

Cuadernos Sur

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES del Sur



INAH

www.inah.gob.mx

UABJO

www.uabjo.edu.mx

www.iisuabjo.edu.mx

CIESAS

www.ciesas.edu.mx

www.ciesaspacifico.edu.mx





Cuaderno Sur

REVISTA DE CIENCIAS SOCIALES

del

Sur

CONSEJO DIRECTIVO

Eloy Pérez Sibaja (INAH-Oaxaca)
 Arturo Ruiz López (IISUABJO)
 Margarita Dalton (CIESAS)

DIRECTOR

Salvador Sigüenza (CIESAS)

CONSEJO EDITORIAL

Isidoro Yescas (IISUABJO)
 Eduardo Bautista (IISUABJO)
 Olga Montes (IISUABJO)
 Miguel A. Bartolomé (INAH)
 Marcus Winter (INAH)
 Sergio López Alonso (INAH)
 Salvador Aquino (CIESAS)
 Rodrigo de la Torre (CIESAS)

EDITOR

Abraham Nahón

DISEÑO

Judith Romero

IMPRESIÓN

Carteles Editores

FOTOS DE INTERIORES

AGEPEO: Archivo General del Poder Ejecutivo del Estado de Oaxaca.
 AHA/CODELPA: Archivo Histórico del Agua. Comisión del Papaloapan.
 AHSEP: Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública.
 CAP: Colección Aarón Pérez.
 CEW: Colección Emil Witschi.
 CFLA: Colección Familia Lavallo Acevedo (Tuxtepec).
 CJAP: Colección José Álvarez Padilla (Pochutla).
 CJHP: Colección Julio Horta Pérez (Puerto Escondido).
 CLV: Colección Leonel Vásquez.
 CRR: Colección Raymundo Reyes.
 CRSJ: Colección Ricardo Sosa Jiménez (Teotitlán del Camino).
 CTAV: Colección Teodoro Acevedo Villamil (Tuxtepec).
 FAPECF: Fideicomiso Archivos Plutarco Elías Calles y Fernando Torreblanca.
 FCBV: Fundación Cultural Bustamante Vasconcelos A. C. (Oaxaca).

**FOTO DE PORTADA**

La calle de los "Arquitos de Xochimilco" adoquinada, Oaxaca, 1951. FCBV.

CUADERNO DEL SUR, Revista de Ciencias Sociales, Año 17, núm. 32, enero-junio 2012, es una publicación semestral del CIESAS, INAH y UABJO. Titular: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social. Domicilio: Juárez 87, Col. Tlalpan, México, D.F., C.P. 14000. Tel. 5487 3600. Correo electrónico: cuadelsur@gmail.com. Editor responsable: Abraham Nahón. Reserva de Derechos al Uso Exclusivo No. 04-2012-032710085200-102. Impresa por Carteles Editores, Colón No. 605, Colonia Centro, C.P. 68000, Oaxaca, Oaxaca. Este número se terminó de imprimir el 30 de septiembre de 2012 con un tiraje de 1000 ejemplares. El contenido de los artículos es de la exclusiva responsabilidad de los autores. Se permite la reproducción parcial de los materiales publicados siempre y cuando se haga con fines no comerciales y se cite la fuente.

PRESENTACIÓN	5
ARTÍCULOS	
Historias e imágenes del siglo XX: el Estado de Oaxaca desde sus regiones Daniela Traffano	9
Dinámicas de valores ideales y movimiento social en un estado corporativista: movimientos de pueblos indígenas mexicanos y el desafío de un pueblo Akio Yonemura	29
El derecho a la educación en Oaxaca, entre la desigualdad y el conflicto Eduardo Bautista Martínez María Leticia Briseño Maas	49
La Escuela Rural Federal en un pueblo afrodescendiente de la Costa Chica de Oaxaca (1930) Erick Fuentes Horta	59
Acercamiento a los juicios civiles en la jurisdicción de Quetzaltenango, Guatemala (1707-1715) Juan Pablo Bolio Ortiz	73
TESTIMONIO	
La Licenciatura en Humanidades de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca. Una experiencia compartida Alejandro Arturo Jiménez Martínez	89
RESEÑAS	
Un testimonio del antiguo pueblo de la lluvia Miguel Alberto Bartolomé	97
La experiencia del trabajador migrante dentro del sistema capitalista: reflexiones desde "Un séptimo hombre" de John Berger Alejandra Aquino Moreschi	101

La educación en Oaxaca presenta un grave problema de deserción. El Plan Estatal de Desarrollo 2011-2016 del Gobierno del Estado, reconoce que de 100 niños que ingresan a la primaria, 93 llegan a la secundaria, 65 a la educación media superior, 23 al nivel superior y sólo 13 logran concluir una licenciatura. El problema es complejo y va más allá del espacio eminentemente escolar. Esta entrega de *Cuadernos del Sur* presenta tres textos sobre el tema educativo en Oaxaca —uno de ellos con una mirada desde el oriente—, un artículo acerca de la historia de la entidad en el siglo veinte desde una perspectiva regional, y uno más sobre juicios civiles en Guatemala a principios del siglo dieciocho. También se incluyen un testimonio sobre educación superior y dos reseñas.

Daniela Traffano presenta “Historias e imágenes del siglo XX: el Estado de Oaxaca desde sus regiones”, un texto diverso en información y generoso en imágenes. El trabajo recupera información histórica de las regiones de Oaxaca y comprende diferentes temas: educación, tierras, salud, proyectos productivos, política indigenista, caminos, programas estratégicos, comercio, población indígena. Se trata de un relato de fácil y amena lectura que, acompañado de imágenes obtenidas en diversos acervos institucionales y particulares, contribuye a ampliar la comprensión de Oaxaca a partir de sus regiones, particularizando en los años que van de 1917 a 1970. Este número de la revista incluye algunas de las fotografías compiladas y publicadas en el proyecto de investigación al cual se refiere.

Utilizando un enfoque histórico para analizar el proceso de desarrollo de los movimientos sociales, en “Dinámicas de valores ideales y movimiento social en un estado corporativista: movimientos de pueblos indígenas mexicanos y el desafío de un pueblo”, Akio Yonemura presenta desde Japón una visión de la dinámica social de los pueblos indígenas. A partir de los ideales de la Revolución Mexicana y el régimen de Estado corporativista, el autor analiza el desarrollo de los movimientos de los pueblos indígenas como un camino de ida y vuelta entre movimientos sociales y ambos fundamentos (los ideales y el régi-

men); en concreto refiere que los movimientos sociales reavivaron y reinterpretaron los ideales de la Revolución de 1910, al tiempo que forzaron al gobierno a modificar el régimen corporativista. Esto genera crecimiento organizativo de los movimientos indígenas y desarrollo de estrategias para alcanzar las metas indianistas; pero también provoca que el régimen corporativista negocie con los movimientos sociales. El texto aborda de manera particular la lucha de un pueblo mixe por recibir educación: describe los procesos de formación del actor social, el desarrollo de sus demandas y estrategias así como sus negociaciones con el Estado.

Eduardo Bautista y María Leticia Briseño realizan una reflexión sobre “El derecho a la educación en Oaxaca, entre la desigualdad y el conflicto”; el artículo discurre sobre un tema central en la vida pública de Oaxaca: la educación. Los autores refieren una serie de elementos que confluyen sobre la misma: la desigualdad socioeconómica, el cumplimiento del derecho a la educación, el centralismo, la crisis educativa y la relación entre educación y lucha sindical. Sin embargo, aunque plantean la necesidad de ponderar derechos sociales para el cumplimiento del derecho a la educación, consideran que es complicado proponer soluciones únicamente educativas a un múltiple problema social y económico.

Por su parte, Erick Fuentes se refiere al papel del Estado educador en la Costa de Oaxaca. En “La Escuela Rural Federal en un pueblo afrodescendiente de la Costa Chica de Oaxaca (1930)”, señala que a partir de la década de los veinte empezaron a instalarse en la entidad las escuelas federales de la SEP; la primera se estableció en la Sierra Norte, tomando en cuenta que la política oficial apuntaba a instalar las primarias bajo la consigna de “mientras más lejos, mejor” porque de esta manera apoyarían el proceso de incorporación y mejoramiento de la población indígena y rural. Fuentes narra las incidencias que tuvo el proceso de establecimiento de la Escuela Rural Federal en la población de Collantes, perteneciente al municipio de Santiago Pinotepa Nacional y habitada por pobla-

ción “negra”, como señalan los informes que contiene el archivo de la SEP. El texto refiere especialmente las tareas que el maestro rural efectuó para establecer la escuela rural, cuya novedad trató de aprovecharse para impulsar labores sociales, cívicas, culturales y de salud, además de las propiamente educativas.

En “Acercamiento a los juicios civiles en la jurisdicción de Quetzaltenango, Guatemala (1707-1715)”, Juan Pablo Bolio analiza, a partir de fuentes directas, el proceso denominado juicio ejecutivo civil al que considera medio ideal de cobro. Durante la época colonial dicho tipo de juicio se hizo presente en disputas por deudas. En los juicios civiles el juez de primera instancia (ya fuera el corregidor, el alcalde mayor o el gobernador) solo fue una especie de espectador (a diferencia de los juicios criminales en los que el juzgador era parte activa del proceso) ya que en el caso de deudas las pruebas documentales se consideraban como evidencia plena. A manera de ejemplo, Bolio presenta dos procesos en los que describe hechos y sentencias.

El testimonio de Alejandro Arturo Jiménez Martínez titulado “La Licenciatura en Humanidades de la Universidad Autónoma ‘Benito Juárez’ de Oaxaca. Una experiencia compartida”, relata el reciente proceso de creación de la Licenciatura en Humanidades con sus tres opciones terminales (Filosofía, Literatura, Historia); para ello se remonta a los intentos que en los

años setenta y ochenta hubo por crear licenciaturas y las desventuras de dichos esfuerzos. Después de más de dos décadas de intentar crear diversos estudios profesionales relacionados con las humanidades en la UABJO, hubo una convergencia de intereses e inquietudes como el Plan Juárez, la participación del Instituto de Ciencias de la Educación y la conformación de un equipo de trabajo multidisciplinario; la suma de estos y otros elementos propició que en 2011 iniciara sus estudios una generación de futuros humanistas.

Finalmente se presentan dos reseñas. En “Un testimonio del antiguo pueblo de la lluvia”, Miguel Alberto Bartolomé se refiere al libro *Ñuu Davi Yuku Yata: Pueblo Antiguo de la Lluvia; Identidad y educación en una comunidad de la Mixteca Alta oriental*, de Juan Julián Caballero publicado por el Programa Universitario México Nación Multicultural de la UNAM. La otra reseña es de Alejandra Aquino, quien bajo el título “La experiencia del trabajador migrante dentro del sistema capitalista: reflexiones desde ‘Un séptimo hombre’ de John Berger”, alude al libro de John Berger y Jean Mohr que plantea con lucidez la experiencia del trabajador migrante dentro del sistema capitalista.

Salvador Sigüenza Orozco
Director



Trajes de mujeres de Lachirioag,
Villa Alta, 1969. FCBV.





Fábrica de hilados y tejidos en Vista Hermosa, San Agustín Etla, sin fecha. FCBV.

Historias e imágenes del siglo XX: el Estado de Oaxaca desde sus regiones

DANIELA TRAFFANO

Doctora en Historia por El Colegio de México y miembro del Sistema Nacional de Investigadores, ha sido docente en la UABJO, la Universidad Regional del Sureste y el CIESAS Peninsular. Actualmente es profesora investigadora del CIESAS Pacífico Sur.
daniela_traffano@yahoo.com

INTRODUCCIÓN

En el año 2010, México recordó y festejó las dos Revoluciones (de Independencia de 1810 y Mexicana de 1910) que marcaron su historia moderna y contemporánea, con un sinnúmero de iniciativas tanto de carácter nacional como en los estados y en sus múltiples localidades. Muchas de éstas tuvieron que ver con la cultura, la historia y la educación; fueron promovidas y sostenidas por instituciones gubernamentales dedicadas al desarrollo de la investigación y la divulgación del conocimiento. En el estado de Oaxaca, el recién constituido Fondo Mixto CONACYT-Gobierno del Estado de Oaxaca, decidió publicar una convocatoria para que se propiciara la investigación sobre temas que aún no habían sido investigados o poco abordados por los historiadores, intelectuales indígenas, cronistas, entre otros, relativos a la participación de los pueblos indígenas y negros del Estado de Oaxaca, durante la Independencia Nacional y la Revolución Mexicana. Las propuestas debían de garantizar uno o más de los siguientes resultados:

- Incrementar el reconocimiento de la contribución histórica de los pueblos negros y culturas indígenas oaxaqueñas, en los acontecimientos políticos, económicos, sociales y culturales en general en la historia de Oaxaca.

- Aportar datos concretos para la enseñanza de la historia en el Estado de Oaxaca.

- Entregar un porcentaje del material obtenido en la investigación, aprovechable por los maestros en los diferentes niveles de educación del Estado de Oaxaca como apoyo a la enseñanza de la Historia.

Una de las propuestas que obtuvo el apoyo del Fondo Mixto CONACYT-Gobierno del Estado de Oaxaca fue la que dio origen a una serie de textos de historia del siglo XX denominada *Imágenes de una Identidad*, que se planteó el objetivo de dar a conocer, de manera general, las consecuencias que en Oaxaca tuvo el proceso de la Revolución Mexicana y el establecimiento del Estado mexicano. En ella se abordaron la vida pública y las políticas sociales que, a partir de la Constitución de 1917, se encaminaron a la atención de la población oaxaqueña, particularmente los pueblos indígenas y negros de la entidad. El periodo que abarca es 1917-1970, medio siglo de transformaciones y persistencias que permiten comprender, en parte, la complejidad del Oaxaca del siglo XX.

El proyecto, coordinado desde el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS) Pacífico Sur, contó con la

Sierra de Miahuatlán, Sola de Vega, 1954. FCBV.



Bahía de Salina Cruz, 1962. FCBV.



colaboración de colegas de las unidades DF y Peninsular y la participación de investigadores de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) y el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Los autores (María Luisa Acevedo Conde, Francisco José Ruiz Cervantes, Jesús Edgar Mendoza García, Abraham Nahón, Daniela Traffano y Salvador Sigüenza Orozco) se caracterizan por tener una considerable trayectoria en el estudio y análisis de los procesos históricos, culturales y antropológicos de Oaxaca, fundamentados todos en labores de investigación en diversos acervos locales y nacionales.

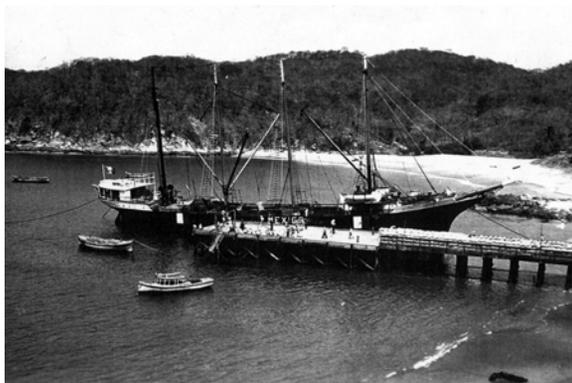
La colección se integró con ocho libros, que cubren las regiones de Oaxaca: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Norte, Sierra Sur y Valles Centrales. La decisión de tomar como punto de referencia las regiones reconocidas en la actual división administrativa del Estado, respondió a la necesidad de desarrollar el proyecto de una forma ágil y sencilla; sin embargo, como los autores lo han demostrado en sus escritos, la sociedad oaxaqueña del siglo veinte ha sido una sociedad móvil y dinámica, con fuertes flujos migratorios, situación que matiza el regionalismo definido actualmente por la administración pública. Es importante señalar que las historias que se narran se basaron principalmente en fuentes institucionales, en documentos de carácter antropológico y en trabajos realizados por investigadores de las ciencias sociales, además de presentar textos escritos por narradores y cronistas locales.

Cada libro se integra por tres elementos: uno textual inédito, uno visual y uno textual de apoyo a los otros dos. En el primer caso los autores elaboraron un escrito en el que recuperaron los procesos históricos regionales más importantes, tomando en cuenta elementos sociales, culturales, educativos, entre los que

se abordan temas de salud, escuelas, caminos, abasto y proyectos productivos. El otro elemento importante son las fotografías, todas en blanco y negro, que permiten apreciar cambios y permanencias mediante un elemento visual con fuerte sentido didáctico; el origen de las mismas es diverso, algunas provienen de acervos institucionales en las ciudades de México y Oaxaca, varias más se recopilaron con coleccionistas y fotógrafos particulares en diferentes regiones del estado. Los archivos consultados fueron: Archivo Histórico del Agua. Comisión del Papaloapan (AHA/CODELPA), Archivo General del Poder Ejecutivo del Estado de Oaxaca (AGEPEO), Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP), Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas-Fototeca Nacho López (CDI-FNL), Colección Familia Lavalle Acevedo, Tuxtepec (CFLA), Consejo Nacional para la Cultura y las Artes. Instituto Nacional de Antropología e Historia. Sistema Nacional de Fototecas. Fototeca Nacional (CONACULTA-INAH-SINAFO-FN-MÉXICO), Colección Teodoro Acevedo Villamil, Tuxtepec (CTAV), Colección José Álvarez Padilla (CJAP), Fundación Cultural Bustamante Vasconcelos A. C., Oaxaca (FCBV), Archivo Fotográfico del Instituto Nacional de Estudios Históricos de las Revoluciones de México (INEHRM), entre otros. El tercer elemento lo constituyen fragmentos de fuentes primarias impresas; testimonios de antropólogos, profesores, cronistas o empleados públicos que dejaron descripciones, reflexiones y análisis de la situación de la entidad en las décadas consideradas.

Con la finalidad de otorgarle un lenguaje visual atractivo a los ocho libros para quedar conformados como una colección, se consideraron aspectos didácticos y estéticos que fortalecieron el diseño editorial, el cual estuvo a cargo de Judith Romero.

Puerto Ángel, ca. 1950. CJAP.



Junto al Papaloapan, Tuxtepec, 1962. FCBV.



El conjunto de libros pretende divulgar información fotográfica desconocida o poco difundida a partir de textos inéditos y la recuperación de testimonios directos. El material se presenta en una perspectiva que permite comprender la intervención de los pueblos en los procesos generados durante y después de la Revolución, para que la población actual tenga a su alcance elementos visuales que contribuyan a reflexionar sobre la identidad y las culturas locales, así como a considerar la diversidad étnica como un valor histórico de los oaxaqueños. Los textos ponen énfasis en el conocimiento de la historia regional y en la presencia de los pueblos indígenas y negros en la historia de Oaxaca durante la primera mitad del siglo XX. Finalmente, la publicación pretende apoyar, de manera especial, el trabajo realizado por profesores, alumnos, promotores y gestores culturales, sobre todo para la enseñanza de la historia y la valoración de las especificidades y las culturas que caracterizan la entidad.

En las siguientes páginas el lector podrá apreciar una selección de fragmentos e imágenes que provienen de los ocho libros de la colección y que presenta, de manera panorámica, algunos ejemplos de cómo se trataron, entre otros, los temas de: la presencia de

población indígena en el territorio de la entidad; el conflicto armado de 1910 en las regiones del Estado; el cardenismo y el reparto agrario; la educación proporcionada por el Estado; las grandes intervenciones sobre el territorio y la naturaleza; las migraciones, colonizaciones y reacomodos de las poblaciones y, por último, la presencia del Estado a través de los Centros Coordinadores del INI.

EL ESPACIO: BREVÍSIMA GEOGRAFÍA DE LAS REGIONES Y SUS POBLADORES

El estado de Oaxaca es una de las 32 entidades políticas en las que actualmente se divide la República Mexicana. Su territorio se ubica en el sureste del país y colinda al norte con Puebla y Veracruz, al este con Chiapas, al sur con el Océano Pacífico y al oeste con Guerrero. Se ha dicho que la orografía del estado de Oaxaca es altamente complicada; de hecho, es común que muchas personas comparen la superficie del estado con una hoja de papel arrugada y vuelta a abrir a medias, pues quien recorra el estado se encontrará a su paso con valles, cañadas, montañas y costas que se concentran en los poco más de 93000 km² que componen la superficie del estado y que ofrecen la imagen de un espacio disímil y complejo. Esta variedad observada en el paisaje oaxaqueño posee su símil al interior de cada una de las regiones que lo conforman, pues muchas de ellas poseen nichos ecológicos diversos que no sólo encierran un tipo particular de flora y fauna, sino también de climas, paisajes, sensaciones y gente (Lizama, 2011: 9). Desde el punto de vista geográfico-económico, en el Estado se reconocen actualmente ocho regiones o espacios territoriales que comparten elementos si-



milares como el clima, relieve, flora y fauna. Estas regiones son: Mixteca, Sierra Norte, Sierra Sur, Valles Centrales, Papaloapan, Cañada, Istmo y Costa. A su vez éstas están políticamente organizadas en 30 distritos y 570 municipios y habitadas por 17 grupos étnicos diferentes. La Constitución Política de Oaxaca reconoce la existencia de quince pueblos indígenas con sus culturas propias, estos son: Zapotecos, Mixtecos, Mazatecos, Mixes, Chinantecos, Chatinos, Cuicatecos, Huaves, Triquis, Chontales, Zoques, Nahuas, Amuzgos, Chocholtecos e Ixcatecos. A éstos hay que añadir los mestizos, que actualmente son los más numerosos y los afroestizos de la Costa.

GRUPOS ÉTNICOS

En el Papaloapan: Mazatecos y Chinantecos

En los años treinta la población indígena era de poco más de ochenta mil personas, 55 mil mazatecos y 25 mil chinantecos (Censo 1930). La alimentación de los mazatecos se basaba en el consumo de maíz, frijol, café, legumbres, chayote, calabaza, chile y frutas de la región; con cierta regularidad se consumían huevos, tamales, carne de res o de aves de corral. El agua se acarrea de pozos y ríos en latas u ollas de barro, por lo que escaseaba en época de sequía. Al igual que sus vecinos chinantecos, los mazatecos presentaban deficiencias de nutrición y caries por una dieta baja en proteínas y vitaminas; además padecían enfermedades como paludismo, disentería, tuberculosis y dermatosis, que trataban con yerbas, mezcladas con rezos y peticiones. El material de construcción de las casas dependía de la condición económica de la gente: de carrizo con techo de paja o zacate; de tablas con piso de madera, techo de lámina, con adobe o con tejas. Las más humildes viviendas eran una sola habitación que se utilizaba para todas las necesidades: cocina, dormitorio, estancia, incluso albergaban animales domésticos. Por su parte, los pueblos chinantecos se caracterizaban por su extremo aislamiento y dispersión, su bajo desarrollo y altos índices de marginación los hacían poco atractivos para migrantes. La base de la alimentación la constituían el maíz y el frijol, además de pescado que obtenían de los ríos; la dieta se complementaba con frutas y aves de corral, se obtenía leche porque las condiciones del terreno permitían la manutención de vacas. Las actividades de los hombres eran la pesca y la

Pochutla, 1943. CJAP.



agricultura, en la que utilizaban machete y espeque, mientras las mujeres trabajaban en la casa. En algunos lugares eran comunes enfermedades como el mal de pinto y la oncocercosis. La casa chinanteca generalmente se construía con otate o rajas de madera llamada yagua; el techo era de palma, zacatón y una hoja llamada rabo bobo. El uso de este material facilitaba la renovación de las partes más gastadas de la vivienda (Sigüenza, 2011: 17-18).

En la Costa: Afrodescendientes

Los pueblos afroestizos, que se concentran mayoritariamente en las zonas costeras entre Puerto Escondido (Oaxaca) y San Marcos (Guerrero), se dedican a la pesca, el turismo de playa, la ganadería y la producción de maíz y fruta. La presencia de población afrodescendiente tiene una historia que se remonta al periodo colonial, cuando la expansión europea en América impulsó un amplio comercio de esclavos provenientes del continente africano. La población negra llegó a México debido a la catástrofe demográfica de los indígenas que, a causa de las enferme-

Hombres armados para defenderse
de los carrancistas. Santa María Sola de Vega, ca. 1915. CLV.



dades traídas por los españoles como la viruela, el sarampión o el tifo, entre 1519 y 1640 disminuyeron alrededor de un 90 por ciento. Pero las enfermedades no fueron la única razón, también la necesidad de mano de obra en las minas de plata en Zacatecas o Guanajuato, impulsaron la demanda de población africana. De la misma manera los esclavos fueron piezas clave para el desarrollo de los ingenios azucareros establecidos a lo largo de las costas y en las zonas de producción de la caña (Vinson III, Vaughn, 2004: 13-14). Martínez Gracida señala que los primeros 200 esclavos negros que aparecieron en la Costa fueron traídos a finales del siglo XVI por el “mariscal” de Castilla que llegó a Jamiltepec para fundar una estancia de ganado. El autor cuenta que el español encargó la persecución y el exterminio de los indios que habitaban la zona a sus esclavos quienes, después, se quedaron a cargo de 200 cabezas de ganado. La historia nos habla de los negros que, desde entonces, se destacaron como capataces de los españoles propietarios, empleados en los cultivos de algodón, pescadores en las lagunas, lugarteniente de los enco-

menderos y como arrieros; pero sobre todo fueron vaqueros. Por la invasión de tierras, la vaquería fue siempre motivo de hostilidad entre ellos y los indígenas. Otros grupos de negros arribaron a la región huyendo del trabajo en las minas o los trapiches; se les denominó cimarrones y llegaron a refugiarse en las tierras aisladas de la Costa. El día de hoy, mientras algunos los suponen descendientes de esclavos, ellos se dicen descendientes de náufragos de embarcaciones que se hundieron en las costas de Puerto Minizo, Chacahua o cerca de Collantes; muchos llegaron con las migraciones internas que se dieron a lo largo del siglo XX (Alfaro-Escalona, 2002: 106). Sus historias son contadas por los abuelos pero sobre todo han quedado plasmadas en los corridos, chilenas y canciones rancheras que se cantan en toda la costa (Campos, 1999: 156), (Traffano, 2012: 13-14).

EL CONFLICTO ARMADO

Desde la Sierra Norte

En 1910 varios individuos de esta región tomaron parte en la revolución maderista, entre ellos Pedro León y Miguel Hernández quienes, a la caída de Madero, fueron tomados presos y reclusos en la penitenciaría de México. En 1911, a iniciativa del gobernador Benito Juárez Maza, quien necesitaba apoyo para conformar las fuerzas de seguridad del Estado amenazadas por el levantamiento de Juchitán, se formaron tres batallones con los serranos de Ixtlán al mando de Pedro León alias *Cuche Viejo*, Onofre Jiménez e Isaac M. Ibarra. Dice Esteva que “Inspirado por las prédicas incendiarias de los comunistas, el jefe del batallón Sierra Juárez, Pedro León, cometió algunos delitos en Tlalixtac con ese cuerpo. La justicia ordenó la aprehensión de los participantes, pero el 26 de abril de 1912 se fugaron.” Continuó la agitación política en varios pueblos y finalmente los rebeldes tomaron Ixtlán donde mataron al jefe político, al juez de primera instancia y al alcalde, imponiendo como autoridad a Miguel Hernández. Posteriormente los serranos marcharon para Oaxaca, ciudad que pensaban tomar el 27 de mayo de 1912 con dos mil hombres y aliados de pueblos del Valle pero, descubierta la conjura, se suscitó una pelea en San Felipe del Agua, la Hacienda de Guadalupe y la Colonia Americana con una fuerza estatal compuesta por trescientos



hombres de los cuales 48 murieron en la lucha. Las bajas de los serranos sumaron más de doscientos entre muertos y heridos. Hubo una retirada estratégica y, poco después, los serranos volvieron a demandar la rendición de la ciudad, sin conseguirla. Cuche Viejo inició un asedio a los pueblos serranos exigiendo su solidaridad, pero fracasó y finalmente fue aprehendido y fusilado el 10 de junio de 1912. La autoridad pasó entonces a Juan Carrasco, cuyas acciones se vieron frustradas por la presencia de nuevas autoridades y la de un destacamento militar al mando de un teniente de apellido Aguilar. El 13 de septiembre de 1912 los caudillos serranos nuevamente intentaron tomar la capital del estado y, al no conseguirlo, volvieron a la Sierra tratando de poner a todos los pueblos bajo su dominio (Acevedo, 2012: 16).

En el Istmo

Los movimientos armados y alzamientos que se extendieron por el país para consolidar la caída del régimen porfirista, llegaron a la región en 1911. En Oaxaca, la decisión del gobernador electo, Benito Juárez Maza, de sustituir al jefe político Che Gómez por Enrique León, fue la causa principal para que la rebelión estallara en Juchitán el 2 de noviembre de ese

año. Juárez pidió permiso al Congreso para ir a Juchitán a pacificar la situación, pero el día que llegó fueron asesinados Che Gómez y sus partidarios, por lo que las acciones del gobernador resultaron adversas. Che Gómez, señala Víctor De la Cruz, “antes de partir hacia la ciudad de México, a lo que pensaba sería una cita con el presidente Madero para explicarle las causas de su rebelión, y que resultó ser una cita con la muerte, dejó el mando de las fuerzas rebeldes a Felipe López”, sin imaginar su artero crimen el cual “fue planeado y dirigido intelectualmente por el gobernador del estado ... y ejecutado por un grupo de hombres encabezados por el presidente municipal de Rincón Antonio, Ventura Cano” (De la Cruz, 1993). Poco después, el 21 de abril de 1912, Juárez Maza murió.

En el Istmo, Felipe López siguió combatiendo al frente de un grupo de rebeldes que defendía las reivindicaciones étnicas de Che Gómez, hasta julio de 1912 en que rindieron sus armas y se acogieron a las garantías del gobierno federal, se incorporaron como un batallón al ejército del mismo. Pero en el transcurso de las primeras batallas, entre las filas rebeldes –del partido verde al que pertenecía Che Gómez– ya había surgido una profunda escisión cuando la viuda de Gómez, doña Rosaura Bustamante, pactó con el gobierno fe-

deral y negoció que su hijo, José Gómez, ingresara a las filas del colegio militar. Los conflictos entre las autoridades federales y regionales continuaron al forzar la integración de Oaxaca al movimiento constitucionalista, hasta que en 1915 el gobernador José Inés Dávila comunicó a los diputados la iniciativa de declarar a Oaxaca Estado Soberano. Las batallas entre fuerzas carrancistas y las del gobierno que presidía Dávila se recrudecieron; una vez aceptada la Constitución por los últimos soberanistas, el aliento de la Soberanía se fue diluyendo hasta que el gobernador Jesús Acevedo declaró en 1920 la vigencia en Oaxaca de la Constitución emitida en Querétaro en febrero de 1917 (Dalton, 2004), (Nahón, 2012: 14-15).

CARDENISMO Y REPARTO AGRARIO

En los Valles Centrales

En febrero de 1934, como parte de su campaña por la presidencia de la república, el general Lázaro Cárdenas llegó a los Valles Centrales después de atravesar a lomo de bestia la región Mixe. La nota dominante fueron las concentraciones en Mitla, Tlacolula y El Tule de grupos campesinos afiliados a la Confederación Oaxaqueña de Campesinos (COCO); de acuerdo con la crónica de la época, la recepción fue multitudinaria en medio de arcos triunfales. Ese entusiasmo movilizado por la estructura del PNR a través de la Confederación de Ligas Socialistas (CLSO), a cargo del político oaxaqueño y exgobernador Francisco López Cortés, se tradujo en la notable afluencia de votos oaxaqueños en favor del “chamaco” Cárdenas, como gustaba llamarlo el “Jefe Máximo”, Plutarco Elías Calles. Pero Cárdenas no sería otro presidente siguiendo los caprichos del Jefe Máximo, así que la nueva gestión presidencial poco a poco fue adquiriendo perfiles propios que no fueron del agrado de Calles, quien inició sus movimientos para “centrar” al flamante mandatario michoacano. Uno de sus grupos leales se encontraba en Oaxaca, en donde la clase política bajo la conducción de López Cortés se alineaba con el callismo y a través de la mayoría del congreso local francamente buscaba colocar al gobernador Anastasio García Toledo en la misma posición política. Indicadores de ese alineamiento fueron las prácticas desfanatizadoras celebradas en comunidades del interior a cargo de los maestros rurales así

como las concentraciones en la ciudad capital, cuando más de una hornacina perdió a la imagen religiosa que resguardaba debido al fervor jacobino de los manifestantes. Ese reacomodo de fuerzas políticas a nivel local, vinculado con la tensión a nivel federal, se expresó en la intervención del Ejecutivo federal a través de una comisión a fin de disciplinar a la mayoría callista en el Congreso estatal, lo que en efecto ocurrió aprovechando un error que ésta misma cometió. Por otro lado el mismo grupo cardenista fue más allá y alentó la disidencia en las filas campesinas organizadas en la COCO y el surgimiento de la representación agraria de la Central Campesina Mexicana (CCM), de corte claramente cardenista, aliada con el minoritario pero activo Frente Único de Campesinos de Oaxaca, asociación de simpatías comunistas (Ruiz, 2011: 28-29).

En la Sierra Sur: Putla

En la década de los treinta empezó el reparto agrario, sobre todo bajo la acción agraria cardenista; la creación de ejidos se argumentaba en la carencia absoluta de tierras agrícolas para sustento de los habitantes. En el valle de Putla las principales afectaciones de tierra se dieron mediante largos procedimientos administrativos entre 1924 y 1938, no sin sufrir hostilidades de autoridades municipales y terratenientes. Santiago Yosotiche obtuvo tierras en 1925, San Juan Teponaxtla en 1926, en 1929 el poblado de La Concepción fue dotado de tierras; todos ellos con terrenos de la hacienda de La Concepción. El Ejido de San Pedro Siniyuvi fue creado en 1932 con tierras de las haciendas La Concepción, Jicaltepec y La Tortolita; el de Llano de San Vicente en 1935 con terrenos de La Concepción, el ejido de Asunción Atoyaquillo (1936) con suelos de la Hacienda El Carmen y el ejido de San Antonio Jicaltepec (1937) con tierras de la Hacienda de Jicaltepec. A finales de la década de los treinta surgieron los ejidos Las Huertas (1937), La Tortolita (1937), San Miguel Reyes (1938, después de diez años de gestiones), Malpica (1938) y Putla Villa de Guerrero (1938). Durante la llamada Guerra Cristera, Putla fue uno de los pocos distritos afectados en Oaxaca, el anticlericalismo llegó a Putla hacia 1923, lo que implicó la restricción de los actos religiosos. Hubo mucha fricción en la relación Iglesia-Estado entre 1924 y 1928, años en los que empezó el reparto de tierras. A mediados de la década se recuperó

un terreno adjudicado en 1905 por el jefe político de Tlaxiaco a Eucario González, sitio en el que se construyó una escuela primaria; también se adjudicaron al municipio las tierras de la hacienda de San Pedro. Entre las estrategias que la Iglesia utilizó para resistir las acciones del gobierno, estaban el camino de la legalidad y el rechazo a la violencia, se confió en la resistencia cívica de los laicos, en la movilización de redes de simpatía y en la paciencia. Entre 1926 y 1927 fueron cerrados el templo y el curato, donde temporalmente funcionó una escuela; los actos religiosos se celebraban de manera clandestina y privada. Además, durante 1929 hubo quejas de los vecinos ante el gobierno del estado por el autoritarismo de los funcionarios municipales. La escuela y los maestros jugaron un papel importante al promover campañas contra el fanatismo y la acción de los sacerdotes, los años más complicados fueron 1935 y 1936, de esta década existen diversas cartas dirigidas al gobierno del estado por las autoridades municipales, en las que se señalan diversos temas: protestan por la supresión de mayordomías, solicitan sacerdotes para celebrar fiestas y discuten la educación socialista basada en la visión racional del mundo (Sigüenza, 2012: 24-26).

ESTADO Y EDUCACIÓN

Para la Mixteca

Los gobiernos posrevolucionarios pusieron particular interés en la integración de la población indígena y campesina al desarrollo nacional, en su afán de homogeneizar al país trataron de incidir en el mejoramiento de las comunidades rurales por medio de la educación, alfabetización, construcción de escuelas, caminos, presas, centros de salubridad, introducción de agua potable, letrinas, semillas “mejoradas” y fertilizantes. El propósito era obtener mayor productividad en los terrenos privados y ejidales, así como en el ámbito pesquero y forestal. A cambio, el sistema político mantuvo el control de la población rural por medio de la Confederación Nacional Campesina, la federalización educativa, el partido oficial y el clientelismo. La Secretaría de Educación Pública se creó en 1921 y José Vasconcelos, su principal protagonista, no sólo fomentó la creación de escuelas por todo el país sino al mismo tiempo trató de federalizar las escuelas municipales y mejorar las condiciones socia-

les de la población rural. Entre 1926 y 1932 llegaron las primeras misiones culturales a la Mixteca con el propósito de preparar a los maestros en servicio, formar nuevos profesores y mejorar las condiciones sociales y económicas de los núcleos rurales. Durante estos primeros años varios maestros misioneros arribaron a los pueblos de Yanhuítlán, Tlaxiaco, Yolomécatl y Teposcolula, donde primero permanecieron tres semanas y después tres meses enseñando a profesores, alumnos y campesinos diversas técnicas de aprendizaje para fomentar pequeñas industrias: corte y confección, curtiduría, granjas avícolas, cultivo de huertos frutales, siembra de hortalizas, preparación de conservas y educación física. La labor de las misiones culturales fue titánica, para llegar a los pueblos recorrieron varios días de camino a lomo de caballos y mulas. Sin embargo, enfrentaron múltiples obstáculos para cumplir sus objetivos, desde el monolingüismo, analfabetismo y pobreza hasta la oposición de curas fanáticos y caciques regionales, que temían perder su poder y preferían tener a los pueblos sumidos en la ignorancia. Por si fuera poco, la estancia de las misiones era muy corta; a pesar de su intensa labor, sus esfuerzos fueron insuficientes para cambiar hábitos ancestrales y mejorar en el corto plazo el nivel de vida de cientos de comunidades rurales (Mendoza, 2004). Los maestros misioneros y rurales trataron de asesorar y mejorar la producción agrícola impulsando huertos, hortalizas, granjas y cooperativas sociales. En la Mixteca promovieron la producción de artesanías de palma e ixtle, aparte del sombrero tradicional, enseñaron a elaborar petacas, bolsos, tapetes, carpetas de mesa; también se buscaron mercados de consumo internos y externos, pero en el largo plazo no tuvieron el éxito esperado. Al mismo tiempo las escuelas federales que se fueron estableciendo en muchas poblaciones, fomentaron el nacionalismo a través de la castellanización, fiestas cívicas y el culto a los héroes de la patria. Las nuevas escuelas fueron bautizadas con los nombres de *Miguel Hidalgo*, *José María Morelos*, *Emiliano Zapata*, *Benito Juárez*, *Flores Magón*, *Venustiano Carranza*, *Álvaro Obregón*, entre otros. Asimismo se estableció una gama de fiestas nacionales, seculares y anticlericales: el día de la madre, del maestro, del niño y hasta del árbol. Con el fin de imponer el ritual cívico y disminuir la influencia de la iglesia, el “fanatismo religioso” y el alcoholismo, se construye-



ron monumentos a la bandera, canchas deportivas, bibliotecas y teatros al aire libre. El primer convenio de federalización educativa se firmó en Oaxaca hasta 1937, a partir de entonces el gobierno federal asumió lentamente la conducción de la educación en todos los niveles. (...) En 1964 se había logrado alfabetizar 107 mil niños y 200 mil adultos: sin embargo, la cifra no era alentadora ante el aumento de la población escolar, pero también hay que decir que había pueblos en la Mixteca donde el alfabetismo tuvo mayor éxito, sobre todo en aquellos que tenían escuelas municipales desde fines del siglo XIX como Tlaxiaco, Suchixtlahuaca y Concepción Buenavista. Otro de los graves problemas era la formación de los maestros. A principios de los cuarenta solo existían en el estado la escuela normal urbana de la ciudad de Oaxaca, tres normales rurales en San Antonio de la Cal (Valles Centrales), Comitancillo (Istmo) y Putla (Costa). En 1944 se fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio con el objetivo de regularizar a los maestros que no habían pasado por la normal y que carecían de estudios pedagógicos. En estas escuelas estudiaron muchos profesores de las escuelas mixtecas y sólo hasta principios de los años

cincuenta se estableció la normal femenil Vanguardia en Tamazulapan del Progreso, cuyo edificio se inauguró en 1958. Las normalistas egresadas ocuparon plazas de profesoras no sólo en las escuelas de la región Mixteca, también se desplazaron a otras regiones e incluso hacia otros estados de la república. Las escuelas secundarias eran escasas, a mediados del siglo XX solo existían las de Salina Cruz, Tuxtepec, Huajuapán, Tlaxiaco y la de la ciudad de Oaxaca; fue hasta los sesenta y setenta cuando se empezaron a fundar escuelas de nivel medio y superior, así como institutos tecnológicos en los pueblos más grandes de la Mixteca. A fines de los años cincuenta gran parte de la población en edad escolar no estaba atendida por la escuela pública, así que para superar los rezagos el gobierno promovió el *Plan de Once Años*. Con dicho *Plan* se incrementó el número de profesores, escuelas y alumnos, se inició la distribución de los libros de texto gratuito y de desayunos escolares; sin embargo, los esfuerzos no fueron suficientes, en 1963 la matrícula de primaria del estado era de 235 mil alumnos, pero el gobierno reconocía que 182 mil niños no tenían acceso a la educación. De igual forma, el número de maestros se había in-

crementado pero se estimaba que aún faltaban 3,636 maestros para cubrir la demanda estudiantil. Los programas de alfabetización y castellanización de la población indígena emprendidos en la década de los cuarenta contribuyeron a mejorar la educación de los habitantes mixtecos pero, a la par, fueron liquidando las lenguas indígenas cuyo uso se prohibió en las aulas y hasta en los espacios públicos de las comunidades (Mendoza, 2011: 17-22).

En la Sierra Sur

En 1933 el profesor Juan Corzo, inspector de la zona escolar de San Carlos Yautepec, señaló que la misma era muy extensa y comprendía escuelas en la región chontal, la mixe, los Cajonos y algunas ubicadas en el valle de Tlacolula. Dicha extensión y la dificultad en las comunicaciones, obstaculizaban la labor educativa impulsada por el gobierno; había escuelas totalmente aisladas como las de Cuajimoloyas, Totolapan y San Carlos Yautepec. El maestro Corzo apuntaba que, si bien el gobierno prefería establecer escuelas federales en pueblos lejanos por la necesidad que éstos tenían de la acción educativa al carecer “de toda influencia educativa nacida del contacto con los demás pueblos y con los centros de cultura”, consideraba que no debería caerse en el extremo de conformar zonas con escuelas tan dispersas que impedirían la tarea directa de la inspección escolar. En esos años la escuela perseguía dos grandes objetivos: 1) enseñar a los niños a leer, escribir y contar, a conocer procedimientos efectivos para el mejor cultivo de la tierra y obtener cosechas para el mejoramiento económico de la gente; 2) capacitar a los campesinos para comprender su papel como miembros de una sociedad nacional y para trabajar “por la felicidad de la patria”, mediante la influencia bienhechora de la escuela con la finalidad de mejorar la alimentación y la manera de vivir de la comunidad. También, como parte de la educación socialista, se le encomendaba impulsar la donación de campos de cultivo y organizar comités para campañas sociales, fomentar el cooperativismo y la ayuda mutua, establecer ligas femeniles contra el vicio y campañas antialcohólicas, así como impartir cursos de agricultura y pequeñas industrias. El cambio que los profesores tenían encomendado realizar, superar lo que se consideraba atrasado y salvaje, debía realizarse convenciendo a la gente de la importancia de modificar sus hábitos y

costumbres para “... difundir enseñanzas y propagar ideas de civilización (entre autoridades y vecinos), ayudándolos a resolver sus problemas; para que se celebren frecuentemente reuniones con los elementos apuntados y se den conferencias en lenguaje sencillo y claro en las que se hablará de higiene; se combatirá el ocio, el alcoholismo y el juego de azar y se despertarán hábitos de economía y de cooperación.” La labor de hacer patria y formar ciudadanos debía ser apoyada por los padres, especialmente con la responsabilidad de enviar a sus hijos a la escuela todos los días, aseados y con útiles escolares (AHSEP, Caja 164, exp. 10.), (Sigüenza, 2012: 36-38).

ECONOMÍA, TIERRA Y PRODUCCIÓN

En la Cañada

A finales del siglo XIX llegaron a la zona los primeros finqueros y, con ellos, las primeras matas de café. Su cultivo pronto determinó la existencia de grandes haciendas y fincas que ocupaban la fuerza de trabajo indígena en forma de peonaje, los dueños no eran originarios de la zona; las primeras haciendas se crearon en comunidades cercanas a Huautla de Jiménez y después se expandieron hacia las zonas más productivas de la “tierra caliente”, en los actuales municipios de Santa María Chilchotla y San José Tenango (Cerqueda, 2003: 19-20). La comercialización estaba a cargo de los propios hacendados que comenzaban a utilizar el sistema de arriería para llevar el producto al exterior. Las haciendas no se dedicaban a la explotación exclusiva del café: también se cultivaban tabaco, caña y algodón. Con la Revolución, dos factores determinaron un cambio en la explotación del café: la repartición de tierras con la afectación a los latifundios y el hecho de que la fase más rentable de la producción cafetalera ya no era el trabajo agrícola en sí, sino su comercialización (Neiburg, 1988: 41). El sistema de producción y comercialización del café a partir de la Revolución y hasta la intervención del Estado en los años cincuenta, se construyó sobre una larga red que iba desde los pequeños productores mazatecos hasta los grandes exportadores que residían en Córdoba o Jalapa, en el estado de Veracruz. Entre unos y otros se encontraban innumerables intermediarios, arrieros, compradores y grandes acaparadores. La red comenzaba entonces con los

pequeños productores, que eran campesinos mazatecos; estos dependían de los compradores ambulantes arrieros y muleros que difícilmente trabajaban por cuenta propia y que, en la mayoría de los casos, dependían del financiamiento de los grandes compradores de Huautla de Jiménez o de Teotitlán del Camino. Estos grandes comerciantes estaban reunidos en la empresa *Cafés Mazatecos* y, según Incháustegui, adquirirían café de tres maneras: tenían abierta compra formal en sus almacenes, compraban en verde y habilitaban arrieros que compraban café cereza a los productores pequeños. La red de los comerciantes en esta época era algo absolutamente cerrado y globalizante, no eran sólo compradores de café sino se encargaban de abastecer a las comunidades de productos necesarios como semillas, despulpadoras de café, maíz, sal, etc. Por otro lado el pequeño productor no tenía otra alternativa más que vender su café al arriero o comerciante al precio que éste fijaba, según los criterios de los exportadores de Córdoba o Jalapa y que influía en la ganancia del intermediario. Además, la estructura de compra de café estaba acompañada de una red usuaria por medio de la cual el exportador prestaba al comerciante, éste al arriero y este último al pequeño productor, asegurando así la organización de la comercialización desde el puerto de Veracruz hasta la rancharía más perdida en la Sierra. Naturalmente esta estructura económica se reflejaba en una red de lealtades políticas que se traducían, a través de los canales de la usura y el compadrazgo, en el apoyo a todos los grupos de poder local y regional (Neiburg, 1988: 40-43), (Lizama, 2011: 21-23).

En el Papaloapan

En los años veinte la región fue beneficiada por la producción tabacalera y, sobre todo, por el cultivo de plátano roatán, de gran auge entre 1913 y 1934; la *United Fruit Company* invertía en su producción con base en sistemas de plantación donde laboraba mucha gente. En la ciudad de Tuxtepec se constituyó la Cámara de Comercio (1922), en esos años se editaba la revista *Tuxtepec Moderno* y brindó servicio el primer camión de pasajeros. Pero en 1926 hubo una gran afectación a la economía regional debido a una plaga del plátano, lo que provocó el surgimiento del cultivo de piña; poco después, en 1929, un huracán causó severos daños a las plantaciones de plátano y, aunque la producción pareció recuperarse y Tuxte-

Joven mixteco oaxaqueño, ca. 1950. AHA-CODELPA.



pec siguió con el auge del “oro verde”, la aparición de dos plagas que atacaron los plantíos, el chamusco y el mal de Panamá, provocó que la agricultura entrara en crisis y las grandes empresas abandonaran la región, lo que dejó sin crédito y sin mercado a los productores locales. La situación se agravó por las exigencias obreras locales y las afectaciones agrarias. (...) La salida de las compañías bananeras coincidió con la reforma agraria del cardenismo, por lo que muchas tierras se convirtieron en ejidos. La crisis del campo se agudizó a finales de los treinta, a pesar de que se empezó el cultivo de variedades más resistentes a las plagas como el plátano macho y el enano; además la agricultura de la zona tuvo un giro importante ya que inició la siembra masiva de caña de azúcar y piña, esta última creció tanto que Loma Bonita alcanzó fama mundial como exportador al caer la producción de Hawai. También se explotaron hule, arroz y barbasco; la ganadería se incrementó mucho al aprovechar las grandes superficies de pasto natural. El ferrocarril, fundamental para trasladar la producción agrícola, unió en 1930 Papaloapan (poblado oaxaqueño en los límites con Veracruz) con Tuxtepec, en la estación La Esperanza; este ramal llegó después hasta la fábrica de papel en Sebastopol (Sigüenza, 2011: 14-17).



En la Sierra Norte

La economía de la Sierra Norte de Oaxaca se basa en el cultivo de la milpa (maíz asociado con frijol, calabaza y chile), así como en pequeños cultivos de haba, arveja, miltomate y chícharo, cuyos productos se orientan principalmente al consumo familiar. La dieta regional se complementa con numerosos productos de caza y recolección. De esta última se obtiene una variedad notable de quelites, así como frutas silvestres entre las que destacan capulines, anonas, guayabas y una amplia variedad de bayas. Además, en el solar que rodea la casa se crían aves de corral de las que se aprovechan los huevos y la carne, pues la de res y de otras especies menores, como cerdos, chivos y borregos, se consume esporádicamente, particularmente durante las fiestas. Los cultivos de maíz se realizan sobre pequeñas parcelas situadas en las laderas de los cerros y obtenidas desmontando con el sistema de roza y quema y, en menor proporción, en las barrancas, donde se puede aprovechar la humedad y evitar que los fuertes vientos arruinen las siembras. También se encuentran cultivos de algodón (un cultivo que en las épocas prehispánica y colonial alcanzó niveles de producción muy importantes), café, frutales (particularmente aguacate, durazno,

prisco, membrillo, pera y manzana), flores y caña de azúcar, así como pequeños criaderos de truchas. La elaboración y venta de algunas artesanías constituye asimismo un apoyo notable para la economía familiar. Dentro de este rubro son particularmente importantes los tejidos de algodón, lana y seda que elaboran las mujeres, algunas de las cuales se dedican también a la alfarería. En la región de Cajonos ha sido tradicional que los hombres obtengan y tejan la pita del maguey de ixtle para fabricar cordeles, redes, costales y hamacas; otra actividad importante es la producción de sandalias y huaraches de cuero que manufacturan artesanos de Yalalag y la elaboración de objetos de madera y de palma que se registra en otros pueblos serranos. Como ya se señaló, algunos hombres se dedican al comercio y no pocas familias recurren a la venta temporal de mano de obra para complementar sus ingresos. Cuando las necesidades familiares no pueden subsanarse con estas actividades y el mercado de trabajo regional es insuficiente para absorber a la fuerza laboral productiva, se incrementan los flujos migratorios. Estos pueden ser temporales o definitivos y tienen muy diversos destinos: la ciudad de Oaxaca, la zona metropolitana de la ciudad de México, Sinaloa, Baja California y

diversos lugares de los Estados Unidos de América. En años recientes se ha registrado un claro proceso de aprovechamiento de los recursos maderables en escala comercial, como ocurre particularmente en el distrito de Ixtlán, mientras que en el resto de la región gran parte de la madera se vende todavía como leña para quemar en los hornos de mezcal situados en la región de los Valles Centrales. (...) De lo anotado se puede deducir que en la economía serrana contemporánea se entrelazan tres sistemas de producción distintos: 1. el de autoconsumo de los bienes que produce cada familia; 2. el mercantilista, que se realiza a través del sistema de mercados solares, las ferias y los establecimientos fijos que hay en los pueblos y 3. el capitalista, que se basa en una producción destinada a los mercados nacional e internacional y que se ha dado a través de la comercialización del café, de los minerales y de algunos productos forestales. (Acevedo, 2012: 30-32, 37).

INTERVENCIONES DE GRAN IMPACTO SOBRE EL TERRITORIO

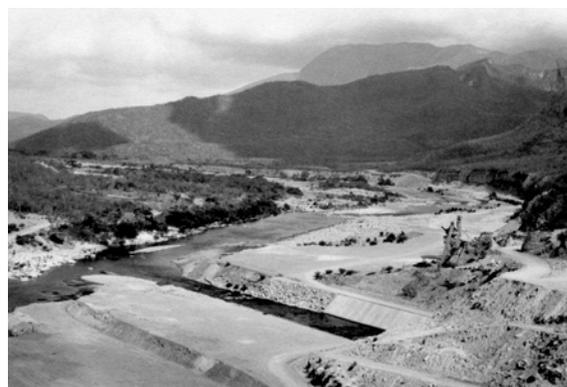
En el Papaloapan

La Comisión del Papaloapan (CODELPA) fue creada por un decreto presidencial de 1947 para prevenir nuevas inundaciones. A semejanza de los trabajos efectuados en Estados Unidos por la *Comisión del Valle de Tennessee*, se esperaba que realizara "... obras relativas a control de ríos, construcción de presas, electrificación, apertura de carreteras, creación de zonas de riego, promoción agrícola e industrial, así como establecimiento de escuelas, hospitales y centros deportivos..." (Villa, 1955: 13). Las oficinas de la CODELPA se establecieron en Ciudad Alemán y



Av. 5 de Mayo e Hidalgo, Tuxtepec, 15 de octubre de 1958. CTAV.

no en Tuxtepec, como se pensó en un principio. El principal objetivo fue construir la presa *Miguel Alemán*, con una superficie aproximada de 500 kms², a fin de regular las aguas del río Tonto mediante la inundación de una superficie de bosques y de las mejores tierras agrícolas y para pastoreo. Las tierras a inundar pertenecían a los municipios de San Miguel Soyaltepec, San José Independencia y San Pedro Ixcatlán; este último era un activo centro ganadero y comercial que acaparaba la producción de la sierra. La obra desplazaría a cerca de veintidós mil personas de los tres municipios. La riqueza de esta zona estaba bajo control de comerciantes y ganaderos, las tierras de mejor calidad eran potreros de la gente rica; las cosechas se compraban por adelantado a precios fijados por los comerciantes, no había otra opción porque ellos mismos manejaban los medios de transporte, además contaban con grupos armados para asegurar el control de la región y mantenían nexos con las casas comerciales de Córdoba que monopolizaban la producción. En este contexto el indígena era "... una víctima inerte y demasiado débil para contrarrestar el peso de este enorme andamiaje de fuerzas e intereses que gravitaban sobre él" (Villa, 1955: 130). Hubo comerciantes, terratenientes y ganaderos que se opusieron a la construcción de la presa porque con ella se reduciría la mano de obra indígena, principal fuente de riqueza; la construcción de la obra empezó en 1949, en el proceso intervinieron el Instituto Nacional Indigenista (INI), el Instituto de Café y las Secretarías de Educación y de Salubridad. Entre los mazatecos había incredulidad y escepticismo, muchos consideraban difícil que el poder humano pudiera contener con una pared la fuerza del río Tonto. (...) En la época de mayor actividad de la obra llegaron a trabajar cuatro mil personas laborando las



Presa de Jalapa del Marqués, Tehuantepec, 1962. FCBV.

veinticuatro horas, en actividades complejas y variadas. Los trabajos duraron de 1949 a 1955 (Sigüenza, 2011: 21-23).

En el Istmo: Sistemas de riego

En 1937 se elaboró el proyecto de Las Pilas, la primera fase de la obra aprovecharía las aguas del Río Tehuantepec y debería regar 9,800 hectáreas de terrenos propicios para el cultivo de la caña de azúcar, palma de coco, maíz, plátano, piña y hortalizas en los municipios de Tehuantepec, Juchitán, Ciudad Ixtepec, Espinal, Unión Hidalgo y Santa María Xadani. La primera etapa se concluyó en 1940. En la administración del presidente Manuel Ávila Camacho (1940-1946) se continuó con los trabajos de construcción del canal principal de riego con su red de distribución, drenes y caminos, obra que se inauguró el 30 de octubre de 1946 (Reina, 1994). En los años posteriores a la Segunda Guerra Mundial empezaron a surgir nuevas obras: se construyeron caminos asfaltados, se estableció el ingenio cañero de Santo Domingo (en el ejido del mismo nombre), se programó la construcción de la presa Benito Juárez; en 1953 la Secretaría de Recursos Hidráulicos inició los estudios para la construcción de la misma, el objetivo era crear un sistema de almacenamiento y un distrito de riego que modernizara la agricultura de la región, mediante la introducción de cultivos comerciales (arroz, caña de azúcar, algodón) para sustituir o complementar el de maíz. La cortina de la presa se levantó en La Boquilla del Tablón (Jalapa del Marqués), los trabajos empezaron en mayo de 1956 con recursos del Banco Interamericano de Desarrollo (BID); las obras se inauguraron a finales de 1961, con los nombres de presa Presidente Benito Juárez y Distrito de Riego Número 19 (DR19), éste empezó a operar en 1963 con el objetivo de beneficiar a doce municipios de los distritos de Tehuantepec y Juchitán. La construcción de las obras significó una derrama económica para la zona pero no alcanzó del todo los objetivos señalados, sobre todo por la superficie de riego incorporada. Se careció de asistencia técnica adecuada, el equipo y la maquinaria fueron insuficientes, el aparato administrativo era poco flexible y no previó aspectos políticos y culturales; asimismo, no se implantó una agricultura comercial ni se integraron al riego las superficies planeadas; los cultivos y las formas de trabajo continuaron siendo tradicionales,

los demandantes de riego eran propietarios de pequeñas superficies que solicitaban crédito para sembrar maíz y frijol, productos para los que no había préstamos; además las tierras a irrigar eran de propiedad comunal y su reconocimiento legal no estaba del todo resuelto. La instalación y funcionamiento de la obra provocó problemas agrarios y tuvo impactos negativos como la deforestación, los desplazamientos de población, los daños ecológicos y la afectación de la estructura social de los pueblos. (...) Las obras del DR19 permitieron que en 1965 se empezara a cultivar arroz y, aunque en 1972 se estableció una planta beneficiadora de dicho grano en Juchitán, el paulatino descenso en la producción y la corrupción de la empresa motivaron su cierre dos años después. Las instituciones de crédito agrícola que se instalaron (Banco Agropecuario del Sur S. A., Banco Nacional de Crédito Agrícola S. A., Banco Nacional de Crédito Ejidal S. A. y la Aseguradora Nacional Agrícola y Ganadera), desvirtuaron sus objetivos por prácticas corruptas y fraudes. Además, no se tomaron en cuenta elementos como la fuerza con la que el viento azota la región y tira los cultivos, la salinidad de la tierra y el inadecuado uso del crédito por parte de funcionarios y empresarios; una situación semejante ocurrió a principios de los setenta con la caña de azúcar. En síntesis, este proyecto estuvo limitado por cuatro factores: el físico, el legal, el institucional y el humano; como señala Warman (1972: 19): "... el viento azota, la ley y las instituciones padecen esclerosis, los indios siguen siéndolo y los técnicos tienen sus limitaciones." El mayor impacto de la creación del DR19 fue sobre la tenencia de la tierra, lo que agudizó conflictos sociales en la zona (Nahón, 2012: 30-32).

LOS HOMBRES Y SUS MOVIMIENTOS: MIGRACIONES, COLONIZACIONES Y REACOMODOS

Los Valles Centrales

En el plano internacional, nuestro país se involucró en la coalición de los Aliados en el año de 1942, después del hundimiento de un par de buques tanque petroleros mexicanos, presumiblemente por proyectiles lanzados desde submarinos alemanes. Algunas consecuencias de la decisión presidencial de la declaración del estado de guerra con las llamadas po-

tencias del Eje (Alemania, Japón e Italia) fueron el establecimiento del servicio militar obligatorio en las cabeceras municipales de los Valles Centrales y el alistamiento de muchos campesinos jóvenes que se lanzaron a la aventura dentro del programa Bracero y, tras abandonar el territorio nacional, fueron canalizados hacia los campos norteamericanos en donde era necesaria su fuerza laboral. Fueron los pioneros de un movimiento que se mantuvo de manera legal veinte años más (Ruiz, 2011: 32).

En el Papaloapan

La CODELPA tenía una Sección de Antropología, que contaba con brigadas de maestros, médicos y trabajadores sociales para ayudar a los futuros desplazados enseñándoles el español y, como actividad principal, prepararlos para el traslado; sin embargo, un brigadista de Ixcatlán refirió "... todo lo que hicieron fue dar aviso a los indios de su inminente traslado. Sin embargo, hubo muchos que no creyeron que sus tierras iban a ser cubiertas por las aguas, y a pesar de las advertencias se negaron a abandonar sus tierras hasta que la subida efectiva de las aguas los forzó a hacerlos" (Mc Mahon, 1973: 56-57). En la salida y el traslado de la gente se presentaron muchas dificultades ya que un gran número de los habitantes se oponían a abandonar sus pueblos; al iniciarse la inundación los campesinos y sus familias salieron precipitadamente y se encontraron, en varios casos, con que por problemas burocráticos la Comisión no había adquirido tierras suficientes para instalarlos. Se recurrió entonces a la ampliación de los centros de población ya ubicados, lo que provocó más población y menos superficie de cultivo disponible

(Ballesteros, 1970: 78). Algunas de las condiciones para el traslado fueron: su carácter gratuito, la gente podría visitar, sin costo de transporte, sus viejos lugares; al llegar a su nuevo asentamiento cada familia recibiría cien kilos de maíz, para cubrir sus necesidades; a cada familia se entregaría su casa, en un solar de 1,400 m²; los mayores de 16 años que no tuvieran tierras, recibirían 10 hectáreas de cultivo y cinco de reserva; se procuró que hubiera afinidad en la composición de los grupos de los nuevos asentamientos. Las acciones de la CODELPA provocaron el surgimiento de diferentes valores y puntos de vista en los nacientes poblados, propiciados por las misiones y brigadas (médicas, culturales, deportivas). Los mazatecos copiaron el modo de vestir mestizo, el régimen alimenticio se modificó al ser más variado y con más proteínas, en los nuevos pueblos se prohibió la venta de bebidas alcohólicas. Todo el tiempo hubo gente yendo y viniendo del vaso de la presa, en su mayoría mujeres. Los programas de colonización y reacomodo programados por la CODELPA resultaron, en muchos casos, marginales; las condiciones de los nuevos asentamientos provocaron desgaste físico y emocional entre la población. Eran conocidos los maltratos de la policía de la Secretaría de Recursos Hidráulicos a los movilizados, lo que generó situaciones de fuerza y tensión. La población desplazada, casi todos indígenas mazatecos, fue indemnizada en efectivo y con terrenos en otras zonas, mediante una colonización dirigida que les ofrecía tierra, casa y un solar urbano; aunque la CODELPA no siempre contó con los recursos suficientes para ello. La mayoría de la población abandonó el vaso cuando el agua llegó a sus aldeas, el reacomodo duró de 1953 a 1959; el



Traslado de población por reacomodo, ca. 1954. © Anónimo CDI-FNL.



Huautla de Jiménez, ca. 1960 © Anónimo, CDI-FNL.

desplazamiento de la población tuvo violencia y dramatismo (Sigüenza, 2011: 25-26).

En la Costa

Con respecto al distrito de Jamiltepec, la primera colonización se dio en 1934 en la hacienda *La Calzada* propiedad de Ismael Walls, ubicada cerca de Collantes, municipio de Pinotepa Nacional. La iniciativa, impulsada por el Gobierno Federal, se concretó con la instalación de 100 familias de estadounidenses, en su mayoría trabajadores urbanos, sobre una superficie de 1,000 has. Los colonos, quienes no contaban con experiencia en la labor agrícola, no recibieron apoyo por parte de la Comisión Nacional de Colonización, al encontrarse con terrenos sin deslindes y menos desmontados, pronto abandonaron la zona (Patiño, 1955: 25; Ornelas, 1988: 148-149). En los sesenta, el CCI de Jamiltepec y la Delegación del Departamento de Asuntos Agrarios y Colonización (DAAC), determinaron el traslado de varias familias de la Mixteca Alta hacia la Costa. El INI sostenía que la migración debía de aligerar la presión demográfica del lugar de origen para ocupar vastos espacios “libres” de las áreas costeras, ayudando a integrar al desarrollo nacional las comunidades indígenas de esta zona. Entre 1963 y 1966, en un contexto de fuertes conflictos ejidales por la posesión de los recursos naturales, llegaron a la Costa colonos procedentes de distintos municipios de la Mixteca Alta que se asentaron en los predios llamados *La Tuza*, *La Esperanza* y *El Zarzal*. Los problemas de adaptación al medio natural, los escasos recursos económicos aportados por el INI, la falta de infraestructura productiva y social, así como de programas de asistencia técnica, provocaron que la mayor parte de las familias no se quedaran y decidieran regresar a sus lugares de origen o moverse a otros sitios de la república (Luna, 2010: 14, 110), (Traffano, 2012: 32-33).

LA INTERVENCIÓN DEL ESTADO A TRAVÉS DEL INI

En la Mixteca

En la Mixteca el INI estableció sus centros de acción en Tlaxiaco y Jamiltepec donde, entre otras cuestiones, impulsó la creación de albergues escolares que proporcionaban alimentación y hospedaje a niños in-

dígenas de los pueblos aledaños. El número de alumnos en los internados indígenas de Oaxaca pasó de 260 en 1958 a 851 en 1964, los egresados se convirtieron en promotores culturales en la región Mixteca y Mazateca, uno de sus objetivos era enseñar la lengua nacional. Sin embargo, el proyecto oficial más importante fue crear en 1969 el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO) fundado por el gobernador Víctor Bravo Ahuja, cuyos propósitos eran impulsar el desarrollo de la comunidad por medio de la formación de promotores culturales, maestros con nivel de normalistas, licenciados en Integración Social e investigadores que estudiaran los idiomas indígenas. En 1971 egresó la primera generación de promotores culturales bilingües que se incorporaron a las tareas de castellanización y para 1974 ya había 526 promotores en casi todas las regiones del estado (Mendoza, 2011: 22).

En la Cañada

Con respecto al café, sabemos que por 1950 comenzaban a formarse las organizaciones de pequeños productores del grano y que poco después, en 1958, algunos líderes populares y presidentes municipales de la Sierra Mazateca acordaron solicitar al Instituto Nacional Indigenista (INI) un Centro Coordinador análogo al que estaba funcionando en Temazcal, en la Mazateca Baja. El Centro fue autorizado al año siguiente y quedó a cargo del antropólogo Carlos Incháustegui. Acorde a la política indigenista de aquellos años, el Centro perseguía el objetivo de integrar las comunidades étnicas a la vida política y económica de la nación y, en la Mazateca, prestó su apoyo a la educación básica y media inferior, a los servicios médicos y de salubridad, a la apertura de brechas y caminos y a la creación de asociaciones agrícolas. Corresponde a ese mismo año el apoyo del INI a la organización de pequeños productores de café de la zona. En realidad, el Estado mexicano había decidido intervenir en el terreno de la producción cafetalera desde diciembre de 1958 cuando se promulgó la ley de creación del Instituto Mexicano del Café (INMECAFÉ) que daba prioridad al aspecto de comercialización e industrialización del grano. Pero es hasta el año de 1961 cuando se empiezan a aplicar los programas estatales en la región de la Sierra Mazateca, a través de un convenio firmado por el INI y Beneficios Mexicanos de Café (BEMEX), promovido por el propio



Centro Coordinador del INI de la zona. Las motivaciones de esta acción fueron fundamentalmente dos: combatir el sistema de comercialización implementado por los acaparadores para incrementar el nivel de vida de los campesinos; y convertir la región en una verdadera zona productora casi exclusivamente de café, generalizando definitivamente el cultivo del grano. De ese modo se asignaba a la Sierra Mazateca un lugar específico en la división nacional del trabajo a nivel regional, introduciendo extensivamente la producción de un cultivo destinado al mercado nacional e internacional. El propósito del Estado en la Sierra Mazateca era asegurar nuevos ingresos a partir de la monopolización de todo el proceso de comercialización de café, para lo cual era necesario también incrementar la producción y mejorar la calidad del producto. Para lograr este objetivo se comenzó a desarrollar una serie de programas que intervinieron en: la organización de productores, los anticipos sobre cosecha, compras, asistencia técnica, industrialización y programas sociales (Neiburg, 1988: 41-42). Protagonista de esta política fue la primera Asociación Agrícola Local de Productores de Café que se fundó ese mismo año por iniciativa del líder campesino Erasto Pineda y de acuerdo con los reglamentos de la Ley

de Asociaciones Agrícolas de 1932; la Asociación tenía entre sus objetivos justamente aquel de “organizar e intensificar la producción agrícola, mejorando su calidad (...) buscando los intereses colectivos de sus miembros (...) y las medidas más adecuadas para la protección y defensa de dichos intereses...” (Cerqueda, 2003: 68). Los caciques cafetaleros afectados por estas iniciativas en sus propios intereses no dejaron pasar mucho tiempo antes de tomar medidas drásticas, al año siguiente Erasto Pineda fue asesinado en una emboscada. En los años que siguieron y hasta 1973 el sistema introducido por el Estado se fue deteriorando y el intento de crear Asociaciones Agrícolas (las de Huautla, Chilchotla y San Jerónimo) ligadas a BEMEX y promovidas por el INI, finalmente fracasó (Lizama, 2012: 30-32).

En la Costa

En 1954 se fundó el Centro Coordinador Indigenista en el municipio de Jamiltepec. (...) En cuanto a las comunicaciones, el INI se instaló en una zona de vías antiguas, deficientes y precarias. Existía un camino real utilizado por los comerciantes y arrieros mixtecos que salía de Orizaba (Veracruz) y, atravesando la Mixteca Alta, llegaba a Pinotepa Nacional; otros



dos comunicaban esta misma localidad con los poblados de la zona costera y con Collantes. En este contexto, el CCI de Jamiltepec promovió la construcción de brechas que facilitaron la comunicación entre poblaciones cercanas así como los enlaces con la carretera costera o el camino Huajuapán-Jamiltepec que se concluyó a principio de los sesenta. El CCI de Jamiltepec intervino también a favor de la salubridad y el saneamiento. Los promotores fundaron molinos de nixtamal; en los hogares construyeron braceros, molenderos y camas altas, así como letrinas y espacios apropiados para los animales domésticos (Fabila, 2010: 109). Con el INI llegaron clínicas a Jamiltepec, Huazolotitlán y Pinotepa de Don Luis, además de varios puestos de salud. Se inició el tratamiento intensi-

vo contra el “mal del pinto”, se llevó a cabo una campaña contra el paludismo mediante rociado de DDT y se aplicaron vacunas para prevenir sarampión, tos ferina, varicela y viruela. En el sector educativo, el INI logró incrementar la construcción de aulas escolares en las que prestaban servicio profesores titulados, maestros rurales y promotores culturales. Un avance importante se dio cuando la SEP y el INI sellaron un acuerdo para la creación de una nueva zona escolar. Para ello el INI se comprometía con la preparación de jóvenes mixtecos como promotores de educación que, una vez capacitados, dependerían de la SEP. Estos nuevos maestros rurales quedaban comisionados en la región para prestar su servicio como maestros bilingües (Traffano, 2012: 38-40). **CS**

BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo Conde, María Luisa (2012), *Sierra Norte*, Serie Imágenes de una identidad, COCyT, Gobierno del Estado de Oaxaca, Carteles Editores, Oaxaca.
- Alfaro, Mara e Inti Escalona (2002), “El proceso de colonización: poblamiento y formación de localidades”, en: Mara Alfaro, Gustavo Sánchez (Coords.), *Reflejos de un parque*, CONANP, PNUD, CIESAS, Semarnat, Plaza y Valdés, SA de CV, México.
- Ballesteros, Juan, Michael Nelson (1970), *La colonización del Papaloapan. Una evaluación socioeconómica*, Centro de Investigaciones Agrarias, México.
- Basauri, Carlos (1990), *La población indígena de México*, tomo II, INI, CONACULTA, México.
- Calderón, Enrique (1937), *Palma y hambre*, DAPP, México.
- Campos, Luis (1999), “Negros y morenos. La población afroamericana de la Costa Chica de Oaxaca” en: Miguel Bartolomé y Alicia Barabas, (Coords.), *Configuraciones étnicas en Oaxaca. Perspectivas etnográficas para las autonomías*, INI, CONACULTA-INAH, México.
- Cerqueda García, Maximino (2003), *Efemérides de la Mazateca Alta*, IIEPO, Oaxaca.
- Dalton, Margarita (2004), *Breve historia de Oaxaca*, Colegio de México-FCE-Fideicomiso Historia de las Américas, México.
- De la Cruz, Víctor (1993), *El general Charis y la pacificación del México postrevolucionario*, CIESAS, México.
- De la Peña, Moisés (1950), *Problemas sociales y económicos de las mixtecas, memorias del INI*, vol. II, INI, México.
- Fabila, Alfonso (2010), *Mixtecos de la Costa. Estudio etnográfico de Alfonso Fabila en Jamiltepec*, Oaxaca (1956), Pioneros del Indigenismo en México 3, CDI, México.
- Lizama Quijano Jesús y Daniela Traffano (2012), *Cañada*, Serie Imágenes de una identidad, CIESAS, COCyT, Gobierno del Estado de Oaxaca, Carteles Editores, Oaxaca.
- Luna, Xicohtencatl (2010), *Un estudio de caso de la colonización dirigida desde la Mixteca Alta hacia la Costa oaxaqueña. Indigenismo, contacto comercial, conflicto agrario y reorganización comunitaria*. Tesis de maestría, CIESAS, Oaxaca.
- McMahon, David (1973), *Antropología de una presa. Los Mazatecos y el Proyecto del Papaloapan*, INI, México.
- Mendoza García, J. Edgar (2011), *Mixteca*, Serie Imágenes de una identidad, COCyT, Gobierno del Estado de Oaxaca, Carteles Editores, Oaxaca.
- (1995), “La matanza de chivos cebados: una tradición en Tehuacán”, en: *Revista México Desconocido*, núm. 225.
- (2004), “Las primeras misiones culturales ambulantes en Oaxaca, 1926-1932, ¿éxito o fracaso?”, en: *Cuadernos del Sur*, año 10 núm. 20, INAH, CIESAS, UABJO.
- Nahón Abraham y Salvador Sigüenza Orozco (2012), *Istmo*, Serie Imágenes de una identidad, CIESAS, COCyT, Gobierno del Estado de Oaxaca, Carteles Editores, Oaxaca.
- Neiburg, Federico G. (1988), *Identidad y conflicto en la Sierra Mazateca, el caso del Consejo de Ancianos en San José Tenango*, INAH, ENAH, México.
- (1965) *Oaxaca, memoria del movimiento educativo*, Dirección Federal de Educación en el Estado, Oaxaca.
- Ornelas, José (1988), “El periodo cardenista (1934-1940)” en: Leticia Reina (Coord.), *Historia de la cuestión agraria mexicana. Estado de Oaxaca, 1925-1986*. Vol. II, Juan Pablos Editor, S.A., Gobierno del Estado de Oaxaca, UABJO, CEHAM, México.
- Patiño, Lorenzo, Hipólito Cárdenas, *Informe agroeconómico de la Mixteca de la Costa*, INI, México, 1955.
- Reina, Leticia (1994), (Coord.), *Economía contra sociedad: el Istmo de Tehuantepec*, CEHAM, UABJO, Nueva Imagen, México.
- Ruiz Cervantes, Francisco José (2011), *Valles Centrales*, Serie Imágenes de una identidad, COCyT, Gobierno del Estado de Oaxaca, Carteles Editores, Oaxaca.
- Sigüenza Orozco, Salvador (2011), *Papaloapan*, Serie Imágenes de una identidad, COCyT, Gobierno del Estado de Oaxaca, Carteles Editores, Oaxaca.
- (2012), *Sierra Sur*, Serie Imágenes de una identidad, COCyT, Gobierno del Estado de Oaxaca, Carteles Editores, Oaxaca.
- Steffen, Cristina, *Los comerciantes de Huajuapán de León, Oaxaca, 1920-1980*, UAM, Plaza y Valdés, México, 2001.
- Traffano, Daniela (2012), *Costa*, Serie Imágenes de una identidad, CIESAS, COCyT, Gobierno del Estado de Oaxaca, Carteles Editores, Oaxaca.
- Villa, Alfonso (1955), *Los mazatecos y el problema indígena de la cuenca del Papaloapan*, INI, México.
- Vinson III, Benn, Bobby Vaughn (2004), *Afroméxico*, CIDE, FCE, México.
- Warman, Arturo (1972), *Los campesinos, hijos predilectos del régimen*, Nuestro Tiempo, México.



Dinámicas de valores ideales y movimiento social en un estado corporativista: movimientos de pueblos indígenas mexicanos y el desafío de un pueblo

AKIO YONEMURA

Maestro en Sociología de la Educación por la Universidad de Tokio. Ha sido profesor visitante del Centro de Estudios Económicos y Sociales del Tercer Mundo (México) y del Centro de Estudios Sociológicos del Colegio de México. Perteneció a la Sociedad Japonesa de Educación Comparada y a la Sociedad Japonesa de Sociología de la Educación.
yonemura@ide.go.jp

La versión en inglés del artículo se publicó en: Shinichi Shigetomi y Kumiko Makino (ed.), *Protests and Social Movements in the Developing World*, Cheltenham UK, Institute of Developing Economies, Edward Elgar Publishing, Inc. 2009, pp. 159-182.
Tr: Blanca Cue Romero.

Manuel Ávila Camacho, Presidente de la República; Tuxtepec, 1944. CFLA



INTRODUCCIÓN

Los movimientos de los pueblos indígenas en México se han desarrollado extensivamente desde la década de 1970. Un elemento importante que impulsa este cambio fue el advenimiento del indianismo, una idea que pone énfasis en la identidad étnica. El indianismo funcionó como una ideología esencial en los movimientos indígenas, promoviendo su unidad, militancia e independencia de los movimientos campesinos, al despertarles una conciencia de su pertenencia a una categoría única y distinta de otros campesinos y trabajadores. La filosofía misma parece haber surgido a partir de un escenario de radicalismo mundial que prevaleció en los movimientos sociales y el pensamiento, desde finales de la década de 1960. Cabe destacar, que los temas fundamentales de este radicalismo son la conciencia de uno mismo y el problema de identidad. Sin embargo, para entender el desarrollo de estos movimientos, es indispensable examinar las circunstancias internas de México que promovieron el progreso de esos movimientos indianistas.

Este artículo se ocupa, por tanto, de los ideales de la Revolución Mexicana y el régimen de Estado corporativista. Creados por esa revolución, ambos representan, en este texto, “fundamentos” para las condiciones internas.

Se analiza el desarrollo de los movimientos de los pueblos indígenas en términos de una dinámica entre movimientos sociales y estos dos fundamentos: cómo los movimientos sociales afectaron los fundamentos y, a su vez, cómo los fundamentos, ya afectados, condicionaron los movimientos sociales. Concretamente, muestra que los grandes movimientos sociales —el movimiento estudiantil de 1968 (la masacre en la plaza de Tlatelolco) y la rebelión zapatista de 1994— reavivaron (y reinterpretaron) los ideales de la Revolución de 1910. Estos dos movimientos también forzaron al gobierno a modificar el régimen corporativista. La reactivación (y reinterpretación) de los ideales de la Revolución Mexicana y la modificación del régimen permitieron el avance de los movimientos indígenas en términos de crecimiento organizativo, desarrollo de una conciencia de sí mismos y estrategias para alcanzar las metas indianistas y sus demandas. Este artículo también muestra cómo las características del régimen corporativista se vieron reflejadas en los procesos de negociación de los movimientos con el gobierno.

El resto del trabajo consta de tres secciones. La primera discute estas dinámicas a nivel nacional. El punto focal es cómo los tres grandes movimientos sociales —la Revolución



Mexicana que comenzó en 1910, el movimiento estudiantil de 1968 y la rebelión zapatista de 1994— han traído oportunidades y proporcionado las condiciones necesarias para el desarrollo de los movimientos indígenas en México. La segunda sección se ocupa de una práctica de estudio en un pueblo mixe en el estado de Oaxaca. Está enfocada en su lucha por recibir educación, describe los procesos para la formación del actor social, el desarrollo de sus demandas y estrategia y sus negociaciones con el gobierno. El análisis de estos procesos (las dinámicas a nivel de pueblo) muestra cómo las oportunidades y condiciones examinadas en la sección previa se reflejan en este ejemplo. La última sección hace un resumen esquemático de las dinámicas tratadas en las secciones anteriores, enfocándose en las razones que dieron el triunfo al movimiento del pueblo mixe de nuestro estudio. La sección también trata sobre futuras tareas de investigación.

Antes de avanzar a la siguiente sección, me referiré brevemente al aspecto teórico de este artículo. Utilizo un enfoque histórico para analizar el proceso dinámico del desarrollo de los movimientos sociales, además de otros, incluido el proceso de alineación de trama propuesto por Snow *et al.* (1986). Esta

aproximación plantea que los movimientos sociales dependen del desarrollo de una estructura estratégica y táctica de ideas (“encuadre”) que utilizan y desarrollan los “intérpretes” (frame-makers) de cada movimiento social. Implícitamente asume, además, que los intérpretes son efectivamente seres no-históricos con sólidas e inmutables identidades y que los objetivos de sus movimientos son también inmutables durante el curso de su desarrollo. No obstante, como las siguientes dos secciones señalan, el desarrollo de los movimientos indígenas en México está fuertemente determinado por la historia, tanto en la formación de sus actores principales como en la formación de las condiciones esenciales para su desarrollo.

Otro enfoque es el de Tilly (1978: 229), en el cual él concibe la integración de modelos intencionales y causales dentro de un esquema, para referirse a las características dinámicas del proceso de desarrollo. Esta es una idea lógicamente consistente. Sin embargo, el siguiente análisis también muestra que el supuesto, de que en cada momento histórico los actores pueden trazar una clara frontera entre la gama de opciones de comportamiento (a la que se refiere el modelo intencional), y la gama de condiciones externas dadas a los mismos actores (a la que se refiere el

modelo causal), es difícilmente posible. Las opciones de los actores y las condiciones bajo las cuales actúan son igualmente afectadas por el curso histórico del país y están conectadas inseparablemente. Esto último es cierto, especialmente cuando esos actores toman decisiones históricamente importantes.

La justificación para aplicar el enfoque histórico al desarrollo de los movimientos indígenas mexicanos, no es sólo por la razón obvia de que los movimientos sociales en general adquieren características históricas (Crossley, 2002). Más que nada, la necesidad y ventaja de esta aproximación radica en que nos permite entender el significado de ese desarrollo, en el contexto histórico de la sociedad. El enfoque de este artículo hace evidente que el desarrollo de estos movimientos de los pueblos indígenas actuó como un reto para restablecer (u obtener una solución alternativa de ella) la tarea histórica de la Revolución Mexicana: construir un estado moderno que tenga una amplia base popular que incluya a las previamente excluidas poblaciones rurales e indígenas.

TRES GRANDES MOVIMIENTOS SOCIALES Y LOS MOVIMIENTOS INDÍGENAS

La Revolución Mexicana

La Revolución Mexicana trajo consigo un fuerte impulso para legitimar y alentar el movimiento revolucionario. “Pidió (a intelectuales y artistas) dar una respuesta directa al ideal de justicia de la nueva sociedad mexicana. Su realización se convirtió en una convicción ardiente sólo comparable a una convicción religiosa. Los indios y los pobres habrían de ser el pilar de tal sociedad que debía ser claramente vista” (Daniel Cosío Villegas citado por Monsiváis, 1976: 1416). Este impulso fue el espíritu del nacionalismo revolucionario que procuró crear una nueva nación con una amplia base popular. Al mismo tiempo se derivó de las demandas de los movimientos obreros y campesinos que participaron en la Revolución. Cumplir con estas demandas fue una “promesa”¹ del gobierno revolucionario, tal como está escrito en los artículos de la nueva Constitución de 1917. Lázaro

1 Tsunekawa (1998: 167) señaló que muchos libros publicados en la última mitad de la década de 1960 habían ya advertido de la acumulación de contradicciones políticas y sociales en el régimen.

Cárdenas, quien tomó posesión del cargo de 1934 a 1940 como último presidente en el período revolucionario, creó el régimen corporativista bajo el cual los movimientos campesinos y obreros fueron integrados y su energía dirigida hacia la realización de la “promesa” bajo el gobierno del Estado (Matsushita, 1998; Morales-Gómez y Torres, 1990).

El nacionalismo revolucionario dio un sentido especial y esencial a “lo indígena” en la formación de “lo nacional”. Vasconcelos, el primer secretario de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP), encabezó el nacionalismo. Él sostenía que Latinoamérica era el lugar para la construcción de la etapa suprema de la civilización mundial—la etapa estética—y para ello, el factor indígena era esencial. También apoyó el movimiento muralista, donde participaron Rivera, Siqueiros y otros artistas. Los héroes indígenas que ellos pintaron dieron a la gente un indicativo visual de la conexión entre lo nacional y lo indígena (Monsiváis, 1976: 1421).

El ideal de una nación con valores indígenas creó en el gobierno una fuerza de indigenismo, lo que supone el reconocimiento del valor, culturas y bienestar de los pueblos indígenas, aunque no por los indígenas mismos, sino por los mestizos (personas con mezcla de sangre española e india), quienes constituían la mayoría de la población mexicana. Inicialmente, la influencia del indigenismo fue limitada. Sin embargo, poco a poco, la diversidad de sus actividades se amplió, debido a la necesidad del Estado de integrar a los pueblos indígenas a la principal sociedad mestiza. El gobierno había advertido que el enfoque indigenista era efectivo para ese propósito. En 1948 se fundó el Instituto Nacional Indigenista (INI). En 1952 el INI comenzó un programa de enseñanza del español para la población indígena del estado de Chiapas, que utilizó las lenguas madres como un medio de enseñanza. El programa produjo jóvenes promotores indígenas bilingües que enseñaron español a su gente. En 1964 la SEP empezó a apoyar económicamente programas similares a los del INI, a través del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües (Vázquez, 1988).

El movimiento estudiantil de 1968 y el advenimiento del indianismo

El movimiento estudiantil y su represión por parte del gobierno (la masacre de estudiantes en la plaza

El Laborío, Tehuantepec, 1957. FCBV.



de Tlatelolco) sucedieron en 1968. El movimiento surgió de la clase media que demandaba democracia política. Sin embargo, el uso de violencia manifiesta por parte del gobierno, conmocionó fuertemente a la gente y trajo consigo una grave crisis de la legitimidad del gobierno del Partido Revolucionario Institucional (PRI) que, como el sucesor de la Revolución, estaba obligado a cumplir su “promesa”.

En el mundo del pensamiento y la ideología, tendencias radicales como la teoría de la dependencia y el neo-marxismo, lejos de disminuir, se extienden. En lo que respecta a los movimientos de los pueblos indígenas, es importante la Declaración de Barbados emitida en 1971, pues preparó una ideología radical –el indianismo– para el movimiento. El indianismo argumentaba que, por sí mismos, los pueblos indígenas eran actores capaces de ejercer sus derechos sin el patronazgo de otros; tenían el derecho de preservar sus culturas, idiomas y tierras; las políticas indigenistas gubernamentales y la cooperación de antropólogos con el gobierno fueron criticadas severamente, como una continuación del colonialismo y el etnocidio (Medina, 1998: 156). El advenimiento del indianismo marcó un hito histórico, al darle a su

identidad misma, como el pueblo oprimido, bases para la validación de sus demandas, además de la confirmación de que los pueblos indígenas son “sujetos”, no “objetos”, en toda sociedad nacional. De este modo, el asunto de la identidad ocupó una posición esencial en sus movimientos. La cultura, el idioma y las costumbres adquirieron importancia como el núcleo que conforma la identidad. Al mismo tiempo y de manera interesante, la teología de la liberación, que también creía que los pobres y los pueblos indígenas tenían la habilidad como actores (sujetos) para aprender, organizar y demandar justicia, se estaba convirtiendo en una corriente dominante en las iglesias católicas en Latinoamérica (Berryman, 1987).

REVITALIZACIÓN DE LOS IDEALES DE LA REVOLUCIÓN POR PARTE DEL GOBIERNO

Una crisis de legitimidad de gobernanza (*governance*) y la radicalización del pensamiento motivaron al gobierno a crear políticas que le devolvieran la legitimidad perdida. Junto con la política de democratización –apertura²– se crearon en los ámbitos diplomático, cultural, educativo y agrícola,³ políticas nacionalistas que ponían en marcha la escenificación de la “promesa”. La política de apertura significó la modificación del régimen corporativista existente. La “institucionalización”⁴ de la Revolución había hecho del régimen corporativista un aparato administrativo del Estado por intermedio del PRI,⁵ el aparentemente inamovible partido en el poder, con mayoría absoluta en el Congreso. Las características originales del movimiento social que los sectores campesino y obrero del régimen habían asumido, se perdieron. Esta política ahora modificaba el régimen y aceptaba la existencia, las actividades y la capacidad para negociar de los partidos políticos independientes y

2 Esto significa liberación política. En relación a la política, ver Tsunekawa (1998: 162-8) y Díaz (1992: 26-7).

3 Se dice que el gobierno intentó una ‘reaparición del Cardenismo’, imitando las políticas de Cárdenas inscritas en la historia revolucionaria.

4 El cambio de nombre de Partido de la Revolución Mexicana a Partido Revolucionario Institucional en 1946 explica lo que había sucedido.

5 El PRI había monopolizado la silla presidencial hasta el 2000 cuando la ganó Vicente Fox del Partido Acción Nacional (PAN).

los sindicatos obreros. Esto le dio nueva vida a los movimientos sociales.

El gobierno también implementó políticas nacionalistas relacionadas con los pueblos indígenas: la revalorización de las culturas indígenas, la promoción de la educación bilingüe y la implementación de una reforma agraria. El gobierno también dio su apoyo a la creación del Congreso Nacional de Pueblos Indígenas. La expansión del sistema de educación bilingüe fue relevante. Creó un número considerable de maestros y promotores indígenas bilingües y, con ello, su movimiento, la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANPIBAC). El indianismo criticó al indigenismo porque su pensamiento y práctica se basaron en el integracionismo, que trataba a los pueblos indígenas, si acaso reconocía la existencia de sus culturas y gentes, como objetos para ser integrados a una nación mestiza. De la misma manera, la ANPIBAC criticó la existencia del sistema de educación bilingüe como un instrumento de asimilación, asentado también en el pensamiento integracionista. Hizo un llamado a reconocer y respetar a los pueblos indígenas como actores (no como

objetos, sino como sujetos) en la sociedad nacional y abogó por la educación bicultural bilingüe, la cual no sólo tenía como objetivo transmitir los idiomas de los pueblos indígenas, sino también crear actitudes afirmativas hacia el modo de vida y culturas de su comunidad, para garantizar el desarrollo sobre bases étnicas (ANPIBAC, 1982).

En 1975 se llevó a cabo el primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas bajo los auspicios del gobierno, que intentaba adaptar la gobernabilidad del régimen corporativista a los vigorosos movimientos de los pueblos indígenas, mediante el reconocimiento de su existencia, cediendo a sus demandas y cooperando a sus dirigentes.

La ANPIBAC propuso al Congreso Nacional de Pueblos Indígenas la idea de la educación bicultural bilingüe. El gobierno respondió afirmativamente al crear, en 1978, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) perteneciente a la SEP. Reconoció la idea de la educación bicultural bilingüe, que se extendía rápidamente, como la base ideal del sistema de educación bilingüe (Hernández Hernández, 1988). Con la creación de la DGEI, este sistema se convirtió en una parte



Brecha de Zoquiapam, Fábrica de Papel Tuxtepec, Ixtlán, 1967. FCBV.

regularizada del sistema educativo nacional (Medina, 1998: 157-158; Bertely, 1998: 86-87; Lazos n.d.,: 2). Los líderes de la ANPIBAC fueron más tarde cooptados y el movimiento desapareció (López, 2005).

El proceso de proponer de la ANPIBAC y el de responder del gobierno ilustró la vitalización de las dinámicas de movimiento en el régimen corporativista. Es notable, al mismo tiempo, la íntima relación de los grupos corporativistas con la administración gubernamental, lo que es característico del régimen corporativista.⁶ La incidencia de esta penetración está determinada esencialmente por la débil institucionalización de la gobernanza del Estado, debida a condiciones geográficamente difíciles y a los antecedentes históricos del país. Bajo esta débil institucionalización, el estado de derecho y la administración gubernamental, en última instancia, no tienen efecto sobre los individuos. Los grupos y organizaciones están sometidos al Estado, pero conservan cierto nivel de autonomía. Algunas veces tienen dominio político y administrativo, debido a que el gobierno les delega de facto su autoridad. El corporativismo en México (y en Latinoamérica) no supera esta situación insuficientemente institucionalizada, sino que está profundamente determinado por ella.

Autorizar la idea de una educación bicultural bilingüe supuso, en la formación e implementación de los programas culturales y educativos, una reinterpretación nacional del término indígena. Incluso si en la práctica muy rara vez se alcanzó (Lestage y Pérez, 2003), este cambio trajo consigo una situación potencialmente ventajosa para los movimientos de los pueblos indígenas. Los elementos indígenas en expansión dentro del gobierno aceptaron positivamente esta reinterpretación. De este modo, podían responder a las demandas de los movimientos si tenían la voluntad de hacerlo y les era dada la autoridad. Al mismo tiempo, había un avance gradual de la participación de los pueblos indígenas en la formulación de políticas y la implementación de proyectos; también asumieron más cargos administrativos en ciertos niveles.⁷

6 Vargas (1994) describe el proceso del incremento de maestros bilingües en la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas, A.C. (ANPIBAC) y la formación del sistema educativo bilingüe. Muestra las relaciones corporativistas entre el estado y los maestros bilingües.

7 El crecimiento del *indigenismo* creó líderes del movimiento de maestros indígenas y del movimiento campesino, así como de

No obstante, hubo límites para estas nuevas políticas gubernamentales hacia los pueblos indígenas. En primer lugar, se produjeron avances en los ámbitos educativo y cultural, pero no en términos económicos (es decir, una reforma agraria y agrícola). La Ley de la Reforma Agraria fue proclamada en 1972 y trajo consigo la posibilidad de recuperar las tierras de las comunidades indígenas, de las que habían sido despojadas durante el período colonial. La ley aplicó a grupos, no a individuos. Los movimientos campesinos por la recuperación de la tierra, con la reavivación de festivales (que legitiman comunidades), idiomas, música, danza, culturas y objetos de folclor, animaron y estimularon la reconstrucción de sus propias identidades comunitarias conforme a líneas étnicas (Medina, 1998: 147-150). Mientras tanto, los problemas de la tierra afectaban directamente la estructura local de intereses creados. Se intensificaron los conflictos entre las existentes fuerzas políticas locales y los movimientos. Los gobiernos, después de 1982, llevaron a cabo políticas neoliberales para hacer frente a la crisis económica que comenzó ese mismo año. En el ámbito de la agricultura se dio énfasis a la modernización. En 1992 se modificó la Constitución, debilitando los derechos de grupo sobre la posesión y recuperación de la tierra, a la vez que se fortalecía la propiedad individual (Reveles y Lorena, 2007: 2-8; Medina, 1998: 159). El gobierno ratificó el Convenio sobre pueblos indígenas y tribales (ILO n.d.) en 1990 y modificó la Constitución en 1991 para reconocer que los pueblos indígenas son el origen de la nación; aceptó sus leyes de usos y costumbres en casos judiciales, aunque la brecha entre el discurso y la práctica se ensanchó. En tales circunstancias, los movimientos campesinos indígenas se vuelven más independientes y más militantes. El fracaso de la intención corporativista del gobierno de integrar a los pueblos indígenas bajo el régimen, por mediación del Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, se iba haciendo patente (Medina, 1998: 159).

los jefes locales (caciques). Al mismo tiempo, algunos cargos administrativos en el INI y en el sistema de educación bilingüe, aun si eran en niveles bajos, comenzaron a ser ocupados por indígenas (Medina, 1998: 145). La autorización para la educación bilingüe y bicultural legitimó sus demandas para ocupar puestos ejecutivos y administrativos, y promovió el cumplimiento de esas demandas. En 1988 el director y el subdirector de la Dirección General de Educación Indígena eran de ascendencia indígena (Gabriel, 1988: 280; Hernández, 1988).

En segundo lugar, en los ámbitos cultural y educativo, la brecha entre el discurso y la realidad también siguió siendo grande. Los movimientos fueron reduciendo la brecha, pero sus esfuerzos chocaron contra un muro. El sistema educativo estaba, desde sus orígenes, conectado al nacionalismo. El plan de estudios para las clases formales unificado a nivel nacional y controlado por el Estado para garantizar tal unidad, no podía ser superado por los movimientos. Asimismo, el nombramiento de indígenas en los cargos de alto rango era muy limitado. El puesto más alto del INI, instituto con una misión de integración nacional, continuaba siendo ocupado por mestizos.

Así pues, los movimientos de los pueblos indígenas en la primera mitad de los años noventa estaban buscando una solución para todos estos dilemas.

REBELIÓN ZAPATISTA Y RECLAMO DE AUTONOMÍA

El primero de enero de 1994, la noticia de una rebelión armada del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en el estado de Chiapas, sacudió al país entero. La protesta zapatista contra las políticas neoliberales del gobierno fue calculada para que coincidiera con la inauguración del Tratado de Libre Comercio de América del Norte (TLCAN). Con el fin de invocar la promesa de la Revolución, sus reclamos fueron presentados bajo el nombre de Zapata, el gran líder del movimiento campesino durante esa conflagración. El inicio de su Declaración de la Selva Lacandona hacía referencia a los 500 años de lucha del pueblo y, aunque el término “pueblos indígenas” no aparecía, la insurrección atrajo una amplia gama de movimientos de pueblos indígenas. El corazón de sus demandas rápidamente evolucionó hacia el reconocimiento de su autonomía (Gutiérrez, 2005). Esto suponía regresar a las demandas del pueblo durante la época de la Revolución y a reincorporar el papel de los pueblos indígenas en la construcción de la nación. Asumieron directamente la cuestión del poder. La autonomía, que había sido casi tabú en la esfera de la política formal, fue izada en el mástil metafórico.

La respuesta del gobierno a los zapatistas fue básicamente de pragmatismo político. Se esforzó por debilitarlos usando todas las medidas posibles, incluso las militares. Cuando el impacto de la insurrección y sus

influencias políticas menguaron, el gobierno comenzó a ignorar las demandas de autonomía. En el año 2000, el Partido Acción Nacional (PAN) ganó la presidencia y el dominio del PRI, que había durado más de 70 años, terminó. El nuevo gobierno también ignoró las demandas de autonomía y no permitió que los derechos colectivos de los pueblos indígenas se reflejaran en la Constitución (Natividad Gutiérrez, 2004).

El movimiento zapatista y la existencia de zonas autónomas bajo su control otorgaron fuerza a los movimientos de los pueblos indígenas por todo el país. Durante la Guerra Fría, los gobiernos de la región de países capitalistas, que estaban en competencia con aquellos en la región de países socialistas, ofrecieron bienestar a la gente de sus propios países, con el fin de obtener su apoyo político. Fue, básicamente, una concesión a demandas de la clase obrera que condujo a la construcción del estado benefactor en los países avanzados. De la misma manera, las zonas autónomas trajeron consigo competencia para obtener el apoyo de los pueblos indígenas y se forzó al gobierno a hacer concesiones a sus demandas. Esto también vigorizó las dinámicas de movimiento que habían estado latentes, pero que se habían acallado bajo el régimen de estado corporativista (Gutiérrez, 2005).

En el campo de la educación, los zapatistas empezaron a construir su propio sistema educativo en sus zonas autónomas basado en una pedagogía que reflejaba, en el contenido y procesos educativos, las necesidades y modo de vida de las comunidades, las culturas y también sus demandas de desarrollo. Contaban con la cooperación de sus partidarios en el extranjero. El sistema de escuela primaria se formó y empezó a extenderse al nivel de educación secundaria. El gobierno ha ignorado las calificaciones otorgadas por estas escuelas (Gutiérrez, 2005). No obstante, fuera de las zonas autónomas, el gobierno



Mogoñé, Juchitán, 1962. FCBV.

empezó a comprometerse con las demandas indianistas, reconociendo la fundación de bachilleratos comunitarios y universidades indígenas con planes de estudio especiales y métodos para estudiantes indígenas. Hubo algún retroceso en las tendencias políticas, conforme la actitud negativa del gobierno se hacía más clara. Sin embargo, el mayor empuje de políticas educativas parece ser un cierto reconocimiento a la de los pueblos indígenas y la posición indianista, incluso en el sistema formal. Las políticas pro indígenas de organizaciones internacionales, tales como la Organización Internacional del Trabajo, también pueden estar teniendo un efecto persuasivo sobre el gobierno (Natividad Gutiérrez, 2004: 39).

DESARROLLO DE UN MOVIMIENTO EDUCATIVO DE UN PUEBLO MIXE, TLAHUITOLTEPEC

El advenimiento de dirigentes indianistas y el rechazo a permitir la construcción de una carretera principal

El estado de Oaxaca abarca la mayor cantidad de población indígena en los estados mexicanos. En las áreas indígenas, un municipio —la más pequeña unidad en la organización administrativa— generalmente consiste en una comunidad central y otras comunidades más pequeñas. Esta constitución de un municipio significa que todavía conserva las características de una sociedad comunal (así pues, se le puede llamar: un pueblo). Los pueblos indígenas siempre han querido preservar la autonomía de sus pueblos,⁸ y han resistido la penetración y control directo del PRI, que ha estado intentando integrarlos al régimen de Estado corporativista. En la región del pueblo mixe (población 98 831, de acuerdo al censo de población del año 2000) hay pueblos como Tlahuitoltepec (el sujeto de esta sección) y otros con tales características autónomas (Vázquez García y Gómez González, 2006).

En 1966 se construyó una carretera principal que va desde Mitla (pueblo zapoteco, a 50 km de distancia de la ciudad de Oaxaca) hasta Ayutla, en la región

mixe. Ayutla es una entrada a la región y es el pueblo con mayor desarrollo, por ello, funciona como el verdadero centro de la región. La carretera fue construida en los años 1970 (Kuroda, 1993), con una ruta de autobús entre Ayutla y Tlahuitoltepec (población: 8406) que se recorre en 50 minutos. Cuando se visita el pueblo, se debe tomar un autobús (o taxi colectivo) con rumbo a Tlahuitoltepec. Estos pueblos, localizados a 2200 metros sobre el nivel del mar, pertenecen a la zona montañosa de la región.⁹

En la década de 1970 la región se volvió social y políticamente activa: la política indigenista del gobierno se extendió rápidamente, mientras que los pueblos indígenas comenzaban el movimiento por la conciencia de su propia identidad étnica. En 1971 se instaló en Ayutla el Centro Coordinador Indigenista del INI para la región. Diecinueve promotores culturales bilingües estaban trabajando en Tlahuitoltepec en 1974 (Kuroda, 2002: 237-238). En la última mitad de los años setenta comenzó la difusión de las escuelas bilingües y casi todas las comunidades llegaron a tener escuelas primarias durante la década de 1980.¹⁰

Mientras tanto, la iglesia Salesiana que en 1962 comenzó de nuevo a difundir la fe católica en la región, seleccionó y otorgó becas a jóvenes capaces, para prepararlos como futuros sacerdotes y maestros para los pueblos. En Tlahuitoltepec, Floriberto, Mauro, Donato, Andrés y Gómez fueron escogidos y enviados a un seminario en la ciudad de México, o a una escuela Normal en el estado de Puebla (Delgado *et al.*, 2001: 76; Kuroda, 2002). Fuera de sus pueblos, la situación social de la época, la ideología y los movimientos sociales los afectaron y sensibilizaron. Las oportunidades educativas brindadas por los misioneros terminaron promoviendo líderes de movimientos Indianistas para los pueblos y la región. Floriberto sobresalió de entre ellos. Cambió su primera elección de beca para aprender teología por la de pedagogía. En 1974 fue aceptado en el curso de Maestría de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH). Esta era una de las bases de aque-

9 Para mayor información sobre el pueblo mixe, ver Kuroda (1993, 1994, 1996), Maldonado y Cortés (1999), Nahmad (1994), Reyes (1995) y Yonemura (1993).

10 La terminación de la educación primaria no es todavía satisfactoria. Los datos en el censo del 2000 muestran que el 69.7 por ciento de los jóvenes entre 15 y 19 años en el distrito mixe terminaron 6 años de educación primaria.

8 Aunque la autonomía aquí, es muy limitada. La selección de dirigentes (*autoridades*) sin la intervención de fuerzas externas como las del PRI, y la preservación de su sistema de autoridad dentro de un municipio, son parte esencial de ello.



llos antropólogos críticos que habían estimulado el Indianismo en México. Entre ellos se encontraba Bonfil Batalla, uno de los signatarios de la Declaración de Barbados y famoso por su libro *México profundo* (Julián Caballero, 2002). Ellos, sin duda, influyeron en Filiberto, quien durante ese período empezó a manifestar su influencia indianista en su pueblo natal, como se muestra más adelante. Al final de la década de 1970, Floriberto regresó a su pueblo y trató de construir un movimiento étnico en la región a través de una asociación de pueblos. Donato y Mauro cooperaron con él (Kuroda, 2002). Donato fue asesinado más tarde.

Para entender la orientación indianista que tomaron los pobladores de Tlahuitoltepec en medio del avance de las políticas gubernamentales indigenistas, es importante tener presente un incidente ocurrido ahí durante 1974: la decisión del pueblo de rehusar el permiso para la construcción de una carretera principal que atravesara el centro de su población (la carretera principal en aquella época, sin entrar al pueblo, pasaba por su orilla sureste). Para llegar al centro

del pueblo, desde el punto más cercano de la carretera principal, es necesario caminar cuesta arriba unos 20 minutos. Ahí entrevisté a algunos pobladores para saber por qué rechazaron el permiso para el nuevo camino. Sintetizando los testimonios y teniendo en cuenta la situación en ese momento, lo que ocurrió puede ser descrito de la siguiente manera. Había una opinión favorable para la construcción del camino, dado que el acceso a una carretera principal generalmente se creía como una necesidad absoluta, si es que el pueblo quería progresar social y económicamente¹¹ (Nahmad 2003: 483-496). Sin embargo, existía oposición porque su construcción causaría la remoción de muchas casas. Floriberto y un sacerdote de la iglesia Salesiana también se oponían a la nueva construcción. La opinión indianista de Floriberto, de que la vida y cultura del pueblo eran más importantes que un desarrollo económico, le dio una mayor

¹¹ Mauro rememoró: “En esos días cada uno pensaba que la electricidad, el agua y el desarrollo eran cosas buenas” (Entrevista en diciembre 16 de 2003).

Centro de San Pedro Mixtepec, Juquila, 1953. FCBV.



Calles de Huajuapam de León, 1954. FCBV.



justificación a la primera oposición. Cuando decidieron rehusar el permiso para construir la nueva carretera, la gente adoptó por consenso una alternativa: la construcción de un camino que conectara el centro del pueblo con la carretera principal (Kuroda, 1993). La decisión involucró dos situaciones importantes para el futuro: en primer lugar, una situación objetivamente desventajosa, la de que habría dificultades para el progreso comercial y la adquisición de instalaciones públicas, tales como oficinas gubernamentales; en segundo lugar, una situación favorable para su orientación indianista, la de que tendrían su propia experiencia al no seguir la tendencia de desarrollo, sino al tomar una decisión propia y diferente sobre su futuro. Bajo estas circunstancias se creó la dirigencia indianista.

Fundación de la Escuela Normal Experimental y el Centro de Capacitación Musical

El pueblo de Tlahuitoltepec fue invitado al primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en 1975 (Delgado *et al.*, 2001: 76). La delegación del pueblo, aprovechando esa oportunidad, presentó al Presidente, que también asistió al Congreso, una petición para crear una Escuela Normal Experimental en el pueblo. Este tipo de escuelas experimentales eran nuevas; se fundaron en las áreas rurales para entrenar a futuros maestros que echarían raíces en esas zonas.¹² El Comité para el Mejoramiento Sociocultural del pueblo

¹² Eran necesarios con el fin de expandir rápidamente la educación primaria en las áreas rurales (Delgado *et al.*, 2001: 77).

trabajó activamente en el proceso de la petición, así como en la fundación y funcionamiento de la escuela (Delgado *et al.* 2001: 77). El Comité había empezado a funcionar en 1966 y estaba formado por maestros de la escuela primaria del pueblo (Yinet, 1998: 10), quienes propusieron que la escuela utilizara su idioma local, el mixe, tanto como el español; la propuesta no fue aceptada (Delgado *et al.* 2001: 77).

La escuela inició en 1976 y produjo rápidamente muchos maestros nativos hasta que fue abolida en 1986. Tacho, un graduado de la escuela, dijo que los maestros eran marxistas y aconsejaban a los estudiantes que sirvieran a la gente (Entrevista en diciembre 14, 2003). Todos los graduados fueron enviados a otros pueblos pero muchos, incluyendo a él, regresaron pocos años después como maestros de la escuela primaria del pueblo. Junto con el grupo de Floriberto, estos maestros formaban los jóvenes intelectuales del pueblo. Su influencia habría de volverse más fuerte y hacer más fácil la unión del pueblo en la dirección del indianismo.

En 1976 el Programa Regional del gobierno para los pueblos indígenas ofreció a la región una oportunidad para obtener un centro de capacitación musical (Instituto Nacional Indigenista, Centro Coordinador Indigenista, Ayutla, Oax., 1982). Mauro dirigía las actividades culturales en Tlahuitoltepec. La banda de flauta y tambor era el corazón de tales actividades.¹³

¹³ La banda de flauta y tambor del pueblo en compañía de una delegación participaron en el primer Congreso Nacional de los Pueblos Indígenas (Tacho, Entrevista en diciembre 16 de 2003).

Mauro y otros líderes deseaban con vehemencia llevar el Centro musical a su pueblo. Una reunión de representantes del pueblo se llevó a cabo en 1977, para decidir dónde construirlo. Por voto secreto se eligió de entre los candidatos: Tlahuitoltepec, Ayutla y Tamazulapam. Los dos primeros pueblos obtuvieron el mismo número de votos y quedaron como candidatos para la segunda votación, que ganó Tlahuitoltepec.¹⁴ Ayutla habría sido elegido en su lugar si los otros pueblos hubieran considerado únicamente su ubicación geográfica. Pareciera, sin embargo, que un sentido de equilibrio, así como la fuerte aspiración de Tlahuitoltepec por albergar el Centro, trabajaron contra el monopolio de instalaciones públicas en Ayutla. En 1979 el Centro de Capacitación Musical fue fundado. Una banda del centro ganó el Premio Nacional de Bandas de Niños y Niñas en 1985 (Nahmad, 2003: 390).

Detrás de las adquisiciones exitosas de la Escuela Normal Experimental y el Centro de Capacitación Musical estaban las políticas gubernamentales para los pueblos indígenas. Tlahuitoltepec tuvo la suerte de ser seleccionado como un beneficiario de esas políticas. Estos éxitos también trajeron consigo condiciones que hicieron valer el liderazgo indianista y contribuyeron a que el pueblo se moviera más claramente en esa dirección. Fue bajo estas condiciones que Floriberto regresó a su pueblo a finales de los años setenta y dio comienzo a su movimiento junto con Mauro, Donato y otros colaboradores. Sus actividades mostraron independencia del orden político existente (las fuerzas locales del PRI y de la Confederación Nacional Campesina, CNC) y surgieron conflictos con ellos.¹⁵ El conflicto con el gobierno también se hizo patente debido a su afirmación de autonomía y su oposición a las políticas gubernamentales para la agricultura y la tierra. En el ámbito educativo, el movimiento empezó a demandar educación que sirviera directamente a las comunidades e hizo esfuerzos por controlarla. El movimiento fue

capaz de lograr cierto progreso pero también experimentó limitaciones.

El movimiento del pueblo indígena por una asociación de pueblos

Al regresar a casa en 1979, Floriberto organizó el Comité Pro Defensa de los Recursos Naturales (Nahmad, 2003: 515). Este movimiento pretendía unir a los pueblos mixes. La organización fue seguida por el Comité Pro-Defensa de los Recursos Naturales de la Zona Alta (Nahmad, 2003: 515) en 1979, el Comité Pro-Defensa de los Recursos Naturales y Culturales Mixes (CODREMI) en 1980 (Nahmad, 2003: 393, 517, 577) y la Asamblea de Autoridades Mixes (ASAM) en 1984 (Nahmad, 2003: 395, 577). En 1984 fue creada la Comisión de Apoyo y Relaciones, dentro de la ASAM, para ayudar en actividades de consultoría a las autoridades de los pueblos, quienes eran nombradas en la junta general ordinaria de cada pueblo. Esta comisión se convirtió en un órgano corporativo, Servicios del Pueblo Mixe (SER) en 1988. Como el nombre de la ASAM lo indica, Floriberto pretendía, al crear una asociación de autoridades de todos los pueblos en la región mixe, demandar en conjunto la protección de su cultura, idioma y autonomía. El movimiento dirigido por Floriberto y sus colegas también exigió el control sobre su medio ambiente, los derechos a la tierra, educación, etcétera, con tentativas de ser independiente de los jefes locales (caciques) y de las organizaciones políticas existentes, como las del PRI y la CNC.

SER actuó como una base activa del movimiento bajo el liderazgo de Floriberto, mientras que servía a las autoridades mixes, como un instrumento de consulta; instaló su oficina en la ciudad de Oaxaca, lo que promovió la cooperación con profesionales y estudiantes que vivían en la ciudad.¹⁶ En esos días, algunos jóvenes mixes entraron a la Universidad de Oaxaca. Aquellos que recibieron una educación superior constituyeron una nueva generación para el movimiento (Kuroda, 1999; Nahmad, 2003: 386-389, 392-393, 415, 418; Delgado *et al.*, 2001: 97).

¹⁴ Ver agenda (16 de noviembre de 1977) en el apéndice del Instituto Nacional Indigenista, Centro Coordinador Indigenista, Ayutla, Oax. (1982).

¹⁵ En su documento hay una descripción de que tuvieron éxito en sus proyectos, aunque no se especifica cuáles, por tener una relación directa con el gobierno, eliminando intermediarios del PRI y la CNC; esto provocó una reacción violenta contra ellos por parte de estas fuerzas locales establecidas (Nahmad, 2003: 577).

¹⁶ En un documento relativo a la Asamblea de Autoridades Mixes-ASAM, hay una descripción de una reunión general llevada a cabo en la ciudad de Oaxaca, con el fin de evitar intermediarios del PRI y la CNC y promover negociaciones directas con el gobierno del estado (Nahmad, 2003: 576). De la misma manera, la ubicación de la oficina de la ASAM y la del Servicio del Pueblo Mixe-SER era apropiada para las actividades a nivel regional.

Con respecto a la educación, el movimiento hizo un intento por cambiar los contenidos de la enseñanza en la dirección que ellos querían. El proyecto llamado Instrumentación de la Educación Básica Mixe fue preparado por la CODREMI en 1980 (Nahmad, 2003: 514, 522), mismo que criticó la brecha entre el idealismo y la realidad en la política de la educación bicultural bilingüe y mostró su idea básica sobre la educación indianista basada en el autogobierno de los pueblos indígenas (Nahmad, 2003: 501). Fue presentado a la DGEI. Como resultado, el epónimo proyecto conjunto de la DGEI y el CODREMI¹⁷ comenzó con el nombramiento de cuatro personas (Nahmad, 2003: 503-504, 571); desde 1981 se empezó a trabajar en la creación de mapas del pueblo, colecciones de cuentos populares y folclor, y la unificación de la transcripción fonética del mixe (Nahmad, 2003: 522, 560-572).

La fundación de la escuela secundaria comunal y los proyectos educativos

El movimiento educativo de Tlahuitoltepec estaba íntimamente ligado a las actividades de la CODREMI. Por esa razón tenía una visión amplia y una capacidad plena para actuar con base en la ideología indianista. En 1979 Mauro tomó un papel de liderazgo en la creación de la escuela secundaria comunal. Los creadores de la escuela secundaria fueron críticos con el hecho de que sólo una escuela secundaria federal en la zona montañosa de los mixes, funcionaba como un semillero de promotores culturales que trabajaban sobre la vía del indigenismo. El objetivo de su nueva escuela era la promoción del respeto y la reanimación de la vida comunitaria mixe (Nahmad, 2003: 529). Construida por los pueblos, incluidos los mismos estudiantes, esta escuela fue capaz de obtener reconocimiento oficial pero no apoyo financiero. Los maestros de escuela eran voluntarios (incluyendo Mauro, los maestros de la escuela primaria y voluntarios externos). A pesar de todo, cinco años después, fue transformada en escuela federal con un plan de estudios ordinario, debido a las dificultades financieras.

El intento de construir y operar la escuela secundaria comunal tuvo un significado importante y distinto de los otros resultados alcanzados hasta el mo-

17 Las "Conclusiones" de este documento, que afirma la autonomía de las actividades educativas, están presentes en Nahmad (2003: 396-397).

mento, en sentido que trajo ideas indianistas (control indianista sobre el contenido educativo, el método y la administración) a la escuela. No obstante, la reversión del proyecto, de una escuela comunal a una federal, mostró que la práctica del programa indianista necesitaba mucho el apoyo financiero del gobierno. Por tanto, con el objetivo de hacer su proyecto más convincente, el movimiento comenzó a preparar el plan de un proyecto educativo con una base filosófica que tomara en cuenta todos los niveles de educación y conectara actividades educativas al modo de vida y sustento de la comunidad. Pidieron al gobierno su reconocimiento, incluido el apoyo financiero y, a partir de entonces, esta manera de presentar peticiones se convirtió en un patrón a seguir.

Maestros y profesionales (gente con educación superior) en el pueblo prepararon un proyecto llamado "Ideas para una educación integral mixe", en 1984.¹⁸ Los planificadores del proyecto reconocieron la necesidad de contar en la comunidad con una educación integral, desde el nivel preescolar hasta la educación superior. Con base en esta idea, se propuso la creación de una nueva escuela preparatoria. El proyecto reconocía los requisitos de "una autonomía suficiente para decidir los contenidos educativos" y la "autoridad del pueblo para tomar decisiones en asuntos del personal", además de plantear otros criterios como que los "nativos de la comunidad eran preferibles como maestros" con el fin de cumplir con las necesidades de la comunidad (Delgado *et al.*, 2001: 93, 96). En 1984 los requisitos para calificar como maestro de primaria fueron cambiados, de manera que, ahora, se requerían cuatro años de educación superior. Esto condujo a la desaparición de la Escuela Normal Experimental del pueblo, dos años más tarde. Con base en el proyecto "Ideas..." arriba mencionado, el pueblo presentó una petición a la SEP para la creación del Centro de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA). Rolando De Lassé, jefe de la Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA) y Miguel Limón Rojas (director del INI) apoyaron la petición y la SEP aceptó la

18 Ideas para una educación integral mixe aparece en Delgado *et al.* (2001: 84-97). Coincide con la cita de Nahmad (Nahmad, 2003: 396). No obstante, el texto en Delgado *et al.* (2001), el cual está evidentemente editado, es diferente del original. Este capítulo se basa en el texto de Delgado *et al.* (2001).

Frente a la estación de ferrocarriles, Tehuantepec, 1949. FCBV.



propuesta (Yinet, 1998: 10; Delgado *et al.*, 2001: 82).¹⁹

Inmediatamente después que el CBTA fue fundado en el pueblo, se estableció un curso especial de entrenamiento para que los maestros comprendieran y se identificaran con el proyecto “Ideas para una educación integral mixe”. Dos años después, sin embargo, un conflicto dividió a los maestros en dos grupos: uno que insistía que se respetaran los derechos y las condiciones de trabajo oficiales (es decir, el horario normal), mientras que el otro trabajaba horas extras para la escuela y la comunidad, excediendo la jornada laboral oficial. El primer grupo abandonó la escuela, el segundo permaneció luego de redactar y firmar una carta compromiso para la escuela. Esto puso en evidencia que el control sobre la escuela por parte del pueblo generaba conflicto, aun cuando tal control estuviera limitado por el hecho que la escuela estaba bajo el control principal de la DGETA y, en

consecuencia, era básicamente como cualquier otro CBTA en términos administrativos y plan de estudios. Insatisfecho con el resultado de este proyecto, el pueblo empezó a preparar otro nuevo.

En 1990 profesionales en la ciudad de Oaxaca redactaron un plan para “una educación alternativa para Tlahuitoltepec” (Yinet, 1998: 10); comenzaron a participar en el movimiento educativo del pueblo y tomaron el liderazgo. En 1992 se llevó a cabo un foro para analizar el Acuerdo Nacional para la Modernización Educativa,²⁰ que había sido firmada por el gobierno federal, los gobiernos estatales y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). El foro estaba en concordancia con la idea del Acuerdo, para pedir la participación de padres y comunidades. Al año siguiente se preparó el programa titulado Educación Integral Comunitaria Mixe (Ayuujk)²¹ (EDICOM) (Yinet, 1998: 10; Delgado *et al.*,

¹⁹ A juzgar por el contenido y por lo oportuno de la preparación del proyecto, este, desde el principio, debió haber previsto la abolición próxima de la escuela Normal. En efecto, fue utilizada para hacer una petición para un nuevo CBTA que fue creado con éxito en 1986, como se mencionó antes.

²⁰ Una disposición de este acuerdo fue la descentralización de la educación básica de modo que fuera dirigida por los estados. El acuerdo también contenía disposiciones relacionadas con la participación de padres y comunidades.

²¹ “Ayuujk” significa “mixe” en esta lengua.



2001: 97). Fue así que este grupo étnico comenzó a usar frecuentemente el nombre ayuujk, en lugar de mixe, para nombrarse a sí mismos. El programa sistematizó sus ideas, las cuales coordinaban educación con el desarrollo del pueblo. El proyecto llamado Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) fue el núcleo del programa. Los pobladores fundaron la Regiduría Municipal de Educación para intensificar sus actividades de planeación educativa (Yinet, 1998: 11).

De esta manera tenían una visión educativa que era el resultado de sus experiencias previas, y se había vuelto más clara y más exhaustiva al exigir autonomía. Sin embargo, la brecha entre su visión y la realidad se extendió.²² Limitaciones en la política educativa gubernamental y problemas en las políticas agrarias neoliberales, se hicieron patentes, mientras la insatisfacción de la gente se hizo más pronunciada en la región (Nahmad, 2003: 414; Servicio del Pueblo Mixe, n.d.).

22 En otro poblado de la región hubo otro proyecto similar al de Tlahuitoltepec. El gobierno estatal no lo aceptó y en su lugar fundó un bachillerato ordinario.

Fundación de un bachillerato comunitario (Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente – BICAP)

La insurrección armada zapatista trajo consigo un cambio masivo favorable en las circunstancias políticas de los pueblos indígenas en general y para este pueblo en particular. Una condición favorable adicional surgió cuando dos personajes públicos, Limón and Lassé, que habían apoyado el proyecto “Ideas...” antes mencionado, se convirtieron, el primero en secretario de la SEP y el segundo en su asesor. Los dirigentes del pueblo nunca perdían este tipo de oportunidades y en 1995 solicitaron a la SEP la creación del BICAP. Limón pidió a Lassé “encargarse de poner en práctica esta propuesta educativa, con especial atención en respetar las demandas y decisiones del pueblo”. Así fue como empezó el proyecto (Yinet, 1998: 11; Lassé, 2001: 7). En julio de 1996 el equipo de proyecto del pueblo (equipo interdisciplinario) realizó viajes de estudio a los estados de Sinaloa y Puebla, para observar ejemplos pioneros y obtener consejo de grupos consultores sobre la implementación del proyecto. En agosto, el BICAP empezó con 40 estudiantes y los miembros del equipo se convirtieron

en sus coordinadores.²³ Cuando la escuela comenzó a operar, intentaron obtener el reconocimiento de la DGETA, pero fracasaron (BICAP – Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente, n.d.). Fue hasta diciembre cuando la Dirección General de Bachilleratos (DGB) reconoció el proyecto de escuela como un proyecto piloto (Delgado *et al.*, 2001: 101). Parece que la intención original del titular de la SEP, específicamente introducir la petición de la comunidad y su aporte, contenido y métodos especiales; era muy difícil de aceptar para la DGETA. Tal vez el secretario, dispuesto a solucionar el problema, sugirió al equipo del pueblo solicitar a la DGB que aceptara su proyecto como una propuesta piloto. En 1997, una parte de las instalaciones del CBTA empezó a ser usada para las actividades del BICAP. Finalmente, dos años más tarde, el CBTA fue abolido²⁴ (BICAP – Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente, n.d.). En 1999 la DGB reconoció el módulo (programa) del BICAP y éste se convirtió en una escuela completamente autorizada.

Sin embargo, en el año 2000 el BICAP otra vez quedó bajo el control de la DGETA cuando el nuevo Presidente de la República asumió el cargo y nombró a un nuevo secretario en la SEP. Más aún, la escuela regresó a ser un CBTA en el 2001, aunque mantuvo sus propias prácticas especiales, en la medida de lo posible. Se puede suponer que estos cambios estaban relacionados con la actitud negativa del nuevo gobierno hacia las demandas de los zapatistas. En el 2000, en lugar de la universidad indígena concebida en el proyecto del EDICOM y solicitada por el pueblo, se creó, sin los elementos culturales indígenas, un instituto tecnológico común (una universidad cibernética con un sitio electrónico en Internet). Parecía ser recurrente la antigua política gubernamental de extender las oportunidades educativas para la población indígena, pero rehusándoles el control sobre su propia educación.

Aun cuando tal regresión ocurrió, se puede decir sin temor a equivocarse, que la voz disidente de los zapatistas había cambiado la jugada –los movimien-

tos indígenas tomaron la delantera en el debate y el gobierno se puso a la defensiva. El método y los contenidos de las prácticas educativas del BICAP se reconocieron como un módulo dentro de la estructura del sistema del CBTA, aunque el control por parte del pueblo fue debilitado. El personal permaneció con poco cambio. Por otra parte, las características de la escuela como la “escuela del pueblo” han sido reforzadas recientemente, porque graduados de educación superior han regresado al pueblo para trabajar para el BICAP. Como se explicó en el sitio web del BICAP: “BICAP perdió el apoyo especial que le había permitido liberarse de las reglas de ciertos subsistemas educativos... Aunque ahora estamos forzados a adaptarnos a las reglas de la DGETA, nos esforzamos para no perder la esencia que hace al BICAP único en el país” (BICAP – Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente, n.d.). Esto puede interpretarse en el sentido que el gobierno y el pueblo han llegado a algún acuerdo.

En el estado de Oaxaca, doce escuelas de un nuevo tipo de bachillerato comunitario integral fueron creadas en 2002. En ese mismo año, el gobierno estatal y la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP firmaron un acuerdo para crear una universidad indígena. Así es como los gobiernos federal y estatal han sido obligados a permitir la fundación de instituciones con posturas indianistas.

CONCLUSIONES

Las dinámicas, ya discutidas en este capítulo, pueden resumirse como sigue. Los movimientos de la Revolución Mexicana que empezaron en 1910, crearon valores ideales como la “promesa” de la Revolución y el reconocimiento de las especiales significaciones de la existencia de pueblos indígenas. Después del movimiento estudiantil de 1968, el gobierno reavivó la “promesa” y desarrolló, rápidamente, políticas educativas indigenistas y bilingües. A través de la insistencia del movimiento de maestros indígenas, el gobierno adoptó el ideal bicultural bilingüe. Esto significó la aceptación oficial de la reinterpretación de los movimientos en torno al valor y significaciones especiales de lo indígena, la reinterpretación de que los pueblos indígenas en el país no eran objetos que podían ser

23 Los miembros del equipo viven en el poblado. Aquellos que viven en la ciudad de Oaxaca no parece que hayan puesto sus nombres en la lista de miembros del equipo.

24 De acuerdo con Yinet (1998: 11), las instalaciones del CBTA habían sido usadas desde septiembre 1996.

asimilados a la nación, sino sujetos (actores) con sus propias culturas e idiomas. La rebelión de los zapatistas en 1994 provocó, otra vez, la renovación de la “promesa” de la Revolución. Los zapatistas también reinterpretaron la posición de los pueblos indígenas en la nación, con el fin de darles amplia autonomía. Sus argumentos ganaron la simpatía de la mayoría de los pueblos indígenas y de la nación. Estas dinámicas engendraron condiciones favorables para que los movimientos de los pueblos indígenas se fortalecieran, pese al hecho de que no disfrutaban de poder económico y tenían poco peso proporcional en la población. También es sobresaliente que algunas características del Estado corporativista se reflejaron en los procesos del desarrollo exitoso de los movimientos.

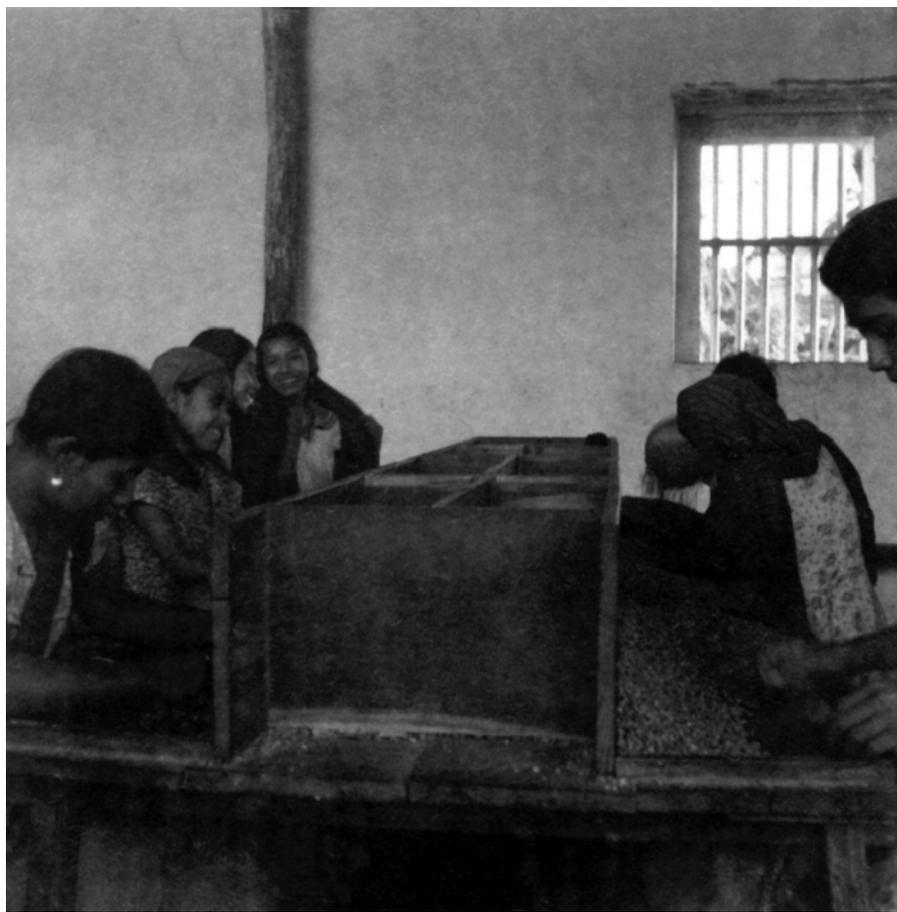
El movimiento educativo de Tlahuitoltepec confirmó esta lógica. Las políticas gubernamentales para los pueblos indígenas en los años setenta, que estaban inspiradas en las políticas del presidente Cárdenas durante el período post-revolucionario, ofrecieron al pueblo oportunidades de recibir instalaciones educativas. El movimiento optimizó esa oportunidad: el pueblo adquirió exitosamente una escuela Normal y un centro de capacitación musical. En adición a las vigorosas actividades culturales que existían en el pueblo, su muy pobre facilidad de acceso (que persistía debido a su rechazo a la construcción de una carretera principal) también puede haber elevado sus posibilidades para ser seleccionado como objetivo de una política. Con el advenimiento de líderes indianistas en el pueblo, al final de la década de 1970, el movimiento educativo empezó a adoptar un tono indianista. Al demandar el cumplimiento del ideal bicultural bilingüe, el movimiento propuso proyectos que el gobierno aceptó hasta cierto grado. La actitud fuertemente negativa del gobierno con respecto a los cambios propuestos (control del pueblo) en el método, la administración y los contenidos educativos, fue aminorada después de 1994, cuando ocurrió la rebelión zapatista.

Las características corporativistas de la sociedad se ven reflejadas en los procesos de interacción entre el movimiento y el gobierno. En primer lugar, el movimiento también jugó parcialmente un papel administrativo. La preparación y presentación de una propuesta de proyecto al gobierno por parte del movimiento, no sólo estableció la justificación y relevancia del mismo; también desplegó sus habilidades nece-

sarias para poner en práctica el proyecto. En efecto, la instrumentación de la educación básica mixte se convirtió en un proyecto conjunto con el gobierno. Los dirigentes indianistas en Tlahuitoltepec aparecieron en escena bajo la influencia de la situación ideológica de su tiempo y de entre aquellos estudiantes a quienes les fueron otorgadas becas por un grupo religioso. Ellos fueron seguidos por gente joven con estudios de educación superior. Estas personas, con un nivel académico alto, pudieron negociar, de una manera convincente, asuntos administrativos como la planeación. También desempeñaron el papel de consultores para las autoridades tradicionales del pueblo.

En segundo lugar, el ideal bicultural bilingüe propuesto por el movimiento fue adoptado como una norma por la SEP. No obstante, su aplicación real en la práctica educativa, antes de la rebelión zapatista, difirió de su aplicación posterior. Previa a la rebelión, la SEP nunca aceptó cambios importantes (control comunitario) en los contenidos educativos o la administración. Posterior a la rebelión, hubo una aceptación gradual de aquellas escuelas que disfrutaban de un plan de estudios especial, métodos y un cierto nivel de autonomía para estudiantes y comunidades indígenas, como en el caso del BICAP. No obstante, tales cambios en las condiciones no estaban necesariamente plasmados como cambios en las leyes o normas. Frecuentemente eran sólo expresados a través de quien era designado para ocupar cargos de alto rango, o de quien permanecía en tales cargos, y a través de cómo estas personas interpretaban las normas y ejercían su autoridad. Esta situación se observó en los casos de la creación del CBTA y el BICAP en el pueblo. El funcionamiento del sistema de tal manera, es característico del Estado corporativista, el cual se crea y se desarrolla bajo condiciones con un bajo nivel de institucionalización, tanto política como administrativamente. En una situación tal, los valores (normas en los altos niveles) a veces asumen importancia substancial porque los encargados, por lo general, tienen un amplio margen de discrecionalidad.

Este mecanismo de ejecución de petición –la petición se ejecuta a través del impulso dinámico del movimiento y por la discrecionalidad de la persona en el cargo– significa que un pueblo puede, en ocasiones, tener éxito en la concesión de su petición, sin tener que ampliar la influencia de su movimiento a un rango más amplio (es decir, a nivel regional,



Escogiendo café,
Juquila, 1953. FCBV.

estatal o nacional) con el fin de crear reglas y leyes nuevas, o enmendar disposiciones. Sin embargo, tales éxitos carecen de estabilidad institucional. En el caso del CBTA del pueblo, fue un conflicto laboral entre maestros; en el caso del BICAP, aunque había recibido inicialmente el consentimiento del jefe de la SEP, la DGETA negó su reconocimiento y fue obligado a iniciar como un proyecto piloto. Más aún, como resultado de un cambio en la SEP acompañado de un cambio en la administración gubernamental, la escuela fue puesta bajo el control de la DGETA, la cual redujo su relativa autonomía.

Finalmente, mencionemos tareas de investigación para ser llevadas a cabo en el futuro. Este artículo se ha ocupado del desarrollo histórico de los movimientos de los pueblos indígenas en el contexto interno mexicano. Puede decirse que los mismos movimientos han expresado sus significaciones históricas. Los movimientos se han referido con frecuencia a los 500 años de represión que han sufrido los pueblos indígenas, pero su intención básica es experimentar una regresión a la Revolución Mexicana y reanudar

su marcha desde ese punto. La Declaración de la Selva Lacandona cita la Constitución de 1917 para legitimar su rebelión, por lo que sus movimientos no eran para restaurar su antigua civilización. Los zapatistas dudaron de la legitimidad del Estado existente, pero básicamente aceptaron la concepción de la nación como un entramado para la comunidad política y reivindicaron el respeto a los derechos humanos en la vida social y política que fueron creadas por la sociedad moderna y garantizadas por la Constitución. Sus demandas de autonomía pueden ser entendidas en este contexto: pedían la creación de un nuevo Estado moderno en el cual los pueblos indígenas pudieran también ser capaces de aparecer como protagonistas en la sociedad nacional, es decir, pedían que se cumpliera la “promesa” de la Revolución. Para entender la viabilidad de esta visión, lo que se requiere es, en primer lugar, un análisis más minucioso de los movimientos a nivel regional y nacional que siguieron a la rebelión de los zapatistas, y, en segundo lugar, un examen de las condiciones internacionales, una cuestión que este texto dejó intacta. **CS**

BIBLIOGRAFÍA

- Alianza Nacional de Profesionales Indígenas A.C. (ANPI-BAC) (1982), "El proyecto educativo de los grupos étnicos mexicanos", *Educación*; revista del Consejo Nacional Técnico de la Educación, 39: 101-21.
- Bertely Busquets, María (1998), "Educación indígena del siglo XX en México", en: Pablo Latapí Sarre (ed.), *Un siglo de educación en México. Tomo II*, México, D.F. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, Fondo de Cultura Económica.
- Berryman, Phillip (1987), *Liberation Theology: The Essential Facts about the Revolutionary Movement in Latin America and Beyond*, New York: Pantheon Books.
- BICAP (Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente) (n.d.) "Proceso histórico", obtenido en enero 18 de 2008 de: <http://www.bicap.edu.mx/bicap/historia.htm>.
- Crossley, Nick (2002), *Making Sense of Social Movements*, Buckingham, UK y Philadelphia, PA, EUA: Open University Press.
- Delgado Jiménez, Mauro, Palemón Vargas Hernández, Benito Martínez Díaz, Wilfredo Gallardo Torres y Rubén Martínez Pérez (2001), "Bases filosóficas del proyecto educativo ayuujk y el Proyecto pedagógico del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente BICAP", en: BICAP (ed.), *La voz y la palabra del pueblo ayuujk*, México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 63-112.
- Díaz Montes, Fausto (1992), *Los municipios: La disputa por el poder local en Oaxaca*, Oaxaca: IISUABJO-Dirección de Comunicación Social del Gobierno del Estado de Oaxaca.
- Gabriel, Franco (1988), "Asociaciones y organizaciones hacia una política indígena", en: Instituto Nacional Indigenista (ed.), *Instituto Nacional Indigenista 40 años*, México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista, pp. 276-80.
- Gutiérrez Narváez, Raúl de Jesús (2005), "Escuela y zapatismo entre los tzotziles: entre la asimilación y la resistencia", Sin publicar tesis para Maestría, Oaxaca: Centro de Investigaciones y Estudios superiores en Antropología Social.
- Hernández, Ramón (1988), "La educación indígena", en: Instituto Nacional Indigenista (ed.), *Instituto Nacional Indigenista 40 años*, México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista, pp. 269-275.
- Hernández Hernández, Natalio (1988), "Las organizaciones indígenas: ¿autonomía o dependencia?", en: *Instituto Nacional Indigenista 40 años*, México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista, pp. 166-180.
- ILO (nd.), "Indigenous and Tribal Peoples. Standard and Supervision Conventions and Other Relevant Instruments", obtenido en octubre 10 de 2008 de <http://www.ilo.org/public/english/indigenous/standard/index.htm>.
- Instituto Nacional Indigenista, Centro Coordinado Indigenista, Ayutla, Oax. (1982), "Reunión General regional de la escuela de música de la región Mixe", documento sin publicar.
- Julián Caballero, Juan (2002), *Educación y cultura. Formación comunitaria en Tlazoyaltepec y Huítepec, Oaxaca*, Oaxaca: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Kuroda Etsuko (1993), *Bajo el Zempoaltepetl: la sociedad mixe de las tierras altas y sus rituales*, Oaxaca: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social e Instituto Oaxaqueño de las Culturas.
- (1994), "Mesutiisoka to senjuumin shakai" (Mestisaje and Indigenous Society)", en: Etsuko Kuroda (ed.), *Minzoku no deau katachi*, Tokio: Asahi shimbun sha, pp. 39-60.
- (1996), *Senjuumin mihe no shizukana henyou: Mekishiko de kangaeru* (Quieta transformación del pueblo indígena mixe y lo que pensé en México), Tokio: Asahi Shinbun Sha.
- (1999), "Chihou toshi seikatsu ni sanku suru senjuumin: Mekishiko nanbu oahaka-shi no mihe no hitobito" (Pueblos indígenas participando en la vida de una ciudad local: el pueblo mixe en la ciudad de Oaxaca, sureste de México)", en: Kiyotaka Aoyagi y Toshio Matsuyama (eds.), *Senjuumin to toshe: Jinrui gaku no atarashii chihei*, Tokio: Aoki shoten, pp. 248-269.
- (2002), "Senjuumin undou ni sanyo suru made no tooi michinori: Mekishiko, oahaka-shuu no hihe no hitobito to shidousha tachi" (Una larga historia hacia el levantamiento del movimiento de los pueblos indígenas: los mixes y sus líderes en Oaxaca)", en: Kuroda Etsuko (ed.), *Minsoku no undou to shidousha tachi: Rekishi no naka no hitobito*, Tokio: Yamakawa shuppan sha, pp. 231-249.
- Lassé, Rolando de (2001), "Presentación", en: BICAP (ed.), *La voz y la palabra del pueblo ayuujk*, México, D.F.: Universidad Pedagógica Nacional, pp. 7-22.
- Lazos Chaveros, Elena (n.d.), "Algunas reflexiones sobre educación intercultural y autonomía", Obtenido en octubre 5 de 2007 de http://www.latauronomy.org/CH_ideasEducAut.PDF.

- Lestage, Francois y Tiburcio Pérez Castro (2003), "Una escuela bilingüe, ¿para quién? El caso De los migrantes indígenas en Baja California", en: Francois Lartigue y André Quesnel (eds), *Las dinámicas de la población indígena: cuestiones y debates actuales en México*, Oaxaca: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 249-263.
- López Bárcenas, Francisco (2005), "Rostros y caminos de los movimientos indígenas en México", en: Raquel Gutiérrez y Fabiola Escárzaga (eds), *Movimientos indígenas en América Latina: resistencia y proyecto alternativo*, Puebla: Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, pp. 171-188.
- Maldonado Alvarado, Benjamín y Margarita M. Cortés Márquez (1999), "La gente de la palabra sagrada: El grupo etnolingüístico Ayuuk ja'ay (mixe)", en: Alicia M. Barabas y Miguel A. Bartolomé (eds), *Configuraciones étnicas en Oaxaca: perspectivas etnográficas para las Autonomías*, Vol. 2, México, D.F.: Instituto Nacional de Antropología e Historia e Instituto Nacional Indigenista, pp. 94-144.
- Matsushita, Kiyoshi (1998), *Gendai raten amerika no seiji to shakai* (Políticas y sociedades en Latino América moderna), Tokio: Nihon keizai hyouron sha.
- Medina, Andrés (1998), "Los pueblos indios en la trama de la nación: notas etnográficas", *Revista Mexicana de Sociología*, 60 (1): 131-168.
- Monsiváis, Carlos (1976), "Notas sobre la cultura mexicana en el siglo XX", en: El Colegio de México (ed.), *Historia general de México*, Vol. 2, México, D.F.: El Colegio de México, pp. 1375-1548.
- Morales-Gómez, Daniel A. y Carlos Alberto Torres (1990), *The State Corporatist Politics, and Educational Policy Making in Mexico*, Nueva York: Praeger Publishers.
- Nahmad Sittón, Salomón (ed.) (1994) *Fuentes etnológicas para el estudio de los pueblos ayuuk (mixes) del estado de Oaxaca*, Oaxaca: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social; Oaxaca: Instituto Oaxaqueño de las Culturas.
- (2003), Fronteras étnicas: análisis y diagnóstico de los sistemas de desarrollo: *Proyecto Nacional vs. Proyecto étnico: el caso de los ayuuk (mixes) de Oaxaca*, Oaxaca: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Natividad Gutiérrez, Chong (2004), "La mercadotecnia en el 'indigenismo' de Vicente Fox", en: Rosalva Aída Hernández, Sarela Paz y María Teresa Sierra (eds), *El estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*, Oaxaca: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, pp. 27-51.
- Reveles, Acosta e Irma Lorena (2007), "Unforeseen Effects of the Agrarian Legislation in Mexico, 1992-2005", obtenido en enero 7 de 2008 de http://mpira.ub.uni-muenchen.de/5093/1/MPRA_paper_5093.pdf.
- Reyes Gómez, Laureano (1995), "Mixes", en: Marco Antonio Vásquez Dávila, Saúl Millán, Laureano Reyes Gómez y Ricardo Melgar Bao, *Etnografía contemporánea de los pueblos Indígenas de México: región Transísmica*, México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista, pp. 169-205.
- Servicios del Pueblo Mixe (SER) (n.d.), "Memoria histórica", obtenida en febrero 16 de 2008 de <http://www.redindigena.net/ser/frameset.html>.
- Snow, David A., E. Burke Rochford, Jr. Steven K. Worden y Robert D. Benford (1986), "Frame Alignment Process, Micromobilization, and Movement Participation", *American Sociological Review*, 51 (4): 464-481.
- Tilly, Charles (1978), *From Mobilization to Revolution*, Reading: Addison-Wesley Publishing Company.
- Tsunekawa, Keiichi (1988), *Juusoku no seiji keizai gaku: México* (Economía política de la dependencia: México), Tokio: Tokyo University Press.
- Vargas, María Eugenia (1994), *Educación e ideología: constitución de una categoría de Intermediarios en la comunicación interétnica. El caso de los maestros bilingües tarascos (1964-1982)*, Oaxaca: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.
- Vázquez, Diego (1988), "El indígena y el indigenismo", en: Instituto Nacional Indigenista (ed.), *Instituto Nacional Indigenista 40 años*, México, D.F.: Instituto Nacional Indigenista, pp. 289-293.
- Vázquez García, Sócrates y Gerardo Gómez González (2006), "Autogestión indígena en Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, México", *Ra Ximhai*, 2 (1): 151-69, obtenido en noviembre 8 de 2006 de <http://www.uaim.edu.mx/webraximhai/Ej-04articulosPDF/o8%202006.pdf>.
- Yinet (1998), Órgano Informativo del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (1998), "Santa María Tlahuitoltepec, una comunidad ayuujk preocupada por su educación", junio, México, D.F.: Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa, pp.5-11.
- Yonemura, Akio (1993), "Mekishiko no bai-ringaru kyouiku" (Educación bilingüe en México), *Ajia keizai*, 10 (3): 19-26.



El derecho a la educación en Oaxaca, entre la desigualdad y el conflicto

EDUARDO BAUTISTA MARTÍNEZ
MARÍA LETICIA BRISEÑO MAAS

Profesores del Instituto de Investigaciones Sociológicas y del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma "Benito Juárez" de Oaxaca.
ecbm00@gmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente artículo tiene como objetivo identificar y analizar las dificultades del cumplimiento del derecho a la educación en Oaxaca, a partir de una visión de conjunto y de la concurrencia de problemas de carácter estructural, considerando que el proceso educativo no puede observarse de manera aislada del conjunto de variables socioeconómicas y políticas.

Se considera que el derecho a la educación no queda garantizado en su registro como un derecho constitucional o por su acuerdo como derecho universal, mucho menos como una atribución limitada a algunos actores como un gremio o un gobierno local, aunque desde luego esto no los exime de sus responsabilidades específicas.

En primer lugar, se realiza un análisis de la educación en relación con la desigualdad socioeconómica, que resulta particularmente relevante para Oaxaca, considerada como una de las entidades con mayor rezago social y marginación a nivel nacional, de acuerdo a diversas mediciones oficiales (CONAPO, 2010; CONEVAL, 2010).

En un segundo momento se analiza el derecho a la educación recuperando el contexto normativo y las dificultades de su cumplimiento en condiciones de desigualdad como las que predominan en el estado de Oaxaca. Se apunta que el derecho a la edu-

cación depende de dificultades en el ámbito local, derivadas de un centralismo histórico de carácter económico y político, además de una desigualdad asociada a ese modelo; factores que han generado una conflictividad prolongada que mantiene en profunda crisis al sistema educativo estatal.

En un tercer momento se revisa la relación entre la educación y la lucha sindical en condiciones de una fuerte conflictividad política que se ha prolongado tres décadas, durante las cuales, el magisterio oaxaqueño ha paralizado las actividades escolares hasta por varias semanas cada año, afectando con ello el cumplimiento del calendario escolar.

En términos analíticos, el artículo propone la perspectiva del conjunto de aspectos interrelacionados al proceso educativo como una necesidad para pensar en la solución del problema, que pase por la ponderación de los diversos derechos sociales para el efectivo cumplimiento del derecho a la educación de la niñez.

LA EDUCACIÓN EN UN ENTORNO DE DESIGUALDAD SOCIOECONÓMICA

Uno de los problemas centrales del Sistema Educativo Mexicano es la

< Mercado de San Andrés Chicahuaxtla, Putla, ca. 1926. AHSEP.



desigualdad; aún cuando el sistema escolar ha aumentado en cobertura, persisten problemas estructurales que se observan de manera diferenciada a lo largo y ancho de la geografía nacional, por ejemplo, si consideramos que en 1910 el 85 por ciento de la población total era analfabeta y un siglo después la proporción se redujo a 6.9 por ciento (INEGI, 2010), por citar solo un indicador.

El indicador de analfabetismo en el mismo año alcanzó para el estado de Oaxaca el 16.3 por ciento, casi diez puntos por encima de la media nacional. Éste y otros datos socioeconómicos más, ubican a Oaxaca como uno de los estados identificados por su mayor grado de pobreza, y a su vez, a México como uno de los países con mayor desigualdad.

A pesar de reconocer que al interior de México, la dinámica educativa en cada estado es diferente, no basta comparar en lo general a las entidades del centro, con las del norte o las del sur, en donde las tendencias muestran claras brechas de desigualdad, es necesario observar que al interior de cada estado existe también un mosaico complejo y diverso del proceso educativo, que no puede comprenderse de manera aislada.¹

1 Indicadores sobre carencias sociales identifican que el estado de Oaxaca registra una proporción más alta que la media nacio-

nal, por citar algunos datos, en rezago educativo 30.7 por ciento en relación al 21.7 por ciento del promedio nacional; en relación a la población con un ingreso inferior a la línea de bienestar mínimo, alcanza 32.9 por ciento, mientras que su correspondiente nacional es de 16.5 por ciento. Entre otros indicadores, la entidad se ubica en los primeros lugares por sus condiciones de pobreza (CONEVAL, 2010).

2 Trátase del índice de marginación, del índice de rezago social, del índice de desarrollo humano, del modelo multidimensional para la medición de la pobreza, o cualquier otro (CONAPO, 2010; CONEVAL, 2012).

Con respecto a la situación de marginación, pobreza y rezago social, Oaxaca oscila entre los últimos lugares respecto a condiciones de bienestar, aún cuando se diversifiquen las herramientas de medición de la pobreza o se le asignen diversos nombres para señalar esta condición.²

En relación a la educación, la estadística oficial registra que Oaxaca tiene un promedio de escolaridad de 6.9 años y ocupa el penúltimo lugar de las entidades del país; que se encuentra cuatro puntos porcentuales debajo del Distrito Federal, que es la entidad mejor posicionada.

Además de los datos anteriores se agrega que el 62 por ciento de la población tiene educación básica terminada, que el 14 por ciento concluyó la educación media superior y el 10 por ciento la educación superior. Estas cifras nos permiten señalar que en Oaxaca

Además de los datos anteriores se agrega que el 62 por ciento de la población tiene educación básica terminada, que el 14 por ciento concluyó la educación media superior y el 10 por ciento la educación superior. Estas cifras nos permiten señalar que en Oaxaca

Además de los datos anteriores se agrega que el 62 por ciento de la población tiene educación básica terminada, que el 14 por ciento concluyó la educación media superior y el 10 por ciento la educación superior. Estas cifras nos permiten señalar que en Oaxaca

la educación superior es un privilegio, puesto que solo 1 de cada 10 habitantes ha concluido sus estudios de educación superior (INEGI, 2010).³

Sin embargo, la estadística misma generaliza; puesto que de manera más específica podríamos identificar diferencias en el ámbito educativo entre una y otra región de Oaxaca; por ejemplo entre la población de la ciudad capital se registran condiciones más favorables que en las comunidades y las zonas de mayor marginación; asimismo, al generalizar cuando se compara a los sectores de ingresos altos y sectores de ingresos muy bajos o nulos se invisibilizan los rezagos.

Además de lo anterior, se puede decir que existen marcadas diferencias entre los servicios educativos que reciben quienes asisten a las escuelas públicas y quienes asisten a las escuelas privadas, así como dentro de la educación pública, si consideramos centros urbanos en relación a las áreas rurales o entre población indígena y no indígena, por mencionar algunas comparaciones.

En el ámbito educativo, la desigualdad es observable en cuestiones más puntuales como en infraestructura escolar, condiciones de los edificios, aulas, bibliotecas y baños, y en equipamiento, muebles, pizarrones, equipos audiovisuales, computadoras e Internet. La brecha entre unas y otras escuelas se abre en el equipamiento tecnológico, pues éste es prácticamente inexistente en zonas indígenas.

En valoraciones realizadas por los propios profesores, las carencias se duplican o triplican proporcionalmente en escuelas indígenas rurales respecto a las públicas urbanas.⁴

La distribución de profesores se observa de la misma manera; a las áreas rurales de mayor marginación son enviados los profesores que empiezan sus carreras, como parte de la cultura de “hacer méritos”, mientras quienes concentran mayor experiencia se ubican en las zonas urbanas. Además, las diferencias de salarios de los profesores en función de sus trayectorias o de su pertenencia al sector de educación indígena o al resto del sistema educativo registran desproporciones, no solo entre los niños sino entre los propios profesores, así para medir la desigualdad

sólo tenemos que comparar el salario de un profesor del sistema nacional con el de un profesor de educación indígena de cualquier escuela rural de Oaxaca.⁵

El caso extremo de la desigualdad es el que resienten los pueblos indígenas, entre los cuales también se pueden observar inequidades por razón de género. En términos generales, en el país, el 78 por ciento de la población indígena vive en condiciones de pobreza. A su vez, entre la población de este sector en el rango de de 6 a 14 años, se registra que el 89 por ciento de los hombres asisten a la escuela, sobre el 87 por ciento de las mujeres. La proporción de población total en el país que asiste a la escuela para ambos géneros es del 96 por ciento.⁶

De la misma manera, son las mujeres indígenas quienes concentran proporciones más altas de analfabetismo y menor proporción de años de escolaridad. Aunque esta tendencia necesariamente tendría que matizarse puesto que sería inadecuado apuntar que todos los grupos indígenas la registran por igual; tendríamos que identificar diferenciaciones al interior de cada grupo etnolingüístico sin perder de vista las condiciones de desventaja económica en las que se encuentran y que repercuten en aspectos sociales.

Los resultados de los diversos informes llevan a insistir en la pregunta ¿es posible el cumplimiento del derecho a la educación en condiciones de pobreza y desigualdad extrema? En condiciones que ubican a ciudadanos de primera y de segunda, viviendo en la exclusión y la marginación, incluso al interior del sistema educativo oaxaqueño en donde la diversidad y la desigualdad son constantes.

EL CUMPLIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA DESIGUALDAD

De acuerdo al Primer párrafo del artículo 26 de la Declaración Universal de los Derechos Humanos, “Toda persona tiene derecho a la educación. La educación debe ser gratuita, en lo concerniente a la instrucción elemental y fundamental”. En diferentes

3 En México, el promedio de escolaridad es de 8.6 años, dos años por encima de la media oaxaqueña (INEGI, 2010).

4 INEE, 2007.

5 Esta tendencia de disparidad de ingresos entre población indígena y no indígena, no es específica de Oaxaca ni de México en particular; es una contante en América Latina (Observatorio de Política Social y Derechos Humanos, 2009).

6 INEE, 2007.

formas esta norma se recupera en Acuerdos y Convenios Internacionales, en Constituciones Nacionales y Constituciones locales.⁷

En el debate jurídico y sociológico se asume que la educación es un derecho humano fundamental, esencial para poder ejercer todos los demás derechos; que la educación promueve la libertad y la autonomía personal y genera importantes beneficios para el desarrollo, por ello este derecho es central dentro de la agenda de la UNESCO (2012), está presente en los Pactos Internacionales de los Derechos Económicos, Sociales y Culturales que puntualizan las atribuciones de los Estados para la atención progresiva de sus sistemas educativos; constituyen pues un referente para promover y evaluar las obligaciones fundamentales de los Estados miembros.⁸

Sin embargo, millones de niños y adultos siguen privados de oportunidades educativas, en muchos casos a causa de la pobreza, por lo que se observa que el cumplimiento del derecho a la educación pasa también por el problema de la desigualdad, la distribución del ingreso, el empobrecimiento de la población y en la incidencia de estos aspectos en el acceso a la educación y las condiciones en que los niños llegan a la escuela, de ahí que se señale que el problema no se limita sólo al acceso.

La propia UNESCO advierte que es una realidad que los niños llegan a la escuela en condiciones muy desiguales que en muchos casos se acentúan debido a factores propios de los sistemas educativos, tales como la segregación económica y cultural de las escuelas y la distribución desigual de las oportunidades educativas; como se ha registrado respecto al contexto oaxaqueño, en donde las escuelas que atienden a estudiantes en condiciones de pobreza, salvo excepciones, tienen menores recursos y cuentan con personal en condiciones laborales más desfavorables.

7 El Artículo tercero de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, que incorpora la reforma del 9 de febrero de 2012, establece que “Todo individuo tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Distrito Federal y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media superior” (DOF:2012).

8 Un gran número de instrumentos normativos –convenciones internacionales, declaraciones, recomendaciones, marcos de acción, cartas- preparados por la UNESCO y las Naciones Unidas así como otros producidos por entidades de ámbito regional pero que operan a través de redes, proporcionan un marco estatutario para el derecho a la educación, sin discriminación ni exclusión (UNESCO, 2012).

Inauguración de teatro al aire libre en Abad, Coixtlahuaca, 1935. AHSEP.



Sin embargo, el asunto es más complicado si consideramos que para el ejercicio del derecho a la educación de los niños y adolescentes, deben cumplirse otros derechos sociales. Hablar del derecho a la educación implica el derecho de los niños y adolescentes a una vida digna, a la alimentación, a la salud; no se puede hablar del cumplimiento del derecho a la educación de niños desnutridos que viven en condiciones de marginación.

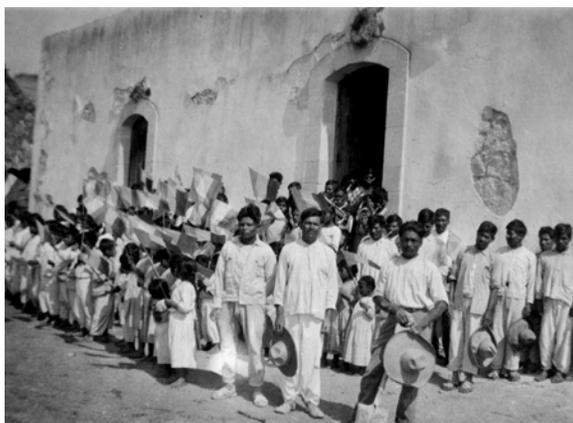
Esta preocupación está presente entre los especialistas en derechos humanos, quienes apuntan que la educación es un factor clave en tanto potencia el desarrollo de la persona, ya que sin el acceso a este derecho, no se puede ejercer ninguno de los derechos civiles, políticos, sociales, económicos o culturales.

“La libertad de expresión: ¿de qué sirve si la persona no tiene las capacidades de formarse un juicio personal y de comunicarlo? O el derecho al trabajo: ¿de qué sirve si se carece de las calificaciones necesarias para un buen trabajo?... la búsqueda del bienestar humano implica que las personas alcancen un nivel mínimo de conocimientos y de capacidades y valores específicamente humanos”⁹

A su vez, en términos normativos, la Ley Estatal de Educación del Estado de Oaxaca recupera los principios humanistas de justicia, libertad e igualdad para propiciar la convivencia social, el respeto a los derechos humanos, evitando todo tipo de discriminación, lo que lleva a pensar y a reflexionar sobre el sentido

9 Se agrega “que no sería posible reparar el daño infligido a la persona en el curso de su vida por la falta de educación; quien carece de ella en su infancia y juventud queda por lo mismo excluido de la sociedad, expuesto a la pobreza y relegado en comparación con los demás ciudadanos” (Latapí, 2009: 258).

Preparación del desfile el 5 de mayo de 1934, Abad, Coixtlahuaca. AHSEP.



y el para qué de la educación, más allá de la cuestión del puro acceso para lograr su cumplimiento.

La Ley agrega que la educación debe ser democrática,¹⁰ que la productividad, eficiencia y competitividad económicas deberán amortizarse con los principios humanistas de la educación; además, en su Artículo 7 reconoce los principios de la comunidad de los pueblos indígenas, lo que en términos normativos corresponde con la diversidad cultural del estado de Oaxaca en donde se registran 16 grupos etnolingüísticos, que representan el 34 por ciento de la población de la entidad.¹¹

“Es obligación del estado impartir educación bilingüe e intercultural a todos los pueblos indígenas, con planes y programas de estudio que integren conocimientos, tecnologías y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la entidad. Esta enseñanza deberá impartirse en su lengua materna y en español como segunda lengua. Para la demás población se incorporarán los planes y programas de estudio contenidos, de las culturas étnicas de la región y la entidad.”¹²

Si bien el reconocimiento resulta favorable, los habitantes del país están lejos de tener las mismas oportu-

10 La democracia es entendida como: “Un sistema de vida que permita la participación de los ciudadanos en las decisiones políticas del estado, así como la igualdad de oportunidades para recibir los beneficios que proporcionan los adelantos científicos y tecnológicos, favoreciendo con ello el mejoramiento de las condiciones económicas y sociales.” (Ley Estatal de Educación del Estado de Oaxaca, 1995).

11 En el estado de Oaxaca se registra un millón 165 mil 186 personas mayores de cinco años hablantes de lenguas indígenas y constituye la entidad con mayor población perteneciente a este sector. La media nacional es de 6.7 por ciento (INEGI, 2010).

12 Ley Estatal (Ibidem).

nidades de acuerdo a su diversidad cultural, en tanto esta diversidad esta permeada de profundas desigualdades y asimetrías entre los grupos sociales en donde siempre terminan por imponerse las visiones de los actores más fuertes, en detrimento de los grupos sociales minoritarios debido a la tradición centralista que prevalece en el sistema político mexicano.

En términos normativos, la política de reconocimiento a los pueblos indígenas responde tanto a las presiones internas derivadas de movimientos de protesta como el surgimiento del neozapatismo en Chiapas en el año de 1994 que abrió paso al movimiento indígena en varias regiones del país. Como cuestión externa de la política de reconocimiento, se puede citar la Declaración sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.¹³

EL CUMPLIMIENTO DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN Y LA LUCHA SINDICAL

Pablo Latapí (2009) registra que en los últimos años han ocurrido violaciones al derecho a la educación de los niños mexicanos; particularmente en Oaxaca, en donde se han perdido días hábiles debido a las actividades sindicales y políticas, bajo la exigencia de mayores salarios y diversas prestaciones, aunque tampoco han existido demandas jurídicas contra estas violaciones.

De acuerdo a la valoración del especialista, respecto a la normalidad mínima se puede mencionar el incumplimiento de los 200 días del calendario escolar debido a problemas políticos y sindicales, a que el tiempo efectivo dedicado a la enseñanza estimado es del 50 por ciento, al ausentismo de maestros en zonas indígenas y de difícil acceso que llega a ser del 30 por ciento, así como a deficiencias en infraestructura física y de capacidad lectora esperada para cada uno de los niveles de la educación básica (Latapí, 2009).

13 La Declaración considera, entre otros aspectos, los derechos individuales y los derechos colectivos, los derechos culturales y la identidad, los derechos a la educación, la salud, el empleo y el idioma. Se registra que los pueblos indígenas tienen derecho, como pueblo o como personas, al disfrute pleno de todos los derechos humanos y las libertades fundamentales reconocidas por la Carta de las Naciones Unidas, la Declaración Universal de Derechos Humanos y la normativa internacional de los derechos humanos (ONU, 2007).

Fuentes más recientes que remiten al Gobierno del Estado de Oaxaca, refieren que un millón 200 mil estudiantes de la entidad se quedaron sin clases en el último paro magisterial ocurrido durante tres semanas del mes de mayo de 2012. Agrega que en los últimos seis años se ha perdido el equivalente a un ciclo escolar completo por la suspensión de labores de los profesores, contabilizando 198 días hábiles perdidos.¹⁴

Ello lleva a cuestionar ¿Qué derecho prevalece y qué derecho es sacrificado? Más allá de la interpretación jurídica sobre qué derecho se superpone, la propuesta es de carácter sociológico ¿Qué muestra la realidad social?

La perspectiva de la desigualdad estructural no exime a los actores locales, como los funcionarios del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y a los líderes sindicales de sus responsabilidades directas en la afectación del derecho a la educación de los niños y adolescentes.

El cumplimiento del derecho a la educación también nos lleva pues al análisis de lo que ha sido la lu-

cha de los derechos sindicales, pero que tenga como punto de partida un trabajo de autocrítica necesaria que deben realizar todos los involucrados, una autocrítica que debe ponderarse a partir de una visión de conjunto del sistema educativo.

A 32 años del movimiento magisterial oaxaqueño, puede observarse que más de una generación de profesores inició su carrera y terminó la misma dentro del movimiento magisterial, de maestros que empezaron muy jóvenes en manifestaciones de protesta y se jubilaron participando en las mismas expresiones. El asunto es complejo porque tampoco podemos hablar del derecho a la educación en abstracto, como si se tratara del acceso mecánico de todos los niños a la escuela, y del cumplimiento de programas escolares en tiempo y en forma; al respecto hay muchas buenas intenciones pero la problemática tiene más aristas que las que se observan a simple vista.

El proceso educativo tiene que ver con las condiciones en las cuales los maestros llegan a la escuela, pero también, con las condiciones en las cuales los propios niños y adolescentes lo hacen. La comprensión del problema rebasa la intención de parcializar la educación por un lado y el sindicalismo por el otro.

Desde principios de los años ochenta del siglo pasado, los plantones en el zócalo han constituido un recurso común de este gremio para expresar sus re-

¹⁴ La fuente cita un diagnóstico del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, que informa que 74 mil profesores laboran en el estado, sin embargo, sólo 59 mil maestros están frente a grupo. Es decir, 15 mil maestros atienden otras actividades alejados de las aulas. *Reforma*, 20 de junio de 2012.



Campo de aviación de Pochutla, ca. 1960. CJAP.

clamos por un salario digno y la asignación de recursos para sus escuelas.¹⁵

A diferencia de los ochenta, en la etapa reciente de la negociación del pliego petitorio anual, en el 2006 se vivió en el gremio el uso extremo de la fuerza pública que generó uno de los movimientos sociales más importantes ocurridos en la entidad. El movimiento magisterial de ese año inició el 22 de mayo con el propósito de reivindicar las demandas de su gremio. Entre las principales estaban la re zonificación económica de Oaxaca como una entidad de vida cara, debido a que los trabajadores oaxaqueños cuentan con salarios más bajos que sus similares en el resto del país. El 14 de junio de 2006 el movimiento fue reprimido de forma violenta; este acontecimiento generó una protesta social sin precedentes en la entidad.¹⁶

Al problema se agregó otro más, la demanda de justicia ante la represión al movimiento social y magisterial ocurrida en esa ocasión y que desde ese año encabeza las demandas del gremio de profesores afiliados a la Sección 22. El asunto ha merecido varias investigaciones de organismos nacionales e internacionales de defensa de los derechos humanos y destaca el trabajo de la Suprema Corte de Justicia de la Nación que identifica la responsabilidad del gobierno estatal en los hechos ocurridos.¹⁷

Sin embargo, el cumplimiento del derecho a la educación no puede reducirse a la responsabilidad de

una sola de las partes del problema, aún cuando los vicios del sindicalismo tampoco pueden ser negados ni por los propios dirigentes.¹⁸

Acontecimientos como el ocurrido en el 2006, han llevado a la educación oaxaqueña a una arena de conflictividad política entre quienes buscan la democratización y quienes pretenden la conservación de privilegios, trátese del SNTE o de cualquier fracción al interior de cada una de las secciones sindicales, entre las que se encuentra la 22, puesto que no existen los grupos compactos.

En esta última se registra una diversidad de corrientes que hacen difícil separar el sindicalismo de “los buenos” del sindicalismo de “los malos”, corrientes que van desde aquellos que piensan en la defensa de la educación pública como motivo de su lucha, o bien de aquellos sindicalistas que piensan en beneficios personales o de grupo.

Las pugnas entre grupos están a la orden del día, además de que a éstas, se unen grupos de padres de familia quienes también participan en las rencillas. Estas consideraciones son importantes cuando nos referimos a los problemas de la educación en Oaxaca, porque efectivamente los niños y adolescentes aparecen como los principales afectados por los conflictos y desacuerdos entre las autoridades y la sección sindical, o los conflictos al interior de ésta.¹⁹

Las tensiones se muestran en denuncias públicas por la cerrazón de las autoridades o viceversa, de las autoridades respecto a sus interlocutores sindicales. Estos desencuentros se expresan en movilizaciones que lejos de terminar se multiplican y se diversifican.

Además de las cuestiones normativas para el cumplimiento del derecho a la educación, en el estado de Oaxaca destacan iniciativas de la sociedad civil, como el Foro Oaxaqueño de la Niñez, el cual coordina el tra-

15 Entre los antecedentes de movilización y protesta de los maestros oaxaqueños, destaca la lucha emprendida desde principios de la década de los ochenta contra el anquilosado corporativismo mexicano y, de manera particular, contra una de sus instituciones más significativas: el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). De manera conjunta con otras secciones sindicales disidentes de otras entidades federativas, los maestros oaxaqueños conformaron la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), con el objetivo de alcanzar la democratización de las representaciones locales del gremio, contra el verticalismo en la toma de decisiones y el rechazo a las prácticas corrompidas en las cúpulas del sindicato (Yescas y Zafra, 2006).

16 Como consecuencia de la represión, más de 300 organizaciones, sindicatos, asociaciones civiles y comunidades, se solidarizaron con el gremio magisterial y el 17 de junio se formó la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), asumió como principal demanda la salida del gobernador Ulises Ruiz Ortiz, identificado como el responsable de la agresión policiaca (Bautista, 2010).

17 En el análisis de caso se reconoció la afectación de diversas garantías en el Municipio de Oaxaca de Juárez y zona conurbada, entre ellas, la referente a la vida, integridad personal, acceso a la justicia, libertad, trabajo, expresión, educación, propiedad, posesión y el derecho a la paz, toda vez que se vivió una situación en la que prácticamente se anuló el Estado de derecho (SCJN, 2009).

18 En su intervención en el “Foro sobre el derecho a la educación de los niñas, niños y adolescentes del estado de Oaxaca y los derechos laborales del magisterio”, Azael Santiago Chepi, expresó que “el magisterio está replanteando sus tácticas y formas de lucha”, en respuesta a las observaciones que el derecho a la educación es una asignatura pendiente y que el magisterio debe poner de su parte (Foro Oaxaqueño de la Niñez, 2012).

19 Durante el conflicto del 2006 surgió una agrupación disidente a la sección 22, identificada como la sección 59; desde ese año las diferencias entre ambas secciones han generado conflictos que en varias ocasiones se han llevado al plano social generando divisiones entre agrupaciones de padres de familia y en las comunidades en general.



bajo de quince organizaciones civiles que desarrollan diversos programas a favor de la infancia y adolescencia, de manera especial a aquellos que viven en situación de pobreza y marginación en el estado promoviendo el conocimiento, el ejercicio y el respeto de los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes.

Desde este Foro se han emitido llamados de atención a los actores involucrados en el proceso educativo para que asuman su responsabilidad colocando en el centro de la agenda el cumplimiento del derecho a la educación.²⁰

Del balance de los aspectos ya mencionados, surgen las siguientes preguntas en torno al derecho a la educación, y que deberán ser motivo de investigaciones más amplias ¿Qué educación pública se ha brindado en el transcurso de estas tres décadas del movimiento magisterial? ¿En qué medida se ha trabajado para formar ciudadanos participativos, críticos y comprometidos con su respectivo grupo social? ¿Cuáles son las estrategias de comunicación del movimiento con la sociedad? ¿En qué medida comparte otras causas y otras luchas que no sean las propias de sus demandas laborales? ¿Cómo la persistencia de las viejas tácticas de movilización está rompiendo puentes con otras expectativas sociales?

CONCLUSIONES

De acuerdo con Pablo Latapí (2009), el derecho a la educación debe ser evaluado “como la suma de los

²⁰ La red tiene como objetivo coordinar el trabajo de los organismos civiles participantes para ampliar el impacto social que garantice la promoción, ejercicio y respeto de los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes en el estado de Oaxaca, generando propuestas de marcos legales y políticas públicas en favor de este sector de la población (FONI, 2012).

lazos que conectan las personas con sus comunidades y les permiten mejorar el control de sus vidas”. Tal perspectiva amerita una visión de conjunto del sistema educativo, de la ponderación de derechos sociales, en una perspectiva que exija la concurrencia de políticas públicas para asegurar el derecho a la educación.

La idea de concluir el artículo con la ponderación de derechos lleva a tratar de entender la relación entre el sistema educativo y el sistema económico dominante, que se rige por políticas de mercado, el cual tiende a favorecer la concentración de ingresos mientras persiste un océano de desigualdad y pobreza, como documentan las propias instancias gubernamentales.

Pensando en soluciones, a nivel macro la visión de conjunto debe reflejar la concurrencia de políticas sociales y económicas para la reducción de las desigualdades y la atención de la población más empobrecida. Sin embargo, Oaxaca persiste como una entidad en donde los diversos programas derivados de la política social no han logrado modificar las condiciones de marginación y rezago social, como se puede observar en los balances de la década 2000-2010, realizados por las mismas instancias oficiales ya citados en este artículo.

Resulta difícil proponer soluciones que se limiten al aspecto puramente educativo, al ejercicio del derecho a la educación y a una educación de calidad, mientras persistan las profundas inequidades sociales. Si bien cada vez hay una clara conciencia de la desigualdad, en tanto se considera el problema en perspectiva estructural; las promesas de atención al problema se repiten al inicio de cada sexenio, pero al término de los mismos observamos que los resultados no son los esperados.

En lo particular, el cumplimiento del derecho a la educación amerita el compromiso de los actores involucrados directamente en el proceso educativo, como las autoridades locales, los profesores y los padres de familia. En el plano de los profesores amerita su preparación constante, el mejoramiento de sus condiciones de trabajo, la renovación de los procesos pedagógicos y la relación permanente con los padres de familia.

Es importante considerar que el sistema educativo y el quehacer sindical no pueden separarse del sistema político, sino por el contrario, el sistema político los envuelve y les da sentido. Con esta consideración,

el mejoramiento de la educación y el ejercicio del derecho a la educación, seguirán siendo demagogia en tanto persista un sindicato como el que domina en el sector educativo, que no se preocupa de los niños ni de los adolescentes, como la materia sustantiva de sus relaciones laborales, ni del bienestar de sus agremiados y por el contrario, permanece en el control político de sus bases.

La ponderación de derechos, derechos a la educación de niños y adolescentes y derechos sindicales de los maestros, remite a pensar en la complejidad del asunto pero también sobre la relevancia del mismo.

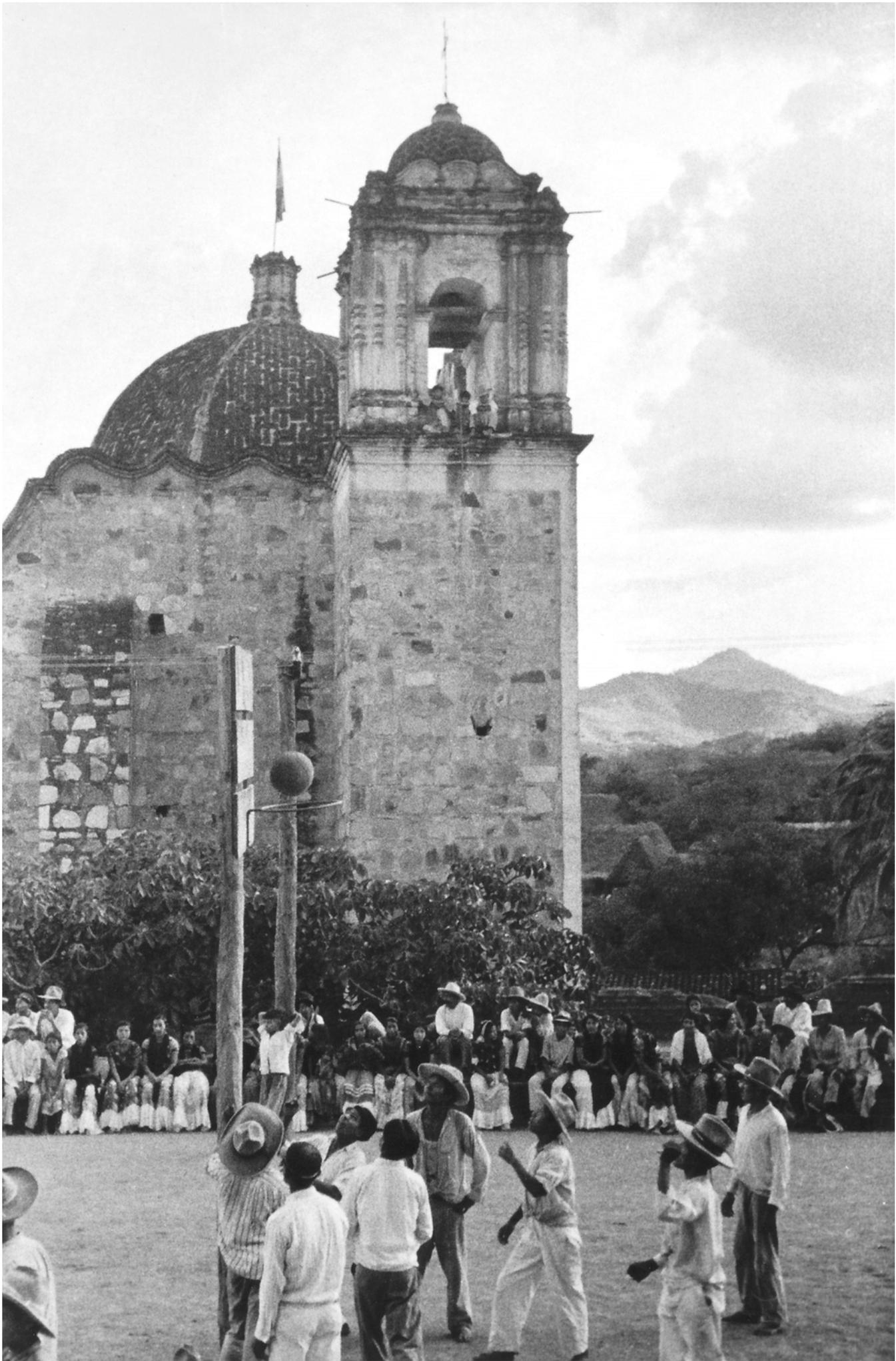
A la sección sindical disidente corresponde realizar un balance de lo que ha sido su participación en el movimiento después de 32 años de lucha, más aún si consideramos que la autocrítica es una herramienta necesaria para la renovación de estrategias. No se

trata de procurar autocomplacencias ni de reafirmar dogmas ni tácticas de movilización que fueron importantes en los inicios del movimiento, cuando existía el reclamo legítimo de visibilidad de las protestas, y que en estos momentos pueden resultar contraproducentes para el propio movimiento.

La combatividad no debe quedarse en las grandes asambleas, en los plantones, en las marchas y en las denuncias públicas contra el mal gobierno, sino que debe traducirse en más trabajo y más compromiso social, en la renovación de las prácticas y contenidos de la enseñanza aprendizaje, en las aulas, con los niños y los adolescentes. Existen sectores sociales que esperan conocer la otra cara del activismo sindical y político que después de tres décadas se encuentra sumamente desgastado. 

BIBLIOGRAFÍA

- Bautista, Eduardo (2010), *Los nudos del régimen autoritario. Ajustes y continuidades de la dominación en dos ciudades de Oaxaca*. Miguel Ángel Porrúa, UABJO. México.
- CONEVAL (2010), *Informe de resultados de medición de la pobreza, México*. En http://www.coneval.gob.mx/cms-coneval/rw/pages/medicion/pobreza_2010.es.do consultado el 21 de junio de 2012.
- CONAPO(2010), *Índice de marginación por entidad federativa y municipio. México*. En http://conapo.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=478&Itemid=194 consultado el 18 de junio de 2012.
- CONEVAL (2010), *Evolución de las condiciones de la pobreza 1990-2010. México*. En http://www.coneval.gob.mx/cmsconeval/rw/pages/medicion/pobreza_2010.es.do consultado el 19 de junio de 2012.
- Congreso de la Unión (2012), *Reformas al Artículo 3 de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos*. En <http://info4.juridicas.unam.mx/ijure/fed/9/4.htm?s> consultado el 20 de junio de 2012.
- Foro Oaxaqueño para la Niñez (2012), Información de la página electrónica, en http://www.foni.org.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=12&Itemid=2 consultado el 21 de junio de 2012.
- Gobierno del Estado de Oaxaca(1995), *Ley Estatal de Educación*. En <http://www.ieepo.gob.mx/4m.htm> consultado el 21 de junio de 2012.
- INEE (2007), *La educación para población en contextos vulnerables*. Instituto Nacional de Evaluación Educativa, México. En <http://www.inee.edu.mx/index.php/publicaciones/informes-institucionales/informes-anuales/3390> consultado el 18 de junio de 2012.
- Latapí, P. (2009), "El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa". En: *Revista Mexicana de Investigación Educativa*. Enero-Marzo. Vol. 14, número 40. Pp. 255-287. México.
- Observatorio de Política Social y Derechos Humanos (2009), *Sistema de Indicadores de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. México*. En: http://www.observatoriosocial.org/index.php?option=com_content&view=article&id=65&Itemid=237 consultado el 18 de junio de 2012.
- ONU (2008), *Declaración de las Naciones Unidas sobre los derechos de los pueblos indígenas*. En: http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf consultado el 16 de junio de 2012.
- SCJN (2009), *Caso Oaxaca. Facultad de Investigación 1/2007*. Suprema Corte de Justicia de la Nación. México.
- UNESCO (2012), *Derecho a la educación. Acción Normativa*. En <http://www.unesco.org/new/es/education/themes/leading-the-international-agenda/right-to-education/normative-action/> consultado el 20 de junio de 2012.



La Escuela Rural Federal en un pueblo afrodescendiente de la Costa Chica de Oaxaca (1930)

ERICK FUENTES HORTA

Licenciado en antropología social por la Escuela Nacional de Antropología e Historia y exbecario del CIESAS. Actualmente se desempeña profesionalmente en el área de etnografía estratégica de la consultoría Plante. Investigación y Formación Integral S.C. en la ciudad de México. erickofh@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

El presente artículo narra vicisitudes del proceso de establecimiento de la Escuela Rural Federal en la comunidad afrodescendiente de Collantes durante la década de 1930, periodo en el que comienza a consolidarse el proyecto educativo nacional, caracterizado por su gran difusión a nivel territorial y por aplicar políticas de carácter sociocultural con el objetivo de integrar económica y culturalmente a la población del país al contexto nacional para consolidar el Estado posrevolucionario. Se centra particularmente en las actividades que el maestro rural realizó para establecer y consolidar la escuela rural, donde el maestro y la misma escuela resultaron ser una novedad para la comunidad.

COLLANTES Y SU POBLACIÓN

Collantes es una localidad costera que se encuentra a veinte kilómetros al sur de la cabecera municipal de Santiago Pinotepa Nacional, de la cual depende administrativamente,¹ y a escasos kilómetros de las playas del

Océano Pacífico, dentro de la húmeda planicie costera y a un costado de las aguas del río La Arena.

De acuerdo con historiadores y antropólogos la población afrodescendiente de la Costa Chica,² región dentro de la cual se encuentra ubicado el pueblo de Collantes, llegó en diferentes momentos y circunstancias luego de haberse fundado en esa región la primera villa de españoles en 1522 por Pedro de Alvarado (véase: Aguirre Beltrán, 1989; Martínez Gra-cida, 1883, 1907; Takahashi, Hitoshi, 1981; Atristáin, 1964). Por otro lado, de acuerdo con los viejos de Collantes,³ fue entre 1820 y 1830 cuando llegaron las primeras familias afrodescendientes que dieron origen al pueblo. Según su historia oral, con la llegada de un español llamado Manuel Collantes,⁴

< Los jugadores, San Bartolo Yautepec, 1937. CEW.

1 De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2010, Collantes tiene una población total de 2,235 habitantes. Instituto Nacional de Estadística y Geografía.

2 La región de la Costa Chica es un espacio continuo que se sitúa sobre la franja costera del Océano Pacífico, entre los puertos de Acapulco, en el estado de Guerrero, y Santa María Huatulco, en el estado de Oaxaca. En el estado de Oaxaca comprende los distritos de Jamiltepec, Juquila y Pochutla. Las condiciones fisiográficas diferenciadas posibilita que existan diversos pisos ecológicos (Ziga, 2004: 13).

3 En la localidad se llama así a las personas de la tercera edad, quienes saben y narran la historia del pueblo. Ante preguntas sobre el pasado de Collantes es común que los collanteños contesten que los viejos de Collantes, que ya son pocos, son los que saben.

4 El nombre de Collantes se hace oficial en

de quien se toma el nombre del pueblo, se establecieron las primeras familias afrodescendientes como trabajadores libres, para explotar tierras de la finca La Guadalupe, propiedad del español Cosme del Valle (Rojas, 2007:5).⁵ Desde ese momento y tras la instalación de una desmontadora de algodón a finales del siglo XIX,⁶ la oferta de trabajo en las tierras de la finca La Guadalupe fungió como imán que atrajo a diferentes familias, quienes emigraron de otros pueblos afrodescendientes (Estancia Grande, Tapextla y Santo Domingo Armenta en Oaxaca; Ometepec y Cuajinicuilapa, en Guerrero) para instalarse más cerca de la costa, donde había trabajo en la siembra y cosecha de algodón.

[...] aquí nació [...] Mi mamá pues de Santo Domingo Armenta, eran negros de los Corcuera. Ya mi papá era de Ometepec, de por allá de Guerrero [...] mi abuelo era de Santo Domingo, de por allá de los Corcuera [...] Se vinieron cuando ya comenzó a trabajar esta máquina. Ya toda la gente se recargó para acá, acá se vinieron todos a vivir. Si pues, con eso. Aquí tenían todo, había dinero, había todo, decían Collantes, ándenle, acá, acá toda la gente [...].⁷

En 1916, el pinotepense Darío Atristáin, en una relación sobre datos estadísticos y geográficos de Santiago Pinotepa Nacional, informaba al señor Gral. Brigadier Juan José Baños, que la finca La Guadalupe, con desmontadoras de algodón, fábrica de aceites y jabones y criaderos de ganado mayor, ubicada en lo que hoy es Collantes, seguía funcionando a pesar de las incursiones de las “chusmas zapatistas” (Atris-

el periodo posrevolucionario. Documentos del AHSEP de 1926 se refieren a la localidad como la rancharía o cuadrilla de Collantes. Durante el periodo revolucionario en la región, entre 1911 y 1916, se refieren a esta localidad como la “Finca la Guadalupe” o “Guadalupe”.

5 Información recopilada por el Comité de Cultura de la Casa del Pueblo de Collantes, presidido por Leoncio Rojas.

6 En 1870 el estadounidense John A. Smith, sería el mayor productor de algodón en la región de la Costa Chica de Guerrero y Oaxaca. Dentro de una extensión de 125 000 hectáreas, el hacendado instaló 11 desmontadoras de algodón, desde Nexpa, Guerrero, hasta Jamiltepec, Oaxaca, donde dio trabajo, en tierras prestadas, a población mayoritariamente afrodescendiente, sin cobrarles o aceptando una cantidad simbólica por la ocupación de la tierra, pero obligándolos a vender la fibra a sus agentes o dependientes; provocando que los pueblos negros nunca pudieran alzarse con las cosechas y partir hacia otras jurisdicciones, quedando, desde entonces, sujetos a la tierra (Aguirre Beltrán, 1989).

7 Conversación con Victoriano Ayona, febrero de 2010.

táin; 1964:11), gracias a la defensa que de ella hacen los pobladores; quienes, “de raza negra”, forman la mayor parte de la tropa de resistencia en el distrito, debido, señalaría Don Darío Atristáin, “tanto por su carácter belicoso y el gusto por la portación de armas, cuanto porque cuando las cosechas se pierden, no tienen ya qué cuidar, y de soldados están en su elemento y tienen asegurada la subsistencia” (Ibíd.).

Durante mucho tiempo y debido a su cercanía con Puerto Minizo, la finca La Guadalupe, desde su establecimiento a principios del siglo XIX, ofreció trabajo a varias generaciones de familias afrodescendientes, hasta que dejó de funcionar entre 1955 y 1960.⁸ Por tal razón, se entiende hoy en día por qué varias personas de la tercera edad señalan haber trabajado en la finca desde jóvenes, además de realizar labores domésticas y trabajo agrícola de autoconsumo. Los hombres dedicados a la siembra, cosecha y elaboración de pacas de algodón, así como el transporte de las mismas hacia Puerto Minizo, y la labor de carga y descarga de los barcos con diferentes productos de la región. Entre las mujeres las actividades eran las tareas domésticas, el acarreo de agua, salitre, cuidado de los menores de edad. En la finca no cesaba el movimiento, donde hombres y mujeres también despepitaban el algodón con las manos, hacían jabón, cuidaban el ganado y se encargan de los cocotales. Se vivía bien, había de todo, se ganaba dinero y a veces no había en qué gastarlo, por lo cual se guardaba o se enterraba.⁹

En este contexto, como era esperarse, cuando la escuela pública se estableció en el pueblo de Collantes en la década de 1930 y los maestros insistieran en el carácter obligatorio de la educación primaria, la instrucción se vio obstaculizada por el hecho de que para los padres de familia los niños y niñas eran parte del trabajo cotidiano, ya sea despepitando algodón, en labores domésticas y/o agrícolas; la alfabetización, de suma importancia para los maestros

8 En el Puerto Minizo se embarcaba la pluma de algodón, carne de res deshidratada, jabón, azúcar, gaseoso, entre otras cosas, para llevarlas al Puerto de Acapulco. Asimismo, ahí llegaban por barco mercancías para venderse en los pueblos circunvecinos como la manta, mandiles, casimires, prendas de vestir, de mujer, de hombre, calzado, sombreros, etc. Conversación con Evencio Martínez, febrero de 2010.

9 Conversación con Victoriano Ayona y Griselda Bacho, febrero de 2010.



Los alumnos en la clase de educación física. Escuela Redención de la Raza, San Agustín Loxicha, Pochutla, 1929. AHSEP.

rurales, fue poco o nada atractiva para la población debido a la falta de coherencia práctica con la vida de la costa. Sin embargo, la labor del maestro no se limitó al aula escolar, sino que desarrolló acciones más amplias que facilitaron la aceptación de la escuela entre los afrodescendientes a tal grado que, antes ajena, fue convirtiéndose en parte importante para la comunidad.

LA PRIMERA ESCUELA ENTRE LOS AFRODESCENDIENTES DE COLLANTES

En un informe oficial de la tercera década del siglo XIX, un maestro da noticia de las catorce Escuelas de Primeras Letras que estaban establecidas en los principales pueblos del distrito de Jamiltepec, como Jiquila, Tututepec, Huazolotitlán, Tetepec, Mechoacán, Chayuco, San Lorenzo, San Juan Colorado, Pinotepa de Don Luis y Pinotepa del Estado (hoy Santiago Pinotepa Nacional). A estas escuelas, “mal servidas”, asistía principalmente población mestiza y eran mantenidas por los padres de familia y por la municipalidad.¹⁰ La presencia de la población afrodescendiente en estas no fue algo generalizado, ya que esta población habitaba principalmente en rancherías o cuadrillas cerca de la costa, en localidades apartadas

10 AGEO. Instrucción Pública, Instrucción de los distritos. Serie: Jamiltepec. Legajo 1, Exp. 1 Año 1831.

de las cabeceras municipales y donde no era común que hubiera escuelas públicas durante el siglo XIX.¹¹

Debido a que a partir de la creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, en los censos escolares e informes oficiales que realizaban los maestros rurales se utilizaba la categoría “raza” para clasificar a la población escolar a la que se daría instrucción y, por otro lado, considerando que los maestros e inspectores de la región costa de Oaxaca distinguían a la población en tres razas: mestiza, de “raza mixteca” y “negros”, de “raza negra” o “raza africana”, podemos saber que se estableció una Escuela Rural Federal en Collantes y entre su población afrodescendiente en la tercera década del siglo XX, casi cien años después de que se documentó el establecimiento de la Escuela de Primeras Letras que daba instrucción a los mestizos en las principales ciudades rurales de la región, como Santiago Pinotepa Nacional y Santiago Jamiltepec.¹²

Hoy en día en la localidad es común que ante la pregunta sobre el nombre de algunos profesores que

11 En 1916 Darío Atristáin advertía que en Pinotepa Nacional la población indígena era la más numerosa, no sólo de la cabecera, sino de todo el municipio. Según él, la población, dividida en proporción de razas, estaba compuesta en “cincuenta por ciento, indígenas de raza mixteca; treinta y cinco por ciento pertenecientes a la raza blanca; y quince por ciento de la africana” (Atristáin, 1964: 9).

12 AHSEP. Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Caja 58, Exp. 16, Foja 1.

atendieron la escuela del pueblo, los viejos de Collantes mencionen constantemente el nombre de un maestro: Elías Alarcón Díaz. Esto se debe a que Elías Alarcón fue el primer maestro en atender la primera escuela en la comunidad, desde 1937 hasta finales de la década de 1950.¹³ Su labor como instructor es recordada con aprecio por los viejos de Collantes con frases como: “ese sí era un maestro, no como los de hoy”, “ay, el maestro Elías, ese sí enseñaba”, “todos lo querían”, “era un buen consejero”. Frente a los problemas locales de salud, higiene y de pobreza material que enfrentó la comunidad, las acciones del maestro Alarcón en la comunidad traspasaron los límites del aula; el maestro llegó a ser consejero del pueblo, alfabetizador, médico, agrónomo, educador, entre otras cosas, y su labor es recordada con aprecio por los collanteños.

*Aquí en esta casa había un maestro que cuando llegué ya tenía 10 años de haberse jubilado. Él era anteriormente el maestro. Por su trabajo, por su dedicación, por el empeño a la educación era aplaudido, elogiado, era considerado el ídolo del pueblo, lo querían mucho la gente del pueblo. A este maestro lo obedecía el pueblo.*¹⁴

La propuesta de fundación de una escuela en Collantes es de 1934. El censo que acompaña esta propuesta señala que de establecerse la escuela en la localidad daría instrucción a 123 niños de “raza negra” (49 hombres y 74 mujeres), que estarían a cargo del maestro Apolonio Arellanes. La propuesta fue aceptada en el mismo año por el jefe del Departamento de Enseñanza Rural y Primaria Foránea, quien recomendó al maestro hacer las gestiones necesarias para adquirir un terreno de cultivo para la parcela escolar con que debería contar la escuela según los reglamentos de la SEP.¹⁵ Sin embargo, ese año no se emprendieron los trabajos necesarios para construir la escuela y fue hasta 1937 cuando se estableció la primera escuela rural en la comunidad, llamada Ignacio Zaragoza, que estuvo a cargo del maestro Alarcón.

La labor del maestro comenzó con las gestiones en la comunidad para obtener un local donde se ubica-

ría la escuela, además de organizar el tequio o trabajo colectivo, para construirla provisionalmente con materiales disponibles en la localidad.¹⁶ Convenciendo, se obtuvo el solar y la escuela se construyó con palos y palma. Sin embargo, aunque algunos miembros de la comunidad cooperaron dotando a la escuela con mobiliario improvisado no fue posible adquirir todo lo necesario. Ante ello, la comunidad se vio en la necesidad, con apoyo del maestro, de solicitar directamente al Presidente de la República, Lázaro Cárdenas Del Río (1934-1940), el material correspondiente a nombre de los estudiantes. Cabe señalar que el maestro era el único representante del gobierno con el que la comunidad tenía contacto; la idea sobre un Presidente de la República se desconocía. Ante esto el maestro se encargaba de hacer saber que sus acciones respondían a los “nobles propósitos” del Presidente para mejorar las condiciones de vida de las poblaciones pobres. En este sentido, en misiva dirigida al C. Presidente de la República, los estudiantes de la escuela expresaron:

[...] siendo en su mayoría nuestros padres pobres [...] no pueden proporcionarnos los útiles y mobiliario necesarios para que aprendamos a leer y a escribir como son sus deseos; contamos con un reducido número de bancos rústicos contruidos de otate y un jacalón [...] pero no tenemos las comodidades indispensables para que sin preocupaciones nos dediquemos a nuestras labores [...] Por lo anterior pedimos a usted conociendo su noble corazón y el noble sentimiento de redimir a las clases humildes como es la nuestra; le pedimos se nos ayude a levantar un edificio y obtener mobiliario para que nuestra escuela sea más cómoda.¹⁷

Un fragmento de la carta fue transcrita por el secretario particular del presidente y posteriormente se envió al Secretario de Educación Pública para que se atendiera la petición, pero el material solicitado nunca llegó. Algunos informes de trabajo de maestros del municipio de Santiago Pinotepa Nacional y Jamiltepec señalaban que la falta de material escolar era consecuencia de lo aislado y el difícil acceso a la región, asociado a que nada contribuían las lluvias a cambiar la situación, ya que provocaban el desbordamiento de los ríos La Arena y Verde. Los ca-

13 Conversación con Manuel Peláez, maestro retirado, febrero de 2010.

14 *Ibidem*.

15 AHSEP. Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Caja 58 Exp 16, Foja 1-2.

16 Conversación con Griselda Bacho, febrero de 2010.

17 AHSEP. Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Caja 58, Exp 16, Foja 4.

minos que se encontraban en pésimas condiciones se hacían intransitables, provocando que el traslado de los maestros hacia las escuelas más cercanas a la costa durara un par de días y se volviera peligroso.¹⁸ Las condiciones geográficas, asociada a la falta de recursos económicos de las autoridades limitó la asistencia material hacia las comunidades de la región. En muchos pueblos no fue posible disponer de otro material más que el propio de la localidad para construir una escuela de forma provisional y dotarla de mobiliario. Esto hizo que el trabajo del maestro traspasara el ámbito de la instrucción para llevar a cabo acciones encaminadas a mejorar las condiciones materiales y de vida de las comunidades. El mismo gobernador del estado, Anastasio García Toledo, en 1934 recomendó a los maestros que mientras el nivel económico y material de la población no se “elevara”, sería casi imposible incorporarla como se deseaba “al torrente de la vida civilizada”.¹⁹ De manera que, pese a la falta de apoyo gubernamental, la comunidad de Collantes junto con el maestro, logró establecer la primera escuela, un salón de sesenta y cuatro metros cuadrados con techo de palma y paredes de madera, donde se coeducaría a 62 niños y niñas de una población total de 259 en edad escolar.²⁰

PRIMERO LA SALUD

La labor social que los profesores debían realizar con base en los reglamentos de la SEP, como las campañas de higiene, contra el alcoholismo, de desfanatización, de alfabetización, de vacunación, el establecimiento del huerto escolar, etcétera, se desarrollaron de manera diferente en cada comunidad y algunas representaron prioridad de acuerdo al contexto social y cultural en el que se vivía. En Collantes el clima de la costa, asociado a la falta de higiene de las viviendas, propició el desarrollo de distintos tipos de enfermedades. En uno de los primeros informes de labores que el maestro Elías Alarcón envió a la SEP, advirtió que la lepra era una de las enfermedades

más graves y peligrosas presentes entre la población, la cual no había sido atendida por ninguna instancia oficial. Bajo esta situación el maestro priorizó las actividades relacionadas con la higiene personal y de la vivienda. Una vez al mes se dio a la tarea de realizar visitas a los hogares con el fin de ejercer vigilancia sobre la alimentación, abrigo y reposo de los niños.²¹ Daba consejos sobre la necesidad de la higiene personal y el de sus habitaciones, instaba usar los baños y recomendaba el uso de mosquiteros o mantas en las ventanas para evitar que entraran los mosquitos transmisores del paludismo. Asociado a estas labores de convencimiento, de manera paralela el maestro contaba historias sobre la Revolución y sus efectos sociales, como parte del mensaje de igualdad y justicia social.²²

Para darnos una idea de las dificultades que enfrentaron los maestros en la costa conviene mencionar el caso de la Colonia Repatriación Número 2, ubicada a dos kilómetros al norte de la cuadrilla de Collantes, localidad que aun con el apoyo directo del gobierno federal no logró superar el entorno de la región.

El desplazamiento intensivo de mexicanos de Estados Unidos hacia México como consecuencia de la depresión económica hizo que entre 1929 y 1934 el gobierno mexicano tomara medidas para reintegrarlos económicamente y culturalmente a la nación. El Comité Nacional de Repatriación, creado en 1932, junto con la Secretaría de Gobernación, acordó crear dos colonias de repatriados, la primera, denominada Número 1, se instaló en la localidad de “El Coloso”, cerca de Acapulco, Guerrero; la otra, denominada Número 2, se estableció cerca del pueblo de Collantes.²³ Entre las personas repatriadas a la Colonia Repatriación Número 2 figuraron aproximadamente 100 menores de edad, entre niños y niñas, hablantes de inglés y de un “español defectuoso”.²⁴ Como es-

18 AHSEP. Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Caja 30, Exp. 11, Foja 2.

19 BAGEO, *Informe de Gobierno*, septiembre de 1934.

20 AHSEP. Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Caja 58, Exp. 16, Foja 11.

21 AHSEP. Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Caja 58, Exp. 16, Foja 8.

22 AHSEP. Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Caja 30, Exp. 11, Foja 30.

23 Ver Saúl Alanís Enciso, *Rezumbando nacionalismo. La repatriación de mexicanos en los Estados Unidos 1929-1934*. Colegio de San Luis. Documento electrónico: <http://www.colef.mx/seminariosociales/documentos/DES-SP-054.pdf>

24 AHSEP. Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Caja 30 Exp 11 Foja 1.



tos niños se encontraban en edad escolar y, según las autoridades, más parecían pertenecer a otra nación por hablar mal el castellano, la Secretaría de Gobernación recomendó a la SEP se les impartiera instrucción escolar haciendo énfasis en la castellanización y la enseñanza de solfeo y cantos patrióticos.²⁵ En los primeros días la situación de la Colonia Repatriación Número 2 fue muy prometedora y contrasta con el poco o nulo apoyo otorgado a Collantes, ya que recibió de la Secretaría de Agricultura maquinaria agrícola, financiamiento y apoyo para la instalación de bombas de agua de riego; además de que contó directamente con el apoyo de la SEP para establecer de manera urgente una escuela. Sin embargo, Enrique Unda, maestro y director de la escuela establecida en la Colonia Repatriación Número 2, en su informe de labores del 30 de septiembre de 1933 advirtió que la colonia se veía amenazada por las enfermedades de la población nativa, específicamente por los casos de lepra entre los afrodescendientes de Collantes.

La población que rodea a los Colonos está formada por negros descendientes de los antiguos esclavos, únicos que

²⁵ *Ibíd.*

resisten la inclemencia del clima y sus plagas. [...] Las enfermedades que azotan la región y a los negros especialmente son: en primer lugar la LEPRO en su completo desarrollo, enfermedad que ven con indiferencia sin que tomen las precauciones necesarias con sus familiares [...]²⁶

Bajo estas circunstancias el profesor solicitó a la Dirección Federal de Educación gestionara ante el gobierno del estado y ante las autoridades de Santiago Pinotepa Nacional se alejara a las familias de Collantes a una distancia considerable, donde no hubiese población y peligro de contagio de la enfermedad, que adjudicaba a los negros. Sin embargo, no se llevó a cabo ninguna reubicación y la población de Collantes permaneció en el lugar. La atención nunca llegó y ante esto el profesor Enrique Unda consideró inconveniente que las dos poblaciones hicieran vida en común, aspecto que lo condujo a abstenerse de aceptar niños afrodescendientes en la escuela a su cargo e impedir siquiera, por medio de una Brigada Sanitaria, que se acercaran a la colonia aun sin saber

²⁶ AHSEP. Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Caja 30 Exp. 11 Foja 15.



si estaban enfermos o no.²⁷ No obstante, pese a las medidas del profesor se presentaron casos de lepra entre los colonos, lo que ocasionó paulatinamente el abandono y clausura de la escuela.²⁸ En febrero de 1934 la colonia fue abandonada totalmente y las personas emprendieron el viaje a la Ciudad de México en busca de apoyo del gobierno, fracasando el proyecto federal de repatriación.²⁹

Tras el abandono de la Colonia Repatriación 2 y el establecimiento de la escuela en Collantes, la Dirección de Educación Federal recomendó a la Delegación Federal de Salubridad mandar los medicamentos y tomar las medidas necesarias para combatir la lepra en la comunidad,³⁰ pero lo único que llegó al pueblo fue la campaña de vacunación contra el palu-

dismo, fomentada por el gobierno del estado y realizada por el mismo maestro.³¹

LA ALFABETIZACIÓN

A finales de la década de 1930 el profesor advirtió que el pueblo de Collantes contaba con una población de 878 habitantes, de los cuales 835 eran analfabetos.³² En este contexto la instrucción primaria se enfocó a la alfabetización. A diferencia de las comunidades indígenas, a los afrodescendientes no se les impuso la castellanización ya que la población tenía el español como lengua materna, es decir, existía un nexo lingüístico con la lengua considerada nacional. Para el maestro esto parecía representar una ventaja porque le posibilitaba continuar con la enseñanza de otras asignaturas como matemáticas, historia y geografía, una vez que existieran avances en la alfabetización de los estudiantes de primaria. Sin embargo, para la comunidad la lecto-escritura representó por mucho

27 AHSEP. Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Caja 30 Exp. 11 Foja 15-16

28 AHSEP. Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Caja 30 Exp. 11 Foja 36.

29 Ver Saúl Alanís Enciso, *Rezumando nacionalismo. La repatriación de mexicanos en los Estados Unidos 1929-1934*. Colegio de San Luis. Documento electrónico: <http://www.colef.mx/seminariosociales/documentos/DES-SP-054.pdf>

30 AHSEP. Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Caja 30 Exp. 11 Foja 28.

31 BAGEO, *Informe de gobierno*, septiembre de 1941.

32 AHSEP. Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Caja 58 Exp. 16, Foja 11.

tiempo una pérdida de tiempo y energía en detrimento de la jornada laboral en el campo y las labores domésticas, asociado a que no significó utilidad práctica y cotidiana dentro del ambiente laboral, lo que provocaba su olvido.³³

Me metieron a la escuela pero yo no aprendí porque ya como estaba yo grandecito me echaron a trabajar. Aprendí el campo [...], el machete. De chamaquito, a los diez años [...] Me pasaban al pizarrón y ya hacía yo las letras [...] Pero ya, me sacaron pue, no me dejaron estudiar. No aprendí a leer pero aprendí a trabajar.³⁴

Por otro lado, Elías Alarcón advirtió a la SEP que algunas autoridades del pueblo obstaculizaban su labor.³⁵ Aunque el maestro no explicó quién y de qué manera se obstaculizó la labor de la escuela, los viejos de Collantes señalan que los administradores de la finca y aduaneros de Puerto Minizo obstruían las actividades de la escuela.

[...] ellos no querían que la gente estudiara. [...] ¿por qué? Porque no les convenía a ellos que alguien se le rebelara pues. [...] Ismael Walls decía: “para qué quieren la escuela, no les sirve de nada. Vas trabajar, te voy a pagar tus tres pesos y ya tienes para comer, y si vas a la escuela de qué van a ganar, no hay empleo, quién te lo paga” El traía administrador de Jamiltepec, de Oaxaca venían los administradores. De ahí pacá pura gente burra. Y cuando llega mi papá aquí el traía la primaria y pues a él luego luego lo acaparó él, era abusado. Conocía pues. Enseñaba mi papá a los adultos, a sus amigos les ayudaba, les enseñaba a leer y él [el finquero] decía “no, no quiero que hagas eso” Entonces para que no lo hiciera se hizo compadre, fue padrino de nosotros.³⁶

El hecho de que el maestro denunciara esto muestra que estaba en desacuerdo con los administradores y sus intereses, es decir, de mantener cierto control sobre la población y garantizar la mano de obra en la finca. Pese a ello, aunque incipiente, su labor alfabetizadora en la población continuó. Una muestra de ello fue el trabajo del centro nocturno de alfabetización donde, a luz de una lámpara de petróleo, el maestro daba instrucción a algunos adultos, después de la jornada laboral.³⁷

33 Conversación con Epiménia Mariche, febrero de 2010.

34 Conversación con Tomás Ayona, febrero de 2010.

35 AHSEP. Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Caja 58 Exp 16, Foja 8.

36 Conversación con Leoncio Rojas, febrero de 2010.

37 AHSEP. Dirección General de Educación Primaria en los Es-

LA FIESTA CÍVICA

Al fomento material y trabajo social se asoció la labor ideológica. La idea de que el gobierno era el encargado de ayudar a la población más pobre y necesitada tomaba forma y era fomentada por el maestro en cada oportunidad. Para ello, la fiesta cívica representó el mejor momento.

En Collantes la organización de las fiestas cívicas no fue exclusiva de los maestros. Antes de la llegada de la Escuela Rural en la década de 1930, los jefes de la aduana de Puerto Minizo y administradores de la finca La Guadalupe celebraban y organizaban algunas fiestas. Entre las celebraciones que organizaban estaban la fiesta patronal de la Virgen de Guadalupe, debido a que la finca fue fundada un 12 de diciembre, y las fiestas patrias del 15 y 16 de septiembre, que marcan el inicio de la Guerra de Independencia política de México. Estas fiestas eran grandes, había música de viento, mucha comida, baile y duraban días.

Hubo mucha gente [...] aquí, blanca. No eran de aquí pero como aquí vivían aquí nacieron varias gentes bonitas [...] ya aquí nacían sus hijos, se registraban. Porque aquí se registraba, no como ahora que se registra en otro lado. [...] En aquellos tiempos, aquí casaban por el civil, aquí en Collantes [...] El 16 de septiembre se celebraba en Collantes la fiesta alegre. Estaba alegre porque había los jefes de la aduana, había mucha gente. Había mucha gente por eso salían buenas las fiestas del 16, había mucha gente a trabajar en la máquina.³⁸

Sin embargo, aunque la fiesta era organizada por “los blancos” la mayoría de los asistentes eran las familias de los trabajadores de la finca y de otras comunidades afrodescendientes cercanas a Collantes, como La Boquilla y Paso del Jiote. Eran días de asueto y distracción que se esperaban después del trabajo en la finca, las jornadas agrícolas y domésticas de todos los días.

No obstante, como consecuencia de la violencia que imperó en la región durante y después del periodo revolucionario, la relevancia social y comercial que había adquirido la finca La Guadalupe se deterioró y las familias de administradores y aduaneros abandonaron sus casas en Guadalupe y en Minizo

tados y Territorios. Caja 58 Exp 16, Foja 8.

38 Conversación con Ángel Castañeda, febrero de 2010.



para refugiarse en Santiago Pinotepa Nacional o la ciudad de Oaxaca (Atristáin, 1964). Con estas familias también se fueron las fiestas patrias y las celebraciones del mes de septiembre, que son las que más se recuerdan entre los viejos de Collantes y las que más se esperan hoy en día; durante mucho tiempo dejaron de realizarse en Collantes para solamente celebrarse en Pinotepa Nacional. Sin embargo, aunque la fiesta estuviese lejos, algunos emprendían la caminata un día antes hacia “Pino”³⁹ para asistir a la fiesta, sorteando a los tigres y otros peligros del monte.⁴⁰ Esto provocó que, al establecerse la escuela en Collantes, el maestro Alarcón tuviera problemas en organizar las celebraciones patrias del 15 y 16 de septiembre en la localidad, ya que la comunidad se encontraba relativamente abandonada en esas fechas porque la población se trasladaba cada año a la cabecera municipal para presenciar la fiesta. Frente a este inconveniente y para poder realizar los festejos de una de las fiestas nacionales más importantes que marcaba el calendario escolar, el maestro acordó con

la comunidad celebrar el día de la consumación de la Independencia, haciendo lo propio del 15 y 16 de septiembre los días 26 y 27 del mismo mes, costumbre que permanece hasta el día de hoy. De esta manera la población de Collantes acostumbró presenciar y ser parte de las fiestas cívicas de septiembre tanto en Pinotepa Nacional como en la propia localidad, con su maestro.

Aquí celebran el 27 de septiembre porque hubo un maestro que llegó a Collantes y él puso esa fiesta del 27 pero aquí se celebraba el 15 de septiembre. Estaban los jefes de la aduana que celebraban aquí la fiesta del 15 de septiembre aquí en Collantes, [...] del puerto de Minizo. [...] Entonces se celebraba el mero 15 y 16. Y ahora no, el señor que vino, el maestro, [...] Elías Alarcón, les dijo a los viejos, como era blanco, dijo que mejor se celebrara el 27, ya lo cambiaron del 16 al 27. Así que aquí ahora festejan el 27.⁴¹

Las fiestas cívicas, particularmente las fiestas patrias del 26 y 27 de septiembre, fueron en Collantes un medio para dar a conocer los beneficios de la escuela y

39 Apócope de Pinotepa Nacional.

40 Conversación con Griselda Bacho, febrero de 2010.

41 Conversación con Ángel Castañeda. Febrero de 2010.

al mismo tiempo fomentar la idea de nación tanto a los niños como a los adultos. Aunque la asistencia a la escuela fue irregular, en los festejos patrios estuvo garantizada y con ella la difusión del discurso oficial y de los elementos de la cultura nacional. Las fiestas patrias de septiembre fueron uno de los sucesos más importantes en el pueblo de Collantes en detrimento de otras festividades, ya que es una fiesta que se espera con mucho entusiasmo y porque no hay otra que se le parezca en “relajo”. Al respecto Ángel Castañeda señaló que antes una de las fiestas más importantes en el pueblo era la celebración patronal a Santiago Apóstol, celebrada el 25 de julio, pero que con el tiempo la fiesta dejó de ser tan emotiva porque mucha gente dejó de cooperar como antaño para su realización por motivos económicos, desconfianza y porque los recursos se usaban para otras cosas y no para la organización de la fiesta al santo patrono.

Para los gobiernos posrevolucionarios las fiestas cívicas eran de suma importancia para “glorificar la memoria de nuestros hombres distinguidos en las luchas civiles y militares [...], ya que el culto a los héroes debe mantenerse siempre vivo en el alma popular, como enseñanza y devoción magníficas que perfeccionan y elevan la condición moral de los pueblos estimulándolos a seguir su ejemplo”⁴², y “fomentar el amor y las buenas costumbres y los recuerdos gloriosos de los antepasados”⁴³. Lo anterior manifiesta la significación de las fiestas sociales y cívicas, la función que tenían para los gobiernos posrevolucionarios de Oaxaca y el valor que se les otorgaba. Como parte de las labores que realizaba el maestro como único representante del gobierno en las comunidades, y como acto público dirigido a toda la comunidad, las celebraciones cívicas tenían el propósito de dar a conocer la historia, los valores y los símbolos de la nación a todas las comunidades dentro del territorio nacional; traspasando las fronteras del aula el objetivo de los maestros era fomentar entre la población rural la apropiación de una historia de luchas y conquistas sociales de las cuales había surgido la nación mexicana y los derechos con los cuales sería beneficiada toda la población campesina y obrera, particularmente con los artículos 3º, 27 y 123 de la Constitución de 1917.

42 BAGEO. *Informe de gobierno*, 1919.

43 BAGEO. *Informe de gobierno*, 1928.

Cabe mencionar que si bien a los maestros como parte de esta labor se les incitaba desde el centro del país a tratar de transformar y/o erradicar hábitos y costumbres de la cultura local de la población campesina e indígena (religión, lengua, vestido, hábitos alimenticios y de higiene, entre otros), considerados “salvajes” en contraposición con forma de vida urbana, considerada superior, en estas fiestas el maestro fomentó la cultura local.⁴⁴ En 1935 el gobernador Anastasio García Toledo señaló también el valor de estas fiestas y el papel que jugaban los maestros para llevarlas a cabo, además, en su informe solicitaba a los profesores de todo el estado la realización de obras de teatro y concursos de canciones revolucionarias, regionales y obrero-campesinas, advirtió además el éxito de los temas contra el alcoholismo y la exaltación de los valores regionales y del estado.⁴⁵ De manera que, además de la música y bailables de carácter nacional como el jarabe tapatío, en las fiestas patrias se podía escuchar música de viento, fandanguillo, chilenas,⁴⁶ así como también se realizaban danzas locales, como la danza del toro de petate y la danza de los diablos,⁴⁷ la primera de origen mestizo y la segunda afrodescendiente; la danza del toro de petate es una de las más conocidas en la región y, se dice, fue representada por primera vez en Collantes en 1911, cuando Francisco I. Madero visitó la comunidad. El motivo de la danza fue recibir al presidente con una muestra de la cultura y lo característico de la región, en este caso, relacionado con el trabajo ganadero. La danza de los diablos tampoco es exclusiva de Collantes y algunos de sus elementos datan del periodo colonial, cuando surgieron las haciendas españolas en la costa y emplearon la mano de obra de los esclavos negros. Antiguamente la danza de los diablos era un ritual dedicado al espíritu del Dios Negro Ruja, a quien los esclavos honraban y pedían ayuda para liberarse de sus duras condiciones de trabajo. Actualmente el concepto de adoración al Dios Ruja se ha sustituido por la veneración a los muertos, por lo cual se baila actualmente en el ritual católico de Todos los Santos, los días 1 y 2 de noviembre, o

44 AHSEP. Dirección General de Educación Primaria en los Estados y Territorios. Caja 58 Exp 16, Foja 11.

45 BAGEO. *Informe de gobierno*, 1935.

46 Conversación con Evencio Martínez, febrero de 2010.

47 Conversación con Evencio Martínez y con Griselda Bacho. Collantes, Santiago Pinotepa Nacional, febrero de 2010.

“cuando lo piden” para eventos culturales dentro y fuera de la región.

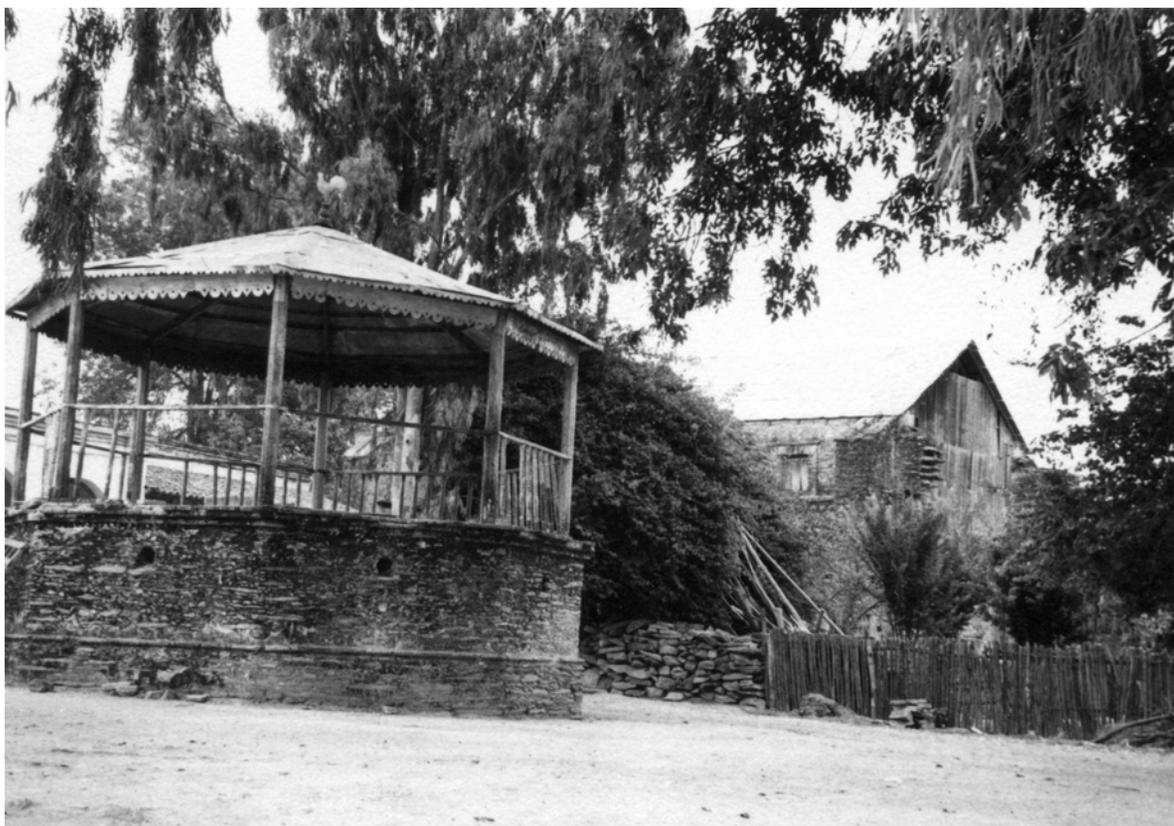
De esta manera, si bien el maestro, como representante del gobierno debía utilizar la escuela y las fiestas patrias como vehículo de la ideología y cultura nacional, en estas fiestas, con el apoyo de la comunidad, se fomentaban al mismo tiempo expresiones de la cultura local.

A MANERA DE CONCLUSIÓN

A partir de que la SEP se creó (1921) los gobiernos posrevolucionarios se dieron a la tarea de llevar la escuela a zonas que por su diversidad cultural y aislamiento se consideraban menesterosas de instrucción y mejoramiento material. Como sucedió en otras localidades de difícil acceso, cuando se estableció la primera escuela entre la población de Collantes el trabajo del maestro se enfocó a la resolución de problemas inmediatos en detrimento de la instrucción en el aula.

Frente a las condiciones de pobreza y debido al aislamiento físico que enfrentaba el pueblo de Collan-

tes, el maestro tuvo una función predominantemente social. Durante la década de 1930 su labor se enfocó principalmente a solucionar necesidades básicas en la población, particularmente aspectos relacionados con la salud e higiene; se ocupó del mantenimiento higiénico de los hogares y de los niños, cuidó de su alimentación y llevó a cabo campañas de vacunación, acciones que le dieron el papel de médico del pueblo, a pesar de su falta de conocimiento especializado en la materia. La enseñanza de materias básicas como matemáticas, historia y geografía fue constantemente interrumpida por la situación de pobreza que enfrentaba la comunidad; además de intentar solucionar los problemas de salud, el maestro Elías Alarcón realizó otras labores sociales como mejoras en habitación, vestido y alimentación, asesoró en las labores agrícolas, realizó campañas antialcohólicas y de alfabetización, con el objetivo de dar acceso a mejores condiciones de vida a la población. El maestro, como único representante del gobierno en la comunidad, con estas acciones pretendió difundir el mensaje de justicia social emanado de la Revolución y crear un sentimiento de nación fomentando la idea de un gobierno benefactor que velaba por el



Kiosco en Concepción Pápalo, Cuicatlán, 1969. FCBV.



El Día del Libro,
Tlaxiaco;
febrero de 1928.
AHSEP.

bienestar social de la clase campesina. A esta labor asistencialista se asociaron los actos cívicos. Los festejos patrios que conmemoran la consumación de la independencia, el 27 de septiembre, representaron ser un espacio donde el maestro difundía elementos de la cultura nacional y la idea de que los beneficios alcanzados en la comunidad eran gracias al gobierno de la Revolución y su interés por redimir a la clase campesina. Es decir, se trataba de establecer un nexo entre los festejos cívicos y los beneficios materiales. La fiesta cívica fue el momento idóneo para fomentar la difusión de elementos de la cultura nacional por medio de pláticas, dramatizaciones y recitaciones que el maestro o los estudiantes realizaban, en ellas se hacían alusiones a símbolos como la bandera y al himno nacional, acompañados del relato de una historia común, particularmente la del periodo revolucionario.

Collantes fue una de las primeras rancherías o pequeños pueblos cercanos a la costa donde se estableció una escuela a principios del siglo XX, razón por la que sus estudiantes llegaron de diversos pueblos circunvecinos. Esto permitió que, cuando se celebraban fechas cívicas, se realizaran grandes fiestas a las cuales asistían personas de las comunidades de alrededor, en su mayoría afrodescendientes. Las autoridades y el maestro eran los encargados de organizar las fiestas patrias y las actividades que se realizaron en ellas, como recitaciones, bailes, desfiles, poemas, discursos, etc. Con estas actividades se

intentaba crear un sentimiento de pertenencia a la nación y a una cultura única y nacional. No obstante, debido a que a la comunidad se le permitió formar parte de la organización, en estas fiestas se revaloraban y fomentaban la música y canciones de la región, así como danzas locales, aspecto que acercaba a los pueblos afrodescendientes. En este sentido quizá una continuidad de esta revalorización cultural, aunque con ciertos matices, la represente el hecho actual que se desarrolla en las escuelas de Collantes, donde la danza de los diablos es fomentada por los maestros. La danza se enseña a los estudiantes con apoyo de la Casa de Cultura del pueblo para recuperar y fomentar la cultura de los pueblos afrodescendientes; la escuela y la fiesta cívica son espacios en los cuales se manifiestan reivindicaciones culturales. Otro ejemplo de ello es el hecho de que en los festejos patrios del 27 de septiembre, la reina de los charros que acompañaba anteriormente en el desfile a la América y a la reina de las fiestas patrias, ha sido sustituida por la reina de la raza negra, una joven que es elegida por la comunidad –bajo la consigna de que sea “la más morena de Collantes”– para que represente al pueblo afrodescendiente en los festejos nacionales.

La escuela en Collantes dio prioridad a la alfabetización, a la enseñanza de la historia común y a las mejoras materiales como mecanismo para conformar una idea nacional, aspirando a integrar a la población al contexto nacional bajo la construcción de una cultura homogénea. La idea de la República

Mexicana resultaba vaga para los habitantes de la comunidad, parece ser que ésta se entendió como “un gobierno proveedor” a través del maestro. Sin embargo, debido al aislamiento físico y al hecho de que Elías Alarcón fue el único maestro durante más de 20 años y vivió en la localidad, su labor, que fue provocando cambios en beneficio de la comunidad, cobró cierta independencia del gobierno y parece haber sido considerada por la comunidad más como una iniciativa propia del maestro. Afirmaciones como “el gobierno aquí no se metía” dan indicios de que la labor del maestro era considerada más como una iniciativa personal por querer mejorar las condiciones de vida de la comunidad, dentro de una cotidianidad que el maestro compartía.

Hay varios testimonios que valoran positivamente el trabajo del maestro Alarcón en beneficio de la co-

munidad. Para los habitantes su trabajo no se compara con la de los profesores de hoy en día, “ese sí era un maestro” señalan algunas personas que en el pasado fueron alumnos del maestro o simplemente lo conocían. Su labor se desarrolló más allá del aula y su compromiso con la comunidad es recordado con afecto por los viejos de Collantes. Quizá una muestra del agradecimiento que la gente le tenía sea el hecho de que cuando el maestro, ya jubilado, falleció en la ciudad de Santiago Pinotepa Nacional, el pueblo exigió que el cuerpo se velara en la comunidad de Collantes. Los familiares del maestro aceptaron y el cuerpo fue trasladado al pueblo donde, al cabo de la una ceremonia luctuosa, el ataúd fue llevado en hombros por la población para que se inhumara en el panteón municipal de Santiago Pinotepa Nacional. 

BIBLIOGRAFÍA

- Aguirre Beltrán, Gonzalo (1989), *Cuijla. Esbozo etnográfico de un pueblo negro*. México, FCE.
- Alanís Enciso, Fernando S. (s/f), *Rezumando nacionalismo. La repatriación de mexicanos en los Estados Unidos 1929-1934*. Colegio de San Luis. Documento electrónico: <http://www.colef.mx/seminariosociales/documentos/DES-SP-054.pdf>
- Atristáin, Darío (1964), *Notas de un rancharo. Relación y documentos relativos a los acontecimientos ocurridos en una parte de la Costa Chica, de febrero de 1911 a marzo de 1916*. Pinotepa Nacional, México.
- Martínez Gracida, Manuel (1883), *Cuadros sinópticos de los pueblos, haciendas y ranchos del Estado Libre y Soberano de Oaxaca*. Anexo No. 50 a la Memoria Administrativa presentada al H. Congreso del mismo el 17 de septiembre de 1883. Vol. I. Oaxaca, México.
- Pérez Sánchez, Héctor A. (2009), *Travesías de la Memoria. Fotografía antigua de Pinotepa Nacional, Oaxaca*. Oaxaca, México, CNCA.
- Takahashi, Hitoshi (1981), “De la huerta a la hacienda: el origen de la producción agropecuaria en la mixteca costera”, en: *Historia Mexicana*. México. Vol. XXXI. No. 1.
- Rojas, Leoncio (2007), *Antecedentes históricos de la danza de los diablos de Collantes*. México, PACMYC-CNCA.
- Ziga, José Francisco (2004), *El Castillo De Naipes: Tiempo, Sujeto y Desarrollo*, Tesis para obtener el grado de maestro en sociología rural. México, Universidad Autónoma de Chapingo.

Archivos

- Archivo Histórico de la Secretaría de Educación Pública (AHSEP).
- Archivo General del Estado de Oaxaca (AGEO).
- Biblioteca del Archivo General del Estado de Oaxaca (BA-GEO).

Entrevistas

- Entrevista con Victoriano Ayona y Griselda Bacho, febrero de 2010.
- Entrevista con Manuel Peláez, febrero de 2010.
- Entrevista con Epiménia Mariche, febrero de 2010.
- Entrevista con Leoncio Rojas, febrero de 2010.
- Entrevista con Claudina Domínguez, febrero de 2010.
- Entrevista con Ángel Castañeda, febrero de 2010.
- Entrevista con Evencio Martínez, febrero de 2010.



Ángel Quiroz Ríos y familia. Sola de Vega, ca. 1938. Foto de José Demetrio Quiroz.

Acercamiento a los juicios civiles en la jurisdicción de Quetzaltenango, Guatemala (1707-1715)

JUAN PABLO BOLIO ORTIZ

Licenciado en Derecho por la Facultad de Derecho de la Universidad Autónoma de Yucatán. Maestro en Historia por el CIESAS Peninsular y estudiante del Doctorado en el CIESAS Peninsular. Abogado litigante en materia civil y mercantil. boliomania1@hotmail.com

INTRODUCCIÓN

Los juicios civiles en la época colonial se hicieron presentes en litigios que generalmente tuvieron características en forma de deudas. He observado una gran cantidad de juicios en el Archivo General de Centroamérica con base en el proceso denominado juicio ejecutivo civil. En los juicios civiles el juez de primera instancia (corregidor, alcalde mayor o gobernador) sólo fue un espectador, a diferencia de los juicios criminales donde el juzgador era un elemento activo del litigio. En los juicios civiles de deudas las pruebas documentales hacían veces de prueba plena, a diferencia de las causas criminales donde la confesional y testimoniales guiaron el proceso judicial.

ACERCAMIENTO A LOS JUICIOS CIVILES EN LA JURISDICCIÓN DE QUETZALTENANGO GUATEMALA. 1707- 1715

1. Quetzaltenango como jurisdicción de la Capitanía General de Guatemala

La Capitanía General de Guatemala¹ fue una entidad perteneciente al Virreinato de la Nueva España, con funciones políticas, militares, admi-

¹ Guatemala obtuvo este nombre de la voz Quauhtemali, que en nahuatl quiere decir palo podrido.

nistrativas y judiciales; estuvo situada en el sureste de la Nueva España, en Centroamérica (Juarros, 1936: 4). Abarcó todo el territorio centroamericano más el actual estado mexicano de Chiapas. Los máximos órganos políticos y jurisdiccionales fueron la Capitanía General² y la Real Audiencia de Guatemala, la persona que ocupó el puesto de presidente de la Real Audiencia fue a su vez Capitán General. La Real Audiencia de Guatemala no dependió de la Audiencia Virreinal de México como sucedió con la Audiencia Subalterna o Subordinada de Nueva Galicia, la actual Guadalajara, dependió directamente del Consejo Real y Supremo de Indias.

En el siglo XVIII la Capitanía General de Guatemala tuvo cuatro divisiones administrativas llamadas gubernaturas (Guatemala, Nicaragua, Costa Rica y Soconusco), las cuales a su vez se distribuían en corregimientos y alcaldías mayores. Los cinco corregimientos fueron: Chiquimula de la Sierra, el Realejo, Totonicapán-Huehuetenango, Matagalpa y Quetzaltenango; las alcaldías mayores

² La Capitanía General era una entidad militar ubicada en lugares estratégicos de defensa de los intereses españoles, existieron en Yucatán, Cuba, Guatemala y Venezuela; sus funciones eran estrictamente militares.

fueron doce: Suchitepéquez, Sololá, Escuintla, Nicoya, Tegucigalpa, Ciudad Real, Tuxtla, San Salvador, Sonsonate, Verapaz, Chimaltenango y Sacatepéquez (Muñoz, 2006: 73).

El Corregimiento de Quetzaltenango tuvo facultades políticas y judiciales dentro de una de las jurisdicciones supeditadas a la Real Audiencia de Guatemala. La opinión que se sustenta en esta investigación es que la jurisdicción es la facultad conferida a ciertos órganos políticos o jurisdiccionales, que tiene como fin ejercer facultades administrativas políticas y resolver controversias y litigios entre las partes en un territorio determinado. En la jurisdicción de Quetzaltenango se estableció un corregimiento el cual formó parte de la estructura judicial de la Real Audiencia de Guatemala, la primera autoridad dentro del corregimiento fue el corregidor. El cabildo, alcaldes y los caciques indígenas estuvieron supeditados a la figura del corregidor, estas autoridades llevaron a cabo la labor jurisdiccional en los poblados indígenas.

En la época prehispánica el territorio de Quetzaltenango fue originalmente mam³ con el nombre de Xelajú,⁴ (Instituto, 2001: 143) que significa “bajo los diez”; algunos autores y traductores opinan que lo nombraron “bajo los diez cerros” debido a que en los alrededores del valle se perfilan al este y suroeste igual cantidad de cerros. En 1526 se estableció el primer asentamiento español en Quetzaltenango. En 1541 la Corona despojó de gran cantidad de encomiendas a los conquistadores; se formaron los distritos administrativos y con ello el sistema burocrático colonial. El hecho de no contar con minería y tener una fuerza de trabajo en disminución ocasionó que Guatemala siguiera siendo política y económicamente marginal (Grandin, 2007: 39)

En Centroamérica, la jurisdicción de Quetzaltenango fue la más habitada e importante después de la de Santiago de Guatemala, su población estuvo integrada en un ochenta por ciento por indígenas y en menor medida por mestizos, ladinos, españoles y mulatos. Wallace Thompson, citado por Grandin,

3 Esta palabra se refiere a un grupo étnico que habita y habitó en el noreste de Guatemala y en el sur de Chiapas.

4 Significa “el día diez Queh en su calendario”. La traducción más aceptada es que proviene de las voces quiches *Xe*, debajo o al pie de; y de *Lajuj*, diez, refiriéndose a las diez elevaciones que rodean el valle de Quetzaltenango.

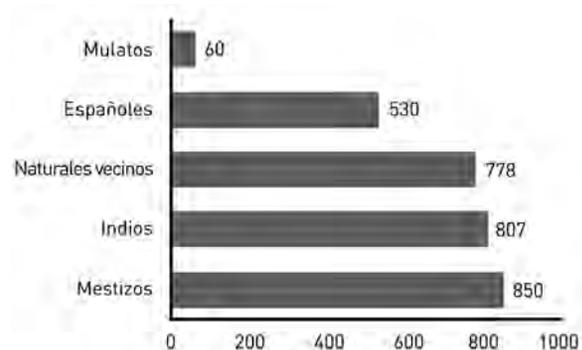
señala que Quetzaltenango era “la mayor ciudad indígena del mundo, rica en atmosfera única, ciudad de miles de indígenas que viven en casas de ladrillo y adobe” (Ibídem: 37).

El corregimiento estuvo gobernado por un corregidor que contaba con un batallón de milicias integrado por 767 militares. Las lenguas que se hablaban eran el quiche, el mam y el castellano (Cortés, 2001: 402). Los productos que se cosechaban eran maíz, trigo y frijol, además existió mucho ganado de lana y ganado mayor. Para la primera mitad del siglo XVIII, la ciudad de Quetzaltenango constituyó una cabecera de corregimiento y curato (Díaz, 1979: 8).

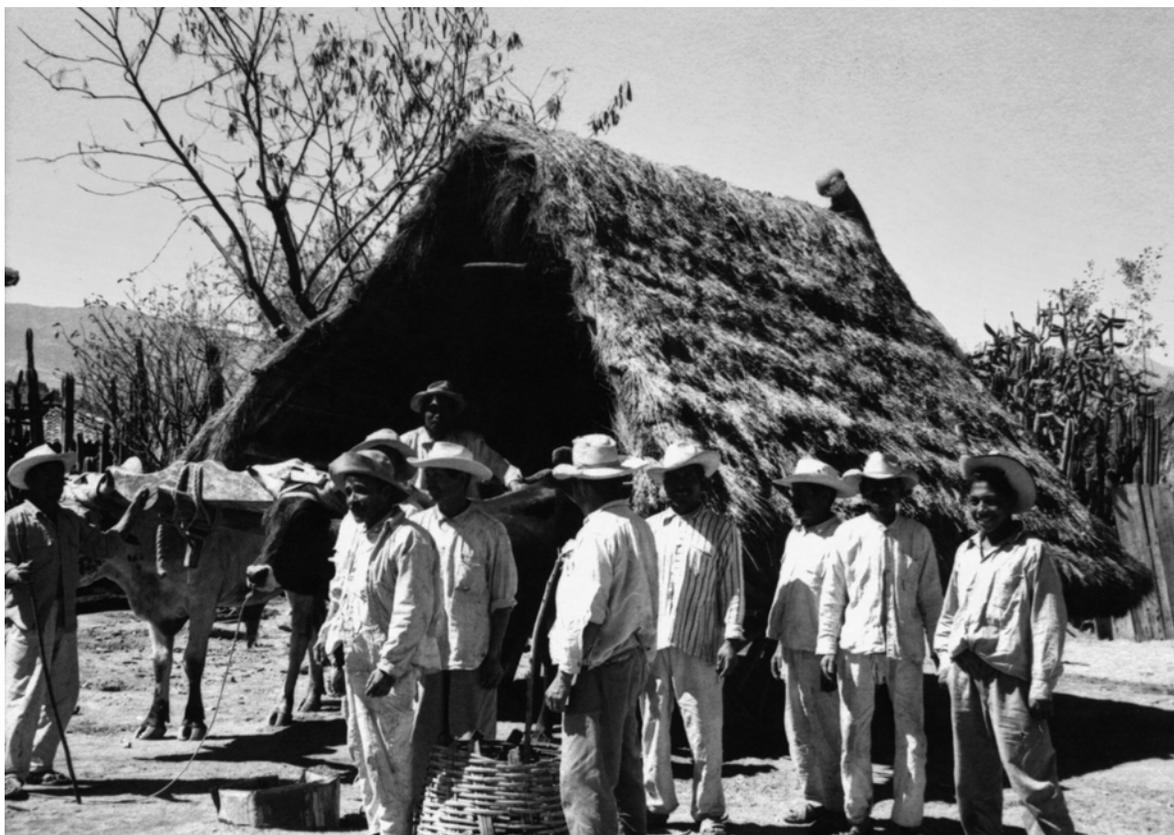
El corregimiento de Quetzaltenango estuvo supeditado a la Real Audiencia de Guatemala, sus funciones eran de corte político y judicial. Sobre la cabecera de nombre Quetzaltenango, al igual que el corregimiento, la Relación de 1741 mencionó que:

“...es pueblo cabecera grande, se compone de cuatro barrios cada uno con iglesias. Su temperamento es frio extremo. Hay grandes sembradíos de trigo, maíz y habas, porción de ganado ovejuno. Se fabrica bayetas amplias y angostas frazadas. Son muy devotos a los santos sacramentos y frecuentes en días de misa todos los días... Hay en el un convento de San Francisco y estos padres son doctrineros y administran a los pueblos de San Pedro Aimolongo, que dista una legua. Al pueblo de Santa Catarina que dista 2 leguas. Al pueblo de Asepcción de Nuestra Señora que dista 2 leguas. Al pueblo de San Mateo que dista legua y media y al pueblo de Santa María de Jesús que dista 4 leguas...” (AGCA A1. 17 leg. 210, exp. 5009, Relación Geográfica de 1741, foja 106).

Tabla 1. Composición social cabecera de Quetzaltenango, 1741.



Fuente: AGCA A1. 17 Leg. 210, Exp. 5009, Relación Geográfica de 1741, foja 106.



Como se aprecia en la tabla anterior, la conformación social en la cabecera de Quetzaltenango fue variada; convivían españoles, indios, mestizos y mulatos. En 1741 la cabecera de Quetzaltenango presentaba una composición demográfica heterogénea y compleja, alrededor del 95% de la población se encontraba distribuida en cuatro grupos principales: mestizos, españoles, naturales vecinos e indios. El resto del colectivo social se conformaba por los mulatos que todavía no habían alcanzado una presencia significativa y de peso en el escenario público ni social pero que, de igual forma, se encontraban sujetos a las disposiciones emanadas de las autoridades políticas.

2. Morosidad y deudas: juicio ejecutivo en Quetzaltenango. El juicio ejecutivo como medio ideal de cobro

Para el caso guatemalteco el derecho indiano quedó constituido en dos divisiones: el general y el particular, el primero se constituyó en leyes generales indianas (Recopilación de Leyes de Indias de 1680 ADLP), el segundo en: cédulas reales, ordenanzas y autos acordados de la Real Audiencia de los Confines. Las

leyes y cédulas que se encuentran en la Recopilación de Leyes de Indias son aquellas que se dictaban de carácter general para los territorios de ultramar castellanos, exceptuando aquellas que especificaban a qué territorio iban dirigidas. Por otro lado en cada territorio existían disposiciones que venían de la Corona en forma específica, de igual manera existían autos acordados por cada Audiencia que constituían normas de forma específica. Es óbice de esta clasificación el principio jurídico procesal que reza “que la norma especial debe preferirse sobre la norma general.”

Los primeros indicios del juicio ejecutivo se encuentran en el derecho romano. Inicialmente el derecho romano estableció la *manus inectio*,⁵ cuyo fin era obtener el cumplimiento forzoso de alguna obligación (Graham, 1995: 201). En el derecho romano, el procedimiento ejecutivo otorgó al deudor un marco muy limitado de defensa (Ídem). El fundamento legal castellano del juicio ejecutivo lo constituyó la ley dada en Toledo por los Reyes Católicos, Isabel y Fernando, en el año de 1480, que posteriormente fue

⁵ Era la facultad que tenía el acreedor de aprehender a su deudor, confeso o juzgado.

Calle principal en Matías Romero, 1962. FCBV.



recopilada con el número 1 del título 28 del libro 11 de la Novísima Recopilación de Leyes de España; dicha ley rezó:

“...que los acreedores sean pagados de sus deudas, y que las justicias no dejen de así hacerlo o cumplir por paga o excepción que los dichos deudores aleguen; salvo si dentro de diez días mostraran la tal paga o legítima excepción sin alongamiento de malicia, por otra tal escritura como fue el contrato de deuda, o por abala que tenga fe o confesión de parte, o por testigo...” (Ley 1, título 28, libro 11 Novísima Recopilación de Leyes de Castilla 1680 “Iuris digital”).

No obstante esta disposición, en España se siguió legislando sobre el tema de los deudores y morosos; una cédula de 15 de julio de 1620 dispuso: “que los que fueran deudores de la Hacienda Real en Indias, no pueden ser elegidos por Alcaldes Ordinarios en ellas, ni tener voto en sus elecciones” (Solórzano, 1736: 11); esta ley tuvo su apoyo en textos del derecho que enseñaron que los deudores y aun los acreedores, y otros cualesquiera que con ellos activa o pasivamente pudieron tener pleitos, no se aceptarían en

sus oficios (Ídem). Esta temática sobre las deudas encontró su referente procesal en el juicio ejecutivo, el cual se reglamentó, fundamentalmente, por las disposiciones castellanas, lo cual no obstó para que se diesen breves directrices para las Indias, mismas que no resultaron ser específicas sobre el juicio ejecutivo. Sin embargo, las leyes de indias normaron una serie de disposiciones relativas a la ejecución de transacciones, las sentencias arbitrarias, los embargos y la obligación de las Audiencias de ejecutar sus sentencias, entre otros temas (Cfr. Recopilación de Leyes de los Reinos de Indias de 1680, leyes: 5, 6, 8 y 9, título 10, libro 5).

Otro aspecto a resaltar es que dentro de todo el andamiaje normativo, castellano o indiano, el juicio ejecutivo tuvo una reglamentación muy general por lo cual es viable pensar que cada juez castellano⁶ llevó

⁶ Se llama juez castellano el que aplicó el proceso judicial de acuerdo a las normas castellanas, esto para diferenciar con los jueces indígenas quienes de igual forma gozaron de reconocimiento legal en el seno de los poblados de indios.



el juicio en gran medida a su entender y a la costumbre de cada lugar; resultó ser sin duda el procedimiento idóneo⁷ para el cobro de deudas en la época colonial, esto en virtud de que el proceso se basó en documentos ejecutivos que consignaron el derecho en ellos escrito; es decir, títulos ejecutivos que por sí mismos hacían prueba plena dentro de todo juicio.

En el caso de normas relacionadas con el proceso judicial aplicadas en Guatemala, en su mayoría fueron las castellanias; toda vez que las normas indianas sobre proceso judicial eran muy limitadas. En el marco del juicio ejecutivo esto no fue la excepción, pues fundamentalmente se regló por las disposiciones de derecho castellano (Soberanes, 2010: 12). Observado esto ¿cuál sería la definición adecuada del juicio ejecutivo durante la primera mitad del

⁷ Ahondar sobre el desenvolvimiento de esta clase de procesos podría resultar muy interesante; sobre todo si consideramos que la herencia de este juicio se expone al ser hoy en día altamente utilizados. Según el trabajo de archivo realizado en el AGCA, gran cantidad de juicios ejecutivos se llevaron ante las justicias castellanias en Guatemala.

siglo XVIII? José Luis Soberanes Fernández menciona que “el juicio ejecutivo en la época colonial revistió dos características principales: se aplicó con instrumentos que tuvieran aparejada ejecución y era un proceso sumario” (Soberanes, 1977: 24). Los documentos que tuvieron aparejada ejecución fueron para las normas castellanias “las confesiones que se hacen en juicio, así como los otros contratos otorgados ante nuestros escribanos” (Ley IV, título 28, Libro 11, Novísima Recopilación Don Carlos I Madrid 1534). José María Álvarez señaló: “el juicio ejecutivo es un juicio sumario en beneficio de los acreedores, para que sin los dispendios y dilaciones de la vía ordinaria, consigan brevemente el cobro de sus créditos, atendidas solamente la verdad y la equidad.” (Cfr. Álvarez, 1820: 251). La opinión tanto de Soberanes como de Álvarez son de suma relevancia, la característica de ser un juicio sumario como ambos señalan es, en gran medida, la causa de que estos juicios hayan sido utilizados en gran cantidad de ocasiones, el hecho de que el documento base del juicio trajera aparejada ejecución hizo que el de-

Visita del Señor Francisco Ramos Ortiz, Jefe de la Defensa Social del distrito de Pochutla, San Agustín Loxicha, 1929. AHSEP.



Vista del Ingenio de Santo Domingo, Juchitán. 1963, FCBV.



mandante se sintiera seguro al hacer efectivo uno de estos juicios. Un documento que trae aparejada ejecución es aquel donde el acreedor que promovió estos juicios tuvo derecho de acudir directamente al embargo de bienes para garantizar el cobro de la deuda consignada en el documento, sin necesidad de llegar a sentencia.

Para la ejecución había requisitos que la norma estableció, por ejemplo el mandamiento de ejecución no se otorgó si el acreedor no juraba la deuda ante la justicia castellana (Ley VI, título 28, Novísima Recopilación de Leyes de Castilla). Con los elementos que cuenta este trabajo, es posible decir que el juicio ejecutivo fue el procedimiento de carácter civil sumario que tuvo como base un título ejecutivo (un vale, contrato, confesión judicial) exhibido y reconocido ante la fe de una autoridad castellana colonial, con el objetivo de cobrar una cantidad líquida exigible en dinero.

Un ejemplo del juicio ejecutivo es en el que intervino el Capitán don Domingo Mateo Ramírez, vecino de Santiago de Guatemala, quien con fecha 31 de agosto de 1707, ante el escribano y testigos, otorgó poder a Manuel Mejía, residente en el pueblo de Quetzaltenango, para que cobrara judicial o extrajudicialmente 430 pesos que le adeudaba Manuel Romero, residente del mismo pueblo. La cantidad adeudada procedió del ganado vacuno que el otorgante del poder (Capitán Domingo Mateo Ramírez) recibió de Sebastián Pames, de cuya orden se ordenó entregar dinero a Manuel Romero, el préstamo se garantizó en un “vale” reconocido por el Corregidor de Quetzaltenango⁸ (AGCA A1. 15, Leg. 4136, Exp. 32777,

⁸ Ejecutivo con título llamado vale, Autos que sigue el Capitán Don Mateo Ramírez para que Manuel Romero le pague 430 pesos.

foja 1). El Corregidor encargado de llevar la causa en Quetzaltenango fue Don Pedro Justo de Azagra.

2.1 Hechos

Una vez otorgado el poder a Don Manuel Mejía, éste compareció ante el corregidor de Quetzaltenango con fecha 15 de marzo de 1708, instando:

“sea servido de haber por presenta vuestra, mi petición, poder y vale referido y con vista mandar que el dicho Manuel Romero pague dicha cantidad de 430 pesos. Y le resta a dicho mi parte por tener como tiene pagados los 230 de ellos”. (AGCA A1. 15, Leg. 4136, Exp. 32777, foja 2).

Ante la petición de cobro del vale, el corregidor dictó un auto solicitando al teniente Dionisio de Figueroa Ocampo que reconociera el vale y poder, de igual forma dio tres días a la parte demandada para que pagara los 200 pesos adeudados. Con la misma fecha (15 de marzo), el Corregidor recibió la declaración del deudor Manuel Romero, quien “por Dios nuestro señor y la señal de la Santa Cruz” mencionó:

“Que el vale que se le muestra no lo conoce ni es deudor del Capitán Domingo Mateo, de la cantidad que se le demanda porque nunca ha tenido trato ni contrato con dicho Capitán, ni es su letra ni firma la del dicho Vale ni ha citado los testigos por que expresan, ni nunca ha concertado ganado, ni comprado ni fiado al dicho Juan Bentura contenido en dichos Vales y Poder. Y que en cuanto a la paga de 230 pesos es verdad que el susodicho los pago.” (AGCA A1. 15, Leg. 4136, Exp. 32777, foja 3).

En este caso el título ejecutivo fue un vale. En el análisis que en 1842 Florencio García hizo sobre las antiguas leyes coloniales, mencionó: que los vales o papeles de obligación, fueran a favor de persona determinada o



Cargando café en la lancha para llevarlo al barco, Puerto Escondido, Juquila, 1953. FCBV.

que contuvieran solamente la leyenda vale que pagaré a quien éste me entregare; las cartas en que algunos confiesan la deuda o piden a otro le preste cierta cantidad, diciendo en ellas que le sirven de resguardo; y los demás papeles simples que la ley llama y comprende con el nombre de conocimientos, si eran reconocidos paladinamente por el deudor que los firmó, precedido juramento ante juez competente y escribano, o mandato escrito del primero ante el segundo solamente o acompañado, tenían aparejada ejecución en cuanto a lo líquido confesado (García, 1842: 216).

En realidad los vales a que se refirió Don Florencio García pueden ser los que hoy en día se conocen como pagarés, según la descripción que el propio autor realiza de los mismos; en la época colonial las libranzas⁹ (Carrillo, 2007) o letras de cambio también

⁹ La libranza en términos comerciales, representa una orden de pago o carta de pago o una letra de cambio. En su forma sencilla no es sino una misiva de una persona enviada desde cualquier ciudad, a otra por la que se autorizaba a su homóloga a pagar una suma de dinero al receptor. Artículo electrónico Alfonso Carrillo Benítez, 2007, <http://afe-filateliaecuador.blogspot.mx/2011/08/las-libranzas->

fueron utilizadas constantemente como títulos de crédito. La diferencia entre uno y otro son los elementos personales: en los pagarés intervienen dos personajes, el suscriptor y el aceptante; en la letra de cambio son tres, el girador, el tomador y el beneficiario (Martínez, 1996: 24).

Recibida la opinión del deudor Manuel Romero, se dio traslado¹⁰ a Manuel Mejía, apoderado del Capi-

[en-la-epoca-colonial-en.html](#). Las libranzas tienen todo un título en la Recopilación de Leyes de los Reinos de Indias. La ley primera decía que las mismas no se libren sin orden del Rey. Ley 1, título 28, libro 8, Recopilación de Leyes de los Reinos de Indias de 1680.

¹⁰ Comunicación que se da a alguna de las partes del litigio, de las pretensiones o alegatos de otra u otras. Copia de documento. Trámite de algunas actuaciones que pasan a distinta autoridad o agente. Cambio forzoso de residencia por razón de trabajo o destino. Comunicación de una parte a la otra, para que la conozca y acepte o contradiga. Traslado de autos: En el Derecho Procesal se denomina Traslado, según la definición de Couture, “la acción y efecto de comunicar a la parte contraria un escrito o documento para que haga valer contra él las defensas de que se crea asistida”. El ejercicio de ese derecho suele tener plazos fijados por la ley, los cuales difieren según el trámite a que el traslado se refiera. Osorio, *Diccionario de Ciencias Jurídicas, Políticas y Sociales*, p. 990.



tán Mateo Ramírez, para que rindiera su opinión al respecto. Manuel Mejía compareció el 16 de marzo de 1708 solicitando “se pague los 200 pesos dentro del más breve término que así ha lugar”; también señaló que se proceda contra Manuel Romero toda vez que se contradijo en su declaración, pues primero negó haber firmado algún documento y después aceptó haber pagado 230 pesos (AGCA A1. 15, Leg. 4136, Exp. 32777, foja 5).

Manuel Romero envió un escrito al corregidor contestando las alegaciones de Manuel Mejía, solicitando que se citara a otras personas: Thomas de Contreras y Baltazar Vela, pues expuso que ellos habían realizado el vale y por ello eran los que deberían pagar; en la carta mencionó:

“que cuando llego a mí noticia de dicho vale fue porque me dio su merced el señor corregidor, con la cual fui a la casa y moradas de Thomas de Contreras a requerirle tomar razón de dicho vale quien me respondió que lo había hecho Baltazar de Vela, quien en la razón se hallaba en la ciudad de Guatemala y ansí (sic) que vino le requerí acerca de quererme ejecutar tal vale, y me respondió en presencia de Don Nicolás Monroy que no me diese cuidado que el satisfacía la dicha cantidad y que en caso de no dar buena cuenta dicho Contreras tenía mulas y medios para satisfacer a dicho Baltazar Vela la dicha cantidad, y que no tomase yo pesar ni cuidado sobre la materia; y en cuánta haber yo pagado los 230 a cuenta de dicho vale y le propuse me lo entregase para empezar a pagar

dicho vale y resistió pero con mi insistencia le convencí y me entregó 236 pesos y poniendo yo de mi causa y los entregue deseoso de que no lo padecen mis créditos ni los del dicho Baltazar Vela quien con tanta sumeria me había dicho dejase correr el vale” (AGCA A1. 15, Leg. 4136, Exp. 32777, foja 6)

A consecuencia de lo expresado por Manuel Romero, se citó a Baltazar Vela para que jurara y declarara; en su declaración del 22 de marzo de 1708, después de recibirle el juramento y habérsele mostrado el vale, se le preguntó si lo conocía y mencionó:

“Que conoce dicho vale que fue hecho por el declarante en este pueblo y que lo hizo por que habiendo venido Juan Manuel Bentura vecino de Ciudad de Guatemala a vender 86 rezos teniéndole noticia Manuel Romero trato de comprarlas y con efecto se concertó en su predio con el susodicho y por no tener dinero le propuso a este declarante que diera el ganado fiado, y otorgara vale en su nombre de la cantidad que se importase, tendía conforme recibido dicho ganado del dicho Juan Bentura. E hizo dicho vale por orden del dicho Manuel Romero y que esta es la verdad so cargo de su juramento.”¹¹ (AGCA A1. 15, Leg. 4136, Exp. 32777, foja 7).

¹¹ Declaración de Baltazar Vela, firmó y ratificó delante del corregidor y los testigos de asistencia que fueron Bernardo Matías Rodríguez y Dionisio de Figueroa. El corregidor, al ver la comparecencia de Baltazar Vela, dio traslado (auto 23 de marzo de 1708) a Manuel Romero para que expresara lo que a su derecho correspondió.

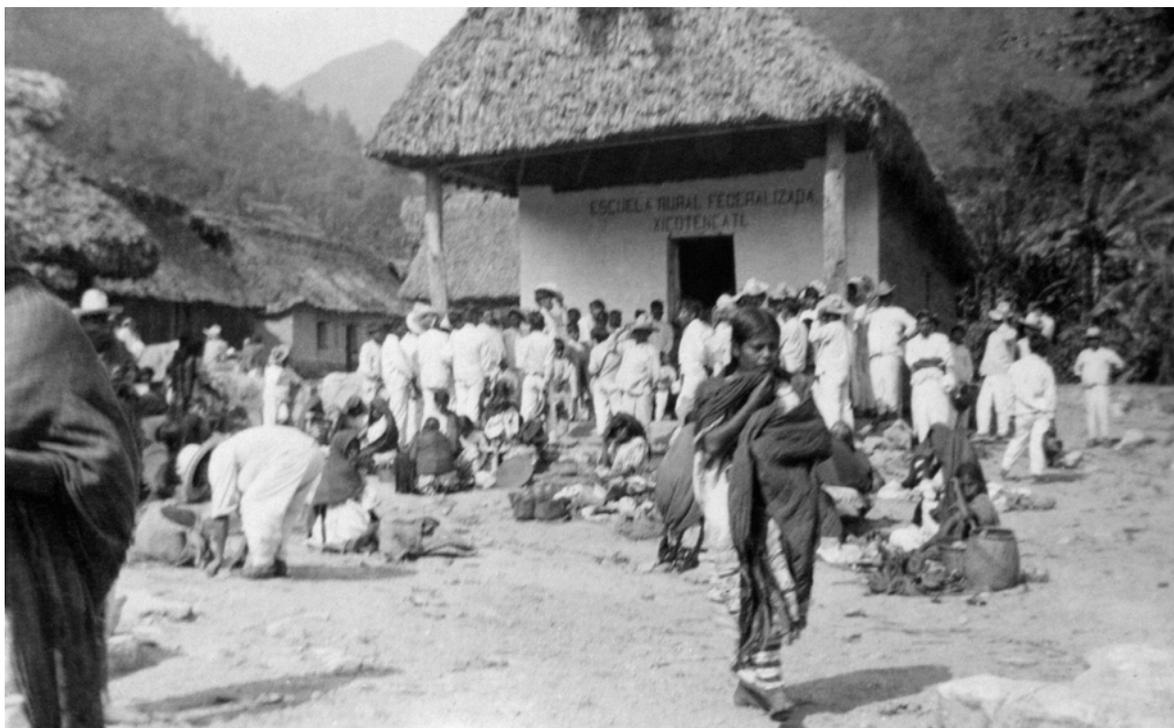
El 24 de marzo Manuel Romero expresó que Baltazar era el responsable del pago del vale, toda vez que él firmó el vale de su letra a su nombre (Manuel Romero) y exhortó que los testigos del vale lo dijeran si no se consideraban temerosos de Dios. Hecha esta afirmación por parte de Manuel Romero, el Corregidor solicitó la declaración de los testigos (AGCA A1. 15, Leg. 4136, Exp. 32777, foja 8- 11). Los testigos que fueron citados para referirse a quien firmó el vale, afirmaron que el título de crédito fue firmado por Manuel Romero, cuestión que más adelante le valió una sentencia poco favorable (AGCA A1. 15, Leg. 4136, Exp. 32777, foja 12). En este tipo de documentos la literalidad del documento hace prueba plena, lo que provocaba que la firma del demandado fuera suficiente para dictar sentencia condenatoria en su contra.

2.2 Sentencia

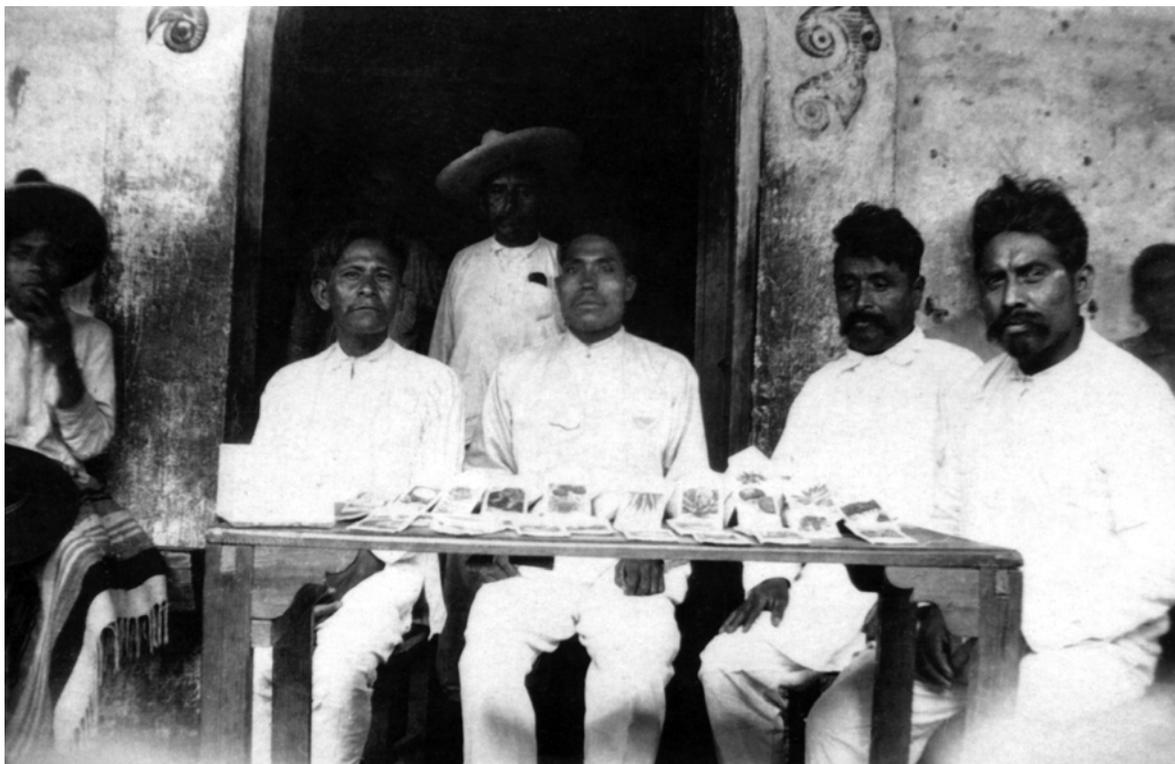
Haciendo uso de su facultad de remisión, el Corregidor pidió que los autos se remitieran al Presidente de la Real Audiencia de Guatemala, Don Jerónimo Zamora, para que diera su parecer sobre lo que se debía ejecutar en torno a la materia (AGCA A1. 15, Leg. 4136, Exp. 32777, foja 13). Zamora señaló que Manuel Romero confesó haber pagado 230 pesos de los 430, por lo cual “El corregidor se puede servir mandar

que Manuel Romero pague otros 200 pesos que se ha mandado del dicho Mateo Ramírez, pague las costas y reserve su derecho contra Baltazar Vela y Thomas”. Realizada la notificación a Manuel Romero sobre lo expresado por la Real Audiencia de Guatemala, expresó “Que pagara los 200 restantes y quedando a salvo mi derecho lo seguiré contra Baltazar Vela” (AGCA A1. 15, Leg. 4136, Exp. 32777, foja 14). El 29 de abril se realizaron las diversas notificaciones sobre la sentencia: a Manuel Mejía, sobre el compromiso de Manuel Romero en cuanto a pagar los 200 pesos restantes; a Baltazar Vela, sobre la demanda ahora instaurada en su contra por Manuel Romero. Por su parte, Manuel Romero pidió a la justicia que se asegurara la persona de Baltazar Vela y que se le embargaran todos sus bienes (AGCA A1. 15, Leg. 4136, Exp. 32777, foja 15).

De esta forma el ahora juicio instaurado contra Baltazar Vela se abrió a prueba por seis días. Pasado el periodo probatorio, el Corregidor volvió a pedir asesoría sobre el asunto a Don Jerónimo de Zamora, abogado de la Real Audiencia de Guatemala, con el fin de que diera su parecer (AGCA A1. 15, Leg. 4136, Exp. 32777, foja 23). La sentencia en torno a la demanda de Manuel Romero contra Baltazar Vela fue en el siguiente sentido:



Asamblea para integrar la Liga de Madres de Familia. Escuela Rudimentaria de Río Santiago, Huautla de Jiménez, 1939. AHSEP.



“El señor corregidor Juez de esta causa se puede servir de absolver y dar por libre de esta causa al dicho Baltazar Vela dejando abierto el juicio de esta instancia por si probare Manuel Romero otras cosas que mejor convengan a su derecho y que las partes litigantes cada una pague la mitad de las costas”¹² (AGCA A1. 15, Leg. 4136, Exp. 32777, foja 25).

Con esta resolución el corregidor absolvió a Baltazar Vela de las acusaciones realizadas en su contra por Manuel Romero, lo cual permite valorar que la mejor manera de probar y ganar en este tipo de procesos fue con la existencia de un título ejecutivo, cualquier testimonio no pudo tener más valor que el valor del título en sí (libranza o vale); en estos juicios las pruebas torales fueron las documentales, a diferencia de los procesos criminales donde la confesional o testimonial probaban los hechos delictivos. Este tipo de procedimientos castellanos tendieron al cobro de deudas lo más pronto posible. En el mencionado caso el vale resultó ser una prueba preconstituida, el hecho de ser un documento que trajo aparejada ejecución le dio valor de prueba plena dentro del proceso; lo cual se esclareció más cuando Manuel Romero

intentó culpar a otros personajes sobre el motivo de la firma del vale. Lo anterior manifiesta que el motivo o motivos de la firma de uno de estos documentos tuvo poca relevancia para la justicia castellana, lo importante fue que el documento cubrió las características de tener aparejada ejecución.

De hecho en estos procesos las excepciones o defensas eran muy limitadas, así lo señala la Ley 3 del Título 28 del Libro 11 de la Novísima Recopilación de Leyes de España:

“Mandamos, que contra las obligaciones y contratos, y compromisos o sentencias, o otras cualquier escrituras que tengan aparejada ejecución, que no sean admitidas ni recibidas por nuestros jueces ninguna otra excepción o defensión, salvo paga del deudor, o promisión o pacto de no lo pedir, o excepción de falsedad, o excepción de usura, o temor o fuerza y tal que de Derecho se deba recibir, y si otra cualquier excepción se alegaré no sea recibida, ni el que la opusiere sea oído, y no embargante cualquier otra excepción el Juez proceda a ejecución de tal contrato o sentencia, y llévela a debido efecto.” (Ley 3, título 28, Libro 11, Novísima Recopilación de Leyes de España).

En cuanto a la intervención de la justicia indígena para este tipo de causas civiles, es de observarse que su aparición es nula, he mencionado reiteradamente que, por disposiciones de las Leyes de Indias, se esta-

¹² Sentencia de la Real Audiencia.



bleció que los jueces indígenas solo pudieron conocer de los asuntos criminales de orden privado, es decir aquellos que no tuvieron que ver con delitos graves,¹³ (Ley 12, título 7, libro 7, Recopilación de Leyes de Indias de 1680) además de esto el hecho de que no hubiera indígenas naturalmente ocasionó la recurrencia de estos a los jueces indios del poblado. Los procesos de justicia inferior analizados en este apartado fueron única y exclusivamente conocidos por las autoridades castellanas coloniales de primera instancia.

3.- Proceso por el pago de servicios jurisdiccionales

En el mes de julio de 1715 el escribano de cámara de la Real Audiencia de Guatemala, Pedro Pereira, solicitó al corregidor de Quetzaltenango, Don Juan Rodríguez de Dala, que se le satisficieran salarios por los gastos que realizó durante la investigación jurisdiccional del tumulto que realizaron los indios de dicho pueblo en el año de 1710. El escribano de la

Audiencia manifestó que durante la investigación del tumulto se le embargaron a los indios diversos bienes, entre ellos: “mulas, bueyes y algunas cosas de las moradas”, los cuales fueron entregados en depósito al indio Principal del pueblo de Quetzaltenango, Juan de los Reyes.

La problemática que manifestó Pedro Pereira fue que, debido al fallecimiento del alcalde principal, los bienes se transfirieron a sus herederos; o ya habían sido desembargados y vendidos. La tasación que manifestó como deuda “importan más de 700 pesos”; (AGCA, A1. 9 LEG 5481 EXP 47170, Sin fojas) por último señaló:

“Y para el reparo de este daño se ha de servir de proceder averiguar el paradero de los referidos bienes haciendo comparecer ante si a los dichos herederos de Juan de los Reyes para que por la memoria que de dichos bienes se entregó al dicho depositario declaren los que se hayan en ser y su calidad, y los que así se han disipado” (Ídem).

Pasado esto se dictó un auto enviado al corregidor para que se realizara un reconocimiento de los bienes y se entregaran los originales de los autos al señor Pedro Pereira. De igual forma se mandó a notificar a los alcaldes indígenas con fecha 3 de julio de 1715. El auto rezó:

¹³ “La jurisdicción criminal que los caciques han de tener en los indios de sus pueblos, no se ha de entender en causas criminales, en que hubiere pena de muerte, mutilación de miembro, o algún otro castigo atroz, quedando siempre reservado para Nos, y nuestras Audiencias y Gobernadores la jurisdicción suprema, así en lo civil como en lo criminal, y el hacer justicia, donde ellos no la hicieren”.



“En el pueblo de Quetzaltenango a tres días del mes de julio de 1715 decreto se notifique a Diego Baptista y a Don Gaspar de los Reyes indios principales de este pueblo de Quetzaltenango. Y den razón de la disposición testamentaria de Juan de los Reyes. Y dijeron que la memoria no les falla conocían de los 7 bienes embargados a los indios tumultantes y estando en cuenta de los cargos fueron a la morada del dicho Juan de los Reyes, los cuales estando a cargo responden y los pondrán para los conociesen” (Ibídem, auto de 3 de julio 1715).

El 22 de julio de 1715 se realizó el reconocimiento de los bienes inmuebles embargados en la casa del difunto Juan de los Reyes, con asistencia de Don Diego Baptista y Gaspar de los Reyes, indios principales, ladinos en lengua castellana, albaceas de Don Juan de los Reyes, y Gaspar de los Reyes hijo; en cuanto los albaceas abrieron la casa, se reconoció haber:

“varias cajas de baúles, que sacaron fuera, y abrieron y habiendo los dichos albaceas exhibido una memoria simple en carta en su lengua de indios, en siete fojas que dijeron ser por la que recibió el dicho Don Juan y no haber otra, la tome en mi mano y fui llevando partida por partida de los bienes embargados y se hallaron muchos los siguientes: Una silla de caminar con estrinbos y freno unas espuelas, que el dicho Don Gaspar dijo haber dado al dicho Don Juan, prestado lo referido, a un español cuyo

nombre no sabe, pero esta en la ciudad de Guatemala lo que solicitará y recaudará lo cual dicho y así mismo se hallo menos, vara y tres cuartos de platilla de los bienes embargados a Lorenzo de Santiago y dos baras cerca de los dichos bienes, por dichos albaceas y dijeron no saber de ellos ni que se podía haber hecho. Y así mismo se reconoció haber cinco fardillos de alpomo, también 6 fardos de chile de diferentes layas, todo podrido y hecho polvo, 24 o 25 pares de grana para tinte, así mismo podrida y hecha tierra, y algunos frenos y los hace fierron, cuanto convertido en tierra, Y por lo general, rayola, cajas, baúles y cajuelas a que redujeron dicho mueble teniendo producción y mojo”. (Ibídem, auto 22 julio 1715).

También se hallaron varios metates con lana. El Teniente de Corregidor, Dionisio de Figueroa Ocampo, realizó dicha diligencia. Los alcaldes dieron razón de los animales, dijeron que estaban a cargo de Juan, Sebastián, Francisco y Lázaro, todos ellos de apellido Ahquí y Diego Chachalas, indios del pueblo. De esta forma aparecieron los bienes “mulas, caballos, yeguas y ovejas” que estaban en posesión de diversos indios del poblado. El 26 de julio de 1715 se interrogó a los poseedores de los animales para que se refirieran a ellos. Los posesionarios de los animales manifestaron que gran cantidad de ellos murieron o habían sido robados y que solo vivía un macho “que ha quedado viejo

y flaco” (Ibídem, auto 26 de julio 1715). El último auto de esta causa se dictó con fecha 30 de julio de 1715, ordenando se entregaran los autos a Pedro Pereira para que manifestara lo que a su derecho correspondía. En cuanto a los pocos bienes que garantizaban el pago a Pedro Pereira, fueron robados con fecha 9 de octubre de 1715; así lo manifestaron Don Diego Baptista y Don Gaspar Reyes, indios principales y albaceas de Don Juan Reyes, quienes manifestaron:

“como mejor proceda de derecho ante Vuestra merced parecemos y decimos que estando como están los dicho bienes muebles en un cuarto de la casa que fue de la morada del dicho Juan de los Reyes hoy día de la fecha ha amanecido la dicha casa escalada y el dicho cuarto abierto sacada la puerta y las cajas y baúles en que están dichos bienes fuera de sus lugares y abiertas y la ropa tirada por dicho cuarto y notamos lo que falta de ella...” (Ibídem, auto 9 de octubre de 1715).

Suplicaron los alcaldes principales al corregidor que diera las providencias necesarias para el descubrimiento de los ladrones. Por su parte Pedro Pereira no pudo cobrar el pago de sus servicios jurisdiccionales, en virtud del robo de los pocos bienes embargados. Como se observa en la tabla 2, los procesos civiles versaron sobre cuestiones económicas y deudas. La figura del juicio ejecutivo tuvo relación directa con la existencia de un documento que tuviera aparejada ejecución. Las pruebas torales en los procesos analizados en la presente tabla fueron principalmente las testimoniales, al igual que en las causas criminales; a diferencia del Juicio Ejecutivo Civil donde la prueba plena fue el título ejecutivo. La figura del embargo de bienes apareció de igual manera en los presentes procesos, siempre con el objeto de garantizar el daño causado a la contraparte.

Tabla 2. Procesos Civiles (alcances)

Proceso Civil	Petitorio	Pruebas	Justicia	Sentencia	Fuente
Juicio Ejecutivo Mateo Ramírez vs Manuel Romero 1707 Quetzaltenango Guatemala.	Pago de 430 pesos	Vale (toral) testimonios	Castellana	Condena a Manuel Romero	AI.15 LEG. 4136, EXP. 32777
Juicio Rentas María y Marcela Fierron vs Cristóbal Echavez 1708. Santiago de Guatemala. ¹⁴	Cese de obra (horno) que fabrica Cristóbal Echavez	Inspección y testimonios	Castellana	La obra es de perjuicio y daño, se solicitó que la misma cese.	AI. LEG.130 EXP. 2613
Juicio por satisfacción de salarios ocasionados al escribano de Cámara de la Real Audiencia de Guatemala por la averiguación que realizó del tumulto de indios de Quetzaltenango. Julio de 1715, Santiago de Guatemala y Quetzaltenango.	Se embarguen los bienes de los indios tumultuantes	Autos del expediente de tumulto de 1710	Castellana	Se libró embargo contra indios tumultuantes.	AI. 9 LEG 5481 EXP 47170

¹⁴ Este juicio no fue incorporado a materia de estudio de caso, toda vez que el expediente judicial se encuentra en mal estado y la lectura se torna complicada. No obstante, se pueden rescatar elementos importantes de comparación en el mismo, es por ello que fue incorporado en la presente tabla de procesos civiles.

CONSIDERACIONES FINALES

Resultó interesante estudiar un procedimiento judicial muy usado en la época colonial, el juicio ejecutivo; este fue un procedimiento de carácter civil sumario que tuvo como base un título ejecutivo, mismo que representó una prueba toral por sí sola, pasado ante la fe de una autoridad castellana colonial, que tuvo como objetivo el cobro de una cantidad líquida exigible en dinero.

Las normas castellanas constituyeron los principios generales sobre los cuales versó el derecho procesal indiano, las normas indianas se limitaron a dar ciertas directrices muy específicas para los procedimientos. El término proceso judicial fue el adecuado en esta investigación toda vez que tuvo como fin entender la dinámica del mismo en el grado de justicia inferior, y no así entender un procedimiento judicial en específico como pudo ser un juicio ordinario, sumario, extraordinario o ejecutivo.

El proceso judicial se estructuró en las normas castellanas bajo un sistema tripartito de sujetos: ac-

tor, demandado y juzgador. Los juicios civiles funcionaron con un libelo de demanda o denuncia oral o escrita, un sistema tasado de medios de prueba, una sentencia de primera instancia y un complicado sistema de recursos contra la sentencia que permitieron a las partes llegar a la Real Audiencia o incluso al Consejo Real y Supremo de Castilla. Conociendo a detalle las normas que rigieron un proceso judicial en indias, encontré un mayor grado de comprensión a las causas judiciales civiles llevadas ante la justicia de primera instancia en Quetzaltenango.

Cuando observamos el juicio ejecutivo como un procedimiento civil no debemos perder de vista que constituyó parte del proceso judicial general de justicia castellana que se vivió en el seno de las ciudades y poblados.

Hoy en día en toda Iberoamérica existen los procesos ejecutivos, frecuentemente utilizados por autoridades financieras o por particulares, cumpliendo en gran semejanza el fin con que se utilizaron hace 300 años. Resulta interesante observar las continuidades que estos procesos guardan en la actualidad. 

Matrimonio Pueblerino, 1951. FCBV.



BIBLIOGRAFÍA

- Álvarez, José María (1820), *Instituciones de Derecho Real de Castilla y de Indias*, volumen 2 y 4, Real y Pontificia Universidad de Guatemala, Madrid, España.
- Cortes y Larras, Pedro (2001), *Corpus Hispanorum de Pace, descripción geográfica moral de la diócesis de Guatemala 1768- 1770*, Consejo Superior de Investigaciones Científicas, Madrid.
- García Goyena, Florencio (1842), *Febrero o librería de Jueces, abogados y escribanos*, Tomo VI, Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.
- Graham Tapia, Luis Enrique (1995), “El juicio ejecutivo: el tratamiento de las prestaciones sustantivas”, en *Revista de Derecho Privado*, Año 6, Número 18, UNAM-Jurídicas, México, D.F.
- Grandin Greg, (2007), *La sangre de Guatemala, raza y nación en Quetzaltenango 1750–1954*, traducción Sara Martínez Juan, Editorial Universidad San Carlos de Guatemala, Plumsock Mesoamerican Studies, CIRMA, Guatemala, Guatemala.
- Díaz Duran, José (1979), *Padre Guatemala, El misionero de Quetzaltenango*, Editorial E. A. Galindo, Guatemala.
- Instituto, de Educación y Capacitación Cívica (2001) *Diccionario Municipal de Guatemala*, Tercera Edición, Editorial Civica- Comodes, Guatemala.
- Juarros y Montúfar, Domingo (1936), *Compendio de la historia de la ciudad de Guatemala*, Tomo I, Tipografía Nacional, Guatemala
- Martínez Leclanch, Roberto (1996), *Curso de Teoría Monetaria y Política Financiera*, UNAM, México, D.F.
- Muñoz Paz, María del Carmen (2006), *Historia Institucional de Guatemala: La Real Audiencia, 1543–1821*, Universidad San Carlos de Guatemala, Dirección General de Investigación Centro de Estudios Urbanos y Regionales, Guatemala.
- Soberanes Fernández, José Luis (2010), “Historia del Juicio Ejecutivo Civil”, UNAM- Jurídicas, México, D.F.
- (2002), *Historia del Derecho Mexicano*, décima quinta edición, Porrúa, México D.F.
- Solórzano y Pereira, Juan (1736), *Política Indiana*, Editado por Universidad Complutense de Madrid, digitalizado 27 de octubre 2009, Tomo IV, Madrid, España.

Artículos web

- Carrillo Benítez, Alfonso (2007), <http://afe-filateliaecuador.blogspot.mx/2011/08/las-libranzas-en-la-epoca-colonial-en.html>

Fuentes

- Juicio Ejecutivo Mateo Ramírez vs Manuel Romero (1707) Quetzaltenango Guatemala obtenido en AGCA, fondo colonial: A1.15 LEG. 4136, EXP. 32777.
- Juicio Rentas María y Marcela Fierron vs Cristóbal Echevez (1708). Santiago de Guatemala, obtenido en AGCA, fondo colonial: A1. LEG.130 EXP. 2613.
- Juicio por Satisfacción de salarios ocasionados al escribano de Cámara de la Real Audiencia de Guatemala por la averiguación que realizó del tumulto de indios de Quetzaltenango. (Julio de 1715), Santiago de Guatemala y Quetzaltenango, obtenido en AGCA, fondo colonial: A1. 9 LEG 5481 EXP 47170.
- Novísima Recopilación de Leyes de España (1808) obtenida de “Iuris digital”, Archivo Digital de la Real Academia de Leyes y Jurisprudencia de España.
- Recopilación de Leyes de los Reinos de Indias (1680) obtenida de ADLP.
- Relación Geográfica de 1741, AGCA A1. 17leg. 210, exp. 5009, foja 106.

Siglas

- ADLP.- Archivo Digital de la Legislación del Perú.
- AGCA.- Archivo General de Centroamérica.
- CIESAS.- Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social.



Huelga estudiantil universitaria, Oaxaca, 1968. Colección particular, Raymundo Reyes.

LA LICENCIATURA EN HUMANIDADES DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA “BENITO JUÁREZ” DE OAXACA. UNA EXPERIENCIA COMPARTIDA

ALEJANDRO ARTURO JIMÉNEZ MARTÍNEZ

Profesor del Instituto de Ciencias de la
Educación e Instituto de Investigaciones en
Humanidades, Universidad Autónoma
“Benito Juárez” de Oaxaca
aajm25@hotmail.com

PRESENTACIÓN

El Estado de Oaxaca fue hasta el año pasado, el único de la región sureste cuya Universidad estatal no tenía carreras relacionadas con la Literatura, la Filosofía y la Historia. Un grupo de académicos de los Institutos de Investigaciones en Humanidades (IIH), Ciencias de la Educación (ICE) de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) y de CIESAS Pacífico Sur, preocupados por esta terrible carencia, trabajaron alrededor de dos años con el fin de ofrecer a la sociedad oaxaqueña la Licenciatura en Humanidades. Este testimonio pretende mostrar a grandes rasgos, la experiencia del diseño de la mencionada licenciatura, la cual, con el fin de enmarcarse en el Modelo Educativo de la UABJO, adoptó el modelo por competencias profesionales.

En primera instancia se mostrará el contexto institucional y los antecedentes que dieron pie a la creación de la Licenciatura en Humanidades con opciones terminales en Filosofía, Historia y Literatura. Posteriormente se describirá la experiencia de creación de la Licenciatura. Por último se analizará la experiencia de los dos primeros semestres de la licenciatura con el fin de identificar los logros, obstáculos y áreas de oportunidad.

ANTECEDENTES

La UABJO, Institución de Educación Superior (IES) nacida como tal en 1955 y que tiene su origen en el Instituto de Ciencias y Artes del Estado de Oaxaca (ICAEO), cuya fundación data de 1827, ha generado una oferta educativa de la que las Ciencias Sociales y las Humanidades han formado parte apenas de forma muy reciente. En efecto, en la década de los años ochenta se crearon tanto el Instituto de Investigaciones Sociológicas (IIS) como el IIH y apenas hace 13 años el ICE.

Sin embargo, el surgimiento de Programas de Licenciatura en cada uno de los mencionados Institutos se dio primero en Sociológicas a fines de los años setenta y principios de los ochenta, luego en Ciencias de la Educación, a partir de 1999 y en el caso que nos ocupa, apenas el año pasado. En Humanidades ya desde mediados de los años ochenta hubo un intento de crear tres licenciaturas en sistema abierto: Historia, Lite-



ratura y Economía. Sin embargo, las diferencias políticas internas que son el pan de cada día en la UABJO provocaron la salida del Rector de ese entonces, el Dr. César Mayoral, principal impulsor del proyecto humanístico en nuestra Universidad, y con ello también se dio fin de forma prematura a los proyectos de Historia y Literatura, con lo que sólo sobrevivió la Licenciatura en Economía en su modalidad abierta y el IIH. No fue sino hasta principios de la década anterior que aquella idea del Dr. Mayoral fue retomada por los investigadores del IIH, y en el año 2008 se iniciaron los trabajos para crear una Licenciatura en Humanidades.

EL INSTITUTO DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN Y SU LABOR EN LA UNIVERSIDAD

Para el proceso que en ese momento se inició fue parte importante personal del Instituto de Ciencias de la Educación. El ICE abrió su licenciatura en 1999 con la intención de subsanar una terrible carencia existente en ese momento en la UABJO. Al no existir

licenciatura propias del ámbito educativo, las labores relacionadas con la planeación, evaluación e investigación educativas eran realizadas por personal no especializado, lo que provocó que la UABJO se adaptara de forma muy lenta a las transformaciones que las IES nacionales han vivido desde los años ochenta. A esto hay que agregar su turbulenta vida político institucional entre otros factores.

En ese sentido, después de terminar su trayectoria académica, algunos egresados de la licenciatura se integraron a laborar en diversas Unidades Académicas de la Universidad en donde empezaron a aplicar sus conocimientos al tiempo que complementaban su proceso formativo. Ejemplo de esto fue la participación de egresadas en la conformación del Plan de Estudios de la Licenciatura en Ciencias Sociales del IIS. De ahí que la administración del IIH decidiera solicitar el apoyo del ICE, que por cierto en esos momentos estaba viviendo la actualización de su Plan de Estudios 2003.

Y es que a partir del 2004 la Universidad entró en un proceso vertiginoso en el que los egresados del ICE han tenido mucho que aportar y aprender. Los procesos de evaluación y acreditación de programas

educativos sensibilizaron a la administración central de la Universidad en cuanto a la necesidad de redoblar esfuerzos si pretendía obtener mayores recursos que repercutieran en la mejora de IES. Así se generó un Plan de Desarrollo denominado Plan Juárez y luego un Modelo Educativo que debe guiar el desarrollo y el inicio de los Programas Educativos. Durante la administración 2004-2008, la UABJO entró en un proceso de desarrollo con mayor planeación y cuidado de la normatividad, al tiempo que procuraba comprender mejor las políticas educativas en las que estaba inmersa la educación superior. Es en ese contexto en el que egresaron las primeras generaciones de la Licenciatura en Ciencias de la Educación y se convirtieron en un respaldo muy importante en el trabajo de planeación educativa y diseño curricular.

EL PLAN JUÁREZ Y EL MODELO EDUCATIVO DE LA UABJO

Como parte del Plan de Desarrollo denominado Plan Juárez de la UABJO, se propone “Un modelo educativo para la UABJO”, documento que se compone de seis partes y nueve anexos. En el documento destaca su adscripción al modelo de formación integral

basado en competencias profesionales y la propuesta de nueva organización administrativa para la UABJO. Aquí me referiré a lo primero.

En la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca no existió un Modelo Educativo antes de 2005. Los antecedentes del actual se encuentran en los planes de estudio de dos licenciaturas entre los años 2004 y 2006: Ciencias de la Educación y Arquitectura. En el mencionado documento se muestra la complejidad que implica trabajar por competencias, pues propone una serie de conceptos (currículum flexible, competencias, tutoría, prácticas profesionales, entre otros) que hasta ese momento no eran bien conocidos en la Universidad. Por ello, aun hoy a casi seis años de estar aprobado en lo general por el Consejo Universitario, apenas ha podido ser puesto en marcha de forma muy limitada.

En el mencionado documento se define a las competencias como “los desempeños, las capacidades y disposiciones en que se despliegan las potencialidades de los sujetos. Este implica la adquisición previa, en un establecimiento escolar, de capacidades, habilidades, actitudes y disposiciones en correspondencia con los requerimientos sociales y de los empleadores”.

En este planteamiento se puede ver la forma como se concebía a mediados de la primera década del si-



Camión Fagiol, carro alemán de diesel que cargaba 30 sacos de café. Sus ruedas eran de madera, no tenía llantas, era hule crudo pegado al rin, Pochutla, ca. 1940. CJAP.

glo XXI a las competencias, por lo que son necesarias su aplicación y su adecuación a los cambios y nuevos aportes que después de casi seis años existen respecto al tema.

El Modelo Educativo ha vivido diversas vicisitudes pues cuando fue diseñado, en muchos ámbitos fue visto como un documento hecho para cumplir con requisitos de política educativa sin ser estudiado a profundidad. Por otro lado, quienes lo han revisado con detalle, como es el caso de evaluadores del CIEES de Arte, Educación y Humanidades, han realizado observaciones muy sugerentes enfocadas a la posibilidad de incluir en el modelo lo relacionado con las características multiculturales que tiene el estado. Si bien en la parte contextual del documento se hace mención de dichas características, ya en la parte pedagógica aún hay trabajo por realizar.

De todas formas, el planteamiento del mencionado documento significa un importante avance en la planeación educativa de nuestra Universidad, sin embargo, la comunidad aun no acaba de aprovechar plenamente sus lineamientos y, por supuesto, le falta un trecho para poder plantear una discusión al respecto.

LA CREACIÓN DE LA LICENCIATURA EN HUMANIDADES DE LA UABJO

Como se dijo líneas arriba, desde principios de la década pasada se empezó a plantear la idea de construir una licenciatura en Humanidades. En ese sentido, desde el año 2007 prestadores de Servicio Social del Instituto de Ciencias de la Educación fueron comisionados para realizar búsquedas de planes de estudio de licenciatura relacionados con las Humanidades. Después, por decisión del H. Consejo Técnico del Instituto de Investigaciones en Humanidades de la UABJO, en el año de 2008 se nombró una comisión constituida por el Director, el Secretario Académico y dos investigadores para iniciar la construcción del Plan de Estudios de la Licenciatura en Humanidades.

Esta comisión decidió que lo más conveniente era diseñar una licenciatura que integrara las tres disciplinas: Literatura, Historia y Filosofía, con el fin de formar profesionales que tuvieran un horizonte amplio que les permitiera valorar la diversidad cultural tanto de Oaxaca como del mundo, por lo que se in-

sistía en la necesidad de considerar asignaturas con contenidos locales, nacionales y mundiales, dando no solo preponderancia al clásico eurocentrismo con el que se suele estudiar a lo externo, sino también estudiando lo relacionado con la cosmovisión de los pueblos originarios del actual territorio oaxaqueños y del oriente asiático.

Asimismo, la comisión hizo una invitación al entonces Director del Instituto de Ciencias de la Educación (quien tiene como formación inicial la de historiador) para participar en los trabajos de diseño y construcción del mencionado plan. Entonces al equipo también se integró una egresada de la Licenciatura en Ciencias de la Educación.

Con respecto al equipo, hay que apuntar que vivió diversas modificaciones, al principio en el mismo prevalecía personal formado en el área de historia, con menor presencia de literatos y ningún filósofo. Al finalizar los trabajos en el equipo habían participado de forma directa en el diseño y elaboración del plan de estudios y los programas tres Licenciadas en Ciencias de la Educación, dos filósofos, dos literatos, dos sociólogos y cinco historiadores, con colaboración del IIH, ICE y CIESAS Pacífico Sur.

Durante la elaboración del Plan de Estudios de la Licenciatura en Humanidades, el equipo enfrentó algunas limitantes como considerar tres disciplinas y convertirlas en opciones terminales. Al respecto se tomó en cuenta la experiencia de la Licenciatura en Humanidades de la Universidad de Quintana Roo. Otro elemento son las restricciones presupuestales que reducen la posibilidad de contratar profesores y aun más, la dificultad de encontrar profesionales con ánimo de considerar la rigurosidad que implica el trabajo académico universitario.

A esto agreguemos la desconfianza que existe entre los humanistas por todo aquello que suene a modelo por competencias, a partir de que en los últimos años se tiene la percepción que el modelo ha generado la exclusión de las humanidades del sistema educativo, especialmente en el nivel medio superior.

Con estos retos se inició el trabajo. Por parte de la Administración Central de la Universidad hubo un seguimiento cercano por parte de la Secretaría Académica, al tiempo que el Director del Instituto de Ciencias de la Educación informaba al respecto. En lo primero que se trabajó fue en la fundamentación del Plan de Estudio. El contexto social, institucional

El general Álvaro Obregón con un grupo de simpatizantes frente al árbol del Tule en Oaxaca, 1920. FAPECFT.



y pertinencia de la licenciatura fue lo primero que se discutió y como parte de ello ahora se sabe que los alumnos interesados en estudiar historia, literatura y filosofía en Oaxaca debían emigrar a Veracruz, Puebla, Tlaxcala y el Distrito Federal, lo cual daba mayores elementos para fundamentar la pertinencia del programa.

Otra discusión importante en el proceso fue definir en qué momento de la licenciatura se plantearían asignaturas comunes e iniciarían las de la opción terminal respectiva. Después de diversas discusiones se consideró que los dos primeros semestres y parte del tercero serían de tronco común, pues era importante que los alumnos tuvieran asignaturas comunes tanto relacionadas con las humanidades, como generadoras de competencias genéricas tales como inglés, computación, entre otros. Así, el tercer semestre quedó como de transición entre el tronco común (con cuatro asignaturas) y las opciones terminales en Historia, Literatura y Filosofía (con dos asignaturas), aunque ya desde el principio del mismo semestre los alumnos debían elegir la opción terminal que desearan.

Con respecto a la forma como se han diseñado planes de estudio en nuestra Universidad, se inclu-

yó la novedad de conceder créditos a las actividades extracurriculares, las prácticas profesionales y al Servicio Social. Con respecto a las primeras, ya en su puesta en práctica, se han organizado los horarios de tal forma que cada viernes por la tarde los alumnos dispongan de tiempo para asistir a diversas actividades que la administración del IIH organiza: funciones de cine con películas cuyo contenido esté relacionado con cualquiera de las opciones terminales, conferencias con académicos provenientes de diversas IES del país y el extranjero, presentaciones de libros y revistas académicas, entre otras. De esta forma, se considera que la formación del estudiante no solo se da en el aula, sino también con la presencia en otros actos académicos propios de la actividad profesional de quienes han sido formados en las humanidades.

El Mapa curricular plantea tres ejes formativos (Básico Común Obligatorio, Básico Disciplinar y el Área correspondiente a Historia, Literatura y Filosofía según sea el caso), tres áreas de formación en el tronco común (Instrumental, Básicas Disciplinarias y Humanísticas), cuatro en Literatura e Historia y cinco en Filosofía.

LA EXPERIENCIA DEL PRIMER AÑO

La licenciatura inició funciones el 15 de agosto de 2011 con 50 alumnos distribuidos en un grupo matutino y otro vespertino, predominando en número el primero. Desde que se estaba diseñando el plan de estudios se había considerado necesario tener grupo vespertino con el fin de brindar servicio a personas que trabajaran.

Una de las principales dificultades actuales tiene que ver con la infraestructura. En primera instancia, la anterior administración de la Universidad obtuvo un edificio que sería compartido por la Licenciatura en Humanidades y dos licenciaturas nuevas de la Facultad de Contaduría y Administración. Sin embargo, problemas arquitectónicos generaron que la restauración del edificio se retrasara. El inicio y desarrollo de la Licenciatura en Humanidades se ha dado en el edificio del IIH, el cual cuenta con solo un aula de clases, una pequeña sala de juntas y un centro de cómputo, por lo que el espacio es insuficiente para trabajar con las diversas opciones terminales. Por el momento se han realizado adaptaciones en los horarios, pero se debe continuar el proceso de gestión.

Por otro lado, desde el primer semestre se ha iniciado el proyecto de tutorías para los alumnos y en un principio se impartió un curso para quienes

fueran a realizar esta actividad. Actualmente cada profesor o investigador tiene a su cargo alrededor de cuatro tutorados y es pertinente que se haga un diagnóstico de cuál es la situación que guarda el proyecto. También es necesario sistematizar la información en torno a las actividades extracurriculares con el fin de poder evidenciar adecuadamente la asistencia a los mismos y medir el impacto que tienen. Aun no es el momento pero conforme avancen los semestres será necesario cuidar que los lugares y las actividades en que se desempeñen los alumnos durante sus prácticas profesionales y servicio social permitan desarrollar las competencias que indica el perfil de egreso.

Al discutir lo relacionado con la enseñanza de las humanidades se plantearon dos posiciones respecto a las asignaturas que debían integrarse al plan. Por un lado estaba la posición según la cual lo más importante era formar disciplinariamente y la otra era que, además de lo anterior, se debían integrar asignaturas relacionadas con la enseñanza de cada una de las disciplinas. En ese sentido sólo quedó una asignatura de enseñanza de la historia, filosofía y literatura, por lo que se tendrá que considerar algún curso extracurricular que permita a los estudiantes confrontarse con ese tipo de circunstancias y con ello cumplir con el perfil de egreso.



Estragos del temblor, 14 de enero de 1931. FCBV.

Día de plaza en la ciudad de Oaxaca, ca. 1940. Colección particular, Aarón Pérez, fotógrafo.



REFLEXIONES PRELIMINARES

Después de más de veinte años de existir el interés por crear una o diversas licenciaturas relacionadas con las Humanidades en la UABJO, por fin en 2011 dio inicio el proyecto que aquí se expone y que para muchos de nuestros alumnos fue creado en un momento justo. El Modelo por Competencias, que forma parte del Modelo Educativo de nuestra Universidad, es parte del fundamento del diseño curricular a partir de las propias directrices de la Institución y actualmente el programa se encuentra operando en ese sentido.

A la hora de diseñar el plan de estudios se pretendió la inclusión de elementos innovadores en el sentido de ofrecer a los futuros estudiantes la posibilidad de conocer las tres disciplinas que componen el Plan y a partir de ello definir en cual opción terminal realizarían el resto de su trayectoria escolar. Después de diversas discusiones, quienes se encargaron del diseño lograron generar un Plan de Estudio con virtudes y defectos que, en primera instancia, ha permitido una elección mucho más consciente tanto de las competencias que puede desarrollar un profesional

de cualquiera de las tres áreas, como de los alcances profesionales y, muy acorde con el modelo, del potencial afectivo y actitudinal que se puede desarrollar en cada disciplina.

Las opciones terminales en Historia, Literatura y Filosofía se diseñaron considerando competencias relacionadas con la investigación, la docencia y la difusión, con lo que se han hecho explícitas habilidades y actitudes que en un plan de estudios por objetivos, si bien se desarrollaban, no eran tan valoradas en su justa dimensión. Así, desde el primer año de su aplicación en asignaturas del tronco común, ha permitido dar mayor claridad sobre las características de cada disciplina.

Es aun temprano para concluir esta reflexión pero significa un primer paso con el ánimo de trabajar hacia la mejora constante del trabajo que se realiza en esta nueva Licenciatura. **CS**



Palacio Municipal y Zócalo desde el templo, Tamazulapan del Progreso, 1960. FCBV.

UN TESTIMONIO DEL ANTIGUO PUEBLO DE LA LLUVIA

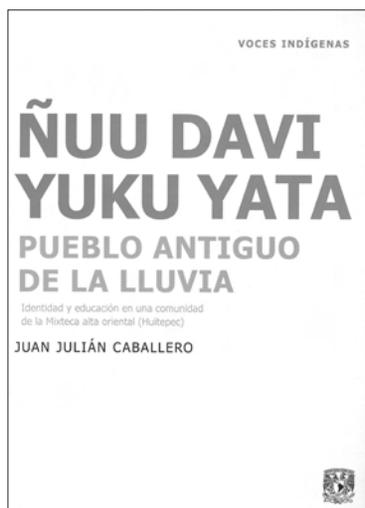
MIGUEL ALBERTO BARTOLOMÉ

Profesor-Investigador. Centro Regional Oaxaca del Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH). Esta reseña es el mismo texto que fue leído en la presentación del libro del autor realizada en el Museo de las Culturas de Oaxaca el 18 de abril del 2012.
barbar2@prodigy.net.mx

Resulta siempre difícil presentar o reseñar un libro, en realidad el libro ya está entre nosotros y le toca a él decir lo que tiene que decir; emprender la solitaria aventura que lo llevará hacia las manos y los ojos de aquellos para los cuales está destinado. Se supone que la presentación y la reseña son formas de ayudarlo a comenzar con su camino, a contribuir a que no sea un objeto comunicante más entre los millones que pueblan la actual sociedad de información. En este sentido mucho es lo que se puede decir de esta obra y de su autor, que no constituyan una reiterada alusión a la importancia de su contribución al conocimiento de las culturas indígenas de Oaxaca en particular y de México en general. En primer lugar su autor, Juan Julián Caballero, es un mixteco, un miembro del Pueblo de la Lluvia, *Nuu Davi*, *Nuu Savi* o *Nuu Sau*, de acuerdo a las múltiples variantes de la lengua, que desde hace muchos años se dedica a la docencia y a la investigación de su idioma y de su cultura. Pero también hace varias décadas que somos amigos y nos ha tocado compartir algunas enriquecedoras experiencias de campo, tanto entre los chatinos (*cha'cña*), como entre los chochos (*rru ngigua*) y con los casi lingüísticamente extintos ixcatecos. Juan Julián con su capacitación como etnolingüista, formado en aquel programa pionero desarrollado a iniciativa del recordado Guillermo Bonfil Batalla en Patzcuaro, Michoacán, asesoró un modesto proyecto de recuperación histórica y lingüística para grupos étnicos en riesgo cultural que, junto con Alicia Barabas, realizamos entre 1989 y 1996 en el Centro INAH Oaxaca. No sólo su formación profesional fue relevante para esta asesoría, sino fundamentalmente su experiencia personal como integrante de la Casa de la Palabra del Pueblo de la Lluvia, *Ve'e Tu'un Savi* A. C., que gentilmente traducen como "Academia de la Lengua Mixteca", para evitar nuestras constantes confusiones etimológicas.

A lo largo de los últimos años, he sido honrado con la posibilidad de dirigir tanto la tesis de Maestría de Juan Julián en la Universidad Pedagógica Nacional, como su tesis Doctoral en la Universidad de Leiden, Holanda, de la cual se deriva este libro. No soy, por lo tanto, un comentarista imparcial, sino uno comprometido con el sentido y los objetivos de su obra, aparte de un colega que ha acompañado un poco la formación profesional de un amigo con el que comparte similares ideales. Y es que Juan Julián Caballero ha asumido su militancia étnica a partir de la lucha en el frente cultural, uno de los menos visibles y aparentemente menos subversivos a corto plazo, pero sin el cual la lucha política indígena no tendría el sustento que le proporcionan la profundidad histórica y la singularidad cultural, las que le otorgan un sentido diferente respecto a otras confrontaciones sociales. Sin esta dimensión cultural, las actuales movi-

Ñuu Davi Yuku Yata: Pueblo Antiguo de la Lluvia; Identidad y educación en una comunidad de la Mixteca Alta oriental, por Juan Julián Caballero. Colección La Pluralidad Cultural en México, Coordinación de Humanidades. Programa Universitario México Nación Multicultural, UNAM, México, 2011.



lizaciones etnopolíticas carecerían de la dimensión civilizatoria que las caracteriza y las definen como una alternativa no sólo política y económica sino también existencial, ante los embates del pensamiento único y de la homogeneización universal occidentalizantes. Las culturas indígenas son, en este sentido, un reservorio de alteridad creadora, capaces no sólo de definir sus propios destinos, sino también de influir en los distintos proyectos de futuro del Estado y de la sociedad en general.

Este libro nos relata algunos aspectos de la cultura mixteca, incluyendo el ciclo vital hasta el desarrollo de la vida política comunitaria, para luego incursionar en los siempre complejos problemas de la educación. En este último campo se confrontan la enseñanza oficial *versus* la educación en la lengua propia y la cuestión de su escritura, así como de los múltiples esfuerzos para desarrollarla. Se trata del registro etnográfico de la vida de un pueblo, así como de un aspecto de su lucha para reproducirse en cuanto tal. Debo comentar que Juan Julián ha sido formado

como maestro, como etnolingüista, como pedagogo y realizó un doctorado no presencial en antropología; con dichos antecedentes quizás su ensayo no responde a las expectativas más ortodoxas de una monografía profesional en este último campo. Tal vez se trata más de un relato valorativo de una colectividad humana y de su vida narrada por uno de sus protagonistas, que no se constituye como un observador sino como un participante. Al igual que muchos otros miembros de los Pueblos Indígenas contemporáneos, que han accedido a las posibilidades de la escritura, así como a distintos niveles de formación profesional, Juan Julián ofrece con generosidad algunos aspectos de su mundo. Su caso no es único: en una investigación que realizara hace ya algunos años¹ pude constatar que, entre 1970 y el año

1 Miguel A. Bartolomé "Las palabras de los otros: la antropología escrita por indígenas en Oaxaca", en La Tierra Plural: Sistemas Interculturales en Oaxaca, Miguel Bartolomé (autor) Colección Etnografía de los Pueblos Indígenas de México, Estudios Monográficos, INAH, México, 2008.

2000 se habían escrito más de 400 ensayos etnográficos y antropológicos producidos por indígenas miembros de las distintas etnias del Estado de Oaxaca. Todo esto sin que los profesionales no-indígenas tomaran mayor cuenta de este verdadero raudal de información sobre sus propios mundos, producidos por los tradicionales destinatarios de la investigación antropológica. Sin embargo, la antropología y las ciencias sociales locales, entre ellas la sociología, —con no demasiadas excepciones— parecen seguir enfrascadas en sus propios monólogos, incluso generalmente intrainstitucionales, sin abrirse a sus necesarios interlocutores nativos.

De hecho, difícilmente se pueda construir un diálogo cuando la antropología en Oaxaca y las ciencias sociales en general, tiende a olvidar que se encuentran en el mayor ámbito multicultural de México, aunque apelen a ello de manera retórica al igual que los políticos. Tal como lo demuestra la bibliografía de las últimas dos décadas, son contados los estudios propiamente etnológicos generados por las instituciones regionales. Temas tales como las cosmovisiones, las estructuras parentales, las lógicas simbólicas, los sistemas cognitivos, las construcciones narrativas, la memoria histórica, las nociones de la persona o las actuales configuraciones socio-religiosas son poco estudiados y difundidos. No muchos se interesan por las culturas de las que tanto se habla, aunque llegado el momento —generalmente alguna demanda institucional— todos se pueden declarar especialistas en el tema. En realidad

los indígenas son frecuentemente recurridos para tratar los temas del momento, en especial por su condición de actores políticos. Por supuesto que esto incluye investigaciones sociales y antropológicas absolutamente legítimas, si sus analistas no excluyeran la presencia y el estudio de las culturas. Así ocurre, por ejemplo, con uno de los temas más socorrido de los últimos tiempos que es el sistema electoral llamado de “Usos y Costumbres”, al que adhieren la mayor parte de los municipios indígenas del Estado, y sobre el que cunde la preocupación respecto a su vinculación con los partidos políticos, la presencia de equidad de género o qué sentido tiene en el mundo contemporáneo. Sin embargo casi nadie estudia en el campo las distintas lógicas y prácticas políticas realmente operantes en las diferentes culturas y su vinculación con los sistemas parentales; todas artificialmente homogeneizadas como protagonistas de los “usos y costumbres indígenas”, que en realidad aluden a una multitud de prácticas socio-organizativas, que incluyen variados aspectos religiosos y que no admiten un tratamiento unitario. Manejamos una noción secular de lo político, la nuestra, sin reparar en que en sociedades donde el orden de la sociedad está asociado al orden del universo, el *nomos* con el *kosmos*, ambos responden a una misma estructura de sentidos en la que se legitiman recíprocamente.

Resulta difícil proponer una comunidad de comunicación intercultural en un ámbito plural como Oaxaca, si ésta está basada en el desconocimiento de sus protagonistas. Todos los indíge-

nas intentan, con mayor o menos éxito, conocer a la sociedad no-indígena regional o nacional y su idioma, pero son muy pocos los no-indígenas que hayan tratado o traten de conocer a los indígenas. En la sociedad regional se plantea la necesidad de una educación bilingüe intercultural para los pueblos nativos, pero nadie habla de la necesidad de una formación intercultural para las escuelas no indígenas. Sin embargo, esos niños tendrán que convivir y comunicarse con un entorno plural que desconocen y sobre el cual se repiten estereotipos folklorizantes, cuando no racistas y denigrantes, desde hace siglos. Pero si los mismos antropólogos y otros científicos sociales han renunciado a dar a conocer la presencia cultural de los pueblos oaxaqueños, qué le queda a la sociedad civil y política más que seguir imaginándose a quienes no conocen. Así continúan generándose construcciones discursivas, que se supone se basan en los pueblos indígenas o que los tienen como sus destinatarios, que no guardan la más mínima relación con la realidad. Sin embargo, como siempre, los llamados especialistas son aquellos que están más cerca del poder, del partido o del micrófono, aunque nunca hayan realizado prolongadas investigaciones de campo o siquiera residido algún tiempo en una comunidad. Esta apelación a la tradición antropológica y etnográfica, basadas en el trabajo de campo intensivo, no es considerada muy relevante.² De esta

² No es este el lugar para realizar un listado de las obras etnológicas recientes que constituyen excepciones, generalmente de-

manera se prolonga el desconocimiento y florece la indianidad imaginaria, construida a imagen y semejanza de la voluntad política del momento, o remitida a agentes causales externos. Leyendo alguna literatura local, parecería que los indígenas existen debido a determinada fase del capitalismo, a la globalización, al neoliberalismo o porque tal o cual gobernador desarrolló una específica práctica política, lo que permitió o posibilitó una visibilidad social antes desconocida o remitida sólo a la pobreza rural. De hecho, pobreza e indianidad están siempre trágicamente asociadas, como expresión de la continuidad de una injusta situación colonial y neocolonial que se resiste a desaparecer. Por ello muchas veces los Pueblos Indios son sólo percibidos por sus situaciones de carencia; estos es tristemente real, pero los seres humanos no estamos hechos sólo de ausencias sino también de presencias, y las culturas son las expresiones de esas presencias que no acertamos a reconocer.

La tarea de los intelectuales indígenas como Juan Julián Caballero es ahora doble, por una parte se dedican a la recuperación de la conciencia e identidad étnicas de sus pueblos, a partir de instrumentos tales como la lengua y la cultura. Por otra parte, intentan que los intelectuales no-indígenas y las sociedades civil y política traten de conocer a quienes pretenden imaginar. No es una tarea

sencilla, pero a ella han dedicado su vida hombres y mujeres como mi amigo y colega Juan, así como un cada vez más numeroso grupo de miembros de las nuevas generaciones, que están decididos a que ya nadie los reemplace en la representación de sí mismos. Ello no significa excluir a los etnólogos, sino poder dialogar con ellos en una cada vez mayor igualdad de condiciones. De eso se tratan las relaciones interculturales simétricas, de la posibilidad de compartir visiones del mundo sin pretender imponerlas; entender que ninguna reflexión social en relación con otra basta para construir una articulación dialógica, si no contempla la argumentación alterna de los múltiples interlocutores posibles. Celebremos entonces la aparición de este libro, que no es sólo un acto comunicativo más sino, de alguna manera, un hito en el camino del Dr. Juan Julián Caballero, para que el millenario Pueblo de la Lluvia encuentre el lugar digno que merece en el presente y el futuro de Oaxaca y de México. 

sarrolladas por antropólogos del INAH, lo que daría lugar ahora a injustas omisiones. Estoy realizando una investigación al respecto y un ensayo específico que aún están en proceso.

LA EXPERIENCIA DEL TRABAJADOR MIGRANTE DENTRO DEL SISTEMA CAPITALISTA: REFLEXIONES DESDE “UN SÉPTIMO HOMBRE” DE JOHN BERGER

ALEJANDRA AQUINO MORESCHI

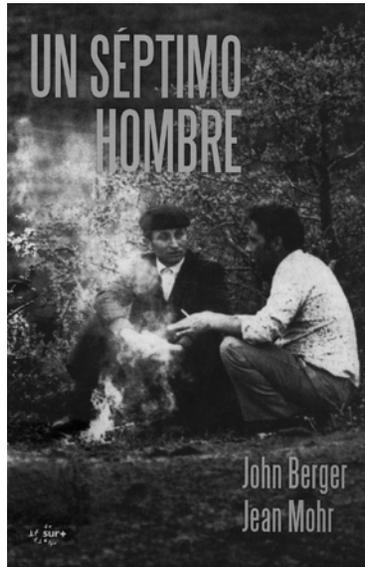
Investigadora del CIESAS
Unidad Pacífico Sur.
alejandra.aquinom@yahoo.com

Las migraciones internacionales de países del Sur a países del Norte es un tema que en las últimas décadas ha sido motivo de numerosas publicaciones. Sin embargo, pocas han logrado captar y plantear, con la lucidez y radicalidad que lo hace John Berger, la experiencia del trabajador migrante dentro del sistema capitalista; así como las cuestiones claves para leer estos desplazamientos humanos, más allá de los discursos hegemónicos sobre las migraciones. Discursos que reducen a los trabajadores migrantes a sus envíos de remesas o a cifras de deportados, fallecidos y retornados; que los representa como víctimas o criminales; traidores o héroes; “problema” o “solución”. Todos estos discursos actúan con eficacia en nuestro imaginario colectivo y ocultan la trama de otras historias que John Berger, en complicidad con el fotógrafo Jean Mohr, nos narra en este libro.

Un séptimo hombre, entonces, es un libro que nace con una intención eminentemente política: “despertar de un sueño-pesadilla” (p. 21). Metáfora que utiliza Berger para señalar lo que nos ocurre al estar sometidos al curso de la historia y a un sistema sobre el que no tenemos suficiente conciencia y sobre el que no podemos influir tanto como quisiéramos pero donde siempre existe la posibilidad de que el “soñador irrumpa en su propio sueño y deliberadamente intente despertar” (p. 21). En otras palabras, el libro ayuda a visibilizar que toda decisión migratoria tiene lugar en un sistema mundial capitalista donde los diferentes países se articulan de manera desigual, y donde la economía de las naciones ricas es dependiente de la mano de obra migrante de las naciones más pobres. Para mostrar esta cuestión, el autor no recurre a un discurso macro estructural desencarnado, sino a la experiencia subjetiva de los trabajadores migrantes durante sus travesías, por supuesto, situándolos siempre física e históricamente en el contexto capitalista global.

Este libro fue escrito a principio de la década de 1970 y habla básicamente de migrantes hombres originarios de países europeos pobres que llegaron a países europeos ricos con contratos temporales de trabajo: portugueses, españoles, italianos y turcos eran entonces los pobres de Europa y buscaban su futuro en países como Francia, Alemania, Suiza e Inglaterra, donde trabajaron en las minas, las fábricas y la construcción. Sin embargo, el sentido de la experiencia de estos trabajadores es global, pues nos habla de situaciones y paradojas presentes en diferentes latitudes del planeta. Por ejemplo: de la falta de libertad para cruzar fronteras y establecerse donde cada uno considere que puede tener una mejor vida; de la sobreexplotación de este tipo de mano de obra; del no-reconocimiento; pero también, de la esperanza que impulsa estos desplazamientos; de

John Berger y Jean Mohr,
Un séptimo hombre,
México: Sur+, 2011, p. 252.



las transformaciones personales que experimentan los cruzadores de fronteras; de la alegría del regreso; de la nostalgia, la ausencia y del improbable retorno definitivo al país de origen.

El libro narra la experiencia migratoria en tres tiempos: la salida, el trabajo, el regreso; al hacerlo, Berger señala diferentes paradojas o cuestiones claves que desmantelan los discursos hegemónicos sobre las migraciones y rearma una nueva interpretación con el “otro” migrante en el centro.

La primera tesis que deconstruye el autor es que la migración bajo contrato es una migración perfecta que a todos conviene. Discurso frecuente entre los gobiernos de las naciones ricas, como de las naciones pobres. Los tecnócratas la llaman una migración *win-win* de la que todos los actores se benefician. Los apólogos de este modelo sostienen que estos acuerdos entre Estados les permiten a los países pobres recibir, bajo forma de remesas, recursos que sus propias economías no son capaces de producir; los ayu-

da a solucionar el problema del desempleo sin necesidad de crear trabajo; aligeran la presión por la tierra, sin necesidad de repartirla; y se benefician al recibir mano de obra que con la calificación adquirida durante la migración desarrollará sus regiones.

Berger muestra en el libro una situación muy diferente. Por ejemplo, señala que si bien el desempleo local se reduce, regiones enteras pierden casi a todos sus hombres con capacidad física en el momento más productivo y creativo: la juventud. Muestra también que ante la partida de los jóvenes, la economía campesina se degrada aun más, provocando dependencia de las remesas y pérdida de la autosuficiencia que en el pasado caracterizó a los campesinos. Señala también que, por más emprendedores que sean los migrantes que retornan, raras veces encuentran las condiciones sociales y económicas para poder trabajar en sus países y desarrollar sus regiones con los recursos adquiridos (p. 92).

Una de las cuestiones centrales que Berger devela en su libro es

la paradoja de que las naciones ricas quieran importar la fuerza de trabajo, pero sin el trabajador y sin la persona. Es decir, hacen convenios entre Estados para importar mano de obra, y de esta forma aceptan y promueven la presencia de los migrantes para que realicen las actividades que trabajadores locales no quieren hacer, por ser las más duras, degradantes y peor pagadas, pero rechazan las otras dimensiones de las identidades del migrante. Por ejemplo, al no permitirles que viajen con sus familias los niegan en tanto padres, hijos y esposos; los niegan también como sujetos de derechos sociales y políticos; los niegan incluso como seres humanos con necesidades afectivas. En palabras de Berger “para la economía del país metropolitano, los trabajadores migrantes no nacen: no envejecen: no se cansan: no se mueren. Tienen una sola función: trabajar. (p. 78)”.

Una segunda paradoja que en el libro se señala es que los países de origen carguen con el precio de crear la fuerza de trabajo migrante y de esta forma estén subsidiando a las economías ricas. Esto es muy importante mencionarlo ya que dentro del discurso dominante se reniega de los migrantes porque supuestamente “son una carga social” para el país donde trabajan. Este tipo de discurso resulta altamente conveniente para estigmatizarlos y poder expulsarlos en el momento que no los necesiten, sin que esto tenga mayores consecuencias. Berger plantea la cuestión al revés al mostrar cómo el país de acogida disfruta de una fuerza de trabajo que no le costó producir, porque fue el país de origen don-

de el migrante nació, creció, se educó y formó una nueva familia, y será ahí a donde una vez que no esté en condiciones de trabajar regresará y será su familia quien se encargará de los costos de su manutención, sus enfermedades y su muerte. Dicho en otras palabras, las economías poderosas externalizan los costos de reproducción de la fuerza de trabajo, ahorrando así una cantidad inimaginable de recursos. Y como los países de destino, por lo general, no cuenta con Estados Sociales que cubran estos costos, quienes tendrán que asumirlos serán las familias y las comunidades de los trabajadores migrantes.

Otro de los mitos sobre los que se levanta la migración bajo contrato y que Berger se encarga de echar abajo, es que permite la libre circulación de los migrantes a través de las fronteras, evitando así que tengan que optar por una migración indocumentada que los exponga a mayores riesgos. Lo que se muestra en el libro, en realidad, es que se trata de una libertad sumamente reducida pues los trabajadores migrantes no pueden regresar a sus hogares cuando lo deseen, no pueden cambiar de nicho de trabajo, ni de patrón, mucho menos de área geográfica. Tendrán que vivir siempre atados a sus empleadores y bajo relaciones de dependencia y dominación. Por todo esto, no es raro que trabajadores migrantes que llegan bajo contrato prefieran pasar a la “ilegalidad” que seguir atados a sus patrones, pues paradójicamente siendo indocumentados podrán moverse con mayor libertad, aunque sin duda también con mayores riesgos.

Otro mito sobre el que se funda este tipo de migración es su carácter temporal. En estos convenios los migrantes tienen derecho a trabajar periodos del año normalmente bastante largos. Supuestamente esta situación los favorece porque les da la oportunidad de volver a sus países a estar con sus familias. El problema con esto, es que el carácter temporal justifica que el trabajador migrante no pueda llevar consigo a su familia para tener una vida normal al lado de ellos. Justifica también que éste y los suyos no tengan acceso a los mismos derechos que el resto de los trabajadores del país. Por ejemplo, ni sus hijos, ni su esposa, podrán gozar del sistema de salud y educación. Él tampoco tendrá derecho a una jubilación o a un seguro médico igual que el de los trabajadores locales. En resumen, el carácter temporal permite justificar dentro de un marco legal que el trabajador migrante no goce de derechos completos como cualquier otro ciudadano. Situación que favorece sobre todo a la economía de los países receptores, ya que con muy poca inversión obtienen enormes ganancias.

Aunque Berger no habla en el libro de racismo, sí aborda dos cuestiones intrínsecas a este: la inferiorización de los migrantes y su falta de reconocimiento. El sistema capitalista organiza las relaciones de producción a partir de jerarquías étnicas y sociales, en las que los migrantes son ubicados en lo más bajo. Dentro de las sociedades de arriba estos trabajadores son considerados como personas con un estatus inferior, idea que casi siempre se apoya afirmando la diferencia cultural,

religiosa y social de los migrantes con respecto a la sociedad de arriba. Diferencias supuestamente infranqueables que construyen al “otro”, no sólo como inferior, sino también como peligroso e inasimilable. La supuesta inferioridad del migrante es naturalizada a tal grado en la sociedad de arriba que permea por igual los imaginarios de la población, que las instituciones. Y en tal contexto, emergen innumerables prejuicios estigmatizadores que no hacen más que reforzar la inferiorización y provocar hostilidad, por ejemplo: la idea de que viene a sacar dinero del país y apoderarse de los trabajos locales, los barrios, las casas y hasta de las mujeres (p. 128). La inferiorización de los migrantes siempre está acompañada de un déficit de reconocimiento. Como ya se dijo, el migrante en el país de destino no vale más que como trabajador, por eso en el momento que sale del trabajo es inexistente. Para obtener reconocimiento tendrá que esperar hasta regresar a su país. Berger escribe “al subir al tren con su maleta y sus bultos, todo lo que le habían quitado le fue devuelto: su independencia, su hombría, una dirección privada, la voz, la proclividad al amor, el derecho de envejecer (...) Finalmente regresa a sí mismo con reconocimiento” (p. 223).

Por último, otra de las cuestiones fundamentales que Berger aborda en el libro es la tensión y falta de solidaridad de clase de los trabajadores y sindicatos locales con los trabajadores migrantes. Como explica Berger, bajo la lógica capitalista, el migrante es el obrero ideal: busca trabajar horas extras y turnos nocturnos, trata

de tener dos empleos, cuando se trata de trabajo a destajo acelera el ritmo de producción, recurre a acuerdos privados con sus patrones, acepta peores condiciones de trabajo, etcétera (p. 152). Lo anterior, porque se encuentra en una situación sumamente vulnerable y porque necesita ganar dinero pronto puesto que su estancia es temporal y tiene proyectos migratorios que cumplir. Esta situación evidentemente crea tensiones con los trabajadores locales y refuerza que éstos en vez de enfatizar lo que comparten como obreros o jornaleros explotados, enfatizan la diferencia y afirmen así una supuesta “superioridad” frente a los migrantes (p. 154). Berger hace una fuerte llamada de atención a los sindicatos, porque dice que si bien a veces si abogan por mejores condiciones de vida para los migrantes, no han logrado dejar de pensar que “el trabajador migrante pertenece al país que ha dejado y por lo tanto no pertenecen al lugar donde trabaja” (p. 159). Y remata diciendo que el único camino posible para superar esta posición reduccionista sería que los sindicatos cuestionaran el estatus inferior de los migrantes y para ellos tendría que demandar su derecho a la actividad política, a mejorar al interior de su trabajo y sobre todo su derechos a la residencia por el tiempo que el migrante desee y el derecho de entrada para su familia (p. 161). Sin embargo, explica que demandar eso sería perturbar a la mayoría de los miembros del sindicato que se han convencido de su condición de superioridad sobre los migrantes (p. 161).

En definitiva, *Un séptimo hombre* es un libro profundo y huma-

no en el que Berger con gran destreza y sensibilidad presenta una crítica sin concesiones al sistema capitalista. Es un libro también de mucha actualidad, pues hoy la migración se ha convertido en un lente privilegiado para observar el estado en que se encuentran nuestras sociedades, ya que los migrantes, por su situación estructural, experimentan de forma más extrema los males que atraviesan a nuestras sociedades. Conocer su situación, por lo tanto, nos permite visibilizar las fallas de nuestras instituciones, los límites de los modelos vigentes de democracia y ciudadanía; y nuestra propia capacidad o incapacidad como sociedad para generar solidaridad e incluir al “otro”, cualquiera que este sea. El corolario de esta reflexión sería entonces: *Dime cómo tratas a tus migrantes y te diré qué tipo de sociedad eres.* CS

NORMA EDITORIAL

1. La revista Cuadernos del Sur es una publicación plural e interdisciplinaria en la que se divulgan avances y resultados de investigación sobre antropología, historia, lingüística y otras ciencias sociales afines como geografía, sociología y ciencia política; además brinda espacio para la publicación de testimonios, legados y reseñas. Se reciben colaboraciones sobre el sur y sureste de México.
2. El artículo debe ser inédito y no estar sometido a dictamen simultáneamente en otro medio.
3. La recepción de artículos será sólo en formato electrónico y se enviará al correo: cuadelsur@gmail.com
4. Se aceptan contribuciones como: Artículos, Testimonios, Reseñas; preferentemente en castellano.
5. La aceptación de cada contribución se supeditará a los dictámenes confidenciales realizados por especialistas anónimos. A partir de esta evaluación, la revista decidirá sobre la publicación e informará a los autores en un plazo menor de tres meses.
6. Al aprobarse el artículo, su autor cede los derechos patrimoniales sobre su trabajo y autoriza su difusión impresa y electrónica. En su caso, los autores de artículos rechazados serán informados del motivo.
7. El artículo deberá presentarse escrito en computadora; en cuartillas tamaño carta, a doble espacio, de 28 líneas y 65 golpes (aproximadamente). No se utilice el tipo de letra Arial, que infla las cuartillas y presenta más dificultades para corregir (se recomiendan los tipos de letra Times New Roman y Garamond, tamaño 11 o 12). Las llamadas se colocarán después de un signo de puntuación, no antes; por ejemplo: llamada.¹ El número total de cuartillas es de 20-25 por artículo.
8. Todas las hojas deberán estar paginadas.
9. Los títulos y subtítulos deben estar jerarquizados uniformemente a lo largo de todo el texto.
10. Se sugiere que las ilustraciones, figuras, cuadros, diagramas, mapas y fotografías se integren como un archivo independiente: con su número, título y pie y con la indicación de página a la cual debe integrarse. Además deben estar en condiciones de reproducirse adecuadamente para su inserción en el formato de la revista.
 - Las tablas pueden ser incluidas en el cuerpo del texto o al final, de la manera más simple posible, para mejor y más rápida formación, sin incluirlas como imágenes, en columnas o cuadros, de preferencia inclúyanse como tablas de Word. No olvide indicar la fuente ni tampoco hacer la llamada correspondiente en el texto, entre paréntesis: (véase cuadro 1), (diagrama 1), (tabla 2).
 - Si el libro incluye fotografías, portadas de libros o documentos originales estos deberán digitalizarse y ser entregados a la dirección de la revista; considerando:
 - Digitalizarlas en CMYK (imágenes a color), o GRISES (imágenes en blanco y negro).
 - Formato TIFF o JPG.
 - Entregar las imágenes en archivos separados (no es posible trabajar con la calidad de las que se incluyen en el archivo electrónico de Word, las cuales no se aceptan).
 - Digitalizadas a tamaño de media carta para interiores y tamaño carta para portada, mínimo a 300 dpi (píxeles por pulgada) con sus respectivas fuentes, referencias y créditos.
 - No se aceptará otro tipo de manipulación de imagen como fax o imágenes insertas en el documento de Word.
11. Los títulos y subtítulos deben ir sin sangría, pegados al margen izquierdo.
12. El párrafo siguiente después de un título o subtítulo debe ir sin sangría.
13. Los párrafos subsiguientes llevarán sangría de tres espacios.
14. Las citas serán de acuerdo con la norma Harvard: (Marx, 1867: 143).
15. Las notas al pie de página deberán ser breves y se utilizarán sólo cuando sean indispensables, no serán de carácter bibliográfico, sino referencia a archivos o de comentario.

Las referencias bibliográficas deberán contener todos los elementos de una ficha. En las notas referidas al texto se citará a los autores, empezando por el nombre y siguiendo con el apellido. En la bibliografía se comenzará con el apellido y luego el nombre. Citar sólo material referido en el artículo. Al final del texto las referencias deberán aparecer alfabéticamente de la siguiente manera:

A) Portal Ariosa, Ana (1989), “El mito como síntesis de la identidad cultural”, en *Alteridades, Anuario de Antropología*, Universidad Autónoma Metropolitana, México.

B) Ortiz, Fernando (1974), *La música afrocubana*; Biblioteca Júcar, Madrid, España.
16. Cada artículo debe estar precedido por una hoja con los siguientes contenidos:
 - Título del trabajo.
 - Nombre del autor(es).
 - Institución en la que colabora.
 - Currículum breve (no más de 10 líneas)
 - Domicilio, número telefónico, de fax y cuenta de correo electrónico.
 - Un resumen en el que destaquen los aspectos relevantes del trabajo (100 palabras máximo).
 - Las cinco palabras claves del artículo.Se aceptan colaboraciones en forma de reseñas
17. (máximo 5-6 páginas) y testimonios (máximo 10 páginas).
18. En el caso de las reseñas y las notas bibliográficas, la ficha del libro referido deberá contener: autor, título del libro, editorial, lugar, año y número de páginas.

