

Procesos transculturales de integración y pertenencia:  
un estudio sobre los intelectuales indígenas del estado de Hidalgo en México

Inaugural-Dissertation  
zur Erlangung des Doktorgrades der Philosophie  
an der Fakultät für Kulturwissenschaften  
der Ludwig-Maximilians-Universität München

vorgelegt von  
Rosa Isela Aguilar Montes de Oca  
aus  
Mexiko

Wintersemester 2015

Referentin: Prof. Dr. Eveline Dürr

Korreferent: Prof. Dr. Wolfgang Gabbert

Tag der mündlichen Prüfung: 15. Februar 2016

## **Resumen**

En las últimas décadas se ha reconocido un creciente número de profesionistas como intelectuales indígenas en México. Este estudio muestra que las regiones de origen de los intelectuales indígenas del estado de Hidalgo se han ido conformando dentro de amplios procesos transculturales de integración social en el espacio y en el tiempo. El Valle del Mezquital fue la primera región que se construyó para la implementación de proyectos piloto de educación obligatoria para la población rural e indígena. Los procesos transculturales de integración han promovido también la construcción de la identidad y el compromiso social y cultural de los intelectuales indígenas. Estos actores sociales participan, a su vez, en la construcción de las políticas culturales y educativas del estado y se plantean tareas tales como la revitalización de la identidad cultural, la localidad, la comunidad y la lengua indígenas, así como la transformación de la educación intercultural bilingüe. La construcción del sujeto en estas tres regiones culturales responde a un profundo deseo de integración en los proyectos educativos y de desarrollo del estado. Las transformaciones culturales de los padres, especialmente en procesos de migración, son relevantes porque son los padres quienes toman las decisiones educativas de los hijos. Aunque la integración en los proyectos sociales del estado en estas regiones se encuentra limitada por las representaciones estereotipadas de la identidad cultural, esta posibilidad les imprime un sentido de pertenencia social y cultural. El estudio muestra que, además de las dimensiones políticas, las dimensiones culturales desempeñan un papel en la cuestión de la integración social de los intelectuales indígenas.

## **Abstract**

In recent decades, a growing number of professionals have been recognized as indigenous intellectuals in Mexico. This study shows that the regions of origin of indigenous intellectuals in the state of Hidalgo have been shaped within broad transcultural processes of social integration in space and time. El Valle del Mezquital was the first region to be built for the implementation of compulsory education pilot projects for rural and indigenous people. Transcultural integration processes have also promoted the construction of the identity, and social and cultural commitment of indigenous intellectuals. These social actors participate, in turn, in the construction of the state's cultural and educational policies and propose tasks such as the revitalization of the indigenous cultural identity, locality, community and language, as well as the transformation of bilingual intercultural education. The construction of the subject in these three cultural regions responds to a deep desire for integration in the educational and development projects of the state. The cultural transformations of parents, especially in migration processes, played an important role in this process because it is the parents who make the educational decisions of their children. Although integration into state social projects in these regions is limited by stereotyped representations of cultural identity, this possibility gives them a sense of social and cultural belonging. The study shows that, in addition to political dimensions, cultural dimensions also play a role in the question of the social integration of indigenous intellectuals.

## **Zusammenfassung**

In den letzten Jahrzehnten wurde eine wachsende Zahl von Fachkräften in Mexiko als indigene Intellektuelle anerkannt. Diese Studie zeigt, dass die Herkunftsregionen der indigenen Intellektuellen des Bundesstaates Hidalgo durch umfassende transkulturelle Prozesse der sozialen Integration in Raum und Zeit geformt wurden. El Valle del Mezquital war die erste Region, in der Pilotprojekte zur Pflichtschulbildung für die ländliche und indigene Bevölkerung durchgeführt wurden. Transkulturelle Integrationsprozesse haben auch die Konstruktion der Identität sowie das soziale und kulturelle Engagement indigener Intellektueller gefördert. Diese sozialen Akteure wiederum beteiligen sich am Aufbau der Kultur- und Bildungspolitik des Bundes und schlagen Aufgaben wie die Revitalisierung der kulturellen Identität, der Lokalität, der Gemeinschaft und der indigenen Sprache sowie die Transformation der zweisprachigen interkulturellen Bildung vor. Die Konstruktion des Subjektes in diesen drei Kulturräumen entspricht einem tiefen Wunsch nach Integration in die Bildungs- und Entwicklungsprojekte des Staates. Die kulturellen Transformationen der Eltern, insbesondere wenn diese von Migrationsprozessen geprägt sind, spielten eine wichtige Rolle, da es die Eltern sind, die die Bildungsentscheidungen ihrer Kinder treffen. Obwohl die Integration in die sozialen Projekte des Staates in diesen Regionen durch stereotype Darstellungen kultureller Identität eingeschränkt ist, gibt ihnen diese Möglichkeit ein Gefühl der sozialen und kulturellen Zugehörigkeit. Die Studie zeigt, dass neben politischen auch kulturelle Dimensionen bei der Frage nach der sozialen Integration indigener Intellektueller eine Rolle spielen.



***Los indígenas, está visto, sólo son un problema para quienes les niegan el derecho de ser lo que son, y así niegan la pluralidad nacional y niegan el derecho de los mexicanos a ser plenamente mexicanos, sin las mutilaciones impuestas por la tradición racista, que enaniza el alma y corta las piernas.***

Eduardo Galeano. *La Jornada*, 10 de marzo de 2001

***Todos los idiomas tienen música, eso lo aprendí de Montemayor en 1990, cuando escritores en diferentes lenguas nos reunimos por primera vez.***

Natalio Hernández. *La Jornada*, 7 de junio de 2015



# ÍNDICE

<b>Agradecimientos</b>	<b>I</b>
<b>Listado de acrónimos y siglas</b>	<b>III</b>
<b>Introducción</b>	<b>1</b>
1.1 Estado del arte de la investigación: Profesionistas e intelectuales indígenas en la construcción del estado-nación	5
1.1.1 <i>El espacio cultural dentro de la construcción hegemónica del estado-nación</i>	6
1.1.2 <i>Los intelectuales indígenas: la identidad étnica y la conciencia de clase</i>	13
1.1.3 <i>La función política de los intelectuales indígenas</i>	22
1.1.4 <i>Balance de la perspectiva política cultural</i>	28
1.2 Pregunta de investigación y organización del trabajo	31
1.3 Metodología	35
1.3.1 <i>Selección de los participantes</i>	40
1.3.2 <i>Recolección de la información</i>	42
1.3.3 <i>Evaluación de la información</i>	43
1.4 Reflexión como investigadora mexicana en el proceso de investigación	44
<b>Perspectiva teórica: Las transformaciones transculturales del espacio y de la identidad cultural</b>	<b>47</b>
2.1 La construcción transcultural del espacio cultural	48
2.2 La construcción transcultural de la identidad cultural	51
2.3 El amplio espacio de los procesos transculturales	53
2.3.1 <i>La perspectiva cultural institucional</i>	55
2.3.2 <i>La perspectiva de los flujos culturales globales</i>	59
2.3.3 <i>La perspectiva transcultural en los encuentros interculturales locales translocales y transnacionales</i>	62
2.4 La utilidad de la perspectiva de la transculturalidad	63
<b>Las regiones indígenas del estado de Hidalgo</b>	<b>65</b>
3.1 La delimitación geográfica de las regiones naturales indígenas	65
3.2 La delimitación geográfica de las regiones culturales indígenas	67
3.3 La delimitación regional para los proyectos de desarrollo económico	70
3.3.1 <i>Las regiones de los indios rebeldes</i>	71
3.3.2 <i>La región de los indios pobres</i>	73
3.4 La delimitación regional para el desarrollo económico rural	78
3.5 La delimitación regional para los proyectos de asimilación cultural	85
3.5.1 <i>Las localidades de los indios pobres y sin aspiraciones</i>	91
3.5.2 <i>Las localidades de los otomíes de estériles tierras</i>	94
3.5.3 <i>La educación rural técnica y superior en las localidades indígenas</i>	102
3.6 Las regiones indígenas del estado de Hidalgo y su vocación cultural	108
<b>Conformación, legitimación y empoderamiento de los profesionistas e intelectuales indígenas</b>	<b>117</b>
4.1 Maestros indígenas bilingües y su impacto en la regionalización	118
4.2 Formación de asociaciones de profesionistas e intelectuales indígenas	122
4.3 Profesionalización de etnolingüistas indígenas	130
4.4 Profesionistas indígenas en las instituciones del estado	131
4.5 La identidad de los profesionistas e intelectuales indígenas	144
<b>Transformaciones de la identidad cultural y del uso de la lengua indígena</b>	<b>150</b>

5.1 El Valle del Mezquital	151
5.1.1 “todo mundo se está reconociendo como indígena, los que no se reconocían”	151
5.1.2 “di que sí sabes hablar hñahñú para que te dejen presentar examen”	154
5.1.3 “¿Tú eres el que habla hñahñú en radio?”	156
5.1.4 “¿Cuándo me di cuenta de que era indígena? Cuando llegué a Pachuca. ¿Cuándo se da el proceso de revaloración étnica? Cuando entré en la UNAM.”	159
5.1.5 “En la prepa empezó el programa de Progresas/Oportunidades”	164
5.1.6 “Yo sentía que era como que dos personas porque en mi comunidad era una y en la universidad tenía que ser otra”	166
5.2 La región Huasteca	169
5.2.1 “...nunca va a dejar de ser india... y yo lo que quiero es que progrese”	169
5.2.2 “Yo siempre entendí que había que hacer una lucha en todo lo que hacías”	172
5.2.3 “es un algo que te despierta para que sigas adelante, para que te haga demostrar que no eres retrógrada”	174
5.2.4 “tienes que ponerte otra ropa o sea disfrazarte, ocultar tus orígenes... o no entras dentro de esta misma sociedad”	176
5.3 La Sierra de Tenango	178
5.3.1 “Yo siempre quise ser maestro de educación indígena”	179
5.3.2 “ya empezaba yo a escuchar del valor que le estaban dando a los pueblos indígenas”	180
5.4 Construcción continua de la identidad cultural	183

**El papel de los intelectuales indígenas como expertos críticos en sus nuevos espacios de participación** **189**

6.0 El Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas de Hidalgo	190
6.1 Los expertos culturales del Valle del Mezquital	193
6.1.1 “Oiga Maestro, es que usted quiere que nos volvamos a vestir con pantalón de manta”	193
6.1.2 “Cuando llego al Centro Estatal... en el 2007 ...empiezo a valorar mis raíces”	201
6.1.3 “Por indicaciones directas del gobernador del estado, se están atendiendo a los pueblos y comunidades indígenas en sus demandas más sentidas”	202
6.1.4 “yo como mujer no me siento preparada para decirles: miren, tengo un doctorado, podríamos hacer esto”	206
6.1.5 “tenemos que tomar en cuenta... nuevas investigaciones, la tecnología... para poder apoyar a la comunidad”	210
6.1.6 “[el trabajo del PAEIIES es para] el fomento a la cultura indígena [y] la nivelación académica de cada uno de los chicos”	211
6.2 Los expertos culturales de la Huasteca	214
6.2.1 “Las culturas mesoamericanas desde su origen hasta la actualidad tienen continuidad”	214
6.2.2 “me involucraban en... talleres... sobre la diversidad cultural, sobre la interculturalidad, sobre la diversidad lingüística”	217
6.2.3 “Me interesó mucho el tema indígena, la atención que recobra y el uso que se le da a los datos para establecer las políticas públicas, hacer las comparaciones entre el discurso y la realidad que yo conozco.”	220
6.2.4 “... ya tenemos otra visión... un niño de primaria te va a decir: yo de grande quiero ser piloto aviador, quiero ser un médico.”	229



6.3 El compromiso por la lengua, la cultura y el derecho: Los profesionistas indígenas de la Sierra de Tenango	232
6.3.1 “me invitaron a participar y coordino ocho grupos de talleristas que están alfabetizando a personas en comunidades indígenas”	232
6.3.2 “hay gente que luego viene a preguntarme: mira, tengo este problema ¿cómo le puedo hacer?, pues ahí los estoy asesorando.”	235
6.4 Los profesionistas indígenas como expertos culturales de sus regiones	237
6.4.1 La preocupación por la educación indígena	237
6.4.2 La preocupación por el derecho consuetudinario y la lengua indígena	240
6.4.3 La preocupación por la cultura y la identidad cultural	242
6.4.4 La reconstrucción del espacio cultural	243
6.4.5 La función de los jóvenes educados: Los profesionistas intelectuales indígenas del estado de Hidalgo	245
<b>Conclusiones generales</b>	<b>247</b>
<b>Literatura</b>	<b>259</b>
Literatura gris	273
Internet	273
Hemerografía	275
Documentos Históricos	275
<b>Anexo 1. Cuadros, gráficas y mapas</b>	<b>283</b>
<b>Anexo 2. Material fotográfico</b>	<b>286</b>



## *Agradecimientos*

Esta investigación fue posible gracias al apoyo de personas e instituciones que se interesaron por el tema del derecho a la educación en poblaciones multiculturales del cual México es un gran ejemplo y un espacio interesante para la investigación. Mi asesora, la doctora Eveline Dürr, mostró su entusiasmo desde el inicio del proyecto de investigación y fue muy paciente durante su desarrollo. Agradezco sus cuestionamientos y comentarios sobre los resultados que a lo largo de la investigación fui presentando. Agradezco las preguntas, comentarios y sugerencias de mis compañeros en los coloquios de doctorantes del Instituto de Antropología Social y Cultural de la LMU. Tuve la oportunidad de participar en algunos congresos y fue muy fructífero recibir sugerencias de parte de investigadores y estudiantes de temas relacionados: el XV Congreso de Americanistas del Departamento de Antropología de las Américas y Etnología de la Universidad de Bonn (*Abteilung für Altamerikanistik und Ethnologie AEB*) en 2012; en el congreso El futuro con/de las antropologías de la Asociación Internacional de Ciencias Antropológicas y Etnológicas (IUAES) y de la Sociedad Japonesa de Antropología Cultural (JASCA) en Tokio en 2014, y en el XVII Congreso Internacional de la Asociación de Historiadores Latinoamericanos Europeos (AHILA) en 2014. En la ciudad de Pachuca, agradezco el apoyo del Centro Estatal para las Lenguas y Culturas Indígenas del Estado de Hidalgo (CELCI), en donde encontré gran interés por mi proyecto y se dieron interesantes discusiones sobre el mismo.

Agradezco los comentarios y sugerencias de mi hermana María Aguilar, quien además como licenciada en Letras Hispánicas, realizó el trabajo de corrección y edición de la tesis. Y a mi sobrina Ana de Montserrat Sosa Aguilar, quien hizo un gran esfuerzo por encontrar los documentos de la colección SEP en el Archivo General de la Nación.

Vaya también mi sincero aprecio por Rebecca McWilliams y Sally García y su invaluable colaboración en la corrección de mis resúmenes y su paciencia para escucharme ensayar mis ponencias en inglés y alemán; así como a Stefanie Graul, Petra Heilingbrunner y Andrea Dittrich, quienes con su gran conocimiento del idioma me ayudaron con las ponencias y *abstracts* en alemán. Agradezco a mi colega Birgit Sulzer, quien con sus conocimientos sobre antropología y su gran interés por México tuvo una gran disposición

para discutir el trabajo y para corregir también algunas de mis ponencias. A los profesores Wolfgang Gabbert y Bernhard Gill, quienes formularon interesantes preguntas en el examen para obtener el grado de doctorado (*Disputation*) que me sirvieron para afinar la publicación de este trabajo de investigación.

Expreso ampliamente mi gratitud a los participantes de este estudio, quienes estuvieron dispuestos a compartir sus experiencias, no siempre agradables, en beneficio no solamente de la antropología, sino también de la construcción de un mundo más justo, humano y diverso en donde las distintas formas culturales convivan en ambiente de comprensión y cordialidad. A los maestros Jacinto Cruz, Rufina Gómez, Mauricia Hernández, Rosa Hernández, Gabriel Santiago, Irla Vargas, Luis Vega; a las abogadas Fidela Encarnación y Leticia; a la antropóloga Silvia Mendoza, al psicólogo Heriberto Yerbafría y a la socióloga Diana Ramírez. A todos ellos toda mi consideración por sus comentarios y sugerencias profesionales para este trabajo y por la amistad que me brindan, y expreso mi admiración por sus logros a pesar de las adversidades sociales y económicas y de la indiferencia que se vive todavía en México. También agradezco los comentarios y cuestionamientos de mi amigo y profesionista indígena de la mixteca de Oaxaca Efraín García.

Esta investigación pudo además realizarse gracias a la beca PROSA, de la Universidad Ludwig Maximilian, que apoyó parcialmente la investigación de campo en México. A la beca de *Global Cultures-Connecting Worlds* (GCCW), con el apoyo del *Deutscher Akademischer Austauschdienst* (DAAD) para el curso de entrenamiento para exposiciones orales en alemán avanzado del *Deutschkurse bei der Universität München e.V.* para la presentación de los resultados de la investigación en Alemania.

En el ámbito personal, agradezco a Christel Kollmannsberger por apoyarme en este reto de estudiar un doctorado en Alemania, específicamente en Bavaria. *Pfiat di!*

Agradezco el apoyo de mi familia, que incluso en la distancia siempre ha tenido palabras de aliento para mí. Sobre todo, el apoyo y la motivación de mi hijo Jacinto, que cocinó ricuritas...

Finalmente, a mis amigos en México y en este nuevo hogar, quienes de una u otra manera se involucraron y me apoyaron en este proyecto.

## *Listado de acrónimos y siglas*

AELI	Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas
AGN	Archivo General de la Nación
AMPII	Asociación Mexicana de Profesionales e Intelectuales Indígenas
ANPIBAC	Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües
ANUIES	Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior
CAPFCE	Comité de Administración del Programa Federal de Construcciones Escolares
CBTA	Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario
CBTIS	Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios
CCI	Centros Coordinadores Indigenistas
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CECyTEH	Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos en el Estado de Hidalgo
CEDA	Centro de Educación de Adultos
CEEIB	Coordinación Estatal de Educación Intercultural Bilingüe
CEI	Coordinación de Educación Indígena
CEIMSA	Compañía Exportadora e Importadora Mexicana
CELCI	Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas del Estado de Hidalgo
CELI	Casa de Escritores en Lenguas Indígenas
CEMSAD	Centro de Educación Media Superior a Distancia
CETIS	Centro de Educación Técnica, Industrial y de Servicios
CGEIB	Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CNC	Confederación Nacional Campesina
CNTE	Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas
Cobaeh	Colegios de Bachilleres de Hidalgo
COCEI	Coalición Obrero Campesino Estudiantil del Istmo
Cocopa	Comisión de Concordia y Pacificación
Cocoplas	Comités Comunitarios de Planeación

Cocyteh	Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Hidalgo
Colef	Colegio de la Frontera Norte
Conaculta	Consejo Nacional para la Cultura y las Artes
Conacyt	Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología
Conafe	Consejo Nacional de Fomento Educativo
Conalep	Colegio Nacional de Educación Profesional Técnica
Conapo	Consejo Nacional de Población
Conasupo	Compañía Nacional de Subsistencias Populares
Conaza	Comisión Nacional de Zonas Áridas
Coplamar	Coordinación General del Plan de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados
CREFAL	Centro Regional de la Educación Fundamental para América Latina
CSH	Consejo Supremo Hñahñú, antes Consejo Supremo Otomí
CSN	Consejo Supremo Náhuatl de la Huasteca
CSO	Consejo Supremo Otomí
CTM	Confederación de Trabajadores de México
DAA	Departamento de Asuntos Agrarios
DAI	Departamento de Asuntos Indígenas
DEI	Dirección de Educación Indígena
DGEI	Dirección General de Educación Indígena
EBB	Educación Bilingüe Bicultural
EIB	Educación Intercultural Bilingüe
ENAH	Escuela Nacional de Antropología e Historia
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FAO	(Food and Agriculture Organization of the United Nations) Organización de las Naciones Unidas para la Alimentación y la Agricultura
FDUI	Frente Democrático de Unificación Ixmiquilpense
Fioscer	Fideicomiso para Obras Sociales a Campesinos Cañeros de Escasos Recursos
Fonart	Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías
ICSHu	Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades
IHEMSYS	Instituto Hidalguense de Educación Media Superior y Superior
III	Instituto Indigenista Interamericano

ILCE	Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa
ILV	Instituto Lingüístico de Verano
Imecafé	Instituto Mexicano del Café
INAH	Instituto Nacional de Antropología e Historia
Inali	Instituto Nacional de Lenguas Indígenas
INAOE	Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica
INEA	Instituto Nacional de Educación de los Adultos
INEE	Instituto Nacional de Evaluación Educativa
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INI	Instituto Nacional Indigenista, hoy CDI
INM	Instituto Nacional de las Mujeres
INPI	Instituto Nacional de Protección a la Infancia
LASA	Asociación de Estudios Latinoamericanos
LGE	Ley General de Educación
OEA	Organización de Estados Americanos
OECD	(Organization for Economic Co-operation and Development) Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo
OIPUH	Organización Independiente de Pueblos Unidos de la Huasteca
OIT	Organización Internacional del Trabajo
OMS	Organización Mundial de la Salud
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OPINAC	Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas AC
OPS	Organización Panamericana de la Salud
PAEIIES	Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior
PAN	Partido Acción Nacional
PECiTI	Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación
Pider	Programa Integral de Desarrollo Rural
PIVM	Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital
PIVMHH	Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital y la Huasteca Hidalguense
PND	Plan Nacional de Desarrollo

PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRI	Partido Revolucionario Institucional
Probepi	Programa de Becas de Posgrado para Indígenas
Progresá	Programa de Educación, Salud y Alimentación
Pronabes	Programa Nacional de Becas y Financiamiento
Pronasol	Programa Nacional de Solidaridad
PST	Partido Socialista de los Trabajadores
SAHOP	Secretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas
SARH	Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos
SEP	Secretaría de Educación Pública
SNTE	Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación
Tabamex	Tabacos Mexicanos
UAEH	Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
UAM	Universidad Autónoma Metropolitana
UCEZ	Unión de Comuneros Emiliano Zapata
UDLAP	Universidad de las Américas, Puebla
UICEH	Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNESCO	(United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
UNTA	Unión Nacional de Trabajadores Agrícolas
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
URCEHH	Unión Regional de Comunidades y Ejidos de la Huasteca de Hidalgo
Utec	Universidad Tecnológica



## *Introducción*

El 9 de octubre de 1975, en el marco del Primer Congreso Nacional del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, en Pátzcuaro Michoacán, diversas organizaciones de profesionistas e intelectuales indígenas exigieron al entonces presidente de la República, Luis Echeverría Álvarez, el reconocimiento de las lenguas indígenas como lenguas oficiales; el establecimiento de un Instituto Lingüístico para el análisis de las lenguas indígenas; una sub-secretaría de educación y cultura indígena; un sistema de educación bilingüe bicultural; programas de educación y especialización para los maestros indígenas bilingües y el mejoramiento de los salarios; escuelas técnicas y de agronomía, universidades e Intitutos tecnológicos en las comunidades indígenas; becas para los estudiantes de todos los niveles, especialmente para las mujeres indígenas, y un sistema de redes de radio-difusión para la divulgación de las culturas indígenas. Los profesionistas indígenas serían los responsables de investigar, organizar, diseñar, planear y dirigir todas las actividades destinadas a la población indígena en todas las instituciones correspondientes (Conclusiones sobre Educación del I Congreso Nacional del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas, Pátzcuaro Michoacán, 9 de octubre de 1975, pp.199-202). Estas demandas se llevaron a cabo bajo la guía de Natalio Hernández, el ícono de los profesionistas indígenas en México. En estas negociaciones participaron profesionistas indígenas de todo el país, incluidos los originarios del estado de Hidalgo. Diversos autores señalan que las reformas constitucionales y legales en torno a la población indígena en América Latina referentes al medio ambiente, al desarrollo sustentable, a los derechos humanos y a la democracia participativa de las décadas de los ochenta y los noventa no se pueden entender sin la participación activa de los intelectuales indígenas (Rappaport, 2007; Zapata, 2006, 2005; De la Peña, 2002; Stavenhagen, 2001).

La creciente presencia de estudiantes y profesionistas que trabajan por la revitalización de la identidad, la localidad y la lengua indígena, y que se auto-identifican como profesionistas indígenas, ha aumentado el interés por analizar este fenómeno en los estudios sociales, históricos y culturales. La insistencia de los profesionistas indígenas por el mejoramiento del proyecto de educación indígena los identifica como actores clave dentro de un proceso político nacional.

La división del proyecto educativo mexicano en un sistema educativo para la población en general y uno especializado en la población indígena favorece un análisis basado en la educación y la identidad desde una perspectiva étnica. Destacan por ejemplo estudios sobre las deficiencias de la calidad de la educación indígena en las zonas rurales (Bertely, 1998; Mier y Rabell, 2002); la infraestructura y personal docente en las escuelas para los niños migrantes (Hernández, 2008); la discriminación de las lenguas indígenas (Coronado, 1997; Nahmad, 1997; Pellicer, 1997; Ferreriro, 1997); la discriminación de los niños indígenas en la escuela (Bertely, 1998; Raesfeld, 2009) y de los jóvenes indígenas en la universidad (Chávez, 2008; Serrano y Torres, 2008; Raesfeld, 2008). Los estudios sugieren que la diferencia educativa es resultado de la preferencia de la educación urbana y la segregación espacial de la población que vive en las áreas rurales y del reconocimiento del español como lengua oficial frente a la exclusión de las lenguas y culturas indígenas que existen en el país.

Porque a pesar de que el estado garantiza la misma calidad educativa en todo el país, hay una gran distancia en la infraestructura y la calidad en la educación de las escuelas urbanas, rurales, indígenas y comunitarias, según reportes de la Organización para la Cooperación Económica y el Desarrollo (*Organization for Economic Co-operation and Development* OECD) (en Santiago *et al.*, 2012). En el período 2005-2006, la proporción de maestros de tercer grado de primaria sin educación superior fue de 8.9 por ciento en escuelas urbanas privadas; 16.7 por ciento en escuelas urbanas públicas; 8.8 por ciento en escuelas rurales públicas; 29.3 por ciento en escuelas indígenas, y 98.2 por ciento en cursos comunitarios. En el mismo año, la proporción de computadoras para la enseñanza de tercer grado fue de: 87.3 por ciento en escuelas urbanas privadas; 48.8 por ciento en escuelas urbanas públicas; 25.5 por ciento en escuelas rurales públicas; 9.4 por ciento en escuelas indígenas, y 0.8 por ciento en cursos comunitarios. Además, las escuelas comunitarias, hablantes o no hablantes de lengua indígena, tienen un solo maestro para todos los grupos (multigrado) que frecuentemente no habla la lengua indígena de la localidad. El

ausentismo de los maestros en estas escuelas comunitarias llega a 30 por ciento, y su infraestructura física es muy deficiente (Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE) en Latapí, 2009).

Bellinghausen afirma que actualmente existe nulo interés político por la educación en México, especialmente la que está dirigida a las clases menos favorecidas y a las regiones indígenas y sus universidades interculturales (Bellinghausen, 2016). A pesar de que el artículo 3o. de sendas constituciones políticas de 1857 y de 1917 concede el derecho a la educación primaria (6 años), laica y gratuita, como una de las garantías individuales de los ciudadanos, y el artículo 31o. garantiza su obligatoriedad<sup>1</sup> (Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación, 5 de febrero de 1917). La educación en México no es un derecho constitucional sin condiciones, sino un tema cultural y político. La calidad de la educación depende de la identidad cultural de la población, del color de la piel, de la lengua que se habla, del espacio social y de la distribución de los recursos.

Los profesionistas indígenas participan activamente en esta discusión sobre el proyecto de educación para la población indígena y han hecho propuestas para el mejoramiento de las condiciones de infraestructura escolar, la calidad educativa y la protección de las lenguas y las culturas indígenas (Hernández, 2003). Esta es una constante preocupación, como muestra el ejemplo de uno de los participantes de este estudio:

“Te voy a hablar de mi escuela, está aquí cerquita. Tenemos por ejemplo ahorita lo de enciclomedia que no funciona. O sea son la computadora, el pizarrón electrónico y lo que quieras, pero nunca tuvo acceso a *internet*. Nunca, desde que se puso supuestamente era *internet* para trabajar de forma interactiva y eso. Y nunca hubo acceso, jamás. Eh, las computadoras ya todas atrasadas, no son funcionales. Eso. Tengo por ejemplo un salón con goteras pequeñas, no tenemos mesas, por ejemplo, en algunos casos en donde los niños se sienten. En, de tres en una mesita. O hay que conseguir, no sé, las sillas más viejitas (*sic*), volverlas a utilizar en algunos casos.”

Los esfuerzos de los profesionistas indígenas por revitalizar las lenguas, las culturas y las comunidades indígenas pueden parecer contradictorios porque el proyecto educativo mexicano, desde las políticas de unificación nacional de Porfirio Díaz para defender el territorio, inició como un proyecto de integración y homogeneización a través del blanqueamiento biológico y cultural para que los indígenas adoptaran la cultura occidental y se convirtieran en mestizos (Powell, 1968). La moderna Secretaría de Educación Pública

---

1 La obligatoriedad de los padres se extendió a la escuela secundaria: 9 años (Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación, 5 de marzo de 1993). Se declaró la educación preescolar, primaria y secundaria como educación básica obligatoria (Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación, 12 de noviembre de 2002). Se extendió a la educación media superior: 12 años (Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación, 9 de febrero de 2012).

(SEP), fundada en 1921, introdujo el concepto de educación indígena con el propósito de asimilar a los indios<sup>2</sup> a la población mexicana. La población fue dividida en dos grandes grupos, que reciben diferentes programas educativos. El proyecto de educación indígena fue atendido inicialmente por el Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena, que fue cambiando su denominación hasta llegar a ser la de la actual Dirección General de Educación Indígena. El cambio de nombre no es casual, responde a transformaciones del proyecto<sup>3</sup> que inició con una tendencia cultural asimilacionista y que en la actualidad garantiza el respeto a las lenguas y culturas de los pueblos indígenas. Pero aunque en la etapa multicultural actual el proyecto educativo ya no tiene el objetivo asimilacionista, continúa separado del proyecto educativo nacional como proyecto de educación bilingüe e intercultural. La educación indígena en México continúa sosteniendo una vocación cultural, a diferencia de otros países, como en Alemania, en donde la educación está directamente conectada con la investigación y el desarrollo económico.

Adicionalmente, el proyecto educativo mexicano ha favorecido la educación urbana en desmedro de la rural, a pesar de las declaraciones internacionales sobre el derecho a la educación gratuita y obligatoria. La Ley General de Educación (LGE) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) ratificó en 1993 el derecho de todo individuo a recibir educación: “todos los habitantes del país tienen las mismas oportunidades de acceso al sistema educativo nacional, con sólo satisfacer los requisitos que establezcan las disposiciones generales aplicables.” (Latapí, 2009, p. 266). La LGE garantiza especialmente a los hablantes de lenguas indígenas “el acceso a la educación obligatoria en su propia lengua y español.” (Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación, 13 de marzo de 2003) y se obliga a ofrecer “servicios educativos de calidad que garanticen el máximo logro de aprendizaje de los educandos, para que toda la población pueda cursar la

---

2 En la actualidad el término indio se considera peyorativo, el término correcto es indígena. Aquí se usa como se encuentra en los textos originales de diferentes autores.

3 El Departamento de Educación y Cultura para la Raza Indígena iniciado en 1921 para asimilar a los indios a la cultura nacional y con el objetivo de castellanizarlos cambió su nombre en 1930 a Oficina de Educación Indígena y mantuvo el mismo objetivo. El Departamento de Asuntos Indígenas establecido en 1936 inició el Proyecto Tarasco de alfabetización en lengua indígena de Mauricio Swadesh (Cazés, 2009). Dirección General de Asuntos Indígenas en 1947 retomó la castellanización directa, estableció la Dirección de Internados de Primera Enseñanza y el Sistema Nacional de Promotores Culturales y Profesores Bilingües en 1968. La Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena en 1971 estableció el programa de Educación Bilingüe Bicultural. La Dirección General de Educación Indígena en 1978 creó la licenciatura en etnolingüística para capacitar a 92 profesores bilingües e inició la Educación Intercultural Bilingüe en 1996. El último cambio fue en 2001, cuando se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe que ha establecido escuelas interculturales y desde 2004 universidades interculturales (SEP Breve Historia file:///C:/Users/user/Downloads/historiaDGEI.pdf Fuente visitada el 12.2.2014).

educación preescolar, la primaria, la secundaria y la media superior.” (Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación, 11 de septiembre de 2013).

## **1.1 Estado del arte de la investigación: Profesionistas e intelectuales indígenas en la construcción del estado-nación**

La aparición de profesionistas e intelectuales indígenas en América Latina se ha analizado por medio de la teoría de la construcción del estado, la teoría de la construcción de la nación y en las últimas décadas, del estudio de la identidad nacional y de la pertenencia (Abu-Lughod, 1991, 2005; Boyer, 2000, 2001; Dornfeld, 1999; Ginsburg et al., 2002; Gusterson, 2004; Hannerz, 2003; Hess, 1991; Latour, 1988; Martin, 1994; Rabinow, 1999 y Winegar, 2003).

Los análisis utilizan la perspectiva de la sociología clásica de los intelectuales para describir las características que cumplen estos actores sociales como críticos radicales del orden social, para analizar sus roles políticos, explicar la manera en la que son cooptados por el poder y el modo en el que su misión como defensores de los valores universales puede verse afectada por intereses nacionalistas o por seguir sus propios intereses (Eyal y Buchholz, 2010, p. 121). Feerman (1990), Herzfeld (1997), Lomnitz-Adler (1992), Verdery (1991) y Warren (1998) han analizado el rol de los intelectuales en la conformación de ideologías nacionalistas asociadas con políticas étnicas, nacionales o regionales (Boyer y Lomnitz, 2005, p. 109-110). Los estudios tienen un fundamento gramsciano importante que se concentra en la perspectiva política hegemónica - contra-hegemónica y además se nutren del debate de la construcción del estado y de las ideas de autores importantes de la sociología clásica de los intelectuales, como Bourdieu, Foucault, Weber, Scott, Corrigan y Sayer y Laclau y Mouffe, entre otros.

Hay cierto consenso en que los intelectuales indígenas mexicanos emergen como una contra-propuesta a la construcción de la nación mestiza a través de un nacionalismo étnico y que adquirieron conciencia de su identidad y desarrollaron su función política como un efecto no deseado de las políticas educativas (De la Peña, 2005; Hernández, 2003; Stavenhagen, 2001; Gutiérrez, 1999).

### ***1.1.1 El espacio cultural dentro de la construcción hegemónica del estado-nación***

La perspectiva marxista gramsciana, que considera la posibilidad de crear el estado desde abajo<sup>4</sup>, fue introducida en México en la década de los ochentas por Alberto Cirese. Desde entonces se utiliza el concepto de cultura popular porque, según Gramsci (1971), la clase trabajadora y la clase popular son los únicos sujetos determinados históricamente con un poder contra-hegemónico capaz de resistir, impugnar y transformar las posiciones hegemónicas de la burguesía y, por tanto, del estado (en Fischman y McLaren, 2005, p. 435-436). Gramsci establece una conexión entre la hegemonía y lo que él llama la arena de la sociedad civil que define como todas las instituciones que sirven de intermediarias entre el estado y la economía –la escuela, la iglesia, la prensa, la familia, el hospital y los partidos políticos, entre muchas otras. La sociedad civil es percibida como parte del estado, como una arena que utiliza la clase dominante para extender su hegemonía sobre la sociedad, y el trabajo de los intelectuales debe entonces concentrarse en la construcción de la hegemonía proletaria (Gramsci, 1971, p. 106 en Fischman y McLaren, 2005, p. 429). De acuerdo con Gramsci, la hegemonía no es un estado permanente sino una diversidad de fuerzas y movimientos sociales que tienen articulaciones con alianzas estratégicas para la construcción de un nuevo orden cultural (Gramsci 1971, p. 170 en Fischman y McLaren, 2005, p. 430).

A partir de Cirese, autores como Bonfil Batalla, Colombres y García Canclini iniciaron una serie de estudios sobre la cultura popular en México (Krotz, 1991). El análisis histórico de la cultura popular pasó por diferentes momentos de revisión del papel de la población en la construcción de la nación. En una primera etapa, Arturo Warman analizó la participación de los campesinos en Morelos en la construcción del estado nación (ver Warman, 1980 [1976]). Ya Adolfo Gilly (1971) había demostrado que, durante la Revolución (en los años 1914-15) las fuerzas populares del sur y del norte habían confrontado a la burguesía directamente. Alan Knight (en Joseph and Nugent, 1994, p. 9) sostendría más tarde (1986) que no hubiera habido ninguna posibilidad de hacer política alta sin hacer un buen acuerdo en la política baja. En una segunda etapa, los análisis regionales históricos y de los movimientos de base que aparecieron desde décadas precedentes al inicio de la revolución enfatizaron la perspectiva local: los actores, sus

---

4 Con esta aproximación, Gramsci se desliga del determinismo social y de la existencia de una estructura de dominio inmutable del estado totalizador de corte marxista (Fischman y McLaren, 2005, p. 438-439).

reivindicaciones y sus agendas<sup>5</sup>. Estos trabajos establecen la dimensión política y conectan las relaciones de poder en la cultura y la sociedad local dentro de contextos económicos y políticos más amplios: regional, nacional e internacional (Joseph and Nugent, 1994, p. 10).

En una etapa posterior, los estudios histórico-políticos de la cultura popular combinaron el análisis de la hegemonía y de la cultura popular de Gramsci con la teoría de la resistencia cotidiana de Scott (1985), con el concepto de poder descentralizado de Foucault y con la conformación del estado de Corrigan y Sayer (véase *The Great Arch*, 1985), y se utilizó la metodología historiográfica y etnográfica (Thomson, 2002, p. 147). Estos análisis históricos se concentran en la descentralización política de la conformación del estado, al enfatizar el papel de la población en su construcción. El análisis define la formación del estado mexicano como un proceso cultural (Corrigan y Sayer, 1985 en Becker, Carr, Joseph, Mallón, Nugent y Alonso y Rus en Joseph y Nugent, 1994, p. 12), un proceso continuo que totaliza y al mismo tiempo individualiza a la población, con profundas ambivalencias y contradicciones en las formas culturales populares. El estado no existe en sí sino que son “formas reguladas de relación social; formas... de subordinación organizada políticamente...” (Corrigan y Sayer, 1985, p. 179-180). El estado es entonces un proceso de organización crucial de poder en el que se pueden observar disputas cotidianas y relaciones entre la cultura dominante y la cultura popular (Joseph y Nugent, 1994, p. 18-9). Estas disputas se dan no solamente en el espacio de las ideas sino también en el del discurso, concepto de Foucault (1972) que también se apropian algunos autores (Eyal y Buchholz, 2010, p. 123). En esta perspectiva, la hegemonía del estado no es una condición absoluta *a priori* sino un proceso continuo e inacabado, un resultado (Roseberry, 1994) porque, por un lado, las instituciones del estado mexicano no tienen la capacidad de establecerse de manera completa y por otro, porque la hegemonía se puede construir e impugnar también desde las bases (Rubín, 1996, p. 86-90).

Los estudios retomaron la noción del poder comunitario –la política en la vida cotidiana– de Gruzinski y el concepto de las resistencias simbólicas cotidianas y las “armas del débil” (*weapons of the weak*) de James Scott (Vaughan, 1997, p. 4; Falcón 2002, p. 125; Mallón, 1995). La aportación del concepto de resistencia cotidiana muestra la manera en que los actores – indígenas, pueblos y campesinos – se han podido

---

5 Brading (1980), Joseph (1982), Katz (1981, 1988), Knight (1986), Tutino (1986), Nugent (1988), Hart (1987), Ruiz (1988), Benjamin y Wasserman (1990) y Rodríguez (1990) analizaron la influencia de las crisis económicas y ecológicas y las irregularidades de la expansión capitalista, los patrones de autoridad, la relación entre el estado, los poderes regionales y la sociedad local (Joseph y Nugent, 1994, p. 10).

posicionar en ciertos momentos de la historia, aunque con fuertes resistencias del poder establecido, “para alcanzar acuerdos y negociaciones con los poderosos, resistencias simbólicas y de la vida diaria, presiones colectivas, amenazas y dosificación de la violencia, tumultos y ... revueltas y rebeliones... excepcionales.” (Falcón 2002, p. 125-127). Las posibilidades de resistencia de la clase popular se conjuntan con la definición de poder de Foucault, que dice que “[e]l poder no se encuentra en un grupo de instituciones y mecanismos que aseguran la sumisión de los ciudadanos al estado, sino que el aparato del estado es la cristalización institucional de algo que pasa en algún lugar, en múltiples sitios locales de impugnación, tales como el lugar de trabajo, la familia, las asociaciones y las instituciones.” (Foucault, 1990 en Rubin, 1996, p. 89 *traducción propia*).

La cultura popular, según la perspectiva histórico-política, no es un dominio auténtico separado ni una re-interpretación de la cultura dominante, sino que las culturas dominante y popular se crean en un proceso dialéctico cultural dentro de contextos de poder desigual, y esta relación implica apropiaciones, despojos y transformaciones recíprocas (Nugent y Alonso, 1994). Es por eso que “la cultura popular es también contradictoria porque incorpora y elabora símbolos y significados dominantes, pero también impugna, reta, rechaza, revalida... y presenta alternativas para ellos.” (Nugent y Alonso, 1994 en Joseph and Nugent, 1994, p. 21-22 *traducción propia*).

Los estudios de Mallón<sup>6</sup> utilizan el concepto de hegemonía de los procesos políticos, económicos, ideológicos y/o culturales de Laclau y Mouffe, definido como una construcción en la que los sectores dominantes o hegemónicos necesitan del consenso de los sectores populares (Laclau y Mouffe, 1986 en Fischman y McLaren, 2005, p. 431). Laclau y Mouffe (1986) sugieren que la clase trabajadora no es el único sujeto histórico capaz de desarrollar prácticas y políticas contra-hegemónicas; otros actores o movimientos sociales tales como los pueblos indígenas, los grupos étnicos, las mujeres, los ecologistas y los activistas de derechos humanos también llevan a cabo otras formas de conflicto (Fischman y McLaren, 2005, p. 429). A partir de su contribución, Mallón define el nacionalismo como la manera en la que se organiza la sociedad, una serie de discursos contendientes en constante formación y negociación en historias regionales

---

6 Mallón (1995), Comaroff y Comaroff (1992), Omi y Winant (1994) representan la variante gramsciana de la antropología política de la escuela de Manchester y Bentley (1987), Wacquant (1997), Brubaker (2004) y Wimmer (1994, 2004) la variante bourdieana (Wimmer 2008, p. 985-986).



particulares de relaciones de poder bajo los principios de ciudadanía e igualdad (Mallón, 1995, p. 4-5). Entonces, las prácticas culturales de la etnicidad, la lengua, el género, la religión y la identidad cívica participan activamente en la formación de la política regional y nacional (Rubín, 1996, p. 86-90). En esta perspectiva, la construcción de la hegemonía se lleva a cabo a través de procesos jerarquizados continuos de legitimación, redefinición e impugnación del poder y del significado en todos los niveles de la sociedad: familias, comunidades, organizaciones políticas, regiones y estructuras del estado que son, para esta perspectiva, espacios entrelazados de impugnación de los procesos hegemónicos (Mallón, 1995, p. 10-19). La redefinición de la hegemonía tiene, pues, en un nivel, efecto en la distribución del poder de los otros niveles (Mallón, 1995, p. 6).

Desde de esta perspectiva histórico-política Rockwell (1991, 1994, 1996), Vaughan (1997, 1999) y Mallón (1994, 1995) analizaron las escuelas de las localidades rurales e indígenas como arenas políticas (Gramsci, 1971) y espacios de negociación cultural en el desarrollo del estado-nación. Para las autoras, la escolaridad no es solamente un instrumento de reproducción social o una función de la dominación del estado o un efecto de la modernización, sino un espacio en donde se llevan a cabo procesos culturales que transforman las prácticas culturales y sociales, construyen la identidad cultural, generan nuevas percepciones del espacio y del tiempo en la vida de la localidad y reelaboran las representaciones de las personas educadas (Rockwell, 1994). Sus estudios concluyen que se inició un conflicto político cuando se empezaron a establecer las instituciones educativas en la época post-revolucionaria, tras el nacimiento de la Secretaría de Educación Pública (SEP).

Las autoras entienden el establecimiento de la escuela como un proceso de articulación entre las localidades y municipios y el gobierno central. Esta relación fue especialmente importante durante el gobierno de Lázaro Cárdenas porque el proyecto abarcó tanto la reforma agraria como la educación socialista (Mallón, 1994). Aunque en muchas localidades rurales el proyecto federal educativo de 1921 –también un proyecto de asimilación cultural– no se pudo establecer por falta de recursos y capacidad técnica de la nueva institución dedicada a la Educación Pública (SEP), Rockwell (1996) sostiene que los procesos de negociación de la escuela dependieron de la relación particular local y regional entre los pueblos indígenas, la población no indígena y el estado-nación. Los maestros, padres de familia y los mismos niños negociaron las formas de control,

distinción, exclusión y las normas autoritarias del estado y la desobediencia, resistencia, abandono o parodia de algunos pueblos rurales e indígenas (Rockwell, 1996).

Durante el establecimiento de las escuelas en Tlaxcala, Rockwell define la escuela como un espacio de conflicto en el que cada pueblo decidió el uso que le dio al espacio escolar de acuerdo con las propias agendas educativas de la población rural, algunas utilizadas para preservar valores previos y otras para evaluar los nuevos modelos estatales. En algunos lugares las escuelas fueron aceptadas y apropiadas por la población; en otros, el pueblo las resistió de diferentes formas, por medio de la inasistencia, el asesinato de maestros e incluso la participación en la guerra cristera. Unos pueblos no aceptaron a los maestros federales, otros querían el modelo educativo pre-revolucionario, otros deseaban obtener la misma educación que recibía la élite urbana y otros más apoyaron el proyecto propuesto por los maestros rurales (en Mallón, 1994). En Chiapas, los conflictos culturales escolares no se limitaron a la resistencia cultural frente a la escuela. Los totziles incendiaron la escuela de Chamula en 1933 porque, según Rus, percibieron que era una institución de sus opresores ladinos (en Vaughan, 1997).

Diferentes autores aseguran que, como resultado del conflicto, muchos maestros se convirtieron en representantes comunitarios materiales o culturales de los pueblos (Rockwell, 1996) porque entre maestros y pobladores se estableció una relación de interdependencia: los pueblos dependieron fuertemente de los maestros para la construcción y mantenimiento de las escuelas, y los maestros obtuvieron de ellos vivienda y alimentación. La identificación cultural de los maestros con los pueblos se debió en parte a un origen económico similar y también al discurso de justicia social del proyecto educativo (Vaughan, 1997, p. 195). Vaughan reconoce un impacto mutuo entre las instituciones del estado y la población cuando dice que la política educativa rural reconfiguró la historia, la ciudadanía, la cultura nacional y el nacionalismo de la cultura popular. Los maestros rurales introdujeron ideas, habilidades y valores a la comunidad que fueron juzgados, analizados y reconstruidos; además promovieron la injerencia del estado y del mercado, alteraron las prácticas sociales locales e impactaron en la definición de la identidad. Los libros de texto, dice la autora, redefinieron a los campesinos, a las familias pobres y rurales, a los indios y al maestro rural mismo (Vaughan, 1997, p. 195). A su vez, la ampliación de las identidades abrió espacio para la movilidad social y el empoderamiento de la población y alteró el proyecto social del estado.

Sin embargo, el argumento de las autoras define la acción de la población como una reacción a las políticas hegemónicas del estado. Su análisis comienza con el encuentro de las autoridades educativas con la población, y no analizan el contexto y su construcción.

En estos estudios, la identidad de los espacios pre-existe porque el análisis de la hegemonía requiere una unidad estable, un contexto proletario –las fábricas, la vida comunitaria o la cultura– que sea la base para la conformación de los intelectuales orgánicos, el grupo social formado por la clase trabajadora que es la expresión histórica de tradiciones, culturas, valores y relaciones sociales (Gramsci, 1971, p. 9 en Fischman y McLaren, 2005, p. 432). Se sobreentiende que los actores adquieren su lengua y su cultura, sus intereses y resistencia de clase a partir de este contexto (Boggs, 1984 en Fischman y McLaren, 2005, p. 432-433). La definición de la cultura como un campo político en pugna continua de las perspectivas post-estructuralistas asume que las relaciones de poder y sus campos de resistencia se encuentran en todos los niveles de la sociedad y se refieren a actores sociales que no solamente representan la cultura, sino que se apropian de ella exclusivamente como una estrategia política dentro de una hegemonía que nunca llega a definirse (Gupta y Ferguson, 1997, p. 5).

Las perspectivas hegemónicas etno-nacionalistas asumen una dicotomía entre étnico y cívico; es decir, una división entre quienes están marginados de los derechos ciudadanos y quienes los tienen garantizados. Este principio de la democracia como una forma ideal de representación política implica una congruencia necesaria entre Estado, territorio y representación política, y no considera la construcción histórica e ideológica de la identidad cultural (Brass, 1991). Las perspectivas nacionalistas entienden la construcción del estado-nación dentro de los límites de la nación y no consideran ni las microprácticas de la vida cotidiana en el contexto global (Alonso, 1994, p. 400) ni el efecto de las dispersiones de población y las diásporas que no proyectan un etno-nacionalismo primordialista en su lugar de origen, sino que se observan desde una nueva perspectiva, intersectada e interconectada transnacionalmente (Shami, 1998). Además, la teoría del conflicto etno-nacionalista no permite ver que la fuerza y el consenso son solamente dos partes de proceso continuo que atraviesa la restricción, la cooptación y diferentes formas de legitimación política (Fischman y McLaren, 2005, p. 428), entre muchos otros fenómenos.

La bipolaridad del conflicto social en la construcción etno-nacionalista obvia la pre-existencia de contextos espaciales culturales: las localidades y regiones, en donde tanto la homogeneidad de la lengua y de la cultura como la cohesión social y los intereses comunes y de clase de la comunidad se consideran inherentes. Las comunidades, localidades y regiones rurales e indígenas se utilizan como categorías de análisis. Este punto de partida evidencia un argumento circular, a pesar de que algunos autores reconocen que la identidad es una construcción cultural, ya que la construcción de la identidad no se analiza en profundidad, sino que se explica que los indígenas construyen o reconstruyen su identidad indígena porque pertenecen a comunidades indígenas y estas localidades son indígenas porque están pobladas por indígenas. Se entiende que sus familias, organizaciones y escuelas son espacios de negociación de las políticas educativas y culturales.

La sociología de las intervenciones sugiere ampliar la visión del espacio donde no se señale a priori el límite de las diferentes esferas ya que los espacios de intervención están interconectados (Eyal y Buchholz, 2010, p. 130). Passi sugiere que la región y la localidad se construyen sociocultural e históricamente en un proceso que se lleva a cabo dentro de la estructuración constante de prácticas y discursos individuales e institucionales tanto de la política, el gobierno y la educación como de la economía, la cultura y los medios de comunicación (Passi, 2011, 1991). El autor establece una diferencia entre la región y la localidad como una estructura institucional que no se reduce a una unidad administrativa o cultural ni a un espacio localizado entre el estado y la localidad, sino que puede existir en diferentes escalas y que construye sus identidades de manera permanente, y la construcción del espacio social como una acumulación de experiencias espaciales personales de los actores individuales a lo largo de la vida (Paasi, 2011, p. 15). De esta manera, los grupos imaginarios que se forman en los procesos de diferenciación social se aseguran el control social y las relaciones de poder, representadas como si fueran fijas (Paasi, 2011).

Algunos estudios en México muestran que la localidad y la región se generan en procesos históricos transculturales amplios que trascienden la construcción de la nación. Se trata de procesos mucho más amplios entre individuos, entre grupos de individuos e instituciones nacionales e internacionales y en proyectos del estado y del mercado (Gabbert, 2001; López Caballero, 2009). Los estudios de Schryer (1990) muestran que en la historia del estado de Hidalgo se han generado cambios en la identidad de las personas,

de las localidades e incluso de las regiones debido al establecimiento de diversas políticas del estado. Estos cambios no son necesariamente de rural a urbano ni de indígena a mestizo sino a una diversidad de cambios culturales en diferentes sentidos. El espacio es una construcción múltiple que no tiene un objetivo pre-existente.

A diferencia de los estudios expuestos, donde las localidades y regiones indígenas en el conflicto etno-nacionalista son una categoría de estudio, el punto de partida de este estudio es el análisis del proceso de construcción del espacio de una manera amplia, que trasciende la construcción del estado-nación. Este estudio analiza todos los procesos internos y externos que han impactado sobre la formación y reformulación de localidades y regiones culturales del estado de Hidalgo porque, como sugieren los autores de la teoría cultural, el proceso de construcción de la identidad cultural tiene una relación fundamental con la construcción del espacio cultural.

### ***1.1.2 Los intelectuales indígenas: la identidad étnica y la conciencia de clase***

Los análisis sobre los profesionistas indígenas mexicanos utilizan el concepto de intelectuales<sup>7</sup> de Gramsci, que los define como representantes<sup>8</sup> de su grupo de origen<sup>9</sup> con una función en la vida del estado<sup>10</sup> (Gramsci 1995 [1932]). Aunque para Gramsci todos los

---

7 La sociología clásica de los intelectuales sugiere que existen grupos de especialistas o intelectuales públicos que se desarrollan en el mundo de las ideas y que intervienen en el complejo mundo de la acción política (Eyal y Buchholz, 2010, p. 132). La sociología de los intelectuales se subdivide en autores que consideran a los intelectuales como una clase en sí mismos, los que representan a un grupo social y los que no tienen relación de clase. La sociología de los intelectuales define grupos como la intelligentsia (Mannheim, 1936), los intelectuales orgánicos (Gramsci, 1971 [1932]), los hombres de conocimiento e ideas (Znaniecki, 1968 [1940]; Coser, 1970 [1965]), los productores de cultura (Lipset y Dobson, 1972) y la "nueva clase" (Makhaiski, 1979 [1899]; Djilas, 1957; Bruce-Briggs, 1979; Gouldner, 1979; Konrad y Szelényi, 1979) (en Eyal y Buchholz, 2010, p. 118). Otra subdivisión son los intelectuales que deben decir la verdad ante el poder (Zola, 1998; Benda, 1969; Said, 1994), los hombres de ideas y los guardianes de las tradiciones nacionales y del conocimiento cultural (Coser, 1965; Nettl, 1969; Parsons, 1969; Shils, 1972), la clase tecnocrática emergente históricamente (Bell, 1973; Djilas, 1957; Gella, 1976; Gouldner, 1979; Konrad y Szelényi, 1979; Szelényi, 1982), las élites culturales que actúan en las áreas de la producción del conocimiento y la autorización (Bourdieu, 1988; Boyer, 2003; Lomnitz, 1992; Verdery, 1991) y la lánguida especie de personas públicas en una era de privatización y de sectorización académica (Aronowitz, 1998; Jacoby, 1987; Posner, 2002) en Boyer y Lomnitz (2005, p. 106).

8 A esta vertiente de la reformulación del análisis de clases de Marx, tanto de la lealtad como de los intereses, corresponden los trabajos de Gramsci, 1929-1935 [1971]; Bell (1979), Bruce-Briggs (1979), Gouldner (1979) y Konrad y Szelényi (1979) (Eyal y Buchholz, 2010, p. 123).

9 Los autores que sostienen que los intelectuales son representantes de su grupo de origen son Gramsci, 1971 [1932]; Foucault, 1977; Boggs, 1984; Kellner, 1997; Said, 1994; Sasoon, 2000; Strine, 1991.

10 Benda (1928 [1927]) define a los intelectuales como una clase en sí mismos, un grupo social autónomo e independiente o "la nueva clase" (la corriente dreyfusiana). Su conciencia de clase derivada de la universidad y se distingue de otros grupos sociales por la carencia de medios de producción: "...disfruta de la práctica de un arte o de una ciencia o de una especulación metafísica..." a diferencia de las personas

seres humanos son intelectuales, algunos intelectuales se comprometen específicamente como actores sociales y otros solamente tienen atributos personales, credenciales o un capital específico (Boyer y Lomnitz, 2005, p. 107). En esta perspectiva, cada grupo social crea dentro de sí mismo un estrato o más de intelectuales que le otorgan homogeneidad y conciencia de su propia función económica y sobre todo social y política, una función original definida dentro del mundo de la producción económica. La burguesía produjo sus intelectuales y el proletariado produjo los suyos (Gramsci, 1995 [1932], p. 5 en Kurzman y Owens, 2002, p. 66; traducción propia).

En la sociología de los intelectuales, la unidad de análisis es un tipo social particular con características sociales definidas. Esta perspectiva asume que existen concepciones del mundo o actitudes políticas que se desprenden de amplias tendencias sociales o de posiciones en la estructura social (Eyal y Buchholz, 2010, p. 120 a 123). La construcción de una élite de intelectuales que representan a su grupo de origen es para Gramsci un proceso histórico y político de auto-conciencia crítica y contrahegemónica en el cual los intelectuales muestran las contradicciones históricas y coyunturales inherentes en la sociedad. Su nivel de conciencia supranatural supera sus propias necesidades personales y sociales y genera la especialización en la elaboración conceptual y filosófica de ideas (Gramsci, 1971 en Fischman y McLaren, 2005, p. 434-436).

En la sociología de los intelectuales que pertenecen a una clase es necesario ubicar un mito de origen y determinar las condiciones históricas que generan la aparición y el desarrollo de los intelectuales como un grupo o estrato social específico y diagnosticar y, en su caso, explicar su debilitamiento (Eyal y Buchholz, 2010, p. 122). Warman y Argueta (1993), De la Peña (1995), Stavenhagen (2001) y Hernández (2003) sostienen que los profesionistas indígenas pasaron por un proceso de maduración dentro de las políticas educativas e indigenistas del estado que los formaron con la finalidad de acelerar el proceso de asimilación de los indígenas a la cultura nacional –para la producción de nuevos métodos pedagógicos, de programas y materiales didácticos de educación indígena– que alcanzó su punto más álgido en la década de 1970. Según Varese (1987), los 30 promotores culturales indígenas de tres etnias de Oaxaca: chinanteco, mixe y zapoteco,

---

no ilustradas que persiguen sobre todo intereses materiales (Benda, 1927, p. 43 en Kurzman y Owens, 2002, p. 65; traducción propia). Es así que "...el teniente coronel Georges Piquart deja su carrera y acepta el encarcelamiento por tres meses y el novelista Émile Zola confronta a las masas, así como muchos otros jóvenes que firman declaraciones que pueden comprometer su futuro, incluso su seguridad..." (Benda, 1900, p. 309 en Kurzman y Owens, 2002, p. 65; traducción propia).

capacitados por la Subsecretaría de Cultura de México y la Dirección General de Culturas Populares, adquirieron *conciencia cultural* durante la etapa de ejecución de proyectos en sus comunidades. El contacto con la gente de la comunidad, dice Varese (1987, p. 189), les produjo una doble crisis. Por un lado, la conciencia de una identidad “renunciada o clandestinizada” y por otro lado, la imposibilidad de consumir el desarrollo económico, una ambivalencia entre “la tradición y el cambio, la conservación y la innovación.” La renovación paradójica e inesperada de la conciencia étnica generó la identidad cultural de los intelectuales indígenas (Varese, 1987; Warman y Argueta, 1993; De la Peña, 1995; Stavenhagen, 2001; Hernández, 2003 y Gutiérrez, 1999). Hernández (2003), maestro nahua de Veracruz, señala el inicio de la conciencia y la politización étnica el momento en el que los indígenas entraron en el Servicio Nacional de Promotores Culturales Bilingües de la SEP y el INI en 1964. A partir de la década de 1970, los profesionistas indígenas nombraron a sus organizaciones civiles: organizaciones de profesionistas e intelectuales indígenas<sup>11</sup>. Estas organizaciones han tenido un papel fundamental en el desarrollo de proyectos educativos para la población indígena del país (Varese, 1987; Warman y Argueta, 1993; De la Peña, 1995; Stavenhagen, 2001 y Hernández, 2003).

Según la antropología política de la escuela de Manchester, los intelectuales indígenas son el resultado de un proceso de construcción cultural. Los pueblos nativos generaron sus propios intelectuales como parte de un dinamismo cultural y político en donde ellos han tomado una posición central en los debates sobre la interpretación y la traducción cultural y sobre la narración de historias nativas (Mallón, 2012, p. 2). Basado en las nociones de capital de Bourdieu<sup>12</sup> (1989) Wimmer, el representante de la perspectiva bourdieana de la antropología política de la escuela de Manchester, sugiere que la nueva clase media de profesionistas indígenas se creó por dos motivos, primero como resultado del proyecto de asimilación e integración de las minorías indígenas en el estado-nación y segundo porque su contraposición a las pretensiones hegemónicas del estado central que limitó sus aspiraciones de movilidad social (Wimmer, 2002, p. 36). El estado educó a una élite indígena –enfermeras, veterinarios y técnicos agrícolas de las escuelas rurales y una primera generación de 22,000 maestros indígenas bilingües– que fue discriminada de dos

---

11 Asociación Mexicana de Profesionistas e Intelectuales Indígenas (AMPII, 1968); Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A. C. (OPINAC, 1973) y Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A. C. (ANPIBAC, 1976)

12 Según Bourdieu, la universalidad de los intelectuales autónomos depende de las condiciones estructurales precisas, de su acumulación inicial de capital, de las altas barreras de entrada y de la dinámica de la competencia por el reconocimiento entre pares (Bourdieu, 1989, p. 17 en Eyal y Buchholz, 2010, p. 124).

diferentes maneras: una discriminación étnica directa y una discriminación laboral porque, a pesar de haberse formado profesionalmente, no fueron incluidos en el aparato del estado. Wimmer también introdujo en sus análisis el concepto de exclusión social (*social closure*) de Weber (1985 [1922]), que según el autor puede generar clases, subculturas, grupos de género, grupos étnicos y naciones (Wimmer, 2002, p. 33). Wimmer establece el espacio de la negociación cultural en la arena<sup>13</sup> (Bourdieu, 1985) de las relaciones sociales y la comunicación. El análisis de las arenas de Bourdieu no se concentra en el ejercicio de las ideas de los intelectuales, sino en el desarrollo de afiliaciones, alianzas y oposiciones específicas dentro de arenas autónomas de impugnación. Ellas muestran, dice el autor, que incluso las actividades más independientes y desligadas de los intelectuales están precondicionadas por la estructura de la arena a la que pertenecen (Wimmer, 2002). En este caso los espacios de los grupos étnicos, es decir, la comunidad, la localidad, la región indígena y las instituciones para la población indígena. Wimmer establece entonces una polaridad espacial étnica primigenia que se re-construye en el proceso de construcción de la nación.

El autor analiza la cultura interna por medio de un concepto modificado del *habitus*<sup>14</sup> de Bourdieu, al cual define como esquemas cognitivos<sup>15</sup> que, según el autor, no son impuestos por el aparato educativo, sino que los individuos internalizan una matriz que se va construyendo a partir de su propia cosmovisión por medio de procesos de aprendizaje. El individuo es entonces capaz de valorar críticamente su propia situación y de desarrollar estrategias que no corresponden necesariamente a sus patrones culturales. Este *habitus* modificado permite al autor analizar las negociaciones culturales en México a partir de la teoría de la decisión racional y de la teoría del poder del discurso (Wimmer, 2002, p. 27). Además, Wimmer retoma la teoría de la acción comunicativa de Habermas (1981) que establece que las normas y los valores se pueden concretar a través de procesos de negociación argumentativa y, por lo tanto, pueden ser cuestionados (Wimmer, 2002, p. 30).

El surgimiento de la intelectualidad indígena responde, según Gutiérrez (1999), al efecto de la modernización del estado para crear ciudadanos alfabetizados y promover la movilidad social (Gellner, 1983) y también es una consecuencia de las ambivalencias del

---

13 Bourdieu (1985) sustituyó el concepto de clase por el de arena (*field*) (Eyal y Buchholz, 2010, p. 123).

14 Bourdieu define el *habitus* como un sistema de predisposiciones que determinan la acción, percepción e interpretación (Bourdieu, 1992, cap. 3 en Wimmer, 2002, p. 27).

15 Los esquemas cognitivos son definidos como modelos de mundos simplificados prototípicamente y que están organizados como redes de significado y que son activados selectivamente en el pensamiento, percepción y acción cotidianos (Wimmer, 2002).



origen étnico en la construcción de la nación que se crea mediante mitos, símbolos, leyendas y genealogías, lo cual hace que el sistema educativo cree ciudadanos pero mediante factores subjetivos (Smith, 1986) (Gutiérrez, 1999, p. 3). Los intelectuales indígenas emergieron del cuestionamiento del enaltecimiento del pasado como base del proyecto oficial de asimilación cultural y de la política de integración nacional de acuerdo con el mito de fundación y el mito de descendencia, de la denuncia de la exclusión étnica, de la reivindicación de la cultura y del manejo de sus propios asuntos a través de la visibilización, el fortalecimiento y el reconocimiento cultural. De acuerdo con el estudio de Gutiérrez, los indígenas escolarizados valoran las ventajas de la educación moderna: la alfabetización, las habilidades básicas, el bilingüismo y los libros de texto; el acceso a la tecnología y a las innovaciones de la comunicación y la movilidad social, y no pretenden alcanzar autonomía del estado. Sin embargo, perciben los contenidos de los textos escolares como interpretaciones estereotipadas de la historia y de la cultura de los indios mesoamericanos, un privilegio de la parte española del mestizo y una exclusión de los indígenas vivos. El mito y simbolismo de la fundación de México-Tenochtitlán es para los profesionistas étnicamente consistente, pero insuficiente porque no considera otras mitologías que participaron en la construcción de la nación. Los mitos de integración nacional y las prácticas culturales nacionalistas excluyen a una parte importante de la población y el mito de Benito Juárez no tiene valor en las localidades pequeñas (Gutiérrez, 1999, p. 115-117). La autora agrega que algunos profesionistas indígenas tienen problemas para auto-definirse como intelectuales indígenas porque su papel como intelectuales fue representado por mucho tiempo por antropólogos, misioneros, políticos y profesionistas no indígenas y porque en muchas ocasiones su activismo político se complica debido a que pertenecen a instituciones del estado y se encuentran en una situación ambivalente (Gutiérrez, 1999, p. 116).

Por otro lado, los intelectuales indígenas son definidos, de acuerdo con la definición de Gramsci, como intelectuales orgánicos porque para el autor, todos los intelectuales son orgánicos debido a su conexión con el mundo de la producción, que los diferencia de intelectuales tradicionales tales como los clérigos católicos (Gramsci, 1995 [1932], p. 5 en Kurzman y Owens, 2002, p. 66; traducción propia). Pero para que un intelectual sea orgánico, además del capital intelectual es necesario que adquiera capital social que incluya la confianza y la voluntad colectiva para el logro de una práctica liberadora comunal (Fischman y McLaren, 2005, p. 433). Ese capital social lo

adquirieron los intelectuales indígenas, según los autores, a partir de la década de 1970, a través de encuentros con antropólogos, así como con movimientos sociales y religiosos, ONGs e incluso partidos políticos en congresos étnicos nacionales y multinacionales<sup>16</sup> en los que las organizaciones de profesionistas e intelectuales indígenas y otras organizaciones indígenas mexicanas discutieron temas como autonomía y cultura indígena. Destaca sobre todo la Conferencia indigenista de Barbados II (1977) que, a diferencia de la Conferencia de Barbados I<sup>17</sup> (1971), incluyó a representantes de pueblos indígenas. Este encuentro se considera un momento de quiebre en la toma de conciencia étnica de los actores sociales indígenas latinoamericanos porque los líderes indígenas agradecieron el papel de representación de los antropólogos y los criticaron por haberse apropiado de su voz y por haber asumido saber lo que la liberación indígena significaba para ellos (Hale, 1997).

La perspectiva política reconoce que las identidades que entran en conflicto no están dadas *a priori*, sino que se constituyen o se articulan de diversos elementos (Laclau y Mouffe en Fischman y McLaren, 2005, p. 430). Mallón define la etnicidad de los actores sociales indígenas –caracterizada por diferencias de color, cultura, lenguaje y vestido– como una construcción que se lleva a cabo a través de tres diferentes momentos dentro de la construcción del estado-nación: 1. Por medio de intercambios en las fronteras étnicas dentro las mismas etnias, entre las etnias y entre grupos étnicos y el estado; 2. En procesos de imposición del Estado, y 3. En procesos alternos de impugnación de género, étnicos y de clase que producen una cultura política popular que es a la vez democrática y autoritaria, hegemónica y contrahegemónica, una combinación de dominación y resistencia (Mallón, 1995, p. 6). El proceso cultural del que emergen los intelectuales indígenas, según Wimmer, es un proceso inestable de negociación del significado que requiere de una cultura interna individual, de una cosmovisión propia derivada de la cultura de pertenencia y de prácticas culturales que redefinen los límites sociales (Wimmer, 2002, p. 26). La

---

16 Consejo Mundial de Pueblos Indígenas en Port Alberni, Canadá en 1975, Barbados 1971 y 1977. Congresos Indígenas de Chiapas 1974, guiado por el obispo de San Cristóbal Samuel Ruiz, Pátzcuaro 1975 y San Felipe del Progreso 1977.

17 En la Conferencia indigenista de Barbados I (1971) los antropólogos reconocieron el aumento de la participación cultural y política de los indígenas y promovieron la liberación del indio. En Barbados II los indígenas agradecieron la solidaridad de los antropólogos y les solicitaron tomar sus propios discursos y definir sus propias estrategias de liberación (Hale 1997:577).

pertenencia étnica<sup>18</sup> de los intelectuales indígenas es entonces una construcción cultural dentro del proceso de exclusión social que se lleva a cabo durante la construcción de la nación. Los profesionistas indígenas que entraron en el espacio público utilizaron un discurso étnico para denunciar la falta de representatividad y para transformar la división étnica nacional a través de contrarrestar el nacionalismo mestizo con un *etno-nacionalismo indio* (Wimmer, 2002, p. 149-151). El autor sostiene que la negociación simbólica y política se lleva a cabo entre culturas dicotómicas asimétricas dentro de las divisiones categóricas de la sociedad –indígena-mestizo– que están internalizadas en cada individuo (Wimmer, 2002, 2008, p. 985-986). Antes de la década de los setenta, el proceso de exclusión social forzaba a los indígenas, según Wimmer (2002, p. 143-8), a asimilarse e integrarse a la nación o a invisibilizar su identidad indígena para incluirse en el estado moderno y tener acceso a la participación, a la igualdad y a la protección, o a retirarse del espectro nacional y refugiarse en la solidaridad comunal local, es decir, a mantener las diferencias de la negociación cultural oficial y el *social closure* dentro del cual los indígenas y los mestizos se intercambian la garantía de la lealtad política por la promesa de la participación y la seguridad (Wimmer, 2002, p. 32). Entonces, la negociación cultural de la constante construcción del estado-nación se lleva a cabo mediante prácticas culturales cotidianas de individuos competentes estratégicamente (Wimmer, 2002, p. 28).

La nueva generación de profesionistas e intelectuales indígenas está conformada, según De la Peña, por un grupo de nuevos “intermediarios<sup>19</sup> culturales y políticos que construyen su identidad cultural por medio de un proceso de *etnogénesis*, es decir, a través de la generación de un discurso étnico-cultural de resistencia por los derechos sociales y políticos y del mantenimiento de alianzas estratégicas con movimientos de clase y partidos políticos (De la Peña, 1995, p.118). Los intelectuales son catalizadores de ideologías y movimientos nacionalistas<sup>20</sup> y de ese modo construyen sus comunidades imaginarias (De la Peña, 2001, tomado de Benedict Anderson, 1985). De la Peña coincide con Wimmer en que antes de la década de 1970 los maestros y promotores bilingües no habían tenido oportunidad de lograr un poder contra-hegemónico porque habían aceptado los valores del

---

18 Wimmer utiliza la definición constructivista y procesual de la configuración de fronteras individuales para la creación de grupos sociales de Lamont (2000), Loveman (1997), Alba (2005) y Tilly (2006) (Wimmer, 2004).

19 De la Peña (1995) utiliza el término intermediario (*brokers*) de Eric Wolf (1956) porque según él son mediadores estratégicos que se posicionan por medio de redes sociales entre las instituciones nacionales y el nivel local dentro del proceso de conformación nacional.

20 Esta definición la comparten Anderson, 1985; Hobsbawm, 1990; Smith, 1971; Suny y Kennedy, 1999 (Kurzman y Owens, 2002, p. 76).

discurso indigenista. Se percibían como extraños dentro de las comunidades porque no habían sido escogidos directamente por ellas y porque algunos tenían sueldos mayores que el resto de la población y estuvieron al servicio del sistema de gobierno, no de las comunidades (De la Peña, 1995, p. 118). Desde la década de 1930 se habían estado conformando organizaciones indígenas pero, según el autor, habían sido cooptadas por las instituciones del estado. La Federación Nacional de Estudiantes Indígenas, creada en 1938, recomendaba en su boletín (publicado hasta los cincuenta) afiliarse al partido de estado, el Partido Revolucionario Institucional (PRI), que era la institución que controlaba la política indígena a través de la Confederación Nacional Campesina (CNC). El Consejo de la Tribu Yaqui, creado en la década de los treinta, y el Consejo Supremo de la Raza Tarahumara, creado en los cuarenta, fueron reconocidos por el INI en los sesenta. Muchos de los maestros indígenas bilingües educados desde 1952 en los internados tomaron la identidad mestiza y se convirtieron en empleados del INI y de la SEP, y muchos de los funcionarios indigenistas se afiliaron indirectamente al PRI por medio de su afiliación al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación y a la Federación de Trabajadores al Servicio del Estado (De la Peña, 1995; Stavenhagen 2001).

Los procesos de construcción de identidad cultural a través de la conciencia étnica de los profesionistas indígenas en la década de los setenta produjeron, según varios autores, que los intelectuales indígenas encabezaran organizaciones indígenas independientes y otras organizaciones para denunciar las políticas de reajuste y las reformas agrarias derivadas del empobrecimiento del campo, y que presionaran al gobierno de Echeverría a abrir un espacio de negociación con el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas en 1975 (Wimmer, 2002, p. 149-150). El indigenismo de estado fue remplazado por el indigenismo participativo y los profesionistas e intelectuales indígenas iniciaron negociaciones directas con el estado para desarrollar nuevos programas e instituciones educativas y culturales para la población indígena y empezaron a generar sus propios proyectos de desarrollo (De la Peña, 1995; Stavenhagen, 2001; Hernández, 2003).

El análisis de los intelectuales de corte gramsciano dentro de la perspectiva nacionalista obvia la prioridad del lenguaje y la representación en los procesos hegemónicos de formación de la identidad e investiga poco acerca de la construcción de la clase, la identidad cultural y el género (Fischman y McLaren, 2005, p. 436). Muchos autores han demostrado que la cultura es un fenómeno contextual y mutable que se reorienta permanentemente y que no contiene una visión del mundo uniforme, sino que es

el resultado de procesos de negociación entre los actores que se adapta circunstancialmente y que se recrea y reconfigura continuamente a través de diversas interacciones (Gupta y Ferguson, 1997; Wimmer, 2005 en Dürr, 2009, p. 180).

La perspectiva política ajusta la sociología de los intelectuales a los grupos indígenas como si fueran un grupo originario pre-existente y homogéneo con una pertenencia de clase también homogénea y con una conciencia de la identidad cultural y una afiliación académica adquirida en el proceso educativo. Brubaker (2004, p. 2-3) critica la tendencia a pensar en identidad de grupos porque las perspectivas feministas, post-estructuralistas, post-modernistas y otras han demostrado que las culturas, comunidades, tribus, razas, naciones y grupos étnicos no son totalidades acotadas y no pueden ser tratadas como categorías, entidades o actores. El autor (2009, p. 31) sostiene que la variabilidad contextual y situacional de la identificación se basa en la elección individual. La perspectiva de la gobernabilidad de la sociología de las intervenciones sugiere que no existe un espacio académico, relativamente estable, separado de uno político adversario y que las intervenciones se llevan a cabo en espacios de especialización interconectados. En ese espacio, el sujeto de gobierno no pre-existe la actividad de gobernar sino que se crea dentro y a través de su actividad. Las artes de gobierno son al mismo tiempo estilos de pensamiento y prácticas políticas (Eyal y Buchholz, 2010, p. 130-132). El espacio del estado y sus instituciones y el espacio de la población indígena y sus intelectuales se construyen en espacios mucho más amplios que se impactan mutuamente.

Por otro lado, los análisis asumen que la construcción de la identidad cultural y de la conciencia política son partes del mismo proceso y se generan de manera simultánea. La década de los setenta con las conferencias indígenas, y la década de los noventa, especialmente el quinto centenario de la llegada de Colón (Pratt, 2007), son momentos que se consideran simbólicos para los movimientos indígenas latinoamericanos porque se piensa que promovieron la madurez política (De la Peña, 1995; Stavenhagen, 2001; Wimmer, 2002; Hernández 2003) y la generación de la conciencia étnica (Varese, 1987; Gutiérrez, 1999; Hernández, 2003) de los profesionistas indígenas latinoamericanos, y produjeron una generación de intelectuales indígenas conscientes de su papel político en la construcción de la nación. Estos intelectuales indígenas son definidos por su pertenencia a organizaciones en las que se auto-defininen como intelectuales, aunque la identidad cultural y la representación cultural son procesos diversos. Por un lado se elabora la identidad cultural y por otro, la afiliación intelectual y los proyectos culturales.

Profesionistas e intelectuales indígenas, así como escuelas rurales y localidades indígenas, son utilizados como categorías de estudio en los análisis en América Latina. Pero la identidad cultural, así como el espacio cultural, no pueden ser categorías de análisis sino posibles puntos de llegada. La identidad cultural es el resultado de una esencialización a través de la interpretación cultural de las características primordiales en los encuentros interculturales, cuando se enfatiza la diferencia y la originalidad, donde las características específicas locales se consideran pruebas de la autenticidad (Dürr, 2003, p. 175). Las identidades culturales se definen como la forma en la que los individuos se identifican con las diversas variantes que a su juicio se ajustan a su propia cultura y que reivindican continuidades en discursos y prácticas (Dürr, 2009, p. 180). Los esencialismos y demarcación de las fronteras resultantes son dinámicos y cumplen diversas funciones (Harrison, 1999, 2006 en Dürr, 2009, p. 180). Las personas acentúan elementos culturales antes discriminados y suprimidos para delimitar y caracterizar su identidad y los utilizan como instrumentos políticos para reposicionarse en diversos contextos sociales. Estas formas de culturalización de la diferencia se entienden en la antropología social y cultural como reacciones a importantes procesos regionales, nacionales o globales basados en intereses y ligados a contextos (Hallam y Street, 2000; Niezen, 2003, 2004 en Dürr, 2009, p. 180).

Este estudio propone analizar, en un primer momento, los amplios procesos de construcción de la identidad cultural de participantes individuales, cada uno de los profesionistas de este estudio que se definen como indígenas; y en otro momento, observar con mayor detalle qué lleva a los profesionistas indígenas a concebirse como intelectuales y a realizar proyectos para la población indígena dentro y fuera de las instituciones del estado.

### ***1.1.3 La función política de los intelectuales indígenas***

Los intelectuales orgánicos de la clase trabajadora y de la clase popular tienen la capacidad de construir, por sus propios méritos, modelos de conciencia en arenas culturales<sup>21</sup> y políticas (Gramsci (1971) en Fischman y McLaren, 2005, p. 435-436

---

21 En el paradigma estructural-funcionalista, los intelectuales se especializan en cuestiones culturales y existenciales, no tienen funciones sociales inherentes y por eso no pueden pertenecer a una clase (Kurzman y Owens, 2002, p. 68-69). La labor de los intelectuales es elaborar los sistemas simbólicos de todos los grupos sociales, pero no como representantes orgánicos de esos grupos sino que su actuación se

traducción propia). Los intelectuales orgánicos guían a las clases populares y trabajadoras para desplazar el viejo orden hegemónico y sirven de modelo dentro de su clase para asegurar un sistema más equitativo de organización social<sup>22</sup>. Su rol es el de lograr un consenso dentro de los grupos subalternos y el de conformar una conciencia contrahegemónica que pueda traducir las contradicciones coyunturales históricas y específicas que existen dentro de la sociedad (Gramsci 1971, en Fischman y McLaren, 2005, p. 434 traducción propia).

Por su supuesta pertenencia a la clase popular, se asume que los intelectuales indígenas (Stavenhagen, 2001; Warman y Argueta, 1993) y la *intelligentsia* indígena (Gutiérrez, 1999; De la Peña, 1995; De la Cadena, 2007; Pérez Ruiz, 1991) tienen una función contrahegemónica. Es por eso que se especializaron y politizaron en la década de 1970 y han tenido un papel central en las transformaciones políticas en las áreas de la educación y de la identidad en América Latina (Wimmer, 2002; Hernández, 2003; Stavenhagen, 2001; De la Peña, 1995) y en la reformulación de la agenda de las Naciones Unidas para los derechos de los pueblos indígenas (Mallón, 2012) como un efecto no deseado de las políticas culturales fallidas del estado.

A los intelectuales se les atribuye la capacidad de crear, distribuir y aplicar la cultura (Lipset, 1959, p. 460 en Gutiérrez, 1999, p. 114), de especializarse en algún tipo de “liderazgo y autoridad cultural” y de ocupar un papel fundamental en la construcción de la identidad cultural (Collini, 1991, p. 202 en Gutiérrez, 1999, p. 114). Los análisis políticos obvian que los intelectuales indígenas comparten las mismas preocupaciones y están

---

lleva a cabo dentro de estándares universales. Se encargan tanto de buscar la objetividad científica como de buscar soluciones generales teóricas y empíricas a problemas, sin importar si ponen en práctica dichas soluciones (Parsons, 1969, p. 14-25 en Kurzman y Owens, 2002, p. 68-69; Eyal y Buchholz, 2010, p. 122). La parte más relevante de los intelectuales no es su afiliación académica sino su misión de promover entendimiento mutuo entre clases y de trascender la escuela para garantizar una perspectiva y un interés amplios (Mannheim, 1993 [1932], p. 161-162 en Kurzman y Owens, 2002, p. 67). Es la educación lo que permite a los intelectuales relacionarse con las clases a las que originalmente no pertenecen y que solamente ellos deciden si se afilian o no a ella (Mannheim, 1993 [1932], p. 154-158 en Kurzman y Owens, 2002, p. 67).

- 22 Foucault coincide con Gramsci en que los intelectuales de base conforman una fuerza revolucionaria potencial, no porque pertenezcan a los grupos oprimidos, sino porque se encuentran dentro del engranaje de la maquinaria del poder o del conocimiento y lo pueden exponer y desactivar (Foucault, 1984 [1977], p. 67-69 en Kurzman y Owens, 2002, p. 70). Foucault distingue entonces dos tipos de intelectuales: el intelectual universal libre y los intelectuales específicos que tienen el papel de impugnar las formas de poder que lo manejan como objeto y como instrumento: dentro del dominio del conocimiento, la verdad, la conciencia y el discurso (Foucault y Deleuze, 1973 [1972], p. 104 en Kurzman y Owens, 2002, p. 70). Los intelectuales específicos se encuentran en sectores específicos - en espacios anclados a sus propias condiciones de vida y de trabajo como la vivienda, los hospitales, el asilo, el laboratorio, la universidad, la familia y las relaciones sexuales - que no pueden referirse a la verdad en forma abstracta (Foucault, 1984 [1977], p. 67-69 en Kurzman y Owens, 2002, p. 70).

comprometidos en actividades similares para aplicar, difundir, promover y rehabilitar la cultura y la ideología con la que se identifican. Se especializan en crear un discurso para enaltecer el pasado, la protesta para denunciar las condiciones de marginación étnica y la toma de conciencia étnica para reintegrarse a sí mismos. Y cuando no cumplen este papel es porque tienen problemas para auto definirse (Gutiérrez, 1999, p. 115).

Según Stavenhagen (2001), los intelectuales indígenas se convirtieron en actores que construyen debates intelectuales e ideologías propias, desarrollan nuevos discursos indígenas, inventan sus tradiciones<sup>23</sup>, construyen sus comunidades imaginadas, se proveen de una identidad indígena, re-descubren sus raíces históricas, actúan políticamente para lograr sus demandas en favor de la lengua, la cultura y la cosmología al distanciarse de la influencia del estado, formulan agendas políticas y forman parte de redes nacionales e internacionales en donde se movilizan recursos tanto materiales como simbólicos; y también son representantes culturales porque realizan propuestas sobre políticas sociales y económicas. De la Peña considera que esta “nueva *intelligentsia* valora sus raíces culturales y problematiza la cultura y la identidad indígena” y por eso “no se contenta con demandar la simple revitalización de aspectos culturales fragmentarios y desvinculados de una identidad grupal que es básicamente una resistencia al discurso indigenista: replantean sus reivindicaciones culturales en términos de la búsqueda de la ciudadanía étnica”<sup>24</sup> porque la ciudadanía nacional no les garantiza sus derechos comunales y territoriales (1995, p. 119- 129).

Gutiérrez clasifica tres diferentes tipos de técnicos y profesionistas indígenas con diferentes funciones<sup>25</sup>, todos ellos conscientes de su propia cultura étnica:

1. los intelectuales educados (profesor, doctor, docente, escritor y editor);

---

23 Según Hale, el proceso de diferenciación cultural se lleva a cabo a través de la invención de la tradición, la hibridez de las culturas y la multiplicidad de identidades (Hale, 1997).

24 Andrés Guerrero (1990) desarrolló el concepto de ciudadanía étnica para referirse al surgimiento de los nuevos discursos de los movimientos indígenas latinoamericanos. Este concepto fue utilizado por Rodrigo Montoya en Perú (1992) y por Guillermo de la Peña en México (1995, 2002) (Leyva, 2007).

25 Zapata (2005) distingue tres tipos y funciones de intelectuales mapuches en Chile: 1. El intelectual dirigente que tiene una actuación de liderazgo dentro de organizaciones para representar los intereses de los indígenas frente a la sociedad nacional; 2. El intelectual profesional con formación universitaria, quien tiene la función de asesorar o integrar las organizaciones étnicas y de crear sus propios espacios etno-políticos pero que no actúa en el espacio público; y 3. El intelectual crítico que investiga y produce una reflexión sobre el presente y el pasado y está comprometido con la política y la cultura. En la nueva forma de representación intelectual, los profesionistas indígenas negocian su participación en la producción intelectual nacional e internacional, impugnan la representación antropológica y crean una antropología indígena.



2. los miembros educados de la *intelligentsia* (maestro, empleado público, lingüista y traductor), estos dos primeros con educación universitaria y posgrado, y
3. la *intelligentsia* no educada (gestor de subsidios, organizador de campañas, técnico, programador de cómputo y periodista), sin educación universitaria pero capacitados y con experiencia en sus áreas.

Según la autora, todos ellos mantienen fuertes vínculos con sus comunidades de origen, se identifican con una cultura étnica y algunos de ellos incluso hablan una lengua indígena. Su función consiste en realizar proyectos para defender y recuperar el estilo de vida indígena. Los intelectuales se encargan de formular estrategias e ideologías y asumen posiciones de liderazgo y autoridad y la *Intelligentsia* de llevar a cabo actividades para recuperar su lengua y su cultura indígenas. Las categorías ocupacionales de los intelectuales indígenas se complejizan cada vez más, según la autora, debido a las distintas capacidades y habilidades adquiridas en la escuela, a la conciencia étnica, a la división del trabajo y a la creciente posibilidad de encontrarse en posiciones de liderazgo y autoridad (Gutiérrez, 1999, p. 116-118).

Dauzier critica que la especialización y politización de los intelectuales indígenas se reconozca como un evento que solamente pudo iniciar en la década de 1970 ya que la visualización de intelectuales indígenas se remonta a encuentros e impactos mutuos entre las instituciones, los antropólogos mexicanos y extranjeros, las comunidades, los intelectuales y los escribanos indígenas en un tiempo y un espacio mucho más amplios. Su presencia se extendió no solamente por la toma de conciencia y escolaridad de los actores sociales sino también por diferentes procesos tales como la construcción de las vías de comunicación, iniciada con el proyecto de aculturación creado y apoyado por Moisés Sáenz en 1936. Además dice que los intelectuales<sup>26</sup>, intermediarios y representantes de las comunidades anteriores (viejos escribanos indígenas y maestros bilingües) siempre han tenido plena conciencia de su papel y nunca perdieron su cultura, sino que quisieron deshacerse del estereotipo indígena-campesino. No fueron cooptados por las instituciones del estado, sino que se han apropiado de ellas y las han reinventado conforme a sus propias necesidades y actualmente se interesan por un cambio para toda la sociedad mexicana. Su especialización fue parte de procesos políticos amplios en los que intervinieron

---

26 En el Congreso sobre Identidad, Pertenencia y Ciudadanía en la ciudad de Bielefeld, Alemania en 2012, los profesionistas Pedro Cayuqueo, periodista mapuche chileno y Nina Pacari, abogada quechua de Ecuador sostuvieron que los intelectuales indígenas son los sabios de la comunidad hayan o no hayan asistido a la universidad (Comunicación personal. Bielefeld, Alemania 28.6.2012).

intelectuales indígenas y no indígenas nacionales y extranjeros e instituciones y discursos nacionales e internacionales (Dauzier, 1998).

La participación activa de los actuales profesionistas indígenas en la transformación de las políticas culturales nacionales muestra que existen impactos mutuos entre las instituciones del estado y los actores sociales. Esta relación no está ligada solamente a la construcción del estado-nación como sugiere Wimmer (2002), ni a la construcción histórica y social de las identidades múltiples y transversales dentro de las relaciones de poder como sugiere Mallón (1995, p. 10-19), sino que forman parte de prácticas culturales y de la interacción de múltiples discursos locales y globales que actúan en la producción de significado que se adquiere a través de experiencias individuales. Es por eso que es posible observar heterogeneidad, multiplicidad, multivocalidad e hibridez en los discursos políticos de los profesionistas indígenas.

El papel que se imputa a los intelectuales indígenas como respuesta a la construcción étnica del estado-nación y de sus instituciones es una definición normativa en todos los estudios que acabamos de exponer porque la sociología de los intelectuales tiende a describir la forma en la que se supone que los intelectuales tienen que actuar (Kurzman y Owens, 2002, p. 82). Básicamente, el análisis diseña un prototipo de intelectual indígena y de la *intelligentsia* indígena como un tipo social, un grupo o una clase que se diferencia de los no-intelectuales. La perspectiva política obvia que las élites educadas de las clases medias utilizan estratégicamente el discurso étnico y encabezan movimientos étnicos en un estado étnicamente conflictivo (Brass, 1991, p. 13-14). No se toma en cuenta que los intelectuales desarrollan y utilizan símbolos o conocimiento abstracto, a diferencia de los que trabajan con experiencias sensoriales dirigidas a metas prácticas inmediatas. Se espera un compromiso de los actores sociales con valores universales y no con el poder ni con intereses individuales. Se da por hecho que poseen capacidad política y se analizan poco sus prácticas reales, tanto en el nivel individual y familiar como en el colectivo.

La participación, la politización y las funciones intelectuales forman parte de un proceso cultural mucho más amplio y complejo de lo que parece a simple vista. Ha sido un proceso histórico en el cual diversos actores se impactan mutuamente. Diversas aproximaciones culturales rechazan las oposiciones binarias y consideran que es más pertinente analizar espacios y actores dispersos y fragmentados que reconozcan la existencia de discursos múltiples, sociologías múltiples y objetos de análisis múltiples. En estas perspectivas, el intelectual no es un tipo social, sino que se analiza el desarrollo de la

capacidad de los actores para llevar a cabo una acción pública. La sociología de la especialización estudia las maneras en las que el conocimiento y la especialización se llevan al espacio público y sus resultados. También analiza cómo se crean las difusas zonas de contacto y superposición en donde se desarrollan las formas de especialización y discurso que se utilizan tanto en la política como en la ciencia (Eyal y Buchholz, 2010, p. 120-121). La sociología de las intervenciones sugiere que una intervención exitosa requiere especialización, pero más que la especialización de un tipo social particular se requiere analizar la manera en la que los actores logran reunir las herramientas materiales, sociales y cognitivas necesarias en una forma coherente de acción (*agency*) (Eyal y Buchholz, 2010, p. 130). La perspectiva de las comunidades epistémicas sugiere que más que intelectuales o expertos en un área lo que existe son redes, así que es más importante entender cómo funcionan las redes entre especialistas de diferentes disciplinas y en diferentes espacios, incluso transnacionales, que tipologizar un actor social (Eyal y Buchholz, 2010, p. 129). La especialización se analiza no como la propiedad de un experto sino como la propiedad distribuida en una red que debe ponerse en movimiento para sostener una declaración, circular y producir efectos (Eyal y Buchholz, 2010, p. 129). El papel de los intelectuales postmodernos no es entonces el de representar un mundo sino el de traducir sus intereses para facilitar la comunicación y los compromisos ante las diferentes partes involucradas (Adler y Haas, 1992, p. 382 en Eyal y Buchholz, 2010, p. 131). Osborne (2004) no habla de intelectuales sino de mediadores, la persona que mantiene las cosas en movimiento; no se trata de un intermediario pasivo, sino de alguien que permanece llevando cosas de un lugar a otro por medio de "ideas vehiculares".

La acción política de los intelectuales indígenas no puede basarse en un análisis normativo y de identidades binarias dadas, sino en un seguimiento detenido de las acciones de los actores, de las interacciones con otros actores sociales en todos los diferentes niveles, incluso a partir de sus relaciones familiares, así como sus adscripciones a diversas instituciones, las influencias indirectas del exterior y su participación en el desarrollo de proyectos e instituciones del estado. Es decir, un análisis cultural amplio.

### ***1.1.4 Balance de la perspectiva política cultural***

Las aportaciones de los estudios históricos, políticos<sup>27</sup>, etnográficos, sociológicos y psicológicos abrieron un espacio importante para el estudio de la identidad cultural y de la descentralización del poder en México. Estos estudios fueron importantes para demostrar la participación activa de la población indígena y campesina en el proceso de construcción de las instituciones del estado que había sido hasta entonces considerada como una población pasiva, excluida y con el único poder de la resistencia. Se analizaron de manera minuciosa el establecimiento de proyectos culturales y de las instituciones educativas en los que ha participado la población rural desde la fundación de la SEP en 1921 y la actuación de muchos profesionistas indígenas desde la década de 1970. Los estudios son multidisciplinarios y observan la aparición de profesionistas indígenas desde diversas perspectivas, lo cual enriquece el análisis. También fue importante el avance del conocimiento sobre la construcción de la identidad de las perspectivas constructivista, procesual e histórica. No obstante, los estudios muestran algunos problemas analíticos que se fueron comentando durante la exposición. Entre ellos destacan, por ejemplo:

1. Los intelectuales indígenas son el producto no deseado de espacios conflictivos dentro de la construcción del estado-nación cuyos supuestos son la existencia *a priori* de un poder del estado hegemónico que se encuentra en conflicto con movimientos contra-hegemónicos de la cultura popular, a la cual se supone que pertenecen los intelectuales indígenas. Las instituciones, comunidades, escuelas, localidades y regiones indígenas se definen como arenas bipolares del conflicto social. Se analiza muy poco el modo en el que el espacio social se construye en primer lugar, las localidades y regiones se consideran estáticas.
2. Las identidades dicotómicas: indígena/mestizo, subordinado/dominante, clase dominante/clase popular no están dadas *a priori*, sino que se construyen, pero con base en una dicotomía original. Con esta perspectiva, los grupos étnicos se definen todavía como grupos pre-establecidos, cerrados y localizados geográficamente. En la construcción de la identidad no se analizan los efectos de las políticas educativas y de la integración a través de la educación más allá de la resistencia política. Tampoco se analizan las influencias externas, por ejemplo los efectos de las

---

<sup>27</sup> La antropología política de la escuela de Manchester abandona la definición herderiana de la etnicidad como la identidad que representa la cultura y los valores compartidos del grupo (Wimmer, 2004).

políticas internacionales. La bipolaridad de la identidad no se cuestiona porque en la perspectiva del nacionalismo la identidad cultural (raza y etnicidad) y el nacionalismo se reproducen dentro y a través de las percepciones, interpretaciones, representaciones, clasificaciones, categorizaciones e identificaciones cotidianas de las personas (Brubaker, 2004, p. 3-4), tanto en espacios públicos como privados.

3. El papel de la intelectualidad indígena se considera ligado al desarrollo de la conciencia étnica y a la construcción de la identidad cultural como un solo fenómeno social. Los análisis no muestran cómo se construye la identidad cultural de los profesionistas indígenas de manera individual y obvian que la identidad se conforma de manera grupal. La reproducción de las identidades dicotómicas no toma en cuenta las funciones políticas y los modos de intervención de intelectuales orgánicos indígenas en la construcción del estado-nación mexicano. La heterogeneidad se nombra, pero no se ve.

Los estudios analizados son normativos, no consideran la existencia de actores sociales con un papel histórico, es decir que los profesionistas indígenas son actores sociales que representan localidades y regiones indígenas y como intelectuales e *intelligentsia* tienen la función de comprometerse con la recuperación de la lengua, la cultura y el estilo de vida indígenas. Sin embargo, se trata de procesos distintos; la construcción de la identidad cultural individual y la construcción del papel de los actores sociales como intelectuales indígenas deben analizarse de manera independiente.

La revisión teórica muestra que la perspectiva cultural, constructivista y dinámica de la identidad puede llevar a resultados distintos, los cuales dependen del énfasis en los procesos políticos, históricos o culturales del análisis. Los conceptos culturales homogéneos, tales como nación, cultura nacional, alta cultura y cultura popular son criticados como representaciones estructurales por los teóricos culturales post-coloniales (Schütze y Galindo, 2007). Un creciente número de investigaciones ha mostrado que el espacio y la identidad se construyen a través de encuentros interculturales amplios y no a través de bipolaridades dadas, y no necesariamente a partir del conflicto político. Jacobs y Townsley (2010) sugieren que el análisis se enriquece si se reconstruye el espacio dentro del cual se crean y rechazan los atributos y valores correspondientes al intelectual, antes que predefinir a los intelectuales por medio de supuestas cualidades inherentes.

Las teorías culturales no aceptan el concepto de etnicidad<sup>28</sup> como una categoría de estudio porque, a partir del *cultural turn*, se privilegia la heterogeneidad y la diferencia, y el enfoque del análisis es la construcción social y simbólica del significado (Geertz, 1983, p. 46 en Schütze y Galindo, 2007, p. 9). Barth (1969) demostró que la identidad cultural no es una representación inmutable sino una serie de procesos transaccionales y dinámicos de construcción en el tiempo y en el espacio que se llevan a cabo mediante prácticas de clasificación y categorización de uno mismo y por, o de, los otros. La flexibilidad de las fronteras identitarias<sup>29</sup> es más importante que los contenidos culturales de los grupos étnicos. Es por eso que el primordialismo y el situacionalismo sirven para entender las elecciones estratégicas de las personas para diferenciarse (Barth, 1969 en Levine 1999, p. 167).

Cohen (1969, p. xii-xiii en Levine, 1999, p. 167) asegura que las personas se apropian de categorías étnicas, con las que se identifican y a la vez son definidos por otros, para lograr metas políticas. Niezen (2000, 2003) sugiere que el aumento del uso global del discurso de la indigeneidad no es necesariamente una toma de conciencia de la identidad cultural sino una estrategia discursiva para exigir derechos territoriales, de autonomía y de población paralelos a los derechos del estado-nación (Hale, 1997:571). El nuevo indigenismo se utiliza, según Weaver (2001), para rechazar los estereotipos de los programas indigenistas y las estadísticas del estado-nación que los representa como la parte de la población que se niega a asimilarse y a participar, como el obstáculo del desarrollo y el problema a resolver (Niezen, 2000). La población indígena hace uso del discurso de la indigeneidad, aunque ello es relativamente paradójico porque los actores resaltan tanto la victimización de los estados-nacionales como el imaginario del indio ecológico y comunitario (Waldron, 2002); se apropian del concepto de derechos de propiedad individual para garantizar el derecho a la propiedad comunal; utilizan categorías de los pueblos indígenas puros y ahistóricos, esencialistas y ecológicos e incluso hiperrealistas (Ramos, 1992), y las usan para discutir conflictos locales (Melville, 1994; Pratt, 2007). Pero estas perspectivas instrumentales, dice Epstein (1978 en Levine, 1999, p. 167), no explican completamente la naturaleza de la identidad étnica. No se trata solamente de

---

28 El análisis de la identidad y de las políticas culturales refleja, según Levine (1999), falta de imaginación científica.

29 Según Brubaker las fronteras étnicas se mantienen incluso en la ausencia de otras distinciones culturales significativas, en la ausencia de grupos unificados porque la heterogeneidad cultural es perfectamente compatible con la homogeneidad étnica (Brubaker, 2009, p. 29).

razones instrumentales políticas sino de fuerzas del desarrollo personal que imponen un sentido de identidad étnica (Levine, 1999, p. 168). El autor considera que lo que hay que analizar es la manera en que las personas, desde los otros o por sí mismas, se clasifican étnicamente y la manera en la que el origen, socialmente construido, se utiliza como referencia primaria.

Las identidades culturales están en un proceso de construcción continua, pero no como resultado de una reacción a la construcción de la hegemonía nacional sino como parte de un proceso mucho más amplio que trasciende las fronteras geográficas del país y que se lleva a cabo en todos los encuentros interculturales en que vive la población. Algunas investigaciones han mostrado que la identidad individual, al igual que la identidad de la localidad y de la región, se generan en procesos históricos transculturales amplios entre individuos, grupos e instituciones nacionales e internacionales, y en proyectos del estado y del mercado que trascienden la construcción de la nación (Gabbert, 2001; López Caballero, 2009).

Este estudio analiza el surgimiento de profesionistas e intelectuales indígenas en el estado de Hidalgo a partir de una perspectiva constructivista amplia de la construcción de la identidad y del espacio cultural sin imputarles normativamente un papel político, sino que en la etnografía los actores cuentan su propia historia<sup>30</sup>. Así que intelectual, comunidad, localidad y región indígenas no son categorías de estudio.

## **1.2 Pregunta de investigación y organización del trabajo**

Este estudio tiene diferentes propósitos. Por un lado, se analiza la construcción de la identidad y del espacio cultural desde una perspectiva cultural amplia. En segundo lugar, se analiza la conformación de intelectuales indígenas y la formación de sus funciones intelectuales, es decir, cómo desarrollan individualmente un papel histórico. El estudio toma como ejemplo a los profesionistas indígenas del estado de Hidalgo. Se utiliza la perspectiva transcultural porque trasciende la perspectiva política de la construcción del estado-nación y de la modernidad y muestra transformaciones transculturales simultáneas de las identidades y de los espacios culturales de manera más amplia, sin una finalidad ni un sentido específico, sino a través de flujos e impactos culturales en diferentes niveles.

---

<sup>30</sup> La etnografía se considera útil para trascender la opresión, la desigualdad, la explotación, el imperialismo y el racismo (Clifford y Marcus, 1986; Marcus und Fischer, 1986; en Stellrecht, 1993, p. 60).

Los profesionistas que se identifican como indígenas son actores clave en el tema de la educación en México; no obstante, profesionistas o intelectuales indígenas no pueden ser categorías de análisis porque el estudio no asume que los profesionistas indígenas son un grupo homogéneo de intelectuales, representantes culturales que construyen un discurso étnico para luchar por los derechos sociales y culturales. El análisis se centra en la manera en que los actores construyen su identidad cultural y en la que desarrollan su representación como profesionistas indígenas. Esta perspectiva privilegia las percepciones de los actores, tanto en la construcción de su identidad cultural y en su afiliación como profesionistas o intelectuales indígenas.

Las localidades y las regiones indígenas del estado de Hidalgo no son espacios en donde se lleva a cabo la acción social o territorios geográficos naturales en donde existe cohesión social, solidaridad y conciencia de grupo. El estudio analiza la (re)construcción del espacio y de su propia identidad, es decir, de la comunidad, la localidad y la región. También se analiza el abandono y la reconstrucción de la lengua indígena.

El análisis contribuye a la discusión sobre la construcción y las transformaciones de la identidad y del espacio cultural y sobre el principio político de la sociología de los intelectuales.

El estudio inicia con las políticas de asimilación e integración de Porfirio Díaz, de Lázaro Cárdenas y de otros presidentes; discute el argumento de la adquisición de la conciencia étnica en la década de 1970 y continúa hasta la actualidad para revisar la hipótesis del uso consciente del discurso étnico y el papel del intelectual indígena.

El estudio utiliza la definición cultural propia, la auto-adscripción cultural, para referirse a los profesionistas indígenas con respeto para la definición de la Organización de las Naciones Unidas:

*On an individual basis, an indigenous person is one who belongs to these indigenous populations through self-identification as indigenous (group consciousness) and is recognized and accepted by these populations as one of its members (acceptance by the group). This preserves for these communities the sovereign right and power to decide who belongs to them, without external interference (ONU, 2004, p. 2).*

Se utiliza el término profesionistas para referirse a personas que tienen algún grado académico y que se identifican a sí mismos como tales. El término se utiliza para ambos sexos, excepto cuando se hacen referencias específicas sobre hombres o mujeres profesionistas indígenas.



A través del análisis de procesos históricos transculturales amplios, el punto de partida del estudio es que los profesionistas indígenas se encuentran dentro de un proceso que posibilita la creación de espacios indígenas en los que se forman a su vez académicos indígenas que adquieren, en el desarrollo global de la educación, un papel de intelectuales, y a quienes, mediante las labores que desarrollan, se les atribuye que asumen un papel histórico. El análisis intenta responder las siguientes preguntas de investigación: ¿Cuáles son y cómo se conformaron las localidades y regiones indígenas del estado de Hidalgo?, ¿son espacios fijos o dinámicos? ¿Cómo se transforman las representaciones del espacio social? ¿Quiénes son los profesionistas indígenas del estado de Hidalgo?, ¿cómo adquirieron su identidad cultural?, ¿cuáles son sus metas políticas y su relación con el estado? ¿En qué medida pueden los profesionistas indígenas participar en la construcción de la localidad, la región y la nación?, ¿cómo y para qué revitalizan o transforman la identidad cultural, las localidades y el uso de la lengua indígena?, ¿cuál es el significado de la educación en las comunidades? ¿Qué significa ser profesionista indígena desde su propia realidad? ¿Cómo se da el proceso local - regional - nacional - global? ¿Quién y de qué manera define a los profesionistas indígenas?, ¿son profesionistas que provienen de localidades hablantes de lengua indígena?

El estudio se llevó a cabo en el estado de Hidalgo porque la región del Valle del Mezquital del estado de Hidalgo fue un espacio prioritario para el establecimiento de proyectos piloto de la SEP para la gran tarea de la asimilación cultural de los indígenas a la cultura nacional desde la llegada de las primeras Misiones Culturales permanentes, también llamadas brigadas de mejoramiento indígena, a los municipios que hoy se encuentran en el Valle del Mezquital, Hidalgo: Tepatepec y Actopan en 1929, y en Orizabita, municipio de Ixmiquilpan, en 1932. Los proyectos de educación rural y alfabetización en lenguas indígenas más tarde se llevarían a cabo en otros estados del país e incluso serían exportados a otros países latinoamericanos. El Valle del Mezquital también fue una región prioritaria y protegida durante los proyectos cardenistas: agrario y educativo, y más tarde para las políticas de desarrollo y de educación rural durante el gobierno de Echeverría. En la actualidad, todas las regiones indígenas del estado de Hidalgo son consideradas importantes para los proyectos culturales para los pueblos indígenas.

En el capítulo 2 se exponen y analizan las perspectivas teóricas de la construcción de la identidad y del espacio cultural que se utilizan en el estudio. La perspectiva transcultural

amplia en el proceso de negociación simbólica enfatiza el proceso histórico de diferenciación cultural. El énfasis de la construcción cultural rebasa las limitaciones de la sociología clásica de los intelectuales, que otorga al intelectual un papel normativo como un actor con una identidad definida con una conciencia de clase dentro del conflicto del poder hegemónico del estado. También rebasa las limitaciones constructivistas de la antropología política que, aunque definen la identidad como una construcción dentro de un proceso de negociación simbólica, analizan arenas políticas establecidas para la negociación política dentro de la construcción étnica del estado-nación.

En el capítulo 3 no solamente se ubican las localidades y regiones de origen de los profesionistas indígenas del estado de Hidalgo, en donde se llevó a cabo la investigación que, según el gobierno del estado, son regiones culturales insertas en regiones *naturales* en donde supuestamente se establecieron y permanecen los grupos indígenas. El capítulo además analiza la construcción del espacio cultural dentro de un proceso histórico amplio, especialmente desde la Colonia y las transformaciones culturales, sociales y políticas, e incluso geográficas de lo que ahora son las regiones con población indígena del estado —el Valle del Mezquital, la Huasteca y la Sierra de Tenango. También se muestra que los procesos de construcción de localidades y regiones tuvieron un efecto importante en la representación de la identidad indígena en el estado de Hidalgo. Este capítulo agrega información al estudio de los profesionistas indígenas porque se fundamenta en el análisis de la integración de la población indígena en el proyecto educativo del estado desde una perspectiva constructivista cultural amplia.

El capítulo 4 analiza la generación de profesionistas e intelectuales indígenas en el estado de Hidalgo a partir de procesos históricos que inician a finales del siglo XIX. Se estudian las causas internas y externas del aumento del nivel educativo en las localidades y regiones indígenas, la legitimación de los jóvenes indígenas como representantes culturales y el empoderamiento político, así como la creación de organizaciones de profesionistas e intelectuales indígenas. Aquí también se explora el desarrollo de la especialización de los profesionistas indígenas en el desarrollo rural y su papel en la construcción de instituciones y proyectos para las lenguas y culturas indígenas del estado de Hidalgo y se analiza el impacto de las nuevas políticas culturales del estado sobre la representación de los indígenas y en la configuración de profesionistas indígenas especializados de las tres regiones culturales.

El capítulo 5 inicia la exposición etnográfica y analiza los procesos individuales de construcción y transformación de la identidad cultural y de género de las y los profesionistas

indígenas y los procesos de rechazo, pérdida, revaloración y recuperación de las lenguas y del vestuario indígena. El estudio analiza el impacto global en la conformación y las transformaciones de la identidad cultural de los profesionistas indígenas participantes en el nivel individual. El capítulo muestra además interesantes efectos transculturales en las experiencias de migración propias y de los padres.

Los profesionistas indígenas han desempeñado y desempeñan un papel importante en la transformación de los espacios en el estado de Hidalgo. El capítulo 6 analiza cómo se construye desde la experiencia individual el papel del profesionista e intelectual indígena a partir de la participación en las viejas instituciones clave del estado y en los nuevos espacios de participación creados por y para los profesionistas e intelectuales indígenas. Se analizan los procesos de cambio cultural espacial, se exploran las funciones y los modos de intervención de los nuevos intelectuales indígenas en la construcción, reconstrucción, revitalización y transformación de la identidad cultural y del uso de la lengua indígena, de la comunidad indígena, de las regiones culturales en donde *reside* la población indígena, e incluso de la ciudad de Pachuca, la capital del estado.

Finalmente, en el capítulo 7 se presentan algunas conclusiones del estudio del espacio y de la identidad cultural, del surgimiento de profesionistas e intelectuales indígenas del estado de Hidalgo y del desarrollo de su papel activo en las políticas educativas del estado desde la perspectiva histórica transcultural. Se comparan los resultados con las conclusiones de la perspectiva de la sociología de los intelectuales y se plantean algunos cuestionamientos para futuras investigaciones sobre la identidad cultural en el entorno indígena latinoamericano.

### **1.3 Metodología**

El análisis antropológico privilegia la participación de los actores clave en el desarrollo de la educación indígena en el estado de Hidalgo. El método etnográfico se utilizó para analizar la construcción individual de la identidad cultural y para enfatizar la multiplicidad de discursos, la multivocalidad, escuchar la 'polifonía' (Clifford, 1983, p. 139) de las experiencias de los participantes. Más que analizar las acciones de cada individuo, el objetivo es entender la diversidad y relacionar las decisiones individuales con las instituciones socio-culturales. La etnografía se llevó a cabo desde la perspectiva constructivista que supone que no existen

hallazgos de la realidad como tales, sino que la realidad y las identidades de los participantes y del investigador se construyen en consenso durante las interacciones de los encuentros en un proceso hermenéutico/dialéctico (Guba y Lincoln, 2000). Los ejemplos que se muestran en el estudio muestran que, si bien los actores se identifican como profesionistas indígenas, su relación con la identidad y con la educación se relaciona directamente con las experiencias individuales.

La primera parte del estudio consiste en un análisis histórico cultural de la construcción y transformaciones de las regiones culturales con población indígena en el estado de Hidalgo a partir de las políticas culturales y educativas y sus cambios a través del tiempo. Rockwell sugiere complementar los estudios históricos sobre educación con etnografías para entender las especificidades locales (Rockwell, 1994, p. 174). Este estudio realizó el proceso contrario: la información etnográfica y el análisis bibliográfico se enriquecieron y complementaron con el análisis de documentos del Archivo de la Secretaría de Educación Pública (SEP). Los documentos de la SEP que se encontraron en el Archivo General de la Nación (AGN) son de varios tipos:

1. Documentos sobre el establecimiento de las escuelas rurales en las regiones indígenas. Los documentos informan del establecimiento de escuelas rurales iniciado en la década de 1920, pero además, revelan otros interesantes datos. De acuerdo con los documentos consultados, existen tres etapas del establecimiento de escuelas rurales en el estado de Hidalgo. En la primera, se establecieron escuelas rurales o Casas del Pueblo. La fundación de escuelas se llevó a cabo entre 1923 y 1925 en las localidades que hoy corresponden a la Huasteca y al Valle del Mezquital. Y se postergó a entre 1933 y 1935 en la Sierra de Tenango debido a epidemias que se habían extendido en varias localidades. En la segunda etapa se fundaron o se modificaron las escuelas rurales en escuelas primarias rurales federales. Esto se llevó a cabo entre 1945 y 1967 en la Sierra de Tenango, entre 1949 y 1954 en la Huasteca, y entre 1952 y 1955 en el Valle del Mezquital. La tercera etapa coincide con las políticas educativas de Echeverría en la década de 1970.

2. Documentos que informan sobre la clausura de escuelas. Esta información explica las distancias sociales que se desarrollan entre las diferentes regiones. En la Sierra y en la Huasteca se clausuraba gran número de escuelas, mientras que en el Valle se cubría cada vez mayor número de localidades. Además, en el Valle había iniciado un proyecto piloto de educación alterno.

3. Solicitudes para el establecimiento de escuelas rurales de los maestros misioneros enviados por la nueva institución de educación, SEP. Estas solicitudes muestran la interpretación de los maestros del discurso institucional sobre el proyecto de alfabetización rural y de asimilación cultural. Los maestros exponen las condiciones de vida de la población, algunas veces con monografías costumbristas, y definen la población que va a ser atendida siguiendo una percepción estereotipada de la población rural. Algunos definen una población indígena analfabeta que el estado quiere ilustrar, otros la pobreza de la población y la educación como una posible solución a esa condición. Los maestros exponen el proyecto oficial y solicitan el apoyo de la población. Las solicitudes muestran diferencias en las zonas escolares, atendidas por diferentes maestros misioneros; estas diferencias parecen haber tenido impacto importante en la primera regionalización del estado de Hidalgo.

4. Solicitudes para el establecimiento de escuelas directamente de representantes de distintas localidades y de los padres de familia que no esperaron la llegada del maestro misionero o que vieron que su pueblo no había sido beneficiado con una escuela. Estas solicitudes incluyen las interpretaciones de la población de los discursos oficiales. Las solicitudes y actas de compromiso de la población para apoyar la fundación de las escuelas incluyen la donación de un terreno, un edificio y muebles para la escuela, una casa para el profesor o la profesora, un huerto y la asistencia puntual de los niños. Las autorizaciones de la SEP condicionaron la fundación de las escuelas a la asistencia de un mínimo de 60 niños por cada maestro rural.

5. Informes de los inspectores regionales a la SEP sobre el número y lugar de escuelas establecidas e informes sobre la clausura de escuelas por baja asistencia.

6. Quejas de algunos maestros por pago de sueldo retrasado y documentos de despido de maestros por proponer métodos pedagógicos alternativos. El despido de maestros fue una causa de clausura de escuelas.

7. Noticias estadísticas mensuales (aunque solamente se encontraron documentos de los años 1923 y 1924) revelan el nombre de la localidad, el municipio al que pertenecen, el nombre del maestro encargado, el nombre del maestro misionero, su zona correspondiente, la edad y el sexo de los niños, el balance de asistencias, inscripciones y abandono escolar y la *raza* de los niños, dividida en indígena y otras *razas*. Los primeros reportes de la región donde hoy es el Valle del Mezquital indican además el uso de material escolar como libros,

pizarras, pizarrón, gises blancos y de colores, hojas de papel, lápices, mesas y bancos. Y también incluyen un cuestionario sobre el número de días trabajados, la celebración de fiestas durante el mes, aplicación de pruebas y resultados, número de maestros, sueldo percibido, prevalencia de enfermedades y necesidad de material didáctico.

8. Actas de donación que formalizan la entrega de los terrenos para la fundación de las escuelas. En la segunda etapa, el proceso de compromiso se formalizó por medio de actas de entrega de los edificios escolares. Muchos documentos del terreno para la escuela incluyen un croquis, algunos muy detallados, con el espacio para los salones, la casa del maestro y el espacio dedicado al huerto y a las actividades deportivas y culturales. En las actas de denominación se plasman los acuerdos alcanzados entre los maestros, las autoridades y la población.

9. Documentos que registran oficialmente la creación de asambleas y sociedades de padres de familia.

Los informes de la SEP sobre la autorización de las nuevas escuelas primarias concentran los datos sobre la localidad, el municipio de pertenencia, la fecha de fundación, el nombre y la ubicación de la escuela, las características de la población como número, edad y sexo de los habitantes, la condición de analfabetismo, la ocupación laboral principal, la identidad cultural, entendida aquí como *raza* predominante, las vías de comunicación disponibles, las condiciones higiénicas del pueblo, el tipo de sistema de alumbrado y un espacio dedicado a describir otras necesidades. Además, el nombre y escolaridad del maestro, su percepción económica, la clave de la plaza en el sistema de la SEP y su tipo de comisión o puesto. El tipo de edificio de la escuela, sus condiciones higiénicas y materiales, el tipo de propiedad, el número de salas, patios y corredores, la existencia de servicios sanitarios, la existencia de la casa para el maestro, el campo deportivo, los anexos para industrias, los destinados para actividades domésticas, los utilizados para actividades culturales, el tamaño de la parcela en metros cuadrados, la existencia de servicio de riego y un espacio para anotar información adicional.

Es importante mencionar que en el tiempo en el que se desarrollaba la investigación, se estaban trasladando los documentos del archivo SEP hacia el AGN; este traslado se hizo de manera bastante desordenada, en cajas que no estaban marcadas de manera apropiada. Esta circunstancia no permite señalar exactamente en dónde se localizan los documentos utilizados y solamente se pueden ubicar dentro del AGN.

Tampoco es posible asegurar que los documentos incluidos en este estudio abarcan la totalidad de los documentos existentes relacionados con la educación indígena en el estado de Hidalgo.

Otra fuente de información también relevante fueron los reportes de las reuniones de la Unesco, especialmente los que se refirieron a las lenguas vernáculas, la educación de las mujeres, los pueblos indígenas y las regiones rurales en el período comprendido entre 1947 y 2014. México tuvo una participación muy activa en la Unesco desde la fundación de la institución, en 1946. Es por eso que estos informes son particularmente importantes para este estudio.

La segunda parte del estudio es un análisis etnográfico que resalta la perspectiva de los actores desde su entorno, así que las categorías surgidas en la etapa empírica fueron la base para la elección de la perspectiva transcultural. La participación de los profesionistas indígenas en la construcción cultural tiene gran importancia, como muestran los estudios más recientes sobre el tema<sup>31</sup>, pero la actuación de los profesionistas indígenas no se da en el vacío cultural, sino dentro de una negociación amplia, contradictoria y ambivalente, como muestra este trabajo. La investigación rescata la participación de las familias en las negociaciones de la educación, porque son ellas quienes toman las decisiones de la educación de los futuros profesionistas indígenas. Se puso especial cuidado en las respuestas de los participantes que se construyen, como dice Burgos, como sujeto entrevistado en la historia y como narradores de la historia con un discurso a veces normativo que responde no solamente a los hechos pasados sino también a las expectativas que suponen de la persona que los está cuestionando (Burgos, 1993).

La tesis de doctorado de una de las participantes sobre el poder en algunas localidades indígenas del municipio de Ixmiquilpan arrojó importante información para el estudio, así como información sobre su perspectiva personal sobre las localidades y la región de origen. Las tesis de la maestría en etnolingüística de especialistas hidalguenses publicadas por el CIESAS-INI-SEP muestran las reflexiones de los profesionistas influidas por los científicos sociales en el desarrollo del indigenismo de autogestión dentro de la discusión del proyecto indigenista de los culturalistas y los marxistas. Se

---

31 Ver Chávez G., M. L. (2015). *Identidad étnica, migración y socialización urbana. Profesionistas indígenas de la Huasteca en la capital potosina*. COLSAN/CIESAS y Hernández, Natalio (2015). *Forjando un nuevo rostro: orígenes y desarrollo de la educación indígena en México*. INEE/SEP Puebla.

analizaron también algunos documentos que se consideran Literatura gris (véase el apartado de Literatura), la *Gaceta Olinka* y algunos libros que fueron publicados por el propio CELCI que contienen artículos, cuentos y otros temas. La tesis de maestría sobre la lengua náhuatl y los procesos de procuración de justicia que se comenta en el estudio muestra un proceso transcultural amplio y uno de los más recientes considerados en el estudio. Estos documentos muestran el desarrollo académico de algunos de los participantes, el desarrollo de su pensamiento a través del contacto con los proyectos de las instituciones que, a la vez, forman parte de proyectos internacionales por los derechos de los pueblos indígenas, los derechos de las mujeres y el aumento del nivel educativo en los países miembros de la ONU.

### ***1.3.1 Selección de los participantes***

Para el estudio se seleccionaron 12 profesionistas que se definen como profesionistas indígenas de ambos géneros que trabajan en las principales instituciones culturales y de educación indígena claves del estado de Hidalgo: el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades (ICSHu), de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo (UAEH); la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UICEH); la Coordinación de Educación Indígena (CEI), de la Secretaría de Educación Pública del Estado de Hidalgo (SEP-H); el Centro Estatal para las Lenguas y Culturas Indígenas (CELCI); el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), de la UAEH; el Consejo Supremo Hñahñú (CSH); escuelas primarias para indígenas; una alcaldía, y una preparatoria de una localidad indígena.

Los participantes del estudio son profesionistas con identificación cultural propia. Algunos de ellos son maestros de escuela indígena, de escuela rural o de escuela general; otros se graduaron en las áreas de derecho, sociología, antropología, psicología, psico-pedagogía, ingeniería, pedagogía y etnolingüística. Algunos asistieron siempre a escuelas generales. Unos cuantos tienen estudios de posgrado o los llevan a cabo actualmente, en diversas instituciones del país.

También se buscó una muestra representativa de las tres regiones culturales del estado de Hidalgo: la Sierra de Tenango, la Huasteca y el Valle del Mezquital.



No se consideró el uso de la lengua porque algunos participantes dominan la lengua de su comunidad, pero otros no la aprendieron como lengua materna, y algunos la aprenden actualmente. Y como señaló Bonfil Batalla (2003), la lengua no es una característica precisa de la identidad. Hay personas que no hablan ninguna lengua indígena pero se reconocen como pertenecientes a una etnia y, en contraparte, hay personas que, aunque la mantengan, no tienen sentimientos étnicos. La mayoría de los participantes no aprendió la lengua indígena como lengua materna, pero por sus actividades laborales o por requisitos de sus becas de estudios, re-aprende la lengua de los padres. No obstante, se refieren a sus localidades como comunidades indígenas de tiempo inmemorial en donde se practica la solidaridad y se han podido preservar la lengua, las costumbres y el sentido de pertenencia. Pero también se refieren a cambios que produjeron los maestros indígenas del Valle del Mezquital en la década de 1950, cuando el territorio se expandió, a cambios en la organización política al interior de las comunidades, y a la reducción del cacicazgo indígena a través del dominio del español.

El estudio distingue a las y los participantes de acuerdo con su región de origen para resaltar la contextualidad de los procesos culturales. Es importante observar que el establecimiento desigual de las políticas educativas en las regiones culturales del estado de Hidalgo se refleja en la elección de los profesionistas indígenas participantes. El privilegio del Valle del Mezquital frente a las otras dos regiones se muestra en la cantidad de profesionistas indígenas de esa región que, además, muestran mayor diversificación de profesiones, algunos de ellos científicos sociales. La Huasteca, la segunda región atendida por las instituciones del estado, forma sobre todo maestros y técnicos, y recientemente también abogados. La región de la Sierra de Tenango fue la más olvidada y hace poco tiempo recibió la Universidad Intercultural. Muy pocos profesionistas de esa región alcanzan a graduarse y todavía ninguno a representar a su región en las instituciones culturales y educativas de Pachuca.

La muestra considera personas de diferentes edades que incluso pueden analizarse como cohortes. La diferencia de edad de los participantes sirve para analizar los cambios en la construcción de la identidad y de las estrategias educativas dentro de los cambios de las políticas culturales nacionales: los primeros programas de formación de promotores culturales y maestros bilingües de primaria y secundaria, el acercamiento de la educación media superior y superior a las regiones con población indígena, el establecimiento de

instituciones de los programas de alivio a la pobreza y los recientes programas de apoyo para la educación profesional dirigidos específicamente a jóvenes indígenas.

Las y los profesionistas vivieron, como se ve en las historias de vida, experiencias diversas frente a las políticas, las cuales también tuvieron un importante aspecto de género. De ahí que, recientemente, las becas de posgrado estén siendo aprovechadas, sobre todo, por mujeres indígenas.

### ***1.3.2 Recolección de la información***

La investigación de campo se llevó a cabo en el estado de Hidalgo en dos estancias, la primera de agosto de 2011 a enero de 2012 y la segunda de agosto a septiembre de 2012.

La información recolectada comprende historias de vida, conversaciones informales, entrevistas semi-estructuradas individuales y colectivas cuyo tema central fue el proceso educativo. Se utilizaron también métodos visuales, específicamente la correlación de los siguientes conceptos clave: educación, proyecto educativo nacional, educación para indígenas, educación para no indígenas, educación e identidad, inclusión-exclusión, infraestructura para la educación, deconstrucción de la educación, saberes, epistemología, profesores indígenas, profesores no indígenas, acceso a la universidad, profesores universitarios, universidad intercultural, universidad para indígenas, origen de la universidad para indígenas, indigenización y desindigenización en los programas educativos, profesionistas indígenas urbanos, utilidad y población objetivo de la educación en México.

Realicé también observación participante, que por el tipo de actividades que desarrollé a lo largo de mi estancia se puede calificar como participación densa (Spittler, 2001). La mayor parte de mi estancia de investigación transcurrió en la ciudad capital, Pachuca, en donde visité continuamente a los profesionistas indígenas participantes en las instituciones culturales clave del estado de Hidalgo, donde laboran. Participé en algunas sesiones de los cursos de traductores intérpretes en lengua indígena para asuntos jurídicos en Huejutla que organizan profesionistas indígenas del CELCI en tres ciudades: Ixmiquilpan, Tenango y Huejutla. Participé en los talleres del 9° Encuentro de Educación Intercultural 2011 llamado *Reflexiones y testimonios de la práctica docente en torno a la educación intercultural y bilingüe*, coordinado por la SEP-Hidalgo, el CELCI y la

Dirección de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, y asistí a la Jornada Académica 2011 de la Cátedra UNESCO, reconocida por la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO), que organizaron la UAEH y el CELCI. Presencié seminarios en la universidad impartidos por algunos de los participantes. Asistí a la celebración del día internacional de los Pueblos indígenas, el 9 de agosto de 2012, llamado “Encuentro de Pueblos y Culturas Indígenas del Estado de Hidalgo: Sigamos caminando en memoria de nuestros ancestros”, en la que una profesionista indígena presentó una conferencia sobre sus investigación de doctorado y otra dio la bienvenida en lengua náhuatl. Asistí al festejo de fin de año que organizaron los miembros fundadores del CELCI, en donde pude observar la relación de los profesionistas indígenas y no indígenas en un ambiente informal, fuera de su área laboral.

Impartí un taller de métodos de investigación para maestros del área de investigación del CELCI que me solicitó el entonces director general, profesor hñahñú Luis Vega Cardón. En las ocho sesiones que estuve trabajando con ellos tuve la posibilidad de observar las actividades cotidianas y los intereses de los proyectos culturales y lingüísticos de profesionistas indígenas y no indígenas, y de observar las relaciones interculturales al interior de la institución.

Visité de manera privada a algunos de los participantes en sus localidades de origen: El Defay, Santiago de Anaya e Ixmiquilpan, en el Valle del Mezquital; Papatlatla, Tehuetlán y Huejutla, en la Huasteca, y Tenango de Doria y Huehuetla, en la Sierra de Tenango. En estas visitas pude conocer más de cerca a las familias de algunos de los participantes, de escuchar sus conversaciones sobre la vida cotidiana y los recuerdos de la infancia. Conocí los intereses de las familias y sus historias, y los caminos geográficos y sociales que recorrieron hasta que los hijos se convirtieron en profesionistas.

### ***1.3.3 Evaluación de la información***

Las entrevistas se transcribieron con el programa *Transcriber 1.5.1*.

Se utilizó el método general de análisis comparativo de la teoría fundamentada (*grounded theory*) para generar las categorías y teorías de la investigación inductivamente a través de las respuestas de los participantes (Glaser y Strauss, 1967). Los temas inicialmente sugeridos –la actividad de los padres, el uso de la lengua indígena, la

identidad durante el proceso educativo, las percepciones del proyecto educativo nacional, los maestros indígenas y no indígenas, la infraestructura de la educación indígena, los obstáculos y el motivador de la educación y la discriminación en la escuela– se fueron transformando en el transcurso de la estancia y surgieron otros nuevos: los procesos transculturales en las experiencias de migración en la familia, las estrategias culturales para acceder a la escuela, la autodiscriminación. Algunos temas, como la construcción de la identidad y la diferencia de la identidad al interior de la familia, se pudieron observar de mejor manera en visitas familiares.

#### **1.4 Reflexión como investigadora mexicana en el proceso de investigación**

La identidad cultural y la lengua son temas que no se reflexionan cuando uno asiste a escuelas generales en México. Un país que divide a la población en dos grandes grupos para atender la educación desde el establecimiento de la SEP en 1921: la población indígena y la no indígena. La separación no es una cuestión solamente cultural sino también política, se observa en la preferencia del estado por las escuelas urbanas y en la negligencia hacia las escuelas rurales e indígenas. Esta situación produce una relación tensa entre las personas que reciben diferentes tipos de educación, un servicio del estado que debería estar garantizado en igualdad de condiciones para todos los ciudadanos sin relación con el color de la piel, la lengua materna o la identidad cultural. En la realidad, las escuelas urbanas –sobre todo las privadas– tienen una alta calidad, y las rurales, muy baja. La capacidad de seleccionar una carrera universitaria es otro tema importante que no se reflexiona cuando uno tiene acceso a las escuelas urbanas no indígenas. En el contexto rural, la vocación por una profesión específica no es decisiva para escoger una carrera. Es así que ser maestro o abogado es una alternativa al trabajo del campo y se convierte muchas veces en un estereotipo de la población de ciertos contextos.

Durante la investigación, pude observar que estos fueron temas centrales para muchas de las familias que los llevaron incluso a tomar decisiones importantes, tales como disfrazar la identidad, ocultar la lengua, desaprenderla, aprender nuevas formas culturales como si fueran propias. La cultura es un aspecto de gran importancia en México, el estado gasta millonarias sumas para llevar a cabo investigaciones sobre las culturas prehispánicas y para mantener las zonas arqueológicas como parte de la riqueza cultural del país. Al mismo tiempo, se reproduce por muchos medios la idea del blanqueamiento cultural como

uno de los principales recursos del desarrollo económico. La ambivalencia cultural en este país es una constante que se respira en el ambiente y que se observa en los modos de discriminación oculta en cada calle de cada ciudad.

Estas cuestiones me motivaron a entender de mejor manera qué significa la identidad cultural y cómo es que conformamos nuestra identidad cultural de maneras tan distintas en un mismo territorio y con una herencia cultural tan similar, incluso en condiciones económicas también similares. Otra pregunta importante que uno puede formularse es cuál es el propósito de la educación en México, debido a la separación de la educación para indígenas y no indígenas que continúa hasta la actualidad desde el nivel primaria hasta el nivel universitario, con el establecimiento de las universidades interculturales.

Como investigadora educada en contextos no indígenas tuve durante mi estancia, en el campo de investigación en el estado en donde crecí, una posición del otro, alguien ajeno aun cuando soy una mexicana en un contexto mexicano. Me di cuenta de que no haber tenido que reflexionar sobre mi lengua y mi identidad durante mi educación fue un privilegio que no todos los mexicanos tenemos. Y quienes no tienen ese privilegio se preguntan si existen dos tipos de ciudadanos, los de primera y segunda clase. Al principio, esta fue una limitante para establecer contacto con mis compatriotas. Sin embargo, los participantes del estudio y yo tenemos muchas cosas en común que favorecieron la comunicación y que ayudaron a romper el hielo interpersonal. Todos somos hidalguenses y por tanto mexicanos, y tenemos por tanto una lengua, una cultura compartida y temas en común bajo una amplia diversidad cultural que apreciamos profundamente.

Me parece importante enfatizar que el tema de la educación y la identidad en México y en los países latinoamericanos con población indígena merece atención no solamente como un tema de investigación social, también como un tema de desarrollo económico a largo plazo. Cómo conformamos nuestra identidad cultural a partir de la educación en México es un buen punto de partida para reflexionar no solamente sobre nuestros privilegios o nuestras dificultades en las instituciones educativas sino también sobre el interés del estado en la educación, la cultura y la identidad como parte del proyecto de desarrollo económico del país.



## *Perspectiva teórica: Las transformaciones transculturales del espacio y de la identidad cultural*

El estudio se apoya en la perspectiva de la transculturalidad, basada en el concepto de transculturación de Ortiz (1995[1947])<sup>32</sup>, el cual explica la aparente contradicción de culturas completas o puras que se encuentran y analiza la construcción de modelos binarios que son los que se encuentran en la realidad a simple vista. La transculturalidad se define como un proceso de traspaso y redefinición de fronteras culturales, un encuentro de identidades internas múltiples en fronteras flexibles que generan nuevas formas y, cuando se consolidan, son percibidas como si siempre hubieran existido (Welsch, 1994). El análisis transcultural rebasa las limitaciones de la perspectiva de la modernización y de la teoría de la construcción de la nación porque los procesos transculturales, según Otten (2009):

1. Consideran la existencia de formas de vida e intercambios que no se reducen a la monoculturalidad nacional;
2. Reconocen que las prácticas culturales contienen rastros, reemplazos y citas de otras culturas, aunque no sea de manera evidente;
3. Reconocen que las diferencias culturales no son absolutas y por ende, la autenticidad no existe;
4. Reconocen que la construcción de la identidad personal se apropia de diversos (otros) rasgos culturales;
5. Reconocen que el desajuste de la identidad cultural y nacional es la norma social;
6. Reconocen que los procesos de transculturalidad existen desde antes de la conformación de las naciones, y
7. Reconocen que los conceptos culturales son factores activos y de poder social.

---

32 En su versión original Ortiz, (1995 [1947]) definió la cultura como una producción que resulta de encuentros culturales y supuso que el proceso de transculturación requiere de la deculturación o pérdida de una cultura previa, la aculturación o adquisición de una cultura externa y la neoculturación como la creación de una cultura nueva.

La perspectiva de la transculturalidad revisa los procesos individuales de transformación cultural y por lo tanto se interesa por la heterogeneidad y la multivocalidad cultural como parte del proceso de negociación cultural (Schütze y Zapata, 2007). Aunque la especificidad cultural que se genera por medio de los procesos de transculturalidad puede ser individual o colectiva (Kron, 2007). Los procesos transculturales deben ser analizados en todos los encuentros interculturales y no solamente dentro de conflictos políticos.

## **2.1 La construcción transcultural del espacio cultural**

La perspectiva transcultural deconstruye el espacio cultural porque en esta perspectiva la localidad y la comunidad no son espacios en donde se lleva a cabo la acción social y tampoco son territorios geográficos naturales en donde existe cohesión social, solidaridad y conciencia de grupo. En cambio, la localidad y la comunidad se construyen a través de procesos sociales y políticos, por medio de prácticas simbólicas (*embodied practices*) que, según varios estudios, forman las identidades y posibilitan resistencias, y estos, a su vez, participan de manera permanente en la construcción de lo social (Gupta y Ferguson, 1997, p. 6). La localidad y la comunidad parecen naturales porque el arraigo de los pueblos y las culturas en “su propio” territorio se considera el estado normal en el orden nacional (Malkki, 1997 en Gupta y Ferguson, 1997, p. 6-7).

Los procesos de territorialización cultural son resultado de procesos histórico-políticos continuos y complejos (Gupta y Ferguson, 1997, p. 4). Las “naciones de localidad o comunidad se refieren tanto a la delimitación del espacio (*space*) físico como al conjunto de interacciones.” Y “la identidad del lugar (*place*) se produce por la intersección de su participación específica dentro de un sistema de espacios (*spaces*) organizados jerárquicamente con su construcción cultural como una comunidad o localidad.” (Gupta y Ferguson, 1992 p, 8).

La localidad y la región se construyen dentro de prácticas en los niveles local, estatal e internacional en varios intervalos de tiempo y escalas históricas, en un proceso de estructuración constante de las prácticas y discursos individuales e institucionales de la economía, de la política, del gobierno, de la educación, de la cultura y de los medios de comunicación (Paasi, 1991). Las formaciones regionales trascienden las barreras de la



construcción nacional porque todas las prácticas institucionales en las áreas culturales, políticas y económicas que se llevan a cabo en los niveles local, estatal e internacional en varios intervalos de tiempo y escalas históricas impactan en la región. Y todas las prácticas individuales originadas dentro y fuera de la región tienen la capacidad de producir, reproducir y transformar las localidades y las regiones cuando las convierten en espacios (*places*), “centros de un sentimiento de pertenencia a un espacio temporal específico, una referencia más o menos abstracta a grupos y comunidades.” (Paasi, 1991, p. 250 *traducción propia*). Paasi dice que las estructuras de expectativas, “un marco más o menos permanente representado en forma de un espacio-temporal específico, acotado a la región, inserto institucionalmente en esquemas de percepción, concepción y acción que pueden incluir características reales, imaginadas y míticas de la región” impactan en la producción, reproducción y transformación de la localidad y de la región (1991, p. 249 *traducción propia*).

El estudio de la construcción y transformaciones del espacio por donde transitan los estudiantes y profesionistas indígenas tiene, entonces, varios sentidos. Por un lado, se analiza la construcción y transformaciones de las regiones culturales del estado de Hidalgo –de donde los profesionistas indígenas son originarios– y el modo en que estas formaciones impactan en la construcción de la identidad cultural de los profesionistas indígenas del estado de Hidalgo. Se analiza también la participación de los profesionistas indígenas en la reproducción y transformación del espacio urbano y de “sus” regiones culturales. Por otro lado, se estudia cómo se perciben los estudiantes y profesionistas indígenas en las áreas urbanas y en las rurales y en qué medida las representaciones del espacio se pueden transformar.

Paasi (1991) define cuatro fases de construcción y transformación de la región y la localidad que suceden de manera simultánea o continua, pero sin un orden establecido:

1. La constitución de una forma territorial; es decir, la localización de prácticas sociales, económicas, políticas y administrativas. La región adquiere sus límites y es identificada como una unidad dentro de la estructura espacial;
2. El establecimiento de estructuras específicas de los símbolos territoriales para la región. El nombre de la región, la historia y las tradiciones e ideas sobre la herencia cultural común permiten la reproducción de la conciencia social regional y la

legitimación del Estado a través de un sistema de socialización oficial en el que la educación, por ejemplo, también favorece su reproducción;

3. El establecimiento de instituciones formales y prácticas locales y translocales culturales en los ámbitos político, económico, legislativo y administrativo. Las instituciones socializan a los individuos en diversas pertenencias comunitarias regionales porque las comunidades, asociaciones y organizaciones formales, sindicatos y partidos políticos y las relaciones personales informales se organizan bajo una base territorial. Las prácticas institucionales atribuyen identidades y comunidades (ideales) históricas y estructuran las prácticas y el significado esenciales para la reproducción de dimensiones simbólicas del espacio. Los agentes clave que producen la conciencia socio-espacial dentro y fuera del espacio local reproducen el poder institucional y al mismo tiempo refuerzan su propio capital cultural en la administración de la conciencia social;
4. El establecimiento de la región o localidad dentro del sistema regional con funciones y utilidad específicas. Se consolida la identidad de la región y la conciencia regional de la gente que vive dentro y fuera de ella. Científicos, políticos, administradores, activistas culturales y empresarios se atribuyen la función de discutir sobre la identidad de una región y diferenciar sus características naturales, culturales y poblacionales. A su vez, se construye la identidad regional de los habitantes, quienes se identifican con elementos naturales o culturales muchas veces estereotipados, imputados por instituciones y organizaciones regionales.

Paasi (1991, p. 252 *traducción propia*) sugiere analizar la constitución de regiones a través de “generaciones”, porque estas “median las historias de la región y sus individuos a través de prácticas institucionales que tienen su propia lógica en varios niveles de la historia: individual, institucional y social.” Por un lado, las generaciones perciben la región de manera diferenciada, porque la realidad dentro del espacio (y el espacio mismo) se transforma en el tiempo. Por otro lado, aunque no comparten necesariamente una cultura similar, la relación de las generaciones está anclada a momentos históricos y culturales, y estas percepciones afectan a la localidad y también a contextos históricos y espaciales más amplios.

La lengua y las particularidades lingüísticas son las características colectivas más significativas de las estructuras de expectativas que, según Paasi (1991, p. 250), construyen los límites sociales y espaciales y las identidades culturales que sirven para identificar a los

residentes como pertenecientes a una región. La importancia de las políticas lingüísticas en los acontecimientos cotidianos radica en su posicionamiento en la escala de prestigio y en su competencia con otros sistemas lingüísticos dentro y fuera de la región. El análisis cultural de las políticas lingüísticas debe comprender cuáles fuerzas locales y translocales constituyen la lengua en la conformación de las identidades y cuál es su impacto en la definición y defensa de los límites sociales y espaciales y en la forma de vida de la región. Según Pred (1984, p. 285), la adquisición de la lengua es una consecuencia de circunstancias específicas espacio-temporales de participación en el proyecto institucional y está en continua construcción junto con la sociedad individual y el espacio, y responde primordialmente a proyectos institucionales. Es una forma cultural que afecta las posibilidades de las prácticas culturales de un espacio determinado. La lengua se altera gradual e involuntariamente a través del uso cotidiano o puede cambiar radicalmente a través de cambios de los proyectos institucionales.

## **2.2 La construcción transcultural de la identidad cultural**

El análisis de la identidad adquirió una perspectiva dinámica, constructivista e intercultural a partir de Barth (1969 en Brubaker, 2009, p. 29-32 *traducción propia*), quien definió la etnicidad dentro de procesos transaccionales y dinámicos de construcción en el tiempo y en el espacio que se llevan a cabo mediante prácticas de clasificación y categorización de uno mismo y por, o de, los otros. En la perspectiva cultural, la identidad cultural es un proceso de construcción histórica, contextual del sujeto y de diferenciación cultural (Gupta y Ferguson, 1992). Es por eso que no puede ser una propiedad personificada que se utiliza en discursos acerca de un sujeto soberano, no puede ser algo que uno tiene y puede manipular, tampoco una elección ni una restricción del individuo (Gupta y Ferguson, 1997, p. 12). No es necesariamente racional ni solamente una estrategia para la adquisición de recursos como la teoría económica y la escuela de Chicago sostienen (Apitzsch, 2009, 2012). Hall define el proceso de construcción del sujeto como un punto de encuentro, un proceso de sutura o de identificación personal que constituye y reforma al sujeto y lo capacita para actuar (Gupta y Ferguson, 1997). La identidad es un cuestionamiento sobre la representación<sup>33</sup> exterior y su influencia sobre la representación

---

33 Derrida define diferentes tipos de representaciones que aparecen en este estudio: una persona que presenta (*Vorstellend*), la que tiene representaciones mentales de sí mismo y de lo que representa, la que

propia (Hall, 1996). La representación es un proceso de interpretación, de comunicación, de visualización, de traducción y de resistencia (James *et al.*, 1997 en Hallam y Street, 2000, p. 4) y cuando el sujeto traduce e interpreta al otro, se traduce e interpreta a sí mismo a través del otro (Fuchs, 2005, p. 129 en Dürr, 2009, p. 181). Esta construcción mutua del sujeto y del otro se lleva a cabo en la representación y la resistencia (Crick, 1976, p. 165 en Hallam y Street, 2000, p. 6). La resistencia, en la perspectiva cultural, no tiene una referencia solamente política, sino que es una forma de poder que “categoriza al individuo, lo marca por su propia individualidad, lo relaciona con su propia identidad, una forma que hace a los individuos sujetos.” (Foucault, 1983 en Gupta y Ferguson, 1997, p. 18 *traducción propia*). Las resistencias, dicen Gupta y Ferguson, pueden transformar a los sujetos, definir la sujeción a otro sujeto y su manera de entrelazarse con sus propias identidades a través del auto-conocimiento. No se trata necesariamente de actos, eventos o resultados particulares ni de alcanzar, desarrollar o asegurar la ocupación de un estado de conciencia, sino de la contienda incesante con el despliegue siempre cambiante de estrategias de poder (Gupta y Ferguson, 1997). La identidad también se define como la combinación de la auto-identificación y de las percepciones estereotipadas de los otros que depende de factores sociales, económicos y políticos, es multidimensional y se representa en dependencia con el contexto (Gupta y Ferguson, 1992), es decir, está en constante movimiento.

La tesis desarrollada por Deloria (2004) y Pred (2004) (en Negrín, 2011, p. 31) sostiene que el espacio geográfico y social está cargado con representaciones estereotipadas del otro que se reactivan por medio de estereotipos del imaginario social y crean pertenencias económicas, políticas y sociales. Las subjetividades raciales y espaciales, que se reproducen en las narrativas del desarrollo del estado, se activan en momentos históricos específicos y se reproducen en las prácticas cotidianas de la interacción social (Pred, 2004; Deloria, 2004 en Negrín, 2011, p. 22-23). En su estudio sobre la construcción del espacio y la identidad en Suecia, Pred (2004) mostró que la ocupación del espacio físico y la construcción del espacio social impactan en la construcción del otro racializado y viceversa. Deloria (2004) mostró que la categorización

---

se representa a sí misma y es representante de algo o de alguien, la que se sitúa en el escenario, la que busca la representatividad política, la posibilidad de diferentes representaciones, la que presenta nuevamente y nuevamente representa, se representa y se reposiciona, el enviado (*envoyé*) para representar, cuya autenticidad reside en que en el mundo moderno ya no puede haber representaciones de lo mismo, sino la multiplicidad de los enviados y la heterogeneidad y fragmentación del grupo que representa (Derrida, 1982).

positiva o negativa de los indios norteamericanos naturaliza las expectativas y sitúa las posiciones sociales y geográficas. La presencia de los indios en el espacio “civilizado” de los blancos es una transgresión porque no se esperan transformaciones individuales o colectivas. Un indio no puede encontrarse en un medio de riqueza y modernidad.

Negrín (2011) resalta las percepciones y los cambios de la identidad cultural de los estudiantes y profesionistas Wixárika en programas universitarios en Guadalajara y Tepic, México, debido a que se encontraban en espacios en donde históricamente habían tenido un acceso muy limitado. Su presencia en instituciones educativas y del estado se percibe como transgresiones a la definición de la identidad y a la delimitación de los espacios que las narrativas populares definen para los indígenas, según los cuales los pueblos indígenas son indiscutiblemente analfabetas y rurales. En los nuevos espacios, los estudiantes y profesionistas indígenas tienen que demostrar su pertenencia étnica mediante marcadores culturales para acceder a programas oficiales. No se considera importante si la población ya se ha desvinculado de su espacio original por efecto de la migración o se ha separado de la identidad debido a experiencias de discriminación. El incumplimiento de esta expectativa se traduce en la percepción del indígena mestizado que ha perdido el orgullo por su cultura. El estudio de Negrín también muestra que los estudiantes y profesionistas indígenas son aceptados en las instituciones del estado cuando trabajan en temas educativos y culturales y cuando participan políticamente por los derechos de los pueblos indígenas y por los territorios tradicionales.

La identidad individual y colectiva no se constituye desde comunidades inmemoriales y los sujetos no poseen una identidad previa, sino que la diferencia, la identidad y la alteridad de las personas se construyen en procesos simultáneos a la construcción de la localidad y de la comunidad (Gupta y Ferguson, 1997, p. 13). El análisis simultáneo de la construcción y transformaciones del espacio y de la identidad cultural puede demostrar la relación entre la estructura y la capacidad de acción (*agency*), entre la definición de grupos sociales y sus metas políticas (Paasi, 2011).

### **2.3 El amplio espacio de los procesos transculturales**

La construcción de la identidad y del espacio cultural se entiende como un proceso transcultural porque la cultura es dinámica y se puede transmitir, modificar, re-producir o

instrumentar en el espacio a través de la comunicación intercultural y de los medios de comunicación (Schlehe, 2005). Es por eso que la comunicación intercultural es un tema central en la investigación de los encuentros interculturales, en donde se traducen e interpretan de manera mutua y múltiple los contextos y prácticas culturales (Renn, 2002. p. 14 en Dürr, 2009, p. 180). Schütze y Zapata (2007) enfatizan que las transformaciones transculturales se dan en fronteras culturales, sociales y de género en un espacio amplio. En su estudio en Bolivia, Blumtritt (2007) demostró que las experiencias transculturales transnacionales impactan en las relaciones de pareja de los Aymara, y Kummels explicó (2007) que los encuentros transnacionales relacionados con el turismo pueden afectar las identidades étnicas y las relaciones de género (Schütze und Zapata, 2007). Dürr (2009) mostró que los encuentros interculturales de un grupo de jóvenes mexicanos y un grupo de jóvenes Māori en procesos de migración tuvieron un efecto importante en la construcción de la identidad y la diferencia cultural.

La transculturalidad se define como un proceso continuo de negociación simbólica del significado, sentido y contenido en conflicto entre representaciones de la identidad y de la diferencia que se realiza en condiciones de contradicción, ruptura, desigualdad y resistencia, de manera similar a la negociación simbólica de la teoría política; sin embargo, en esta perspectiva, estas negociaciones simbólicas se dan dentro de todas las relaciones que llevan a cabo los seres humanos y dentro de las relaciones de poder locales y translocales (Schlehe, 2005, p. 4 *traducción propia*). Así que la identidad y la alteridad no solamente se construyen dentro de conflictos específicos nacionales sino dentro de procesos regionales, nacionales y globales amplios pero en situaciones y contextos específicos (Dürr, 2009), porque las fuerzas y representaciones regionales, nacionales y transnacionales se experimentan de manera simultánea (Durham en Gupta y Ferguson, 1997).

Para facilitar el análisis, se definen de manera aislada perspectivas en diferentes niveles de acción que tienen impactos diferenciados sobre la construcción del espacio y de la identidad cultural: la perspectiva cultural institucional que analiza, sobre todo, la influencia del estado nacional y de sus instituciones; la perspectiva de los flujos culturales globales que analiza transformaciones principalmente a través de la acción de las instituciones internacionales y la perspectiva transcultural en encuentros interculturales locales, translocales y transnacionales que se refiere a los discursos y encuentros interpersonales interculturales que pueden suceder en cualquier parte del mundo.

### ***2.3.1 La perspectiva cultural institucional***

La perspectiva cultural institucional<sup>34</sup> sugiere que la categorización utilizada por las instituciones para promover proyectos o solucionar conflictos influye en la construcción de las fronteras identitarias y espaciales y en la acentuación de ciertas características de clase, género o etnia (Brubaker, 2004). Esta es una perspectiva que descentraliza la política y analiza el impacto mutuo entre las instituciones y la población: la proposición, propagación, imposición, institucionalización, articulación discursiva, arraigo organizacional e incorporación oficial de las categorías “desde arriba” y la apropiación, internalización, alteración, evasión o transformación de las categorías impuestas “desde abajo”: las “micropolíticas” de las categorías (Dominguez, 1986 en Brubaker, 2004, p. 12).

Gabbert mostró que el Estado mexicano construye sistemáticamente localidades indígenas para aplicar sus proyectos sociales, económicos y políticos, y que mediante esos procesos participa activamente en la categorización, clasificación y producción de discursos y representaciones que afectan la identidad en Yucatán (Gabbert, 2007, 1992). Pero la población no utiliza necesariamente categorías étnicas dicotómicas, sino una gran variedad de categorías: indígena, pueblos originarios, pueblos autóctonos (ver López Caballero, 2009), categorías étnicas y lingüísticas –maya de Yucatán, tzotzil, náhuatl– entre muchas otras (Schüren y Gabbert, 2013), tanto en el nivel grupal como en el nivel estratégico familiar e individual (Gabbert, 2001). La administración y distribución de recursos del estado redefinen las identidades indígenas, etnias y grupos lingüísticos y revitalizan las comunidades indígenas (Gabbert, 2007, 1992). El Estado influye en la conformación del discurso de la etnicidad y en la dotación de privilegios especiales para ciertos grupos (Gabbert, 2013, 2001). El Estado legitima el poder de ciertos grupos para prevenir movimientos políticos como, por ejemplo, la insurrección zapatista (Gabbert, 2013, p. 5), pero también favorece el surgimiento de movimientos indígenas (Frank en Schüren y Gabbert, 2013) y tiene la capacidad de aumentar o disminuir las posibilidades de actuación de los actores y de cambiar las relaciones de dominación de las élites locales (Gabbert, 2001). Con esa perspectiva cultural amplia es posible analizar los posibles

---

34 Posner (2005) y Koopmans *et al.* (2005) utilizan la perspectiva institucional para analizar los procesos de transformación de fronteras étnicas en el nivel medio y micro; Hechter (2004) enfatiza las transformaciones macropolíticas institucionales y Brubaker (1996), Meyer *et al.* (1997) y Wimmer y Min (2006) la conformación del estado-nación (Wimmer 2008, p. 985-986). Posner demostró que las reglas de las instituciones del estado determinan las diferencias sociales que son relevantes para la política (ver Posner 2005, p. 4-5).

cambios de indios a mestizos a indígenas, de manera individual y colectiva, así como las transformaciones de la lengua indígena y de otros símbolos culturales y la construcción o revitalización de las localidades indígenas (Gabbert, 2004).

Los momentos políticos más importantes que recrearon la identidad indígena y reactivaron las comunidades y localidades indígenas en el estado de Yucatán en los tiempos modernos, según los estudios de Gabbert, fueron:

1. La reforma agraria y las políticas de desarrollo en la etapa post-revolucionaria que revitalizaron comunidades indígenas de Yucatán en 1920 porque el programa estuvo dirigido a quienes pudieran comprobar que tenían raíces indígenas (Schüren y Gabbert, 2013). La restitución de ejidos y tierra laborable<sup>35</sup> produjo el renacimiento del discurso indígena. Muchos agricultores regresaron a sus pueblos en las montañas empujados por los dueños de las haciendas de las tierras bajas, por el temor de perder sus propiedades (Gabbert, 2007). El Estado también reconfiguró al indígena, la lengua y la cultura indígenas a través de sus programas educativos, privilegió el uso del español pero fortaleció la producción de artesanías, música, danza y atuendo como símbolos nacionales (Schüren y Gabbert, 2013).
2. El gobierno de Lázaro Cárdenas (1934-1940) impulsó de manera determinante la indigeneización del país porque el presidente apoyó el control de las comunidades indígenas por los mismos indígenas cuando legitimó a los principales (ancianos de la comunidad) como intermediarios. Se promovió la reproducción de algunas expresiones culturales indígenas como símbolos nacionales de diferenciación frente a Estados Unidos y España. Las políticas agrarias cardenistas restablecieron la calidad corporativa de las comunidades indígenas, con sus derechos colectivos, para que pudieran ser restituidas, dotadas de ejidos y fortalecidas económicamente. El Departamento de Asuntos Indígenas, fundado por Cárdenas en 1936, integró a los indígenas a la sociedad nacional y los movilizó para que apoyaran sus reformas, pero la población rural fue organizada como campesina dentro de la Confederación Nacional Campesina (CNC) (Gabbert, 2007).

---

35 Las tierras que habían sido otorgadas a los indios por la corona española fueron desamortizadas por el Estado durante las reformas liberales de mediados del siglo XIX. El estado expropió y secularizó los bienes del clero y de las corporaciones para ser entregados a los indígenas y para ser vendidos con el interés de aumentar la producción. Véase Escobar Ohmstede (1998).



3. La coordinación de las comunidades a través de los Centros Coordinadores Indigenistas del INI y los Patrimonios Indígenas desde 1951, el aumento del nivel educativo, la formación de promotores culturales con funciones de intermediarios desde la década de 1960 para agilizar la comunicación con el estado para establecer las políticas modernas y el acceso a las instituciones del estado y al partido político PRI inició la fragmentación de las comunidades que habían estado bajo el poder exclusivo de los caciques indígenas y mestizos y había producido fuertes desigualdades sociales. Los nuevos representantes, con el apoyo del Estado, desestabilizaron el poder al interior de los pueblos y se convirtieron en los administradores de los recursos locales y de la elección del candidato oficial del Partido Revolucionario Institucional (PRI) (Gabbert, 2007).
4. Durante la presidencia de Echeverría (1970-1976), la política indígena oficial cambió de aculturación e integración planificada a indigenismo participativo. Echeverría practicó, con esta propuesta, una forma de legitimación del gobierno después de la crisis política de 1968 y de los frecuentes enfrentamientos al interior del Estado. Esta política promovió nuevamente la formación de organizaciones indígenas y permitió el crecimiento del mercado laboral en las instituciones del estado para la preservación y reafirmación del conocimiento de las lenguas indígenas (Gabbert, 2001). Con el cambio de organizaciones campesinas a indígenas, los adultos revitalizaron el uso de sandalias y del huipil para solicitar créditos en el INI y los niños reiniciaron el aprendizaje del maya para solicitar las becas del INI (Gabbert, 2004).
5. La enmienda del artículo 27 constitucional, cuando Salinas de Gortari en 1992 dio por terminado el reparto agrario y declaró los ejidos y las tierras comunales como propiedad privada, fue motor para el aumento de la diferenciación social y económica al interior de los ejidos y las comunidades (Schüren y Gabbert, 2013).

Gabbert (2004) mostró que los individuos hacen uso de manera consciente o inconsciente de los símbolos de estatus: lengua, vestido, características fenotípicas y apellido, y sus significados particulares, para diferenciarse de acuerdo con sus propios intereses, que pueden ser la obtención de recursos o la liberación de la discriminación. Cuando la clase baja sustituyó el vestuario occidental por el tradicional, los mestizos

usaron el traje tradicional y el origen familiar como símbolos de estatus más importantes. La clase baja hablante de maya y la clase alta hablante de español no pertenecen a dos grupos definidos resultado de la dominación histórica colonial y poscolonial, sino a un proceso de diferenciación en situaciones e interacciones específicas. Hablar maya en Yucatán no es un marcador de un bajo estatus social<sup>36</sup> sino una habilidad para el mercado laboral que responde a las políticas culturales actuales. Las políticas lingüísticas del estado introdujeron cambios en las políticas lingüísticas locales. Los indigenistas yucatecos de origen maya consideran el maya actual como contaminado con la influencia del español y lo someten a un proceso de purificación. Estas percepciones y cambios de la lengua están produciendo la persistencia del estatus bajo de la lengua maya actual y el carácter real del maya creado por los intelectuales. Las políticas institucionales también están revitalizando el uso de la lengua. Hablar una lengua no tiene necesariamente conexión con la identidad, la población hablante de maya no se considera indígena en la vida cotidiana ni descendiente directo de los constructores de las pirámides.

En su estudio en el norte de México, Martínez (2006) encontró que el Instituto Nacional Indigenista, la Secretaría de Educación Pública y la Dirección de Culturas Populares promovieron la organización de trabajadores indígenas, el uso de las lenguas indígenas y lo que los oficiales entienden por cultura indígena. Las instituciones indigenistas reprodujeron estereotipos imputados a los indígenas: que son dóciles, capaces de soportar difíciles condiciones de trabajo sin quejarse y de recibir bajos salarios, y que acostumbran vivir hacinados en pequeños espacios sin agua potable ni electricidad. Estos estereotipos fueron utilizados por las compañías para seleccionar el tipo de trabajo para cada trabajador. Los indígenas migrantes mixtecos de Oaxaca en San Quintín, contruidos como sucios y pequeños, se consideraron más apropiados al trabajo de la tierra. Los sindicatos de trabajadores construyeron la idea de que los trabajadores no confían en la medicina convencional y solamente utilizan la medicina tradicional y por eso no les otorgan los servicios de salud, incluso cuando ellos mismos luchan por ese derecho.

---

36 Ferreiro (1997) considera que las lenguas indígenas tuvieron siempre una posición subordinada frente al español, la única “lengua de prestigio” en México, y que los hablantes de otras lenguas han sido estereotipados como incapaces de aprender la lengua oficial y con limitadas capacidades intelectuales dentro de la escuela. Nahmad (1997), Pellicer (1997) y Bertely (1998) sostienen que las políticas de educación bilingüe permitieron la preservación de las lenguas indígenas pero promovieron la subordinación económica, política y cultural y la marginación en los salones de clases. El reconocimiento de las lenguas y las culturas indígenas en el artículo 4o. en 1992 es un gran avance pero, según Nahmad (1997), no garantiza la inclusión social de los indígenas.

El género y los roles de género, según Craske (2005), también se producen y se transforman por las instituciones del estado<sup>37</sup>, aunque los discursos políticos, culturales y socio-económicos nacionalistas son contradictorios y a la vez impulsan y limitan los derechos de las mujeres. Las instituciones del estado interpretan las necesidades de las vendedoras ambulantes indígenas en la ciudad de Tijuana como elecciones culturales y de género y las excluyen de los recursos con discursos paternalistas, supuestamente para protegerlas de la hostilidad étnica (Martínez, 2006).

### ***2.3.2 La perspectiva de los flujos culturales globales***

Kearney (1995) distingue dos tipos de influencias de los flujos culturales globales. Los primeros son los discursos globales que los actores sociales se apropian y adaptan; los segundos, se refieren a las transformaciones en los encuentros interculturales y conformación de redes transnacionales que pueden reforzar las organizaciones de los pueblos indígenas. Este apartado analiza la apropiación de los flujos globales y el siguiente, los procesos transculturales transnacionales (y también locales y translocales).

La antropología global actual analiza la cultura, la organización social y la identidad de las personas y comunidades transnacionales y globales. La perspectiva de la globalización y el estudio de los flujos entre las fronteras culturales, dice Kelly (1998, p. 852-853), analizan las transformaciones que Benedict y Boas llamaron *sea-change* y Hannerz llamó creolización, un concepto opuesto al de occidentalización. Esto significa que los cambios culturales no tienen una dirección definida hacia la occidentalización o hacia la americanización, sino que actúan hacia todas las direcciones posibles.

Esta perspectiva se contrapone a las perspectivas nacionalista y de la modernización que consideran las naciones, al igual que las culturas, como unidades limitadas, separadas, discretas y autónomas con fronteras infranqueables, porque la cultura se construye de manera más abierta y fluida y con ella se hacen y deshacen localidades y se mueven fronteras (Fabian en Meyer y Geschiere, 1998). No existen fronteras culturales, políticas o sociales que no sean afectadas por los flujos globales: flujos de capital, de bienes y de personas; flujos que crean inestabilidad al interior de las naciones (Kelly, 1998). Las categorías del

---

37 Usualmente, las mujeres se construyen simbólicamente como madres y educadoras y alegóricamente como La Nación, pero han sido frecuentemente excluidas de los proyectos nacionales como sujetos de control (McClintock, 1997, p. 89-93 en Schütze y Zapata, 2007, p. 10).

estado y los flujos globales, los flujos globales y los límites culturales (*cultural closure*) se encuentran en tensión constante. Si bien el estado intenta controlar y congelar las alternativas identitarias de los flujos globales que los actores sociales se apropian y utilizan, la identidad y los límites culturales no están basados solamente en las categorizaciones de los estados para crear ciudadanos leales y por los grupos que legitiman con ellas sus exigencias. Los flujos globales contienen una parte que uniforma y otra que refuerza la producción de la diferencia cultural (Meyer y Geschiere, 1998, p. 605-607). No se trata solamente de intercambios en un espacio-tiempo homogéneo en la construcción del estado-nación y del consenso de la forma política nacional, como menciona Anderson (1983 en Kelly, 1998), sino de un espacio-temporal que contiene los episodios que crearon grandes diferencias y jerarquías, relaciones asimétricas entre lo local y lo global, entre las localidades y las identidades, así que las categorizaciones de sí mismo y del otro se realizan en una “traducción como un proceso de poder” (Asad, 1993 en Kelly, 1998, p. 863).

Las políticas de la indigeneidad son, según Hale (1997, p. 577), una estrategia discursiva que se utiliza como una identidad de la representación. Pero más que estrategias políticas para la obtención de recursos, el flujo de recursos de la OIT y de la ONU para proyectos de desarrollo (que en México funcionan a través de créditos y becas del INI) propició la etnización e indigenización en diferentes poblaciones del mundo (Gabbert, 2001, p. 477). Las organizaciones internacionales y las organizaciones no gubernamentales impactaron en la construcción de la identidad indígena en todo el mundo también a través de la internacionalización de discursos de la indigeneidad<sup>38</sup> (Niezen, 2003).

Las Recomendaciones del Banco Mundial, de la OIT y de la ONU impactaron también en los discursos del estado y fueron determinantes para la declaración de la composición pluricultural de la población mexicana en la Constitución en 1992 y en la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas, en la identidad cultural de la nación

---

38 La Convención de los Pueblos indígenas y Tribales en 1957, la Convención de 1969, la Declaración de la Década de la Acción para combatir el Racismo y la discriminación racial de 1973 a 1982, la Conferencia Internacional de Organizaciones No Gubernamentales sobre Pueblos Indígenas y Territorio en las Naciones Unidas en Ginebra en 1981, el establecimiento del Grupo de Trabajo en las Naciones Unidas sobre Pueblos Indígenas en 1982 con reuniones anuales, el Convenio 169 en 1989, el año internacional de los Pueblos Indígenas en 1994. Los talleres en Copenhague en 1995, el Encuentro de Ginebra en 1999, la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas en 1994 contra el etnocidio físico y cultural, en pro del restablecimiento de la propiedad cultural, la provisión de servicios de salud, vivienda, educación, empleo y bienestar social, el derecho de controlar las políticas de servicio e instituciones que atañen directamente a dichos pueblos, y la propiedad y el control sobre sus territorios y la década internacional de los Pueblos Indígenas de 1995 a 2004 para promover la Declaración de Derechos de los pueblos indígenas en 2007 y el establecimiento de un foro permanente para los pueblos indígenas (Niezen 2003).

y en el cambio de las políticas nacionales<sup>39</sup> (Schüren y Gabbert, 2013, p. 134). Esa influencia se ve en las definiciones internacionales de la OIT y de la ONU de los Pueblos Indígenas y en la enmienda constitucional mexicana.

La definición de la ONU (1987):

“Son comunidades, pueblos y naciones indígenas, los que teniendo una continuidad histórica con las sociedades anteriores a la invasión y pre coloniales que se desarrollaron en su territorio, se consideran distintos de otros sectores de las sociedades que ahora prevalecen en su territorio o en partes de ellos. Constituyen ahora sectores no dominantes de la sociedad y tienen la determinación de preservar, desarrollar y transmitir a futuras generaciones sus territorios ancestrales y su identidad étnica como base de su existencia continuada como pueblo, de acuerdo con sus propios patrones culturales, sus instituciones sociales y sus sistemas legales.” (Martínez Cobo, 1987, p. 29).

La definición del Convenio 169 de la OIT (1989):

“Los pueblos en países independientes, considerados indígenas por el hecho de descender de poblaciones que habitaban en el país o en una región geográfica a la que pertenece el país en la época de la conquista o la colonización o del establecimiento de las actuales fronteras estatales y que, cualquiera que sea su situación jurídica, conservan todas sus propias instituciones sociales, económicas, culturales y políticas o parte de ellas. La conciencia de su identidad indígena o tribal deberá considerarse un criterio fundamental para determinar los grupos a los que se aplican las disposiciones del presente Convenio.” (CDI, 2003).

La definición en la Constitución política mexicana de 1992:

“La nación mexicana tiene una composición pluricultural sustentada en sus pueblos indígenas. La ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la ley.” (Secretaría de Gobernación. Diario Oficial de la Federación. Martes 28.1.1992).

El estudio de López Caballero (2009) muestra que los habitantes de Milpa Alta transformaron su identidad y su espacio cultural a partir de los discursos del Estado, que a su vez fueron una adaptación del discurso global de los derechos indígenas. Los Milpaltenses atravesaron un proceso de construcción histórico-cultural en el que fueron reconocidos desde la década de 1950, a partir del discurso nacionalista postrevolucionario, como los primeros habitantes, descendientes de herencia cultural azteca con una conexión directa con la tierra. La categoría Pueblos Originarios aceptada por las políticas

---

39 Salinas de Gortari creó la Comisión Nacional de Justicia para los Pueblos Indígenas en 1989 que presentó una propuesta de reforma constitucional al artículo 4o., ratificó el Convenio 169 en 1990 y a partir de estos cambios, el gobierno creó programas para fortalecer la diversidad cultural y se abrieron oportunidades de empleo para indígenas educados (Gabbert 2007). Los indígenas respondieron a la intención de varios gobiernos latinoamericanos de celebrar en 1992, junto con algunas de las colonias, el quinto centenario de la llegada de Colón con el surgimiento de organizaciones indígenas, entre ellas el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994. El gobierno inició una Comisión Nacional para discutir la participación y los derechos indígenas en 1996 y ratificó los Derechos de los Pueblos Indígenas en el año 2007. Los delegados que negociaron con el gobierno se identificaron como indígenas.

pluriculturales actuales que favorecen la diversidad cultural les permite integrarse a la nación sin tener que asimilarse a la mayoría mestiza. De ese modo se diferencian tanto de los indígenas avencidados como de los mestizos. Fueron mexicanos sin ser ‘mestizos’ y actualmente son autóctonos sin ser indígenas.

### ***2.3.3 La perspectiva transcultural en los encuentros interculturales locales translocales y transnacionales***

Los encuentros interculturales y las redes transnacionales pueden transformar y reforzar las organizaciones de los pueblos indígenas (Kearney, 1995). Niezen (2003) destacó que las conferencias de las organizaciones internacionales han sido espacios de encuentro de líderes de movimientos indígenas que han servido para el intercambio de información, de experiencias sobre extracción de recursos, modernización económica y violaciones a los derechos humanos y de generación de tratados internacionales en materia indígena que, además, impactaron en la identidad cultural. Se trata de un proceso que no es nuevo, sino que tuvo sus inicios en la década de 1920 en la Conferencia de la Liga de las Naciones<sup>40</sup> y que ha continuado hasta la actualidad. Las principales experiencias internacionales en América Latina fueron el Congreso de Economía Social en Río de Janeiro en 1923, la Conferencia Económica Internacional en Buenos Aires en 1924, el primer Congreso Indígena Interamericano en Pátzcuaro, México en 1940, la Conferencia Internacional de Organizaciones No Gubernamentales sobre Discriminación contra Pueblos Indígenas en las Américas en 1977 y los talleres en Santiago en Chile en 1997. En

---

40 Un primer momento lo marcó la participación de Deskaheh o Levi General de las Seis Naciones de Iroqueses en la Conferencia de la Liga de las Naciones en 1923 que visibilizó los conflictos del gobierno tribal con el estado de Canadá. El segundo momento se vivió por el ambiente de la posguerra y la lucha contra el racismo y la discriminación étnica, el desmantelamiento de las colonias europeas y el reconocimiento del fracaso de las políticas asimilacionistas de las minorías a sus estados nacionales sentó las condiciones para la creación de la Organización de las Naciones Unidas (Niezen 2003). La Convención de los Pueblos indígenas y Tribales en 1957, la Convención de 1969, la Declaración de la Década de la Acción para combatir el Racismo y la discriminación racial de 1973 a 1982, la Conferencia Internacional de Organizaciones No Gubernamentales sobre Pueblos Indígenas y Territorio en las Naciones Unidas en Ginebra en 1981, el establecimiento del Grupo de Trabajo en las Naciones Unidas sobre Pueblos Indígenas en 1982 con reuniones anuales, el Convenio 169 en 1989, el año internacional de los Pueblos Indígenas en 1994. Los talleres en Copenhague en 1995, el Encuentro de Ginebra en 1999, la Declaración de los Derechos de los Pueblos Indígenas en 1994 contra el etnocidio físico y cultural, en pro del restablecimiento de la propiedad cultural, la provisión de servicios de salud, vivienda, educación, empleo y bienestar social, el derecho de controlar las políticas de servicio e instituciones que atañen directamente a dichos pueblos y la propiedad y el control sobre sus territorios y la década internacional de los Pueblos Indígenas de 1995 a 2004 para promover la Declaración de Derechos de los pueblos indígenas en 2007 y el establecimiento de un foro permanente para los pueblos indígenas (Niezen 2003).

ese tipo de encuentros y conferencias, los oficiales del gobierno, agentes de las iglesias católica y protestante, el Instituto Lingüístico de Verano, redes y fundaciones de profesionistas e investigadores y activistas indígenas introdujeron nuevas perspectivas, formas de vida y valores en las comunidades y a su vez se nutrieron de las experiencias de vida de la población (Merlan, 2009).

Barbados II (1977) es el ejemplo más representativo de transculturalidad transnacional de los movimientos indígenas latinoamericanos, cuando un grupo de líderes indígenas declaró que los pueblos indios necesitaban unirse, organizarse con una política propia y auténtica para liberarse de la dominación cultural y física blanca o criolla, para resolver la división interna de los pueblos indoamericanos creada por las políticas de integración, educativas, de desarrollo, los sistemas religiosos occidentales, las categorías económicas y las fronteras de los estados nacionales. El discurso de los líderes indígenas fue una apropiación del discurso de los antropólogos en Barbados I en 1971 y, a su vez, impactó en el desarrollo de las ciencias sociales en América Latina.

Estas experiencias transformadoras de la vida transnacional no solamente se encuentran en las Conferencias, sino que también se llevan a cabo en micro espacios; entre la casa y el lugar de destino y también en casa, en la relación con los viajeros (Smith, 2006, p. 7). Fagetti, Rivemar y D'Aubeterre (2012), mostraron que, durante procesos de migración hacia Estados Unidos, algunos indígenas mexicanos reactivaron prácticas medicinales antiguas que fueron adaptadas a sus nuevas condiciones de vida conyugal. D'Aubeterre (2001) encontró en su estudio de familias transmigrantes poblanas de origen nahua que el parentesco y los valores morales son sistemas flexibles que se transforman más allá de las fronteras del derecho positivo nacional en una interacción entre la localidad de origen y la de destino.

## **2.4 La utilidad de la perspectiva de la transculturalidad**

La perspectiva de la transculturalidad tiene la capacidad de explicar las transformaciones mutuas de la identidad cultural, de los marcadores culturales: lengua, vestuario, y del espacio cultural: las comunidades, localidades y regiones indígenas de una

manera amplia, sin una finalidad ni un sentido específico, sino a través de impactos culturales de diferente procedencia y en distintos niveles: transculturalidad institucional, flujos globales y encuentros interculturales locales y translocales.

El estado se observa desde una perspectiva dinámica y cultural cuyo proyecto de nación cambia con el tiempo y está expuesto a dinámicas globales y a la dinámica de la población.

Esta perspectiva permite abandonar la normatividad de la sociología clásica de los intelectuales y escuchar la voz de los actores que cuentan cómo se convirtieron primero en profesionistas indígenas y de qué manera adquieren tareas culturales y educativas por las que son reconocidos como intelectuales indígenas.



## ***Las regiones indígenas del estado de Hidalgo***

Los profesionistas que participaron en este estudio ubicaron su origen en El Valle del Mezquital, la Huasteca y la Sierra de Tenango, tres regiones con población indígena de las 10 regiones culturales asentadas en las tres regiones *naturales* del estado: la montaña al norte, el valle y el altiplano al sur (mapa 3.1). Estas regiones fueron definidas por las instituciones del gobierno del estado de Hidalgo. El estado de Hidalgo está ubicado en el centro de México, entre los estados de Querétaro, San Luis Potosí, Veracruz, Puebla, Tlaxcala y Estado de México.

### **3.1 La delimitación geográfica de las regiones naturales indígenas**

En la actualidad, el Valle del Mezquital está cubierto por una vegetación de mezquites, huizaches, pirules y ahuehutes a orillas del río Tula; nogales en Tasquillo; biznagas, nopales, cardones, garambullos y otras plantas de clima desértico (Gobierno del Estado de Hidalgo <http://www.hidalgo.gob.mx/> 10.3.2015). Sin embargo, el Valle del Mezquital fue alguna vez una región de campos de cultivo, praderas, lagos y represas; en sus montañas había bosques, sauces, cedros, cerezos y mezquites, además de maíz, frijoles, calabaza, chí, chile, algodón, nopal y maguey. Su acelerado deterioro y erosión inició debido a la sobre explotación de la vegetación a causa del pastoreo de ganado ovino, vacuno, caballar y porcino que se estableció durante la Colonia y que continuó hasta mediados del siglo XVI (Melville 1990). La expansión de la minería y la extracción de piedra caliza introducidos durante la Colonia transformaron el paisaje a partir de 1530. Y en 1580 solamente quedaban algunos mezquites y la tierra sólo podía ser utilizada para el pastoreo. La catástrofe demográfica que diezmó a la población indígena por el gran cocolistle (1576-1581) pudo haber favorecido la producción extensiva de ganado debido a

una menor presión de la población sobre la tierra ya que los indígenas sobrevivientes no pudieron mantener los terrenos fértiles (Melville 1990). Esta fue una condición que permitió la continuación del proceso de erosión de la región.

Así que cuando Ixmiquilpan fue reconocido como municipio libre por el Congreso del estado de Hidalgo en 1920 (Mendoza, 2005) ya era la región desértica que Alfonso Fabila definió en 1938 como el Valle del Mezquital, mediante criterios geográfico y socio-económico, como una región con población de aborígenes otomíes en estado de inferioridad social y económica (Mendoza, 2006) y que Manuel Gamio (1952) definió como una región desértica con una población indígena pobre (Mendoza, 2006). En el cuadro 3.2 se observan las distintas delimitaciones del Valle del Mezquital en el transcurso del tiempo.

La Huasteca es un referente geográfico de abundancia natural, suelos fértiles y campos verdes de grandes extensiones: “...la vegetación es verde y muy variada: árboles de fina madera como cedro, la caoba y el ébano; arbustos, yerbas y pastos para su abundante producción de ganado. La Huasteca es rica en frutos tropicales como: naranja, plátano, tamarindo, mamey, cacao, café y caña de azúcar.” (Gobierno del estado de Hidalgo <http://www.hidalgo.gob.mx> 24.3.2015). La introducción de nueva tecnología para la producción de ganado bovino entre 1930 y 1960 permitió la continuación del sistema tradicional de cultivo, quema y roza en los terrenos de las comunidades indias y además remarcó las diferencias de clase y etnia, afectó la densidad de la población, las actividades productivas y los recursos naturales (Schryer, 1990). Pero según Harnapp (1978, en Schryer 1990, p. 152) la expansión de la producción de ganado produjo un cambio drástico en el paisaje natural de toda la región entre 1957 y 1972. La productividad de la tierra ha desempeñado un papel importante en la regionalización de este territorio. De acuerdo con la reconstrucción histórica, la Huasteca hidalguense se formó con las jurisdicciones de Huejutla y Yahualica, instauradas durante la Colonia. Huejutla, además de su cabecera del mismo nombre, tenía los pueblos de Ixcatlán, Macuxtepetla, Pahuatlán, San Pedro y Tehuetlán. La cabecera de Yahualica abarcaba los pueblos de Huautla, Xochiatipan, Huazalingo, Calnali y Xochicoatlán, además de tres haciendas y seis ranchos (Escobar O., 2009). En el México independiente, el territorio se redistribuyó en distritos y el distrito de Huejutla, establecido en 1824, fue anexando municipios de reciente creación hasta 1892, cuando sumaron 10 (Guerrero 1997 en Quezada 2008). Schryer delimita la región de la

Huasteca hidalguense<sup>41</sup> en el distrito de Huejutla, que se extiende hacia Xochicoatlán y Tepehuacán de Guerrero, en donde residen algunas familias que estuvieron presentes en los conflictos agrarios. La Huasteca<sup>42</sup> fue parte de la administración de la Sierra Gorda durante la ocupación francesa (Schryer 1990). El cuadro 3.3 muestra los cambios de la delimitación de la Huasteca hidalguense en el transcurso del tiempo.

La producción de café en la Sierra de Tenango ha cambiado la vegetación de la región, a pesar de no conformar un monocultivo. Maderas como el cedro rojo, palo de rosa, chalahuite, encino, en menor medida pioche, sangre de grado, guazima, olivo silvestre-zuchiate, parota y plantas comestibles y aprovechables como huizache, huaje, atote, carrizo, palma real, papatilla, pitaya, papaya silvestre, jobo, chico zapote, zapote, mamey, naranja agria, limón, lima, plátano, naranja valencia, palmilla y maíz, frijol, chile y caña de azúcar han cedido espacio para la producción de café. Y desde hace décadas, las selvas altas y medianas han sido parcialmente eliminadas o afectadas. Tenango fue uno de los 15 distritos políticos que conformaron el estado de Hidalgo cuando fue creado en 1869, y tuvo bajo su jurisdicción los municipios de Agua Blanca, Huehuetla, Tenango y Tutotepec hasta 1917, cuando se suprimieron los distritos (Guerrero, 1986). La región está conformada por los mismos municipios y ha estado conectada históricamente también con el municipio de Acaxochitlán.

### **3.2 La delimitación geográfica de las regiones culturales indígenas**

La ciudad de Ixmiquilpan es considerada la capital de la región del Valle del Mezquital y el municipio otomí –en tiempo muy reciente aceptado como hñahñú– por excelencia (CECULTAH <http://www.hidalgo.gob.mx/?p=1481> 13.7.2015). Según la información oficial del estado de Hidalgo, los 115,869 hablantes de otomí de la variante hñahñú se distribuyen en más de 20 de los 84 municipios del estado, principalmente en El Cardonal, Chilcuaatla, San Salvador e Ixmiquilpan de la región del Valle del Mezquital, pero también en algunos municipios de la Sierra Oriental y la Sierra Gorda, en los municipios de Metztlán y en Tenango de Doria, Huehuetla y San Bartolo Tutotepec pertenecientes a la Sierra de Tenango.

---

41 Las otras Huastecas están en los estados de Veracruz, Tamaulipas y San Luis Potosí (Escobar O., 2009).

42 La Huasteca y los municipios de la Sierra Alta, incluido Molango, forman parte del distrito electoral y enviaron un representante a la legislatura del estado (Noble 1964 en Schryer 1990:55).

La región de la Huasteca ha sido definida como una región habitada por hablantes del náhuatl de la variante Huasteca (Gutiérrez Mejía 1993; Bassols Batalla 1977 y Ruvalcaba 1993 en Quezada 2008). Los 245,153 hablantes de náhuatl se concentran principalmente en la ciudad de Huejutla, la capital de la región Huasteca, y en Zacualtipán, Metztlán y Molango, en la Sierra Alta y al norte del Valle de Tulancingo, (Gobierno del estado de Hidalgo <http://www.hidalgo.gob.mx> 24.3.2015). El INI agregó municipios hablantes de náhuatl de la Sierra Gorda, aunque Eloxochitlán solamente tiene 0.9 por ciento de hablantes; Jacala, 1.5 por ciento; Juárez Hidalgo, 3.6 por ciento; Metzquitlán, 1.2 por ciento; la Misión, 1.6 por ciento; Molango, 3.3 por ciento; Pacula, 4.8 por ciento; Pisaflores, 2.8 por ciento, y Tlahuiltepa 1.4 por ciento (Serrano *et al.*, 2002).

La región de la Sierra de Tenango se conoce también como Sierra otomí-tepehua, por las dos lenguas indígenas que la distinguen. El otomí de la variante hñañhú se encuentra en la capital de la región: Tenango de Doria, y también en San Bartolo Tutotepec y en algunos barrios de Huehuetla. Los 1,818 hablantes de tepehua están acotados al municipio de Huehuetla (Guerrero, 1986). Progresá utilizó la regionalización del INI y consideró cuatro municipios utilizando el criterio lingüístico: Huehuetla, San Bartolo Tutotepec y Tenango de Doria; anuló Agua Blanca y agregó Acaxochitlán (López 2008a, 41), porque Acaxochitlán tiene 52.0 por ciento de población hablante de lengua indígena y Agua Blanca apenas 1.9 por ciento (Serrano *et al.*, 2002). Según Vázquez (2010, p. 200), la CDI regresó en 2006 a los cuatro municipios iniciales: Tenango, Agua Blanca, Huehuetla y San Bartolo Tutotepec porque conforman un área geográficamente definida. El gobierno del estado de Hidalgo delimita culturalmente la región de Tenango por los municipios de Agua Blanca, Huehuetla, San Bartolo Tutotepec y Tenango de Doria. El gobierno agrega el municipio de Acaxochitlán cuando se refiere a áreas políticas (Gobierno del estado de Hidalgo <http://www.hidalgo.gob.mx> 24.3.2015).

El gobierno del estado de Hidalgo menciona que en las regiones de la altiplanicie pulquera, la comarca minera, la cuenca de México, la Sierra Alta, la Sierra Baja, la Sierra Gorda y el Valle de Tulancingo (mapa 3.2) los indígenas, entre ellos algunos hablantes de mixteco y unos pocos de la lengua jonáz, circulan en los tianguis, especialmente en la ciudad capital, Pachuca de Soto, y en Tulancingo (Gobierno del Estado de Hidalgo <http://www.hidalgo.gob.mx/> 10.3.2015). Los hablantes de náhuatl y de otomí circulan

principalmente por las cabeceras municipales de Pachuca y Tulancingo (Ruiz de la Barrera, 2010; CECULTAH <http://www.hidalgo.gob.mx/?p=1481> 13.7.2015).

El estado de Hidalgo es el sexto con mayor proporción de hablantes de lengua indígena en el país (14.4%), después de Oaxaca (34.2%), Yucatán (30.3%), Chiapas (27.2%), Quintana Roo (16.7%) y Guerrero (15.1%) (INEGI 2010), aunque la proporción ha cambiado a lo largo del tiempo y es muy diversa al interior de los municipios. En 1895, 75.9 por ciento de la población total era analfabeta y 33.6 por ciento era hablante de lengua indígena; de ella, 60.9 por ciento era monolingüe (INEGI 1996). En 2010, 10.2 por ciento se reportaba analfabeta, 15.07 por ciento hablaba una lengua indígena y de ella, solamente 12.8 por ciento era monolingüe (INEGI 2010). Solamente en 16 municipios la proporción de población indígena es mayor a 40 por ciento y en siete de entre 20 y 39 por ciento (Cuadro 3.1). En los 61 municipios restantes hay muy baja proporción de población hablante de lengua indígena.

La continua reducción de población hablante de lengua indígena se relaciona con el aumento de la proporción de población alfabetizada (Gráfica 1). Pero también ha habido procesos de recuperación de la lengua indígena y de reconstrucción de la identidad cultural: la pertenencia étnica. Hidalgo ocupa también el sexto lugar en pertenencia étnica, la cual aumentó de 14.5 por ciento en el año 2000 a 30.1 por ciento en 2010 (INEGI 2000, 2010). Los otros estados son Yucatán (62.7%), Oaxaca (58.0%), Quintana Roo (33.8%), Chiapas (32.7%) y Campeche (32.0%) (INEGI 2010): La revitalización de la identidad cultural está relacionada con la correlación entre lengua indígena, marginación y pobreza de la Comisión para el desarrollo de Pueblos Indígenas (CDI), cuyas políticas favorecen incluso a los municipios con proporción de hablantes de lengua indígena menor a 7 por ciento. Ya que los municipios de Ajacuba, El Arenal, Atitalaquia, Atotonilco de Tula, Chapantongo, Huichapan, Mixquiahuala, Nopala de Villagrán, San Agustín Tlaxiaca, Tepetitlán, Tetepango, Tezontepec de Aldama, Tlahuelilpan, Tlaxcoapan y Tula de Allende siguen siendo considerados indígenas (Serrano *et al.* 2002).

### 3.3 La delimitación regional para los proyectos de desarrollo económico

La Constitución mexicana de 1857, bajo el espíritu de libertad, igualdad y fraternidad que introdujo la Revolución francesa, reconoció el derecho a la ciudadanía de toda la población nacida en el territorio nacional y le otorgó todas las garantías<sup>43</sup>. Como ciudadanos, los indios debían ser integrados a la cultura nacional. Sin embargo, con la finalidad de separar a la iglesia del Estado, las políticas liberales puestas en marcha por Benito Juárez reubicaron a la población espacialmente a través de la Ley de Desamortización de Fincas Rústicas y Urbanas de 1856. Esta Ley, inserta en el artículo 27 de la Constitución Política de 1857<sup>44</sup>, convirtió las propiedades comunales en propiedad privada y afectó la propiedad de la tierra de los campesinos hablantes de lengua indígena (Powell, 1968). Más tarde, Porfirio Díaz (1876-1910) diseñó un proyecto nacional de modernización y unificación cultural para reforzar la “personalidad social” del país, para prevenir guerras civiles, intentos de intervenciones extranjeras, y para confrontar las presiones de Estados Unidos (Powell, 1968, p. 23-24). El plan de unificación cultural integraría a los nativos al progreso nacional a través de la homogeneización cultural de toda la población mexicana. El proyecto de homogeneización cultural se llevaría a cabo en dos partes: el “blanqueamiento” o mestizaje biológico que se lograría por medio de la introducción de población europea y la dotación de tierras y de fondos de inversión, y el “blanqueamiento” o mestizaje cultural a través de la educación (Powell, 1968). Las políticas de blanqueamiento biológico de Porfirio Díaz redistribuyeron la tierra, el agua y el ganado de los indios a los europeos inmigrantes (Powell, 1968).

El despojo y restitución de la tierra y los proyectos de desarrollo rural que subsiguieron necesitaron territorios específicos en donde llevar a cabo las políticas oficiales. Estos procesos intensificaron los conflictos, dividieron a la población,

---

43 El artículo 1o. constitucional expresa que “El pueblo mexicano reconoce, que los derechos del hombre son la base y el objeto de las instituciones sociales. En consecuencia, declara: que todas las leyes y todas las autoridades del país, deben respetar y sostener las garantías que otorga la presente Constitución.”, y en 2o. que: “En la República todos nacen libres. Los esclavos que pisen el territorio nacional, recobran, por ese solo hecho, su libertad, y tienen derecho a la protección de las leyes.” (Cámara de Diputados [http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdíg/const\\_mex/const\\_1857.pdf](http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdíg/const_mex/const_1857.pdf) 3.8.2015).

44 “Ninguna corporación civil o eclesiásticas, cualquiera que sea su carácter, denominación ú objeto, tendrá capacidad legal para adquirir en propiedad o administrar por sí bienes raíces, con la única excepción de los edificios destinados inmediata ó directamente al servicio ú objeto de la institución.” (Cámara de Diputados [http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdíg/const\\_mex/const\\_1857.pdf](http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdíg/const_mex/const_1857.pdf) 3.8.2015).

transformaron las identidades culturales y crearon las localidades y regiones que hoy se conocen como las regiones naturales indígenas del estado de Hidalgo. Pero las regiones nacieron con identidades y orientaciones muy diferentes porque la interpretación de la cultura en los diferentes espacios fue muy diversa.

### ***3.3.1 Las regiones de los indios rebeldes***

Las políticas agrarias llegaron rápidamente a las localidades que a partir de 1869 conforman el estado de Hidalgo; el descontento de la población incitó la lucha campesina en Tutotepec y Tenango, que se extendió primero a Tulancingo, más tarde a Huejutla y Metztlán, y llegó a sumar 14000 sublevados, a los que se llamó *indios rebeldes*, en 1861. Las rebeliones se controlaron militarmente y las haciendas, con apoyo del gobierno, establecieron guardias blancas para protegerse, aunque las luchas renacieron en diferentes puntos del estado (Ruiz de la Barrera, 2010). La *sublevación de los indios, la indiada y los indios rebeldes* fueron nombres comunes de los hacendados para referirse a los campesinos que luchaban por la restitución de sus tierras comunales en la región de la Huasteca (Montoya, 1996). Las categorías no fueron solamente étnicas. En 1869, el intento de abrir las haciendas fue considerado un acto de *bandoleros comunistas* (Hernández, 2000). El general Cravioto, gobernador de Hidalgo en varios períodos (1876-1877, 1877-1881, 1889-1893, 1893-1897), y otras autoridades locales se apropiaron de extensas propiedades de tierra confiados en la amistad que tenían con Porfirio Díaz. En el distrito de Huejutla las familias Andrade y Careta se apropiaron de propiedades comunales y las convirtieron en ranchos (Hernández, 2000).

Según Guerrero (1986), muchos *indios sublevados* fueron capturados y enviados como esclavos a Quintana Roo y a Valle Nacional, de donde casi nunca regresaban. En el Primer Congreso Católico en 1903, el obispo de Puebla solicitó apoyo de los hacendados para mejorar las condiciones de vida de los indios, mejorar las prácticas católicas y establecer escuelas para los niños indios (Powell, 1968). El obispo de Tulancingo, José Mora y del Río, solicitó en el Primer Congreso Agrícola Católico en 1904 el mejoramiento de las condiciones de vida de los indios de las haciendas (Powell, 1968; Hernández, 2000). El conflicto por la tierra no derivó exclusivamente en violencia y en despojo de tierras indias a manos de hacendados; según Lagunas (2004), muchos indios tepehuas de Huehuetla migraron hacia Mecapalapa, Tlachichilco, San Pedro Tzilzacoalpan y San

Francisco. Algunos campesinos se unieron rápidamente al movimiento revolucionario contra las políticas porfiristas, pero la revolución llevó caciques armados a la Sierra de Tenango, quienes se impusieron y explotaron a la población (Dow, 2002).

El 14 de mayo de 1901, el artículo 27 constitucional se enmendó para aclarar que la ley solamente aplicaba en el caso de las corporaciones e instituciones religiosas y a las que estuvieran bajo su tutela, lo cual permitía a las corporaciones civiles el derecho a adquirir y administrar bienes y capitales inmuebles<sup>45</sup>, pero la inercia del despojo, los conflictos y las representaciones étnicas continuó. Venustiano Carranza enmendó el derecho agrario con la Ley Agraria del 6 de enero de 1915, que quedó estipulada en el artículo 27 de la Constitución Política de 1917 y que estableció la devolución y el repartimiento de tierras y aguas para los pueblos, rancherías y comunidades (Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación, 5.2.1917). El término de la revolución y el cambio de la Ley Agraria en 1915 y del artículo 27 de la Constitución de 1917 produjeron cambios al interior de los pueblos. Los campesinos iniciaron solicitudes para la restitución de la tierra por la vía legal, como lo explicitaba la ley. Muchos pueblos volvieron al sistema de cargos y al trabajo comunal que se había prohibido durante el porfiriato para comprobar la identidad comunitaria y se registraron como pueblos para ganar el derecho a la restitución o a la dotación. El despojo de tierras había producido la desaparición del registro de algunos pueblos, como el pueblo de Chahuatitla, en el municipio de Tepehuacán de Guerrero, distrito de Molango, producido por Alberto Rubio, administrador de la hacienda Cahuazas, cuyo propietario tenía buenas relaciones con el gobernador. La mayoría de las restituciones no pudieron ser comprobadas, pero algunos pueblos lograron algunas dotaciones (Hernández, 2000).

En la región de la Sierra de Tenango, los pueblos empezaron a formar nuevamente gobiernos locales cívico-religiosos y a redistribuir el excedente económico familiar para recibir protección política (Dow, 2002). La población se dividió nuevamente en pueblos con sus gobiernos de indios y productores y comerciantes mestizos que mantenían el control sobre la tierra y sobre la población. En 1922, el juez de Tenango de Doria José Siles se convirtió en propietario y cacique y mantuvo el control político en la región porque por orden de Obregón, los hacendados estaban autorizados a portar armas para defenderse de los agraristas, que habían sido desarmados (Hernández, 2000).

---

45 Enmienda al artículo 27 constitucional (Cámara de Diputados [http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/-bib dig/const\\_mex/const\\_1857.pdf](http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/-bib dig/const_mex/const_1857.pdf) 3.8.2015)



Según Schryer, además de las tierras comunitarias y de las haciendas en el sur de la Huasteca también había ranchos que eran producto de las divisiones de antiguas haciendas y limitaciones de tierras comunales de pueblos indios. Algunos pueblos nahuas compraron partes de su patrimonio para asegurar el control de las tierras de sus comunidades. También había rancheros entre los campesinos nahuas ricos. Al igual que otros rancheros, los campesinos nahuas ricos utilizaron mano de obra de campesinos pobres, les prestaban dinero o les vendían maíz. Muchas comunidades indígenas de Huejutla pudieron mantener sus propiedades mediante sociedades agrícolas y condueñazgos formados por representantes de pueblos indios y mestizos recién llegados. Algunos mestizos pobres habían llegado a pueblos nahuas con permiso para pastorear el ganado y cultivar maíz a cambio de trabajo comunitario y contribuciones económicas para las ceremonias locales. Se habían convertido en campesinos nahuas porque hablaban la lengua y se vestían como ellos. Algunos de esos campesinos mestizos pobres se hicieron pasar por miembros de comunidades indígenas para adquirir tierras. Otros mestizos habían llegado a establecer negocios y ranchos por medio de renta y compra de tierra de los pueblos nahuas y mantenían su propia identidad. Los nuevos propietarios, nacionales y extranjeros, aprendieron náhuatl, la lengua dominante de la región (Schryer, 1990).

### ***3.3.2 La región de los indios pobres***

Ixmiquilpan y Tula fueron los municipios que más activamente se involucraron en los conflictos agrarios. En esta región, que hoy es el Valle del Mezquital, algunos hacendados que contaban con apoyo del gobierno federal reprimieron a los campesinos, incendiaron casas, secuestraron animales, talaron en gran escala los campos, prohibieron el uso del agua y el paso por veredas y asesinaron a líderes agrarios (Hernández, 2000). Los españoles Iturbe y Scholtz se hicieron de las tierras de Tlahuelilpa y Ulapa, del distrito de Tula (Hernández, 2000). Algunos pueblos de Actopan y Pachuca invadieron haciendas, pero no todos los pueblos se involucraron en los enfrentamientos por la tierra porque la región había sido beneficiada por el proyecto de drenaje de las aguas del canal de desagüe y las aguas pluviales del Valle de México desde su inicio, en 1856 (el mismo año de promulgación de la Ley Lerdo).

El proyecto de desagüe de las aguas residuales de la ciudad de México generó el distrito de riego de Tula, que empezó a funcionar en 1903 y significó aguas de riego para

diversos municipios del Valle (Fabre, 2004). Los productores indígenas y mestizos de Ixmiquilpan se unieron en 1913 para solicitar a la Secretaría de Fomento, Colonización e Industria la extensión del sistema de riego del río Tula. El responsable del proyecto, Mucio Chávez, escribió una carta a las autoridades en la ciudad de México en la que da pruebas de la propiedad de la tierra de los indígenas a través de su identidad cultural milenaria:

“El Terreno que va a regarse (...) pertenece a cosa de cinco mil indígenas, poco más poco menos, estos viéndose transmitiéndose su propiedad de padres a hijos desde tiempos remotísimos (sic), ellos mismos ignoran lo que significa un título escrito y ninguno lo tiene. Exigírselos sería introducir en ellos una grandísima alarma y un trastorno estupendo contra la tranquilidad pública de este lugar.” (Texto de Chávez 1913, en Mendoza, 2005, p. 58).

Se construyó la primera etapa del drenaje profundo en 1920, que benefició en mayor proporción a propietarios mestizos, mientras la mayoría de las propiedades comunales indígenas tuvo que seguir dependiendo del temporal (Mendoza, 2005). Los agricultores mestizos se organizaron como Vecinos de Ixmiquilpan en 1923 y luego como Sociedad Agrícola Nacional Alarcón de Ocaña para mantener el control sobre las aguas agrícolas. Las diferencias de la producción entre campesinos hablantes de lengua indígena y hacendados incrementaron con el tiempo las distancias económicas y mantuvieron las distancias sociales al interior de las regiones. Sin embargo, los indios del Valle del Mezquital eran solamente llamados indígenas, sin otro adjetivo (Mendoza, 2005).

Cuando Lázaro Cárdenas (1934-1940) llegó a la presidencia, promovió un cambio profundo en el proyecto de desarrollo nacional que, a diferencia del proyecto nacional de blanqueamiento biológico y cultural, en lo sucesivo sería de corte socialista. Para ello, reestructuró a la población mexicana en organizaciones obrero-campesinas: sociales populares, campesinas, de trabajadores, comerciantes y productores (Martínez, 2006, p. 65). El proyecto de Cárdenas incluyó la modernización del indio, que se llevaría a cabo a través de dos proyectos: uno económico, basado en el reparto agrario, es decir, en la restitución de las tierras comunales y en el desarrollo rural; y otro cultural, es decir, el desarrollo de las capacidades del indio y el mejoramiento de sus condiciones de vida mediante la alfabetización y la educación porque, según el discurso oficial, los indios estaban dominados por el alcohol y narcotizados por el fanatismo y por su falta de dominio de la lengua castellana; y por su alejamiento de los conocimientos occidentales de sistemas de cultivo, eran potenciales destructores del bosque (Cárdenas en Schüren y Gabbert, 2013).

Cárdenas organizó, a través del DAI, el Primer Congreso Regional Indígena el 25 y 26 de septiembre de 1936, en Ixmiquilpan, Hidalgo, y asistió para escuchar a los delegados indígenas de Actopan, Ixmiquilpan, Santa María Tepeji y Tasquillo. El presidente había decidido escuchar directamente a representantes indígenas para que fueran ellos mismos quienes mediaran en la resolución de los problemas agrarios y en el seguimiento del proyecto educativo. Cárdenas fue recibido en Ixmiquilpan por el presidente municipal indígena Rutilio Ramírez, oriundo de la localidad de Orizabita<sup>46</sup>. Ramírez había sido Juez Auxiliar de su comunidad en 1900, antes de los 18 años de edad, para representar a su comunidad en asuntos de justicia y en la compra y venta de tierras. Más tarde siguió ocupando cargos de representación comunitaria por su capacidad de dominio de la lengua castellana, por sus servicios comunitarios a cambio de lealtad y por las relaciones sociales extensas que había establecido debido a sus tres matrimonios exogámicos y a los matrimonios de sus hijos. Había sido elegido representante de Orizabita por los terratenientes mestizos en 1932 ante la Junta de Propietarios de Tierras Agrícolas de Ixmiquilpan, aunque los indígenas no eran propiamente terratenientes y Ramírez no era propietario de tierras irrigadas, pero mantenía relaciones de lealtad con los propietarios de tierras irrigadas para cultivarlas. Para el período 1933-1934, los terratenientes mestizos lo eligieron presidente municipal de Ixmiquilpan para moderar el reparto agrario iniciado en 1917 ya que tres comunidades indígenas del municipio de Ixmiquilpan (Capula, Julián Villagrán y Bangandhó) habían iniciado solicitudes de tierras ejidales. A la presidencia de Ramírez le siguieron en el cargo representantes indígenas hasta la década de 1950 (Mendoza, 2005).

En el Congreso Nacional, Ramírez pidió al presidente la construcción de un sistema de agua potable, la edificación de una escuela, una tienda de abastecimiento de granos y la construcción de una presa (Mendoza 2005, p. 129). Cárdenas, por su parte, acordó la creación de la Comisión Intersecretarial para investigar las condiciones de vida y las necesidades en esta región de otomíes y de la región Tarahumara, y un año más tarde de la Mixteca de Oaxaca (Mendoza, 2010). Cárdenas envió un grupo de guardias rurales que fue encomendado directamente a Ramírez para la protección de las tiendas de granos, cuyo monopolio había estado controlado por los mestizos (Mendoza, 2005). El apoyo directo del presidente a los indígenas del Valle del Mezquital mediante el

---

46 Orizabita fue sede de la primera y única misión cultural permanente en el municipio de Ixmiquilpan, en 1932 (Mendoza, 2005).

asesoramiento del personal del DAI, la cesión de espacios políticos, la expansión del proyecto educativo<sup>47</sup>, la protección de líderes indígenas y el reparto agrario alteraron la organización del poder de Ixmiquilpan en las décadas 1930 y 1940 (Mendoza, 2005, p. 119-120, 193). La segunda etapa del drenaje profundo en la década de 1940 por todo el río Tula benefició 90000 hectáreas de tierras semiáridas y generó mayor productividad para la economía de mercado extra regional del Valle del Mezquital, con lo cual se vieron beneficiados muchos campesinos hablantes de otomí (Mendoza, 2005).

Las localidades de los otomíes habían sido elegidas para profundizar la investigación sobre la historia del pasado prehispánico y para probar proyectos indigenistas que serían difundidos posteriormente en otras regiones indígenas del país y en regiones con población indígena del estado de Hidalgo (Ruiz de la Barrera, 2000; Mendoza, 2006). Alfonso Fabila (1938) dio el nombre al Valle del Mezquital, un área antes conocida como la “región habitada por aborígenes otomíes”, y concluyó que la dominación afectó la ecología de la región y produjo la pobreza de sus habitantes:

“La raza otomí, grupo étnico que en número sigue al mestizo, no puede ser su condición ni más precaria ni menos lamentable. Por cualquier lado que se le mire, a excepción de que se le considere con un criterio no occidental, su estado manifiesta una completa derrota, y esta situación no es de hoy, sino que le viene desde los más antiguos tiempos. Siempre sometido a una servidumbre de siglos. Primero con los toltecas y aztecas, luego con el conquistador español y criollo, y hoy, con este último y el mestizo, quienes han detentado todos los recursos económicos que le podrían permitir vivir de una manera racional, y por eso ha ido replegándose día a día más y más hacia las estribaciones y cumbres de las montañas, cuyas tierras desérticas no permiten vida alguna, y por lo mismo, allí hace una existencia miserable en cualquier aspecto que se le juzgue; aun el de su libertad individual, porque lo tienen acorralado y sufriendo todos los desprecios.” (Fabila, 1938, en Bartra, 1974, p. 460).

La regionalización de Fabila concentró 18 municipios con características étnicas, económicas y físico-geográficas similares (DAPP, 1938 en Mendoza, 2006, p. 120). Othón de Mendizábal (1933, 1941, 1947) acuñó el concepto de áreas culturales y definió al Valle del Mezquital como el arquetipo de las regiones estériles y erosionadas de México en donde se ubica la población indígena (Melville 1990). Mendizábal sostenía que el aislamiento geográfico<sup>48</sup> era el problema medular del indígena porque producía “la desvinculación

---

47 En 1936 se federalizaron las escuelas del estado de Hidalgo bajo la Secretaría de Educación Pública y la Dirección de Educación Federal en Pachuca (Manzano, 1950).

48 Mendizábal definió el aislamiento geográfico como producto de la “colonización... y del desarrollo de la economía nacional, numerosos grupos indígenas han sido confinados a las regiones de difícil acceso, donde debido al aislamiento han podido conservar con mayor o menor pureza sus lenguas... y demás manifestaciones de las culturas vernáculas.” (Mendizábal, Obras: VI, p. 509 en Aguirre Beltrán, 1977, p. 41).

económica, el distanciamiento social y el estancamiento cultural”. El autor sugería que la construcción de caminos mejoraría las condiciones de salubridad y tendría impacto en la economía y en la ampliación de la cultura (Mendizábal, Obras: V, p. 511 en Aguirre Beltrán, 1977, p. 42). “...le voy más a la carretera que a la escuela...” (Mendizábal, 1947, p. 507 en Aguirre Beltrán, 1977, p. 42). Gamio contó 21 municipios en la región desértica de los otomíes pobres (Gamio, 1952). Carlos Basauri publicó en 1940 las observaciones que había realizado en 1930 sobre los otomíes de Actopan e Ixmiquilpan en donde asoció a los hablantes de otomí del Valle con características geográficas y climáticas, con la agricultura, con haciendas, peones y niños pastores, con la producción de carbón, con la alfarería a pequeña escala y con la industria textil de ixtle, y los declaró en decadencia física e intelectualmente debilitados. El alejamiento cultural era resultado de las características geográficas, climáticas y económicas de la región, de la prohibición de los matrimonios entre españoles, criollos e indios durante la Colonia, de la diferencia de la lengua y de la desconfianza de los indios. Su estudio etnográfico concluyó que estos indios otomíes estaban en decadencia física por el tipo de dieta que utilizaban y por el alcoholismo. Además de que “viven en condiciones higiénicas deplorables” (Basauri, 1940, p. 285-294). El indio otomí, según Basauri, tenía un escaso poder perceptivo, una atención controlada por la voluntad, una memoria exaltada, una imaginación pobre, una ideación escasamente desarrollada, una asociación lenta, un juicio casi pueril y una personalidad ambivalente. Basauri explicó la negativa del indio a enviar a los hijos a la escuela por las condiciones económicas que precisaban de la mano de obra infantil y a la inutilidad de los conocimientos adquiridos en la vida cotidiana porque en la región no existían ni libros ni periódicos. La lengua y la educación eran indispensables para acercar a los indios a los conocimientos cívicos de un ciudadano mexicano (Basauri, 1940).

El proceso de desarrollo económico que inició Cárdenas se aceleró en muchos municipios del Valle del Mezquital en 1950 (Ortiz *et al.* 2006, pp. 22-23) bajo el gobierno de Miguel Alemán (1947-1953). El primer impacto del proyecto, como lo había pronosticado Mendizábal, había sido el desarrollo económico y la creación de ofertas de empleo para los campesinos de la región, que fueron los trabajadores que construyeron la carretera de la ciudad de México a Ixmiquilpan (Mendoza, 2010).

La crisis minera de las décadas 1940 y 1950 había depauperado algunos municipios del Valle del Mezquital, y se habían producido procesos de emigración de la población rural del municipio del Cardonal incluso hacia Estados Unidos (Ruiz de la Barrera, 2010). No obstante, al proyecto agrícola de riego con el desagüe de la ciudad de México se

incluyeron proyectos industriales (Mendoza, 2006). En 1970 se regaban 45 millones de hectáreas con aguas negras (Finkler, 1974 en Mendoza 2006, p. 125) y en 1994, la cantidad se había duplicado (Fabré, 2004 en Mendoza 2006, p. 125). Allí se empezó a producir la mayor cantidad de los alimentos que se consumen en el estado: maíz, frijol, trigo, cebolla, tomate, jitomate, tuna, durazno, y la cuarta parte del chile verde del país y alfalfa para la cría de ganado. La región de Tula se industrializó en la década de 1970 con la construcción de la refinera Miguel Hidalgo y la termoeléctrica Francisco Pérez Ríos. Se fabrican telas en Tepeji y cementos en Cruz Azul, Atotonilco y Huichapan. Se elaboran artesanías con ixtle, vara, carrizo, hilo, barro y madera en Ixmiquilpan y Actopan. Hay producción piscícola en Tezontepec de Aldama y rutas turísticas de balnearios: la montaña El Xicuco entre Tula y Tlahuelilpan, El Hualtepec, cercano a Huichapan y Los Frailes, cerca de Actopan (Gobierno del Estado de Hidalgo <http://www.hidalgo.gob.mx/> 10.3.2015). Los recursos fluyeron hacia el Valle del Mezquital en gran medida por las relaciones políticas que algunos hidalguenses habían establecido directamente con políticos y con instituciones del estado en la ciudad de México. Los municipios del Valle del Mezquital: Actopan, San Salvador, Francisco I. Madero, Mixquiahuala, Atitalaquia, Tula y Tepeji del Río tuvieron un desarrollo económico siempre por delante de las otras regiones con población indígena (Mendoza, 2006).

### **3.4 La delimitación regional para el desarrollo económico rural**

Echeverría (1970-1976) inició una etapa de desarrollo económico rural en México en la década de 1970, ya que el Congreso Mundial de la FAO/UNESCO/OIT (Copenhague 1970) recomendó llevar a cabo un programa de desarrollo rural integral que considerara metas concretas en las áreas de la agricultura, la alimentación y la educación. La población objetivo de los programas de desarrollo rural integral se seleccionó a través del cálculo de índices de ruralidad y pobreza a escalas local y regional contruidos con información del censo de 1970, estadísticas vitales y estadísticas de la Secretaría para Asentamientos Humanos y Obras Públicas (SAHOP). Se utilizaron variables de indicadores de a) alimentación: consumo de leche, carne y huevo; b) salud: tasa de mortalidad general y preescolar; c) educación: analfabetismo y escolaridad primaria; d) vivienda: servicios de infraestructura básica; e) productividad y empleo: actividad económica, sector económico e ingreso, y además uso de calzado y de radio y televisión (Ovalle, 1982, p. 26). La mayor

correlación de ruralidad y pobreza se concentró en las regiones Pacífico-Sur: Chiapas, Guerrero y Oaxaca y Centro Este: Hidalgo, Puebla y Tlaxcala (Ovalle, 1982, p. 64). En el estado de Hidalgo, en todos los municipios de la Sierra de Tenango: Agua Blanca, Huehuetla, San Bartolo Tutotepec y Tenango de Doria que estuvieron olvidados por el estado, y en menor medida en la Huasteca y en Acaxochitlán (5.71) (Ovalle, 1982, p. 58).

Las condiciones económicas de muchas localidades del Valle del Mezquital habían mejorado, se había diversificado el mercado laboral y los maestros bilingües recibían un salario profesional, y solamente algunas localidades alejadas no habían iniciado el proceso de desarrollo económico. No obstante, la población hablante de otomí del Valle del Mezquital en su conjunto seguía siendo representada como pobre y dominada:

“Si a mí me preguntaran qué grupo indio me ha causado una más viva impresión respondería sin vacilar que el otomí, pues la ingratitud de su medio y su condición de esclavo en vez de volverlo duro y egoísta le ha permitido mantener y afinar no precisamente un sentimiento de solidaridad comunal propia de los indios, sino la excepcional de que todo hombre es un dios y merece el respeto y la devoción debida a los dioses. Un hombre que le otorga al ser esa calidad trascendente, un hambriento ontológico que ha logrado sobreponerse a las hecatombes y al dolor por esa concepción de la dignidad humana, es acreedor que nos ocupemos de él resueltamente liberándolo de sus caciques, de los rapaces explotadores en los que ha encarnado la ancestral figura de Coyote Viejo, el Dios de la Discordia, especie de Caín otomí que ha tratado de destruirlos armando la mano del hermano contra su hermano”. (Fernando Benítez, 1972 en Bartra, 1974, p. 460).

Roger Bartra (1974, p. 460) decía: “Los periodistas y los escritores han derramado lágrimas al descubrir la situación de los indios del Mezquital. Detrás de todas las palabras se descubre una realidad descarnada: un pueblo que ha perdido su cultura vive aplastado bajo las pisadas de una sociedad capitalista que impone sus condiciones a los dominados.”

Así que cuando el gobierno federal llevó a cabo directamente el proyecto de desarrollo rural del estado de Hidalgo, en 1973, bajo el programa de Mejoramiento Económico, Educativo y Cultural de las Comunidades Rurales e Indígenas, el Valle del Mezquital también fue beneficiado. El INI coordinaría el programa del Valle a través del PIVM en Ixmiquilpan, y para el resto de las localidades indígenas, el gobierno delimitó la región de la Huasteca y estableció como su capital la ciudad de Huejutla y la región de la Sierra, ahora llamada Sierra de Tenango, y su capital, Tenango de Doria, para el establecimiento de los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI) creados por decreto federal en 1972 y 1973. El Programa Auxiliar en Materia Alimentaria contó con participación del Instituto Nacional de Nutrición, la Secretaría de la Presidencia y la Compañía Nacional de Subsistencias Populares (Conasupo), que había sido creada en 1965

y que también funcionó a través de los CCI del INI y del Programa Integral de Desarrollo Rural (PIDER), creado en 1975 (CDI, 2012; Schryer, 1990).

El gobierno federal reactivó el reparto agrario y el otorgamiento de créditos a los pequeños productores en la Huasteca en 1971 mediante la organización y empoderamiento de líderes campesinos para invadir terrenos. Muchos campesinos nahuas y mestizos sin tierra y sin empleo formaron organizaciones dentro y fuera de la protección oficial e iniciaron negociaciones directamente con las instituciones de la reforma agraria. Los más radicales discutían con los agricultores y rancheros sobre la posibilidad de continuar el trabajo forzado de los indios en las haciendas. Se revitalizaron las categorías sociales: *indios rebeldes*, *la indiada*, la violencia entre campesinos, rancheros y hacendados y la negociación de las identidades (Schryer, 1990). La revitalización del conflicto agrario y la crisis económica se combinaron con la política rural del gobernador Rojo Lugo (1975-1976, 1978-1981), quien prohibió a los campesinos invadir las haciendas y encarceló a 250 líderes campesinos que solamente serían liberados si se agremiaban a la Confederación Nacional Campesina (CNC) (Schryer, 1990). La politización étnica se intensificó en la Huasteca porque la construcción de la carretera federal en 1974 llevó expertos técnicos, agitadores políticos, oficiales del gobierno, organizaciones y misiones religiosas: presbiteriana, adventista, bautista, pentecostal, la teología de la liberación y la acción por los pobres, nuevos partidos políticos de oposición, entre ellos el Partido Socialista de los Trabajadores (PST)<sup>49</sup>, escuelas y maestros bilingües, que llevaron nuevas ideas a las localidades (Schryer, 1990). La Organización Independiente de Pueblos Unidos de la Huasteca (OIPUH) se unió a varios pueblos indígenas de Atlapexco, Huautla, Xochiatipan y Yahualica para exigir la restitución de tierras y crédito agrícola en 1978 (Guerrero, 1986).

El estudio de Schryer (1990) muestra que la revitalización del conflicto agrario en la Huasteca promovió el uso de la categoría indio, no solamente dentro del conflicto agrario, sino que también se empezó a utilizar para acudir a las oficinas de la reforma agraria y a las instituciones de desarrollo rural. Los indios tenían que demostrar su lamentable situación de despojo frente a los terratenientes descendientes directos de los europeos y se empezó a transformar la identidad de campesinos nahuas pobres y ricos, de rancheros mestizos y de pueblos enteros. Incluso algunos que no eran campesinos se empezaron a

---

49 El PST y su sindicato, la Unión Nacional de Trabajadores Agrícolas (UNTA) pactaron su llegada a la región con Rojo Lugo en 1978, controlarían las invasiones a cambio de algunas sillas en la legislatura del estado (Schryer, 1990).



representar como indígenas, especialmente aquéllos que lo habían sido alguna vez, con el objetivo de mantener sus terrenos o beneficiarse de las dotaciones de tierra.

Al final de la administración de Echeverría, la crisis de alimentos no se había resuelto y la politización de la población estaba en aumento. López Portillo fundó la Coordinación General del Plan de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (Coplamar) en 1977, que funcionó a través de diversas organizaciones<sup>50</sup>. Coplamar funcionó con seis áreas básicas para atender los municipios que se habían detectado con pobreza rural en el país en las áreas de alimentación<sup>51</sup>, salud, educación, vivienda, proyectos productivos y empleo<sup>52</sup>, que se habían analizado en el sexenio de Echeverría y habían correlacionado la pobreza, la desnutrición, la ruralidad y la lengua indígena (Ovalle, 1988).

Los proyectos culturales del INI-Coplamar<sup>53</sup> para la Defensa y Desarrollo de las Culturas Autóctonas y educativos de Coplamar-INI-SEP<sup>54</sup> para aumentar el acceso y éxito escolar de los niños indígenas en 1980 se basaron en la Declaración sobre la Raza y los Prejuicios Raciales de UNESCO (1978). Miguel de la Madrid (1982-1988) continuó el proyecto Coplamar para reducir las crecientes tensiones sociales tras la severa crisis económica que dejó el gobierno de López Portillo (Martínez, 2006). Salinas de Gortari (1988-1994) transformó Coplamar en el Programa Nacional de Solidaridad (Pronasol), proyecto para el abatimiento de la pobreza de las zonas indígenas y rurales y de la población de las zonas áridas y urbanas que unió subsidios alimentarios, acciones de salud y educación en un paquete básico dirigido directamente a la población en condiciones de

---

50 Las organizaciones que participaron en el proyecto fueron el Instituto Nacional Indigenista (INI), la Comisión Nacional de Zonas Áridas (CONAZA); el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital; la Forestal (FCL); el Fideicomiso del Fondo Candelillero; el Fideicomiso para Obras Sociales a Campesinos Cañeros de Escasos Recursos (FIOSCER); los Productos Forestales de la Tarahumara (PROFORTARAH), el Fidepal; el Patronato del Maguey, el Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías (FONART) y la Compañía Forestal de la Lacandona (COFOLASA) (CDI 2012).

51 El gobierno creó el Sistema Alimentario Mexicano (SAM) en 1980 para incrementar la producción, mejorar la distribución de alimentos básicos y mejorar la dieta de la población desnutrida (Ovalle, 1988).

52 Para apoyar los proyectos rurales el gobierno fusionó las Secretarías de Recursos Hidráulicos y la de Agricultura y Ganadería en la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH) para administrar todos los recursos de la nación, en 1976; la Subsecretaría de Asentamientos Humanos y Obras Públicas (SAHOP) en 1976.

53 Se formaron casi 700 Comités Autónomos de las Etnias para rescatar y reforzar las fiestas tradicionales y las danzas populares; la producción de artesanías y documentos históricos; la dotación de instrumentos musicales, la conservación de edificios y el rescate de la medicina tradicional. El INI y el Instituto Nacional de Bellas Artes convocaron al Concurso Nacional de Narrativa Indígena “Rosario Castellanos” (Ovalle, 1988). Entre 1977-1982 el INI promovió 57 encuentros de música y danza Indígena (CDI 2012).

54 Se establecieron casas-escuela de educación primaria para que niños de 9 a 14 años de poblados pequeños, de difícil acceso y alta marginación pudieran terminar la primaria. El 70 por ciento de los proyectos educativos se llevó a cabo en regiones con población hablante de lengua indígena. La Dirección General de Educación Indígena y el INI establecieron el Programa de Educación Preescolar Bilingüe para niñas y niños de 5 a 6 años (Ovalle, 1988).

pobreza, especialmente a mujeres y niños de las localidades rurales e indígenas. Pronasol se transformó en el Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá) bajo la presidencia de Zedillo (1994-2000).

El proyecto nacional de Progresá inició en el estado de Hidalgo en 1997 en el municipio del Cardonal, en el Valle del Mezquital, porque esta región fue elegida nuevamente como prioritaria. Progresá otorgó nuevamente el paquete básico de subsidios alimentarios, acciones de salud y educación a mujeres y niños en condiciones de pobreza extrema, pero esta vez con beneficios especiales para las niñas (López, 2008). El estado promovió la participación y la responsabilidad de las familias al otorgar los subsidios directamente a las mujeres *en solidaridad* para: a) asegurar la asistencia de los niños y las niñas a las escuelas por medio de las becas escolares del gobierno; b) la atención a niños y niñas menores de cinco años, mujeres embarazadas y en lactancia, para disminuir la morbilidad y la mortalidad, y c) manejar la beca de alimentación para mejorar el estado nutricional (Mathus, 2009). Conapo<sup>55</sup> correlacionó las localidades con mayores niveles de marginación con las que presentaban mayor proporción de población hablante de lengua indígena. Al final del siglo, la marginación se concentró en los estados de Chiapas, Guerrero, Oaxaca, Hidalgo, Puebla, Veracruz, algunas localidades del Estado de México, Tlaxcala, Michoacán, las Huastecas hidalguense, de San Luis y de Veracruz, y la zona desértica (Mathus, 2009). Hidalgo fue, desde el inicio del programa, un estado prioritario, y los proyectos se llevaron a cabo de manera regional por medio de los CCI del INI para la Huasteca y la Sierra de Tenango y del PIVM para el Valle del Mezquital, y desde 1982 el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital y la Huasteca Hidalguense (PIVMHH). El índice de marginación re-categorizó y reorganizó a la población rural y hablante de lengua indígena como población rural e indígena dispersa, desnutrida, analfabeta, pobre y marginada, dedicada a la agricultura y sin infraestructura de servicios básicos. Pero la transferencia directa de recursos a las comunidades transformó las relaciones de poder de muchas localidades. Coplamar favoreció la formación de liderazgos en jóvenes hablantes de lengua indígena, de municipios que anteriormente habían quedado aislados y bajo el dominio de cacicazgos, quienes negociaron recursos directamente con el gobierno federal (López, 2008).

---

55 El Consejo Nacional de Población (CONAPO) produce los índices de marginación cada cinco años con los datos de los censos y conteos de población y vivienda (ver Ovalle, 1982). Para ello utiliza variables de alfabetización y escolaridad primaria, servicios de infraestructura básica en la vivienda, ingresos por trabajo y tamaño de la localidad (Bustos 2011).

En la década de 1980, sus municipios empezaron a alcanzar niveles medio-bajos, y en la década de 1990, Atitalaquia, Atotonilco de Tula, Progreso y Tula de Allende tuvieron niveles medio-altos de bienestar. Solamente los municipios El Cardonal, Santiago de Anaya y Tasquillo han mantenido las características desérticas e improductivas de la tierra (Mendoza, 2006). En esta pujante región del Valle del Mezquital se incluyó Huichapan, el municipio de origen de la familia Rojo y Lugo, y Jacala, municipio de José Guadarrama Márquez, quien fue vocal del Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM) y más tarde secretario de gobierno del estado (Mendoza, 2006). El desarrollo y expansión de la región produjo la concentración de muchos municipios hasta alcanzar más de 30 por ciento de la población del estado y un poder político muy importante.

La construcción de la carretera México-Tampico en la década de 1970 promovió la reapertura de escuelas y estimuló la economía de la Huasteca ligada al transporte de ganado y a la producción de café y de otros productos que promovieron el crecimiento económico de algunos mercaderes nahuas, de campesinos con pequeños lotes y de rancheros en los municipios de Huazalingo, Yahualica y Atlapexco, después en Jaltocan y Orizatlán, pues esos productos se podían comercializar en Huejutla (Schryer, 1990). El flujo de recursos se llevó a cabo mediante el establecimiento de nuevas instituciones del estado<sup>56</sup>, que también fueron mercado laboral para jóvenes y profesionistas bilingües. Las nuevas organizaciones agrícolas empezaron a redefinir la región durante las luchas por la tierra. A pesar de que la región de la Huasteca ha sido históricamente un espacio de conflictos agrarios, ha alcanzado niveles bajos y medio-bajos de bienestar, a excepción de Atlapexco y Yahualica, que siempre se han situado en niveles muy bajos.

En la Sierra de Tenango, el INI introdujo la producción frutícola y de artesanías e impulsó la de café, que concentra 31 por ciento de la superficie cultivada de la región; sin embargo, es casi nula en Agua Blanca (40.5 hectáreas), media en Tenango de Doria

---

56 Tabacos Mexicanos (Tabamex) llegó en 1972; el Instituto Mexicano del Café (Imecafé) creado en 1958, llegó en 1973 para organizar a los productores en Unidades Económicas de Producción y Comercialización (UEPC) por medio de insumos, servicios técnicos y anticipos de dinero, que se recuperaban con parte de la cosecha de los productores (Sagarpa 2006); la Compañía Nacional de Subsistencias Populares (Conasupo) introdujo en 1974 subsidios de alimentos para mejorar el nivel de vida de las clases populares. Cárdenas inició la regulación del mercado por medio de dos organismos: el Comité del Mercado del Trigo y la Compañía Exportadora e Importadora Mexicana (CEIMSA), para combatir la especulación con artículos de consumo necesario en 1937. La institución se fue expandiendo y en 1961 se creó la Compañía Nacional de Subsistencias Populares, S.A. (Conasuposa), que integró por primera vez un sistema de filiales especializadas en la industrialización y distribución de productos alimenticios básicos [http://www.diconsa.gob.mx/index.php/licitaciones/menuopcbaseslicita/doc\\_details/-54-bases-de-la-convocatoria-a-cuando-menos-tres-personas-inv120308-aut-m-.html](http://www.diconsa.gob.mx/index.php/licitaciones/menuopcbaseslicita/doc_details/-54-bases-de-la-convocatoria-a-cuando-menos-tres-personas-inv120308-aut-m-.html) 11.3.2015).

(1629.25 hectáreas) y en San Bartolo (3530.52 hectáreas), e intensiva en Huehuetla (8272.54 hectáreas) (CECAFE, 2001 en López, 2006, p. 90). La producción de café generó información sobre los municipios productores y la necesidad de la construcción de vías de comunicación que culminaron en la creación de la carretera de Agua Blanca a Huehuetla, que atraviesa por Tenango de Doria y San Bartolo, a finales de la década de 1970. También se generó gran demanda de mano de obra que muchas veces es cubierta por los hijos de las familias pobres que trabajan en el corte, transporte, beneficio y venta de café y no asisten a la escuela (López 2006). Los niveles de bienestar mejoraron hasta la década de 1990, aunque continúa con niveles bajos (Ortiz y Castro, 2008:18-21). Las condiciones de vida de muchos campesinos solamente mejoraron un poco, mas no se eliminó la pobreza, debido al abandono histórico de la región (Dow, 2002, p. 11).

Las políticas de desarrollo rural transformaron las regiones completamente. En 1930, 83.0 por ciento de la población hidalguense total vivía en el contexto rural, es decir ciudades o pueblos de menos de 2500 habitantes (INEGI 1996). Esta proporción disminuyó de 78.55 por ciento en 1950 a 51.5 por ciento en el año 2000 (Ortiz *et al.* 2006, pp. 22-23) a 47.1 por ciento en 2010 (INEGI 2010). Los hidalguenses se distribuían al final del siglo en dos grandes ciudades (de más de 15000 habitantes), 30 medianas (de entre 5000 y 14999 habitantes), 53 localidades pequeñas (de entre 2500 y 4999 habitantes) y 4497 localidades rurales (de menos de 2500 habitantes).

El sector primario fue predominante durante mucho tiempo, pero la proporción de población económicamente activa en el sector agropecuario se redujo paulatinamente de 68.3 en 1895 a 61.3 por ciento en 1970 (INEGI 1996). En el año 2000, solamente 25.2 por ciento de la población se dedicaba al sector primario (agricultura, ganadería, silvicultura, caza y pesca) (Ortiz y Castro, 2008). Principalmente las regiones del Valle del Mezquital, la Huasteca y la Sierra de Tenango, que se han modernizado y urbanizado pero que en gran medida, se desarrollaron con vocación rural. El 28.7 por ciento de la población se dedicaba al sector secundario (minería, extracción de petróleo y gas, industria manufacturera, generación de energía eléctrica y construcción) y el 44.1 por ciento restante se había insertado en el sector terciario (comercio y servicios) en el año 2000 (Ortiz y Castro, 2008). La terciarización de la economía hidalguense mejoró las condiciones económicas de la población, aunque el nivel de bienestar mejoró de manera desigual (Ortiz y Castro, 2008). El índice de bienestar en 1950 era extremadamente bajo en 65 de los 84 municipios del estado, a excepción de Pachuca, Tepeapulco y Tulancingo,

que tenían niveles medio y medio bajo. Dentro de las regiones con población indígena, al norte, todos los municipios tenían niveles extremadamente bajos de bienestar, a excepción de Zacualtipán. El 77.4 por ciento de la población ocupada en el año 2000 recibía menos de dos salarios mínimos (Ortiz *et al.* 2006, pp. 22-23).

### **3.5 La delimitación regional para los proyectos de asimilación cultural**

La educación fue declarada universal para españoles, mestizos, criollos, afrodescendientes e indios en 1821, cuando las Cortes Españolas decretaron el primer Reglamento General de Instrucción Pública, antes de que España aceptara la independencia de México y se creara la Dirección General de Instrucción Primaria<sup>57</sup> en 1833 (Staples, 2010). Los indios fueron reconocidos como ciudadanos con igualdad de derechos en la Constitución de 1857, incluido el derecho a la educación obligatoria, laica y gratuita para todas las niñas y niños de 5 a 10 años. La dimensión del proyecto educativo nacional representaba una gran empresa si se considera el tamaño del territorio y la dispersión de la población. Así que no es sorprendente que el gobierno de Benito Juárez no alcanzara a cubrir la universalización de la educación: la infraestructura escolar era insuficiente, no había maestros preparados y en los pueblos de indios aproximadamente la mitad de las escuelas se había perdido porque habían tenido que entregar sus cajas comunitarias a los municipios y en 1875 la educación estaba de hecho solamente garantizada apenas en la mitad de los estados (Staples, 2010).

Porfirio Díaz retomó el proyecto de educación obligatoria, laica y gratuita dentro de su proyecto de “blanqueamiento” cultural. La abierta discusión de los intelectuales mexicanos era ambivalente. Por un lado algunos intelectuales consideraron que los indios representarían un obstáculo para el proyecto nacional<sup>58</sup> por las características culturales y económicas que se consideraban parte de la identidad indígena (Powell, 1968). Justo Sierra

---

57 La Dirección estuvo a cargo de la compañía Lancasteriana de 1842 a 1845 (Staples, 2010).

58 Los liberales, positivistas, social darwinistas y católicos discutían sobre las capacidades intelectuales del indio. Para unos, era posible redimir a la raza indígena (Flores). Bulnes insistía en que los indios eran una raza genéticamente inferior que debería desaparecer. Cosmes, que eran un obstáculo insuperable para la educación universal porque ni siquiera hablaban español. Duclós, que eran el obstáculo del progreso y la civilización. Díaz Dufío, que eran la debilidad condenada por su servilidad a la somnolencia eterna. Raigosa, que eran una nulidad intelectual, y López Portillo y Rojas que eran una raza en estupor después de haber sido vencida por una más fuerte. Francisco Pimentel veía gran dificultad en incorporar a los primitivos y aislados nativos en la nación y García Cubas insistía en la dificultad de cambiar la personalidad india (Powell, 1968, p. 24).

sostenía que los problemas de alimentación y educación de los indios se podían resolver por medio de la mezcla biológica y cultural: la condición económica mejoraría por medio del aumento de los salarios, la dieta mejoraría con el contacto de los *indios* con razas mejor nutridas y los indios serían liberados de la superstición y la oscuridad cuando recibieran los “elementos de la ciencia” a través de la educación (Powell, 1968, p. 23-24). Por otro lado, Siliceo y Agüeros advertían al gobierno que el latifundio resultante del mestizaje biológico era nocivo para la economía de la población y sugerían que se invirtiera directamente en la educación de los indios (Powell, 1968). Andrés Molina Enríquez coincidía con el peruano Carlos Mariátegui en que los indios se habían fragmentado y debilitado por la pobreza y por la explotación de los criollos, quienes habían monopolizado la tierra y se habían convertido en parásitos, y consideraba que era necesario fortalecer a esta población para crear un desarrollo económico moderno y justo (De la Peña, 2005). Creel sostenía que la educación podría resolver el atraso y generar participación económica y política a través de la distribución de la tierra, y según Pardo, la educación era una oportunidad para la apropiación de las tierras rurales y de la ciudadanía (Powell, 1968). Molina Enríquez estaba convencido de que la identidad ideal del mexicano era el mestizo (*Los grandes problemas nacionales*, 1909 en Wimmer, 2002, p. 135).

El ministro de Justicia e Instrucción Pública Joaquín Baranda (1882-1901) organizó en 1889 el Primer Congreso Nacional de Instrucción Pública para promover la integración de los indios a un sistema unificado de educación primaria en todo el país porque consideraba que los indios tenían la capacidad intelectual necesaria, lo cual había sido demostrada por Benito Juárez, Ignacio Manuel Altamirano e Ignacio Ramírez (Powell, 1968, p. 25). El siguiente ministro de educación, Justo Sierra (1901-1911), propuso decretar el español como lengua nacional y alfabetizar a los niños en la lengua oficial. El problema del monolingüismo que había notado Cosmes sería resuelto a través de la introducción de una lengua indígena en el programa de formación de maestros rurales (Powell, 1968, p. 23-24). Abraham Castellanos, maestro de primaria de origen indígena, discípulo del pedagogo suizo Enrique C. Rébsamen y miembro de la Sociedad de Geografía y Estadística, recriminó al presidente Díaz en el primer congreso de la Sociedad Indianista de México, el 30 de octubre de 1910, por el “injusto abandono de los indígenas” y solicitó “educación para su liberación”, para la conformación del arte nacional mexicano y para salvar a la patria. Además declaró que los indígenas educados llegarían a ser, en el futuro, la base de las instituciones sociales de México (Powell, 1968, p. 24-36). Al final del

gobierno de Díaz, el proyecto de educación obligatoria federal no se había podido establecer porque, aunque había voluntad política, el presupuesto rebasaba la capacidad del gobierno (Powell, 1968).

En la etapa revolucionaria, el subsecretario de Instrucción Pública y Bellas Artes Alberto J. Pani (1911-1913) se enfrentó con los mismos problemas para generalizar la educación: el presupuesto, la heterogeneidad etnolingüística, el analfabetismo incluso en las lenguas propias y, además, con un modelo educativo de solamente dos años. Jorge Vera Estañol, secretario de Instrucción Pública y Bellas Artes (1911) y ministro de Instrucción Pública, extendió el modelo de educación a tres años en 1913 y aumentó el número de escuelas públicas a 200 en 1914 (Britton, 1976). El Ministerio de Educación se suprimió en 1917 por la violencia, aunque ese mismo año la nueva Constitución re-estableció en su artículo 3o. la laicidad y gratuidad de la educación elemental oficial y el artículo 31o. señaló su obligatoriedad (Loyo, 2010). Se discutió si se debía centralizar o federalizar la educación. El ministro de educación pública durante el gobierno de Carranza, Félix Palavicini (1914-1916), se opuso a la federalización por la dificultad de atender y supervisar todas las escuelas del país. La mayoría de los maestros, que apoyaban la centralización, dejó de recibir su salario regularmente, y los maestros del Distrito Federal iniciaron una huelga<sup>59</sup> en 1919 (Britton, 1976).

Cuando el estado de Hidalgo fue erigido, en 1869, había 160 escuelas para niños y 21 para niñas. El estado promulgó su primera Ley de Instrucción obligatoria<sup>60</sup>, laica y gratuita para niños de 5 a 10 años en 1877 y en 1878 había 364 escuelas para niños, 54 para niñas y 32 mixtas; las privadas eran 46 para niños y 22 para niñas; es decir, una escuela por cada 900 habitantes. En 1879, la nueva Ley de Instrucción Pública incluyó la educación *rudimental* (para los pueblos con más de 500 habitantes), primaria (para las cabeceras municipales), preparatoria, profesional y de artes y oficios. En 1890, las 599 escuelas

---

59 Entre sus exigencias estaban los salarios y el mejoramiento de las condiciones de trabajo y de las instalaciones educativas. Manuel Aguirre Berlanga (1916-1920), ministro de Gobernación durante el gobierno de Venustiano Carranza (1916-1920), declaró ilegal la huelga porque se trataba de trabajadores del estado. Entonces la Confederación de Trabajadores de México (CTM) y la Federación de Sindicatos amenazaron con una huelga general a menos que el gobierno satisficiera las demandas de los maestros. El sindicato de publicistas se unió y forzó a los periódicos *Universal* y *Excelsior* a escribir sobre el tema. Carranza declaró que este no era un asunto federal y las escuelas y las condiciones laborales quedaron igual (Britton, 1976).

60 La multa por no enviar a los hijos a la escuela en 1869 era de 10 pesos o prisión por 15 días; en 1877 aumentó a entre 25 centavos y cinco pesos por día, y de dos a 25 pesos a las familias que bloquearan la terminación de la instrucción rudimental. Los empleadores de niños no instruidos pagaban multas de 50 pesos en 1895 (Manzano, 1950).

*rudimentales* y primarias con 699 maestros estaban regidas por el gobierno central de Pachuca. Los maestros se formaban en las escuelas nocturnas. Los pueblos de al menos 300 habitantes tenían una escuela *rudimental* porque el gobierno había decidido mantener las escuelas para indígenas con el propósito de corregir las desigualdades que la educación había producido durante la Colonia. Los niños y las niñas de las escuelas rudimentales, que se sentaban en bancas hechas con tablones de madera e incluso en el suelo, aprendían lectura, escritura, aritmética básica, sistema métrico decimal, urbanidad y principios de moral universal, y a las niñas se les daban además conocimientos de los *deberes* domésticos. Los niños y las niñas de las primarias aprendían gramática castellana, ortografía, aritmética, elementos de geometría, historia, geografía, Constitución Federal y del Estado, urbanidad, moral universal y principios generales de bellas artes, y las niñas “las labores propias de su sexo” (Manzano, 1950).

En 1895, la educación se clasificó en primaria (obligatoria para todos los niños y niñas de cinco a 14 años), artística, profesional y para preceptores (maestros). La primaria se dividió en primera clase o del distrito, segunda clase en las cabeceras municipales y tercera clase en los pueblos, rancherías o haciendas con un solo maestro. La Ley de Instrucción Pública en 1898 clasificó la educación en primaria elemental, primaria superior y normal para profesores. En 1913 había en Hidalgo 53 escuelas de primera clase, 109 de segunda y 576 de tercera clase, la mayor parte de ellas para varones. Ese mismo año se inauguró la Escuela Normal Benito Juárez, en Pachuca, para triplicar el número de maestros que se necesitaban para atender la demanda de escolares, pero aunque en 1919 el estado de Hidalgo promulgó la ley de educación primaria y rural, muchas escuelas cerraron entre 1913 y 1924 por la cancelación de sueldos de los maestros (Manzano, 1950). Al inicio de la década de 1920, 90 por ciento de la población rural del estado de Hidalgo era analfabeta<sup>61</sup> y una elevada proporción era monolingüe.

La Secretaría de Educación Pública (SEP) se erigió constitucionalmente en 1921 y su primer secretario, José Vasconcelos (1921-1924), abogado y ex-rector de la Universidad Nacional Autónoma de México, inició el proceso de federalización de la educación. Vasconcelos planteó un modelo cultural europeo modificado, estéticamente mexicanizado, con elementos de la herencia cultural indígena para la educación general (Britton, 1976).

---

61 El 76.2 por ciento del total de la población mayor de 10 años en el estado de Hidalgo era analfabeta, según el censo de 1921, pero la proporción era mucho mayor en las regiones rurales, especialmente en las localidades con población hablante de lengua indígena (INEGI, 1996).



La perspectiva mendeliana y evolucionista de Vasconcelos suponía que las *razas* Azteca e Inca habían decaído, pero que era un proceso reversible: “Los tipos bajos de la especie serán absorbidos por el tipo superior. A través del proceso de mestizaje biológico podría redimirse, por ejemplo, el negro, y poco a poco, por extinción voluntaria, las estirpes más feas irán cediendo el paso a las más hermosas.” (Vasconcelos, 1925, p. 23). Los indígenas se convertirían en mestizos, el prototipo ideal del mexicano.

La redención<sup>62</sup> también era posible por medio de la educación: “...al educarse, se harían menos prolíficas, y los mejores especímenes irán ascendiendo en una escala de mejoramiento étnico, cuyo tipo máximo no es precisamente el blanco, sino esa nueva raza, a la que el mismo blanco tendrá que aspirar con el objeto de conquistar la síntesis.” (Vasconcelos, 1925, p. 24). Para su proyecto de educación rural e indígena fundó el Departamento de Educación y Cultura para la *Raza* Indígena. En ese momento había dos propuestas para la educación de los indios: Una era la castellanización directa propuesta por Justo Sierra, y otra era la fusión cultural gradual impulsada por Manuel Gamio, que incluía el aprendizaje del español como la lengua oficial, para que los indios<sup>63</sup> no fueran extranjeros en su propio país (Brading, 1988). Gamio introdujo la relatividad cultural de Franz Boas<sup>64</sup> y las críticas a la supremacía racial en México (Walsh, 2008, p. 363) y propuso también considerar el alma, la cultura y los ideales indígenas en el proyecto nacional. La homogeneización de la nación era necesaria para el desarrollo económico de los grupos indígenas y su incorporación a la civilización contemporánea, de ideas modernas y avanzadas. Para ello era necesaria la restitución y redistribución de las tierras colectivas, el restablecimiento del sistema de cooperativismo, la influencia de iglesias y cleros para la enseñanza de valores y la generación del conocimiento científico laico (Brading, 1988).

Moisés Sáenz, egresado de la Universidad de Columbia y de la Sorbona de París, introdujo la pedagogía de la acción o educación-acción de John Dewey en México y

---

62 Los conceptos coloniales misión y encomienda servían para “ligar el esfuerzo misionero católico, que engendró nuestra nacionalidad, con un proselitismo regenerador que sin perjuicio de especializarse en los aspectos técnicos de la cultura moderna, lograrse frutos de espíritu tan fecundos como los antiguos, cuya raíz es el amor del semejante...” (Vasconcelos, Discursos, 1920-1950, p. 224, en Santiago, 1973, p. 13).

63 Gamio no definió al indígena sino a la civilización nativa, y se refirió en mayor medida a la cultura poseedora de una gran estética (Brading, 1988). Gamio proponía forjar una patria porque las condiciones multiculturales de la población no permitirían crear una nación (Gamio, Forjando Patria, 1916).

64 El estudio de Gamio en Teotihuacán, en colaboración con Franz Boas, concluyó que las condiciones económicas de los indios eran el resultado de la exclusión económica y territorial. Gamio consideró que su estancamiento se debía a la desnutrición, falta de educación, pobreza material y aislamiento de la vida nacional (Brading, 1988).

sugirió un proyecto de escuela rural para educar a los niños, para promover proyectos agropecuarios productivos para los adultos y para resolver el aislamiento geográfico y cultural sin dañar los elementos culturales indígenas (Britton, 1972). Como subsecretario de educación, en 1927, Sáenz convocó a especialistas mexicanos a formular una metodología para la enseñanza del castellano como lengua extranjera para niños y adultos de comunidades indígenas. Ofelia Garza propuso la alfabetización en lengua indígena previa al castellano (Montemayor, 2003, p. 98).

El proyecto educativo de integración social de Vasconcelos estableció la educación rural con la propuesta del aprendizaje directo de la lengua oficial, de Justo Sierra, en escuelas especiales en los primeros años, para que los niños se integraran fácilmente a las escuelas rurales federales (Britton, 1976). En 1921, organizó la gran Campaña Nacional de Alfabetización con cientos de voluntarios<sup>65</sup> e inició el establecimiento de escuelas de agricultura<sup>66</sup>, escuelas rudimentarias y rurales, o Casas del Pueblo, y escuelas normales rurales (Santiago, 1973). Además, Vasconcelos inauguró la Casa del Estudiante Indígena en la ciudad de México, la cual preparó, de 1925 a 1932, jóvenes maestros de localidades indígenas para que replicaran sus conocimientos modernos en las comunidades. El resultado de este proyecto se interpretó como un fracaso porque muy pocos estudiantes quisieron regresar a sus localidades a trabajar (Loyo, 2010).

Las escuelas rurales y las Casas del Pueblo<sup>67</sup> se empezaron a establecer en 1922 con mucho éxito en las localidades del hoy Valle del Mezquital, con problemas por los conflictos agrarios en las localidades de la Huasteca y con grandes dificultades en la Sierra de Tenango. Para agilizar la educación rural, Vasconcelos aprobó el 17 de octubre de 1923 el Plan de las Misiones Federales de Educación para formar maestros rurales dentro de la misma comunidad que los preparara para atender sus propias necesidades. Las misiones estaban a cargo de un jefe, un maestro de pequeñas industrias, uno de música y orfeones, uno de educación física, uno de prácticas de la enseñanza, una maestra de economía doméstica y un doctor para la enseñanza de higiene y de vacunas. La primera Misión Cultural ambulante del país se fundó en Zacualtipán, Hidalgo, el 20 de octubre de 1923 y a

---

65 Se establecieron brigadas de intelectuales urbanos, artistas y estudiantes universitarios voluntarios para alfabetizar a toda la población del país (De la Peña 2005).

66 La Escuela de Agricultura en el Barrio de San Jacinto en el Distrito Federal formó, en 1922, cuatrocientos maestros en arboricultura, hortalizas, trabajos en el campo, técnica de la enseñanza, psicología de la educación, organización de la escuela rural, coros escolares, juegos, deportes, puericultura, economía doméstica e industrias agrícolas (Santiago, 1973).

67 En las Casas del Pueblo, además de los cursos de español y de aritmética, se impartían cursos prácticos de acuerdo con la región, especialmente agrícolas (Santiago, 1973, p. 14).

cargo estuvieron el ingeniero Roberto Medellín, el profesor de educación rural Rafael Ramírez, el de jabonería y perfumería Isaías Bárcenas, el de curtiduría Rafael Rangel, el de agricultura Fernando Albiati, el de canciones populares y orfeones Alfredo Tamayo y el de educación física y también encargado de las prácticas de vacuna, doctor Ranulfo Bravo. El maestro misionero Alfonso Hernández dio la bienvenida a las autoridades educativas de la ciudad de México que el ingeniero Medellín agradeció a nombre de Vasconcelos (Santiago, 1973, p. 16).

Los padres de familia de las localidades privilegiadas de la primera fase del proyecto de alfabetización de la SEP en el estado de Hidalgo debían ceder un aula, aproximadamente una hectárea de tierras cultivables y una habitación para el maestro, así como muebles escolares, y también debían participar en las actividades y cumplir con la puntualidad de los niños en las escuelas rudimentarias y rurales o Casas del Pueblo, en las escuelas normales rurales y en las Misiones Culturales. La negociación entre la Secretaría de Educación Pública y los padres de familia de las localidades se llevaba a cabo a través de los maestros misioneros visitantes y del juez auxiliar local. Los maestros redactaron las solicitudes del establecimiento de la escuela y los padres de familia las firmaron con sus nombres o con sus huellas digitales. Los maestros propusieron nombres de héroes revolucionarios para las escuelas: Aquiles Serdán, Francisco I. Madero, Nicolás Bravo<sup>68</sup>. También se solicitó apoyo a terratenientes para el establecimiento de escuelas dentro de las haciendas, pero el sistema de endeudamiento en ellas limitaba el derecho a la educación porque en los pueblos muchos niños tenían que trabajar (Ruiz de la Barrera, 2010).

Las solicitudes de los maestros a la SEP, en las que se plasmaron las situaciones de conflicto de la población de las localidades, tuvieron efectos directos en el establecimiento de las escuelas y sobre todo en la conformación de una nueva identidad cultural de las localidades, impregnadas por la ambivalente discusión sobre los indígenas y la identidad ideal del mexicano que se estaba desarrollando en la ciudad de México.

### ***3.5.1 Las localidades de los indios pobres y sin aspiraciones***

La mayoría de las escuelas de tercera clase de la Huasteca habían tenido que cerrar al inicio de la revolución por la violencia en la región, sobre todo en Huejutla, Molango y

---

<sup>68</sup> La siguiente información fue extraída de la Colección de la Secretaría de Educación Pública del Archivo General de la Nación, a menos que se indique otra fuente.

Jacala (Schryer, 1990, p. 120, 125; Manzano, 1950). El profesor misionero Alfonso Hernández reunió al juez auxiliar y a padres de familia de las localidades de Huichapa, Panacatlán, Sitlán y Macuxtepetla en 1922 para hablarles de “las ventajas que se obtienen por medio de la educación”. En las solicitudes enviadas a la Secretaría de Educación Pública, el maestro describió y definió las poblaciones que iba visitando. En la solicitud de Huichapa escribió que la población mestiza estaba “compuesta en su mayor parte de hombres inteligentes, trabajadores, progresistas y honrados que hablan el idioma español.” “No he encontrado pueblo, y difícilmente encontraré lugar, en donde como aquí, sean tan entusiastas partidarios de la Escuela y quieran y procuren a su maestro, sobre todas las demás cosas.” En otro documento describe a los nahuas de Panacatlán como indios “unidos, cobardes, obedientes, de buen fondo, desconfiados, aunque fanáticos, supersticiosos y muy entregados a las fiestas religiosas y al vicio de la embriaguéz (sic). Comen dos veces al día y son robustos y ágiles.” En el mismo documento, el maestro escribió que los indios no se interesan en rentar sus terrenos a las compañías estadounidenses que lo piden, sino que quieren asegurar sus propiedades, y su interés por la educación es para defender sus tierras, y que por ese motivo no hubo escuela desde 1905. El mismo maestro misionero explicó la falta de escuela en Sitlán por “el estado de atraso en que viven estas gentes, pobres y sin aspiraciones.” En la solicitud de Macuxtepetla y de Chiquemecatitla, Hernández escribió que el juez auxiliar “[d]a las gracias enseguida al ciudadano profesor por el interés que está tomando el Ciudadano Presidente de la República para sacar de la ignorancia a los pueblos que viven sin aspiraciones.”

La SEP estableció Casas del Pueblo en las cabeceras de Sitlán, Pahuatlán, Chiquemecatitla, Macuxtepetla, Ixcatlán y Chililico en 1923. En la escuela de Sitlán la matrícula aumentó de 14 a 36 niños indígenas y de seis a nueve niños de otras *razas* (sic), todos varones, en los primeros dos meses de actividades. La de Macuxtepetla aumentó la matrícula de 25 a 63 varones indígenas y de 20 a 22 de otras *razas* (sic), una niña indígena y de tres a cuatro niñas de otras *razas*. La Casa del Pueblo de Ixcatlán aumentó la matrícula de 30 a 72 varones en los primeros cinco meses. En Chililico, incrementó de 25 a 59 varones indígenas y disminuyó de 20 a seis varones de otras *razas* en los primeros cinco meses. La asistencia de niños indígenas disminuyó a 25 y la de otras *razas* a cinco. No obstante, la SEP canceló el sueldo de los maestros y clausuró las Casas del Pueblo de Ixcatlán, Macuxtepetla y Chililico después de solamente cinco meses de trabajo, en 1924.

En una visita de inspección a las escuelas federales rurales en 1925, el inspector solicitó a las autoridades de educación materiales escolares para los niños y para el aula, el pago de sueldos atrasados a los maestros y el programa detallado de educación agrícola e industrial. Los padres de familia de Jalamelco solicitaron en enero de ese mismo año el establecimiento de una escuela para 50 niños de su localidad y otros 50 de las localidades vecinas al Departamento de Cultura Indígena de la Secretaría de Educación Pública, ofrecieron la casa-aula y la casa para el maestro y se quejaron de negligencia institucional por ser un pueblo indígena. La escuela se estableció con una matrícula de 58 niños y 42 niñas, con asistencia promedio de 48 y 21 respectivamente, en noviembre del mismo año. El maestro misionero José Cipriano Sagaón clausuró la escuela de Lontla por baja asistencia. A ella asistían regularmente 33 niños indígenas de los 40 (24 niños y 16 niñas) que se habían inscrito en julio de 1923.

En la solicitud de la escuela para la localidad los Otates, el profesor Hernández escribió que los hombres, peones de la hacienda los Hules perteneciente a los hermanos Careta, trabajaban en la hacienda sin pago dos días a la semana y en retribución se les permitía sembrar en tierras de la hacienda. Acusó a la iglesia y a los dueños de las haciendas de negar educación a los indios para explotarlos. No obstante, definió a los nahuas como “sumisos, honrados, supersticiosos, fanáticos, pacíficos, cobardes, buenos cuando se les trata bien y vengativos cuando se les ofende, no son nada torpes y sí son muy entregados al vicio de la embriaguéz (sic).” Agregó: “viven en chozas de madera y zacate, sin aspiraciones, sin esperanzas, sin ideales; habiendo heredado de sus antepasados sus vicios y virtudes, viven con ellos, conformándose con trabajar, comer, dormir y obedecer al amo.” La escuela para 40 niños y 37 niñas, cuya solicitud fue firmada solamente por Hernández y Jesús Careta en 1922, se estableció en 1949. En 1925 empezaron a reabrirse algunas escuelas de las cabeceras municipales y en 1930, algunas de los pueblos, pero no había maestros y los hacendados no estaban dispuestos a pagar la educación de los indios. Además, 15 años de lucha revolucionaria habían causado gran destrucción y muchos edificios escolares habían caído por falta de mantenimiento (Schryer, 1990).

Los maestros misioneros visitantes en las cabeceras municipales de Tenango de Doria, San Bartolo Tutotepec y Huehuetla concluyeron que no se podían abrir escuelas por la epidemia de viruela y tosferina en la región. En las escuelas que sí funcionaban, la SEP canceló el pago del maestro porque calificó de desobediencia su petición de adaptar el programa educativo a las condiciones de la población, y clausuró las cuatro escuelas de

tercera clase el mismo año de su apertura, 1923, porque calificó de desinterés la asistencia de menos de 60 niños. En la localidad otomí de San Clemente, en el municipio de Huehuetla, se autorizó la escuela para 90 niños y 60 niñas en 1928, pero la escuela se empezó a construir en 1945 y a funcionar en 1946. La escuela de San Andrés se clausuró en 1945, por baja asistencia escolar, y se reabrió en noviembre de 1946, para 141 niños: 89 niñas y 52 niños, previa firma de los padres de familia hablantes de la lengua otomí. El abandono institucional de estas dos regiones duró varias décadas. Estas localidades, y regiones construidas para el proyecto educativo, se identificaron como indígenas, con claro desinterés por la educación.

### ***3.5.2 Las localidades de los otomíes de estériles tierras***

Las localidades de los otomíes eran de las más áridas e infértiles del país cuando llegó la SEP. Los otomíes habían sido desplazados sistemáticamente de las tierras fértiles por la introducción del pastoreo durante la Colonia y se habían convertido, a los ojos de los visitantes, en los indios de tierras naturalmente pobres y consumidores de gusanos (Melville, 1994, p. 115). Los maestros misioneros que visitaron esta región responsabilizaron a las condiciones naturales y climáticas –un terreno desértico y poco productivo– de las condiciones de vida de la población. Los maestros estaban convencidos de que a los indios no los limitaba su voluntad por la educación, sino las difíciles condiciones de vida de la región. En La Peña, municipio de Actopan, el maestro Tlapamo denunció a la SEP el bajo interés de las autoridades locales por el proyecto educativo y por la inauguración de la Casa del Pueblo, y solicitó la escuela “en pro de justamente quienes lo necesitan.”, los otomíes que viven en “estériles tierras [y] se conforman con solo vegetar las miserias que logran cosechar cuando la naturaleza les es benigna.” Las localidades Dios Padre, El Alberto, Mandhó, El Maye, La Otra Banda, Maguey Blanco, Orizabita, Remedios, San Juanico, San Miguel, San Nicolás y El Tephé, en el municipio de Ixmiquilpan fueron seleccionadas para el establecimiento de Casas del Pueblo (Mendoza, 2010), y de Misiones Culturales permanentes<sup>69</sup> también llamadas brigadas de mejoramiento indígena. Las primeras Misiones Culturales se establecieron en Tepatepec y Actopan en 1929, y en Orizabita, municipio de Ixmiquilpan, en 1932. Las Misiones

---

69 Otras misiones culturales para las regiones rurales e indígenas se establecieron desde 1929 en Colima, Jalisco, Michoacán y Guanajuato (Mendoza 2010).

contaban con un profesor, un médico, una enfermera, un ingeniero e instructores de oficios diversos (Mendoza, 2005, p. 211, 2010).

En la escuela del Maye, barrio de Ixmiquilpan, se inscribieron 28 niñas y seis niños indígenas, de los cuales asistían regularmente 16 y cuatro, respectivamente, en octubre de 1923. Las escuelas de El Mandhó, San Nicolás y Maguey Blanco se federalizaron a solicitud del maestro Gaona, sin la presencia de los padres de familia. El inspector Pineda escribió que los padres de familia de las localidades indígenas de Remedios, Maney y Sabanilla, de los municipios de Ixmiquilpan, Huichapan y Cardonal, se mostraron muy interesados por la educación, y que incluso los que estaban menos interesados prometieron ayudar en todo por el bien de la escuela. En un documento posterior, en febrero de 1925, Pineda explicó la imposibilidad de llevar a cabo el programa educativo nacional rural por las extremas condiciones climáticas de la región, aunadas a las condiciones de vida de la población. Los niños no tienen material para producir sombreros y ayates, las cosechas son escasas por la falta de lluvias, el terreno es infértil y faltan los alimentos. Los padres de familia entran en conflicto con los maestros que pretenden establecer el programa nacional a toda costa. Pineda hizo varios cambios de maestros. En 1925, el juez auxiliar y los padres de familia de la localidad indígena de San Antonio Motovatha, del municipio de San Salvador, solicitaron el establecimiento de su escuela “para bien de la humanidad futura, y para que no continúe en la misma ignorancia en la que nos encontramos...”. Las escuelas y las Casas del Pueblo raramente se clausuraron, a pesar de que en muchas no se alcanzaba el mínimo de 60 alumnos y nunca se culpó a la población de desinterés por la educación. La Escuela Normal Rural para formar maestros rurales, establecida en Molango, en la región de la Huasteca, en 1923, se fusionó con la Escuela Agrícola del Mexe, establecida en el municipio de Francisco I. Madero, en 1926, en la Escuela Regional Campesina de El Mexe, y la sede se cambió a Actopan entre 1928 y 1933 (Manzano, 1950).

Sáenz había llevado a cabo el proyecto Carapan, Michoacán, de 1932 a 1933, durante su período como subsecretario de Educación, y se había convencido de que el proyecto no tendría éxito por la reducida inversión en salud, comunicaciones, cultura y economía. Por tal motivo, sugirió al presidente Cárdenas el establecimiento de un departamento gubernamental de asuntos indígenas que uniera las actividades de los ministerios de educación, economía y estudios agrarios, investigaciones sociales, salubridad, asesoría legal y protección del indio (Britton, 1976). Cárdenas creó entonces el Departamento de Asuntos Indígenas (DAI), que funcionaría junto con el Departamento

de Asuntos Agrarios (DAA) para “movilizar a los pueblos indios y concientizarlos respecto a sus derechos sobre la tierra, la dignidad y el poder que la Revolución promueve.” (Aguirre Beltrán, 1988, p. 12). El presidente fundó la Escuela Nacional de Antropología e Historia para la investigación social y lingüística y la Escuela de Medicina Rural para las zonas indígenas (Nahmad, 1978), y dio un giro a la política de educación rural asimilacionista basándose en las propuestas de Manuel Gamio, de aculturación planificada, y de Moisés Sáenz, de integración económica, ambas preservaban las características lingüísticas y culturales de la población. El presidente utilizó los resultados de los estudios de Manuel Gamio en 1934 sobre la historia, producción y utilización de la cultura material en el Valle del Mezquital, Hidalgo, la Costa Grande de Guerrero y Cuernavaca, Morelos, cuyas conclusiones eran que la presión socio-económica histórica había producido una deficiencia biológica que solamente podría revertirse por medio del mejoramiento cultural y material, principalmente a través de la “educación formal que reconociera, fortaleciera y cambiara las necesidades, costumbres, deseos y creencias de los grupos indígenas.” (Gamio en Walsh, 2008, p. 365). También tomó la recomendación de Sáenz de utilizar la metodología de la alfabetización en lengua nativa del lingüista William Cameron Townsend, director del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) en 1935 (Montemayor, 2003, p. 98; De la Peña, 2002). Con este proyecto, Cárdenas permitió la entrada del ILV<sup>70</sup> en México. El DAI y el Departamento de Antropología del Instituto Politécnico Nacional organizaron la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas en la que se estableció la enseñanza en lengua nativa para la eventual castellanización de la población indígena, la formación de maestros indígenas y métodos diversos de escritura de las lenguas que fueron puestos en práctica por el lingüista norteamericano Morris Swadesh, discípulo de Edward Sapir (Arana de Swadesh, 1978).

Swadesh inició la aplicación del método de alfabetización en lengua indígena y la enseñanza del español como segunda lengua en el Proyecto Tarasco con la población

---

70 El ILV llegó a México durante la presidencia de Lázaro Cárdenas. Los estudios del ILV en la Sierra de Tenango en la década de 1940 tuvieron una fuerte influencia en la región (Garrett 2013): Bower, Bethel. “Notes on Shamanism among the Tepehua Indians”, *American Anthropologist*, XLVIII (Octubre - Diciembre 1946), p. 680-83. [Estudio de un aspecto de la cultura religiosa de los indígenas tepehuas de Huehuetla, Hidalgo.]. “Stems and Affixes in Tepehua Numerals”; *International Journal of American Linguistics*, XIV (1948). [Un análisis morfológico del sistema tepehua de numeración.]. Gessain, Robert. Contribution à l'étude des cultes et des cérémonies indigènes de la région de Huehuetla (Hidalgo). [«Les muñecos », figurines rituelles.] In: *Journal de la Société des Américanistes*. Tome 30 n°2, 1938. pp. 343-370. Gessain, Robert. Contribution à l'étude des Tepehua de Huehuetla (Hidalgo, Mexique). La tache pigmentaire congénitale. In: *Journal de la Société des Américanistes*. Tome 36, 1947, p. 145-168.



Purépecha del estado de Michoacán en 1939 (Cazés, 2009), y después en la Sierra Tarahumara y en el Valle del Mezquital. El método se expandió más tarde a muchas instituciones de educación indígena de todo el país. Para este proyecto se formó por primera vez a personal profesional indígena en cuestiones lingüístico-pedagógicas. Lingüistas del ILV llegaron al Valle del Mezquital en 1939 para su misión evangelizadora en lenguas vernáculas y ubicaron su instituto en el municipio de Ixmiquilpan, desde donde llevaron a cabo su labor para distintas comunidades de la región (Mendoza, 2005).

Al término de su gobierno, Cárdenas había institucionalizado una relación directa del gobierno federal y sus instituciones con los representantes de las localidades indígenas y estaba preparando a los primeros nuevos representantes culturales modernos con los proyectos piloto en los estados de Michoacán, Chihuahua e Hidalgo. Este tipo de proyectos impactarían al resto de México e incluso también al continente americano, a través de la organización del Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán, en 1940, que estuvo a cargo del subsecretario de Educación Pública Luis Chávez Orozco. Allí, Cárdenas habló sobre la necesidad de la transformación de la identidad cultural de los indígenas como requisito para consolidar la identidad nacional:

“Nuestro problema indígena no está en conservar ‘indio’ al indio, ni en indigenizar a México, sino mexicanizar al indio. Respetando su sangre, aceptando su emoción, su cariño a la tierra y su inquebrantable tenacidad, se habrá enraizado más el sentimiento nacional y enriquecido con virtudes morales que fortalecerán el espíritu patrio, afirmando la personalidad de México.” (Sesión inaugural del I Congreso Indigenista Interamericano, Pátzcuaro, Michoacán, 14 de abril de 1940 –Cárdenas, 1964– en Mendoza, 2005, p. 146).

A partir del congreso, se fundó el Instituto Indigenista Americano, dirigido por Moisés Sáenz y después por Manuel Gamio, quienes iniciaron la publicación de la revista académica *América Indígena* y del *Boletín Informativo Indigenista*, que contenían las primeras publicaciones de investigaciones antropológicas en español (Arana, 1978).

El presidente Ávila Camacho (1940-1946) continuó el proyecto de alfabetización en lengua indígena de Cárdenas (Arana, 1978), pero Miguel Alemán Valdés lo canceló en 1946 y el DAI regresó a la SEP (Aguirre Beltrán, 1988).

La universalización de la alfabetización, sobre todo en las áreas rurales, seguía siendo un proyecto inconcluso en la década de 1940, pero esta situación cambiaría rotundamente a través de un más que estrecho diálogo entre la Secretaría de Educación

Pública de México y una de las nacientes organizaciones internacionales producto de la posguerra: la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization UNESCO). El secretario de Educación Pública Jaime Torres Bodet (1943-1946), en la administración de Ávila Camacho, participó activamente como uno de los delegados mexicanos a la Conferencia de Londres, en donde se aprobó la creación de la UNESCO<sup>71</sup>, en 1945. En su cargo como secretario de educación, e influido por el ambiente europeo de posguerra, reemplazó la orientación de la educación socialista de Cárdenas por el ideal de la Declaración Universal de los Derechos Humanos de la ONU:

“La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos; y promoverá el desarrollo de las actividades de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”

Su propuesta prosperó, y se enmendó el artículo 3o. Constitucional, en 1946, y desde entonces la educación en México obtuvo diferentes funciones: una función humanista por la paz, la democracia y la justicia; una nacionalista, por el “amor a la Patria”, y una práctica, por el mejoramiento económico, social y cultural (Latapí, 1992). La mención directa de los grupos étnicos obligaba a los estados a esforzarse para educarlos con la misma intención que se educaba al resto de la población.

Sin embargo, la educación urbana y rural de esta época se diferenció una vez más debido a las diferencias de desarrollo económico que debía reforzarse en las comunidades rurales. Al maestro de escuela se le atribuyó la función cívica de llevar el mensaje y los valores de México hasta los más remotos rincones del país, y el maestro rural era un importante recurso para el desarrollo de la comunidad como: “consejero de las familias, freno de las autoridades, apoyo de los débiles, mensajero auténtico de la patria” (Torres Bodet, 1965, p. 564 en Latapí, 1992, p. 29). Interesado en la formación de los maestros, el diseño de programas educativos y la producción de material didáctico, Torres Bodet fundó el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio para preparar y titular a los maestros que ejercían sin título; fundó la Comisión Revisora y Coordinadora de Planes Educativos, Programas de Estudio y Textos Escolares; estableció el Comité de Administración del

---

71 Ver Torres Bodet y la conferencia que dio vida a la UNESCO (Primera parte). [http://www.unesco.org/new/es/mexico/press/news-andarticles/content/news/torres\\_bodet\\_y\\_la\\_conferencia\\_que\\_dio\\_vida\\_a\\_la\\_unesco/#.Vcs5tSaqqko](http://www.unesco.org/new/es/mexico/press/news-andarticles/content/news/torres_bodet_y_la_conferencia_que_dio_vida_a_la_unesco/#.Vcs5tSaqqko) 2.8.2015).

Programa Federal de Construcciones Escolares (CAPFCE) para la edificación de escuelas de todo el país, e inauguró los edificios de la Escuela Normal, el Conservatorio Nacional de Música, la Normal Superior y la Biblioteca de México (Latapí, 1992).

La segunda Conferencia General de la UNESCO, en 1947, tuvo lugar en México y fue presidida por el secretario de Educación Pública y ex-rector de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) Manuel Gual Vidal (1946-1952), como embajador de la educación, la libertad y la paz. La conferencia concluyó con la recomendación de iniciar en 1948 un proyecto para la satisfacción de la educación mínima básica para toda la población, sin diferencia de género, con orientación técnica, basada en las necesidades y el aprovechamiento de los recursos de la comunidad, especialmente para los grupos de población menos privilegiada y dentro de sus propios territorios. Gual Vidal sugirió la política lingüística de la castellanización directa de Justo Sierra, en el marco del tributo que durante la reunión el gobierno de México realizó en el centenario de su natalicio (UNESCO, 1948, p. 66). Fue el año en que el indigenismo oficial se institucionalizó a través del Instituto Nacional Indigenista (INI) para la integración del indio a la nación y la promoción del desarrollo de las regiones interculturales a la vida económica, social y política de la nación que se llevaría a cabo por medio de la castellanización directa (en Cazés, 2009, p. 56).

El ex secretario de la SEP Torres Bodet fue elegido director general de la UNESCO para el período 1948-1952, y en su cargo destacó la necesidad de impulsar la educación de la mujer y la imposibilidad de establecer la educación básica cuando las necesidades primarias de alimentación, vestido y vivienda no están cubiertas (Latapí, 1992). A través de la UNESCO, Torres Bodet recomendó la formación de personal y la elaboración de material didáctico para la educación básica, el inicio de estudios integrales sobre las lenguas vernáculas de las poblaciones autóctonas como medio de enseñanza en las escuelas para disminuir el analfabetismo en centros especializados y la realización de un informe anual sobre los avances del proyecto (UNESCO, 1950, pp. 68-69). De este modo, Torres Bodet impulsó el establecimiento del Centro Regional de Educación Fundamental Para América Latina (CREFAL) en Pátzcuaro, Michoacán. Este proyecto fue también apoyado por Lázaro Cárdenas, e inició sus actividades en 1951<sup>72</sup>, con el primer objetivo de desarrollar las poblaciones tarascas (Coward, 1966, p. 39 en Latapí, 1992, p. 19). El CREFAL se convirtió

---

72 Ver Antecedentes históricos: ([http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php?option=com\\_content-view=-article&id=27&Itemid=182](http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php?option=com_content-view=-article&id=27&Itemid=182) 11.8.2015)

rápidamente en la institución de formación de profesores y producción de materiales educativos para el intercambio de información y la investigación sobre alfabetización y desarrollo rural de América Latina. CREFAL y otros proyectos que había llevado a Torres Bodet a la UNESCO, se discutieron regularmente en las reuniones y recibieron apoyo técnico y económico directo de la organización internacional (ver UNESCO, 1952 y subsiguientes).

Hidalgo, Chiapas y Chihuahua<sup>73</sup> fueron los siguientes estados prioritarios para el nuevo proyecto de desarrollo rural<sup>74</sup> e indígena. Para el proyecto educativo y de desarrollo local de los otomíes se creó el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM), también en 1951, en Ixmiquilpan, como proyecto piloto de aculturación planificada de alfabetización en lenguas indígenas que había sugerido Manuel Gamio (Mendoza, 2005, 2010, p. 13). El PIVM contó con un equipo de profesores, médicos, enfermeras, ingenieros e instructores de distintas áreas que inició la capacitación de maestros bilingües de la región. Además, atendió proyectos productivos y funcionó como intermediario en la comercialización de productos regionales de los indígenas (Mendoza, 2010). El método de castellanización a través de las lenguas indígenas del PIVM creó Radio Mezquital, en la década de 1960, con programas bilingües para que los niños aprendieran a mayor velocidad el español (Comunicación personal con el presidente del Consejo Supremo Hñahñú, Luis Vega, 14.11.2011).

Sin embargo, durante el siguiente sexenio, el secretario de Educación Pública José Angel Ceniceros, en la administración de Ruiz Cortines (1952-1958), orientó la educación hacia la unidad nacional y la mexicanidad, las tradiciones, la formación moral y cívica y la formación de la familia. El énfasis en el progreso y la superación (Latapí, 1975, p. 1324) dejó poco espacio para la expansión de la educación en las áreas rurales del país. No obstante, se abrieron algunas escuelas federales rurales en el Valle del Mezquital: en Mesa Chica, municipio de Actopan (1952); en el Decá, municipio del Cardonal (1955). En esta región no hubo clausura de escuelas por baja asistencia escolar, pero en la Sierra de Tenango, la SEP clausuró la escuela rural de Huasquilla, en 1956, por baja asistencia escolar, a pesar de la solicitud del presidente

---

73 En 1951 inició también el proyecto piloto de Educación Bilingüe-Bicultural de la SEP en los Altos de Chiapas y el INI abrió el primer Centro Coordinador Indigenista (CCI) en San Cristóbal de las Casas, Chiapas y en 1952 el CCI de la región Tarahumara (Mendoza 2010).

74 En este nuevo ambiente la SEP atendió solicitudes de creación de escuelas en el municipio de Tenango de Doria en el mismo año, por ejemplo la del juez auxiliar y de un grupo de padres de familia mestizos para el establecimiento de una escuela para 40 niños y 29 niñas de 1949 en la localidad del Progreso (Archivo SEP-AGN).

municipal de mantenerla abierta; allí, un maestro había atendido a un promedio de 14 alumnos por espacio de dos años (Archivo SEP-AGN).

Cuando Torres Bodet regresó a un segundo período como secretario de Educación Pública en México (1958-1964), durante la presidencia de López Mateos, inició el plan de alfabetización universal que debería alcanzarse en 11 años (1959-1970) y que también mejoraría la calidad de la educación primaria en todo el país, especialmente en el medio rural. Este proyecto se llevaría a cabo a partir de la formación de maestros rurales en las Escuelas Normales Rurales del país. Para este ambicioso proyecto dirigió la modificación de programas educativos para primaria y para secundaria y fundó la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos en 1959, que había sido una recomendación de la UNESCO algunos años antes<sup>75</sup>. Además, estableció nuevos espacios para la formación de maestros en nuevas y viejas Escuelas Normales Rurales y Urbanas y Centros de Capacitación para el Trabajo Industrial y para el Trabajo Agrícola (Latapí, 1992).

El impulso a la investigación educativa y a las Misiones Culturales para el desarrollo económico y social del medio rural en 1960 (Latapí, 1992) coincidió con las recomendaciones de la UNESCO<sup>76</sup>, que se dedicaban entonces a la campaña para universalizar la educación por medio del combate a la discriminación en la enseñanza ya sea por raza, color, sexo, idioma, religión, opiniones políticas o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica y origen (UNESCO, 1961).

Para la universalización de la educación en el medio rural, la SEP estableció en 1963 el Sistema Nacional de Promotores Indígenas y en 1964 el Servicio Nacional de Promotores Indígenas con modelos, contenidos y metas educativos homogéneos para todas las regiones del país (Greaves, 2010).

La reunión de la UNESCO en 1966, sugirió expandir las unidades escolares y la profesionalización de los maestros rurales (UNESCO, 1967). Oaxaca<sup>77</sup> y algunos otros

---

75 La organización internacional recomendó la elaboración de material didáctico (UNESCO, 1952) y el diseño de material educativo científico y cultural (UNESCO, 1954). La UNESCO recomendaba a finales de la década de 1950 el fortalecimiento en la formación de maestros de primera enseñanza, especialmente de maestros rurales para universalizar la educación primaria, promover la enseñanza técnica y el mejoramiento del diseño de libros de texto y para mantener un intercambio en el diseño de los programas educativos (UNESCO, 1956, 1959).

76 En 1958 recomendó elevar el nivel educativo en la medida de las posibilidades del estado y de las capacidades del alumno y las necesidades de desarrollo económico y social en escuelas secundarias, técnicas, profesional y superior otorgando iguales posibilidades (UNESCO, 1959).

77 Entre 1952 y 1968 se crearon diez CCI, uno en Guachochi, Chihuahua; cuatro en Oaxaca (Papaloapan, Tlaxiaco, Jamiltepec y Huautla de Jiménez); uno en Peto, Yucatán; uno en Tlapa, Guerrero; uno en Tepic, Nayarit; uno en Cherán, Michoacán y uno en Zacapoaxtla, Puebla (INI, 1978).

estados se habían agregado a la lista de estados prioritarios para la universalización de la educación indígena, así que en 1969 se creó el programa de licenciatura en integración social en el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IISEO) como proyecto piloto de enseñanza del español como segunda lengua en el medio indígena, así como para la producción de material didáctico, sistemas de evaluación, formación de personal bilingüe e investigación (Nolasco, 1978, p. 257).

En este período, la región que había quedado olvidada, la Sierra de Tenango, fue atendida, y la escuela solicitada en 1966 para 57 niños y 34 niñas en la localidad otomí de la Sierra La Esperanza se autorizó en el mismo año y además se fundó una escuela para 40 niños y 24 niñas mestizos en la localidad El Paraíso, en 1967. La escuela de la cabecera de Tenango de Doria se reabrió con la categoría rural debido al número de pobladores que no llegaba a los 2000 en 1970. Se abrieron nuevas escuelas de la SEP también en el Valle del Mezquital, en la Ranchería el Águila, en el municipio de Santiago de Anaya, en la manzana La Estación, en el rancho El Espino, en el municipio de Ixmiquilpan (1969), y en Cerro Colorado, municipio de El Cardonal (1970) (Archivo SEP-AGN). En la Huasteca, los conflictos agrarios no permitieron la entrada de las instituciones de educación en este periodo.

### ***3.5.3 La educación rural técnica y superior en las localidades indígenas***

UNESCO estaba promoviendo desde hacía tiempo proyectos de enseñanza técnica, profesional y superior para el desarrollo económico y social (UNESCO, 1959) acorde a las características culturales, a la organización docente y a los planes nacionales de desarrollo económico y social, con el apoyo de la OIT y FAO, con el objetivo de preparar programas, libros de texto, material didáctico, de formar profesores y personal administrativo, de crear y expandir las escuelas politécnicas, institutos técnicos e instituciones profesionales para el comercio, la industria y la agricultura<sup>78</sup> (UNESCO, 1962, p. 19). También propuso un proyecto para la reducción de la proporción del abandono escolar y de la migración a la

---

78 Estas recomendaciones fueron analizadas en el Congreso Internacional sobre el Desarrollo y el Mejoramiento de la Enseñanza Técnica y Profesional (Berlín, 1987), la Convención sobre la Enseñanza Técnica y Profesional (1989), las recomendaciones del Segundo Congreso Internacional sobre Enseñanza Técnica y Profesional (Seúl, 1999).

ciudad de la población rural joven mediante una política de educación técnica<sup>79</sup> y profesional enfocada a las necesidades especiales de las áreas rurales (UNESCO, 1969).

El trabajo conjunto de la UNESCO, la OIT y la FAO se orientó a la preparación de programas, libros de texto, material didáctico, formación de profesores y personal administrativo en la creación y expansión de escuelas politécnicas, institutos técnicos e instituciones profesionales para el comercio, la industria y la agricultura (UNESCO, 1962, p. 19). Se fundaron centros educativos técnicos para las áreas urbanas<sup>80</sup> y más tarde, para las áreas rurales<sup>81</sup>. Los centros de enseñanza técnica se expandieron, como recomendó UNESCO desde la década de 1950, recomendación que reafirmó en la década de 1970. En las áreas rurales, especialmente en las localidades indígenas con elevados niveles de marginación que habían quedado rezagadas, se establecieron programas de compensación de educación de nivel medio, medio superior y superior, y se destinó la educación técnica dirigida específicamente al desarrollo rural.

Las recomendaciones de educación técnica de UNESCO cristalizaron bajo la presidencia de Díaz Ordaz, con los Centros de Educación Técnica, Industrial y de Servicios (CETIS) y Centros de Bachillerato Tecnológico, Industrial y de Servicios (CBTIS), creados entre 1964 y 1971 en el país, que más tarde se expandieron hacia diversas regiones del estado de Hidalgo: Zacualtipán y Cd. Sahagún en 1974, Actopan en 1975, Atitalaquia en 1978, Tula de Allende en 1981, Jacala, Tulancingo, Mixquiahuala, Tepeji del Río y Tlaxcoapan en 1984, y Pachuca en 1979 y 1985.

La presidencia de Luis Echeverría (1970-1976) fue decisiva para la expansión generalizada de la educación obligatoria en el país. Echeverría desarrolló el proyecto llamado “Educación para todos”, con la finalidad de expandir y modernizar el sistema educativo del país para la alfabetización de niños y para adultos<sup>82</sup> iniciado por el proyecto de

---

79 La UNESCO había iniciado la recomendación de educación técnica en 1946 (UNESCO, 1957).

80 (Ver [http://intranet.sems.gob.mx/jsp/mec/portal/ListadoUnidades\\_Portal\\_Direccion.jsp?EstableceParam=-1&idDG=1137](http://intranet.sems.gob.mx/jsp/mec/portal/ListadoUnidades_Portal_Direccion.jsp?EstableceParam=-1&idDG=1137). 19.2.2014).

81 Los Centros de Bachillerato Tecnológico Agropecuario (CBTA) en Pachuca y CBTA en Zapotlán, Michimaloya, Tula; Santa María Amajac, San Salvador y Santiago Tezontlate, Ajacuba, que después se extendieron a otras localidades del estado (Subsecretaría de Educación Media Superior SEMS) (<http://sems.gob.mx/>, 10.10.2014).

82 La discusión sobre la educación de los adultos se había iniciado en la UNESCO (Primera Conferencia Internacional de Educación de Adultos en Elsinor en 1949 y Segunda Conferencia Internacional sobre Educación de Adultos París en 1963) y en 1972 se llevaría a cabo la Tercera Conferencia Internacional sobre la Educación de los Adultos en Tokio. Para ese tercer encuentro la UNESCO había solicitado a los estados un informe sobre la educación de sus adultos. Echeverría envió el informe y fundó el Centro de Educación de Adultos (CEDA) para alfabetizar a la población general en 1971, que se convirtió en el Instituto Nacional para la Educación de los Adultos (INEA) en 1979.

alfabetización universal de Torres Bodet y de la Unesco. El Banco Mundial, que señalaba que el analfabetismo en algunos estados de México seguía siendo muy alto al inicio de la década de 1970<sup>83</sup>, otorgó un préstamo en 1971 para la fundación del Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe), a cargo de la SEP, que atendería a niñas y niños en los niveles de educación inicial y primaria de las localidades más pequeñas y alejadas<sup>84</sup> del país con la colaboración de promotores educativos e instructores comunitarios. Una parte del préstamo del Banco Mundial en 1974 para el desarrollo rural se utilizó para la construcción de 1200 salones de clases para la educación primaria y talleres en pueblos de entre 500 y 5000 habitantes hasta completar el acceso a 60,000 alumnos (Banco Mundial, 1974). El nivel de analfabetismo era muy alto en Guerrero (48.1%), Oaxaca (45.7%), Chiapas (45.4%), Querétaro (41.8%), Hidalgo (41.6%), Guanajuato (37.5%), Puebla (36.4%) y Michoacán (36.3%) (INEGI, 1996, p. 192). En este proyecto, diversas localidades alejadas y olvidadas de la Huasteca y de la Sierra de Tenango recibieron nuevamente escuelas primarias de la SEP, con maestros estudiantes y maestros titulados, entre 1970 y 1972 (AGN Colección SEP).

UNESCO inició un ciclo de recomendaciones y sugerencias sobre la expansión de programas educativos, en especial para los grupos etnolingüísticos minoritarios (UNESCO, 1973). Se instalaron Colegios de Bachilleres<sup>85</sup> (Cobaeh), creados por instrucción presidencial en 1973, en los municipios de Cardonal, Nopala y Zimapán, de la región del Valle del Mezquital, y en Tenango de Doria de la Sierra de Tenango, en 1987, y se expandieron a Tolcayuca en 1990 y a Tlanchinol en la región Huasteca, en 1994. Dentro del COBAEH, surgieron Centros de Educación Media Superior a Distancia (CEMSaD) en 1998 en Zimapán; en las regiones de la Huasteca y del Valle del Mezquital: Las Piedras, en el municipio de San Felipe Orizatlán; Santa María Macuá, en Tula de Allende, y uno en Yahualica. López Portillo (1976-1982) estableció el Consejo Nacional de Educación Profesional Técnica (Conalep) por decreto presidencial, en 1978, para la formación de profesionales técnicos, egresados de secundaria, pero que desde 1993 ofrece también capacitación laboral, vinculación intersectorial, apoyo comunitario y asesoría y asistencia

---

83 Los informes del Banco Mundial reconocían que México había reducido a 25.8 por ciento la proporción de población analfabeta mayor de 15 años en todo el país, pero advertían un desarrollo desigual de las políticas educativas (Banco Mundial, 1974).

84 Casi 460 mil niñas y niños menores de 4 años de todo el país en el nivel de educación inicial, más de 320 mil niñas y niños mestizos, indígenas y migrantes en el nivel básico de poblaciones con menos de 500 habitantes con altos y muy altos niveles de marginación y rezago social serían atendidos por más de 32 mil promotores educativos y más de 40 mil instructores comunitarios (Vázquez, 2010).

85 El Colegio de Bachilleres es un organismo público descentralizado del Estado creado por Decreto Presidencial el 26 de septiembre de 1973. Su sistema de bachillerato en línea es abierto.



tecnológicas a las empresas<sup>86</sup>. Durante el gobierno de Salinas, se fundó además el Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos CECyTE, en 1991, derivado del Plan Nacional de Desarrollo (1989-1994), una institución de nivel medio superior de educación tecnológica bivalente: teórico-práctico. En 1992 se fundó el primer plantel CECyTE del estado de Hidalgo, en el barrio del Maye, en la ciudad de Ixmiquilpan, en la región del Valle del Mezquital, y más tarde se expandió a otras localidades, especialmente de las regiones culturales con población indígena. Más tarde se establecieron institutos en muchas localidades de las tres regiones indígenas del estado de Hidalgo, algunas de las cuales habían sido atendidas desde la década de 1920 por los proyectos piloto y otras que habían quedado rezagadas por décadas: Acaxochitlán, Atlapexco, Calnali, Chapulhuacán, Coacuilco, Huautla, Huejutla, Huichapan, Ixmiquilpan, Metztitlán, Mineral del Chico, Omitlán de Juárez, Pachuca, Poxindejé, San Bartolo Tutotepec, Santiago de Anaya, Santiago Tulantepec, Tepehuacán de Guerrero, Tepetitlán, Tetepango, Tizayuca, Tlanchinol y Zempoala. En 1994 se creó el Instituto Hidalguense de Educación Media Superior y Superior (IHEMSYS) y el Telebachillerato en Acatlán, Ahuatitla, Almoloya, Huazalingo, Jaltocán, Metztitlán, Papatlatla, Pisaflores, Poxindejé, San Agustín Tlaxiaca, San Bartolo Tutotepec, Santa Cruz Xochiatipan y Xochicoatlán.

Las escuelas primarias, las secundarias y las técnicas de nivel medio superior necesitaban personal capacitado que de preferencia conociera el entorno y las necesidades de la región. Es por eso que UNESCO insistía en la formación y perfeccionamiento de los maestros de las áreas rurales (UNESCO, 1973), además, el mejoramiento de la enseñanza de la lengua materna y el respeto a la identidad cultural (UNESCO, 1975, p. 122). La institución recomendaba la expansión de la educación técnica y profesional como un proyecto de desarrollo de las localidades de acuerdo a su propio contexto (UNESCO, 1977). Estos programas educativos tendrían que llevarse a cabo, de preferencia, en todas las lenguas nacionales y con contenidos de diversidad cultural (UNESCO, 1977). Un proyecto titánico en México, donde se hablan más de 62 lenguas indígenas con 364 variantes lingüísticas (INALI, 2008).

La discusión de los académicos críticos del indigenismo oficial y del papel de la antropología estaba dividida entre posturas marxistas y culturalistas. El concepto de cultura popular, derivado del concepto de clase popular de Gramsci, fue discutido por los

---

86 ¿Qué es el Conalep? <http://www.conalep.edu.mx/qspropuesta/Paginas/default.aspx>

antropólogos de la vertiente culturalista durante la década de 1970 en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), en el Colegio de México y en otros centros de investigación del país. Los académicos culturalistas Bonfil Batalla y Rodolfo Stavenhagen promovían un indigenismo participativo, sin descuidar la identidad cultural (Aguirre Beltrán, 1984). En este marco, Stavenhagen fundó la Dirección General de Cultura Popular<sup>87</sup> (1977) dentro de la SEP y propuso la formación de una nueva élite de maestros y promotores bilingües para el rescate de sus propias culturas étnicas (Aguirre Beltrán, 1984).

Durante el último lustro de esta década, UNESCO recomendó poner especial atención en la educación de mujeres de zonas rurales y de minorías lingüísticas (UNESCO, 1979). México atendió con celeridad esta propuesta porque el gobierno de México fue sede del Primer Encuentro por los Derechos de la Mujer, que se llevó a cabo en 1975. UNESCO había recomendado desde su fundación la alfabetización de toda la población, pero en 1976 se inició una Contribución al mejoramiento específico de la condición de la mujer (UNESCO, 1977). Ruralidad, género y cultura fueron áreas manejadas por las organizaciones nacionales e internacionales como una sola a partir de 1979, con especial interés en el fomento de las lenguas a través de la traducción y edición de libros en las lenguas menos extendidas (UNESCO, 1979). En 1979, Bonfil Batalla y Alberto Cirese crearon el Primer Seminario sobre las Culturas Populares para analizar las lenguas, las fiestas populares, los rituales, las danzas, las artesanías, las creencias, los discursos, la religión, las sectas, la cultura obrera y la urbana de todo el país (Giménez, 1999). El mismo año, INI, el CIESAS y la SEP crearon los primeros Programas de Formación Profesional (programa de licenciatura) de Etnolingüistas. UNESCO insistía en el establecimiento de cursos de formación y perfeccionamiento para maestros y profesores de las lenguas menos ensañadas, y centros de lingüística aplicada (UNESCO, 1981). La prevención del etnocidio y la promoción del etnodesarrollo en América Latina (UNESCO, 1981). Para este propósito, INI, el CIESAS y la SEP iniciaron el programa de Maestría en Lingüística Indoamericana dentro del proyecto de indigenismo de autogestión que había sido iniciado en 1972. A estos cursos fueron invitados maestros rurales e indígenas de todo el país. Los

---

87 La cultura popular, según Stavenhagen, es una expresión cultural de los grupos étnicos minoritarios, la cultura de las clases subalternas en la que se fundamenta el nacionalismo cultural. El simbolismo del arte popular es parte de un sistema ideológico de dominación cultural en el cual las culturas populares tienen dos alternativas: o se diluyen en la cultura nacional, o “se rescatan, se recuperan y se transforman en una herramienta de las clases y etnias populares para defender su identidad y fortalecer su conciencia.” (Stavenhagen, 1981, p. 9).

programas habituales de educación técnica y profesional intentaron armonizar las características culturales, la organización docente y los planes nacionales de desarrollo económico y social.

En la década de los ochenta, la Coordinación General del Plan de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (Coplamar), creada por López Portillo en 1977, en concordancia con las recomendaciones de UNESCO, se propuso expandir y mejorar la educación de las zonas rurales con la perspectiva de la pertinencia cultural, en donde se entiende que lo rural se refiere a la producción agropecuaria. UNESCO propuso incluir la participación de la población –especialmente de las minorías étnicas y de las mujeres– en los programas educativos y en la expansión del uso de las lenguas maternas en la enseñanza técnica y profesional (UNESCO, 1984). La educación superior debería otorgar la posibilidad de obtener títulos profesionales en esas zonas (UNESCO, 1986). Salinas de Gortari (1988-1994) propuso un proyecto para garantizar la permanencia de los niños, y especialmente de las niñas, en la escuela. El Programa Nacional de Solidaridad (Pronasol), que fue la continuación de Coplamar, empezó a otorgar apoyos directos a las familias para continuar la educación básica, además de apoyos para la nutrición y la salud. Se otorgaron 231 mil becas<sup>88</sup> a pasantes de educación técnica y superior en proyectos de beneficio comunitario en 1994. En la primera etapa del Programa de Educación, Salud y Alimentación (Progresá) del presidente Ernesto Zedillo (1994-2000), que fue la continuación de Pronasol y que, como ya se mencionó, inició en el municipio del Cardonal (elegido como municipio prioritario del Valle del Mezquital en 1997), se otorgaron becas a 37 mil familias de 900 comunidades del Valle del Mezquital, la Huasteca y la Sierra de Tenango; 70 por ciento de ellas, para estudios de primaria, atención médica y suplemento nutricional<sup>89</sup>. En 1999, el número de familias beneficiadas de 2331 localidades aumentó a 106,176, y en el año siguiente se extendió a 100,581 familias más (López, 2008).

Los proyectos de profesionalización de maestros para las regiones rurales recomendados por UNESCO fueron atendidos por la SEP, que inauguró planteles de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Ixmiquilpan, Huejutla y Tenango de Doria, los municipios que ya eran conocidos como las capitales de las regiones indígenas del estado

---

88 (Ver decreto de Proyectos de becas para jóvenes indígenas:  
<http://cronica.diputados.gob.mx/DDebate/55/3er/Ord1/19931213.html> ,  
<http://cronica.diputados.gob.mx/DDebate/56/2do/Ord2/19960401.html> ).

89 Los Programas Compensatorios de Educación y Profesores Progresá estuvieron a cargo de la SEP y los de salud: Médico Progresá y Enfermera Progresá a cargo de la Secretaría de Salubridad y Asistencia y del Instituto Mexicano del Seguro Social (López, 2008).

de Hidalgo: el Valle del Mezquital, la Huasteca y la Sierra de Tenango. Allí se establecieron programas de licenciatura (1982) y de maestría (1987) en educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena. Entre 1993 y 1998 se crearon centros educativos de tercer nivel en localidades rurales y especialmente para las regiones indígenas: el Tecnológico de la Huasteca, el Tecnológico de Tulancingo (que después se extendió a la Sierra de Tenango), el Tecnológico del Valle del Mezquital, el Tecnológico de Tula-Tepeji y el Tecnológico de Zacualtipán. En el año 2000 se crearon el Instituto Tecnológico Superior del Oriente del Estado de Hidalgo en Apan-Tepeapulco y las filiales de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en Tlahuelilpan, Tepeapulco, Tizayuca, Actopan, Huejutla, Mineral del Monte, Ciudad Sahagún, Tepeji y Zimapán.

La consolidación de las instituciones educativas transformó las regiones “rurales e indígenas” del estado de Hidalgo, a las cuales se infundió una vocación agropecuaria, técnica, docente y lingüística.

### **3.6 Las regiones indígenas del estado de Hidalgo y su vocación cultural**

El análisis comparativo de la historia de las tres diferentes regiones culturales demuestra que no es posible ubicar espacios naturales sobre los cuales se asientan las regiones y las localidades indígenas: El Valle del Mezquital, la Huasteca y la Sierra de Tenango, como sugiere el gobierno del Estado de Hidalgo. Estas regiones se sienten como naturales por los procesos que para ellas se han llevado a cabo a lo largo de varias décadas (Malkki, 1997 en Gupta y Ferguson, 1997, p. 6-7). Estas tres regiones se fueron delimitando por acciones individuales e institucionales de la economía, la política, el gobierno, la educación, la cultura y los medios de comunicación en los niveles local, estatal e internacional, como menciona Passi (1991). Fueron adquiriendo una identidad por su dinámica específica dentro de los sistemas de los espacios organizados jerárquicamente junto con su construcción cultural de comunidad (Gupta y Ferguson, 1992, p.8), los cuales se crearon para los proyectos específicos de desarrollo económico. La lengua, como adelantaba Passi (1991, p. 250), tuvo un papel relevante en la conformación de las regiones y de sus límites sociales y espaciales, y como parte de la identificación de la población. Aunque este rasgo cultural no fue más importante que otros marcadores que se correlacionaron con rasgos de la identidad (tales como la desertificación del espacio, la pobreza y la marginación de la población). La identidad de las localidades se fue

construyendo no solamente a través de muchos procesos sociales y políticos y prácticas simbólicas y de las resistencias, como dicen Gupta y Ferguson (1997, p.6), sino también a través de procesos climatológicos, económicos, intereses académicos, religiosos y propiamente culturales.

Las instituciones del estado tuvieron un papel muy importante en la configuración de las regiones del país (López Caballero, 2009; Gabbert, 2013, 2007, 2004, 2001, 1992; Schüren y Gabbert, 2013). Los flujos globales fueron determinantes en la conformación de las regiones, principalmente de la región del Valle del Mezquital, con las propuestas del ILV, la presencia de Morris Swadesh, la influencia de Franz Boas y de John Dewey, y sobre todo con la gran influencia de la UNESCO, la OIT, la ONU y el Banco Mundial, que muestran una construcción abierta y fluida del espacio cultural (Fabian en Meyer y Geschiere, 1998). Lo local y lo global resultan ser partes del mismo proceso. Entre los encuentros culturales transnacionales que impactaron lo local y lo global resalta la participación de Jaime Torres Bodet en la UNESCO.

Los procesos que tuvieron mayor impacto en la construcción de localidades y regiones culturales indígenas del estado de Hidalgo con sus comunidades, su población indígena y sus lenguas indígenas<sup>90</sup> fueron:

1. Cambios geográficos debidos a la introducción de ganado de diversos tipos que desertificaron una amplia zona verde y productiva en el Valle del Mezquital y que transformaron la productividad en la Huasteca y la introducción del café que produjo casi monocultivo en la Sierra de Tenango.
2. El establecimiento en 1821 de los derechos ciudadanos a toda la población en México como nación independiente; desde entonces, a los indios les fueron garantizados todos los servicios sociales.
3. La selección de tierras y localidades que iban a ser incautadas bajo La Ley Lerdo dentro de los proyectos modernizadores de Benito Juárez.
4. La selección de terrenos de la población hablante de lengua indígena para las haciendas que serían otorgados a los inmigrantes por las políticas de “blanqueamiento” biológico de Porfirio Díaz generalizó el uso de la categoría *indio* y desindigeneizó y reindigeneizó muchas localidades del estado de Hidalgo porque

---

90 Algunos de estos procesos ya habían sido analizados en los estudios de Gabbert para el caso de Yucatán (ver Gabbert, 1992, 2001, 2004, 2007, 2013 y Schüren y Gabbert, 2013),

la pérdida de derechos sobre la tierra produjo conflictos agrarios, sobre todo en las regiones más fructíferas de la Huasteca y la Sierra de Tenango. Ahí se iniciaron representaciones de muchas personas como *indios* con adjetivos como *rebelde*, *la indiada*, *bandoleros*. La población explotada por las haciendas en estas regiones fue descrita con adjetivos que se convirtieron en estereotipos, tales como: unida, cobarde, obediente, de buen fondo, desconfiada, fanática, supersticiosa y muy religiosa y alcohólica pero, sobre todo, sin aspiraciones. En el Valle del Mezquital los *indios* no recibieron calificativos porque otomíes y mestizos se unieron para recibir proyectos de la ciudad de México.

5. La oficialización del reparto agrario en la época postrevolucionaria que produjo la unión de personas, e incluso de algunas comunidades, para reclamar sus derechos de rehabilitación de tierras que en lo sucesivo, serían reconocidas como rurales e indígenas: para eso, reunieron “pruebas” de características culturales, tales como la lengua indígena y la herencia milenaria.
6. La selección de la población que recibiría las escuelas para el proyecto de “blanqueamiento” cultural para la integración de los indígenas re-definió la identidad de muchas localidades.
7. La constitución de 1917, que reafirmó el derecho a la educación universal, y la SEP iniciaron el establecimiento de escuelas rurales en 1921. Los maestros misioneros de la SEP categorizaron a la población de los terrenos desérticos como los *indios otomíes pobres de estériles tierras*, la cual estaba urgida de infraestructura escolar. Muchas localidades de esta región desértica recibieron tempranamente escuelas rurales de la SEP y otras instituciones, como las Casas del Pueblo y las Misiones Culturales, para asimilar a los indígenas mediante la castellanización directa. Incluso cuando la asistencia escolar era escasa. En las regiones de conflictos agrarios, la Huasteca y la Sierra de Tenango, se aplazó el establecimiento de escuelas porque ahí la baja asistencia escolar se interpretó como desinterés del pueblo por la educación.
8. El inicio de una relación directa entre representantes indígenas con el gobierno federal de Lázaro Cárdenas, la cual originó la formación de líderes indígenas de las localidades que dominaban el español, para poder solicitar los servicios del estado.

9. El reparto agrario de Cárdenas y los ideales de su gobierno impactaron en la reconfiguración de identidades en múltiples sentidos en las tres regiones, en el empoderamiento de líderes indígenas y en la redistribución del poder al interior de las localidades. En el Valle del Mezquital, la identidad cultural promovió el desarrollo y en las otras dos regiones, lo limitó.
10. El interés de Cárdenas por la región del Valle del Mezquital promovió nuevos estudios y nuevas definiciones del espacio, los cuales se utilizaron para evaluar las políticas de integración que posteriormente se establecerían a lo largo del país. Mediante esta selección se crearon nuevas regiones. Mendizábal introdujo el concepto de áreas culturales (Melville, 1990) y Alfonso Fabila (1938) le dio el nombre de Valle del Mezquital (DAPP, 1938 en Mendoza, 2006, p. 120) a la región de los otomíes de estériles tierras.
11. El diálogo entre la Secretaría de Educación Pública y la UNESCO, especialmente con la intermediación de Jaime Torres Bodet, impactó en la orientación de la educación en general, una importante enmienda constitucional del artículo 3o., en el establecimiento de instituciones de práctica e investigación en educación rural y en las políticas lingüísticas y en la educación de las mujeres de las regiones indígenas. Se profundizó el reconocimiento del Valle del Mezquital, el cual se privilegió nuevamente porque algunos académicos seguían refiriéndose a la región como un lugar con población depauperada, pero también por sus relaciones políticas.
12. Las propuestas y préstamos económicos para universalizar la educación básica del Banco Mundial y los proyectos de desarrollo rural en las áreas alimentaria, agraria y educativa de la OIT/Unesco/FAO influenciaron las políticas de Echeverría (1970-1976) y participaron en el reconocimiento de localidades indígenas prioritarias.
13. La preferencia de Echeverría por el Valle del Mezquital por razones políticas, porque en 1970 ya concentraba al 30 por ciento de la población hidalguense total. Pero también seguía siendo un espacio prioritario, porque seguía siendo considerada una región pobre, a la que se fueron agregando municipios con las mismas características desérticas, que eran consideradas como el origen de la pobreza. Las definiciones fueron expandiendo las regiones del Valle del Mezquital

y la Huasteca, como se observa en los cuadros 3.2 y 3.3. (Mendoza, 2006). Las lenguas también fueron utilizadas para demarcar el territorio<sup>91</sup>.

14. La elección de El Valle del Mezquital, la Huasteca y la Sierra de Tenango para establecer el proyecto de desarrollo rural integral iniciado en la década de 1970. El proyecto –a cargo del INI– se realizó a través de las CCI establecidas en sus “capitales indígenas”, las cuales fueron demarcadas por el gobierno: Ixmiquilpan, en el Valle del Mezquital (creada como cabecera por Lázaro Cárdenas); Huejutla, en la Huasteca (por su posición estratégica geográfica), y Tenango de Doria, en la Sierra de Tenango (en la entrada de la región de la Sierra). Bassols delimitó la región de la Huasteca por sus características climáticas y topográficas, y por las interrelaciones económicas de sus municipios (Schryer 1990). Sin embargo, el conflicto social se utiliza con más frecuencia para hablar de la Huasteca desde la década de 1970 (Gutiérrez 1993 en Quezada 2008).
15. Las diversas crisis políticas, especialmente la de los presidentes Luis Echeverría, López Portillo y Salinas de Gortari, que se enfrentaron a la necesidad de legitimar el poder político, recuperar la confianza de la población en general y controlar la creciente politización de la población rural y de la élite indígena. Estos presidentes permitieron la participación de antropólogos críticos, de las misiones protestantes y de la Teología de la Liberación de la Iglesia católica y alentaron la participación de líderes indígenas con las instituciones del estado para producir cambios en las localidades (Gabbert, 2007).
16. Las políticas de bienestar social de López Portillo, Miguel de la Madrid, Salinas de Gortari y Zedillo (Coplamar, Pronasol y Progresá) que, a través del INI, categorizaron y homogeneizaron a la población beneficiada de las tres regiones culturales como rural e indígena, pobre y marginada. Además, las políticas educativas crearon una vocación profesional de la población joven de las localidades rurales orientada hacia la técnica, la docencia, la cultura y las lenguas indígenas.

---

91 Las lenguas trascienden los límites de los territorios estatales. El otomí se habla en el Valle del Mezquital, la región de la Sierra Gorda y el estado de Querétaro. Los nahua-hablantes se encuentran en la región Huasteca que incluye los estados de San Luis Potosí, Tamaulipas, Veracruz e Hidalgo. El Tepehua se habla en Huehuetla, en el estado de Hidalgo, en el municipio de Pantepec en el norte de Puebla y en Ixhuatlán de Madero, Texcatepec, Tlachichilco y Zontecomatlán del estado de Veracruz (Hernández y Heiras, 2004).



17. Las políticas sociales que promovieron una relación directa con las familias y los programas de Salinas y Zedillo empoderaron y legitimaron a las mujeres rurales e indígenas como las receptoras directas de los recursos y las responsabilizaron del desarrollo de sus familias. Las mujeres-madres-rurales e indígenas receptoras empezaron a representar, además de su papel de cuidadoras de la familia, el de administradoras de los subsidios para la alimentación, la salud y la educación. La atención prioritaria para las niñas incrementó los niveles educativos de las jóvenes indígenas, quienes iniciaron cambios en la dinámica demográfica de muchas localidades que incluso se adelantaron a los cambios demográficos de algunas poblaciones mestizas. La edad al matrimonio sufrió un sensible aplazamiento y disminuyeron, en cierta medida, los niveles de fecundidad y de mortalidad.
18. La selección de las localidades despojadas o atendidas por el estado, que impactó en el aumento del nivel medio de bienestar en todo el siglo XX, especialmente en el Valle del Mezquital y solamente de manera muy tardía la Sierra de Tenango. Sin embargo, muchos de los municipios con población hablante de lengua indígena siguen siendo considerados municipios prioritarios porque las instituciones que llevan a cabo los proyectos de desarrollo rural mantienen, en su discurso, una fuerte correlación entre población hablante de lengua indígena, ruralidad y pobreza. Los proyectos posteriores de atención a la pobreza relacionan también el grado de marginación. La CDI considera como municipio prioritario a Chilcuautla –que tiene 72.1 por ciento de población hablante de lengua indígena– pero no considera a su vecino Tezontepec de Aldama que, aunque solamente tiene 3.2 por ciento de población hablante, comparte el nivel de bienestar medio-bajo con Chilcuautla (Serrano *et al.*, 2002).
19. La participación de la población en los cambios o conservación de la identidad del espacio; esta participación se observa en el gran aumento de la pertenencia a un grupo étnico en el censo de 2010.

Las localidades y regiones indígenas no pueden ser categorías de estudio, como el espacio de donde provienen los profesionistas indígenas. Este análisis demuestra que el espacio no puede ser bipolar porque es dinámico, los espacios se fueron delimitando históricamente y no se encontraban originalmente en un límite geográfico establecido. Su delimitación, creación y transformación es producto de una compleja historia de procesos transculturales

que dependieron, como se observó, de la situación y del contexto y que trasciendieron los procesos de modernización y de conformación del estado-nación.

El hallazgo más importante de este breve análisis del espacio es la influencia mutua de lo local, regional, nacional, continental y global a partir de la participación de Torres Bodet en la UNESCO desde su fundación en 1945. El entonces secretario de Educación Pública propuso la enmienda del artículo 3o. constitucional referente a la educación para que adquiriera la función humanista de la época en 1946. Por su interés en la generalización de la obligatoriedad de la educación ya había fundado, en 1944, el Comité de Administración del Programa Federal de Construcciones Escolares para el registro de las escuelas existentes y la planeación de nuevos edificios escolares, y el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio para profesionalizar a los maestros rurales y otorgarles un título y, de ese modo, homologarlos con los maestros de las áreas urbanas. Para estos proyectos, Torres Bodet inauguró los edificios de la Escuela Normal, de la Escuela Normal Superior, del Conservatorio Nacional de Música y de la Biblioteca de México (Latapí, 1992). Como director general de la UNESCO para el período 1948-1952, llevó las limitaciones de la educación en México, especialmente en las áreas rurales con necesidades primarias como alimentación, vestido y vivienda; los retos de la alfabetización en las poblaciones hablantes de lenguas vernáculas y las dificultades de la educación de la mujer. Desde la UNESCO, Torres Bodet y otros funcionarios de la institución recomendaron la profesionalización del personal docente, la elaboración de material didáctico para la educación básica y la realización de estudios integrales sobre las lenguas vernáculas para la alfabetización en centros especializados. Para este propósito, el director general de la UNESCO impulsó la creación del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) en Pátzcuaro, Michoacán en 1951, de donde derivó la creación del Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital en el estado de Hidalgo, en el mismo año. Allí se inició la profesionalización de maestros rurales, quienes fueron reconocidos como representantes culturales para gestionar servicios sociales y para llevar a cabo proyectos productivos en sus localidades. A su regreso a México, y nuevamente como secretario de Educación Pública (1958-1964), Torres Bodet propuso un plan de alfabetización para todo el país en once años, entre 1959 y 1970. Para este proyecto se establecieron las siguientes medidas: Profesionalización de maestros rurales y urbanos; modificación de programas educativos para primaria y secundaria; fundación de la Comisión Nacional de Libros de Texto Gratuitos (1959); establecimiento de Centros de Capacitación para el Trabajo

Industrial y para el Trabajo Agrícola y Misiones Culturales para el desarrollo del Medio Rural (1960). Estas y otras experiencias influyeron a su vez en en los proyectos de la UNESCO, la cual se interesó cada vez más en el desarrollo rural y en la educación de las mujeres y de los pueblos indígenas.

En esta dinámica espacial, la sociología clásica de los intelectuales no puede ser el marco teórico del estudio de los profesionistas indígenas como intelectuales porque los profesionistas indígenas no son originarios de regiones, localidades y comunidades indígenas en donde conforman una conciencia étnica y donde se lleva a cabo el conflicto de la hegemonía etno-nacionalista, como muchos autores suponen. Las localidades y regiones indígenas son espacios que se encuentran en constante (re)construcción cultural para aumentar el nivel educativo de la población que en su momento era rural y hablaba una lengua indígena; para introducir proyectos productivos y desarrollo económico, para formar representantes culturales que gestionaran ellos mismos los servicios para sus localidades, para profesionalizar a los maestros, etnolingüistas en el desarrollo de métodos y materiales didácticos para educar a las nuevas generaciones. Estos proyectos se llevaron a cabo desde la dinámica perspectiva mexicana e internacional de desarrollo económico y educativo y tuvieron un fuerte impacto de la posguerra y del nuevo orden social mundial.

La construcción de la identidad cultural de los profesionistas indígenas y su participación como intelectuales tiene que entenderse en esta dinámica social, política, económica y cultural sin una meta política nacionalista, sino como parte de la construcción del espacio cultural dentro de la dinámica cultural global.



## *Conformación, legitimación y empoderamiento de los profesionistas e intelectuales indígenas*

Los proyectos de educación en las áreas rurales e indígenas y los proyectos de expansión de la educación propuestas por la UNESCO necesitaban maestros y personal capacitado que conociera la cultura y la lengua de las localidades para la enseñanza y para la producción del material educativo para el contexto rural y cultural. Además, los proyectos de desarrollo económico en las “regiones rurales e indígenas” necesitaban representantes jóvenes educados con capacidad de establecer una relación directa con las instituciones del estado. El estado empoderó representantes culturales para que gestionaran recursos directamente con las instituciones del estado y se hicieran cargo del desarrollo de sus propias comunidades. Los representantes culturales documentarían los terrenos que serían devueltos a las distintas localidades en los diferentes momentos del reparto agrario.

Para la formación de estos jóvenes especialistas en educación y representantes culturales locales se conjuntaron los esfuerzos de diferentes organizaciones internacionales con los de la SEP y la CDI (antes INI) y se crearon muchas nuevas instituciones. En un primer momento, el oficio de maestro y representante cultural se adquiría de manera relativamente fácil, solamente a través del dominio del castellano y con la incipiente escolaridad. Pero los requerimientos fueron aumentando paulatinamente, hasta que fue necesaria la profesionalización del personal educativo. El estado formó especialistas en etnolingüística y en la elaboración de material didáctico para las zonas rurales y para la población hablante de lengua indígena.

#### **4.1. Maestros indígenas bilingües y su impacto en la regionalización**

Las Misiones Culturales de Orizabita y de Remedios del municipio de Ixmiquilpan ya habían formado la primera generación de maestros indígenas del Valle del Mezquital entre 1945 y 1950, aunque solamente tenían estudios de cuarto grado de primaria (Mendoza, 2005; Mendoza, 2010). El cambio de las políticas educativas nacionales e internacionales favoreció el establecimiento del proyecto de aculturación planificada. El proyecto de asimilación y homogeneización cultural de Manuel Gamio y las sugerencias de Mendizábal y de Sáenz volvieron a la política educativa nacional con Torres Bodet. El PIVM (creado en 1951) capacitó a maestros bilingües para que funcionaran como intermediarios con las nuevas instituciones que estaba creando el estado para el desarrollo económico de las comunidades rurales e indígenas (Mendoza, 2010). La localidad de Orizabita, Ixmiquilpan, se convirtió en el primer pueblo del estado con una generación de niños indígenas con primaria de seis años completa, en 1959. Los niños de Ixmiquilpan fueron los primeros en capacitarse en el proyecto del PIVM del INI como promotores culturales bilingües o maestros bilingües porque se habían formado en las Misiones Culturales dos décadas antes y ya sabían leer y escribir en español (Mendoza, 2010).

La profesión magisterial se elegía crecientemente por la percepción de que era una actividad lucrativa que representaba una fuente de ingresos estable dentro de las instituciones del estado y era una excelente alternativa al trabajo del campo. Gradualmente, la escolaridad y el español adquirieron un valor simbólico mayor que la pertenencia local en la organización comunal (Mendoza, 2010). Los jóvenes estaban convencidos del poder de la educación y los jueces de varias comunidades exigían la asistencia de todos los niños a la escuela e imponían multas y encarcelamiento a quienes contravinieran esta disposición (Mendoza, 2005).

Las localidades del Valle del Mezquital tenían entonces dos tipos de maestros: los promotores culturales que eran los maestros indígenas bilingües formados por el PIVM, a cargo del INI, y los maestros mestizos no bilingües capacitados por la SEP, ambos afiliados al Sindicato de Trabajadores al Servicio del Estado. Los promotores culturales capacitados por el estado fueron enviados a localidades alejadas de su lugar de origen e incluso a algunas localidades monolingües. Allí, muchos de ellos formaron relaciones de parentesco ritual, se convirtieron en padrinos de sus alumnos y gestionaron recursos para la comunidad (Mendoza, 2010). Para continuar la profesionalización de los

maestros y de los promotores bilingües como profesores de educación primaria, Torres Bodet inició un convenio entre el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (que él mismo había fundado) con el PIVM. A pesar de que los maestros bilingües se estaban capacitando, los maestros indígenas eran representados por los maestros mestizos como “incapaces de llevar a cabo la educación” y como tartamudos por su acento al hablar español, porque solamente tenían estudios de primaria. Este significado simbólico recreó estereotipos de la identidad indígena y generó encuentros y relaciones tensas de maestros indígenas bilingües del PIVM del INI con maestros mestizos rurales de la SEP (Mendoza, 2010).

Los representantes culturales y maestros bilingües del Valle del Mezquital gestionaron recursos de infraestructura básica: electricidad, agua potable, clínicas de salud, escuelas primarias, bibliotecas, etcétera, directamente con el estado (Mendoza, 2005; Mendoza, 2010). No solamente se educaban para representar su comunidad sino que también aprendían, interpretaban y se apropiaban de nuevos conceptos y métodos académicos y se relacionaron con expertos de la ciudad de México y del extranjero, con los que intercambiaban ideas y conocimientos.

La legitimación de los maestros bilingües como intermediarios del PIVM, como representantes comunitarios y como gestores de recursos frente a las instituciones del estado central produjo cambios políticos importantes al interior de las localidades, de la región y del estado de Hidalgo. Por un lado, se desestabilizó el orden social al interior de las localidades porque el poder de los caciques indígenas y antiguos intelectuales comunitarios se hicieron paulatinamente menos necesarios (Mendoza, 2005; Mendoza, 2010). Por otro lado, muchas localidades de los municipios de Zimapán, Ixmiquilpan, Alfajayucan, Cardonal y Santiago de Anaya sufrieron cambios importantes en las relaciones de poder al interior de la región del Valle del Mezquital (Mendoza, 2010). La capacidad de gestión<sup>92</sup> de escuelas y de servicios básicos de los maestros bilingües puso muchos municipios en el mapa regional, así que el Valle del Mezquital se transformó y modernizó e incluso se extendió geográficamente. Aunque no todas las localidades tenían un representante que pudiera gestionar recursos, a los 18 municipios reconocidos por Fabila como la región del Valle del Mezquital se anexaron Ajacuba, Francisco I. Madero y

---

92 La manzana del Tablón solicitó una escuela porque el desagüe de Maguey Blanco representaba un peligro constante para los niños en el camino a la escuela. Además de la escuela, recibieron dos depósitos de agua que se llenaban con presupuesto del PIVM (Mendoza 2005).

Tasquillo, en donde se establecieron 158 escuelas rurales con 268 aulas y 102 casas para el maestro (Mendoza, 2006). Al final de 1960, el Valle del Mezquital constaba de 31 municipios y en 1988, de 34, en donde habitaba más de 30 por ciento de la población hidalguense total. Esta distribución demográfica representaba una importante fuerza política tanto de los maestros bilingües como de las localidades indígenas de la región (Mendoza, 2010).

El cambio, en las relaciones de poder de los representantes indígenas del Valle del Mezquital no tuvo paralelo en las regiones Huasteca y Sierra de Tenango. Por un lado, estas regiones esperaban su turno para recibir los proyectos educativos del estado, y por otro, muchos de sus pueblos se habían empobrecido a finales de la década de 1960 por las pérdidas de las cosechas, la disminución de los precios de la caña de azúcar y del café, el conflicto agrario, el bajo rendimiento de los ranchos ganaderos –con excepción del municipio de Huazalingo– y por la presión demográfica. En el período 1965-1980, Hidalgo se había convertido en un gran expulsor de población<sup>93</sup>, especialmente rural y hablante de lenguas indígenas de la Huasteca, la Sierra de Tenango y de algunos municipios del Valle del Mezquital que no habían recibido proyectos del estado. Los migrantes hidalguenses, entre ellos gran número de mujeres, se dirigieron especialmente hacia la ciudad de México y el Estado de México (Chávez y Savenberg, 1995). La población campesina y nahua bilingüe de la región Huasteca se colocó en la rama de la construcción; según Schryer, la población monolingüe no tuvo muchas oportunidades de emigrar y obtener empleo (Schryer, 1990). La emigración masculina de las localidades rurales hablantes de otomí y tepehua de la Sierra de Tenango se dirigió a la meseta central, al Valle de México y a Estados Unidos. La región empezó a depender de las remesas que, según Dow (2002), difícilmente llegaban a las familias porque los campesinos no hablaban inglés y se expusieron a la criminalidad y a la explotación en Estados Unidos y a la destrucción de la familia en México. El abandono institucional en esta región profundizó la pobreza y favoreció la restitución de cacicazgos. Las mujeres migrantes del centro del país entre las décadas de 1930 y 1970 fueron jóvenes solteras menores de 16 años de origen primordialmente rural que se insertaron en los servicios domésticos, en el comercio ambulante y en la industria. Esta emigración tuvo como efecto el aplazamiento del matrimonio y la disminución de la descendencia en las localidades rurales (Szasz, 1999).

---

93 En 1985, Hidalgo se convirtió en una zona de atracción migratoria (Chávez y Savenberg, 1995).



La lentitud, nulidad o simulación del reparto agrario promovido por Cárdenas en estas regiones produjo la radicalización de conflictos por la tierra en la década de 1960 entre los campesinos agrícolas que consideraban que los propietarios habían invadido los ejidos que el reparto les había otorgado y los propietarios que disputaban su derecho bajo las reformas liberales de Benito Juárez, bajo el argumento de que sus tierras no habían sido convertidas en ejidos (Schryer, 1990). Muchos no se habían beneficiado del reparto agrario, o habían recibido pequeños terrenos de mala calidad (ver Schryer, 1990; Hernández, 2000). Fue en este ámbito del conflicto agrario en el que se negociaban identidades tales como rancheros, indígenas, mestizos, campesinos y otras (Schryer, 1990).

En el ámbito educativo, solamente los hijos de familias nahuas y rancheras ricas de la Huasteca habían podido migrar para asistir a las escuelas urbanas en las décadas de 1950 y 1960. Mientras, la mayoría de las escuelas continuaban cerradas, y la SEP no había abierto nuevas por la negativa de los caciques, rancheros y hacendados, y por las percepciones del desinterés de la población. Algunos jóvenes maestros, hijos de rancheros de la Huasteca, regresaron a las localidades y solicitaron a la SEP escuelas en los Otates, Huitzachahuatl, Axcaco, Coamitla y La Cruz Zoquiteco entre 1949 y 1954, pero, según Schryer, los jóvenes tenían sentimientos ambivalentes. Los hijos de los rancheros lamentaban los altos niveles de analfabetismo de los campesinos, pero también consideraban que era necesario el trabajo estacional para los agricultores propietarios y para los productores de ganado porque la región estaba creciendo económicamente. Según Schryer (1990), la falta de escuelas en la Huasteca y las condiciones económicas incrementaron el analfabetismo, revitalizaron el monolingüismo y profundizaron las diferencias de clase y de identidad. Algunos jóvenes se convirtieron en abogados y maestros y se posicionaron como intermediarios en un nuevo sistema de dominación y control, aunque se presentaban al exterior como indígenas. Algunos jóvenes nahuas educados de la Huasteca reabrieron escuelas e introdujeron nuevos valores y símbolos para producir un cambio social: autoestima y orgullo étnico. Huejutla y Jaltocan tuvieron escuelas completas en 1960 (Schryer, 1990).

En la Sierra de Tenango también se revitalizó el monolingüismo, por la cancelación y retraso en el establecimiento de escuelas, aun cuando las autoridades enviaban solicitudes a la SEP para abrir o reabrir escuelas primarias. Los indígenas eran representados como pobres y abandonados porque los jornaleros hablantes de lengua indígena de la Sierra habían sido abandonados por la SEP y el reparto agrario les había otorgado la dotación de

los predios menos fructíferos (Guerrero, 1986). Este abandono reforzó la dependencia del cultivo temporalero de café, caña de azúcar y cítricos a pequeña escala, y la dependencia del intermediarismo económico revitalizó el caciquismo local (Ruiz de la Barrera, 2010, p. 161). En esta sociedad dividida por los proyectos de educación y de desarrollo, los padres de habla castellana de Santa Cruz se negaron a enviar a sus hijos a la escuela indígena de la Dirección General de Educación Extraescolar y del Medio Indígena atendida por tres maestros bilingües, y solicitaron en 1972 una escuela para niños mestizos (Archivo SEP-AGN). De hecho, la calidad de la educación de las escuelas rurales no se comparaba con la de las escuelas urbanas.

## **4.2 Formación de asociaciones de profesionistas e intelectuales indígenas**

En la década de 1960, la academia mexicana exploraba nuevas perspectivas y conceptos científicos para el análisis de la cuestión indígena, la discriminación y el conflicto étnico. Pablo González Casanova introdujo el concepto de colonialismo interno<sup>94</sup> (Sociedad plural, colonialismo interno y desarrollo 1963), dentro de la teoría de la dependencia en la cuestión indígena. Durante y después de la revolución cubana, de la violenta represión del movimiento estudiantil de 1968, de los sentimientos de permanente opresión y explotación del campo mexicano y de las críticas a los paradigmas campesinistas y descampesinistas dominantes, había un ambiente social dinámico nacional e internacionalmente (Krotz, 1991). Los antropólogos mexicanos cuestionaron el papel de la antropología<sup>95</sup>, de los antropólogos y de la política del indigenismo<sup>96</sup> de integración del estado (Aguirre Beltrán, 1990). Las posturas antropológicas dominantes eran la perspectiva marxista<sup>97</sup> y la postura culturalista. Los marxistas sugerían la proletarización de los

---

94 Algunos autores como Alicia Barabas y Miguel Bartolomé siguieron esta línea para explicar la continuidad del conflicto étnico y de la discriminación (Gabbert 2004, p. xvi).

95 La antropología estaba bajo sospecha por el uso que se le dio en la contrainsurgencia y en la guerra de Viet Nam (Aguirre Beltrán, 1984).

96 Warman, Nolasco, Bonfil Batalla, Olivera y Valencia: De eso que llaman antropología mexicana, 1970.

97 Díaz Polanco sugería implantar el socialismo en las comunidades para contrarrestar el indigenismo, sea integrativo o de autogestión (Díaz Polanco, 1979 en Aguirre Beltrán, 1984). Ángel Palerm (1980) anunció la crisis del marxismo y de la antropología desde la segunda guerra mundial, a partir del dogmatismo estalinista y su ruptura con las ciencias sociales y la limitación de producción de nuevas ideas marxistas (en Aguirre Beltrán, 1984). El argentino Adolfo Colombres (1982) consideró que el indigenismo era un proyecto desarrollista, unilineal y occidentalizante y que la antropología cultural significaba un genocidio cultural, violencia y discriminación racial en América. El autor propuso la transmisión de las técnicas y doctrinas de la antropología a los pueblos indios para que ellos mismos se hicieran cargo de su evolución y de la reversión de la relación colonial (Aguirre Beltrán, 1984).

indígenas (Isabel y Ricardo Pozas, 1971) y los segundos consideraban que la proletarianización era un etnocidio cultural que desaparecería las culturas indias. La nueva clase media urbana sería sometida a nuevos sistemas de explotación, lo cual significaría un nuevo modo de aculturación (Stavenhagen en Aguirre Beltrán, 1984). Para prevenir la explotación de los indígenas había que conservar la identidad étnica y en los procesos de modernidad, su conservación dependía de la preservación de la territorialidad y la lengua<sup>98</sup> (Aguirre Beltrán, 1984). La crítica a las políticas indigenistas de Bonfil Batalla y Stavenhagen planteó la propuesta de un nuevo indigenismo de autogestión (1972) (Aguirre Beltrán, 1984).

Diversas organizaciones internacionales, organizaciones no gubernamentales e instituciones eclesásticas habían incrementado sus acciones en favor de los indígenas, y los apoyaron para realizar encuentros y conferencias en los que se pudieran discutir acciones precisas. Martínez Cobo, que sería el relator especial de la Subcomisión de Prevención de Discriminaciones y Protección a las Minorías de la ONU de 1981 a 1984, había llevado a cabo un estudio sobre el problema de la discriminación contra las poblaciones indígenas en 1971, con la intención de hacer propuestas para erradicar la discriminación. Los antropólogos no solamente escribieron textos frente a sus escritorios, sino que favorecieron un diálogo entre ellos y los indígenas. Un grupo de antropólogos invitó a las organizaciones indígenas americanas a la Conferencia de Barbados I en 1971, en donde explicaron la necesidad de las poblaciones indígenas y tribales de la región americana de liberarse de la relación colonial que perduraba en las sociedades nacionales como parte de la dependencia de los países latinoamericanos a las metrópolis imperialistas (ver Primera Declaración de Barbados: Por la Liberación del Indígena, 1971). El gobernador del estado de Chiapas, Manuel Velasco Suárez, convocó al Primer Congreso Indígena en 1974 para conmemorar el 500 aniversario del natalicio de Fray Cristóbal de las Casas y el 150 aniversario de la incorporación de Chiapas a la nación mexicana. Esta conmemoración institucional se convirtió, con el apoyo del obispo Samuel Ruiz, en una fiesta popular y en un movimiento indígena (Aubry, 2004). Otro encuentro importante fue el Consejo Mundial de Pueblos Indígenas que se llevó a cabo en Port Alberni, Canadá, en 1975 (Hale, 1997, p. 577).

---

98 Conclusiones de sus estudios sobre la teoría y la práctica indigenista de integración entre 1967 y 1975 (Aguirre Beltrán, 1984).

En este ambiente, los profesionistas indígenas mexicanos se impregnaban de las perspectivas académicas, sociales y políticas, y simultáneamente se politizaban y eran legitimados por distintas instituciones del estado, lo cual los motivó a formar sus propias organizaciones en las que se identificaron como profesionistas, y en algunas también como intelectuales indígenas: Asociación Mexicana de Profesionistas e Intelectuales Indígenas (AMPII, 1968); Organización de Profesionistas Indígenas Nahuas, A. C. (OPINAC, 1973) y Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, A. C. (ANPIBAC, 1976). Natalio Hernández fundó y presidió OPINAC (*Nechikolistli tlen Nauatlajtouaj Maseualtlamachtianej*) de 1973 a 1976 y fundó también ANPIBAC en 1976.

Echeverría apoyó a los maestros indígenas del Valle del Mezquital a través del antropólogo Maurilio Muñoz Basilio, como director del PIVM, para llevar a cabo proyectos de desarrollo agrícola de miles de hectáreas de tierras comunales, ejidales y de pequeña propiedad, y la anexión de la Junta de Aguas al control de la Secretaría de Agricultura y Recursos Hidráulicos (SARH) en 1972 (Mendoza, 2005). El empoderamiento de los profesionistas indígenas en el Valle del Mezquital por parte de Echeverría tenía también fines políticos: lograr el apoyo de la población indígena que, a finales de la década de 1960, albergaba a más de 30 por ciento de la población total del estado y se había convertido en la región política más importante del estado de Hidalgo<sup>99</sup>. Agricultores y comerciantes de Ixmiquilpan que estaban en conflicto con el grupo de poder de Martiniano Martín, que había sido presidente de la Asociación de Usuarios de las Zanjales Principal y del Maye<sup>100</sup> desde 1948, se unieron, con el apoyo de Muñoz Basilio, a los promotores y profesores bilingües Apolinar Quiterio<sup>101</sup>, Jesús Pedraza<sup>102</sup>, Matías Ramírez Pedraza, Pablo Mendoza, Odilón Rebolledo, Constantino Saúz, Alfonso Salas y Octaviano Bibiano y fundaron el Frente Democrático de Unificación Ixmiquilpense (FDUI). Esta organización exigió la destitución de Martín para redistribuir las aguas de riego; la restitución de los cursos de capacitación magisterial que habían sido cancelados por la SEP, y el reconocimiento de sus títulos profesionales (Mendoza, 2005, 2010).

---

99 De este modo podría disminuir el poder político de su adversario, el gobernador del estado de Hidalgo originario de Ixmiquilpan, Alfonso Corona del Rosal (1957-1961).

100 La Asociación de Usuarios de las Zanjales Principal fue fundada como Sociedad Agrícola Alarcón de Ocaña en 1923 (Mendoza 2005)

101 Quiterio, originario de Panales, fue estudiante del internado de Remedios, Ixmiquilpan de 1947 a 1952, promotor cultural bilingüe en Cañada Chica por solicitud directa de la familia Ortiz al PIVM. Quiterio y la familia Ortiz gestionaron a través del PIVM agua potable y árboles frutales (Mendoza 2005, p. 255).

102 Jesús Pedraza era amigo de Muñoz Basilio y tenía un lazo de lealtad con Anatolio Romero, quien había ayudado a su familia tras la muerte de su padre Roberto Pedraza en 1945 (Mendoza 2005).

Echeverría solicitó a la corriente crítica del indigenismo y al Partido Revolucionario Institucional (PRI), con la intermediación del INI, la orientación de la movilización, la administración de las organizaciones existentes y la conformación de nuevas organizaciones de profesionistas indígenas<sup>103</sup> para que representaran a sus municipios y regiones en el Primer Congreso Nacional de los Pueblos Indígenas en Pátzcuaro, Michoacán en 1975, en donde él mismo recibiría a los profesionistas representantes de las nuevas organizaciones indígenas para discutir la cuestión de la educación indígena (Mendoza, 2005). Los profesores bilingües del FDUI fueron invitados por los antropólogos críticos y por el PRI y el INI a fundar el Consejo Supremo Otomí (CSO) para representar los intereses de los otomíes del Valle del Mezquital, y los profesores bilingües nahuas de la Huasteca fueron invitados a su vez a formar el Consejo Supremo Náhuatl (CSN) para representar los intereses de los nahuas de la Huasteca (Mendoza, 2010).

Algunos de los temas a discutir en el Congreso de Pátzcuaro (1975): la reducción del abandono escolar y de la migración de los jóvenes de las áreas rurales a las ciudades. La formación de maestros de las áreas rurales e indígenas y el desarrollo rural integral habían sido planteados por la UNESCO, la FAO y la OIT (UNESCO 1969 a 1973). El CSO, el CSN y muchas otras asociaciones de profesionistas indígenas y consejos supremos del país parafrasearon las recomendaciones de la UNESCO, las preocupaciones de los antropólogos, y agregaron algunas ideas propias. Solicitaron educación en lenguas vernáculas como puente para la unificación nacional y para lograr mayor participación en las áreas económica, política, social y cultural del país. Capacitación continua de maestros bilingües indígenas, aumento de sueldo de 50 por ciento justificado por las labores extraescolares en las comunidades y por su conocimiento de una segunda lengua, aumento del número de escuelas albergues, re-apertura de escuelas indígenas clausuradas, escuelas tecnológicas agropecuarias, becas para estudiantes, universidades indígenas con internado para “la investigación, estudio, planeación, programación y ejecución de las acciones dirigidas al medio indígena” y escuelas normales indígenas para formar Promotores Culturales Bilingües en el área educativa y en el área de la salud. Solicitaron además programas de nutrición del Instituto Nacional de Protección a la Infancia (INPI) y la difusión de la cultura indígena a través de radiodifusoras y telecentros. Propusieron reconocer las lenguas indígenas como idiomas oficiales y la creación de un Instituto

---

103 La primera generación de profesionistas indígenas de 1948 informó a la población sobre los proyectos educativos del estado y al estado sobre las necesidades específicas de la población, para facilitar la política de asimilación oficial en Cuadernos del AMPPI y La Voz del Indio (Gutiérrez, 1999).

Lingüístico Mexicano, de una Subsecretaría de Cultura y Educación Indígena y la dirección de todas las instituciones dedicadas a los indígenas específicamente por profesionistas indígenas (ANPIBAC, 1980, p. 200).

Solicitaron Educación Bilingüe Bicultural, un proyecto concebido por la subdirectora técnica de Educación Extraescolar en el Medio Indígena Evangelina Arana de Swadesh (esposa del lingüista Morris Swadesh, quien había iniciado la alfabetización en lenguas indígenas en 1939, en el Valle del Mezquital), quien en 1972 había llevado a cabo un programa de investigación basado en los estudios de Morris Swadesh para entrenar a 85 especialistas en lectura indígena de 35 lenguas y desarrollar material de lectura para adaptar las lenguas a la práctica educativa de matemáticas, ciencias y estudios sociales, y para la re evaluación de los conceptos de educación bilingüe bicultural desde aspectos socio-lingüísticos. Arana también investigó, en 1973, la influencia de las lenguas indígenas en el español local, los estilos de aprendizaje entre estudiantes indígenas, desarrolló unidades de instrucción para la enseñanza de la lengua y métodos pedagógicos. Estudió el nivel de bilingüismo en regiones inter-étnicas (1975) y analizó las perspectivas de la educación pública bilingüe (1973, 1975). Otras propuestas que retomaron los profesionistas indígenas fueron la de Gloria de Bravo Ahuja, que había coordinado un programa de aprendizaje del español como segunda lengua para niños en 1972, puesto en marcha en 30 regiones, con 20,000 estudiantes. Y la de Nancy Modiano (1978), que había evaluado el primer sistema de escuela bilingüe en Chiapas en 1952 y producido un manual para diseñar cartillas de lectura para niños de primer y segundo grados de primaria (Claro y Botho, 1982).

También solicitaron internados y centros de capacitación para la mujer indígena, alentados por el Encuentro por los Derechos de la Mujer que se llevó a cabo en México en el mismo año de 1975 (ONU, 1976) cuando el gobierno de Echeverría recomendó otorgar igualdad de oportunidades para desarrollar el potencial intelectual de las mujeres, ofrecer acceso completo y equitativo a la educación y a la capacitación en todos los niveles, nuevas ocupaciones y nuevos roles para su crecimiento personal y para el desarrollo del país (Declaración sobre los derechos de la mujer, ONU, 1976, p. 4).

El presidente López Portillo (1976-1982) convocó nuevamente a las organizaciones de profesionistas indígenas al Segundo Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en San Felipe del Progreso, en 1977. En la mesa de trabajo sobre educación, los profesionistas indígenas propusieron la creación de una política educativa para los grupos étnicos como

instrumento de liberación, para tomar “conciencia de su realidad social, cultural, económica y política y en consecuencia participar plenamente en la solución de sus problemas.” (ANPIBAC, 1980, p. 207). Mencionaron que la DGEI y el INI habían tenido una participación individual, diferenciada y condicionada, vinculada al proyecto institucional y no a los requerimientos comunitarios. Que la castellanización compulsiva y la realización de planes y programas se habían basado en la insistencia de que la sociedad indígena es un problema para el desarrollo. Que los indígenas no habían participado en la construcción de programas, sino que habían tenido la función de administradores de los programas del estado, de gestores, conciliadores e incluso de justificadores, una participación desigual en la que no habían sido considerados parte de la Nación que participa y toma decisiones sobre el desarrollo del país (ANPIBAC, 1980). Se mencionó además la necesidad de ampliar el presupuesto para la edición de cartillas y literatura bilingüe, creación de centros de estudios industriales, difusión de valores culturales indígenas en lengua nacional y en lengua indígena y una política cultural para promover el conocimiento de los valores culturales indígenas en la población no indígena para la conformación de la personalidad nacional (ANPIBAC, 1980).

La legitimación de profesionistas indígenas y de organizaciones indígenas a escalas nacional e internacional convirtió la identidad de los profesionistas e intelectuales indígenas en símbolo importante para negociar el proyecto educativo para la población indígena directamente con el presidente de la República. El poder alcanzado por los profesionistas y representantes indígenas se evidenció en América Latina en el congreso Barbados II en 1977, que fue nuevamente organizado por antropólogos. En esta oportunidad, los indígenas latinoamericanos agradecieron la solidaridad de los antropólogos y les solicitaron tener la oportunidad de tomar sus propios discursos y definir sus propias estrategias de liberación (Hale, 1997, p. 577).

A finales de la década de 1970, los profesionistas indígenas mexicanos organizaban sus propios encuentros sin intermediación del gobierno del Estado (Comunicación personal con el actual presidente del CSH 7.11.2013). ANPIBAC convocó diversas organizaciones de profesionistas e intelectuales indígenas de todo el país al Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural, en Oaxtepec Morelos en 1979 (Mendoza, 2005, p. 255). En este encuentro, las organizaciones indígenas denunciaron que la educación indígena formaba parte de la dominación cultural, de la discriminación racial, de la explotación económica y de la manipulación política, y exigieron el derecho de los indígenas a planear

su propia educación, una que atendiera sus propias necesidades, sus especificidades culturales y sus características sociales, lingüísticas y culturales. Definieron la educación indígena como la educación otorgada por los propios indígenas “para convertirnos en sujetos de nuestra propia historia, en constructores de nuestro propio destino”, y para la obtención de la conciencia de “una sociedad que respeta la naturaleza y el hombre, que asegura la existencia de la familia y la comunidad, que asegura los intereses del grupo sobre los del individuo, que busca en el trabajo el beneficio de la colectividad y no la apropiación individual.” (Hernández, 2003, p. 18). La educación bilingüe bicultural consistiría en la enseñanza de la lengua indígena y del español y en los contenidos culturales indígenas y los valores universales de otras culturas (Hernández, 2003, p. 18). La educación indígena bilingüe bicultural fue planteada como un programa para el desarrollo, la revaloración cultural y de la identidad étnica acorde a la situación histórica de cada etnia, dirigida por los propios indígenas y con asesoramiento de profesionistas indígenas, con pedagogía indígena y dentro de la infraestructura del estado. Solicitaron becas universitarias para que jóvenes indígenas estudiaran medicina, agronomía, economía, zootecnia, antropología, sociología, pedagogía y lingüística, y pidieron la expulsión del Instituto Lingüístico de Verano. El plan incluyó la capacitación de 492 maestros para las comisiones regionales de educación indígena bilingüe bicultural en lingüística práctica, antropología social, planeación y elaboración de programas, libros y materiales didácticos, metodología educativa, política indígena sobre lenguaje, cultura, educación y desarrollo. Además, cursos de capacitación para maestros y promotores indígenas bilingües y seminarios nacionales sobre Educación Indígena Bilingüe Bicultural (ANPIBAC, 1980).

Las recomendaciones de UNESCO<sup>104</sup> apremiaban la formación de especialistas para satisfacer el proyecto de educación bilingüe bicultural y el rescate de las culturas étnicas que se habían establecido exitosamente. Muchos maestros indígenas del país fueron invitados a profesionalizarse en los programas de etnolingüistas del CIESAS-INI-SEP.

En el Primer Congreso Nacional “Los Indígenas y su Política Educativa” en Remedios, Ixmiquilpan, Hidalgo, en 1980, convocado por el CSO y ANPIBAC, se declaró el derecho a la educación bilingüe y bicultural plena con la participación de las comunidades indígenas y se discutió el establecimiento de universidades interculturales en

---

104 El respeto por la diversidad cultural y lingüística, la formación y el mejoramiento de personal docente para la enseñanza de la lengua materna (UNESCO, 1973, 1975, 1977, 1979), la profesionalización de los maestros y profesores de las lenguas “menos enseñadas” y el establecimiento de centros de lingüística aplicada (UNESCO, 1981)



el país (ANPIBAC, 1980). El concepto de educación para la comprensión intercultural inició en la reunión de la UNESCO en 1974 (UNESCO, 1975, 1977, 1979). Y la primera Escuela Intercultural de Música de Valencia compartió sus experiencias en la reunión de 1980 (UNESCO, 1981). Los nuevos programas de fortalecimiento de las lenguas indígenas, de preservación de la tradición oral, del patrimonio cultural tangible e intangible y de la revaloración de la identidad cultural para el desarrollo motivaron al profesor Pablo Mendoza, presidente del CSO (1981 a 1984), a transformar el Consejo Supremo Otomí en Consejo Supremo Hñahñú del Valle del Mezquital (CSH). El término *otomí*, utilizado por los mexicanos de manera peyorativa, fue remplazado por la característica etno-lingüística-geográfica *hñähñü*. El CSH del Valle del Mezquital marcaba un límite geográfico y cultural para diferenciarse de la región otomí de la Sierra de Tenango, que habla la variante *n'yühü* (Galicia y Sánchez, 2006) y de las regiones de otomíes de otros estados del país. Así se aseguraban los recursos del estado directamente al Valle del Mezquital<sup>105</sup> (Mendoza, 2010).

Algunos profesionistas indígenas de Tenango de Doria participaron en este seminario de manera independiente porque la Sierra de Tenango no tuvo un consejo supremo propio. Por su parte, el CSN se concentró en la cuestión agraria y en las invasiones de las haciendas porque los conflictos agrarios estaban en uno de sus puntos más álgidos. El primer presidente del CSN, Pedro Amador Hernández, originario del municipio de Orizatlán y líder campesino indígena radical, fue secuestrado y torturado y murió en 1977. El segundo presidente, Agustín Castillo (1977 y 1980), líder agrario originario de Chililico, tomó parte en las invasiones para convertir a su pueblo en ejido. Colaboró con Gabriela Rojo, sobrina del gobernador Rojo Lugo, quien apoyaba y controlaba la acción de los campesinos. El CSN fue abandonando paulatinamente sus acciones agraristas y concentrándose en la educación. El presidente Ramón Sagahún (1980-1985), comerciante de Jaltocan, solamente colaboró con líderes agrarios para continuar su carrera política (Schryer, 1990, p. 251-253).

---

105 Pedraza sostiene que los presidentes del CSH nombrados por el gobernador del estado de Hidalgo tienen intereses personales: su puesto político más que intereses de desarrollo de la comunidad. Insiste en que el único beneficio de la institución fue llevar el sistema de irrigación, y en realidad sirve para cooptar las voces de los indígenas explotados, marginados o discriminados y en lugar de beneficiar a la población, se dedicó a acaparar la producción de artesanías (Pedraza, 1993).

### 4.3 Profesionalización de etnolingüistas indígenas

La lengua y la cultura se habían establecido como nichos profesionales de los jóvenes indígenas a finales de la década de los setenta. Los primeros etnolingüistas hidalguenses formados en el programa del CIESAS-INI-SEP analizaron cuestiones agrarias, educativas, lingüísticas, políticas y religiosas de sus municipios y regiones, e incluso reflexionaron sobre su papel en la educación indígena de sus regiones. Sus resultados fueron publicados en la serie Etnolingüística de la SEP-INI en 1982.

En el Valle del Mezquital, Felipe Ambrosio, Severo Cardón, Eloy Escamilla, Cristóbal Roque y Moisés Roque investigaron sobre *El sistema de vida de los otomíes del Valle del Mezquital: Te ngu rá m-ui ra ñaahñu ja ra B-átha de ra B-oot-áhi*. Gilberto Claro Moreno y Anastacio Marcelino Botho Gazpar publicaron: *¿Qué somos los maestros bilingües en el Valle de Mezquital?* Vicente Lara Hernández: *la Guía para la enseñanza del hñahñú (otomí) a nivel de primaria*. Donaciana Martín Contreras: *una Descripción de la lengua otomí en Tlacotalpilco, Hidalgo*. Pedro Martín Godínez Salas: *el Abandono y recuperación de la tierra en Santuario de Mapethé, Hidalgo*, y Lázara Mendoza Meza: *los Evangélicos otomíes de Ixmiquilpan, Hidalgo*.

En la Huasteca, Refugio Miranda San Román describió: *la Historia y problemas agrarios de El Ixtle, Huautla, Hidalgo*. Joaquín Romualdo Hernández: *las Relaciones políticas entre indígenas y mestizos en Xochiatipan, Hidalgo*, y Rosendo Hernández Cuéllar: *La religión nahua en Texoloc, municipio de Xochiatipan, Hidalgo*.

No se encontraron investigaciones de etnolingüistas de la Sierra de Tenango.

Claro y Botho cuestionaron en su estudio el papel de los maestros bilingües del Valle del Mezquital en el proyecto de educación bilingüe bicultural; el papel de los intermediarios culturales y materiales en el desarrollo de las localidades y su función como empleados asalariados del estado. Plantearon la necesidad de una educación para la liberación, tomando conceptos de Paulo Freire (1970), de los antropólogos y de la UNESCO y otros conceptos y temas que se discutieron en la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales en México en 1982. Los etnolingüistas se visualizaron como la población oprimida en proceso de aculturación y retomaron también el discurso postcolonial que Natalio Hernández y otros profesionistas utilizaron en el Congreso de

ANPIBAC y que se utilizaría en los congresos nacionales subsiguientes<sup>106</sup>, que es un préstamo de las declaraciones y recomendaciones de la UNESCO. Claro y Botho (1982, p. 121-128) concluyeron en su estudio que la labor de los maestros bilingües del Valle del Mezquital tiene que entenderse como el punto de partida de la *descolonización*, del cuestionamiento de la destrucción cultural y del sistema educativo, para plantear la educación de indígenas para indígenas a través de la cultura y la lengua propias, contrarrestando valores e instituciones como la democracia y la participación en los partidos políticos y en el sindicato magisterial, en donde se privilegian los intereses individuales que dañan los de las comunidades indígenas.

En su estudio sobre la religión evangélica en el municipio de Ixmiquilpan, Mendoza reflexionó sobre el impacto del ingreso de la religión; sobre la cultura otomí, y sobre las políticas culturales de la población que recibe constantemente la visita de miembros de grupos protestantes norteamericanos. Ambrosio, Roque y Roque (1982) escribieron sobre la revaloración de la lengua, las costumbres, la vivienda, el material cultural, las vías de comunicación, la forma de gobierno, el mercado y las características culturales de los otomíes del Valle del Mezquital, y propusieron el reconocimiento de la lengua otomí como lengua oficial a través de la producción de materiales didácticos para la enseñanza de la lengua y de la revaloración de la cultura otomí.

#### **4.4 Profesionistas indígenas en las instituciones del estado**

Los profesionistas indígenas especialistas en lengua y cultura empezaron a ser invitados a ocupar puestos en instituciones del Estado. El primero de ellos fue Natalio Hernández, profesionista nahua de Veracruz, que obtuvo el cargo de subdirector del Programa de Educación Bilingüe Bicultural de la DGEI-SEP (1978-1989). Hernández

---

106 En el reporte de ANPIBAC sobre los encuentros nacionales de los pueblos indígenas y de la educación bilingüe bicultural se lee: “la educación puede constituirse en un elemento fundamental por donde se puede iniciar el proceso descolonizador y puede serlo, a partir de convertirse en el eje de un proceso de revaloración cultural, de afirmación de la identidad étnica; a partir de ser un proceso colectivo para aprehender nuestra realidad y transformarla; puede liberar y unificar nuestras fuerzas; esto es, reconociendo juntos los obstáculos que impiden nuestro desarrollo, reconociendo entre nosotros lo que nos diferencia y lo que nos es común, establecer la unidad necesaria y estimular un proceso de toma de conciencia para la lucha que modifique la situación opresora que vivimos. Pensamos que la educación puede devolver la memoria histórica robada y oculta por los conquistadores. No debemos olvidar que la educación indígena tradicional que recibimos en la familia y en la comunidad nos ha permitido sobrevivir por más de cuatro siglos de dominación y este hecho nos puede dar idea de la fuerza y de la perspectiva histórica de la educación propia.” (ANPIBAC, 1980, p. 9).

había iniciado su carrera en la década de 1960 y había alcanzado una importante visualización como intelectual indígena a finales de la década de 1970<sup>107</sup>. Profesionistas indígenas de todo el país empezaron a ocupar posiciones políticas a las que antes habían tenido acceso muy limitado (Mendoza, 2010). En el Valle del Mezquital, maestros bilingües, maestros de educación primaria de origen indígena y maestros especializados en las normales superiores, reconocidos en la estructura de la SEP, se convirtieron en supervisores, auxiliares de supervisión y directores de escuela de la SEP; otros empezaron a trabajar en Radio Mezquital, en el Centro de Educación de Adultos (CEDA) y en la Dirección General de Culturas Populares (Claro y Botho, 1982).

La igualdad de oportunidades en las áreas de la educación y la cultura no se podía postergar porque México fue elegido país sede de la Conferencia Mundial sobre las Políticas Culturales de UNESCO, en 1982. El entonces secretario de Educación de México Fernando Solana (1977-1982), durante la presidencia de López Portillo (1976-1982), al firmar su Declaración, recordó la frase emblemática de Benito Juárez: “Entre los individuos como entre las naciones, el respeto al derecho ajeno es la paz”. Solana recomendó y se comprometió con la promoción de la democracia educativa y cultural. Con la creación de políticas culturales para preservar y fomentar la identidad y el patrimonio cultural tangible e intangible y para generar respeto y aprecio por todas las culturas del mundo. Con la revalorización de las lenguas nacionales como transmisoras de conocimientos. Con el establecimiento de la educación integral, que forme la personalidad, la autodisciplina, el respeto y la solidaridad social e internacional y que capacite el pensamiento científico y tecnológico para el “desarrollo del espíritu crítico” acorde a las necesidades de desarrollo particulares. Con la creación artística e intelectual y la educación artística. Con la planificación, administración y financiación de las actividades culturales y la cooperación cultural internacional (Declaración sobre Políticas Culturales, UNESCO, 1982, p. 4). Tras la Conferencia, el presidente Miguel De la Madrid (1982-1988) designó a Cándido Coeto, profesionista indígena bilingüe y miembro de ANPIBAC, como titular de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP. El presidente creó en 1986 Comités Comunitarios de Planeación (Cocoplas) dentro del INI, con Fondo Comunitario de Proyectos Productivos con recursos del INI y de las comunidades para que las propias comunidades diseñaran, ejecutaran y evaluaran sus proyectos (Castro, 2009) a través, por

---

107 Hernández fue promotor bilingüe de educación preescolar desde 1966; Presidente Fundador de OPINAC (1973-1976); fundador de ANPIBAC en 1976.

supuesto, de los profesionistas indígenas representantes locales. El indigenismo participativo, iniciado por Stavenhagen, se había establecido en tan solo algunos años.

Este contexto favoreció la movilización política de los maestros bilingües de la Sierra y de Ixmiquilpan en Pachuca; de Nequeteje, Ixmiquilpan y de la ciudad de Ixmiquilpan en 1981, para que la SEP reconociera el nivel profesional de los cursos de mejoramiento de la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional para los maestros bilingües que se había restablecido en 1979 y que les otorgaba el título de Maestro Técnico Bilingüe de Educación Primaria. Estos maestros bilingües disidentes se unieron al magisterio hidalguense para exigir aumento de sueldo, pagos puntuales y el descongelamiento de sobresueldos. La marcha nacional de 80,000 manifestantes unió a maestros del Valle de México, Guerrero, Oaxaca, Puebla e Hidalgo principalmente, y la cual creó, en 1981, la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación y Organizaciones Democráticas (CNTE) como una organización alternativa al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) (Claro y Botho, 1982).

En la Huasteca, los esfuerzos de los profesionistas indígenas giraban todavía en torno a los conflictos agrarios que limitaban el desarrollo de los proyectos rurales. La movilización campesina indígena en la Huasteca fue pacificada por el gobernador del estado de Hidalgo, Rojo Lugo, con el Programa Integrado de Habilitación de la Huasteca Hidalguense, en 1981, llevado a cabo por su sobrina, Gabriela Rojo, con apoyo del gobierno federal, la oficina de la Reforma Agraria, los Centros Coordinadores Indigenistas del INI y el PIVMHH. Gabriela Rojo designó al maestro nahua bilingüe y artista Ildefonso Maya, quien había sido nombrado subdirector regional del INI, como intermediario para reducir la desconfianza de la población indígena, especialmente la más educada (Schryer, 1990). Pero el cambio fundamental llegó con la gubernatura de Rossell de la Lama (1981-1987), el “amigo de los indios”, quien inició una nueva relación con las organizaciones campesinas y con la población indígena de la Huasteca. Rossell de la Lama diseñó sus proyectos rurales con la colaboración de Ildefonso Maya, quien recibió al gobernador electo en 1980 con jóvenes mujeres vestidas con trajes típicos nahuas y dirigió un discurso del Pueblo Nahua de la Huasteca. Maya inició la reactivación de la cultura nahua y se convirtió en el símbolo y guardián de la cultura de la Huasteca. Para recuperar la confianza de la población, escribió un calendario de actividades agrícolas y festividades nahuas con

referencias a la mitología prehispánica clásica. Las políticas indigenistas a través de un profesionista indígena revitalizaron la identidad, la lengua, el vestido, así como algunos ejidos y comunidades nahuas, y, según Schryer, también revitalizaron el sistema de lealtad política clientelista (Schryer, 1990).

Rossell de la Lama se propuso consumir el reparto agrario a través de empoderar directamente a los líderes campesinos en las invasiones de terrenos y de negociar con la Unión Regional de Comunidades y Ejidos de la Huasteca de Hidalgo (URCEH)<sup>108</sup> (Schryer, 1990). El gobernador liberó a los presos políticos, líderes de la URCEH que habían iniciado las primeras invasiones en 1968 para la legalización de las tierras. Permitió al Partido Socialista de los Trabajadores y a la URCEH la invasión de más predios y solicitó a los dueños de los ranchos faltantes el envío de documentos a la oficina de la Reforma Agraria para que recibieran sus respectivas compensaciones. Algunas expropiaciones todavía violentas se llevaron a cabo entre 1983 y 1984 (Schryer, 1990). Rossell compensó a los ganaderos económicamente. Algunos invirtieron en ranchos en San Luis Potosí o Veracruz, otros invirtieron en negocios locales tales como bienes raíces urbanos, autobuses o comercios, y otros se retiraron y vivieron de los intereses bancarios. Las organizaciones siguieron invadiendo predios por unos años más, mientras tuvieron el apoyo de Rossell. A la llegada de Lugo Verduzco en 1987, los conflictos agrarios habían terminado (Schryer, 1990).

Las políticas rurales y culturales fueron el tema internacional de la década, lo cual se refleja en la insistencia de UNESCO en la preservación de las lenguas, la educación rural y la educación de la mujer, que muy pronto se empezó a interpretar como una política para la educación rural e indígena, especialmente para las mujeres rurales indígenas; en los resultados de las investigaciones de la OIT sobre las condiciones de vida de los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, que se plasmaron en el Convenio 169 en 1989 y en el Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas de la Organización de Estados Americanos (OEA, 1989).

Estos discursos internacionales se encontraron con la impopularidad del gobierno de Salinas de Gortari (1988-1994) debido a que las políticas económicas neoliberales habían producido empobrecimiento generalizado y en México se gestaba una creciente

---

108 En 1984, 97 por ciento de las tierras productivas de Atlapexco, Huautla, Huazalingo, Huejutla, Jaltocán, Orizatlán, Tlanchinol, Xochiatipan, y Yahualica (150,000 de 160,000 hectáreas) eran ejidos o comunidades agrarias (Ávila 2012).

organización de la población en general, y de los campesinos y del movimiento indígena en particular. El presidente necesitaba legitimar su gobierno, así que creó la Comisión Nacional de Justicia para los Pueblos Indígenas dentro del INI, el 7 de abril de 1989, para analizar el marco jurídico nacional y formular una propuesta de enmienda del artículo 4o. constitucional (Schüren y Gabbert, 2013). La comisión que analizó y formuló la propuesta de reforma del artículo 4o. constitucional fue invitada por el presidente y estuvo conformada por académicos (antropólogos y juristas) e intelectuales y burócratas indigenistas<sup>109</sup> (que estaban debatiendo desde hacía más de una década sobre el indigenismo oficial y el indigenismo participativo, y que ya trabajaban conjuntamente con los profesionistas indígenas). El artículo 4o. constitucional parafrasea desde 1992 la definición de pueblos indígenas de José Martínez Cobo<sup>110</sup>, utilizada por la Convención 169 de la OIT<sup>111</sup>, basada en las instituciones y sistemas de vida propios, usos y costumbres, lengua, ocupación territorial antes de la colonización y en la autoidentificación, la conciencia, el reconocimiento y la aceptación del grupo de referencia:

“La Nación Mexicana tiene una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas. La Ley protegerá y promoverá el desarrollo de sus lenguas, culturas, usos, costumbres, recursos y formas específicas de organización social, y garantizará a sus integrantes el efectivo acceso a la jurisdicción del Estado. En los juicios y procedimientos agrarios en que aquellos sean parte, se tomarán en cuenta sus prácticas y costumbres jurídicas en los términos que establezca la Ley.” (Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación, 28 enero 1992).

El presidente ratificó el Convenio 169 en 1990 (Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación, 24 enero 1991) y reconoció las recomendaciones sobre el aspecto educativo que en los artículos 26 a 31 recomendó (CDI, 2003, p. 15-17):

1. Adoptar las medidas necesarias para garantizar educación en todos los niveles en condiciones de igualdad con el resto de la población;
2. Realizar un proyecto conjunto que responda a las necesidades particulares considerando la historia, conocimientos y técnicas, sistema de valores y aspiraciones sociales, económicas y culturales;

---

109 Arturo Warman, Gonzalo Aguirre Beltrán, Fernando Benítez, Guillermo Bonfil Batalla, Julieta Campos, José Carreño Carlón, José Dávalos, Leonel Durán, Gustavo Esteva, Jorge Fernández Souza, León García Soler, Andrés Henestrosa, Miguel Limón Rojas, Jorge Madrazo, Ofelia Medina, Luis Ortiz Monasterio, Salomón Nahmad, Ignacio Ovalle Fernández, Carlos Rojas, Mary Carmen Serra, Rodolfo Stavenhagen, Carlos Tello, José del Val Blanco y Luz María Valdés (Díaz Polanco, 1997, p. 167).

110 Artículo 1o. Convención 169 sobre los Pueblos Indígenas y Tribales en Países independientes OIT, 1989.

111 Los términos de la Convención fueron ratificados por México en 1991.

3. Permitir la participación de la población capacitada para la formulación y ejecución de sus programas, que les serán transferidos progresivamente;
4. Permitir la creación de instituciones y medios de educación propios bajo las normas mínimas establecidas;
5. Garantizar la enseñanza de la propia lengua indígena y de la lengua oficial del país;
6. Tomar medidas para preservar las lenguas indígenas y promover su desarrollo;
7. Tomar medidas educativas para dar a conocer los derechos y obligaciones de los pueblos y para erradicar los prejuicios que se tengan de ellos.

En la capital del país, el gobierno de Salinas autorizó la presencia de profesionistas indígenas en diferentes puestos directivos de instituciones culturales nacionales. Hernández fue nombrado subdirector del Programa de Lenguas y Literatura Indígenas (1989-1993) de la Dirección General de Culturas Populares del Consejo Nacional para la Cultura y las Artes (Hernández 2003). Enrique Ku Herrera, director de la Dirección General de Educación Indígena (1989-1992 y 2006-2007), desde donde inició un programa federal de becas para promover la permanencia de los jóvenes en los niveles primario y secundario y la elaboración de nuevos proyectos educativos para la población indígena con características culturales regionales<sup>112</sup> (Hernández, 2003).

Salinas promovió el Artículo 12 del Convenio 169 de la OIT<sup>113</sup> para “tomar medidas para garantizar que los miembros de dichos pueblos [indígenas] puedan comprender y hacerse comprender en procedimientos legales, facilitándoles si fuere necesario, intérpretes u otros medios eficaces.” (CDI, 2003, p. 9). Desde 1989 se había iniciado la capacitación de defensores indígenas en un proyecto de Difusión Jurídica de las garantías individuales, el derecho penal y el derecho agrario (Castro, 2009). Pero aunque el reconocimiento jurídico de la población campesina y hablante de lengua indígena era prometedor, la enmienda del artículo 27o. constitucional en 1992 creó un ambiente ambivalente y explosivo. Oficialmente, se reconoció la personalidad jurídica de la población ejidal y comunal, pero el estado se erigió como el protector de la integridad de las tierras de los grupos indígenas, regulador del aprovechamiento de tierras, bosque y aguas de uso común y proveedor de medidas para elevar el nivel de vida de sus pueblos (Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación, 6 de enero de 1992).

---

112 Ver: <http://basica.sep.gob.mx/dgi> 12.2.2014.

113 La OIT hizo recomendaciones en puntos básicos: la definición de la identidad de los Pueblos Indígenas y Tribales, el territorio, las condiciones de empleo; la formación profesional, artesanía e industrias rurales; la seguridad social y la salud; la educación y los medios de comunicación y los contactos y cooperación a través de las fronteras (CDI 2003).



A la reducción de la autonomía en el control de la propiedad de la tierra se agregó la indignación por la celebración del quinto centenario de la llegada de Colón a América planeada por diversos gobiernos latinoamericanos y estados ex-coloniales (Schüren y Gabbert, 2013). Las organizaciones de la ONU respondieron enviando recomendaciones a los Estados para el mejoramiento de las condiciones de vida de la población indígena<sup>114</sup>.

Este ambiente explosivo culminó en México con la visualización del movimiento Neo-Zapatista en el estado de Chiapas el primero de enero de 1994. Dada la importancia de este movimiento y su rápida diseminación en otras regiones del país, sus demandas fueron atendidas de forma inmediata por el gobierno federal (Schüren y Gabbert, 2013). Salinas creó inmediatamente la Comisión Nacional de Desarrollo Integral y Justicia Social para los Pueblos Indígenas para:

“coordinar las acciones y definir las políticas que en el ámbito de la Administración Pública se requieran para promover, proteger y apoyar el desarrollo integral de los pueblos indígenas y el mejoramiento de sus condiciones de vida, especialmente en los aspectos de carácter social, económico, educativo, cultural, de salud y de trabajo; así como para garantizar la plena administración de justicia y el respeto de los derechos individuales y colectivos, en favor de todos los miembros de los pueblos y comunidades indígenas de la Nación mexicana.” (Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación, 19 de enero de 1994).

Ernesto Zedillo (1994-2000) legitimó al EZLN como interlocutor de la negociación por los derechos indígenas y promovió la creación de la Comisión de Concordia y Pacificación (Cocopa). La comisión estaba integrada por miembros de la Comisión Legislativa del Congreso de la Unión para el Diálogo y la Conciliación para el Estado de Chiapas; un representante del Poder Ejecutivo y uno del Poder Legislativo del Estado de Chiapas, para intermediar en las negociaciones (Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación, 11 de marzo de 1995). El 16 de febrero de 1996 se firmaron los Acuerdos de San Andrés Larráinzar sobre Derechos Indígenas entre el gobierno federal y el EZLN<sup>115</sup>,

---

114 El Convenio Constitutivo del Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe, ONU (Madrid, 1992); el Proyecto de Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas ONU, 1985-1993; la Iniciativa de Salud de los Pueblos Indígenas de la Organización Mundial de la Salud (OMS) a través de la Organización Panamericana de la Salud (OPS) (Winnipeg, 1993); la Resolución sobre la Declaración del Año Internacional de las Poblaciones Indígenas del Mundo en 1993, el Día Internacional de los Pueblos Indígenas 1994 y el Decenio Internacional de las Poblaciones Indígenas 1995-2004 (ONU); y la Declaración de las Mujeres Indígenas del Mundo en la Cuarta Conferencia Mundial sobre la Mujer (Beijing, China 1995).

115 Se reconocieron derechos jurídicos, políticos, sociales, culturales, económicos de los pueblos indígenas: 1. Reconocer a los pueblos indígenas en la Constitución general; 2. Ampliar participación y representación políticas; 3. Garantizar acceso pleno a la justicia; 4. Promover las manifestaciones culturales de los pueblos indígenas; 5. Asegurar educación y capacitación; 6. Garantizar la satisfacción de necesidades básicas; 7. Impulsar la producción y el empleo y 8. Proteger a los indígenas migrantes (Secretaría de Gobernación Acuerdos de San Andrés, 16 de febrero de 1996).

pero estos acuerdos no fueron incluidos en la Constitución tal y como el EZLN los planteó, por lo cual se retiró de las negociaciones.

Zedillo promovió y dirigió la Encuesta Nacional sobre Derechos Indígenas en 1996 (Schüren y Gabbert, 2013), de donde se crearon diversos proyectos. El Programa de Lengua y Literatura Indígenas de la Dirección General de Culturas Populares<sup>116</sup> (creado en 1978) impulsó diversos proyectos para diferentes áreas y municipios indígenas del país. En Ixmiquilpan, Valle del Mezquital, Hidalgo la Dirección de Culturas Populares apoyó el Encuentro Nacional de la Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas (AELI) en 1992. Asimismo, el INI inició el proyecto cultural de radiodifusión “La Voz del Pueblo Hñahñu”, en 1998, proyecto desarrollado en 1990 (CDI, 2012). Las regiones rurales del estado de Hidalgo se reconocían crecientemente como espacios de educación técnica con una identidad cultural claramente indígena.

El gobierno de Vicente Fox (2000-2006) impulsó la reforma constitucional en materia indígena en 2001, a través de la Oficina de Representación para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de la Presidencia de la República y en coordinación con el INI, bajo las recomendaciones del académico mexicano Rodolfo Stavenhagen, quien había sido elegido como el primer reportero especial para analizar la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los pueblos indígenas de la ONU de 2001 a 2008. El artículo 1o. constitucional prohíbe desde entonces la discriminación por origen social y personal, incluyendo el origen étnico. El artículo 2o. establece los derechos de salud, bienestar y educación en un proyecto conjunto del estado y de los pueblos para incidir en el desarrollo económico y social. El apartado A “reconoce y garantiza el derecho de los pueblos y las comunidades indígenas a la libre determinación y, en consecuencia, a la autonomía para” (IV) “preservar y enriquecer sus lenguas, conocimientos y todos los elementos que constituyan su cultura e identidad.” (Secretaría de Gobernación. Diario Oficial de la Federación, Martes 14 de agosto de 2001, p. 2-3). El apartado B-II promueve la igualdad de oportunidades de los indígenas, la eliminación de prácticas discriminatorias, el establecimiento de instituciones y políticas para garantizar los derechos y el desarrollo de los pueblos indígenas. La Federación, los estados y los municipios “tienen obligación de garantizar e incrementar los niveles de escolaridad, favoreciendo la educación bilingüe e intercultural, la alfabetización, la conclusión de la educación básica, la capacitación

---

116 Otras sedes fueron Ciudad Victoria, San Cristóbal de las Casas, Toluca, Mérida y Oaxaca (ELIAC).

productiva y la educación media superior y superior. Establecer un sistema de becas para los estudiantes indígenas en todos los niveles. Definir y desarrollar programas educativos de contenido regional que reconozcan la herencia cultural de sus pueblos, de acuerdo con las leyes de la materia y en consulta con las comunidades indígenas. Impulsar el respeto y conocimiento de las diversas culturas existentes en la nación.” (Secretaría de Gobernación. Diario Oficial de la Federación, Martes 14 de agosto de 2001, p. 3).

Fox ratificó la Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural aprobada por la Conferencia General de UNESCO en 2001, la cual fomenta intercambios interdisciplinarios entre los expertos indígenas y no indígenas con el fin de promover el reconocimiento, salvaguardia y revitalización de los recursos e identidades culturales indígenas (Stavenhagen, 2008, p. 90). Con este fin, el presidente designó al maestro nahua Natalio Hernández<sup>117</sup> como Director de Educación Informal y Vinculación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe<sup>118</sup> de la SEP (2002-2004). A Huberto Aldaz Hernández, mixe de Oaxaca, como director del INI (2001-2003); a la socióloga Griselda Galicia García, mixteca de Oaxaca, como directora de Culturas Populares e Indígenas de Conaculta, y a Héctor Sánchez, zapoteco de Oaxaca, como presidente de la Comisión de Asuntos Indígenas de la Cámara de Diputados (2000-2006) (Hernández, 2003).

---

117 Natalio Hernández fue presidente fundador de la Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas (AELI) (1993-1996) y director de la Casa de los Escritores en Lenguas Indígenas (CELI) (1998) (Caudillo 2001). Presidente de la Fundación Cultural Macuilxochitl. Presidente del Seminario de Análisis de Experiencias Indígenas; Fundador y coordinador del suplemento multilingüe Nuestra Palabra que editó el periódico El Nacional, en colaboración con el CNCA (1990-1993). Miembro del Jurado del Premio de Literatura en Lenguas Indígenas en la Casa de las Américas de Cuba (1992). Profesor del Diplomado de Estudios Amerindios en la Casa de las Américas en Madrid, España (1993). Premio Netzahualcóyotl de Literatura en Lenguas Indígenas (1997). Participó en el Fórum Universal de las Culturas en la Ciudad de Monterrey, con el tema: Diversidad y Diálogo Intercultural: del conflicto a la creatividad (2007). Ha participado en diversos recitales de poesía, entre ellos, en el Festival de Mayo de Guadalajara, en la Sala Nezahualcóyotl de la UNAM, en la Universidad Iberoamericana de Puebla, en la Universidad de Texas, en el Lincoln Center de Nueva York y, en mayo de 2013, en el Pen World Voices Festival de Nueva York. Fue premio Netzahualcóyotl de Literatura en Lenguas Indígenas del Conaculta; Premio Bartolomé de las Casas, otorgado por la Casa de América de España y Toltecatoytl de Letras Indígenas del Consejo General de la Casa de los Pueblos Indígenas de Puebla. A partir de agosto de 2008, es miembro del Sistema Nacional de Creadores de Arte, del Fondo Nacional para la Cultura y las Artes. Tradujo la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos a la lengua náhuatl (2008). Fue miembro de la Iniciativa Indígena por la Paz en Chiapas, creada por Rigoberta Menchú, Premio Nobel de la Paz. Desde 2013 es miembro de la Academia Mexicana de la Lengua (<http://www.academia.org.mx/academicos-2018/item/natalio-hernandez> 20.08.2018).

118 Esa Coordinación fue creada en 2001, aunque el Programa de Educación Intercultural Bilingüe había remplazado al de Educación Indígena Bilingüe Bicultural en 1996 por solicitud de los profesionistas indígenas en 1977 y tras las recomendaciones de UNESCO desde 1974.

Fox también promovió los derechos lingüísticos que se habían discutido en la Conferencia Mundial de los Derechos Lingüísticos de la UNESCO en Barcelona (1996), los cuales habían sido recomendados por los profesionistas de la Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas (AELI) y el presidente Zedillo (1998) había ratificado (Hernández, 2003). La Declaración Universal de Derechos Lingüísticos afirma, entre otros, el derecho personal a ser reconocido como miembro de una comunidad lingüística; al uso de la lengua en los ámbitos privado y público; al uso del propio nombre, así como los derechos colectivos de los grupos lingüísticos a la enseñanza de la propia lengua y cultura. Estos y otros derechos son cruciales para el disfrute completo por parte de los pueblos indígenas del derecho a la educación. Se propone el reconocimiento del derecho de todos los niños indígenas a recibir educación en sus propios idiomas y en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje. El artículo 16 del borrador establece que los pueblos indígenas tienen derecho a que la dignidad y diversidad de sus culturas, tradiciones, historias y aspiraciones queden debidamente reflejadas en todas las formas de educación e información pública. Ambos artículos son de extrema actualidad en el proceso de protección del derecho a la educación (Stavenhagen, 2008, p. 99). La Ley de Derechos Indígenas definió a los indígenas por la 'conciencia' de su identidad cultural, con unidad social, económica y cultural dentro de un territorio con usos y costumbres y autoridades propias (Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación, martes 14 de agosto de 2001).

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), proyectada en 1996, se estableció en 2001 con dos objetivos: el primero era mostrar en el plano internacional que el gobierno de transición de Vicente Fox era sensible a los temas sociales más apremiantes (Fierro y Rojo 2012, p. 111-112), entre ellos, los derechos culturales, para lo cual se había pensado establecer el proyecto de educación intercultural, concepto que había estado madurando en las reuniones internacionales convocadas por la Unesco y el Instituto Indigenista Interamericano desde 1974 y en los Congresos Latinoamericanos de Educación Intercultural Bilingüe que se reúnen cada dos años desde 1995 (López 2001). El segundo objetivo era satisfacer las demandas de los movimientos indígenas de Chiapas que habían solicitado, en los Acuerdos de San Andrés, una educación indígena bilingüe e intercultural, respeto a los conocimientos, tradiciones y formas de organización indígenas y al trabajo educativo de los pueblos indígenas dentro de su espacio cultural.

La primera titular de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), Sylvia Schmelkes (2001-2007), consideraba que los problemas de la educación indígena se debían a una cobertura incompleta del currículum, a las altas tasas de repetición escolar, a las bajas tasas de retención y terminación; a la baja calidad de la capacitación de los maestros y a la falta de apoyo de los padres en la educación en lengua indígena (Schmelkes, 2008). Schmelkes promovió el establecimiento de la universidad intercultural en México, decretado en 2001 y que empezó a funcionar en 2003, como uno de los medios para adquirir educación profesional para promover el “desarrollo social, la democracia, la convivencia multicultural y el desarrollo sustentable del país”. La educación profesional también se obtiene en universidades e instituciones de educación convencionales, en donde se promueve la interculturalidad (Schmelkes, 2008, p. 4). Natalio Hernández, en su papel de director de Educación Informal y Vinculación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, apoyó el inicio del proyecto de Universidad Intercultural (2004) para atender a jóvenes indígenas y campesinos en Chiapas, San Luis Potosí, Tabasco, Veracruz, Sonora, Michoacán, Chihuahua, Guerrero, Puebla, Quintana Roo.

En septiembre de 2012 abrió sus puertas la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UIEH) en Tenango de Doria<sup>119</sup>, con tres programas universitarios para estudiantes originarios de localidades indígenas o hablantes de lengua indígena: Gestión Comunitaria y Gobierno Local, Desarrollo Sustentable y Lengua y Cultura. Estas profesiones fueron seleccionadas por la CGEIB porque se espera que los jóvenes profesionistas colaborarán con el desarrollo de “su localidad” después de estudiar en algunos de esos programas.

La entonces coordinadora Schmelkes consideraba que los indígenas deben tomar sus propias decisiones en los temas que les competen; no obstante, ninguno de los coordinadores del programa de Educación Bilingüe Intercultural: Sylvia Schmelkes (2001 a 2007), Fernando Ignacio Salmerón Castro (2007 a 2016) y el coordinador actual Moisés Robles Cruz son indígenas.

En 2003, el Instituto Nacional Indigenista (INI) se convirtió en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI); se publicó la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas para reconocer y proteger los derechos lingüísticos individuales y colectivos de los pueblos y comunidades indígenas y la promoción del uso y

---

119 Ver <http://www.upnhidalgo.edu.mx/antec.html> 19.2.2014.

desarrollo de las 68 lenguas y sus 364 variantes, y se estableció el Instituto Nacional para las Lenguas Indígenas (INALI) en 2005 (INALI, 2011, 2008).

Diferentes organizaciones y universidades nacionales e internacionales se interesaron por el aumento del nivel educativo de los profesionistas indígenas y crearon programas de becas de licenciatura y posgrado. La Fundación *Ford* creó, junto con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) el Programa de Apoyo para Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES), en 2001, para fortalecer el ingreso, permanencia, desempeño académico, egreso y titulación de estudiantes indígenas en el nivel licenciatura de 18 estados: Sonora, Chihuahua, Sinaloa, Nayarit, Jalisco, Michoacán, Tlaxcala Guerrero, Estado de México, Hidalgo, Puebla, Distrito Federal, Veracruz, Oaxaca, Campeche, Yucatán, Chiapas y Quintana Roo. Las universidades del estado de Hidalgo que ingresaron en el programa PAEIIES fueron en un inicio la Universidad Tecnológica de Tula-Tepeji y la Universidad Tecnológica de la Huasteca Hidalguense. La Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo ingresó en 2009. Los estudiantes seleccionados debían ser originarios de un municipio de alta presencia de población indígena o hablar o entender alguna lengua indígena o auto-reconocerse como indígenas<sup>120</sup>.

Aumentó el número de proyectos, instituciones y espacios laborales para las lenguas y las culturas indígenas en los estados del país con población hablante de lengua indígena. El apoyo oficial a la diversidad cultural promovió más oportunidades laborales para jóvenes indígenas bilingües educados. La CDI promovió seis Encuentros de Jóvenes Indígenas en 2007 para discutir temas como identidad, interculturalidad, desarrollo y liderazgo e inició el proyecto “Ecos Indígenas, la Voz de la Diversidad” para la población indígena migrante y asentada en las grandes ciudades del país (CDI, 2012). En 2011 inició la capacitación de 100 promotores culturales para impulsar y promover el desarrollo de las culturas indígenas con pleno respeto a sus formas de organización y a sus usos y costumbres. En 2012 se inauguró el Museo Indígena en la Antigua Aduana de Peralvillo, para la difusión de la diversidad cultural de los pueblos indígenas de México (CDI, 2012).

El Plan Nacional de Desarrollo (PND) 2007-2012 incluyó el Programa Especial de Ciencia, Tecnología e Innovación (PECiTI) 2008-2012 que inició en el año 2012 un Programa de Becas de Posgrado para Estudiantes Indígenas (Probepi) administrado por la

---

120 Ver: <http://paeiies.anuies.mx/public/10.10.2014>

CDI, el CIESAS y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt) en universidades o instituciones de educación superior de alto nivel académico en México y en el extranjero por recomendación del Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas<sup>121</sup>. La meta del programa es formar investigadores y profesionales de alto nivel académico que funcionen como líderes en sus áreas de especialización, promuevan la equidad y el desarrollo individual y colectivo de los pueblos originarios y contribuyan al desarrollo local, regional y nacional<sup>122</sup>. Los beneficiarios de la beca se seleccionan de acuerdo con los siguientes requisitos: pertenecer a un pueblo indígena o a un pueblo originario de México"<sup>123</sup>; hablar alguna lengua indígena y contribuir al mejoramiento de uno de los pueblos indígenas del país. En 2013, el Programa empezó a beneficiar directamente a las mujeres indígenas que realizan estudios de posgrado (especialidad, maestría o doctorado) en México y en el extranjero, al otorgarles apoyos especiales consistentes en equipo de cómputo, cobertura de los gastos de la investigación, financiamiento para los trámites de grado y financiamiento para un proyecto productivo para su comunidad<sup>124</sup>.

Incluso instituciones privadas como la Universidad de las Américas, Puebla (UDLAP) empezaron a participar en el proyecto educativo de la educación indígena y convocaron desde 2013 el Programa (anual) de Liderazgo para Jóvenes Indígenas UDLAP. El objetivo del proyecto es fortalecer las habilidades de jóvenes líderes con la finalidad de que puedan identificar de manera acertada las necesidades de sus localidades de origen, brindar soluciones a problemáticas y generar propuestas de política pública que puedan fomentar el desarrollo de esas comunidades. Los estudiantes se seleccionan de la misma forma: deben pertenecer a un pueblo indígena, hablar una lengua indígena, tener conocimiento amplio de los problemas actuales de sus comunidades de origen y demostrar compromiso y participación en actividades comunitarias y extracurriculares<sup>125</sup>. Estos requisitos favorecen la construcción de la

---

121 El Foro señaló las desventajas de los pueblos indígenas en el sistema educativo, las limitaciones de participación de los profesores bilingües, las carencias de materiales pedagógicos básicos diseñados especialmente a una población indígena y su escasez, situaciones que profundizan las distancias educativas entre la población indígena y no indígena.

122 Ver: <http://becasindigenas.ciesas.edu.mx/Index.html> 24.3.2014.

123 Secretaría de Gobernación, Diario Oficial de la Federación, 23.4.2012.

124 Ver Programa de Fortalecimiento Académico Para Indígenas Apoyos Complementarios Para Mujeres Indígenas Becarias CONACYT 2013.

125 <http://www.udlap.mx/liderazgo/> 11.8.2015

identidad cultural que se observa en las fotografías de la ceremonia de clausura, en la que los jóvenes hicieron gala de “sus trajes tradicionales”<sup>126</sup>.

#### **4.5 La identidad de los profesionistas e intelectuales indígenas**

La construcción de la identidad cultural de los profesionistas indígenas no se da en el vacío, no es necesariamente racional ni responde solamente a la gestión de recursos (Apitzsch, 2009, 2012) sino que se dio a través de interacciones de diversos tipos que tuvieron como propósito principal la generalización de la alfabetización, de la educación obligatoria y más tarde, del aumento del nivel de escolaridad de la población rural y hablante de lenguas indígenas del país. Este propósito educativo se llevó a cabo, desde las políticas de Lázaro Cárdenas, en vinculación con el desarrollo económico de las localidades rurales.

Cárdenas impulsó la delimitación de regiones, la clasificación de localidades que iban a ser beneficiadas y generó y empoderó a los primeros representantes culturales para que negociaran los recursos para el desarrollo económico y social local directamente con las instituciones del estado. La identidad individual y colectiva no se construyó, por tanto, desde comunidades inmemoriales donde los sujetos poseen una identidad previa, sino que se llevó a cabo a través de procesos simultáneos a la construcción de la localidad y de la comunidad que construyeron la diferencia, la identidad y la alteridad de las personas (Gupta y Ferguson, 1997, p. 13). Los proyectos piloto de educación y desarrollo económico crearon regiones indígenas en los estados de Hidalgo, Chiapas, Chihuahua, Oaxaca, Yucatán, Guerrero, Nayarit, Michoacán y Puebla. Los jóvenes fueron categorizados como estudiantes indígenas, representantes culturales, promotores culturales, maestros bilingües y finalmente, como profesionistas indígenas y expertos en lengua y cultura. Llevaron recursos a las localidades, las modernizaron y produjeron cambios en el sistema de poder dentro de las localidades e incluso en el estado. Estas transformaciones culturales, sociales y de género se dieron en un espacio amplio (Schütze y Zapata, 2007), en procesos regionales, nacionales y globales dentro de situaciones y contextos específicos (Dürr, 2009). Morris Swadesh participó directamente, y Franz Boas y John Dewey influyeron indirectamente en los proyectos desde la década de 1930. Las políticas

---

126 <http://www.udlap.mx/liderazgo/fotogaleria.aspx> 11.8.2015



culturales de la UNESCO y su relación directa con la SEP muestran una relación mutua entre lo local y lo global en la conformación de la identidad de los profesionistas indígenas, sobre todo con la participación de Jaime Torres Bodet.

La categorización exterior influyó en la representación propia (Hall, 1996) de los maestros bilingües, quienes fueron capacitados como expertos en lengua y cultura y empezaron a generar proyectos para las localidades y a ocupar puestos en las instituciones del estado. Para ilustrar esta hipótesis se describe el caso del profesionista nahua del estado de Veracruz Natalio Hernández, icono de los profesionistas e intelectuales indígenas de México. Hernández, uno de los primeros promotores bilingües formados en la década de 1960 y fundador de Asociaciones de Profesionistas e Intelectuales Indígenas, sostiene que la lucha indígena contemporánea en México surgió en la década de 1970, con la fundación de las organizaciones de profesionistas indígenas OPINAC en 1973, y ANPIBAC, en 1975; el Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en 1975 y el Consejo de Pueblos Indígenas del Valle Matlatzinca, en 1978. Su compromiso político se reafirmó en el Primer Seminario Nacional de Educación Bilingüe Bicultural de ANPIBAC en 1979. Ha ocupado cargos importantes en instituciones educativas y culturales del país. Su movimiento más álgido de politización inició en 1992, con el movimiento 500 años de resistencia indígena y con el movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional, los cuales influyeron en el cambio constitucional del artículo 4o. para reconocer la composición pluricultural de la población y la inserción de profesionistas indígenas en las instituciones del estado (Hernández, 2003). Las organizaciones indígenas lideradas por Hernández propusieron en la década de 1970 la construcción del subsistema de educación bilingüe bicultural y al final de la década de los noventa, “una educación que prepar[e] a todos, indígenas y no indígenas, a conocer, comprender, a convivir, y ante todo, a respetar, como iguales, a quienes tienen orígenes étnicos y pertenecen a culturas distintas.” (Hernández, 2003, p. 21). La Asociación de Escritores en Lenguas Indígenas propuso una Ley de Derechos Lingüísticos de los Pueblos y Comunidades Indígenas en 1998 (Hernández, 2003). La Ley de Derechos Lingüísticos fue aprobada por la Cámara de Diputados en 2003, y en 2005 se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (Inali). La politización de los profesionistas e intelectuales indígenas, dice Hernández, enfatiza un nuevo proceso de resistencia y una nueva negociación con el estado porque “[antes de 1970] no teníamos conciencia del papel tan importante que representábamos para nuestras comunidades de origen, no por

falta de capacidad, sino más bien por el sistema educativo en que fuimos formados, en el que se nos hizo creer que como indígenas no teníamos cultura, que nuestra lengua era inferior a la española, y que era vergonzoso hablarla.” (Hernández, 2003, p. 17-18). En ocasión de la presentación del libro *Forjando un nuevo rostro: orígenes y desarrollo de la educación indígena en México*, Hernández declaró que hace falta que ocurra “un tsunami cultural lingüístico que nos sacuda a todos, que (nos recuerde que) somos una nación pluricultural no en el discurso académico, ideológico, político, que transforme nuestra relación cotidiana con los pueblos originarios que constituyen memoria y raíz de esta nación maravillosa que llamamos México, en esta perspectiva de diversidad y de diálogo intercultural con los pueblos indígenas.” (Hernández en Palapa, 2015).

Desde la perspectiva cultural, Hernández no pasó por un proceso de maduración de la conciencia étnica. Más que un proceso de resistencia política, su discurso refleja un proceso de resistencia y transformación cultural, intercambios culturales y un impacto mutuo con las instituciones y con la academia mexicana. El discurso de Hernández refleja la apropiación del discurso académico que finales de la década de 1960 concibió conceptos como el colonialismo interno (Pablo González Casanova, 1963); que hizo una importante reflexión sobre el papel de la antropología mexicana (Arturo Warman *et al.*, 1970); que discutió el cambio de conciencia de los indígenas educados (Varese, 1987; De la Peña, 1995; Stavenhagen, 2001), y el papel de los intelectuales indígenas mexicanos (De la Peña, 1995; Stavenhagen, 2001; Gutiérrez, 1999; Wimmer, 2002). La conformación de organizaciones de profesionistas indígenas y de consejos supremos fue un impulso directo del gobierno de Echeverría. Incluso la definición oficial de la SEP sobre la Educación Intercultural Bilingüe concuerda con Hernández en que el establecimiento de la educación indígena actual se debió a la politización de los movimientos de profesionistas indígenas producto de los encuentros de Barbados I en 1971 y II en 1977, del Consejo de Pueblos Indígenas del Valle de Matlatzinca del estado de México en 1978, del Congreso Indígena de Chiapas en 1974, la participación de maestros indígenas bilingües en el Primer Congreso Nacional del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas en Pátzcuaro en 1975, en la creación de los Consejos Supremos y de las organizaciones de Profesionistas Indígenas OPINAC y ANPIBAC (Secretaría de Educación Pública. Breve Historia <file:///C:/Users/user/Down-loads/historiaDGEL.pdf> Fuente visitada el 12.2.2014).

El análisis de la construcción del espacio y de la identidad de los profesionistas indígenas en tres regiones del estado de Hidalgo permite observar de manera más detenida los efectos de los procesos culturales dentro de cada situación y contexto en el que se llevaron a cabo los proyectos culturales y de desarrollo. El Valle del Mezquital fue una región privilegiada desde la presidencia de Lázaro Cárdenas, quien impulsó la región del Valle del Mezquital que había sido definida por los maestros misioneros en la década anterior como “estériles tierras” donde los otomíes “se conforman con solo vegetar las miserias que logran cosechar cuando la naturaleza les es benigna”. Estas condiciones mejorarían solamente a través de la educación y el desarrollo rural, razón por la cual Cárdenas convirtió la región en un espacio de formación de maestros bilingües para el proyecto de generalización de la educación básica, especialmente las localidades de Orizabita y Remedios, del municipio de Ixmiquilpan. Con su invitación al Congreso de Ixmiquilpan, Hidalgo, en 1936, para desarrollar un proyecto de integración de la población rural creó representantes indígenas y los empoderó para gestionar recursos para sus localidades. Algunos años más tarde, Torres Bodet impulsó el establecimiento de la CREFAL en su papel de director general de la UNESCO. El proyecto del Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM) consolidó a esta región como enclave de los maestros bilingües y representantes culturales<sup>127</sup> del estado de Hidalgo. Los maestros bilingües fueron impulsados por el presidente Echeverría a fundar el FDUI y empoderados para gestionar recursos para sus localidades y para redistribuir el agua de riego de la región. Fueron legitimados como profesionistas indígenas e invitados por el presidente Echeverría a fundar el Consejo Supremo Otomí (CSO) para participar en las conversaciones con el presidente en el Primer Congreso Nacional de los Pueblos Indígenas en Pátzcuaro, Michoacán, en 1975. Se empaparon de la discusión sobre temas referentes a la educación y al desarrollo rural en las discusiones de la UNESCO, la OIT y otras instituciones internacionales, en las universidades, en los foros en Barbados I en 1971 y Barbados II en 1977, y otros foros y congresos. Conversaron directamente con los antropólogos sobre la propuesta del indigenismo de auto-gestión de Bonfil Batalla y Stavenhagen de 1972. Fueron invitados a especializarse como etnolingüistas para analizar temas relacionados con sus localidades. Se apropiaron del CSO y lo convirtieron en Consejo Supremo Hñahñú (CSH) para concentrar los recursos del estado. Tuvieron acceso al empleo en las nuevas instituciones del estado, y mejoraron su condición social y económica. Algunos han tenido participación política activa y dentro del estado, tienen un poder político

---

127 Mendoza los llama representantes “naturales” porque tienen una relación directa con el estado, que los formó académicamente (Mendoza 2010)

importante. La construcción de su identidad cultural se llevó a cabo dentro de los proyectos culturales que estuvieron a favor de la conformación de expertos culturales desde la década de 1930 por haber sido seleccionados para el proyecto piloto que se negociaba en diferentes niveles: local, regional, nacional y global.

En la región de la Huasteca, definida por el gobierno del estado como un espacio de “abundancia natural, suelos fértiles y campos verdes de grandes extensiones”, los maestros misioneros en la década de 1920 tendieron a categorizar a los niños y jóvenes trabajadores de las pujantes haciendas como indios pobres y sin aspiraciones que se conforman “con trabajar, comer, dormir y obedecer al amo”. Muchas escuelas de la SEP se cancelaron debido a la percepción de desinterés de la población por la educación, a la resistencia de caciques, rancheros y hacendados y a la violencia de los conflictos agrarios. Incluso algunos maestros locales, hijos de rancheros que habían estudiado en escuelas urbanas, apoyaban el monolingüismo en favor del desarrollo económico de la región. Los conflictos agrarios produjeron la construcción de la identidad y la diferencia en múltiples sentidos, indios que se convirtieron en rancheros, mestizos en nahuas, recién llegados en indios y muchas otras combinaciones (Schryer, 1990). Las escuelas se reabrieron hasta iniciada la década de 1960, y allí se empezaron a formar maestros bilingües. La legitimación y empoderamiento de los profesionistas indígenas del Consejo Supremo Náhuatl de la Huasteca (CSN) por parte de Echeverría fue utilizada para la regulación de las tierras ejidales y solamente más tarde para el establecimiento de escuelas indígenas. Algunos maestros bilingües acudieron a la invitación de los cursos de formación de etnolingüistas del CIESAS-INI-SEP y desde entonces se reconocen como expertos culturales.

La región cafetalera de la Sierra de Tenango fue clasificada por los maestros misioneros como una región alejada, con una población hablante de otomí y tepehua desinteresada por la educación. Las epidemias de viruela y tosferina en la década de 1920 no permitieron el establecimiento de las escuelas que solamente se inició en la segunda mitad de la década de 1960 porque antes se inauguraron y cancelaron escuelas por la percepción del desinterés debido a la baja asistencia. Escuelas hubo únicamente en las localidades más grandes: La Esperanza, El Paraíso y Tenango de Doria. La categorización de indios indolentes y la división de la educación general y educación indígena promovió la separación de la población. Aparentemente, la Sierra de Tenango no tuvo Consejo Supremo y los maestros indígenas bilingües solamente iniciaron su profesionalización con los programas de la UPN en la década de 1990. En el año 2012, el estado estableció en esta región la Universidad Intercultural del

Estado de Hidalgo. La población de esta región mantuvo, sobre todo, conversaciones con los expertos del Instituto Lingüístico de Verano, que tenía propósitos más que nada religiosos.

La perspectiva transcultural muestra que la conformación de la identidad es un proceso cultural amplio de construcción histórica y contextual del sujeto y de diferenciación cultural (Gupta y Ferguson, 1992). Las poblaciones rurales, y las hablantes de lenguas indígenas, no fueron grupos excluidos, sino la población que debía ser incluida en proyectos sociales y económicos del país. La conformación de la identidad cultural coincide con la categorización del espacio y de sus habitantes en procesos locales de diversos tipos: el establecimiento de escuelas, la devolución de terrenos del reparto agrario y proyectos de desarrollo. Es desde diferentes situaciones y contextos desde donde se construye la diferencia y la identidad cultural, y no desde una bipolaridad cultural dada.

Entonces, la construcción de la identidad de los profesionistas e intelectuales indígenas no se gestó en la década de 1970 como una toma de conciencia de su papel histórico para contrarrestar la hegemonía política del estado en la construcción del estado-nación por haber sido excluidos de los proyectos del estado. La conformación de la identidad cultural de los profesionistas e intelectuales indígenas coincide con la construcción del espacio social: la localidad y la región, la escuela y las instituciones del estado para la formación de maestros y promotores bilingües, etnolingüistas, profesionistas indígenas y expertos culturales. La identidad de los profesionistas indígenas del Valle del Mezquital se fue consolidando desde la década de 1930, a partir de su inclusión en los proyectos piloto de formación de maestros bilingües y el empoderamiento de representantes culturales, que se reafirmó durante la presidencia de Echeverría. En la Huasteca, los profesionistas indígenas se generaron en la década de 1970 con el empoderamiento de Echeverría para el reparto agrario y para participar en el Congreso Indígena de 1975. En la Sierra de Tenango, se consolidó la identidad de los profesionistas indígenas en la década de 1990 con los programas de maestros indígenas bilingües de la UPN y desde 2012, con el establecimiento de la Universidad Intercultural. Estos proyectos han estado en concordancia desde la posguerra con proyectos internacionales de desarrollo. Estos ejemplos muestran que las fuerzas y representaciones locales, regionales, nacionales y transnacionales se experimentan paralelamente (Durham en Gupta y Ferguson, 1997).

La etnografía que se expone a continuación tiene el propósito de analizar la construcción de la identidad cultural en el nivel individual y de la apropiación del papel intelectual de los profesionistas indígenas de las diferentes regiones del estado de Hidalgo.

## *Transformaciones de la identidad cultural y del uso de la lengua indígena*

La intención de este capítulo es analizar la construcción individual de la identidad cultural y en el uso de la lengua indígena, bajo la consideración de que la población no experimenta los procesos culturales de manera homogénea. La etnografía ofrece una oportunidad para dar voz a la diversidad y evitar la homogeneización de los actores sociales (Clifford, 1986). Los profesionistas indígenas participantes no son informantes sino actores que a través de sus historias de vida en el tema de la educación describen sus propias interpretaciones y elaboraciones culturales.

Las historias de vida están agrupadas por región, para analizar los efectos de las políticas nacionales e internacionales que ya se expusieron en los capítulos anteriores. También se analiza el efecto por cohorte, ya que las políticas de educación y desarrollo fueron cambiando con el tiempo. Finalmente, se analiza el efecto de las diferencias de género, ya que las políticas educativas y de desarrollo se enfocaron en las mujeres a partir de las políticas internacionales en la década de 1970. Se analizan las políticas culturales, educativas y de desarrollo, pero también los procesos transculturales que ocurren en los encuentros interculturales interpersonales dentro de las localidades y de los espacios por donde los participantes de la investigación transitan. Muy especialmente se analiza la relación dentro de la familia, ya que se observó que tiene un papel muy importante en las decisiones educativas de los niños y por este motivo en la construcción de la identidad y en el uso de la lengua indígena.

## 5.1 El Valle del Mezquital

Como hemos visto a lo largo del estudio, los proyectos piloto de educación en el Valle del Mezquital afectaron rápidamente el desarrollo de la región. La consideración de localidades indígenas rurales y pobres benefició repetidamente a la región en cada uno de los proyectos de desarrollo rural. El beneficio se expandió y el Valle del Mezquital creció por efecto mutuo de las instituciones de educación del estado y de la capacidad de gestión de los maestros bilingües, y adquirió una posición de poder importante porque la región albergaba en 1960 a 30 por ciento de la población total del estado (Mendoza, 2005). Pero, como también se aprecia en el estudio, las localidades no fueron afectadas de manera homogénea; el municipio de Ixmiquilpan fue beneficiado más generosamente que otros, estas diferencias se observan en las historias de vida.

### *5.1.1 “todo mundo se está reconociendo como indígena, los que no se reconocían”*

Cuando el maestro Jacinto nació, el estado de Hidalgo estaba iniciando un fuerte proceso de migración hacia el Distrito Federal y el Estado de México (1965 a 1980) (Chávez y Savenberg, 1995) favorecido por el trabajo del ex-senador (1946-1952) y ex-gobernador estatal (1957-1961) Alfonso Corona del Rosal, originario de Ixmiquilpan, quien había abierto oportunidades de empleo en la ciudad de México para los pobladores del Valle del Mezquital (Mendoza, 2005, p. 129). Los trabajadores se colocaban como albañiles y herreros, pero la familia de Jacinto, monolingüe de la lengua otomí de la variante ñahñú, no migró, a pesar de que la localidad de Cerritos, en el municipio de Ixmiquilpan, era una zona árida, poco apta para la agricultura y todavía no llegaba el “riego”. Se quedaron en la localidad, de actualmente 894 habitantes, que se dedicaba a la agricultura con riego de temporal y al tejido de ayates por medio del aprovechamiento de la flora de la región. La canalización de aguas negras para el riego en el Valle del Mezquital fue permitiendo lentamente el desarrollo económico de las tierras antes desérticas, y en el caso de la familia de Jacinto, permitió su permanencia en la localidad, al menos con el sustento mínimo. En el proyecto de asimilación cultural del PIVM se capacitaron como promotores rurales bilingües la hermana y el tío del maestro Jacinto. En la escuela en la que Jacinto cursó la primaria

los maestros no eran necesariamente hablantes de lengua otomí porque en este tiempo se estaba utilizando la metodología de la castellanización directa. Los maestros tenían dificultades para comunicarse con los niños de la localidad monolingüe hñahñú. Los comentarios de los maestros: “Ay, es que estos niños no aprenden porque no hablan español” no tuvieron ningún significado para él en la localidad, donde “los excluidos eran los maestros”.

Fue en la escuela secundaria en la cabecera municipal de Ixmiquilpan (en su localidad Cerritos, a 10 kilómetros de distancia, no había escuela secundaria) en donde la lengua y otros símbolos empezaron a ser importantes. En la ciudad de Ixmiquilpan, los símbolos culturales: vestimenta, complexión física y forma de hablar español, “un castellano muy limitado”, eran mal vistos por los compañeros y en muchas ocasiones se acompañaban de trato discriminatorio. Las experiencias de discriminación dificultaron su proceso de formación escolar. Dominar el español y abandonar el otomí fueron estrategias para contrarrestar esta diferencia, que se extendieron hasta la crianza de sus hijos.

La elección del oficio de maestro, un nicho profesional que el proyecto de asimilación del estado había creado en las localidades hablantes de lengua indígena del Valle del Mezquital, estuvo influenciada por los consejos de su familia: “yo creo que bajo influencia de ella [mi hermana] y de un tío que... también era maestro, escogí la Escuela Normal del Mexe...” Su tío aconsejaba prepararse profesionalmente, e incluso repetía “que había que cambiar, que había que ser diferente”. También el director de la preparatoria privada en Ixmiquilpan, en donde se había inscrito, le sugirió la profesión de maestro porque conocía sus condiciones económicas precarias. Las condiciones materiales y el proyecto del estado en su región favorecieron la decisión porque por un lado la economía familiar no permitiría afrontar los gastos de una carrera universitaria y la Escuela Normal Federal del Mexe<sup>128</sup>, que como vimos en el capítulo III, se había instituido para el proyecto de asimilación cultural de la población indígena, seguía funcionando para los mismos fines en la década de 1970. El joven Jacinto fue aceptado tanto en la Escuela Técnica Agropecuaria de Huejutla como en la Escuela Normal Rural del Mexe en 1973. El Estado subsidiaba a los estudiantes del Mexe todo lo necesario para la vida y la educación: alimento, vestido, calzado y una beca mensual. Sin embargo, la convivencia de jóvenes de

---

128 La Escuela Normal del Mexe fue clausurada por el gobierno de Felipe Calderón en 2008 (Camacho, 2008).



todo el país era conflictiva. Allí percibió estigma, burla y discriminación por su manera de expresarse en español, por su manera de vestir e incluso por su conducta en el comer.

Se tituló como maestro de escuela primaria, como maestro rural, sin pensar si ser maestro era su verdadera vocación ya que la “vocación” de maestro se fue construyendo cotidianamente dentro de la institución: “Nos hicieron creer que éramos maestros, nos dieron los elementos básicos suficientes para poder, en el transcurso de la vida, también irse formando, y salimos siendo maestros.” Las experiencias de afuera estaban impactando en el comportamiento y las decisiones familiares y de las localidades de Remedios y Orizabita del municipio de Ixmiquilpan, que se conocen como localidades de maestros (Mendoza, 2010), impactaron también a la familia de Jacinto: “ser maestro estaba bien, para mí estaba bien”. Orizabita alberga actualmente al mayor número de profesionistas indígenas con doctorado en el estado de Hidalgo.

En su relato se notan los cambios de las políticas y los discursos culturales. En la niñez, la comunidad indígena monolingüe es su primera referencia, en la que se estaban formando los maestros y promotores bilingües. En la siguiente etapa, en la que trabaja como maestro rural, “ser indígena era símbolo de atraso” porque el proyecto educativo había cambiado en 1948 con el establecimiento del INI al método de castellanización directa para la asimilación a la cultura nacional, volvió a cambiar en 1951 a la alfabetización en lengua indígena. En la década de 1970, los conflictos por el reconocimiento de los títulos de profesionalización de la SEP produjo, hasta la década de los noventa, un período de ambivalencia. Sus hijos (nacidos en esa década) no cursaron la primaria en escuelas para indígenas ni aprendieron hñahñú.

Los hñahñús del Valle del Mezquital habían adquirido un poder político importante desde la década de 1970, pero para él la lengua y la cultura cobraron importancia cuando fue invitado a trabajar en la capacitación de maestros de localidades indígenas y hablantes de lengua indígena para nivelar a los niños que se habían rezagado en la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2011). Este proyecto de la SEPH, el contacto con investigadores no indígenas y su relación con profesionistas del Consejo Supremo Hñahñú aumentaron su interés por la investigación de la lengua y la cultura de la región. El punto más importante de la construcción de su identidad cultural fue cuando el gobernador del Estado de Hidalgo lo invitó personalmente a participar como director de Desarrollo Lingüístico del CELCI. La revaloración de la cultura indígena iniciada con la aprobación del INALI en el año 2003

llega a su punto más álgido cuando “el censo del 2010 refleja una elevación de población indígena... todo mundo se está reconociendo como indígena, los que no se reconocían.”

“Con estas políticas de ir fortaleciendo las lenguas y las culturas, pues la gente ya va asumiéndose como tal... aquí en el estado de Hidalgo cualquiera ya se puede parar y orgullosamente te puede decir que es hablante de lengua indígena.” “Y eso hace siete u ocho años no se daba...” Ahora considera que ser indígena es una ventaja: “cuando menos nosotros tenemos dos visiones, dos culturas, dos formas de hablar distintas”, y asume la identidad indígena y la pertenencia étnica y comunitaria como parte inherente en su trabajo: “lo estoy haciendo no tanto por lo que gane sino como un compromiso moral que tengo con mi cultura, con mi etnia. Y porque es un espacio que yo sé que es desde donde se pueden hacer muchas cosas, ¿no?” Actualmente se define como maestro rural y profesionalista indígena. El maestro Jacinto reconoce entonces una transferencia de la identidad cultural desde las micropolíticas económicas de la familia, las políticas del estado que se conjuntan con la cultura y las condiciones sociales de la localidad original y con su historia laboral.

### ***5.1.2 “di que sí sabes hablar hñahñú para que te dejen presentar examen”***

Los padres de Rufina, originalmente monolingües de la lengua otomí de la variante hñahñú, migraron siendo niños del municipio de Santiago de Anaya a Poxindejé de Morelos, una localidad de actualmente 970 habitantes en el municipio de San Salvador. Aprendieron español en Poxindejé porque hablar una lengua indígena estaba prohibido debido a las políticas lingüísticas de castellanización de la localidad de la década de 1950, ya que esta localidad no había sido seleccionada para el proyecto piloto de educación bilingüe. El presidente municipal castigaba con multas e incluso con cárcel a quien enseñara la lengua indígena a sus hijos. El español fue entonces la “lengua materna” de Rufina y de sus hermanos. La familia jornalera tenía una economía bastante deprimida, así que ella y sus hermanos trabajaban también en el campo, la mayor parte de las veces en el corte de jitomate, para completar los ingresos. Con las ganancias de los hijos, compraba útiles escolares, uniformes y zapatos. Rufina terminó la primaria y la secundaria en escuelas *generales* de la localidad con alfabetización directa en español. La joven migró, como muchos hidalguenses en la década de 1970, a la ciudad de México, y como muchas otras jóvenes hidalguenses emigradas, trabajaba en el sector de servicios domésticos.

Rufina cuenta que sus padres querían que ella y sus hermanos tuvieran una profesión para escapar de la pobreza y evadir la discriminación que ellos habían vivido y que consideraban se había debido a los símbolos étnicos: color de la piel y monolingüismo indígena. Rufina llevaba un año en la ciudad de México cuando la madre escuchó hablar del programa de formación de promotores bilingües del Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital (PIVM) y le pidió que regresara para convertirse en promotora. La envió a Ixmiquilpan, aun cuando ambas estaban conscientes de que Rufina no hablaba otomí. No le permitieron presentar examen porque no hablaba ninguna lengua indígena. La madre la volvió a enviar a solicitar una plaza: “¿por qué no vas otra vez?, inténtale y di que sí sabes hablar hñahñú para que te dejen presentar examen. -Bueno, ya fui y otra vez me dicen: ¿Y sabe hablar hñahñú? -Sí. Pues tuve que mentir. Pero para entonces mi mamá ya más o menos me iba así enseñando... palabras...”. El conocimiento de la lengua que acumuló en esas semanas no fue suficiente para aprobar el examen de lengua otomí, pero las políticas de educación estaban urgidas de promotores bilingües y ella fue aceptada: “Mira”, me dice [el maestro que calificó los exámenes] “no pasaste el examen, pero yo te ayudé ¿ajá?, y vas a estudiar mucho el hñahñú.” “Sí, profe.”

Rufina se capacitó como promotora de educación bilingüe en un internado financiado por el estado en la ciudad de Teziutlán, Puebla, en el período 1975-1976. El oficio de maestro bilingüe era un tema del que se hablaba en la comunidad y que se estaba valorando simbólicamente: “un vecino, un maestro de la comunidad, le informó [a su hermano] que había [...] plazas para que trabajaran en Misiones Culturales... en la ciudad de México.” Su hermano mayor, que había terminado la secundaria, obtuvo empleo como maestro, con especialidad en carpintería, en las Misiones Culturales en el estado de Guerrero. Otro de sus hermanos se convirtió en maestro en la Normal básica y el menor estudió Leyes en la Universidad de Sinaloa y ha trabajado siempre como maestro de telesecundaria. En su primera experiencia como promotora en la comunidad monolingüe Escobar, en el municipio de Meztitlán, Hidalgo, Rufina conformó su “vocación” profesional y su identidad como promotora educativa indígena.

“Bueno, si yo tuve esta oportunidad que me dieron, 'ora sí que la plaza de promotoría, después ya fue de docente, dije no, tengo que aprovechar, tengo que echarle ganas, voy a ver cómo le hago. Pues a la mejor no estaba lo suficiente madura, pero pues entonces fui pensando y dije: ‘Cómo le voy a hacer.’ Entonces sí había uno que otro padre de familia que sabía hablar el español, algún niño, entonces pues era por medio de ellos como yo, inicié el proceso de enseñanza aprendizaje, pero que ellos fueran como los intérpretes, los traductores.”

Después hizo estudios en la Normal básica, en la Escuela de Mejoramiento Profesional, y después en la Normal Superior en Pachuca, en donde recibió un título de licenciatura. Se graduó como maestra de primaria general, pero trabajó como maestra de primaria indígena. En el proceso laboral cambió su manera de percibir la lengua indígena: “vi qué tan valioso era hablar una lengua y valorar, más que nada, porque yo vi que de esa manera pude también obtener el trabajo.” El valor económico de la lengua indígena estaba en aumento, pero el valor simbólico fuera de las localidades permanecía sin cambios porque la política de la educación bilingüe seguía privilegiando al español como lengua oficial. La maestra reforzó la identidad y la vocación profesional y hoy se reconoce como maestra indígena, a pesar de que muchas veces faltaba el material didáctico y de que las maestras de las comunidades eran criticadas porque no podían caminar bien con zapatillas o porque tenían sus zapatos sucios después de caminar sobre la terracería. Cuando se sentía discriminada recordaba las palabras de su madre: “estudia, tú no hagas caso de esto, tú no hagas caso de acá.”

La influencia de las condiciones económicas y la emigración también se nota en la historia de la maestra Rufina. Pero a diferencia del maestro Jacinto, originario de una localidad monolingüe, la maestra Rufina creció al interior de una localidad que desde la década de 1950 había iniciado un proyecto de castellanización y abandono de la lengua indígena promovido por las autoridades del pueblo. El programa de promotores bilingües, instituido en 1964, causó gran impacto, no solamente en las políticas lingüísticas de la localidad sino también en la vida de la maestra.

### ***5.1.3 “¿Tú eres el que habla hñahñú en radio?”***

El padre del maestro Luis se convirtió en migrante laboral y circuló entre la localidad y la ciudad de México en las décadas de 1960-1970 porque las actividades agropecuarias y el tallado de la fibra del ixtle y la lechugilla, que no son productivas en los meses de febrero, marzo y abril, resultaban actividades insuficientes para la manutención de la familia monolingüe de agricultores. El padre de Luis se confrontó en la ciudad con la diferencia cultural y lingüística que impactaba en su actividad laboral de albañilería: “vio la dificultad que enfrentaba al salir de casa, al enfrentarse a un mundo desconocido y tener que luchar contra una lengua que no era la suya.” Por la experiencia laboral en la ciudad se convenció de la necesidad del dominio del español y repetía a sus hijos que no quería que

siguieran siendo otomiteros, para que tuvieran mejores oportunidades laborales fuera de la localidad. El padre promovió mayores grados de escolaridad para sus hijos y también para sus hijas, a pesar de las críticas de la comunidad por tratarse de un cambio importante en los roles de género. Las hijas se convirtieron en maestras y este cambio repercutió en el aplazamiento del matrimonio. Los hijos varones cursaron la secundaria y la preparatoria, que había llegado con la expansión educativa. Para lograrlo, los hermanos mayores trabajaron y apoyaron económicamente a los menores.

En 1976, cuando Luis inició la primaria, la escuela indígena se había consolidado con los programas de formación de promotores bilingües, iniciado en 1964. Sus hermanas mayores se hicieron promotoras bilingües e impulsaron el aprendizaje del español en la familia. En las mismas escuelas se instalaron receptores para que los niños escucharan el programa de radio Mezquital o radio bilingüe (proyecto de castellanización de SEP-IND): “Vamos a castellanizarnos, un programa para la castellanización de los indígenas del Valle del Mezquital”, recuerda el maestro Luis. Aunque era una escuela indígena, la castellanización fue directa: “la primera letra que vimos fue en castellano, no fue en nuestra lengua materna, a pesar de que teníamos promotores culturales bilingües.” La lengua indígena seguía siendo puente para la castellanización y la incorporación de los indígenas al desarrollo nacional y no tenía en sí un valor positivo: “no, su lengua no es la que necesitamos, necesitamos que ustedes aprendan el castellano.” La castellanización desalentó el uso de la lengua materna: “Entonces, eso pues vino a favorecer para que nosotros poco a poco decidiéramos abandonar el uso de la lengua y no nos interesáramos en aprender a escribir en nuestra lengua. Por eso muchos de nosotros somos universitarios, somos adultos, pero analfabetas en la escritura de nuestra lengua.” En su lugar, el castellano empezó a adquirir una utilidad y un valor simbólico dentro de varias localidades. Las políticas de castellanización del estado permearon poco a poco en Cerro Colorado como estrategia para llevar desarrollo económico.

La educación promovió la politización de la población: “...el castellano... podía ir abriendo puertas... ser el enlace con las autoridades, que podía defender más sus derechos ante cualquier intento de discriminación o embate o de abuso, de injusticia.” La motivación para dominar el español fue múltiple, pero resumida en evitar abusos de representantes oficiales. El profesor que había llegado a la localidad en la década de 1970 y seguía siendo representante comunitario ante las autoridades a finales de la década se burlaba de la falta de dominio del español de los miembros de la localidad. Además, la entrada de diferentes

partidos políticos había fragmentado a la localidad en 1979. Por eso su padre insistía en la castellanización y en la educación, para terminar con la dependencia del representante abusivo que utilizaba la comunidad a su conveniencia. El deseo de Luis para participar políticamente se combinó con la apertura institucional que le permitió afiliarse al Frente Juvenil Revolucionario del Partido Revolucionario Institucional (PRI) en 1989, en donde tuvo varias funciones en diferentes comités y también trabajó en la campaña por la gubernatura de Núñez Soto. Con este soporte institucional, los jóvenes bilingües y con escolaridad preparatoria produjeron cambios importantes en las relaciones de poder de la localidad: “Ya empezamos a debatir, ya empezamos a proponer, y del 90 al 94 empezamos a producir algunos acuerdos, generar algunos acuerdos comunitarios donde dijimos: ‘Ya tenemos que dar de baja a estas personas que están discute y discute.’ Y sí, logramos eso en el 95.” Los maestros bilingües y representantes de sus comunidades ya habían contrarrestado cacicazgos y llevado a cabo cambios en la organización política desde la década de 1970 en algunos municipios del Valle del Mezquital (Mendoza, 2010).

Luis había iniciado estudios técnicos de agronomía en la escuela rural de Chapingo, en donde había recibido una beca de estudios, pero decidió estudiar la preparatoria en Ixmiquilpan. Al finalizar la década de 1990 se convirtió en maestro de primaria en la Escuela Normal Superior de Tamaulipas.

La identidad cultural y el interés por la lengua indígena se reconfiguró por su inserción en instituciones que empleaban a los jóvenes bilingües desde que estudiaba la preparatoria: Conasupo, INEA, SEP, el PRI, donde tuvo oportunidades de movilidad social y de participación política activa. La recepción de su programa en Radio Mezquital (proyecto bilingüe de la SEP), en donde trabajó durante varios años, lo impactó profundamente porque, además de la oportunidad laboral, se sentía popular:

“¿Cómo construí esta identidad, o reconstruí o rescaté? Fue a través de la oportunidad que me dieron en la Secretaría de Educación Pública para trabajar en la producción de radio, producción de programas en radio. La oportunidad de verme reflejado en un medio de comunicación. Mi voz que se escuchara en un medio de comunicación. Entonces ahí sí me enfoqué a leer todavía algún material que había por ahí sobre lengua. Compré el primer diccionario de verbos conjugados de Felipe Bernal. Compré un diccionario por ahí que había del Instituto Lingüístico de Verano y fui viendo, leyendo y buscando algunas otras palabras. Ahí sí ya me motivé porque me di cuenta que gracias a, al hablar la lengua materna, yo estaba generando un recurso para mi bienestar, para mi desarrollo, pero sobre todo me estaba volviendo popular. Me estaba escuchando en la radio en mi lengua materna y ya me identificaban y salía mi nombre. Entonces ya dos, tres personas me identificaban: ‘Oye Luis, tú eres.’ Ya cuando me presentaba ‘Luis: ¿Tú eres el que habla hñahñú en radio?’ –‘Sí, soy yo.’ Ahí fue donde vi que la lengua importaba, que mi cultura importaba, que realmente valía. Entonces de ahí ya no he perdido en todo contacto que tengo, en toda oportunidad que tengo en mi lengua materna, cada oportunidad que tengo de charlar con personas, le repito gracias a mi

lengua he tenido esto, he sido esto, me han apoyado con esto. Entonces nadie, ninguno que le vayamos a decir con palabras por muy adornadas que sean que su lengua vale, que es muy importante su cultura para nosotros, mientras que ellos no vean la rentabilidad inclusive económica, ¿no?, o política. Yo le he visto la rentabilidad económica, la rentabilidad política, la rentabilidad cultural. Digo, es una oportunidad, es una identidad que se fue rescatando o se fue apropiando de mi persona o se fue enriqueciendo, pero con una motivación extrínseca de diferente índole.”

Adquirió una identidad étnico-lingüística hñahñú que Pablo Mendoza ya había consolidado en la región cuando renombró al Consejo Supremo Otomí (CSO) en Consejo Supremo Hñahñú, en su papel de segundo presidente del Consejo (1981-1984). La cultura y la lengua solamente son relevantes, según el maestro Luis, cuando están acompañadas de un empoderamiento, de la posibilidad de desarrollo individual y de la región, de saber defender sus derechos o llevar a cabo un cargo administrativo o de dirección. Es por eso que los hñahñús del Valle del Mezquital no son indígenas. Los hñahñús del Valle del Mezquital otorgan a su cultura un valor no solamente simbólico, sino también económico.

Las experiencias del padre migrante<sup>129</sup> en la ciudad de México impulsaron cambios culturales en la familia, los hijos debían dominar el español para aumentar las posibilidades de éxito laboral. Las políticas de desarrollo rural de la década de 1970, apoyadas por la FAO, la OIT y la UNESCO, por medio de un préstamo del Banco Mundial favorecieron el establecimiento de instituciones para el desarrollo y la educación en la localidad de Cerro Colorado, una localidad del municipio del Cardonal, porque el proyecto se dirigió a localidades de emigrantes que habían sido expulsados por sus bajos niveles de productividad y por situaciones de pobreza. Los apoyos de alimentación, salud, educación y desarrollo y la consolidación del proyecto de promotores bilingües también fueron relevantes para el desarrollo de la identidad hñahñú y de la vocación del maestro hñahñú.

#### ***5.1.4 “¿Cuándo me di cuenta de que era indígena? Cuando llegué a Pachuca. ¿Cuándo se da el proceso de revaloración étnica? Cuando entré en la UNAM.”***

Cuando Silvia era niña, su familia se dedicaba a la agricultura en las tierras comunales de riego (del desagüe de la ciudad de México) y tenía la posibilidad de producir alimentos todo el año. Por las actividades comerciales, especialmente de la abuela

---

129 Como se mencionó antes, la crisis minera de las décadas 1940 y 1950 había producido la emigración de la población rural del municipio del Cardonal hacia Estados Unidos (Ruiz de la Barrera 2010).

jornalera, productora y vendedora, viajaban constantemente a la ciudad de Ixmiquilpan, a Actopan y al tianguis de Tlahuelilpan. En esos viajes experimentaron encuentros interculturales en los que percibieron un trato diferencial. Aunque la diferencia de clase era más importante que la diferencia étnica, la familia consideró que los símbolos culturales, es decir, el uso del otomí, la imperfección en el uso del español y el vestuario influían en el trato que a veces era de discriminación abierta. Su estrategia para evadir la discriminación consistió en dejar de utilizar la lengua indígena y enviar a los hijos a la escuela primaria general de Ixmiquilpan: “justo por esto mis papás intentaron desdibujar en nosotros todos esos rasgos indígenas y su primer propósito fue... enviarnos a una escuela de la cabecera municipal y... en la casa no se hablaba para nosotros... en otomí, siempre nos hablaron español.” El dominio de la lengua se lograría en la escuela *general* de un barrio no indígena y aunque ella y uno de sus hermanos habían aprendido el hñahñú por el contacto con la abuela, los hermanos menores aprendieron español como lengua materna. La pobreza era otro motivo de discriminación en la escuela. Silvia relata que como la mejor estudiante de su clase se ganó el derecho a llevar la bandera en la celebración semanal en sexto grado, el maestro le negó la posibilidad porque, según él, el padre no podría comprarle zapatos nuevos. Ella fue representada en el barrio urbano como rural y pobre.

La madre de Silvia había recibido dos años de instrucción primaria porque la evasión de la obligatoriedad de la educación en la década de 1950 era castigada con cárcel. Durante su adolescencia tuvo una experiencia intercultural importante en su trabajo de servicio para una familia de la misma comunidad pero de un estatus social más alto con la que trabajaba la abuela como jornalera. En su estancia en la casa de la familia observó que las hijas y los hijos tenían las mismas oportunidades para ir a la escuela y no se privilegiaba a los hijos varones. Cuando formó su familia había decidido que sus hijas también tendrían las mismas oportunidades educativas que sus hijos.

Las experiencias del padre de Silvia se basaban, sobre todo, en su trabajo en el campo porque, como el mayor de los hermanos, había heredado los terrenos de la familia. Los hijos varones tuvieron todo el apoyo del padre para estudiar la preparatoria y en algunos casos los estudios universitarios, pero el rol y el espacio de las hijas era el cuidado del hogar y de la familia: “yo tenía 14 y mi hermana tenía 12. Un día él [su padre] llegó con... unos aretes preciosísimos (sic)... y dijo: *miren hijas lo que les compré... para cuando se casen, para que se lo pongan.*” Estaba de acuerdo en que sus hijas terminaran la primaria, incluso la secundaria, pero se negó a pagar la educación preparatoria y



profesional de las hijas que, para él, era un espacio reservado para los varones. Entonces la madre trabajó para que las hijas cursaran estudios de preparatoria.

“Si tú me preguntas ¿qué fue la parte más difícil para que yo pudiera llegar a ser doctora? Fue más bien romper con esa organización patriarcal familiar y tratar de modificar los roles que se te asignan en esa organización familiar patriarcal... porque la otra parte la económica, trabajas fuerte y la superas. Bueno, hay posibilidades, pero si no hay esa modificación de pensamiento para vislumbrar y para que alguien diga: bueno, pues te apoyamos no, no se puede lograr.”

La madre consideraba que convertirse en secretaria era una buena alternativa para sus hijas y la abuela quería heredarles su negocio en Ixmiquilpan, y por eso tenían que seguir estudiando. Silvia quería seguir estudiando porque le pareció que el comercio era una actividad extenuante, además el padre comenzaba a aceptar la idea de que sus hijas continuaran sus estudios porque eran buenas estudiantes. Sus hermanos mayores ya se encontraban estudiando en la ciudad de México y otros viviendo con unos tíos en Actopan y circulando diariamente. Ella migró a la ciudad de Pachuca. Allí decidió hacer una carrera técnica en lugar de la preparatoria, para reducir los gastos que su familia no podría cubrir. Esta fue una decisión estratégica, más que una vocación por el trabajo social que le permitiría trabajar y seguir estudiando. Ella y su hermana aprendieron a gestionar pequeñas becas para pagarse la inscripción o para comprar material y además recibían el apoyo de la madre y los hermanos menores que trabajaban en el negocio familiar.

Durante su estancia en la universidad conoció actividades extracurriculares como teatro, talleres de lectura, también becas de estudios y convocatorias de programas universitarios. Hizo su servicio social en la universidad, en el departamento de difusión cultural. Todas esas actividades la pusieron en contacto con profesores universitarios y con un grupo de sociólogos y demógrafos, quienes le dieron su primer trabajo como encuestadora en un proyecto de investigación pagado a través de becas. También le ofrecieron apoyo para terminar su tesis. Ya como trabajadora social decidió terminar la preparatoria abierta para poder seguir los estudios universitarios. Algunos de sus hermanos, en cambio, habían migrado a Estados Unidos, una estrategia económica no solamente de la familia sino de la región. En la década de los 80 las remesas de los familiares en Estados Unidos, la entrada del Partido Democrático Revolucionario (PRD), competidor del PRI y del Partido Acción Nacional (PAN), el programa nacional de Oportunidades y la posibilidad de gestionar recursos por medio de la presidencia municipal llevaron recursos a la región y ofrecieron posibilidades de empleo, pero también fragmentaron las relaciones

sociales y el sentimiento comunitario. La gestión del agua, drenaje, electrificación y los recursos para las fiestas del pueblo que generaban un sentido de solidaridad se rompió.

La vida en Pachuca, la capital del estado, fue un espacio intercultural en donde se conjuntaron los grupos lingüísticos del estado y se generaron reflexiones con respecto a la identidad cultural. Dentro de esa diversidad cultural, ella se reconoció como hablante de la lengua otomí frente a hablantes de náhuatl de la Huasteca.

¿Cuándo me di cuenta de que era indígena? Cuando llegué a Pachuca cuando estuve yo en Ixmiquilpan yo era la pobre del pueblo ¿no?, y me asumía como tal, pero no, no, no reflexionaba si era yo indígena o no, ¿no?, pero ya cuando [...] llegué a Pachuca y me enfrento que no solamente era pobre, sino que además tengo la posibilidad de relacionarme con gente de la Huasteca, ¿no?, y que vemos, y que yo empiezo a ver que culturalmente también tenemos diferencias y, culturalmente no solamente en el trato sino en la propia comida, ¿no?, de que nos invitábamos de comer y las comidas eran totalmente distintas, ¿no?, ese tipo de cosas te digo, la diferencia se da con el trato cotidiano y con la vida diaria y es cuando empiezo yo a verme de que soy indígena.

Pero el momento que consolidó su identidad cultural fue su llegada a la UNAM en 1994: “se da el Movimiento Zapatista de Liberación Nacional que pone en la mesa de discusión esta cuestión de lo indígena y yo ahí estuve metida.” Su proceso personal cultural de varios años impactó sobre su propia identidad: “Dices, soy mexicana, eso no lo voy a negar, pero sobre todo soy indígena.” Los cursos de sociología analizaban la sociedad y la cultura mexicana dividida en dos polos, el mestizo y el indígena:

“... y empiezo a través de la carrera de sociología, ver todo ese proceso de conformación de lo que somos como sociedad mexicana, ¿no?, y me doy cuenta que si bien ehm tengo, no tengo mucho problema para relacionarme pero ahí hay algo más profundo de mí, de cómo entender el mundo, de cómo ver, que no corresponde a esa visión mestiza, ¿no?, que responde más bien a mis orígenes indígenas, ¿no?, sobre el hecho de por qué de pronto yo no puedo las plantas en luna llena, saber que va a llover, escuchar y entender el canto de los grillos, cocinar platillos regionales, cortar los nopales antes de que les dé el sol.”

Lo que más llama la atención en la historia de vida de Silvia son las micropolíticas de la familia. Aunque la familia había planeado que los hijos se integraran en los proyectos sociales del estado, la adquisición de uniformes, zapatos y útiles escolares para la educación de siete hijos representaba un gasto muy grande para la familia. Además, la discriminación o trato diferenciado en la escuela que, según Silvia, se expresa en la intolerancia por condición de orfandad, de religión, de aspecto, como por la pertenencia a cierta localidad y por la etnicidad y la referencia al uso de una lengua indígena. Pero el principal obstáculo para la educación de las mujeres eran los arreglos familiares, porque el rol femenino tradicional era todavía muy fuerte en la década de 1970 y se privilegiaba

sobre todo la educación de los varones. La familia favoreció el bilingüismo y sobre todo el dominio del español, incluso antes de que los niños fueran a la escuela.

La madre, que había presenciado una realidad diferente en la casa donde trabajó, produjo cambios en la distribución del poder dentro de la familia e incluso de la localidad. Además de ofrecer las mismas oportunidades educativas para las hijas, exigió su reconocimiento como comunera, es decir, como representante de las tierras de propiedad comunal de la familia. Hasta hace algunas décadas las mujeres no eran aceptadas en las reuniones de comuneros a menos que fueran viudas. Pero ella siguió asistiendo a las reuniones de comuneros después de su separación matrimonial y exigió el derecho de participar: “y entonces al ser separada, realmente no la colocaba ante los ojos de la comunidad como posible titular de las tierras pero... peleó ante los miembros de la comunidad y dijo: yo sigo manteniendo a los hijos... el señor se fue y yo sigo manteniendo a su mamá... y eso también le permitió quedarse con las tierras comunales, la comunidad le reconoció.” El representante agrario le reconoció la titularidad de las tierras comunales y la reconoció como comunera.

Además extendió ese espacio para su hija mayor: “mi mamá decidió nombrar al sucesor de las tierras... se tiene que registrar a alguien para continuar con eso y entonces mi madre decidió que yo era la sucesora.” Esta es otra razón para reafirmar la identidad cultural, aunque la redistribución del poder dentro de la familia, según los hijos varones, conlleva un riesgo: “soy mujer y... en esos momentos estaban viviendo tres hermanos varones en la comunidad... llegó un momento en que dijeron: Oye mamá, no puedes hacer eso, si ella se casa, dicen, y si se muere, dice: el que va a quedar como sucesor va a ser su marido...”, “pero mi madre dijo: no, pues esa es una decisión que yo he tomado y si se casa o no es su problema.” Ella se insertó e integró a sus hijas en espacios que hasta entonces habían sido dominados por los varones.

La procesos transculturales de la familia en Ixmiquilpan y otras cabeceras municipales, los de la madre en el mismo pueblo y los que experimentó Silvia en la ciudad de Pachuca y en la UNAM, a partir del movimiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas, impactaron no solamente en las oportunidades de educación de Silvia y de su hermana, además fueron importantes factores de cambios de la identidad cultural, de los roles de género, del uso de la lengua indígena y de las relaciones de poder al interior de la familia e incluso de la localidad.

### **5.1.5 “En la prepa empezó el programa de Progres/Oportunidades”**

Heriberto, psicólogo nacido en 1984, proviene de una familia bilingüe de El Defay, poblado de 428 habitantes que aunque pertenece al municipio de Ixmiquilpan, se benefició de las políticas del estado apenas en la década de 1970, porque es un lugar alejado, al pie de la montaña. La familia se organizó para que los hijos permanecieran en la escuela. Esta decisión responde a varias razones. El padre es licenciado en educación y trabaja como maestro bilingüe en el municipio de Zimapán, y como profesionista impulsó a sus hijos también a ser profesionistas. La amenaza de la migración hacia Estados Unidos impactó en la opción por la educación. La madre, trabajadora del campo, no pudo asistir a la escuela cuando era niña debido a sus condiciones económicas, pero deseaba que sus hijas estudiaran porque al interior de la localidad se estaban llevando a cabo cambios importantes. Las mujeres estaban ocupando espacios exclusivos de los varones y otorgados a las mujeres en casos excepcionales: obtuvieron posiciones en la organización comunitaria y heredaron la tierra por la ausencia de jóvenes varones migrantes. La madre administró el presupuesto familiar y se ocupó de controlar las tareas de los niños por las tardes.

Los hijos trabajaron con los abuelos en la agricultura y en la extracción del pulque los fines de semana hasta la secundaria, para comprar sus útiles escolares. Las políticas educativas habían cambiado, en la casa se hablaba tanto otomí como español y Heriberto cursó el preescolar con una maestra bilingüe. Siguió la primaria en la escuela *general* de El Defay, en Ixmiquilpan, donde solamente se hablaba español. En el primer grado no se permitió hablar la lengua indígena para que no obstaculizara el aprendizaje del español. En segundo grado se incluyó el aprendizaje de otomí una vez a la semana. En los siguientes grados el otomí se habló poco porque los maestros no siempre llevaron a cabo el curso. En la telesecundaria los jóvenes hablaban otomí y también combinaciones de otomí con español y en los intercambios de comunicación se fue homogeneizando la lengua porque los que hablaban mejor la lengua enseñaban a los que utilizaban español cuando hablaban otomí. Los alumnos y los maestros negociaron que solamente se hablara español por respeto a los maestros foráneos no hablantes del otomí. La diferencia cultural siempre estuvo presente en la escuela porque los maestros no eran originarios de la comunidad, ni de la región y, muchas veces, ni siquiera del estado de Hidalgo. Los estudiantes hablaban su lengua cuando no había maestros presentes. En ese tiempo, en la década de 1990, no se daba mucha importancia a la lengua hñahñú, pero tampoco estaba prohibido hablarla.

Heriberto se benefició por la expansión del sistema educativo hacia las localidades pequeñas del Valle del Mezquital. Cursó el bachillerato en el Colegio de Bachilleres del Estado de Hidalgo (Cobaeh) en el Cardonal, en 1999, institución establecida en 1987, porque la colegiatura era más barata que en una preparatoria privada y estaba más cerca de su localidad, y entonces generaba menos gastos de transporte. La familia se benefició también del programa de desarrollo rural que ya estaba en la cuarta fase bajo el gobierno de Zedillo. Heriberto recibió la beca de Progresía (Oportunidades) para jóvenes originarios de áreas rurales e indígenas desde tercer grado hasta el bachillerato, la cual había llegado como proyecto piloto al Cardonal en 1997. Él recibió el apoyo de preparatoria dos años, porque se iban alternando entre las familias de la localidad. Ese ingreso fue administrado por la madre para la compra de zapatos y ropa, transportes y colegiatura. Además, el director de la preparatoria gestionó becas de transporte para los alumnos foráneos y algunas becas de alimentación. El raspado del pulque y el trabajo de albañilería que realizaba los fines de semana se fue transformando lentamente en trabajo intelectual. La lengua indígena fue perdiendo su utilidad y utilizándose solamente en la comunidad, pero en el bachillerato, el otomí no era motivo para estereotipar, en cambio se incrementaban los intercambios culturales con los jóvenes no hablantes, quienes aprendían algunas palabras mientras los hablantes practicaban su lengua materna. Estos intercambios elevaron el valor simbólico de la lengua hñahñú.

El hermano mayor empezó a trabajar como maestro cuando terminó la licenciatura en educación en la UPN, el segundo estudiaba a la carrera de derecho en la UAEH de Actopan. Heriberto tuvo la oportunidad de escoger una carrera universitaria y estudió psicología en la UAEH de 2002 a 2007, en la unidad Actopan. El padre no solamente tuvo la función de representante de sus hijos para hacer solicitudes en las escuelas y universidades, sino que también orientó y guió las decisiones de los hijos para que se convirtieran en profesionistas. Este deseo de los padres fue patente en el caso de Heriberto, porque cuando él decidió dejar la UAEH para inscribirse en la escuela de fútbol de Pachuca los padres no estuvieron de acuerdo. Le dijeron que solamente lo apoyarían económicamente si estudiaba una carrera universitaria, el deporte quedaba excluido. Desde que salieron a estudiar, los hijos visitaban a la familia paterna los fines de semana y trabajaban en la localidad para pagar la renta o el transporte y recibían apoyo de los padres para los gastos restantes; la madre contribuía también, con la preparación de alimentos para la semana. Los hermanos mayores ayudaron económicamente a los más jóvenes, de ese

modo se ha garantizado que todos tengan las mismas oportunidades, tanto hombres como mujeres, respetando la vocación de cada uno de ellos cuando eso era posible. La cuarta hermana llegó a Actopan a estudiar la licenciatura en educación en la UPN cuando él estaba en sexto semestre. La quinta estudió psicología en Actopan, el sexto mecatrónica en el Instituto Politécnico, en la ciudad de México, y el más joven la licenciatura en educación en la Escuela Normal de Progreso de Obregón, en el Valle del Mezquital.

En Actopan, crecía el interés por el otomí y cuando Heriberto estaba por terminar la carrera de psicología en 2007 sus profesores le informaron que en varias instituciones el manejo de una lengua indígena sería una ventaja para desenvolverse profesionalmente, como traductor o representante en diferentes instituciones del estado. Fue invitado a trabajar para Conafe como maestro en localidades rurales e indígenas. Las políticas culturales permitieron que Heriberto se desarrollara hasta hoy con dos lenguas y con una identidad cultural flexible en su localidad y en la ciudad de Ixmiquilpan.

### ***5.1.6 “Yo sentía que era como que dos personas porque en mi comunidad era una y en la universidad tenía que ser otra”***

La familia de la madre de Diana Ramírez León, socióloga nacida en 1985, es originaria de Cerritos, municipio de Santiago de Anaya, localidad de 1,306 habitantes; se dedicaban a la agricultura y al comercio, y por eso han sido siempre bilingües. Las políticas lingüísticas durante la niñez de la madre de Diana prohibían el uso de la lengua indígena y promovían la alfabetización directa: “... mi mamá me cuenta que... su primaria no fue bilingüe... el primer año era para aprender a hablar bien el español, pero los maestros siempre les prohibían hablar en su lengua... otomí o hñahñú, como se conoce.” La difícil situación económica de la familia generó la migración de la madre de Diana en 1970, a una edad muy temprana, a la ciudad de México, donde trabajó en el servicio doméstico hasta 1984. Las dificultades en el trabajo por la falta del dominio del español y la percepción del desprecio del otomí en la escuela de su localidad, la desmotivaron para transmitir el otomí a sus hijos y en su lugar utilizó el español como lengua materna.

El padre de Diana es originario de la ciudad de México, no tiene pertenencia étnica ni es hablante de lengua indígena. Después del sismo de 1985 la recién creada familia emigró a Cerritos porque el padre ya no quería vivir en una ciudad grande y además había quedado desempleado. Unos años después, la familia se mudó a Sinaloa por el trabajo del

padre, cuando Diana tenía cuatro años. Allí, Diana empezó la primaria en una escuela *general*. Tres o cuatro años después regresaron a Cerritos, en donde continuó la primaria en una escuela primaria *general*, porque en la localidad nunca existió la escuela indígena. El otomí se hablaba en la localidad con los viejos, pero se evitaba frente a los jóvenes. En Cerritos la situación económica de la familia siempre fue precaria, porque el padre no podía ejercer fácilmente su oficio en el área de la construcción en una región agropecuaria.

Las políticas educativas beneficiaron a Diana con una beca de Progresá para jóvenes estudiantes de las áreas rurales e indígenas entre 1997 y 2000. Terminó la secundaria en el municipio de San Salvador, a 15 minutos de su comunidad, porque en Cerritos no había secundaria. Continuó sus estudios, gracias a la beca de Progresá, en el Centro de Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios (CBTIS) en Actopan (establecido en 1975), porque la preparatoria privada no era una opción real. Aunque no tenía vocación técnica, el bachillerato tecnológico en computación representaba una oportunidad para obtener un oficio, un trabajo asalariado y estudiar posteriormente una carrera universitaria. Pero estudiar una carrera universitaria implicaba muchos gastos, debido a la distancia. Las universidades más cercanas estaban en Actopan y en Pachuca, y aunque su familia la apoyaba moralmente para seguir sus estudios, no podría cubrir los gastos.

Un amigo de su municipio le contó que el Consejo Nacional de Fomento Educativo (Conafe) contrataba a jóvenes de áreas rurales e indígenas con estudios de nivel secundaria o bachillerato como instructores multigrado o en preescolar en alguna comunidad. Ingresó al proyecto de Conafe de 2003 a 2004 como maestra rural de la comunidad hablante de hñahñú El Cente, una de las comunidades más marginadas del municipio de Actopan, que todavía no contaba con servicio de agua potable, electricidad ni transporte. Allí trabajó un año y su pago consistía en una cantidad mensual para sus gastos en la comunidad (1,600 pesos mensuales) y un sistema de becas para continuar los estudios universitarios de 30 meses de beca (800 pesos por mes) con lo que pagaría sus gastos de renta, transporte y alimentos. Fue invitada nuevamente al programa en la comunidad, también hablante de hñahñú, Puerto Tavera, una pequeña colonia de la comunidad Hermosillo Monte Noble del municipio de Santiago de Anaya. Ahí trabajó cinco meses para recibir dos años más de beca. Esta beca, dirigida a estudiantes indígenas, y la experiencia docente en localidades hablantes de lengua indígena la empezaron a confrontar con su propia identidad cultural, aunque ella no hablaba hñahñú.

En ese tiempo, los estudios profesionales significaban en la localidad aumento del poder adquisitivo. Ser abogado, licenciado o ingeniero era garantía para adquirir una buena posición laboral. Aunque la madre la *veía* como maestra, el padre sugería un oficio mejor remunerado: contabilidad o administración. Ella eligió la licenciatura en informática en el Instituto Tecnológico de Pachuca (creado inicialmente en 1938 y reconstruido como tal en 1971 bajo el gobierno de Luis Echeverría) y trabajaba en un café internet porque Conafe no pagaba la beca hasta demostrar las primeras calificaciones. Viajaba diariamente, pero cuando empezó a recibir la beca se quedó a vivir en Pachuca. Al final del primer semestre decidió que su vocación era la sociología.

Su identidad cultural se afectó nuevamente en la UAEH, donde estudió de 2005 a 2009 con el pago de sus servicios en Conafe y la beca de Pronabes<sup>130</sup>, dirigida a estudiantes de bajos recursos sin atención explícita a los jóvenes indígenas. En su imaginario ya se había construido la relación entre beca e identidad cultural. La relación con jóvenes urbanos en la universidad le produjo fuertes ambivalencias y una sensación de fragmentación o división de su identidad: “yo sentía que era como que dos personas porque en mi comunidad era una y en la universidad tenía que ser otra.” Vivió la vida urbana y la vida del pueblo como si fueran realidades irreconciliables, porque las prácticas cotidianas no solamente eran diferentes, además no eran aceptadas: “los chicos de mi edad en ese entonces siempre iban a bailes... de las ferias o bailes de sonideros como allá es muy común eso. Entonces en la universidad que tú dijeras que ibas a ese tipo de actividades, a esos eventos, pues no, pues eres una naca, eres una india o así, eres una pueblerina, entonces sí como que si iba allá pues no lo decía aquí, por ejemplo.” De manera similar transformó su comportamiento en su pueblo, en donde la mayoría de sus compañeras de la primaria que ya tenían unos veinte años de edad se iban preparando para formar una familia, para tener esposo e hijos. Ahí hablaba poco sobre su vida en Pachuca, y a pesar de la presión social siguió adelante con sus estudios, porque contaba con el apoyo de sus padres, que otorgaban ventajas a la educación universitaria. En la actualidad publica en su perfil de Facebook con orgullo la fiesta de su pueblo, el 31 de diciembre.

---

130 El Programa Nacional de Becas y Financiamiento (Pronabes) fue iniciado en 2001, durante la presidencia de Vicente Fox y dirigido a estudiantes de escasos recursos inscritos en alguna institución pública de educación superior de todos los estados de la República. Administrada por la SEP. Véase Pronabes Cámara de Diputados: [http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/dof/indices/dof\\_index2001.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/dof/indices/dof_index2001.pdf) 4.12.2014.



Las transformaciones de la identidad, el desuso y revitalización de la lengua indígena y el cambio de los roles de género en el caso de Diana están en gran medida influenciados por el estilo de vida de la ciudad de México, de donde es originario su padre y adonde migró y vivió su madre 15 años. Pero también tuvieron un papel importante la expansión de las escuelas de nivel secundario en su región; las becas de alimentación y estudio de Progresá dirigidos especialmente a las niñas y mujeres jóvenes de las áreas rurales e indígenas; los nuevos programas educativos de Conafe, y la constante comunicación con compañeros y maestros en la UAEH en Pachuca.

## **5.2 La región Huasteca**

La expansión de la educación obligatoria llegó a la Huasteca con las políticas de desarrollo rural integral, en la década de 1970, las cuales también servirían para impulsar el desarrollo económico de la región y para frenar la emigración de la población rural joven. El proyecto de desarrollo se inició con la construcción de la carretera, en 1974, y con ella llegaron las instituciones del estado. El Centro Coordinador Indigenista del INI, establecido en la Huasteca en 1972, se consolidó como el Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital y la Huasteca Hidalguense (PIVMHH) en 1982 (fue derogado en 1991) para distribuir los recursos del Estado en el estado de Hidalgo. Los profesionistas indígenas fueron empoderados por primera vez en 1975 a través del Primer Congreso Nacional de Pueblos Indígenas en Pátzcuaro. Muchas localidades indígenas se revitalizaron por el reparto agrario en los municipios Atlapexco, Huautla, Huazalingo, Huejutla, Jaltocan, Orizatlán, Tlanchinol, Xochiatipan, y Yahualica donde, en 1984, el 97 por ciento de las tierras productivas (150,000 de 160,000 hectáreas) eran ejidos o comunidades agrarias (Ávila, 2012). La educación técnica de nivel secundario y terciario empezó a llegar a algunas cabeceras municipales solamente en la década de 1990.

### **5.2.1 “...nunca va a dejar de ser india... y yo lo que quiero es que progrese”**

Mauricia, originaria de la localidad de 2,750 habitantes entonces monolingüe de Papatlatla, nació en 1961, unos años después de la primera visita de Adolfo López Mateos a Pachuca (1958), en donde el presidente dirigió el discurso oficial de la vocación de la mujer mexicana a las mujeres hidalguenses: “Yo espero que, fieles a la tradición de nuestra

gesta revolucionaria, las mujeres de México seguirán enarbolando la bandera del progreso nacional; que seguirán luchando por la protección de sus hogares, por la educación de sus hijos, por las garantías de su propio trabajo y el de sus esposos; que seguirán laborando en suma por la grandeza de México.” (Salazar, 2014). El mismo año, el gobernador del estado de Hidalgo Alfonso Corona del Rosal creó la Casa de la Mujer Hidalguense en la ciudad de Pachuca, una institución educativa que reforzaba los oficios femeninos en el estado<sup>131</sup>. Los requisitos para acceder a la oferta educativa de la Casa de la Mujer Hidalguense eran haber terminado la educación primaria y obviamente el dominio del español, porque el discurso oficial de la época consideraba las lenguas indígenas como obstáculos para el desarrollo, aunque apenas unos años más tarde, en 1964, iniciaría el Programa de Promotores Bilingües para renovar el proyecto de alfabetización en lengua indígena, previo a la alfabetización en español.

Su madre, monolingüe y dedicada a la agricultura, crió sola a sus tres hijos en Calnali, uno de los municipios más pobres y olvidados del estado en 1970. El mayor de los hijos migró a la ciudad de Pachuca para convertirse en soldado cuando era adolescente porque la carrera militar ofrece muchos beneficios económicos. En la ciudad, el hermano reconoció la complicada situación económica y la conflictiva situación política de la Huasteca en contraste con la vida urbana en la ciudad de Pachuca. Conoció la Casa de la Mujer Hidalguense, se apropió del discurso oficial y planeó los estudios de Mauricia. Ya que la escuela de la localidad de Calnali solamente ofrecía educación hasta cuarto grado de primaria, Mauricia inició el quinto grado en una escuela *general* de una localidad monolingüe vecina. Allí, Mauricia vivía en casa de una prima y pagaba su hospedaje y comida ayudando en las labores del hogar; acarrear agua, barrer, moler el nixtamal en el molino y hacer tortillas. El hermano de Mauricia estaba insatisfecho con la decisión de la madre: “por qué inscribiste ahí [en la localidad monolingüe] a mi hermana... mi hermana nunca va a dejar de ser india, nunca va a dejar de aprender el náhuatl, siempre va a estar hablando eso y yo lo que quiero es que progrese. Eso es lo que yo quiero.” El hermano prohibió a Mauricia hablar náhuatl y la inscribió para el sexto grado en una escuela primaria general de la localidad ganadera e hispanohablante Yatipán, en donde le consiguió hospedaje y alimentación con unos amigos a cambio de trabajo en la casa. La situación con la familia no fue agradable para ella y con otros niños originarios de la misma localidad

---

131 La institución ofreció cursos de economía doméstica, cocina económica, corte, arreglos florales, elaboración de flores artificiales en papel, juguetería, bordado en máquina, higiene, primeros auxilios, clase de alta cocina, un curso de auxiliar de oficina y una clase obligatoria de civismo (Salazar, 2014).

caminaba diariamente las tres horas que separaban a su localidad de la escuela (seis horas diarias en total). Después de estas y otras dificultades, porque las localidades estaban separadas por un río, Mauricia terminó la primaria y cursó la tele-secundaria<sup>132</sup> que acababa de establecerse en la localidad de Yatipán, en donde trabajaba para una señora. Allí vio que otra chica trabajaba en la misma casa, no para pagar su propio hospedaje y alimento y estudiar, sino para la educación de su hermano. Aunque en el momento no le pareció extraño, con el paso del tiempo fue una situación que la hizo reflexionar sobre la educación de las mujeres y los roles de género.

Finalmente, su hermano la llevó a la casa de su nueva familia en Pachuca y la inscribió en la Casa de la Mujer Hidalguense para aprender el oficio de auxiliar de contador y allí mismo recibió su primer empleo, cuando tenía 17 años. Mientras estudiaba ayudaba a su cuñada en el cuidado del hogar y de los niños que iban llegando. Trabajar, atender a su familia y terminar la secundaria (1982) y después la preparatoria le llevaron más tiempo que a cualquier chica, pero Mauricia tenía la firme intención de estudiar una carrera universitaria. Llevaba varios años sin utilizar el náhuatl, pero por las condiciones de su localidad pensó que su vocación era la medicina, porque con el dominio de las dos lenguas ella podría contribuir en el mejoramiento de la comunicación entre el médico y la población, especialmente con las mujeres de la localidad. La sugerencia de su esposo fue que se dedicara a la docencia en contexto indígena, ya que el incremento de la demanda de maestros bilingües había producido diversos programas educativos en la década de 1980.

Se capacitó como maestra por medio de un curso de seis meses de inducción a la docencia en contexto indígena en Querétaro y trabajó como maestra en una localidad marginada de Huejutla, pero buscaba trabajar cerca de Pachuca porque sus hijas asistían a la escuela *general* de esa ciudad. Estudió la licenciatura en educación primaria en la Universidad Pedagógica Nacional de Hidalgo. También trabajó en una localidad de Acaxochitlán, más cercana a Pachuca, en donde se consolidó como maestra indígena.

La migración, la transculturalidad y las políticas de educación de la mujer se combinan en la historia de Mauricia. En la familia de Mauricia, las políticas del estado impactaron primero que nada por medio de los procesos de transculturalidad de su

---

132 El presidente Díaz Ordaz (1964-1970) y el secretario de Educación Agustín Yáñez iniciaron el programa de Tele-secundaria dentro del Sistema Educativo Nacional en 1968, para llevar la educación secundaria a las localidades rurales de difícil acceso. La primera fase se llevó a cabo en el Distrito Federal, Veracruz, Morelos, Tlaxcala, Puebla, Oaxaca y el Estado de México. El gobierno de Echeverría expandió el programa a otros estados en 1970. Véase <http://televisioeducativa.gob.mx/> 11.12.2014.

hermano mayor. Los discursos oficiales culturales y de género promovieron su formación en una actividad considerada apropiada para una mujer-madre. Para lograr este objetivo era necesario renunciar a la lengua indígena y a los marcadores culturales. Aunque vivía en Pachuca, no olvidó la situación social de su localidad y por eso se insertó en los proyectos de educación del estado y aprendió el oficio de maestra indígena. Las políticas de educación indígena fueron determinantes para que la maestra indígena Mauricia consolidara su identidad cultural y recuperara el uso del náhuatl.

### **5.2.2 “Yo siempre entendí que había que hacer una lucha en todo lo que hacías”**

Rosa es originaria de la localidad monolingüe náhuatl Ateixco (467 habitantes), municipio de Huejutla. La abuela vendía diversos productos dentro y fuera de la localidad y por su actividad económica era bilingüe:

“La abuela viajaba muchísimo (sic) a todas las comunidades. Vendía y yo le ayudaba. Entonces eso yo creo que también fue como una especie de apoyo para desenvolverme porque íbamos a muchos lados, a muchísimos (sic) lados a vender quesitos, a vender esto, a vender lo otro, yo la acompañaba y a muchos lugares a donde íbamos había mucha gente que hablaba español y que eran incluso profesionistas. Yo le iba a vender quesitos a los maestros, a las maestras, ella abonaba maestros en la comunidad. En el rancho donde vivíamos de alguna manera tuve contacto con maestros porque (ella) les daba de comer, los hospedaba ahí en la casa, recuerdo. Y entonces teníamos cierta presencia de maestros.”

El contacto con los maestros fue muy importante en las decisiones familiares sobre la educación de los hijos y la elección de la escuela. Rosa, la nieta mayor, había asistido dos años a la escuela rural multigrado de Ateixco, en la que no había material didáctico, el maestro no siempre asistía y cuando lo hacía tenía que atender a niños de diferentes grados. Rosa no había aprendido a leer y, por los consejos de los maestros visitantes, la familia decidió que ella y sus hermanos debían asistir a la escuela *general* de la cabecera municipal y por esa razón migraron con sus abuelos a la ciudad de Huejutla, una ciudad que siempre ha sido bilingüe, cuando ella tenía nueve años. Los padres se quedaron en la localidad para trabajar el campo. El padre leía con ella algunos párrafos del periódico y le decía continuamente que ella sería maestra o historiadora. La educación se había convertido en una parte importante de la vida familiar: “La escuela por eso no fue un problema, al contrario, la escuela fue una obligación. Era una obligación, era un estímulo, había que ir a la escuela.”

Además de los mensajes de los maestros sobre las bondades del oficio magisterial en la infancia, Rosa conoció y se hizo amiga de una estudiante de la Escuela Normal Benito Juárez de Pachuca cuando cursaba la secundaria. Ella le contó sobre la escuela y la manera de solicitar un lugar para estudiar. El padre también conoció a alguien que le informó sobre la misma escuela y apoyó a su hija para que ingresara. Estos encuentros influyeron de manera decisiva en su vocación y posterior vida profesional. Se graduó como técnica en educación primaria, después estudió la licenciatura en educación media superior con la especialidad de ciencias sociales en la Escuela Normal Superior del Sur de Tamaulipas y más tarde hizo la licenciatura en Derecho en la UAEH.

Rosa siempre vivió en dos contextos: rural-urbano, indígena-no indígena, náhuatl-español, escuela indígena-escuela general. Siempre estuvo expuesta a procesos transculturales y esta situación le ha permitido transitar entre una lengua y otra, entre un contexto y otro, e incluso entre una identidad cultural y otra. Su lengua y su identidad cultural no fueron factores que le limitaran o impidieran el acceso al español o a niveles educativos superiores, y tampoco han limitado su desarrollo profesional. No se aprecia un conflicto emocional alrededor de la lengua y la identidad en su historia de vida, como en otros de los casos analizados. Si acaso ha habido alguna situación diferencial por la identidad y la lengua indígena, esta ha sido la percepción del esfuerzo y la tenacidad que un indígena o un hablante de lengua indígena o una persona originaria del pueblo debería llevar a cabo: “Yo siempre entendí que había que hacer una lucha en todo lo que hacías porque ella [la abuela] trabajaba muchísimo (sic). Los abuelos trabajaban, son gente de campo pero que trabajaban mucho. Pero que no se quedaban ahí, ¿no? Sino que eran comerciantes iban a muchos lados, compraban, vendían, compraban, vendían.”

Las políticas culturales, la influencia de estudiantes, maestras y maestros favorecieron que Rosa pudiera transitar entre diferentes identidades culturales y que se decidiera por el oficio de maestra. Ella tuvo la posibilidad de cambiar de contexto, de hablar dos lenguas sin restricciones políticas y de aprovechar las oportunidades de formación de maestros que el estado promovió en diferentes momentos y para diferentes tipos de población, tanto para la educación de la población *general* como para la educación de los indígenas. Todos esos procesos han impactado en la continua construcción de la identidad de la profesionista y maestra indígena bilingüe.

### ***5.2.3 “es un algo que te despierta para que sigas adelante, para que te haga demostrar que no eres retrógrada”***

Irla inició la educación primaria cuando Echeverría inauguró el proyecto “Educación para todos” en 1970, culminación del proyecto de Torres Bodet apoyado por la UNESCO y el Banco Mundial. A la escuela del pueblo de San Juan, Huazalingo debían asistir todos los niños: “convivíamos todos, los indígenas, los niños mestizos, los hijos del patrón, los hijos de trabajadores, todos. Y era lo mismo para todos.” La familia era bilingüe, la lengua materna era español y usaba el náhuatl para hablar con los trabajadores del rancho y para las actividades comerciales. Los niños de Huazalingo eran bilingües porque la escuela alfabetizaba directamente en español.

Ante la ausencia de escuelas secundarias en la Huasteca en 1981, Irla fue enviada a la Escuela Secundaria Tecnológica Pecuaría Rural en Chapantongo, Puebla, un internado auspiciado por el estado para jóvenes mujeres de las áreas rurales. Las actividades de agricultura y ganadería de la escuela fueron pensadas, según la SEP, para ofrecer alternativas educativas para el desarrollo<sup>133</sup> rural. Allí tuvo una experiencia multicultural muy positiva, siempre se sintió contenta con las otras jóvenes del internado que hablaban diferentes lenguas indígenas: “niñas de muchos lugares, igual había quien hablaba zapoteco, había quien hablaba hñahñú, mixteco” que fueron bien aceptadas en la escuela.

Este sentimiento positivo de multiculturalidad cambió durante las invasiones de predios en el municipio de Huazalingo<sup>134</sup> porque el rancho ganadero de grandes extensiones de su familia fue invadido por campesinos y ejidatarios de la Unión Regional de Ejidos y Comunidades de la Huasteca de Hidalgo (URECHH) por efecto del reparto agrario en 1984, cuando ella tenía 15 años de edad. La familia recibió una compensación por las tierras invadidas por el gobierno de Rossell de la Lama, y se estableció desde entonces en la ciudad de Tehuetlán. El deterioro económico y el temor de secuestros y asesinatos por la ola de violencia en el estado coincidió con el término de los estudios de secundaria de Irla. El temor agilizó la salida de Irla a la ciudad de México, en donde vivían sus tíos, y produjo cambios en la organización de la familia, ya que Irla tuvo la oportunidad de seguir sus estudios y de posponer el matrimonio.

---

133 Véase Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), SEP. Antecedentes ([http://dgeta.sems.gob.mx/es/dgeta/que\\_es\\_dgeta](http://dgeta.sems.gob.mx/es/dgeta/que_es_dgeta) 5.8.2015)

134 Ver Schryer, 1990.

Por su recuerdo del rancho y el aprendizaje en la secundaria rural se interesó por la carrera de agronomía, pero por la situación económica de la familia tuvo que optar por el magisterio y asistir a la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, normal básica, subvencionada por el estado. El oficio de maestra estaba bien para una mujer, la madre también había sido maestra de primaria porque había cursado la primaria en Tehuacán y la secundaria en Pachuca y la hermana mayor también se había convertido en maestra. Irla se *convenció* de su vocación docente cuando inició sus prácticas profesionales en la Huasteca durante el segundo año, cuando enseñó a los niños a leer. Después de una pausa de ocho años por maternidad, trabajó unos años como maestra de primaria en la ciudad de México y decidió estudiar la licenciatura con la especialidad en Lenguas y Literatura Hispánicas en la Escuela Normal Superior. El curso de literatura náhuatl tuvo un impacto especial en ella por el conocimiento que tenía de la lengua. Su continua participación tuvo un efecto negativo ante sus compañeros. Fue representada como indígena con el discurso popular en desuso a mediados de la década de 1990 sobre los indígenas contemporáneos: “ya quiten a la *nahuala*, ya nos aburrió, y pues la risa... referirse a mi así como la María, o con el estereotipo de tono que hay para los indígenas, así de que *Patroncito*...” Esta imposición del estereotipo y el conocimiento de la lengua le mostraron la ambivalencia cultural de México. Por un lado, fue percibiendo una creciente relación con la cultura y la literatura azteca clásica y por otro lado fue desarrollando un sentido de pertenencia y de resistencia: “es algo que te despierta para que sigas adelante, para que te haga demostrar que no eres retrógrada por lo que te estén diciendo sino al contrario, que vales por eso y que vas a seguir.” Trabajó en una escuela primaria privada de la ciudad de México al inicio del siglo XXI, cuando el valor de las lenguas indígenas y la cultura indígena estaba en aumento. La petición de sus compañeros de trabajo de que saludara en lengua náhuatl y que cada semana enseñara una nueva frase para que fuera trabajada en los salones de clase, consolidó su identidad nahua.

En su historia se observa que la interacción con sus compañeros universitarios no indígenas fue decisiva para verse diferente, aun cuando ella proviene de una familia más bien mestiza que solamente utilizaba la lengua indígena para el contacto con los trabajadores. Fue sobre todo la ambivalencia del orgullo por las culturas mesoamericanas clásicas y el desprecio por los indígenas actuales, así como los diversos proyectos educativos y culturales que ha encontrado en su trayectoria escolar y profesional, lo que ha ido construyendo la identidad cultural de Irla, su identidad de género y su identidad profesional como maestra de

educación *general* e indígena y como experta tanto en Letras y Literaturas Hispánicas como en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe.

#### **5.2.4 “*tienes que ponerte otra ropa o sea disfrazarte, ocultar tus orígenes... o no entras dentro de esta misma sociedad*”**

Los padres de Leticia, nacida en 1984, habían migrado a la ciudad de Pachuca para hacer carrera de maestros de primaria. Pero las invasiones de tierra, en 1987-1988, por el reparto agrario del gobernador Rosell de la Lama en su pueblo de origen, el Barrio del Salto, en el municipio de Huautla, los hizo regresar. Este cambio representó la reorganización de la familia bilingüe, un retorno involuntario a los roles tradicionales: la madre abandonó el magisterio y se dedicó al cuidado de la familia y el padre siguió trabajando como maestro y funcionó como el proveedor económico. La familia se reubicó en el contexto rural en un momento en que la agricultura y la ganadería, la lengua y la identidad indígena se estaban revitalizando por efecto del reparto agrario y del empoderamiento de jóvenes indígenas<sup>135</sup>. Leticia cursó el nivel secundaria en la telesecundaria que había llegado a la localidad, pero la preparatoria no se había establecido y tuvo que cursarla en Huejutla, a 31 kilómetros de distancia, la cual recorría diariamente. En la Escuela Preparatoria de la Huasteca Hidalguense, fundada en 1987, Leticia fue representada como indígena porque no dominaba el español –tenía acento nahua–, su condición económica era precaria y no vestía a la moda. Ella asumió esa identidad cultural e interpretó la discriminación asociada como un reto para su propia profesionalización.

Por influencia de sus padres entró a la Escuela Normal Superior el Mexe en 2003 para convertirse en maestra, pero el estado clausuró la escuela ese mismo año<sup>136</sup>. El estado compensó la clausura de esta escuela con la Licenciatura en Derecho y las Licenciaturas en Administración y Sistemas Computacionales de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, en la ciudad de Huejutla, el mismo año. Se inscribió en la escuela de Derecho y se convirtió en abogada aunque a pesar de su título, en su trayectoria profesional ha experimentado cotidianamente una fuerte estereotipificación étnica negativa. Es por eso que ha

---

135 El Barrio del Salto había abandonado la lengua y la identidad indígena años atrás pero inició nuevamente un proceso de reindigenización con Crisóstomo Arenas, oriundo de El Barrio, que había sido nombrado uno de los miembros del Consejo Supremo Náhuatl. A través de esta institución los invasores de las tierras del Barrio gestionaron recursos para convertir las tierras en ejido productor de ganado. Del gobierno recibieron créditos y pie de cría y para la realización del trabajo reactivaron el uso de las faenas (Schryer, 1990, p. 287-289).

136 El Mexe fue clausurado por el gobierno federal el 16 de diciembre de 2003 (Camacho, 2008).



desarrollado una representación de la identidad de acuerdo con el contexto en el que se encuentre: una en la localidad de origen y otra en el contexto urbano, porque utilizar allí los símbolos étnicos está, según ella, sancionado socialmente:

“Tienes que usar, incluso, ponerte otra ropa o sea disfrazarte, ocultar tus orígenes porque de una u otra forma sientes tú o sea la misma sociedad sí así lo ha manejado no entras no incluyes dentro de esta misma sociedad... es raro aquel profesionista que llega con sus camisas de manta... y eso es porque tiene algún evento cultural, pero en sí que sea un lujo o así con todo el orgullo de vestir el bordado y todo eso o sea no, no se da... como que hay que quitarte, dejar en casa tu raíz, tu forma de pensar y adecuarte a lo que piensan los demás. Aun así, muy en tu interior o muy consciente no estás de acuerdo, ¿no?, pero sin embargo para no contradecir a los demás tienes que también formar parte de ese grupo. Pero es la misma construcción social, el mismo sistema nos ha obligado de una u otra forma a ser así.”

La representación cultural está relacionada con la posición social porque ser profesionista indígena significa adquirir una alta jerarquía al interior de la localidad indígena, no es lo mismo ser hijo del maestro o hijo de profesionista o hijo del campesino<sup>137</sup>, aunque a pesar del aumento del nivel de escolaridad de los jóvenes originarios de localidades indígenas, al interior de la cabecera municipal de Huautla se colocan en una baja jerarquía. Las mujeres indígenas tienen las mayores desventajas en el mundo laboral. Su éxito como profesionista es un caso excepcional porque tanto su madre como su padre son maestros. Para ella no había un rol establecido por ser mujer y su madre incluso cuidó a su hijo cuando ella hizo sus estudios universitarios. Además, los roles cambiaron por la migración de jóvenes varones a los Estados Unidos.

Esta historia de vida muestra que en la Huasteca la identidad cultural está en continua disputa debido a los conflictos agrarios que han dejado una huella indeleble en la región. La connotación étnica negativa se conjuga con el empoderamiento de las y los profesionistas indígenas educados a través del proyecto “Educación para todos” de Echeverría, de los nuevos programas universitarios y de los nuevos espacios para los profesionistas indígenas en instituciones para el desarrollo rural integral. A través de esos nuevos proyectos, Leticia transita entre diferentes representaciones de la identidad y se considera abogada indígena.

---

137 Gabbert (2013) menciona esta misma diferenciación social al interior de las localidades yucatecas.

### 5.3 La Sierra de Tenango

La Sierra de Tenango se caracterizó tanto por el abandono científico<sup>138</sup> como por políticas públicas e incluso por aislamiento geográfico. La carretera conectó a Tenango de Doria y San Bartolo Tutotepec apenas en la década de 1970, y a Huehuetla hasta la década de 1990. Los programas del INI, Progresá y Procampo permitieron por primera vez la visualización de la dotación de los predios menos fructíferos para la población hablante de lengua indígena durante el reparto agrario; la dependencia económica al cultivo de temporal de café, caña de azúcar y cítricos (Ruiz de la Barrera, 2010, p. 161) y la dependencia del intermediarismo económico ligado al fuerte monolingüismo producto del tardío establecimiento de escuelas en las localidades más pequeñas. El establecimiento de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Tenango de Doria fue una compensación de las políticas educativas en 1979. Se profundizó la investigación de la región al final de la década de 1980. La descripción de Guerrero de los *Otomíes y Tepehuas de la Sierra Oriental del Estado de Hidalgo* fue publicada por la UAEH en 1986. Destacan también los estudios de James Dow<sup>139</sup>, de la Universidad de Oakland.

Convertirse en maestro fue la única alternativa profesional para los jóvenes de la Sierra hasta 1992, cuando se estableció en San Bartolo Tutotepec un Colegio de Estudios Científicos y Tecnológicos (CECyTEH) de nivel secundario. En 2008 se inauguró la Universidad Tecnológica (UTec) en Huehuetla y en 2011 la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo en Tenango de Doria. El tardío establecimiento de las instituciones explica la participación de solamente dos profesionistas indígenas jóvenes en este estudio. Pero en sus historias se notan los rápidos cambios de las políticas educativas y culturales del estado en los últimos años.

---

138 Los estudios sobre esta región giraban en torno a rituales, prácticas religiosas y estudios sobre la lengua tepehua y otomí del Instituto Lingüístico de Verano en la década de 1940 (Garrett, 2013).

139 Dow, James W. Education Ritual Prestation, Intermediate-Level Social Organization, and Sierra Otomí Oratory. *Ethnology*, Vol. 35, No. 3, Special Issue: Mesoamerican Community Organization: Barrios and Other Customary Social Units: Part II (Summer, 1996), pp. 195-202. Dow, James W., Historia y etnografía de los otomíes de la sierra. Una conferencia presentada en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Tlalpan, D.F., febrero 25, 2002. Dow, James W. Sierra Otomí Religious Symbolism: Mankind Responding to the Natural World. Douglas Sharon, ed., *Mesas & Cosmologies in Middle America*. San Diego Museum Papers 42, 2003.

### 5.3.1 “Yo siempre quise ser maestro de educación indígena”

Gabriel, nacido en 1974, aprendió español como lengua materna de su madre bilingüe de otomí y español y de su padre bilingüe de lengua tepehua y español. La familia de Gabriel migró a la localidad de San Antonio, hablante de otomí, cuando él era niño y quiso aprender la lengua rápidamente para socializar y pertenecer al grupo infantil: “De chico se me dificultaba un poquito convivir con mis compañeros porque... hablaba más español... se burlaban de mí porque no hablaba perfectamente el otomí... lo aprendí y fui adoptando esa identidad, por decirlo así. Siempre fue mi identidad, sin embargo, ante ellos no era así.” Una vez dominado el otomí el tema resultó irrelevante. Terminó la primaria y la secundaria en escuelas *generales*, allí tuvo muy pocos maestros que hablaran otomí. Allí había que dominar el español. Como el otomí no requiere del uso de artículos: el, la, los, las, sino que el único artículo en otomí es *ra*, cuando los niños no usan el artículo correctamente en español (ese error se llama hacer un cuatro), el niño recibía la burla de sus compañeros y era estereotipado como un niño otomí, un niño del área rural.

Cursó el bachillerato en la cabecera municipal de Tenango de Doria, donde concurrían jóvenes de Tenango y de San Bartolo Tutotepec que solamente hablaban español. En la ciudad, los jóvenes de las localidades eran identificados como indígenas: “vienes de San Antonio, eres hñahñú. Y se siente un poquito la discriminación. Incluso hay compañeros de escuela que te llegan a llamar indio.” La discriminación de los compañeros de clase, que se activaba dentro del aula, no tenía grandes efectos en él porque dominaba el español: “yo era indígena en el momento de convivir tal vez con ellos. Me sentía discriminado al convivir con ellos, pero al momento de estar en clases el ser de los primeros, el ser de los que aprendían te ayudaba también a nivelar ese estatus.” Estudió en el programa de docencia de primaria en el medio indígena de la UPN, en la década de 1990. El establecimiento de esa institución en Tenango de Doria fue decisivo en la vida de Gabriel, que en la actualidad se define como maestro indígena.

Los acelerados cambios de las políticas lingüísticas en los últimos años transformaron las prácticas culturales en la región. Hablar hñahñú adquirió un valor simbólico positivo y el orgullo cultural animó a muchos profesionistas a representarse como profesionistas indígenas y a trabajar en temas culturales. Su hija, estudiante de la primaria indígena del municipio de Tenango de Doria, ganó, junto con otras dos

niñas, el primer lugar en el concurso Expresión Literaria en lenguas indígenas sobre los Símbolos Patrios en el año 2012. El presidente de la República Felipe Calderón les entregó personalmente una medalla conmemorativa, una colección de libros y una beca de estudios<sup>140</sup> el 16 de septiembre del mismo año. El sentimiento de orgullo paterno se unió al orgullo cultural.

Gabriel ha ido construyendo su identidad cultural, primero dentro de las decisiones culturales familiares, más tarde como un efecto de la socialización con sus pares en los juegos infantiles, en la construcción de la identidad y la diferencia en la preparatoria y como estudiante en el programa de formación de maestros indígenas de la UPN, donde desarrolló su vocación de maestro indígena. Ha podido conjuntar sin grandes conflictos el hñahñú y el español que enseña en la escuela indígena de Tenango de Doria porque vivió la apertura de las políticas culturales durante su escolaridad y desarrollo profesional.

### ***5.3.2 “ya empezaba yo a escuchar del valor que le estaban dando a los pueblos indígenas”***

Fidela Encarnación, la más joven de todos los participantes, nació en 1986. Los padres, originarios de Huehuetla<sup>141</sup> y hablantes de la lengua tepehua, son agricultores y también comerciantes. Fidela aprendió español como lengua materna y asistió a la escuela *general* de la cabecera municipal de Huehuetla, una decisión de los padres para evadir la discriminación que los hermanos mayores habían vivido en la escuela indígena: “escuché [que a] mi hermana le tocó ser discriminada en la escuela... *ustedes son tepehuas, ustedes nunca van a aprender...*”. También quisieron evadir las deficiencias de infraestructura y la falta de materiales didácticos: “dicen mis papás... *¿cómo te vas a ir a meter.. a ese preescolar... indígena ¿cómo está? ni escuela se ve que es... ni área escolar tenían... no, te vas a ir a este lado... hasta tristeza da ver las escuelas así y son escuelas indígenas.*” Los hijos debían dominar el español para integrarse en la sociedad mexicana: “*van a tener que salir ¿cómo van a hablar? y la gente no les va a entender, ustedes nunca van a poder entender a ellos...*” Estas reflexiones responden a encuentros de la población con

---

140 Véase Nota de la CDI “Niñas indígenas ganan concurso de Símbolos Patrios”. Hidalgo, México: [http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2463&Itemid=1](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2463&Itemid=1)

141 Actualmente la ciudad de Huehuetla, cabecera del municipio del mismo nombre, tiene 2,821 habitantes.

científicos sociales y miembros de organizaciones no gubernamentales nacionales e internacionales que han llevado nuevos conceptos sobre derechos, educación y cultura.

Los padres deseaban que sus hijos se capacitaran como maestros, una estrategia económica de la familia y una alternativa al trabajo del campo. Sus tres hermanas mayores son maestras. Ella y su hermana menor cursaron la secundaria y el bachillerato en su localidad y cuando tuvieron la oportunidad de salir compararon la calidad de la oferta educativa de las ciudades más grandes con la de su localidad: “los académicos... no son maestros preparados... totalmente... un ingeniero agrónomo sin título... dando clases como matemáticas, como biología... una bibliotecaria... clases de literatura... en la ciudad tienen sus académicos especializados en ciertas ramas... tú eres matemático... te vas a dar clases de matemáticas.” Estas disparidades dificultan el acceso a la universidad pública porque los estudiantes de las localidades no están suficientemente preparados para competir con los estudiantes de la ciudad. Además, la UNAM tiene el CCH y la UAEH sus escuelas preparatorias y sus estudiantes tienen reservados sus lugares. Fidela no fue aceptada ni en la UNAM ni en la UAEH, a pesar de que estudió la guía del Centro Nacional de Evaluación para la Educación Superior (Ceneval).

Fidela no se convirtió en maestra como sus hermanas porque se daba cuenta de que la licenciatura en Educación ya no era garantía para obtener un empleo, como en etapas anteriores. Desarrolló la vocación de abogada influida por su abuelo, que les decía a ella y a su hermana que quería que sus nietas pequeñas se convirtieran en abogadas para que lo representaran en sus asuntos jurídicos, en los que dependía de personas ajenas a su familia y a sus intereses para resolverlos. Docencia y derecho son carreras que se relacionan con la población indígena precisamente por los conflictos históricos por la tierra comunitaria. Fidela se inscribió en el Centro Universitario Continental en Pachuca, una universidad privada incorporada a la UAEH, aunque los costos de su educación representaban un gran esfuerzo para su familia. Su hermana mayor le daba una parte de su sueldo de maestra, el padre le daba un poco de dinero de las ventas de carne y de las cosechas de café y maíz y ella trabajó con la madre los fines de semana en la producción y venta de tamales.

Cuando llegó a la universidad, en el año 2004, se había creado el CDI y se estaba estableciendo el INALI. Además, el CELCI en Pachuca se estaba especializando en las lenguas y las culturas indígenas. Fidela no era ajena a estas nuevas políticas culturales y le gustaba bromear sobre “sus orígenes” con sus compañeros de la universidad.

“cuando llegué a la universidad no sé si fue por relajó o todo eso que luego decía ay, que yo vengo de Huehuetla y que sé hablar el tepehua, pero porque ya empezaba yo a escuchar del valor que ya le estaban dando a los pueblos indígenas, y me decían ¿ay, lo sabes hablar? No, pues que sí lo sé hablar y escribir. Obviamente era mentira... no, pues que compártenos, que enseñanos, yo les decía pura barbaridad y media cosa que para mí era gracioso decirles eso, pero ellos no sabían ni qué les decía...”

Pero esa no es la única razón por la que ella se interesó por aprender la lengua, por utilizar el vestuario y por representar las “tradiciones” indígenas. Las políticas educativas y culturales presionan a los jóvenes para demostrar su pertenencia étnica, como ya había encontrado Negrín (2011) en su estudio sobre los Wixárika. Los jóvenes deben representar su cultura y hablar su lengua indígena, especialmente cuando solicitan una beca. No importa si no aprendieron la lengua o nunca han vestido los trajes locales. A Fidela le pidieron en la universidad que presentara el altar de muertos de su cultura tepehua en la que sus maestros y sus compañeros supusieron que era su lengua materna:

“Se vienen los concursos de altares, la propia escuela empieza a hablar de interculturalidad y cosas así y que van a promover que la cultura y cosas así y venían varias personas que eran de la Huasteca, del Valle entonces se viene un concurso de altares y me dice mi grupo: ay mejor hacemos el altar de tu pueblo, pláticanos ¿cómo lo hacen? yo me quedaba... no pues que sí les voy a platicar pero necesitamos traer todo lo que se hace allá, nos ponemos de acuerdo qué día vamos a tu pueblo y nos traemos todo, pues fue así que me los traigo a Huehuetla venimos por todo, por los tamales, por el mole, por todo lo que se pone en un altar y así se hizo el altar como la de aquí, llevamos vestimentas de aquí, nos representamos allá como tepehuas, nos vestimos todo y me dicen: ahora tú lo vas a exponer porque eres la única que sabe de tu cultura y sabe qué significa este altar... pero lo vas a hacer en tu lengua, en tu lengua materna... y ahí me ves hablándole a mi papá, a mi mamá que cómo empiezo a decir así papi lo llamé por teléfono y haciendo mi historia y ya cuando lo estudié bien y dije lo voy a pasar a decir y como venga. El chiste que yo creo que causó impresión al yo exponerlo en mi lengua indígena y después otro compañero en lengua otomí, a pesar de que el altar no era otomí pero dice: yo le complemento con la otra parte de los otros indígenas porque también hay otomíes dice el muchacho y se pone a hablar en otomí y pues ya el otro expositor en español para ver qué es lo que habíamos expuesto realmente y pues yo creo que causó impresión en todos, yo creo que lo que nadie había hecho en procesos anteriores fuimos los primeros en hacer esos concursos y exponiéndolo en nuestra lengua indígena y eso me hizo sentirme más orgullosa porque todo mundo hablaba de mí yo me sentía famosa, me sentía popular, yo creo pero fue así como empecé a causar impresión en la comunidad universitaria y ya hasta que te digo después me invitan, me abren un espacio para que yo dé el curso en lengua tepehua.”

Ella respondió a esa expectativa, pero para eso tuvo que aprender tanto la historia del altar como la lengua de sus padres y utilizó el vestuario tepehua que nunca había usado.

Durante sus estudios también se dio cuenta de que la lengua tepehua empezaba a varolarse económica y simbólicamente porque acompañaba a su hermana a recibir los cursos de lengua para formarse como tallerista. En esas visitas fue aprendiendo a escribir y a hablar y poco tiempo después fue invitada a participar en el proyecto del CELCI apoyado por CONACULTA. Con este ingreso económico pudo terminar sus estudios y recibió el

título de licenciada en derecho en 2013. En la actualidad trabaja en administración de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo en Tenango de Doria, creada en 2012.

El personal de organizaciones no gubernamentales y los antropólogos que han vivido en la región, no solamente indagaron sobre las condiciones sociales de la población, sino que también informaron sobre los derechos de los pueblos indígenas, derechos de las mujeres, derecho a la educación, derechos comunitarios. Las nuevas instituciones educativas enviaron profesionistas que, aunque no contaban con los títulos necesarios para impartir cursos en una institución urbana, llevaron nuevas perspectivas a los jóvenes. Estos nuevos conocimientos fueron permeando en todos los niveles de la vida de la localidad que imaginó un nuevo futuro para sus jóvenes. El cambio de las políticas culturales nacionales llegó hasta los pueblos más alejados de la Sierra de Tenango a principios de la década de 2000. La familia de Fidela, que había abandonado el uso de la lengua tepehua, la ha reactivado. La identidad cultural se construye a través de las solicitudes de sus profesores y compañeros en la universidad de Pachuca y la profesión de la abogada indígena por medio de los conflictos por la tierra en su localidad. Por el deseo de integración, la familia reaccionó a las políticas culturales y apoyó la formación de los hijos como profesionistas, además construyeron una mucho más equitativa identidad de género de la que hubo en la generación anterior.

#### **5.4 Construcción continua de la identidad cultural**

El análisis de las historias de vida mostró que no se sostiene la perspectiva gramsciana que asegura que la identidad cultural se adquiere a través de un proceso de conciencia cultural y politización étnica dentro de la tensión entre las políticas hegemónicas del estado y procesos de discriminación cultural y exclusión social (Argueta, 1993; De la Peña, 1995; Stavenhagen, 2001 y Hernández, 2003). Este análisis circular obvia una localidad indígena de origen y una toma de conciencia política después de haber sido educados como promotores bilingües y maestros de educación rural e indígena. Los dos últimos capítulos mostraron que el espacio y la identidad cultural se construyen de manera simultánea a través de procesos sociales y políticos por medio de prácticas simbólicas (Gupta y Ferguson, 1997, p. 6). De acuerdo con estos resultados, la identidad cultural no se pierde y se recupera, y no puede ser dicotómica *a priori*, porque no está anclada a un espacio determinado e inamovible. La escuela, la comunidad y la localidad,

por ende, no son arenas políticas en donde se construye e impugna la hegemonía (Mallón, 1995), sino espacios de encuentros interculturales en donde se construye la identidad y la alteridad<sup>142</sup>, a través de un proceso de traducción constante en el que el sujeto traduce e interpreta al otro y se traduce e interpreta a sí mismo a través del otro (Fuchs, 2005, p. 129 en Dürr, 2009, p. 181).

La hipótesis de la construcción de la identidad cultural como un proceso de resistencia política frente a la exclusión social entre grupos étnicos en conflicto en la construcción etno-nacionalista (Wimmer, 2002) es insostenible. La identidad cultural y el orgullo por la lengua hñahñú de los maestros bilingües que se visualizó en la década de 1980 en el Valle del Mezquital se fue construyendo junto con la selección de las localidades para las Misiones Culturales de la SEP en 1932, el desarrollo económico y el aumento del poder político a través del empoderamiento directo de los indígenas por Lázaro Cárdenas en 1936. De manera simultánea se fueron construyendo las localidades y las regiones culturales del estado de Hidalgo.

La perspectiva nacionalista tampoco se sostiene. Los autores simplemente no consideran procesos transculturales internacionales. México ha estado en el centro de las discusiones globales sobre derechos culturales y de educación desde 1948, cuando el mexicano Torres Bodet fue elegido director general de UNESCO. Desde ahí promovió la creación de la CREFAL para coordinar la formación de expertos culturales y creadores de material didáctico para la educación en las localidades rurales e indígenas. UNESCO, OIT, FAO y el Banco Mundial promueven proyectos culturales, educativos y de desarrollo rural desde 1970.

Las historias de vida de los profesionistas indígenas del estado de Hidalgo muestran que la inserción en el mercado laboral para la movilidad social, la integración en los proyectos educativos y la filiación, adscripción y sentido de pertenencia a un grupo dado producen respuestas culturales individuales. Este resultado contradice a Wimmer (2002, p. 36), quien asegura que la identidad cultural es un efecto de las limitaciones de movilidad social de los profesionistas indígenas por parte del estado central.

La categorización en los encuentros interculturales tiene un efecto importante en la construcción de la identidad cultural desde la niñez: Gabriel menciona que se identificaba como otomí para entrar en el círculo de juegos con sus compañeros de la infancia.

---

142 Ver Dürr (2009).



La familia también participa activamente en la construcción cultural. Las micropolíticas culturales de los padres para que sus hijos sean incluidos en los proyectos del estado están relacionadas con procesos transculturales en diferentes niveles: con la discusión sobre la educación para indígenas y para la población *general*; con la apropiación de discursos globales sobre derechos de los pueblos indígenas, los derechos de las mujeres y los derechos culturales, y con encuentros interculturales dentro de las regiones y en las experiencias de migración. El padre de Luis y la madre de Diana, ambos hasta entonces monolingües, rechazaron el uso de la lengua indígena y los marcadores culturales debido a su experiencia de migración laboral, para que pudieran emplearse cuando salieran del pueblo.

El contexto de la educación es de la mayor relevancia en la construcción de la identidad cultural en México. La continua construcción de la identidad se da en encuentros interculturales con otros estudiantes en otra localidad o en la ciudad de Pachuca y en encuentros culturales en los proyectos de la SEP y otras instituciones donde los profesionistas han sido invitados a participar como expertos culturales.

El plan de alfabetización de Once Años (1959-1970) del Secretario de la SEP Torres Bodet (1958-1964) y el proyecto “Educación para todos” de Echeverría impulsado por UNESCO, OIT, FAO y el Banco Mundial en 1970 requerían de maestros para alfabetizar al 100 por ciento de la población. Las Escuelas Normales Básicas, el proyecto de Promotores Culturales y las Escuelas Normales Rurales formaron maestros de educación *general*, de educación rural, de educación indígena y promotores rurales para atender localidades que seguían siendo monolingües en la década de 1960 (entre ellas las localidades de Jacinto, Mauricia y Rosa). En otras, como la localidad de Rufina, el otomí estaba prohibido.

Jacinto había abandonado la lengua para terminar con éxito la primaria y secundaria. Luego se convenció de formarse como maestro rural por la recomendación de su hermana y su tío, que ya eran promotores bilingües. La madre de Rufina la envió a formarse como promotora bilingüe. Le dijo que dijera que dominaba el hñahñú para que le permitieran entrar en el proyecto. Ella y sus hermanos se hicieron promotores bilingües. La familia de Rosa se había mudado a la cabecera municipal para que ella pudiera aprender bien español y terminar la primaria. Ella se convenció de la profesión de maestra rural por el contacto con maestros y estudiantes de la normal. A Mauricia, su hermano le prohibió hablar náhuatl para terminar con éxito la primaria y la secundaria. Años más tarde, Mauricia se tituló como maestra del contexto indígena.

La profesión de maestro se convirtió en un nicho laboral tanto para hombres como para mujeres de las primeras cohortes<sup>143</sup> de las localidades rurales debido a las subvenciones del estado. Estos maestros trabajaron en escuelas multigrado en localidades rurales hablantes y no hablantes de lengua indígena y en escuelas *generales* en la década de 1980. Tuvieron gran afinidad con la educación rural en el proyecto de alfabetización en español y re-aprendieron las lenguas cuando fueron invitados por la SEP, en la década de 1990, para formarse como pedagogos expertos en métodos y materiales educativos innovadores para la educación rural y la educación bilingüe bicultural.

El padre de Luis lo motivó a él y a sus hermanas a formarse como maestros. Además, el proyecto de desarrollo rural integral promovido por UNESCO, OIT y FAO, y el Banco Mundial abrió un amplio mercado laboral dentro de las localidades para los jóvenes bilingües del Valle del Mezquital en la década de 1990. Luis trabajó en la alfabetización de adultos del INEA; se unió al proyecto de jóvenes del PRI y tiempo después se convirtió en presidente municipal indígena del Cardonal y trabajó en el proyecto La Voz del Pueblo Hñahñú de Radio Mezquital de la SEP. Los padres de Silvia hablaron español como lengua materna y *desdibujaron los rasgos indígenas* para que ellos se insertaran en escuelas *generales*. Reflexionó sobre su identidad en Pachuca por el contacto con estudiantes de la Huasteca y en las discusiones sobre los indígenas de Chiapas en UNAM. Por sus experiencias interculturales, la madre motivó las mismas oportunidades educativas para las hijas y para los hijos varones. Irla asistió a una secundaria técnica agropecuaria subvencionada por el estado en donde conoció a muchas niñas hablantes de lenguas indígenas de otros estados. El reparto agrario que le quitó a la familia sus terrenos desmotivó el uso del náhuatl que creció nuevamente durante la especialización en Lenguas y Literaturas Hispánicas de la Escuela Normal Superior, donde sus compañeros la estereotiparon por ser descendiente de nahuas. Ella y sus hermanas son maestras, la profesión que también tuvo su madre. Gabriel había aprendido español como lengua materna, otomí para jugar con sus amigos, y se convirtió en maestro de educación indígena experto de la lengua otomí por la UPN en la cabecera municipal Tenango de Doria. Esta segunda cohorte tuvo acceso a un más detallado análisis de las culturas prehispánicas, la literatura nahua y las discusiones sobre los movimientos indígenas que fueron, para algunos estudiantes, un referente identitario y lingüístico de gran peso.

---

143 Paasi dice que la generación no muestra un consenso real generacional, sino una percepción diferenciada del espacio con respecto a la situación histórica-cultural propia (Paasi, 1991, 2011).

La madre de Diana y la familia de Fidela optaron por el abandono de la lengua y el vestuario indígena para que sus hijos pudieran comunicarse en la vida adulta con el resto de la población, para que se educaran en escuelas *generales* y para que tuvieran acceso a mejores oportunidades de empleo. Pero pronto las becas de SEP-Pronasol para niños y jóvenes de localidades rurales e indígenas y SEP-Progresá, que se interesó especialmente en las niñas, impactaron en la identidad rural, en el uso de las lenguas indígenas y en la construcción de los roles de género<sup>144</sup>. El apoyo del estado y las acciones de las madres permitieron que las mujeres permanecieran en la escuela, pospusieran el matrimonio, redujeran el número de hijos y aumentaran su poder dentro de la familia y de la localidad. Diferentes programas de educación secundaria y terciaria llegaron a las regiones indígenas. Diana, Heriberto, Leticia y Fidela terminaron el bachillerato cerca de sus localidades y Leticia estudió derecho en la Huasteca. Heriberto y Diana trabajaron como maestros rurales y de educación indígena en localidades rurales alejadas para Conafe, una institución que contrata jóvenes estudiantes de localidades rurales, de preferencia bilingües, y los apoya para que continúen con sus estudios universitarios. La promoción de la diversidad cultural en los proyectos de educación intercultural de la SEP favorece el uso de las lenguas indígenas y se puso *de moda* que los jóvenes de las localidades rurales representaran sus tradiciones, hablaran *su* lengua materna y vistieran *sus* trajes típicos. Fidela tuvo que aprender la lengua tepehua y representar las fiestas de su pueblo. La tercera cohorte tuvo muchas razones para reactivar la lengua que habían abandonado sus padres y para sacar del baúl el vestuario para las fiestas del pueblo.

Como se ve, las diferentes regiones y las diferentes cohortes vivieron y se impregnaron de la categorización de los jóvenes de manera muy diferente. El establecimiento de proyectos sociales y culturales para la integración de la población rural e indígena ha impactado en la categorización y constitución de las localidades y regiones culturales; en la constante construcción de la identidad cultural; en la vocación profesional; en el uso de la lengua indígena, del vestuario y de otros marcadores culturales; en la construcción de los roles de género, y en los cambios de las relaciones de poder al interior de la familia e incluso de la localidad.

---

144 Massey dice que el espacio se vive de manera diferente por cuestiones de género y las respuestas de las y los actores también son específicas a su propio género (Massey, 1994) y Apitzsch que la pertenencia cultural se vive de manera diferente de acuerdo con el género y las razones de definición de la pertenencia cambian y no son completamente evidentes (Apitzsch, 2012, p. 83).

El marco cultural en el que se construyen la identidad y el espacio cultural en México es altamente ambivalente porque la separación de la educación indígena y la educación *general* mantiene la idea de la asimilación cultural. La identidad cultural resultante es muy sensible, no es necesariamente única e indivisible ni tiene una dirección definida de indígena a mestizo a indígena, sino una gran flexibilidad y heterogeneidad. Algunos participantes complementan sus identidades o transitan sin problemas entre dos mundos, otros sienten su identidad fracturada y viven una identidad urbana mestiza y otra rural indígena. Otros representan la identidad imputada o la disfrazan de acuerdo al contexto donde se encuentran.

De cualquier modo, no se puede hablar de la identidad cultural de un grupo de profesionistas e intelectuales indígenas porque la identidad cultural y la actividad intelectual son procesos diversos.

## ***El papel de los intelectuales indígenas como expertos críticos en sus nuevos espacios de participación***

*Los intelectuales han conseguido... una libertad de negociación más vigorosa.  
Se ganaron el interés y la confianza de grupos que antes los ignoraban.  
Sin embargo, no son caminos fáciles puesto que ellos viven de acuerdo con códigos múltiples:  
el diploma da un empleo, la nostalgia por la lengua conduce al oficio de poeta  
y el contacto con las comunidades, a compromisos políticos diversos.*  
Martine Dauzier

La sociología de los intelectuales utilizada en estudios sobre profesionistas indígenas define un grupo homogéneo de representantes culturales de sus comunidades con un proyecto cultural y social claro: una élite intelectual como resultado no deseado de las políticas educativas que se confronta con las políticas culturales y sociales excluyentes en la construcción del estado (Stavenhagen, 2001; De la Peña, 1995, 2002 y Zapata, 2005). Los estudios aplican la perspectiva de Gramsci y sugieren que los profesionistas indígenas son intelectuales orgánicos que funcionan como representantes de su grupo de referencia.

Después de deconstruir la identidad y el espacio cultural, en este capítulo se analiza el proceso por el cual los profesionistas indígenas que participaron en este estudio se convierten en expertos de los derechos de los pueblos indígenas y de la educación indígena y en la elaboración de material didáctico, así como las razones por las cuales reconstruyen la identidad, la comunidad, la localidad y la región indígenas y revitalizan la lengua indígena. La perspectiva transcultural explica el trabajo intelectual de los profesionistas indígenas sin considerarlos representantes culturales o intelectuales orgánicos *a priori* (De la Peña, 1995; Gutiérrez, 1999; Wimmer, 2002 y Hernández, 2003). También se analiza la manera en que los participantes se insertan en instituciones culturales clave del estado: la SEP-H y la UAEH, y en que participan en el establecimiento de nuevas instituciones: el Centro Estatal para las Lenguas y las Culturas Indígenas y la Universidad Intercultural.

## 6.0 El Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas de Hidalgo

La inserción del concepto interculturalidad<sup>145</sup> en el proyecto educativo mexicano en la década de 1990 fue un parteaguas para la creación de instituciones culturales en el Estado de Hidalgo: el Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas y la Universidad Intercultural. Estas nuevas instituciones son un mercado laboral accesible para los profesionistas indígenas. El espíritu intercultural llegó al estado de Hidalgo en 2002, con la Coordinación Estatal de Educación Intercultural Bilingüe (CEEIB) como eco de la creación del proyecto de Educación Intercultural Bilingüe federal (CGEIB) de 1996. La nueva institución cultural, que funcionaría dentro de la estructura de la SEP-Hidalgo, fue un proyecto iniciado originalmente por maestros no indígenas (entre ellos su primera directora, la maestra Eréndira Gálvez) interesados en un concepto amplio de interculturalidad basado en la diversidad cultural, religiosa, social, política, de género, de capacidades y de diferencias económicas.

Sin embargo, las políticas federales produjeron un cambio en las actividades de la institución en el año 2005, cuando el gobernador del estado de Hidalgo Miguel Ángel Osorio Chong decretó la creación del Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas del Estado de Hidalgo (CELCI) como reemplazo de la CEEIB. El CELCI adquirió la definición de interculturalidad enfocada a la educación y a la cultura de la población indígena de Silvia Schmelkes que había sido discutida ampliamente por UNESCO: “El Centro tendrá por objeto preservar y promover el conocimiento y desarrollo de las lenguas náhuatl, tepehua y hñahñú, así como de los valores culturales de los grupos étnicos asentados en la Entidad, facilitando el acceso, permanencia y logro a la educación en general y a la educación para la vida y el trabajo.” (Cámara de Diputados, Hidalgo, 16.11.2005). El CELCI inició inmediatamente proyectos culturales en trabajo conjunto con la Comisión Nacional de Derechos de los Pueblos Indígenas, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, Justicia Alternativa, el Instituto Nacional y Estatal de las Mujeres, el Consejo Nacional de la Cultura y las Artes, la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo, el Consejo Supremo Hñahñú y

---

145 El concepto de interculturalidad en la educación fue propuesto por E. E. Mosonyi y González Nández en 1970 a través de su “ensayo de educación intercultural en la zona arahuaca del Río Negro”, con el objetivo de revitalizar la lengua baré a través de la transmisión oral de cuentos en esa lengua de las abuelas hablantes a sus nietos. La propuesta se formalizó en 1993 bajo el concepto de “Nicho Lingüístico” (*language nest*) iniciado por los Maori en *Aotearoa* (Nueva Zelanda) en la década de 1980 en la Dirección de Asuntos Indígenas del Ministerio de Educación de Venezuela como estrategia de inmersión lingüística para lenguas en vías de extinción (González 2001).

muchas otras instituciones federales y estatales. El CSH y el Museo de la Cultura Hñahñú están trabajando desde hace varios años, en conjunto con el CELCI y la UAEH, en proyectos culturales y en la producción de literatura y arte en hñahñú, náhuatl, tepehua y otomí de la Sierra de Tenango, en la enseñanza de las lenguas y en la formación de traductores y peritos intérpretes en las regiones geoculturales del estado, y en otros proyectos.

Desde su creación, los directores generales y directores de área del centro son nombrados directamente por el gobernador del Estado de Hidalgo. El gobernador nombró en 2007 a los maestros hñahñús del Valle del Mezquital Jacinto Cruz Huerta como director de Vinculación (actualmente director de Desarrollo Lingüístico) y Fidencio Barquera Félix como director de Investigación. Al equipo se han unido otros profesores hñahñús del Valle del Mezquital y profesores nahuas de la Huasteca. Con el CELCI colaboran en algunos proyectos, de manera externa, profesionistas de la Sierra de Tenango.

La vida laboral se vivió pacíficamente hasta 2010, cuando la maestra Gálvez renunció a la dirección del CELCI para apoyar la campaña política de su hermana Xóchitl Gálvez a la gubernatura del estado por parte del Partido Acción Nacional (PAN). El gobernador Osorio Chong nombró director general al maestro hñahñú del Valle del Mezquital Luis Vega Cardón director general, y desde entonces el CELCI materializa las ambigüedades del concepto interculturalidad. Por un lado, los maestros indígenas (que son una minoría) aplican la definición de Schmelkes<sup>146</sup>, promueven proyectos de educación indígena y consideran que el CELCI es por definición una institución para las lenguas y las culturas indígenas, y que esa vocación la pueden desarrollar todos los maestros que trabajan en el centro, ya que la diversidad religiosa, social, política, de género y capacidades diferentes también se puede aplicar a la población indígena. Algunos se quejan de la discriminación por parte de sus contrapartes no indígenas, pero otros dicen que los problemas son de diferente índole. Por otro lado, algunos maestros no indígenas iniciadores del proyecto reclaman la definición amplia de la interculturalidad. Perciben el cambio de actividades como un “error de quienes elaboraron ese acuerdo, pensaron que lo que se proponía era crear un INALI estatal y en eso pusieron su atención.” (Maestro no indígena, comunicación personal). Consideran que el espacio debe ser compartido: personal indígena para los proyectos culturales indígenas y personal no indígena para el proyecto intercultural.

---

146 Aunque la interculturalidad es un concepto amplio, en el estado de Hidalgo se utiliza principalmente para referirse a las relaciones inter-étnicas debido a la importante proporción de población con adscripción étnica y hablante de lengua indígena. Ver: Acevedo, 2013.

CELCI publica dos revistas: *Olinka*, que promueve acciones para las comunidades indígenas y reproduce los símbolos con los que se asocia a la población indígena: el maíz, el nopal, la charrería, las historias y celebraciones de los muertos y los bailes; y *Experiencias hacia una Educación Intercultural*, que informa sobre el Encuentro de Educación Intercultural (que ha trabajado con la Cátedra UNESCO, la UAEH y el Programa de la Universidad Nacional Autónoma de México: “México, Nación Multicultural” en la UAEH) y las experiencias de los maestros de educación primaria sobre la interculturalidad en el aula.

CELCI de Hidalgo, con la colaboración de la Jefatura del sector 2 de Cherán, de la Dirección de Educación Indígena de Michoacán, y, recientemente, de la Subsecretaría de Educación Básica de la Secretaría de Educación de Veracruz (SEV) y de docentes de la región totonaca de Papantla, Veracruz llevan a cabo el proyecto *Uantakua*. Este compendio cultural está basado en el proyecto multimedia Addizionario, desarrollado originalmente en el año 2004 por el Instituto de Lingüística y Cómputo del Consejo de Investigación Nacional en Pisa, Italia, en colaboración con el Departamento de Informática de la Universidad de Turín. Y fue desarrollado para las lenguas y culturas mexicanas por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM), el CIESAS, el Instituto Latinoamericano de la Comunicación Educativa (ILCE), y desde hace algún tiempo INALI y el Instituto Nacional de Astrofísica, Óptica y Electrónica (INAOE). *Uantakua* permite definir palabras a través del contexto propio y cuenta con versiones en español, purépecha y otomí, hñahñú y totonaca. Cubre actividades didácticas de Matemática ñuhu, Fiestas de nuestro pueblo, Toponimia y Oficios de nuestra comunidad<sup>147</sup>.

Los proyectos del CELCI promueven la creación lingüística y cultural incluso en localidades pequeñas. Su trabajo ha promovido cambios culturales en algunas localidades y esta puede ser una de las razones del aumento de la declaración de pertenencia étnica en el estado de Hidalgo que se reflejó en el censo del año 2010, porque para acceder a este nuevo mercado laboral muchos jóvenes aprenden la lengua de sus padres por primera vez. Además, la convergencia de expertos culturales de las tres regiones en los foros en los que participa el CELCI ha producido intercambio de ideas y la creación de nuevos proyectos que se llevan a cabo dentro y fuera de esa institución.

---

147 Ver Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, SEP: <http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/proyecto-uantakua/> 25.11.2014.



## 6.1 Los expertos culturales del Valle del Mezquital

Los profesionistas indígenas de esta región tienen amplia experiencia de participación en proyectos culturales, políticos y económicos. Como se vio en los capítulos anteriores, eso se debe a que los primeros maestros educados en las escuelas rurales del Valle del Mezquital<sup>148</sup>, convertidos en representantes culturales bajo el brazo protector de Lázaro Cárdenas, llevaron infraestructura básica: carreteras, agua potable y drenaje a las comunidades de sus municipios. El nicho de maestro de las primeras cohortes de profesionistas indígenas fue ampliamente rebasado por los sociólogos, antropólogos y profesionistas de diversas áreas que se consideran profesionistas indígenas del Valle del Mezquital. Todos ellos cuentan con experiencia como maestros y algunos han logrado elevados títulos académicos y altas posiciones en algunas instituciones. En sus historias, se aprecia el impulso de las instituciones que colaboran con el CELCI, el CSH y la UAEH para la creación de nuevos proyectos e innovadores enfoques para el desarrollo cultural de las regiones. El apoyo que reciben los profesionistas indígenas promueve en ellos nuevas ideas para el desarrollo cultural, social, económico y político dentro y fuera de sus localidades y regiones de origen.

### 6.1.1 *“Oiga Maestro, es que usted quiere que nos volvamos a vestir con pantalón de manta”*

En su primera experiencia profesional, el maestro de escuela rural Jacinto trabajó durante tres años en la escuela multigrado<sup>149</sup> de la comunidad rural no hablante de lengua indígena de Pisa Flores, en la Sierra hidalguense. Joven y recién egresado de la Escuela Normal Rural, no fue bienvenido en la localidad, que se había acostumbrado al maestro anterior. Al final de la década de 1970, la localidad aislada no contaba con servicios de infraestructura básica y la escuela, construida con varas de madera y lodo (un método conocido como enjarre), se estaba cayendo: “mis niños ahí titiritando de frío, algunos casi

---

148 Las localidades Dios Padre, El Alberto, Mandhó, El Maye, La Otra Banda, Maguey Blanco, Remedios, San Juanico, San Miguel, San Nicolás y el Tephé, de Ixmiquilpan, fueron las primeras en recibir las escuelas llamadas Casas del Pueblo en 1923. La localidad de Orizabita del mismo municipio recibió una Misión Cultural en 1932.

149 El Instituto Nacional de Evaluación Educativa define como escuela primaria multigrado aquella en la que un docente atiende de manera simultánea a alumnos de dos o más grados en la misma aula (Ortiz, 2012).

como en media playera, no, era una cuestión horrible ver cómo sufrían ellos.” Gestionó servicios de agua potable, una casa de salud, un aula construida con materiales sólidos y una casa para el maestro. El pueblo ayudó a transportar los materiales desde la cabecera municipal hasta la comunidad, porque no había carretera hacia la localidad:

“Finalmente se construyó el aula y la inauguramos, hicimos toda una fiesta, solitos (sic) porque el supervisor o alguna autoridad educativa jamás llegaría a mi escuela, ¿no? Sin embargo, nosotros hicimos nuestra fiesta y mis niños estuvieron atendidos en un lugar digno, en un lugar que jamás, ni soñando, hubieran pensado, ¿no?”

Hizo ajustes pedagógicos porque los métodos aprendidos en la escuela normal y el material didáctico privilegiaban al contexto urbano: “...los libros te decían que había que enseñarle cómo los niños deberían de transitar en una calle, que los semáforos, que el rojo y que el verde, ¿cuál? Ellos jamás se imaginarían un semáforo. ¿Cuándo iban a ver un automóvil?, si ellos nunca habían salido ni a la cabecera municipal.” Sus alumnos participaron y destacaron en actividades deportivas: basquetbol y artísticas: bailes de huapango, versos, poesías. Su equipo se convirtió en el mejor de la región y dos de sus alumnas ganaron el primer y el tercer lugar en un concurso municipal de poesía, e incluso una de ellas fue a la fase estatal: “le ganaron a la hija del presidente municipal [la niña de la ciudad] que era la más competitiva de la zona escolar... De pronto llego yo con mis niños, todos ahí descalzos, todos mal vestidos y todo, pero se desempeñaron tan bien en el concurso que se llevaron la admiración y el respeto de toda la población.”

Por solicitud de los padres de familia, el maestro rural extendió los grupos a 5o. y 6o. grados para que los niños terminaran la primaria: “Me di el lujo de sacar una generación de alumnos en sexto grado... Una primaria completa.” El pueblo de La Peña aceptó al maestro como intermediario de la localidad: “Y entonces empecé a dividir mi tiempo, unos por la mañana, otros por la tarde... Y ganando por supuesto un solo sueldo.” Varios de sus alumnos se convirtieron en maestros, otros en técnicos y uno fue director de la escuela y siguieron gestionando servicios para la localidad: “se quedaron como con esa inquietud así de ser como combativos y gestionar.” “Y transformaron su comunidad. Ahora a la comunidad se puede llegar en automóvil... cuenta con prácticamente todos los servicios: agua potable, luz eléctrica, clínica de salud, tienen una telesecundaria. Hasta una calle encementada (sic).” Llevó a cabo estos proyectos porque se cuestionó el acceso a la educación básica, las deficiencias materiales de la infraestructura básica y la calidad de la educación de las escuelas rurales.

Después de esa experiencia, trabajó como maestro de grado en el municipio de Huichapan un año y como maestro rural en una comunidad más cercana a Pachuca durante cinco años. Por ser hablante de lengua hñahñú fue invitado a trabajar como asesor técnico pedagógico en el proyecto Atención Preventiva y Compensatoria de la SEPH, iniciado en 1992, para capacitar a maestros dedicados a nivelar a los niños de localidades indígenas y hablantes de lengua indígena que se habían rezagado en la escuela (Secretaría de Educación Pública, 2011). A través de este proyecto creció su interés por la cultura de la región del Valle del Mezquital, un interés que se fue desarrollando por el contacto con varios investigadores (entre ellos, algunos antropólogos) y maestros que colaboran en el Consejo Supremo Hñahñú. A partir de estos encuentros inició un período de lectura de documentos antropológicos y luego de investigación intensa y de crítica sobre la representación e interpretación de los otomíes del Valle del Mezquital: “Ha habido muchas investigaciones importantes... pero... en la parte cosmogónica había también como muchas inconsistencias... la historia la escribieron desde una mirada diferente a la nuestra y hay ocasiones en donde algunas cosas pues son equivocadas.” Apoyado con una beca para un curso de formación de directores escolares convocado por el Ministerio de Educación de España visitó el Archivo General de Indias para ahondar en su proyecto de investigación. Cuando solicitó permiso para ausentarse temporalmente de su trabajo fue invitado personalmente por el secretario de Educación Pública del Estado de Hidalgo a trabajar para la CEEIB, hoy CELCI, a su regreso de España, en el año 2005.

Como director de Desarrollo Lingüístico<sup>150</sup> del CELCI dirige los cursos de lenguas indígenas y la construcción de una metodología para su enseñanza a toda la población indígena. Desde 2011 dirige el proyecto de capacitación de traductores-intérpretes defensores indígenas para el proyecto de Difusión Jurídica de las Garantías Individuales, el Derecho Penal y el Derecho Agrario<sup>151</sup>, y desde 2013 el proyecto de formación de

---

150 Otros proyectos del CELCI incluyen: el programa televisivo “Mi pueblo, mi lengua”, el programa de lenguas para las escuelas Uantakua, los convenios interinstitucionales de colaboración con el INALI, con la UAEH, el Seminario Internacional de Lenguas Indígenas en México, el encuentro de Educación Intercultural, la formación de un Consejo Consultivo Tepehua, el programa de radio “Voces en un mundo de colores”, el proyecto de planeación lingüística en la Huasteca y en el Valle del Mezquital, el Encuentro Intercultural Infantil, la traducción de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en las lenguas hñahñú, náhuatl y tepehua y la “normalización” de las lenguas con la colaboración de etnolingüistas hidalguenses (Revista *Olinka*, 2010-2011)

151 El Artículo 10º de la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas emitida en 2003 garantiza que: “los indígenas tienen derecho a la jurisdicción del Estado y a ser atendidos en sus lenguas. La responsabilidad de las autoridades en todos sus niveles es la de proveer gratuitamente

traductores e intérpretes en lenguas indígenas para la atención a la salud. Él fue uno de los primeros traductores intérpretes y traductores formados por el Inali<sup>152</sup> en 2007, después del Primer Encuentro de Jueces Indígenas en 2006, y otros foros que habían sido convocados por la CDI. Los traductores intérpretes en lengua indígena del estado de Hidalgo representan principalmente casos de conflictos de tierras y han liberado a sinnúmero de personas, especialmente indígenas monolingües que estaban presas injustificadamente<sup>153</sup>. También coordina los Colegios Académicos para la *normalización* (homogeneización de las lenguas y purificación de la contaminación del español) de las lenguas indígenas, un proceso lingüístico de selección de términos puros adecuados a situaciones jurídicas concretas. Para el trabajo en estos colegios invitó a maestros y traductores-intérpretes de las tres regiones culturales: Tiburcio Cruz Lugo, Tomás Marcelino Cruz Cardón, Cecilio Yeso Baltazar, Fidencio Barquera Félix, Juana Coello Muthe, Juan Filogonio Peña Ambrocio e Iván Martínez Huerta para la lengua hñahñú, que él coordinó directamente; Mario Villegas Cortazar, Irla Élide Vargas del Ángel, Rosa Hernández Medellín y Salvador Martínez Hernández para la lengua náhuatl; Erika López Patricio, Esteban Gabriel Santiago García, Antonio Martín San Pedro, Martha López Patricio y Guillermo Velasco

---

intérpretes y defensores para que los asistan en todo tipo de problemas legales.” (LGDLPI, 2012, p.5). Además el Protocolo de Actuación para quienes imparten justicia en casos que involucren derechos de personas, comunidades y pueblos indígenas de la Suprema Corte de Justicia de la Nación (2013) responsabiliza a los jueces impartir justicia de acuerdo a las costumbres y especificidades de la cultura a la que pertenece la comunidad o la persona acusada de un delito, del territorio, los recursos naturales, las formas de trabajo y posesión de la tierra, la organización social: “y de ser preciso puede ordenarse un estudio antropológico que ... aport[e] información sobre el acusado y posibil[it] tener un panorama amplio de su cultura, mediante su análisis se podrá determinar su situación legal o dictar la sentencia.” Los primeros juzgados indígenas fueron creados en el Estado de Quintana Roo en 1997 y más tarde en Campeche, Chiapas, Puebla, Michoacán y recientemente en el Estado de Hidalgo. Estos juzgados operan como Módulos de Justicia Alternativa en donde hablantes de la lengua indígena trabajan en la conciliación entre las partes para resolver conflictos de carácter civil, familiar y delitos menores. Se creó también el Centro Profesional Indígena de Asesoría, Defensa y Traducción en el Estado de Oaxaca CEPIADET (2010). El proyecto de Difusión Jurídica de las Garantías Individuales, el Derecho Penal y el Derecho Agrario fue iniciado por Salinas de Gortari en 1989.

152 Los diplomados para formar intérpretes y traductores especializados en la procuración y administración de justicia del Inali iniciaron en 2007, primero en Guerrero, Oaxaca, Chihuahua, Hidalgo, Veracruz, Yucatán, Chiapas, Quintana Roo, Puebla, Campeche, San Luis Potosí y Tabasco y el Distrito Federal. En esas entidades se concentran las mayores dificultades jurídicas (8 mil 211 presos en todo el país, según datos de la Secretaría de Seguridad Pública). Se atiende a 7 de las 11 familias lingüísticas, 90 de las 364 variantes lingüísticas, 34 de las 68 lenguas indígenas, entre ellas maya, náhuatl, otomí, mixteca y zapoteca. La Procuraduría General de la República y el Consejo de la Judicatura Federal tienen acceso al Padrón Nacional de Intérpretes y Traductores, Panitli, para resolver con mayor agilidad casos de indígenas inculcados. (<https://suracapulco.mx/archivoelsur/archivos/36948> 9.5.2018)

153 Véase Excarcelación de indígenas aprehendidos injustificadamente [http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2999:otorgan-su-libertad-a-mas-de-600-indigenas-presos-a-traves-del-proyecto-de-excarcelacion-de-la-cdi&catid=93:sala-de-prensa-2013&Itemid=200057](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2999:otorgan-su-libertad-a-mas-de-600-indigenas-presos-a-traves-del-proyecto-de-excarcelacion-de-la-cdi&catid=93:sala-de-prensa-2013&Itemid=200057).

García para la lengua otomí de la Sierra, y Antonio García Agustín y Fidela Encarnación Plata para la lengua Lhima'alh'ama', o tepehua.

Los traductores intérpretes indígenas traducen e inventan conceptos, aunque la mayor parte de la población conoce y está habituada a los conceptos jurídicos en español. El Vocabulario de Tecnicismos Jurídicos en hñahñú del Valle del Mezquital, náhuatl de la Huasteca, otomí y Lhima'alh'ama' de la Sierra fue publicado por el CELCI en 2013, con el apoyo de la SEP-H, Inali, el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, el Tribunal Superior de Justicia de Hidalgo, la Procuraduría General de Justicia de Hidalgo, el Instituto Hidalguense de la Mujer, la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo y la Presidencia Municipal de Tenango de Doria.

El CELCI ha publicado tres libros del maestro Jacinto. El primero de ellos es una guía turística llamada *Bienvenido (Hogä'Ehe)* (Cruz, 2008), escrita tanto en español como en hñahñú. La guía incluye un diccionario de términos comunes y culinarios como rescate y difusión de los términos y conceptos culturales, y también la historia de sitios importantes del Valle del Mezquital desde la prehistoria, pasando por la época prehispánica y la Colonia, hasta la actualidad, para resaltar la antigüedad y la autenticidad del espacio cultural: “en la zona de Ixmiquilpan hay muchas pinturas rupestres, monumentos coloniales, y de la cultura hñahñú, hay bastantes cosas que admirar... empecé a hacer ese documento... pero no precisamente como guía de turismo sino acompañado de contenidos temáticos.” En esta nueva etapa, la identidad cultural y la percepción de su localidad sufrió cambios importantes:

“Al estar indagando sobre el pasado histórico y cultural del pueblo hñahñú, pues me fui encontrando con muchos elementos bastante importantes y de hecho desde que empecé a armar esa guía turística yo ya tenía la idea como de que, vaya, yo soy un indígena otomí, hñahñú, yo sé que mi formación se ha debido a las instituciones de gobierno, efectivamente, pero que esas instituciones fueron creadas gracias al esfuerzo de mucha gente y entre ellos la gente de mi pueblo. La escuela primaria por ejemplo donde cursé, yo supe del esfuerzo que hicieron los padres para construir esa escuela primaria y que sin ella yo no hubiera tenido la formación que tuve. Y entonces yo me sentía así como con una deuda moral con mi pueblo, con mi comunidad, con mi gente y tenía yo como la necesidad de hacer algo por ellos. Si bien es cierto que ya había sido formado y que ya había tenido como esa oportunidad de ser diferente, bueno pues entonces tenía yo que retribuir en algo a mi pueblo igual ¿no? Entonces empecé a investigar el pasado histórico, me interesó mucho la investigación.”

Sus libros *Una historia olvidada (A rä me dexe pun fri)* y *Añoranza (Xa Fentho)* (Cruz, 2010), escritos en español y en hñahñú, recrean tradiciones orales de la cultura otomí para revitalizar valores “inherentes” a la cultura: [Se trata de] “valores únicamente de los pueblos indígenas porque no [se] pueden ver en el mundo mestizo”:

- La comunidad: “Los pueblos indígenas vivimos en comunidad, tenemos una idea de comunidad. Tenemos ese concepto y esa idiosincrasia de ser comunitarios.”
- La solidaridad: “Hoy la conocemos como la solidaridad, pero en nuestro contexto indígena fue siempre como la ayuda mutua”.
- La justicia comunitaria: “En el mundo indígena hay pueblos donde no solamente se castiga sino también reparan el daño.”
- El cumplir con la palabra: “otro valor que yo le llamo la palabra empeñada.”
- El respeto por los mayores: “para nosotros una gente mayor, una persona mayor es símbolo de respeto, de experiencia, de sabiduría.”

También otorga a la cultura hñahñú un alto sentido de la honestidad y de la democracia (Cruz, 2008, p. 37-38). El libro ofrece, además, una oportunidad para revisar conceptos en una profundidad lingüística amplia, ya que palabras como *Jamadi*, que se traduce generalmente como gracias, significa el reconocimiento de que existe aprecio entre las personas que se encuentran (Cruz, 2008, p. 9).

Las investigaciones del maestro Jacinto se fueron convirtiendo con el tiempo en una perspectiva *emic* crítica a la representación antropológica oficial (*etic*) poco analítica: “Ha habido muchas investigaciones importantes y yo sé que han logrado datos también bastante importantes, pero me doy cuenta que en la parte cosmogónica había también como muchas inconsistencias... la historia la escribieron desde una mirada diferente a la nuestra y hay ocasiones en donde algunas cosas pues son equivocadas.”:

“Ayer... uno decía que los otomíes creen que sus muertos se van al Mictlán con Mictlantecutli ¡por dios, eso es nahua!... Efectivamente nosotros creemos que se van a un lugar de los muertos... los otomíes tenían a su dios de la muerte, digo, es como lo equivalente no es exactamente dios, a la deidad de la muerte llamado Xidu, cuando los aztecas quisieron formar su cultura igual e inventar su cultura inventaron un dios de la muerte también y le llamaron Mictlantecutli. Cuando se dieron cuenta de que nosotros teníamos un dios que era el sol y nuestra diosa la luna, ellos también inventaron su dios del fuego, cuando vieron que teníamos nuestro dios de la lluvia también ellos inventaron su Tláloc, su dios de la lluvia, cuando vieron que nosotros adorábamos a la tierra como nuestra madre también ellos inventaron su diosa Coatlicue... ellos fueron replicando como ya nuestra cultura y ahora paradójicamente resulta que todo lo que dicen los investigadores todos es basado en la cultura nahua...”

En sus estudios, destaca que no considerar a la población, su dinámica social ni sus representaciones culturales deriva en invenciones poco creíbles:

“En algunas ocasiones nos inventan dioses, nos inventan ceremonias, nos inventan cosas que yo por más que busco no los encuentro. Por ejemplo, en algunos trabajos de investigadores de renombre he encontrado por ejemplo que dicen que los otomíes tenemos un dios que le llamamos Yodzipa, y yo me doy cuenta que, que no existe ese dios, ni nunca ha existido. Yo he estado investigando además a través de la cuestión oral de los pueblos circunvecinos, también

me he metido a la parte documental y en ningún lado encuentro esa parte. Supongo que cuando creyeron estos investigadores que Yodzipa era un dios, ahí lo que ocurrió fue una confusión de carácter lingüístico y Yodzipa para nosotros vendrían siendo como días sagrados. Y en nuestra cultura sí existen días sagrados. Entonces, nos están confundiendo de días sagrados a dios. Nos están enjaretando un dios cuando en realidad son días sagrados. Hay un escritor que un día se atrevió a decir que los otomíes tenemos en nuestra cosmovisión, en nuestra cosmogonía más bien tenemos cruces femeninas y cruces masculinas... cuando escuchó que dijeron que la cruz en una parte y el cruz en otra parte, de inmediato pensó y asumió como verdad que los otomíes tenían dos tipos de cruces: masculinos y femeninos.”

Se repiten, entonces, los errores de interpretación que él quiere corregir con su participación: “Hay investigadores que empiezan a escribir con ese ánimo como de fundamentar y sustentar mejor su trabajo y empiezan a [repetir citas de] investigadores, de historiadores y de antropólogos... repetir y repetir lo que los otros ya han escrito y el mismo lenguaje y el mismo discurso: como llamarle a los pueblos todavía en este momento ‘perro con mecate’... Estoy de acuerdo que había que nombrar la palabra chichimeca para ubicar... pero, ¿por qué no decimos que fueron los únicos pueblos que fueron capaces de rebelarse contra la Colonia y que fueron pueblos que prefirieron morir antes de perder su identidad?...” También reflexiona en el contenido filosófico de conceptos de la lengua hñahñú: El saludo por la mañana: *Ski hax'ä juää*, dice el maestro, no tiene traducción directa al español, no significa buenos días, sino el deseo de que la persona haya amanecido con Dios (anteriormente, con las fuerzas cósmicas).

Sus intervenciones en foros nacionales e internacionales lo han convertido en experto de la cultura hñahñú del Valle Del Mezquital: “ahora que se dan cuenta de que mis cuestionamientos son serios, sí me dan la razón, ahora muchos de ellos, muchos investigadores de renombre incluso, me llaman o me mandan un correo y me dicen: oye, hice este trabajo, ¿qué te parece?, dame tu opinión.” Y concluye que la historia de una cultura debe ser escrita por sus propios miembros.

Aunque sus proyectos no están directamente relacionados con la educación, tiene una posición muy crítica respecto a la educación intercultural que divide a la población mexicana en dos grupos sociales: “... la educación se debería de plantear como una educación para todos, si hay que incorporar contenidos programáticos de carácter indígena con ese conocimiento indígena debe ser también para todos, si no, ¿cómo nos entiende el mundo mestizo si no entienden de lo nuestro?” La Universidad Intercultural es una institución que permite la profesionalización de los jóvenes, pero que los separa de la población no indígena: “Sí, cierto, mis hijos pueden ir a una universidad intercultural pero también pueden ir a una universidad como la UAEH, como la UNAM, nadie me lo impide,

¿pero qué cree? Tramposamente, es la economía lo que nos está impidiendo...” En todo caso, los estudiantes indígenas estarían mejor atendidos por profesores indígenas en la Universidad Intercultural porque: “... un maestro indígena que tenga licenciatura en educación indígena no tiene doctorados, pero conoce mucho más la cultura desde el fondo”.

Son los propios indígenas, coincide el maestro Jacinto con Schmelkes, quienes pueden y deben decidir sobre los términos de la educación intercultural para la inserción de los pueblos indígenas en la sociedad mexicana, porque traducen las necesidades de educación para el desarrollo a partir de los sistemas de pensamiento con los que está construido su mundo, mientras que los funcionarios no indígenas “... toman decisiones sin conocer realmente hacia qué población van dirigidas. La conocen desde su punto de vista, pero no la conocen así, desde adentro de esa población.”

El maestro reconoce que las instituciones federales y del estado de Hidalgo han promovido la formación de expertos<sup>154</sup> y el trabajo conjunto para producir cambios culturales a través de un nicho en el mercado laboral: “se está dando, pues, porque todas las instituciones están trabajando sobre lo mismo, los medios de comunicación y nosotros estamos... generando proyectos y programas que ya te generan un incentivo económico, ya se dan cuenta que su lengua y su cultura ya vale, lo que antes no.” Él mismo se ha convertido en actor clave de la activa redefinición cultural: “hay quien me ha dicho por ejemplo: *oiga Maestro es que usted quiere que nos volvamos a vestir con pantalón de manta*”... “la idea es que vístete como quieras, pero siéntete orgulloso de lo que tienes porque, ¿sabes qué?, así como otros países han generado tecnología y han generado medicina y han generado una serie de conocimientos también los pueblos indígenas han generado lo suyo, sólo que lo has ignorado.” Continuamente invita a jóvenes y maestros a unirse a estos proyectos de revitalización cultural, a aprender la lengua de sus padres, a sentirse indígenas y a trabajar en los proyectos que dirige. Ha propuesto a líderes de localidades rurales no indígenas que adquieran la lengua indígena para obtener recursos y de ese modo mejorar la infraestructura de sus localidades. Es decir, una de sus metas es la reconstrucción del espacio cultural.

---

154 Según Gabbert (2001) los profesionistas indígenas que trabajan por la *normalización* de las lenguas indígenas pueden estar también produciendo una diferencia jerárquica entre una lengua contaminada por el español de la clase baja, de valor inferior a la lengua “real” y “verdadera” creada por los intelectuales.



### 6.1.2 “Cuando llego al Centro Estatal... en el 2007 ...empiezo a valorar mis raíces”

El esposo de la maestra Rufina, el maestro bilingüe y hablante de la lengua hñahñú Carlos Felipe Hernández, fue electo presidente municipal de Ixmiquilpan para el período 2003-2006, después de haber trabajado en las comunidades con población monolingüe como representante de su partido político, el PRI. La maestra Rufina asumió la presidencia del instituto para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) del municipio, como esposa del presidente municipal, y apoyó a las mujeres y sus familias principalmente en aspectos de alimentación, salud y educación. Esta fase de empoderamiento político significó un acercamiento con el entonces gobernador del estado Osorio Chong, con otros líderes indígenas y con las instituciones del estado en la ciudad de Pachuca. Estas relaciones políticas favorecieron el ingreso de la maestra Rufina al CELCI en el año 2007. A través de discusiones sobre cultura, lengua e interculturalidad en el centro, la maestra trazó una trayectoria cultural imaginaria entre la vida de sus padres y la suya propia:

“Y cuando llego aquí al Centro Estatal... en el 2007 empiezo ya a tener esta información o conocimiento, al leer, al acudir a algunos talleres, a algunos diplomados en donde empiezan a hablar de la interculturalidad, de la educación intercultural bilingüe [...] de los grupos indígenas, de sus costumbres, de sus tradiciones, de su identidad, y entonces yo empiezo a valorar mis raíces, o sea que yo desciendo. Y alguna vez yo participé y pues yo comentaba que pues yo estaba a gusto porque yo trabajaba en educación indígena, a la mejor (sic) yo no hice mucho pero lo que estuvo en mis manos, lo que estuvo en mi alcance, a la mejor el primer año no hice todo lo que debería de hacer con mis alumnos o lograr mis objetivos, pero a través de la práctica, a través del tiempo, a través de mi preparación fue cuando le fui poniendo mucho empeño [...] principalmente cuando me tocaba un grupo de primer año pues yo le ponía mucho empeño para que... el niño aprendiera a leer, a sumar, a restar... Y fue así como fui trabajando. Y siempre trabajé 'ora (sic) sí que en educación indígena.”

Esta participación alteró su percepción sobre el valor simbólico de las lenguas del estado de Hidalgo porque el director del CELCI, el profesor hñahñú Luis Vega, la invitó a coordinar el proyecto Uantakua (“palabra” en lengua P'urhépecha) en las escuelas del estado de Hidalgo en 2010. El programa, diseñado para la enseñanza de lenguas indígenas, tradiciones, fiestas, gastronomía, costumbres y valores culturales, está dirigido tanto a escuelas interculturales bilingües como a escuelas *generales*. El proyecto es más aceptado en las escuelas primarias indígenas, aunque los padres de familia quieren que sus hijos cumplan con el programa educativo y no pierdan tiempo con la lengua indígena. A través del programa Uantakua, la maestra Rufina impulsa la revitalización de la lengua hñahñú, de las costumbres y las tradiciones, como en San Nicolás, donde los niños,

paradójicamente, “no las conocían” antes del inicio del programa. También impulsa la reconstrucción de las localidades y las comunidades. La comunidad Granaditas, en donde la maestra de primaria presentó el programa, se reconstruyó como localidad hñahñú y la maestra Rufina participó activamente en esta reconstrucción.

En el desarrollo del trabajo de reconstrucción de la localidad y la lengua hñahñú de la maestra indígena bilingüe se observa la influencia de su esposo que, a su vez, obtuvo un impulso muy fuerte de la inercia del empoderamiento de líderes indígenas iniciado por Lázaro Cárdenas desde la década de 1930, por lo que ha habido presidentes hablantes de lengua indígena en varios municipios del Valle del Mezquital (Mendoza, 2010), así como la apertura del partido de Estado, el PRI, como órgano de participación política para los profesionistas indígenas. Y finalmente, la creación de nuevas instituciones para proyectos de interculturalidad y de culturas y lenguas indígenas y la inserción de profesionistas indígenas en puestos directivos promovió el interés de la maestra no solamente por consolidar su identidad cultural y valorar la lengua hñahñú, sino también por extender el interés por la revitalización de la localidad y la lengua hñahñú. Este trabajo lo lleva a cabo la maestra Rufina con profundos sentimientos de ambivalencia debido a que ella percibe gran discrepancia entre el discurso de la interculturalidad y las relaciones sociales al interior de la institución en donde trabaja desde hace varios años, en donde en 2011 laboraban 30 maestros no indígenas y seis indígenas.

### ***6.1.3 “Por indicaciones directas del gobernador del estado, se están atendiendo a los pueblos y comunidades indígenas en sus demandas más sentidas”***

El maestro Luis Vega ha tenido una importante trayectoria que se benefició de la llegada de nuevas instituciones del estado en el Valle del Mezquital, específicamente en el municipio del Cardonal, del que es originario. Cuando terminó sus estudios de preparatoria, fue invitado a participar en el proyecto de alfabetización de adultos de la lengua otomí, en una nueva etapa nacional de educación sin asimilación del Instituto Nacional de Educación de los Adultos (INEA), en 1988. En esa primera experiencia como maestro vivió la inercia de las políticas lingüísticas del país, ya que las instituciones habían establecido diversos proyectos para castellanizar a la población y los adultos de la localidad habían perdido el interés por su lengua y por enseñarla a los niños.

Inició su carrera política en el Frente Juvenil Revolucionario del PRI, la institución que se dio a la tarea de impulsar a los jóvenes indígenas en la década de 1990, a pesar de que los indígenas nunca han estado representados políticamente en ninguno de los poderes de los tres niveles de gobierno: local, estatal y federal. Allí ocupó los cargos de presidente del Frente, presidente del comité de deportes y del comité de salud. Fue candidato a presidente municipal<sup>155</sup> de El Cardonal en 1999 y presidente municipal de 2000 a 2003. Fue director de Radio Mezquital de 2005 a 2009, el proyecto de la SEP para la castellanización de los niños hablantes de lenguas indígenas, es decir, de otomí de la región del Valle del Mezquital. En 2010 fue nombrado director general del CELCI por el gobernador Osorio Chong. El empoderamiento político del maestro dentro de esta institución generó diferentes conflictos debido a los distintos usos del concepto interculturalidad dentro de la institución. Los proyectos para la promoción de la cultura y las lenguas indígenas están apoyados directamente por el estado, es por eso que, más de una vez, el director del CELCI dijo: “por indicaciones directas del gobernador del estado, se están atendiendo a los pueblos y comunidades indígenas en sus demandas más sentidas.” Por esta razón, los maestros hablantes de lengua indígena han sido categorizados como indígenas y como representantes del PRI, y los fundadores, como mestizos y representantes del partido opositor, el PAN<sup>156</sup>, por su apoyo a la hermana de la primera directora del CELCI, candidata a la gubernatura del estado. La afiliación política del maestro indígena fue percibida por algunos maestros no indígenas como un intento de politización del CELCI<sup>157</sup> con el objetivo de cancelar el activismo político panista. Algunos maestros no hablantes de lengua indígena consideran que el maestro Luis utilizó los medios del CELCI para “promover su imagen y su persona políticamente hablando, al interior del grupo... del que él forma parte...” Este conflicto fue resuelto por el gobernador del estado Francisco Olvera, quien en 2012 nombró como directora del CELCI a la doctora no indígena, originaria de Huejutla, de la región Huasteca, María del Carmen Azuara Castelán, priísta, porque el estado de Hidalgo siempre ha sido gobernado por el PRI. Luis Vega fue

---

155 Alcaldes indígenas en Ixmiquilpan ha habido desde la década de 1920 (Mendoza, 2005), también en otros municipios del Valle del Mezquital, algunos maestros del CSH, impulsados directa o indirectamente por el gobierno (ver Consejo Supremo Hñahñú: <http://www.consejosupremo.org/> 26.3.2014).

156 Xóchitl Gálvez fue directora general de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) durante el gobierno panista de Vicente Fox (2000-2006).

157 Desde 1929, todos los gobernadores del estado de Hidalgo han salido del partido PRI, constituido como Partido Nacional Revolucionario (PNR), después conocido como Partido de la Revolución Mexicana (PRM) y finalmente como Partido Revolucionario Institucional (PRI).

nombrado por el gobernador como presidente del Consejo Supremo Hñahñú en 2012, puesto que ocupa en la actualidad.

Dentro de las localidades de la región del Valle del Mezquital, la politización de los profesionistas indígenas se lleva a cabo desde hace varias décadas a través del trabajo del CSH. Esta es la institución civil más importante para la revitalización de la identidad cultural y de la lengua hñahñú; de transformación y desarrollo socio-económico, cultural y político<sup>158</sup> de la región del Valle del Mezquital, y de poder político dentro del estado de Hidalgo. Tal como los anteriores presidentes del CSH desde 1980, el maestro Luis se representa como hñahñú: habla la lengua hñahñú, usa camisas y blusas bordadas de la región y representa la historia de la cultura prehispánica otomí dentro de una estructura institucional moderna. La definición etnolingüística y geográfico-cultural hñahñú del Valle del Mezquital delimita su territorio geográfico frente a hñahñús de Querétaro y del estado de México y de los otomíes de la Sierra de Tenango. Los profesionistas hñahñús del CSH se separan de la identidad indígena por la recurrente asociación de esta categoría social con ruralidad, pobreza, hacinamiento y analfabetismo. Los municipios del Valle del Mezquital muestran escolaridad más alta que los municipios de las regiones Huasteca y Sierra de Tenango. Los hñahñús obtienen recursos porque son profesionistas bilingües calificados que negocian en español

---

158 El área socio-económica promueve la participación de la población para la modernización de carreteras, la construcción de sistemas de agua potable, de espacios educativos, de clínicas de salud, de capacitación laboral, la gestión de proyectos productivos y la organización de la Expo, un espacio para impulsar la actividad económica hñahñú de los productores artesanales, pecuarios, agrícolas, gastronómicos y de medicina tradicional (Comunicación personal con el presidente del CSH, Luis Vega, 7 de noviembre 2013). El área cultural promueve la revitalización de las tradiciones, las fiestas, ofrece cursos de lengua hñahñú, servicios de biblioteca, produce videos y canciones de la región hñahñú que participan en diversos concursos, gestiona recursos para albergues escolares, realiza el Encuentro Anual Hñahñú, produce literatura universal en hñahñú y ofrece cursos de esa lengua. El CSH tiene una función supra-regional al representar a sus migrantes en los Estados Unidos y proteger sus intereses en una red con organizaciones en Florida, California, Texas, Nevada e Illinois, en Estados Unidos ([www.consejosupremo.org](http://www.consejosupremo.org) 26.3.2014). El área política impulsa “los cuadros de las comunidades, los líderes comunitarios [para que ellos] participen, decidan el rumbo de su comunidad, de su municipio y de su estado... porque no hay de otra más que motivar que los propios miembros de la comunidad participen en el desarrollo de la misma.” (Comunicación personal con el presidente del CSH, Luis Vega, 7 de noviembre 2013). La intención es la representación política de los indígenas hñahñús en el nivel local, estatal y nacional ([www.consejosupremo.org](http://www.consejosupremo.org) 26.3.2014). De hecho, algunos presidentes del CSH han ocupado puestos en el gobierno local e incluso federal: El profesor y supervisor escolar Pablo Mendoza fue alcalde de Santiago de Anaya y diputado local (1980-1984); el profesor y licenciado Roberto Pedraza fue alcalde de El Fithzi, Ixmiquilpan, diputado local y federal (1984-1991); el profesor y supervisor escolar Pablo Martín fue alcalde de Tlacotalpilco, Chilcuaautla (1991-1994); el ingeniero, profesor y licenciado en educación media Sabino Roque fue alcalde de El Decá, Cardonal (1994-2002); el profesor Severiano Torres fue alcalde de Nicolás Flores (2002-2006), y el profesor, actual presidente del CSH y ex-presidente del Centro Estatal para las Lenguas y las Culturas Indígenas (CELCI) Luis Vega Cardón fue alcalde de Cerro Colorado, El Cardonal (2000-2003) ([www.consejosupremo.org](http://www.consejosupremo.org) 26.3.2014).

directamente con el estado, en relaciones menos desiguales que las que logran los hablantes de lenguas indígenas de las regiones Huasteca y Sierra de Tenango.

El CSH cuenta con un Comité Ejecutivo Central y varios comités municipales ([www.consejosupremo.org](http://www.consejosupremo.org) 26.3.2014), aunque desde hace pocos años están transmitiendo sus experiencias de trabajo en las áreas socio-económica, cultural y política a los maestros hablantes de lengua indígena de las regiones Huasteca y Sierra de Tenango. Tenango de Doria, Huehuetla y San Bartolo Tutotepec conformaron comités municipales dentro del CSH en 2013 (ver [www.consejosupremo.org](http://www.consejosupremo.org) 26.3.2014). A través de su trabajo en el CSH, el maestro Luis realiza proyectos en estas regiones que se llevaron a cabo hace décadas en el Valle del Mezquital. La representación política numérica de los hñahñús del Valle del Mezquital ha mostrado su poder dentro de la distribución del poder en el estado, por eso una de las funciones del presidente del CSH, desde hace unas décadas, es impulsar líderes hñahñús en el Valle del Mezquital e indígenas en las otras regiones para ocupar puestos políticos en las alcaldías, en el Congreso del estado y en el Congreso nacional.

Para lograr este objetivo, el maestro Luis traza una línea imaginaria ininterrumpida en su actual discurso cultural:

“Sí, sí, eso no se pierde. Mi forma de ver la vida, la organización comunitaria no se pierde. Lo que pasa es que uno trata de orillar cuando está apropiándose de otra cultura, de otra forma de expresarse. Vamos, la comunidad la forma de organizarse es avisando, avisando uno, casa por casa este, que va a haber faena, que va a haber reunión. Los acuerdos se toman en comunidad. Eso es una forma de organizarse. Ahí impera la solidaridad, la unión. Entre comillas la unión, porque los liderazgos perversos siempre buscan su beneficio personal. Pero impera, inclusive la lealtad. De los que no tienen nada qué jugar, nada en juego, ellos son muy leales, son muy solidarios. Pero cuando alguien ya tiene algo qué ganar o qué perder pues lo que trata es de cerrar el camino a otra persona o de, sí, obstruir el desarrollo. Entonces la forma del castellano, una cosmovisión castellana que llega a la comunidad tal vez es el uso del teléfono, el uso del internet, el uso de la televisión, el uso del carro, del vehículo, pero el hecho de manejar vehículo no quita lo que uno tiene formado de ver la vida. A ver, por el simple hecho de tener carro, vamos a construir puras carreteras y vamos a eliminar las veredas. Sería una forma de ver el mundo desde una cosmovisión española, castellanizada. Y la cosmovisión de nosotros es no, las veredas, éstas son vías, las conocen como vías reales, vías, una vía real, una, un camino de tránsito donde no se puede cerrar, aunque se haya abierto la carretera, pero no se puede cerrar. ¿Por qué? Porque es de antaño, es desde nuestros ancestros y quien pretenda cerrar un camino está atentando contra la libertad de tránsito. Eso es, lo tenemos muy enmarcado, muy arraigado entre nosotros y difícilmente atentamos contra eso en la comunidad.”

El maestro se ha interesado por una representación antropológica propia de la cultura porque hasta ahora habían tenido acceso limitado al conocimiento y a la generación de conocimiento nuevo: “han escrito muchos investigadores, antropólogos... sobre nuestra cultura... Ellos van, como dirían los tepehuas, se roban nuestra cultura, la comercializan y los últimos en saber cómo somos, somos nosotros, y solamente aparecen sus artículos en

revistas exclusivas o en libros... [que] nunca llegan a nuestras comunidades.” En lugar de que otros reduzcan a los indígenas a “un grupo de indígenas descalzos o en huaraches”, él quiere conectar la representación cultural a pedazos de su filosofía y de su historia, que son valoradas: “Y ahora ya no me siento que me digan no, pues, que eres indígena, eres de educación indígena, desde una perspectiva de conocimiento sé que ése es un nombre que se nos impuso... [pero] tenemos un gran conocimiento, tenemos un gran potencial. Entonces, en esa medida me siento bien.” Por todo esto, considera que los integrantes de cada cultura son quienes deben investigar y escribir su propia historia y trabaja para que los estudiantes indígenas se preparen en universidades de México y del extranjero para producir cambios en sus comunidades (Krotz, 2005).

En sus discursos como octavo presidente del CELCI retoma los discursos de la OIT y de la ONU y de UNESCO:

“Nosotros..., los moradores de pueblos originarios, los hijos de los originarios o bien los hñahñús simplemente. Y como, por ejemplo si yo no sé hablar el hñahñú pero mi padre es hñahñú, pues si yo tengo la intención de justificarme con eso, pues soy hijo de hñahñú y nadie puede decirme que no y me auto-acepto como tal o me auto-denomino como tal.”

A través de su trabajo en diversas instituciones en las que ha tenido puestos directivos, el maestro Luis participa activamente, desde hace más de dos décadas, en la transformación de la identidad y el espacio cultural en las diferentes regiones del estado.

#### ***6.1.4 “yo como mujer no me siento preparada para decirles: miren, tengo un doctorado, podríamos hacer esto”***

Ixmiquilpan se había beneficiado tempranamente del establecimiento de diversas instituciones y proyectos<sup>159</sup> y en la década de 1970, cuando Silvia era niña, llegaron Radio Mezquital y la biblioteca pública. Las nuevas instituciones en el municipio promovieron la participación de los niños de las áreas rurales en la escuela y el dominio del español, y aumentaron las oportunidades de acceso a niveles educativos más altos. Silvia y sus hermanos utilizaron estos recursos para tener mayor éxito en la escuela. Después de estudiar una carrera técnica en Pachuca, estudió en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), influenciada por un profesor de la UAEH que la invitó a conocer la

---

159 El “riego” (del desagüe de la ciudad de México), el proyecto de educación y desarrollo del INI en la década de 1950 con el establecimiento del PIVM, el apoyo del gobierno estatal de Corona del Rosal (1957-1961), originario de Ixmiquilpan y las políticas de desarrollo rural integral de Echeverría.

biblioteca central. Estudió sociología en la modalidad de estudios a distancia entre 1994-1998 mientras trabajaba en la UAEH y con una beca de Teléfonos de México (Telmex), y se graduó durante la huelga universitaria de 1999. Aprovechó las nuevas instituciones y programas para jóvenes académicos, tanto para indígenas como para la población *general*. Siendo profesora de la UAEH, estudió la maestría en antropología social en el Colegio de Michoacán, dentro del Programa de Mejoramiento del Profesorado PromeP, iniciado en 1996 por la SEP, la Asociación de Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES) y el Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (Conacyt)<sup>160</sup>. Continuó en el PromeP hasta que terminó el doctorado en antropología social, también en el Colegio de Michoacán. Su vocación como antropóloga se debe al acceso a las discusiones sobre la identidad cultural en la UNAM en 1994, uno de los momentos más álgidos de la discusión sobre la población indígena en el país.

Para sus tesis de grado en el Colegio de Michoacán investigó sobre temas de su propio entorno, en las que concluye que la realidad local se ha transformado debido a proyectos de desarrollo del estado, a la migración y a las actividades sociales y religiosas. Las misiones norteamericanas y alemanas, italianas y holandesas han tenido papel relevante en el Valle del Mezquital desde las décadas de 1980 y 1990 ya que generan en los jóvenes la alternativa de salir al extranjero para trabajar o para estudiar. Estas presencias no se toleraron en la Huasteca o en la Sierra de Tenango. Tal como otros estudiantes e investigadores indígenas del Valle del Mezquital, Silvia visitó una localidad para llevar a cabo su investigación. Pero en la década de 1990 el pueblo todavía no estaba preparado para recibir investigadores indígenas:

“Entonces yo llegué, no dije que era de ahí, del rumbo, y recuerdo que en la primera reunión que tuvo el delegado municipal me dijo: bueno pues a ver qué dice la comunidad, a ver qué dice el pueblo. Y ya me presenté a la reunión general y en asuntos generales me presentaron, y una reunión que se había llevado hasta entonces en español se empieza a llevar en otomí. Y empiezan ahí a decir no, que no me conocían, que quién sabe quién era yo. Pues nunca les dije. Y que mientras eh, averiguaban, que pues que me iban a amarrar ahí, porque ahí hay un poste. En el pueblo había, no sé si ahora haya, ya no he ido. Este, para que averiguaran bien quién era yo, ¿no? No pues cuando dijeron eso dije: Está cañón (sic), porque además ellos en algún momento sí habían linchado ahí a alguien, a un ladrón.”

A pesar de la desconfianza inicial, Silvia estableció una relación interpersonal más rápida y eficiente, porque la localidad se vio representada por uno de sus propios jóvenes:

“Dije: No, no, no, y entonces dije: ah, no, pues ahí va la mía y hablándoles en otomí les dije pues que no tenían que desconfiar porque yo era de Ixmiquilpan, eh, yo era del Maye y que yo

---

160 Véase Informe Ejecutivo del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP): <http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Informe%20Ejecutivo%20Promep.pdf>. 1.12.2014.

no quería hacerles daño, pero pues que entendieran que yo era estudiante y que una de las tareas como estudiante era hacer eso. Yo no podía decir: estoy haciendo la maestría, porque no se entiende, no forma parte de. Pero todo en otomí ¿eh? Cuando ya les empecé a hablar en otomí se cimbraron y entonces: *¿ah sí?, ¿y de qué familia del Maye eres? No pues de- yo soy de los Mendoza, pues yo soy Mendoza, Mendoza ¡Ah tú no eres de los Martín!* Los Martín son la familia. *No, yo soy de los Mendoza. Ah tú eres de los pobres* (risa)... Y ya también ya en otomí, dije: *no pues ustedes tienen sus hijos que también sabrá dios dónde los mandan a la escuela. Pues esta muchacha viene también de su escuela, pues hay que apoyarla, pues nuestros hijos también se van o sea, ¿a poco tu hijo está aquí?* empezaron a decir todos. Y ya finalmente con el beneficio de la duda (risa) ya me dejaron hacer trabajo de campo.”

Silvia es catedrática en la UAEH, ha sido coordinadora de carrera y tuvo un cargo en la dirección de estudios de posgrado y además participa en el proyecto de la Cátedra UNESCO de la misma universidad junto con Lydia Raesfeld, profesora de origen alemán. En la universidad ha tenido cargos más altos que algunos de sus colegas masculinos no indígenas. También trabaja en el proyecto de ONU-Mujeres para la investigación, traducción y distribución de material sobre los derechos humanos y los derechos de las mujeres en lenguas indígenas. En la universidad trabaja con el valor de la solidaridad que se plantea en dos vías: “Tengo solidaridad de género, pero mi segundo nivel de solidaridad es mi pertenencia étnica...” Y a través de dichas solidaridades apoya a los jóvenes de las localidades indígenas, principalmente a las mujeres, para que desarrollen proyectos para sus localidades: “tienes que impulsar eso porque de otra manera, ¿cómo?... y más cuando las identificas que son de comunidad indígena... yo les digo a las alumnas: *las mujeres vamos a transformar el mundo chicas... los hombres es más difícil el cambio, pero ellos van a cambiar cuando nosotras cambiemos...*”

Ella no es la única profesionista con doctorado que se identifica como hñahñú del Valle del Mezquital, María Félix Quezada también es profesora de la UAEH y Guadalupe Rivera se doctoró en la Universidad de Bielefeld, en Alemania, en donde trabaja como investigadora. No es casual que el Valle del Mezquital sea la región donde los profesionistas tienen los más altos niveles educativos. La localidad de Orizabita, en el municipio de Ixmiquilpan, ha sido beneficiada por proyectos educativos repetidamente desde la década de 1930 y actualmente cuenta con el mayor número de profesionistas indígenas con doctorado del estado del Hidalgo.

Silvia no se presenta en los pueblos como profesionista porque no existe un reconocimiento de los profesionistas indígenas y sus investigaciones:

“Yo en el pueblo no he dicho que tengo el doctorado, son de las cosas que, que no me gusta decir. Ellos saben que trabajo aquí en Pachuca, pero yo como mujer no me siento preparada para decirles: *miren, tengo un doctorado, podríamos hacer esto*, porque temo que se rompa esa relación de confianza que se tiene, porque pues ahí lo máximo es gente que ya tiene nivel



licenciatura... no es como Orizabita, vaya, ¿por qué?, porque la actividad económica, el comercio es una actividad, si bien de mucho trabajo, pero también es lucrativa. Y entonces el ser profesional pues en términos económicos no hay mucha diferencia entre ser profesional y ser comerciante.”

Para trabajar en las localidades, ella fomenta una relación personal: “Tenemos un nivel de confianza porque somos de la comunidad, pero en términos de tener ciertos vínculos, pues sí también son, cómo diríamos, como la especialización económica, entre comerciantes y entre agricultores y por esa parte pues yo la tengo, por haber sido pastora.”

La antropóloga considera que la revitalización de la comunidad es importante, no para devolverla a un estado de “pureza” cultural, sino por dos razones prácticas importantes. La primera es el restablecimiento de las relaciones de confianza, la reactivación de las redes sociales y la disminución del conflicto político en la localidad. Esas relaciones se rompieron, dice ella, a causa de la entrada de los partidos políticos y de otros modos de vida que, aunque llevaron la educación, desestabilizaron las relaciones de confianza incluso dentro de las familias o entre vecinos. La segunda es la posibilidad de la gestión de los recursos disponibles para la educación en las comunidades indígenas: el mejoramiento de la infraestructura, la provisión de material didáctico y la preparación del personal docente.

Por esas razones, la profesora universitaria trabaja en el pueblo en la revitalización e integración de la comunidad a través de participación activa en las reuniones de comuneros, en actividades culturales comunitarias como las fiestas patronales y en las tareas de la comunidad: “si me dicen que hay que rezar, rezo, (risa) aun cuando (risa) uno ya tiene otra forma de concebir los rituales, las prácticas religiosas, pero si hay que hacerlo lo hago, yo no tengo ningún problema, porque eso me da sentido de pertenencia...”, “si en las fiestas me ponen a pelar pollos y a destazarlos lo hago porque estoy capacitada para eso... Si me ponen a hacer un mole, no creo que salga muy bueno, pero también lo hago.” Su familia la apoya en sus proyectos culturales: “afortunadamente mis hermanos ya ponen más atención en estas explicaciones antropológicas, ya les digo la importancia de las redes y todo eso.” “Platicamos y dicen: ándale, esa es buena idea... Oye, ¿qué podemos hacer?” La construcción del espacio cultural también tiene la función de la pertenencia a la familia, al espacio cultural, al lugar de origen, que es el lugar de descanso después de la muerte, dice la antropóloga.

Todas esas son razones para presentarse como una de las profesionistas indígenas clave en el estado de Hidalgo y para trabajar por las localidades de sus regiones indígenas.

### ***6.1.5 “tenemos que tomar en cuenta... nuevas investigaciones, la tecnología... para poder apoyar a la comunidad”***

El psicólogo Heriberto fue invitado a enseñar computación por su manejo de la lengua hñahñú y por su experiencia de dos años como maestro en una escuela albergue de primaria y secundaria en su localidad bilingüe. Con este trabajo, Heriberto moderniza a los niños y jóvenes de las comunidades indígenas con conocimientos tecnológicos: los programas básicos de oficina y las posibilidades del acceso a internet, y los prepara para competir con los jóvenes no indígenas:

“Yo siento que no se necesita haber estudiado para hacer muchas actividades, pero en muchas ocasiones sí porque en la actualidad el mundo está teniendo cambios tan grandes que a veces no nada más queda en una experiencia propia sino que también tenemos que tomar en cuenta lo que viene o lo que hay de nuevas investigaciones, la tecnología o otras cosas que nos están facilitando para poder apoyar a la comunidad, sea la comunidad en la que yo vivo o en otras comunidades donde he ido a prestar mis servicios.”

Estas herramientas son importantes para el desarrollo de las localidades porque sin ellas se crea un rezago social importante entre las localidades pequeñas y las ciudades.

Heriberto trabajó para Conafe como asesor pedagógico para trabajar directamente con niños en comunidades marginadas rurales no indígenas en la Sierra de Jacala: la Tinaja de Jacalilla, el Llano, la Hondura y Carrizalito, cerca del río Amajac. El primer objetivo del proyecto era de tipo cognitivo: el aumento del nivel de aprendizaje de los niños con bajo rendimiento educativo que habían salido muy bajos en la prueba Enlace. El segundo objetivo era psico-social: la motivación individual para el aprovechamiento de la educación por medio de herramientas que los mismos maestros tenían que desarrollar. Heriberto aumentó el nivel de la prueba Enlace en las cuatro comunidades y motivó a sus alumnos y alumnas a estudiar para impulsar el desarrollo de las comunidades que todavía no contaban con servicios básicos: caminos, luz, agua ni drenaje, y con economía de subsistencia. La escuela estaba muy deteriorada, un solo salón para 24 niños de preescolar hasta sexto de primaria.

Por su experiencia como profesionista bilingüe, Heriberto revitaliza la comunidad rural sea hablante o no hablante de lengua indígena por dos razones. Por un lado, la posibilidad de beneficiarse de los proyectos de desarrollo rural del estado que a él le facilitaron la terminación de una profesión. Por otro, la comunidad rural es el espacio indispensable para los proyectos de educación de los futuros profesionistas:

“Y durante esos dos años, sí pudimos, bueno al menos yo sí pude levantar las cuatro comunidades de los últimos lugares de la prueba Enlace. Subieron dos peldaños creo... Entonces ahí está. Y quizás eso es la educación de mis papás, de mis maestros y de mi formación académica. Quizás lo mucho lo poco.”

El estado nombra a los profesionistas rurales y la misma comunidad los respalda, en su papel de intermediarios, para que puedan gestionar proyectos o recursos para la comunidad en las dependencias del estado. La comunidad funciona como el origen espacial de los profesionistas y como el espacio que va a tener un impacto de desarrollo. Es por eso que los jóvenes tienen que resaltar que tienen un origen comunitario rural, aunque no hablen una lengua indígena. Los profesionistas rurales tienen la tarea de llevar conocimientos y de modernizar a la comunidad, de dinamizar su desarrollo a través de la producción de fuentes de trabajo que hasta ahora son casi inexistentes en las localidades más pequeñas; es decir, primero que nada, revitalizar la comunidad rural:

“Yo les daba pláticas cada ocho días, pláticas de educación, pláticas de motivación, pláticas de, cómo se le puede decir, de desarrollo personal, incluso de organización dentro de la comunidad que eran pláticas que a nosotros se nos pedían durante el proyecto. Nosotros manejábamos un proyecto, entonces teníamos que desarrollarlo nosotros.”

La educación es la primera etapa para la formación de representantes que gestionen los recursos para la reconfiguración y el desarrollo de las localidades: “pero yo les decía: si ustedes estudian, si ustedes quieren ser alguien en la vida pues lo pueden lograr hacer porque si ustedes van al municipio sumisos y no saben cómo dirigirse con algún personal de gobierno, pues siempre los van a tratar así.” Es por eso que Heriberto está comprometido con ambos proyectos: la educación y la reconstrucción de la localidad rural.

#### ***6.1.6 “[el trabajo del PAEIIES es para] el fomento a la cultura indígena [y] la nivelación académica de cada uno de los chicos”***

Cuando terminó la preparatoria, Diana trabajó como docente comunitaria de Conafe en dos comunidades hablantes de hñahñú, aunque ella no era hablante de lengua indígena. Un año en El Cente, una de las comunidades más marginadas del municipio de Actopan que no contaba con servicio de agua potable, electricidad ni transporte, y cinco meses en Puerto Tavera, una pequeña colonia de la comunidad Hermosillo Monte Noble, del municipio de Santiago de Anaya. Esta experiencia la hizo reflexionar sobre la calidad de la

educación en las localidades rurales, sean o no hablantes de lengua indígena, y el acceso de los niños de estas localidades, de continuar su educación después de la primaria.

En pago a sus servicios en las localidades rurales, Conafe le otorgó apoyos mensuales para sus estudios de licenciatura. Cuando solicitó una beca complementaria, experimentó los sentimientos de solidaridad de género y étnica que su coordinadora, la antropóloga Silvia, había desarrollado durante sus investigaciones (ver Silvia, mencionado más arriba). Silvia se había convencido de la necesidad de promover la educación de las estudiantes indígenas en la universidad: “Y entonces pues en eso interviene mi coordinadora de carrera, ella es igual originaria de una comunidad indígena, ella sí es hablante y estuvo igual en Conafe... No, dice: sí acéptale la solicitud, porque eso no es una beca como tal, es un apoyo, ella tuvo que invertir un año, año y medio para poder recibir ese apoyo.” En sus experiencias como maestra rural y como estudiante universitaria, la comunidad rural y la comunidad indígena eran espacios de atención de las políticas educativas desde la primaria hasta los estudios universitarios.

Un año después de haber terminado la licenciatura en sociología, en 2010, su coordinadora de licenciatura, Silvia, la invitó a trabajar en el proyecto de PAEIIES, apoyado por la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior en México (ANUIES), en las oficinas de la UAEH. Su labor consistía en coordinar el apoyo a los estudiantes indígenas de la universidad. Para este proyecto universitario, tanto su coordinadora como ella habían asumido la identidad de profesionistas indígenas: “Tú bien sabes lo que significa, pues, ser un estudiante indígena y [el trabajo de PAEIIES] es de realizar, pues, varias actividades, entre ellas el fomento a la cultura indígena, el apoyo, la nivelación académica de cada uno de los chicos.” PAEIIES también es un apoyo para aumentar el éxito escolar a través de áreas personales: “la autoestima es muy importante y si se es indígena mucho mayor porque está del otro lado la discriminación, el estigma.” PAEIIES y CELCI promueven la enseñanza y el aprendizaje de las lenguas indígenas del estado de Hidalgo entre los estudiantes universitarios: hñahñú del Valle del Mezquital, náhuatl de la Huasteca, tepehua y otomí de la Sierra de Tenango. Diana aprende la lengua hñahñú desde 2012. De ese modo, la UAEH se convirtió en un espacio de construcción de la identidad cultural indígena. Los estudiantes y profesionistas indígenas participan en foros, programas, estancias y en centros de investigación de todo el país y de algunas ciudades del mundo.

En la UAEH, Diana tuvo acceso a información sobre los programas de formación de líderes indígenas que promuevan el desarrollo personal y que impacten en el desarrollo local, regional y del país en México, Canadá y Estados Unidos (ver capítulo III), y sobre las becas de Conacyt que en 2012 inició un programa especial para estudiantes indígenas (Probepi) en universidades o instituciones de educación superior en México y en el extranjero. En 2012, apoyada por ANUIES, Diana presentó la ponencia *Violencia de género en mujeres nahuas de Acaxochitlán Hidalgo* en el IV Congreso de Estudios de Género en el Norte de México, organizado por el Colegio de la Frontera Norte (Colef) en Mexicali. En 2013, asistió a la Tercera Conferencia Etnicidad, Raza y Pueblos Indígenas en América Latina y el Caribe de la Asociación de Estudios Latinoamericanos (LASA) en Oaxaca. Allí plasmó sus experiencias personales con jóvenes de “origen” indígena (como ella) apoyados por el PAEIIES con su ponencia: *Los estudiantes indígenas de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: Identidades, condiciones familiares-comunitarias y educación superior*.

Fue seleccionada para recibir la beca para estudiantes indígenas del Consejo de Ciencia y Tecnología del Estado de Hidalgo (Cocyteh) para estudiar la maestría en ciencias sociales en la UAEH. Recibió un equipo de cómputo, la cobertura de los gastos de la investigación, el financiamiento para los trámites de grado y el financiamiento para un proyecto productivo para su comunidad, los cuales, desde 2013, forman parte del apoyo especial para las mujeres estudiantes indígenas. Demostró su origen indígena con un comprobante de pertenencia a una comunidad indígena firmado por el delegado de su pueblo. Su proyecto de investigación, asesorado por su coordinadora de licenciatura, aborda el tema de las transformaciones de la identidad de las mujeres indígenas migrantes del Valle del Mezquital en el período de 1970 a 1990, una reflexión sobre sus propias experiencias, las de su madre, su familia y la región de donde es originaria. Este trabajo está fundamentado teóricamente en las corrientes más recientes de la antropología social y cultural.

Es co-fundadora, con otros profesionistas indígenas de su municipio (entre ellos, una abogada y un etnólogo) de la organización *Xidi madejé* (hermandad, en lengua hñahñú). La organización informa sobre la conservación de la cultura, la ecología, la gestión de recursos para la comunidad y además sobre programas universitarios, becas y apoyos a los jóvenes de las regiones indígenas porque ella y sus colegas consideran que la falta de acceso a la información limita el acceso a mayores niveles de educación.

Los proyectos de educación y desarrollo en las comunidades rurales e indígenas, en su propia experiencia académica, son razones suficientes para que Diana se comprometa

con la construcción de la comunidad rural, con valores tales como la solidaridad y con la revitalización de la lengua hñahñú.

## **6.2 Los expertos culturales de la Huasteca**

En la década de 1990, la SEP multiplicó las invitaciones a maestros de educación rural y hablantes de lengua indígena de la Huasteca para trabajar en el aumento de la calidad de la educación y para formarse como expertos en la producción de material didáctico en lengua náhuatl de la variante de la Huasteca. Se promovió la participación de profesionistas indígenas como consultores en temas clave de la educación, de los derechos de los pueblos indígenas y de los derechos de las mujeres indígenas. Huejutla ocupa un lugar privilegiado como cabecera de la región. Allí se llevan a cabo los cursos de formación de traductores-intérpretes nahuas de la Huasteca y las reuniones de los Colegios Académicos para la *normalización* de la lengua náhuatl de la variante de la Huasteca coordinados por el CELCI.

### ***6.2.1 “Las culturas mesoamericanas desde su origen hasta la actualidad tienen continuidad”***

La maestra Mauricia fue invitada por la Dirección de Educación Indígena (DEI) de la SEP-H a participar en el equipo académico para la producción de libros de texto para niños de primero a cuarto grados de educación primaria y para la capacitación de maestros dentro del Programa para Abatir el Rezago Educativo (PARE, 1991-1996) en lengua náhuatl de la variante de la Huasteca: “En ese tiempo era Departamento de Educación Indígena, viene esta cuestión de la Atención al Programa para Abatir el Rezago Educativo, entonces pues no había elementos que requería la institución, que fueran hablantes y que fueran profesores.” La primera etapa de este programa se estableció en Hidalgo, Chiapas, Oaxaca y Guerrero, como estados prioritarios y llegó a otros estados en 2006. Al inicio del proyecto de educación con enfoque intercultural en 1996, la maestra fue invitada nuevamente a elaborar libros de texto y material didáctico para los alumnos y guías para el maestro para la secundaria. Después de su primera propuesta sobre gramática de la lengua, la institución le solicitó la producción de la parte cultural.

Durante la elaboración del material didáctico fue aprendiendo a escribir *su* lengua, porque hasta entonces ella solamente la hablaba.

La maestra Mauricia fue invitada a participar en el establecimiento de la CEEIB en Pachuca, en 2002. Allí trabajó en el proyecto del reconocimiento de las lenguas indígenas del estado de Hidalgo que se incluyeron en la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas en 2003. En ese proyecto, además del CEEIB, participaron varias instituciones, entre ellas la Secretaría de Desarrollo Social, Justicia Alternativa, Secretaría de Educación y Secretaría de Salud. La titular de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), Silvia Schmelkes (2001-2007), la invitó en 2006 a trabajar en el diseño de materiales didácticos y en la creación de programas de asignatura para la enseñanza de lenguas indígenas en la educación secundaria intercultural en comunidades indígenas hablantes de náhuatl de la Huasteca. El proyecto piloto, que generaría reformas constitucionales sobre la educación de nivel secundaria<sup>161</sup>, se llevó a cabo en la Coordinación de Educación Indígena del estado de Hidalgo y de los estados de Chiapas, Chihuahua, Oaxaca y Yucatán. Las instituciones participantes la capacitaron para este proyecto que solamente se pudo establecer en las telesecundarias porque no todos los maestros lo aplicaron en las secundarias de las localidades hablantes de lengua indígena. Fue invitada por la Coordinadora de Investigación y Posgrado del Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEH, Lydia Raesfeld, a impartir cursos de náhuatl de la variante huasteca en 2007, en un proyecto conjunto con el CELCI que se ofreció hasta 2010. En 2011, el curso se llevó a cabo de manera informal porque no había demanda suficiente. El CELCI ya la había invitado a coordinar los talleres de náhuatl en su región. Para este proyecto elaboró sus propios materiales didácticos y su programa cultural.

En su trayectoria profesional ha reflexionado sobre las diferentes etapas de las políticas culturales y educativas del país:

“Pues yo les he dicho: el objetivo de la educación estuvo muy bien, ha cumplido, porque desde que se inició esa política de castellanización pues lo que hizo, castellanizar, a las comunidades. Entonces si usted se remite a una, yo por ejemplo voy a mi tierra y pues yo me acuerdo cuando yo iba a la escuela pues era muy poco el español, allá se hablaba más el mexicano, el náhuatl. Ahora se habla más el español que el náhuatl o el mexicano, Pero qué bonito hubiera sido si nosotros hubiéramos caminado a la par, Que no una lengua sometiera a la otra. Sino caminar en términos de igualdad, Seríamos otra cosa, ¿ajá? Entonces como que ese conocimiento que es nuestro origen se quedó olvidado, o sea como toda sociedad a lo mejor invadida o conquistada, ¿no?”

---

161 Véase Proyecto de Educación Intercultural en México <http://www.inidedelauia.org/2012/07/intercultural-education-of-mexico.html>. 12.12.2014.

También reflexiona sobre su participación en diferentes proyectos culturales del país. De su primera etapa, dice: “Soy maestra de educación indígena; sin embargo, creo que contribuí también a la castellanización, contribuí inclusive a darle, pues a extinguir poco a poco la cultura, cuando yo soy parte de.” Su participación en los proyectos de la SEP, la UAEH y el CELCI impactó en sus prácticas cotidianas y en la percepción del espacio cultural: “... igual he cambiado mis hábitos de consumo. Ya no consumo el azúcar, prefiero el piloncillo que ellos producen. Ya no consumo las salsas en frasco [...] artificiales, prefiero lo que produce mi comunidad.”

En sus clases de lengua náhuatl, y como coordinadora de los maestros bilingües de la Huasteca, conecta la cultura nahua de la Huasteca con la cultura azteca clásica e impulsa la reconstrucción de símbolos culturales nahuas para “contribuir al conocimiento humanístico de la lengua a partir de la cultura, que le da sentido desde diversas perspectivas de la conversación, traducción, literatura, conocimientos propios en cuanto a forma de pensar y de actuar con base en el hecho de que las culturas mesoamericanas, desde su origen hasta la actualidad, tienen continuidad.” Los niños aprenden náhuatl, representan danzas aztecas y fiestas tradicionales nahuas organizadas por medio de mayordomías, y elaboran productos manuales como canastas de carrizo y bejuco.

Para la maestra, la re-construcción de la comunidad indígena es importante por dos razones. Por un lado, la comunidad indígena tiene un sentido real de interacción social, de sentido de pertenencia y de valores como la solidaridad y el apoyo comunitario, que son útiles para mejorar la calidad de vida dentro de los pueblos. Por otro lado, esta estrategia cultural mantiene el flujo de recursos hacia las localidades pequeñas e impacta en el aumento de proyectos sociales, principalmente de carácter educativo. Ha habido un importante impacto en el aumento de la calidad de la educación y recientemente un mejoramiento en la impartición de justicia. La maestra espera que también haya cambios positivos en el área de la salud.

La historia laboral de la maestra refleja que fue elegida como experta en temas culturales y lingüísticos de la región de la Huasteca desde la década de 1990, durante la aplicación de las nuevas políticas culturales del país. Ella aprovecha estas oportunidades para poner en práctica sus propios proyectos culturales.



### **6.2.2 “me involucraban en... talleres... sobre la diversidad cultural, sobre la interculturalidad, sobre la diversidad lingüística”**

Por su experiencia como maestra en el contexto rural, la maestra Rosa fue invitada por la SEP de Pachuca a trabajar como asesor técnico regional en la reestructuración curricular de los programas educativos de 1993 de las escuelas multigrado de las localidades rurales. Con su colaboración se elaboró un programa de contenidos horizontales para los grupos de primero a sexto grados de primaria. Trabajó en el área de proyectos académicos dirigidos a las escuelas primarias del estado, tales como rincones de lectura, apoyo de materiales a la escuela rural y, finalmente, apoyos a la educación primaria rural multigrado de la SEP. También ha trabajado en proyectos de educación especial y fue asesora técnica regional en el sector 24 de Pachuca para apoyar técnicamente los proyectos académicos de las zonas y de sus escuelas primarias.

Una maestra del CELCI la invitó a trabajar en la institución en el año 2005: “me involucraban en actividades generales, por ejemplo, en talleres que el centro estatal de lenguas da a los maestros sobre interculturalidad y diversidad cultural y lingüística. Esos temas se abordan y ahora los programas vienen de manera muy explícita.” Su colaboración en la generación y distribución de videos culturales para el proyecto *Ventana a mi Comunidad* le pareció interesante porque los niños de las comunidades indígenas presentan sus lenguas, costumbres y tradiciones a otros niños. Diversidad e interculturalidad fueron temas considerados en el programa federal de educación de 1993 debido al compromiso del gobierno mexicano con el Convenio 169 Internacional. Su abordaje se considera obligatorio en las escuelas en donde hay niños indígenas desde el programa 2009-2010 por la expansión de los derechos de los pueblos indígenas plasmados en los artículos 2o., 4o. y 11o. de la Constitución mexicana.

Estudió la maestría en Psico-pedagogía Humanista para analizar algunos de los problemas de la educación rural e indígena: “... la poca estimulación o porque en la escuela de pronto las metodologías no son las más acordes.” Investigó el uso del náhuatl en 200 escuelas rurales e indígenas en el municipio de Huejutla: cómo se trabajan los contenidos, cómo se desarrollan las actividades, se explican en náhuatl o en español, qué importancia le dan los alumnos al uso de la lengua náhuatl en clases. Observó el trabajo que se realiza en el aula y entrevistó a docentes, alumnos y padres de familia. Entre sus hallazgos cuenta que “algunos maestros donde el trabajo es de

manera equitativa entre el español y el náhuatl, lo mismo manejan un tema en español que en náhuatl y los niños aprenden y aprenden bien.” Pero hay maestros de reciente ingreso que no hablan la lengua y solamente trabajan en español para una población que obviamente habla la lengua. De cualquier modo, algunos padres no quieren que los niños aprendan lengua indígena en la escuela, ni que la hablen, debido a los antiguos discursos oficiales que relacionaban la lengua con retraso del desarrollo, y por sus propias experiencias de discriminación y dificultades laborales. Quieren que los hijos dominen el español para que sean aceptados, para que aumenten su nivel educativo y tengan mayores oportunidades de desarrollo económico de las que ellos han tenido. Pero están empezando a permitir que sus hijos aprendan la lengua indígena de la localidad porque “... en las escuelas rurales un tema en boga es sobre la adquisición de la lengua, sobre la consolidación de la lengua, la lengua oral, la lengua escrita, la reflexión sobre la lengua.” Desarrolló, en 2010, una propuesta de educación rural centrada en el estudiante, basada en la teoría del desarrollo del aprendizaje significativo a través de procesos cognitivos y emotivos de las experiencias personales de Carl Rogers.

Sus experiencias en educación rural y en atención intercultural favorecieron su reflexión sobre la comunidad rural, un tema relevante porque, debido a procesos de migración, muchos niños de las comunidades rurales hablantes de lengua indígena se encuentran en las ciudades:

“ya le decía hace rato qué tan importante es en ciudades como esta que es la capital del estado, se concentre una fuerte presencia de pobladores indígenas, de paisanos, de gente que por el trabajo tiene que migrar. Y bueno pues se vienen los niños a un contexto distinto al que tenían... Aunque los niños hablan español varios niños me decían no, yo sí hablo la lengua.”

La maestra sugiere desarrollar dos tipos de proyectos para atender a los niños de las comunidades rurales de los dos contextos: una educación intercultural para los niños de las escuelas *generales* y una educación intercultural para los niños de las escuelas rurales.

La comunidad es un espacio que funciona tanto como lugar de origen de los jóvenes como para establecer proyectos de desarrollo social y económico. Es por eso que hay que repensar el papel de los jóvenes educados de las comunidades rurales, indígenas o no indígenas para que adquieran diferentes funciones, por ejemplo:

Representantes comunitarios: “Para las comunidades... cuando hacen algún trámite sobre alguna obra, para la propia escuela, para la propia comunidad, por ejemplo el servicio del agua, es decir, otros servicios para las comunidades a los que tienen derecho.”

La comunidad se tiene que re-inventar continuamente, para lo cual se necesitan:

Guardianes de los valores y de las actividades de la comunidad:

“Influye en área social, económica, cuando se reúnen, se organizan para hacer la siembra, cuando se organizan para hacer la fiesta del pueblo religiosa, primordialmente, esas fiestas del pueblo se hacen porque se hacen. Estén el 100 por ciento de acuerdo o el 99 por ciento de acuerdo se hacen las fiestas del pueblo. Entonces ellos pueden apoyar en la organización, pero primordialmente también los ancianos son los que también llevan la batuta porque son los que van como de alguna manera proyectando el verdadero significado de esas fiestas y que sirve como cohesión de un grupo.”

Promotores del trabajo conjunto: “Entonces sí es importante ir creando otro tipo de proyectos que realmente fomenten el trabajo... colaborativo entre las comunidades. De ir creando conjuntamente y de ir obteniendo una mejor calidad de vida.”

Los proyectos de educación han dado muy buenos resultados en el aumento del nivel educativo, pero se necesitan más profesionistas indígenas que trabajen por el desarrollo de las localidades:

Impulsores de la educación y el trabajo profesional: “... ir convocando a jóvenes que han tenido oportunidad de salir, de que platicuen en reuniones esas experiencias... A lo mejor por temporadas regresan y son los que de pronto pueden impregnar ese deseo de que a partir de su experiencia, se vea que sí se puede trascender.”

Maestros rurales que colaboren en el acceso a la escuela: porque “... hay niños que tienen que trabajar, tienen que ir al campo antes de llegar a la escuela. Algunos llegan sin comer. Se dan muchisísimas circunstancias. Pero bueno, lo que ahí hay que trabajar es una labor de convencimiento muy importante.” Que sean sensibles al significado del trabajo agrícola, el calendario, las fiestas, las deficiencias alimentarias, la violencia intra-familiar y que transmitan que la educación es el único medio de desarrollo humano posible:

“La maestra tiene que hacer una labor muy importante en la escuela, que la escuela sea un espacio que realmente le permita a los niños no sólo aprender sino sentirse bien. Es un lugar donde, el único lugar en las comunidades donde el niño a veces más bien puede aprender porque a veces en casa los papás no saben leer, los papás trabajan día hasta noche.”

Hay localidades que no se han podido desarrollar económicamente porque “... hacen falta apoyos para que realmente se puedan ir gestando, realizando proyectos productivos, proyectos que puedan mantener un sustento digno a las comunidades.” Es necesario repensar el desarrollo rural porque: “... Progresa y otros más... han de alguna manera

perjudicado también porque ahora... algunas personas de esas comunidades pues lo que hacen es esperar el apoyo económico y nada más y se han dejado de trabajar las tierras...”

Para desarrollar económicamente las localidades se necesitan profesionistas:

Creadores de proyectos de desarrollo innovadores para la comunidad:

“habría que proponer otro tipo de desarrollo, otro tipo de trabajo que vaya siendo en las comunidades, que se pueda, por qué no, trabajar la agricultura para exportar productos, por ejemplo, y exportar no sólo productos agrícolas y ganaderos, sino otro tipo de productos, donde vayan perfeccionando su técnica de las artesanías, o sea habría que ir buscando un camino de este tipo, este tipo de proyectos productivos que mejoren lo que hacen y que los profesionistas puedan encontrar campo, no sólo en eso sino en otras áreas. Porque ellos pueden regresar y apoyar para mejorar lo que se hace en la comunidad.”

La intención de re-inventar la comunidad y repensar el papel de los profesionistas de las comunidades tiene la finalidad, para la maestra, de contribuir a que los niños finalicen los ciclos educativos de primaria y secundaria, que logren el acceso a la educación terciaria, que impulsen el desarrollo económico y que mejoren las condiciones de vida dentro de las localidades rurales.

El maestro Jacinto la invitó a formarse como traductor-intérprete en lengua náhuatl para asuntos jurídicos y más tarde la invitó a participar en los Colegios Académicos para la *normalización* de la lengua náhuatl de la Huasteca. Desde 2012 trabaja nuevamente en la SEP Hidalgo, en el desarrollo de actividades técnico-pedagógicas de formación continua para maestros de educación rural e indígena.

### ***6.2.3 “Me interesó mucho el tema indígena, la atención que recobra y el uso que se le da a los datos para establecer las políticas públicas, hacer las comparaciones entre el discurso y la realidad que yo conozco.”***

El inicio de su colaboración en el CELCI fue la primera oportunidad de la maestra Irla para trabajar con otros profesionistas de las distintas regiones culturales del estado: “ahora tengo la fortuna de también de trabajar en el CELCI... en Pachuca, pero tenemos mucho trabajo hacia afuera, hacia las comunidades... y tengo relación ya no únicamente con mi grupo de los nahuas sino también participo con los hñahñús, con los otomíes, con los tepehuas...”

En el centro su trabajo consistió, en un inicio, en escribir artículos sobre la cultura de la Huasteca para la revista *Olinka*. En uno de sus artículos describe cómo se vive la llegada

del año nuevo y las autoridades nuevas en las comunidades nahuas: Después de la misa de gratitud en la noche del 31 de diciembre y todavía dentro de la iglesia, los hombres jóvenes solteros, vestidos con colores alegres y adornados con un penacho de plumas y diamantina y con cascabeles en pies y manos, una flauta de carrizo y un tambor de cuero para producir la música, alternan sus danzas con los rezos de las mujeres. A las doce de la noche termina el evento. El primero de enero se recibe el año con cohetes, zacahuil<sup>162</sup>, café o atole. Al medio día se reúne el pueblo en el patio de la escuela o en la plaza para organizar las mayordomías de ese año. El Mayordomo Principal se encargará de la organización de las fiestas religiosas; el Mayordomo Segundo, de las faenas de la comunidad, la limpieza, la salud y los entierros; el Mayordomo Tercero, de los asuntos educativos y de la escuela. Por último, se nombra también a los topiles para las funciones de apoyo a los mayordomos (Vargas, 2010a). En su artículo dedicado al Xantolo<sup>163</sup>, día de muertos, en las comunidades indígenas nahuas, describe los objetos simbólicos regionales que utilizan altares y danzas en la Huasteca y sus significados: el arco de flores de cempoalxóchitl que describe en un extremo el origen o el nacimiento, la plenitud de la vida en el cenit y la vuelta a la tierra o la muerte. El chocolate producido a mano en forma de pequeños animales. Los sahumeros para el copal y las ceras que limpiarán e iluminarán el camino de los visitantes. Los juguetes de barro para los que murieron siendo niños. El intercambio de ofrendas para las familias con las que se mantiene relación de amistad y de reciprocidad (Vargas, 2010b). Ha participado en programas culturales de radio y televisión para el estado de Hidalgo, donde ha hablado sobre temas referentes a la cosmovisión de las comunidades nahuas que, según la maestra, se mantienen hasta la actualidad.

Profundizó sus conocimientos de la lengua náhuatl en los cursos de la maestra Mauricia para certificarse, junto con la maestra Rosa, como traductora-intérprete de lengua indígena en el ámbito de administración y procuración de justicia en junio de 2012. Durante las capacitaciones prácticas en el 2011 se había capacitado también como evaluadora de competencias de los candidatos a traductores-intérpretes bajo la guía del maestro Jacinto, director del proyecto en el estado de Hidalgo. Como traductora-intérprete estuvo a cargo de traducir la Bienvenida del rector de la UAEH en la lengua náhuatl para la

---

162 Zacahuil es un gran tamal hecho de maíz quebrado, pollo y chile envuelto en hoja de plátano que solamente se produce y consume en la Huasteca.

163 Para una descripción más amplia del Xantolo en Tehuetlán ver: "The Day of the Dead: One Ritual, New Folk Costumes, and Old Identities" Rosa Isela Aguilar Montes de Oca, *Folklore* 66: <https://www.folklore.ee/folklore/vol66/aguilar.pdf>

celebración del Día Internacional de los Pueblos indígenas, el 9 de agosto<sup>164</sup> de 2012. Como especialista en lengua náhuatl del CELCI participó en discusiones sobre el proyecto UANTAKUA y también en la evaluación de proyectos culturales para el concurso de CECULTAH sobre el tema de la música, y en las evaluaciones de textos escritos de los alumnos, oralidad, escritura y reflexión sobre la lengua para el programa de fomento y desarrollo de las lenguas indígenas en las cabeceras de las regiones del estado de Hidalgo: Huejutla, Ixmiquilpan y Tenango. El programa cultural consistente en poemas, canciones, danzas, adivinanzas, trabalenguas, chistes viejos e inéditos de los talleristas, y se enriqueció con la muestra culinaria: zacahuil, bocoles, enchiladas en Huejutla, guisados caseros, desayuno en el mercado y pulque en Ixmiquilpan.

Reconocida como una de los 497 intérpretes y traductores formados por el INALI, fue entrevistada por Julieta Riveroll, de la Agencia Reforma, para hablar sobre sus experiencias en la defensa de indígenas en los tribunales: “Certifica el Inali a intérpretes para ayudar a indígenas a defenderse en tribunales”

#### Frenar la injusticia

Certificada en junio pasado como intérprete indígena por parte del Inali, Irla Elida Vargas, hablante del náhuatl de la huasteca hidalguense, ha participado en cuatro juicios, donde los inculcados todavía no reciben sentencia. Con base en las declaraciones que han hecho en su lengua originaria, dos de los acusados se presumen inocentes. “Cuando a uno de los hombres lo detuvieron y le tomaron la declaración, se cansó tanto de que lo tuvieran sometido por horas a la lectura de documentos con términos jurídicos incomprensibles para él que terminó por decir que era culpable de abuso sexual. La interpretación ha sido fundamental para que él reconozca que no cometió el delito del que se le acusa”, admitió Vargas.

Como parte de esta profesionalización, el INALI también pretende regular el sueldo que reciben los traductores para dignificar su trabajo impulsando a las instancias de justicia municipales, estatales y federales a que dentro de su programación presupuestal consideren una partida destinada al pago de estos trabajadores. En lo que este objetivo se concreta, la CDI aportó este año un millón de pesos para cubrir su salario, por lo que de esa bolsa provinieron los recursos económicos que Vargas obtuvo por su labor, 935 pesos por interpretación. “Es un sueldo digno, sí, pero esporádico porque no trabajo en esto con mucha frecuencia”, dijo la también licenciada en educación, quien tiene la expectativa de que el intérprete tenga más presencia en otros ámbitos, como el de la salud.” (Entrevista del 17 de agosto de 2012<sup>165</sup>)

Con el INALI, inició una fase importante de trabajo conjunto en 2013. Como invitada a la conmemoración del día internacional de la lengua materna en el Fuerte, Sinaloa, conoció la cultura de los Yoremes. INALI la certificó como traductora de textos de náhuatl de la variante Huasteca al español y viceversa (junto con Salvador y Mario

---

164 En esta celebración llamada “Encuentro de Pueblos y Culturas Indígenas del Estado de Hidalgo: Sigamos caminando en memoria de nuestros ancestros” se presentaron diversas ponencias con el tema de la población indígena del estado de Hidalgo en la historia.

165 <https://suracapulco.mx/archivoelsur/archivos/36948> 23.5.2018

Villegas y 11 compañeros de otras tres lenguas) el 9 de septiembre, con un taller de traducción que se llevó a cabo en Oaxaca del 18 al 24 de agosto. El mismo mes, INALI e Instituto Nacional de las Mujeres la invitaron a traducir las Convenciones CEDAW y Belém do Pará en náhuatl de la Huasteca.

Impulsada junto con otros profesionistas indígenas por el Consejo Supremo Hñahñú, promovió la participación de expertos comunicadores indígenas del Estado de Hidalgo en la II Cumbre Continental de Comunicación Indígena llamada “Los pueblos indígenas haciendo comunicación”, organizada por la CDI y llevada a cabo en octubre de 2013, en Tlahuitoltepec, Oaxaca. Ella participó junto con la abogada Fidela en una mesa de diálogo de las jornadas de acceso a la justicia para mujeres indígenas, al lado de mujeres representantes de la ONU y de la Secretaria Ejecutiva de la Comisión Interamericana de Mujeres (CIM) de la Organización de los Estados Americanos (OEA) Carmen Moreno Toscano<sup>166</sup>. En esa oportunidad, el maestro Jacinto presentó el tema de las prácticas institucionales y habló sobre el trabajo del CELCI.

El maestro Jacinto le dio la tarea de administrar los Colegios Académicos para la *normalización* de las lenguas indígenas y la invitó a participar en la *normalización* de la lengua náhuatl de la Huasteca. Estuvo presente en los congresos de la lengua hñahñú en Ixmiquilpan, náhuatl de la Huasteca en Huejutla y tepehua en Xalapa, en Puebla y en la ciudad de México. En el Congreso de Huejutla habló sobre la producción literaria para atraer lectores e impulsar la lengua náhuatl. Trabajó en traducciones e interpretaciones en la Auditoría Superior del Estado de Hidalgo y como auxiliar en un conflicto agrario de huastecos en la ciudad de Tampico. También estuvo presente en el Encuentro Estatal de Niños organizado por la Dirección de Educación Intercultural.

Debido a su creciente interés por la lengua y al aumento de espacios para proyectos culturales en el estado de Hidalgo, se inscribió junto con su hermano Roy en un concurso literario del CECULTAH. Tlananahuac es el título del libro de cuentos e historias de su infancia que rescatan la vida de la comunidad y vocablos nahuas. Fue escrito en náhuatl y español y publicado por el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (Pacmyc) del Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo (Cecultah).

---

166 Carmen Moreno formó parte de la delegación mexicana a la Primera Conferencia Mundial de la Mujer (1975, México) y actuó como delegada ante el Comité Económico y Social (ECOSOC) de las Naciones Unidas para el establecimiento de la Década de las Naciones Unidas para la Mujer: Igualdad, Desarrollo y Paz (1985-1995). (<http://www.gobernanzainternet.org/ssig2016/speaker/carmen-moreno-toscano-2/>).

Al año siguiente, 2014, el INALI la invitó a la Celebración del Día Internacional de la Lengua Materna en Chihuahua, donde conoció a representantes de la cultura rarámuri, su comida y sus bailes, mientras disfrutaba de los paisajes de las Barrancas del Cobre en el Chepe. El INALI la impulsó a tomar parte en un taller de traducción para mujeres de 22 lenguas indígenas organizado por el Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva, El Banco Mundial, el Instituto Nacional de las Mujeres y la Secretaría de Relaciones Exteriores en Acapulco. Tradujo y adecuó términos y expresiones del náhuatl para el proyecto de historietas de salud en lenguas indígenas de una casa editorial, en trabajo conjunto con el INALI, las cuales, en una primera fase, fueron traducidas al náhuatl y al maya de Yucatán. Fue invitada a la celebración del Día Internacional de la Lengua Materna del INALI en el 2015 en el Tajín, Veracruz: “En los intermedios del programa ponían audios de grabaciones que hemos hecho en algunos talleres de traducción, me dio gusto reconocer mi voz en ellos.” En ese foro, hablantes certificados presentaron la norma impresa de la escritura Hñahñú.

Como representante del CELCI, participó en la mesa sobre interculturalidad y lenguas indígenas en el Foro sobre Derechos Indígenas y Armonización Legislativa en la ciudad de México, en febrero. En marzo dio una plática a casi 400 mujeres indígenas en náhuatl y español en Acaxochitlán. Estuvo en un Congreso sobre Políticas Públicas e Iniciativas de Atención en la ciudad de México en abril. Capacitó a aplicadores de lengua indígena para su ingreso al servicio docente y los evaluó directamente en la lengua indígena. Ella y otros traductores intérpretes en lenguas indígenas aprovecharon la Feria Internacional del Libro del Palacio de Minería de la ciudad de México, el 26 de febrero de 2015, donde Hidalgo fue el Estado invitado, para presentar el Vocabulario de Terminología Jurídica de las lenguas Náhuatl de la Sierra, Hñahñú del Valle del Mezquital y Otomí y Tepehua de la Sierra. Participó con el tema Derecho Indígena en un congreso sobre lenguas indígenas organizado por el CELCI. En la celebración del día de los pueblos indígenas, en agosto, habló en la Suprema Corte de Justicia de la Nación sobre su experiencia como intérprete.

Apoyada por una beca de posgrado para mujeres indígenas llevó a cabo la maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe de la Facultad de Filosofía de la Universidad Autónoma de Querétaro (ver <http://www.uaq.mx/ofertaeducativa/prog-filosofia/mtria-eaeb.pdf> 9.5.2018), de 2014 a 2016. Durante sus estudios en la UAQ, presentó una ponencia sobre tradición oral y moderó dos mesas en el Foro de Enseñanza y



Aprendizaje de Lenguas Indígenas, a donde invitó a sus colegas del CELCI. En otro foro, habló sobre Derechos Indígenas y Prácticas Jurídicas, y en el Coloquio Internacional de Documentación Lingüística presentó una ponencia sobre Documentación con Estímulos. Su tesis de maestría investigó los *Recursos lingüísticos y de organización discursiva en la interpretación del español al náhuatl en los procesos de procuración de justicia*, utilizados por algunos intérpretes durante cuatro semanas en los juzgados de Huejutla.

El análisis de la impartición de justicia busca una traducción de los términos jurídicos del español al náhuatl con la menor intervención del español y viceversa: “Precisamente, mi tema de tesis lo elegí pensando en la dificultad de la transferencia de términos porque como digo en la tesis, no los hay en náhuatl y cómo en ocasiones nos perdemos en querer explicar el mensaje que debemos interpretar por tanto rodeo.” Para ese propósito se utilizan diferentes recursos: “En ocasiones son las explicaciones las que facilitan un poco el entendimiento, en otras es necesario redundar y en algunas más tomar nombres de algún suceso parecido pues la palabra no tiene equivalente en náhuatl o culturalmente su uso es mal visto porque el tema no puede ser tratado de forma abierta sino muy reservada.” También a través del uso de nuevos términos: “Me parece fascinante también cómo se pueden crear los términos (neologismos) y cómo de una explicación pueden salir construcciones de la lengua que ni esperabas.” La purificación de términos se lleva a cabo a pesar de que los términos jurídicos en español son conocidos por la mayor parte de la población de las localidades pequeñas.

La tesis marca una distancia entre conceptos de delitos y faltas de la cultura *occidental* que “son ajenas al contexto de los hablantes de náhuatl... ya sea porque son palabras que no existían en su vocabulario... o porque no han necesitado usarlas nunca, tales como: daño a la naturaleza, permiso para portar arma, manejo de armas, acumulación de armas, disparar.” El trabajo hace referencia a la localidad y la comunidad indígenas originales con sus valores culturales, la solidaridad, el trabajo comunitario, la reparación del daño y la propiedad comunal:

“En las últimas décadas la tendencia general de las sociedades en distintos ámbitos de la vida, ha sido volver la mirada al pasado y retomar costumbres, prácticas, sistemas, valores y reminiscencias, cuestiones que se pensaban extintas, ahora se entiende que sobreviven y nos recuerdan que están presentes desde tiempos anteriores y algunas relativamente lejanas. Este es el caso de los sistemas de justicia que originalmente se aplicaban en las comunidades indígenas.” (Introducción de la tesis de maestría de Irla, 2016).

Se refiere también a los sistemas normativos indígenas “presididos generalmente por el Consejo de ancianos y la Asamblea comunitaria que, después de haber cumplido con todos los servicios a la comunidad, son ejemplos en la forma de conducir su vida y tienen autoridad para juzgar el comportamiento de sus elementos.”

Asistió al Seminario sobre Identidad y Liderazgo Comunitario en la Universidad de Nuevo México<sup>167</sup> en 2015, adonde fue invitada junto con otros estudiantes mexicanos indígenas destacados por su desempeño académico, actividades extracurriculares y liderazgo tanto en sus instituciones académicas como en sus comunidades. En este curso de verano se encontró con la socióloga Diana, de la región del Valle del Mezquital, y juntas aprendieron sobre la estructura y función del gobierno federal de Estados Unidos de América y su sistema político; sobre la estructura y función de los gobiernos estatales, tribales y locales del Estado de Nuevo México; sobre la identidad comunitaria y el impacto del liderazgo comunitario que contribuyeron a la equidad social en los gobiernos de los Estados Unidos, y finalmente tuvieron sesiones enfocadas en líderes comunitarios y prácticas de liderazgo.

En el mismo año 2015, el Centro de la Raza de la Universidad de Nuevo México apoyó a La Red de Mujeres Indígenas de Hidalgo para organizar el Foro indígena estudiantil México-Estados Unidos en donde se abordaron los temas: Economía y Negocios (Proyectos productivos con enfoque de género y liderazgo de las Mujeres Indígenas; Emprendedurismo social en el desarrollo de proyectos productivos de Pueblos Indígenas, y Cultura Mexicana en el contexto de los Negocios Indígenas) y Cultura y Política (Gestión pública para rescatar la Cultura Mexicana; Autonomía indígena, la inclusión y exclusión de los Pueblos Indígenas en la política del país; El derecho de los pueblos Indígenas en el desarrollo regional; Lengua y cultura y conocimientos bioculturales de los pueblos indígenas, territorio y protección.)<sup>168</sup> La socióloga Diana Ramírez y la antropóloga Silvia Mendoza trabajaron el tema de género e Irla el de derecho indígena.

---

167 El Seminario sobre Identidad y Liderazgo Comunitario, que se llevó a cabo del 13 de julio al 7 de agosto de 2015 fue convocado por la Embajada de los Estados Unidos en México, la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior, A. C. (ANUIES) y la Universidad de Nuevo México en Albuquerque (UNM) en el marco de las iniciativas La Fuerza de 100,000 en las Américas y el Foro Bilateral sobre Educación Superior, Innovación e Investigación (FOBESII).

(<http://www.relacionesinternacionales.buap.mx/recursos/docs/UNM%20-%20Seminario%20Liderazgo%202015.pdf> 14.5.2018)

168 Ver: [http://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=el\\_centro\\_ie](http://digitalrepository.unm.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1000&context=el_centro_ie) 16.5.2018.

Una investigadora de la Universidad de Nuevo México, que conoció en el Seminario, la invitó a exponer el tema de los instrumentos de derechos de las mujeres indígenas en una de las reuniones de preparación para la Convención de Belém do Pará (MESECVI) de la Organización de Estados Americanos en la ciudad de México. Un año más tarde la capacitó en dos talleres en la ciudad de México y la invitó a participar en la Conferencia de las Naciones Unidas de la Biodiversidad COP 13, Cancún, México 2016 como representante de un pueblo indígena.

Participó en el Simposio Internacional de Lenguas y Culturas Indígenas de América Latina (ILCLA), organizado en conjunto con el tercer Simposio sobre la Enseñanza y el Aprendizaje de Lenguas Indígenas de América Latina (STLILLA) por la Universidad del Estado de Ohio, Estados Unidos, en octubre de 2016. Su ponencia versó sobre el análisis de algunas figuras retóricas presentes en su investigación de tesis: „A la gente que presencié mi ponencia le agradaron las formas de interpretación, cómo se acerca el significado de las palabras.“ Allí hizo algunos contactos con estudiantes de la Universidad de Utah de origen mexicano nacidos en Estados Unidos y con conocimientos de la lengua náhuatl, que la invitaron a impartir talleres de verano.

En los últimos dos años, su colaboración con el CELCI ha sido sobre todo en temas de lengua, interculturalidad y derecho: una conferencia sobre la lengua Náhuatl en la Escuela Normal de las Huastecas; capacitación y talleres de interculturalidad en las escuelas de las regiones y participación en el proceso de normalización de escritura del náhuatl de todas las variantes en San Luis Potosí. Presentación de una cápsula de anécdotas en náhuatl para la UPN-H Huejutla y una conversación con compañeros de náhuatl para la UAEH para los paneles radiofónicos en la lengua local de las regiones con motivo del Día Internacional de la Lengua Materna. Evaluación para la certificación de intérpretes en salud en Huejutla con hablantes nahuas. En febrero de 2017 fue invitada a un conversatorio en la Casa de la Cultura Jurídica por el Día Internacional de la Lengua Materna. Una magistrada mencionó que en la mesa faltaban dos lugares para las Procuradurías y en su oportunidad ella mencionó que faltaba la participación mínima de un representante por cada grupo indígena del estado para que ellos mismos hablen sobre los pueblos indígenas. De inmediato fue invitada a la mesa para dar sus puntos de vista. En el Congreso Nacional de Derecho Indígena, en Querétaro, en 2017, presentó el conversatorio sobre la Constitución y las mujeres indígenas. Algunas ONGs que participan con la ONU la invitaron a colaborar en talleres sobre participación comunitaria, equidad de género,

derechos humanos y medios de comunicación en Chile, en octubre, donde conoció a los mapuches de la zona boscosa de la precordillera en Macul y sus riquezas naturales.

Mantuvo conversaciones sobre la cultura y la lengua náhuatl con la autora Cecilia Reyes, quien la invitó a la presentación de su libro *Parecía el paraíso. Historia de una mujer nahua en México a mediados del siglo XX*<sup>169</sup> en la ciudad de México. Presentada como investigadora de temas de lenguas y culturas indígenas y como representante de la Red de Mujeres Indígenas especialista en Biodiversidad en América Latina y el Caribe, Irla saludó en náhuatl y comentó el libro de Cecilia Reyes en español (<https://www.youtube.com/watch?v=18f-emMI9Wc> 14.5.2018). Su hermano Roy también ha tenido varias presentaciones de su libro y entrevistas en la estación de radio de la Huasteca y una invitación para el programa “La hora nacional”.

Recientemente se unió como miembro activo al Nodo Hidalgo de la Red Global MX<sup>170</sup> en donde los profesionistas hidalguenses miembros funcionan como enlace para el intercambio de conocimiento con mexicanos altamente calificados en el exterior para trabajar por el desarrollo del Estado de Hidalgo.

La maestra Irla se ha convertido en una de las especialistas de la lengua y la cultura náhuatl a escalas regional, nacional e internacional. Su trabajo en el CELCI fue el inicio de una carrera como profesionista indígena: “cuando llegué al CELCI vi oportunidades que desde ese espacio se podían aprovechar...”:

“Mientras trabajaba en el CELCI me di cuenta que me faltaba mucho sobre procesos de investigación... Me interesó mucho el tema indígena, la atención que recobra y el uso que se le da a los datos para establecer las políticas públicas, hacer las comparaciones entre el discurso y la realidad que yo conozco. He pensado que con la preparación se puede orientar a la gente respecto del análisis que deben hacer para tomar sus decisiones. Mi preparación como intérprete también me permitió participar en foros y he visto pequeños resultados de lo que he expuesto y esto también lo sustenta un posgrado.”

En la introducción de su tesis, Irla se identifica como una “... mujer indígena, perteneciente a la cultura nahua y hablante de la misma lengua, al haber nacido dentro de

---

169 Parecía el paraíso. Historia de una mujer nahua en México a mediados del siglo XX, de Cecilia Reyes. Editorial Itaca. Comentan: Jimena Camacho, Irla Élide Vargas del Ángel y la autora. Modera: Ana Luisa Salas. Jueves 1 de marzo 2018, 15:00 a 15:45 hrs. Salón El Caballito. Palacio de Minería. (<http://filmineria.unam.mx/feria/39fil/jueves1marzo.html> 14.5.2018)

170 El Nodo Hidalgo es una iniciativa del gobierno mexicano para enlazar a los mexicanos altamente calificados en el exterior que trabajan en los sectores académico y empresarial, centros de investigación, áreas gubernamentales, asociaciones civiles, desarrollo de tecnología, innovación y emprendimiento con sus contrapartes de sus estados de origen para establecer un trabajo conjunto en las áreas de negocios, ciencia, tecnología e innovación, investigación básica y aplicada y movilidad estudiantil, entre otros. (<http://redtalentos.gob.mx/index.php/nodos/nodo-hidalgo> 15.5.2018)

una familia bilingüe, la cual me guió para apreciar en su totalidad ambas culturas, por esta razón he logrado empoderarme para ejercer profesionalmente como intérprete.” Como profesionista indígena ha adquirido un papel relevante en el estado de Hidalgo, con proyección internacional en temas culturales de actualidad.

#### **6.2.4 “... ya tenemos otra visión... un niño de primaria te va a decir: yo de grande quiero ser piloto aviador, quiero ser un médico.”**

La abogada Leticia trabajó como Asesora Jurídica Municipal en 2009 y en 2010 tuvo el cargo de Titular de la Instancia Municipal de la Mujer para el desarrollo de las mujeres de Huautla. En este empleo se encargó de la dirección, gestión y apoyo administrativo y jurídico a las mujeres en un trabajo conjunto con el Instituto Nacional de las Mujeres del estado de Hidalgo. Llevó a cabo un proyecto de diagnóstico participativo, capacitación, apoyo en salud, créditos y becas en coordinación con el Instituto Hidalguense de las Mujeres, y se certificó como traductora-intérprete para asuntos jurídicos en lengua náhuatl de la Huasteca en el año 2012. En el curso dirigido por el Instituto Estatal y el Instituto Federal de las Mujeres, Justicia alternativa y la CDI, entre otras instituciones, participó activamente, en su calidad de abogada, principalmente en el tema de los derechos de las mujeres indígenas, especialmente de las madres solteras, para impulsar su desarrollo económico. Tiene un especial interés en el empoderamiento de las mujeres indígenas porque ellas son las que, hasta el momento, están al final de la jerarquía social. Para ese trabajo ha sido apoyada por el CELCI, el Instituto de las Mujeres y por el ayuntamiento de su localidad.

Tiene también un particular interés por el acceso a la educación que no está garantizado para la población hablante de lengua indígena en el municipio de Huautla. La permanencia de los niños en la escuela requiere, según la abogada, del impulso del desarrollo económico y la generación de empleos bien remunerados para garantizar el sustento familiar; la reducción de los niveles de alcoholismo y violencia familiar y la liberación de los niños del trabajo agropecuario. Las becas son una ayuda necesaria pero insuficiente, porque no son universales y solamente llegan hasta la educación secundaria. El acceso a las universidades es limitado porque, aunque hay universidades en las regiones rurales, para muchos jóvenes estudiar significa migrar. Además, la educación universitaria no tiene buena reputación porque en la región huasteca no hay fuentes de empleo. Los

profesionistas regresan a sus localidades con su título para trabajar en el jornal y la cría de animales, o migran hacia la ciudad de México y a otras ciudades.

La educación tiene que considerar la pertinencia étnica porque las localidades tienen una carga cultural importante y una perspectiva global actual, ya que el proyecto de asimilación llevó a los pueblos conocimientos occidentales y la población de las localidades está integrada culturalmente. Para este proyecto educativo se necesitan: "... libros... en náhuatl y en español a modo de no enterrar nuestra lengua, porque es lo que queremos también, preservarla [como] una parte de nuestro patrimonio como país, nuestra lengua, empezando por ahí, nuestras costumbres y tradiciones." Y también una perspectiva occidental: "Educar para prepararnos para la vida... desarrollarnos como personas y como entes humanos y... para vivir mejor, lograr el día de mañana un trabajo y una estabilidad..." Su definición enfatiza el desarrollo humano de la definición de la ONU<sup>171</sup>. La definición a-temporal y a-histórica de la población indígena situada en el contexto rural, vinculada a la tierra y a la comunidad indígena y con vocación cultural resulta anacrónica: "... ya tenemos otra visión; por ejemplo, ahorita si tú le preguntas a un niño de hoy en día, a un niño de primaria te va a decir: no pues yo de grande quiero ser piloto aviador, quiero ser un médico." En la actualidad, se requiere la formación de una nueva generación de profesionistas indígenas con una visión futurista del desarrollo porque los proyectos de desarrollo rural integral iniciados con el apoyo de la FAO, la OIT y la UNESCO en los años setenta fueron insuficientes para el desarrollo de la Huasteca.

"... nadie dice yo quiero ser un ingeniero agrícola y dedicarme y difundir lo que en mi pueblo hay, eso nadie lo dice, ¿por qué? Porque pues el gobierno aún no ha invertido en eso, o sea, no tiene miras de desarrollo prácticamente estratégicas. Sí hay programas como Oportunidades, Procampo y unos que otros de la Sagarpa pero en sí propios para invertir en nuestras tierras, aquí con nuestros indígenas, realmente no..."

Además, los programas paternalistas han producido precariedad económica y migración y problemas de salud tales como estrés, alcoholismo y violencia intrafamiliar.

Los profesionistas indígenas pueden fungir como traductores de la realidad y del pensamiento local porque: "... de qué sirve... hacerles esos planes y programas sentados en un escritorio, sin antes hacer un diagnóstico y salir a campo a investigación y sobre todo en base a esa identidad que somos como pueblo, hacer una consulta educativa, y desde ahí

---

171 "La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos o religiosos..." (ONU, Declaración de los Derechos Humanos, Art. 26, 20NU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. Véase <http://www.un.org/es/documents/udhr/> 24.09.2015

formar planes y programas educativos acordes.” Para responder a estas demandas, el estado llevó a cabo la Consulta para la Reforma a la Ley General de Educación 2011-2012.

Las necesidades de la población han cambiado en las últimas décadas porque los proyectos de educación modernizaron y urbanizaron las localidades. Las localidades también han alcanzado un contexto global en donde se visualizan ellas mismas. Es por eso que las funciones de los profesionistas pueden abarcar también la creación de proyectos productivos innovadores a partir de la riqueza del suelo y de la riqueza cultural que se reproduce en su contexto:

“... es cierto que el fin último de todo universitario es al final al terminar de la universidad es tener una fuente de empleo, y dónde, cómo se emplearía, quiero pensar que los indígenas, por ejemplo de aquí de la Huasteca, podemos tal vez dedicarnos a investigar nuestros campos, nuestras formas de producción, tal vez nuestra vestimenta, para en el futuro salir ya universitarios y pues tal vez poner algún taller, en este caso de bordado y exportarlo. ¿Por qué no pensar en ello?, o en el caso de los indígenas agrónomos, por ejemplo, investigar nuestros suelos, qué es lo que producimos y qué innovar, al igual y estamos acostumbrados nada más a sembrar y cosechar frijol, chile y maíz y al igual desconocemos que estamos en un clima muy cálido y que podemos producir algún otro tipo y esto igual emplearlo, formar convenios internos, con gobiernos municipales y federales y tener un mercado de donde poder nosotros producir, nosotros mismos producimos...”

La abogada considera que el sentimiento comunitario y sus valores son necesarios tanto para gestionar recursos, como para repensar proyectos y también para reducir los conflictos al interior de las familias. Es por eso que participa activamente en la reactivación de la comunidad indígena para que se lleven a cabo proyectos de asesoría jurídica, políticas públicas, sensibilización de género, proyectos de financiamiento para el desarrollo, empleo, capacitación laboral, programas educativos y becas para los jóvenes.

En su papel de abogada, goza de la aceptación generalizada de los traductores-intérpretes en lenguas indígenas que acuden a los juzgados de Pachuca. Es reconocida en Huautla porque el oficio de abogado está conectado, en el imaginario social, con la población indígena como una profesión natural. Sin embargo, a pesar de su trayectoria profesional, percibe que en el Ayuntamiento su trabajo no es tomado seriamente en cuenta porque es una mujer indígena. Dice que las abogadas requieren de fortaleza para destacar en la carrera jurídica y para imponerse tanto en el contexto urbano como en los pueblos. Es por eso que en su trabajo se representa con un código de vestimenta del espacio jurídico urbano, evita el uso de la lengua y el pensamiento indígenas para aumentar el grado de credibilidad. Pero cree que es posible repensar la identidad de acuerdo con una perspectiva más amplia.

### **6.3 El compromiso por la lengua, la cultura y el derecho: Los profesionistas indígenas de la Sierra de Tenango**

Esta región ha esperado décadas para el establecimiento de proyectos para el desarrollo social y económico de la población indígena, es por eso que en esta región hay pocos profesionistas indígenas que hayan destacado y ocupado cargos en Pachuca. Los profesionistas indígenas clave de esta región son identificados y han sido invitados a involucrarse en diferentes proyectos. Los profesionistas indígenas del Valle del Mezquital que poseen mayor experiencia en la gestión y administración de recursos los impulsan a gestionar recursos para el desarrollo de sus localidades.

En la actualidad se está formando una nueva generación de profesionistas indígenas especializados en las áreas de Lengua y Cultura y Desarrollo Sustentable en la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo (UIEH), la cual empezó sus actividades en Tenango de Doria en septiembre de 2012. Recientemente se abrieron los programas de Arte y Diseño y Producción Agropecuaria Sustentable. Los jóvenes de esta región se favorecen de forma directa de esta oportunidad educativa y la primera generación de profesionistas terminó sus estudios en 2016.

#### ***6.3.1 “me invitaron a participar y coordino ocho grupos de talleristas que están alfabetizando a personas en comunidades indígenas”***

Gabriel se formó como maestro de escuela indígena en la UPN, cuyo plan de estudios alentaba a los estudiantes a investigar y comprender la realidad desde *su* propio entorno social. La promoción de estas propuestas pedagógicas culturales aumentó el valor simbólico de su lengua y su cultura hñahñú:

“Entonces es cuando te empiezas a interesar en tu lengua y como que a buscar de dónde viene. Qué tiene ¿no? Por qué es el hñahñú, por qué algunas palabras se hablan así, por qué no, por qué los números los entiendes así, por qué, por qué no de otra forma. Y es cuando te das cuenta realmente de la riqueza que tiene la lengua.

El maestro bilingüe compara desde entonces conceptos del español con conceptos del otomí de la Sierra y considera que el hñahñú “no es una secuencia de palabras con un sentido nominal” sino que son “fuentes de aprendizaje y mucho más claros a veces que el mismo español.” Los números en hñahñú resultan más fáciles de aprender para los niños



de primero de primaria. En ambas lenguas la lectura y la escritura tienen una direccionalidad de izquierda a derecha. Sin embargo el número once, que es un nombre en español, “en hñahñú... decena, es 're y el uno, el que es unidad se llama *n'a* y no cambia... *r'et'a mä n'a* diez más uno, *r'et'a mä yoho* diez más dos, *r'et'a mä hñu* diez más tres, *r'et'a mä goho* diez más cuatro, *r'et'a mä kut'a* diez más cinco. Siempre es lógico. Corresponde la parte numeral con los vocablos o la parte literal...” Las palabras tienen una formación diferente al español y los nombres de los objetos en hñahñú reflejan sus características, la apariencia física, el material del que están hechos o su utilidad. Borrego (*dëti*) es una de las muchas palabras compuestas en hñahñú que se forma de algodón (*deti*) y perro (*tsaty'o*). Un borrego es un perro de algodón. Gabriel considera que esta lengua se fue perdiendo porque dejó de producir vocablos después de la Conquista y, sobre todo, no todos los conceptos en español tienen un referente en la lengua hñahñú porque el hñahñú no generó palabras para referirse a la tecnología. Este estancamiento de producción y conservación produjo que se tuvieran que tomar préstamos del español. Este estancamiento produjo a su vez un sentimiento de inferioridad de los hablantes, el cual se creaba porque la lengua indígena solamente se utilizaba como un sistema de comunicación sin reflexionarla de manera lingüística.

El aumento del valor económico y simbólico de la lengua fue acrecentando su interés lingüístico y definiendo su vida personal y profesional: “te sientes más propio de la cultura porque dices es padre, o sea tienes muchos conocimientos que puedes aprovechar. Y que, y vale la pena, vale la pena.” “Y si en un momento, desde un principio no te sentiste discriminado, no te sentiste inferior, cuando descubres esas partes te das cuenta de que tiene muchas cosas buenas. Entonces empiezas a trabajarlo más y a conocer más.” De este modo, el maestro trabaja dentro del programa actual de educación indígena con pleno orgullo de sus características culturales.

El maestro Jacinto, director de Desarrollo Lingüístico del CELCI, detectó el potencial del maestro Gabriel dentro de la región y lo invitó a formarse como traductor-intérprete para la región de la Sierra de Tenango y a coordinar el proyecto de recuperación de la lengua de la región de la Sierra: “Ahorita por ejemplo me invitaron a participar y coordino ocho grupos de talleristas que están alfabetizando a personas en comunidades indígenas. Alfabetizarlas. Ya lo hablan, bueno, ahora que lo aprendan a escribir.” Como experto en lengua otomí de la Sierra, también lo invitó a trabajar en los Colegios Académicos para la *normalización* de la lengua.

A su vez, el maestro Gabriel motiva a otros maestros indígenas de la Sierra a unirse al proceso de recuperación de las lenguas indígenas en la región:

“...yo los he invitado a participar [a los profesionistas que son indígenas y hablan lengua indígena] en estos trabajos que luego nos encarga el CELCI y con mucho gusto entran y participan. Pero sí se ha dado el sentido de desindigenización donde regresas después de haber salido de tu pueblo, porque tienes que salir de tu pueblo para hacer una carrera. Regresar y ya no hablar, ya no hablar ni tu lengua, tener otras, otras prácticas. Pero creo que va una y una, ya la gente también es más consciente y se da cuenta también.”

A través de estas experiencias, el maestro Gabriel ha desarrollado una función de representante natural de la localidad preocupado por la infraestructura básica y la calidad educativa en las escuelas indígenas. La escuela primaria indígena de Tenango de Doria tiene goteras, faltan mesas y sillas para los niños, además de que estos muebles son muy viejos. El material llega incompleto, tarde o no funciona, “...a estas alturas que ya se llevan dos días de clases, tengo 32 niños y me llegan tres libros de matemáticas, cuatro de español.” “... la enciclomedia que no funciona... el pizarrón electrónico... nunca tuvo acceso a internet... supuestamente era internet para trabajar de forma interactiva... las computadoras ya todas atrasadas...” Además, los partidos políticos reparten parte del material didáctico de la SEP de manera clientelar, como propaganda.

El maestro sugiere que las deficiencias y las carencias de las escuelas rurales e indígenas son el resultado de la división del sistema educativo mexicano en dos proyectos para dos tipos de poblaciones y las políticas de la SEP que privilegian la educación urbana *general* para la población mestiza, en detrimento de educación rural e indígena<sup>172</sup> para la integración de la población:

“el hecho de haber implementado educación indígena y educación para personas que no son indígenas se dio a que la misma población se empezara como que a clasificar. Incluso pasa aquí en el poblado, en que hay una escuela de educación indígena y una escuela de educación general. *Es que la escuela de allá abajo es para nacos (sic) y la escuela de acá arriba es para la gente de razón.*”

---

172 Según el informe sobre Educación en México de la OCDE (Santiago 2012), la educación se ha expandido exitosamente en el país, pero la infraestructura educativa sigue siendo desigual. La proporción de escuelas sin computadoras para uso educativo en el año 2008/09 fue de 50 por ciento en las primarias (75 por ciento en las escuelas indígenas y 99 por ciento en las escuelas comunitarias de CONAFE), de 27 por ciento en las escuelas secundarias (32 por ciento en las Telesecundarias y 61 por ciento en las escuelas para trabajadores) (Latapí, 2009). El porcentaje de escuelas primarias sin biblioteca en 2005 fue del 65 por ciento (83 por ciento en escuelas indígenas) y 43 por ciento en las escuelas secundarias (65 por ciento en las Telesecundarias) (Ruiz Cuéllar, 2007). La mitad de las escuelas primarias indígenas y por lo menos tres cuartos de las escuelas comunitarias se encuentra en áreas rurales, 44 por ciento de las rurales indígenas y todas las comunitarias son multigrado (un maestro tiene dos o más grados simultáneamente) (Latapí, 2009).

El maestro también critica los programas de la Universidad Intercultural que producen nichos profesionales para los jóvenes de las localidades en las que son consideradas *vocaciones* de la población rural: lengua, cultura, agricultura, desarrollo sustentable. La expectativa de que los jóvenes del medio rural se inserten en estas áreas restringe el acceso de los jóvenes a programas de todas las demás áreas en las universidades convencionales.

Gabriel trabaja como profesionista indígena para mejorar las condiciones de competencia de los niños indígenas desde su primera infancia. Él considera que para lograr este propósito es necesario revitalizar la lengua, la cultura, la localidad y la comunidad indígenas, mejorar las condiciones de la educación bilingüe y participar como profesionista indígena y representante comunitario para exigir que se cumpla el derecho a la educación y a la calidad educativa en el contexto rural e indígena al que pertenece.

### **6.3.2 “*hay gente que luego viene a preguntarme: mira, tengo este problema ¿cómo le puedo hacer?, pues ahí los estoy asesorando.*”**

Los fines de semana, la abogada Fidela da consultas informales gratuitas en materia jurídica a sus familiares, vecinos y a los miembros de su comunidad: “ahorita que yo estoy aquí obviamente hay gente que luego viene a preguntarme: *mira, tengo este problema ¿cómo le puedo hacer?*, pues ahí los estoy asesorando: *Mira, este es el camino que debes de seguir.*” Lleva a cabo esta actividad desde su etapa de estudiante, así que se ha convertido con el tiempo en una especie de representante legal y consejera de la localidad. Los abogados indígenas son un efecto mutuo de la impotencia de las familias indígenas, principalmente monolingües, frente a las invasiones y delimitaciones de tierras<sup>173</sup>, de la impartición oficial del derecho y del acceso de los jóvenes a mayores niveles educativos. Esta combinación alimentó la imaginación de las familias de las localidades hablantes de lengua indígena para que sus miembros se educaran, también como abogados:

“... mi abuelito, que en paz descanse, él me decía, ya desde hace muchísimos años se veía en problemas en asuntos jurídicos... y yo lo veía cómo batallaba, cómo luego él estaba de malas consigo mismo porque había cosas que no podía resolver y que siempre necesitaba de otra persona para poder resolver y él nos decía: ay yo quiero que... estudien, que le echen ganas, yo quiero que sean abogadas... mis licenciadas, para esto, para que me ayuden y pues fue el que sembró esa espinita para elegir yo creo que la carrera.”

---

173 En el capítulo IV se analizó la conformación de la identidad indígena frente a los conflictos agrarios derivados de las políticas culturales del siglo XIX y del reparto agrario de Lázaro Cárdenas y de Echeverría, y de conflictos agrarios frecuentes debidos a las enmiendas del artículo 27 constitucional de 1994.

Ella considera que la ventaja del abogado indígena es su sensibilidad cultural:

“...necesitan la ayuda de un profesionista que los pueda ayudar y pues qué mejor que sea un profesionista que conozca de su cosmovisión, de su origen y más que eso que conozca su lengua indígena y puedan poder comunicarse de alguna u otra manera porque es diferente... yo lo he visto con mis papá, él por ejemplo no sabe leer, no sabe escribir; él tiene asuntos, tiene problemas que tiene que ir al juzgado, tiene que lidiar con abogados, con jueces, con secretarios y hay cosas que él por ejemplo no entiende y... a veces que su propio abogado no se lo puede explicar muy bien, ¿por qué? Porque... yo creo que desconoce totalmente el mundo y en el medio en que mi papá se desenvuelve por ejemplo. Entonces... yo que conozco esta parte pues... yo creo que a la gente le voy a mostrar confianza, ¿no?, y pues esa confianza que va a ayudar como para que yo sea su mediadora en ese aspecto y las/ los pueda ayudar y defender ante un problema que tenga consecuencias jurídicas obviamente.”

El maestro Jacinto Cruz identificó a la abogada como una profesionista clave en la Sierra de Tenango y la invitó a formarse como traductora-intérprete en lengua tepehua para asuntos jurídicos. Ella asiste regularmente a los tribunales de su localidad, Huehuetla, y en la ciudad de Pachuca. El maestro Jacinto también la invitó a impartir cursos y a coordinar los talleres de enseñanza de lengua tepehua en la Sierra de Tenango. También la invitó a participar en los Colegios Académicos para la *normalización* de su lengua materna. Desde que terminó sus estudios, Fidela trabaja en la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo.

Esta intensa participación ha motivado el análisis de la abogada sobre la educación en las regiones indígenas. Al principio tenía una percepción ambivalente de la Universidad Intercultural porque los jóvenes son acotados a un nicho que profundiza la separación de la población en dos mundos distintos. Los programas académicos de la Universidad Intercultural, Lengua y Cultura, Desarrollo Sustentable y Gestión Comunitaria y Gobiernos Locales le parecían insuficientes para la integración social de los profesionistas indígenas:

“...la universidad intercultural, únicamente tres carreras lengua y cultura, la primerita obviamente la escuela, la universidad es intercultural, tiene que manejar esos aspectos pero por qué no maneja otras áreas por ejemplo el derecho, ¿no? Podría ser un derecho enfocado hacia los indígenas, que se haga un estudio profundo sobre ellos, bueno, entre ellos, en materia de derecho, ahora para los pedagogos, porque de ahí yo creo que nadie va a poder salir para esa área, o sea, digo, pues esas carreras dónde, ¿dónde la van a llevar a cabo, dónde las van a desarrollar? ¿Por qué mejor, por qué el gobierno no se interesa por darles ofertas educativas en donde realmente el indígena pueda crecer y desarrollar?”

Los nuevos programas de la Universidad Intercultural, que tiene un edificio propio desde 2015<sup>174</sup>, Arte y Diseño, Producción Agropecuaria Sustentable y desarrollo sustentable, forman profesionistas indígenas expertos en nuevas áreas con nuevas

---

174 Véase García, 2012.

oportunidades de empleo. En la Universidad Intercultural, ella colabora en el desarrollo de actividades relacionadas con la lengua y la cultura indígenas y con el mejoramiento de la calidad de la educación para los jóvenes indígenas.

El reconocimiento y el apoyo nacional e internacional que están recibiendo los estudiantes indígenas en su región ha aumentado su confianza en este y otros proyectos a través de los cuales los jóvenes pueden estudiar y generar proyectos para sus localidades, incluso cuando no estudien en las universidades públicas. Obtener un título de una universidad intercultural aumenta las oportunidades laborales. Es por eso que Fidela colabora en proyectos de revitalización del espacio cultural y de la lengua y culturas indígenas y los da a conocer desde su cuenta de Facebook. Su participación en el Día Internacional de la Lengua Materna, talleres sobre derechos de las mujeres indígenas y el carnaval de Huehuetla es crecientemente reconocida en el estado.

#### **6.4 Los profesionistas indígenas como expertos culturales de sus regiones**

En este capítulo se observa que los profesionistas participantes son reconocidos como expertos culturales que desarrollan proyectos educativos y culturales para las regiones culturales del estado de Hidalgo. Su especialización en temas culturales y educativos se debe a impactos mutuos, ya que la formación de expertos en instituciones educativas y culturales configura las tareas de los profesionistas indígenas. Estos impactos mutuos se observan también en la relación con altos directivos de distintas instituciones, con el gobernador del estado, con partidos políticos, con antropólogos y entre los mismos profesionistas. Los profesionistas participantes desarrollaron interés especial por la educación indígena; el derecho consuetudinario; la lengua, la identidad, la cultura y la comunidad indígenas. En sus relatos se observa la manera en que fueron adquiriendo estas preocupaciones y también cómo se fueron convirtiendo en expertos culturales reconocidos dentro y fuera del estado de Hidalgo.

##### ***6.4.1 La preocupación por la educación indígena***

Los proyectos de educación bilingüe abrieron nuevas opciones laborales y oportunidades de movilidad social (Gabbert, 2001; Mendoza, 2010 y Claro y Botho, 1982).

Todos los participantes de la primera cohorte (Jacinto, Rufina, Mauricia y Rosa) y tres de la segunda (Luis, Irla y Gabriel) se formaron como promotores culturales o maestros en la Escuela Normal Rural<sup>175</sup> y en la Escuela Normal Básica, algunos como maestros bilingües y otros están especializados en educación rural. La Escuela Normal subvencionada por el estado fue una opción ocupacional alternativa al trabajo del campo y atractiva para los jóvenes de las localidades rurales porque les ofrecía la cobertura de sus necesidades básicas: alojamiento, alimento y vestuario.

Los profesionistas de la primera cohorte trabajaron en localidades indígenas, pero no necesariamente en sus localidades de origen y otros en localidades rurales no indígenas. Por su experiencia en la educación rural y por su conocimiento de una lengua indígena, los maestros de la primera cohorte fueron invitados por la SEP a especializarse en proyectos pedagógicos para la educación rural e indígena. El maestro Jacinto, en el proyecto de Atención Preventiva y Compensatoria para niños de localidades indígenas; Mauricia, en el proyecto piloto del Programa para Abatir el Rezago Educativo en las localidades nahuas y en el proyecto de elaboración de libros de texto en lengua náhuatl para la primaria y sus guías para el maestro. Más tarde, la directora de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Silvia Schmelkes, la invitó a diseñar material didáctico y el programa de lengua para el proyecto de secundaria intercultural. Rosa fue invitada a trabajar en el proyecto de Programas Educativos Multigrado. Fueron capacitados en temas lingüísticos y culturales y trabajaron en localidades rurales y hablantes de lengua indígena.

La segunda cohorte, nacida en la década de los setenta, se benefició de los programas de licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el Medio Indígena. Luis trabajó en el proyecto de alfabetización de adultos en el INEA en lengua hñahñú y después de haberse graduado como maestro trabajó en el programa de Radio Mezquital (SEP) para la castellanización de los niños. Irla es maestra de escuela *general* especializada en lengua y literaturas hispánicas en donde también se hablaba de lengua náhuatl clásica, y en la escuela en donde enseñaba ya le solicitaban enseñar algunos vocablos en náhuatl.

---

175 Hay que decir que las escuelas normales son un espacio álgido de conflicto entre localidades indígenas o rurales y el estado. El Mexe nunca gozó de buen prestigio, los estudiantes fueron representados por la población conservadora como *rebeldes* y el Mexe fue clausurado en 2008. Este no es el único caso; el conflicto inicia con las condiciones de las escuelas en las localidades rurales que son denunciadas por los maestros de las escuelas normales rurales. Para mayor información véase Civera, 2015.

Gabriel se formó como maestro del contexto indígena de la UPN<sup>176</sup>. Su programa de estudios estaba centrado en la investigación y la reflexión de la lengua y la cultura para la alfabetización en lengua indígena. Silvia no se educó como maestra sino como socióloga y antropóloga, y es catedrática en la UAEH. Desde 2011 coordina junto con Lydia Raesfeld la Cátedra UNESCO del estado de Hidalgo: “Educación Intercultural para la Convivencia, la Cohesión Social y la Reconciliación en un Mundo Globalizado”. En las conferencias de la Cátedra se discute el tema de la educación intercultural en todos los niveles educativos.

La tercera cohorte, nacida en la década de los ochenta, se formó en áreas distintas al magisterio. Heriberto como psicólogo, Diana como socióloga y Leticia y Fidela como abogadas gracias al establecimiento de Universidades Tecnológicas<sup>177</sup> en Ixmiquilpan en 1996, en Huejutla en 1997 y en Huehuetla en 2008. Y de los programas de Licenciatura en derecho, ciencias computacionales, administración y enfermería en Huejutla y de derecho, psicología, diseño gráfico y creación y desarrollo de empresas en Actopan, en 2003. Heriberto y Diana fueron identificados como estudiantes o profesionistas originarios de localidades rurales e invitados por Conafe a trabajar como maestros de escuelas comunitarias multigrado de localidades pequeñas. El proyecto de Conafe hace de los estudiantes y profesionistas maestros rurales, sean o no hablantes de lengua indígena, y les paga con becas para continuar sus estudios universitarios.

Las instituciones del estado representan a los jóvenes de las localidades rurales como maestros<sup>178</sup> y técnicos, señalan algunos estudiantes de la UPN en Tenango de Doria. Y recientemente también como especialistas en lengua, cultura y desarrollo sustentable, que son las áreas que ofrece la Universidad Intercultural en la Sierra de Tenango desde 2012. Aunque la educación indígena es un tema recurrente para los participantes, porque muchos

---

176 La Universidad Pedagógica Nacional (UPN), creada en 1978, fundó Unidades en todas las entidades federativas del país. En el estado de Hidalgo se estableció la sede General en Pachuca en 1979 y las Sedes Regionales de Huejutla, Ixmiquilpan, Tenango, Tula, Tulancingo en la década de 1990. El programa de licenciatura en educación preescolar y primaria inició en 1979. La Licenciatura en Educación, Maestría en Educación Campo Práctica Educativa y las Especializaciones en: Planeación, Desarrollo y Evaluación de la Práctica Docente; Gestión Escolar; Enseñanza de la Historia en la Educación Básica; Enseñanza del Español en la Educación Básica y Docencia de la Educación Física en 1994. La Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) en el 2002. UPN <http://www.upnhidalgo.edu.mx/antec.html> 5.8.2015.

177 El Tecnológico de la Huasteca, el Tecnológico de Tulancingo, el Tecnológico del Valle del Mezquital, el Tecnológico de Tula-Tepeji y el Tecnológico de Zacualtipán y la Universidad Politécnica Francisco I. Madero que estableció la SEP en las instalaciones del Mexe en 2006 y que imparte carreras en las áreas de interculturalidad y desarrollo regional. Véase Camacho, 2008.

178 Los estudiantes de la UPN de Tenango perciben que los jóvenes de la Sierra son representados como maestros y técnicos, ya que las escuelas normales fueron remplazadas por la UPN, a pesar de que una localidad necesita “maestros, arquitectos, ingenieros, de todo se necesita en una comunidad por muy pequeña que sea, hasta un doctor inclusive, porque las comunidades pequeñas son a veces las que están más alejadas.” (Comunicación personal con estudiantes de la UPN Tenango de Doria Hidalgo 20.8.2012).

han tenido alguna experiencia docente. Los participantes se plantean el significado de la educación intercultural bilingüe, iniciado en 1996; el tipo de conocimientos que se deben impartir; los programas universitarios interculturales y la educación para la integración y el desarrollo. Rosa fue invitada en 2005 a colaborar en el proyecto de interculturalidad y diversidad *Ventana a mi Comunidad* del CELCI. Sus reflexiones sobre educación, la comunidad y la lengua la llevaron a estudiar la maestría en psico-pedagogía humanista. En el proyecto de interculturalidad de CELCI también trabajó Irla; su tarea consistió en la publicación de textos sobre lengua y cultura de la revista *Olinka*, que llevó a la radio y televisión de Hidalgo. La educación intercultural se debate en los encuentros de la UNESCO, en la UAEH, en el CELCI, en la SEP-H, y por supuesto en la UIEH.

Los maestros reconocidos como expertos en educación rural e indígena también reflexionan sobre las condiciones de infraestructura y la calidad educativa, porque muchas escuelas indígenas tienen muchas deficiencias.

#### ***6.4.2 La preocupación por el derecho consuetudinario y la lengua indígena***

El maestro Jacinto fue identificado como un actor clave en los proyectos culturales del estado de Hidalgo. El secretario de Educación Pública lo invitó a participar en el CELCI como director del departamento de Desarrollo Lingüístico porque, tras su experiencia en el proyecto de nivelación de los niños de localidades indígenas, se había interesado en la investigación de la lengua y la cultura hñahñú del Valle del Mezquital. Jacinto se formó entonces como uno de los primeros traductores intérpretes para casos judiciales en 2007, e instituyó el programa de formación de traductores-intérpretes en el CELCI, que ya se había establecido en el año 2010. Este proyecto cuenta con financiamiento y apoyo académico del Instituto Hidalguense de las Mujeres, Justicia Alternativa, El Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo, el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas, la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, la Secretaría de Desarrollo Social, la Procuraduría de Justicia del Estado de Hidalgo, los tribunales federales y estatales, la Secretaría de Salud, los juzgados penales y el Consejo Supremo Hñahñú. Los cursos, que se llevan a cabo en las capitales regionales: Tenango de Doria, Huejutla e Ixmiquilpan, han acreditado a decenas de traductores-intérpretes originarios de localidades de las tres regiones culturales del estado. Él personalmente



invitó a Mauricia, Rosa, Irla, Gabriel y aFidela a participar, y también Leticia obtuvo la credencial de traductora-intérprete.

Esta nueva profesión es promovida, reconocida, financiada y remunerada por el estado para cumplir con la disposición legal inscrita en la fracción VIII del artículo 2o. constitucional: “Los indígenas tienen en todo tiempo el derecho a ser asistidos por intérpretes y defensores que tengan conocimiento de su lengua y su cultura.” En 2013, el maestro Jacinto inició un nuevo proyecto de formación de traductores-intérpretes en materia de salud para mejorar la comunicación y la atención que reciben principalmente las mujeres monolingües en las ciudades, ya que ellas son las más afectadas por aislamiento, percepciones de discriminación y complicaciones en el estado de salud.

Mauricia fue invitada a colaborar con el CEEIB, la institución que ahora es el CELCI, en el proyecto de la Ley General de Derechos de los Pueblos Indígenas en 2002. Las abogadas indígenas Leticia y Fidela trabajan en un proyecto de asesoría jurídica y políticas públicas para las mujeres de las localidades más aisladas. Sivia, Irla, Leticia y Fidela promueven los derechos humanos y derechos de las mujeres y los están traduciendo a las lenguas indígenas, apoyadas por la CDI y ONU Mujeres.

Irla es reconocida como experta en derecho indígena del estado de Hidalgo. Su proyección inició cuando llegó al CELCI en donde, invitada por el maestro Jacinto, se certificó como evaluadora de competencias en 2011 para apoyar el proyecto de formación de traductores intérpretes para casos judiciales del INALI. Ella se certificó también como traductora intérprete en 2012. INALI la reconoció como actor clave a partir de 2013, la certificó como traductora de textos de náhuatl y la invitó en repetidas ocasiones a representar la lengua náhuatl de la Huasteca Hidalguense en la celebración del Día Internacional de la Lengua Materna en diferentes ciudades del país. INALI la invitó nuevamente, junto con el Instituto Nacional de las Mujeres, al proyecto de traducción de las Convenciones de CEDAW y Belém do Pará. CDI la invitó a la Cumbre Continental de Comunicación Indígena y el INALI la capacitó para la traducción de temas de Salud Reproductiva en un proyecto conjunto del Banco Mundial, el Centro Nacional de Equidad de Género y Salud Reproductiva, Instituto Nacional de las Mujeres y la Secretaría de Relaciones Exteriores. A partir de estas experiencias, decidió estudiar la maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe de la Universidad de Querétaro y escribió su tesis sobre derecho indígena y términos jurídicos. Por su participación en distintos foros en la Universidad de Querétaro fue identificada como profesionista indígena sobresaliente e invitada al Seminario sobre

Identidad y Liderazgo Comunitario de la Universidad de Nuevo México, en 2015. Conoció a Carmen Moreno Toscano, la secretaria ejecutiva de la Comisión Interamericana de Mujeres (CIM), quien la invitó a la reunión preparatoria de la Convención de Belém do Pará con el tema de los derechos de las mujeres indígenas, en 2016. Actualmente está buscando un programa de doctorado en donde pueda seguir estudiando el tema de derecho y lengua indígena.

Otra de las actividades a cargo del maestro Jacinto fue el establecimiento de cursos de lengua indígena, un proyecto de INALI, en las tres regiones culturales del estado. Para este proyecto, Jacinto ha invitado a muchos profesionistas hablantes de lengua indígena a participar, entre ellos a Mauricia, Rosa, Irla, Diana, Gabriel y Fidela. Mauricia, Gabriel y Fidela fueron también impulsados a coordinar a los talleristas de las localidades de las diferentes regiones y, a su vez, motivan a estudiantes y profesionistas de las localidades a prepararse para enseñar sus lenguas indígenas.

El maestro Jacinto invitó también a varios profesionistas indígenas a formar Colegios Académicos para la *normalización* de la lengua, un proyecto apoyado por la SEP-H, Inali, el Consejo Nacional de Normalización y Certificación de Competencias Laborales, el Tribunal Superior de Justicia de Hidalgo, la Procuraduría General de Justicia de Hidalgo, el Instituto Hidalguense de la Mujer, la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo y la Presidencia Municipal de Tenango de Doria. El Vocabulario de Tecnicismos Jurídicos en Lhima'alh'ama', Otomí, Náhuatl y Hñahñú de Hidalgo, coordinado por el maestro Jacinto, fue publicado por el CELCI en 2013. Contó con la colaboración de muchos maestros bilingües y de Rosa, Irla, Gabriel y Fidela, quienes ya habían destacado con sus colaboraciones en proyectos del CELCI y que han sido capacitados por varias instituciones en temas legales y lingüísticos.

#### ***6.4.3 La preocupación por la cultura y la identidad cultural***

El interés por la lengua y la cultura sobrevino durante diferentes proyectos. La capacitación en lengua y cultura para los proyectos de educación bilingüe y más tarde de educación intercultural de la SEP ha sido para Jacinto, Mauricia y Rosa una motivación para aprender y enseñar la lengua, para investigar sobre las diferencias culturales de las localidades actuales, para investigar sobre la enseñanza emotiva en lengua indígena, para investigar sobre las culturas prehispánicas. Las oportunidades

para hablar sobre temas culturales que les ha brindado el CELCI y la CDI promovieron el diálogo sobre las fiestas, la comunidad, la cultura: Irla ha publicado en la revista *Olinka* y ha hablado en los programas de radio y en el programa de televisión: *Mi pueblo, mi lengua*, y años después animó a su hermano (ver Vargas, R. L. en la Literatura) a escribir un libro de historias de su niñez, cuya publicación fue apoyada por el Consejo Estatal para la Cultura y las Artes. El maestro Jacinto creó el blog *Un mundo de valores (Hogäm'ui)* en 2007, y el CELCI le publicó *Bienvenido (Hogä'Ehe)* (Cruz, 2008) y *Añoranza (Xa Fentho)* (Cruz, 2010), y Rosa participó en la elaboración de videoclips *Ventana a mi Comunidad*, con temas de diversidad e interculturalidad. Mauricia trabajó en la producción de material didáctico para la secundaria intercultural de la SEP con una parte lingüística y otra cultural. Para ese proyecto hizo investigación sobre la cultura nahua y en sus textos se remonta a la cultura de los Aztecas, un tema que retoma en su clase de náhuatl en la Huasteca con los niños. La colaboración de la maestra Rufina en el proyecto Uantakua, que se lleva a cabo dentro del proyecto de interculturalidad de CELCI, ha aumentado su interés por la lengua y la cultura, y promueve el proyecto en las escuelas con maestros y padres de familia.

Los programas de Conafe en los que participaron Heriberto y Diana también fueron una motivación para hablar o, en el caso de Diana, aprender la lengua. La misma función tienen las becas de posgrado del Conacyt/CIESAS/CDI, que han apoyado los estudios de Irla y Diana, cuyos requisitos abarcan la pertenencia a una localidad indígena, el conocimiento de una lengua indígena y el planteamiento de un proyecto cultural o económico para la localidad de origen.

#### ***6.4.4 La reconstrucción del espacio cultural***

Los proyectos de educación de la SEP y los proyectos lingüísticos y culturales del CELCI están recreando localidades y regiones culturales en el estado de Hidalgo: los proyectos de educación intercultural en todos los niveles, la formación de maestros de las tres principales lenguas indígenas que se hablan en el estado, la formación de traductores-intérpretes en lengua indígena para casos judiciales y para la atención médica, los proyectos de diversidad cultural e interculturalidad. La reconstrucción de la identidad y la localidad cultural y el uso de la lengua indígena como un proceso que generan los mismos

proyectos, fue evidente desde la década de 1930, cuando el estado capacitó a jóvenes para negociar los recursos para el desarrollo de sus comunidades y ellos iniciaron la transformación de las localidades. La gestión de recursos en la década de 1960 incrementó el número de localidades indígenas del Valle del Mezquital, y en 1980 el Valle del Mezquital fue reconocido como la región hñahñú.

Los profesionistas participantes están de acuerdo en la utilidad de la reconstrucción del espacio cultural por dos razones importantes, que han analizado en sus investigaciones y en sus experiencias dentro de las instituciones:

1. La localidad es el espacio de destino de los recursos del estado para los proyectos sociales, culturales y económicos. Las instituciones otorgan empleo remunerado a un creciente número de jóvenes educados que provienen de localidades de las tres regiones culturales. Las becas educativas para estudiantes e investigadores indígenas requieren localidades que expidan los documentos que comprueben la pertenencia a un territorio indígena en donde se van a desarrollar proyectos comunitarios de mejoramiento o desarrollo. Leticia dice que habría que repensar la localidad en un sentido más moderno, en el que se puedan crear proyectos productivos innovadores.
2. Los profesionistas perciben que, al interior de la localidad, se han deteriorado las relaciones sociales y se han incrementado los conflictos de poder. La antropóloga Silvia considera que la comunidad está fragmentada y la familia, dividida, debido a la inserción de las instituciones del estado, especialmente de los partidos políticos, el PRI en la década de 1970 y el PRD en la década de 1990. Otros profesionistas participantes sostienen que la disponibilidad de recursos en la localidad ha producido competencia porque ha desplazado el trabajo comunitario. Están convencidos de que los valores ideales comunitarios son útiles para reconfigurar el tejido social dañado y mejorar el bienestar social. La lengua, la gastronomía, la cosmovisión y los valores que se le imputan a la comunidad: la lealtad, el respeto, la solidaridad, la honestidad, la palabra empeñada, la faena, la colectividad se utilizan para integrar a la población, para recuperar el espacio cultural y para producir transformaciones para el bienestar social.

En los foros universitarios sobre temas de interculturalidad se escuchan saludos y presentaciones de las autoridades universitarias en náhuatl, otomí y tepehua. Las

profesoras universitarias del Valle del Mezquital se representan como hñahñús cuando presentan los resultados de sus investigaciones en los congresos de la Universidad. En la radio se escuchan programas en náhuatl y en otomí de profesionistas indígenas. La presencia de los traductores-intérpretes en lengua indígena en los juzgados de Pachuca ya forma parte del proceso jurídico. Los jóvenes utilizan lenguas indígenas en el camino a la universidad, en la ciudad de Pachuca. La ciudad de Pachuca se ha convertido en un espacio cultural diverso. Además, los profesionistas del CSH transmiten sus experiencias a otras regiones para atraer proyectos sociales, culturales, políticos y económicos.

#### ***6.4.5 La función de los jóvenes educados: Los profesionistas intelectuales indígenas del estado de Hidalgo***

Los profesionistas que participaron en este estudio se visibilizan<sup>179</sup> crecientemente en proyectos relacionados con la cultura, la lengua, la educación, la antropología, la sociología, la demografía, la pedagogía y el derecho, y están consolidando su participación como expertos culturales en las instituciones culturales clave del estado de Hidalgo: UAEH, CELCI, CSH, SEP-H, PAEIIIES y la Universidad Intercultural, apoyadas por CDI, INALI, CONACULTAH, Instituto Nacional de las Mujeres, Justicia Alternativa y ONU Mujeres, entre otras. Sus investigaciones abordan temas acotados a las localidades de las regiones culturales del estado de Hidalgo, tales como la construcción de la identidad cultural, la comunidad, la organización social y familiar, la conformación y reorganización de la localidad indígena, la migración internacional, la educación indígena, los derechos de los pueblos y de las mujeres indígenas, el papel de la mujer en las comunidades indígenas, la violencia intra-familiar, el derecho consuetudinario, las fiestas, entre muchos otros. Plantean proyectos alternativos de educación, cambios de las políticas públicas, proyectos productivos y apoyo directo en materia jurídica. Estos proyectos impactan directa o indirectamente en los continuos procesos de construcción de la identidad y del espacio cultural y generan redes para el intercambio de información entre las regiones del Valle del Mezquital, la Huasteca y la Sierra de Tenango, y también con otros grupos indígenas del país e incluso de otros países del continente americano.

---

179 Muchos estudiantes de las localidades rurales e indígenas que estudiaron en programas y universidades de Pachuca fueron invisibles hasta muy recientemente (Raesfeld y Cuevas 2008).

La especialización en las áreas de educación, cultura e identidad han sido parte de los proyectos de instituciones internacionales y del estado mexicano, en los cuales los profesionistas han participado. Es por esto que la participación y reconocimiento de los profesionistas varía notablemente. Jacinto es reconocido desde hace ya varios años como experto de la cultura hñahñú y más recientemente, Irla es reconocida como experta en derechos de las mujeres indígenas. Rosa es experta en educación rural, Gabriel en educación en lengua otomí y Mauricia en diseño de materiales didácticos para la educación en lengua náhuatl de la Huasteca. Por otro lado, la trayectoria de Rufina no ha sido tan acelerada. No se observa en el análisis que se trate de intelectuales con una actitud contrahegemónica, como sostienen Gutiérrez (1999), De la Peña (1995), De la Cadena (2007) y Pérez Ruiz (1991). Ni de intelectuales orgánicos de la clase popular con la capacidad de construir, por sus propios méritos, modelos de conciencia en arenas culturales y políticas (Gramsci [1971] en Fischman y McLaren, 2005, p. 435-436, traducción propia). Además, la orientación sobre las funciones de los jóvenes educados de las localidades rurales no significa que tengan funciones distintas, como sugiere el análisis normativo de Gutiérrez (1999) y Zapata (2005), que les imputa las acciones que se espera que cumplan de acuerdo con su profesión de origen, sino que su acercamiento a los proyectos de las instituciones ha sido distinto.

## *Conclusiones generales*

El presente estudio mostró que las localidades del Valle del Mezquital, la Huasteca y la Sierra de Tenango no son regiones naturales ni geográfica ni culturalmente, ni son espacios estáticos inmemoriales en donde se lleva a cabo el conflicto social entre identidades culturales bipolares indígena-no indígena, rural-urbano previamente establecidas. Son, en cambio, espacios que se han ido construyendo de manera permanente a través de procesos sociales y políticos, por medio de prácticas simbólicas, como explican Gupta y Ferguson (1997, p. 13). Se conforman permanentemente como resultado de proyectos del estado, de símbolos territoriales, del establecimiento de instituciones formales y prácticas culturales y de especificidades de sus funciones dentro de sistemas regionales más amplios (Paasi, 1991). En esta construcción participan procesos transculturales locales, regionales, nacionales y globales amplios, aunque en situaciones y contextos específicos (Dürr, 2009). Y estos se llevan a cabo dentro y fuera de la modernidad y de la construcción del estado nación.

Este análisis muestra que las regiones culturales y sus expertos, los intelectuales indígenas, han sido impactados por procesos culturales que iniciaron a partir de la Ley Lerdo establecida por Benito Juárez (1856) y de las políticas de blanqueamiento biológico y de blanqueamiento cultural para la conformación de la nación, la modernización, la unificación y la homogeneización cultural de Porfirio Díaz (1876-1910). Estas políticas, afianzadas en ideas francesas y norteamericanas, definieron localidades y regiones en donde se redistribuyeron territorios indígenas y se establecieron hacendados extranjeros. La discusión de académicos mexicanos y extranjeros sobre la identidad ideal del mexicano y la capacidad intelectual de los indígenas se introdujo en las narrativas locales y fomentó la división y categorización de la población. De esa manera se crearon las representaciones de la indiada y los indios rebeldes de la Huasteca y de la Sierra y de los indígenas analfabetas del Valle. En esta etapa se nota la participación del maestro de primaria de

origen indígena Abraham Castellanos, discípulo del pedagogo suizo Enrique C. Rébsamen, quien solicitó directamente al presidente Porfirio Díaz un proyecto de educación para los indígenas en 1910.

La Secretaría de Educación Pública (creada en 1921) envió maestros misioneros para establecer el proyecto de educación rural para la asimilación e integración de los indios. Además de negociar la fundación de las escuelas con los padres de familia, los maestros categorizaron localidades de indios sin aspiraciones en la región de la Huasteca, localidades no aptas para establecer la educación en la Sierra y localidades de indios otomíes de estériles tierras con necesidades educativas para mejorar sus condiciones de vida en el Valle. El reparto agrario en la etapa post-revolucionaria también producía categorizaciones culturales flexibles y cambiantes de rancheros, hacendados e indios en la Huasteca (Schryer, 1990). En la Sierra, las categorizaciones entre caciques y población monolingüe no cambiaron mucho en este tiempo porque las escuelas y el reparto agrario fueron llegando a la región con gran lentitud.

En el Valle, los hacendados mestizos legitimaron al campesino bilingüe Rutilio Ramírez como presidente municipal de Ixmiquilpan en 1933 para negociar el conflicto agrario y evitar la violencia que se estaba experimentando en la Huasteca. Cárdenas participó directamente en la creación de la región del Valle. Legitimó al presidente bilingüe de Ixmiquilpan junto con otros líderes bilingües en el Primer Congreso Regional Indígena en Ixmiquilpan, Hidalgo, en 1936, para discutir personalmente el proyecto de desarrollo económico de algunas localidades y municipios. El presidente Cárdenas invitó a la academia a analizar las condiciones de vida de la población para establecer programas oficiales. Participaron Justo Sierra, José Vasconcelos, Manuel Gamio, Moisés Sáenz, Othón de Mendizábal, Alfonso Fabila y Carlos Basauri, con el influjo directo o indirecto de académicos extranjeros; los pedagogos Enrique C. Rébsamen y John Dewey, el antropólogo Franz Boas y el lingüista Mauricio Swadesh. Estos científicos crearon categorías para los proyectos de desarrollo y de alfabetización. Mendizábal concibió el concepto de áreas culturales y Fabila delimitó geográficamente la región del Valle del Mezquital. Cárdenas invitó al lingüista estadounidense Mauricio Swadesh a establecer el método de alfabetización en lenguas vernáculas en el Valle del Mezquital como proyecto piloto. Los jóvenes alfabetizados tuvieron la oportunidad de convertirse en los primeros promotores culturales y maestros indígenas de la región del Valle del Mezquital. Esta posibilidad introdujo una oportunidad laboral alternativa al trabajo del campo. Por otro



lado, líderes y maestros indígenas de diferentes localidades del Valle fueron empoderados para actuar como representantes modernos en la gestión de recursos del estado y para desarrollar las localidades de la región. El desarrollo económico se aceleró con la construcción de la carretera.

Con el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán, el 14 de abril de 1940, y el establecimiento del Instituto Indígena Interamericano, Cárdenas institucionalizó una nueva relación directa entre la población indígena y el estado en el continente americano. Abrió un espacio internacional de encuentro de líderes indígenas y de reflexión académica sobre el tema indígena con la publicación *América Indígena* y el *Boletín Informativo Indigenista*.

Aunque Miguel Alemán Valdés canceló las políticas cardenistas en 1946, las políticas culturales mexicanas se impregnaron rápidamente del ambiente europeo de la posguerra y de las nacientes organizaciones de las Naciones Unidas. La SEP inició un continuo diálogo con la UNESCO desde su nacimiento, en 1945, con la participación del secretario de Educación Pública (1943-1946) Jaime Torres Bodet. Los académicos y políticos mexicanos no solamente escucharon pasivamente las recomendaciones que pondrían en práctica en la SEP, sino que negociaron las categorías, la generación de instituciones, las políticas culturales y los proyectos educativos y de desarrollo en las reuniones de la UNESCO en México y en otros países. Torres Bodet enmendó el artículo 3o. constitucional en 1946, influido por la Declaración de los Derechos Humanos de la ONU en 1945, y otorgó tres funciones a la educación: una humanista, con los conceptos de democracia, justicia y paz; una nacionalista, mediante el amor a la patria, y una práctica, como medio para el mejoramiento económico, social y cultural.

Manuel Gual Vidal, secretario de Educación Pública (1946-1952), canceló el proyecto de educación bilingüe iniciado por Cárdenas debido al tributo que hizo a Justo Sierra en la reunión de la UNESCO, que en 1947 se llevó a cabo en México. En su función como director general de la UNESCO, de 1948 a 1952 (cuando inició el proyecto indigenista oficial con la constitución del INI en 1948), Torres Bodet discutió con los funcionarios de los estados miembro sus ambiciosos proyectos de alfabetización para niños y adultos y otros proyectos que había iniciado como secretario de Educación Pública en 1943. Desde ahí promovió la creación de centros de investigación y práctica de la educación rural y bilingüe y apoyó la creación de la CREFAL y de centros prácticos de educación rural en México. Uno de ellos fue el Patrimonio Indígena del Valle del

Mezquital, establecido en 1951 como proyecto piloto, el cual se favoreció del flujo de recursos nacionales e internacionales. El Valle del Mezquital se reafirmó como la región otomí y el nicho de formación de maestros indígenas bilingües se consolidó como actividad económica para la movilidad social en la región. El empoderamiento de los maestros bilingües para gestionar recursos favoreció el desarrollo económico y la expansión geográfica de la región (ver cuadro 3.2 en el anexo 1) ya que, apoyados por el establecimiento de instituciones del estado, incorporaron nuevos municipios.

Las políticas de Echeverría –en la década de 1970– atendieron las recomendaciones de la OIT/UNESCO/FAO y establecieron un proyecto de desarrollo rural integral para el cual caracterizaron y delimitaron tres regiones con tres capitales culturales como espacios de población rural e indígena: el Valle del Mezquital y su capital, Ixmiquilpan; la Huasteca, con su capital, Huejutla, y la Sierra de Tenango, cuya capital es Tenango de Doria. Echeverría apoyó a los profesores bilingües de la región del Valle del Mezquital para ganar su apoyo en la contienda política porque en 1970 esta región albergaba a más de 30 por ciento de habitantes del estado. En la Huasteca, la SEP reinició el proyecto de alfabetización y las instituciones del gobierno ocupadas del reparto agrario empoderaron oficialmente a líderes y maestros indígenas para invadir terrenos y haciendas y para promover el desarrollo de esta región. En la Sierra de Tenango, el INI inició el proyecto de la carretera y proyectos productivos de café, y la SEP reinició el establecimiento de escuelas. Los proyectos de desarrollo rural y las políticas indigenistas conectaron a los individuos con el entorno rural, la cultura, la lengua indígena y con deseos, habilidades y vocaciones agropecuarias.

Esos proyectos no alcanzaron a desarrollar económicamente a todas las localidades y la población rural pobre tuvo que migrar. Los antropólogos empezaron a discutir nuevos conceptos y teorías y las posturas se dividieron entre la antropología culturalista y la marxista. Se creó una corriente crítica del indigenismo entre los académicos mexicanos, a quienes el presidente Echeverría solicitó (con la intermediación del PRI) la organización de maestros y profesionistas indígenas en consejos supremos. Se fundaron, entre ellos el Consejo Supremo Otomí (CSO) del Valle del Mezquital y el Consejo Náhuatl (CSN) de la Huasteca, los cuales fueron legitimados para representar a sus regiones en el Primer Congreso Nacional del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas en Pátzcuaro, en 1975. Echeverría invitó además de organizaciones de profesionistas indígenas y antropólogos, a movimientos indígenas de base y a organizaciones eclesiásticas. Allí se discutió sobre todo

el proyecto de educación indígena nacional. En estas discusiones se esperaba la politización de los profesionistas indígenas para diseñar el proyecto de Educación Bilingüe Bicultural (EBB), un concepto educativo discutido en las reuniones de la UNESCO que se estaba ensayando en diferentes localidades del país en proyectos piloto y que inició oficialmente en 1978.

Las recomendaciones de la Primera Conferencia Mundial sobre la Condición Jurídica y Social de la Mujer de la ONU en 1975, firmadas por Echeverría porque México fue el país anfitrión, introdujeron una nueva variable a las discusiones sobre educación: el aumento del nivel educativo de las mujeres. Este asunto, que se había discutido continuamente en las reuniones de la UNESCO, promovió el aumento del nivel educativo de las mujeres de las áreas rurales, lo que de manera importante produjo el retraso en la edad del matrimonio y la reducción de la fecundidad.

El proyecto Coplamar para apoyar zonas deprimidas y grupos marginados expandió el establecimiento de escuelas de educación técnica rural de segundo nivel hacia las localidades rurales e indígenas de las regiones culturales. Las políticas de atención de la pobreza de los subsiguientes gobiernos crearon índices de marginación para atender a la población en situación de pobreza. Muchas localidades del estado de Hidalgo fueron detectadas como económicamente deprimidas y definidas como regiones indígenas rurales pobres y marginadas. Esta categorización impactó incluso localidades que habían abandonado la lengua indígena o se habían desarrollado económicamente. Algunos maestros bilingües fueron invitados a especializarse en los posgrados de etnolingüística del CIESAS/INI/SEP, en donde tuvieron contacto directo con antropólogos y con los nuevos conceptos y teorías políticas que se estaban desarrollando en la década de 1980. Es en estos años cuando el presidente del Consejo Supremo Otomí cambió el nombre de la institución a Consejo Supremo Hñahñú, le dio el nombre de la variante del otomí que se habla en el Valle del Mezquital, la identidad etnolingüística, para distinguirse de los otomíes de otras regiones y de otras variantes lingüísticas. De ese modo se garantizaba el flujo de recursos del estado directamente a la región. Los maestros bilingües se identificaron como hñahñús y empezaron a hablar la lengua hñahñú de manera cotidiana. La introducción del PRI en las regiones organizó e impulsó políticamente a estudiantes y profesionistas de las localidades, algunos de los cuales ocuparon puestos de presidentes municipales.

En su calidad de organizador de la Conferencia Mundial de la UNESCO sobre Políticas Culturales en 1982, el presidente de México, De la Madrid, proclamó principios

que deben regir las políticas culturales universales: la identidad cultural, la dimensión cultural del desarrollo, la cultura y la democracia, el patrimonio cultural tangible e intangible (entre otros, las lenguas nacionales), la creación artística e intelectual y la educación artística, las relaciones entre cultura, educación, ciencia y comunicación, la planificación, administración y financiamiento de las actividades culturales y la cooperación cultural internacional. Durante toda la década de 1980, UNESCO siguió insistiendo en la preservación de las lenguas, la educación rural y la educación de la mujer, lo cual se interpretó como una política para la educación rural e indígena, especialmente para las mujeres rurales indígenas.

Los resultados de las investigaciones de la OIT sobre las condiciones de vida de los Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes durante la década de 1980 se plasmaron en el Convenio 169 en 1989 que Salinas de Gortari (1988-1994) ratificó en 1990. El presidente promovió la enmienda del artículo 4o. constitucional en 1992 que parafrasea las declaraciones de la ONU y de la OIT y reconoce a México como un país pluricultural sustentado en sus pueblos indígenas. En el año de la conmemoración de 500 años de la llegada de Colón a América también propugnó la enmienda del artículo 27o. constitucional en la que el gobierno declara el fin del reparto agrario, el derecho del gobierno federal a decidir sobre tierras, aguas y bosques de la nación y la reorganización de las tierras colectivas y los ejidos para el establecimiento de la pequeña propiedad. Esta última enmienda, que provoca conflictos innumerables por la ambivalencia constitucional y el temor del empobrecimiento de las localidades rurales por la inminente firma del tratado de libre comercio en 1994, produjo una fuerte tensión social en el país. Organizaciones nacionales e internacionales y movimientos indígenas, como el movimiento zapatista en Chiapas, ejercieron fuerte presión para que Salinas de Gortari creara la Comisión Nacional de Justicia para los Pueblos Indígenas en la que participaron académicos, intelectuales y burócratas indigenistas.

UNESCO había propuesto desde la década de 1970 que los profesionistas indígenas formados en proyectos de desarrollo para sus poblaciones formularan sus propias propuestas para resolver sus problemas. Cada vez más profesionistas indígenas eran invitados por el gobierno federal a ocupar puestos directivos en instituciones educativas y culturales: SEP y Conaculta. En el estado de Hidalgo se empezó a expandir el sistema de escuelas técnicas, institutos tecnológicos de tercer nivel y universidades en las regiones

culturales para continuar con la preparación de los expertos indígenas en diversas áreas para que en el futuro también ocuparan puestos en instituciones culturales del estado.

El presidente Zedillo (1994-2000) invitó a líderes del movimiento neo-zapatista y de otros movimientos indígenas a plantear sus propuestas y en 1996 se firmaron los Acuerdos de San Andrés Larráinzar sobre Derechos Indígenas. El presidente promovió varios proyectos para las localidades rurales e indígenas. La SEP inició el proyecto de educación intercultural bilingüe en 1996, discutido en las convenciones de la UNESCO desde 1974. Algunos de los participantes de este estudio fueron capacitados para la elaboración de programas y material didáctico para este proyecto y se convirtieron en expertos en educación intercultural y lenguas y culturas indígenas. La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) se creó en 2001 y la universidad intercultural se estableció en 2004. Los programas académicos se centran en el estudio de la lengua, la cultura y la comunidad indígenas, en el desarrollo rural y en el diseño de artesanías, y promueven una vocación natural de los estudiantes. El presidente reinició el programa de atención a la pobreza en 1997 con un proyecto de alimentación, salud y educación. Conapo consideró al estado de Hidalgo como un estado prioritario por su porcentaje de población rural e indígena. Las madres de familia de las tres regiones culturales reciben directamente apoyos económicos, y esta forma administrativa impacta en la identidad y en los marcadores culturales: el vestuario y el uso de la lengua indígena.

La Ley de Derechos Lingüísticos, recomendada por UNESCO en 1996 y por la Asociación de Escritores de Lenguas Indígenas (AELI) en 1998, se estableció en la legislación nacional en 2003 y dos años más tarde (2005) se creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), que ha sido un actor fundamental en la detección de expertos culturales potenciales en el país. El interés en la profesionalización de los académicos indígenas impulsó a instituciones nacionales e internacionales a financiar los estudios de grado y posgrado a través de programas de becas universitarias para estudiantes indígenas. La Fundación Ford tuvo uno de los primeros programas exitosos de becas. En diversos estados del país se estableció el Programa de Atención a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (PAEIIES) que llegó a la UAEH en 2009. Este programa ofrece cursos, asesorías y un centro de cómputo, apoyo que promueve la identidad cultural y el uso de la lengua indígena porque los estudiantes deben demostrar su identidad cultural para tener acceso a las actividades del proyecto. En esos y otros proyectos fue fundamental la participación del académico mexicano Rodolfo Stavenhagen

como el primer reportero especial de la Organización de las Naciones Unidas (de 2001 a 2008) para analizar la situación de los derechos humanos y las libertades fundamentales de los pueblos indígenas.

Se crearon centros especializados en culturas indígenas en diferentes estados del país. En el estado de Hidalgo, el gobernador decretó la creación del Centro Estatal para las Lenguas y Culturas Indígenas (CELCI) y eligió a tres maestros hñahñús para ocupar puestos directivos. Esta institución clave forma expertos culturales y realiza proyectos para las localidades de las regiones culturales del estado desde 2005. Se observa entonces la relación que existe entre la estructura y los actores con su capacidad de acción (agency) y la manera como se conforman los grupos sociales y sus metas políticas (Paasi, 2011).

En México se realizó la convención de UNESCO, el Fórum Universal de las Culturas 2007 (el primero fue en Barcelona, en 2004), para discutir la preservación de la diversidad cultural, la identidad cultural, las lenguas vernáculas y el patrimonio tangible e intangible. México estaba, una vez más, en el centro de las discusiones sobre políticas culturales. Tras la conferencia, el Plan Nacional de Desarrollo (2007-2012) incluyó, también por recomendación del Foro Permanente de las Naciones Unidas para las Cuestiones Indígenas, un Programa de Becas de Posgrado para Estudiantes Indígenas (Probepi) en universidades o instituciones de educación superior de alto nivel académico en México y en el extranjero a través de la CDI, CIESAS y Conacyt. En 2013, este programa se especializó en becas de posgrado para mujeres indígenas. A estos apoyos también han tenido acceso algunos de los expertos culturales participantes en este estudio. Universidades y centros de investigación nacionales y extranjeros, públicos y privados, se han unido a este interés por la formación de líderes académicos indígenas mediante posgrados, cursos, talleres y estancias cortas. Las becas universitarias se obtienen por medio de la presentación de un comprobante de residencia en una localidad indígena, de la pertenencia a un grupo o del dominio de una lengua indígena. Además, los estudiantes deben realizar proyectos de desarrollo para sus pueblos indígenas. Estos requisitos revelan la necesidad de reconstruir la localidad indígena con sus especificidades culturales y de revitalizar las lenguas indígenas en la vida cotidiana.

La parte histórica de este trabajo permite observar que la identidad cultural de los estudiantes y profesionistas se construye de manera simultánea a la construcción de la localidad y la comunidad, y que las políticas educativas han posibilitado su participación permanente en la construcción de lo social (Gupta y Ferguson, 1997, p. 6). La integración en los proyectos del estado, principalmente el proyecto educativo, pero también el mercado

laboral, impactan de manera importante en la identidad de las personas y en la selección de su vocación profesional. Los procesos históricos de construcción cultural son individuales, como argumenta Paasi (1991), es por eso que las tres regiones del estado de Hidalgo se han construido de manera muy diferente espacial y temporalmente.

La etnografía mostró que la construcción de la identidad cultural tiene interés en la pertenencia y la participación. La diferencia se construye en encuentros interculturales que se dan en distintas situaciones, es una construcción individual y permanente. Se observa que las experiencias de los encuentros interculturales de los padres y otros miembros de la familia son tan importantes como las experiencias individuales de los actores. Las experiencias en la migración laboral y en la venta de productos en diferentes localidades impactaron en las construcciones culturales dentro de las familias. Las familias analizan cuidadosamente la representación de la identidad y el uso de la lengua indígena y la transforman estratégicamente para que sus hijos puedan participar en las instituciones del estado. De igual forma son importantes los encuentros con los compañeros de juego, la convivencia con los compañeros universitarios durante las estancias de estudios en otros municipios o en la ciudad de Pachuca, los seminarios en la universidad sobre temas culturales, entre muchos otros. Esto significa que las políticas del estado no impactan de manera automática a toda la población, sino a través de procesos transculturales individuales de gran diversidad en el tiempo y en el espacio. Es por eso que no se encontraron identidades simplemente dicotómicas, porque la identidad cultural no es única e indivisible, no se abandona y se recupera, sino que se construye de manera muy heterogénea: identidades múltiples, complementarias, ambivalentes, fragmentadas, superpuestas; identidades que se representan, se acentúan o se disfrazan. Además, se observa que la vocación profesional e incluso los roles de género se construyen en procesos paralelos a la construcción de la identidad cultural.

Los resultados de este estudio arrojan una nueva perspectiva a la teoría sociológica de los intelectuales. El análisis transcultural explica detalladamente cómo los actores adquieren sus funciones como un efecto de impactos mutuos con las instituciones ocupadas en los proyectos educativos y culturales<sup>180</sup> del estado que a su vez se negocian en el espacio global. Estos procesos son invisibles cuando se utiliza la perspectiva política porque la teoría de los intelectuales utilizada en los análisis

---

180 Gabbert (2007, 2001, 1992) ya había adelantado este proceso en el caso de la identidad en Yucatán.

políticos está anclada en la dinámica de la exclusión social y la conciencia étnica (De la Peña, 2005; Hernández, 2003; Stavenhagen, 2001). Considera espacios y grupos dicotómicos dados (localidades inmemoriales de pueblos indígenas) que se encuentran en permanente conflicto frente a la hegemonía política. Los estudios nacionalistas no consideran los influjos culturales (cultural flows) globales y sus resultados no se sostienen cuando se analizan, por ejemplo, los contactos entre los funcionarios de la UNESCO y los de la SEP. Los estudios sobre las funciones de los intelectuales indígenas orgánicos (Gutiérrez, 1999; Zapata, 2005) describen lo que se espera de ellos de manera normativa, con un argumento circular.

Un análisis individual de las trayectorias de los participantes muestra que la élite de expertos culturales, que trabaja en instituciones clave del estado de Hidalgo y que es reconocida en el nivel regional y estatal e incluso a escalas nacional e internacional, se formó en distintas instituciones que detectan profesionistas potenciales adecuados y los profesionalizan para sus proyectos, en concordancia con las políticas culturales globales. Estos, a su vez, aumentan su interés en cuestiones educativas y culturales en las que se van desarrollando y más tarde son reconocidos como expertos culturales.

Destaca sobre todo la trayectoria de Irla, que inició su carrera como maestra general. A través del impulso del maestro Jacinto en el CELCI, Irla se capacitó como traductora intérprete en el proyecto del INALI que también la capacitó y reconoció como experta de la lengua indígena. El maestro Jacinto la invitó a participar en los colegios académicos para la normalización de las lenguas indígenas del estado de Hidalgo. Esta profesionalización despertó su interés por la lengua y el derecho indígena y realizó la maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe en la Universidad de Querétaro, con el apoyo del programa de becas de Probeci. Fue detectada como potencial líder indígena e invitada al proyecto de la Universidad de Nuevo México. De allí fue invitada a participar en conferencias de la ONU sobre biodiversidad y derecho indígena y Carmen Moreno Toscano, secretaria ejecutiva de la Comisión Interamericana de Mujeres (CIM) de la Organización de los Estados Americanos (OEA), le abrió la oportunidad de relacionarse con expertos culturales de otras regiones, estados del país, y de otros países latinoamericanos. En la actualidad, Irla es reconocida internacionalmente como experta de la lengua náhuatl, de los derechos de las mujeres indígenas y de temas de biodiversidad.

Las trayectorias de los expertos del estado de Hidalgo son muy heterogéneas porque dependen de sus experiencias dentro de instituciones clave del estado. Jacinto, Mauricia y



Rosa son expertos en educación rural y en educación intercultural bilingüe, formados por la SEP. Gabriel también es considerado experto de educación bilingüe; él fue formado por la UPN. Mauricia, Rosa y Gabriel participan en proyectos culturales y lingüísticos dirigidos por Jacinto, tales como la normalización de las lenguas, el programa de traductores intérpretes y la coordinación de cursos de lenguas indígenas en las localidades. La maestra Rufina, por otro lado, no ha tenido una trayectoria tan importante, aunque sus actividades dentro del proyecto Uantakua no son menos relevantes. En la universidad se observan otros procesos interesantes para Silvia y Diana, y la carrera política de Luis sigue procesos similares.

Resulta interesante observar que los expertos culturales del estado de Hidalgo concuerdan en la necesidad de la existencia de localidades y regiones culturales para la gestión de recursos, el desarrollo de proyectos productivos y el acceso a las becas educativas. Trabajan activamente en la reconstrucción de la comunidad indígena, sus fiestas, tradiciones y los valores que se le imputan: solidaridad y respeto para reforzar sentimientos de pertenencia y para mejorar las relaciones sociales dentro de la localidad. Su participación en este proyecto, para el que reestructuran una identidad cultural y revitalizan o reaprenden una lengua indígena, corrobora que los actores participan permanentemente en la construcción de lo social (Gupta y Ferguson, 1997, p. 6).

El estudio muestra que las transformaciones se realizan también en la ciudad de Pachuca, en cuyas calles se escucha hablar lenguas indígenas y en donde el número de personas que se reconoce como indígena aumenta rápidamente. Además, la interacción entre expertos culturales de las tres regiones culturales está acelerando procesos que antes tardaban décadas en llevarse a cabo. Ahora los hñahñús enseñan sus experiencias a los otomíes de la Sierra para desarrollar su región con los recursos del estado y a través de marcadores culturales.

Una de las limitaciones del estudio es el análisis de tres regiones de manera simultánea. El estudio adolece de mejores fuentes de información sobre la Huasteca y la Sierra de Tenango. Aunque eso también explica el desarrollo desigual de las regiones. El Valle del Mezquital es un espacio relevante para el análisis de la construcción del espacio, la identidad cultural y las funciones de los intelectuales indígenas porque allí se establecieron los proyectos piloto de educación indígena y educación bilingüe. Esta también ha sido una de las regiones prioritarias para el establecimiento de instituciones de educación y desarrollo rural. Otros estudios interesantes se podrían llevar a cabo en Carapan, Michoacán y en Chenalhó, Chiapas, que han

tenido desarrollos diversos. Estos estudios serían útiles para ahondar en los procesos transculturales que tuvieron efectos tan diferenciados, sobre todo en Chiapas.

Este estudio muestra que la vocación cultural en la educación en México, en contraste con el proyecto educativo alemán en el que la educación está conectada con la investigación y el desarrollo económico (*Bildung, Forschung und Entwicklung*), no es solamente una decisión nacional o nacionalista, sino una negociación en diferentes niveles. El proyecto de desarrollo rural impulsado por organizaciones internacionales impone, en las regiones culturales del estado de Hidalgo, un tipo de educación y desarrollo económico técnico rural. La educación intercultural bilingüe en la que actualmente trabajan la UNESCO, la SEP, la CDI, el INALI y los mismos profesionistas indígenas parte de una representación estereotipada de la identidad cultural y es en ella donde se fundamenta el derecho a la educación.

De cualquier modo, es importante mencionar que las historias de éxito profesional de los expertos culturales indígenas que se presentan en este estudio son casos aislados, porque si bien la educación universitaria y de posgrado ofrece condiciones inigualables para algunos estudiantes, los espacios en la estructura educativa son limitados. Además, las condiciones de infraestructura, personal docente y calidad de la educación en los primeros niveles son deficientes y reducen la posibilidad de avanzar a niveles superiores. En las regiones rurales del estado de Hidalgo los retos son todavía más grandes que las oportunidades.

## *Literatura*

- Aguirre Beltrán, G. (1977). El indigenismo y la antropología comprometida. *Boletín Bibliográfico de Antropología Americana* (1973-1979), 39(48), 33-59. Pan American Institute of Geography and History.
- Aguirre Beltrán, G. (1984). Polémica Indigenista. *América Indígena*, XLIV, 7-28.
- Aguirre Beltrán, G. (1988). Formación de una teoría y una práctica indigenistas. *Instituto Nacional Indigenista, 40 Años*, 17.
- Aguirre Beltrán, G. (1990). Derrumbe de paradigmas. *México Indígena*, 9, 5-16.
- Alonso, A. M. (1994). The Politics of Space, Time and Substance: State Formation, Nationalism and Ethnicity. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 23, 379-405.
- Ambrosio, F., Cardón, S., Escamilla, E., Roque, C. y Roque, M. (1982). *El sistema de vida de los otomíes del Valle del Mezquital. Te ngu ra m-ui ra ñaahñu ja ra b-atha de la b-oot-ahi*. SEP, CIESAS.
- Anderson, B. I. C. (1991). *Imagined Communities: Reflections on the Origin and Spread of Nationalism*. London.
- Apitzsch, U. (2009). Ethnicity as Participation and Belonging. In G. Rosenthal and A. Bogner. *Ethnicity, Belonging and Biography* (pp. 83-96), Lit Verlag, Berlín.
- Apitzsch, U. and E. Gündüz. (2012). Ethnicity and Belonging as Experienced Dimensions in Mixed Marriages. *Revista de Sociología*. Papers 97(1), 79-92.
- Arana de Swadesh, E. (1978). La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México. En INI (Ed.), *INI 30 años después. Revisión crítica* (pp. 239-244). México Indígena. Órgano de difusión del Insitituto Nacional Indigenista.
- Banco Mundial (1974). *Document of International Bank for Reconstruction and Development. Latin America and the Caribbean Regional Office*.
- Bartra, R. (1974). El problema indígena y la ideología indigenista. *Revista Mexicana de Sociología*, 36, (3), 459-482.
- Basauri, C. (1940). *Población Indígena de México*, Tomo III Etnografía. SEP. México.
- Bernstein, M. (2005). Identity Politics. *Annual Review of Sociology*, Vol. 31, 47-74.
- Bertely, M. (1998). *Historia social de la escolarización en una villa zapoteca serrana*, Tesis de Doctorado, México, UAA.
- Blumtritt, A. (2007). Macht/Spiel/Räume. Interpretationen von Partnerschaft mi thanskulturellen Kontext der Aymara Kultur. En Schütze, S. & Zapata Galindo M. (Hrsg.). *Transkulturalität und Geschlechterverhältnisse. Neue Perspektiven auf kulturelle Dynamiken in den Amerikas*. (pp.20-43). Tranvía. Berlin.

- Bonfil Batalla, G. (2003). The problem of national Culture. In G M. Joseph (Editor), T. J. Henderson (Goodreads Author). *The Mexico Reader: History, Culture, Politics*. (pp. 28-32). Duke University Press.
- Bonfil Batalla, G. (2012 [1987]). *México profundo. Una civilización negada*. Grijalbo, México.
- Brading, D. (1988). Manuel Gamio and Official Indigensimo in Mexico. *Bulletin of Latin American Research*, Vol. 7(1), 75-89.
- Brass, P. R. (1991). *Ethnicity and Nationalism*. Sage Publications India Put Ltd.
- Britton, J. (1972). Moisés Sáenz, Nacionalista mexicano. *Historia mexicana*. El Colegio de México, Centro de Estudios Históricos, Vol. 22(1)85, 77-98.
- Britton, J. (1976). Indian Education, Nationalism, and Federalism in Mexico, 1910-1921. *The Americas*, Vol. 32(3), 445-458.
- Brubaker, R. (2004). *Ethnicity without groups*, Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Brubaker, R. (2009). Ethnicity, Race, and Nationalism. *The Annual Review of Sociology*. Vol. 35, 21-42.
- Burgos, M. (1993). Historias de vida. Narrativa y la búsqueda del yo. En J. Aceves (coomp.), *Historia Oral* (pp. 136-163). Universidad Autónoma Metropolitana, Instituto Mora.
- Bustos, A. (2011). Niveles de marginación. Una estrategia multivariada de clasificación. Realidad, datos y espacios. *Revista internacional de estadística y geografía*, 2(1).
- Cámara de Diputados. S/f. *Constitución de 1857*.  
[http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const\\_mex/const\\_1857.pdf](http://www.diputados.gob.mx/biblioteca/bibdig/const_mex/const_1857.pdf) 3.8.2015
- Cámara de Diputados, Hidalgo (2005). Decreto de creación del Centro Estatal de Lenguas y Culturas Indígenas (CELCI).16.11.2005.
- Cámara de Diputados. (2007). *Los derechos de los pueblos indígenas en el marco de la reforma del estado*. LX Legislatura. Comisión de Asuntos Indígenas.
- Castro Guzmán, M. (2009). *Política social y pueblos indígenas. Un análisis desde la participación y organización social*. Miguel Ángel Porrúa, ICSHu, UNAM, promeP. México.
- Caudillo Félix, G. A. (2001). Natalio Hernández y el rostro de Amerindia en el nuevo milenio. *Espiral*, Estudios sobre Estado y Sociedad. Vol. VII (22), 25-59.
- Cazés Menache, D. (2009). Mauricio Swadesh. En el año de los centenarios. *Emeequis*, 161, 56-57.
- CDI (2003). *Convenio 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes*. Cuadernos de Legislación Indígena.
- CDI (2012). *Instituto Nacional Indigenista – Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (1948 – 2012)*. CDI.
- CELCI (2013). Vocabulario de Tecnicismos Jurídicos en Lhima'alh'ama', Otomí, Náhuatl y Hñahñú de Hidalgo.
- Chávez Arellano, M. E. (2008). Ser indígena en la educación superior ¿desventajas reales o asignadas? *Revista de Educación Superior*, Vol. XXXVII (4), 148, 31-55.
- Chávez Galindo, A. M. y S. Savenberg. (1995). Nuevo horizonte de la migración en el centro de México: 1970-1990, en *Estudios Demográficos y Urbanos*. El Colegio de México Vol. 10(2), 295-345.
- Chávez G., M. L. (2015). *Identidad étnica, migración y socialización urbana. Profesionistas indígenas de la Huasteca en la capital potosina*. COLSAN/CIESAS

- Claro Moreno, G. y Botho Gaspar y A. M. (1982). *¿Qué somos los maestros bilingües en el Valle de Mezquital?* Etnolingüística 1. SEP/INI.
- Clifford, J. (1983). On ethnographic authority. *Representations*, (2), 118-146.
- Clifford, J. (1986). On Ethnographic Allegory, en J. Clifford and G. E. Marcus, *Writing Culture: The Poetics and Politics of Ethnography* (pp. 98-121). University of California Press.
- Coronado Suzán, G. (1997). Espacios para el bilingüismo. Entre la imposición estatal y la apropiación comunal. En Garza Cuarón, B. *Políticas lingüísticas en México*. Serie: La Democracia en México. (pp. 135-149). La Jornada Ediciones, Centro de Investigaciones Disciplinarias en Ciencias y Humanidades UNAM.
- Corrigan, P., & Sayer, D. (1985). *The great arch: English state formation as cultural revolution*. Blackwell.
- Craske, N. (2005). Ambigüities and Ambivalences in Making the Nation: Women and Politics in 20th-Century Mexico. In *Feminist Review*, 79, Latin America: History, war and independence, 116-133.
- D'Aubeterre, M. E. (2001). *¿Todos estamos bien? Género y parentesco en familias de transmigrantes poblanos*. Meeting of The Latin American Studies Association, Washington, D. C., September 6-8.
- Dauzier, M. (1998): Del maestro escolar al intelectual indígena. México 1975-1995. En König H. J. (ed.) *El indio como sujeto y objeto de la historia latinoamericana. Pasado y presente* (pp. 85-96). Publicaciones del Centro de Estudios Latinoamericanos de la Universidad Católica de Eichstätt.
- De la Cadena, M. and Starn O. (2007). Introduction. In De la Cadena M. and Starn O. (eds.) *Indigenous Experience Today* (1-30). Berg.
- De la Peña, G. (1995). La ciudadanía étnica y la construcción de los indios en el México contemporáneo. *Revista Internacional de Filosofía Política*, 6, 116-140.
- De la Peña, G. (2002). La educación indígena. Consideraciones críticas. *Sinéctica* 20, 46-56.
- De la Peña, G. (2005). Social and Cultural Policies Toward Indigenous Peoples: Perspectives from Latin America. *Annual Review of Anthropology*, 34, 717-739.
- Deloria, P. J. (2004). *Indians in Unexpected Places*. Lawrence: University Press of Kansas.
- Del Val, J. (2004). *México, Identidad y Nación*. Colección La pluralidad cultural en México, No. 6. UNAM.
- Derrida, J. (1982). On Representation. *Social Research. Current French Philosophy*, Vol. 49(2), 294-326. The New School. Translated by P. and M. A. Caws.
- Díaz Polanco, H. (1997). *La rebelión zapatista y la autonomía*. Siglo XXI. México.
- Dow, J. W. (2002). *Historia y etnografía de los otomíes de la sierra*. Una conferencia presentada en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), Tlalpan, D.F., febrero 25.
- Dürr, E. (2009). Kulturbegegnung und Identitätsbildung. Ethnologische Perspektiven auf transkulturelle Prozesse. En Moosmüller A. (Hrsg.) *Konzepte kultureller Differenz*. (pp. 179-194) Waxmann.
- Dürr, E. (2003). Der abgesägte Fuß des spanischen Eroberers: Konflikte und kulturelle Identitäten im Südwesten der USA. *Zeitschrift für Ethnologie*. (pp. 173-194) Reimer.

- Epstein A. L. (1978). *Ethos and Identity. Three Studies in Ethnicity*. London: Tavistock Publications, Chicago: Aldine Publishing Company.
- Escobar O., A. (2009). Las tierras indígenas en la actual Huasteca hidalguense (1750-1810). En Ramírez C., V. C. y Jiménez A., F. (coords.). *Historia colonial en el estado de Hidalgo* (pp. 131-157). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Fabila, A. (1938). Valle de el Mezquital. Editorial Cultura.
- Fabre Platas, D. A. (2004). *Una mirada al Valle del Mezquital desde los textos*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Fagetti, A.; Rivermar, M. L. y D'Aubeterre, M. E. (2012). Migración transnacional y medicina tradicional. Otomíes de San Pablito Pahuatlán, Puebla, en Carolina del Norte. *Annales de Antropología*, 46, 203-224.
- Falcón, R. (2002). Subterfugios y deferencias, Indígenas, pueblos y campesinos ante el segundo imperio. En Escobar Ohmstede, A., Falcón R. y Buve R. *Pueblos, comunidades y municipios frente a los proyectos modernizadores en América Latina*, siglo XIX (pp. 125-143). El Colegio de San Luis.
- Ferreiro, E. (1997). Procesos de adquisición de la lengua escrita dentro del contexto escolar. En *Alfabetización. Teoría y práctica* (pp. 123-141). México, Siglo XXI.
- Fierro Evans, M. C. & Rojo Pons F. (2012). An intercultural education for Mexico: Career and contributions of Sylvia Schmelkes. *Curriculum Inquiry*, 42(1), 103-125.
- Gabbert, W. (1992). Vom Land der Mestizen zur multi-ethnischen Nation. Staatspartei und Indianer mi nachrevolutionären Mexiko. En Dirmoser, D., Gabbert, W., Meschkat, K., Müller-Plantenberg, C., Müller-Plantenberg, U., von Oertzen, E., Rediske, M., Ströbele-Gregor J. (Hrsg.) *Die Wilden und die Barberei*, Jahrbuch, 16, 32-47.
- Gabbert, W. (2001). Social Categories, Ethnicity and the State in Yucatán, Mexico. *Journal of Latin American Studies*, Vol. 33(3), 459-484.
- Gabbert, W. (2004). *Becoming Maya. Ethnicity and Social Inequality in Yucatán since 1500*. The University of Arizona Press.
- Gabbert, W. (2007). Indigenistische Diskurse und funktionale Ethnologie -Konzepte von Traditionalität im südlichen Mexiko. *Zeitschrift für Ethnologie. Die Revitalisierung von Tradition*, 132(1), 109-124.
- Gabbert, W. (2013). Cultura, Cambio Social y Estado – Dinámicas de Etnogénesis y Movilización Política, *KLA Working Paper, Kompetenznetz Lateinamerika – Ethnicity, Citizenship, Belonging*, 3, 1-20.  
URL: [http://www.kompetenznetzla.uni-koeln.de/fileadmin/WP\\_Gabbert.pdf](http://www.kompetenznetzla.uni-koeln.de/fileadmin/WP_Gabbert.pdf)
- Galicia Gordillo, A. y Sánchez Vázquez, S. (2006). Identidad de los otomíes de Ixmiquilpan Hidalgo, desde el análisis político del discurso, en Ortiz Lazcano, A. *Composición del desarrollo en el estado de Hidalgo: demografía, etnicidad y pobreza* (pp. 110-119). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Gamio, M. (1916). 2010. Forjando Patria: Pro-Nacionalismo.
- Gamio, M. (1952). Consideraciones Sobre Problemas Del Valle Del Mezquital. *América Indígena*, 12(3), 217-23.
- Garrett RíosMaría Gabriela (2013). *Identidad y alteridad entre los pentecostales otomíes de la sierra otomí-tepehua*. Tesis de doctorado en historia y estudios regionales. Universidad Veracruzana. Instituto de Investigaciones Histórico-Sociales.

- Giménez, G. (1999). La investigación cultural en México: una aproximación. *Perfiles latinoamericanos: revista de la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales, Sede México*, (15), 119-138.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (1967). *The Discovery of Grounded Theory. Strategies for Qualitative Research*. University of California, San Francisco.
- González Nájuez, O. (2001). Multilingüismo, Etnias y Culturas Indígenas en el “Noroeste Amazónico” del Estado Amazonas de Venezuela. *Fermentum*. Año 11 (32), 360-370.
- Greaves, C. (2010). La búsqueda de la modernidad. En Tanck de Estrada, D. (coord). *Historia mínima. La Educación en México*. (pp. 188-216). El Colegio de México.
- Guba, E. G. e Y. S. Lincoln. (2000). Paradigmas en competencia en la investigación cualitativa. En Denman C. y Haro, J. A. (coomp.). *Por los rincones. Antología de métodos cualitativos en la investigación social* (pp. 113-145). El Colegio de Sonora.
- Guerrero Guerrero, R. (1986). *Otomíes y Tepehuas de la Sierra Oriental del Estado de Hidalgo*. Centro Regional Hidalgo del Instituto Nacional de Antropología e Historia. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Gupta, A. and Ferguson, J. (1992). Beyond “Culture”: Space, Identity and Politics of Difference. In *Cultural Anthropology. Space, Identity and Politics of Difference*, Vol. 7(1), 6-23.
- Gupta, A. and Ferguson, J. (1997). Culture, Power, Place: Ethnography at the End of an Era. In Gupta A. and Ferguson J. (Eds.). *Culture, Power, Place: Explorations in Critical Anthropology* (pp. 1-29). Duke University Press.
- Gutiérrez, N. (1999). *Nationalist Myths and Ethnic Identities. Indigenous Intellectuals and the Mexican State*. University of Nebraska Press.
- Hale, C. (1997). Cultural Politics of Identity in Latin America. *Annual Review of Anthropology*, Vol. 26, 567-590.
- Hall, S. (1996). Introduction. Who Needs 'Identity'? In Hall, S. and du Gay, P. *Questions of Cultural Identity* (pp. 1-17). Sage Publications.
- Hallam E. and B. V. Street. (2000). Introduction. In Hallam, E. and Street, B. V. *Cultural Encounters Representing Otherness* (pp. 1-10). Routledge.
- Hernández Aragón, M. (2008). Una propuesta educativa con poca aceptación por los jornaleros migrantes en el Valle del Mezquital (pp. 65-96). En *Escenarios Educativos. Exclusión, condiciones y prácticas en el estado de Hidalgo*. Gobierno del Estado de Hidalgo, SEP-H, UPN-H.
- Hernández Mogica, J. (2000). *Organización campesina y lucha agraria en el estado de Hidalgo, 1917-1940*. Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Hernández Montes, M. y Heiras Rodríguez, C. G. (2004). Tepehuas. Pueblos indígenas del México contemporáneo. CONADEPI. México.
- Hernández, N. (2003). De la educación indígena a la educación intercultural: la experiencia de México. En *World Learning, "La Educación Indígena en las Américas Indigenous Education in the Americas* (Spanish Edition with English Translations)". SIT Occasional Papers, 1, 15-24.
- Hernández, N. (2015). *Forjando un nuevo rostro: orígenes y desarrollo de la educación indígena en México*. INEE/SEP Puebla.

- INALI. (2008). *Catálogo de las lenguas indígenas nacionales*. Cuaderno informativo. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. México. Gobierno Federal.
- INALI. (2011). *Ley general de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas*. Instituto Nacional de Lenguas Indígenas. México. Gobierno Federal.
- INEGI, Censo de Población y Vivienda, 2000, 2010.
- INEGI. (1996). *Cien Años de Censos de Población 1895-1995*. Aguascalientes.
- INI. (1978). *INI 30 años después. Revisión crítica. México Indígena*. Órgano de difusión del Instituto Nacional Indigenista.
- Joseph, G. M. & Nugent D. (1994). Popular Culture and State Formation in Revolutionary Mexico. Joseph, G. M. & Nugent D. (eds). *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico*. (pp. 3-23). Durham: Duke University Press.
- Kanaaneh M. (1997). The "Anthropologicality" of Indigenous Anthropology. *Dialectical Anthropology, "Indigenous" Anthropology: Paradox and Praxis* Vol. 22(1), 1-21.
- Kearney M. (1995). The Local and the Global: The Anthropology of Globalization and Transnationalism. *Annual Review of Anthropology*. Vol. 24, 547-565.
- Kelly, J. D. (1998). Time and the Global: Against the Homogeneous, Empty Communities in Contemporary Social Theory. In B. Meyer and P. Geschiere. *Globalization and Identity: Dialectics of Flow and Closure*. Blackwell Publishing. pp. 839-871.
- Knight, A. (1994). Peasants into Patriots: Thoughts on the Making of the Mexican Nation. *Mexican Studies/Estudios Mexicanos*, Vol. 10(1), 135-161.
- Kron, S. (2007). Nach dem Exil. Guatemala. Politische Subjektivität in Erzählungen der Rückkehr. In Schütze, S. und Zapata Galindo, M. *Transkulturalität und Geschlechterverhältnisse. Neue Perspektiven auf kulturelle Dynamiken in den Amerikas* (pp. 66-90). Edition Tranvía. Verlag Walter Frey. Berlín.
- Krotz, E. (1991). A Panoramic View of Recent Mexican Anthropology. *Current Anthropology*, 183-188.
- Krotz, E. (2005). La Producción de la Antropología en el Sur: Características, Perspectivas, Interrogantes. *Journal of the World Anthropology Network*, 1, 161-170.
- Kummels, Ingrid. (2007). Die Liebe in den Zeiten der Diaspora. Globale Märkte und lokale Bedeutungen von Prostitution, jineterismo, Ehe und Weiblichkeit in Kuba. In Schütze, S. und Zapata Galindo, M. *Transkulturalität und Geschlechterverhältnisse. Neue Perspektiven auf kulturelle Dynamiken in den Amerikas* (pp. 172-195). Edition Tranvía. Verlag Walter Frey. Berlín.
- Lagunas D. (2004). *Hablar de otros: miradas y voces del mundo tepehua*. Plaza y Valdés. México.
- Latapí Sarre, P. (2009). El derecho a la educación. Su alcance, exigibilidad y relevancia para la política educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, Vol. 14(40), 255-287.
- Latapí Sarre, P. (1992). El pensamiento educativo de Torres Bodet: una apreciación crítica. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, Vol. XXII (3), 13-44.
- Latapí Sarre, P. (1975). Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975). *Comercio Exterior*, 25(12), 1323-1333.
- Leyva Solano, X. (2007). ¿Antropología de la ciudadanía?... étnica, en construcción desde América Latina. *Liminar, Estudios Sociales y Humanísticos*. Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, Vol. V (1), 35-59.



- López Caballero, P. (2009). The effort of othering The historical dialectic of local and national identity among the originarios, 1950—2000. *Anthropological Theory*, 9(2), 171-187.
- López, Luis E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. sitio web de proceibandes, Cochabamba ([http://adei.org.pe/anexos/Interculturalidad/cuestion\\_latinoamericana.pdf](http://adei.org.pe/anexos/Interculturalidad/cuestion_latinoamericana.pdf) 9.4.2015).
- López Pérez, S. (2006). Características de la producción de café y población indígena en el estado de Hidalgo: el caso de la zona otomí-Tepehua, en Ortiz Lazcano A. *Composición del desarrollo en el estado de Hidalgo: demografía, etnicidad y pobreza* (pp. 79-109). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- López Pérez S. (2008). Políticas públicas en el estado de Hidalgo: El caso de política social con un panorama amplio para su análisis. En Ortiz Lazcano, A. y Quezada Ramírez, M. F. (coords.). *Etnicidad, migración y bienestar en el estado de Hidalgo* (pp. 29-54). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo
- López Pérez, S. (2008). Puntos de partida para la construcción del sujeto social indígena: el caso del estado de Hidalgo. En Vázquez Sandrín, G. y Reyna Bernal, A. (coords.) *Población Indígena en el estado de Hidalgo* (pp. 97-126). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Loyo, E. (2010). La educación de un pueblo. En Tanck de Estrada, D. (coord.). *Historia Mínima. La Educación en México* (pp. 154-187). El Colegio de México.
- Mallón, F. (1994). Reflections on the ruins: Everyday forms of state formation in nineteenth-century Mexico. In Joseph, G. M. and Nugent, D. (eds). *Everyday Forms of State Formation: Revolution and the Negotiation of Rule in Modern Mexico* (pp. 69-106). Durham: Duke University Press.
- Mallón, F. (1995). *Peasant and Nation. The Making of Postcolonial Mexico and Peru*. University of California Press.
- Mallón, F. (2012). Introduction. Decolonizing Knowledge, Language, and Narrative. In Mallón, F. (ed.) *Decolonizing Native Histories. Collaboration, Knowledge, and Language in the Americas* (pp. 1-19). Duke University Press.
- Manzano, T. (1950). *Historia de la Educación Primaria en el Estado de Hidalgo*. Publicaciones del Museo Pedagógico Nacional.
- Martínez Cobo, J. (1987). *Estudios del Problema de la Discriminación Contra las Poblaciones Indígenas. Conclusiones, Propuestas y Recomendaciones*. Naciones Unidas, Nueva York.
- Martínez Novo, C. (2006). *Who Defines Indigenous? Identities, Development, Intellectuals, and the State in Northern Mexico*. Rutgers University Press.
- Mathus Robles, M. A. (2009). La lucha contra la pobreza en México. *Observatorio de la Economía Latinoamericana*, (109). <http://www.eumed.net/cursecon/ecolat/mx/2009/mamr.htm> 28.2.2014
- Melville, E. G. K. (1990). Environmental and Social Change in the Valle del Mezquital, Mexico, 1521-1600. *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 32(1), 24-53.
- Melville, E. G. K. (1994). *A Plague of Sheep. Environmental Consequences of the Conquest of Mexico*. Cambridge University Press.
- Mendizábal, O. de (1933). Trabajo presentado al primer congreso Mexicano de Historia, en Oaxaca. *Anales*, VIII (80), 611-629.

- Mendizábal, O. de (1941). La evolución agropecuaria en el Valle del Mezquital: Contribución al estudio de la Historia Económica y Social del México Colonial. *Investigación Económica*, 1(2), 149-190.
- Mendizábal, O. de (1947). Evolución económica y social del Valle del Mezquital. Obras completas, 6, 7-258.
- Mendoza Mendoza, S. (2005). *Del gran hombre a los pequeños jefes. Poder local y comunidad indígena en el municipio de Ixmiquilpan, Hidalgo*. El Colegio de Michoacán, A.C. Centro de Estudios Antropológicos. Tesis doctoral de Antropología Social.
- Mendoza Mendoza, S. (2006). Notas críticas sobre la noción de “Valle del Mezquital” como región, en Ortiz Lazcano, A. *Composición del desarrollo en el estado de Hidalgo: demografía, etnicidad y pobreza* (pp. 120-131). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Mendoza Mendoza, S. (2010). El impacto de la educación indigenista en las formas de organización para la acción política. El Consejo Supremo Hñahñú (CSH) en el estado de Hidalgo. En Rodríguez Solera, C. R. y Raesfeld, L. (coords.). *Hidalgo: Educación, cultura y sociedad* (9-31). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Mendoza Meza, L. (1982). *Evangélicos otomíes de Ixmiquilpan, Hgo.* SEP, CIESAS.
- Merlan F. (2009). Indigeneity Global and Local. *Current Anthropology*, Vol. 50(3), 303-333.
- Meyer, B. and Geschiere, P. (1998). Introduction. In Meyer, B. and Geschiere, P. *Globalization and Identity: Dialectics of Flow and Closure* (pp. 1-16). Blackwell Publishing.
- Mier y Terán, M. y C. Rabell. (2002). “Desigualdades en la escolaridad de los niños mexicanos” *Revista Mexicana de Sociología*, 64(3), 63-89.
- Modiano, N. (1978). Bilingual Education: Research in Mexico. *International Review of Education. Language of Instruction in a Multi-Cultural Setting*, Vol. 24(3), 410-413.
- Montemayor, C. (2003). Lenguas y pueblos indígenas de México. *Guaraguao. Especial Lenguas Americanas*. Año 7(17), 91-100.
- Montoya Briones, J. J. (1996). *Etnografía de la dominación en México: cien años de violencia en la Huasteca*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Nahmad Sitton, S. (1997). “Impactos de la reforma al Artículo 4º. Constitucional sobre la política lingüística en México”. En Garza Cuarón, B. (coord.). *Políticas lingüísticas en México*. (pp. 109-131). Ed. Jornada Ediciones y Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades de la UNAM.
- Nahmad Sitton, S. (1978). La educación bilingüe y bicultural para las regiones interculturales de México. En *INI 30 años después. Revisión crítica. México Indígena* (pp. 225-238). Órgano de difusión del Insitituto Nacional Indigenista.
- Negrín da Silva, D. (2011). Geographies of Expectation and Contestation: Stories of Wixárika University Students and Professionals in Guadalajara and Tepic, Mexico. *Berkeley Journal of Sociology. Borders and Belonging*, Vol. 55, 21-39
- Niezen, R. (2000). Recognizing Indigenism: Canadian Unity and the International Movement of Indigenous Peoples. *Comparative Studies in Society and History*, Vol. 42(1), 119-148.
- Niezen, R. (2003). *The origins of indigenism: Human rights and the politics of identity*. University of California Press.

- Nolasco, M. (1978). Educación Indígena, una experiencia en Oaxaca. En *INI 30 años después. Revisión crítica. México Indígena* (pp. 253-259). Órgano de difusión del Instituto Nacional Indigenista.
- Nugent, D., & Alonso, A. M. (1994). Multiple selective traditions in agrarian reform and agrarian struggle: popular culture and state formation in the Ejido of Namiquipa, Chihuahua. In Joseph, G. M., & Nugent, D. (1994). *Everyday forms of state formation: Revolution and the negotiation of rule in modern Mexico* (pp. 209-246). Duke University Press.
- OIT (1957). *Convenio 107 sobre poblaciones indígenas y tribuales*.
- ONU (1976). *Reporte de la Conferencia Mundial del Año Internacional de la Mujer*. Ciudad de México, 19 Junio -2 Julio 1975. Nueva York.
- Ortiz Elizalde, B. (2012). Retos y alternativas de los docentes de escuelas multigrado de educación primaria indígena ante la RIEB. En *Simposia. Diálogos de investigación. Las Escuelas multigrado de educación primaria indígena ante la RIEB*. Universidad Pedagógica Nacional, Año 1(1), 21-36. Disponible en [http://www.upnhidalgo.edu.mx/textos/docencia/difusion/sympo\\_rev.pdf](http://www.upnhidalgo.edu.mx/textos/docencia/difusion/sympo_rev.pdf)
- Ortiz, F. (1995 [1947]). *Cuban Counterpoint. Tobacco and Sugar*. Duke University Press. Durham and London.
- Ortiz Lazcano, A. y Castro Guzmán, M. (2008). Una revisión histórica de los niveles de bienestar en Hidalgo, a partir de los datos censales. En Ortiz Lazcano, A. y Quezada Ramírez, M. F. (coords.). *Etnicidad, migración y bienestar en el estado de Hidalgo* (pp. 13-28). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Ortiz Lazcano, A., Naranjo Rodríguez, J., Pérez, A. S. y Escamilla Matias, M. (2006). Características sociodemográficas del Estado de Hidalgo, 1950-2000. En Ortiz Lazcano A. (coord.). *Composición del desarrollo en el estado de Hidalgo. Demografía, etnicidad y pobreza* (pp. 7-34). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Otten, M. (2009). Was kommt nach der Differenz? Anmerkungen zur konzeptionellen und praktischen Relevanz des Theorieangebots der Transkulturalität im Kontext der interkulturellen Kommunikation. En Moosmüller A. (Hrsg.) *Konzepte kultureller Differenz* (pp. 47-65). Waxmann.
- Ovalle Fernández, I. (1988). De la aldea al mundo en *INI, 1988: Instituto Nacional Indigenista 40 años*.
- Ovalle Fernández, I. (1982). *Necesidades esenciales en México: Geografía de la Marginación. Situación actual y perspectivas al año 2000*. COPLAMAR, Siglo XXI Editores.
- Paasi, A. (2011). The region, identity, and power. *Regional Environmental Governance: Interdisciplinary Perspectives, Theoretical Issues, Comparative Designs (REGov). Procedia Social and Behavioral Sciences*, 14, 9–16.
- Paasi, A. (1991). Deconstructing regions: notes on the scales of spatial life. *Environment and Planning, A* 23(2), 239-256.
- Pedraza S, A. (1993). Las artesanías del Valle del Mezquital. Política insitucional y movimiento social. En Warman, A. y Argueta, A. (coords.). *Movimientos indígenas contemporáneos en México* (pp. 171-186). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades UNAM.

- Pellicer Silva, D. (1997). "Derechos lingüísticos y educación plural en México" en Garza Cuarón, B. (coord.). *Políticas lingüísticas en México* (pp. 273-289). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias, Instituto de Investigaciones Sociales, UNAM/ La Jornada Ediciones.
- Pérez Ruiz, M. L. (1991). Reflexiones sobre el estudio de la identidad étnica y la identidad nacional. En Warman, A. y Argueta, A. (coords.). *Nuevos enfoques para el estudio de las etnias indígenas en México* (317-367). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades. UNAM/Miguel Ángel Porrúa.
- Posner, D. N. (2005). *Institutions and ethnic politics in Africa*. Cambridge University Press.
- Powell, T. G. (1968). Mexican Intellectuals and the Indian Question, 1876-1911. *The Hispanic American Historical Review*, Vol. 48(1), 19-36.
- Pratt, M. L. (2007). Afterword: In De la Cadena M. and Starn O. (eds.). *Indigenous Experience Today* (397-404). Berg.
- Pred, A. (2004). *The Past Is Not Dead: Facts, Fictions, and Enduring Racial Stereotypes*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Pred, A. (1984). Place as Historically Contingent Process: Structuration and the Time-Geography of Becoming Places. *Annals of the Association of American Geographers*. Vol. 74(2), 279-297.
- Quezada Ramírez, M. F. (2008). La migración de los hogares nahuas. Vázquez Sandrin, G. y Reyna Bernal, A. (coords.). *Población Indígena en el estado de Hidalgo* (pp. 49-64). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Raesfeld L. (2009). Niños indígenas en escuelas multiculturales: Pachuca, Hidalgo. *Trayectorias*, Vol. 11(28), 38-57.
- Raesfeld, L. y Cuevas Ramírez, J. G. (2008). Los estudiantes indígenas en la universidad, de la invisibilidad a la luz: un acercamiento a los estudiantes de la licenciatura en ciencias de la educación de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo en México. *Cuadernos Interculturales*, Universidad de Playa Ancha, Viña del Mar, Chile, Vol. 6(10), 111-124.
- Ramos, A. R. (1992). *The hyperreal indian* (No. 135). Universidade de Brasília, Instituto de Ciências Humanas, Departamento de Antropologia.
- Rockwell, E. (1991). Ethnography and critical knowledge of education in Latin America. *Prospects*, 21(2), 156-167.
- Rockwell, E. (1994). Schools of the revolution: Enacting and contesting state forms in Tlaxcala, 1910-1930. In Joseph, G. M. and Nugent, D. (eds). *Everyday forms of state formation: Revolution and the negotiation of rule in modern Mexico* (pp.170-208). Durham: Duke University Press.
- Rockwell, E. (1996). Keys to appropriation: rural schooling in Mexico. In Levinson, B. A., & Holland, D. *The cultural production of the educated person: Critical ethnographies of schooling and local practice* (pp. 301-324). State University of New York Press.
- Roseberry, W. (1994). Hegemony and the Language of Contention. In Joseph, G. M. and Nugent, D. (eds). *Everyday forms of state formation: Revolution and the negotiation of rule in modern Mexico* (pp. 355-366). Durham: Duke University Press.
- Rubin, J. (1996). Decentering the Regime. Culture and Regional Politics in Mexico. *Latin American Research Review*, Vol. 31(3), 85-126.

- Ruíz Cuellar, G. y García Medina, A. M. (2007). Las desigualdades de la escuela y del entorno. *Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5e), 306-312.
- Ruiz de la Barrera, R. (2000). *Breve historia de Hidalgo*. El Colegio de México
- Ruiz de la Barrera, R. (2010). *Historia breve de Hidalgo*. El Colegio de México. Fondo de Cultura Económica.
- Santiago, P., McGregor, I., Nusche, D., Ravela, P. & Toledo, D. (2012). *OECD Reviews of Evaluation and Assessment in Education: Mexico 2012*, OECD Publishing.
- Santiago Sierra, A. (1973). *Las Misiones Culturales (1923-1973)*. SEP-Setentas, México.
- Schlehe, J. (2005). *Transkulturalität in der Ethnologie: neue Forschungsbeziehungen*. Vortrag an der Universität Heidelberg 24.06.2005.
- Schmelkes, S. (2008). *Las universidades interculturales en México: ¿Una contribución a la equidad en educación superior?* (Ponencia presentada en “First Conference on Ethnicity, Race, and Indigenous Peoples in Latin America and the Caribbean”). San Diego.
- Schmelkes, S. (s/f). *México: educación intercultural bilingüe destinada a los pueblos indígenas. Currículum, educación bilingüe, interculturalidad, población indígena*. Texto base del V Foro Virtual – Educación para la Interculturalidad, Migración-Desplazamiento y Derechos Lingüísticos organizado por el Foro Latinoamericano de Políticas Educativas – FLAPE (<http://aulaintercultural.org/2011/10/09/mexico-educacion-intercultural-bilingue-destinada-a-los-pueblos-indigenas/> 29.6.2015).
- Schryer F. J. (1990). *Ethnicity and Class Conflict in Rural Mexico*. Princeton University Press.
- Schüren, U. and Gabbert, W. (2013). From Indio to Campesino and back: Revolution, agrarian reform and indigenism in Mexico. In Krekeler, B., König, E., Neumann, S. und Ölschleger, H.-D. (Hrsgs.). *Was nützt alles Wissen, wenn man es nicht teilen kann? Gedenkschrift für Erwin Heinrich Frank* (pp. 123-142). Gebr. Mann Verlag.
- Schütze S. und M. Zapata Galindo. (2007). Transkulturalität und Geschlechterverhältnisse. Neue Perspektiven auf kulturelle Dynamiken in den Amerikas. In Schütze, S. und Zapata Galindo, M. (Hrsg.). *Transkulturalität und Geschlechterverhältnisse. Neue Perspektiven auf kulturelle Dynamiken in den Amerikas* (pp. 7-19). Edition Tranvía, Walter Frey, Berlin.
- Scott, J. C. (1985). *Weapons of the Weak, Everyday Forms of Peasant Resistance*. Yale University Press.
- Secretaría de Gobernación. (Diferentes fechas). *Diario Oficial de la Federación*.
- Secretaría de Gobernación (1994). *Acuerdo de creación de la Comisión Nacional de Desarrollo Integral y Justicia Social para los Pueblos Indígenas*. Congreso de la Unión. Diario Oficial de la Federación.  
[http://www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=4661489&fecha=19/01/1994](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=4661489&fecha=19/01/1994).  
10.10.2014.
- Secretaría de Gobernación. (1996). *Acuerdos de San Andrés*, 16 de febrero de 1996.
- Secretaría de Educación Pública. (2011). *Criterios y orientaciones para atender a los alumnos de educación básica en situación de extra-edad*. Publicación de la Dirección General de Desarrollo de la Gestión e Innovación Educativa de la Subsecretaría de Educación Básica, realizada a través del Proyecto para atender a la Población en Situación de Extraedad, por encargo a la Organización de Estados Iberoamericanos para la Educación la Ciencia y la Cultura (OEI).

- [http://www.setab.gob.mx/php/edu\\_basica/eimle/bibliografia/CRITERIOSYORIENT.PAR APREV.ATEND.EXTAEDAD.pdf](http://www.setab.gob.mx/php/edu_basica/eimle/bibliografia/CRITERIOSYORIENT.PAR APREV.ATEND.EXTAEDAD.pdf) 13.11.2014
- Serrano Avilés, T. y Torres Vivar, F. A. (2008). Pobreza y educación. El caso de una joven hñahñú de La Nopalera, municipio de Alfajayucan, Hidalgo, estudiante de licenciatura con beca del Consejo Nacional de Fomento Educativo. En en Vázquez Sandrín, G. y Reyna Bernal, A. (coords.). *Población Indígena en el Estado de Hidalgo* (pp. 127-142). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Serrano Carreto, E., Embriz Osorio, A. y Fernández Ham, P. (2002). *Indicadores socioeconómicos de los pueblos indígenas de México*. INI: PNUD : CONAPO.
- Shami, S. (1998). Circassian Encounters: The Self as Other and the Production of the Homeland in the North Caucasus. In Meyer, B. & Geschiere, P. *Globalization and Identity: Dialectics of Flow and Closure* (pp.617-646). Blackwell Publishing.
- Smith, R. C. (2006). *Mexican New York: Transnational Lives of New Immigrants*. University of California Press.
- Spittler, G. (2001). Teilnehmende Beobachtung als Dichte Teilhabe. *Zeitschrift für Ethnologie, Deutsche Gesellschaft für Völkerkunde und Berliner Gesellschaft für Anthropologie, Ethnologie und Urgeschichte*, 126, 1-25.
- Staples, A. (2010). El entusiasmo por la independencia. En Tanck de Estrada, D. (coord.). *Historia Mínima. La Educación en México* (pp.97-126). El Colegio de México.
- Stavenhagen, R. (2008). *Los Pueblos indígenas y sus derechos*. Informes Temáticos del Relator Especial sobre la situación de los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales de los Pueblos Indígenas del Consejo de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas ONU. UNESCO México.
- Stavenhagen, R. (2001). The Return of the Native: The Indigenous Challenge in Latin America. *Occasional Papers. Insitute of Latin American Studies*, 27. University of London.
- Stavenhagen, R. (1981). *La cultura popular y la creación intelectual*. cdigital.uv.mx
- Ströbele-Gregor, J., Hoffman, B. & Holmes, A. (1994). From Indio to Mestizo...to Indio: New Indianist Movements in Bolivia. *Latin American Perspectives. Social Movements and Political Change in Latin America*, Vol. 21(2)1, 106-123.
- Szasz, I. (1999). La perspectiva de género en el estudio de la migración femenina en México. En García B. (coord.) *Mujer, género y población en México* (pp. 167-203). El Colegio de México. Centro de Estudios Demográficos y de Desarrollo Urbano. Sociedad Mexicana de Demografía.
- Tanck de Estrada, D. (1999). *Pueblos de indios y educación en el México Colonial, 1750-1821*. El Colegio de México.
- Tanck de Estrada, D. (2010). El siglo de las luces. En Tanck de Estrada, D. (coord.) *Historia Mínima. La Educación en México* (pp. 67-98). El Colegio de México.
- Thomson, G. (2002). Memoria y memorias de la intervención europea en la Sierra de Puebla, 1868-1991. En Escobar Ohmstede, A., Falcón, R., & Buve, R. *Pueblos, comunidades y municipios frente a los proyectos modernizadores en América Latina* (pp. 145-165). San Luis Potosí/Cedla.
- Tsing, A. (2007). Indigenous Voice. In De la Cadena M. & Starn, O. (eds.) *Indigenous Experience Today* (33-67). Berg.
- UNESCO (1947). First session held at UNESCO House, Paris from 20 november to 10 december 1946.

- UNESCO (1948). Resolutions Adopted by the General Conference during its Second Session Mexico. November-December 1947.
- UNESCO (1949). Records of the General Conference 7th session. Beirut, 1948.
- UNESCO (1949). Records of the General Conference 4th session. Paris, 1949.
- UNESCO (1950). Records of the General Conference. 5th session. Florencia, 1950.
- UNESCO (1953). Records of the General Conference 7th session. Paris, 1952.
- UNESCO (1955). Records of the General Conference 8th session. Montevideo, 1954.
- UNESCO (1957). Records of the General Conference 9th session. Nueva Dehli, 1956.
- UNESCO (1959). Records of the General Conference 10th session. Paris, 1958.
- UNESCO (1961). Records of the General Conference 11th session. Paris, 1960.
- UNESCO (1963). Records of the General Conference 12th session Paris, 1962.
- UNESCO (1965). Records of the General Conference 13th session Paris, 1964.
- UNESCO (1967). Records of the General Conference 14th session Paris, 1966.
- UNESCO (1969). Records of the General Conference 15th session Paris, 1968.
- UNESCO (1973). Records of the General Conference 17th session Paris, 1972.
- UNESCO (1975). Records of the General Conference 18th session Paris, 1974.
- UNESCO (1977). Records of the General Conference 19th session Nairobi, 1976.
- UNESCO (1979). Records of the General Conference 20th session Paris, 1978.
- UNESCO (1981). Records of the General Conference. 21st session Belgrado, 1980.
- UNESCO (1982). Declaración de México sobre las Políticas Culturales. Conferencia mundial sobre las políticas culturales. México D.F., 26 de julio - 6 de agosto de 1982
- UNESCO (1984). Records of the General Conference 22nd session Paris, 1983.
- UNESCO (1986). Records of the General Conference 23rd session Sofía, 1985.
- UNESCO (1988). Records of the General Conference 24th session Paris, 1987.
- UNESCO (1990). Records of the General Conference 25th session Paris, 1989.
- UNESCO (1992). Records of the General Conference 26th session Paris, 1991.
- UNESCO (1993). Records of the General Conference 27th session Paris, 1993.
- UNESCO (1996). Records of the General Conference 28th session Paris, 1972.
- UNESCO (1998). Records of the General Conference 29th session Paris, 1997.
- UNESCO (2000). Records of the General Conference 30th session Paris, 1999.
- UNESCO (2002). Records of the General Conference 31st session Paris, 2001.
- UNESCO (2004). Records of the General Conference 32nd session Paris, 2003.
- UNESCO (2005). Records of the General Conference 33rd session Paris, 2005.
- UNESCO (2006). Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural. Sección de Educación para la Paz y los Derechos Humanos. División de Promoción de la Educación de Calidad. Sector de Educación.
- UNESCO (2007). Records of the General Conference 34th session Paris, 2007.
- UNESCO (2009). Records of the General Conference 35th session Paris, 2009.
- UNESCO (2012). Records of the General Conference 36th session Paris, 2011.
- UNESCO (2012). Tercer Congreso Internacional sobre Educación y Formación Técnica y Profesional (EFTP), Shanghái.
- UNESCO (2014). Records of the General Conference 37th session Paris, 2013.
- United Nations (2004). The perspective of information received and collected within the context of ILO Conventions Nos. 107 and 169, and other relevant ILO Conventions. *Workshop on Data Collection and Disaggregation for Indigenous Peoples*. 19-21. January. New York.

- Department of Economic and Social Affairs. Division for Social Policy and Development Secretariat of the Permanent Forum on Indigenous Issues.
- United Nations. (2004). The Concept of Indigenous Peoples. *Workshop on Data Collection and Disaggregation for Indigenous Peoples*. 19-21. January. New York. Department of Economic and Social Affairs. Division for Social Policy and Development Secretariat of the Permanent Forum on Indigenous Issues.
- Vaughan, M. K. (1999). Cultural Approaches to Peasant Politics in the Mexican Revolution. *The Hispanic American Historical Review. Special Issue: Mexico's New Cultural History: Una Lucha Libre*, Vol. 79(2), 269-305.
- Vaughan, M. K. (1997). *Cultural Politics in Revolution. Teachers, Peasants and Schools in Mexico, 1930-1940*. The University of Arizona Press.
- Varese S. (1987). *La cultura como recurso: el desafío de la educación indígena en el marco de un desarrollo nacional autónomo*. Educación en poblaciones indígenas. Políticas y estrategias en América Latina. UNESCO: OREALC.
- Vasconcelos, J. (1925). *La Raza Cósmica*. En Vasconcelos, J. (1948). *La raza cósmica*. 1925. Obras completas, 2.
- Vázquez Sandrin, G. (2010). Planteamientos teórico-metodológicos sobre la planeación demográfica participativa de los pueblos indígenas de México. En Ortiz Lazcano, A. y Reyna Bernal, A. E. (coords.). *Estudios demográficos del Estado de Hidalgo* (pp. 191-206). Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo.
- Waldron, J. (2003). Indigeneity? First Peoples and Last Occupancy. *New Zealand Journal of Public Law*, Vol. 1, 55.
- Walsh, C. (2008). Statistics and Anthropology: The Mexican Case. In Poole, D. *A Companion to Latin American Anthropology* (pp. 352-372). Blackwell Publishing.
- Warman, A. y Argueta, A. (1993). Presentación. En Warman, A. y Argueta, A. (coord.). *Movimientos indígenas contemporáneos en México* (pp. 7-12). Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades. UNAM.
- Weaver N., H. (2001). Indigenous Identity: What Is It, and Who Really Has It? *American Indian Quarterly*, Vol. 25(2), 240-255.
- Welsch, W. (1994). *Transkulturalität. Die veränderte Verfassung heutiger Kulturen*. VIA REGIA – Blätter für internationale kulturelle Kommunikation, 20. Europäischen Kultur- und Informationszentrum. Thüringen.
- Wimmer, A. (2002). *Nationalist Exclusion and Ethnic Conflict. Shadows of Modernity*. Cambridge University Press.
- Wimmer, A. (2004). Does ethnicity matter? Everyday group formation in three Swiss immigrant neighbourhoods. *Ethnic and Racial Studies*, 27(1), 1-36.
- Wimmer, A. (2008). The Making and Unmaking of Ethnic Boundaries: A Multilevel Process Theory. *American Journal of Sociology*. Vol. 113(4), 970–1022.
- Zapata Silva, C. (2005). Origen y función de los intelectuales indígenas. *Cuadernos Interculturales*, Vol. 3(4), 65-87.



## Literatura gris

- ANPIBAC (1980). *Primer Congreso Nacional: Los Indígenas y su Política Educativa*. Los Remedios, Ixmiquilpan, Hidalgo. Octubre 1980. Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A. C.
- Cruz H., J. (2008). *Bienvenido (Hogä'Ehe)*, CELCI, Hidalgo.
- Cruz, H. J. (2010). *Añoranza (Xa Fentho)*, CELCI, Hidalgo.
- Vargas d, I. É. Recursos lingüísticos y de organización discursiva en la interpretación del español al náhuatl en los procesos de procuración de justicia. Universidad Autónoma de Querétaro. Facultad de Filosofía. Maestría en Estudios Amerindios y Educación Bilingüe
- Vargas d, I. É. (2010a). Año nuevo: autoridades nuevas. 1 de enero en las comunidades nahuas. *Gaceta Olinka*, 1810-2010, 6-7. CELCI, Hidalgo.
- Vargas d, I. É. (2010b). Celebración del Xantolo en las comunidades indígenas nahuas. *Gaceta Olinka*, 1810-2010, 9-11. CELCI, Hidalgo.
- Vargas d. R. L. (2014). Tlanahuac. Ediciones Mayahuel Huazalingo.

## Internet

- Becas de posgrado para estudiantes indígenas <http://becasindigenas.ciesas.edu.mx/Index.html> 24.3.2014.
- CDI "Niñas indígenas ganan concurso de Símbolos Patrios". Hidalgo, México [http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2463&Itemid=1](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2463&Itemid=1)
- CIESAS: <http://becasindigenas.ciesas.edu.mx/Index.html> 24.3.2014
- Consejo Estatal para la Cultura y las Artes. En Gobierno del estado de Hidalgo <http://www.hidalgo.gob.mx/?p=1481> 13.7.2015
- Consejo Supremo Hñahñú: <http://www.consejosupremo.org/> 26.3.2014
- Crefal. Antecedentes históricos: ([http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php?option=com\\_content&view=article&id=27&Itemid=182](http://www.crefal.edu.mx/crefal25/index.php?option=com_content&view=article&id=27&Itemid=182) 11.8.2015)
- Cruz, Jacinto. Blog Un mundo de valores (Hogäm'ui), iniciado en 2007
- Declaración de Derechos Humanos: <http://www.un.org/es/documents/udhr/> acceso 24.09.2015
- Declaración de México sobre las políticas culturales. [http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico\\_sp.pdf/mexico\\_sp.pdf](http://portal.unesco.org/culture/es/files/35197/11919413801mexico_sp.pdf/mexico_sp.pdf) f 25.7.2015.
- Decreto de Proyectos de becas para jóvenes indígenas <http://cronica.diputados.gob.mx/DDebates/55/3er/Ord1/19931213.html>, <http://cronica.diputados.gob.mx/DDebates/56/2do/Ord2/19960401.html> ).

Dirección General de Educación Indígena (DGEI).  
<http://basica.sep.gob.mx/dgei/pdf/inicio/conocenos/historiaDGEI.pdf> 12.2. 2014

Dirección General de Educación Tecnológica Agropecuaria (DGETA), SEP. Antecedentes  
([http://dgeta.sems.gob.mx/es/dgeta/que\\_es\\_dgeta](http://dgeta.sems.gob.mx/es/dgeta/que_es_dgeta) acceso 5.8.2015)

Diconsas: [http://www.diconsas.gob.mx/index.php/licitaciones/menuopcbaseslicita/doc\\_details/54-bases-de-la-invitation-a-cuando-menos-tres-personas-inv120308-aut-m-.html](http://www.diconsas.gob.mx/index.php/licitaciones/menuopcbaseslicita/doc_details/54-bases-de-la-invitation-a-cuando-menos-tres-personas-inv120308-aut-m-.html) 11.3.2015

Gobierno del estado de Hidalgo <http://www.hidalgo.gob.mx/?p=1481> 13.7.2015

INEGI. (<http://www.zonu.com/America-del-Norte/Mexico/Hidalgo/index.html> 3.8.2015)

Informe Ejecutivo del Programa de Mejoramiento del Profesorado (PROMEP)  
<http://dsa.sep.gob.mx/pdfs/Informe%20Ejecutivo%20Promep.pdf>. Acceso 1.12.2014.

Excarcelación de indígenas aprehendidos injustificadamente  
[http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2999:otorgan-su-libertad-a-mas-de-600-indigenas-presos-a-traves-del-proyecto-de-excarcelacion-de-la-cdi&catid=93:sala-de-prensa-2013&Itemid=200057](http://www.cdi.gob.mx/index.php?option=com_content&view=article&id=2999:otorgan-su-libertad-a-mas-de-600-indigenas-presos-a-traves-del-proyecto-de-excarcelacion-de-la-cdi&catid=93:sala-de-prensa-2013&Itemid=200057).

Licenciatura en Intervención Educativa (LIE) UPN <http://www.upnhidalgo.edu.mx/antec.html> 5.8.2015.

Literatura gris <http://www.greylit.org/about> 17 de febrero de 2015.

Natalio Hernández. Academia Mexicana de la Lengua. <http://www.academia.org.mx/academicos-2018/item/natalio-hernandez> 20.08.2018

ONU. Declaración Universal de los Derechos Humanos. <http://www.un.org/es/documents/udhr/>  
PAEIIIES <http://paeiies.anuies.mx/public/10.10.2014>

Pavel Pedraza: <http://pavelpedraza.wix.com/consejosupremo> 26.3.2014

Programa Nacional de Becas y Financiamiento (Pronabes) Cámara de Diputados  
[http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/dof/indices/dof\\_index2001.pdf](http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/dof/indices/dof_index2001.pdf) 4.12.2014.

Proyecto de Educación Intercultural en México <http://www.inidedelauia.org/2012/07/intercultural-education-of-mexico.html>. 12.12.2014.

Proyecto Uantakua. Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, SEP:  
<http://eib.sep.gob.mx/cgeib/desarrollo-de-modelos/proyecto-uantakua/> 25.11.2014.

¿Qué es el Conalep? <http://www.conalep.edu.mx/qspropuesta/Paginas/default.aspx>

Secretaría de Educación Pública. Breve Historia <file:///C:/Users/user/Downloads/historiaDGEI.pdf>  
Fuente visitada el 12.2.2014

Secretaría de Educación Pública. Educación básica <http://basica.sep.gob.mx/dgi> 12.2.2014.

Servicio Geológico Mexicano (SGM) de la serie “Panorama Minero de los Estados”.  
<http://www.hidalgo.gob.mx/?p=1481> 13.7.2015.

Sistema de Educación Media Superior <http://sems.gob.mx/>, 10.10.2014  
[http://intranet.sems.gob.mx/jsp/mec/portal/ListadoUnidades\\_Portal\\_Direccion.jsp?EstabliceParam=1&idDG=1137](http://intranet.sems.gob.mx/jsp/mec/portal/ListadoUnidades_Portal_Direccion.jsp?EstabliceParam=1&idDG=1137). 19.2.2014

Tele-secundaria dentro del Sistema Educativo Nacional, 1968. <http://televisioneducativa.gob.mx/>  
11.12.2014.

Torres Bodet y la conferencia que dio vida a la UNESCO (Primera parte).

[http://www.unesco.org/new/es/mexico/press/news-and-articles/content/news/torres\\_bodet\\_y\\_la\\_conferencia\\_que\\_dio\\_vida\\_a\\_la\\_unesco/#.Vcs5tSaqqko](http://www.unesco.org/new/es/mexico/press/news-and-articles/content/news/torres_bodet_y_la_conferencia_que_dio_vida_a_la_unesco/#.Vcs5tSaqqko) 2.8.2015.

UDLAP. Programa de Liderazgo indígena <http://www.udlap.mx/liderazgo/> 11.8.2015

UDLAP Foto galería del Programa de Liderazgo <http://www.udlap.mx/liderazgo/fotogaleria.aspx> 11.8.2015

UPN <http://www.upnhidalgo.edu.mx/antec.html> 19.2.2014.

## Hemerografía

Acevedo G. (2013, noviembre 6). Hidalgo testimonio en el país de cómo atender la interculturalidad: Schmelkes, *Milenio*.

Aubry, A. (2004, octubre 15). El Congreso indígena de 1974, 30 años después. *La Jornada México*.

Bellinghausen, H. (2016, marzo 7). Educación bajo sitio. *La Jornada México*.

Camacho, C. (2008, julio 7). Adiós a la normal rural de El Mexe. *La Jornada México*.

Civera C. A. (2015, marzo 1). Normales rurales. Historia mínima del olvido. *Nexos*

García R. M. (2012, septiembre 4). Nueva Universidad de Hidalgo será sustentable y ecológica. *Milenio*.

Palapa Quijas, F. (2015, junio 7). Natalio Hernández, en espera de un *tsunami* cultural lingüístico. *La Jornada México*.

Salazar Mendoza, B. (2014, febrero 20). La Casa de la Mujer Hidalguense, 1958. *Diario Plaza Juárez. México*.

## Documentos Históricos

Archivo General de la Nación. Colección SEP. Dirección de Educación y Cultura Indígenas, Hidalgo. Cajas 26, 29 y otras que se enlistan dentro de las diferentes regiones:

### *El Valle del Mezquital*

1923. Barrio del Mandhó, Municipio de Ixmiquilpan. Reunión para solicitar a los padres de familia que envíen a la escuela a sus hijos y presentación de la maestra encargada. Maestro misionero Manuel Mar Gaona, juez auxiliar suplente Estevan Albamil, maestra María Rodríguez.

1923. Barrio del Mandhó, Municipio de Ixmiquilpan. Noticia estadística mensual enero-mayo. Maestra María Rodríguez.

1923. Barrio de San Nicolás, Municipio de Ixmiquilpan. Reunión para solicitar a los padres de familia que envíen a la escuela a sus hijos y presentación de la maestra encargada. Maestro misionero Manuel Mar Gaona, presidente municipal Luis Antonio, juez auxiliar suplente Pablo Flores, maestra Elvira Morales.
1923. Barrio del Mandhó, Municipio de Ixmiquilpan. Noticia estadística mensual enero-julio. Maestra Elvira Morales.
1923. Maguey Blanco, Municipio de Ixmiquilpan. Reunión para solicitar a los padres de familia que envíen a la escuela a sus hijos y presentación del maestro. Maestro misionero Manuel Mar Gaona, jueces auxilliares Sebastián García y José Maldonado y maestro Sebastián Grejal.
1923. Maguey Blanco, Municipio de Ixmiquilpan. Noticia estadística mensual enero-agosto. Maestro Sebastián Grejal.
1923. Pueblo de San Juanico, Municipio de Ixmiquilpan. Noticia estadística mensual julio-septiembre. Maestro Gregorio Cadena.
1923. Pueblo de El Maye, Municipio de Ixmiquilpan. Noticia estadística mensual octubre. Maestra María C. y Barrera.
1923. Tepe, Municipio de Ixmiquilpan. Noticia estadística mensual septiembre-octubre. Maestro Jorge Romero.
1924. Remedios, Municipio de Ixmiquilpan. Solicitud de fundación de escuela rural con el compromiso de los vecinos del lugar. Maestro misionero Prisciliano Pineda.
1924. Remedios, Municipio de Ixmiquilpan. Autorización del establecimiento de la escuela rural. SEP.
1924. La Peña, Municipio de Actopan. Descripción del proyecto de educación rural a la población. Maestro misionero Rafael Tlapamo, juez auxiliar Nicolás Fernández, vecinos del lugar.
1924. La Peña, Municipio de Actopan. Exposición de las condiciones de vida de la población y justificación para el establecimiento de la escuela. Maestro misionero Rafael Tlapamo.
1924. Maney, Municipio de Huichapan. Solicitud de fundación de escuela rural con el compromiso de los vecinos del lugar, descripción de la población. Maestro misionero Prisciliano Pineda.
1924. Maney, Municipio de Huichapan. Noticia estadística mensual julio. Maestro Agustín Chávez.
1924. San Antonio Sabanilla, Municipio del Cardonal. Solicitud de fundación de escuela rural con el compromiso de los vecinos del lugar. Maestro misionero Prisciliano Pineda.
1924. San Antonio Sabanilla, Municipio del Cardonal. Acuse de recibo del informe de aumento de asistencia escolar del maestro Prisciliano Pineda. SEP.
1925. San Antonio Motovatha, Municipio de San Salvador. Solicitud de fundación de escuela rural. Juez auxiliar Joel Hernández, vecinos del lugar.
1925. Listado de escuelas rurales de la zona de Ixmiquilpan. 33 escuelas que atienden a 1749 niños. Prisciliano Pineda.
1952. Mesa chica. Municipio de Actopan. Acta de compromiso de colaboración del pueblo para la fundación de la escuela primaria rural. Juez auxiliar Nicandro Acosta, representante del pueblo Isaías Hernández, comisariado ejidal Juan Hernández.
1952. Mesa chica. Municipio de Actopan. Autorización de fundación de escuela primaria rural. SEP.

1955. El Decá, Municipio del Cardonal. Autorización de fundación de escuela primaria rural. SEP.
1955. El Decá, Municipio del Cardonal. Donación de terreno para la escuela. Juez auxiliar José Cardón, representante Francisco Roque, dueño del terreno Isidro Tzongua, testigos vecinos del pueblo.
1955. El Decá, Municipio del Cardonal. Denominación de la escuela. Juez auxiliar José Cardón, representante Francisco Roque, vecinos del lugar.
1955. El Decá, Municipio del Cardonal. Acta de compromiso de colaboración de los pobladores para la escuela. Juez auxiliar José Cardón, representante Francisco Roque, vecinos del lugar.
1969. El Águila, Municipio de Santiago de Anaya. Descripción a la población del cambio de categoría de la promotoría a escuela primaria federal. Profesora Lucía Claro Cruz, juez presidente municipal profesor Pablo Mendoza, juez auxiliar Abel Anageles, presidente de educación Emiliano Ramírez.
1969. El Águila, Municipio de Santiago de Anaya. Autorización de fundación de escuela primaria federal. SEP.
1969. La Estación, Municipio de Ixmiquilpan. Autorización de fundación de escuela primaria rural federal. SEP.
1969. La Estación, Municipio de Ixmiquilpan. Denominación de la escuela. Director de la escuela Esteban Cerritos, juez auxiliar Felipe Catalán, presidente de la sociedad de padres de familia Celedonio García.
1970. Cerro Colorado, Municipio del Cardonal. Autorización de fundación de escuela primaria rural federal. SEP.
1970. Cerro Colorado, Municipio del Cardonal. Acta de compromiso de colaboración de los pobladores. Profesor Marcelo Roque, juez auxiliar Ignacio Vega, presidente de la sociedad de padres de familia Concepción Cardón, vecinos del lugar.
1970. Cerro Colorado, Municipio del Cardonal. Denominación de la escuela. Profesor Marcelo Roque, juez auxiliar Ignacio Vega, presidente de la sociedad de padres de familia Concepción Cardón, vecinos del lugar.
1970. Granaditas, Remedios, Municipio de Ixmiquilpan. Denominación de la escuela primaria rural federal. Maestra Sabina de la Cruz, juez auxiliar Agapito Pérez, vecinos del lugar.
1970. Granaditas, Remedios, Municipio de Ixmiquilpan. Autorización de la escuela primaria rural federal. SEP.
1970. El Espino, Municipio de Ixmiquilpan. Autorización de escuela primaria rural federal. SEP.
1970. El Espino, Municipio de Ixmiquilpan. Acta de compromiso de colaboración de los pobladores con la fundación de la escuela. Juez auxiliar Rosendo Chárrez, presidente de la sociedad de padres de familia Reyes Pedraza, vecinos del lugar.
1971. El Espino, Municipio de Ixmiquilpan. Denominación de la escuela. Juez auxiliar Rosendo Chárrez, presidente de la sociedad de padres de familia Reyes Pedraza, vecinos del lugar.
1971. El Espino, Municipio de Ixmiquilpan. Acta de constitución del comité administrativo de la parcela escolar. Juez auxiliar Rosendo Chárrez, vecinos del lugar.

### ***Región Huasteca***

1922. Los Otates, Municipio de Huejutla. Solicitud de fundación de escuela de educación rudimentaria federal. Maestro misionero Alfonso Hernández, co-propietario de la hacienda Los Hules Jesús Careta.
1922. Los Otates, Municipio de Huejutla. Respuesta de la SEP.
1922. Macuxtepetla, Municipio de Huejutla. Solicitud de fundación de escuela rudimentaria, Casa del Pueblo. Mixta. Misionero de la Zona de Huejutla, José C. Sagaón, juez auxiliar Margarito Salguero y vecinos del lugar.
1923. Macuxtepetla, Municipio de Huejutla. Noticia estadística mensual Casa del Pueblo julio a septiembre 1923. Maestro Francisco Mogica.
1924. Macuxtepetla, Municipio de Huejutla. Clausura de la Casa del Pueblo. Maestro Francisco Mogica.
1922. Sitlán, Municipio de Huejutla. Solicitud de fundación de escuela rudimentaria, Casa del Pueblo. Mixta. Maestro misionero Alfonso Hernández, juez auxiliar Margarito Monterrubio, vecinos del lugar.
1922. Sitlán, Municipio de Huejutla. Respuesta de la SEP.
1923. Sitlán, Municipio de Huejutla. Noticia estadística mensual Casa del Pueblo mayo a julio 1923. Maestro Crescencio Arellano.
1922. Chiquemecatitla, Municipio de Huejutla. Solicitud de fundación de escuela rudimentaria, Casa del Pueblo. Maestro Misionero Alfonso Hernández.
1923. Chiquemecatitla, Municipio de Huejutla. Noticia estadística mensual Casa del Pueblo julio a agosto 1923. Maestro Arturo Lara.
1922. Panacaxtlán, Municipio de Huejutla. Solicitud de fundación de escuela rudimentaria, Casa del Pueblo. Maestro Misionero Alfonso Hernández, juez auxiliar Domingo Juan.
1922. Huichapa, Municipio de Huejutla. Solicitud de fundación de escuela rudimentaria, Casa del Pueblo. Maestro Misionero Alfonso Hernández, juez auxiliar Leopoldo Martínez, vecinos del lugar.
1923. Ixcatlán, Municipio de Huejutla. Noticia estadística mensual Casa del Pueblo mayo a agosto 1923. Maestro J. Mugica Ugalde.
1923. Lontla, Municipio de Huejutla. Noticia estadística mensual Casa del Pueblo julio 1923. Maestro Reyes M. Salvador.
1923. Lontla, Municipio de Huejutla. Clausura de Casa del Pueblo. José C. Sagaón.
1923. Lontla, Municipio de Huejutla. Aprobación de clausura de Casa del Pueblo. SEP.
1923. Pahuatlán, Municipio de Huejutla. Noticia estadística mensual Casa del Pueblo mayo a julio 1923. Maestro Simón Mugica.
- 1923, Chililico, Municipio de Huejutla. Noticia estadística mensual Casa del Pueblo mayo a septiembre 1923. Maestro Prudencio Vite, Elías Amador, Efraín Barragán.
1923. Chililico, Municipio de Huejutla. Nombramiento del maestro rural Prudencio Vite.
1925. Jalamelco, Municipio de Molango. Solicitud de fundación de escuela. Juez auxiliar Justiniano Cruz, vecinos del lugar.
1925. Jalamelco, Municipio de Molango. Respuesta para la fundación de la escuela. SEP

1925. Distritos de Molango y Zacualtipán. Informe de inspección de las escuelas. Inspector Prisciliano Pineda.
1925. Quitandejé y Danghú. Clausura de escuelas rurales. Santiago, Zimapán y Caltimacán, Tasquillo. Reubicación de los maestros. Inspector Prisciliano Pineda.
1949. Los Otates, Municipio de Huejutla. Autorización de fundación de escuela primaria rural. Dirección Federal de Educación, Pachuca, Hidalgo.
1950. Huitzacháhuatl, Municipio de Huejutla. Autorización de fundación de escuela primaria rural. Dirección Federal de Educación, Pachuca, Hidalgo.
1951. Axcaco, Municipio de Huejutla. Solicitud a los vecinos del lugar de apoyo para la escuela primaria rural. Presidente del comité de educación Arnulfo Martínez, juez auxiliar Juan Antonio, vecinos del lugar.
1951. Axcaco, Municipio de Huejutla. Autorización de fundación de escuela primaria rural. Dirección Federal de Educación, Pachuca, Hidalgo.
1951. Cuamitla, Municipio de Huautla. Solicitud de fundación de escuela primaria rural al inspector Salomón Herver. Juez auxiliar José Martínez, presidente de la sociedad de padres de familia Francisco Arenas, vecinos del lugar.
1951. Cuamitla, Municipio de Huautla. Autorización de fundación de escuela primaria rural. Dirección Federal de Educación, Pachuca, Hidalgo.
1953. La Cruz Zocuiteco, Municipio de Huejutla. Solicitud a los vecinos del lugar de apoyo para la escuela primaria rural. Inspector Juan Mogica, profesora Enriqueta Castelán, vecinos del lugar
1954. La Cruz Zocuiteco, Municipio de Huejutla. Autorización de fundación de escuela primaria rural. Dirección Federal de Educación, Pachuca, Hidalgo.
1970. El Zapote, Municipio de Huejutla. Autorización de fundación de escuela primaria rural. Dirección Federal de Educación, Pachuca, Hidalgo.
1970. El Zapote, Municipio de Huejutla. Acta de compromiso de los vecinos del lugar para la fundación de la escuela primaria rural. Presidente de la asociación de padres de familia Matías Hernández, autoridad municipal Isaías Hernández, comisariado ejidal Raymundo Bautista y vecinos del lugar.
1970. El Zapote, Municipio de Huejutla. Denominación de la escuela primaria rural. Profesora Yolanda Núñez de la Vega, presidente de la asociación de padres de familia Matías Hernández, autoridad municipal Isaías Hernández, comisariado ejidal Raymundo Bautista y vecinos del lugar.
1971. Huitzquililitla, Municipio de Huejutla. Solicitud de fundación de escuela primaria rural. Juez auxiliar Margarito Mohedano, vecinos del lugar.
1971. Huitzquililitla, Municipio de Huejutla. Denominación de escuela primaria rural. Juez auxiliar Margarito Mohedano, vecinos del lugar.
1971. Huitzquililitla, Municipio de Huejutla. Autorización de fundación de escuela primaria rural. Dirección Federal de Educación, Pachuca, Hidalgo.
1971. Zacayahual, Municipio de Huejutla. Acta de compromiso de los vecinos del lugar para la escuela primaria rural. Juez auxiliar Mateo Hernández, comité de padres de familia Salomón Herver, vecinos del lugar.

1971. Zacayahual, Municipio de Huejutla. Carta de compromiso al inspector Samuel Lara. Juez auxiliar Mateo Hernández, presidente de la sociedad de padres de familia Salomón Herver.
1972. Zacayahual, Municipio de Huejutla. Autorización de fundación de escuela primaria rural. Dirección Federal de Educación, Pachuca, Hidalgo.

***Región Tenango de Doria***

1923. San Bartolo Tutotepec, Distrito Tenango de Doria. Solicitud de fundación de escuela rudimentaria, Casa del Pueblo. Maestro misionero Nicolás Solís, presidente Municipal José Mendoza, vecinos del lugar.
1923. San Bartolo Tutotepec, Distrito Tenango de Doria. Casa del Pueblo. Nombramiento del maestro Delfino Gutiérrez. SEP.
1923. San Bartolo Tutotepec, Distrito Tenango de Doria. Informe de apertura de la Casa del Pueblo. Presidente Municipal José Mendoza.
1923. San Bartolo Tutotepec, Distrito Tenango de Doria. Solicitud de pagos atrasados. Delfino Gutiérrez.
1923. San Bartolo Tutotepec, Distrito Tenango de Doria. Solicitud de pagos atrasados del maestro Delfino Gutiérrez. SEP.
1923. San Bartolo Tutotepec, Distrito Tenango de Doria. Informe de cambio de programa educativo. Maestro Delfino Gutiérrez.
1923. San Bartolo Tutotepec, Distrito Tenango de Doria. Amonestación al maestro Delfino Gutiérrez. SEP.
1933. Suchitlán, Municipio de San Bartolo Tutotepec, Distrito Tenango de Doria. Informe de la visita de inspección y monografía costumbrista. Maestra Josefina Nieto.
1935. El Mirador, Municipio de San Bartolo Tutotepec, Distrito Tenango de Doria. Solicitud de fundación de escuela rural. SEP.
1935. El Mirador, Municipio de San Bartolo Tutotepec, Distrito Tenango de Doria. Autorización de fundación de escuela rural. SEP.
1945. San Andrés, Municipio de San Bartolo Tutotepec, Distrito Tenango de Doria. Clausura de escuela rural. SEP.
1946. San Andrés, Municipio de San Bartolo Tutotepec, Distrito Tenango de Doria. Requisitos de reapertura de la escuela rural. SEP.
1946. San Andrés, Municipio de San Bartolo Tutotepec, Distrito Tenango de Doria. Autorización de reapertura. SEP.
1928. San Clemente, Municipio de Huehuetla. Autorización de fundación de escuela rural. SEP.
1945. San Clemente, Municipio de Huehuetla. Autorización de fundación de escuela primaria rural. SEP.
1946. San Clemente, Municipio de Huehuetla. Solicitud de colaboración a los vecinos del lugar para el mejoramiento del local escolar. Profesor Aurelio Contreras.
1946. San Clemente, Municipio de Huehuetla. Denominación de la escuela primaria rural. SEP.
1952. San Clemente, Municipio de Huehuetla. Denominación de la escuela primaria rural. Director de la escuela Jorge Bello, inspector Arcadio Rodríguez y juez auxiliar Modesto García, vecinos del lugar.

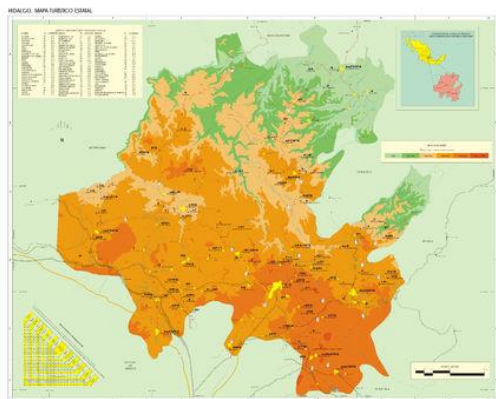


1966. San Clemente, Municipio de Huehuetla. Entrega del edificio escolar. Profesor Mario Fuentes Esquivel, juez auxiliar Cayetano Monroy.
1976. San Clemente, Municipio de Huehuetla. Establecimiento de nueva asamblea de padres de familia. Director de la escuela Rafael Sánchez, juez auxiliar Jesumín Alvares, comités directivos saliente y entrante.
1966. La Esperanza, Municipio de Huehuetla. Autorización de fundación de escuela primaria rural. SEP.
1966. La Esperanza, Municipio de Huehuetla. Acta de donación del terreno para la escuela. Profesor Mariano López, juez auxiliar Martín Sánchez, Sr. José Escobar, vecinos del lugar.
1966. La Esperanza, Municipio de Huehuetla. Acta de compromiso de los vecinos del lugar para la escuela. Profesor Mariano López, juez auxiliar Martín Sánchez, vecinos del lugar.
1966. La Esperanza, Municipio de Huehuetla. Denominación de la escuela. Profesor Mariano López, juez auxiliar Martín Sánchez, vecinos del lugar.
1967. El Paraíso, San Guillermo, Municipio de Huehuetla. Denominación de escuela primaria rural. Juez auxiliar Hermenegildo Gayosso, presidente de la sociedad de padres de familia Pedro Miranda, vecinos del lugar.
1967. El Paraíso, San Guillermo, Municipio de Huehuetla. Acta de compromiso de los vecinos del lugar para la escuela. Juez auxiliar Hermenegildo Gayosso, presidente de la sociedad de padres de familia Pedro Miranda, vecinos del lugar.
1967. El Paraíso, San Guillermo, Municipio de Huehuetla. Autorización de fundación de escuela rural. SEP.
1949. El Progreso, Municipio de Tenango de Doria. Solicitud de fundación de escuela rural. Juez auxiliar Julián Urtado, vecinos del lugar.
1951. El Progreso, Municipio de Tenango de Doria. Autorización de fundación de escuela rural. SEP.
1956. San Sebastián, Municipio de San Bartolo Tutotepec, Distrito Tenango de Doria. Solicitud de fundación de escuela rural. Inspector Manuel Lara, presidente municipal Manuel Ramírez, vecinos del lugar.
1956. San Sebastián, Municipio de San Bartolo Tutotepec, Distrito Tenango de Doria. Autorización de fundación de escuela rural. SEP.
1956. Huasquilla, Municipio de Tenango de Doria. Clausura de escuela primaria rural. SEP.
1956. Huasquilla, Municipio de Tenango de Doria. Acta de entrega del edificio escolar. Presidente municipal David Melo, juez auxiliar Epifanio Cruz, presidente del comité de educación Ignacio García, inspector escolar Manuel Lara.
1956. Huasquilla, Municipio de Tenango de Doria. Causas de clausura de escuela primaria rural. Inspector escolar Manuel Lara.
1966. La Esperanza, Municipio de Huehuetla. Solicitud de fundación de escuela rural. Prof. Mariano López.
1970. Tenango de Doria, Municipio de Tenango de Doria. Solicitud de cambio de escuela primaria a la categoría de rural. SEP.
1970. Tenango de Doria, Municipio de Tenango de Doria. Autorización de cambio de escuela primaria a la categoría de rural. SEP.

1976. Tenango de Doria, Municipio de Tenango de Doria. Establecimiento de nueva asamblea de padres de familia. Director de la escuela (no se entiende), juez auxiliar Santos Reyes, comités directivos saliente y entrante.

## Anexo 1. Cuadros, gráficas y mapas

**Mapa 1 Hidalgo actualmente**



Fuente: INEGI. (<http://www.zonu.com/America-del-Norte/Mexico/Hidalgo/index.html> 3.8.2015)

**Mapa 2 Regiones naturales-culturales**



Servicio Geológico Mexicano (SGM) de la serie "Panorama Minero de los Estados". (<http://www.hidalgo.gob.mx/?p=1481> 13.7.2015)

**Cuadro 3.1 Municipios con población de 3 años y más hablante de lengua indígena 2010**

Más de 70 por ciento	Entre 40 y 69 por ciento	Con alguna presencia*
Atlapexco	Cardonal	Acaxochitán
Huautla	Chilcuautla	Calnali
Huazalingo	Huehuetla	San Bartolo Tutotepec
Jaltocán	Huejutla	San Salvador
Xochiatipan	Ixmiquilpan	Tasquillo
Yahualica	Nicolás Flores	Tenango de Doria
	San Felipe Orizatlán	Tlanguistengo
	Santiago de Anaya	
	Tepahuacán de Guerrero	
	Tlanchinol	

Fuente: Censo de Población y Vivienda 2010. INEGI \*Presencia indígena: Entre 20 y 39 por ciento de población hablante de lengua indígena

**Cuadro 3.2 Municipios del Valle del Mezquital**

Fabila 1938	PIVM 1951	Guerrero 1983	PIVM 1988	López 1991	Melville 1999	Fabré 2004	CDI 2006	Gobierno del Estado
Actopan	Actopan	Actopan	Actopan	Actopan	Actopan	Actopan	Actopan	Actopan
	Ajacuba	Ajacuba	Ajacuba	Ajacuba	Ajacuba			Ajacuba
Alfajayucan	Alfajayucan	Alfajayucan	Alfajayucan	Alfajayucan	Alfajayucan	Alfajayucan	Alfajayucan	Alfajayucan
Arenal	Arenal	Arenal	Arenal	Arenal		Arenal	Arenal	Arenal
Atitalaquia	Atitalaquia	Atitalaquia	Atitalaquia	Atitalaquia	Atitalaquia			Atitalaquia
Atotonilco de Tula	Atotonilco de Tula	Atotonilco de Tula	Atotonilco de Tula	Atotonilco de Tula	Atotonilco de Tula			Atotonilco de Tula
Cardonal	Cardonal	Cardonal	Cardonal	Cardonal		Cardonal	Cardonal	Cardonal
		Chapantongo	Chapantongo	Chapantongo	Chapantongo			Chapantongo
					Chiapa de Mota*			
Chilcuautla	Chilcuautla	Chilcuautla	Chilcuautla	Chilcuautla	Chilcuautla	Chilcuautla	Chilcuautla	Chilcuautla
			Eloxochitlán <sup>SB</sup>					
	Francisco I. Madero		Francisco I. Madero	Francisco I. Madero		Francisco I. Madero	Francisco I. Madero	Francisco I. Madero
		Huichapan	Huichapan	Huichapan	Huichapan			Huichapan
Ixmiquilpan	Ixmiquilpan	Ixmiquilpan	Ixmiquilpan	Ixmiquilpan	Ixmiquilpan	Ixmiquilpan	Ixmiquilpan	Ixmiquilpan
			Jacala <sup>SG</sup>			Jacala <sup>SG</sup>		
					Jilotepec*			
			Metztlán <sup>SB</sup>					
Mixquiahuala	Mixquiahuala	Mixquiahuala	Mixquiahuala	Mixquiahuala	Mixquiahuala	Mixquiahuala	Mixquiahuala	Mixquiahuala
		Nicolás Flores	Nicolás Flores			Nicolás Flores	Nicolás Flores	Nicolás Flores
		Nopala	Nopala	Nopala	Nopala			Nopala de Villagrán
			Pacula <sup>SG</sup>			Pacula <sup>SG</sup>		
			Progreso	Progreso		Progreso	Progreso	Progreso de Obregón
San Agustín Tlaxiaca	San Agustín Tlaxiaca	San Agustín Tlaxiaca	San Agustín Tlaxiaca					San Agustín Tlaxiaca
San Salvador Santiago de Anaya	San Salvador Santiago de Anaya	San Salvador Santiago de Anaya	San Salvador Santiago de Anaya	San Salvador Santiago de Anaya		San Salvador Santiago de Anaya	San Salvador Santiago de Anaya	San Salvador Santiago de Anaya
	Tasquillo	Tasquillo	Tasquillo	Tasquillo	Tasquillo	Tasquillo	Tasquillo	Tasquillo
		Tecoautla	Tecoautla	Tecoautla	Tecoautla	Tecoautla	Tecoautla	Tecoautla
		Tepatepec*			Tepatepec*			
Tepeji del Río	Tepeji del Río	Tepeji del Río	Tepeji del Río	Tepeji del Río	Tepeji del Río			Tepeji del Río de Ocampo
Tepetitlán	Tepetitlán	Tepetitlán	Tepetitlán	Tepetitlán	Tepetitlán			Tepetitlán
Tetepango	Tetepango	Tetepango	Tetepango	Tetepango				Tetepango
Tezontepec de Aldama	Tezontepec de Aldama	Tezontepec de Aldama	Tezontepec de Aldama	Tezontepec de Aldama	Tezontepec de Aldama			Tezontepec
			Tlahuelilpan	Tlahuelilpan	Tlahuelilpan			Tlahuelilpan
			Tlahuiltepa <sup>SB</sup>					
Tlaxcoapan	Tlaxcoapan	Tlaxcoapan	Tlaxcoapan	Tlaxcoapan	Tlaxcoapan			Tlaxcoapan
Tula de Allende	Tula de Allende	Tula de Allende	Tula de Allende	Tula de Allende	Tula de Allende			Tula de Allende
		Zimapan <sup>SG</sup>	Zimapan <sup>SG</sup>		Zimapan <sup>SG</sup>	Zimapan <sup>SG</sup>	Zimapan <sup>SG</sup>	

Tomado de Mendoza (2006) y Gobierno del Estado de Hidalgo (<http://www.hidalgo.gob.mx/> 10.3.2015)

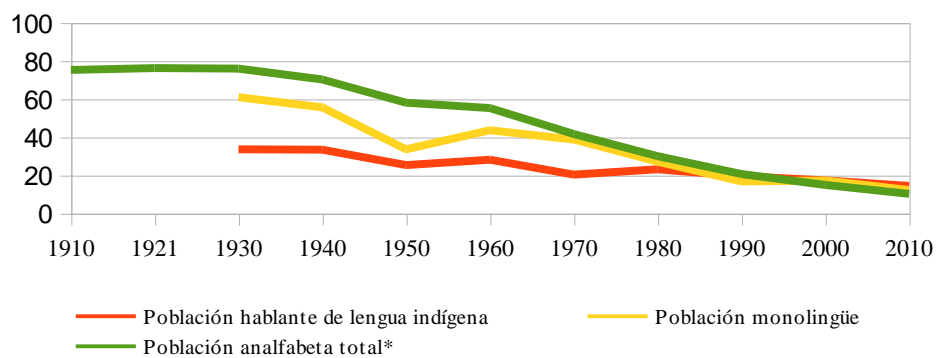
\*Estado de México, <sup>SG</sup>Sierra Gorda, <sup>ST</sup>Sierra de Tenango

**Cuadro 3 Municipios de la región Huasteca**

Colonia	1892*	Bassols 1977	Schryer 1990	Gutiérrez 1993	INI 2002**	Gobierno estado de Hidalgo
Calnali	Atlapexco	Atlapexco	Atlapexco	Atlapexco	Atlapexco	Atlapexco
Huautla	Huautla	Huautla	Huautla	Huautla	Huautla	Huautla
Huazalingo	Huazalingo		Huazalingo	Huazalingo	Huazalingo	Huazalingo
Huejutla	Huejutla	Huejutla de Reyes	Huejutla de Reyes	Huejutla de Reyes	Huejutla de Reyes	Huejutla de Reyes
		Jaltocán	Jaltocán		Jaltocán	Jaltocán
		San Felipe Orizatlán	San Felipe Orizatlán	San Felipe Orizatlán	San Felipe Orizatlán	San Felipe Orizatlán
		Tepehuacán				Tianguistengo
		Tlanchinol		Tlanchinol	Tlanchinol	
Xochiatipan	Xochiatipan	Xochiatipan	Xochiatipan	Xochiatipan	Xochiatipan	
Xochicoatlán	Xochicoatlán					
Yahualica	Yahualica	Yahualica	Yahualica	Yahualica	Yahualica	
Ixcatlán		Huehuetla				
Macuxtepetla						
Pahuatlán						
San Pedro						
Tehuatlán						

Fuente: Construcción propia con base en información de Escobar O, 2009; Guerrero, 1986; López, 2008 y Quezada, 2008.

**Gráfica 1 Porcentaje de población hidalguense por lengua indígena, monolingüismo y analfabetismo de 1910 a 2010**



Fuente: INEGI 1996 \*Edad de referencia 15 años o más, excepto en 1910, 12 años; 1921, 10 años y 1950, 6 años de edad.

## Anexo 2. Material fotográfico



### *Regiones culturales*

Las tres regiones con población indígena del estado de Hidalgo: el Valle del Mezquital (izquierda), la Huasteca (centro) y la Sierra de Tenango. La primera, conocida como la región desértica desde la década de 1920, es la región más desarrollada del estado, incluso comparada con las regiones no indígenas.

### *Instituciones creadas por proyectos culturales del estado e incorporadas a la vida cotidiana de los profesionistas indígenas, especialmente en el Valle del Mezquital*



El Congreso Supremo Hñahñú (CSH) (izquierda), creado en 1951 para la formación de maestros bilingües y para administrar los recursos de la región del Valle del Mezquital, fue un proyecto de SEP y UNESCO que en la actualidad tiene funciones de desarrollo cultural, social, económico y político. El Museo de la Cultura Hñahñú (centro) es el único de este tipo en el estado de Hidalgo y fue creado por iniciativa del CSH. El maestro Luis Vega (derecha), originario del Valle del Mezquital, ha sido presidente municipal de El Cardonal, director general del Centro Estatal para las Lenguas y Culturas Indígenas del Estado de Hidalgo (CELCI), creado en 2005 por instrucciones del gobernador, y actualmente es el presidente del CSH.

*Maestros indígenas y no indígenas trabajan en CELCI en proyectos de interculturalidad en la escuela y en investigación y programas sobre lenguas y culturas de los pueblos indígenas del estado de Hidalgo*



Reunión navideña del Centro Estatal para las Lenguas y Culturas Indígenas (CELCI) 2011 con maestros y profesionistas indígenas y no indígenas. El trabajo sobre interculturalidad promueve el respeto de maestros indígenas que trabajan en instituciones de Pachuca.

*Profesionistas indígenas llevan a cabo distintos proyectos, de acuerdo con sus respectivos perfiles*



El maestro Jacinto, director del área de lingüística del CELCI (izquierda), organiza programas de enseñanza de lengua indígena para niños de localidades indígenas y de formación de traductores intérpretes en lengua indígena para casos judiciales y consultas médicas. La maestra Irla (centro, izquierda) coordina los proyectos de la dirección. La abogada Leticia (centro, derecha) participa activamente en las discusiones del programa de formación de traductores intérpretes para los casos judiciales por medio del relato de sus experiencias profesionales. La abogada y su hermana, estudiante de derecho, son consultadas los fines de semana, cuando visitan Huehuetla para visitar a su familia.

*Cursos de formación de traductores intérpretes en lengua indígena para casos judiciales en Huejutla, capital de la Huasteca Hidalguense*

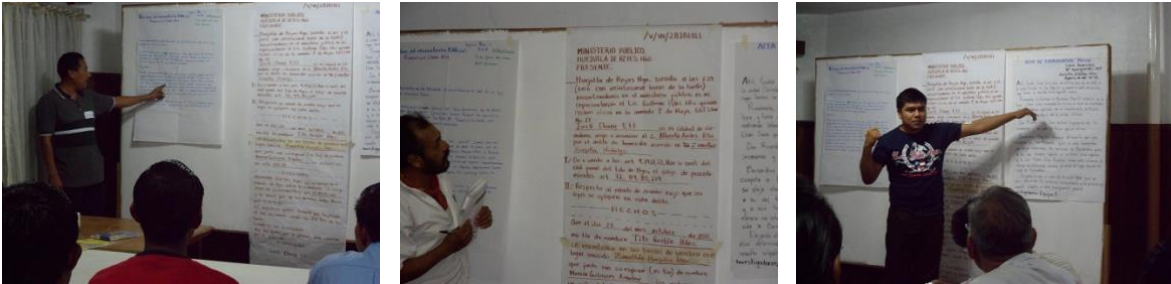


Maestros, biólogos, ingenieros agrónomos, en computación, abogados y un policía que trabajan en localidades pequeñas y medianas de la región se reunieron en un curso en la Huasteca y en la ciudad de Pachuca. Las pausas del almuerzo fueron espacios de intercambio de experiencias sobre identidad cultural, lengua indígena y aplicación del derecho positivo en poblaciones indígenas.

## *Sesión a cargo del Instituto Nacional de las Mujeres*



En estas sesiones se discutieron los derechos de las mujeres en el marco del derecho positivo y del derecho consuetudinario. La sensibilización de género reduce la violencia al interior de las familias de las localidades pequeñas a través del trabajo de traductores intérpretes que llevan los conceptos occidentales del buen trato y maltrato dentro de la familia.



## *Conceptos jurídicos del derecho positivo mexicano*

Los participantes aprenden conceptos jurídicos en español, la lengua en la que se llevan a cabo los juicios en la ciudad de Pachuca.

## *Discusiones sobre los conceptos en las distintas lenguas*



Traductores intérpretes discuten largamente sobre términos legales en náhuatl de la Huasteca y sobre la conciliación del derecho positivo mexicano con el consuetudinario. En estas discusiones se tocan inevitablemente temas relacionados con la descomposición del tejido social, la economía local y los



sistemas de reciprocidad, la religión y el impacto de los valores occidentales y de los pensamientos occidental y mesoamericano para reconstruir la localidad dentro del trabajo de perito intérprete.

### *La interculturalidad en el estado de Hidalgo*



La cátedra UNESCO de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo: “Educación Intercultural para la Convivencia, la Cohesión Social y la Reconciliación en un Mundo Globalizado” es apoyada por la organización internacional desde 2011. La Cátedra, y el noveno Encuentro de Educación Intercultural “Reflexiones y testimonios de la práctica docente en torno a la educación intercultural y bilingüe”, del CELCI, se llevaron a cabo de manera simultánea y contaron con la participación de Sylvia Schmelkes, experta en educación intercultural, y de Fernando Salmerón, titular de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

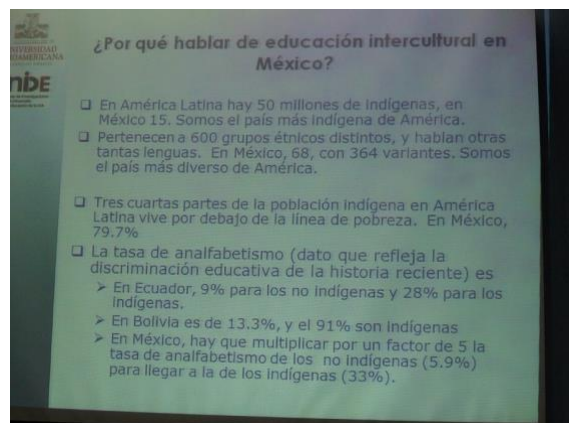
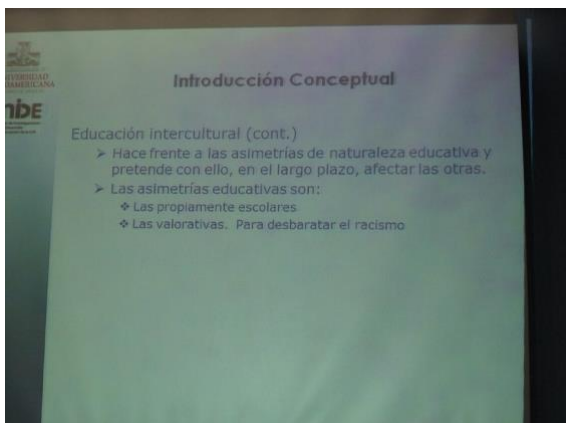
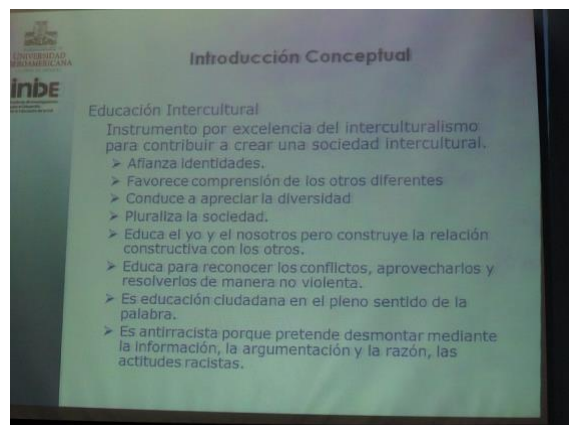
### *Carteles sobre diversidad cultural*




En el marco de las actividades sobre interculturalidad en 2011, se llevó a cabo el concurso de carteles sobre diversidad cultural con los temas diversidad sexual, étnica, religiosa, física, lingüística, de vestimenta y de capacidades, entre otras.


### *Sylvia Schmelkes en la Cátedra UNESCO de la UAEH 2011*

La primera directora de la CGEIB y principal representante de la educación intercultural en México Sylvia Schmelkes definió en la Cátedra UNESCO de la UAEH, 2011, la educación intercultural en términos de educación indígena para mejorar las condiciones económicas de la población indígena. Schmelkes impulsó la creación de las universidades interculturales cuando fue coordinadora de la CGEIB. La creación de la Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo se discutió en este encuentro de la Cátedra UNESCO y su realización se llevó a cabo un año después, en la región de la Sierra de Tenango. Este evento fue un encuentro entre los niveles internacional, Schmelkes ha sido una constante negociadora con las políticas de la UNESCO; el nacional, ella fue la primera coordinadora de la CGEIB; el regional y local, ella lleva su discurso a la Cátedra UNESCO de la Universidad Autónoma del Estado de Hidalgo y al noveno Encuentro de Educación Intercultural “Reflexiones y testimonios de la práctica docente en torno a la educación intercultural y bilingüe”, del CELCI, donde había maestros de escuela y estudiantes de diferentes municipios y localidades.





**¿Por qué hablar de educación intercultural en México?**

- ❑ Los niños indígenas son los que menos asisten a la escuela. En México, por cada niño no indígena que no asiste a la escuela hay dos indígenas en la misma situación.
- ❑ Son los que más desertan. Según el INEE, la probabilidad de que un niño termine la primaria en 6 años es de 0.71. La probabilidad de que lo haga un niño indígena es de 0.51.
- ❑ Son los que menos aprenden. Las escuelas indígenas se encuentran siempre por debajo, de manera notable y significativa, de todos los demás tipos de escuelas en las pruebas EXCALE.
- ❑ Aprenden a leer y a escribir más tarde en la escuela. Entre los 8 y los 14 años, el 13.5% de los indígenas son analfabetas, contra el 2.4% de los no indígenas.


**¿Por qué hablar de educación intercultural en México?**

- ❑ Son los que menos transitan a otros niveles. La población de 15 a 19 años fuera de la escuela es de 47% entre los no indígenas, de 73% entre los indígenas
- ❑ ¿Somos el país más injusto con los indígenas? Probablemente no. Pero la situación de injusticia educativa en México no deja de ser alarmante.
- ❑ Hablar de justicia educativa, de equidad en educación, en México y en los países con población originaria en América Latina, implica necesariamente hacer referencia a la situación indígena.


**¿Por qué hablar de educación intercultural en México?**


- ❑ La educación no intercultural, la que más prevalece en las aulas de educación indígena, desvaloriza lo propio – la lengua, la cultura – y destruye la autoestima.
- ❑ La educación no intercultural conduce muchas veces a un deseo de ser no indígena, a un ocultamiento de los orígenes culturales, y a problemas psicológicos profundos.
- ❑ La educación no intercultural priva a la población en general de enriquecerse del conocimiento de la diversidad y de importancia de aprender de los otros diferentes – frena el crecimiento personal.
- ❑ La educación no intercultural no conduce a la indignación por la pobreza y no moviliza a la agencia y la acción por la transformación.

**Las causas de la injusticia educativa**

Esta realidad es a todas luces injusta. Pero si no conocemos sus causas, no podremos combatirla. Mencionaré algunas de las más importantes:

- 1) Las históricas.
  - ❑ Exterminio, explotación, opresión
  - ❑ Arrinconamiento en tierras pobres
  - ❑ Abandono y marginalización, con explotación
  - ❑ Sin servicios, o a los últimos que les llegan
  - ❑ Migración en las peores condiciones. Los más pobres de las ciudades.


Dadas, imposibles de combatir. Pero indispensable tomarlas en cuenta para entender.


**Las Causas**

Las institucionales

- ❑ La segregación. En casi todos nuestros países, la educación indígena (no así la afrodescendiente) está segregada, opera desde una oficina aparte. En aras de la relevancia cultural y lingüística En lugar de atender la diversidad desde el corazón del sistema. Se margina a la dependencia de las discusiones y decisiones de la educación nacional. Se crea una subcultura diferente que conduce a una educación de segunda.

Y no se ha logrado la relevancia cultural y lingüística. La lengua todavía se usa con visión instrumental. La cultura no está presente.


**Las Causas**

Causas institucionales (cont.)

- ❑ La distribución de los recursos.
  - Menos recursos económicos (a quienes más lo necesitan)
  - Docentes menos formados y lingüísticamente mal ubicados.
  - Desigual equipamiento
  - Funcionamiento cotidiano de las escuelas deficiente.
- ❑ La falta de relevancia cultural y lingüística.
  - La escuela es ajena, los conocimientos no significativos
  - No se parte de lo propio para enfrentar lo nuevo y dialogar con él. Se impone lo externo.
  - El bilingüismo es discurso, no realidad.

## Las causas

Las estructurales.

La más importante es el racismo. Que asocia pobreza cultural con pobreza económica, y culpa a la diferencia cultural de la pobreza económica.

Ha orientado las políticas públicas de nuestras naciones el planteamiento de que es necesario que los indígenas dejen de serlo para integrarse a la vida nacional.

Como no hay mucha confianza en que lo logren, se invierte muy poco en ellos.

## LOS DOS RETOS DE LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

La educación intercultural es un asunto de todos.

- ❑ Las desigualdades son crecientes, inadmisibles. Las más lacerantes se refieren a los indígenas.
- ❑ Los descendientes directos de los habitantes originarios de nuestros países, muchos de los cuales fueron participantes activos en las luchas por la independencia, viven en la pobreza.
  - En América Latina, es dos veces más probable que un indígena viva por debajo de la línea de pobreza que un no indígena.

## Los retos

### EL RACISMO

Ya hemos descrito el peculiar racismo de la población latinoamericana.

Racismo especialmente difícil de combatir porque no es admitido.

Pero invade las estructuras y la vida cotidiana.

- Las decisiones de política
- La legislación
- La forma como se definen las instituciones
- La operación cotidiana de las mismas
- Las relaciones humanas.

Mientras el racismo no se combate, de raíz, la injusticia con los pueblos indígenas prevalecerá.

## Los Retos de la Educación Intercultural

DE AHÍ QUE EL PRIMER RETO SEA

Combatir la injusticia educativa  
CON LA PARTICIPACION ACTIVA DE LOS PUEBLOS INDIGENAS.

Persiguiendo la relevancia cultural y lingüística  
Otorgando los recursos justos

Formando, con la participación de los pueblos,  
profesionalmente a sus docentes.

Atendiendo la diversidad desde el corazón del sistema.

## *Las experiencias de la universidad intercultural en México*



Profesores representantes de las universidades interculturales de Quintana Roo y Chiapas fueron invitados a la Cátedra para compartir sus experiencias ante el inminente establecimiento de la Universidad Intercultural del estado de Hidalgo. Esta fue una oportunidad para que los estudiantes indígenas asistentes hablaran no solamente con los teóricos de la interculturalidad en México, sino también para conocer algunos de los resultados de su institucionalización, iniciada en 2004.

## *Universidad Intercultural del Estado de Hidalgo*



La UICEH inició sus actividades en septiembre de 2012, pero fue el 3 de septiembre de 2015 cuando en un acto político el gobernador del estado colocó la primera piedra para la construcción del edificio que albergará a la institución.





*Los estudiantes de la UICEH en Tenango de Doria, en la Sierra de Tenango*



Los estudiantes de la UICEH revitalizan la identidad otomí y tepehua y la localidad indígena, las tradiciones y las artesanías locales: los tenangos; aprenden o reaprenden la lengua indígena, y recrean la relación entre la identidad indígena y la preocupación por la tierra y el medio ambiente. Su rectora, Verónica Kugel, además de fomentar esta construcción cultural, promovió un intercambio entre estudiantes indígenas del estado de Hidalgo y estudiantes alemanes en la ciudad de Osnabrück para fomentar la interculturalidad.<sup>181</sup>

181 <http://www.plazajuarez.mx/index.php/general/item/9406-universidad-intercultural-del-estado-enviara-alumnos-a-alemania>

## *Celebración del Día Internacional de los Pueblos Indígenas*



En 2012, el Instituto de Ciencias Sociales y Humanidades de la UAEH celebró el Día Internacional de los Pueblos Indígenas, junto con el CELCI y el CSH. Las palabras de bienvenida en español se tradujeron al náhuatl de la Huasteca. El Valle del Mezquital, la Huasteca y la Sierra de Tenango estuvieron representados en la muestra gastronómica y de artesanías. Investigadores indígenas y no indígenas hablaron sobre temas relacionados con la sociedad indígena.

## *CELCI y Conaculta también promueven cursos de lengua indígena*



La maestra Mauricia no solamente recorre Calnali para llevar a los niños a la clase de náhuatl. Ella ha diseñado material didáctico para la enseñanza del náhuatl, de la variante huasteca, en escuelas de la SEP tanto en el proyecto de Educación Bilingüe Bicultural como en el actual programa de Educación Intercultural Bilingüe, y ha producido material para la primaria y la secundaria indígena.

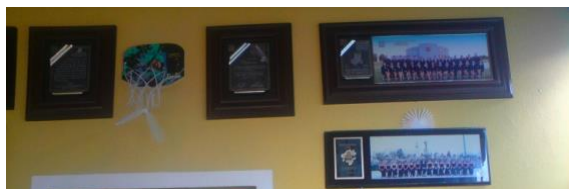
## *Becas de posgrado para mujeres indígenas*



Las becas para estudiantes indígenas de posgrado de la CDI, Conacyt y CIESAS en instituciones nacionales e internacionales iniciaron en 2012. Las mujeres indígenas son apoyadas especialmente desde 2013. En esta experiencia en Nuevo México, en 2015, las y los profesionistas indígenas se representaron como indígenas tradicionales y también como estudiantes occidentales modernas.



*El valor de la educación en familias indígenas y la oferta educativa*



Todos los hijos de esta familia, de la localidad de El Defay, en el Valle del Mezquital (izquierda), son profesionistas. En la fotografía, diplomas y constancias de sus graduaciones académicas. A la derecha, anuncios en paredes de la convocatoria de la Universidad Tecnológica del Valle de Tulancingo en Huehuetla, localidad de la Sierra de Tenango.