concretamente de lo planteado en el Convenio 169 de la OIT ni en los Acuerdos de San Andrés. Decimos esto, ya que dicho artículo es el que establece las responsabilidades del Estado y los gobiernos con la educación, así como los criterios que habrán de regirla en todo el territorio nacional.

En el mismo artículo, se determina que el Congreso de la Unión expedirá las leyes necesarias para distribuir la función social de la educación entre la federación, los estados y los municipios, con el fin de “unificar y coordinar” la educación en toda la república. Al hablar de la unificación de la educación podríamos pensar que esta debe ser una sola para todos, sin distinción.

Ni en el artículo 2º ni 3º se definen los criterios y las medidas que deberán aplicarse y seguirse en el diseño y desarrollo de la educación

pluricultural para todos, ni siquiera aquella que se piensa como propia para los pueblos indígenas.

Pero apelando a esta delegación de funciones y responsabilidades señalada por la Constitución sobre las otras leyes, los estados y municipios, continuemos nuestro rastreo, con el objeto de hallar respuesta al quién y cómo de la educación pluricultural.

Revisemos ahora la Ley General de Educación. En su artículo 7º se señala que los fines de la educación en México son⁸⁹:

- I.- Contribuir al desarrollo integral del individuo, para que ejerza plenamente sus capacidades humanas;
- II.- Favorecer el desarrollo de facultades para adquirir conocimientos, así como la capacidad de observación, análisis y reflexión críticos;
- III.- Fortalecer la conciencia de la nacionalidad y la soberanía, el aprecio por la historia, los símbolos patrios y las instituciones nacionales, así como la valoración de las tradiciones y particularidades culturales de las diversas regiones del país;
- IV.- Promover mediante la enseñanza el conocimiento de la pluralidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos indígenas.
- V.- Infundir el conocimiento y la práctica de la democracia como la forma de gobierno y convivencia que permite a todos participar en la toma de decisiones al mejoramiento de la sociedad;
- VI.- Promover el valor de la justicia, de la observancia de la ley y de la igualdad de los individuos ante ésta, así como propiciar el conocimiento de los derechos humanos y el respeto a los mismos.

Las fracciones III y IV son en un primer momento las que están de alguna manera ligadas al tema de la educación pluricultural. Hay por encima de cualquier otra finalidad, además del supuesto enfoque humanista, la reiteración de la uniformidad a partir de la exaltación del nacionalismo, la soberanía y la historia nacional. Cualquier particularidad o especificidad

⁸⁹ Ley General de Educación, fracciones I-VI, 2005, pp. 2-3.

en el diseño e impartición de la educación dentro del país debe sujetarse a los principios del liberalismo constitucional.

Después están, ahora sí, las adaptaciones y anexiones que se hacen en las diferentes regiones. De estas debe rescatarse, para valorarse, la esencia de las tradiciones y las particularidades culturales, lo cual se traduce en una de las finalidades de la educación nacional, según se establece en dicha ley.

De manera general, además, se deberá promover el conocimiento de la pluriculturalidad lingüística de la nación y el respeto a los derechos lingüísticos de los pueblos. La manera en que esto puede darse es integrando en los planes y programas de estudio contenidos que permitan dichos conocimientos y respeto. Ahora, se habla de pluriculturalidad lingüística y derechos lingüísticos, cuando la lengua es sólo uno de los elementos que conforman la identidad india. Se manifiesta nuevamente el principio reduccionista de considerar al indígena a partir del uso de la lengua.

En el nivel particular, el de los hablantes de las lenguas indígenas, deberán recibir educación bilingüe, entendiendo al bilingüismo como la enseñanza y el manejo de la lengua indígena y el español. Recordemos que a nivel de los municipios en 812 de los 2,435 que hay en el país se reconoce una fuerte presencia indígena. Esto quiere decir que en esos municipios deberían existir las condiciones para que los niños y jóvenes hablantes de lenguas indígenas recibieran educación en su propia lengua. Además, tendrían que considerar las localidades que se encuentran en municipios en los que menos del 10% de la población es hablante de lengua indígena, y la población que ha dejado de radicar en su comunidad de origen, pero que se asume y conserva la lengua.

Si en el 50% de las 231,367 escuelas del país se registran indígenas, en ellas se tendrían que manejar la o las lenguas respectivas. Sólo así podría

realmente el gobierno cumplir con dicha obligación. Ahora, si pensamos en la importancia que se le da al tema de la multiculturalidad, tendríamos que remitirnos en primera instancia a los planes y programas de estudio vigentes en México. El caso más ilustrativo es el de la educación secundaria, esto por dos motivos: el primero, porque es el último nivel de la educación básica y por ende debe sintetizar los conocimientos que se consideran trascendentales en el sistema educativo; y segundo, por los cambios recientes incluidas en la Reforma a la Educación Secundaria (RES)

En el plan de estudios vigente se contemplan dos cursos de historia, los cuales suman en total 300 horas, repartidas en dos ciclos de un año cada uno. El primero de ellos es de historia universal. En ninguno de los temas y subtemas se habla sobre los pueblos indígenas, las civilizaciones socioculturales antes de la llegada de los españoles o sobre pluriculturalidad.

El segundo curso es de historia de México. Al igual que el curso de historia universal, éste está dividido en cinco bloques. Entre los temas contenidos en los cinco bloques sólo cuatro abordan directamente dichas temáticas. Dos de estos temas se incluyen en el primer bloque y versan sobre las civilizaciones prehispánicas y las aportaciones del mundo prehispánico a la conformación de la Nueva España. Los otros dos se encuentran en el último bloque y tratan sobre “La rebelión zapatista” y “Globalización y defensa de la identidad pluricultural”.

En total, los cuatro temas ocupan únicamente 11 horas dentro de la estructura de los cursos. Es decir, que de 300 horas que se imparten de historia, sólo 11 se destinan únicamente para discutir asuntos relacionados con las civilizaciones prehispánicas, los pueblos indígenas y la

multiculturalidad. A esto le sumamos las 26 de la materia de geografía, resultan en total 37.⁹⁰

Regresando a la revisión del discurso jurídico gubernamental sobre la educación para los indígenas, toca el turno a la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas de Oaxaca. Dicho documento, por regir todo el estado en materia de derechos y cultura de los pueblos y comunidades indígenas, tendría que establecer de manera concreta el diseño y aplicación de la educación indígena en el estado. En el capítulo IV “De la Cultura y la Educación”⁹¹ encontramos lo siguiente:

Artículo 21º. El Estado, a través de las instituciones competentes, vigilará y en su caso ejercitará las acciones tendientes a la restitución de los bienes culturales e intelectuales que les hayan sido privados a los pueblos y comunidades indígenas sin su consentimiento.

Artículo 22º. Los pueblos y comunidades indígenas tienen derecho al respeto pleno de la propiedad, control y protección de su patrimonio cultural e intelectual. El estado, por medio de sus instituciones competentes y en consenso con los pueblos y comunidades indígenas, dictará las medidas idóneas para la eficaz protección de sus ciencias, tecnologías y manifestaciones culturales, comprendidos los recursos humanos y biológicos, así como el conocimiento de las propiedades de la fauna y la flora, minerales, tradiciones orales, literaturas y diseños y artes visuales y dramáticas.

Artículo 23º. Los pueblos y comunidades indígenas, en los términos del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de la Ley General de Educación y de la Ley Estatal de Educación, tienen el derecho a revitalizar, utilizar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras por medio de la educación formal e informal sus historias, lenguas, tecnologías, tradiciones orales, filosofías, sistemas de escrituras y literatura, así como a utilizar su toponimia propia en la designación

⁹⁰ Para mayor información sobre las arbitrariedades y contradicciones de la RES consultar Poy Solano, Laura, “Pese a falta de resultados del plan piloto, la RES buscará “balancear” la enseñanza”, *La Jornada*, sábado 27 de mayo de 2006; Poy Solano, Laura, “Sin aviso, impone la SEP reforma a secundaria para el próximo ciclo escolar”, *La Jornada*, sábado 27 de mayo de 2006.

⁹¹ *Ley de Derechos y Comunidades Indígenas de Oaxaca*, *op. cit.* pp. 20 y 21.

de los nombres de sus comunidades, lugares y personas en sus propias lenguas y todo aquello que forme parte de su cultura.

Artículo 24º. El Estado, por conducto de sus instancias educativas, garantizará que las niñas y los niños indígenas tengan acceso a la educación básica formal bilingüe e intercultural. Los pueblos y comunidades indígenas, así como las madres y padres de familia indígenas, en los términos del Artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de la Ley General de Educación y de la Ley Estatal de Educación, tendrán derecho a establecer y participar en los sistemas educativos, para la implementación de la enseñanza en sus propias lenguas dentro del marco legal vigente.

En materia de educación en los pueblos y comunidades indígenas se estará a lo dispuesto por los artículos 12º y 126º de la constitución política de Estado; 28º y 29º de la Ley Federal de Educación.

Artículo 25º. El Estado, a través de sus instancias educativas, en consulta con los pueblos y comunidades indígenas, adoptará medidas eficaces para eliminar, dentro del sistema educativo y en la legislación, los prejuicios, la discriminación y los adjetivos que denigren a los indígenas. Las autoridades educativas promoverán la tolerancia, la comprensión y la construcción de una nueva relación de equidad entre los pueblos y comunidades indígenas y todos los sectores de la sociedad oaxaqueña.

Artículo 26º. Los pueblos y comunidades indígenas tienen derecho a establecer, de acuerdo a la normatividad vigente, sus propios medios de comunicación – periódicos, revistas, estaciones de radio, televisoras, y demás análogos-, en sus propias lenguas.

El primero de los artículos habla de la restitución de los bienes culturales e intelectuales que les hayan sido privados. Algunos de los elementos que han sido gravemente deteriorados, e incluso eliminados, a lo largo del proceso histórico del contacto entre los grupos étnicos y el resto de la sociedad son la lengua, la tradición oral, la cosmovisión, la organización social, las formas de ejercicio y administración del poder colectivo, elementos que bien pueden integrarse de diversas maneras en los planes y programas de estudio.

Se reafirma dicho propósito en el artículo 22º, en el que se establece el respeto y la protección de los elementos culturales por parte del Estado, en “consenso” con los pueblos y las comunidades. Al buscar respuesta a la pregunta sobre cómo lograr la inclusión de estos aspectos en la educación formal regresamos nuevamente a la problemática del desconocimiento sobre esta responsabilidad de manera concreta.

En el artículo 24º se señala que las madres y los padres de familia podrán participar en los sistemas educativos para lograr la implementación de la enseñanza en la lengua indígena “dentro del marco legal vigente”, el cual, como se señaló anteriormente, está determinado por el artículo 3º Constitucional, por la Ley General de Educación y la ley Estatal de Educación.

Regresando nuevamente a la Constitución Federal, lo que encontramos es que el Ejecutivo Federal es el encargado directo de determinar los planes y programas educativos para la educación preescolar, primaria, secundaria, normal superior, pero deberá considerar la opinión de gobiernos locales y los sectores sociales involucrados en la educación, nuevamente en los términos señalados por la ley.

Antes de revisar la competencia que tienen la federación, los estados y los municipios respecto a la educación, es importante agotar el camino establecido por la misma constitución.

Hagamos ahora una nueva transición hacia los artículos 12º y 26º de la Constitución Política del Estado, y 28º y 29º de la Ley Federal de Educación. En el primer caso, el del artículo 12º constitucional, éste versa sobre las garantías individuales. La particularidad en dicho artículo es la conservación del tequio, y su reconocimiento “como expresión de solidaridad según los usos de cada pueblo y comunidad indígena”.⁹²

⁹² Cuellar, Cielo (comp.), 1999. *op. cit.* p. 7.

El artículo 126° es el referente a la educación. Son dos los momentos en los que se hace alusión a este tema. En el 4° párrafo se expone que la integridad de la educación deberá estar acompañada de la enseñanza de la historia, la geografía, la ecología y los valores tradicionales de cada región étnica y del estado en general. Mientras que en el 5° párrafo se propugna por la conservación del idioma español y las lenguas indígenas en la enseñanza, en aquellas comunidades que mantengan el bilingüismo.

Dichos artículos no son otra cosa que el marco dentro del que se debe impartir la educación en la entidad. No hay algún avance importante respecto a los procedimientos que deberán seguirse en el diseño y ejecución de los planes y programas de estudio.

El artículo 28° de la Ley General de Educación es muy breve y sólo señala que las inversiones que el Estado haga en materia de educación son de interés social. El artículo 29° habla sobre la responsabilidad de la Secretaría de Educación pública de realizar evaluaciones del sistema educativo nacional.

Lo que nos queda ahora es revisar la ingerencia que tienen las autoridades municipales y los sectores sociales en la adaptación y enriquecimiento de los planes y programas de estudio, tomando en cuenta que en el caso de los estados estos sólo pueden opinar ante la SEP sobre la implementación de contenidos regionales que permitan un mejor conocimiento de los aspectos propios de la entidad y los municipios. Estas propuestas no deben contravenir el sentido de los planes y programas nacionales. Además, sólo podrán aplicarse después de la autorización de la SEP.

Dentro de los municipios puede operar un Consejo Municipal de Participación Social, el cual deberá estar integrado por las autoridades municipales, representantes de las asociaciones o comités de padres de familia, maestros y directivos de las escuelas, representantes sindicales de

los maestros, representantes de las organizaciones sociales y de personas de las localidades que estén interesadas en el mejoramiento de la educación.

Entre las atribuciones de dichos consejos municipales están hacer “aportaciones relativas a las particularidades del municipio que contribuyan a la formulación de contenidos locales a ser propuestos para los planes y programas de estudio”⁹³ y opinar sobre asuntos pedagógicos.

Como se puede observar, la única posibilidad que existe de adaptar los planes y programas de estudio a las características sociales, culturales y ambientales de las comunidades o de la región es con la organización de consejos municipales de participación social dentro del nivel municipal.

4. LA NECESIDAD DE JUSTICIA SOCIAL EN UNA NACIÓN MULTICULTURAL COMO MÉXICO

Los derechos de los pueblos indígenas vistos y concebidos como derechos sociales de una colectividad, contrastan con el principio fundamental de los derechos humanos, debido al hecho de la titularidad individual de los mismos. Esto no implica la anulación de los segundos a los integrantes de los grupos, como las minorías dentro de una sociedad, o de los pueblos indígenas dentro de un contexto nacional. Nos encontramos paradójicamente, y en contraposición a la realidad social en México, en la necesidad de garantizar derechos a sujetos en dos niveles: por un lado está el de los derechos humanos, que podemos concebir como aquellos requerimientos fundamentales para que una persona, en calidad de individuo, pueda satisfacer sus necesidades elementales; y por el otro los derechos colectivos que recaerían en un grupo social, con la finalidad de

⁹³ Ley General de Educación, 2005, art. 70, *op. cit.*, p. 31.

que dicha entidad pueda permanecer en el tiempo y espacio, pero también desarrollarse y organizarse a partir de sus formas muy particulares.

Ante esta situación, los estados deben acoplarse y adaptarse en sus leyes, instituciones, entidades, límites y estructuras para lograr que los sujetos, como individuos y como miembros de una colectividad, encuentren los medios y espacios que les permitan dicha satisfacción de necesidades, reconocimiento y garantía como entidades y la posibilidad de participar en la construcción de un proyecto de nación incluyente.

Esto que parecería una apertura no es sino una adecuación de las normas y estructuras del Estado y la sociedad a la realidad nacional, en donde las etnias han estado incluso desde mucho antes de la creación de la propia nación.

En el contexto de la globalización, los medios de información y comunicación y los avances científicos y tecnológicos pueden y deben servir para que las diferencias económicas y sociales en una nación como México se aminoren, y lograr así la garantía y satisfacción de las necesidades y carencias de los diferentes grupos y sectores sociales.

Si la adaptación de los estados nacionales en este contexto implica una apertura de sus fronteras para crear nuevas alianzas políticas y económicas con otros países, esto no debe hacerse a costa de las identidades nacionales y colectivas. Una paradoja de la globalización radica precisamente en el debilitamiento de los estados nacionales y su apertura para crear organizaciones supranacionales; y la conformación o fortalecimiento de identidades étnicas, de género, laborales, religiosas o culturales.

4.1. El principio de “justicia social” en el modelo multiculturalista

En la apuesta teórica de León Olivé encontramos claramente una vinculación entre un Estado democrático, una sociedad multicultural y la justicia social, esta última como uno de los ejes rectores de la relación entre ambos.

La idea de Estado democrático parte del principio del reconocimiento de las diferencias culturales que lo integran, pero también de la necesidad de promover la realización de los individuos y de los grupos que poseen dichas diferencias, ya que ellos son la base de la sociedad. Ni el Estado ni la sociedad son en dicho contexto, un obstáculo para la permanencia y desarrollo de los grupos socioculturales, como los pueblos indígenas:

No es correcto suponer que el Estado democrático deba tolerar a sus ciudadanos, o a los pueblos y culturas a los que ellos pertenecen y que forman parte de él, porque un Estado plural en una sociedad multicultural no debería estar al servicio de ninguna cultura en particular, ni identificarse con alguna moralidad, o prácticas específicas de alguna cultura, por lo que, como veremos, no tendría por qué sentirse ofendido por costumbres o por prácticas de los miembros de las culturas que forman parte de él.⁹⁴

Lo que justifica esta idea es precisamente la existencia y convivencia de los pueblos y grupos que constituyen la sociedad. La relación con el Estado no es, entonces, de tolerancia sino de obligaciones de éste último con los primeros.

La justicia social se logra, cuando los sujetos pertenecientes a los pueblos y grupos socioculturales que integran la sociedad nacional ven satisfechas sus necesidades básicas. Con esto se cumple el principio de

⁹⁴ Olivé, León, 2004, *op cit*, p. 118.

igualdad, ya que todas las personas se encuentran en una misma situación en lo que respecta a los requerimientos básicos para su realización y desarrollo. Lo que permite dicha satisfacción no son los derechos establecidos o reconocidos por el Estado, sino las acciones concretas que este emprende y que promueve en todos los ámbitos y niveles de la sociedad.

El concepto de las necesidades básicas está enmarcado en un plan de vida, que requiere la preservación y florecimiento de la cultura a la que pertenecen las personas. En este sentido, la satisfacción de las necesidades estará determinada en gran parte por las particularidades subjetivas y objetivas derivadas de los contextos y los grupos a los que los sujetos pertenezcan.

Entonces, en un Estado democrático con una sociedad multicultural, en donde la justicia social más que proyecto es parte fundamental de su existir, deben establecerse mecanismos e instituciones que garanticen la satisfacción de las necesidades básicas de los sujetos, mediante la realización de sus planes de vida.

Es de esperarse, que en una sociedad existan diferentes visiones y maneras de formular y ejecutar planes de vida. Sin embargo, habrá ocasiones en las que entre estos, las diferencias generen disputas o conflictos sociales.

Las instituciones y mecanismos diseñados por el Estado deben buscar y lograr, que las necesidades básicas sean compatibles entre los sujetos y los grupos integrantes de la sociedad. Estas son compatibles, cuando su satisfacción no impide la satisfacción de las demás necesidades básicas de algún otro.

En una sociedad democrática multicultural, las instituciones deben dirimir las controversias referentes a los planes de vida, a partir de la tolerancia o aceptación de aquellos que resulten ofensivos para ciertos

miembros de la sociedad. Si lo que existe es una diferencia en el terreno moral, entonces la tolerancia debe legitimarse en acciones concretas llevadas a cabo por el Estado.

Por ejemplo, si ciertos sectores o actores sociales se manifiestan en contra o se declaran ofendidos por prácticas poligámicas existentes en algún grupo étnico, pero estas prácticas no afectan a los inconformes en la realización de sus planes de vida, entonces el Estado debe diseñar estrategias para lograr una tolerancia y aceptación de esas prácticas sociales. En cambio, cuando al interior de un grupo étnico la práctica de la poligamia implica el ejercicio de violencia del hombre sobre la mujer o viceversa, lo que ocurre es que la realización de un plan de vida no sólo interfiere, sino que impide la realización de otro.

En este caso deben aplicarse mecanismos tendientes no a la extinción de las prácticas poligámicas, ya que éstas dan sentido a la institución familiar y a la organización social en las comunidades donde existe, pero sí que logren que los integrantes de las comunidades referidas, reconozcan la importancia del respeto de sus miembros y la necesidad de que todos logren satisfacer en igualdad de condiciones sus necesidades básicas.

El mismo León Olivé menciona, que en el caso de la educación tendrían que desarrollarse políticas educativas generales: "No sólo sería necesario contar con sistemas educativos diferenciados, digamos, por la lengua, sino también promover contenidos educativos comunes a todos los sistemas escolares"⁹⁵; podríamos denominar a estos programas como lo hemos hecho ya, interculturales; que busquen no sólo la reflexión sobre la importancia de la diversidad cultural para la existencia misma del país, sino que permitan y promuevan relaciones interculturales horizontales en donde ningún sujeto, grupo o cultura se imponga sobre los otros.

⁹⁵ *Ibidem*, p. 132.

Las responsabilidades de un Estado democrático multicultural según Olivé son:

- a. promover la educación multicultural para todos los ciudadanos;
- b. promover la tolerancia entre los miembros de los diferentes grupos culturales;
- c. combatir la intolerancia;
- d. establecer y vigilar el correcto funcionamiento de los mecanismos jurídicos e institucionales apropiados para dirimir las controversias acerca de si determinadas necesidades básicas son legítimas, es decir, si un determinado plan de vida, y las necesidades básicas que deben satisfacerse para realizarlo, son incompatibles con la realización de otros planes de vida, y si afectan negativamente los bienes comunes.⁹⁶

En una sociedad en donde existen diferentes pueblos, la realización de los planes de vida requiere la permanencia, trascendencia y difusión del pueblo y cultura donde el sujeto nació o donde se ha desarrollado, para que la satisfacción de las necesidades básicas pueda darse.

Ahora, el hecho de decir que las personas deban estar en igualdad de condiciones para realizar sus planes de vida no significa que todos merezcan o requieran los mismos beneficios concretos, ya que las diferencias culturales hacen que una persona tenga necesidades diferentes y las que son comunes las satisfagan tal vez de manera distinta a otras. Entonces, debe prevalecer y garantizarse el derecho a la diferencia, no sólo en el ámbito educativo sino en todos los ámbitos sociales.

4.2. Ni derechos individuales ni derechos colectivos

En el análisis de la adecuación del marco legal vigente y de las acciones e instituciones del Estado a la realidad multicultural del país, hay un asunto de suma importancia que consideramos incluso prioritario, antes de la

⁹⁶ *Ibidem*, pp. 132-133.

garantía de los derechos colectivos de los pueblos indígenas. Me refiero a la situación de la aplicación de las garantías individuales a los integrantes de los pueblos indígenas, pensados como individuos, pero también como grupos sociales.

Es reconocido tanto por la sociedad como por el mismo Estado, que el sector de la población que se encuentra en mayor desventaja jurídica, social, económica y política es el de los pueblos indígenas, sus comunidades y sus integrantes. En mucho tiene que ver, como ya se ha dicho, la poca o nula referencia que se hace de los grupos étnicos en los documentos jurídicos oficiales, emitidos por instancias gubernamentales.

Sin embargo, en lo que compete a las acciones, políticas e instituciones del Estado para proveer y facilitar satisfactores básicos a la sociedad, no se han creado aun las condiciones para que todos los integrantes puedan acceder a los servicios de bienestar social. En la historia reciente de la relación entre el Estado y los indígenas, la provisión de servicios y apoyos ha estado sujeta a intereses políticos partidistas y no a las necesidades de la población. Entonces, un primer paso debe ser la constitución de un Estado plural, pensando en los diferentes grupos sociales, pero también en las corrientes políticas, sin que alguna defina la directriz de su carácter político y económico.

Esta es una acción difícil, ya que el sistema político mexicano fue constituido a partir de la institucionalización del poder político con la creación del PNR en 1929. Desde ese momento, todas las instancias e instituciones gubernamentales quedaron bajo el control del gobierno y con esto, del partido de Estado. No es interés de este trabajo hacer un análisis de la evolución del sistema político mexicano, ni del carácter del Estado, pero es necesario tomar en cuenta, que desde ese momento y hasta nuestros días, la proporción de los servicios sociales tendientes a la satisfacción de las necesidades fundamentales, no se da de manera ajena

a los intereses partidistas y económicos de los grupos más influyentes del país.

Es un hecho, que el Estado no ha sido capaz de garantizar a los integrantes de los pueblos el ejercicio de sus derechos individuales. Es precisamente éste, uno de los principios que se comprometió a solucionar al firmar los acuerdos de San Andrés:

La historia confirma que los pueblos indígenas han sido objeto de formas de subordinación, desigualdad y discriminación que les han determinado una situación estructural de pobreza, explotación y exclusión política. Confirma también que han persistido frente a un orden jurídico cuyo ideal ha sido la homogeneización y asimilación cultural. Confirma, finalmente que para superar esa realidad se requieren nuevas acciones profundas, sistemáticas, participativas y convergentes de parte del gobierno y de la sociedad, incluidos, ante todo, los propios pueblos indígenas (...) Para el gobierno federal, la tarea histórica y la demanda actual, social y estructural, de combatir la pobreza y la marginación de los pueblos indígenas, requiere de su participación y de la sociedad en su conjunto, como factores determinantes para impulsar el necesario establecimiento de una nueva relación entre los pueblos indígenas del país y el Estado, sus instituciones y niveles de gobierno.⁹⁷

Al revisar los tabuladores de marginación del año 2000 nos damos cuenta de la gran desproporción que existe entre la población nacional y la población indígena.

Total de municipios por niveles de marginación para el año 2000

| Concepto | Municipios a nivel nacional | Municipios con presencia indígena | % |
|-------------------------------------|-----------------------------|-----------------------------------|------|
| Total de municipios | 2,443 | 871 | 35.6 |
| Municipios con marginación muy alta | 386 | 300 | 77.7 |
| Municipios con marginación alta | 906 | 407 | 44.9 |
| Municipios con marginación media | 486 | 79 | 16.2 |
| Municipios con marginación baja | 417 | 12 | 2.87 |
| Municipios con marginación muy baja | 247 | 3 | 1.21 |

Fuente: Zolla, Carlos, *Los pueblos indígenas de México: 100 preguntas*, 2004, *op. cit.*, p. 132.

⁹⁷ Durand Alcántara, Carlos Humberto, 2002, *op. cit.*, pp. 310-311.

De los 386 municipios con marginación muy alta 300 son municipios indígenas, o lo que es lo mismo, el 77.7% del total nacional en dicho rango. Entre los municipios con muy alta marginación y alta marginación representan a nivel nacional el 52.6%, en cambio para los municipios indígenas las cifras alcanzan el 88%. Esto es señal de la gran diferencia que en términos generales hay entre la población nacional y la población indígenación.

Para partir de una situación equiparable no sólo tendrían que incrementarse y mejorarse los servicios educativos, la infraestructura básica y el ingreso salarial, también lograr que las garantías individuales establecidas en la constitución puedan disfrutarse de manera equiparable por todas las personas, tomando en cuenta las particularidades culturales de los grupos a los que pertenecen, no con el afán de generar diferencias sociales que trastocuen la calidad de vida y la integridad de las mismas, como ocurre en México, sino para que de manera congruente puedan acceder a ellas.

Esto quiere decir que en los ámbitos de la discriminación, la educación pública y gratuita, la equidad de género, los derechos de los niños, la libertad de profesión, de ideas, de prensa, de asociación, de tránsito y demás garantías establecidas en la constitución debe existir el mismo interés, condiciones y compromiso del Estado y sus instancias en los diferentes niveles de gobierno, para que puedan gozar de ellas los sujetos, las comunidades y los grupos que habitan en el territorio nacional, siempre adecuadas a los contextos culturales, para evitar que su aplicación se convierta, como ya dijimos, en mecanismo de diferenciación social.

El Estado mexicano tiene en este sentido una doble deuda y responsabilidad: por un lado, garantizar la satisfacción de las necesidades y requerimientos básicos que le permitan a todas las personas poder lograr un desarrollo integral, sin menoscabo de las particularidades culturales de

las comunidades y los pueblos; y por el otro, no sólo reconocer sino garantizar los derechos colectivos referentes a la libre determinación, al desarrollo y participación en la construcción de un proyecto nacional pluricultural, a la protección, ejercicio, crecimiento y difusión de sus culturas, al acceso a la justicia y al uso y disfrute de los recursos naturales, los cuales firmó no sólo en los acuerdos de San Andrés, pues también los elevó a rango constitucional al ratificar el Convenio 169 de la OIT.

DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL: ALGUNAS EXPERIENCIAS EN MÉXICO

Cuando se habla de educación indígena, comúnmente se engloban en ella los experimentos, cambios, aciertos y desaciertos del proyecto de educación indigenista formalizado por Lázaro Cárdenas, con el surgimiento de las políticas indigenistas en México. Al respecto es necesario aclarar dos aspectos importantes:

1. La educación en los pueblos indígenas no surge con el proyecto cardenista, incluso tampoco con la educación impartida por los misioneros españoles. Desde tiempos previos al llamado “Descubrimiento”, existieron instituciones dedicadas a dicha función. En el caso de la civilización Mexica se han identificado dos instituciones, el “calmecac” y el “tetepochcalli”: el primero era el lugar al que acudían preferentemente los hijos de la nobleza; el segundo era el espacio de educación y adiestramiento de los macehuales o gente del pueblo común.⁹⁸

2. La educación denominada indígena se concibe como aquella que el Estado, a partir de diversas instancias y personajes, impone en las comunidades indígenas mediante los planes y programas de estudio oficiales, pero también mediante otras acciones como programas de apoyo social, de salud, de alfabetización y de proyectos productivos. Sin embargo, el término de educación indígena ha sido redefinido recientemente por muchos pueblos indígenas e incluso por organizaciones internacionales como la OIT. Ahora se le piensa como una acción en la

⁹⁸ En diversas fuentes puede encontrarse información amplia sobre dichas instituciones, una de ellas es Historia general de México, 2002.

que los indígenas no son sólo receptores sino constructores de ella. Entonces, es importante reconocer que hay una diferencia entre la educación para indígenas diseñada, ejecutada y en ocasiones evaluada por el Estado y la educación diseñada e impartida por indígenas para los propios indígenas.

Elisa Ramírez Castañeda, en su libro *La educación indígena en México*⁹⁹, hace un estudio detallado de la relación entre los indígenas y el Estado desde la llegada de los españoles hasta el siglo XXI; a partir de políticas y normatividades, hace énfasis en la situación de las lenguas indígenas y la educación. Entre la información contenida en su libro, aparecen algunos datos cuantitativos sobre población, cobertura e infraestructura escolares. Este resulta un buen referente para comprender los diferentes proyectos no sólo educativos, sino también políticos que han existido en México.

Para Héctor Díaz Polanco la trayectoria del indigenismo inicia precisamente con la instauración del régimen colonial. Él divide dicha historia en tres momentos generales:

- a) El que corresponde a las más de tres centurias de régimen colonial;
- b) El que se aplica, luego de la independencia, durante el siglo XIX y parte del XX, comandado por los políticos y pensadores liberales del país;
- c) El que desarrollan los modernos Estados latinoamericanos, en particular a mediados del siglo XX.

En la primera fase, la tendencia segregacionista tuvo como principal resultante la instauración de dos repúblicas: la república de indios y la

⁹⁹ Ramírez Castañeda, Elisa, *La educación indígena en México*, 2006.

república de españoles. Esta segregación, que reflejaba una ideología racista, culminó en uno de los etnocidios más grandes de la historia de la humanidad.

En la segunda fase, la del México independiente, el proyecto de nación estuvo disputado por liberales y conservadores, para quienes “el indio”, o mejor dicho su existencia, era un problema a resolver.

En la revolución aparece como sujeto social el campesino, que encabezado ideológica y activamente por Zapata, representó en ocasiones la resistencia indígena bajo la bandera del reparto agrario. Es así que surgen los proyectos de la Reforma Agraria y posteriormente el indigenismo de Estado.¹⁰⁰

1. LA TRAYECTORIA DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO

Durante y después de la Revolución Mexicana comienza a gestarse en el país un debate sobre el papel de los grupos y las lenguas indígenas en el proyecto nacionalista.

Algunos políticos como Justo Sierra, quien fuera secretario de instrucción pública en la última etapa del porfiriato, ven en la diversidad lingüística un obstáculo para la consolidación de una cultura nacional y una conciencia patriótica.

La poliglosia en nuestro país es un obstáculo a la propagación de la cultura y a la formación plena de la conciencia patria, y sólo la escuela obligatoria generalizada en la nación entera, pueden salvar tamaño escollo (...) los autores de la primera ley de instrucción obligatoria, llamamos al castellano lengua nacional: no sólo porque es la lengua que habló desde su infancia la actual sociedad mexicana, y porque fue luego la herencia de la nación, sino porque

¹⁰⁰ Díaz Polanco, Héctor, Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios, 1991; Díaz Polanco, Héctor “La teoría indigenista y la integración”, en varios autores, Indigenismo, modernización y marginalidad, 1974.

siendo la sola lengua escolar, llegará a atrofiar y destruir los idiomas locales y así la unificación del habla nacional, vehículo inapreciable de la unificación social¹⁰¹

Otros personajes como Manuel Gamio se interesan por el estudio cualitativo y cuantitativo de las lenguas y los grupos indígenas. Sin embargo, detrás de los diferentes discursos y proyectos políticos permanece siempre la preocupación por lograr la unificación de la nación mexicana. Esto implicaba la erradicación de aquellas manifestaciones y rasgos distintos al “común denominador”.

Tanto las lenguas, las tradiciones y las costumbres indias debían ser sustituidas por la lengua y la cultura nacionales. Imperaba aun el ideal redentor y castellanizador de la Colonia entre los principales políticos e intelectuales humanistas del país. José Vasconcelos, otro personaje destacado de la época, con su lema “Por nuestra raza hablará el espíritu”, vio al mestizo como la entidad representativa de la supremacía no sólo nacional sino de Mesoamérica.

Desde su fundación en 1922, la Secretaría de Educación Pública (SEP), bajo la tutela de Vasconcelos, tuvo como principal cometido la unificación de la educación básica en todo el país. La formación de los educadores se hizo con esta lógica. Dicho propósito no sería posible sin la alfabetización de la población con una campaña nacional.

Seamos los iniciadores de una cruzada de educación pública, los inspiradores de un entusiasmo cultural semejante al fervor que ayer ponía nuestra raza en la empresa de la religión y la conquista (...) facilitemosle (a los universitarios) los medios de que se pongan en contacto con los indios, de que se pongan en contacto con el humilde y lo eduquen, y veremos como todos acuden con entusiasmo a la obra de regeneración de los oprimidos; veremos como se despierta en todos el celo de la caridad, el entusiasmo humanitario. Organicemos

¹⁰¹ Heath, Shirley Brice, La política del lenguaje en México, de la colonia a la nación, 1992, p. 124.

entonces el ejército de los educadores que sustituya entonces al ejército de los destructores.¹⁰²

Una de las primeras acciones formales de la SEP fue la creación del Departamento de Asuntos indígenas y con ello de las misiones culturales. Se les denominó así, pues eran grupos de misioneros-educadores que iban de región en región alfabetizando e impartiendo cursos normales y de talleres industriales.

Además de las misiones culturales, se abrieron las Casas del Pueblo en lugares apartados del país. Su finalidad era fortalecer las actividades económicas y el trabajo comunitario, para poder así lograr el arraigo de los jóvenes a su comunidad.

Tanto las misiones culturales como las casas del pueblo, debían cambiar la mentalidad de los ciudadanos y hacerlos conscientes de las bondades de la Revolución y el cambio social. Esto generó la molestia, tanto de autoridades locales como de caciques y terratenientes, pues veían en la educación rural un riesgo a sus privilegios.

No había en este momento distinción alguna entre educación indígena y educación rural, sino al contrario, se pensaba que el problema del indio se solucionaba con cambiar su mentalidad, enseñarle nuevas artes e industrias, generar en él la inquietud y el amor por el trabajo del campo.

El interés que el gobierno puso en la educación, como la encargada de redimir al indio y alejarlo, tanto de su lengua y costumbres, como de la embriaguez, el fanatismo y la ignorancia en que había caído durante todo el periodo de la Colonia, reflejó en parte el incremento de la cobertura de la educación rural. En 1922 había en el país 309 escuelas rurales; en 1930 el

¹⁰² Ramírez Castañeda, Elisa, 2006, *op cit*, p. 115.

número se incrementó a 3,695; en 1940 era de 11,743; y, para 1952 había ya 16,054 escuelas, lo que representa un incremento del 5,195 por ciento.¹⁰³

Fueron muchos los problemas que generaron y a los que se enfrentaron las misiones culturales y las Casas del Pueblo. Además del acoso de autoridades municipales y caciques locales, existieron muchas críticas sobre las intenciones del “nuevo sistema educativo”. Paradójicamente, hubo poco compromiso en muchos de los misioneros por involucrarse con la comunidad, imponían una educación que poco o nada tenía que ver con el contexto social y cultural de las comunidades donde laboraban. En muchos de los casos, los estudiantes tenían que trasladarse a lugares en donde hubiera escuelas rurales, lo que generaba desarraigo con su lugar de procedencia.

El plan educativo de la escuela rural estaba dividido en tres cursos. Durante el primero se trabajaba en la adquisición del castellano y la participación en actividades comunitarias como la cocina, la agricultura, la cría de gallinas y conejos, la apicultura y la carpintería. En los dos años posteriores la enseñanza se enfocaba a la lectura y redacción del español, aritmética, ciencias naturales, geografía, español y civismo.¹⁰⁴

En esta etapa de la educación indigenista prevaleció el “método directo”, que consistió en la utilización del español en todas las actividades que se realizaban en el aula. Se prohibió la utilización de las lenguas indígenas, lo que impedía que la mayoría de los estudiantes asimilaran la información. Esta barrera lingüística, así como los métodos y técnicas mecanicistas y poco flexibles fueron tal vez el principal problema que tuvo y generó esta experiencia.

Para 1926 se creó la Casa del Estudiante Indígena en la ciudad de México, posteriormente el proyecto se amplió a otras regiones con fuerte

¹⁰³ Pozas Arciniegas, Ricardo, “Instituciones indígenas en el México actual”, en La política indigenista en México, métodos y resultados, 1991, pp. 187-220.

¹⁰⁴ Pozas Arciniegas, Ricardo, 1991, *op cit.*, pp. 197-201; Fuente, Julio de la, Educación, antropología y desarrollo de la comunidad, 1989, pp. 136-137.

población indígena. Dichos centros servían como internados, en los que los jóvenes aprendían además de los conocimientos académicos, oficios, trabajo artesanal e industrial. Esto se hacía con la finalidad de que al concluir su estancia regresaran a sus comunidades y generaran cambios en la población. A diferencia de las Misiones Culturales y las Casas del Pueblo, se empleaba la lengua indígena como medio de asimilación del español. Más tarde se denominó a esta práctica escolar como "método indirecto". El proyecto de la Casa del Estudiante Indígena y los Centros de Educación Indígena nuevamente generaron desarraigo en los estudiantes, quienes en vez de regresar a sus comunidades preferían quedarse en las ciudades a trabajar.¹⁰⁵

Al llegar Lázaro Cárdenas al poder mira en los Centros de Educación Indígena la oportunidad de generar alternativas de desarrollo en las comunidades indígenas. Se sigue poniendo énfasis en la participación de los jóvenes en la vida de la comunidad, en el trabajo y el servicio comunitario. Al descartar el método directo de la enseñanza se promueven programas bilingües en varias regiones del país. Además, se busca y consigue el apoyo de investigadores y antropólogos para que realicen estudios que permitan comprender la situación concreta, en los ámbitos lingüístico, social y cultural de los grupos indígenas y así generar posibles soluciones.

Algunas alternativas fueron la capacitación de maestros originarios de las regiones donde trabajarían, que hablaran la misma lengua y conocieran las costumbres de la comunidad. Se promovió la creación de textos en lenguas indígenas y el diseño y utilización de alfabetos prácticos para su escritura.

En 1932 surge un proyecto desarrollado por Moisés Sáenz llamado Estación Experimental de Incorporación del Indígena, en la región

¹⁰⁵ Heath, Shirley Brice, 1992, *op cit*, pp. 145-149.

denominada “Cañada de los Once Pueblos” en el Estado de Michoacán. Con dicho proyecto nace una disciplina netamente mexicana: la antropología social. Esta daría sustento teórico y conceptual a un nuevo indigenismo, para el cual la aculturación se vuelve un proceso de cambio social dirigido (en este caso el Estado, instituciones y personajes concretos) hacia la integración de los grupos indígenas en el desarrollo nacional. Esto implicó la disolución de muchas comunidades, con sus identidades propias.¹⁰⁶

Una década antes, Felipe Carrillo Puerto en Yucatán, Garrido Canabal en Tabasco y Adalberto Tejada en Veracruz ponen en práctica proyectos de “educación socialista”. El apoyo que dan los tres políticos en sus respectivos estados a la educación se da a pesar del nulo presupuesto federal. Se abren escuelas, se capacitan maestros, se editan libros y se abren bibliotecas. El reparto agrario es parte del proyecto social y político. Algo que los caracteriza es que emprenden una fuerte cruzada anticlerical.¹⁰⁷

Lázaro Cárdenas siendo presidente de México, retoma el proyecto educativo implementado por Carrillo Puerto, Garrido Canabal y Adalberto Tejada y reforma el artículo 3º de la constitución, proclamando una educación socialista y exclusiva del Estado. Se crearon brigadas de alfabetización, además de la apertura de los Centros de Educación Indígena. La educación en general sufre cambios notables, entre los que destacan la implementación de nuevos métodos pedagógicos activos, la generación de foros en donde los profesores podían debatir y criticar el trabajo que se realizaba, así como los enfoques pedagógicos empleados. La reacción por parte de los líderes regionales fue contundente, pues entre 1935 y 1939 fueron asesinados más de 300 maestros rurales.¹⁰⁸

¹⁰⁶ Val, José del, *México. Identidad y Nación*, 2004, pp. 134-136.

¹⁰⁷ Ramírez Castañeda, Elisa, 2006, *op cit*, pp. 111.

¹⁰⁸ *Ibidem*, pp. 146-148.

El avance logrado durante el periodo de Cárdenas a nivel nacional sufrió un retroceso con Manuel Ávila Camacho, quien con apoyo del Secretario de Educación prohíben nuevamente la alfabetización en lengua indígena y el uso de las lenguas en las escuelas. Se dan a la tarea de erradicar elementos socialistas e indigenistas del sistema educativo.

Para 1948, durante el periodo de Miguel Alemán se crea el Instituto Nacional Indigenista (INI). Así, el indio queda bajo la tutela del Estado y el nuevo organismo se enfoca a diseñar estrategias para atender su rezago. Alfonso Caso es nombrado como director, cargo que ocupa hasta su muerte en 1970.

Para Caso, al igual que para la mayoría de los indigenistas posrevolucionarios, existe un problema indígena que hay que erradicar. Es para Caso la cultura la raíz del problema indígena:

...el fin de la educación de la comunidad indígena, no puede ser otro que el fin general de la transformación de la comunidad; transformar la cultura general indígena para asimilarla a la cultura general de país (...) elevar a la comunidad indígena como hemos dicho desde el punto de vista económico, del mismo modo lo decimos desde el punto de vista educativo, vamos a llevarles nuevos conocimientos, vamos a llevarles nuevas formas de vida, vamos a llevarles nuevas necesidades y nuevos modos de satisfacer sus necesidades; vamos, en suma, a proceder a una aculturación de la comunidad .¹⁰⁹

El indigenismo oficial encabezado por Caso tuvo como objetivo lograr una aculturación planificada y administrada por el gobierno, para así eliminar aquellos "elementos negativos" en las comunidades y compensarlos con elementos propios de la sociedad occidental. De esta manera, el desarrollo positivo del país podría lograrse sin obstáculos y lastres históricos.

¹⁰⁹ Caso, Alfonso, 1989, *op cit*, p. 193.

La corriente integrada por el indigenismo y la antropología mexicanas se vinculó directamente con políticas y acciones implementadas por el Estado mexicano. En este sentido, tanto la escuela como otras instancias se vuelven espacios de negociación política y de reproducción de la tendencia ideológica orquestada por éste: el proyecto de modernización y homogenización social y cultural de México.

A diferencia de la antropología culturalista norteamericana, el indigenismo mexicano consideró restringida la observación de fenómenos locales y se preocupó más bien por el estudio de las regiones indígenas o regiones interculturales como las definió Aguirre Beltrán, en las que tanto indios como no indios interactúan principalmente a partir del intercambio económico y comercial.¹¹⁰

Gonzalo Aguirre Beltrán es uno de los principales creadores y representantes del discurso sobre la aculturación a la mexicana. En su obra *Regiones de refugio*¹¹¹, plantea que la autosegregación de los indios les alejó de los satisfactores básicos de que gozaba la sociedad general y provocó severos cambios que son resultado casi lógico de procesos migratorios: conformación de nuevos asentamientos humanos; modificación y diversificación de la lengua; cambios socioculturales; adaptación a nuevas regiones geográficas.

Sin embargo, este aislamiento permitió que muchas comunidades y pueblos lograran conservar de alguna manera la lengua, las tradiciones, la cosmovisión, las formas de organización social y política, y demás elementos que forman parte de la identidad étnica. En este proceso, aquellos pueblos que durante siglos permanecieron como un solo grupo organizado, se fragmentaron en comunidades y con ello se diferenciaron de sus condescendientes etno-lingüísticos.

¹¹⁰ Oehmichen Bazón, Ma. Cristina, Reforma del Estado. Política social e indigenismo en México, 1999, pp. 66-70.

¹¹¹ Aguirre Beltrán, Gonzalo, Regiones de refugio, 1967.

Después de haber definido teóricamente el cambio sociocultural en las regiones indígenas, era necesario perfeccionar la infraestructura y ampliar su campo de acción. En 1951 se abren los primeros Centros Coordinadores Indigenistas del país. En el transcurso de veinte años se abren veinte centros dirigidos por antropólogos con experiencia etnográfica. Actualmente operan un total de 114 Centros Coordinadores del Desarrollo Indígena instalados en los 22 estados de la República Mexicana.

Centros Coordinadores del Desarrollo Indígena

| Ubicación | Total | Ubicación | Total | Ubicación | Total |
|-----------------|-------|-----------|-------|-----------------|-------|
| Baja California | 3 | México | 2 | Quintana Roo | 2 |
| Campeche | 4 | Michoacán | 4 | San Luis Potosí | 4 |
| Chihuahua | 5 | Morelos | 1 | Sinaloa | 2 |
| Durango | 3 | Nayarit | 5 | Sonora | 5 |
| Guanajuato | 1 | Oaxaca | 21 | Tabasco | 3 |
| Hidalgo | 4 | Puebla | 9 | Veracruz | 10 |
| Jalisco | 2 | Querétaro | 3 | Yucatán | 5 |

Fuente: CDI, "Centros Coordinadores del Desarrollo Indígena".

La finalidad con este despliegue de centros, especialistas y educadores no era precisamente extender el modelo de desarrollo en las comunidades aisladas, sino en las regiones importantes en donde se gestaran las interacciones y el intercambio económico, cultural y social. La red de desarrollo permitiría el paso a la industrialización. Esto, casi automáticamente acabaría con aquellos obstáculos existentes en las comunidades indígenas.

A lo largo de todo este proceso, el INI no se separó de la tutela del gobierno federal. Tanto las políticas, como las estrategias tendientes a la población indígena fueron dictadas por el Estado y puestas en práctica gracias al despliegue de especialistas y profesionistas que trabajaban en él. En vez de ser una instancia generadora de alternativas para remediar

las problemáticas y carencias en las comunidades indígenas, servía como una extensión del Estado mexicano.

Entre 1949 y 1952 diversas acciones del INI minaron aún más su relación con los pueblos. En reiteradas ocasiones el Instituto participó en proyectos de inversión e infraestructura en territorios indígenas. El resultado en la mayoría de los casos fue el desalojo de la población india, la explotación irracional de los recursos naturales, nulo beneficio para los indígenas afectados, la destrucción de lugares sagrados, de trabajo y de recreación de las comunidades.

En dicho contexto el desarrollo, los fines y medios, así como los resultados del indigenismo y de la educación indígena mexicanos comenzaron a ser cuestionados por maestros, antropólogos e intelectuales más críticos, incluso por sus mismos exponentes. En el caso de la educación, lejos de lograrse avances notorios que permitieran el desarrollo de los pueblos y las comunidades, se habían generado mayores conflictos entre estos y la sociedad. En la realidad, tanto las lenguas como las manifestaciones indígenas seguían siendo objeto de negación y rechazo social. Más allá de la folclorización, incluso dentro de la escuela, las culturas indias no eran permitidas, no podían reproducirse a partir de sus propias tradiciones. El control que el gobierno ejercía sobre las instituciones, entre ellas la educación, no permitía una participación real y efectiva de las comunidades.

Una de las reacciones más importantes de la época, fue la formalización del proyecto de educación bilingüe gracias a la realización de la "Sexta Asamblea Plenaria de la Educación", en donde se creó el Servicio Nacional de Promotores y Maestros Bilingües en noviembre de 1963. Con dicho acuerdo, se pretendió generalizar como método oficial la alfabetización en lenguas nativas, seguida del castellano. Sin embargo,

persistía aun la actitud integracionista, paternalista y asistencialista de las autoridades educativas no indígenas.

Más tarde, en 1976 la Asociación Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües propone la implantación de una educación bilingüe y bicultural, que permitiera una reconceptuación del indio en su relación con el resto de la sociedad. Tanto maestros y líderes indígenas, como científicos sociales rechazan la existencia de un "problema indio" y ubican dentro de la estructura económica y las relaciones de lucha de clases la situación de la población indígena.

El trabajo teórico realizado por antropólogos y sociólogos, que cuestionó fuertemente la necesaria asimilación del indio en la sociedad nacional, entre los que destacan Pablo González Casanova, Guillermo Bonfil Batalla y Rodolfo Stavenhagen, permitió sustentar ideológicamente la lucha de los pueblos indios por su autonomía y la defensa de su identidad étnica y lingüística. En el contexto nacional, la crisis social y política de los años 60's y 70's propició el surgimiento de movimientos regionales importantes, que en algunos casos se constituyeron en la punta de lanza de la sociedad civil organizada, en la lucha por la transformación democrática del país. El indio como nuevo sujeto social participó de maneras distintas en el escenario social y político: algunos "adoptaron la forma de comités, frentes, coaliciones y consejos. De esta manera se incorporaron a procesos de alcance nacional, tanto de carácter oficial como independiente. Hubo otros clandestinamente buscaron el cambio político por la vía armada."¹¹²

Entre los avances en el ámbito educativo institucional se encuentra la creación de la Dirección General de Educación Indígena, en cuyo modelo trabajaron diversos antropólogos, entre ellos Bonfil Batalla. Se pugró por una participación efectiva de los pueblos indígenas en la

¹¹² Sarmiento, Sergio, "El movimiento indio mexicano y la reforma del Estado" en *Cuadernos del sur*, 2001, p. 75

educación, a partir de programas educativos que integraran la identidad y la cultura de los pueblos y las comunidades indígenas, así como los saberes universales, a fin de lograr un desarrollo armónico de los pueblos.

Uno de los puntos culminantes de la lucha por los derechos indígenas, entre ellos el de una educación acorde a su contexto, que respetara y fortaleciera los elementos propios de la identidad étnica, es la firma en 1989 del Convenio 169 de la OIT. Es a partir de este momento, que diversas experiencias de educación indígena y educación intercultural encuentran sustento desde finales del siglo XX.

2. RESULTADOS Y CONTRADICCIONES DE LA EDUCACIÓN OFICIAL PARA LOS GRUPOS INDÍGENAS

Al hacer una revisión más o menos crítica de la relación entre los grupos étnicos y el Estado mexicano a partir de instituciones específicas, es posible comprender como diversos mecanismos de poder y dominaciones se insertan y son reproducidos mediante los discursos institucionales, las estructuras internas, el lenguaje, los contenidos, las prácticas escolares, los tiempos. Dichos mecanismos no consisten únicamente en procedimientos explícitos o físicos que muestren abiertamente las finalidades de la educación, sino también de fenómenos que se reproducen de manera silenciosa entre los sujetos. Esta "microfísica del poder"¹¹³ en la escuela", ha logrado en muchas de las ocasiones legitimar las políticas oficiales implementadas para los indígenas.

Más allá de los análisis que resumen el fracaso de la educación indígena o los discursos victoriosos oficialistas que plantean que la escuela rural cumplió con el cometido de lograr el desarrollo de muchos de los

¹¹³ Al respecto de la microfísica del poder revisar Foucault, Michel, Defender la sociedad. Curso en el Collage de France (1975-1976), 2002, pp. 217-137.

centros rurales del país¹¹⁴, está la realidad de muchas comunidades y regiones indígenas, así como de un subsistema educativo, que lejos de haber logrado el desarrollo y la inserción de los indios al progreso nacional, cosa que no es deseable al menos de la manera en que se ha pretendido, ha generado conflictos y alterado valores y prácticas comunitarias.

En el caso de las lenguas indígenas, ha prevalecido una política del lenguaje tendiente a la unificación del mismo a costa de la desaparición de las lenguas originarias. Uno de sus principales canales ha sido la escuela, además de los medios de comunicación y la religión, quienes transmiten valores, conceptos y discursos en los que el bilingüismo se convierte en una categoría negativa, debido a la asociación de las lenguas indias con una relación de subordinación y atraso. Claro que este fenómeno resulta contrario, cuando el bilingüismo se constituye de una lengua extranjera como el inglés o el francés además del español.¹¹⁵

Ya sea bajo un discurso de castellanización directa o indirecta, o incluso de educación bilingüe bicultural o intercultural, el predominio del español sobre las lenguas vernáculas persiste fuera y dentro del aula escolar, debido a que el español sigue siendo el único medio de interacción con la sociedad global y el principal en muchos de los espacios y situaciones al interior de las comunidades.

Esta asimetría en el uso y conceptualización de las lenguas es asumido la mayoría de las veces por los actores que participan en espacios y relaciones donde dichos valores se reproducen. La diversidad lingüística implica cierta estratificación social, en la medida en que no se generan experiencias que permitan que las lenguas indígenas tengan una utilidad en la vida social, económica y política de los pueblos, ya que así sólo se limita su uso de manera escrita a una élite y a los grupos que tienen el

¹¹⁴ Ver Santos Valdés, José, "La escuela rural mexicana como precursora del desarrollo de los pueblos", en *Revista Magisterio*, 1968, pp. 68-78; Torres Bodet, Jaime, "El día del maestro", en *Discursos (1941-1964)*, 1965, pp. 663-665; Ramírez, Rafael, *Obras completas*, 1968, pp. 207-211.

¹¹⁵ Coronado, Gabriela, *et al.*, *Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe*, 1984, p. 15.

hábito de la lectura y de la escritura, que por lo regular son personas que llegan de la ciudad a radicar a la comunidad con fines educativos o de investigación¹¹⁶.

2.1. Las prácticas escolares informales y el currículum oculto: más allá de la normatividad y los contenidos prescritos

En el espacio de la cotidianeidad, la cultura escolar se manifiesta en las acciones, la organización, el lenguaje y la participación dentro del aula: colocación de bancas individuales alineadas; disposición de un escritorio en la parte frontal del salón; aulas separadas y delimitadas por muros; organización del trabajo escolar por día, mes, semestre o año; descansos preestablecidos; reducción de las relaciones interpersonales a un modelo maestro-alumno. Estas prácticas trastocan, a veces de manera poco perceptible, la organización y la esencia de las relaciones al interior de las comunidades indígenas.

En el sistema educativo nacional, así como en los “distintos proyectos” de educación oficial destinados a las comunidades indígenas, la educación se convierte en sinónimo de escolarización. En ellos se intentan borrar del mundo los conocimientos que se generan en los diferentes espacios, interacciones, experiencia de la cotidianeidad. Un sin fin de conocimientos se producen mediante observación y experimentación constante, sin que haya un registro gráfico de ellos. En algunos casos, los abuelos o mayores y los grupos pares sirven como transmisores de información; pero incluso en los espacios escolares los sujetos aprenden cosas que no son parte del currículum formal.

Este fenómeno se observa constantemente en las comunidades, cuando mediante las prácticas escolares los estudiantes aprenden

¹¹⁶ López y Rivas, Gilberto, “Las nuevas formas de mediatización de los indios”, *Indigenismo y lingüística. Documento del foro La política del lenguaje en México*, 1980.

conceptos negativos sobre su identidad, su entorno, sus costumbres, su historia colectiva, su lengua materna o sus propios gustos. Dicha tendencia se refleja en lo que algunos autores como Henry Giroux denominan el currículum oculto. Éste puede entenderse como "...aquellas normas, creencias y valores no declarados, implantados y transmitidos a los alumnos por medio de reglas subyacentes que estructuran las rutinas y las relaciones sociales en la escuela y en la vida en las aulas"¹¹⁷.

Esto que es parte de la realidad de la mal llamada educación indígena, rebasa incluso las contradicciones de las normas escolares en sus diferentes niveles (dentro del aula, en la institución, a nivel sindical y en la administración de la educación general). Sin embargo, estas ideas no sólo se generan en el salón de clases por parte de los maestros, también los padres de familia sirven como reproductores de ellas, ya que desde niños aprendieron que el uso de la lengua, por ejemplo, era causa suficiente para recibir un castigo, golpe y regaño por parte de quien detentaba un poder institucional como el maestro o el cura del pueblo.

En el caso de las contradicciones de la educación formal en comunidades indígenas, Hélice Rockwell en su artículo "Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas"¹¹⁸ señala los siguientes aspectos:

- Predominio del uso del español sobre las lenguas locales dentro del aula, incluso en las escuelas que están registradas bajo el adjetivo de "bilingües";
- Registros de escuelas en los documentos y discursos oficiales, pero que en la realidad no operan;
- Muchos libros bilingües permanecen guardados en bodegas;
- Los exámenes oficiales se realizan en español, lo que dificulta el desarrollo de ideas por parte de los estudiantes.

¹¹⁷ Girouz, Henry A., *Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía para la oposición*, 2003, p. 72.

¹¹⁸ Rockwell, Hélice, "Herencia y contradicciones de la educación de las regiones indígenas", en *Entre la normatividad y la comunalidad*, 2004.

En dicho artículo Rockwell refiere de manera especial los problemas que acciones gubernamentales como el programa Progresá, ahora Oportunidades, han generado en la educación indígena, debido principalmente al manejo político que se le ha dado¹¹⁹. Dicho programa se ha convertido en un mecanismo de coacción del voto y ha logrado cierto éxito debido a su carácter casi obligatorio.

Para recibir el recurso económico respectivo, las madres y los hijos deben asistir a consultas periódicas en la clínica del pueblo. De lo contrario se les descuenta dinero de la beca e incluso corren el riesgo de perder el apoyo. En la clínica se realizan pláticas y talleres tanto para las madres como para los hijos. En ellas se hace énfasis en el control de la natalidad, más que en la planificación familiar. Sobre los servicios de salud que se otorgan mediante Oportunidades existen muchas críticas debido a su calidad y cobertura, ya que se limitan al tratamiento principalmente preventivo y de malestares generales, dejando de lado cualquier tipo de cirugía, detección y tratamiento de cáncer, así como la atención de problemas que pudieran considerarse delicados y meritorios de hospitalización. Si los pacientes requieren de servicios médicos de segundo o tercer nivel, tienen que cubrir las cuotas de recuperación respectivas.¹²⁰ Otro de los mecanismos de presión es la recolección de basura por parte de las mujeres, quienes son organizadas en brigadas para recorrer periódicamente los caminos del pueblo y juntar con las manos cualquier residuo sólido. Dicha asistencia es registrada por el responsable de la clínica.

En el ámbito escolar, la permanencia de la beca depende de la asistencia ininterumpida de los beneficiarios al aula. Los padres de familia

¹¹⁹ Méndez, Alfredo y Valdés, Javier, “Presionan en Sinaloa a beneficiarios de Oportunidades para que voten por el PAN”, *La Jornada*, jueves 22 de julio de 2006.

¹²⁰ Boltvinik, Julio, “Seguro Popular y Oportunidades”, *La Jornada*, 19 de septiembre de 2003.

deben comprobar dicha asistencia con constancias firmadas y llenadas por los maestros, lo que en algunos casos se ha convertido en medio de chantaje para obtener apoyo de los padres en determinadas acciones escolares o su silencio frente a errores o faltas de los propios maestros y directivos.

Actualmente en muchas comunidades, los padres miran en la educación un medio de ingresos debido precisamente a este tipo de apoyos, lo cual podría considerarse como un factor para el detrimento del nivel y rendimiento escolar, pues la asistencia de los alumnos a la escuela se hace forzada y no voluntaria.

Otro aspecto importante tiene que ver con el cambio de hábitos, tanto alimenticios como de trabajo. El pago de la beca se realiza en días de mercado, lo que atrae a comerciantes de fuera, quienes venden productos industrializados o de nulo beneficio para las familias. Lejos de ayudar al abasto de la comunidad, se sustituyen productos que antes eran cultivados o recolectados en los ranchos. En algunos casos, estos comerciantes han desplazado por completo a los productores locales, quienes antes realizaban el mercado con artículos como fruta, verdura, animales, plantas medicinales y otros productos naturales.

Este tipo de apoyos se dan a estudiantes de todos los niveles, desde preescolar hasta superior. Sin embargo, es en las comunidades pequeñas en donde se generan mayores conflictos, debido a las condiciones de pobreza tan grandes que existen.

Otro texto que recupera algunos de los problemas que vive la educación indígena es la investigación titulada "Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal"¹²¹, en la que participó Silvia Shmelkes, actual responsable de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP. Dicha investigación se enfoca

¹²¹ Schmelkes, Silvia, *et al.*, "Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal", en *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 1979, p. 31-70

a la relación entre la escuela y la comunidad a partir de la participación de sus actores principales: director, maestros, alumnos, padres de familia y autoridades comunitarias. Entre las conclusiones más importantes destacan:

1) La poca cantidad de proyectos escolares de trascendencia, debido a los cambios tan constantes de maestros y directores. Pocas son las ocasiones en las que el personal está conformado por habitantes de la propia comunidad. Esto impide que se generen y recuperen experiencias en beneficio de la comunidad. Además, los periodos tan cortos del personal académico generan poca adaptación tanto de ellos mismos como de alumnos.

2) La lejanía de las escuelas y la administración escolar, entre todos sus niveles, dificultan la evaluación del personal, de los materiales y los planes de estudio, así como del funcionamiento de la escuela.

3) La capacitación y preparación de los directores no les permite ejercer funciones de dirección y coordinación, ni en el trabajo de planeación académica, ni en las actividades de vinculación comunitaria. Aunque en algunos casos, la libertad con la que cuentan les permite conducir el trabajo de la escuela a partir de expectativas e intereses personales y no de las necesidades de la comunidad.

4) Pocas veces existe un compromiso por adaptar los contenidos escolares al contexto en el que se encuentra la escuela. Los intentos no van más allá de la utilización de los recursos naturales para la ejemplificación de ciertas temáticas y la realización de prácticas como excursiones o creación de parcelas y huertos.

5) No hay un manejo de estrategias y herramientas teórico-metodológicas por parte de maestros y directivos que les permitan hacer frente a los altos índices de reprobación y deserción escolar. Esto se refleja en el rezago al interior de la escuela en relación con otras que se

encuentran en ciudades cercanas. De esta manera, aquellos vacíos de información permanecen y se vuelven un obstáculo para tener un buen desempeño en otros niveles de educación.

6) Se favorecen algunas áreas como español, matemáticas y en algunos casos las ciencias naturales, en detrimento de las ciencias sociales, la historia, las humanidades y el desarrollo psico-motriz y artístico.

7) Las áreas del conocimiento se trabajan de manera aislada, sin que se le muestre al alumno la importancia de su vinculación en las tareas académicas.

Muchas de las escuelas en donde se suscitan los problemas que se han mencionado en este apartado son las denominadas bilingües. De ahí, que en algunas comunidades se solicite el cambio a escuelas estatales o federales monolingües, ya que aun persiste la idea de que las escuelas bilingües tienen una calidad inferior. Además, las escuelas federales reciben mayores recursos y apoyo por parte del gobierno por considerarlas con menor población indígena.

La educación formal, como se ha señalado, ha servido más como un mecanismo de control y cambio social y cultural y no como medio para el desarrollo local. Un factor de alteración de la organización comunitaria ha sido la imposición de nuevas formas de organización escolar y extraescolar, a partir de las cuales las formas tradicionales de la comunidad encuentran resistencia. Entre ellas están la toma de decisiones mediante la lógica del "mayoriteo" en las reuniones de padres de familia. Con ella, se pretende economizar el tiempo limitando la discusión y la búsqueda de consensos, como se acostumbra en las asambleas de la comunidad. Esto debilita de alguna manera las formas propias del poder comunal ya que los acuerdos son votados y no discutidos ampliamente.

Otro factor de cambio importante es el establecimiento de cuotas económicas durante todo el año, para realizar las distintas actividades que

integran el calendario escolar. Además están las multas por retardos o inasistencia a las juntas de padres de familia y los tequios escolares. En algunas comunidades, la asamblea ha determinado establecer una multa para los casos en los que los niños y jóvenes dejen de asistir a la escuela. Un ejemplo de dicha situación es la formalización de multas económicas por inasistencia, expulsión o negligencia en el Estatuto Comunitario de San Juan Tabaá. Esta es una comunidad zapoteca localizada en la región de la Sierra Norte, en el distrito de Villa Alta de Oaxaca. En el capítulo VIII, fracción III del Estatuto Comunitario¹²² se establece que:

Los padres de familia que no cumplen con mandar sus hijos a la Escuela, ya sea preescolar, primaria y/o telesecundaria, serán sancionados de la forma siguiente:

- a) Preescolar a tercer grado con el 50% de un día de salario por falta.
- b) Cuarto a sexto grado con el 100% de un día de salario por falta y al concluir su educación primaria no se le autoriza salir de la comunidad a recibir su educación secundaria a otras partes del Estado y de la República Mexicana, aquel que desobedezca lo establecido será sancionado con 70 días del salario mínimo por grado.
- c) Para casos especiales de empleados, tendrán la facultad de mantener a sus hijos en la Escuela Primaria mientras permanezcan en la comunidad.
- d) En la Escuela Telesecundaria serán sancionados con el 100% de un día de salario por falta.
- e) El alumno que sea expulsado de la Escuela Primaria o Telesecundaria
 - e. 1).- Por negligencia será sancionado con 40 días del salario por grado
 - e. 2).- Para casos de rebasados de edad serán sancionados con 33 días del salario por grado.
- f) Todo alumno egresado de la Escuela Telesecundaria que ya no continúe sus estudios deberá ingresar a prestar servicios y tequios a la edad de los 17 años.

Cabe destacar que esta medida fue tomada con la finalidad de lograr la preparación de toda la población infantil y juvenil de la comunidad. Sin embargo, también legitima de alguna manera el carácter obligatorio de

¹²² Bautista Cruz, Melitón (coord.), Estatuto Comunitario de San Juan Tabaá, 1998, pp. 40-41.

la educación formal, lo que trae como consecuencia la ocupación de la mayor parte del tiempo de los estudiantes durante y después del horario de clases. Esto limita e incluso impide la realización de labores en el hogar y en la comunidad. Así, poco a poco los niños se van distanciando del trabajo comunal.

De ahí que también se genere una pérdida de valores y principios fundamentales para la vida comunitaria. Las ideas de reciprocidad y ayuda mutua se sustituyen por las de independencia e individualidad, lo cual no quiere decir que perjudiquen al niño en su formación como sujeto, pero sí lo influyen al grado de hacer que él mismo rechace la organización y el trabajo comunal, las leyendas, las explicaciones sobre los lugares sagrados, las fiestas comunitarias, por no encontrarles una utilidad práctica o una vinculación con la información que reciben por parte del maestro, de los medios de comunicación y de otros factores externos.

Esto también se refleja en el poco interés que tienen los jóvenes por servir en los cargos comunitarios. Ni siquiera se ven en la necesidad de reflexionar en torno a ello, ya que la escuela los ocupa durante los primeros años de su vida. Al finalizar el último nivel, ya sea primaria, secundaria o incluso bachillerato, muchos salen a trabajar o a continuar sus estudios a otros lugares.

En la realidad de muchas comunidades, la educación formal centralizada en la escuela, no ha podido aun proporcionar conocimientos e información a los estudiantes que les permitan desempeñarse mejor dentro de sus comunidades, ya sea en la realización de tareas familiares o la participación en situaciones de suma importancia en la comunidad, como los tequios, las fiestas o en el desempeño de cargos comunitarios.

3. GENESIS DE LA EDUCACION INTERCULTURAL EN MEXICO

Comprender la situación de la educación “intercultural” en México requiere necesariamente un conocimiento mínimo sobre la historia de la relación entre los pueblos indios y el Estado.

Queda claro que en México los movimientos étnicos han sido producto de la historia colonial y lo que esto conlleva; así también, muchas de las políticas aplicadas hacia ellos han sido coercitivas y tendientes directa o indirectamente al etnocidio, ya sea físico, social o cultural. Esto ha desembocado en las décadas recientes en la consolidación de luchas políticas y en algunos casos armadas, como medida de presión hacia el Estado.

El contexto en el que se desarrollan estas nuevas luchas tiene características que no se notaban al menos hasta antes de la primera mitad del siglo pasado como son: el apoyo y la participación de otros sectores y grupos organizados a nivel nacional tendientes a la autogestión; la proyección a nivel internacional a partir de alianzas con otros movimientos indígenas y organizaciones del mundo; la existencia de organismos gubernamentales y no gubernamentales, tanto nacionales como extranjeros, que han fungido como mediadores a través de apoyo financiero, técnico, de asesoramiento legal y político y capacitación a los pueblos indios; la redefinición de los movimientos étnicos, los cuales han asumido como demandas el respeto y garantía de sus derechos humanos y colectivos, así como la protección del entorno natural; y como base y mecanismo de legitimidad, la existencia de instrumentos internacionales como el convenio 169 de la OIT.

Nos encontramos entonces con que la exigencia y garantía de los derechos colectivos de los pueblos indios, entre ellos el de una educación congruente con sus necesidades económicas y sus características

etnolingüísticas está inserto en diversos niveles: local, nacional e internacional. Si bien es cierto, que un problema particular como este debe plantearse en su contexto, es importante reconocerlo a partir de sus interconexiones con factores externos, los cuales lo resignifican en el ámbito global.¹²³

Bajo esta lógica, la autonomía y los demás derechos colectivos de los pueblos indios se vuelven los elementos sustanciales de lo que podría ser una nueva relación entre los pueblos, las naciones y la sociedad global; y la igualdad, la justicia, la tolerancia y la diversidad sus valores fundamentales, “Sin estos, el paradigma de la democracia jamás será alcanzado”.¹²⁴

Para que la interculturalidad y la autonomía puedan efectivamente ser parte de este nuevo contexto se les debe pensar, como ya dijimos, en tres niveles: uno, al interior de cada grupo étnolingüístico, dentro de una comunidad nacional y en la relación con otros grupos y naciones del mundo.

En el primer caso debe garantizársele a la comunidad india el derecho de la autoorganización, lo cual implica tener sus propias autoridades y mecanismos para el ejercicio del poder político; desarrollar su cultura e identidad comunitaria, así como el uso de los recursos naturales con base en su cosmovisión. Si embargo, esto no es suficiente debido a las pocas posibilidades que tiene una comunidad de mantener su autonomía frente al Estado. Es por ello que “...la autonomía india depende de la construcción de un ámbito supracomunitario”,¹²⁵ en el que las fragmentaciones y desarticulaciones geográficas, políticas y administrativas que han sufrido los grupos étnicos no se conviertan en un

¹²³ Morín, Edgar, *La cabeza bien puesta: Repensar la reforma; reformar el pensamiento*, 2002, p. 13-17.

¹²⁴ Menchú Tum, Rigoberta, “Los derechos de los pueblos indígenas”, en Ordoñez Cifuentes, José Emilio Rolando, *Pueblos indígenas y derechos étnicos*, 1999, p. 13.

¹²⁵ Maldonado Alvarado, Benjamín, *Lo sobrenatural en el territorio comunal. Propuesta para el estudio de la geografía simbólica en la educación intercultural de Oaxaca*, 2004, p. 3.

obstáculo para dicha organización autónoma. El diálogo intercultural también se fortalece cuando existe un entendimiento y comprensión de las diferencias socioculturales al interior de los pueblos.

En el ámbito nacional la interculturalidad debe incluir a los más de 62 grupos étnicos y el resto de la sociedad nacional, en donde de igual manera existen grupos organizados que buscan y en algunos casos luchan por el reconocimiento y respeto de sus características culturales, lingüísticas, sexuales, laborales, religiosas o de aquello que los vincule al interior y los diferencie de los demás.

En el caso de los grupos etnolingüísticos podemos afirmar, que es casi imposible lograr un diálogo intercultural con la sociedad y el Estado, si no se reconoce y garantiza el derecho a la libre determinación y a la autonomía como su principal manera de ejercerla.

Un valor que se vuelve fundamental en cualquier ámbito de la interculturalidad es la tolerancia. En el terreno social y jurídico hablaríamos del derecho a la diferencia. Ambos como ejes primordiales del diálogo intercultural, deben ser promovidos por el Estado, mediante las diversas instituciones y en los distintos espacios de interacción sociocultural.

Siguiendo esta misma línea, tendríamos que pensar entonces en la necesidad del diálogo intercultural global, sin que esto implique nuevamente la idea de la unidimensionalidad o unipolaridad. Habría que partir del principio de la diversidad etnolingüística y cultural intra e internacional. Esto por supuesto apunta en sentido contrario a la globalización actual, que tiene como dinámica y propósito la homogeneización a partir de la reproducción de valores, pautas, gustos, expectativas sociales y pensamientos, productos todos de la denominada cultura occidental.

3.1. La educación intercultural

En la historia reciente de México, la educación ha servido como promotora de políticas, valores e ideologías del Estado, tendientes a la construcción de una identidad nacional, en la que la diversidad étnica existe sólo como reminiscencia histórica y aparece a manera de contenido, muy reducido, en la currícula de la educación oficial.

El indigenismo como proyecto estatal pretendió inducir y regular los cambios socioculturales de los pueblos indígenas con miras a una supuesta asimilación. Sin embargo, esta empresa generó en la mayoría de los casos conflicto, separación, marginación, manipulación política, autonegación; y en el terreno de la educación, debilitamiento de la identidad étnica, así como "...un bilingüismo asimétrico que sólo sirve de puente para llegar a una dudosa competencia del español".¹²⁶

Si el proyecto indigenista posrevolucionario se vio legitimado por la escuela, entonces un proyecto de Estado que tenga como objetivo la creación o construcción de una sociedad, en la que la interculturalidad implique relaciones más simétricas y horizontales y donde se respeten, protejan y promuevan las manifestaciones, prácticas e ideas de los diferentes grupos socioculturales del país, ese proyecto puede y debe legitimarse también mediante la educación. En ese sentido, adecuar un proyecto de nación a la realidad del país es más razonable, justo y posible que pretender cambiarla en su esencia multicultural.

Después del fracaso de la educación bilingüe-bicultural, el gobierno pretendió aminorar la presión ejercida por los grupos y organizaciones indígenas creando en el año 2001, la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, teniendo como propósito "...asegurar que la educación intercultural bilingüe responda con un alto nivel de calidad a

¹²⁶ Corona Berkin, Sarah y Barriga Villanueva, Rebeca, (coord.), "Introducción", Educación indígena. En torno a la interculturalidad, 2004, p.9.

las necesidades de la población indígena". Además, se establece en su decreto de creación que "...la identidad del nuevo Estado Nación multicultural, democrático, equitativo y soberano deberá fincarse en la diversidad étnica, cultural y lingüística del país".¹²⁷

Algunas de las principales críticas a esta educación intercultural bilingüe son su inexistencia, ya que en la práctica es difícil encontrar escuelas en las que la comunidad participe de manera directa en los trabajos de planeación, gestión y definición de contenidos. Otra es la carencia de personal preparado y capacitado que sea originario de la comunidad o la región donde se ubica la escuela. Esto convierte al bilingüismo en un simple discurso oficial, más que en el principio de un modelo educativo. La interculturalidad sigue estando muy lejos de permear los planes, programas y políticas de la educación general, y aquella que se destina a las comunidades indígenas se diseña aun desde el escritorio de los funcionarios.

En el sistema educativo nacional se han generado transformaciones motivadas por la exigencia de calidad y competitividad, lo que ha devenido en aprendizajes muy específicos, contenidos centralizados y estandarizados, parámetros altos de acreditación, mecanización de procedimientos administrativos y educativos, indicadores de desempeño, evaluaciones verticales enfocadas en el estudiante y el docente para medir el rendimiento y la funcionalidad, mas no la pertinencia de contenidos, el desarrollo de habilidades y la generación de nuevos conocimientos.¹²⁸

Ante esta tendencia existe el reto de elevar la calidad de la educación en todos los ámbitos, espacios, subsistemas y modalidades existentes, y al hablar de calidad de la educación debemos pensar en

¹²⁷ SEP, Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

¹²⁸ Muñoz Cruz, Héctor, "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o divergentes?", en Muñoz Cruz, Héctor (coord.), Rumbo a la interculturalidad en Educación, 2002, P. 46.

prácticas sociales diversas en las que participen actores con identidades propias y que viven en contextos concretos, lo que nos lleva a buscar una congruencia real entre el conocimiento producido por dichos actores en la educación y las necesidades, problemáticas y características del entorno.

3.2. Algunas experiencias innovadoras de educación intercultural en México

Desde principios de la década de los noventa comenzaron a gestarse en México propuestas de educación propiamente indígena, tanto a nivel comunitario como regional. Dichas experiencias pretendieron de alguna manera revertir el deterioro social y cultural generado por la escuela oficial durante todo el siglo XX. En algunos casos, esto se hizo a pesar de la negativa del gobierno por reconocer las escuelas, así como el hostigamiento hacia las comunidades, como ha sido el caso de las escuelas que se encuentran en comunidades zapatistas.

En general, podemos decir que algunos puntos comunes entre estas nuevas experiencias son:

- a) La incorporación de asignaturas que abordan específicamente aspectos centrales de las culturas locales y regionales, y no sólo la anexión de contenidos informales en los programas de estudio.
- b) La participación de la comunidad en la construcción y definición de los contenidos, tiempos, prácticas, formas de evaluación y la relación entre los diferentes actores.
- c) La transformación de la escuela en un lugar de producción de conocimiento significativo y no únicamente de circulación de información preestablecida. Dicho proceso es resultado de la investigación constante que se realiza tanto dentro como fuera del aula. De hecho, la comunidad misma se convierte en fuente de conocimiento.

- d) La preparación y formación de sujetos capaces de fomentar creatividad étnica y proponer alternativas de desarrollo local y regional que respeten y refuercen la identidad étnica y nacional, el entorno natural, la lengua, la cosmovisión, las prácticas culturales, etc.
- e) La defensa de la autonomía étnica, vista esta última como un principio fundamental de la educación autogestionaria tanto a nivel de comunidades como de pueblos indígenas.

Claro es que el grado de participación de la comunidad es distinto, así como la metodología y las especificidades de la propuesta educativa.

Entre dichas experiencias de educación intercultural se encuentran:

- Escuelas de educación preescolar y primaria en los municipios de Sitalá, Chilón y Ocosingo, Chiapas, agrupadas en el colectivo *Lumaltik Nopteswuanej* A.C. (El pueblo educador), que trabaja con el Programa de Educación Comunitaria Indígena para el Desarrollo Autónomo Intercultural Bilingüe (Ecidea_IB). Comienzan a trabajar en 1998 y actualmente participan 21 comunidades.
- Escuela-Albergue de *Rojogochi*, que cuenta con niveles de preescolar y primaria dentro del Proyecto Educativo Rarámuri (PER). Comienzan labores en el 2001.
- Proyecto de Educación Alternativa Tzotzil, desarrollado en el municipio de Chenalhó, en Chiapas. Se trabaja con nivel primaria a partir de 1998.
- Escuela Primaria Bilingüe "El Porvenir" en Xochistlahuaca, en la región *Nn´anncue Ñomndaa* amuzga. Inició un proyecto para la creación de la educación intercultural en 1993. También asisten niños que hablan nahua, mixteco y español, quienes ya empiezan a hablar y escribir amuzgo.
- Escuela Secundaria *Tatutsi Maxakwaxi*, ubicada en San Miguel Huaixtita, municipio de Mexquitic, en Jalisco. Inició trabajos en 1993.
- Bachillerato Integral *Tatei Yurienaka ´lyarieya* en la comunidad wixarika o huichol de San Andrés Cohamiata, en Jalisco, el cual funciona desde el año 2000.
- Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) en Santa María Tlahuitoltepec, Mixe.
- Escuela Normal Indígena en Michoacán, que atiende a jóvenes de las etnias purhépecha, náhuatl, mazahua y ñhañu o mixteco. No tiene reconocimiento estatal ni federal. Inició en 1994.

- Universidad Autónoma Indígena de México ubicada en Mochicahui, municipio de El Fuerte, Sinaloa, con una extensión en Los Mochis. Aun no tiene reconocimiento gubernamental.
- Universidad Indígena Latinoamericana (UIL), en Centla, región chontal, en Tabasco. Inició actividades en el año del 2001 y en el 2004 fue reconocida por el ayuntamiento, más no por el gobierno estatal y federal.

Además, está la Universidad Intercultural en San Felipe del Progreso, en una región Mazahua en el Estado de México. Dicha universidad es parte de un proyecto federal del gobierno de Vicente Fox, quien pretendió la apertura de once universidades interculturales en el país, de las cuales sólo se ha logrado la apertura de esta universidad.

4. PROPUESTA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO

En términos generales podríamos decir, que en nuestro país no hay una preparación especializada para los profesores de educación media superior y superior, como lo hay en la educación básica. Esto desemboca frecuentemente en un enfoque distorsionado de las necesidades de dicha enseñanza, así como de la actividad docente, pues quienes se dedican a ello lo hacen más desde su perfil como filósofos, historiadores, químicos, economistas, sociólogos, arquitectos, etc., que en el papel de docentes. Esto genera deficiencias en los procesos de enseñanza-aprendizaje relativas principalmente a la asimilación de conocimientos y el desarrollo de habilidades prácticas y cognitivas por parte de los alumnos.

Frecuentemente el interés de quienes están frente a un grupo se centra en los contenidos de los planes y programas y no en las estrategias y herramientas empleadas. Esto quiere decir, que los contenidos terminan siendo el fin último sin que se busquen alternativas de aprendizaje

congruentes con el perfil social y cultural de los estudiantes. A corto y mediano plazo dicha situación se refleja en los índices de reprobación y deserción, así como en las expectativas profesionales de los estudiantes, ya que los mismos profesores terminan siendo los principales referentes, tanto en sentido negativo como positivo, a partir de los cuales los aspirantes y egresados construyen dichas expectativas.

Si la docencia y el aprendizaje son situaciones complejas, lo son aun más cuando quien ocupa el lugar de docente no participa en un proceso de reflexión y concientización del papel de la educación en la sociedad. Si a esto le sumamos, que entre él y el estudiante hay un abismo de entendimiento resultado de prejuicios, valores, diferencias lingüísticas, costumbres y la dificultad de adaptarse a un contexto distinto del suyo, la complejidad de dicha actividad puede volverse un obstáculo para el aprendizaje.

A lo largo del capítulo tercero nos hemos referido prácticamente a la educación básica, ya que más allá de ella no hubo durante la mayor parte del siglo XX un intento notorio por parte de los grupos indígenas y el gobierno de generar experiencias concretas de estudios superiores dentro de las comunidades y regiones indígenas. En la mayoría de los casos los jóvenes que continuaban sus estudios lo hacían en las ciudades o en escuelas generales, en las que la identidad étnica, la lengua y los conocimientos locales estuvieron y siguen estando ausentes del currículum escolar y del interés de profesores y autoridades educativas.

Al hablar de educación media superior y superior en espacios indígenas bajo la lógica de la autonomía étnica, debemos forzosamente replantear conceptos como desarrollo local y autogestión. En este sentido, la escuela debe servir como generadora del cambio, ya no dirigido a la manera del indigenismo, sino con base en la organización comunitaria. Así,

la valoración y recuperación de la identidad y cultura étnicas se vuelven parte esencial de la educación misma.

Es precisamente aquí en donde adquiere relevancia el tema de la educación intercultural, pues deben generarse propuestas y alternativas educativas acordes con los diversos contextos de México. Es por ello que la educación intercultural no puede ser exclusiva de los grupos indígenas, sino debe permear los diversos planes y programas de estudio. Uno de los retos principales está en definir aquellos contenidos generales, que permitan a cualquier persona interactuar con la sociedad global, sin que esto implique la renuncia a su identidad colectiva y permitir al mismo tiempo, que a nivel regional y local, la comunidad construya modelos educativos que respondan a sus problemas y necesidades.

4.1. Fundamentos teórico-metodológicos de los Bachilleratos Integrales Comunitarios

El proyecto de los Bachilleratos Integrales Comunitarios (BIC's) comienza a funcionar en septiembre del 2001, durante el gobierno de José Murat, con el argumento de crear instituciones de nivel medio superior más acordes con las lenguas, culturas, usos y costumbres y tradiciones de las comunidades y pueblos indígenas de Oaxaca.

Después de la participación en un diplomado sobre diseño curricular y formación docente, un grupo de profesionistas, algunos de ellos originarios del estado, fueron enviados a las comunidades para iniciar con el trabajo académico. El mapa curricular¹²⁹, la propuesta teórico-metodológica y los fundamentos tuvieron que construirse en los primeros semestres a partir de la experiencia obtenida en campo.

¹²⁹ Ver Anexo, Plan de Estudios del Bachillerato Integral Comunitario, p. 257.

Uno de los antecedentes de los BIC's es el Bachillerato Integral Comunitario *Ayuujk* Polivalente, en la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec, Mixe.

La propuesta educativa de los bachilleratos fue presentada como el Modelo de Educación Integral Indígena (MEII), el cual tiene como premisas:

- ◇ Vincular a la institución y su programa académico con la comunidad y el trabajo productivo para su desarrollo autónomo.
- ◇ Educar de manera integral haciendo énfasis en la identidad propia de las comunidades, para rescatar, conservar y recrear la lengua, la cultura y la autonomía de los pueblos indígenas.
- ◇ Educar a los estudiantes con una conciencia responsable y respetuosa de la naturaleza, para su preservación, restauración y desarrollo.
- ◇ Adaptación dinámica y sensible del programa académico al momento histórico según las necesidades y perspectivas de desarrollo integral sostenible de los pueblos indígenas.
- ◇ Generar un trabajo académico interdisciplinario vinculando las áreas del conocimiento, los perfiles de los docentes y las necesidades concretas de la educación.
- ◇ Educar con sentido humanista, ético, integral, crítico y creativo.¹³⁰

Actualmente funcionan 17 BIC's, ubicados en las comunidades de: Guelatao de Juárez, Santa María Alotepec, Eloxochitlán de Flores Magón, Santa María Chimalapa, Santiago Choapan, San Cristóbal Lachirioag, Santiago Nuyoo, Santa María Nutío, Santiago Xochiltepec, El Rastrojo Copala, Mazatlán Villa de Flores, San Miguel Chimalapa, Santiago Xanica, Jaltepec de Candayoc, San Antonio Huitepec, Santo Domingo Tepuxtepec y Santiago Lalopa. Estas comunidades pertenecen a las etnias mazateca, zapoteca, mixe, mixteca, triqui y zoque.

¹³⁰ IEEPO, Diseño Curricular del Bachillerato Integral Comunitario (BIC). Modelo de Educación Integral Indígena: nivel medio superior (documento de trabajo), 2002, p. 10.

El (MEI) parte de supuestos teóricos y metodológicos con los que se pretende dar respuesta a diferentes situaciones del medio indígena, sin que ello implique la imposición de esquemas o pautas que se antepongan a los principios culturales de las comunidades, en este caso de Oaxaca. Por el contrario, se considera al entorno como el espacio que da forma y dimensión a cualquier actividad mental. En este sentido, la educación y el contexto cultural, así como los recursos naturales y sociales, no pueden concebirse ni entenderse de manera separada.

El enfoque histórico-cultural de la teoría del aprendizaje humano de Vigotski permite comprender el papel del medio cultural en el proceso de construcción del conocimiento. Tres principios fundamentales de dicho enfoque son:

1. Los procesos psíquicos tienen un carácter activo. El proceso de apropiación de la cultura humana transcurre a través de la actividad como proceso que mediatiza la relación entre el hombre y la realidad objetiva.
2. La actividad humana transcurre en un medio social, en activa interacción con otras personas, a través de variadas formas de colaboración y comunicación.
3. El concepto de la actividad está íntimamente ligado al de la conciencia, el cual se origina en la vida real, como producto no de un conocimiento de la realidad, sino de la relación que el sujeto establece con ella.¹³¹

En la relación entre el sujeto y su medio, el primero se concibe de manera activa y es precisamente esta característica lo que le permite asimilar aquellos elementos y formas culturales propias del entorno. En este proceso se reconoce la interacción con otros sujetos y su papel decisivo en la constitución de un medio social y una realidad objetiva. Dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje, el profesor debe tener la capacidad de comprender la trayectoria del estudiante, así como los principales

¹³¹ González, Otmara, “El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica” en Tendencias Pedagógicas Contemporáneas, 1996.

referentes a partir de los cuales percibe, interpreta y reconstruye los elementos de la realidad y al mundo en su totalidad.

El aprendizaje se concibe no como un proceso de realización individual, sino como una actividad colectiva, ya que es el medio el que aporta dichos referentes.

Este reconocimiento del estudiante como ser histórico, implica forzosamente un trabajo de interpretación en el ámbito de la vida cotidiana escolar a partir de las opiniones, las acciones y los actos del sujeto. En esta interpretación intervienen tanto el sentido del actor como la construcción que haga el profesor.¹³²

En el ámbito escolar, uno de los principales retos de la práctica docente es lograr una relación armónica, congruente y significativa entre lo escolar y lo humano. En este sentido, la práctica docente no puede pensarse únicamente a partir de una concepción mecanicista en la que el profesor lo es por el hecho de aplicar técnicas de enseñanza dentro del aula. El fungir como mediador entre el sistema escolar (proyecto educativo y administración escolar principalmente) y los grupos sociales destinatarios, lo coloca frente a distintas contradicciones que son resultado precisamente de la relación entre la oferta curricular, la organización laboral, administrativa y material y los actores sociales, quienes antes de ocupar el rol de estudiantes tienen una condición de vida, características culturales y problemas económicos, familiares y sociales específicos.¹³³

El Profesor y el estudiante son sujetos históricos activos que están cruzados por diversos factores. Esto hace que los procesos de enseñanza-aprendizaje sean igualmente dinámicos y complejos y que en ellos, los roles no estén determinados previamente; sino por el contrario, el aprendizaje implica una transformación teórica y práctica de los sujetos, pero también

¹³² Piña Osorio, Juan Manuel, La interpretación de la vida cotidiana escolar: tradiciones y prácticas académicas, 1998, pp. 75-80.

¹³³ Fierro, Julieta, *et al*, Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción, 1999, pp. 20-26.

del entorno y sus elementos. La actividad reflexiva del docente permite superar contradicciones y comportamientos rutinarios de la educación tradicional. Esta propuesta metodológica es definida, entre otros, por John Elliott como investigación-acción y puede entenderse, como una forma de reflexión sobre la práctica educativa a partir de la realización de diagnósticos a lo largo de los procesos de enseñanza-aprendizaje.¹³⁴

Las características de la investigación-acción en la educación son:

- a) El análisis de las acciones humanas y las situaciones sociales experimentadas por los profesores. Es decir, de problemas prácticos cotidianos.
- b) Requiere profundizar la comprensión del profesor de los problemas concretos que se presentan en la práctica.
- c) La investigación-acción aporta elementos para adaptar y adecuar las prácticas y estrategias de aprendizaje al contexto concreto a partir de la comprensión de las problemáticas en la práctica.
- d) A partir de la comprensión y explicación de "lo que sucede". la investigación acción constituye estudios de caso mediante los cuales pueden teorizarse situaciones específicas, particulares generales, que se presentan en la práctica docente.
- e) Las interpretaciones en la investigación-acción se hacen desde el punto de vista de quienes participan en las situaciones problemáticas, como estudiantes, profesores y directivos.
- f) Debido a que la entrevista es una de las herramientas fundamentales de la investigación-acción las explicaciones se hacen con el mismo lenguaje utilizado por los actores involucrados.
- g) La investigación-acción involucra concretamente a los participantes en el proceso de autorreflexión sobre su situación.
- h) Los participantes deben tener acceso a los datos y a la información de la investigación.

¹³⁴ Elliott, John, La investigación-acción en educación, 2000, p. 23-26.

Durante los procesos de enseñanza-aprendizaje aparecen nuevos dilemas y los docentes inician entonces un nuevo ciclo de planificación, actividades, observaciones y reflexiones.¹³⁵

4.2. Bases conceptuales del plan de estudios de los Bachilleratos Integrales Comunitarios

Dentro del MEII existen conceptos diferentes de los que se emplean en el sistema de educación tradicional, que le dan sentido y dinamismo al plan de estudios propuesto para los BIC's. Dichos conceptos propios de un sistema modular son:

1. **Áreas del conocimiento.** Son aquellos campos del conocimiento en los que se agrupan, tanto los contenidos como el trabajo a desarrollarse a partir del plan de estudios. En los BIC's se reconocen ocho áreas del conocimiento, a diferencia de las cuatro con las que se trabaja en el bachillerato general. Estas áreas son:

- Humanidades
- Lenguaje y Comunicación
- Ciencias Sociales
- Ciencias Naturales
- Matemáticas
- Metodología de la Investigación
- Escuela y Comunidad
- Expresión, Creatividad y Desarrollo Físico

2. **Módulos.** Son unidades sistemáticas de enseñanza-aprendizaje¹³⁶ que le dan orden al plan de estudios. Se les llama módulos, porque con ellos se pretende facilitar la adquisición gradual del conocimiento y competencias para la realización de investigaciones y proyectos referentes a la realidad

¹³⁵ Brubacher, John W., *et al*, Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de la indagación en las escuelas, 1994, pp. 157-161.

¹³⁶ IEEPO, 2002, *op it.*, p. 9.

comunitaria. Son en total seis módulos, los cuales tienen una duración de seis meses.

| | | | | | |
|---------------------------|-----------------------------|----------------------------|--------------------------|--------------------------|---|
| Módulo 1 | Módulo 2 | Módulo 3 | Módulo 4 | Módulo 5 | Módulo 6 |
| <i>Educación Integral</i> | <i>Comunidad y Sociedad</i> | <i>Identidad y Cultura</i> | <i>Vida y Naturaleza</i> | <i>Salud Comunitaria</i> | <i>Desarrollo Integral y Producción</i> |

3. **Unidades de contenido.** En el sistema tradicional se les denomina materias o asignaturas a las secciones del mapa curricular que engloban la información a revisar. Por lo regular se trabajan de manera separada y pocas veces se les vincula con materias del mismo semestre o de otros. En el sistema modular la construcción y desarrollo de las unidades de contenido se hace mediante cruces horizontales, verticales o transversales. Es decir, que el trabajo en las unidades de contenido está vinculado con unidades de otras áreas del conocimiento dentro de un mismo módulo, con unidades de contenido de otros módulos pero de la misma área del conocimiento o con unidades de diferentes áreas del conocimiento, que formen parte de otros módulos. Estos cruces se establecen a partir de las características de los objetos de transformación, así como de las líneas de investigación generales y particulares.

El plan de estudios de los BIC's tiene un total de 64 unidades de contenido repartidas en los seis módulos.

4. **Líneas de investigación.** Son ámbitos generales de la realidad los cuales se desarrollan en cada módulo a partir de las investigaciones que realizan los estudiantes en grupos de trabajo. Cada módulo tiene una línea general de investigación a partir de la cual los diferentes equipos pueden definir líneas particulares de investigación.

5. **Objetos de transformación.** Los objetos de transformación (OT's) son partes de la realidad que se delimitan y desarrollan, a partir de las

necesidades de las comunidades. Pueden entenderse como situaciones concretas de la realidad comunitaria que pueden y deben ser transformadas, ya sea de manera práctica o teórica.

6. **Actividades de apoyo y complementarias.** Son aquellas acciones que se realizan para ejemplificar, reforzar o ampliar los conocimientos que surgen en los procesos de enseñanza-aprendizaje, principalmente los que se vinculan con el desarrollo de las investigaciones.

4.3. El papel de la evaluación en los bachilleratos integrales comunitarios

En la educación tradicional y el sistema escolar general la evaluación ha servido como mecanismo de selección y diferenciación social. La conformación de grupos, la relación entre profesor y estudiantes, el manejo de los tiempos y otras prácticas escolares se realizan muchas veces a partir del rendimiento y eficiencia de los niños y jóvenes y no tanto de sus necesidades e inquietudes.

Más que influir en los procesos de la educación, la evaluación termina siendo un filtro institucional que determina la continuidad o la exclusión de los estudiantes en un sistema y nivel educativo.

Dentro del MEII, la evaluación se concibe como una herramienta que permite comprender la situación del aprendizaje, la pertinencia de las estrategias y los materiales didácticos y la conveniencia misma de los contenidos de clase. Se reconocen tres tipos de evaluaciones que son: evaluación exploratoria, evaluación formativa y evaluación sumativa.

La evaluación exploratoria es aquella que se realiza al principio del curso o ciclo, para saber el nivel de información que poseen los estudiantes. A partir de ella pueden realizarse ajustes a la planeación para

regularizar la información mínima necesaria. Esto permite lograr un aprendizaje gradual en los estudiantes y no sólo una transición a un nivel superior en la que posiblemente no logre cumplir con los objetivos y propósitos acordados.

La evaluación formativa es aquella que se realiza con el objetivo de mejorar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Dicha evaluación se realiza dentro del proceso para identificar aspectos y corregirlos antes de que concluya. Esta evaluación es característica del esquema de la investigación en la acción y permite comprender, cómo están aprendiendo y asimilando la información los diferentes actores. De esta manera es posible hacer correcciones, aplicar nuevas estrategias y reforzar aquellos contenidos que hayan quedado inconclusos.

La finalidad de la evaluación sumativa es determinar niveles de rendimiento al final de un proceso, en este caso un periodo o módulo, y refleja el rendimiento del estudiante bajo parámetros definidos previamente, ya sea entre el docente y el grupo de estudiantes, la escuela o una instancia superior. Los resultados son medidos a partir de la cuantificación del aprendizaje.

LA EXPERIENCIA DE EDUCACIÓN INTERCULTURAL EN EL BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO DE SANTIAGO XANICA

1. UBICACIÓN GEOGRÁFICA Y PERFIL SOCIOCULTURAL DE SANTIAGO XANICA

El estado de Oaxaca está dividido administrativamente en ocho regiones: Costa, Mixteca, Cañada, Papaloapan, Istmo, Valles Centrales, Sierra Norte y Sierra Sur. Cuenta con 30 distritos en los que se concentran, como ya se dijo, 570 municipios, que representan el 23% del total nacional.

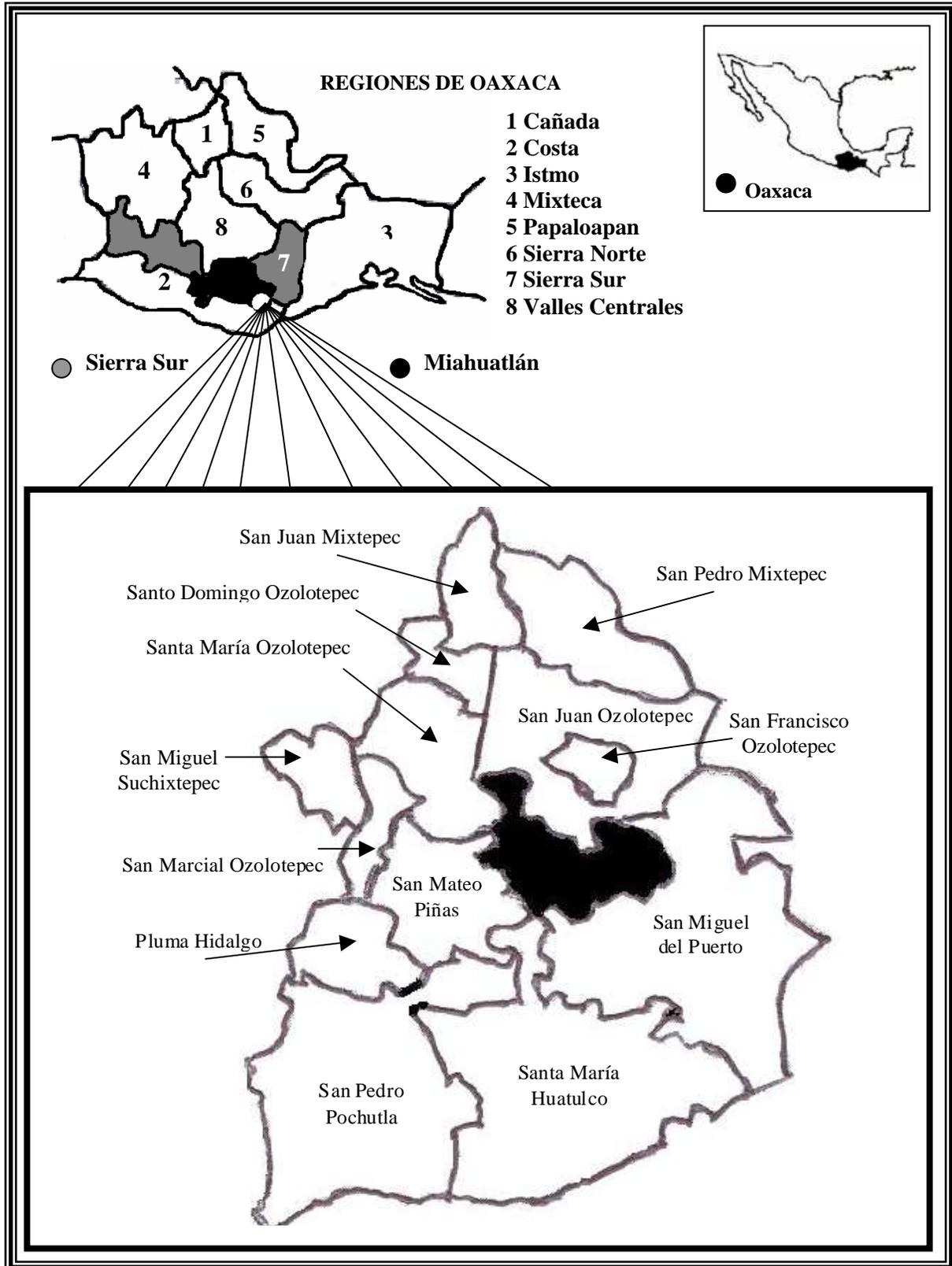
El municipio de Santiago Xanica, que aparece registrado con el número 495 a nivel estatal, se localiza en el distrito de Miahuatlán, el cual se encuentra en la región de la Sierra Sur. Este distrito alberga un total de 32 municipios, de ellos Xanica es el más meridional, tanto del distrito como de la región.

Xanica pertenece al grupo étnico zapoteco, el cual es el más numeroso de Oaxaca. Su presencia está en 267 municipios del estado y en 18 de sus distritos.¹³⁷

Así como en la gran mayoría de los pueblos de México, el nombre de Santiago Xanica deriva de un santo cristiano y de un término en lengua indígena. La primera parte se refiere a Santiago Apóstol, quien es el santo patrono del pueblo. La segunda es una conjugación de palabras zapotecas. Manuel Martínez Gracida, en su obra *Colección de cuadros*

¹³⁷ Ver Anexo, Mapa 2, p. 256.

Mapa de ubicación del Municipio de Santiago Xanica



*sinópticos de los pueblos, haciendas y ranchos del Estado Libre y Soberano de Oaxaca*¹³⁸ señala que dicho nombre deriva de “Xaca”, abajo y “Nica”, aquí, lo que puede entenderse como “aquí abajo”, pensando en la ubicación de la comunidad, que se encuentra bajo un cerro.

Una interpretación distinta es la que hace Basilio Rojas a partir del zapoteco que se habla en valles centrales. En su libro *Miahuatlán un pueblo de México. Monografía del distrito de Miahuatlán, estado de Oaxaca*¹³⁹ hace la siguiente explicación: “Xaa” nubes; “Ni”, que sería un apócope de “Lanini”, debajo; “Nicaní”, tal. De aquí concluye que el significado es “Tal donde las nubes son bajas”, “Lugar de nubes bajas”, o por analogía “Donde llueve mucho”. Sin embargo, para los habitantes de la comunidad la palabra Xanica es una deformación que podría haberse dado con el paso del tiempo, debido a lo complicado que resultaba para las personas que llegaban de fuera pronunciar el zapoteco de manera correcta. Es así que “Xanica”, palabra castellanizada, deriva de “Xan”, bajo, o debajo de, y “Kyii’y”, cerro. Esto se lee como “Bajo del cerro” o “Debajo del cerro”, ya que en la parte alta se encuentra la comunidad de San Andrés Lovene.

La definición de Santiago Xanica dentro de las regiones y distritos de Oaxaca es y ha sido complicada debido a los cambios en los registros y a sus características culturales y geográficas. Así también, su fecha de fundación es imprecisa, pues no existe en el pueblo algún registro gráfico al respecto.¹⁴⁰

En el Archivo de Indios de la Nueva España, en el año de 1773 aparece una solicitud enviada por el señor Juan Fernando Herrera, Procurador de Indios de los “naturales” de lo que eran los pueblos de

¹³⁸ Martínez Gracida, Manuel, *Colección de cuadros sinópticos de los pueblos, haciendas y ranchos del Estado Libre y Soberano de Oaxaca*, 1883, p. 396.

¹³⁹ Rojas, Basilio, *Miahuatlán un pueblo de México. Monografía del distrito de Miahuatlán, estado de Oaxaca I*, 1958, p. 423.

¹⁴⁰ Ver apartado 5.2.1 *Historia de la fundación de Santiago Xanica*, p. 185.

Santiago Xanica y San Jerónimo, que en ese momento formaban parte de la cabecera parroquial de San Mateo de las Piñas¹⁴¹, para que se le concediera al pueblo de Xanica el rango de cabecera parroquial. En dicha solicitud se argumentan los riesgos que corrían los pobladores para asistir a la parroquia de Piñas, pues debían pasar por ríos muy caudalosos. Además, en el pueblo existía ya una iglesia que podía proveer de servicios religiosos a sus habitantes. Se pide también la autorización para celebrar elecciones anuales de gobernador del pueblo y oficiales de república.¹⁴²

El 15 de marzo de 1825 se le consideró dentro del que fuera partido de Miahuatlán. Esto fue así debido a los lazos étnicos que mantenía con una parte importante de las comunidades zapotecas de la sierra. El 23 de marzo de 1885 se le anexa al partido de Pochutla, situación que resultó poco viable pues no existían caminos importantes que comunicaran a Xanica con este distrito. Además, sus relaciones e intercambios comerciales se establecían con las comunidades de la sierra más que con la parte de la costa. Para 1877 se le vuelve a incluir en Miahuatlán, que para esas fechas ya había sido reconocido como distrito. Además de una mayor comunicación con esta región, otro motivo de su anexión fue el hecho de la apertura de fincas cafetaleras importantes como “La Sirena”, en el año de 1876, la cual aun se encuentra en el territorio de Xanica.

Debido a que el gobierno de Miahuatlán fomentó y apoyó la producción de café, encontró en las tierras de Xanica un lugar propicio para este cultivo. Es así que desde ese momento la cafecultura adquiere una importancia única no sólo en la región sino en el estado, sustituyendo la producción de la grana cochinilla, que por mucho tiempo fue la base

¹⁴¹ Actualmente San Jerónimo es una rancharía de Xanica y San Mateo Piñas es municipio del distrito de Miahuatlán.

¹⁴² Archivo de Indios, 1773, fojas 173-174.

de la economía de Miahuatlán, pero que poco antes de la apertura de las fincas había comenzado a decrecer.¹⁴³

Actualmente no existen caminos que comuniquen a Xanica con Miahuatlán, más allá de las veredas que recorrían a pie los antiguos pobladores y que los abuelos y los adultos que aun habitan en el pueblo tuvieron que recorrer para comprar o vender productos o realizar algún trámite.



Pueblo de Santiago Xanica.
Fotografía de Damián González

Para llegar al distrito es necesario rodear por la costa hasta Santa María Huatulco o Pochutla y de ahí volver a subir hacia la sierra hasta el

¹⁴³ Rojas, Basilio, 1958, *op cit.*, p. 425; Alcázar López, Jairzinho Víctor, Historia de Miahuatlán, Oaxaca, 2004, pp. 128-129.

valle donde se encuentra Miahuatlán. El recorrido es de aproximadamente siete u ocho horas. En 1983 se inició la apertura del camino que va de la finca “Alemania” al pueblo. Antes de ese año las personas tenían que caminar cinco o seis horas, para de ahí poder trasladarse a Pochutla.

Al municipio lo integran tres agencias municipales y la cabecera municipal: Santa María Coixtepec, San Felipe Lachilló, San Antonio Ozolotepec y Santiago Xanica, respectivamente. Colinda al norte con Santo Domingo Ozolotepec y San Juan Ozolotepec, al este con San Francisco Ozolotepec, al sur con San Miguel del Puerto y San Mateo Piñas y al oeste con San Marcial Ozolotepec y Santa María Ozolotepec.

Las colindancias de la cabecera municipal con otras comunidades son: al norte con San Andrés Lovene, al oeste con San Antonio Ozolotepec y Santa Cruz Ozolotepec, al sur con Santa María Ozolotepec y al oeste con San Felipe Lachilló.

Las fincas cafetaleras de “San Pablo” y “Alemania” son puntos de referencia importantes para los habitantes de Xanica, pues antes de la última crisis y depresión del café, que se dio a raíz de la firma del TLCAN, estos lugares servían como centros de cambio y abasto de productos. Además, generaban empleos para personas de la comunidad y la región.

A pesar de que las fincas fueron abandonadas, la producción del café sigue siendo la base de la economía de la comunidad. Incluso, el monocultivo de este producto ha devenido en un problema grave ya que la mayoría de las personas dejaron de sembrar maíz y frijol, productos que eran y siguen siendo de autoconsumo, pero que ahora tienen que adquirir en las tiendas. Al tomar conciencia de esta situación algunos han optado por cultivar nuevamente estos productos. Sin embargo, la dependencia hacia los productos externos es superior a lo que podría ser una autosuficiencia alimentaria.

La riqueza natural del lugar era aprovechada por la mayoría de los pobladores, quienes producían caña de azúcar, con la cual elaboraban tepache y panela (o piloncillo), cacao, maíz, frijol, chile, calabaza, una gran variedad de frutas y otros vegetales.

La riqueza contrastante de flora y fauna se debe en parte a que la comunidad se encuentra en medio de ecosistemas diferentes. En las partes altas hay bosque de pino-encino y en las bajas selva mediana caducifolia. Al respecto de la fauna existe un trabajo muy interesante elaborado por la maestra Sara Cruz y el señor Raúl Cruz, ambos originarios de la comunidad, en el cual presentan una descripción de los animales silvestres de la región, pero a partir del conocimiento simbólico que los abuelos y los mayores tienen sobre estos animales, en especial aquel que tiene que ver con la premonición de fenómenos naturales y elementos sobrenaturales como la tona. Entre los animales descritos destacan el venado, el armadillo, el puerco espín, el tigrillo, el leoncillo, la zorra, el zorrillo y el jabalí.¹⁴⁴

Esta relación que existe en las comunidades indígenas entre los elementos de la naturaleza, las personas y seres sobrenaturales permite que haya un equilibrio de los elementos del mundo. En el caso de la tona, se le concibe como una relación dual entre los seres humanos y animales o elementos naturales. En el caso de los animales, son depositarios de las mismas sensaciones y todo aquello que le pasa a la persona le pasa al animal, y viceversa.

La altitud de la comunidad es en promedio de 1,300 msnm., al menos en el caso de la cabecera municipal.

Además de los municipios y comunidades que sirven de referencia importante para su ubicación y delimitación, hay otros lugares y formaciones naturales que resultan de suma importancia histórica e

¹⁴⁴ Cruz García, Sara y Cruz García, Raúl, “Zoología zapoteca de Santiago Xanica, sierra sur de Oaxaca”, en González, Álvaro y Vásquez, Marco Antonio (coords.), *Etnias, desarrollo, recursos y tecnologías en Oaxaca*, 1992, pp. 117-136.

identitaria. Es el caso de los cerros Amarillo (Kyii' y Yëëts), de las abejas (Kyii' y Baa) y Mazorca (Kyii' y Nis) en cuya unión está asentado el pueblo de Xanica. Al respecto, la maestra Sara Cruz García presenta en su trabajo *Crónica de un pueblo de la Sierra Sur del estado de Oaxaca: Xanica*, una descripción muy detallada y precisa tanto de la comunidad como de sus alrededores; pero más que hacerlo en términos ordinarios muestra lo que algunos antropólogos han denominado la geografía simbólica o sagrada.¹⁴⁵

Otros puntos importantes son los cerros del Gavilán y La Sirena, en los cuales se fundaron fincas cafetaleras en 1876. El cerro de La Sirena tiene una elevación de 3,150 msnm., lo que lo hace el más alto de la región. En el caso de la hidrografía, los ríos que rodean a la comunidad son Copalita, Lluviaga, Pochote y San Jerónimo.

Las coordenadas geográficas son 15°, 59' latitud norte y 96°, 14' longitud oeste. El clima es templado, pero hay un incremento notorio de la temperatura en verano. El régimen pluvial oscila entre los 1,500 y 2,500 mm al año.¹⁴⁶ El ciclo hidrológico principia en los meses de mayo y se prolonga hasta septiembre, siendo julio y agosto los meses más lluviosos. Cuando en los primeros meses del año caen algunas lluvias es señal de que habrá buena cosecha. En cambio, si durante octubre sigue lloviendo los cafetales de la parte baja se ven afectados pues el café madura más rápido y cae.

En la parte demográfica existen dos fuentes que son el censo de INEGI del 2000 y el censo local, realizado por la clínica del IMSS en el 2004. Según el INEGI, el tamaño de la población de la cabecera municipal es de 706 hab., de los cuales 51.3% son hombres y el 48.7% mujeres. A nivel municipal se registraron 3,267 hab., de ellos 1,600 fueron hombre (48.9%) y 1,667

¹⁴⁵ Cruz García, Sara, *Crónica de un pueblo de la Sierra Sur del estado de Oaxaca: Xanica*, 2002.

¹⁴⁶ SEGOB, INFDM, *Sistema nacional de información municipal*, 2002.

mujeres (51%).¹⁴⁷ En el censo local se contabilizaron 728 personas, de las cuales el 52% fueron hombres y el 48% mujeres.¹⁴⁸

Población de la comunidad y del municipio de Santiago

| | INEGI 2000 | | Censo local diciembre 2004 | | Población municipal INEGI 2000 | |
|---------|------------|-------|----------------------------|-----|--------------------------------|-------|
| Hombres | 362 hab. | 51.3% | 378 hab. | 52% | 1,600 hab. | 48.9% |
| Mujeres | 344 hab. | 48.7% | 350 hab. | 48% | 1,667 hab. | 51% |
| Total | 706 hab. | | 728 hab. | | 3,267 hab. | |

Cuando uno busca en el Palacio Municipal de Santiago Xanica documentos antiguos importantes, se encuentra con que todo ha sido saqueado, quemado o tirado a la basura. El desconocimiento sobre la importancia y el valor de los registros gráficos de una comunidad acaba con una parte de la historia. Si bien es cierto que las palabras escritas no pueden guardar todo sobre la trayectoria de un pueblo, la vida de personajes importantes o acontecimientos relevantes, sí permiten registrar aspectos que de otra manera morirían con la lengua.

Los pocos documentos antiguos que existen en el municipio podrían haber terminado hechos ceniza, sin embargo, logramos rescatarlos y ordenarlos. El documento más antiguo que encontramos es de 1844. Su lectura es complicada debido al deterioro del papel y los estragos de la humedad. En este archivo se encuentran: denuncias; registros de nacimientos, defunciones y matrimonios; constancias de compra-venta de tierras y animales; boletas electorales de finales del siglo XIX y principios del XX; inventarios y censos escolares; padrones infantiles de Santa María Coixtepec y Santiago Xanica; y censos de población de estas dos comunidades y San Felipe Lachilló.

Aun hace falta hacer un inventario detallado de los documento para su posterior manejo y cuidado. Lo que hasta el momento se ha hecho

¹⁴⁷ INEGI, 2000, *op cit.*

¹⁴⁸ UMR de Santiago Xanica, Censo de Universo de Trabajo 2005, 2004.

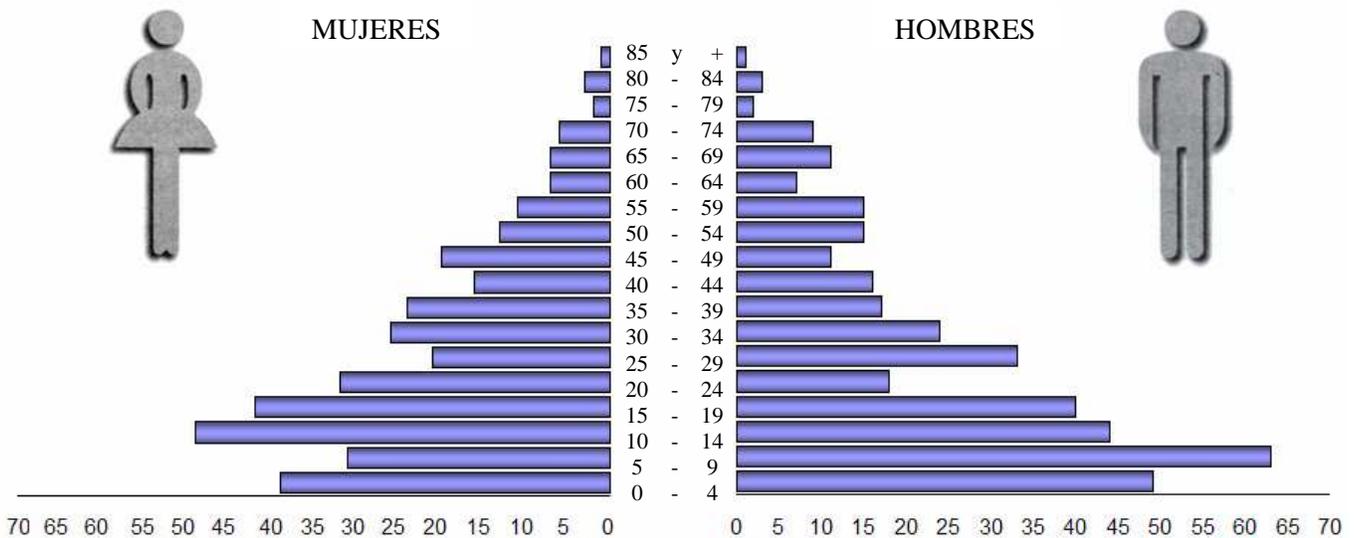
es recuperar la información sobre los censos de habitantes de Xanica de los años 1886, 1900, 1905, 1910, 1911, 1912 y 1980.¹⁴⁹

Evolución de la población de Santiago Xanica

| | 1832* | 1886 | 1900 | 1905 | 1910 | 1911 | 1912 | 1980 |
|---------|-------|------|------|------|------|------|------|------|
| Hombres | | 367 | 453 | 422 | 407 | 467 | 446 | 360 |
| Mujeres | | 376 | 439 | 407 | 439 | 455 | 442 | 340 |
| Total | 546 | 743 | 892 | 829 | 846 | 922 | 888 | 724 |

En el caso de la distribución por edad que aparece en el censo local del 2004, el 49% de la población se concentra en los primeros rangos, que van de 0 a 19 años.

Pirámide poblacional de Santiago Xanica



Fuente: UMR de Santiago Xanica, 2004.

Con respecto al uso de la lengua, la mayoría de las personas conservan el zapoteco. De los 706 habitantes registrados por el INEGI en el 2000, 521 son bilingües, 9 sólo hablan zapoteco y 168 son mololingües en español.

¹⁴⁹ Ver Anexo, Censos de Habitantes de Santiago Xanica de 1886, 1900, 1905, 1910, 1911, 1912 y 1980, p. 259.

* La cifra de 1832 corresponde a un conteo estadístico realizado por el gobierno de Miahuatlán para determinar el número de contribuyentes, por lo que en ella sólo se contemplan personas de 18 a 60 años; en Rojas, Basilio, *Miahuatlán un pueblo de México. Monografía del distrito de Miahuatlán, estado de Oaxaca III*, 1962, p. 127.

Población HLI de Santiago Xanica

| Situación (Población mayor de cinco años) | INEGI 2000 |
|---|------------|
| Población que sólo habla zapoteco | 9 hab. |
| Población que sólo habla español | 168 hab. |
| Población de cinco años y más que habla zapoteco y español. | 521 hab. |
| Fuente: INEGI 2000 | |

2. CREACIÓN DEL BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO DE SANTIAGO XANICA

La apertura del BIC 13 se dio como resultado de la gestión de la autoridad municipal ante el gobierno estatal para contar con una institución de nivel medio superior. Al escuchar sobre la metodología, el enfoque y los propósitos del proyecto de los BIC's, la comunidad solicitó una escuela con esas características.

El bachillerato comenzó a trabajar el 1° de septiembre del 2003. En ese entonces iniciamos cuatro asesores, dos de ellos originarios de Juchitán, en la región zapoteca del Istmo de Tehuantepec, otro de Guerrero y en mi caso del Distrito Federal. Con cuatro perfiles (biología, ingeniería en sistemas de la comunicación, antropología y sociología respectivamente)¹⁵⁰ cubrimos el primer grupo al cual se inscribieron 28 estudiantes, todos de la cabecera municipal y algunas rancherías cercanas. En él hubo jóvenes de diferentes edades, desde quince hasta veintiséis años de edad. La mayoría de ellos, un 80% aproximadamente, hablaban zapoteco.

Las clases comenzaron a darse en un espacio provisional, que anteriormente se utilizaba como salón de usos múltiples. Al igual que

¹⁵⁰ La definición del equipo de trabajo se dio desde la coordinación del CSEIIO, en la ciudad de Oaxaca. Algunos de los criterios utilizados fueron los perfiles profesionales, pero en la mayoría de los casos las plantillas de los bachilleratos no lograban satisfacer de manera completa las necesidades de la currícula.

cualquier comienzo, tuvimos que afrontar el problema de la falta de materiales, equipo y recursos tanto económicos como didácticos.

Una de las primeras acciones fue realizar visitas domiciliarias, para conocer las condiciones de vida de cada estudiante. En ellas entrevistamos a los padres de familia para saber sus expectativas sobre el bachillerato y recabar información sobre las actividades económicas, la organización familiar, el uso de la lengua, etc.

Este primer acercamiento generó confianza, al grado de que algunas madres y padres acudían con nosotros para preguntarnos cosas sobre el bachillerato y confiarnos problemas personales y familiares. La vinculación con la comunidad se vio fortalecida por nuestra participación en tequios, ya fuera para quitar derrumbes en la carretera o limpiar caminos. El trabajo comunitario se volvió así parte de la dinámica y la metodología de la escuela.

Lo más difícil, al menos durante los primeros seis meses, fue la adaptación al trabajo en la escuela, tanto para los estudiantes como para los asesores debido a costumbres y prejuicios; pero sobre todo por el hecho de participar en un proyecto nuevo en tiempo y en esencia.

Cuando los padres y los demás ciudadanos de la comunidad nos preguntaban cuáles eran los propósitos y objetivos del BIC (término con el cual se le conoció a la escuela), decíamos aquello que en un curso de inducción se nos había planteado: lograr que los estudiantes revaloraran su identidad étnica a partir del análisis y discusión sobre su lengua, tradiciones, organización social, historia, leyendas, sistema de cargos, etc. Si nos preguntaban sobre el perfil de egreso de los estudiantes, respondíamos que serían formados como técnicos en desarrollo comunitario, pero que también su preparación les permitiría continuar sus estudios en una institución de nivel superior o, si lo decidían, insertarse en el campo laboral.

Llevar esto a la práctica es difícil y seguramente cometimos errores; pero cuando uno llega a una comunidad para iniciar un proyecto que pretende romper con esquemas y tradiciones institucionales a partir de la innovación, y no hay referentes concretos que permitan conocer experiencias sobre la práctica, todo se tiene que construir sobre la marcha.

Para el ingreso de la segunda generación nos dimos a la tarea de difundir el bachillerato en otras comunidades. Se tuvo un ingreso de 24 estudiantes; con esto logramos ampliar la cobertura a cuatro comunidades: San Andrés Lovene, Santan María Coixtepec, San Antonio Ozolotepec y la cabecera municipal. Algunos jóvenes caminaban hasta cinco horas para llegar a sus comunidades.

El hecho de recibir estudiantes de diferentes lugares nos comprometía a visitar frecuentemente sus pueblos, para mantener comunicación con las autoridades municipales y sus padres. Sin embargo, hubo situaciones que de alguna manera influían en el desarrollo de la escuela y que salían de nuestras manos, como la relación entre pueblos. En una ocasión ocho jóvenes de la agencia de Santa María Coixtepec dejaron de asistir debido a conflictos entre sus pobladores y la cabecera municipal.

Para el tercer ciclo escolar ampliamos la cobertura a cinco comunidades. En esa generación se inscribieron treinta y dos jóvenes, con lo que alcanzamos una matrícula de sesenta y ocho estudiantes. Con el ingreso de esta generación inauguramos las instalaciones del bachillerato. Esto nos permitió iniciar proyectos como reforestación, la construcción de un vivero, un invernadero, un estanque de peces y parcelas demostrativas.

3. EL TRABAJO DE PLANEACIÓN ACADÉMICA CON ENFOQUE INTERCULTURAL

Si pensamos a la educación intercultural como aquella en la que el diálogo o contacto entre pensamientos y tradiciones culturales diferentes y diversos interactúan, entonces todo lo que resulte tanto del trabajo docente, de los procesos de enseñanza-aprendizaje y de las prácticas formales e informales debe favorecer y procurar ese diálogo. Es por eso que reconocemos que el aprendizaje no es una actividad individual sino social, y que es el medio sociocultural el que define al proyecto educativo.

Dos principios fundamentales dentro del proyecto inicial de los BIC's fueron el reconocimiento, valoración y fortalecimiento de la identidad y la autonomía de los pueblos y comunidades indígenas, además de la generación de habilidades que permitieran el entendimiento y la interacción de los estudiantes en diferentes contextos socioculturales, sin que esto implicara la negación o afectación de los niveles identitarios de los jóvenes (de su identidad personal, étnica, regional, nacional, etc.).

Cuando se habla de aprendizajes significativos se hace alusión a la idea de la asimilación de información, conceptos e ideas que le permitan al sujeto interactuar con su entorno, que le sean útiles en la relación, interpretación y reconstrucción del mundo, así como en la solución de problemas que resulten de dicho proceso.

Ante esto, se pretendió construir un mapa curricular en donde pudieran abordarse temáticas generales, y al mismo tiempo aquellas que fueran propias de las comunidades y pueblos indígenas, tanto en términos geográficos, históricos, políticos, jurídicos, sociales, filosóficos, etc. Es precisamente en esta parte en donde logran articularse el aprendizaje, la educación intercultural y el fortalecimiento de las identidades y la autonomía indígenas. Si bien es cierto que esta visión se ha visto limitada por acciones institucionales, en algunos bachilleratos la distancia, el difícil

acceso a las comunidades y el poco interés de las autoridades educativas por participar en un proyecto integral con las autoridades municipales y los grupos sociales de las localidades donde se encuentran las escuelas, han permitido generar alternativas de educación en donde la comunidad deja de ser un espacio receptor de información predeterminada y unilineal y se convierte en actor de su propia educación.

En el MEII, el enfoque intercultural se fundamenta tanto en el aparato teórico-metodológico, en los principios filosóficos y en el plan de estudios con los cuales trabajan los bachilleratos. En este último encontramos precisamente unidades de contenido, en las cuales se recuperan y trabajan información y saberes locales, los cuales se entremezclan con contenidos universales que se revisan en un bachillerato general.

La descripción del trabajo de planeación a partir de una visión intercultural se hará sobre dos de las unidades de contenido, de las cuales fui responsable durante mi estancia en el BIC 13 de Santiago Xanica: Historia local y regional y Derechos sociales y colectivos de los pueblos indígenas. Es necesario aclarar que la repartición de las unidades la realizábamos en conjunto los asesores y el director, tomando en cuenta los perfiles de cada uno, la disponibilidad personal y las características de los OT's.

Las asignaturas con las cuales trabajé en diferentes momentos fueron:

- Módulo 1
- ✓ Identidad y valores comunitarios I
 - ✓ Taller de lectura y redacción I
 - ✓ Metodología didáctica

- Módulo 2
- ✓ Taller de lectura y redacción II
 - ✓ Historia local y regional
 - ✓ Seminario de investigación I

- Módulo 3
- ✓ Derechos sociales y colectivos de los pueblos indígenas
 - ✓ Seminario de investigación II

- Módulo 4
- ✓ Filosofía
 - ✓ Teoría social I

- Módulo 5
- ✓ Teoría social II

El trabajo de planeación de las unidades de contenido lo realizábamos después de haber definido los OT's para cada módulo. Esto nos permitía que la planeación se hiciera en función de las características de la problemática que se fuera a trabajar mediante las investigaciones, y no a la inversa. De esta manera, cada asesor era responsable de aportar elementos significativos para los alumnos, ya fueran lecturas, actividades de apoyo, temáticas, dinámicas, prácticas. Después de acordar la participación de cada asesor, tanto en las investigaciones como en las actividades a realizar en los módulos, comenzábamos con las planeaciones por unidad de contenido.

Una de las experiencias más ilustrativas de este trabajo de planeación es la unidad de contenido de Historia local y regional. Mi primer reto en esta asignatura fue contrarrestar los prejuicios que los estudiantes tenían sobre las materias de ciencias sociales y de humanidades, los cuales se generan a lo largo de su trayectoria en niveles escolares previos: primaria y secundaria.

El primer aspecto que trabajamos en esta unidad de contenido fue la discusión sobre el quehacer de la historia, su objeto de estudio, su campo y su utilidad e importancia para la comprensión de procesos sociales. Esta primera parte es fundamental, debido a la poca relevancia que tienen las materias tradicionales de historia, en un contexto como la comunidad indígena. Uno debe mostrar un panorama distinto, que le permita a los estudiantes comprender la importancia y utilidad del trabajo histórico en términos reflexivos, formativos y de investigación.

Posteriormente, se dio una ubicación espacial, temporal y étnica de la comunidad partiendo del grupo étnico zapoteco. Esto implica revisar de manera histórica y cultural dicha civilización, para que los estudiantes comprendan parte de su origen y logren ubicar aquellos rasgos que han

trascendido a lo largo del tiempo y que ahora los definen a ellos como jóvenes pertenecientes a una comunidad zapoteca.

Esta parte resulta interesante, debido a que los mismos estudiantes identifican y reconocen cosas que en algún momento escucharon o leyeron, pero de manera descontextualizada. Además, construyen sus propias respuestas sobre símbolos, prácticas y conceptos que son aun parte de su medio, pero a partir del desarrollo de la civilización y posteriormente del pueblo indígena zapoteca.

La tercera parte de la planeación consistía en revisar los aspectos monográficos de la región de Miahuatlán: su origen, trayectoria, conformación geopolítica, aspectos físicos, etc. Esto permitía una comprensión de las relaciones de la comunidad con entidades superiores como el distrito, el estado y la federación.

En la última parte, la que correspondía a la comunidad, es donde las entrevistas adquirirían mayor relevancia, pues gracias a ellas pudimos recuperar información, saberes y experiencias que las historia oficiales y gráficas ignoran.

Una de las unidades de contenido que me permitió abordar aspectos propios de las comunidades y pueblos indígenas con la historia y la dinámica de la sociedad nacional y global fue "Derechos sociales y colectivos de los pueblos indígenas". En esta unidad, más que en otras, me enfrenté al problema del manejo de los tiempos y los contenidos, debido a que los estudiantes no cuentan para el tercer módulo, o tercer semestre, con elementos previos sobre aquellos documentos jurídicos que están vinculados con los derechos indígenas.

Para lograr una mejor comprensión de los derechos indígenas, iniciamos con una discusión histórica, semántica y teórica sobre las categorías de "indio", "indígena", "México", "América" y "Mesoamérica". La reacción de los estudiantes en esta primera parte fue muy positiva, ya

que algunos prejuicios sociales que ellos mismos han asimilado e interiorizado se volvían el centro de la discusión. De alguna manera, esto permite generar una visión más crítica en ellos.

Posteriormente, nos abocábamos a revisar la relación entre los pueblos indígenas, el Estado y la nación mexicana. Aquí nos apoyamos en documentos jurídicos, para comprender el papel de los indios en la sociedad colonial, el México independiente, la Reforma, la Revolución y el México contemporáneo. En esta última parte se hizo énfasis en dos cosas: las implicaciones sociales y políticas del indigenismo mexicano y del levantamiento armado del EZLN.

Estas dos partes fueron la base para la revisión de documentos como el Convenio 169 de la OIT, los Acuerdos de San Andrés, la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca y el artículo segundo de la Constitución Mexicana. Aunque ésta es la parte central del programa que se propone en el MEII, consideré necesario incluir las dos unidades previas con el objetivo de poder contextualizar y fundamentar la discusión de estos documentos.

En la parte final de la planeación de la unidad de contenido "Derechos sociales y colectivos de los pueblos indígenas", se involucró lo referente al derecho indígena. A partir de entrevistas sobre el sistema de cargos, la observación de asambleas comunitarias y testimonios de quienes habían sido autoridad municipal, precisábamos sobre la situación de los usos y costumbres o sistemas normativos de la comunidad. Además, revisamos la teoría de la "comunalidad", por ser una propuesta surgida de intelectuales indígenas sobre el modo de vida comunal.

Es necesario aclarar, que la planeación intercultural no sólo se limita a la vinculación de contenidos generales con aquellos que describen la vida de los pueblos indígenas y a la comunidad. Otra dimensión de la educación intercultural es la que tiene que ver con las tecnologías y los

medios de comunicación. Es importante involucrar de manera formal e informal el uso del periódico, la computadora, internet y otros medios audiovisuales como parte de la preparación y formación de los estudiantes.

De manera cotidiana, un asesor debe procurar la relación entre la comunidad y el exterior, a partir de aquellos contenidos específicos de sus asignaturas. Así también, debe fomentar un uso racional de los recursos tecnológicos con los que los estudiantes están familiarizados.

4. DESARROLLO DE INVESTIGACIONES Y PROYECTOS POR OBJETOS DE TRANSFORMACIÓN

En el tiempo que participé en el Bachillerato de Xanica tuve la oportunidad de fungir como responsable de las áreas de Ciencias Sociales e Investigación. En esta última coordiné varias de las investigaciones que se desarrollaron en los módulos 1, 2 y 3. Además, pude participar como asesor en proyectos de módulos posteriores.

Antes del inicio de cada módulo realizábamos una planeación de manera colegiada. Para cada módulo, los asesores y el director construíamos líneas de investigación particulares, las cuales eran posteriormente delimitadas por los equipos de trabajo. En esa planeación previa, asignábamos asesores responsables a partir de los perfiles. Un ejemplo de la manera en cómo se definían los objetos de transformación y las líneas de investigación particulares es la siguiente:

Módulo 2. Comunidad y Sociedad

Objeto de transformación: Comunidad y sociedad

Líneas particulares de investigación:

- Producción de desechos sólidos
- Desempleo
- Enseñanza del zapoteco y tecnología
- Sistema de cargos

La línea general de investigación está definida en el MEII. El objeto de transformación y las líneas particulares de investigación son construidas por los asesores. Estas últimas deben ser delimitadas y planteadas por los equipos de trabajo. En el ejemplo anterior se optó por utilizar la línea de investigación como OT.

Cada investigación se desarrollaba a lo largo del módulo y los asesores adecuábamos las planeaciones de las unidades de contenido a las necesidades de las investigaciones y los proyectos, con la finalidad de aportar información y lograr un avance gradual. Al concluir el módulo, los equipos entregaban un reporte final y exponían el trabajo realizado mediante diapositivas a los padres de familia y las autoridades.

Algunas de las investigaciones y proyectos que se desarrollaron fueron:

- Causas del desempleo en Santiago Xanica.
- Reforzamiento y generación de nuevas formas de comunicación.
- Producción de desecho en el municipio de Santiago Xanica.
- Modificación del sistema de cargos de la comunidad.
- Reforzamiento de la lengua materna a partir de multimedia.
- Tratamiento de residuos sólidos de Santiago Xanica.
- Implementación de técnicas artesanales regionales.
- Proceso de elaboración de utensilios de barro en la microregión de Santiago Xanica.
- Uso y manejo de las plantas medicinales en la microregión de Santiago Xanica.
- Transformación de las fiestas patronales de Santiago Xanica y San Andrés Lovene.
- Importancia de los cuentos y leyendas en Santiago Xanica y San Andrés Lovene.

Tanto las líneas de investigación *Implementación de técnicas artesanales regionales* y *Proceso de elaboración de utensilios de barro en la microregión de Santiago Xanica*, así como *Reforzamiento y generación de nuevas formas de comunicación* y *Reforzamiento de la lengua materna a partir de multimedia*, tuvieron continuidad a lo largo de dos módulos.

En el primer caso, el proyecto se enfocó a conocer el proceso de elaboración de algunas artesanías tradicionales de la comunidad: comales de barro, canastos de carrizo, ladrillos y cal, para posteriormente elaborar estos productos empleando las mismas técnicas de los artesanos.



El estudiante Leoncio Cortés coloca las piedras dentro del horno para preparar la cal.
Fotografía de Santana Navarro Olmedo.

Cabe aclarar que la producción de artesanías en la comunidad no es ya una actividad económica importante. De hecho, son muy pocas las personas que venden sus artículos. La gran mayoría de los artesanos elaboran los productos para uso doméstico, debido a que las personas difícilmente los consumen.

Para el segundo módulo, el equipo responsable se enfocó únicamente a la elaboración de comales de barro. Casi al finalizar el período, el BIC organizó un evento donde presentó los resultados de las investigaciones a la comunidad, los proyectos realizados por los estudiantes de la primera generación (invernadero, vivero forestal y estanque de

peces) y la proyección de algunas entrevistas realizadas durante el semestre sobre plantas medicinales, elaboración de comales de barro y la fundación del pueblo.



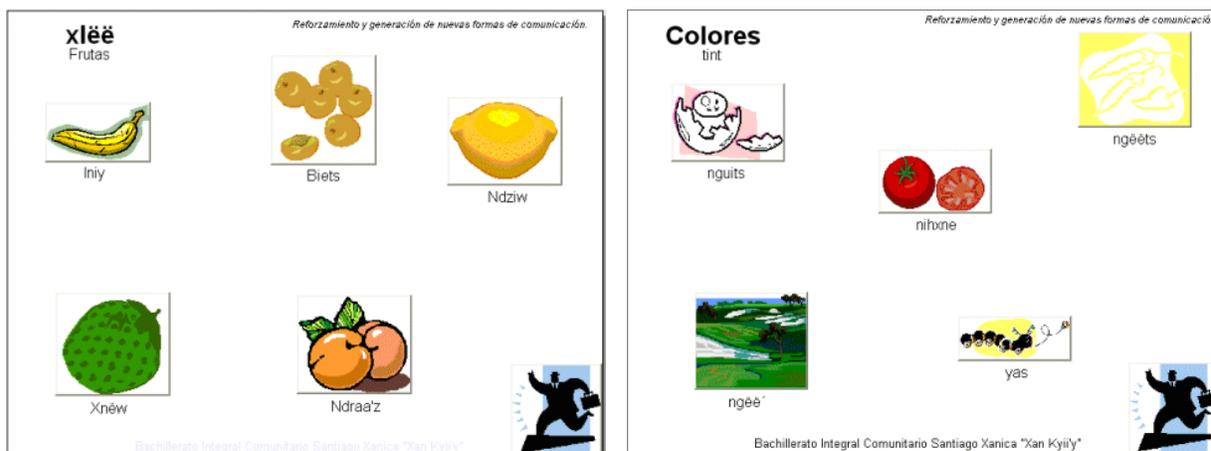
Artesanías elaboradas por estudiantes del Bachillerato.
Fotografía de Ignacio Cruz Jerónimo.

Además, se invitó a productores y artesanos del pueblo para que mostraran y ofrecieran sus productos. Esto se hizo con la finalidad de despertar el interés por el consumo de productos locales y de los cultivos tradicionales.

Las otras dos líneas de investigación se abocaron al uso de medios electrónicos en la enseñanza de la lengua materna. En el primer módulo en el que se trabajó el proyecto se realizó una reflexión sobre algunos conceptos generales como lengua, aculturación, diglosia y se diseñaron plantillas multimedia, donde se asociaron imágenes con texto y voz en zapoteco.

Para el segundo módulo, el equipo de trabajo se encargó de realizar una prueba piloto con los alumnos de preescolar. Durante las sesiones, las cuales tenían duración de una hora, los estudiantes del BIC organizaron dinámicas con los niños en las que abordaron temáticas específicas para identificar el manejo del zapoteco. Posteriormente, empleaban las

plantillas para enseñar o reforzar conceptos mediante la asociación de imágenes, texto y voz. El cierre de las sesiones se hizo con retroalimentaciones en las que los niños comentaron lo que habían aprendido.



Plantillas multimedia diseñadas por los estudiantes.

En todas las investigaciones se manejó una estructura semejante que incluía la parte del protocolo, la metodología, el marco teórico-conceptual, histórico-contextual, la propuesta de trabajo y las conclusiones. En ocasiones, los tiempos oficiales no permitieron revisar a detalle el contenido de los trabajos ni la socialización de la información con la comunidad. A pesar de ellos, el ejercicio que realizaron los estudiantes les permitió identificar problemas de sus comunidades y plantear alternativas teóricas o prácticas al respecto.

5. EL ESTUDIO DE LO LOCAL A PARTIR DE UN ENFOQUE INTEGRAL DE INVESTIGACIÓN

Durante los dos años y medio que estuve participando en el BIC de Santiago Xanica, tuvimos la oportunidad junto con los estudiantes de aplicar diversas técnicas y estrategias metodológicas para recabar

información y enriquecer así los contenidos vistos en las sesiones. Además, el material generado fue de gran utilidad para las investigaciones y los proyectos.

Una de las principales propuestas de esta tesis es precisamente, generar información pertinente a partir del estudio de lo local, la cual forme parte de los procesos de enseñanza-aprendizaje. El conocimiento que podríamos denominar tradicional resulta de gran valor en este trabajo, pues la comunidad se vuelve el principal laboratorio en un proyecto que pretende generar experiencias y conocimientos interculturales.

El estudio de lo local aparece explícito en la currícula del MEII. Sin embargo, debe articularse con la planeación, las actividades propuestas y los procesos de evaluación. De esta manera deja de ser un componente del aprendizaje y se vuelve la base misma de la educación intercultural. Claro está que la revisión de los contenidos del bachillerato general debe darse de manera conjunta y no separada.

El tratamiento de los conocimientos universales y los saberes locales, debe servir para la generación de aprendizajes significativos que permitan a los estudiantes comprender su contexto inmediato, pero también global, para así poder interactuar en espacios distintos, respetando y valorando otras lenguas, visiones del mundo, manifestaciones culturales, prácticas sociales. Valores como tolerancia, igualdad, diversidad deben ser parte inherente de la educación.

5.1 Encuesta

Una de las actividades realizadas en el periodo referido fue una encuesta en las comunidades de San Andrés Lovene, San Antonio Ozolotepec y Santiago Xanica los días 15, 16 y 17 de octubre de 2004. El objetivo, además de recabar información de las comunidades, fue aplicar parte de

las temáticas vistas en las unidades de contenido de “Metodología didáctica”, “Taller de lectura y redacción I” e “Identidad y valores comunitarios I”, de las cuales fui responsable en esa ocasión.

Este ejercicio se realizó con un grupo del primer módulo. Desde un principio se les planteó la posibilidad de realizar una encuesta como parte de las actividades a desarrollar. Sin embargo, fue necesario que las planeaciones de las tres unidades de contenido estuvieran vinculadas, para poder así avanzar de manera gradual en el diseño, aplicación, sistematización y análisis de los resultados.

La encuesta jamás se pensó como un fin, sino una herramienta para las tres unidades de contenido. En el caso de “Identidad y valores comunitarios I” los alumnos debían realizar un trabajo descriptivo de sus comunidades, tomando en cuenta aspectos como la lengua, las actividades económicas, la organización social, las características demográficas, los servicios y los principales problemas y carencias. En este caso, el ejercicio de la encuesta arrojó información muy valiosa que ellos pudieron utilizar para la realización del trabajo.

En “Taller de lectura y redacción I” se realizaron ejercicios relacionados con la expresión oral y escrita, redacción de trabajos escolares, exposición. En el caso de “Metodología didáctica” se trabajaron principalmente el diseño de cuestionarios, elaboración de gráficas y el análisis de información cuantitativa.

La manera como se realizó la encuesta fue a partir de tres equipos de trabajo, los cuales acudieron directamente a las comunidades. De manera previa se diseñó el cuestionario con propuestas de ellos, las cuales se corrigieron en el aula para darles sentido, coherencia y claridad¹⁵¹.

Habiendo definido el cuestionario para la encuesta, los equipos se desplazaron a las comunidades para recabar la información. Se eligió un

¹⁵¹ Ver anexo, Formato de Cuestionario, p. 258.

fin de semana para la actividad, ya que dos de las comunidades se encuentran a una distancia considerable: San Antonio Ozolotepec se encuentra a cinco horas a pie y San Andrés Lovene a hora y media. De manera previa se platicó con los padres de familia para que apoyaran a los equipos con el hospedaje y la comida.

Después de recabada la información hicieron tablas de sistematización, en donde colocaron todos los datos, ordenados por número de cuestionario, número de pregunta y opción elegida. Posteriormente elaboraron cuadros y gráficas simples y de correlación, dependiendo las características de sus ensayos.

Cada equipo fue responsable también de preparar una presentación en diapositivas, la cual fue expuesta al final del módulo a los padres de familia y las autoridades municipales. Esta parte del trabajo la realizamos en conjunto con el asesor de la unidad de contenido "Informática I", quien les enseñó el manejo del paquete *Power Point*, así como del proyector y el uso de internet para comparar su información con datos oficiales.

Las preguntas se aplicaron en la mayoría de los hogares de las tres comunidades. Se pidió a los estudiantes que sólo acudieran con el padre, la madre o algún mayor de edad que aportara dinero para los gastos de la familia. La relación entre población y muestra fue la siguiente:

| | Población | Muestra | Sin encuestar |
|------------------------|------------------|----------------|----------------------|
| San Antonio Ozolotepec | 92 viviendas | 82 viviendas | 10 viviendas |
| Santiago Xanica | 145 viviendas | 133 viviendas | 12 viviendas |
| San Andrés Lovene | 157 viviendas | 149 viviendas | 8 viviendas |

La diferencia entre el número de viviendas encuestadas y el total es poca, lo que quiere decir que la muestra representativa es confiable.

Las respuestas de algunas preguntas requieren una actualización periódica, debido a los cambios que ha tenido la comunidad desde el

momento de la encuesta a la fecha. Uno de ellos es la construcción de 150 casas aproximadamente, mediante un programa de vivienda del gobierno estatal y otro de una organización llamada *Hábitat*. Otro es el conflicto que se suscitó a principios del 2005, del cuál derivaron algunas aprehensiones por la muerte de dos policías preventivos.

PROBLEMAS MÁS GRAVES EN LA COMUNIDAD

Una de las preguntas incluidas en la encuesta se refiere a los problemas que los habitantes consideran como "más graves". Así como en la mayoría de las opciones de las demás preguntas, en esta se realizó una discusión dentro del aula para elegir las posibles respuestas. En este caso se colocaron algunos conceptos que adquieren mucha relevancia, debido a las características de cada comunidad. Sabiendo de antemano lo difícil que podría ser para las personas elegir sólo una respuesta se les pidió que indicaran tres opciones. Los resultados obtenidos fueron:

¿Qué problemas considera más graves en la comunidad?

| | San Antonio Ozolotepec | Santiago Xanica | San Andrés Lovene |
|-------------------------|---------------------------|--------------------|----------------------|
| Alcoholismo | 70% | 19% | 86% |
| Drogadicción | 15% | 55% | 52% |
| Pérdida de costumbres | 64% | 39% | 18% |
| Migración | 16% | 25% | 32% |
| Desempleo | 51% | 48% | 53% |
| Conflictos internos | 9% | 20% | 27% |
| Violencia intrafamiliar | 10% | 6% | 30% |

Los resultados son sumamente importantes porque permiten comprender algunas situaciones concretas. En el caso del alcoholismo, en el 86% de los hogares de San Andrés Lovene lo consideran un problema grave. Esta situación se refleja en el grado de violencia que hay dentro de la comunidad, tanto violencia intrafamiliar como en fiestas o bailes. De

alguna manera, el consumo de alcohol y de drogas como la marihuana están asociados con la violencia hacia la mujer y entre familias del pueblo.

Otro dato interesante es el que se refiere a la pérdida de costumbres. En San Antonio Ozolotepec en el 64% de los hogares consideraron la pérdida de costumbres, como problema grave. De las tres comunidades San Antonio es la que tiene el porcentaje más bajo con respecto al uso de la lengua materna. Es muy probable que las personas hayan asociado la pérdida de las costumbres con la situación del zapoteco.

PRINCIPALES CARENCIAS EN LA COMUNIDAD

Otra de las preguntas en donde se pidió a las personas que señalaran tres opciones, fue la de las principales carencias de la comunidad. Entre los resultados más contrastantes está el de alumbrado público. En San Antonio el 94% de los encuestados lo consideró una carencia prioritaria. Esto es comprensible, ya que apenas están comenzando a introducir energía eléctrica en esa comunidad. De la misma manera, la opción de telefonía pública tiene el porcentaje más elevado, ya que la falta de energía eléctrica impide el uso de cualquier aparato eléctrico.

¿Cuáles son las principales carencias en la comunidad?

| | San Antonio Ozolotepec | Santiago Xanica | San Andrés Lovene |
|-----------------------------|-----------------------------------|----------------------------|------------------------------|
| Alumbrado público | 94% | 79% | 48% |
| Agua potable | 13% | 78% | 79% |
| Telefonía pública | 57% | 15% | 17% |
| Mercado público | 7% | 27% | 95% |
| Seguridad pública | 15% | 39% | 82% |
| Medios y vías de transporte | 40% | 40% | 79% |
| Servicios educativos | 30% | 4% | 45% |

La comunidad de Lovene es la de más difícil acceso. A ella sólo se puede llegar a pie y las condiciones del camino hacen difícil el traslado de

mercancía o productos. En la opción de mercado público encontramos que el 95% de los encuestados lo considera una de las principales carencias. Esta respuesta tiene relación directa con la que se refiere a la falta de medios y vías de transporte, opción que fue elegida en el 79% de las viviendas. La opción de seguridad pública alcanzó también un porcentaje muy elevado, 82%. Al revisar la pregunta anterior encontramos que los problemas más graves son alcoholismo, drogadicción, conflictos internos y violencia intrafamiliar. Esto nos explica por qué en Lovene miran a la seguridad pública como una carencia prioritaria.

ACTIVIDADES ECONÓMICAS CONVENIENTES PARA LA COMUNIDAD

A pesar de ser las actividades agrícolas la base de la economía de las tres comunidades, en Santiago Xanica ha ocurrido un fenómeno propiciado por el monocultivo del café, que es el abandono de cultivos tradicionales, los cuales siguen siendo la base de la dieta alimentaria, pero ahora esos productos tienen que adquirirse en las tiendas, debido a que la gente poco a poco dejó de producirlos. Esto generó una dependencia hacia productos externos. Algunas personas aun producen maíz y frijol, además de los frutos y vegetales que recolectan, pero siguen siendo la minoría.

En la gráfica observamos que la actividad económica que consideran conveniente en Xanica es el cultivo de maíz, seguida del frijol, calabaza, chile y aquellos productos que anteriormente eran trabajados en la comunidad. La tercera actividad con mayor aceptación es el cultivo del café. Esta información resulta de suma importancia, ya que refleja parte de lo que ha sido la historia económica, no sólo de Xanica sino de la región. Sin embargo, en otras comunidades como San Antonio Ozolotepec y San Andrés Lovene las personas siguen cultivando estos productos tradicionales.

Otro dato relevante es el de la ganadería. De las tres comunidades es en Lovene donde hay una mayor cría de ganado. Incluso, cuando en alguna comunidad necesitan animales, ya sea para alguna fiesta o para el trabajo, acuden a Lovene para adquirirlos.

¿Qué actividades económicas considera convenientes para la comunidad?

| | San Antonio Ozolotepec | Santiago Xanica | San Andrés Lovene |
|-------------------------------------|------------------------|-----------------|-------------------|
| Talleres artesanales | 17% | 17% | 12% |
| Ganadería | 7% | 26% | 61% |
| Cría de peces | 1% | 15% | 5% |
| Capacitación técnica | 3% | 9% | 8% |
| Producción de miel | 35% | 23% | 17% |
| Cultivo de Maíz | 8% | 73% | 67% |
| Cultivo de frijol, calabaza, chile. | 70% | 51% | 27% |
| Cultivo de café | 8% | 32% | 51% |

USO DEL ZAPOTECO Y DEL ESPAÑOL DENTRO DE LA COMUNIDAD

¿Qué lengua se emplea más dentro de la comunidad?

| | San Antonio Ozolotepec | Santiago Xanica | San Andrés Lovene |
|----------|------------------------|-----------------|-------------------|
| Zapoteco | 12% | 70% | 90% |
| Español | 85% | 27% | 7% |

De las tres comunidades es en Lovene donde más se conserva el uso del zapoteco. La diferencia entre las tres comunidades es muy contrastante, pues va de un 90% en dicha comunidad, 70% en Xanica hasta un 12% en San Antonio Ozolotepec. La pregunta refiere al uso de la lengua, mas no al porcentaje de hablantes del zapoteco. Con respecto al porcentaje de hablantes, el INEGI registró en el 2000 un 76% de población hablante de lengua materna, en Lovene 77% y en San Antonio Ozolotepec el 26%.¹⁵²

Un dato que resulta dudoso en las cifras del INEGI es el porcentaje de HLI de Lovene, ya que en esta comunidad las cifras se ubican por encima

¹⁵² INEGI, 2000, *op cit.*

del 90%. De hecho el zapoteco es la lengua más empleada en la comunidad. Desde los abuelos hasta los niños su uso es casi absoluto. Los momentos en los que las personas utilizan el español son cuando tienen que comunicarse con personas que llegan de fuera, como el médico de la clínica, los maestros o cuando salen a ciudades como Oaxaca, Huatulco o Pochutla. Sin embargo, es muy probable que al momento de realizarse un censo, no todos los habitantes reconozcan el uso del zapoteco por temor al rechazo y a recibir menos recursos del gobierno.

En comunidades como San Antonio Ozolotepec, en donde sólo el 26% habla la lengua, pero su uso se limita al 12% con respecto al español, se corre el riesgo de la extinción debido a la poca utilidad que tiene la lengua dentro de la comunidad.

MIEMBROS DE LA FAMILIA QUE MÁS HABLAN ZAPOTECO

Si comparamos los datos anteriores con los de la siguiente tabla, observamos el gran riesgo que tiene el zapoteco en San Antonio Ozolotepec. Si en la comunidad, el español tiene un predominio mayor al 85% sobre el zapoteco, y de los jóvenes sólo el 6% son HLL, en una o dos generaciones la lengua podría desaparecer debido a su poca difusión. Caso contrario a lo que ocurre en Xanica y Lovene. Sin embargo, en países como México cualquier lengua indígena, independientemente del número de hablantes, corre grandes riesgos debido a la poca utilidad que tienen en el contexto nacional. Decíamos en el tercer capítulo, que las lenguas eran útiles cuando constituían el principal medio de comunicación dentro y fuera de una comunidad.

¿Qué miembros de la familia hablan zapoteco?

| | San Antonio Ozolotepec | Santiago Xanica | San Andrés Lovene |
|-------|-------------------------------|------------------------|--------------------------|
| Padre | 53% | 77% | 91% |
| Madre | 43% | 79% | 92% |
| Hijos | 6% | 61% | 86% |

CONVENIENCIA DE LA ENSEÑANZA DEL ZAPOTECO EN LA ESCUELA

El contacto entre una comunidad indígena y actores externos deviene casi siempre en la transformación y cambio de rasgos culturales, como es el caso de la lengua. Uno de los factores que más ha influido en su desaparición es la escuela. Se sabe que en ella su uso siempre fue motivo de burla y castigo por parte del maestro, situación que lejos de favorecer el aprendizaje de los estudiantes, impidió la asimilación de los contenidos educativos.

Es precisamente ésta una de las principales demandas de los movimientos que luchan por la defensa de los derechos indígenas, el de una educación no sólo bilingüe, sino que valore, enriquezca y promueva el desarrollo de todos los aspectos que forman parte de la identidad étnica, además de los recursos naturales que se encuentran en sus tierras.

¿Considera conveniente que en la escuela se enseñe zapoteco?

| | San Antonio Ozolotepec | Santiago Xanica | San Andrés Lovene |
|----|------------------------|-----------------|-------------------|
| Si | 95% | 90.5% | 26% |
| No | 5% | 9.5% | 74% |

Los datos de la tabla anterior muestran la reacción de las personas ante la propuesta de la enseñanza del zapoteco en las escuelas. Paradójicamente, fue en San Antonio Ozolotepec donde las personas mostraron mayor aceptación de esta idea, pues el 95% lo consideraron conveniente. Esto puede interpretarse como un acto de conciencia ante las pocas posibilidades que tiene el zapoteco de trascender. En cambio, es en Lovene, comunidad donde en el 90% de las situaciones comunicativas se empela el zapoteco, donde las personas mostraron mayor rechazo, con un 74%. Esto puede asociarse con el fenómeno de la migración. Es decir, que las personas miren en el español el único medio de comunicación en

el exterior y por eso rechacen la idea de que en la escuela se enseñe zapoteco.

BIENES CON LOS QUE CUENTA LA FAMILIA

La siguiente pregunta, a diferencia de las anteriores, muestra números totales y no porcentajes. Es necesario revisar nuevamente los tamaños de las muestras para entender con claridad la magnitud de los resultados. En la primera opción leemos que en San Antonio Ozolotepec en 21 de 82 viviendas encuestadas tienen televisión, en Xanica en 34 de 133 viviendas y en Lovene en 29 de 149¹⁵³. Mencionamos ya que en San Antonio no hay energía eléctrica, sin embargo, aparatos como la televisión los conectan a baterías de automóvil.

El artículo más usual es la radio, debido a sus características. En cambio, aparatos como la computadora, que tiene un alto costo para las personas, requiere de mayores cuidados y su uso es aun limitado, tienen poca aceptación. Actualmente en Santiago Xanica existen tres espacios que brindan servicio de cómputo a la comunidad, una sala de cómputo en la primaria, un Centro Comunitario Digital en el bachillerato y un Centro Comunitario de Aprendizaje cerca del palacio municipal. Estos dos últimos cuentan con servicio de Internet.

En el caso del refrigerador, el motivo por el cual en San Antonio Ozolotepec no hay y en Lovene solo cuentan con uno se debe a que sólo se puede llegar a pie a las comunidades. Los caminos que llevan a ellas son pendientes muy inclinadas. En el caso de teléfonos celulares, de las tres comunidades sólo en Lovene se recibe señal, por eso en las otras dos comunidades sólo en tres de las viviendas cuentan con dichos artículos. Lo más probable es que los utilicen fuera de las comunidades.

¹⁵³ Es importante recordar que la relación entre la población y la muestra en cada comunidad fue: San Antonio Ozolotepec, 82 de 92 viviendas; Santiago Xanica, 133 de 145 viviendas; San Andrés Lovene, 149 de 157 viviendas.

¿Con qué artículos y servicios cuenta la familia?

| | San Antonio Ozolotepec | Santiago Xanica | San Andrés Lovene |
|----------------------------|------------------------|-----------------|-------------------|
| Televisión | 21 | 34 | 29 |
| Televisión de paga | 1 | 4 | 1 |
| Radio | 52 | 74 | 67 |
| Reproductor de CD | 2 | 8 | 6 |
| Video casetera | 1 | 3 | 1 |
| Computadora | 0 | 1 | 0 |
| Estufa | 3 | 8 | 1 |
| Refrigerador | 0 | 18 | 1 |
| Licuada | 0 | 20 | 3 |
| Teléfono | 0 | 2 | 1 |
| Teléfono celular | 3 | 3 | 12 |
| Diccionario o enciclopedia | 0 | 3 | 12 |

5.2. Relatos y testimonios

El uso de entrevistas fue común en varias unidades de contenido, no sólo en aquellas que podrían considerarse como únicas del MEII sino en las que son parte del bachillerato general. Las entrevistas, como recurso metodológico, permiten recabar información que de otra manera sólo podría existir de manera descontextualizada o muy limitada. Sus aportes van desde la generación de información hasta el desarrollo de habilidades lingüísticas en los estudiantes.

Al realizar una entrevista es fundamental la elección de un informante que pueda aportar la mayor cantidad de datos. En ocasiones los integrantes de la comunidad identifican a las personas que saben sobre ciertos temas, esto permite al investigador realizar un trabajo más completo. Claro está que un testimonio o narración debe contrastarse con otras versiones, ya sea para enriquecer o para descartar cosas que no resulten del todo congruentes con la realidad.

El trabajo de reflexión sobre la importancia de la historia oral, permitió a los estudiantes del bachillerato valorar el conocimiento local sobre fenómenos y acontecimientos que los abuelos y los adultos cuentan.

Es precisamente la tradición oral, el recurso más importante para la transmisión de información en las comunidades indígenas.

Las narraciones y testimonios que se presentan a continuación aparecen en español, sin embargo, muchas de las entrevistas originales se realizaban en zapoteco. El trabajo de los estudiantes comenzaba desde el momento en el que decidían realizar una entrevista, la diseñaban y elegían al informante, hasta que presentaban la información recabada de manera gráfica. Algunas entrevistas fueron filmadas y proyectadas a las personas de la comunidad como agradecimiento a su colaboración.

Muchas de estas actividades formaron parte de la planeación general que realicé para las unidades de contenido. Sin embargo, algunas entrevistas se aplicaban para enriquecer los contenidos previamente planeados y no sólo como recurso de evaluación. En estos casos, la revisión de la información se hacía en el aula, como parte de la participación de los estudiantes.

Los relatos siguientes fueron elegidos por su valor histórico. En ellos se logran articular diversos aspectos de la vida de Santiago Xanica: su trayectoria histórica, su ubicación y descripción geográfica, parte de sus tradiciones, su relación con personajes, grupos y acontecimientos externos.

Cabe aclarar que al momento de la traducción, los estudiantes pudieron haber cambiado palabras o incluso el sentido de algunas expresiones. Un trabajo como este es riesgoso debido a la doble reinterpretación del texto. En mi caso, lo único que hice fue corregir la ortografía y la puntuación para darle mayor fluidez y relación a los contenidos, los cuales fueron tomados directamente de las traducciones hechas por los estudiantes.

5.2.1 Historia de la fundación de Santiago Xanica

La narración sobre la fundación del pueblo fue relatada por el señor Miguel Díaz Cruz, quien nació en el año de 1917 en el pueblo de Santiago Xanica. La maestra Sara Cruz García, que es también originaria de la comunidad, entrevistó al abuelo Miguel y presentó la narración en su trabajo *Crónica de un pueblo de la Sierra Sur del estado de Oaxaca: Xanica*. A pesar de haber recabado la información con la misma persona, los relatos varían debido a que la memoria no recupera la realidad de manera estática, sino la reconstruye constantemente. Eso enriquece los relatos y les da un valor único.

En el caso concreto de la “fundación de Santiago Xanica”, la exposición de situaciones que el abuelo Miguel aprendió de manera oral, permite comprender el por qué de la ubicación del pueblo, su relación con cerros, pozos, arroyos y figuras sobrenaturales. Son precisamente estos lugares y fenómenos los que constituyen los límites del territorio comunal, más allá de títulos, registros y deslindes. Es importante poner atención en nombres y referencias geográficas, pues a partir de ellos podemos rastrear la trayectoria de la comunidad y contrastarla con otras fuentes, tanto orales como bibliográficas.

Con respecto a la forma, el texto implica la tarea de registro, traducción y reinterpretación por parte de los estudiantes Sara García Martínez, Gema Nely López González y Jaime López López, quienes fueron los responsables directos del trabajo, el cual se realizó en mayo de 2005, como parte de las actividades de las unidades de contenido de Historia local y regional, Taller de lectura y redacción II y Seminario de investigación I, correspondientes al segundo módulo.

La fundación del pueblo empezó cuando 40 personas originarias de San Pablo Mitla supieron que había tierras comunales. Fueron a buscar al señor

governador para pedirle permiso y decirle que había bastante gente y que querían fundar un pueblo. El gobernador dijo que sí se las regalaba, pero que quedaban muy lejos, en un lugar cerca de un río.

--Si quieren ir pues vayan, haber si lo encuentran. Pero mejor vayan a preguntar a Miahuatlan a ver si no saben a donde hay tierras que nadie haya agarrado.

Fueron a Miahuatlán para hablar con ese presidente. Las personas preguntaron por tierras comunales que estaban en un lugar cerca del río. Él les dijo que no conocía ese lugar y que mejor fueran a preguntar con las personas de San Pedro Pochutla. Al llegar a San Pedro dijeron lo mismo, sobre las tierras comunales que quedaban en un lugar cerca del río. Esas personas respondieron que no sabían sobre ese lugar y los mandaron a Huatulco. Se pusieron en marcha y tomaron camino a Huatulco. Llegaron por fin en ese lugar y se fueron derecho con las autoridades.

--Nosotros venimos desde muy lejos en busca de tierras comunales, pero nadie sabe sobre ese lugar.

--Nosotros colindamos con el río Copalita, pero quien sabe si es ese lugar el que buscan ustedes. Mejor vayan a preguntar a Santa Cruz.

Sin perder tiempo agarraron su camino a Santa Cruz. Cuando al fin llegaron se fueron derecho con el presidente y le preguntaron por tierras comunales que quedaban en un lugar cerca del río.

--Ese lugar que buscan es muy montañoso, pero si lo quieren podemos acompañarlos.

--Por favor, vamos a ver donde queda la tierra comunal.

--Vamos, se los enseñaremos a ver si les gusta.

Los acompañaron los del municipio y les enseñaron el cerro La Sirena, con quien colindaban. Pusieron un mojón allí, otro en el portillo El Aguacate

y otro en el cerro de Santa Cruz. Siguieron caminando y pasaron por el cerro El Gavilán, hasta llegar a la colindancia de Piñas, donde está Llano Oscuro. Luego regresaron a Santa Cruz y allí durmieron. Al amanecer les dijeron a los de Santa Cruz:

--A ver si nos acompañan otra vez para enseñarnos la punta del sereno.

Los acompañaron los regidores y de ahí les enseñaron que hasta ahí llegaba su colindancia.

--Vayan a ver si encuentran donde formar el pueblo. Encuentren un lugar en el que haya agua.

Bajaron por el cerro del camino de Santa Catarina. Ahí encontraron agua, pero era muy poca y no alcanzaba para todos. En ese pocito el agua era poca, pero el lugar era plano, un buen lugar para establecerse. Más abajo de ahí encontraron bastante agua que alcanzaba para toda la gente. Bajaron para ver el lugar y ahí formar un pueblo. Bajaron por toda la orilla del cerro y llegaron por el camino de San Andrés, por donde vive el señor Fidencio. Ese lugar era bueno. Decidieron que ahí iban a formar el pueblo, pero fueron a buscar agua. Encontraron dos lugares: el río de Agujeros, arriba donde vive Fidencio, y el otro que se llama río Pozo de Tierra. Ahí había bastante agua, pero quedaba lejos del pueblo.

Se regresaron a Santa Cruz, camino de San Gregorio, que quedaba mas cerca de Miahuatlán. Se fueron y pasaron por la Palma. Después pasaron por Miahuatlán y luego llegaron a Oaxaca, a su pueblo anterior. Hablaron con el presidente y le dijeron:

--Sí encontramos tierras, pero tuvimos que caminar varios días. Fuimos a dar la vuelta a Huatulco y a Santa Cruz.

Regresaron a donde iban a formar el pueblo y empezaron a sembrar maíz en el cerro, también nopales y fueron a traer hongos. Lo pusieron en el

nopal para que sacaran todo (grana cochinilla). Para pintar costaba mucho, 25 pesos una libra, que en aquel tiempo era un kilo. También sembraron algodón para hacer su ropa. Lo hacían puro las mujeres. Hacían calzón. Estuvieron mucho tiempo trabajando: como 150 años allá en el cerro.¹⁵⁴

Una muchacha que se llamaba Aurelia le dijo a Mariano:

--Vamos a traer agua.

Salieron los dos y llegaron al pozo. Mariano tocó a la mujer en el pozo, cuando en eso una culebra salió y grito arriba del hoyo, y los tapo en la cueva con una tarralla¹⁵⁵. Se asustaron mucho y no pudieron salir. Entonces tres niños se fueron a traer agua y oyeron que un animal gritaba muy fuerte. Se asustaron y vieron un animal pinto que estaba detrás de la cueva. Luego llegaron dos señores y les preguntaron que hacían:

--Venimos a traer agua, pero estaba una culebra gigante en la cueva; por eso tuvimos miedo de ir al pozo.

--A ver si es cierto.

Pero no se animaron a ir al pozo. Llamaron a los padres de Mariano y Aurelia para contarles lo que había pasado. Ellos dijeron que nunca habían visto eso. Fueron para avisar al municipio, pero ellos dijeron lo mismo, que nadie había visto eso. Llamaron a los más ancianos y les preguntaron que era eso.

--Mariano y Aurelia fueron a traer agua. Los dos estaban adentro y una culebra los tapo a ellos dos con una tarraya.

¹⁵⁴ Manuel Martínez Gracida escribe en la *Colección de cuadros sinópticos de los pueblos, haciendas y ranchos del Estado Libre y Soberano de Oaxaca* que el pueblo se instaló en el año de 1701 en el lugar que ocupa actualmente. Esto quiere decir que los primeros pobladores llegaron a esa región mucho antes de ese año. El abuelo Miguel dice que estuvieron alrededor 150 años en el lugar denominado *Ze Ito*, lugar sagrado. Martínez Gracida, Manuel, 1883, *op cit*.

¹⁵⁵ Red para pescar.

--Seguramente algo hicieron ellos, porque nosotros trabajamos y pedimos permiso al pozo. Cuando empezamos a tomar agua de ahí matamos guajolotes, quemamos copal e hicimos un rosario.

Los ancianos estaban insistiendo a Mariano y Aurelia que dijeran la verdad.

--Nosotros estábamos llenando nuestros cántaros, pero nos quedamos adentro y llegaron los niños y los señores. No hicimos nada, sólo estábamos llenando nuestro cántaro.

--Hay que ponerles un castigo hasta que digan la verdad. Hay que llamar a todos los del pueblo a ver que dicen.

Esa vez había castigos severos. Pusieron una grilla a cada quien. Esa grilla se la ponían en los pies para que no se movieran. Se quedaron toda una noche. Al amanecer se reunieron todos para saber si los muchachos iban a decir la verdad. Les volvieron a preguntar que habían hecho, pero dijeron que no estaban haciendo nada. Les volvieron a poner en el mismo lugar otra noche. En la mañana les volvieron a hacer la misma pregunta, pero ellos no decían la verdad, por eso los abuelitos se enojaron.

--Si no dicen la verdad díganle a los jueces que vayan a buscar dos horcones y mecates bien macizos, para que mañana que les pregunten los colguemos para ver si con eso dicen la verdad.

Pusieron los palos y la gasa y al amanecer mandaron a traer a los muchachos. Los pusieron debajo del horcón. Mariano dijo:

--Aurelia fue a traerme a mi casa.

Entonces los ancianos dijeron:

-- Aurelia va ser quien se amarre primero.

--Ese Mariano me agarró y me acostó en la piedra, él me estaba agarrando cuando la culebra grito y cerró la cueva con una tarraya.

Entonces dejaron en libertad a los muchachos, pero los abuelos destruyeron el pozo. Luego los pusieron a limpiar el camino y a escarbar, como multa. Pasaron seis meses y Mariano y Aurelia desaparecieron. Los fueron a buscar hasta Santa Cruz. Esa gente dijo que no habían visto a nadie. Pasaron 3 semanas y un señor se fue al pozo a traer agua. Ahí estaban Mariano y Aurelia.

--¿Viene a traer agua?.

--Sí. Sus padres están muy preocupados por ustedes. Los están buscando. Ya fueron a Santa Cruz a buscarlos y no los encontraron.

--No fuimos ahí. El dueño del pozo nos fue a traer en la noche y nosotros vivimos adentro del pozo porque cometimos un error. El dueño nos mandó avisarles a ustedes que ya no pueden beber agua de este pozo. Ya no hay permiso para tomar agua; ya no puede estar el pueblo acá. Mejor vayan a avisar al municipio que ya no puede seguir aquí el pueblo.

Estaban platicando, cuando de repente desaparecieron. Se los llevo el encanto. El señor llevó la noticia al municipio y dijo:

--¿Cómo hacemos, ya construimos nuestras casas?

El abuelo más viejo dijo:

--Vamos abajo, parece que ahí está un lugar más bonito y mas bueno. Hay que ir a ver y vamos a citar a tres ancianos a ver que sueñan.

Bajaron ahí en el lugar indicado y se durmieron. A la mañana siguiente contaron lo que habían soñado. Uno dijo:

--Yo soñé que tenía mucho piojo en la cabeza y en mis pies.

--Eso quiere decir que habrá gente en este lugar –contestaron los otros.

El segundo soñó que tenía un saco de mazorca debajo de la cabeza, como almohada. Los otros dijeron que eso era vida y que el pueblo sería grande.

El tercero soñó que sus pies tenían muchos gusanos y que escurrían de todo su cuerpo. Los otros dijeron que el pueblo iba a crecer rápido.

Después de que fueron con la autoridad a contar lo que habían soñado mandaron a otras tres personas a soñar nuevamente. Entonces fueron otras tres personas a dormirse en el lugar donde está la escuela primaria. Se durmieron con sus petates. Al otro día llegaron al municipio y dijeron:

--Yo soñé que había mucha milpa buena y eso era la pura vida.

El segundo anciano soñó que llegó una abuelita con 7 gallinas chicas. Eso significaba que iban a abundar las personas. El tercero dijo:

--Yo soñé que llegó una persona con un saco de monedas y me dijo “todo esto es tuyo” y vació todo el dinero y se fue.

Luego fueron otras tres personas a dormirse en donde está la iglesia actual. Al amanecer cada uno de ellos dijeron lo que soñó. El primero soñó que gallinas, gallos y guajolotes llegaron donde está la iglesia; y todos esos animales eran cosas buenas porque abundan. El segundo soñó que llegó una banda de cotorros y una banda de loros; eso significaba que en ese lugar se iba realizar la misa. El otro anciano soñó que llegó una banda de palomas de diferentes colores; eso significaba que en ese lugar habría santos y además habrían rezos, todos esos sueños eran puras cosas buenas.

Entonces dijeron todas las personas:

--Vamos a rozar ese lugar para fundar el pueblo. Hay que componerlo y así hay que ponernos de acuerdo con cuanto vamos a sembrar. De ese modo empezaron a componer el lugar. Trabajaron hasta hacer sus casas. Una a una hasta que todos tuvieron la suya. También construyeron la iglesia de zacate, que estaba en donde está la escuela primaria ahora. Pusieron un municipio. Fueron a traer a Santiago, un santo chiquito; después hicieron ese santo que está ahora.

Colocaron el altar del santo en el mes de abril: luego construyeron una iglesia dura, tardaron 10 años en la construcción; luego se hizo la campana grande, aquí mismo, por eso fueron a traer fierro y la construyeron en el lugar donde está la escuela primaria. Cuando se terminó la llevaron a la iglesia, sonaba muy bonito. El sonido se llegaba a escuchar hasta Coixtepec.



Imagen de Santiago Apóstol.
Fotografía de Damián González



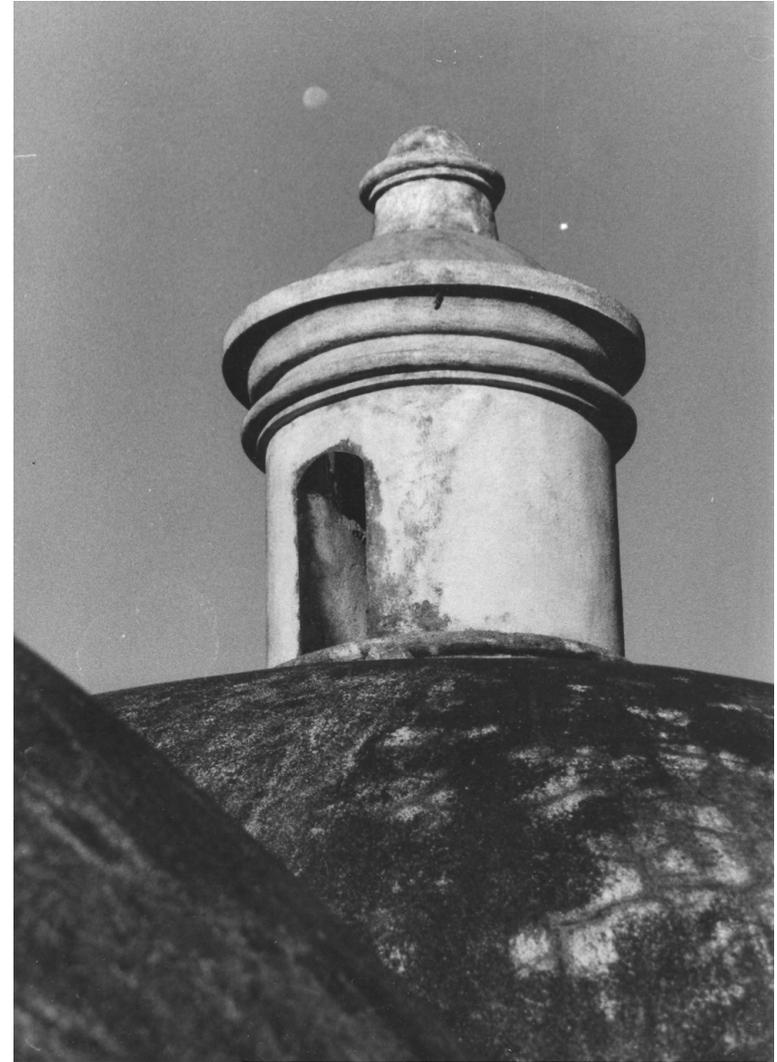
Iglesia de Santiago Xanica.
Fotografía de Damián González.



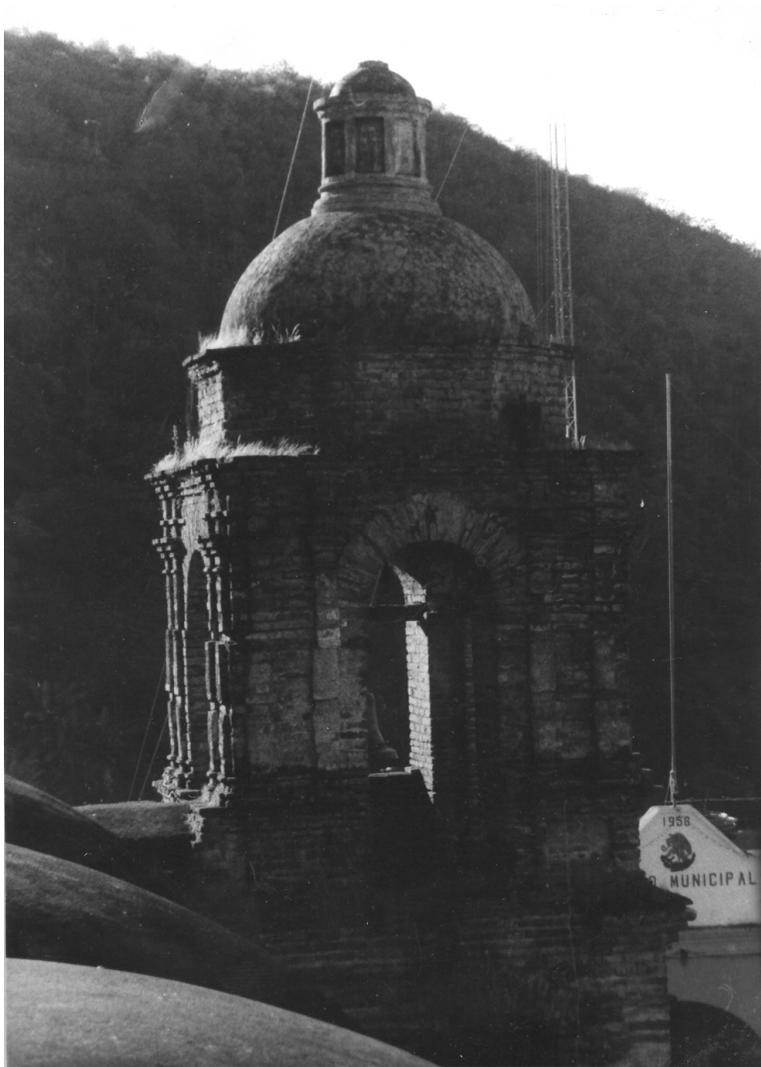
Cúpula de la iglesia de Santiago Xanica.
Fotografía de Damián González



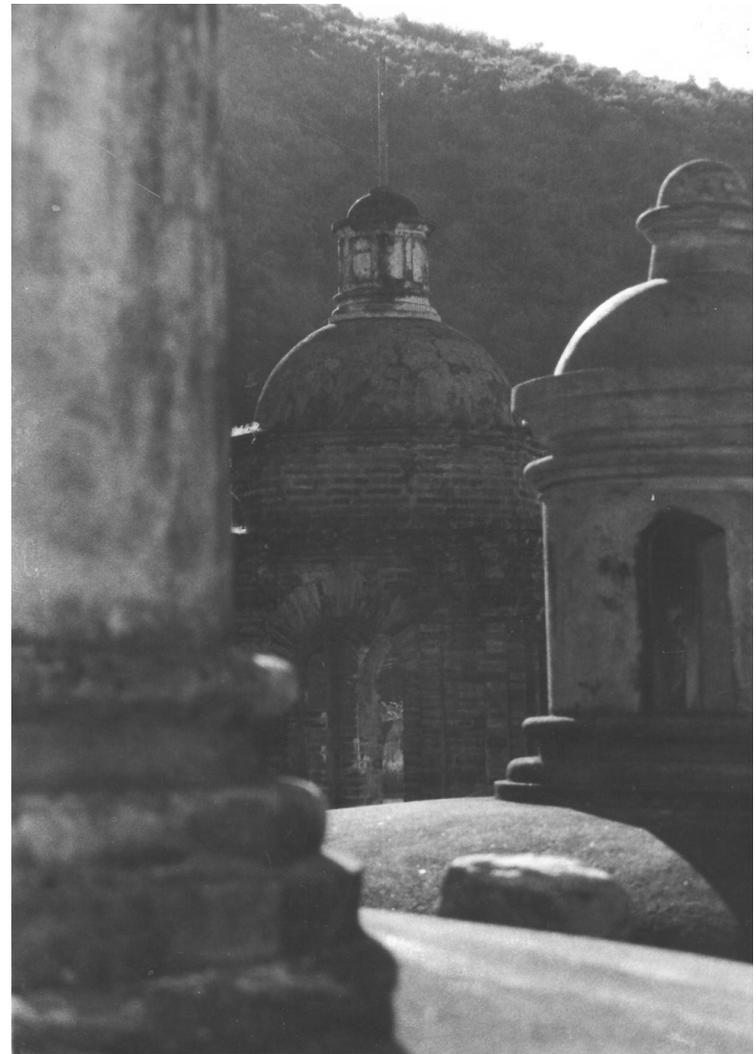
Campanario de la iglesia de Santiago Xanica.
Fotografía de Damián González



Cúpula de la iglesia de Santiago Xanica.
Fotografía de Damián González



Campanario de la iglesia de Santiago Xanica.
Fotografía de Damián González



Campanario de la iglesia de Santiago Xanica.
Fotografía de Damián González

5.2.2. Celebración de la fiesta patronal

Entre las tradiciones más importantes en una comunidad indígena está la celebración de la fiesta patronal. Este acontecimiento muestra de alguna manera la forma en cómo los indígenas han asimilado al catolicismo y lo han hecho parte de su religiosidad. Los cambios a lo largo de la historia motivados por factores tanto externos como locales ponen en riesgo estos elementos de identidad.

Si bien es cierto, que en Santiago Xanica muchas prácticas religiosas han sido abandonadas, las fiestas que aun se realizan conservan elementos como la reciprocidad, la ayuda mutua, el respeto por la naturaleza y lo sobrenatural, a la vez que se muestran símbolos que en algún momento fueron externos y extraños, pero que ahora conviven y le dan sentido a su identidad.

Al igual que el relato sobre la fundación del pueblo, el testimonio de la fiesta patronal es del abuelo Miguel, hombre reconocido en la comunidad como una persona sabedora de la historia, las tradiciones y costumbre de Xanica. En esta ocasión fueron los alumnos Abel Ramírez Vásquez y Darío Daniel García López los encargados de recabar la información, traducirla y adaptarla al español.

Mi nombre es Miguel Díaz Cruz, nací el viernes 8 de mayo de 1917, a las 7:00 de la mañana. En aquel entonces se festejaban 18 fiestas en todo el año: la navidad el 25 de diciembre, la fiesta patronal el 25 de julio, “todos santos”, año nuevo, día de San José, viernes de dolores, Trinidad, San Antonio, Magdalena...

En la fiesta del pueblo, el mayordomo mata dos toros el día 23 –de julio- y hacen castillo; matan un toro al inicio del novenario y el otro lo matan el día 24. Hay castillos, hacen cuetes y los guardan para que los

quemen en la fiesta. Viene la banda de San Benito. En la fiesta patronal, el finado Juan Orozco iba a tocar en los pueblos: se hace un “cambio de mano”¹⁵⁶ con otros músicos de San Miguel, Xadani, Pochutla.



Banda de música de Santiago Xanica.
Fotografía de Damián González.

Durante la fiesta todo el pueblo iba a comer en la casa del mayordomo; se llenaba el patio del mayordomo de gentes de fuera; se hacía una docena de toritos; bailaban con eso en la casa del mayordomo y la misa la hacían por la mañana. A toda esa gente le daba de comer el mayordomo. La bebida que le daba a la gente era tepache, mezcal y cigarros. El juego que realizaban era básquet; unas gentes estaban en el juego y otros en la casa del mayordomo,

¹⁵⁶ Ayuda mutua.

En la entrada de la iglesia hacían un arco donde colgaban piñas, plátanos y otras frutas. Hacían muchas velas: 300. Hacían grandes y compraban otras grandes para el altar. Iba tanta gente a la misa, que hasta el patio se llenaba; todos agarraban ceras. Esto lo hacían durante el día 29; toda esa gente si iba a la casa del mayordomo, donde se quedaban todo el día. También ponían banderas de papel en cada una de las ollas de la iglesia; después las hicieron de nylon.

En ese tiempo había un señor que era Pablo y tenía el valor de subir a la altura de la iglesia.¹⁵⁷ En esta fiesta patronal todos los mayordomos pequeños iban ayudar al mayordomo mayor: las mujeres llevaban tortillas y los hombres llevaban panela. En es tiempo había mucha panela; todos ayudaban.

El 23 de mayo hacían dos castillos y mataban tres toros. Después de la fiesta el mayordomo mayor da dos kilos de copal. Todos los mayordomos queman muchos cuetes.

El sábado de gloria quemaban dos docenas de cuetes y 14 docenas el mayordomo mayor. En la mañana, después de esto se regaban coquitos; luego, los mayordomos daban atole a todos los participantes. Los topiles¹⁵⁸ cerraban alrededor de la iglesia con reatas, entonces empezaban a dar atole de panela y pan serrano. Si no se acababan llevan las cosas en el mercado, por las escaleras, y le daban al que encontraran para que se acabara después de todo. Hacían 9 ollas de atole.

En el año de 1931 fue la última vez que se celebró esta fiesta. Hacían 15 ollas de tepache; todos los borrachos quieren tepache, desean. En todas

¹⁵⁷ El señor "Pablo" subía a lo más alto de uno de los campanarios.

¹⁵⁸ Topil es el cargo tradicional más bajo. Este lo reciben los jóvenes desde los 16 años. A partir de que un joven es nombrado topil se le considera ciudadano dentro del pueblo. Su principal función es la de vigilancia y hacer los encargos que sus superiores le pidan.

estas fiestas siempre mataban toros. El cuetero venía el día 16 y buscaban carrizos en el río (200 carrizos alcanzaban para un castillo). Cuando llegaban cortaban los carrizos. En toda la semana se ponían a hacer esto.

Cuando yo hice la fiesta fui con la autoridad en el año nuevo: sembré milpa, frijolar y compré 130 kilos de panela. El castillo costó \$3,500 con todo y cuete: 14 docenas de cuetes grandes (cuetones), cuete de cámara (cañón). Me dijo el cuetero que cortara 200 carrizos para utilizar en el castillo, puros secos ya que los verdes no sirven. El 17 llegó el cuetero, estuvo en todo el novenario. Hizo una docena de toritos, una docena de gigantes y una de mdixtz.¹⁵⁹ Cuando pararon el castillo fueron a traer un palo de 15 metros para sostenerlo. Esto fue en al víspera.

El sacerdote Luis me dijo que pagara para que hubiera cine en tres tardes; también me dijo que comprara una copa para guardar la ostia, esta costaba \$2,000. Detrás de la copa llevaba el nombre de Santiago. Esta copa es especial para la fiesta patronal, tiene la capacidad de guardar 1000 ostias, ya que la copa chica que está apenas guarda 500 ostias.

Compré dos toros que maté el 15 de julio y otro un día antes de la calenda. Vinieron los músicos de Santa María Coixtepec, llegaron el día de calenda. Estuvieron otro día después de la fiesta, hasta el 26. No quisieron irse porque estaban ebrios, tomaron mucho tepache, mezcal. Ese día 26 les fui avisar muy temprano en el lugar donde se hospedaron para que almorzaran y después se fueran. De nuevo empezaron a tomar hasta el anochecer, los regidores que venían con ellos les hablaron para que se fueran. Esto fue en el último año del presidente Ricardo.¹⁶⁰ En ese tiempo las ceras se iban a dejar

¹⁵⁹ Buscapiés.

¹⁶⁰ El señor Ricardo Cruz fue presidente municipal de 1953 a 1956, único periodo de cuatro años.

el día de la calenda. Cuando se acababa la fiesta quemaban muchos cuetes los que en ese tiempo querían ser mayordomos.

A mí me tocó en el último año del presidente Ricardo, entonces me dijo que sí. Después de que había llegado, llegó otro señor que venía a pedir lo mismo, entonces me fui a mi casa. Después de unos días el presidente me mandó llamar para preguntarme si estaba seguro de lo que iba yo hacer, él me contó que aquel señor iba al municipio con dos cajas de cerveza para que le dieran la mayordomía; yo le dije que no porque ya teníamos los preparativos. Él fue otra vez con el presidente, pero este le dijo que ya no.

Entonces me dijo si pensaba hacer la fiesta o pagar la misa nada mas. Si sí, que matara un toro y le diera un poco de café a la gente. Cuando este presidente vino a mi casa me preguntó si ya estaba preparando, entonces él me dijo que si hacia toda la fiesta. Encargué 30 ollas de tepache. Después de la fiesta muchas de las personas venían a traer tepache para tomar, y todas las cosas que pedíamos prestado a la hora de entregarlos pagábamos con comidas y tepache.

5.2.3. Guerra del 52

Uno de los acontecimientos históricos más recordado por los habitantes de Xanica fue un conflicto político suscitado en el año de 1952. Ellos lo denominan "La guerra del 52". Algunos le adjudican la causa de problemas posteriores. En el estudio de lo local los acontecimientos relevantes son precisamente aquellos que influyen la trayectoria de una comunidad.

Además de la parte vivencial, lo que hace valioso este testimonio es el papel que el informante ocupa en la historia. El señor Juan Bautista Cruz, quien fue presidente municipal de Xanica en el año de 1951, describe la

manera en que el partido de Estado, el PRI, trató de controlar política y económicamente la región. Recordemos que Santiago Xanica se ubica en una de las zonas cafetaleras más importantes, no sólo de Oaxaca sino del país. Un testimonio con estas características resulta importante, pero también riesgoso debido a su contenido. En este caso, la responsable del trabajo fue la alumna Magdalena Flores García, quien al igual que sus compañeros recopiló, tradujo y ordenó el texto original.

Nadie puede esconder la causa de lo ocurrido, aunque muchas personas dicen que fue por que algunas personas se andaban peleando por unos terrenos y que provocó que se mataran; pero esto no era cierto...

En 1950 el señor Luis Cruz era el presidente de esta población y ya estaba por cumplir dos años, porque las personas que asumían este cargo servían al pueblo solamente dos años. En el mes de octubre del mismo año empezaron a haber problemas. La persona que empezó con los problemas fue el Sr. Mario Jarquín, quien vivía en la finca Alemania, su trabajo era de comprar café a las personas de la comunidad y las rancherías cercanas. Este señor era uno de los integrantes del partido del PRI.

A mediados de este mes llegó un enviado del PRI, que traía una carta dirigida al presidente y el que lo mando fue el señor Mario Jarquín, diciéndole en la carta que quería como próximo presidente de la comunidad al señor Teodoro Fabián. El señor Jarquín quería esto porque así podría comprar café a todas las personas de las comunidades cercanas. Él compraba café a un precio más bajo de lo que costaba y vendía al doble. Las personas que estaban en el municipio dijeron:

--A esta persona no la podemos aceptar porque no vive en la comunidad.

El presidente Luis Cruz comentó:

--Nosotros no podemos decidir quien va ser el nuevo presidente, quien decide es todo el pueblo y no unas cuantas personas.

Entonces empezaron a llamar a todos los habitantes de esta comunidad para que se reunieran y todos juntos ya tomaran una decisión. Después de unas cuantas horas ya estaban todos. El presidente empezó a decir sobre el problema que había, luego las personas contestaron:

--Nosotros tenemos una costumbre para decidir cuándo y quién queremos como presidente. Aquí en el pueblo elegimos a nuestro presidente el 8 de diciembre y ahora no tenemos que elegirlo si estamos apenas en octubre.

Me dijo el señor Juan Bautista que estuvieron un buen rato discutiendo sin llegar a ningún acuerdo, hasta que el presidente les dijo:

--Vamos elegir al presidente ahora, pero el 08 de diciembre tenemos que estar nuevamente reunido para llevar acabo la reunión como de costumbre.

Decía este señor que todas las personas estaban de acuerdo con lo que el presidente les dijo y pusieron dos pizarrones en el corredor del municipio. El presidente anunció que la persona que tuviera la mayor cantidad de votos sería el nuevo presidente.

--Ahora ustedes propongan el nombre de una persona que quieran como presidente.

El señor Juan Bautista decía que fue cuando las personas me propusieron a mí, y en cada uno de los pizarrones escribieron nuestros nombres: en uno el nombre de Teodoro Fabián y en el otro mi nombre, Juan Bautista Cruz. Después de que pasaron todos a votar vieron que el señor Teodoro Fabián solamente tenía un voto a su favor, y el que tenía que servir en la comunidad y que había ganado era yo. Todas las personas estaban

contentas porque el señor Teodoro Fabián no había ganado. El presidente había dicho que el ocho de diciembre tendríamos que hacer las votaciones de nuevo y el que ganara esta vez sería el presidente. Cuando llegó la fecha esperada por todos los habitantes, los candidatos éramos las mismas personas; pero en esta votación el señor Teodoro Fabián no tuvo ningún voto y todas las personas estuvieron felices porque gané la presidencia.

El 1 de enero del 1951 yo recibí el poder. En esos momentos teníamos que ponernos de acuerdo con todo el cabildo y los habitantes sobre los trabajos que teníamos que realizar durante los dos años: lo primero que dijeron fue en construir un mercado. En todo este tiempo Teodoro Fabián y las personas que integraban el partido del PRI empezaron a atacar a las personas que integraban el cabildo.

El 30 de octubre del año 1951, cuando se celebraba la fiesta de todos los santos, fue el hijo del señor Teodoro Fabián a la tienda del señor David, con el pretexto de comprar una lata de manteca. En el momento en que el señor estaba buscando eso el hijo de Teodoro, que se llamaba Isauro Fabián, saco un pistola para matar al señor David; pero un ayudante de este señor le disparó primero. Un sacerdote que estaba cerca de ellos les habló que ya no siguieran con los problemas que tenían, pero hirieron al sacerdote. Cuando todas las personas se enteraron que le habían disparado al sacerdote se molestaron mucho y decidieron ir a la casa del señor Teodoro, pero no lo encontraron. El señor Isauro Fabián, que estaba herido, salió en la mañana siguiente del pueblo.

El 15 de noviembre del mismo año el ministerio público mandó a muchos soldados a este pueblo para que no sacaran del municipio al señor Teodoro Fabián y a la demás gente del partido. En esos momentos las personas del pueblo no podían hacer nada, porque los soldados estuvieron

aquí durante los meses de noviembre, diciembre, enero y se marcharon a fines del mes de febrero.

Fue cuando los habitantes se empezaron a reunir porque no estaban de acuerdo de que estas personas les gobernarán. Entre todos decidieron hacer una emboscada, para que cuando uno de estos señores pasaran lo iban a matar.

Teodoro Fabián y su gente querían matarme y como no me encontraban él asesinó a mi padre, el señor Manuel Cruz el 7 de marzo de 1952. Ese mismo día hirieron al señor Maximino Luis.

Las personas de la comunidad estaban todas decididas para ir a sacar a estas personas del municipio. En la mañana del 8 de marzo, muy temprano, se empezaron a reunir las rancherías de Ojo Venado, Río Cajón, y todas las personas de la comunidad para ponerse de acuerdo sobre que era lo que tenían que hacer. Fueron muchos hombres los que se reunieron en el rancho El Consuelo; las mujeres tenían mucho miedo y mejor salieron del pueblo para esconderse en las rancherías o en otras comunidades cercanas al pueblo.

Los hombres se dividieron en tres grupos para rodear al pueblo y que no se les escapara nadie. Un señor que vivía en la orilla del pueblo, el cuetero que se llamaba Victoriano Contreras y que era uno de los integrantes del partido del PRI, avisó a la familia Fabián quemando muchos cuetes para que esta familia tuviera tiempo de escapar. Ahí mismo mataron al señor Victoriano; pero la familia de Teodoro Fabián si se dio cuenta y escapó.

Los del pueblo mataron al señor Modesto García, que era el alcalde municipal, y al señor Teófilo Santos, este señor asumía el cargo de síndico municipal. A estos dos señores los mataron en el corredor municipal. En ese mismo día asesinaron a varias personas: al señor Efrén Borquez lo

asesinaron cerca del mercado; a los señores Francisco Pérez y Camilo López los mataron a un costado del pozo del pueblo.

Unas personas vieron que por ese mismo camino iba escapando el Señor Teodoro Fabián con su familia y varios hombres lo fueron a seguir con armas de fuego. Al ver a la familia de Fabián empezaron a dispararles y asesinaron a una mujer y a tres niños de la familia, sólo se les estaban escapando dos hombres. Ellos ya tenían mucho miedo de que los mataran, entonces a uno de ellos se le ocurrió vestirse de mujer y creyeron que solamente así no los iban a reconocer. Cuando pasaron frente a una casa, una niña que estaba jugando en el patio se dio cuenta que las dos personas eran hombres disfrazados de mujer. En eso les grita a sus papás:

--Aquí esta Teodoro y Gerardo Fabián.

Gerardo Fabián al escucha esto le disparo a la niña y al instante falleció. Otras personas fueron a la casa de Teodoro Fabián pensando que estaban ahí escondidos. Cuando vieron que no había nadie empezaron a quemar la casa sin dejar absolutamente nada.

En esa noche velaron el cuerpo de Manuel Cruz, Maximino Luis y la niña. Al día siguiente, el 9 de marzo, los enterraron. Fueron las 3 únicas persona que les dio tiempo de enterrar, los demás se los comieron zopilotes. En esos días ya no quedaba nadie en el pueblo, todos se fueron a esconder. Todo había quedado en absoluto silencio.

Cerca de 20 días después llegaron muchos soldados, porque habían pedido ayuda creyendo que la guerra iba volver a empezar. Cuando llegaron no había nadie en el pueblo y no podían hacer nada. Iban a revisar las casas, cuando de repente vieron a un hombre que estaba tratando de abrir las puertas de una casa. Los soldados se acercaron hacia el hombre, pero él no los había visto, y cuando se dio cuenta que alguien estaba cerca se asustó

mucho, porque pensó que lo querían matar. Los soldados le dijeron que no tuviera miedo, ya que no le iban hacer daño. Ellos le preguntaron:

--¿Por qué estaba abriendo esa puerta?

--Esta es mi casa.

--¿Dónde están todos?

--Yo vine a traer un poco de cosas para las personas, porque están en varios lugares escondidas. Muchas personas se fueron a San Andrés Lovene.

--Entonces vaya por todas las personas, que regresen a sus casas.

En la mañana siguiente vieron que venía mucha gente por la cruz y empezaron a repicar, todos estaban felices porque las personas habían regresado. Después empezaron a recoger los huesos que quedaron por todo el pueblo. Estuvieron varios días limpiando.

Algunos días después los soldados tuvieron que irse y las personas tenían mucho miedo. Entonces se organizaron para formar grupos de 60 personas para vigilar el pueblo todas las noches. Se formaron 5 o 6 grupos y se turnaban por semana. Muchas personas ya no regresaron: las personas tenían mucho miedo de elegir su presidente. En el año 1955¹⁶¹ decidieron que la persona que fuera presidente tenía que asumir el cargo durante 3 años.

El señor Teodoro Fabián ya no regresó al pueblo, pero mandó vigilar a unas cuantas personas. Cuando estaba en Oaxaca, unos días después de lo ocurrido, me agarraron con mi amigo Toribio Cruz y nos llevaron a la cárcel: después de unos años nos sacaron. Desde entonces ya no regresé a este pueblo a vivir.

Es todo lo que tenía que decir sobre este problema. Desde entonces el pueblo se empezó a dividir por grupo o partidos. Todo el problema fue por

¹⁶¹ De 1953 a 1956 se dio el único periodo de cuatro años en el pueblo. A partir de 1957 el cargo de presidente el cargo duraría tres años.

culpa, o más bien dicho, por la ambición del señor Mario Jarquín. A él no le pasó nada, los que sufrieron fueron otras personas.

5.3. Cronología y lista de presidentes municipales

Uno de los productos resultantes de las entrevistas y la revisión documental fue la cronología de la comunidad. Esta se creó con base en el trabajo realizado en la unidad de contenido "Historia local y regional". Un problema al que nos enfrentamos en los primeros módulos fue la falta de materiales gráficos, tanto oficial como local. Esto nos obligó a generar documentos en los que pudiéramos concentrar información histórica sobre la comunidad.

La cronología, así como los demás materiales generados, no pueden ser vistos como cosas estáticas. Al contrario, deben ser sometidos a revisión y actualización constante para que puedan servir a los estudiantes como herramientas de trabajo. Un documento de este tipo no tiene mayor utilidad si no se le vincula con un ejercicio académico o de investigación. Sin embargo, como producto de trabajo puede favorecer al registro y resguardo de los acontecimientos relevantes de la comunidad.

| AÑO | ACONTECIMIENTO |
|------|--|
| 1682 | Fundación de San Andrés Lovene, comunidad que colinda al norte con Santiago Xanica. |
| 1701 | Los antiguos pobladores se asientan en el lugar en el que actualmente se encuentra la comunidad. |
| 1729 | Fundación de San Antonio Ozolotepec. Actualmente es una de las tres agencias municipales de Xanica. |
| 1806 | Primera construcción del curato. |
| 1810 | Reconstrucción del templo. |
| 1813 | Primera construcción de la casa municipal. |
| 1815 | Se concluye la construcción de la iglesia. |
| 1825 | El 15 de marzo Santiago Xanica se constituye como municipio y pasa a formar parte del "partido" de Miahuatlán. |
| 1858 | El pueblo forma parte del distrito de Pochutla. |
| 1876 | Se fundan las fincas cafetaleras "La Sirena" y "El Gavilán". |
| 1877 | * El pueblo se agrega al distrito de Miahuatlán. * Se fundan las fincas "Porvenir" y "Paraíso". |
| 1891 | Santiago Xanica adquiere el rango de ayuntamiento. |

La experiencia de educación intercultural en Santiago Xanica

| | |
|------|---|
| 1915 | Los carrancistas toman Miahuatlán y lo saquean. |
| 1917 | Los carrancistas llegan a Santiago Xanica. |
| 1919 | Asesinato del presidente municipal Canuto Santiago por parte de los carrancistas, los cuales sumaban casi 6,000 hombres, y fueron vencidos por 3,000 cuerdos (así llamaron a las personas del pueblo y de la región que combatieron a los carrancistas). |
| 1922 | Peste de viruela en la comunidad. |
| 1927 | Se pone en marcha la construcción del palacio municipal, bajo el gobierno del presidente municipal Carlos Cruz. |
| 1930 | Las autoridades dejan de ir a la ciudad de Miahuatlán por el cargo. |
| 1931 | * El 14 de enero un fuerte temblor sacude la región. En la comunidad varias casas fueron destruidas, además, uno de los muros del templo se fracturó. Las ciudades de Miahuatlán, Juquila y Oaxaca también sufrieron daños. * El 19 de junio un huracán azota la comunidad. |
| 1934 | Llega a la comunidad el general Genaro Ramos, quien coloca piedras de colindancia en Santa Cruz Ozolotepec, en la piedra de "Guacamaya", que marca el límite con el municipio de Santa María Ozolotepec, y hasta el río "Yuviaga" que atraviesa los municipios de San José Ozolotepec y San Miguel del Puerto. |
| 1940 | Ultimo periodo en el que los presidentes municipales duran un año en el cargo. |
| 1941 | Desde este año y hasta 1950 los periodos duran dos años. |
| 1950 | Comienzan a utilizarse nuevos materiales para la construcción de las casas. |
| 1951 | Surge un conflicto en la comunidad, el cual fue denominado como "la guerra del 52". Este conflicto surgió debido a una lucha por el poder entre el señor Teodoro Fabián, apoyado por el diputado local Mario Jarquín, y Juan Bautista, quien resultó electo como presidente municipal con el total de votos. |
| 1952 | Decae el trabajo de la caña. |
| 1957 | A partir de este año los presidentes municipales duran tres años en el cargo. |
| 1960 | * Hasta antes de este año aun se construían hornos para la fabricación de cal. * Bajo la presidencia de Gregorio Cruz comienza la construcción de la escuela primaria. La construcción sólo incluyó las aulas de los tres primeros grados, sin embargo, las clases comienzan hasta 1964. * Desaparecen algunos cargos religiosos y mayordomías. Entre los cargos desaparecidos estan el <i>Xiago</i> y el <i>Nwla'b</i> |
| 1963 | Se inicia el proyecto para la apertura del camino hacia la comunidad. Anteriormente el camino llegaba sólo a la finca Alemania. |
| 1966 | Se termina la ampliación del camino viejo de la finca Alemania al paraje "El Consuelo". |
| 1972 | Se construyen los otros tres salones de la primaria. |
| 1973 | Construcción de la clínica del IMMS |
| 1980 | * Las autoridades comienzan a recibir apoyo económico del gobierno para la realización de obras públicas. |
| 1983 | Se inicia la apertura de un nuevo camino que va de la finca cafetalera de "Alemania", hasta el paraje denominado "El Consuelo", que se encuentra aproximadamente a un kilómetro del pueblo: El Presidente Municipal responsable fue el C. Joel Atanasio García López. |
| 1985 | El párroco de la iglesia es expulsado, después de un conflicto entre él algunos integrantes de la comunidad. |
| 1987 | * Fallece el Presidente Municipal Rodrigo Cruz por enfermedad, quedando como presidente interino el C. Raúl Cruz García. * Llega la energía eléctrica a la comunidad. |
| 1996 | En este año se inicia un conflicto al interior de la comunidad debido a la intromisión de partidos políticos. |
| 1999 | De 1999 a 2001 la comunidad opta por crear un Consejo Popular. |
| 2003 | A partir del 1° de septiembre comienza a funcionar el Bachillerato Integral Comunitario. |

Ésta, como cualquier otra versión de la historia de algún lugar, personaje o acontecimiento histórico, jamás podrá contener todo ni ser una verdad irrefutable. Es ahí en donde el trabajo con la comunidad adquiere trascendencia, ya que la modificación de dicho discurso será resultado de la crítica de sus propios actores.

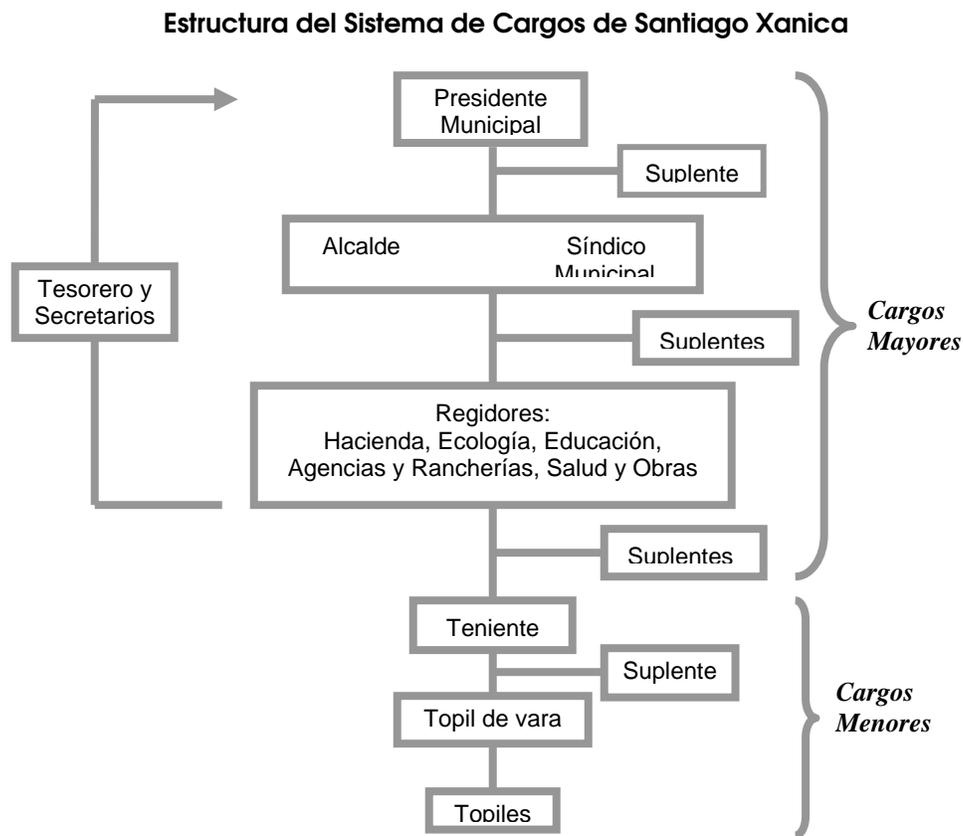
Además de la cronología, se adecuó una lista de presidentes municipales que va del año 1905 a 2006. Para construirla nos basamos en cuatro listas existentes en la comunidad, una de ellas proporcionada por el señor Joel García López, quien fue Presidente Municipal de Santiago Xanica entre los años 1981-1983. Además de cotejar los nombres en las diferentes listas, se tuvo que averiguar el motivo de los cambios de periodos presidenciales.

Lista de presidentes municipales de Santiago Xanica

| | | | |
|-----------|--------------------------|-----------|---|
| 1905 | Juan Martínez | 1939 | Juan López |
| 1906 | José Nazario López | 1940 | Francisco Jerónimo |
| 1907 | José Simeón | 1941-1942 | Toribio García |
| 1908 | Marcial Santiago | 1943-1944 | Margarito García |
| 1909 | Martiniano Sánchez | 1945-1946 | Juan Cruz |
| 1910 | Calixto García | 1947-1048 | Jun Esteban García |
| 1911 | Carlos Cruz | 1949-950 | Luis Lorenzo Cruz Martínez |
| 1912 | Diego Sánchez | 1951 | Juan Bautista Cruz (hasta el 12 de enero de 1952) |
| 1913 | Félix Sánchez | 1952 | Alejandro Anacleto (13 de enero al 8 de marzo) |
| 1914 | Pedro Hernández | 1952 | Teófilo A. García (interinato de marzo a diciembre) |
| 1915 | Eugenio Alejandro García | 1953-1956 | Ricardo Cruz (único gobierno de cuatro años) |
| 1916 | Teodoro Cruz | 1957-1959 | Juan Ramírez Cruz |
| 1917 | Pedro Pascual | 1960-1962 | Gregorio Cruz Aquino |
| 1918 | Pedro García | 1963-1965 | Álvaro Martínez García |
| 1919 | Canuto Santiago | 1966-1968 | Pedro N. garcía Sánchez |
| 1920 | Nicolás Luis | 1969-1971 | Ernesto H. Altamirano |
| 1921 | Ángel García | 1972-1974 | Apolonio Jerónimo López |
| 1922-1923 | Enemecio García | 1975-1977 | Humberto García Fabián |
| 1924 | Mauricio García | 1978-1980 | Teófilo Ramírez Hernández |
| 1925 | Paulino López | 1981-1983 | Joel Atanasio García López |
| 1926 | Tomas Cruz | 1984 | Domingo Martínez González |
| 1927 | Isidro Flores | 1985-1986 | Efrén García Martínez (interino) |
| 1928 | Juan Arnulfo García | 1987 | Rodrigo Cruz Cruz |
| 1929 | Manuel Cruz | 1988 | Rogelio García López (interino) |
| 1930 | Fabián Cruz | 1989 | Raúl Cruz García (interino) |
| 1931 | Nicolás López | 1990-1991 | Isauro Ramírez Hernández |
| 1932 | Ignacio Vidal López | 1992 | Javier Martínez López (interino) |
| 1933 | José Atanasio García | 1993-1995 | Miguel García Orozco |
| 1934 | Félix Martínez Cruz | 1996-1998 | Efrén García Matías |
| 1935 | Domingo Anacleto | 1999-2000 | Juan Cruz López (Autoridad oficial) |
| 1936 | Pedro Cruz | 2001 | Palemón Martínez Blas |
| 1937 | Efrén García | 2000-2004 | Alejandro Díaz Ramírez (autoridad popular) |
| 1938 | Modesto Cruz | 2004-2007 | Sergio García Cruz |

5.4. Estructura del sistema de cargos

El sistema de cargos, el cual puede considerarse como el núcleo de la estructura política dentro de las comunidades indígenas que se rigen por "usos y costumbres", no está integrado en todos los casos por los mismos cargos. A veces los conflictos dentro de las comunidades o la influencia de personajes importantes, provocan transformaciones en la organización social y política al interior de las comunidades. La información que corresponde a la situación de Santiago Xanica fue trabajada con algunos miembros del cabildo municipal, pero también con abuelos del pueblo a partir de entrevistas. En esta exposición se mencionan algunos cambios que el sistema de cargos del pueblo sufrió durante el siglo pasado.



Son 16 los cargos que integran la estructura política de la comunidad y se pueden agrupar en cargos mayores y menores a partir de su importancia.

La duración de los cargos es de un año, excepto los de Síndico y Presidente Municipal, los cuales tienen una duración de tres años.

Anteriormente todos los cargos se desempeñaban sin recibir gratificación económica alguna, pero a partir de 1980 el gobierno comenzó a enviar un recurso destinado al pago de los servicios, así como para la realización de obras de interés colectivo en las comunidades.

CARGOS MENORES

Los cargos menores son electos en sesión de cabildo, la cual se realiza entre los meses de julio y agosto de cada año, y se dan a conocer a la comunidad el día 15 de agosto.

Topil. Es el primer cargo que prestan los jóvenes a la comunidad. La persona para este cargo puede ser elegida a partir de los 16 años. Con este cargo adquiere la categoría de ciudadano con derecho a voz y voto. Entre sus principales responsabilidades o tareas están las de vigilar que se guarde el orden público, el trabajo comunitario y el cumplimiento de las órdenes de sus superiores.

Ministro o Topil de Vara: Al igual que el *topil*, tiene entre sus funciones el mantenimiento del orden público y la realización de trabajos de beneficio comunitario, pero además tiene la responsabilidad de coordinar el trabajo de los topiles.

Teniente. Es el nivel más alto dentro de los cargos menores. Su principal responsabilidad es la de coordinar el trabajo de los ministros.

Suplente. Es el segundo cargo que prestan los varones a la comunidad. En ausencia de los ministros y tenientes participa en la vigilancia del orden

público. Su principal función es apoyar a los regidores en las tareas que les sean encomendadas.

CARGOS MAYORES

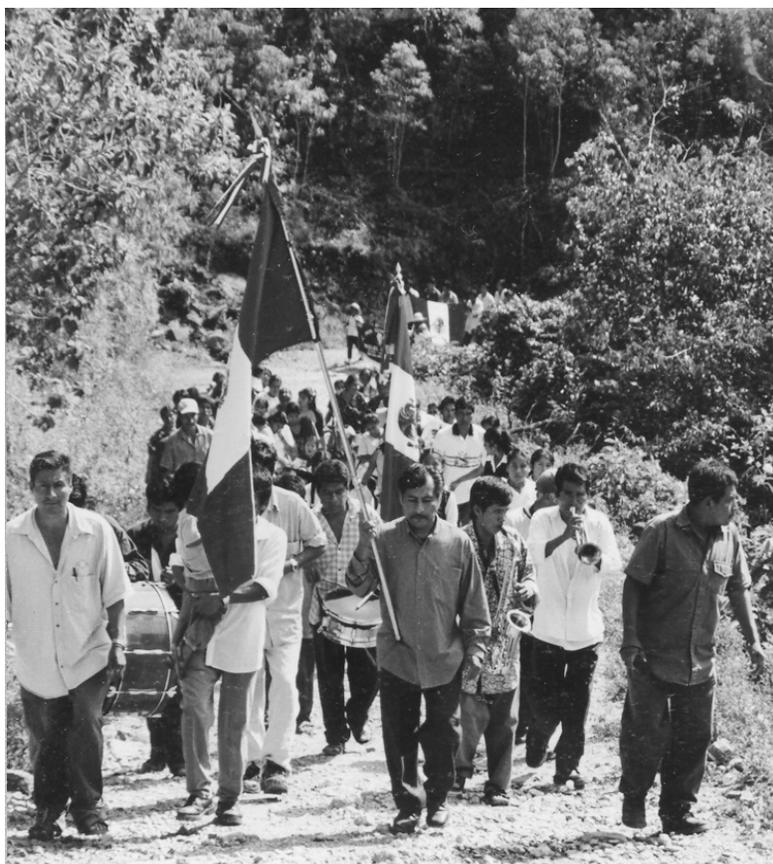
Regidor. Existen seis regidurías dentro del municipio, de las cuales cinco se eligen en sesión de cabildo junto con los cargos anteriores y una en asamblea general. Los cargos que se asignan en sesión de cabildo son Regidor de Obras, Regidor de Salud, Regidor de Educación, Regidor de Ecología y Regidor de Agencias y Rancherías. El cargo que se elige dentro de la asamblea popular es el de Regidor de Hacienda. Dicha asamblea se realiza los días 28 de diciembre de cada año.

El principal requisito para poder ser elegido como regidor es haber pasado por los cargos de Ministro de Vara, Suplente y Teniente. Anteriormente los regidores participaban en conjunto en las diferentes tareas del municipio. Lo que los diferenciaba era que estaban organizados por números: regidos primero, regidor segundo, regidor tercero y así sucesivamente; pero en la realización de los trabajos todos participaban por igual. Al regidor encargado de coordinar a los demás se le denominaba regidor propietario o *cool* (grande). Esto ha provocado que las funciones específicas de cada regidor no puedan ser cumplidas de manera satisfactoria.

Suplente del Presidente y del Sindico Municipal. La elección de estos cargos se realiza en asamblea popular, al igual que la del Regidor de Hacienda. Las funciones para estos cargos consisten en apoyar tanto al Presidente como al Síndico dentro y fuera de la comunidad, y desempeñar estos papeles en ausencia de los titulares.

Alcalde Este cargo es elegido en asamblea general. La principal función del Alcalde es la impartición de justicia en los problemas internos del pueblo.

Síndico Municipal. Es considerado como el segundo cargo de mayor rango dentro del sistema de cargos. Funge como auxiliar del agente del ministerio público. La designación de dicho cargo se realiza también por asamblea general.



Desfile del 15 de septiembre.
Fotografía de Damián González

Presidente municipal. Dentro de la estructura del sistema de cargos, es el peldaño más elevado. Es la máxima autoridad dentro de la comunidad. Sin embargo, esa autoridad no puede rebasar el consenso popular, es decir, como principal autoridad, debe acatar lo que la asamblea

convenga. Se dice que las principales responsabilidades son “velar por la paz, la armonía y el progreso del pueblo”. Además, debe mantener una relación cordial con las agencias que conforman al municipio; y lograr recursos para realizar obras de beneficio social en el pueblo, las agencias y las rancherías. La asamblea en la que se elige al Presidente Municipal, así como a los demás cargos mayores, se realiza el 8 de diciembre.

En el caso del tesorero y los secretarios, estos son vistos como empleos dentro del cabildo pues cumplen funciones muy específicas a cambio de las cuales reciben un sueldo.

CARGOS ELIMINADOS

Un cargo tradicional que aun existe, pero no forma parte del cabildo municipal es el de Fiscal de Iglesia, quien se encarga del cuidado y los servicios del templo católico, en especial durante los días en los que se celebra alguna fiesta importante como “todos santos”, semana santa o navidad.

En el año de 1960, tiempo en el que el señor Gregorio Cruz Aquino fungía como presidente, fueron eliminados dos cargos: el *Nwla´b* y *Xiago*. El *Nwla´b* era el encargado de llevar todas las mañanas leña, tortilla tlayuda o dura y atole de maíz al sacerdote. Además, coordinaba a los *Xiago*, quienes proveían de tortillas blandas al cura y lo atendían a él y a toda su familia en lo que se les ofreciera. Se elegían doce personas para este cargo, quienes se turnaban en grupos de tres o cuatro por semana. Dichos cargos desaparecieron debido a que el sacerdote dejó de vivir en el pueblo y sólo asistía cuando se realizaba algún evento importante.

Las mayordomías, que eran consideradas cargos importantes, pues los responsables organizaban las fiestas para el santo patrono y otros santos, desaparecieron de igual manera en el año 60. Para elegir al mayordomo la autoridad debía tomar en cuenta a una persona varón que

hubiera cumplido satisfactoriamente con los cargos de topil, mayor, suplente, juez y regidor. Alguna negativa para dicho cargo era meritoria de cárcel, hasta que la persona elegida aceptara realizar la fiesta mayor, que se realiza el 25 de julio de cada año.

Actualmente la mayordomía es voluntaria y sólo existe para la fiesta del santo patrono. Los abuelos recuerdan que esta decisión la tomó el que fuera presidente municipal, Gregorio Cruz, a petición del padre Rubén, quien consideraba innecesarias las fiestas que se realizaban en todo el año, pues implicaban un gasto muy grande el cual tenía que ser solventado sólo por los mayordomos.

6. SITUACIÓN DE LA COMUNALIDAD EN SANTIAGO XANICA

En el apartado cinco del capítulo primero, se planteó la teoría de la comunalidad como una categoría de análisis, que permite comprender la dinámica de una comunidad indígena, pero también su grado de transformación a partir del contraste entre sus cuatro elementos: territorio comunal, poder comunal, trabajo comunal y disfrute comunal.

Después de presentar a la comunidad a partir de aspectos históricos, sociales, geográficos y culturales, resulta necesario un acercamiento desde la comunalidad. Esto nos permite comprender la pertinencia de esta propuesta.

6.1. Construcción-apropiación del territorio comunal

Dijimos ya que al territorio comunal no se le define como una forma de tenencia de la tierra, sino un espacio de reproducción de la comunidad y de convivencia con elementos naturales y entidades sobrenaturales. Efectivamente, se desarrollan en él actividades económicas,

principalmente agrícolas, de caza, recolección y pesca; pero la explotación de los recursos está regulada por normas comunitarias y poderes benignos y malignos que habitan el mundo. Esto permite un equilibrio en la relación hombre-naturaleza-sobrenatural.

La permanencia de la significación y el aprovechamiento comunal del territorio se ve favorecida por la propiedad comunal. Sin embargo, esta tendencia no sólo se manifiesta en regiones donde la población habla mayoritariamente una lengua indígena. Más allá del tipo de propiedad y la lengua que se emplea, están las relaciones que se establecen en el territorio y la manera en cómo se conciben las cosas que en él existen.

En el caso de Xanica, hablamos de una comunidad zapoteca donde la tierra es privada en su totalidad. Esto ha provocado graves alteraciones en el territorio comunal. Al existir una fragmentación de la tierra, es difícil que la autoridad de la comunidad pueda aplicar límites y sanciones sobre la explotación irracional de los recursos naturales. Si recordamos la estructura del sistema de cargos, no aparece en ella alguna figura de autoridad correspondiente. En los municipios y comunidades donde la propiedad es comunal, existe un comisariado de bienes comunales. En este caso, el titular de la tierra es el que determina su uso, a partir de necesidades e intereses particulares, ya no colectivos.

En la parte de lo que se denomina el territorio simbólico o sagrado, existe también un deterioro de la tradición oral, que es la que permite la transmisión de saberes, mediante las historias, cuentos o leyendas, y con esto la realización de ritos y ceremonias. En este sentido, el trabajo de recopilación de información a partir de entrevistas es de vital importancia para la formación integral de los jóvenes.

Una persona que ha trabajado desde hace algunos años en la recuperación y revaloración de la lengua y la identidad cultural del pueblo, es la maestra Sara Cruz García, quien a partir de talleres sobre la

escritura del zapoteco, programas de radio locales y algunos materiales gráficos, ha logrado generar conciencia entre una buena parte de los habitantes de la comunidad.

...por increíble que parezca, los niños y jóvenes de Xanica no (...) conocen (los cuentos y leyendas) pues como sucede hoy en día (sic), ocupados en ir a la escuela, a la iglesia, a la clínica de salud, en aprender tantas cosas que nos llegan de fuera, ya no hay tiempo de prestar atención en lo que nuestros abuelos platican, de sus conocimientos, de sus éxitos y fracasos, de su caminar por la vida.¹⁶²

La presencia de lo sobrenatural aparece en un primer momento en la historia de la fundación del pueblo. La figura de la "culebra de agua" representa de alguna manera el valor que se le atribuye al agua. Incluso, los diferentes desplazamientos en busca de un lugar propicio para habitar se deben a la búsqueda de este elemento.

Un lugar que aun es considerado como sagrado por los abuelos es *Xlën*, que se traduce como nacimiento. Se dice que en este ojo de agua las personas no pueden gritar ni reír, ya que es un lugar encantado. El 24 de diciembre se abre una cueva, dentro de la cual hay monedas de oro. Si una persona logra entrar, debe llevar consigo una ofrenda a cambio del oro. Si en una hora no logra salir del lugar, la cuerva se cierra y él queda encerrado durante un año, aunque para él sólo haya pasado un día.

Recientemente, a mediados del 2005, durante la inauguración del BIC, un sacerdote bendijo un pozo que se formó a raíz de las excavaciones que se hicieron para aplanar el terreno de la escuela. A los pocos días el nivel del agua comenzó a descender, hasta quedar sólo algunos charcos. Los abuelos comenzaron a decir que el agua arrojada por el cura había enfadado a la culebra de agua.

¹⁶² Cruz García, Sara, 2002, *op cit.*, p. 2.

Estas representaciones simbólicas, que pueden entenderse como la sacralización del territorio, permiten la formación de un sentido de pertenencia comunitaria y étnica, en donde la construcción-apropiación del espacio se define, más que por actividades agrícolas, linderos o formaciones naturales, por manifestaciones mítico-religiosas, producto de la cosmovisión propiamente indígena y su conjugación con la tradición cristiana.

Un ejemplo notorio de la presencia de elementos religiosos indocristianos es la elección del lugar en el que se edificó la iglesia del pueblo. En la narración de la fundación de Xanica, el abuelo Miguel Díaz menciona que esta se construyó inicialmente donde ahora se encuentra la escuela primaria. El motivo del cambio en la ubicación no aparece en el relato, pero existe una explicación al respecto en la historia oral. Supuestamente la imagen del santo Santiago desaparecía constantemente de su nicho. Los abuelos decidieron trasladar la iglesia al lugar en el que el santo aparecía, pues él mismo les estaba indicando dónde quería estar. Actualmente la iglesia se encuentra a un costado de la explanada municipal, junto al curato y en frente del municipio.

No es nuestro propósito presentar en este apartado las representaciones de la cosmovisión, ni la descripción de los lugares sagrados de la comunidad. Tan sólo pretendemos ejemplificar la manera en cómo se concibe y se aprovecha el territorio comunal.

6.2. Conformación y ejercicio del poder comunal

Santiago Xanica ha sufrido constantes divisiones y conflictos políticos por el control y manipulación del poder, lo que ha generado un deterioro de las relaciones internas y del carácter comunal del mismo.

La comunidad se rige aun por el llamado sistema de usos y costumbres, el cual funciona en 412 de los 570 municipios del estado. Sin embargo, la lucha entre quienes pretenden mantener este sistema y los grupos políticos externos, principalmente los partidos políticos, se ve reflejada en la ausencia de grupos de la comunidad en la asamblea, en el servicio comunitario, en los tequios, en el trabajo escolar y en actividades en las que hasta hace algunos años participaban la mayoría de los habitantes.

Considerando lo anterior, podemos decir que el carácter obligatorio de la asamblea comunitaria, se ve limitado cuando algunas personas se ausentan por diferencias políticas e intereses de grupo, independientemente del sentido de sus planteamientos. Así también, las decisiones tomadas por consenso no logran ya proporcionar un beneficio para la totalidad de la población.

Lamentablemente, esta es la realidad de muchas comunidades indígenas del país. Incluso, en algunos casos en los que permanece vigente el sistema de usos y costumbres, los partidos políticos logran involucrarse mediante el respaldo de actores sociales, los cuales llegan a ser impuestos como presidentes municipales. En el caso contrario, cuando las autoridades municipales no siguen las reglas del clientelismo político, se les retira todo el apoyo gubernamental y sufren el acoso de grupos policíacos y militares.

La principal limitante del poder comunal es precisamente la influencia del poder gubernamental y de partidos políticos, quienes ven en la organización social y política tradicional un obstáculo para el control de las comunidades; pero no sólo el gobierno y los partidos políticos alteran el sentido de la organización comunitaria. Instituciones como la escuela limitan la participación de los jóvenes en las asambleas y en los servicios tradicionales al retrasar su ciudadanía. Cuando un muchacho estudia no

se le toma en cuenta al momento de elegir a los integrantes del cabildo, pero tampoco tiene derecho a voz y voto, pues uno de los principales requisitos para adquirir la ciudadanía es precisamente su inicio en el servicio, con el cargo de topil.

Algunos jóvenes salen de la comunidad para continuar con sus estudios o con la idea de trabajar fuera, lo que los lleva a desplazarse a ciudades como Pochutla, Huatulco, Miahuatlán, Oaxaca, México, Sinaloa, Sonora o a Estados Unidos. Así, los vínculos con la comunidad se pierden poco a poco. A veces se reducen a las visitas ocasionales, principalmente durante la fiesta patronal.

En el caso del sistema de cargos, la modificación en las funciones de algunos de ellos y la dinámica de las gestiones con el gobierno, han generado de manera involuntaria una centralización del poder en la figura del presidente, pues en cargos como las regidurías, los servidores no logran asimilar las funciones específicas que supuestamente les corresponden.

Entre los cambios recientes del sistema de cargos, está la gratificación económica que da el gobierno a los municipios para el pago de los servicios. Anteriormente, la única retribución era el reconocimiento de la gente y el prestigio dentro de la comunidad. Los que servían debían desempeñar su cargo en el municipio, al tiempo que trabajaban para satisfacer sus necesidades, como lo relata el señor Ricardo Aquino:

Cuando tenía 15 años me nombraron topil de la iglesia y acepté el cargo¹⁶³. El trabajo que tenían que hacer los topiles era: hacer la limpieza de la iglesia, en el curato, llevar a los borregos a comer y también darle de comer al caballo del sacerdote; íbamos a traer hierba al campo para darle de comer. Así pasó ese año que estuve dando servicio.

Tenía que ir a trabajar en las casas ajenas para ganar de comer, ya no estuve en la casa de mi papá. Al pasar el año me dieron otro cargo que era el de

¹⁶³ El señor Ricardo Aquino nació en el año de 1949, su nombramiento como topil de iglesia se dio en el año de 1964.

mayor de vara y lo acepté. Mi función era de mensajero. Esa vez no nos pagaban, así que tenía que trabajar para poder comer. Nos daban permiso dos días a la semana para ir a trabajar, tuve que estar trabajando y dando mi servicio durante un año. Al cumplir este año salí del pueblo.¹⁶⁴

A pesar de los cambios que ha sufrido el sistema de cargos y la organización social y política de la comunidad, se sigue considerando al servicio comunitario como la mayor responsabilidad de los ciudadanos. Al desempeñar bien su trabajo, la comunidad los reconoce y los elige para cargos mayores, hasta llegar al último servicio que es el de presidente municipal.

El compromiso que adquieren implica la organización del trabajo comunitario, la realización de obras públicas, la coordinación del cabildo, la representación de la comunidad mediante gestiones con autoridades distritales, estatales y federales, pero sobre todo el trabajo cotidiano que es el que legitima la posesión del cargo.

El símbolo del poder dentro de la comunidad es el bastón de mando, el cual es entregado por el presidente saliente a la nueva autoridad en señal de continuidad del trabajo realizado, como lo describe el abuelo Joel Atanasio García López:

En el año de 1982 me nombraron para presidente municipal. Me nombraron el día 8 de noviembre y para el 28 empezaron a contarnos como nueva autoridad. La costumbre es que el síndico llega a la casa del presidente, que era yo. Después, mandan traer a los regidores, luego a los suplentes y posteriormente a los demás que van a dar su servicio. Ya que están los seis tenientes de policía se manda buscar a los que van a dar servicio en la iglesia, o sea los fiscales.

El día primero de enero las autoridades salientes mandan llamar a los nuevos para hacer la entrega de los cargos. Entre las diez y once de la mañana se platica de las obras que se realizaron y si no hay problemas se procede al cambio.

¹⁶⁴ Fragmento del testimonio del señor Ricardo Aquino, el cual fue recabado por la alumna Anaí Flores García, en junio de 2004.

Se lee el acta de protesta y el nuevo presidente toma el bastón. El presidente que estaba por salir me dijo:

— Te dejo el poder, quédate y ve por el bien del pueblo, también te dejo la mesa presidencial.

Una vez que terminó de decirme esto me entregó el bastón. Yo procedí con la entrega de las varas a los regidores. Una vez terminado con esto ya éramos la nueva autoridad de Xanica.

Durante los años que estuve dando mi servicio construimos la clínica; se hizo la cancha de la escuela primaria; se logró abrir la brecha de la finca de Alemania al Consuelo; todo esto con la ayuda del gobierno federal.¹⁶⁵

6.3. El trabajo comunal en Santiago Xanica

El trabajo comunal está sustentado en los valores de reciprocidad y ayuda mutua. La realización de obras públicas, de la siembra y la cosecha, la construcción de casas, la limpia de caminos, la edificación de las escuelas, son todos ejemplos de acciones en las que la comunidad o una parte de ella trabajan de manera organizada para lograr un beneficio común.

El principal obstáculo para la existencia del trabajo comunal es el sistema capitalista, el cual desplaza las formas tradicionales de la reciprocidad y la ayuda mutua. La migración, el contacto económico con ciudades cercanas, los programas y apoyos económicos gubernamentales también han generado cambios en la manera de concebir al trabajo mismo. El beneficio común se ve amenazado por el principio de la individualidad.

Cuando llegaron las fincas cafetaleras a la región de Miahuatlán, los habitantes comenzaron a salir de la comunidad para trabajar en ellas. Posteriormente, los cultivos tradicionales fueron sustituidos casi en su

¹⁶⁵ Fragmento del testimonio del señor Joel Atanasio García López, el cual fue recabado por las alumnas Abelina Sánchez Lorenzo y Gemma Gisela García García, en junio de 2004.

totalidad por el café, lo que orilló a las personas a adquirir muchos de los productos básicos en las tiendas.

La privatización de la tierra en la comunidad, proceso que algunos abuelos ubican a principios de la década de 1930, pero del cual desafortunadamente no hay registro alguno en el municipio, aceleró aun más esta transformación, debido a que los habitantes dejaron de preocuparse por las necesidades colectivas y se dedicaron a trabajar sus tierras.

Es muy probable que el auge en el precio y la producción del café hayan derivado en la privatización de la tierra. De hecho, el desarrollo de las fincas no podría haberse dado sin el consentimiento y apoyo gubernamental. Como es de suponerse, la privatización de la tierra y los ingresos generados por el café derivaron en una cada vez mayor concentración de la riqueza.

Hablamos aquí de la privatización de la tierra, ya que la comunalidad como forma de vida de las comunidades y pueblos indios no puede concebirse de manera fraccionada. En este caso, el desarrollo del trabajo comunal requiere forzosamente de un uso comunal de la tierra. Si bien es cierto, que el tipo de propiedad no determina totalmente la manera de concebir y aprovechar el territorio, se vuelve un factor importante en la medida en que se establecen nuevas relaciones económicas y sociales entre los hombres. Además, la idea de lo privado permite la posesión absoluta de los recursos, cosa contraria a lo que sucede en la cosmovisión india.

Recordemos que el territorio sagrado está delimitado por lugares en los que se manifiestan fuerzas sobrenaturales, que han formado parte tanto de la historia como de la identidad de las comunidades. Las actividades que realizan sus habitantes en muchos casos están definidas a partir de su relación con estos dos elementos: lo natural y lo sobrenatural.

7. DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL AUTOGESTIVA

Hasta el momento, hemos expuesto parte del trabajo realizado en la comunidad de Santiago Xanica durante poco más de dos años y medio, sin haber hecho mucho énfasis en la parte del trabajo autogestivo, el cual estuvo presente de manera constante: en la construcción de la escuela; en el diseño y elaboración de los materiales didácticos; en la aplicación de herramientas metodológicas; en la elección y desarrollo de los contenidos del currículo; en los trabajos comunitarios.

En este primer nivel de la autogestión, debe quedar claro que muchas acciones se realizaron a partir de la planeación y organización en el campo de trabajo. Es decir, que no forman parte de la propuesta inicial de los BIC's. De haber sido así, tal vez los resultados hubieran quedado únicamente en reportes e informes mensuales.

Es difícil pensar en la posibilidad del trabajo autogestivo dentro de una escuela oficial. Sin embargo, como ya se mencionó, las características de las escuelas y las comunidades hicieron posible el contacto directo con parte de la historia, la organización, la cosmovisión y el trabajo de la comunidad. De hecho, es ahí donde está el sentido de gran parte de la educación Intercultural autogestiva.

El otro nivel, el de la comunidad y no el de la escuela, se puede entender cuando a partir de la educación se generan propuestas viables de desarrollo, pero desde dentro, propuestas en todos los sentidos: productivo, social, cultural, educativo, ambiental.

Aquí hablamos de un desarrollo con base en el trabajo y la organización al interior de la comunidad. ¿Cómo puede favorecer la educación a este trabajo autogestivo?, por un lado, formando actores

concientes de su realidad histórica y étnica, pero también nacional; que asuman los diferentes niveles de su identidad.

Si partimos de que los mexicanos somos todos iguales, aunque con algunas diferencias menores y temporales, entonces seguiremos pensando que para la educación indígena es suficiente con introducir marginalmente algunos contenidos étnicos al currículo nacional, y por consiguiente, continuamos, en general, pensando que los indios no tienen razón para exigir derechos especiales. Pero si partimos de que los mexicanos somos diferentes y de que esas diferencias son muy grandes, diametrales, aunque queremos seguir siendo parte de una nación, entonces tenemos que argumentar esas diferencias, mostrarlas, fortalecerlas, porque son la base para entablar un diálogo entre culturas distintas.¹⁶⁶

Con esto, podemos decir que la mejor educación no es la más cara, sino la que permite a los integrantes de una comunidad o sociedad afrontar problemas comunes como grupo social. En ese sentido, la educación en México sigue estando muy lejos de lograr una calidad eficaz, pertinente y congruente con el medio, ya que a ella la definen aun criterios económicos y no socioculturales.

Una de las principales deficiencias de la educación general en cualquiera de sus niveles, es la poca vinculación entre la teoría y la práctica. Incluso, en la misma universidad el acercamiento a la realidad se pospone hasta el momento en el que uno egresa.

Regresando al punto original, la educación puede favorecer el desarrollo autogestivo al brindar a los jóvenes herramientas que les permitan precisamente hacer frente a los problemas de su comunidad y su región. Con el desarrollo de procesos de organización y de proyectos, como parte de la formación y preparación de los jóvenes, se logra una

¹⁶⁶ Maldonado Alvarado, Benjamín, 2004, *op cit.*, p. 38.

educación más funcional y significativa. De esta manera, el acercamiento con la realidad puede ser parte de la educación misma.

Hacer un balance de los resultados de la escuela en este momento resulta apresurado, debido a que la primera generación de jóvenes acaba de egresar en julio de este año. A raíz del conflicto social que se vive en el estado de Oaxaca, varios de ellos han tenido que cubrir los espacios de los maestros de preescolar y primaria. Otros fueron elegidos para el cabildo que funcionará a partir de enero del 2007. En general, los integrantes de esta generación se han insertado de manera inmediata en espacios que probablemente no tenían previstos, pero que les podrían permitir participar en la toma de decisiones importantes para la comunidad.

Como parte de los trabajos que no fueron descritos en este cuarto capítulo, pero que forman parte de la propuesta del Bachillerato, están algunos proyectos realizados por uno de los asesores de la escuela y un servidor. El profesor Jesús Santos Osorio, agrónomo zapoteco de Comitancillo, ha organizado varios grupos de productores que en este momento están ya en la etapa práctica. Uno de ellos trabaja con un invernadero, el cual fue construido mediante gestión con el gobierno estatal. El otro ha trabajado desde hace varios años con la cría de peces. Con la asesoría del Ingeniero Jesús Santos han incorporado nuevas técnicas y metodologías en su proyecto.

En mi caso, realicé un proyecto para la formación de una banda sinfónica en la comunidad. La propuesta inicial era que éste se trabajara con los estudiantes del bachillerato, pero el municipio decidió que era más conveniente involucrar a los niños, ya que de esta manera podría asegurarse la permanencia del grupo. Actualmente, la banda cuenta con instrumentos y han comenzado a participar en eventos de la comunidad.

En el ámbito personal, la participación en este proceso me permitió experimentar de manera directa diversas problemáticas y situaciones de la

práctica docente, como son: el diseño, selección y adecuación de contenidos académicos al perfil sociocultural de los estudiantes; la aplicación de herramientas teórico-metodológicas revisadas a lo largo de la carrera; crear herramientas de evaluación que involucraran el desarrollo de diversas habilidades (cognitivas, físicas, afectivas, lingüísticas, de socialización); y la adecuación de la normatividad escolar a la realidad concreta. Sin embargo, hubo una parte de esta experiencia que difícilmente podría haber aprendido en un contexto diferente, me refiero al acercamiento con la historia de la comunidad, sus tradiciones, su dinámica, su cotidianeidad, situación que influyó bastante en los ejercicios de programación y planeación escolares, pero también en mí como persona. Vivir en un espacio donde la lengua, las costumbres, la cosmovisión y los valores eran desconocidos, me permitió comprender que mi ignorancia sobre el mundo era infinita.

Muchas veces me cuestioné a mí mismo si lo que veíamos dentro del aula era pertinente y útil, si iba a significar para los estudiantes algo relevante. Esta misma interrogante la planteaban los estudiantes cuando abordábamos temáticas específicas de su entorno. Al principio, las dudas sobre la conveniencia del modelo educativo eran compartidas por todos: estudiantes, asesores y padres de familia; sin embargo, unos cuestionábamos más la parte tradicional, academicista, formal y los otros lo que le daba sentido al adjetivo de "intercultural".

Es aquí donde las gestiones con estudiantes, padres de familia y autoridades adquieren mayor relevancia, ya que la puesta en práctica de un proyecto educativo no puede marginar a los actores ni al contexto donde este se realiza. Esto implica considerar situaciones y fenómenos que directa e indirectamente influyen en la educación: la migración; el poco acceso a los medios de comunicación; la mala proporción de servicios

básicos; el rezago escolar que impera en muchas de las regiones indígenas.

No es fácil tomar decisiones en el ámbito escolar, cuando las personas esperan algo distinto a lo que se propone. Decir a los habitantes de una comunidad que los elementos de su identidad son la parte medular de la educación puede generar rechazo o negación, ya que estos elementos siguen siendo la causa de la discriminación social.

Proyectos como éste son importantes, en la medida en que la comunidad participa directamente en su propuesta, formulación y desarrollo. En una comunidad como Santiago Xanica, en donde la relación entre sus habitantes y los migrantes es limitada y los conflictos sociales y políticos han deteriorado los lazos, las tradiciones y las prácticas comunitarias, estos procesos de organización son más complejos, debido a que los intereses y expectativas de las personas se mueven por principios individuales y de grupo.

Es aquí donde la autogestión encuentra, desde mi punto de vista, uno de sus principales obstáculos, en la pérdida de valores comunes. Mencionamos anteriormente que el trabajo, el poder y el disfrute comunales son muestra de la organización autogestiva en comunidades y regiones indígenas, pero cuando la forma de vida comunal ha sufrido alteraciones en su esencia, es necesario generar nuevos procesos que propicien la revaloración de elementos identitarios y favorezcan dicha organización.

Un proyecto de educación comunitaria puede aportar mucho en este sentido, siempre y cuando parta de las necesidades, carencias y características específicas de su contexto y no de supuestos generales formulados desde fuera, desde una coordinación o Secretaría de Estado.

CONCLUSIONES

A casi doscientos años de la guerra de Independencia y cien de la Revolución Mexicana, es evidente la necesidad de un nuevo pacto social, en el que los grupos y sectores del país tengan cabida y participen de manera efectiva en la construcción de una sociedad más equitativa y justa. En correspondencia con ella, hace falta un Estado plural que tenga como objetivo primordial, la garantía de las necesidades básicas de las entidades que conforman la sociedad.

En la relación entre los individuos y las instituciones, su participación en ellas debe darse en igualdad de condiciones, destacando y difundiendo sus particularidades religiosas, étnicas, ideológicas, etc. Estas diferencias no pueden ser un obstáculo para la realización de sus proyectos de vida; por el contrario, tienen que generarse alternativas que permitan su respeto y valoración: una de ellas puede ser la educación intercultural.

A este tipo de educación no se le puede ver como la fase más riesgosa de la educación indígena. De ser así, se corren varios riesgos: un nuevo intento de asimilación de los pueblos y comunidades indígenas, en el que los procesos de aculturación se aceleran, debido al uso de los medios de comunicación y las pocas posibilidades autogestivas y de autonomía; otro, la manifestación de acciones etnocéntricas derivadas de movimientos de reivindicación étnica, pero que al no hallar posibilidades reales de desarrollo, opten por su radicalización.

La educación intercultural indígena, efectivamente indígena, puede favorecer la organización y el desarrollo de las comunidades, a partir de la participación de autoridades, padres de familia y estudiantes en la educación. De hecho, el trabajo de autogestión se logra cuando quienes están directamente involucrados asumen responsabilidades, en este caso la

de su propia educación. Sin embargo, las diferencias regionales en México deben ser compensadas con planes y programas de estudio, acordes con las características de cada lugar, de cada pueblo, de cada comunidad; pero a ellos deben vincularlos contenidos generales en los que se promueva el respeto y valoración de la diversidad.

Un proyecto educativo nacional que pretenda generar conocimientos interculturales y preparar a las personas para la convivencia intercultural, es posible siempre que sea prioridad del Estado la convocatoria de todos los grupos y sectores socioculturales que conforman la sociedad, para la resolución de los problemas nacionales y la generación de consensos, por encima de intereses individuales y de clase.

Las características de la educación en México difícilmente pueden permitir que las desigualdades sociales, económicas, comunicativas, políticas, etc., se aminoren, debido precisamente a la estandarización de los contenidos y la poca difusión que se le da a la situación multicultural de la nación. En ese sentido, podemos afirmar que la educación no ha podido garantizar el desarrollo emocional, intelectual, cultural y físico de todos los individuos y grupos. Por el contrario, el deterioro que han sufrido en este caso los pueblos indígenas debido a la educación oficial, se vuelve cada vez más irreversible.

Aquí nos enfrentamos con una de las principales contradicciones de los Estados nacionales en el contexto de la globalización, nos referimos al rechazo y negación de la autonomía de grupos organizados, frente a la apertura económica desmedida, y en ocasiones irracional, hacia el sector privado y las élites políticas y económicas de México y el extranjero.

Muchos han hablado ya de replantear las fronteras políticas, para dar lugar al reconocimiento de comunidades históricamente constituidas. En este debate, se ponen en tela de juicio a las "democracias modernas" y las formas en las que el poder se manifiesta dentro de ellas. La poca representatividad al interior de los órganos legislativos y gubernamentales en

general, hace latente la posibilidad de nuevos movimientos de dimensiones que rebasan el ámbito de lo local o regional, para constituirse en luchas nacionales e incluso globales.

El surgimiento de propuestas que intentan hacer frente a la incapacidad del Estado, por garantizar el desarrollo de las diferentes entidades sociales, así como su participación en la toma de acuerdos de interés nacional, han encontrado cabida algunos de ellos en la educación intercultural. Su camino ha sido difícil; han pasado casi tres décadas desde que en México surgieron las primeras experiencias de educación intercultural y los obstáculos aun son muchos. Uno de ellos es la nula difusión que se les da, no sólo en el medio académico sino social. Los proyectos que han surgido a partir de la organización comunitaria autogestiva, han tenido que luchar en ocasiones contra el acoso gubernamental, como es el caso de las escuelas que se encuentran en regiones zapatistas en Chiapas.

El interés por parte de autoridades e instituciones privadas es limitado, más allá de los proyectos oficiales, que en muchas ocasiones no son más que, como dijimos anteriormente, la continuación de la educación bilingüe-bicultural en el medio indígena.

Además, está la parte que tiene que ver con las carencias y problemas de las regiones con población indígena, las cuales son resultado de la incapacidad o poca disposición del Estado de proveer de satisfactores básicos a la población, la concentración del poder económico y político y la mala aplicación de políticas de seguridad social. En el caso de Oaxaca, que es el que sirve de contexto al trabajo presentado en esta tesis, algunas de sus características con respecto a las 32 entidades federativas del país son:

- lugar número 31 en la esperanza de vida al nacer;
- lugar 31 en acceso a servicios médicos institucionales;
- primer lugar en mortalidad;
- segundo lugar en mortalidad infantil;
- último lugar en proveimiento de servicios básicos;

- penúltimo lugar en disponibilidad de bienes (televisión, refrigerador, computadora, lavadora, estufa, etc.);
- lugar 32 en crédito e inversión (pública y privada) ejercido en vivienda;
- tercer lugar en población analfabeta;
- último y penúltimo lugar en la calidad de educación media superior y superior respectivamente.¹

Estamos conscientes que la escuela no puede ser vista como la panacea del desarrollo de las regiones y comunidades indígenas, como en un tiempo lo pensó el gobierno, ni mediador de la relación entre ambos. Su responsabilidad termina con la generación de aprendizajes significativos. Sin embargo, puede fungir como detonador de propuestas y propiciar la organización comunitaria, a partir del trabajo autogestivo.

Con esto, no queremos decir que el gobierno deba desligarse de la responsabilidad de proveer los medios necesarios para la educación, pero sí que la tarea de su formulación, planeación y evaluación debe corresponder a ambos: al gobierno en la proposición de contenidos generales, propios para cada nivel educativo, con base en un enfoque intercultural que promueva el respeto y la valoración de la diversidad cultural; y a las comunidades y pueblos indígenas, la selección de contenidos locales y regionales en los que se propicie, además de lo dicho anteriormente, el aprovechamiento racional de los recursos naturales, así como de las diversas tecnologías, con miras a una relación recíproca con los demás grupos y sectores de la sociedad nacional e internacional.

En un modelo multiculturalista de nación, la educación, así como cualquier otra institución, es por definición un espacio en el que las diferencias étnicas, religiosas, ideológicas, lingüísticas, etc., constituyen la base de las relaciones interpersonales y grupales. En correspondencia con este contexto, deben promoverse valores generales de equidad, justicia,

¹ Fernández-Vega, Carlos, “Oaxaca del hambre y del olvido”, La Jornada, 2006.

libertad y tolerancia, los cuales permitan la construcción de acuerdos y consensos de beneficio común al interior de la sociedad.

Uno de los retos de la educación intercultural radica, como ya dijimos, en articular contenidos universales con conocimientos específicos a nivel regional y comunitario, además de hacer énfasis en la importancia de la conservación y enriquecimiento del medio natural, el uso racional de la tecnología y la difusión y revaloración de valores generales.

La propuesta formal de los Bachilleratos Integrales Comunitarios pretende hacer frente a la necesidad de las comunidades indígenas de Oaxaca de contar con una educación útil y pertinente. Sin embargo, la distancia, la poca comunicación y el desconocimiento del gobierno sobre la cuestión, es lo que realmente ha permitido, como dijimos en el tercer capítulo, que pudiera desarrollarse un trabajo basado en la organización de la comunidad.

En el caso del BIC de Santiago Xanica, se describe parte del trabajo realizado en un periodo ciertamente corto: septiembre de 2003 a febrero de 2006. Al hacer el balance de los logros de un proyecto educativo que busca la organización comunitaria autogestiva, deben tenerse presentes varios aspectos. Uno de ellos es la carencia de personal originario de la región, que participe directamente en el trabajo docente y de investigación, ya que esto limita el arraigo del proyecto en la comunidad, la cual sigue dependiendo de actores externos para cubrir sus necesidades de educación formal.

Otro aspecto, es el margen tan corto que se tiene para evaluar los resultados no sólo académicos, sino de la gestión escolar, debido a que se requiere mayor tiempo para verificar si la experiencia de la organización autogestiva logra formar parte de las tradiciones escolares y comunitarias, o cambia con la remoción del personal académico y directivo.

Los vínculos al interior de la comunidad son también un factor importante para la participación de los ciudadanos en los proyectos educativos. Cuando grupos externos, como los partidos políticos, intervienen

en los procesos de transición del poder y la toma de decisiones, se generan rupturas en los lazos comunitarios, lo que deviene en la exclusión o autosegregación de grupos. Estas diferencias repercuten en el desarrollo de las escuelas, debido a que el apoyo de los padres de familia y la comunidad en general se politiza.

Considerando lo anterior, afirmamos que la propuesta de educación intercultural presentada en esta tesis puede favorecer la organización autogestiva, pero que es sólo un factor de ésta. A la par, deben generarse experiencias distintas en otros ámbitos de la comunidad, tales como la salud, la recreación, las actividades económicas o el aprovechamiento de los recursos naturales.

En el contexto nacional, deben crearse medios y espacios que permitan la difusión de los conocimientos tradicionales, tanto en el ámbito académico como laboral. Es por esto que se vuelve cada vez más necesario un nuevo pacto social en el que la situación multicultural se reconozca, difunda y valore, tanto en el terreno filosófico como práctico.

En este sentido, en la medida en que las comunidades y pueblos indígenas logren diseñar y desarrollar alternativas autogestivas con base en la revaloración, conservación, enriquecimiento y difusión de su identidad étnica, podrán asegurarse una permanencia más prolongada como grupos socioculturales, autodeterminando sus recursos naturales y étnicos.

San Miguel El Grande, Oaxaca, diciembre de 2006.

ANEXO

CUADRO 1 GRUPOS ÉTNICOS: POBLACIÓN TOTAL, HLI, UBICACIÓN GEOGRÁFICA, NÚMERO DE LOCALIDADES Y ANALFABETISMO

| Lenguas | Población indígena total | Hablan lengua indígena | Ubicación geográfica | Número de localidades | Población analfabeta |
|---|--------------------------|------------------------|-----------------------------|-----------------------|----------------------|
| Aguacateco | 59 | 46.00% | Veracruz | Sin registro | Sin registro |
| Amuzgo (Tzañcue o tzjon noan) | 57,666 | 84.70% | Guerrero y Oaxaca | 109 | 53.70% |
| Cakchiquel (Cachiquero) | 675 | 34.10% | Chiapas | 1 | 8.30% |
| Chatino (Cha'cña) | 60,003 | 79.60% | Oaxaca | 117 | 43.10% |
| Chichimeca jonaz (Uza) | 3,811 | 62.70% | Guanajuato | 3 | 49.10% |
| Chocho (Runixa ngiigua) | 2,592 | 41.60% | Oaxaca | 14 | 22.00% |
| Chol (Winik) | 220,978 | 85.80% | Campeche, Chiapas y Tabasco | 494 | 38.30% |
| Chontal de Oaxaca (Slijuala xanuk) (c) | 12,663 | 43.70% | Oaxaca | 19 | 17.80% |
| Chontal de Tabasco (Yokot'an) (c) | 79,438 | 55.20% | Tabasco | 61 | 16.50% |
| Chuj | 2,719 | 78.80% | Chiapas | 2 | 34.10% |
| Cochimí (Laymon o m'ti-pa) | 226 | 42.50% | Baja California | 1 | 6.70% |
| Cora (Naayeri) | 24,390 | 80.00% | Nayarit | 162 | 49.20% |
| Cucapá (Es-pei) | 344 | 59.90% | Baja California y Sonora | 3 | 16.50% |
| Cuicateco (Nduudu yu) | 22,984 | 65.60% | Oaxaca | 59 | 25.80% |
| Guarijío (Varojío o macurawe) | 2,844 | 67.00% | Chihuahua y Sonora | 25 | 49.60% |
| Huasteco (Teenek) | 226,447 | 76.50% | San Luis Potosí y Veracruz | 600 | 23.60% |
| Huave (Mero ikooc) | 22,211 | 78.60% | Oaxaca | 19 | 27.30% |
| Huichol (Wirrárika) | 43,929 | 83.90% | Jalisco y Nayarit | 406 | 41.50% |
| Ixcateco (Mero ikooa) | 816 | 49.70% | Oaxaca | 1 | 54.50% |
| Ixil | 224 | 48.10% | Campeche y Quintana Roo | Sin registro | Sin registro |
| Jacalteco (Abxubal) | 2,208 | 39.50% | Chiapas | 4 | 21.60% |
| Kanjobal (k'anjobal) | 12,974 | 83.50% | Chiapas | 17 | 43.20% |
| Kekchí (k'ekchí o queckchí o quetzchí) | 987 | 84.60% | Campeche | 1 | 39.50% |
| Kikapú (Kikapoa) | 251 | 57.50% | Coahuila | 1 | 80.30% |
| Kiliwa (k'olew) | 107 | 52.50% | Baja California | 1 | 40% |
| Kumiai (Kamia o ti'pai) | 328 | 56.30% | Baja California | 1 | 5.60% |
| Lacandón (Hach t'an o hach winik) (a) | 896 | 81.20% | Chiapas | Sin registro | Sin registro |
| Lenguas Chinantecas (Tsa jujmí) (d) | 201,201 | 75.90% | Oaxaca y Veracruz | 401 | 25.20% |
| Lenguas Mixtecas (Ñuu Savi) (e) | 726,601 | 70.30% | Guerrero, Oaxaca y Puebla | 1,654 | 37.10% |
| Lenguas Pames (Xigüe o Xi'ui) (b) | 12,572 | 77.70% | San Luis Potosí | 68 | 50.50% |
| Lenguas Zapotecas (Ben'zaa o binnizá o bene xon) (f) | 777,253 | 65.10% | Oaxaca y Veracruz | 998 | 25.60% |
| Mame (Qyool) | 23,812 | 36.70% | Chiapas | 56 | 34.50% |
| Matlatzinca (Botuná o matlame) | 3,005 | 47.90% | México | 1 | 28.50% |

| | | | | | |
|---------------------------------------|-------------------|---------------|--|--------------|--------------|
| Maya | 1,475,575 | 60.50% | Campeche, Quintana Roo y Yucatán | 1,265 | 19.40% |
| Mayo (Yoreme) | 91,261 | 38.10% | Sinaloa y Sonora, | 217 | 12.90% |
| Mazahua (Jñatjo) | 326,660 | 46.50% | México y Michoacán | 198 | 27.10% |
| Mazateco (Ha shuta enima) | 305,836 | 80.50% | Oaxaca y Veracruz | 709 | 40.60% |
| Mixe (Ayook o ayuuk) | 168,935 | 80.10% | Oaxaca | 296 | 38.80% |
| Motocintleco (Mochó o Qatok) | 692 | 26.90% | Chiapas | Sin registro | Sin registro |
| Náhuatl | 2,445,969 | 67.50% | Distrito Federal, Guanajuato, Guerrero, Hidalgo, Jalisco, México, Michoacán, Morelos, Oaxaca, Puebla, San Luis Potosí y Veracruz | 4,038 | 33.80% |
| Ocuilteco (Tlahuica) | 1,759 | 29.70% | México | 2 | 15.60% |
| Otomí (Ñahñú o hñä hñü) | 646,875 | 50.60% | México, Hidalgo, Jalisco, Querétaro y Veracruz | 738 | 25.10% |
| Paipai (Akwa´ala) | 418 | 52.90% | Baja California | 3 | 12.80% |
| Pame | 10,227 | Sin registro | Sonora | 68 | 50.50% |
| Pápago (Tono ooh´tam) | 363 | 42.10% | Sonora | Sin registro | Sin registro |
| Pima (Otam u o´ob) | 1,540 | 54.30% | Sonora y Chihuahua | 700 | 35.00% |
| Popoloca | 26,249 | 72.10% | Puebla | 26 | 39% |
| Popoloca (Núntahá´yi o tuncapxe) | 62,306 | 71.00% | Veracruz | 93 | 40.60% |
| Purépecha (P´urhépechas) | 202,884 | 67.20% | Michoacán | 85 | 30% |
| Quiché | 524 | 54.70% | Campeche, Chiapas y Quintana Roo | Sin registro | Sin registro |
| Seri (Konkaak) | 716 | 72.40% | Sonora | 2 | 8.30% |
| Tacuate | 5,539 | 86.90% | Oaxaca | 8 | 31.70% |
| Tarahumara (Rarámuri) | 121,835 | 72.00% | Chihuahua | 1471 | 53.90% |
| Teco o Tectiteco | 107 | 100.00% | Chiapas | Sin registro | Sin registro |
| Tepehua (Hamasiipini) | 16,051 | 66.20% | Veracruz | 20 | 29.40% |
| Tepehuano (O´dam) | 37,548 | 80.80% | Durango | 471 | 43.90% |
| Tlapaneco (Me´phaa) | 140,254 | 85.20% | Guerrero | 276 | 39.70% |
| Tojolabal (Tojolwinik otik) | 54,505 | 81.70% | Chiapas | 113 | 45.20% |
| Totonaca (Tachihuiin) | 411,266 | 66.10% | Puebla y Veracruz | 556 | 35.50% |
| Triqui (Driki) | 29,018 | 84.40% | Oaxaca | 77 | 44.70% |
| Tzeltal (K´op o winik atel) | 384,074 | 87.60% | Chiapas y Tabasco | 1,135 | 38.70% |
| Tzotzil (Batzil K´op) | 445,185 | 86.90% | Chiapas | 935 | 36.30% |
| Yaqui (Yoreme) | 23,411 | 64.30% | Sonora | 36 | 15.10% |
| Zoque (O´de püt) | 86,589 | 69.40% | Chiapas, Oaxaca y Veracruz | 198 | 37.20% |
| Total | 10,220,862 | 67.40% | | | |
| No especificada | 202,597 | 48.60% | | | |
| Otras lenguas indígenas de América | 924 | 47.90% | | | |
| Otras lenguas indígenas de México (g) | 728 | 46.30% | | | |

Fuentes: CDI-PNUD, Sistema de Indicadores sobre la Población Indígena de México, 2002; CONACULTA, INI. La Diversidad Cultural de México. Los pueblos indígenas y sus 62 lenguas, 1998; INI, Programa Nacional, 2000.

Notas

1 En el caso de las localidades sólo fueron registradas aquellas en las que más del 40% de la población habla lengua indígena.

2 Se refiere a la población en hogares en donde el jefe, el cónyuge o algún ascendente declaró hablar alguna lengua indígena.

3 Se asignó a los miembros del hogar la lengua hablada por el jefe, el cónyuge o un ascendiente, independientemente de la lengua declarada por cada uno de ellos; en caso de hablarse distintas lenguas.

Notas sobre la denominación de lengua indígena

a) El censo de 2000 sólo registró 40 hablantes de lacandón en Chiapas. A éstos se agregaron 595 indígenas reportados como hablantes de maya en localidades lacandonas de Ocosingo, restando el mismo número al maya. A la estimación de 131 miembros de hogares indígenas se sumaron 765 personas de hogares mayas del municipio de Ocosingo, los cuales se restaron al total de población en hogares mayas.

b) Debido a que durante el levantamiento censal no se registran de manera regular las diferentes variantes o lenguas pame, éstas se agrupan bajo el nombre genérico de “Pames”.

c) A los hablantes registrados como “Chontal” no se les preguntó si la lengua reportada era chontal de Oaxaca o chontal de Tabasco, las cuales no sólo son mutuamente ininteligibles, sino que incluso pertenecen a familias lingüísticas diferentes, la primera a la hokana y la segunda a la mayense. Por este motivo, a los hablantes de chontal se les aplicó la proporción correspondiente a cada lengua y se ajustó en cada municipio.

d) Debido a que durante el levantamiento censal no se registran de manera regular las diferentes variantes o lenguas chinantecas, éstas se agrupan bajo el nombre genérico “Chinantecas”.

e) Debido a que durante el levantamiento censal no se registran de manera regular las diferentes variantes o lenguas mixtecas, éstas se agrupan bajo el nombre genérico de “Mixtecas”.

f) Debido a que durante el levantamiento censal no se registran de manera regular las diferentes variantes o lenguas zapotecas, éstas se agrupan bajo el nombre genérico de “Zapotecas”.

g) Para el censo de 1995 y 2000, el INI consideró como otras lenguas indígenas de México el solteco, el papabuco y el ópata.

CUADRO 2

LENGUAS MUERTAS, LENGUAS EN RIESGO DE EXTINCIÓN Y LENGUAS VIVAS ORIGINARIAS DE MÉXICO

| LENGUAS MUERTAS | | LENGUAS EN RIESGO DE EXTINCIÓN | LENGUAS INDÍGENAS VIVAS |
|-------------------------|---------------------------|--------------------------------|-------------------------------------|
| Acaxee | Janambre | Aguacateco | Amuggo o Tzañcue |
| Aguata | Jano | Cakchiquel | Cora o Naayeri |
| Aibine | Jácome | Carrizo | Cuicateco o Nduudu yu |
| Akwaala | Jova | Cochimí | Chatino o Ccha'cña |
| Alazapa | Kania | Cucapá | Chichimeca-Jonaz o Uza |
| Apache | Kikima | Cucharete | Chinanteco o Tsa jujmi |
| Apaneca | Lagunero | Chicomulteco | Chol |
| Ayacaxteco | Laymón | Chocholteca o Chocho | Chontal de Oaxaca o Silijuala Xanuk |
| Bausarigame | Macoyahui | Ixcateco | Chontal de Tabasco o Yokot'an |
| Baciroa | Mancheño | Ixil | Chuj |
| Bobol | Mascorro | Jacalteco o Abxubal | Guarijío o Vajorío |
| Bocalo | Maratiño | Kekchí | Huasteco o Tenek |
| Borieño | Matéame | Kikapú o Kikapoa | Huave o Mero Ikooc |
| Borrado | Mazateco de Guerrero | Kiliwa o K'olek | Kanjobal |
| Cabeza | Mazateco de Jalisco | Kumiai o Kamia | Mame u Oyool |
| Cacaxtle | Mazateco de Tabasco | Lacandón o Hach'an | San Luis Potosí y Veracruz |
| Cacoma | Meco | Motozinteco o Mochó | Maya |
| Cahíta | Melaguese | Ocuilteco o Tlahuica | Maya Yucateco |
| Camotecao | Meztitlaneca | Paipai o Akwa'ala | Mayo o Yoreme |
| Cataara | Mocorito | Papabuco | Mazahua o Jñatio |
| CatujanoCazcan | Naolán | Pápago o Tono ooh'tam | Mazateco o Ha Shata Enima |
| Cinteco | Negrito | Pima u Otam | Mixe o Ayuuk |
| Coahuilteco | Nío | Quiché | Mixteco o Ñuu Savi |
| Coca | Obavo | Solteco | Náhuatl o Mexicano |
| Cochín | Ocoroni | | Otomí o Hñahñu |
| Cocomacague | Olive | | Pame o Xigüe |
| Comecrudo | Opata | | Popoloca |
| Comepescado | Otomí de Jalisco | | Popoluca |
| Concho | Pakawa | | Purépecha o Tarasco |
| Cochín | Pame del Sur | | Seri o Konkaak |
| Conicare o Conicari | Panteca | | Tacuate |
| Contotor | Pampuchín | | Tarahumara o Rarámuri |
| Coso | Pelón | | Tepehua o Hamasipini |
| Cotoname | Pericú | | Tepehuán u O'dam |
| Cpuce | Potlapigu | | Tlapaneco o Mepha |
| Cuachichil o Guachichil | Pinoles | | Tojolabal o Tojolwinik Otik |
| Cuacumanes | Pisón | | Totonaco o Tachihuiin |
| Cuauhcomeca | Quata | | Triqui Driki |
| Cuauhteco | Quinigua | | Tzeltal o K'op |
| Cuitlateca | Sayulteca | | Tzotzil o Batzil K'op |
| Temori | Suma-JumanoTacacho | | Yaqui o Yoree |
| Cuyuteca | Tachichiin | | Zapoteca o Diidzaj |
| Cuyumateca | Tahue | | Zoque u O'de Put |
| Chamalteca | Tamaulipeco | | |
| Chañabal | Tamazulteca-Xilotlatzinca | | |

| | |
|---------------------|------------------------|
| Chantinteco | Tapachulteca |
| Chiapaneco | Teco o Tecoxquin |
| Chicomucelteca | Tecuexe |
| Chinipa | Tene |
| Chizo | Tepecano |
| Chol Lacandón | Tepetixteca |
| Chontal de Guerrero | Tepocaneca |
| Chontal de Tixchel | Tepuzteca-Tlacotepehua |
| Chuchón | Texome |
| Chumbia | Tezcateca |
| Diegueño | Tiam |
| Eudeve | Tlaltempaneca |
| Guachichil | Tlatzihuisteca |
| Guaicura | Toboso |
| Guamar | Tolimeca |
| Guasave | Tomateca |
| Guaxabane | Tortuga |
| Guazapar | Tuxteca |
| Hío | Xocoteca |
| Hualahuís | Xixime |
| Huchita | Yope |
| Huehueteco | Yuma |
| Huite | Zacateca |
| Icaura-Ayancaura | Zapoteca de Jalisco |
| Ignacieño | Zapotlaneza |
| Iscuca | Zayahueco |
| Ituzco | Zoe |
| Itzucó | Zoyateca |

Fuentes: Garza Cuarón, Beatriz y Lastra, Yolanda, "Lenguas en peligro de extinción en México", en Robins, Robert H. y Garza Cuarón, Beatriz, Lenguas en peligro, 2000; Horcasitas de Barros, M. L. y Crespo, Ana María, Hablantes de lenguas indígenas en México, 1979; Manrique, Leonardo (ed.), Atlas cultural de México: lingüística, 1988; Manrique, Leonardo, "Pasado y presente de las lenguas indígenas de México", en Demonte, Violeta y Garza Cuarón, Beatriz (eds.), Estudios de lingüística de España y México 1990; Swadesh, Mauricio, Mapas de clasificación lingüística de México y de las Américas, 1959; Swadesh, Mauricio, Indian linguistic groups of México, 1959; Vivó, Jorge, Razas y lenguas indígenas de México, Instituto Panamericano de Geografía y Estadística, 1941.

CUADRO 3 UBICACIÓN Y TAMAÑO DE LA POBLACIÓN DE LOS GRUPOS ÉTNICOS DE OAXACA

| GRUPO ÉTNICO | POR DISTRITO | POR MUNICIPIO | POBLACION INDIGENA |
|--------------|---|--|--------------------|
| Amuzgo | Pula | San Pedro Amuzgos y Santa María Ipalapa. | 57,666 |
| Chatino | Juquila y Sola de Vega | Tataltepec de Valdéz, Santos Reyes Nopala, Santiago Yaitepec, Santa María Temascaltepec, Santa Cruz Zenzontepec, Santa Catarina Juquila, Villa de Tututepec, San Miguel Panixtlahuaca, San Juan Quihaije, San Juan Lachao, San Pedro Mixtepec, Santiago Ixtayutla y Oaxaca de Juárez. | 60,003 |
| Chinanteco | Cuicatlán, Tuxtepec, Choapan, ETLA e Ixtlán. | Ayotzintepec, San Felipe Usila, San José Chiltepec, San Juan Bautista Tuxtepec, San Juan Bautista Tlacuatzintepec, San Juan Cotzocón, San Juan Lalana, San Juan Petlata, San Juan Quiotepec, San Lucas Ojitlán, San Pedro Sochiápam, San Pedro Yólox, Santiago Jocotepec, Santa María Jacatepec, Santiago Comaltepec, Santiago Jocotepec, San Juan Bautista Valle Nacional y Oaxaca de Juárez. | 201,201 |
| Chocho | Coixtlahuaca, Teposcolula, Tlaxiaco y Nochixtlán | Tepelmeme Villa de Morelos, Concepción Buenavista, San Miguel Tequistepec, Santiago Huitlán Plumas, San Francisco Teopan, San Cristobal Suchixtlahuaca, Tlacotepec Plumas, San Mateo Tlapiltepec, Santiago Tepetlapa, Teotongo, La Trinidad Vista Hermosa, San Antonio Acutla y San Pedro Nopala. Santa Magdalena Jicotlán, Asunción Nochixtlán, San Juan Bautista Cuicatlán, San Miguel Tulancingo y Santa María Nativitas. | 2,592 |
| Chontal | Yautepec y Tehuantepec | Magdalena Tequisistlán, Oaxaca de Juárez, Salina Cruz, San Carlos Yautepec, Asunción Tlacolulita, San Pedro Huamelula, Santa María Ecatepec, San Miguel Ecatepec, Santa María Quiegolani, Santiago Astata y Santo Domingo Tehuantepec. | 12,663 |
| Cuicateco | Cuicatlán y Teotitlán. | Santos Reyes Pápalo, Santa María Tlalixtac, Santa María Pápalo, San Juan Tepeuxitla, San Juan Comaltepec, San Juan Bautista Cuicatlán, San Andrés Teotilalpan y Concepción Pápalo. | 22,984 |
| Huave | Tehuantepec | San Mateo del Mar, San Francisco del Mar y San Dionisio del Mar. | 22,211 |
| Ixcateco | Tuxtepec y Teotitlán | San Miguel Soyaltepec, San Juan Bautista Teotitlán, Tuxtepec, Nuevo Soyaltepec, Santa María Ixcatlán y Acatlán de Pérez Figueroa. | 816 |
| Mazateco | Teotitlán, Tuxtepec, | Santa María Chilcotla, San Pedro Ixcatlán, San Miguel Soyaltepec, San Lucas Zoquiapán, San Lucas Ojitlán, San Juan Mazatlán, Acatlán de Pérez Figueroa, Eloxochitlán de Flores Magón, Huautepec, Huautla de Jiménez, Mazatlán Villa de Flores, San Bartolomé Ayautla, San Pedro Quiotepec, San Felipe Jalapa de Díaz, San José Tenango, San José Independencia, San Juan Bautista Tuxtepec y Oaxaca de Juárez. | 305,836 |
| Mixe | Mixe | Asunción Cacalotepec, Tamasulapan del Espíritu Santo, Mixistlán de la Reforma, San Juan Cotzocón, San Juan Mazatlán, San Lucas Camotlán, San Miguel Quetzaltepec, San Pedro Ocotepic, San Pedro Ayutla, San Pablo Ayutla, Santa María Alotepec, Santa María Tepantlali, San Juan Guichicovi, Santa María Tlahuitoltepec, Santiago Atitlán, Santiago Ixcuintepec, Santiago Zacatepec, Santo Domingo Tepuxtepec, Totontepec Villa de Morelos y Oaxaca de Juárez. | 168,935 |
| Mixteco | Cuicatlán, ETLA, Huajuapán, Jamiltepec, Juchitán, Juxtlahuaca, Nochixtlán, Putla, Silacayoapan, Sola de Vega, Tlacolula, Teposcolula, Tlaxiaco, Zaachila y Tehuantepec. | Presencia en 185 municipios. | 726,601 |

| | | | |
|----------|--|--|-----------|
| Nahua | Huajuapam | San Pedro Yólox, Heróica Ciudad de Huajuapam de León, Loma Bonita, Toxpalan, San marcos Arteaga, Matías Romero, Texcalcingo, Putla, San Antonio Nanahuatipan, Santa María Jacatepec, Santa María Teopoxco, Teotitlán de Flores Magón y Oaxaca de Juárez. | 2,445,969 |
| Popoloca | Teotitlán de Flores Magón | San Antonio Nanahuatipan. | 62,306 |
| Tacuate | San Luis Potosí y Veracruz | Santa María Zacatepec y Santiago Ixtayutla. | 5,539 |
| Triqui | Putla, Tlaxiaco y Juxtlahuaca | San Juan Copala, San Andrés Chicahuaxtla, San Martín Itunyoso, Santo Domingo del Estado, San José Xochixtlán, Santiago Juxtlahuaca, Putla Villa de Guerrero, Constanca del Rosario y Oaxaca de Juárez. | 29,018 |
| Zapoteca | Tlacolula, Etna, Ocotlán, Ejutla, Centro, Zaachila, Zimatlán, Etna, Ixtlán, Villa Alta, Choapan, Miahuatlán, Pochutla, Yautepec, Sola de Vega, Juchitán y Tehuantepec. | Presencia en 267 municipio | 777,253 |
| Zoque | Juchitán | Santa María Chimalapas, San Miguel Chimalapas y Asunción Ixtaltepec. | 86,589 |

Fuentes: CONACULTA, INI. La diversidad cultural de México. Los pueblos indígenas y sus 62 lenguas, 1998; Hernández Díaz, Jorge, Grupos indígenas en Oaxaca: situación sociodemográfica, 2005.

CUADRO 4

EVOLUCIÓN DE LA POBLACIÓN INDÍGENA ENTRE 1930-2000 Y DISTRIBUCIÓN DE LA POBLACIÓN POR SEXO POR ENTIDAD FEDERATIVA

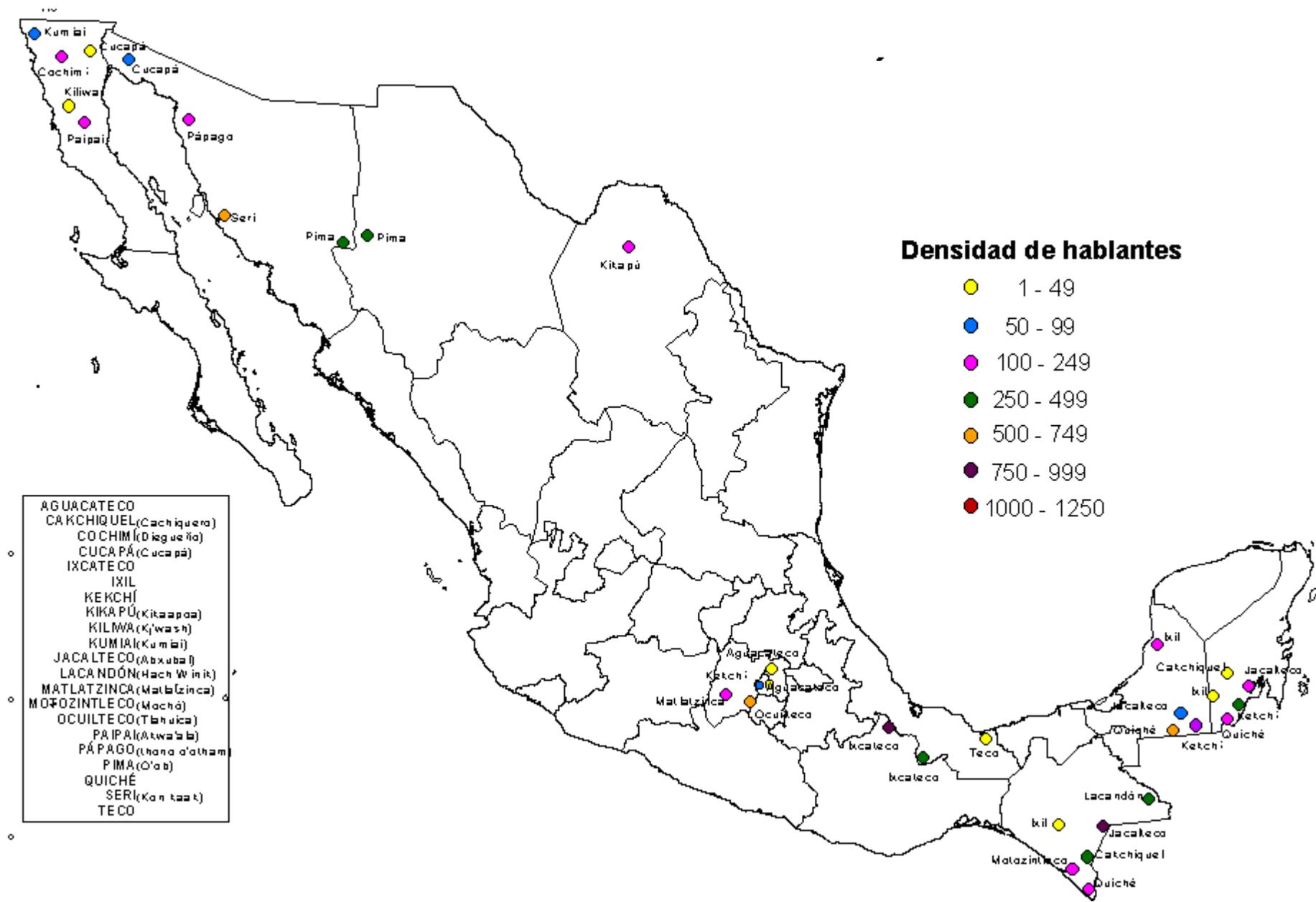
| ESTADO | POBLACION HABLANTE DE LENGUA INDIGENA DE 5 AÑOS Y MAS (a) | | | | | | | | | POBLACIÓ | (b)ANALFABETISMO | |
|---------------------|---|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|------------------|-------------------|------------------|---------|
| | 1930 | 1940 | 1950 | 1960 | 1970 | 1980 | 1990 | 1995 | 2000 | TOTAL | Hombres | Mujeres |
| Aguascalientes | 49 | 33 | 42 | 768 | 283 | 5,680 | 599 | 726 | 1,244 | 8,000 | 5.9 | 13.6 |
| Baja California | 181 | 302 | 354 | 5,516 | 2,096 | 21,429 | 18,177 | 22,912 | 37,686 | 128,800 | 12.6 | 27.4 |
| Baja California Sur | 59 | 8 | 74 | 301 | 119 | 3,864 | 2,749 | 3,468 | 5,353 | 19,000 | 15.6 | 32.2 |
| Campeche | 31,324 | 32,622 | 32,816 | 36,391 | 57,031 | 77,090 | 86,676 | 89,180 | 93,765 | 229,300 | 20.3 | 34.2 |
| Chiapas | 139,532 | 187,139 | 198,087 | 381,757 | 287,836 | 492,700 | 716,012 | 768,720 | 809,592 | 1,185,600 | 29.5 | 56.2 |
| Chihuahua | 29,111 | 26,630 | 22,448 | 41,280 | 26,309 | 68,504 | | | 84,086 | 194,600 | 38.9 | 56.2 |
| Coahuila | 412 | 422 | 500 | 3,121 | 581 | 19,369 | 3,821 | 2,039 | 3,032 | 19,500 | 7.8 | 21.5 |
| Colima | 51 | 20 | 165 | 1,129 | 406 | 3,971 | | | 2,932 | 9,400 | 21.8 | 40 |
| Distrito Federal | 14,676 | 17,967 | 18,812 | 45,105 | 86,660 | 208,466 | 111,552 | 100,890 | 141,710 | 471,000 | 6.5 | 17.2 |
| Durango | 3,835 | 1,823 | 2,592 | 5,741 | 4,848 | 19,419 | 18,125 | 20,281 | 24,934 | 53,800 | 23.7 | 48.6 |
| Guanajuato | 4,908 | 6,460 | 4,650 | 3,927 | 2,272 | 35,181 | 8,966 | 4,738 | 10,689 | 58,000 | 13.5 | 27.8 |
| Guerrero | 115,110 | 125,536 | 124,693 | 199,377 | 160,182 | 274,426 | 298,532 | 319,707 | 367,110 | 584,400 | 41.7 | 61.3 |
| Hidalgo | 190,134 | 218,312 | 179,629 | 233,339 | 201,368 | 304,085 | 317,838 | 327,991 | 339,866 | 595,000 | 27 | 46.5 |
| Jalisco | 2,648 | 1,381 | 5,303 | 10,100 | 5,559 | 64,760 | 24,914 | 21,927 | 39,259 | 124,400 | 13.5 | 27.1 |
| México | 184,656 | 203,783 | 183,051 | 170,347 | 200,729 | 360,402 | 312,595 | 310,785 | 316,972 | 1,169,400 | 14.3 | 39.6 |
| Michoacan | 53,979 | 62,141 | 51,273 | 58,299 | 62,851 | 113,299 | 105,578 | 108,545 | 121,849 | 291,600 | 22.1 | 42.7 |
| Morelos | 15,658 | 15,448 | 11,764 | 9,270 | 16,354 | 31,443 | 19,940 | 25,133 | 30,896 | 97,200 | 22.7 | 38.4 |
| Nayarit | 4,835 | 5,513 | 3,866 | 9,549 | 9,476 | 24,140 | 24,157 | 32,503 | 37,206 | 103,000 | 32.3 | 51.1 |
| Nuevo León | 86 | 46 | 198 | 2,299 | 787 | 29,865 | 4,852 | 7,467 | 15,446 | 47,300 | 6 | 10.8 |
| Oaxaca | 519,228 | 556,557 | 583,853 | 683,418 | 677,347 | 891,048 | 1,018,106 | 1,027,847 | 1,120,312 | 2,024,500 | 25.1 | 44.4 |
| Puebla | 310,607 | 323,089 | 297,470 | 293,357 | 346,140 | 488,131 | 503,277 | 527,559 | 565,509 | 1,056,200 | 27 | 48.7 |
| Querétaro | 17,511 | 16,587 | 13,257 | 12,099 | 11,660 | 22,436 | 20,392 | 20,738 | 25,269 | 60,900 | 20.9 | 45.3 |
| Quintana Roo | 17,511 | 16,587 | 13,257 | 12,099 | 38,529 | 82,772 | 133,081 | 157,770 | 173,592 | 423,000 | 12.4 | 23.3 |
| San Luis Potosí | 59,632 | 81,771 | 89,096 | 117,837 | 113,898 | 193,247 | 204,328 | 213,771 | 235,253 | 398,900 | 18 | 33.5 |
| Sinaloa | 7,160 | 9,327 | 8,940 | 5,871 | 11,979 | 37,993 | 31,390 | 24,864 | 49,744 | 130,500 | 32.3 | 49.5 |
| Sonora | 24,897 | 24,820 | 24,486 | 23,519 | 29,116 | 61,139 | 47,913 | 48,212 | 55,694 | 223,500 | 18.1 | 26.8 |
| Tabasco | 18,333 | 24,820 | 24,486 | 23,519 | 34,188 | 56,519 | 47,967 | 51,364 | 62,027 | 164,600 | 15.1 | 30 |
| Tamaulipas | 185 | 306 | 696 | 2,000 | 2,346 | 29,458 | 8,509 | 10,061 | 17,118 | 61,500 | 8.5 | 17.5 |
| Tlaxcala | 31,066 | 26,725 | 22,213 | 18,125 | 19,886 | 30,780 | 22,784 | 26,886 | 26,662 | 85,100 | 16.7 | 39.8 |
| Veracruz | 225,202 | 247,048 | 252,739 | 312,204 | 360,309 | 634,208 | 580,386 | 590,826 | 633,372 | 1,194,200 | 26.6 | 47.7 |
| Yucatán | 242,298 | 265,985 | 279,380 | 295,880 | 357,270 | 489,958 | 525,264 | 545,902 | 549,532 | 1,181,500 | 19 | 30.2 |
| Zacatecas | 27 | 32 | 284 | 662 | 1,000 | 5,256 | 883 | 1,262 | 1,837 | 9,200 | 10.3 | 36.9 |
| Total | 2,251,086 | 2,460,909 | 2,447,609 | 3,030,254 | 3,111,415 | 5,181,038 | 5,282,347 | 5,483,555 | 6,044,547 | 12,403,000 | | |

Fuentes:

(a) INEGI, XI Censo de Población y Vivienda 1990, 1991; INEGI, Conteo de Población y Vivienda 1995, 1997; XII Censo General de Población y Vivienda 2000, 2001; Méndez, María Teresa y Valdés Luz M., Dinámica de la Población de Habla Indígena (1900-1980), 1987.

(b) INEGI, "Anexo al primer informe de gobierno", septiembre de 2001, en Zolla, Carlos y Zolla Márques, Emiliano, Los pueblos indígenas de México: 100 preguntas, 2004.

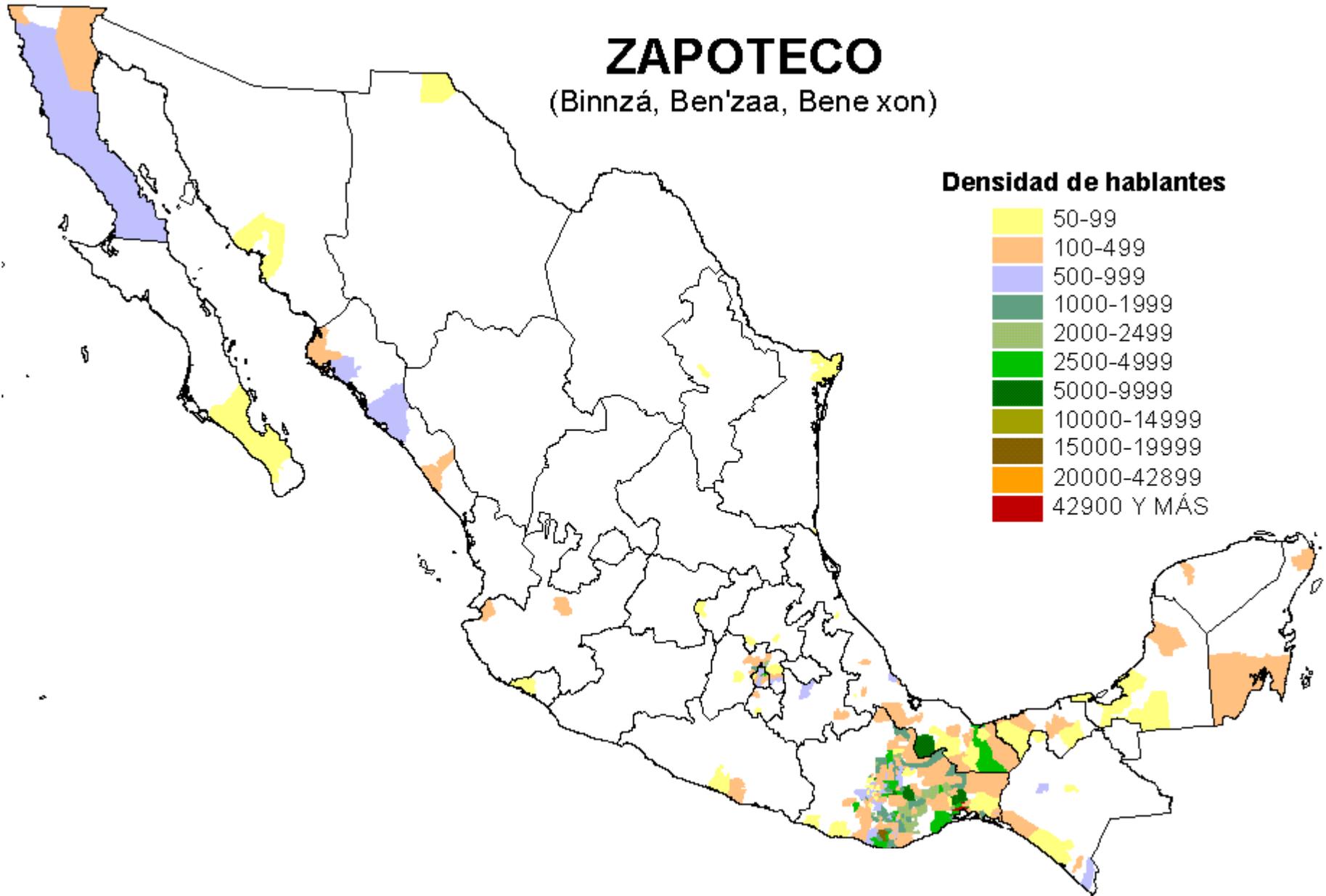
MAPA 1 UBICACIÓN DE GRUPOS ÉTNICOS MINORITARIOS POR DENSIDAD DE HABITANTES



Fuente: INI, Atlas de las Lenguas Indígenas de México.

ZAPOTECO

(Binnzá, Ben'zaa, Bene xon)



Fuente: INI, Atlas de las Lenguas Indígenas de México.

PLAN DE ESTUDIOS DEL BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO

| Líneas de Investigación | Módulo 1 | Módulo 2 | Módulo 3 | Módulo 4 | Módulo 5 | Módulo 6 |
|---|--|--|---|--|--|--|
| Áreas del conocimiento | Educación Integral | <i>Comunidad y Sociedad</i> | Identidad y Cultura | Vida y Naturaleza | <i>Salud y Comunidad</i> | Desarrollo Integral y Producción |
| Humanidades | Identidad y valores comunitarios I | Identidad y valores comunitarios II | Derechos sociales y colectivos de los pueblos indígenas | Filosofía | Ética | Economía y realidad nacional |
| Lenguaje y Comunicación | Lengua Materna I | Lengua materna II | Lengua materna III | Inglés I | Inglés II | |
| | Informática I | Informática II | Informática III | Ciencias de la comunicación I | Ciencias de la comunicación II | |
| | Taller de lectura y redacción I | Taller de lectura y redacción II | Taller de lectura y redacción III | | | |
| Ciencias Sociales | Contexto social y educación | Historia local y regional | Historia estatal | Teoría social I | Teoría social II | |
| | | | | Historia de México | México en la historia universal | |
| Ciencias Naturales | Biología | Física I | Física II | Procesos integrados biofísicoquímicos | Higiene, nutrición y salud comunitaria | |
| | | Química I | | | | |
| | | Geografía | Química II | Ecología | | |
| Matemáticas | Aritmética | Álgebra | Geometría y trigonometría | Cálculo diferencial e integral | Estadística y probabilidad I | |
| Metodología de la Investigación | Metodología didáctica | Seminario de Investigación I | Seminario de investigación II | Seminario de investigación III | Seminario de investigación IV | Desarrollo comunitario por objetos de transformación |
| Escuela y Comunidad | Formación para el desarrollo comunitario | Formación para el desarrollo comunitario | Formación para el desarrollo comunitario | Formación para el desarrollo comunitario | Formación para el desarrollo comunitario | |
| Expresión, Creatividad y Desarrollo Físico | Expresión artística | Expresión artística | Expresión artística | Expresión artística | Orientación vocacional | Oferta educativa superior |
| | Formación física | Formación física | Formación física | Formación física | Formación vocacional | Formación física |

Fuente: IEEPO, *Diseño Curricular del Bachillerato Integral Comunitario (BIC). Modelo Educativo de Educación Integral Indígena: nivel medio superior (documento de trabajo)*, 2002.

FORMATO DE CUESTIONARIO

BACHILLERATO INTEGRAL COMUNITARIO No. 13
SANTIAGO XANICA, MIAHUATLÁN, OAXACA

CUESTIONARIO SOCIOECONÓMICO

INSTRUCCIONES: el cuestionario deberá ser respondido por el padre o la madre de familia. En caso de no encontrarse ambos, podrá participar alguna persona mayor de edad que aporte económicamente al hogar. Para indicar la opción u opciones correctas coloque una paloma o tache dentro del paréntesis correspondiente. El cuestionario deberá ser leído y llenado directamente por el encuestador.

Comunidad: _____ Encuestador: _____ Fecha: _____ Cuestionario: _____

| | | | |
|---|--|--|---|
| 1. SEXO: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Femenino | 2. EDAD DE LOS PADRES: 25 años o menos <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Entre 26 y 30 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Entre 31 y 35 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Entre 36 y 40 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Entre 41 y 45 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Entre 46 y 50 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Entre 51 y 55 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Entre 56 y 60 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Entre 61 y 65 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Entre 66 y 70 <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> 71 o más <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Finado (a) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> No sabe P M | 5. NIVEL MÁXIMO DE ESTUDIOS: P M No sabe leer ni escribir <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Sabe leer y escribir (s/primaria) <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Primaria _____ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Secundaria _____ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Capacitación técnica <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Bachillerato <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Normal <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Licenciatura <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> | 7. INGRESO FAMILIAR MENSUAL: <input type="checkbox"/> De \$ 1,000 a \$ 2,000 <input type="checkbox"/> De \$ 2,000 a \$ 3,000 <input type="checkbox"/> De \$ 3,000 a \$ 4,000 <input type="checkbox"/> De \$ 4,000 a \$ 5,000 <input type="checkbox"/> De \$ 5,000 a \$ 6,000 <input type="checkbox"/> De \$ 6,000 a \$ 7,000 <input type="checkbox"/> De \$ 7,000 o más |
| 3. ROL FAMILIAR <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Hijo <input type="checkbox"/> Hija | 4. FAMILIAS QUE VIVEN EN LA CASA: 1 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> | 6. PERSONAS QUE VIVEN EN LA CASA: <input type="checkbox"/> 1 a 3 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 6 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 10 Más | 8. OCUPACIÓN PRINCIPAL: No trabaja <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Labores del hogar <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Campesino <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Comerciante <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Albañil <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Herrero, carpintero <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Chofer <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> Otro: _____ <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> P M |
| 11. Bienes con los que cuenta la familia: <input type="checkbox"/> Televisión <input type="checkbox"/> Televisión por cable o satélite <input type="checkbox"/> Radio <input type="checkbox"/> Reproductor de CD <input type="checkbox"/> Videocasetera <input type="checkbox"/> Reproductor de DVD <input type="checkbox"/> Computadora <input type="checkbox"/> Estufa <input type="checkbox"/> Refrigerador <input type="checkbox"/> Licuadora <input type="checkbox"/> Teléfono <input type="checkbox"/> Teléfono celular <input type="checkbox"/> Diccionario o enciclopedia | 20. PARA LA ORGANIZACIÓN SOCIAL Y POLÍTICA ES MÁS CONVENIENTE: <input type="checkbox"/> Sistema de usos y costumbres <input type="checkbox"/> Sistema de partidos políticos | 9. TOTAL DE HIJOS: <input type="checkbox"/> 1 <input type="checkbox"/> 7 <input type="checkbox"/> 2 <input type="checkbox"/> 8 <input type="checkbox"/> 3 <input type="checkbox"/> 9 <input type="checkbox"/> 4 <input type="checkbox"/> 10 <input type="checkbox"/> 5 <input type="checkbox"/> 11 o <input type="checkbox"/> 6 más_____ | 10. PERSONAS QUE APORTAN ECONÓMICAMENTE AL HOGAR: <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Hijos _____ <input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Hijas _____ |
| 17. SERVICIOS QUE CONSIDERE PRIORITARIOS (SEÑALE TRES): <input type="checkbox"/> Alumbrado público <input type="checkbox"/> Seguridad pública <input type="checkbox"/> Agua potable <input type="checkbox"/> Medios y vías de transporte <input type="checkbox"/> Telefonía pública <input type="checkbox"/> Servicios educativos <input type="checkbox"/> Mercado público <input type="checkbox"/> Otros: _____ | 21. LOS RECURSOS QUE EL GOBIERNO DA A LA COMUNIDAD SON: <input type="checkbox"/> Excesivos <input type="checkbox"/> Suficientes <input type="checkbox"/> Insuficientes | 14. HIJOS QUE ESTUDIAN EN OTRA LOCALIDAD <input type="checkbox"/> Hijos _____ <input type="checkbox"/> Hijas _____ | 12. INTEGRANTES DE LA FAMILIA QUE TRABAJAN FUERA DE LA COMUNIDAD: <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Hijos _____ <input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Hijas _____ |
| 18. PROBLEMAS MÁS GRAVES EN LA COMUNIDAD (SEÑALE TRES): <input type="checkbox"/> Alcoholismo <input type="checkbox"/> Desempleo <input type="checkbox"/> Drogadicción <input type="checkbox"/> Conflictos internos <input type="checkbox"/> Pérdida de costumbres, valores y tradiciones <input type="checkbox"/> Violencia intrafamiliar <input type="checkbox"/> Migración <input type="checkbox"/> Otro: _____ | 22. MIEMBROS DE LA FAMILIA QUE HABLAN ZAPOTECO: <input type="checkbox"/> Padre <input type="checkbox"/> Madre <input type="checkbox"/> Hijos ¿Cuántos? _____ | 13. ¿EN DÓNDE?: <input type="checkbox"/> Huatulco <input type="checkbox"/> México <input type="checkbox"/> Crucecita <input type="checkbox"/> Estados Unidos <input type="checkbox"/> Pochutla <input type="checkbox"/> Oaxaca Otro: _____ | 15. ¿EN DÓNDE?: <input type="checkbox"/> Huatulco <input type="checkbox"/> México <input type="checkbox"/> Crucecita <input type="checkbox"/> Estados Unidos <input type="checkbox"/> Pochutla <input type="checkbox"/> Oaxaca Otro: _____ |
| 19. ACTIVIDADES ECONÓMICAS O EMPLEOS QUE PODRÍAN GENERARSE EN LA COMUNIDAD: <input type="checkbox"/> Talleres artesanales <input type="checkbox"/> Cultivo de maíz <input type="checkbox"/> Ganadería <input type="checkbox"/> Frijol, calabaza, chile, etc. <input type="checkbox"/> Cría de peces <input type="checkbox"/> Cultivo del café <input type="checkbox"/> Capacitación técnica <input type="checkbox"/> Otros: _____ <input type="checkbox"/> Miel _____ | 23. LENGUA QUE MÁS SE HABLA DENTRO DEL HOGAR: <input type="checkbox"/> Zapoteco <input type="checkbox"/> Español | 16. PROPIEDADES CON LAS QUE CUENTA LA FAMILIA: <input type="checkbox"/> Casa propia <input type="checkbox"/> Tierra para cultivo _____ <input type="checkbox"/> Bestias _____ | 24. Considera conveniente que en la escuela se enseñe zapoteco: <input type="checkbox"/> Sí <input type="checkbox"/> No |

CENSOS DE HABITANTES DE SANTIAGO XANICA DE 1886, 1900, 1905, 1910, 1911, 1912 y 1980.

Resultados del Censo de Habitantes de Santiago Xanica de 1886

| | Niños | | Solteros | | Casados | | Viudos | | Total |
|-------|----------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------|
| | De 0 a 5 | De 6 a 10 | De 11 a 20 | De 21 a 60 | De 14 a 25 | De 26 a 60 | De 14 a 25 | De 26 a 60 | |
| H | 76 | 90 | 16 | 12 | 30 | 143 | 2 | 7 | 367 |
| M | 86 | 60 | 26 | 8 | 51 | 117 | 7 | 9 | 376 |
| Total | 165 | 150 | 42 | 20 | 81 | 260 | 9 | 16 | 743 |

Resultados del Censo de Habitantes de Santiago Xanica de 1900

| | Niños | | Solteros | | | Casados | | | Viudos | | Total |
|-------|----------|--------|----------|---------|----------|---------|---------|----------|---------|----------|-------|
| | De 0 a 5 | 6 a 14 | 15 | 16 a 60 | 61 o más | 15 | 16 a 60 | 61 o más | 16 a 60 | 61 o más | |
| H | 90 | 83 | 4 | 10 | 6 | 6 | 222 | 9 | 10 | 13 | 453 |
| M | 94 | 52 | 12 | 16 | 4 | 4 | 230 | 4 | 20 | 3 | 439 |
| Total | 984 | 135 | 16 | 26 | 10 | 10 | 452 | 13 | 30 | 16 | 892 |

Resultados del Censo de Habitantes de Santiago Xanica de 1905

| | Niños | | Solteros | | | Casados | | | Viudos | | Total |
|-------|----------|--------|----------|---------|----------|---------|---------|----------|---------|----------|-------|
| | De 0 a 5 | 6 a 14 | 15 | 16 a 60 | 61 o más | 15 | 16 a 60 | 61 o más | 16 a 60 | 61 o más | |
| H | 102 | 75 | 9 | 30 | | | 190 | 4 | 6 | 6 | 422 |
| M | 77 | 79 | 9 | 13 | | | 193 | 1 | 31 | 4 | 407 |
| Total | 179 | 154 | 18 | 43 | | | 383 | 5 | 37 | 10 | 829 |

Resultados del Censo de Habitantes de Santiago Xanica de 1910

| | Niños | | Solteros | | | Casados | | | Viudos | | Total |
|-------|----------|--------|----------|---------|----------|---------|---------|----------|---------|----------|-------|
| | De 0 a 5 | 6 a 14 | 15 | 16 a 60 | 61 o más | 15 | 16 a 60 | 61 o más | 16 a 60 | 61 o más | |
| H | 29 | 158 | 11 | 49 | | | 175 | 8 | 5 | 4 | 407 |
| M | 10 | 125 | 6 | 54 | | | 181 | 2 | 19 | 10 | 439 |
| Total | 39 | 283 | 17 | 103 | | | 356 | 10 | 24 | 14 | 846 |

Resultados del Censo de Habitantes de Santiago Xanica de 1911

| | Niños | | Solteros | | | Casados | | | Viudos | | Total |
|-------|----------|--------|----------|---------|----------|---------|---------|----------|---------|----------|-------|
| | De 0 a 5 | 6 a 14 | 15 | 16 a 60 | 61 o más | 15 | 16 a 60 | 61 o más | 16 a 60 | 61 o más | |
| H | 74 | 139 | 7 | 25 | | 4 | 199 | 9 | 7 | 3 | 467 |
| M | 83 | 106 | 6 | 11 | | 5 | 200 | 7 | 33 | 4 | 455 |
| Total | 157 | 254 | 13 | 36 | | 9 | 399 | 16 | 40 | 7 | 922 |

Resultados del Censo de Habitantes de Santiago Xanica de 1912

| | Niños | | Solteros | | | Casados | | | Viudos | | Total |
|-------|----------|--------|----------|---------|----------|---------|---------|----------|---------|----------|-------|
| | De 0 a 5 | 6 a 14 | 15 | 16 a 60 | 61 o más | 15 | 16 a 60 | 61 o más | 16 a 60 | 61 o más | |
| H | 77 | 128 | 6 | 7 | | | 206 | 11 | 6 | 5 | 446 |
| M | 74 | 88 | 11 | 8 | | 1 | 203 | 5 | 47 | 5 | 442 |
| Total | 151 | 216 | 17 | 15 | | 1 | 409 | 16 | 53 | 10 | 888 |

Resultado del Censo de Habitantes de Santiago Xanica de 1980

| | Solteros | | | | Casados | | Viudos | | Total |
|-------|----------|-----------|------------|------------|------------|------------|------------|------------|-------|
| | De 1 a 7 | De 8 a 16 | De 17 a 25 | De 26 a 60 | De 12 a 25 | De 26 a 60 | De 12 a 25 | De 26 a 70 | |
| H | 67 | 47 | 10 | 7 | 34 | 174 | 4 | 17 | 360 |
| M | 51 | 57 | 6 | 2 | 57 | 159 | 1 | 31 | 314 |
| Total | 118 | 104 | 16 | 9 | 91 | 333 | 5 | 48 | 724 |

Fuentes: Censo de Habitantes de Santiago Xanica, 1886; Censo de Habitantes de Santiago Xanica, 1900; Censo de Habitantes de Santiago Xanica, 1905; Censo de Habitantes de Santiago Xanica, 1910; Censo de Habitantes de Santiago Xanica, 1911; Censo de Habitantes de Santiago Xanica, 1912; Censo de Habitantes de Santiago Xanica, 1980.

Alcázar López, Jairzinho Víctor, **Historia de Miahuatlán, Oaxaca**, H. Ayuntamiento de Miahuatlán, Universidad La Salle Benavente, Miahuatlán, Oaxaca 2004.

Alcides Reissner, Raúl, **El indio de los diccionarios. Exégesis léxica de un estereotipo** (Tesis de licenciatura de la carrera de Antropología), Escuela Nacional de Antropología e Historia, México 1980.

Aguirre Beltrán, Gonzalo, **Regiones de refugio**, Instituto Indigenista Interamericano, México 1967.

Archivo de Indios, México 1773, vol. 64, expediente 120, fojas 173-174.

Barabas, Alicia M. y Bartolomé, Miguel Alberto (coordinadores), **Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías**, vol. 1, Instituto Nacional de Antropología e Historia, Instituto Nacional Indigenista, México 1999.

Bartra, Roger, "Tributo y tenencia de la tierra en la sociedad azteca", en **El modo de producción asiático. Antología de textos sobre problemas de la historia de los países coloniales**, Editorial Era, México 1981.

Basauri, Carlos, **La población indígena en México**, Instituto Nacional Indigenista, Comisión Nacional para la Cultura y las Artes, México 1990.

Bautista Cruz, Melitón (coordinador), **Estatuto Comunitario de San Juan Tabaá**, Comisariado de Bienes Comunes, H. Ayuntamiento Constitucional de San Juan Tabaá, San Juan Tabaá, Villa Alta, Oaxaca, México 1998.

Bautista Cruz, Melitón, **Normas de convivencia a través de acuerdos comunitarios**, CONACULTA, México 2004.

Bejar, Raúl y Rosales, Héctor, **La identidad nacional mexicana como problema político y cultural. Los desafíos de la pluralidad**. UNAM; Centro Regional de Investigaciones Multidisciplinarias, México 2002.

Betancourt Vargas, Ruth, **Maternidad y transgresión: enigma y estigma**, (Tesis de licenciatura de la carrera de Sociología), Universidad Nacional Autónoma de México, Escuela Nacional de Estudios Profesionales de Acatlán, México 2000.

Boltvinik, Julio, "Seguro popular y Oportunidades", **La Jornada** (diario), México, viernes 19 de septiembre de 2003.

Bonfil Batalla, Guillermo, **México Profundo. Una civilización negada**, SEP/CIESAS, México 1987.

Bonfil Batalla, Guillermo, **Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios de América**, Editorial Nueva Imagen, México 1981.

Bonfil Batalla, Guillermo, "El concepto de indio en América: una categoría de la situación colonial", en **Anales de antropología**, Universidad Nacional Autónoma de México, v. IX, México 1972.

Bonfil Batalla, Guillermo, "Los pueblos indígenas: Viejos problemas, nuevas demandas", en González Casanova, Pablo y Florescano, Enrique (coordinadores), **México, hoy**, Editorial Siglo XXI, México 1987.

Bourdieu, Pierre, **Capital cultural, escuela y espacio social**, Siglo XXI, México 2003.

Bourdieu, Pierre, **Sociología y cultura**, Editorial Grijalbo, México 1984.

Brubachewr, John W., *et al.*, **Cómo ser un docente reflexivo. La construcción de una cultura de indagación en las escuelas**, Gedisa, España 1994.

Caso, Alfonso, **De la arqueología a la antropología**, Universidad Nacional Autónoma de México, México 1989.

Censo de Habitantes de Santiago Xanica, H. Ayuntamiento Constitucional, Santiago Xanica, Oaxaca, México 1886.

Censo de Habitantes de Santiago Xanica, H. Ayuntamiento Constitucional, Santiago Xanica, Oaxaca, México 1900.

Censo de Habitantes de Santiago Xanica, H. Ayuntamiento Constitucional, Santiago Xanica, Oaxaca, México 1905.

Censo de Habitantes de Santiago Xanica, H. Ayuntamiento Constitucional, Santiago Xanica, Oaxaca, México 1910.

Censo de Habitantes de Santiago Xanica, H. Ayuntamiento Constitucional, Santiago Xanica, Oaxaca, México 1911.

Censo de Habitantes de Santiago Xanica, H. Ayuntamiento Constitucional, Santiago Xanica, Oaxaca, México 1912.

Censo de Habitantes de Santiago Xanica, H. Ayuntamiento Constitucional, Santiago Xanica, Oaxaca, México 1980.

CDI-PNUD, **Sistema de indicadores sobre la población indígena de México**, Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, México 2002.

Chesneaux, Jean, "Perspectivas de investigación", en Bartra, Roger, **El modo de producción asiático. Antología de textos sobre problemas de la historia de los países coloniales**, Editorial Era, México 1981.

Colombres, Adolfo, "El desarrollo cultural indígena en el marco del proyecto civilizatorio de América Latina", en Bonfil Batalla, Guillermo, **Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales**, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México 1993.

CONACULTA, INI, **La diversidad cultural de México. Los pueblos indígenas y sus 62 lenguas**, Comisión Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional Indigenista, México 1998.

CONAPO, **La situación demográfica de México**, Consejo nacional de población, México 1997.

CONAPO, **La población de México en el nuevo siglo**, Consejo Nacional de población, México 2001.

Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, Editorial SISTA, México 2005.

Corona Berkin, Sarah y Barriga Villanueva, Rebeca (coordinadoras), **Educación indígena. En torno a la interculturalidad**, Universidad de Guadalajara / Universidad Autónoma Metropolitana - Xochimilco, México 2004.

Coronado, Gabriela, *et al.*, **Continuidad y cambio en una comunidad bilingüe**, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, México 1984.

Cruz Martínez, Ángeles, "En riesgo de extinción, dos tercios de lenguas indígenas de México", **La Jornada** (diario), México, viernes 7 de abril de 2006.

Cruz García, Sara y Cruz García, Raúl, "Zoología zapoteca de Santiago Xanica, sierra sur de Oaxaca", en González, Álvaro y Vásquez, Marco Antonio (coordinadores), **Etnias, desarrollo, recursos y tecnologías en Oaxaca**, Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, Gobierno del Estado de Oaxaca, Oaxaca, México 1992.

Cruz García, Sara, **Crónica de un pueblo de la Sierra Sur del estado de Oaxaca: Xanica**, Oaxaca, México 2002.

Cuellar, Cielo (compiladora), **Taller sobre derecho indígena: una revisión conjunta** (material de trabajo), Servicios de Apoyo Intercultural, Oaxaca, México 1999.

Díaz del Castillo, Bernal, **Historia verdadera de la conquista de la nueva España**, Ediciones Clásicos de la Literatura Mexicana, México 1979.

Díaz Polanco Héctor, **Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indígenas**, Siglo XXI Editores, México 1991.

Díaz Polanco, Héctor, "La teoría indigenista y la integración" en varios autores, **Indigenismo, modernización y marginalidad**, México, Juan Pablos Editor, 1974.

Durand Alcántara, Carlos Humberto, **Derecho indígena**, Porrúa, México 2002.

Durkheim, Émile, **La división del trabajo social**, Colofón, México 2002.

Elliott, John, **La investigación-acción en educación**, Morata, Barcelona, España 2000.

Escalante Fortón, Rosendo, **Investigación, organización y desarrollo de la comunidad**, Ediciones Oasis, México 1984.

Fernández-Vega, Carlos, "Oaxaca del hambre y del Olvido", **La Jornada** (diario), México, lunes 3 de octubre de 2006.

Fierro, Julieta, *et al*, **Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción**, Paidós, México 1999.

Florescano, Enrique, **Etnia, Estado y Nación**, Editorial Taurus, México 2001.

Foucault, Michel, **Defender la sociedad. Curso en el College de France (197-1976)**, Fondo de Cultura Económica, México 2002.

Fuente, Julio de la, **Educación, antropología y desarrollo de la comunidad**, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Instituto Nacional para la Cultura y las Artes, México 1989.

Gallino, Luciano, **Diccionario de sociología**, Siglo XXI Editores, México 2001.

Gamio, Manuel, **Antología**, Universidad Nacional Autónoma de México, México 1985.

Garza Cuarón, Beatriz y Lastra, Yolanda, "Lenguas en peligro de extinción en México", en Robins, Robert H. y Garza Cuarón, Beatriz, **Lenguas en peligro**, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México 2000.

Giroux, Henry A., **Teoría y resistencia en educación. Una pedagogía par la oposición**, Siglo XXI Editores, México 2003.

Goffman, Erving, **Estigma. La identidad deteriorada**, Editorial Amorroutu, Argentina 2001.

Gómez, Magdalena, "Iniciativa presidencial en materia indígena. Los desacuerdos de los acuerdos de San Andrés", en Labastida Martínez del Campo, Julio y Camou, Antonio (coord.), **Globalización, identidad y democracia en América Latina**, UNAM, México 2001.

González, Otmara, "El enfoque histórico-cultural como fundamento de una concepción pedagógica" en **Tendencias Pedagógicas Contemporáneas**, Universidad de La Habana, Centro de Estudios para el Perfeccionamiento de la Educación Superior, Colombia, 1996.

Heath, Shirley Brice, **La política del lenguaje en México, de la colonia a la nación**, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes / Instituto Nacional Indigenista, México 1992.

Hernández Díaz, Jorge, **Grupos indígenas en Oaxaca: situación sociodemográfica**, Plaza y Valdés, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México 2005.

Historia general de México, Centro de Estudios Históricos, El Colegio de México, México 2000.

Horcacitas de Barros, M. L. Y Crespo, Ana María, **Hablantes de lenguas indígenas de México**, Instituto Nacional de Antropología e Historia, México 1979.

IEEPO, **Diseño Curricular del Bachillerato Integral Comunitario (BIC). Modelo de Educación Integral Indígena: nivel medio superior (documento de trabajo)**, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca, México, 2002.

INEGI, **Conteo de Población y Vivienda 1995**, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, México 1997.

INEGI, **XI Censo de Población y Vivienda 1990**, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, México 1991.

INEGI, **XII Censo de Población y Vivienda 2000**, Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática, México 2001.

INI, **Programa Nacional**, Instituto Nacional Indigenista, México 2002.

INI-CONAPO, **Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México**, Instituto Nacional Indigenista, Consejo Nacional de población, México 2002.

Krotz, Esteban, "Introducción: identidades culturales profundas y alternativas civilizatorias", en Bonfil Batalla, Guillermo (compilador), **Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales**, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México 1993.

León-Portilla, Miguel, "EL destino de las lenguas indígenas de México", en Hernán, Natalio, **El despertar de nuestras lenguas**, Editorial Diana, México 2002.

Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas, Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca, Secretaría de Asuntos Indígenas, Oaxaca, México 2003.

Ley General de Educación, SISTA, México 2005.

López Bárcenas, Francisco, **Autonomía y derechos indígenas en México**, CONACULTA, México 2002.

López y Rivas, Gilberto, "Las nuevas formas de mediatización de los indígenas", en **Indigenismo y lingüística. Documentos del foro *La política del lenguaje en México***, Universidad Nacional Autónoma de México, México 1980.

Maldonado Alvarado, Benjamín, **Lo sobrenatural en el territorio comunal. Propuesta para el estudio de la geografía simbólica en la educación intercultural de Oaxaca**, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, México 2004.

Manrique, Leonardo, (ed.), **Atlas cultural de México: lingüística**, Secretaría de Educación Pública, Instituto nacional de Antropología e Historia, Planeta, México 1988.

Manrique, Leonardo, "Pasado y presente de las lenguas indígenas de México", en Demonte, Violeta y Garza Cuarón, Beatriz, (eds.), **Estudios de lingüística de España y México**, Universidad Nacional Autónoma de México, El Colegio de México, México 1990.

Martínez Gracida, Manuel, **Colección de cuadros sinópticos de los pueblos, haciendas y ranchos del Estado Libre y Soberano de Oaxaca**, H. Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca, Oaxaca, México, 1883.

Mejía Lira, José, "Problemática de las finanzas públicas", en Mejía Lira, José (coordinador), **Problemática y desarrollo municipal**, Plaza y Valdés Editores, México 1994.

Menchú Tum, Rigoberta, "Los derechos de los pueblos indígenas", en Ordoñez Cifuentes, José Emilio Rolando, **Pueblos indígenas y derechos étnicos**, UNAM, México 1999.

Méndez, Alfredo y Valdés, Javier, "Presionan en Sinaloa a beneficiarios de Oportunidades para que voten por el PAN", **La Jornada** (diario), México, jueves 22 de junio de 2006.

Méndez, María Teresa y Valdés, Luz M., **Dinámica de la población de habla indígena (1900-1980)**, México 1987.

Meraz Ríos, Marco Antonio, "Biomedicina en el siglo XXI: por una mejor salud", **Ciencia y Desarrollo**, CONACYT, México, No. 180, enero-febrero 2005.

Moreno Plata, Miguel, **La reorganización territorial del ayuntamiento rural. Un enfoque alternativo para la modernización de los municipios rurales del país en los umbrales del siglo XXI**, Plaza y Valdés Editores, México 2001.

Morín, Edgar, **La cabeza bien puesta: repensar la reforma; reformar el pensamiento**, Nueva Visión, Buenos Aires, Argentina, 2002.

Muñoz Cruz, Héctor, "Interculturalidad en educación, multiculturalismo en la sociedad: ¿paralelos o divergentes?", en Muñoz Cruz, Héctor (coordinador), **Rumbo a la interculturalidad en educación**, Universidad Autónoma Metropolitana-Ixtapalapa, Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México 2002.

Oehmichen Bazón, Ma. Cristina, **Reforma del Estado. Política social e indigenismo en México**, Instituto de Investigaciones Antropológicas, Universidad Nacional Autónoma de México, México 1999.

Olivé, León, **Interculturalismo y justicia social. Autonomía e identidad cultural en la era de la globalización**, UNAM, México 2004.

ORDPI-INI, **Programa Nacional de Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2001-2006**, Oficina de Representación para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, Instituto Nacional Indigenista, México 2002.

Piña Osorio, Juan Manuel, **La interpretación de la vida cotidiana escolar: tradiciones y prácticas académicas**, universidad Nacional Autónoma de México, Plaza y Valdés, México 1998.

Poy Solano, Laura, "Pese a falta de resultados del plan piloto, la RES buscará "Balancear" la enseñanza", **La Jornada** (diario), México, sábado 27 de mayo de 2006.

Poy Solano, Laura, "Sin aviso, impone la SEP reforma a secundaria para el próximo ciclo escolar", **La Jornada** (diario), México, sábado 27 de mayo de 2006.

Pozas Arciniegas, Ricardo, "Instituciones indígenas en el México actual", **La política indigenista en México, métodos y resultados**, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Instituto Nacional Indigenista, vol. 2, México 1991.

Pozas, Ricardo y De Pozas, Isabel H., **Los indios en las clases sociales de México**, Editorial Siglo XX, México 1992.

Ramírez Castañeda, Elisa, **La educación indígena en México**, Universidad Nacional Autónoma de México, México, 2006.

Ramírez, Rafael, **Obras completas**, Gobierno del Estado de Veracruz, México 1968, tomo VI.

Real Academia de la Lengua Española, **Diccionario de la lengua española**, Real Academia Española, 19ª edición, tomo IV, España 1981.

Redfield, Robert, **El mundo primitivo y sus transformaciones**, Fondo de Cultura Económica, México 1963.

Rockwell, Hélice, Herencias y contradicciones de la educación en las regiones indígenas", en **Entre la normatividad y la comunalidad**, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, Oaxaca, México 2004.

Rojas, Basilio, **Miahuatlán un pueblo de México. Monografía del distrito de Miahuatlán, estado de Oaxaca I**, Oaxaca, México 1958.

Rojas, Basilio, **Miahuatlán un pueblo de México. Monografía del distrito de Miahuatlán, estado de Oaxaca III**, Gráfica Cervantina, Oaxaca, México 1962.

Rojas Morato, Donald, "La identidad cultural y la autodeterminación", en Bonfil Batalla, Guillermo, **Hacia nuevos modelos de relaciones interculturales**, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México 1993.

Santos Valdés, José, "La Escuela Rural Mexicana como precursora del desarrollo de los pueblos", **Revista Magisterio**, México, núm. 87, enero-febrero 1968, pp. 68-78.

Sarmiento, Sergio, "El movimiento indio mexicano y la reforma del Estado" en **Cuadernos del sur**, INAH-CIESAS-UABJO, Oaxaca, México, año 7, núm. 16, mayo 2001.

Sartori, Giovanni, **La sociedad multiétnica. Pluralismo, multiculturalismo y extranjeros**, Taurus, México 2001.

Schmelkes, Silvia, et al., "Estudio exploratorio de la participación comunitaria en la escuela rural básica formal", en **Revista Latinoamericana de Estudios Educativos**, México, vol. IX, núm. 4, 1979, p. 31-70.

Swadesh, Mauricio, **Indian linguistic groups of México**, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México 1959.

Swadesh, Mauricio, **Mapas de clasificación lingüística de México y de las Américas**, Universidad Nacional Autónoma de México, México 1959.

SEGOB, INFDM, **Sistema nacional de información municipal**, Secretaría de Gobernación, Instituto Nacional para el Feralismo y Desarrollo Municipal, México 2002.

SEP, **Experiencias innovadoras en educación intercultural I**, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública, México 2004.

SEP, **Memoria. Concurso Nacional de Innovaciones Educativas SEP-UNESCO: valorando la diversidad cultural en la escuela**, Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública, México 2005.

Stavenhagen, Rodolfo y Carrasco, Tania, "La diversidad étnica y cultural", en Florescano, Enrique (coordinador), **El patrimonio cultural de México**, Fondo de Cultura Económica, México 1997.

Stavenhagen, Rodolfo, **Las clases sociales en las sociedades agrarias**, Editorial Siglo XXI, México 1978.

Stavenhagen, Rodolfo, "Clases, colonialismo y aculturación", en **Las clases sociales en México**, Editorial Nuestro Tiempo, México 1983.

Torres Bodet, Jaime, "El día del maestro", **Discursos (1941-1964)**, Porrúa, México 1965.

Touraine, Alain, **¿Podremos vivir juntos? Iguales y diferentes**, FCE, México 1997.

UMR de Santiago Xanica, **Censo de Universo de Trabajo 2005**, Unidad Médica Rural de Santiago Xanica, Oaxaca, México 2004.

Val, José del, **México. Identidad y nación**, Universidad Nacional Autónoma de México, México 2004.

Valdés, Luz María, **Los indios en los censos de población**, UNAM, México 1995.

Vivó, Jorge, **Razas y lenguas indígenas de México**, Instituto Panamericano de Geografía y Estadística, México 1941.

Wallerstein, Immanuel, **Conocer el mundo, saber el mundo: el fin de lo aprendido. Una ciencia social para el siglo XXI**, Editorial Siglo XXI, México 2002.

Warman, Arturo, **Los indios mexicanos en el umbral del milenio**, FCE, México 2003.

Zolla, Carlos y Zolla Márquez, Emiliano, **Los pueblos indígenas de México: 100 preguntas**, UNAM, México 2004.

FUENTES ELECTRÓNICAS

CDI, "Lenguas indígenas en riesgo", Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, www.cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=1492.

CDI, "Centros Coordinadores del Desarrollo Indígena", Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, http://cdi.gob.mx/index.php?id_seccion=22.

CIDH, **Informe sobre la situación de los derechos humanos en México**, Comisión Interamericana de Derechos Humanos, 1998, www.cidh.org/countryrep/mexico98sp/capitulo-7.htm.

"Cuadro de castas". Artista mexicano desconocido, primera parte del siglo XVIII, <http://www.sip.uiuc.edu/melendez/span442/CuadrosdeCastas.html>.

León del Río, Alfonso, "Sobre el Genoma Humano y el oscurantismo molecular", **Biomédicas** (publicación electrónica), www.biomedicas.unam.mx/index.asp, Instituto de Investigaciones Económicas de la UNAM, México, marzo 2003.

OIT, **Convenio sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes**, Organización Internacional del Trabajo, Ginebra, Suiza, 27 de junio de 1989, en www.prodiversitas.bioetica.org/doc8.htm.

SEP, **Decreto de creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe**, Secretaría de Educación Pública, <http://eib.sep.gob.mx>.