

AQUÍ estamos

REVISTA DE EX-BECARIOS INDÍGENAS DEL IFP-MÉXICO



Año 3, núm. 6, enero-junio, 2007



6

DIRECTORIO



Joan Dassin
Directora Ejecutiva



Virginia García Acosta
Directora General

Ernesto Isunza Vera
Director Académico

Edgar García Valencia
Subdirector de Difusión
y Publicaciones

David Navarrete Gómez
Coordinador
IFP-México



Editor
David Navarrete Gómez

Asistencia editorial
Manuel Herrera Loayza

Corrección de estilo
Marina Cadaval Narezo
Bertha Rosas B.

Diseño y formación
Gabriel Salazar Enciso

Aquí Estamos es una publicación semestral del CIESAS
y del Programa Internacional de Becas
de Posgrado de la Fundación Ford (IFP).

La responsabilidad por las colaboraciones que se publican en esta revista es
exclusivamente de los autores. El IFP, el CIESAS y *Aquí Estamos* son ajenos a ella.

Toda correspondencia deberá dirigirse a:

CIESAS

Coordinación del IFP-México

Juárez 222, Tlalpan

México, D.F. 14000

Tels. 10 85 52 72 y 10 84 52 70, exts. 2008 y 2009.

Correo electrónico: pibi@cieras.edu.mx

Año 3, núm. 6, enero-junio, 2007.

La versión electrónica de esta revista está disponible en:
<http://www.cieras.edu.mx/cieras-ford/Revistas.htm>

CONTENIDO

- 4 **PRESENTACIÓN**
Manuel Herrera
- 7 **ENSAYOS**
Las remesas de migrantes en las festividades
de Cherán, pueblo indígena de Michoacán
Alicia Lemus Jiménez
- 14 El desarrollo rural
y el desarrollo comunitario
Sócrates Vásquez García
- 21 El estado actual de la educación bilingüe
Antonio Girón López
- 30 El papel de la sociedad y del Estado
en la efectividad del derecho humano
a la alimentación
Sônia Maria Alves da Costa
- 39 **ENTREVISTA**
La escuela y la vida cotidiana de la niñez indígena
en la ciudad de México.
Diálogo con Melquisedec González Juárez

CONTENIDO

NOTAS INFORMATIVAS	48
Taller sobre género y etnicidad para ex becarias	
Ex becarios reflexionan sobre su papel como líderes sociales	
NOTICIAS DE NUESTROS EX-BECARIOS	49
Yolanda de León se gradúa de maestra con mención honorífica	
Maestro Antonino Santiago, forjando desarrollo rural	
<i>Las rebeliones indígenas en la mixteca</i> , nueva publicación de Javier López Bárcenas	
Asociación de exbecarios estrena sitio web	
CON CONOCIMIENTO DE CAUSA	51
Las tesis de nuestros ex becarios	
LOS AUTORES	52
Quiénes escriben en este número de <i>Aquí Estamos</i>	
DIRECTORIO DE EX-BECARIOS	
Egresados/as de 2003 al primer semestre de 2007	

Los ensayos y el resto de los materiales informativos que integran este número de *Aquí Estamos* evocan la necesidad actual de proteger y promover los derechos económicos, sociales y culturales (DESC), considerándolos como lo que son, parte vital de todos los derechos humanos reconocidos internacionalmente, que debieran ser respetados integralmente, a fin de garantizar la dignidad humana de toda persona. Las situaciones y temas abordados implican miradas, esfuerzos y propuestas que buscan mejorar la calidad de vida de nuestras comunidades, principalmente las indígenas. Se trata del aporte de nuestros ex becarios, volcados al recurrente asunto del desarrollo: un desarrollo que da cabida a lo comunitario, a la cultura, al diálogo intercultural, a la alteridad, a la educación bilingüe y al acceso/obtención de los alimentos de la tierra.

El primer ensayo es de Alicia Lemus Jiménez, historiadora purépecha, quien hace un análisis sobre las remesas de los migrantes indígenas de México a Estados Unidos en las festividades de Cherán, Michoacán. Afirma que en la actualidad, y a partir de los años ochentas, el impacto económico es más visible en Cherán. Sus remesas contribuyen al desarrollo de sus comunidades de origen, principalmente al sustento familiar –que incluye alimento, vestido, educación y patrimonio-, y al sostenimiento de ciertas tradiciones religiosas y culturales –fiestas patronales y sociales, la comida y la música. Desde 2003, las remesas son la entrada de divisas más importante para el país. A lo largo de la historia de la migración México-Estados Unidos, ellas han tenido diferente grado de importancia, especialmente para las comunidades indígenas. Habría que preguntarse cuál sería la magnitud del impacto en la vida económica, social y cultural de tantas familias que dependen de esas remesas, si las medidas antimigratorias de los EUA continúan y se tornan más estrictas. Detrás de las remesas, hay un profundo problema social que pone en juego la vida y el futuro de muchas personas.

El segundo ensayo corresponde a Sócrates Vásquez García, ingeniero agrónomo de origen mixe, cuya preocupación por generar un desarrollo comunitario con identidad, desde su responsabilidad como comunicador radial, le ha llevado a reflexionar sobre el desarrollo rural y lo comunitario. Son las propias comunidades indígenas las que hoy no sólo exigen sino que trabajan por su propio progreso, reivindicando su identidad comunitaria como un mecanismo de diálogo intercultural que facilita un acercamiento más humano entre pueblos y comunidades que buscan generar sus propios procesos de progreso, desde sus propios espacios y valorando visiones diferentes. El autor señala que es necesario romper con el enfoque simplista de ver lo rural como antagónico a lo urbano, como atraso y carencia, y dejar de ver a los habitantes del campo como menores de edad a quienes tutelar –que suele ser la visión de las políticas gubernamentales dirigidas a los pueblos indígenas. Pugna por otro patrón de progreso que no sea el de la ciudad, basado en otro enfoque para la autonomía y vida futura de los pueblos indígenas. El autor resalta que el etnodesarrollo es una de las propuestas que



retoma el papel de los sujetos y su contexto, e incluye la necesidad de incorporar “la cultura” en los proyectos de desarrollo como una alternativa al modelo alienante dominante.

En relación con estos procesos de avance hacia la autonomía, la educación es central, particularmente la que atiende a los grupos más vulnerables de nuestra sociedad. México precisa dar a la educación bilingüe el lugar que le corresponde, iniciando con los primeros grados de primaria, en los que debe privilegiarse el uso y la enseñanza de la lengua materna. Sobre este tema trata el tercer ensayo de Antonio Girón López, profesor de educación primaria bilingüe con experiencia docente en escuelas de la zona Altos de Chiapas. Desde este universo espacial y social, llama la atención a ser conscientes de que la práctica docente es deficiente en la enseñanza de la lengua materna de los educandos, los cuales cuando egresan tienen dificultades para leer y escribir en su lengua materna, y también para comprender textos en español. Unos profesores enfocan su atención y esfuerzo en la enseñanza de la segunda lengua; otros ignoran su identidad, niegan su procedencia y su propia lengua. Y lo más preocupante: muchos no están capacitados de modo eficiente para cumplir su labor docente. Girón López urge a realizar un replanteamiento minucioso en varios aspectos de la educación bilingüe a fin de buscar y garantizar la calidad de las escuelas que operan en las poblaciones originarias. Para ello, plantea una propuesta concreta que implica la participación de todos los actores de la comunidad educativa y se centra en la necesidad de contar con una plana docente especializada en lenguas vernáculas, una permanente capacitación, una mejor selección y ubicación laboral, la edición de materiales educativos, la promoción de docentes autodidactas y críticos, el uso de la lengua materna de los alumnos y la enseñanza de su lecto-escritura, la revaloración de sus lenguas (hogar, escuela y comunidad), la importancia del contexto sociocultural para generar aprendizajes adecuados, y la participación activa de los padres y madres de familia en el proceso educativo de sus hijos.

El cuarto ensayo trata sobre la urgencia de hacer efectivo el derecho humano a la alimentación, tarea que exige la participación conjunta del Estado y de la sociedad civil. La Organización de las Naciones para la Agricultura y Alimentación señala que 850 millones de personas en el mundo viven con hambre y, en Brasil, cerca del 30% de la población vive en condición de inseguridad alimentaria y nutricional. La abogada Sônia Maria Alves da Costa, ex becaria del IFP Brasil y activista de derechos humanos, reflexiona sobre el papel que corresponde a la sociedad y al Estado para hacer efectivo el derecho a la alimentación, basándose en el paradigma construido en las diferentes conferencias de derechos humanos, los instrumentos nacionales e internacionales y la legislación constitucional e infraconstitucional brasileña. Señala que el Estado es responsable de la garantía, protección y efectación del derecho que se discute, al tiempo que corresponde a la sociedad civil velar para que el Estado cumpla con sus obligaciones e ir rompiendo con la



exclusión social, por medio de su participación política, sus propuestas y sus esfuerzos articuladores en relación a los intereses individuales y colectivos que están en juego, cuando nos centramos en este derecho.

En la sección de *Entrevista* se toca el tema de la educación, centrado en la escuela y la vida cotidiana de niños indígenas en el Distrito Federal. Dialogamos con Melquisedec González Juárez, ex becario IFP, subdirector de Políticas de Desarrollo, Promoción y Divulgación de las Lenguas Indígenas del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI), quien nos habla en torno a su investigación sobre la experiencia escolar de la niñez indígena, la educación para la diversidad y la necesidad de mostrar los diferentes rostros de las comunidades indígenas en la gran ciudad.

En las *Notas Informativas*, se da cuenta de la realización del taller sobre género y etnicidad para ex becarias del IFP México, y otro taller acerca del papel de los ex becarios como líderes sociales y profesionistas indígenas.

En *Noticias de nuestros ex-becarios* se informa novedades acerca de nuevos logros de Yolanda de León, Antonino Santiago y Javier López. Destaca el estreno del sitio *web* de la asociación de ex becarios IFP (Red-IINPIM A.C.).

Como novedad, inauguramos *Con conocimiento de causa*, sección a través de la que difundiremos los trabajos de investigación de tesis de nuestros ex becarios y ex becarias IFP. Y, como siempre, publicamos el directorio de ex becarios actualizado a junio de 2007.

Manuel Herrera Loayza
Asistente editorial de *Aquí Estamos*



LAS REMESAS DE MIGRANTES EN LAS FESTIVIDADES DE CHERÁN, PUEBLO INDÍGENA DE MICHOACÁN



Alicia Lemus Jiménez



En el presente trabajo haremos un análisis de la migración en Michoacán respecto a las remesas de los migrantes indígenas. Hemos tocado el tema de las remesas porque creemos que es importante analizar cómo estas trastocan la identidad cultural y el *modus vivendi* de nuestros pueblos. La experiencia de vivir en una familia y comunidad de migrantes nos ofrecen elementos para plantearnos problemas que pueden ser analizados desde distintas áreas de la ciencia. Y cuestionar ¿qué es lo que pasa con las remesas más allá del discurso y debate político que provoca en las instituciones de gobierno de nuestro país?

Mucho se ha hablado de las remesas y programas de desarrollo e infraestructura para las comunidades de origen de los migrantes; incluso se han llevado a cabo programas a nivel estatal para “aprovechar” el dinero enviado, armando convenios de financiamiento como el llamado *tres por uno*, en donde una parte del dinero la aportan el gobierno estatal, el municipal y los migrantes radicados en Estados Unidos. ¿Pero qué pasa con las remesas y la identidad cultural de los emigrantes y de sus familias que se quedan en su lugar de origen? Las remesas que no se cuantifican y que no se canalizan para los proyectos de desarrollo regional de una o de otra manera se han vuelto “necesarias” para la realización de fiestas y rituales religiosos y han alentado a mantener viva la “economía de prestigio”,¹ propia de nosotros los p’urhépecha.

¹ En la cultura p’urhé, el principal o el rico no es quien ha logrado una mayor acumulación de capital, sino, opuestamente, es quien durante su vida ha consumido un mayor capital, o mejor dicho quien ha dispuesto para la comuni-

El parámetro para realizar nuestro trabajo estará centrado en dos aspectos: primero, como sustento familiar; segundo, como parte del sostenimiento tradicional, es decir, las remesas que son empleadas para la realización de fiestas religiosas. En el primer punto nos referimos a la utilización de las remesas como prioridad económica para las familias de migrantes en cuanto a alimentación, educación e inversión patrimonial. En el segundo, la importancia del dinero proveniente de los Estados Unidos destinado a las fiestas patronales, sociales (bodas, bautizos, graduaciones, etc.), en tanto forjador de costumbres en los pueblos de origen de los migrantes.

Migración y remesas constituyen un tema que tenemos que empezar por delimitar, preguntarnos: ¿De qué periodo estamos hablando? ¿De qué lugar geográfico? ¿Qué es lo que queremos estudiar de migración y remesas? ¿Cuál es el impacto social de las remesas? Infinidad de estudios económicos se han realizado sobre remesas, dada la importancia económica, social y política que esto ha tenido para México en los últimos años de la década de los noventa hasta la actualidad. Actualmente los medios de comunicación y los estudios de carácter económico y estadístico realizados tanto por el Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática como por el Consejo Nacional de Población, han afirmado que en los últimos tres años, de 2003 a la fecha, las remesas son la entrada de divisas más importante para nuestro país, después del petróleo. Esto quiere decir que estamos hablando de una entrada importante de divisas que constituye la base económica para miles de hogares a lo largo y ancho de la república mexicana. ¿Pero qué sucede con las remesas de los migrantes indígenas? ¿Acaso son invertidas en el desarrollo local o regional?

La importancia de las remesas ha sido diferente a lo largo de la historia de la migración México-Estados Unidos, y más aún en el sector indígena. Las remesas no siempre ocuparon la destacada posición que hoy tienen en entrada de divisas, ni tampoco las instituciones gubernamentales ni mucho menos la elite política de nuestro país les dieron la atención que hoy les prodigan.

dad una suma considerable de productos y servicios. La categoría de principal o rico se gana en la cultura occidental por el atesoramiento del dinero, en la cultura p'urhépecha se gana por el "derroche" y el "despilfarro" del dinero. Los principales p'urhé son los que más influencias tienen en los negocios de la comunidad y aquellos cuya voluntad y convencimiento habrá que buscar cuando se pretenda imprimir a esa comunidad las modificaciones -cambios culturales- que se deseen. Aguirre Beltrán menciona que distinguen claramente esta riqueza de la basada en el derroche conspicuo: para ello llaman pudientes a los que sustentan su poder en la acumulación y principales a los que lo cimientan en el despilfarro patrocinado. Para los p'urhépecha el trabajo (actividades productivas) está sustentado en dos entornos: el primero tiene que ver con la satisfacción de las necesidades primarias de subsistencia, el segundo es la adquisición de prestigio (Aguirre Beltrán, 1995: 101-103).

En buena medida su importancia actual deriva de los avances en la tecnología financiera y la eficacia de los censos de población, que permiten rastrear las estadísticas económicas respectivas y hacer las estimaciones económicas pertinentes. También ha contribuido la abundancia de estudios académicos realizados por investigadores sociales e instituciones educativas y gubernamentales dedicadas al análisis del tema.² Durante la segunda etapa del Programa Bracero, 1947-1954, el impacto económico de las remesas parece haber sido poco trascendente. Ex braceros indígenas entrevistados durante nuestro trabajo de campo en la comunidad de Cherán (Michoacán) señalaron que muy pocas veces emplearon las remesas para el beneficio económico de su familia ni, por consecuencia, de su región o localidad. Afirmaron también que dado que el salario en Estados Unidos era muy bajo el ahorro del trabajador migrante era mínimo. Las oficinas de correo postal, único medio de comunicación con sus familias que existía entonces, no contaban con el servicio de envío de dinero. La única forma para hacer llegar las remesas a las poblaciones de origen de los migrantes era cuando retornaban. Durante el Programa Bracero, en la sierra p'urhépecha el impacto de la migración a Estados Unidos fue más cultural que económico.



² En el caso de Michoacán, la Coordinación de Apoyo al Migrante Michoacano, dependiente del gobierno del estado, lleva un programa de seguimiento e inversión de remesas en pueblos michoacanos a través del Programa “tres por uno”, en el que se apoyan proyectos de educación, proyectos productivos, y obra pública en las comunidades de origen de migrantes: Atacheo, Cuitzeo, Charo, Tarimbaro, Michoacán, etc. Ver Rodríguez Ramírez, 2003:195-221, y Durán, 1988.

En la actualidad, y específicamente a partir de los años ochentas, el impacto económico es más visible en Cherán, ya que las remesas se utilizan principalmente para el sustento familiar. Fernando Lozano Ascencio, estudioso del tema de las remesas procedentes de los Estados Unidos, sostiene que se emplean principalmente para la manutención familiar y una pequeña parte para actividades productivas en el lugar de origen del migrante (Lozano, 2002). Refiere también que los migrantes destinan sus remesas al consumo y no a la inversión productiva porque son trabajadores asalariados y no personas con mentalidad empresarial; en tal sentido es ingenuo pensar que la experiencia laboral de los migrantes en el país de destino va a transformar un trabajador pobre-rural en empresario industrial. Sustentando lo dicho por Lozano, creemos que la prioridad del migrante indígena es la manutención de su familia que se queda en su lugar de origen y satisfacer sus necesidades primarias de alimentación, vestido y educación. En muy pocas ocasiones el dinero se destina para emprender algún proyecto de inversión de tipo empresarial.

En Cherán, las remesas también son empleadas para adquisición y construcción de bienes patrimoniales. Además de erigir el sitio de residencia familiar, hay una parte de prestigio como “norteño” asociada a esta meta.³ Por lo regular, la esposa se queda al cuidado de los hijos y trabaja en actividades domésticas productivas (costureras, artesanas, con pequeños negocios en sus casas, etc.), obteniendo una remuneración económica que sólo alivia el gasto familiar por un corto periodo, mientras llegan los giros económicos de Estados Unidos. Ellas fungen como administradoras de las remesas y a la vez son las encargadas de la construcción de la casa. En los casos en que el migrante vive con su familia nuclear en Estados Unidos, las remesas enviadas a México son administradas por sus padres, de él o ella, y se destinan exclusivamente a la compra de una propiedad o construcción de viviendas. En Cherán esta práctica ha ocasionado un incremento desmesurado en el precio de los bienes inmuebles. En los últimos diez años los precios de las casas y lotes en venta aumentaron hasta en un 200%, afectando en gran medida a la población que no migra y que no tiene los recursos necesarios para su adquisición. Un terreno urbano de ocho metros de frente por veinte de fondo cuesta alrededor de ochenta mil pesos, mientras que en el pueblo vecino de Paracho un lote con estas características oscila entre los veinticinco y treinta mil pesos.

Otra parte importante de las remesas se destina a la celebración de fiestas patronales, cargos o mayordomías que tienen que ver con la cultura y las tradiciones de la comunidad.⁴ Dentro de los pueblos indígenas la diver-

³ Véase: León Krause, 2007: 14-23.

⁴ Para el caso específico de Cherán, se desarrollan dos fiestas patronales, una en honor a la resurrección de Jesús y la segunda, más importante, el 4 de octubre, en honor a San Francisco de Asís. Otros mayordomos son: del Santo Niño, Los Reyes Magos, Santa Inés, San Anselmo, Virgen de Guadalupe, etc.

sidad de las fiestas ha estado ligada a la religiosidad, en particular con la religión católica. En Cherán los gastos asociados a las mayordomías y al culto de un santo patrono o una imagen religiosa son sufragados directa o indirectamente por los migrantes. Aunque formalmente los gastos de la fiesta religiosa que implica la mayordomía son realizados por los hijos o parientes cercanos, en realidad es el mayordomo migrante quien con sus remesas costea la fiesta, la comida y la música que acompaña la celebración de recibimiento o entrega de mayordomía. El gasto total oscila de 14 a 26 mil pesos, dependiendo del santo y la duración de la celebración, que puede ser de 2 a 5 días. Quien recibe el cargo está obligado a exponer públicamente en misa de dónde salió el dinero para los gastos de mayordomía, es decir, quién mandó el dinero, cuánto y en qué se utilizó.

De igual manera, en los cargos de comisiones para las fiestas patronales se forman comisiones, específicamente de hombres, que son los encargados de recolectar el dinero para la realización de la fiesta patronal. Los cargos son: comisión para bandas, juegos pirotécnicos y arreglos de la iglesia. Cada comisión está integrada por catorce hombres,⁵ que son seleccionados por el ayuntamiento en coordinación con el cabildo parroquial. Los comisionados colectan la cooperación por barrios y por jefe de familia, viva o no este último en el pueblo o en Estados Unidos. En muchos casos los migrantes manifiestan a través de sus familiares su deseo de ser comisionados, con el objetivo de pagar una manda (promesa al santo de su devoción)



⁵ Actualmente en las comisiones para las fiestas patronales 9 de los 14 comisionados por barrio (el pueblo esta integrado por cuatro barrios: Arhukutini, K'etsikua, Karhakua y Parikutini) son migrantes que van a trabajar a Estados Unidos.

religiosa, o por gusto. Cada comisionado está obligado a costear los gastos festivos para la familia e invitados en su casa, organizando una comida para todos. Los migrantes envían remesas para cubrir lo que implica tener una comisión. Cuando el ausente no tiene una comisión, envía cierta cantidad de dinero a la iglesia como obsequio por las bendiciones recibidas por su santo patrono, dinero que se utiliza para la restauración de la iglesia y para las donaciones que esta tiene para con su obispado. Esto es voluntario.

Durante las celebraciones de bautizos, bodas, apadrinamientos, funerales y eventos sociales en general, los migrantes radicados en Estados Unidos colaboran con el envío de remesas. En la comunidad existe la tradición de ayudar al jefe de familia que va a encabezar el evento. Algunos aportan para la comida, la banda, el ajuar de los novios, etc. Para el caso de los migrantes, esto es una forma de mantenerse arraigados, ya que cuando deciden tener una fiesta, cargo o mayordomía, la familia extensa ayuda al migrante. Cuando éste regresa a la comunidad se integra fácilmente, aunque sea por unos días y sólo para participar en fiestas de carácter religioso o social.

En el caso de los funerales, el costo que implica la ceremonia fúnebre ha registrado un aumento económico considerable.⁶ Por lo regular, una familia residente en Cherán que se ve inmersa en estos actos no alcanza a costear los gastos del ritual por lo que como sucede con las fiestas religiosas, los migrantes contribuyen para su realización. En los dos o tres días que generalmente se dedican al acto fúnebre, la familia del occiso ofrece comida para los acompañantes. El día del entierro se contrata una banda de música u orquesta regional para acompañar la ceremonia. El costo total del evento oscila entre los veinte y veinticinco mil pesos.

En entrevista con la familia Jiménez Fabián, el señor Alfredo Jiménez Ceja nos comentó que para los gastos del funeral de su esposa, su hijo que trabaja en Estados Unidos le mandó la cantidad de 300 dólares. Un hermano del señor Jiménez, radicado en el estado de Pensilvania, EUA, costó los gastos de la comida del primer día. El hermano menor de don Alfredo pagó los gastos del segundo día de velación. El costo de la banda y la orquesta fueron absorbidos por la hermana de la occisa radicada en Los Ángeles, California. De esta manera, entre primos, cuñados, hermanos, tíos, compadres y amigos, reunieron a través de las remesa los gastos que implicó el funeral de la esposa del señor Jiménez.⁷

En la actualidad, las remesas de los migrantes se han vuelto una necesidad para cientos de familias de la comunidad de Cherán. Primero, porque

⁶ El evento se extiende dos o tres días de velación, y los nueve días siguientes al deceso. Durante estos días, grupos de mujeres realizan una serie de pláticas y sermones religiosos a la familia del occiso, que en agradecimiento ofrece diariamente una comida o cena a dichas personas, para culminar el noveno día ofreciendo un banquete para el difunto y los invitados.

⁷ Entrevista al señor Alfredo Jiménez Ceja, Cherán, Michoacán, marzo de 2007.

de ellas depende la manutención de la familia que se queda. Segundo, porque sirven para la realización de las prácticas culturales y religiosas de la comunidad. Más del 40% del total de las remesas enviadas por año es utilizada para solventar las ceremonias religiosas y civiles de la comunidad. De esta manera se refuerza la identidad tanto de los migrantes como de sus familias que se quedan en el pueblo, cohesionando a las familias que radican en Estados Unidos y a las que viven en Cherán, fomentando de esta manera una sociedad transnacional en esta era global.

REFERENCIAS

- Aguirre Beltrán, Gonzalo, *Problemas de la población indígena de la Cuenca del Tepalcatepec*, vol. II, México, Universidad Veracruzana, Instituto Nacional Indigenista, Gobierno del Estado de Veracruz, Fondo de Cultura Económica, 1995: 101-103.
- Arrollo Alejandro, Jesús y Salvador Berúmen Sandoval, "Potencialidad productiva de las remesas en áreas de alta migración en Estados Unidos", en A. Canales, J. Arroyo y P. Vargas (eds.), *El norte de todos. Migración y trabajo en tiempos de globalización*, Universidad de Guadalajara, POFMEX, Universidad de California en Los Ángeles y Juan Pablo Editores, 2002.
- Canales, Alejandro, "El papel de las remesas en el balance ingreso-gasto de los hogares. El caso del occidente de México", en A. Canales, J. Arroyo y P. Vargas (eds.), *El norte de todos...*, 2002.
- Canales, Alejandro, "Vivir del norte. Perfil sociodemográfico de los hogares perceptores de remesas en una región de alta migración", en *Capítulos del SELA*, Núm. 65, 2002: 168-197.
- Canales, Alejandro e Isabel Montiel Armas, "Vivir del Dólar: hogares, remesas y migración", en Gustavo López Castro (coord.), *Diáspora Michoacana*, México, El Colegio de Michoacán, Gobierno del Estado de Michoacán, 2003: 223-245.
- Durán, Jorge, "Los migra dólares: cien años de inversión en el medio rural", en *Argumentos*, núm 5, noviembre, México, UAM-X, 1988.
- Lozano Ascencio, Fernando, "Experiencias Internacionales en el envío y uso de remesas", en Rodolfo Tuirán, (coord.), *Migración México-Estados Unidos. Opciones de política*, México, Consejo Nacional de Población, 2002.
- Rodríguez Ramírez, Héctor, "Migración internacional y remesas en Michoacán", en Gustavo López Castro (coord.), *Diáspora Michoacana*, México, El Colegio de Michoacán, Gobierno del Estado de Michoacán, 2003: 195-221.
- Krause, Leon, "La vida errante de Benavides Huaroco", en *Letras Libres*, núm. 99, año IX, México, marzo de 2007: 14-23.



EL DESARROLLO RURAL Y EL DESARROLLO COMUNITARIO

..... Sócrates Vásquez García

La intención de realizar este escrito tiene que ver con el contexto en donde trabajo actualmente: una comunidad indígena que ha venido teorizando aspectos de la vida cotidiana de sus habitantes -la educación, la música y la comunicación- como parte de un ejercicio de descolonización con miras a generar un desarrollo comunitario con identidad. He trabajado este tema desde hace varios años como un aporte para la implementación de diferentes proyectos comunitarios, específicamente en el área de la comunicación, a través de la *Radio comunitaria Jënpoj 107.9 F.M.*, que transmite en Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca.

Es importante diferenciar dos conceptos: desarrollo rural y desarrollo comunitario. No por el hecho de mostrar y evidenciar el uno con el otro, sino para tratar de construir nuevas perspectivas para abordar la vida rural indígena y ver cómo, a partir de éstas, se puede contribuir a la discusión de la vigencia de conceptos. Lo comunitario es un puente de diálogo intercultural, un mecanismo que nos permite valorar visiones diferentes desde un acercamiento más humano.

Los organismos internacionales, los gobiernos nacionales y, en muchos casos, las instituciones académicas, han considerado lo rural como algo antagónico a lo urbano, con la connotación de ser atrasado, tosco, inculto y apegado a cosas lugareñas, algo que necesita *desarrollarse*; en este sentido, lo rural pertenece a la vida del campo y a sus labores: sembrar y cultivar plantas, vivir en la carencia y con necesidades, desconocer los avances de la ciencia y la tecnología, *vivir de la tierra*,¹ estar lleno de tierra, practicar la recolección, etc.

¹ Un comentario que me viene mucho a la memoria a la hora de hablar de la vida del campo, es el expresado por un compañero de la preparatoria que pro-

Este enfoque considera a los habitantes del campo como menores de edad a quienes hay que ayudar, tutelar y mostrar el camino para salir de su condición social de atraso. Dicha visión se expresa con mejor claridad en las políticas gubernamentales dirigidas a los pueblos indígenas, ya que no toman en cuenta que son sujetos históricos, capaces de transformar su realidad socioambiental. Ello es precisamente uno de los reclamos y demandas de los movimientos indígenas de hoy: la autodeterminación para el ejercicio de la autonomía.

Por otro lado, los modelos y paquetes tecnológicos aplicados al campo, que en algunas regiones y países han tenido éxito, han sido empleados como modelos a repetir en otros contextos sociales, culturales y ambientales, lo que ha provocado que muchos proyectos fracasen, pese a gozar de gran reconocimiento.

Muchas de las propuestas de *desarrollo* se enfocan en la productividad del campo, reduciéndolo a una visión fabril, mayor productividad es sinónimo de mayor riqueza. Un claro ejemplo son las políticas gubernamentales que se enfocan al *desarrollo del campo* reduciéndolo a la visión productivista y dejan de lado los componentes del espacio, esa construcción social de la vida en el campo,² como la educación, la salud, los derechos humanos, la alimentación, la cultura, y los conocimientos sobre el medio en que se vive, etc.

“En el ámbito rural, el desarrollo es definido de forma arbitraria al ser medido con parámetros parciales tales como: el grado de urbanización; número de habitantes de una localidad, actividad económicamente preponderante, etc. Se define lo rural como oposición a lo urbano, imponiéndose un patrón de progreso con criterios que miden la ciudad” (Murguía, 1993: 32).

En la preocupación por introducir nuevas formas de estudio y visión sobre las perspectivas de la vida futura en los espacios del campo, se han planteado enfoques alternativos del desarrollo. El estudio del *desarrollo rural* debe ser entonces reconceptualizado en función del papel que han jugado a lo largo de la historia los actores rurales, en nuestro caso los pueblos indígenas.

El recuento histórico y el conocimiento acumulado por mucho tiempo permiten hoy hablar de alternativas del desarrollo, tanto en la conceptualización como en la orientación práctica. El *etnodesarrollo* es una de las pro-

venía de la zona metropolitana del Distrito Federal. Decía de manera despectiva que la gente que vivía en el campo se alimentaba de la tierra, como si la tierra fuera algo sucio.

² Por espacios en el campo entendemos todas las relaciones sociales, culturales, políticas y ambientales que se manifiestan en los espacios de la vida reproductiva del campesino-indígena.

puestas que ha retomado el papel de los sujetos y su contexto. El concepto incluye la necesidad de incorporar “la cultura” en los proyectos de desarrollo como una alternativa al modelo alienante dominante. Uno de sus principales representantes y promotores es Bonfil Batalla, quien menciona que el etnodesarrollo es:

“...el ejercicio de la capacidad social de un pueblo para construir su futuro, aprovechando para ello las enseñanzas de su experiencia histórica y los recursos reales y potenciales de su cultura, de acuerdo con un proyecto que se defina según sus propios valores y aspiraciones” (Bonfil Batalla, 1982: 133).

El planteamiento, que se enfoca a las comunidades indígenas, significa el rechazo de la modernidad instrumental dominante; ello no implica que los pueblos indios deban vivir aislados del resto de los Estado-Nación, más bien busca que estos puedan seleccionar lo que les beneficia y rechazar lo que les perjudica como culturas diferenciadas.

Desarrollo comunitario

Ante la perspectiva anterior surge la necesidad de redefinir el concepto desde la visión de los actores de las comunidades. *Desarrollo comunitario*, desde nuestro punto de vista, parte de un contexto local y sobre todo con una característica culturalmente propia, construida desde los actores sociales. El término *comunitario*, tiene una primera acepción de la cualidad de común o conjunto de personas que viven en un pueblo, región, etc. Pero a la palabra misma se le han asignado diferentes connotaciones en diferentes espacios. En otros países existe el trabajo comunitario, trabajar para la colonia, barrio, como castigo a una falta cometida. Por otro lado, en las instituciones académicas



micas existe el trabajo comunitario en la ciudad y el campo, y dentro del campo también tenemos actividades denominadas trabajo comunitario, referidas a la actividad que tiene fines y beneficios comunes. Sin embargo, a partir de nuestra propia concepción el *desarrollo comunitario* se construye a partir de las relaciones identitarias de un núcleo social, en un determinado contexto, en donde se manifiesta la lengua, la cosmovisión, las relaciones de poder, la organización social y económica. Desde la perspectiva indígena, significa una propuesta para plantear y construir una visión de sociedad, expresada en los niveles y calidades de vida.

Utilizamos el concepto *comunitario* como parte de la construcción de un eje de diálogo intercultural, es decir, nos permite abordarlo en diferentes espacios y diálogos, porque no sólo nos reduce a un espacio de comunidad, sino que trasciende a otros espacios como lo urbano. Es a partir de ello que podemos entender la reproducción de identidades culturales indígenas en las grandes metrópolis, que no sólo se han adaptado a la lógica de la vida de una ciudad, sino que también han mantenido las lógicas de las relaciones sociales en las comunidades, que en ningún momento es igual, sino que responde a un contexto histórico social. En este sentido, enfatizar en cómo es concebido el trabajo comunitario en los pueblos indígenas nos permite entender los mecanismos que le dan funcionalidad a la vida de los pueblos indios mesoamericanos y que tiene una característica común: la colectividad. Dentro de esta colectividad se engloban varios ejes: territorio, lengua, fiesta y organización para el trabajo y el gobierno. Los pueblos de la sierra norte de Oaxaca en su reflexión acerca de estos ejes y en una primera síntesis, lo han llamado *comunalidad*. En este caso, lo comunitario tiene sus bases desde la perspectiva de Tlahuitoltepec, en lo que se ha trabajado como lo humano-pueblo, tierra-vida y trabajo-tequio.

Es necesario un debate más profundo sobre estas dos maneras de conceptualizar las formas de vida de las comunidades indígenas: comunitario y comunalidad. Benjamín Maldonado menciona que “la Comunalidad es una forma de nombrar y entender al colectivismo indio” (Maldonado, 2003: 92); podemos decir que lo comunitario también es una forma de entender la vida colectiva de los pueblos indios en aras de un diálogo intercultural, pero que tiene sus matices en esta triada dicotómica.

El reto es que tenemos que ser capaces, desde nuestras realidades, de *nombrar* las cosas, inclusive desde las lenguas originarias, no en un sentido de atomizar, sino para reconstruir y vislumbrar puntos de coincidencia. Atrevernos a desnudarnos y caminar y así mostrar desde nuestras propias vivencias lo que somos y cómo lo llamamos.

Desde la práctica se van generando nuevas posibilidades, como ha quedado demostrado en los últimos tiempos a lo ancho y largo de América Latina y en otros espacios del globo. Movimientos sociales que han trascendido en su lucha, cambiando en las relaciones sociales, potenciando lo que ya existe en los sectores populares en vez de moldear sus luchas en formas y acciones

persistentes y externas a su experiencia histórica. “...están cobrando relevancia otros tipos de *organizaciones*, que brotan en la sociabilidad cotidiana de los oprimidos, que están mostrando gran vitalidad al colocarse en el primer plano de las luchas contra el neoliberalismo” (Zibechi, 2005: 39). Estas formas de organización están ganando lugar en las transformaciones sociales, en contraste con las tradicionales formas piramidales. De ahí la importancia de reflexionar a partir de las experiencias históricas y cotidianas para la contribución al movimiento antisistémico.

La comunalidad y lo comunitario se pueden retomar como planteamientos en el proceso de desarrollo, como una búsqueda para conceptualizar nuevas formas de la idea del desarrollo “...como un camino para entender al ser humano campesino e indígena, a las comunidades rurales, desde su praxis organizativa y la vida, en sus formas de sobrevivir, cohabitar y comprometerse en el marco de una sociedad que los excluye” (Couturier, *et. al.*, 2004: 34). El desarrollo basado en la cultura, ya no visto como una receta o modelo de acumulación, sino como un proceso donde las capacidades locales se manifiesten y así se puedan generar procesos de construcción de autonomías de las comunidades indígenas.

Lo comunitario como fuente de poder, dado que es ahí donde confluyen las ideas y propuestas que pueden generar otras perspectivas y reflexiones acerca de la vida en comunidad, vinculada a un territorio, que en muchos otros espacios han sido los escenarios donde se dan las respuestas de los pobres a la crisis de la *vieja* territorialidad de la fábrica y la hacienda.

Es importante entonces vislumbrar los horizontes de las posibles vías de entrada para generar otra forma de *desarrollo* y contribuir a un movimiento de emancipación de los excluidos de las riquezas extraídas de la naturaleza. Ello, como se ha planteado en este escrito, debe surgir desde nuestros espacios y trabajo cotidiano. En la práctica comunitaria de Tlahuitoltepec, uno de los pilares ha sido la educación como una forma de generar conciencia crítica en torno al medio, sin el afán de competir e imponer. Para llegar a ello es importante desmenuzar el modelo de educación y comunicación que actualmente impera en nuestra sociedad, con la finalidad de marcar lo que se ha venido haciendo.

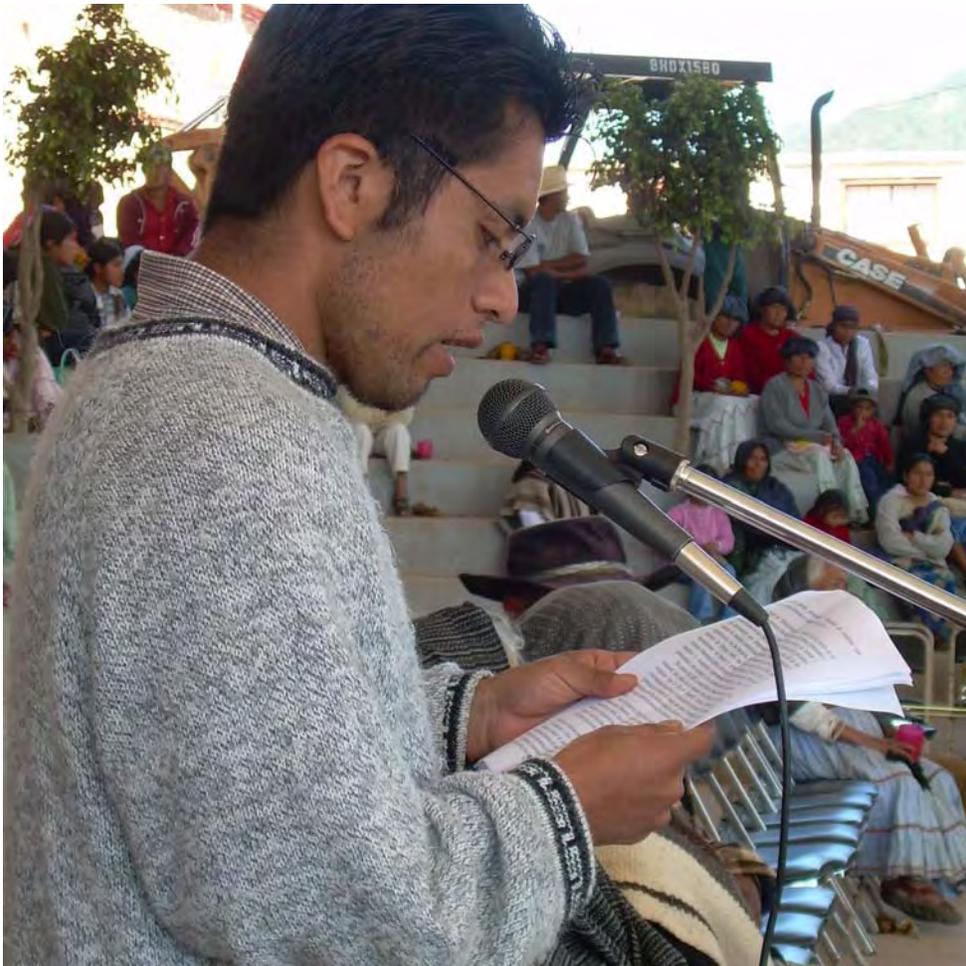
La comunicación comunitaria

Las comunidades indígenas tienen hoy en día un papel importante en planificar y ejecutar sus proyectos de desarrollo, acordes a sus necesidades concretas de organización, trabajo, alimentación, cultura y comunicación para que, de esta manera, se pueda mantener y reforzar la unidad de las comunidades. Igualmente para facilitar el acceso a la ciencia y a la tecnología y relacionarlas con la vida comunitaria. La comunicación nos permite revalorar nuestro acervo cultural, herencia de nuestros antepasados, la cual tiene como base la coexistencia con el universo pues se fundamenta en una visión filosófica de complementariedad y no de lucha fratricida.

Los medios de comunicación son generadores de conciencia e identidad, nos dan un sentido de pertenencia a un grupo y de una cohesión comunitaria. Permiten fortalecer lo que aún permanece y desarrolla nuestra cultura en una nueva perspectiva. Contribuyen también a romper el aislamiento de las comunidades y fomentan el desarrollo integral de nuestras culturas. Es por eso que los medios de comunicación tienen que entenderse como medios públicos que cumplen una función social de servicio y desarrollo económico, político, social, cultural y ambiental.

El uso de los medios de comunicación tiene que estar relacionado con la realidad cotidiana de la población para que realmente pueda contribuir al desarrollo digno de las personas; los mensajes emitidos deben tener la funcionalidad de despertar inquietudes, motivar al trabajo organizado, a la solidaridad y a la fraternidad.

Los medios de información actuales han facilitado la comunicación en las comunidades, ya que en algunos casos el aumento demográfico ha llevado a que la comunicación tradicional, utilizada de generación en generación,



sea menos eficiente. La televisión y la radio ayudan a concentrar con mayor rapidez a nuestra gente ante un problema o desastre, o para nuestras fiestas tradicionales, también para que la autoridad pueda comunicar sus trabajos y se conozcan las noticias relevantes de la cotidianidad de las comunidades.

En la comunidad de Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, se ha impulsado un proyecto de comunicación comunitaria en la estación de *Radio Comunitaria* que transmite en la frecuencia del 107.9 F.M. Una radio que después de sufrir un saqueo por parte de las autoridades federales, hoy transmite como radio permisionada, emitiendo programas con contenidos educativos, ambientales, de derechos indígenas y humanos, así como sobre el rescate cultural de los pueblos ayuujk (mixe).

A nivel nacional, en el ámbito legislativo, el panorama es incierto ante la exclusión de los pueblos y comunidades indígenas en el manejo sus propios medios de comunicación electrónicos, ya que actualmente sigue monopolizado el uso de las frecuencias –vease “Ley Televisa 2006” y la controversia constitucional 2007.

Es importante seguir haciendo un ejercicio de descolonización desde nuestras comunidades y espacios de trabajo, para así poder establecer mecanismos adecuados para que los pueblos y comunidades puedan generar sus procesos de desarrollo. Debemos aprender de otros procesos y apropiarnos de tecnologías que puedan contribuir al desarrollo de nuestras comunidades, como, en el caso de la comunicación, del radio, la televisión y el Internet. Un ejemplo es lo experimentado en varias comunidades indígenas de Oaxaca.

REFERENCIAS

- Acunzo, Mario, *Educación e identidad étnica. El caso de la comunidad mixe de Santa María Tlahuitoltepec*, México, Ediciones Abya-Yala, 1991.
- Bonfil Batalla, Guillermo, *Pensar Nuestra Cultura*, México, Alianza Editorial, 1991.
- Bonfil Batalla, Guillermo, *et. al.*, *América Latina: Etnodesarrollo y Etnocidio*, Costa Rica, FLACSO, 1982.
- Comisariado de Bienes Comunales, *Plan de Reordenamiento territorial de la comunidad de Santa María Tlahuitoltepec Mixe*, México, Comunidad, ERA A.C. y Procymaf/Semarnap, 1999.
- Maldonado Alvarado, Benjamín, *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*, México, CONACULTA-INAH, 2002.
- Murguía, Miguel, *Estrategias de desarrollo rural. Actuar de los organismos civiles*, México, UAM-Xochimilco, 1993.
- Zibechi, Raul, “Espacios, territorios y regiones: la creatividad social de los nuevos movimientos sociales en América Latina”, en *Contrahistorias. La otra mirada de Clío*, Numero 5, septiembre 2005-febrero 2006.

EL ESTADO ACTUAL DE LA EDUCACIÓN BILINGÜE



Antonio Girón López

Soy originario de la localidad de Ok'och, municipio de Tenejapa, Chiapas y hablante de la lengua tseltal. Cursé mi educación preescolar y primaria en la educación bilingüe destinada y pensada especialmente para los pueblos originarios de México, cuya meta es usar y enseñar la lengua materna de los educandos y la lengua española. Sin embargo, la realidad es otra ya que ahí no aprendí ni la lecto-escritura de mi lengua ni a hablar la lengua española. En consecuencia, mi educación secundaria fue difícil porque no podía entablar conversación con los profesores ni con mis compañeros que tenían como lengua materna el español; los que éramos hablantes de la lengua tseltal teníamos que memorizar los contenidos de enseñanza-aprendizaje porque no encontrábamos otra alternativa de aprendizaje. Pese a esta situación pude continuar con mis estudios de bachillerato y culminar mis estudios de Licenciatura en Pedagogía.

Soy profesor de educación primaria bilingüe y he desarrollado mi práctica docente en dos municipios hablantes de la lengua tseltal, en los Altos de Chiapas. Mi profesión me ha permitido ver y vivir de cerca los problemas subyacentes en la educación bilingüe. Recientemente cursé la Maestría en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas en la Universidad de Sevilla, España, becado por la Fundación Ford a través del Programa Internacional de Becas (IFP); esta formación académica me ha proporcionado nuevas pautas y herramientas que pueden ser útiles para mejorar la práctica docente bilingüe.

El concepto de educación bilingüe

En la actualidad, el concepto de educación bilingüe transita por todo el planeta con formas particulares en cada lugar o país. Sin embargo, su uso y

aplicación en regiones o países multilingües se tornan cada vez más ineludibles para atender educativamente a las poblaciones no hablantes de la lengua nacional u oficial en cada país. Por ello, en México es indispensable la puesta en marcha de la educación bilingüe –aun cuando se refleja poco en la práctica esta modalidad educativa- para brindar a los hablantes de lenguas vernáculas parte de la educación básica.¹ México es uno de los países con mayor diversidad lingüística en el planeta, en el que existen por lo menos 63 lenguas originarias, pero muchas de ellas están en franco proceso de desplazamiento y pérdida, pese a los intentos de rescate y fortalecimiento. Tan sólo en Chiapas, una de las entidades del sureste mexicano, existe una cantidad numerosa de lenguas originarias, entre ellas se encuentran: tseltal, tsotsil, ch’ol, tojolabal, lacandón, mam, teco (cakchikel), mochó, jacalteco, chuj, kanjobal y zoque. Por tal motivo, no es de extrañar que en Chiapas siga vigente la denominada “educación primaria bilingüe” para atender a la diversidad lingüística que existe en el lugar.



¹ La educación básica está integrada por tres niveles educativos: Educación preescolar, primaria y secundaria. Sin embargo, los niños y las niñas no hablantes del castellano se les ofrece educación bilingüe únicamente en los primeros dos niveles de educación obligatoria. En educación secundaria ya no se ofrece educación bilingüe, el medio de instrucción en todas las asignaturas y la lecto-escritura se realiza en castellano. En educación preescolar se emplea la lengua materna como medio de instrucción pero se descarta la lecto-escritura de la misma porque los niños, en esta edad, aún no están en condiciones de hacerlo. De ahí que en este texto se centre el análisis en el nivel de educación primaria bilingüe, porque es en este nivel donde se debería dar mayor prioridad al uso y enseñanza de la lengua materna de los educandos.

Hablar de educación bilingüe nos conduce a pensar en el uso de dos lenguas en el proceso de enseñanza-aprendizaje. La educación bilingüe puede entenderse como “un sistema educativo en el que se utilizan dos lenguas como medio de instrucción, de las cuales normalmente, aunque no siempre, una es la primera lengua de los alumnos” (Siguan y Mackey, 2002: 149). Este concepto no satisface del todo porque si queremos que al concluir el nivel de educación primaria bilingüe se alcance una competencia lingüística y comunicativa con niveles similares en ambas lenguas, no sólo hay que utilizarlas como medio instrucción sino también hay que enseñarlas. En consecuencia, la educación bilingüe debe promover la adquisición, fortalecimiento, desarrollo y consolidación de la lengua materna de los educandos y de la segunda lengua, descartando la imposición de una sobre otra (SEP-DGEL, 1999).

Sin contradecir la definición anterior, es importante enfatizar que en los primeros grados de educación primaria bilingüe debe privilegiarse el uso y la enseñanza de la lengua materna de las niñas y los niños,² pues muchos de ellos llegan a la escuela sin tener nociones elementales de la segunda lengua; conforme vayan avanzando hacia grados superiores, se irá disminuyendo el uso y la enseñanza privilegiada de su lengua materna. En el último ciclo de educación primaria (5° y 6° grados) se puede ir procurando el uso y la enseñanza indistintos de cualquiera de las dos lenguas.

Privilegiar el uso y la enseñanza de la lengua materna en los primeros grados de primaria es necesario e indispensable, ya que la lengua es un sistema de comunicación creado por el ser humano que sirve de instrumento para interpretar los productos culturales (Ávila, 1993). Sin la lengua no podríamos hablar de nuestra cultura y expresar verbalmente nuestros conocimientos, gracias a las palabras nos es posible intercambiar conocimientos y experiencias que hemos adquirido a través del correr de los años. Desde esta óptica, en el primer ciclo (1° y 2° grados) de educación primaria bilingüe, el aprendizaje de la lectura y la escritura debe llevarse a cabo en la lengua materna de los educandos y todos los contenidos de enseñanza-aprendizaje se

² En el primer ciclo (1° y 2° grados) de primaria no sólo debería privilegiarse el uso de la lengua materna como medio de instrucción escolar y vehículo de comunicación entre profesor y alumnos, sino también en el aprendizaje de la lectura y escritura, por eso se plantea utilizar aproximadamente el 80% de la lengua materna y el 20% de la segunda lengua. La adquisición de la segunda lengua, al principio debe ser oral y las ejercitaciones incipientes de lectura y escritura se realizan en la asignatura de la lengua española y no debería utilizarse como medio de instrucción. En los grados intermedios (3° y 4°) se usaría aproximadamente el 65% de la lengua materna y el 35% de la segunda lengua. En el tercer ciclo (5° y 6°) debe procurarse el uso indistinto de cualquiera de las dos lenguas, como medio de instrucción escolar; sin embargo, en este ciclo puede usarse aproximadamente un 55% de la lengua materna y un 45% de la segunda lengua. Véase SEP-DGEL, 1994.

deben tratar utilizando esa lengua como medio de instrucción escolar; esto se logrará sólo si estamos convencidos y conscientes del enorme efecto que ejerce la lengua materna hacia el aprendizaje de los nuevos conocimientos. Por lo que concierne a la adquisición incipiente de la segunda lengua, primero en forma oral y posteriormente en la lectura y escritura, se deberá realizar en la asignatura de español y hay que apoyarse insoslayablemente en la primera lengua de las niñas y los niños.

La práctica docente bilingüe

La práctica docente en la educación bilingüe presenta deficiencia en la enseñanza de la lengua materna de los educandos, existiendo una ausencia en el uso y enseñanza equitativa de las dos lenguas. Basta con observar a los que egresan de educación primaria bilingüe y las dificultades que enfrentan para leer y escribir su lengua materna, como la de comprender textos en castellano. Es necesario realizar ajustes y transformaciones en la educación bilingüe. Observaciones y entrevistas realizadas en diversas escuelas durante mi trabajo de campo en la zona de los Altos de Chiapas, en 2005, revelan que en los primeros tres grados (1º, 2º y 3º) de educación primaria bilingüe la mayoría de los docentes utiliza a menudo la segunda lengua en el acto de enseñar los diversos contenidos escolares, aunque la lengua materna de los aprendices aparentemente la utiliza un poco más como medio de instrucción escolar. Sin embargo, la mayoría la utiliza mezclando la segunda lengua, pues hace considerables préstamos de palabras de la lengua castellana cuando pretende expresar sus ideas y explicar los diversos contenidos educativos que abordan en la lengua materna de los alumnos. El préstamo de palabras de la segunda lengua se agudiza cuando el profesorado se encuentra laborando fuera de su municipio; aunque trabajan dentro de su grupo étnico hay palabras que no les son entendibles por la existencia de variantes dialectales en el seno de cada lengua vernácula; esta situación se acentúa aún con más fuerza en quienes ejercen su práctica educativa en comunidades que no comparten su misma lengua. Se produce este hecho porque son escasos los profesores que se interesan en aprender realmente la lengua materna de sus alumnos, y es que para lograr este aprendizaje es necesario permanecer varios años en la misma comunidad o municipio, y tener contacto con los habitantes del lugar, puesto que muchos de los profesores y profesoras se trasladan diariamente a la ciudad metrópoli después del horario escolar. Esta situación está más vinculada con la ubicación voluntaria (por razones de derechos laborales, que tienen que ver con la búsqueda de la comodidad laboral) o involuntaria (por no contar todavía con los derechos de elegir el lugar de trabajo, como sucede con los docentes de nuevo ingreso).

El uso parcial de la lengua materna, en muchas ocasiones, no contribuye a propiciar la comprensión de los aprendizajes y acceder a nuevos conocimientos, por la sencilla razón de que los niños y las niñas únicamente saben hablar y comunicarse en su lengua materna. El cúmulo de conocimiento ad-

quirido por ellos en su contexto sociocultural, punto de partida para cualquier aprendizaje ulterior, lo expresan en su lengua materna porque es su principal medio de comunicación para interactuar y comunicarse con los demás. No hay que olvidar que el pensamiento y la palabra se encuentran conectados entre sí, ya que el “pensamiento no se expresa simplemente en palabras, sino que existe a través de ellas” (Vygotsky, 2005: 147).

En la enseñanza y aprendizaje de la lecto-escritura de la lengua materna se evidencian grandes inconsistencias, en el sentido de que a la primera lengua, en muchas ocasiones, no se le da prioridad; sólo se le otorga cierta importancia en forma oral para establecer comunicación entre educador y educandos. Asimismo, no es exagerado señalar que la mayoría de docentes bilingües que laboran en su misma comunidad o etnia desconoce la gramática de su primera lengua, debido a que no fueron alfabetizados en ella. En mis entrevistas se deja ver este problema:

Yo he visto que los problemas de nuestros pueblos indígenas se deben a que no se enseña primero la escritura de la lengua materna de los niños, se les enseña directamente la lengua española y es difícil que los niños puedan aprender tan rápido el idioma español, es por eso que los niños no saben casi nada cuando egresan de la primaria y secundaria. Los que tenemos hijos grandes ya lo hemos visto... (Entrevista con un padre de familia).

Hay que ser realistas porque es muy común que nosotros como maestros hablamos la lengua materna pero no la escribimos... La educación bilingüe en México no existe. En términos pedagógicos sí existe y me atrevo a criticar



a nivel nacional que, en México, estamos avanzados con las cuestiones legislativas y con las normas en la educación bilingüe; en documentos sí estamos avanzados. Y es que la verdad no hay claridad en la metodología para trabajar en primero y segundo grados, ni la misma Dirección General de Educación Indígena (DGEI) lo tiene claro. El asunto es que aquí tenemos que ir pensando que primero tenemos que alfabetizar a nuestros maestros, no podemos hablar de una educación bilingüe si nuestros compañeros maestros no leen y no escriben su lengua. A parte que de por sí los maestros les dicen a sus alumnos que para que siguen hablando lengua indígena si no les va a servir (Nicolás, supervisor).

No podemos esperar que los profesores que descalifican o tienen actitudes negativas hacia el uso de las lenguas vernáculas enseñen su lecto-escritura. Antes bien, enfocan su atención y esfuerzo en la enseñanza de la segunda lengua. Hay profesores y profesoras que ignoran su identidad, niegan su procedencia y su propia lengua, aparentan ser mestizos para que sean considerados “seres civilizados”. Comentarios de los docentes bilingües entrevistados por investigadores etnográficos evidencian que “hablar una lengua indígena señala una falta de civilización, entonces, “ser civilizado” conlleva el rechazo de la lengua y la cultura indígenas y la adopción de prácticas culturales “modernas” (Freedson y Pérez, 1999: 95).

Y por otra parte, encontramos padres y madres de familia que ya no quieren que los profesores y profesoras bilingües enseñen la lengua materna porque consideran que sus hijos ya no tienen problemas con su manejo, olvidando que aún les falta aprender a leerla y escribirla. No se es consciente de que la lengua materna es una herramienta indiscutible para evidenciar verbalmente las experiencias y construir conocimientos. El desinterés por la propia lengua tiene que ver con la influencia de la lengua castellana en los pueblos originarios a través de diversos medios masivos de comunicación (televisión, radio, anuncios, carteles y libros), y con el desconocimiento de las ventajas que propicia el uso y la enseñanza de la lengua materna en la práctica docente, tarea que el profesorado debería desarrollar en su centro de trabajo con los padres y madres de familia, para romper con ese desinterés por su propia lengua. El padre de familia le dice al maestro: “Oiga maestro, para qué le enseña a mi hijo la lengua indígena, si no le va a servir” (Marcos, supervisor).

Aunque los padres y madres de familia pidan una verdadera educación bilingüe, la petición simplemente se torna difícil de cumplir porque muchos docentes no están capacitados de manera eficiente para cumplir con esta labor.

Repensar la educación bilingüe para reformar la práctica docente

Recapitulando lo que se ha dicho hasta ahora, basta decir que la educación bilingüe que prevalece en la zona Altos de Chiapas es deficiente, dado que

en los primeros grados (1º, 2º y 3º) de primaria observados se vislumbra el uso frecuente de la segunda lengua en cualquier contenido y asignatura escolar, pese a que se deberían tratar esos contenidos escolares única y exclusivamente en la lengua materna de los educandos; se encuentra que muchos docentes utilizan la lengua materna para efectos de despejar dudas y no para apropiarse de los nuevos conocimientos o para fomentar el desarrollo y práctica de los procesos cognoscitivos de los alumnos. Asimismo, se detecta que en éstos los niños y las niñas aprenden a leer y a escribir más en la lengua española que en su propia lengua, aunque la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) recomienda, sobre todo, que en el primer ciclo (1º y 2º grados) los niños y las niñas deben aprender a leer y a escribir gran parte en su lengua materna; mientras la adquisición incipiente de la segunda lengua, tanto oral como la lectura y escritura, deben llevarse a cabo en la asignatura de español. Sin embargo, la realidad es otra, en cualquier horario de clases se realiza la enseñanza de la lecto-escritura en la lengua castellana.

Factores influyentes en la deficiencia de la educación bilingüe.

Los factores más visibles que inciden negativamente en la práctica docente bilingüe, son entre otros:

- Docentes ubicados en comunidades que no comparten su misma lengua.
- Profesores no alfabetizados en su propia lengua.
- Libros editados en lenguas indígenas que no reconocen las variantes dialectales que existen en cada una de las lenguas vernáculas. Por ejemplo en el libro de la lengua tseltal se toma como referencia la variante dialectal del municipio de Oxchuc.
- Escasos libros y materiales didácticos editados en lenguas indígenas.
- La lengua materna no se considera como una asignatura formal en la escuela.
- Deficiencias en la enseñanza del idioma español.

Todos estos factores propician el desarrollo inadecuado de la educación bilingüe, y sus consecuencias se evidencian en las dificultades que tienen los alumnos y las alumnas en la lecto-escritura de su lengua materna y en la falta de comprensión de los textos que leen en español. Se trata de problemas vigentes que influyen de manera decisiva en el fracaso y en el bajo aprovechamiento escolar, así como en el notorio número de alumnos que reprueban en cada período escolar. Todo ello exige hacer un replanteamiento minucioso en varios aspectos de la educación bilingüe si de verdad se quiere buscar y garantizar la calidad de las escuelas bilingües que operan en las poblaciones originarias.

Es ineludible dar el lugar que le corresponde a la lengua materna en el proceso de enseñanza-aprendizaje, pues diversas “investigaciones demuestran que los niños que aprenden a leer y a escribir en su propia lengua tienen mejores resultados escolares que los niños que reciben clases en un idioma que no es el materno” (Pye, 2001: 52). La adquisición de la segunda lengua adquiere mayor sentido y relevancia cuando se usa y enseña estrechamente conecta-

da al contexto sociocultural de los alumnos, aunada a la idea de que “el aprendizaje y el pensamiento siempre están situados en un contexto cultural y siempre dependen de la utilización de recursos culturales” (Bruner, 2000: 22).

La problemática que subyace en la educación bilingüe no se resuelve simplemente con discursos, planteamientos magnánimos o propósitos elegantes, sino que se requiere de una serie de acciones concretas encaminadas a transformar cualitativamente la educación bilingüe para reformar el paradigma de la práctica docente imperante hasta hoy en las escuelas bilingües, cuya finalidad debe ser la de mejorar la calidad de la educación en esta modalidad educativa. Para lograr metas enfocadas al mejoramiento de la educación bilingüe, propongo:

a) Desde los gobiernos (federal y estatal) y las autoridades educativas:

- Dado que los docentes bilingües desconocen gran parte la lecto-escritura de su lengua materna, es apremiante que se contraten especialistas en lenguas vernáculas para que impartan cursos serios al profesorado sobre la lecto-escritura de estas lenguas.

- Se debe implementar cursos obligatorios para los docentes bilingües sobre la enseñanza de la segunda lengua. Estos cursos tienen que ser impartidos por expertos en esta materia.

- Las autoridades educativas y sindicales deben establecer normas para la ubicación laboral de los docentes, evitando su ubicación en comunidades que no son de su misma lengua. El docente que tiene como lengua materna el tseltal y que por propia voluntad desee ejercer su práctica docente en la etnia tsotsil, debe ser evaluado para conocer si maneja adecuadamente esa lengua (en forma oral y escrita), en caso contrario debe considerarse improcedente su solicitud de cambio de centro de trabajo.

- Editar nuevos materiales educativos en lenguas vernáculas, en los que se respete la variante dialectal de cada grupo social, en tanto que no se ha estandarizado la escritura de cada idioma vernáculo por la falta de acuerdos entre los hablantes de una lengua y los escasos escritores indígenas.

- Me atrevo a pensar que existe la necesidad de incluir y ampliar en la educación secundaria la enseñanza de la lecto-escritura de lenguas vernáculas, a fin de consolidar el desarrollo de estas lenguas y afianzar las habilidades de los alumnos en la lecto-escritura de su propia lengua.

b) Desde las tareas y responsabilidades de las y los docentes:

- Deben asumir con responsabilidad y llevar a la práctica los cursos de capacitación que se les proporcionan, antes que considerarlos como pasatiempos.

- Deben aprender a ser autodidactas y críticos de su propia práctica educativa para estar en condiciones de mejorar su enseñanza en las diversas asignaturas que imparten. Asimismo, deben buscar el apoyo didáctico de libros o instituciones que ofrecen cursos en torno a la lecto-escritura de las lenguas vernáculas, y no esperar hasta que el gobierno y las autoridades educativas los implementen.

- Deben usar en su práctica docente la lengua materna de sus alumnos, ya que es el instrumento de aprendizaje y vehículo de comunicación entre

profesor y alumnos; también deben enseñar su lecto-escritura porque los educandos no dominan esas habilidades.

- Es indispensable que sensibilicen a las madres y padres de familia que muestran actitudes ambivalentes sobre el uso y la enseñanza de su propia lengua, a fin de que promuevan la revaloración de las lenguas vernáculas.

- Los docentes deben enseñar la adquisición de la segunda lengua (hablar, leer y escribir) en la asignatura de español. Es de suma importancia considerar el contexto sociocultural de los educandos para generar aprendizajes adecuados; pues, la niñez debe ser educada tomando como primera referencia su ámbito cultural, para acceder paulatinamente al conocimiento de la cultura nacional.

c) Desde el quehacer de padres y madres de familia:

Es importante su participación activa en las siguientes tareas:

- Vigilar que sus hijos e hijas asistan diariamente a clases.
- Apoyar a sus hijos e hijas, hasta donde puedan, en las tareas escolares.
- Deben también tomar decisiones sobre cómo quieren que funcione de la mejor manera la educación que se les brinda a sus hijos.
- Exigir a los docentes que cumplan con su cometido de laborar los cinco días a la semana.

Si atendemos adecuadamente con hechos y no con la retórica de siempre los puntos enunciados, estaríamos transitando hacia una educación bilingüe asequible y con sentido. Estoy convencido de que una educación que ofrece calidad no se explica sólo por la normatividad y reglas bien definidas sino por la concreción de los compromisos asumidos.

- Ávila, Raúl, *Lengua y cultura*, México, Trillas, 1993.
- Bruner, Jerome, *La educación, puerta de la cultura*, España, Visor, 2000.
- Freedson, Margaret Julia y Elías Pérez, *La educación bilingüe-bicultural en los Altos de Chiapas: Una evaluación*, México, UNICACH-SEP, 1999.
- Pye, Clifton, "La adquisición de la morfología verbal en español y maya k'iche': Retos a la teoría de la 'gramática universal'", en Cecilia Rojas y Lourdes de León (coordinadoras), *La adquisición de la lengua materna. Español, lenguas mayas, euskera*; México, UNAM-CIESAS, 2001: 51-74.
- Secretaría de Educación Pública, *Lineamientos Generales para la Educación Intercultural Bilingüe para las Niñas y los Niños Indígenas*, México, SEP-DGEL, 1999.
- Secretaría de Educación Pública, *Orientaciones para la enseñanza Bilingüe en las Primarias de Zonas Indígenas*, México, SEP-DGEL, 1994.
- Siguan, Miguel y William F. Mackey, "La educación bilingüe: objetivos y modalidades", en *Antología Temática, Educación Intercultural Bilingüe*, México, SEP, 2002: 148-163.
- Vygotski, *Pensamiento y lenguaje*, México, Ediciones Quinto Sol, 2005.



EL PAPEL DE LA SOCIEDAD Y DEL ESTADO EN LA EFECTIVIDAD DEL DERECHO HUMANO A LA ALIMENTACIÓN

Sônia Maria Alves da Costa

Este trabajo tiene por finalidad contribuir al conocimiento del derecho humano a la alimentación como derecho fundamental. Su fundamentación descansa en la base conceptual realizada en las conferencias de derechos humanos, instrumentos nacionales e internacionales y la legislación constitucional e infraconstitucional del derecho a la alimentación adecuada, como reconocimiento de un derecho social. También presenta algunas anotaciones sobre el papel de la sociedad civil y del Estado en la implementación de este derecho.

Conozco sobre el tema desde 1992 y me interesé en él principalmente por la inmensa y escandalosa cifra de hambrientos en el mundo. Según el Fondo de Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación (FAO), a nivel mundial 850 millones de personas viven en esta condición y en Brasil cerca del 30% de la población vive en condición de inseguridad alimentaria y nutricional.

El objetivo de este ensayo es mostrar cómo el derecho a la alimentación viene siendo objeto de preocupación en el escenario internacional, apuntar el papel de la sociedad y del Estado en su efectucción, las normas vigentes en nuestro país, y, finalmente, cómo el Estado brasileño viene contemplando este derecho en sus políticas públicas.

La prioridad es la dignidad humana

El derecho a la alimentación es un tema que se incluyó en la Declaración Universal de Derechos Humanos (DUDH), promulgada el 10 de diciembre de 1948, de la cual Brasil fue signatario desde su publicación. El texto expresa el conjunto de derechos que buscan garantizar la dignidad de la persona humana, específicamente en el artículo número 25, al disponer que: "Toda

persona tiene derecho a un nivel de vida adecuado que le asegure, así como a su familia, la salud y el bienestar, y en especial la alimentación, el vestido, la vivienda, la asistencia médica y los servicios sociales necesarios; tiene asimismo derecho a los seguros en caso de desempleo (...)”.¹

Josué de Castro, desde 1940, trajo a la luz el tema del hambre en Brasil, realizando un estudio histórico y geopolítico sobre el asunto. Su análisis mostró que el hambre era más visible en las regiones menos favorecidas económicamente y a la vez que no estaba restringida a las regiones Norte y Noreste. Más aún, constató que aunque con características espacialmente diferenciadas, este fenómeno social ocurría en todas las regiones del país. Como su causa principal anotó la inaceptable desigualdad regional y la mala distribución de la renta, agravada por la perceptible ausencia de políticas gubernamentales para erradicar estos males.

Las conferencias y declaraciones en defensa de los derechos humanos

La Conferencia Mundial de Derechos Humanos de Viena, 1993,² reafirmó los principios de universalidad e indivisibilidad de los derechos humanos y del respeto a la diversidad, así como se pronunció contra la discriminación, recolocando, de esa forma, los derechos económicos, sociales y culturales (DESC), en condición de igualdad con los derechos civiles y políticos, retomando el espíritu original de la Declaración de 1948. Otros organismos internacionales de derechos humanos y declaraciones de conferencias internacionales reafirman el derecho humano a la alimentación adecuada, resaltándose, entre estas, la Convención Internacional sobre Derechos de la Niñez, de 1989.³

La Cumbre Mundial de Alimentación de 1996, promovida por la FAO (Organización de las Naciones para la Agricultura y Alimentación), en Roma, retomó la relevancia de la promoción del derecho a la alimentación adecuada como eje orientador de las políticas públicas, de las acciones de combate al hambre y a la desnutrición, así como de las acciones para la promoción de la seguridad alimentaria. En este sentido, solicitó a la Oficina del Alto Comisionado de Naciones Unidas para los Derechos Humanos que, en sociedad con otros organismos de esa entidad, esclareciese el contenido del referido derecho y propusiese mecanismos concretos para su efectividad e implementación (Sícoli, 2004).

¹ Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 de diciembre de 1948. Disponible en español en: <http://www.un.org/spanish/aboutun/hrights.htm>.

² Disponible en: <http://www.dhnet.org.br/inedex.htm>. Consultada el 3 septiembre de 2004. En español: <http://daccessdds.un.org/doc/UNDOC/GEN/G93/142/36/PDF/G9314236.pdf?OpenElement>.

³ Observar especialmente lo referido en el Art. 27, que destaca la obligación del Estado en abastecer la nutrición suficiente para el desarrollo integral de la niñez. Cf. Convención Internacional sobre Derechos de la Niñez (Piovesan, 2004: 415-32).

El derecho humano a la alimentación es un derecho fundamental, previsto en la DUDH (1948), reafirmado y detallado en el artículo 11 del Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (PIDESC, 1966), del cual Brasil es signatario, habiendo sido incorporado a la legislación nacional en 1992.

El Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales de la ONU, creado para monitorear el PIDESC, aprobó en 1999 el Comentario General No. 12⁴ que, con base en esta norma de derechos humanos, detalla el concepto del derecho a la alimentación y presenta propuestas concretas de implementación para la realización del mismo en los ámbitos nacional e internacional.

En la definición del derecho humano a la alimentación, el Comité destaca dos dimensiones indivisibles: el derecho de estar libre del hambre y el de tener una alimentación adecuada. En la primera dimensión, el Comentario General atribuye obligaciones inmediatas a los poderes públicos que incorporan el PIDESC, considerando que los Estados tienen la obligación de implementar las acciones necesarias para mitigar y aliviar el hambre, como está estipulado en el párrafo 2 del artículo 11. Instituye también que el derecho a la alimentación adecuada deberá ser realizado de manera progresiva, a través de la aplicación de las acciones más apropiadas y diligentes para ese fin.

De acuerdo con el mismo Comité, el derecho a la alimentación adecuada se alcanza cuando cada hombre, mujer y niño, solos o en compañía, tienen acceso físico y económico, ininterrumpidamente, a la alimentación adecuada o a los medios para su obtención. El derecho a la alimentación adecuada no deberá, por tanto, ser interpretado en un sentido estricto o restrictivo, que lo pone en ecuación en términos de un paquete mínimo de calorías, proteínas y otros nutrientes específicos.

Las directrices y propuestas para la realización del derecho a la alimentación adecuada, especialmente las que se refieren a las políticas públicas, constituyen un soporte para que el Estado asegure y garantice la realización plena de este derecho, en los términos preconizados por la Constitución brasileña de 1988 y por los instrumentos internacionales de derechos humanos ratificados por Brasil.

El papel de la sociedad civil en la lucha por la implementación del derecho a la alimentación y el papel del Estado en su realización

La sociedad civil viene contribuyendo en el debate y exigibilidad para que el Estado cumpla su papel de hacer efectivo el derecho humano a la alimentación adecuada. Esta discusión se tornó más visible a partir de la ratificación del PIDESC, en 1992, por parte del Estado brasileño, especialmente a través

⁴ Uso la traducción al portugués del Comentario General No. 12 de la ONU de José Fernandes Valente, circulada por agora@agora.org.br, en octubre de 2002.

de organizaciones no gubernamentales, como las 32 organizaciones que integran la Plataforma de Derechos Humanos Económicos, Sociales y Culturales, y, más recientemente, con la expansión de los Consejos de Seguridad Alimentaria y Nutricional.

Considerando la dicotomía entre sociedad civil y Estado, surge la cuestión del alcance en lo que se refiere al cumplimiento de las obligaciones estatales y la actividad de los ciudadanos en la lucha por la garantía de sus derechos, de intereses individuales, colectivos o difusos, y la utilización de los espacios públicos y privados.

En este sentido, conviene recordar la lección de Boaventura Santos, quien al tratar sobre la distinción entre Estado y sociedad civil, señala que “el dualismo Estado/sociedad civil nunca fue inequívoco y, de hecho, se mostró, a la partida, cargado de contradicciones y sujeto a crisis constantes” (Santos, 2005:117). Coincido con esta interpretación y entiendo que es posible la delimitación de los papeles y la colaboración mutua entre ambas entidades; el Estado es responsable de la garantía, protección y efectuación del derecho que se discute, al tiempo que corresponde a la sociedad civil, a través de su participación política, la proposición y articulación en torno a los intereses individuales y colectivos, con miras a la utilización de los instrumentos judiciales y extrajudiciales para la realización de los derechos.

Las iniciativas relativas al derecho alimentario ocurren tanto en la esfera privada, a través de las organizaciones no gubernamentales, como en la esfera pública, por medio de la participación de la sociedad civil en instan-



cias gubernamentales, como los consejos,⁵ cuya contribución debe ser reconocida, independiente de los rótulos que las cercan y los límites impuestos institucionalmente.

Destaca la actuación de FIAN (Foodfirst Information Action Network), cuya traducción de la lengua inglesa es “Red de Información y Acción por el Derecho a Alimentarse”. Esta organización internacional de derechos humanos fue fundada en 1986, en Heidelberg, Alemania, con secciones o coordinaciones en todos los continentes (FIAN, 2003:13), y se articula en redes de apoyo y de solidaridad por la garantía del derecho humano a la alimentación.

A lo largo de los años, la sociedad civil ha llevado a cabo iniciativas importantes en cuanto a la realización de los derechos humanos. En el caso específico del derecho a la alimentación, mencionamos el Código Internacional de Conducta,⁶ el cual, de acuerdo con Héctor Faúndez Ledesma, “fue considerado como punto de referencia por el Comité de Derechos Económicos, Sociales y Culturales, particularmente en la redacción de su Comentario General No. 12, adoptado el 12 de mayo de 1999” (Ledesma, 2002:20). Este Código es “una contribución de la sociedad civil para proporcionar una mejor comprensión del contenido del derecho a la alimentación, así como un instrumento que desarrolla las obligaciones correspondientes de los Estados” (Ibidem.).

Dichas obligaciones se refieren a promover la participación de las empresas y de otros actores sociales en la implementación de los derechos humanos: “los Estados deben respetar y promover activamente el espacio necesario de la sociedad civil, incluyendo los individuos, las familias, las comunidades de base, los movimientos sociales y las organizaciones no gubernamentales” (Ibid.:13).

En razón de esas consideraciones, entendemos que estas dimensiones deben servir de ejes orientadores para la implementación de las políticas públicas en este sector. Es evidente, por tanto, que para que se avance en el combate contra el hambre y la pobreza, es necesario el esfuerzo conjunto del poder público y de la sociedad, en el ejercicio del papel fundamental transformador, tanto jurídica como científicamente, para romper con la continuación del sistema de exclusión social.

⁵ En estos espacios, respecto al derecho humano a la alimentación, la referencia es el Consejo de Seguridad Alimentaria y Nutricional, CONSEA, implantado en los ámbitos federal, estatal y municipal.

⁶ En este sentido: “En el curso de los años de 1997 y 1998, el Instituto Internacional Jacques Maritain, trabajando conjuntamente con FIAN (Foodfirst Information and Action Network) y con WANHR (World Alliance for Nutrition and Human Rights), redactaron un proyecto de Código Internacional de Conducta sobre el derecho fundamental a la alimentación” (Ledesma, 2002:20).

Ahora bien, para lograr el ejercicio pleno del derecho a la alimentación, como un derecho social, es de fundamental importancia que el Estado asegure políticas públicas estructurantes que conduzcan a la autonomía y a la sustentabilidad de los ciudadanos, apuntando a la plena realización de la dignidad humana, siendo inexorable que se implanten medidas reales para la erradicación de la pobreza y la disminución de las desigualdades sociales y regionales.

Brasil: hacer realidad el derecho humano a la alimentación

Dada la situación de pobreza a la que gran parte de la sociedad brasileña está sometida, asociada a la inmensa disparidad de renta en nuestro país,⁷ se hace necesario promover acciones respecto a la exigibilidad y a la efectividad del derecho humano a la alimentación. La implantación de la renta básica universal es una de las medidas más importantes con miras a asegurar el derecho humano a la alimentación. No podemos pensar que con la simple edición de un instrumento legal que instituye la renta básica universal, como es el caso de la Ley 10.835/2004 (*Diário Oficial da União*, 9 de enero de 2004),⁸ se puede asegurar efectivamente la corrección de gran parte de las injusticias sociales vigentes. No es la falta de ordenamientos jurídicos aplicables en los casos de violación de los derechos humanos lo que impide su efectividad, sino la falta de condiciones que garanticen su implementación. Es papel del Estado, en tanto órgano público administrativo, definir y ejecutar esas políticas de forma plena.

Por otro lado, al instituir las políticas públicas, los administradores deben atender sobre todo a los aspectos que aseguren la autonomía y la independencia de los destinatarios, imponiéndose, por tanto, la necesidad de políticas estructurantes que posibiliten el cambio de la situación y de la condición social de las personas contempladas.

Otra medida importante es la adopción de medidas legales, cuyo objetivo es facilitar su implementación, por ejemplo de la Ley Orgánica de Seguridad Alimentaria y Nutricional, LOSAN, de No. 11.346/2006). En ésta se establecen los principios, directrices y funcionamiento del Sistema Nacional de Seguridad Alimentaria y Nutricional.⁹ Un instrumento legal de esta na-

⁷ Esta afirmación es hecha a partir de la constatación del *Atlas da Exclusão Social*, que al evaluar el *ranking* de la desigualdad en el mundo, aduce que: "Brasil, quinto país más populoso del mundo, es uno de los más desiguales –está en la posición 167ª del *ranking*. En él, en promedio, por cada 1 dólar recibido por el 10% de los más pobres, el 10% de los más ricos recibe 65,8. O sea, los más ricos se apropian de una renta casi 66 veces mayor que los más pobres" (Pochmann, et. al., 2004: 62).

⁸ Esta ley instituye la renta básica de ciudadanía y otorga otras providencias. Está disponible en: www.dou.gov.br .

⁹ Datos disponibles en: \o "http://www.fbsan.org.br/" \t "_blank" http://www.fbsan.org.br. Consultada el 18 de octubre de 2005.

turalidad, que expresa taxativamente en el ordenamiento jurídico nacional el derecho fundamental a la alimentación, más allá del necesario reconocimiento del problema del hambre en Brasil, impone una marca de justiciabilidad en caso de falla en la adopción de políticas públicas adecuadas. Esta ley tiene como principio básico la participación activa de la comunidad en la construcción de los derechos humanos.

De esa forma, es claro que existe el compromiso internacional y la obligación legal en el ámbito interno del Estado brasileño para garantizar a todos sus ciudadanos el acceso físico y económico a la alimentación adecuada. Para alcanzar este objetivo es deber de todo el poder público y de la sociedad colaborar, pues sólo así será posible hacer efectivo este derecho fundamental.

Consideraciones finales

En Brasil la discusión y debate público sobre los derechos económicos, sociales y culturales se hicieron más fuertes a partir de los años 90. También entonces las organizaciones no gubernamentales comenzaron a mostrar mayor preocupación por el tema y adoptaron la terminología “derecho humano a la alimentación”. Este derecho está estipulado en los tratados, pactos y declaraciones internacionales sobre los derechos humanos fundamentales y, por tanto, atendiendo a su indivisibilidad, todos los derechos económicos, sociales y culturales deben ser tratados en el mismo nivel de igualdad que los derechos civiles y políticos. Hasta antes de que esto aconteciera, en la arena pública brasileña, a los derechos civiles y políticos se les destacaba más, debido a la extremada situación de violencia vivida en las últimas décadas, de cara al régimen dictatorial en el país.

La principal constatación es que el hambre, que continúa existiendo de norte a sur de Brasil, es más agudo en algunas regiones del país, enfrente de



la situación de persistente pobreza y de la desigualdad social.¹⁰ Ella puede ser traducida en la dificultad del acceso directo a los alimentos, dado que no hay carencia de la producción de géneros alimenticios en el suelo brasileño, siendo Brasil uno de los países exportadores de muchas variedades de alimentos.

De esa forma, se percibe la necesidad de evolución en el reconocimiento de los derechos humanos, como presupuesto fundamental para la efectividad de la dignidad de la persona humana. Esto nos lleva a constatar que el acceso y el respeto integral a estos derechos es una construcción histórica. Sin embargo, hay necesidad de medidas concretas por parte del Estado para que se promueva el desarrollo integral de la persona humana. Éstas, a su vez, no deben apenas mitigar los efectos devastadores, sino romper con el proceso de manutención del sistema de la exclusión social.

Existen instrumentos jurídicos y están a la disposición de los profesionales del derecho para cumplir el papel que les es constitucionalmente asegurado en la defensa de todos los derechos fundamentales, entre los cuales está el derecho a la alimentación adecuada. Con todo, la utilización oportuna y la efectividad de esos instrumentos es una cuestión de iniciativa de todos los actores para que el Estado cumpla su papel y la sociedad civil articule y exija las obligaciones legales para la realización de los derechos humanos.

Deseo que estos señalamientos contribuyan al efectivo reconocimiento del derecho humano a la alimentación adecuada como un derecho fundamental, para que a partir de ello podamos construir una sociedad comprometida con la dignidad humana.

(Traducción del portugués al español: Manuel Herrera Loayza).

- Brasil, *Constituição Federal*, Brasilia, Senado Federal, 2002.
- Brasil, *Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional*, LOSAN, No. 11.346/2006, en: <http://www.planalto.gov.br>. Consultada el 21 de noviembre de 2006.
- Brasil, *Lei 10.835 institui a renda básica de cidadania e dá outras providências*, en *Diário Oficial da União*: www.dou.gov.br. Consultada el 9 de enero de 2004.
- Brasil, *Projeto de Lei Orgânica de Segurança Alimentar e Nutricional*—LOSAN, en: \o“<http://www.fbsan.org.br/>” \t“_blank” <http://www.fbsan.org.br>. Consultada el 18 de diciembre de 2005.

¹⁰ En consonancia con el *Atlas da Exclusão Social*, al tratar del escenario de la desigualdad, señala: “en el mundo y, en particular, en Brasil, la desigualdad continuó creciendo aún más, con el abandono del proyecto desde 1981. En el país, en que el periodo desarrollista ya había generado desigualdad y exclusión, la década de 1980 aceleró y profundizó esos problemas, consolidando a Brasil en una posición de uno de los más desiguales del planeta” (Pochmann, 2004:34).

- Castro, Josué de, *A Geografia da Fome*, Río de Janeiro, Gryphus, 1992.
- “Código Internacional de Conducta sobre el Derecho Humano a una Alimentación Adecuada”, en *Notas y Documentos*, Venezuela, Instituto Internacional Jacques Maritain, No. 63-4, diciembre, 2002: 13.
- “Conferência Mundial sobre os de Direitos do Homem”, Conferencia de Derechos Humanos, 1993, en: www.dhnet.org.br/direitos/sip/viena/viena.html. Consultada el 3 de septiembre de 2004.
- FIAN, Red de Información y Acción por el Derecho a Alimentarse, *Informe sobre o Direito à Alimentação no Brasil em 2002*, Goiânia, Masiero, 2003.
- FIAN, Red de Información y Acción por el Derecho a Alimentarse, *Direitos Humanos Econômicos – seu tempo chegou*, Goiânia, Editora Kelps, 1995.
- FBSAN, Fórum Brasileiro de Segurança Alimentar e Nutricional, *Relatório sobre segurança alimentar e nutricional*, en: \o “<http://www.fbsan.org.br/>” \t “_blank” <http://www.fbsan.org.br>. Consultada el 18 de octubre de 2005.
- Ledesma, Hector Faúndez, “Um Código Internacional de Conduta para implementar o direito à alimentação”, en *Notas y Documentos*, Venezuela, Instituto Internacional Jacques Maritain, No. 63-4, diciembre, 2002: 18-27.
- Müller, Friedrich, *Quem é o povo? A questão fundamental da democracia*, San Paulo, Max Limonad, 1998.
- Organización de Naciones Unidas, “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. Disponible en: Fondo de las Naciones Unidas para la Agricultura y la Alimentación, “Relatório da 2ª Conferência sobre a Segurança Alimentar”, Roma, FAO, 2003, en: <http://www.fao.org>. Consultada el 29 de dicimebre de 2004.
- Organización de Naciones Unidas, “Pacto Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais”, en: <http://www.direitoshumanos.usp.br/principal.html>. Consultada el 29 de diciembre de 2004.
- Piovesan, Flávia, *Direitos humanos e o direito constitucional internacional*, San Paulo, Max Limonad, 2004: 415-32.
- Pochmann, Márcio, *et. al.*, *Atlas da Exclusão Social: a exclusão no mundo*, Vol. 4, San Paulo, Cortez, 2004.
- Pochmann, Márcio, *et. al.*, *Atlas da Exclusão Social: agenda não liberal da inclusão social no Brasil*, Vol. 5, San Paulo, Cortez, 2005.
- Santos, Boventura de Sousa, *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*, 10ª Ed., San Paulo, Cortez, 2005.
- Sícoli, Juliana Lordelo, “Pactuando conceitos fundamentais para a construção de um sistema de monitoramento de segurança alimentar e nutricional”, en: <http://www.polis.org.br/download/65.pdf>. Consultada el 29 de diciembre de 2004.
- Valente, José Fernandes, “Tradução do Comentário Geral n. 12 da ONU”, en: agora@agora.org.br. Circulada el 10 de octubre de 2002.

ENTREVISTA

LA ESCUELA Y LA VIDA COTIDIANA DE LA NIÑEZ INDÍGENA EN LA CIUDAD DE MÉXICO

Melquisedec González Juárez, ex becario IFP, estudió el Doctorado en Antropología Social en la Universidad Iberoamericana, ciudad de México (2003-2006), y actualmente se desempeña como subdirector de Políticas de Desarrollo, Promoción y Divulgación de las Lenguas Indígenas en la Dirección de Políticas Lingüísticas del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). Próximo a defender su tesis de doctorado,¹ dialogamos con él sobre la escuela y la vida cotidiana de niños indígenas en el Distrito Federal. Le preocupa la experiencia escolar de la niñez indígena, la educación para la diversidad, la visibilidad diferenciada de las comunidades indígenas en la gran ciudad y la necesidad de entendimiento en el universo indígena.



¿Qué problema te motivó a realizar tu investigación?

Hasta la fecha hay una problemática clara en torno a la población indígena y su desempeño escolar. La población indígena es la que más reprueba, la que más repite, la que más se ausenta, la que más abandona la escuela. Lo que se ha hecho a nivel de esfuerzos –tanto en el contexto mexicano como a nivel mundial- es utilizar programas de corte compensatorio que consideran a los pueblos indígenas como limitados en ciertas habilidades.

¿De facto? Eso es prejuicio...

Exacto. Pretenden dotarte de esas herramientas para que alcances a la media de la población. Entonces les mandan a programas para el desarrollo educativo, o a programas especiales por problemas de aprendizaje, pero no se le considera como parte de este universo poblacional. Se trata de un asunto más profundo.

¿Y cómo trata la gran ciudad a la población indígena?

Somos invisibles en las ciudades, es una constante en la población indígena. Como dice un autor: “Uno de los problemas de la antropología de hoy es que dejamos de estudiar a los folclóricos o a los extraños que estaban allá, muy alejados, para empezar a estudiar al que está junto a nosotros”. Y eso crea mucha ansiedad porque el extraño, el otro, cada vez está más cerca de ti y junto a ti.

¹ “Las percepciones de lo escolar en niñas y niños indígenas en contextos urbanos. Los múltiples rostros de Mesoamérica en las ciudades”.



¿Y cómo planteaste tú el problema?

Se suele ver a los indígenas como un problema en la escuela, y yo quise invertir el asunto: la escuela como un problema en el mundo indígena. Me planteé tratar de identificar el proceso educativo dentro de la comunidad, porque de alguna forma tenemos que hacer que los niños lleguen a un modelo de hombre o de mujer. En la literatura encontramos trabajos sobre cuestiones de la niñez, sobre el comportamiento diferenciado de los niños del contexto occidental -aunque este concepto engloba mucha diferencia también-, hay mayor autonomía, hay mayor determinación, hay mayor responsabilidad, toda una serie de características.

¿Qué diferencias de la niñez resaltarías entre la comunidad y la ciudad?

Cuando tú vas a una comunidad indígena al presentarte tienes que saludar a la mamá, al papá, y desde el niño mayor hasta el niño menor te dan la mano; y no es un juego, aunque algunos lo pueden ver así. En la ciudad, al niño le agarras el cabello y “hola, ¿cómo estás?”. De allí parte, hay universos de diferencia. Tengo documentados casos de niños de dos o tres años de edad que transportan las canastas de maíz molido para hacer las tortillas, y no es un juego, todos dicen “están ayudando, están cooperando”.

La niñez indígena también juega...

Sí, por supuesto, pero el concepto de niñez es muy distinto al concepto que tenemos en el mundo occidental. Este asunto me importaba porque ves a los niños de 6 ó 7 años que empiezan a hacerse cargo de los hermanos menores, les ves cargándoles con los rebozos, transportándolos. No obstante, la mayoría de la gente acá podría decir: “Ay, pobres niños, ya les están cargando la responsabilidad, en lugar de otros asumirla”. El juego dentro de la sociedad occidental o urbana, particularmente de los niños, puede verse como pérdida de tiempo. En el contexto de las comunidades indígenas es un poquito diferente.

¿La solidaridad sigue siendo un elemento central en la comunidad indígena?

Hace tiempo platicaba con uno de mis profesores del doctorado sobre cuál era el factor que permitía estar adherido a la comunidad. Es un asunto muy pesado: Tienes que cumplir servicios, empezar desde topil, como llaman a la dinámica de que te agarran como “ven para acá, trae esto, trae aquello”. Implica el cumplimiento de faenas y de cargos municipales, y no percibes un ingreso. Tienes que dejar tus ocupaciones para servir a la comunidad. La pregunta: ¿Qué te hace estar allí? El profesor decía: “Es un asunto de que si no cumples, te cortan el agua o no te permiten enterrar al familiar”. Yo le decía: “No, es algo más profundo. Tiene que ver con la solidaridad, de la que te apropias desde muy pequeño”.



Está muy arraigada y en la vida cotidiana se la recuerda siempre...

Lo más importante son las relaciones sociales. Produces fiesta porque tienes que relacionarte con los demás y porque alguien necesita de tu ayuda. Si ofreces una fiesta, tendrás la ayuda de los demás, pero llegará el momento en que tendrás que retribuirla. Esta dinámica social está inmersa en el contexto de la comunidad, y los niños no son ajenos a ella y tienen que contribuir de alguna forma.

¿Y cómo se presenta esa dinámica social en la gran ciudad?

Eso era lo que me interesaba, porque la escuela en la comunidad es el factor externo, es decir se supone que la escuela, siguiendo a Durkheim, es el medio a través del cual te socializas y pasas de ser pulsional a ser racional plenamente humano y social. La escuela es la que juega en el mundo occidental este papel y te genera como obrero o funcionario. En el contexto de la comunidad indígena, la escuela juega este papel, pero hay muchos otros medios para llegar a ser parte de la comunidad, saltándote la escuela; por eso los niños no la ven como algo útil y se salen. He encontrado libros de texto colocados en el baño de algunos hogares indígenas en la ciudad. La percepción de algunos puede ser: “¡Cómo es posible que destruyan eso, si es cultura, es el medio de enseñanza!”. Sin embargo, dicen: “Pues no, eso no es importante para mí. Para mí lo importante es que tú estés aquí conmigo platicando, apoyándome, ayudándome”.

Entonces los niños valoran más la convivencia en su comunidad...

El acompañamiento de los amigos, la convivencia, la comunidad. Ese es un problema porque en la comunidad la escuela es un eje, pero no es el único. En cambio, en la ciudad, para llegar a ser plenamente ciudadano, tienes que transitar por la escuela, ese es el escenario que tienen que confrontar los niños.

¿Se perciben así en ese escenario?

Sí, se dan cuenta de eso. Ahora, hay una diferencia de acuerdo a cómo se insertan en la ciudad. Hay gente que llega de manera corporativa. Los otomí, por ejemplo, tienen un predio en el centro de la ciudad de México en el que conviven cerca de 40 familias; la reproducción de su universo cultural es muy bueno porque es dinámica su convivencia en comunidad. Pero hay otros como los zapotecos que se insertan de manera individual, y sólo se juntan cuando se trata de problemas del pueblo. Y hay un tercer grupo que se inserta en la ciudad y no guarda ningún tipo de relación entre quienes forman parte de su comunidad.

¿Cómo perciben los niños y niñas indígenas a la gran ciudad?

Hay una generalidad de ver a la ciudad como el espacio en el que viven y en el que tienen que vivir, pero también hay una referencia al pueblo de



origen, en el caso de los que nacieron en el pueblo, o en aquellos que nacieron en la ciudad y regresan al pueblo, al cual ven con añoranza, con nostalgia y como espacio ideal.

¿Y cómo viven cotidianamente la escuela los niños y niñas?

Se presentan muchas diferencias en torno a cómo la viven. Los niños se perciben de modo corporativo, tienden a juntarse de la misma forma en la escuela, entonces su universo de amigos es transversal a todos los grados escolares. En la escuela de los otomí, les ves caminando en grupo, y hay de primero, de segundo, de tercero, de quinto y de sexto de primaria.

¿De qué escuelas estás hablando, dónde están ubicadas?

De una escuela en la colonia Santo Domingo (Coyoacán), de una escuela en la colonia Roma y de una escuela en el centro de Coyoacán.

Son tres niveles diferentes de realidad socioeconómica...

Distintos, sí, pero hay gente indígena allí. De hecho, no es lo mismo la escuela de la colonia Roma, que la del centro de Coyoacán, o que la de Santo Domingo; en este sentido, la forma de vivir la experiencia escolar varía en los tres contextos.

¿Son escuelas públicas las tres?

Son públicas las tres, pero hay diferenciación en torno a los comportamientos de las distintas escuelas. Santo Domingo, ubicada dentro de la delegación Coyoacán, es una colonia fundada por población indígena y tiene mucha población indígena. Tú puedes ver a gente vestida en su traje que no habla español pero se siente como en casa. Esta expresión permite que en esa escuela en particular los valores y las costumbres del universo indígena estén muy presentes y sin problemas para los profesores. Tú entras allí y nadie está callado como en la mayoría de las escuelas, hay movimiento por todos lados y eso no molesta a nadie.



¿La dinámica es parecida en las otras dos escuelas?

No. En la escuela de la colonia Roma, los niños son muy disciplinados, y más bien ellos se apropian del espacio exterior. Hay un parque allí especial que es su espacio de juego, sin embargo, la percepción de la gente de fuera es muy negativa sobre los niños indígenas. Por ejemplo: a la gente otomí se le dio un predio en la calle de Guanajuato y hubo una serie de quejas al Gobierno del Distrito Federal (GDF): “Que había que tomar en cuenta los niveles sociales”. “Los indígenas están bien en la ciudad, pero hay que ponerlos fuera, en la periferia”. “Por favor, la colonia Roma tiene mucha tradición, por tanto, no la pueden afean”.

Meros prejuicios clasistas y racistas. ¿Es una escuela indígena o una que simplemente recibe estudiantes indígenas?

Lo segundo. Y muchas de las escuelas se ven obligadas a tener población indígena porque reciben apoyos del GDF, así pueden obtener “Enciclopedia”, un programa que tiene un pizarrón con elementos de multimedia y tiene que usarse la computadora. Ninguno de los directores de las tres escuelas que entrevisté sabía que tenía población indígena. En Santo Domingo, uno comentó: “Ellos, simplemente, son como son y punto”. No era un factor estar conscientes de su presencia. En mi trabajo de rastreo encontré que en esa escuela están presentes diez lenguas indígenas distintas. De otro lado, en la escuela de la colonia Roma, sí había una cuestión de “ellos son”, les tienen muy ubicados.

¿Y cuántas lenguas hay en las otras dos escuelas?

En la de Roma, sólo están los otomí. En la de Coyoacán, muy cerca de la plaza La Conchita, también hay población otomí.

¿La escuela en Coyoacán es parecida a la de la colonia Roma?

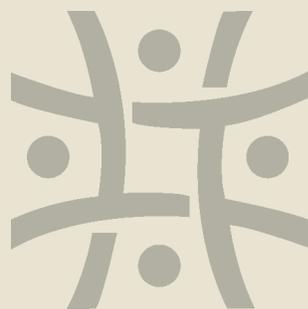
La consideraría como un punto medio, porque la colonia Coyoacán ha sido más abierta a la cuestión de la cultura y al asunto de la población indígena.

¿Y qué características tiene la niñez de la que hablas?

Varían. En la colonia Roma, los niños en su mayoría son pequeños y aún no terminan la primaria. Se ausentan, se van al pueblo, o deciden ya no seguir sus estudios. En la colonia Santo Domingo no sucede eso, es muy heterogénea, pero sí hay una continuidad en los estudios, desde primero hasta el último año. Los niños que entrevisté son de primer año (6 años de edad) y también niños de 12 a 15 años, pues los niños indígenas suelen retrasarse durante la escuela primaria.

En Santo Domingo, el clima de cercanía parece ayudar a la culminación de la primaria...

Exactamente, ayuda mucho porque ves a la escuela como algo familiar, entonces, no tienes problemas porque allí están tus primos o tus paisanos.



¿Qué resaltarías respecto a sus procesos de integración en la ciudad?

Santo Domingo es el ejemplo más claro de los niños integrados en la comunidad; la Roma sería como el ejemplo más claro en torno a cómo se marca la diferencia, no por cuestiones de idioma o vestimenta, sino porque está atravesada por relaciones de poder. En Santo Domingo la diferencia se marca a partir de las costumbres y las prácticas sociales de sus comunidades. En Coyoacán la vida cotidiana de los niños se construye en relación al comercio ambulante.

¿Entonces hay niños que trabajan en esas escuelas?

Los niños trabajan y lo que más aprenden en el espacio escolar, en un marco de relaciones de poder, es la negociación que tienen que entablar con las autoridades escolares y con las autoridades de la delegación misma. Aprenden a confrontarse con ellas para realizar su trabajo: venden pulseras, chalecos, etc.

¿Han aprendido a sobrevivir en la ciudad?

De hecho, la posibilidad de sentirse útiles para la subsistencia en la ciudad es un elemento de orgullo para moverse con independencia: “Este niño no sabe tal o cual cosa, yo sí lo puedo hacer”. Hay cierta conciencia de la diferencia de su forma de vida respecto de los niños que no trabajan porque los ven poco preparados para la vida que ellos llevan. “Éste no duraría ni un día en el mundo donde estoy”, dicen. Esta situación se traslada de la comunidad a la ciudad.

Conscientes de esa subsistencia, ¿se autoadscriben como pobres?

Esto si es bastante interesante porque la adscripción en las comunidades indígenas va mucho referida a la comunidad, pero también a la territorialidad. En ese sentido hay comunidades que se distancian de la siguiente por uno o dos kilómetros, pero en unos y en otros no se pueden ver. Hay prácticas de matrimonio endogámico, es decir, sólo dentro de la comunidad de origen. Esto es bastante curioso porque en la ciudad la condición de marginación y de pobreza les hace encontrarse con los otros, y encontrarse en la misma condición. En ese sentido, en la ciudad se generan alianzas que serían impensables en el contexto de la comunidad de origen. Su condición de marginalidad los hace asumir e inclusive enmascarar prácticas rituales que les sirven como bandera política para la reivindicación de sus derechos, de los derechos indígenas.

¿Y cuál es el desempeño escolar de la niñez indígena?

A nivel de aprovechamiento escolar, también hay diferencias. En Santo Domingo, enseña el profesor Elías, quien entiende y tiene mucha empatía con los estudiantes, en ese sentido el aprovechamiento escolar es mayor. Diferente a los niños que vienen de comunidades que tienen que confrontar a un



profesor normalista, formado en la ciudad de México, que no tiene la empatía ni construye lo que Ruth Paradise llama las relaciones de confianza.

Para construirlas, es vital el trabajo del profesor...

En la escuela de Santo Domingo hay elementos en ese sentido. Por ejemplo, el profesor Elías, sin reparo, permite que en pleno examen los alumnos observen lo que otro compañero está haciendo. Cuando le pregunté: “¿No se están copiando?”, me dijo: “No, están comparando conocimientos”. Y, efectivamente, se trata de un proceso documentado por la Dra. Paradise en una comunidad mazahua. “Y, ¿cómo sabe eso?”. “Porque cuando califico, tienen cosas distintas”. Otro proceso documentado en contextos indígenas por la Dra. Paradise se refiere a que los niños forman círculos a la hora de disponer las bancas, en vez de tenerlas en la forma particular. Cuando entras al salón del profesor Elías, no se le puede ver porque los alumnos están encima de él, rodeando su escritorio, preguntándole, y él ejerce su forma de enseñanza con una actitud de “haber, me estoy equivocando, ustedes corrijanme”.

¿Cómo tejen sus relaciones de amistad los niños indígenas?

Uno de los ejes de mi análisis era con quiénes se relacionaban para entablar amistades. Definitivamente no hay un modelo único a seguir, como decía Weber, no son más que representaciones de la sociedad, no son la realidad en sí, pues ésta es bastante más fluida y dinámica de lo que uno puede captar en un estudio; no obstante, comparten ciertas prácticas sociales que los hace identificarse entre ellos. Hay algo que te identifica, que no es explícito, pero está allí, te condiciona a construir relaciones de amistad con ciertos sectores en la escuela.

¿Los niños de las tres escuelas se autoadscriben indígenas?

Esta pregunta es bien interesante, porque ninguno en los casos que tengo se llama a sí mismo indígena, sólo hacen referencia a su grupo etnolingüístico (“soy otomí”), o a su pueblo de origen (“soy de Santiago Mesquitlán”), pero no hablan de cuestiones indígenas. Ahora, los niños que vienen de familias que están o viven muy cercanos a otras familias de la región, se reconocen como miembros de la misma. Los niños cuyas familias viven más separadas y en comunión con gente que no es indígena se consideran simplemente como de la región: “Somos de tal pueblo” o “somos oaxaqueños”. Y los niños que son hablantes de lenguas indígenas pero que viven de forma aislada en la ciudad, se consideran como gente urbana, gente de la ciudad: “Yo nací aquí”, aún cuando su acta de nacimiento dice lo contrario. O dicen: “Mi papá habla algo, no sé como se llama; yo no”. “Habla ranchero” es otra expresión que usan los niños para referir que hablan purépecha, zapoteco o mixteco. Santo Domingo es una colonia que conozco muy bien, entonces he tenido la oportunidad de visitar a sus familias, en ese seguimiento me he podido dar cuenta de que sí hablan la lengua indígena con su familia, pero no se reconocen como tales.



Es fácil imaginarlo, pero ¿por qué no se reconocen ni hablan su lengua?

Sí, por lo lamentable de la discriminación. Una niña me decía que no le gustaba hablar el otomí: “Me molesta que me estén preguntando “¿cómo se dice esto o aquello en tu lengua?, porque ¿qué les importa!”. Su molestia tiene que ver con el hecho de que muchas veces lo vemos como una cuestión de folclore, y la niña, una chiquilla de seis o siete años, se daba cuenta de eso. “Entonces, a mí no me gusta hablar”, dice. Hay una afirmación negativa porque se da cuenta que es diferente por eso. Y la discriminación es otro factor. Me decían otras niñas: “A nosotras, por hablar o comportarnos de manera distinta nos dicen “piojosas”, “sucias”, “indias””. En ese sentido, sí hay una marcada diferencia, más diluida en Santo Domingo que en la Roma, pero presente también en Santo Domingo, pues, la mayoría de la población tuvo o tiene en su familia a alguien que fue o es hablante de lengua indígena o que perteneció a una comunidad indígena.

¿Qué cambios has visto que han experimentado los niños en la escuela?

Ha sido central para mí identificar cómo la experiencia de la escuela, para bien o para mal, transforma o da continuidad a la vivencia indígena dentro de la ciudad. En el caso de las comunidades, principalmente de los niños que se congregan de forma corporativa, ha sido una confrontación colectiva la escuela. Tú ves a los niños mayores rondando de repente para ver la posición en la cual están dentro del salón, pasan muy desapercibidos, pero en realidad están vigilantes. No es un asunto aislado, sino que es constante. En el caso de los que están dispersos dentro de la ciudad, la cuestión de la vigilancia les permite que la ruptura con su comunidad y su familia sea más tenue, hay incorporación de cosas nuevas, pero sí se mantienen dentro de las prácticas y costumbres de su región o de su cultura.

¿Ello acontece sólo en Santo Domingo, o también en las otras dos escuelas?

A diferencia de Santo Domingo, en las otras dos escuelas, se perciben patrones que empiezan a identificar a los padres de familia como algo externo. Santo Domingo es una cosa muy especial: se ve a la gente en bicicleta, caminando, deteniéndose a platicar, etc. La forma de vida es distinta y eso ayuda mucho a mantener la identidad. Mientras que, en los otros contextos, la identidad se va diluyendo o lamentablemente sus búsquedas de apoyo o redes sociales desembocan en lugares que los llevan al consumo de alcohol u otras drogas.

¿Existe ese tipo de casos?, ¿en las tres escuelas?

Sí, hay casos; en Santo Domingo, principalmente de alcoholismo, no tanto de drogadicción como acontece en el caso de las escuelas de Roma y de Coyoacán.

¿Cómo afectan esas situaciones a la niñez y adolescencia indígenas?

Ese es el factor negativo de la búsqueda de la construcción de la persona, porque en un contexto como la ciudad, cuando no hay la posibilidad de se-



guir tu mismo patrón de vida y no te ofrece espacios, pues, te va encaminando hacia lugares que tú mismo puedes encontrar. Había un niño al que traté de ayudar en su problema de alcoholismo, pero él tenía un grupo de amigos que lo jalaban hacia eso y siempre regresaba. La cuestión era que él se vino solo a la ciudad y en ese grupo de muchachos encontró a su familia, no podía olvidarlos porque ellos eran su familia y formaban parte de él. Esto nos habla de las pocas oportunidades de desarrollo en las ciudades, por la falta de atención diversificada.

¿Qué es lo que más gusta de la ciudad a los niños indígenas?

Había niños que mencionaban el hecho de estar aquí con la familia, con sus padres. Es una constante en el mundo indígena que los padres traen a algunos de sus hijos y a otros los dejan en el pueblo.

¿Te refieres a la familia nuclear?

Sí, son interesantes los cambios de la familia extensa a la familia nuclear. A los niños que nacieron en la ciudad, les atrae más el hecho de estar en la ciudad.

¿Y lo que menos les gusta?

Hay muchas cosas. Principalmente, la necesidad de trabajar. Otro factor tiene que ver con la imposibilidad de moverse en espacios sociales más amplios de la ciudad: son abusados en la escuela por profesores que no los aceptan, por niños de la calle mayores que ellos, por comerciantes y por las mismas autoridades que no gustan de que trabajen como vendedores ambulantes.

¿A los niños y niñas indígenas les gusta la escuela?

A muchos sí, porque la ven como un espacio de interacción, más que como uno de aprendizajes. La mayoría tiene que trabajar, entonces ellos tienen pocos espacios de interacción y a la escuela la han visto como un espacio de interacción. Tienen la oportunidad de conocer a otros niños, pero no en todos los casos.

Muchas gracias, estimado Melquisedec.

(Entrevista realizada por Manuel Herrera Loayza)



TALLER SOBRE GÉNERO Y ETNICIDAD PARA EX BECARIAS IFP MÉXICO

Los días 30 de abril y 1° de mayo se llevó a cabo en las instalaciones del CIESAS-D.F. el “Taller sobre género y etnicidad”, organizado por la Coordinación del IFP México. Este encuentro forma parte de las actividades de la línea de trabajo sobre “Presencia y contribución social de la mujer indígena con estudios de posgrado”, iniciada en febrero de 2007 por la misma Coordinación.

El taller tuvo como objetivo familiarizar a las asistentes con la noción de “género” y analizar el término desde la perspectiva de las mujeres indígenas profesionistas con estudios de posgrado como una plataforma conceptual, a través de la cual dotarlas de herramientas teóricas para asumir un papel activo en el análisis y discusión de los roles sociales comúnmente asociados con la mujer indígena.

Participaron nueve ex becarias. El taller fue conducido por la Mtra. Georgina Méndez, ex becaria chol quien se ha especializado en los estudios de género, particularmente sobre la presencia de la mujer indígena en América Latina. También participó la Dra. Aída Hernández, investigadora del CIESAS, quien impartió una conferencia sobre el replanteamiento de la multiculturalidad desde la perspectiva de género.

El taller sirvió para impulsar la reflexión en las ex becarias acerca de la situación social y cultural de la mujer indígena en México. Las asistentes refrendaron su interés e intención de participar en una estrategia de trabajo conjunta con la Coordinación del IFP tendiente a visibilizar sus perfiles individuales y el colectivo, vistos como casos emblemáticos que ilustran los obstáculos y posibilidades educativas a nivel superior que enfrenta la mujer indígena mexicana.

Entre las actividades proyectadas como parte de esta línea de trabajo a fines de 2007 se realizará un encuentro de ex becarias, y se preparará un número especial de la revista *Aquí Estamos*, donde las participantes abordarán temas asociados a sus experiencias de vida y académicas como mujeres profesionistas indígenas.

EX BECARIOS REFLEXIONAN SOBRE SU PAPEL COMO LÍDERES SOCIALES

Los liderazgos sociales son un tema de preocupación central del Programa Internacional de Becas (IFP). El pasado mes de abril, en las instalaciones del CIESAS, ciudad de México, se realizó un taller sobre este tema con un grupo de becarios y ex becarios impartido por la Dra. María Bertely, investigadora y docente del CIESAS.

Como parte del taller, la Dra. Bertely lanzó preguntas a los asistentes sobre el papel que como líderes sociales están ejerciendo y expuso la experiencia de liderazgo social y comunitario de un grupo de educadores campesinos mayas, constituidos como la Unión de Maestros de la Nueva Educación para México, UNEM (véase *Aquí Estamos* No. 4, sección *Entrevista*).

Los asistentes al taller intercambiaron opiniones sobre lo que entienden por liderazgo y reflexionaron sobre el rol social que les toca jugar como profesionistas indígenas con estudios de posgrado.

NOTICIAS DE NUESTROS EXBECARIOS

YOLANDA DE LEÓN SE GRADÚA DE MAESTRA CON MENCIÓN HONORÍFICA

El 25 de mayo último, la ex becaria IFP Yolanda de León Santiago se graduó con mención honorífica de maestra en Desarrollo de la Educación Básica en la Universidad Iberoamericana en la ciudad de Puebla, siendo aprobada por unanimidad del jurado su tesis titulada “La enseñanza de la lengua indígena en el primer grado de primaria en tres escuelas bilingües de los estados de Veracruz, Guanajuato, Querétaro y un acercamiento a la educación indígena chilena”.

Yolanda expresa: “Me siento contenta por haber concluido la maestría y sobre todo siento mayor compromiso con mi profesión como docente de educación indígena. También un poco triste porque no pude volver a laborar en el mes de febrero como lo había planeado; por cuestiones administrativas, pero ello sucederá hasta el mes de agosto cuando vuelva a estar frente a grupo”.

Comenta que ahora su meta es incorporarse a proyectos de formación de docentes para el medio indígena, y promover una mayor consciencia en los profesores y la sociedad en general acerca de la importancia de la lengua y la cultura como fuentes de identidad, a través del dialogo y la participación en espacios académicos, como foros, conferencias, congresos, etc.



MAESTRO ANTONINO SANTIAGO, FORJANDO DESARROLLO RURAL

El maestro Antonino Santiago Isidro, ex becario del IFP México, se desempeña actualmente como formador estatal del Sistema Nacional de Capacitación y Asistencia Técnica Rural Integral en el estado de San Luis Potosí. Su

labor comprende a 14 municipios del altiplano potosino. También nos informa que durante el primer semestre de 2007 ha cursado el Diplomado en gestión estratégica del desarrollo local y regional en la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL). El año pasado estudió el Diplomado continental sobre pobreza en la Universidad Iberoamericana de Puebla. “A futuro – comenta- estoy planeando seguir un doctorado en antropología social, ya que me dejó una espina clavada al cursar la maestría en desarrollo rural”.

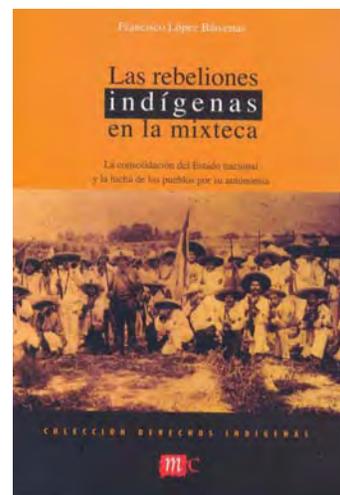
Antonino estudió en la Universidad Austral de Chile, Valdivia, donde obtuvo el grado de maestro en Desarrollo Rural, aprobado con distinción, en agosto de 2006. Defendió la tesis “Evaluación del impacto en educación del Programa de Desarrollo Humano *Oportunidades* en México».

LAS REBELIONES INDÍGENAS EN LA MIXTECA, NUEVA PUBLICACIÓN DE JAVIER LÓPEZ BÁRCENAS

Las rebeliones indígenas en la mixteca. La consolidación del Estado nacional y la lucha de los pueblos por su autonomía es el nuevo libro que el 31 de mayo presentó en el Museo Nacional de las Culturas, Distrito Federal, el maestro Francisco Javier López Bárcenas, ex becario de nuestro programa.

La obra es editada por el Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas, A. C., y en ella su autor precisa las razones que hay detrás de las rebeliones mixtecas y la forma en que se manifestaron a lo largo del siglo XIX y principios del siglo XX.

López Bárcenas es Licenciado en Derecho por la Universidad Autónoma de Sinaloa (1988-1993), y con la beca IFP realizó la Maestría en Desarrollo Rural en la Universidad Autónoma Metropolitana-Unidad Xochimilco (2002-2003).



ASOCIACIÓN DE EX BECARIOS ESTRENA SITIO WEB

A fines de mayo, la asociación civil de ex becarios del IFP México, denominada *Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México* (Red-IINPIM, A.C.), estrenó su sitio web cuyo vínculo es: www.rediinpim.org.mx.

La creación de su propia página fue uno de los objetivos que se plantearon los ex becarios en su última reunión realizada en el mes de febrero.

La página electrónica incluye información sobre origen y objetivos de la asociación, su acta constitutiva y estatutos, integrantes, proyectos y líneas de acción.

CON CONOCIMIENTO DE CAUSA

Inauguramos esta sección para difundir de modo resumido los trabajos de investigación (tesis) que han realizado nuestros ex becarios y ex becarias IFP durante sus estudios de maestría o doctorado. Hemos pedido a cada autor que describa con sus propias palabras los propósitos que animaron su estudio y el contenido general del mismo.

De León Santiago, Yolanda, *La enseñanza de la lengua indígena en el primer grado de primaria en tres escuelas bilingües de los estados de Veracruz, Guanajuato, Querétaro, y un acercamiento a la educación indígena chilena, México, Universidad Iberoamericana de Puebla, Tesis de Maestría, mayo 2007.*

Analizo la función y el impacto de la enseñanza de la lengua indígena en el primer grado de educación primaria en las escuelas bilingües “Lic. Benito Juárez” del municipio de Mecatlán, Veracruz; la escuela “Francisco Villa” de la comunidad de Morales, Comonfort, Guanajuato; la escuela “Rafael Rosas Rosáins” de la comunidad de Bomintsa, Tolimán, Querétaro. Esbozo algunos elementos de la educación bilingüe en Chile a partir de la escuela rural Isla Huapi. Observé que hay una aceptación positiva de parte de los padres de familia respecto a que a sus hijos se les enseñe en la lengua indígena, pero lo lamentable es que algunos de los profesores desconocían las razones y la importancia de que a los alumnos se les alfabetice en su lengua materna. Esto se debe en parte a que el sistema educativo tiene debilidades en cuanto a la concepción de la educación y lo que se gestiona. No existe en el sistema educativo un plan y programa específicamente para el medio indígena que atienda a la diversidad cultural, mucho menos material didáctico pertinente en las escuelas observadas. Los docentes no cuentan con la formación profesional para hacer realidad los lineamientos generales de educación indígena. Sistematizo parte de lo que ha sido mi práctica docente y propongo un mapa de contenidos con propósitos específicos para cada bloque, que me permiten fortalecer la identidad étnica de los niños, partiendo de la enseñanza de la lengua indígena como lengua materna y también como segunda lengua.

Santiago Isidro, Antonino, *Evaluación del impacto en educación del Programa de Desarrollo Humano Oportunidades en México, Chile, Universidad Austral de Chile, Tesis de Maestría, agosto 2006.*

Mi investigación evalúa el impacto que el Programa Desarrollo Humano Oportunidades ha tenido sobre la asistencia escolar de los niños pertenecientes a familias pobres, mismas que son beneficiarias de las becas educativas que el Programa otorga. Me concentré en la información de 509 localidades de 7 entidades federativas de México: Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Puebla, Querétaro, San Luis Potosí y Veracruz. Los resultados indican que el mayor impacto de “Oportunidades” es en el nivel de enseñanza secundaria, no así en el de primaria, nivel en el que desde antes del Programa, las tasas de asistencia se ubicaban por encima del 90%. En la enseñanza secundaria, en las localidades de tratamiento pobres, las tasas de asistencia escolar se ubican en 82%, lo que las sitúa por encima del nivel de localidades de tratamiento y de control de los hogares no pobres. Antes del Programa, las localidades de tratamiento pobres, mostraban las tasas de asistencia escolar más bajas, en comparación al resto de las localidades. En mi tesis sugiero modificaciones al Programa a la luz de la evaluación.

LOS AUTORES

Quiénes escriben en este número de *Aquí Estamos*

 **Alicia Lemus Jiménez.** Historiadora, originaria de Cherán, Michoacán. Realizó sus estudios de Licenciatura en Historia en la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo (UMSNH) en Morelia, Michoacán. Cursó la maestría en el Departamento de Historia de la Universidad Iberoamericana, ciudad de México (2004-2006). Efectuó una investigación sobre migración p'urhépecha a Estados Unidos durante la Segunda Guerra Mundial. De noviembre a la fecha se desempeña como coordinadora general del proyecto “Documentación de toponimia indígena en lengua p'urhépecha: ch'erani, a_auani, ka turhikuarhu”, dependiente del ayuntamiento de Cherán. A partir de agosto de 2006 es miembro activo y tesorera de la Red Interdisciplinaria de Investigadores de los Pueblos Indios de México, Asociación Civil. Además, participa como responsable de la Comisión de políticas lingüísticas: migración y contextos urbanos del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI).

alylem_78@yahoo.com.mx, aliciajanikua@hotmail.com

 **Sócrates Vásquez García.** Ingeniero agrónomo, especialista en Sociología Rural, de origen ayuujk jääy (mixe), comunidad de Tlahuitoltepec, Oaxaca. Realizó estudios de Maestría en Desarrollo Rural en la UAM-Xochimilco (2004-2006). En los últimos años ha realizado investigación sobre el desarrollo rural en la sierra norte de Oaxaca. Es fundador y desde hace un año director de la *Radio Comunitaria Jënpoj* –vientos de fuego- que transmite en 107.9 FM en la comunidad de Tlahuitoltepec. También es coordinador de la ONG Kuko A.C., que trabaja temas relacionados con el manejo y aprovechamiento de los recursos naturales y tecnologías ecológicas para el desarrollo de las comunidades rurales.

www.radiojenpoj.org, mixs_78uk@yahoo.com

 **Antonio Girón López.** Profesor tseltal de educación primaria bilingüe, nacido en la localidad de Ok'och, municipio de Tenejapa, Chiapas. Licenciado en Educación Primaria por la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), subsede San Cristóbal de Las Casas, Chiapas (1998-2002). Maestro en Didáctica y Organización de Instituciones Educativas por la Universidad de Sevilla, España (2003-2006). Ha sido director de escuelas primarias. Además, ha tomado diversos cursos de especialización sobre el proceso de enseñanza-aprendizaje. Promotor de reuniones de trabajo con padres y madres de familia destinadas a impulsar su participación en la educación de

sus hijos. Actualmente colabora como auxiliar provisional de una supervisión escolar en los Altos de Chiapas. En los próximos meses tiene contemplado continuar su investigación sobre la educación bilingüe y sus efectos en las comunidades originarias de esta región del país.

agironmx@yahoo.com.mx

Sônia Maria Alves da Costa. Brasileña nacida en la región central del país. Como becaria IFP, estudió la Maestría en Ciencias Criminales en la Pontificia Universidad Católica de Río Grande Do Sul (2004-2006). Desde muy joven estuvo en contacto con abogados defensores de derechos humanos. Su experiencia en la Pastoral de la Tierra, junto a sindicatos de trabajadores rurales y a asociaciones y centros de defensa de derechos humanos, hizo que, desde 1993 y hasta la actualidad, actuase como abogada de esos segmentos sociales, rurales y urbanos. Desde 1999, es miembro voluntario y activista de la Red de Información y Acción por el Derecho a Alimentarse (FIAN), cuya sección brasileña fue instalada en octubre de 2000. Actualmente Sonia es presidenta de esta ONG, donde también atiende el área de Acción y Formación para la promoción de los derechos económicos, sociales y culturales, especialmente el derecho humano a la alimentación adecuada. En 2006, tras concluir la maestría, regresó a su región de origen, y pasó a impartir clases del curso de derecho de la Universidad Luterana de Brasil, en Palmas, Estado de Tocantins, donde también coordina el Núcleo de Práctica Jurídica que brinda atención a la comunidad pobre de Palmas.

soniacosta@terra.com.br, soniajus@terra.com.br



DIRECTORIO DE EX-BECARIOS DEL IFP-MÉXICO

Egresados de 2003 al segundo semestre de 2006

NOMBRE	GENE-RACIÓN	AÑO DE EGRESO	GRUPO INDÍGENA	EDO. DE NACIMIENTO	GRADO	CAMPO
Aguilar López Javier	2001	2004	Mixteco	Oaxaca	MA	Economía Agraria
Alonso Sebastián Ma. Ángeles	2003	2006	Purépecha	Michoacán	MA	Derechos Humanos
Andrés Antonio Graciél	2003	2006	Mixe	Oaxaca	MA	Telecomunicaciones
Ascencio Rojas Lidia	2005	2007	Náhuatl	Puebla	MA	Agroforestería Tropical
Avella Cruz Marcela	2002	2005	Zapoteco	Oaxaca	MA	Desarrollo Rural
Bautista Ara Sebastiana	2001	2004	Tsotsil	Chiapas	MA	Desarrollo de la Educación Básica
Castillo Zeno Salvador	2003	2006	Nahuatl	Oaxaca	MA	Manejo de Recursos
Castro Villafañe Carlos	2005	2007	Zapoteco	Oaxaca	MA	Comunicación Social
Cathi Zongua Noé	2005	2007	Hñahñu	Hidalgo	MA	Salud Pública Oral
Cetz Iuit Jorge	2003	2006	Maya	Yucatán	MA	Economía Agrícola
Citlahua Apale Eleuterio	2003	2006	Náhuatl	Veracruz	MA	Estrategias Desarrollo Agrícola
Cruz Santes Nancy Vanessa	2004	2006	Totonaco	Veracruz	MA	Interuniversitario en Admin. y Dir. Emp.
Cruz Velázquez Lucila Bettina	2004	2007	Zapoteco	Oaxaca	DOCT	Planificac. Territorial y Desarrollo Reg.
De León Santiago Yolanda	2003	2006	Hñahñu	Queretaro	MA	Desarrollo de la Educación Básica
Domínguez Medel Justiniano	2001	2005	Popoloca	Puebla	MA	Artes Visuales
Ek Dzib José Virgilio	2001	2004	Maya	Yucatan	MA	Desarrollo Rural
Ek Flores Antonio	2004	2006	Maya	Campeche	MA	Interuniversitario en Admin. y Dir. Emp.
Felipe Cruz Celerino	2001	2003	Purépecha	Michoacán	MA	Derechos Fundamentales
Francisco Illescas Xochilt	2005	2007	Mixe	Oaxaca	MA	Agricultura Intensiva
Gallardo Vázquez Serafina	2003	2005	Mixe	Oaxaca	MA	Desarrollo Económico Local
Gamboa León Miriam Rubí	2001	2005	Maya	Yucatan	DOCT	Farmacología
García Hernández Salomón	2005	2007	Mixteco	Morelos	MA	Políticas Públicas
García Nambo Benito	2003	2006	Totonaco	Michoacán	MA	Est. Regionales del Medio Ambiente
Garzón López Pedro	2002	2004	Chinanteco	Oaxaca	MA	Derechos Fundamentales
Girón López Antonio	2002	2005	Tselatl	Chiapas	MA	Didáctica y Organizac. de Inst. Educat.
Gómez Lara Horacio	2002	2005	Tsotsil	Chiapas	MA	Culturas e Identidades en Soc. Contemp.
Gómez Moreno Lucía	2001	2004	Tselatl	Chiapas	MA	Desarrollo de la Educación Básica
Gómez Santiago Santos	2001	2005	Totonaco	Veracruz	MA	Desarrollo de Proyectos
Gómez Solano Mario	2003	2006	Tsotsil	Chiapas	MA	Derecho
González Juárez Melquisedec	2002	2006	Náhuatl	Oaxaca	DOCT	Antropología
Gutiérrez Morales Salomé	2001	2005	Popoloca	Veracruz	DOCT	Lingüística
Hernández Carreón Nadia	2005	2006	Náhuatl	Puebla	MA	Administración (MBA)
Hernández Hernández José	2003	2006	Náhuatl	Veracruz	MA	Derechos Fundamentales
Hernández Sosa Melina	2005	2007	Zapoteco	Oaxaca	MA	Desarrollo Ambiental
Hernández Suárez Cleotilde	2002	2006	Hñahñu	Hidalgo	DOCT	C. Sociales
Jiménez Valenzuela Isidro	2002	2005	Mayo	Sinaloa	MA	Ciencias de la Agricultura
Juan Carlos Irma	2002	2006	Chinanteco	Oaxaca	MA	Manejo y Conservación de Bosques
Julián Santiago Flor	2003	2006	Mixteco	Oaxaca	MA	Salud Pública
Lemus Jiménez Alicia	2003	2006	Purépecha	Michoacán	MA	Historia
Llanes Ortíz Genner	2001	2003	Maya	Yucatan	MA	Antropología del Desarrollo
Loera Palma Marco Antonio	2001	2004	Tarahumara	Chihuahua	MA	Manejo de Centros Educativos
López Bárcenas Francisco J	2001	2004	Mixteco	Oaxaca	MA	Desarrollo Rural
López Basilio Margarita	2001	2003	Zapoteco	Oaxaca	MA	Derechos Fundamentales
López Hernández Celsa	2005	2007	Tsotsil	Chiapas	MA	Desarrollo Rural
Manuel Rosas Irma	2001	2004	Mixe	Oaxaca	MA	Estudios del Desarrollo Rural
May Chable Cecilio	2001	2004	Maya	Yucatan	MA	Ciencias de la Agricultura
Méndez Torres Georgina	2001	2004	Chol	Chiapas	MA	Estudios de Género
Montejo López Bernabé	2001	2004	Chol	Chiapas	MA	Terminología y Lexicografía
Morales Ramírez Ignacia	2002	2005	Mixteco	Oaxaca	MA	Ciencias de los Alimentos
Moreno Cruz Rodolfo	2003	2006	Zapoteco	Oaxaca	MA	Derechos Fundamentales
Muñoz María del Pilar	2003	2005	Zapoteco	Oaxaca	MA	Desarrollo Económico Local
Ortega González Zosimo	2002	2005	Triqui	Oaxaca	MA	Derecho Constitucional
Osorio Irineo Raquel	2002	2006	Zapoteco	Oaxaca	MA	Desarrollo de la Educación Básica
Pech Puc Ma. Cristina	2002	2006	Maya	Yucatán	DOCT	Estudios de la Mujer y de Género
Peralta Ramírez Valentín	2002	2006	Náhuatl	Edo de Méx	DOCT	Lingüística
Pérez Pérez Elías	2001	2005	Tsotsil	Chiapas	DOCT	Antropología Iberoamericana
Quezada Ramírez Ma. Félix	2001	2004	Hñahñu	Hidalgo	MA	Demografía
Ramírez Santiago Rosario	2002	2006	Zapoteco	Oaxaca	MA	Manejo y Conservación Bosques Tropic.
Rodríguez Ortiz Lauriano	2001	2003	Tsotsil	Chiapas	MA	Desarrollo y Ayuda Internacional
Santiago Isidro Antonino	2003	2006	Totonaco	Coahuila	MA	Desarrollo Rural
Sántiz Gómez Roberto	2002	2005	Tselatl	Chiapas	MA	Lingüística Aplicada
Uitz May Miriam	2004	2007	Maya	Yucatán	MA	Comunicación Audiovisual
Vázquez García Madain	2003	2006	Zoque	Chiapas	MA	Evaluación de Programas
Vázquez García Sócrates	2003	2006	Mixe	Oaxaca	MA	Desarrollo Rural
Zarate Carmona Gregorio	2003	2006	Chatino	Oaxaca	MA	Desarrollo Rural
Zárate Toledo Ezequiel	2002	2006	Zapoteco	Oaxaca	MA	Est. Sociedades Latinoamericanas

UNIVERSIDAD	PAÍS	CONTACTO
U Pontificia Católica de Chile	Chile	jaguila1@puc.cl
U Iberoamericana- Cd de México	México	angeles.alonzo@alumno.uia.mx
Inst. Politécnico Nacional-Zacatenco	México	aciel530@yahoo.com.mx
CATIE	C. Rica	ascenciolidia@yahoo.com.mx
U Austral de Chile	Chile	avellacruz@terra.com.mx
U Iberoamericana-Puebla	México	xmalmx@yahoo.com.mx
CATIE	C. Rica	salvador@catie.ac.cr
U Pontificia Católica de Chile	Chile	castr_carlosmx@yahoo.com.mx
U de Sevilla	España	noe_cathmix@yahoo.com.mx
CATIE	C. Rica	jcetz@catie.ac.cr
Colegio de Postgraduados- Puebla	México	ecitlahua@yahoo.com.mx
U de Barcelona	España	nancyvanesak@yahoo.com.mx
U de Barcelona	España	bidunu@hotmail.com
U Iberoamericana-Puebla	México	lot@hispavista.com
U Nacional Autónoma de México	México	justidom@yahoo.com.mx
U Austral de Chile	Chile	calcehtok@yahoo.com
U de Barcelona	España	antonio_ekflores@yahoo.com.mx
U Carlos III de Madrid	España	orhepati@hotmail.com
U Almería	España	xochilt21@gmail.com
U Carlos III de Madrid	España	seragv@yahoo.com.mx
U de Yucatán-U de Guadalajara	México	miriamrubi@yahoo.com.mx
U de Deusto	España	salomongarciamx@yahoo.com.mx
U Iberoamericana-Puebla	México	benitogar38_47@hotmail.com
U Carlos III de Madrid	España	garzonpedro27@hotmail.com
U de Sevilla	España	giron76@terra.com.mx
U de Sevilla	España	golahora33@yahoo.com.mx
U Iberoamericana-Puebla	México	sclc66@yahoo.com.mx
U de La Salle-Pachuca	México	santosgs@prodigy.net.mx
U Carlos III de Madrid	España	solano77_6@yahoo.com.mx
U Iberoamericana-Cd de México	México	niisoto@prodigy.net.mx
U de Santa Bárbara	EUA	salome@umail.ucsb.edu
ITESM-EGADE	México	nadia_hernandez_carreon@yahoo.com.mx
U Carlos III de Madrid	España	josehh14@yahoo.com.mx
U Carlos III de Madrid	España	meli_analco@yahoo.com.mx
U Iberoamericana-Cd de México	México	famh74@hotmail.com
U Pontificia Católica de Chile	Chile	ijimene1@puc.cl
CATIE	C. Rica	jucair@catie.ac.cr
Ins. Nacional de Salud Pública	México	xanat_florjs@yahoo.com.mx
U Iberoamericana-Cd de México	México	lemus_jimenez@yahoo.com.mx
U de Sussex	Inglaterra	G.Llanes-Ortiz@sussex.ac.uk
U de Barcelona	España	confu10@hotmail.com
U Autónoma Metropolitana	México	flopez34@hotmail.com
U Carlos III de Madrid	España	magoslob@hotmail.com
Colegio de Postgraduados Tex.	México	lophcel@yahoo.com.mx
Colegio de Postgraduados- Puebla	México	marih05@yahoo.com.mx
U Pontificia Católica de Chile	Chile	cmay1@puc.cl
FLACSO	Ecuador	georginamendez@yahoo.com
U Pompeu Fabra	España	bmontejolopez@yahoo.com
U de las Americas-Puebla	México	ymora2004@yahoo.com.mx
U Carlos III de Madrid	México	rodmcruz@yahoo.com.mx
U Carlos III de Madrid	España	economapi@yahoo.com
U Nacional Autónoma de México	México	simarrakij@correo.unam.mx
U Iberoamericana-Puebla	México	yohueche_raquel@yahoo.com
U de Granada	España	mpech@correo.ugr.es
U Nacional Autónoma de México	México	miahuatl@hotmail.com
U de Salamanca	España	elias_perez28@hotmail.com
Colegio de la Frontera Norte	México	maria_felixquezada@hotmail.com
CATIE	C. Rica	rosario@catie.ac.cr
U Complutense de Madrid	España	lero28@hotmail.com
U Austral de Chile	Chile	antoninosantiago@uach.cl
U Pompeu Fabra	España	roberto.santiz@upf.edu
U de Deusto	España	muitzmay@yahoo.com.mx
U de Barcelona	España	mvg7dia@yahoo.com.mx
U Autónoma Metropolitana	México	mixs_78uk@yahoo.com
U Austral de Chile	Chile	gregoriozc@yahoo.com.mx
U Sorbonne Paris III	Francia	toledozequiel@yahoo.com



CIESAS



