
JÓVENES INDÍGENAS COMO PROMOTORES CULTURALES. DOS EXPERIENCIAS MEXICANAS (1951-1992)

Maya Lorena Pérez Ruiz*

Arturo Argueta Villamar**

Con el fin de contribuir al debate actual sobre los jóvenes indígenas y la interculturalidad, el propósito de este trabajo es traer a la memoria dos experiencias que en México tuvieron como finalidad formar a jóvenes indígenas como promotores culturales: la primera, en el marco del indigenismo de integración que ocupó buena parte del siglo XX; y la segunda, dentro de la política pluricultural con auge durante el último tercio de ese mismo siglo. En ambos casos los jóvenes indígenas fueron concebidos, desde la antropología, como actores decisivos para conseguir proyectos culturales y políticos de importancia local y nacional. Cuáles fueron esos proyectos, qué papel se les encomendó a los jóvenes, y cómo asumieron éstos los retos frente a sus comunidades de origen y la sociedad nacional, será el eje de estas reflexiones.

En su *Obra Polémica* (1976) Aguirre Beltrán hace la siguiente reflexión: “parece que la diferencia más notable entre los antropólogos

*Investigadora de la Dirección de Etnología y Antropología Social del INAH.

**Investigador del Centro Regional de Investigaciones Interdisciplinarias, UNAM.

de la generación del 68 y los de generaciones anteriores es que nosotros –los últimos– los leemos con constancia y paciencia, mientras ellos nos ignoran”. Algo similar podrían decir aquellos de la generación del 68 respecto de los actuales, que tampoco suelen leer a los antropólogos mexicanos ni de los sesenta, setenta y ochenta, y menos a los de los cincuenta. Este breve ensayo es una invitación para que los nuevos antropólogos, y otros científicos sociales, conozcan a los precedentes, y encuentren en ellos algunas de las raíces de sus preocupaciones, reflexiones y proyectos actuales.

EL INDIGENISMO DE INTEGRACIÓN

El proyecto nacional del indigenismo

Los promotores culturales bilingües fueron para el indigenismo de integración uno de los pilares de su política educativa, junto a la enseñanza bilingüe y la necesidad de establecer un grado anterior a la primaria, que ayudara a los niños indígenas en su ingreso a la educación nacional; por lo cual la función de los promotores, lo mismo que su forma de ser seleccionados y su capacitación, son inseparables de las preocupaciones, propuestas y objetivos que orientaron la política del Estado mexicano al iniciarse la segunda mitad del siglo XX.

Aguirre Beltrán (1976) concibe la política indigenista como aquella que desarrolla un grupo nacional respecto a los grupos étnicos heterogéneos que recibieron la designación primero de indios y después de indígenas. Para México distingue las políticas: *colonial*, *incorporativa* y de *integración o aculturativa*; esta última a cargo del Instituto Nacional Indigenista (INI), que se fundó en 1948. Las políticas indigenistas coloniales surgen cuando el grupo nacional, constituido por la población metropolitana, es decir de la potencia colonial, se establece en la tierra conquistada y constituye una colonia de explotación, en la que los indígenas son sometidos a

la condición de instrumento de uso de los conquistadores y pobladores para la satisfacción de los fines e intereses de la metrópoli, y utiliza medios para segregar a la población nativa, y poner en operación mecanismos dominicales.

Por su parte, las políticas indigenistas de incorporación en América surgen con la emergencia de los estados nacionales, como consecuencia de las luchas de liberación que dieron fin al régimen colonial y se propusieron construir una nación que abarcara la totalidad de los habitantes de su base territorial; para lo cual tuvieron la necesidad de procurar la incorporación de los grupos étnicos llamados indios, que no participaban de la vida nacional, porque no tenían noción ni sentido de nacionalidad. Este tipo de política implicó un cambio en las políticas indigenistas coloniales de segregación, al fundarse en los principios del liberalismo: la libre competencia, el afán de ganancia y en la propiedad privada.

La política de incorporación en México tuvo por propósito convertir a los indios en ciudadanos de la nación emergente que se concibió moderna, al estilo de las occidentales, y en la que el indio no podía permanecer ni segregado ni pasar a formar parte de la nación llevando consigo su lengua parroquial y sus modos tradicionales de actuar y pensar. Bajo esta óptica, todo el sistema educativo del pasado siglo XIX y buena parte del XX, estuvo basado en la idea de desarraigar al indio de su medio físico y cultural, y trató de cambiarlo, imponiendo coercitivamente sobre los indígenas el castellano como lengua nacional y los valores de la cultura occidental. Como consecuencia un buen número de indígenas se resistieron a la violencia de la incorporación, inclusive con movimientos y guerras de castas, además de que se generaron graves procesos de conflicto en la vida de las comunidades indígenas.

Ahora bien, la política indigenista de integración, surge como consecuencia de los movimientos revolucionarios que se produjeron en México durante las primeras décadas del siglo XX, así como de las dos guerras mundiales y del auge del relativismo cultural, que exige respeto por las culturas bajo asedio; hechos que contribuyeron

a darle un vuelco a la política indigenista ya que, por una parte se introdujo en ellas, por primera vez, un elemento de justicia social, que establece para los indios una carta de derechos y obligaciones sin barreras discriminatorias derivadas de diferencias raciales, sociales o culturales, y, por otra, se percibieron como válidas las formas de vida y cultura de los indios: se les concedió mérito a las lenguas vernáculas y se aceptaron como buenas sus creencias y costumbres.

Tal tendencia tuvo su clímax en el Congreso Interamericano de Pátzcuaro (1940) donde se postuló la integración de los indios a la sociedad nacional, respetando los valores de sus culturas y su dignidad de hombres y mujeres. El propósito de la política indigenista formulada en Pátzcuaro fue la integración del indio a la sociedad nacional, con todo su bagaje cultural, proporcionándole los instrumentos de la civilización necesarios para su articulación dentro de la sociedad moderna. Explica Aguirre Beltrán: “el indigenismo no está destinado a procurar la atención y el mejoramiento del indígena como finalidad última sino como medio para la consecución de una meta mucho más valiosa: el logro de la integración y el desarrollo nacionales, bajo normas de justicia social, en que el indio y el no-indio sean realmente ciudadanos libres e iguales” (Aguirre Beltrán, 1976, p. 28).

Modificar una política nacional de incorporación hacia una de integración condujo a los indigenistas a plantearse cómo superar retos dentro de los campos social, cultural y educativo, para lo cual desarrollaron enfoques teóricos para interpretar la situación indígena, los procesos de integración, el cambio cultural y los procesos educativos. Aguirre Beltrán y Julio de la Fuente fueron los más prolijos en esa tarea.

LA INTERCULTURALIDAD Y LA INTEGRACIÓN

Uno de los aspectos fundamentales para conseguir la articulación de los indígenas con la sociedad nacional, en la perspectiva de los indigenistas, era acabar con la segregación, la subordinación y la

discriminación de los indios, derivadas de las diferencias raciales, sociales y culturales, originadas durante el periodo colonial y que persistían bajo relaciones dominicales en las regiones interculturales o de refugio; es decir, en las regiones más atrasadas del país donde la sociedad nacional no había podido establecerse aún con sus modalidades de lengua, cultura, instituciones y derechos civiles. Conocer en esas regiones el funcionamiento y la lógica de las relaciones interculturales entre indios y no-indios se tornó imperativo: al ser el sustrato sobre el cual se desarrollaría la acción indigenista, cuestiona la perspectiva de comunidad aislada y propone una perspectiva regional tanto para la investigación como para la acción indigenista.

Para este autor, por tanto, la interculturalidad hace referencia a una situación, producto de una organización territorial y social, que pone en relación de simbiosis económica, y parasitaria, a una población mestiza, habitante de una ciudad rectora de una amplia región geográfica, con las comunidades indígenas que están dentro de ese *hinterland*.

Las relaciones entre el centro rector y las comunidades son de dominación y se expresan en la fuerte explotación económica que efectúan los mestizos sobre los indígenas, propiciada por la ausencia, o por la poca presencia de la sociedad nacional; que el autor considera como la única capaz de modificar las relaciones dominicales que prevalecen como formas arcaicas de sujeción y organización social. En tal condición de interculturalidad se enfrentan, pero también se influyen culturas diferentes, al ser la “aculturación un conflicto de fuerzas” en el que se desarrollan tanto procesos de adopción, como de reinterpretación e inclusive de contra-aculturación:¹

¹ De acuerdo con Aguirre Beltrán (1957, p. 49) tomamos en cuenta que “aculturación es el proceso de cambio que emerge del contacto de grupos que participan de culturas distintas. Se caracteriza por el desarrollo continuado de un conflicto de fuerzas, entre formas de vida de sentido opuesto, que tienden a su total identificación y se manifiesta, objetivamente, en su existencia a niveles variados de contradicción”.

la de los mestizos portadores de una cultura nacional, en su variante regional, y la de los indios, generándose dinámicas específicas necesarias de conocer.

El tránsito de una región de refugio al modelo de desarrollo necesario para la integración nacional pasa, entonces, por la transformación de las relaciones sociales de castas hacia otras modernas. Sin embargo, para Aguirre Beltrán, al tenerse en México un modelo de desarrollo de tipo capitalista, en ese proceso de integración, si bien perdurarán las relaciones de explotación éstas habrán cambiado de naturaleza, por lo cual los indígenas podrían valerse de los elementos de la modernidad necesarios para enfrentar la lucha de clases, la disputa por los medios de producción, y para limitar el dominio político (democracia, sindicalismo, partidos políticos y sistema de justicia, entre otros). “Ciertamente, pasar de formas arcaicas a formas modernas de explotación no parecería un gran adelanto, pero el simple hecho de que los indios ingresen en la clase proletaria, los coloca en una posición de lucha que ofrece expectativas venturosas” (Aguirre Beltrán, 1976, p. 105).

En ese marco, para los indigenistas era crucial conocer a profundidad las maneras como un centro rector subordina a las comunidades indígenas de su *hinterland*, ya que de ello dependía comprender cómo se relacionaban con las instituciones y la cultura nacional; para desde allí orientar la acción indigenista, destinada a acabar con las formas de dominación de castas, y propiciar la integración a la nación, tanto de los indígenas como de los mestizos. Aguirre Beltrán lo explica de la siguiente manera, en sus propuestas para desarrollar programas de salud en regiones interculturales.

El monto y grado de la dependencia económica entre la urbe y su *hinterland*; la fortaleza o debilidad de las inclusiones mestizas en territorio indio; la escala diferencial de aculturación de las comunidades satélites y su estrecha o lejana conexión con el núcleo rector, son factores básicos en la estructuración de un sistema intercultural de integración regional que condiciona el *status* de los diversos grupos que los componen y determina

la naturaleza de las relaciones interétnicas. La situación de dominancia o sumisión de un grupo respecto a otro; la gravedad de las tensiones y ansiedades que origina la interacción entre indios y mestizos y las diferencias en el carácter social, de que éstos y otros elementos son causa, tienen importancia suma cuando se ponderan los métodos elegibles en el abordamiento del problema para conseguir, desde el principio, la aceptación del programa y la cooperación entre ambos grupos (Aguirre Beltrán, 1980, p. 20).

Para adquirir el conocimiento sobre la región y comprender las culturas indígenas, los indigenistas encontraron en la antropología social la disciplina que les suministraba los instrumentos para fincar en el personal las actitudes deseables y actuar en la situación intercultural, lo mismo que para desterrar de su conciencia los prejuicios y las “estereotipias” fuertemente internalizadas, derivadas del *status* de clase social y del rol autoritario de los profesionistas que proviene de su preparación científica, racionalista y formal. El conocimiento desinteresado de la gran carga emotiva –preferencias, valores, juicios y opiniones– que consigo acarrea el proceso de la propia endoculturación ayudará a corregir las inevitables alteraciones que introduce la ecuación individual y facilitará enormemente el establecimiento de una corriente de mutua simpatía entre los que operan el programa y los que reciben la atención” (Aguirre Beltrán, 1980, pp. 20-21). Era además, la disciplina que al centrarse en la cultura, podría darles las herramientas para comprender los procesos de aculturación.

PREOCUPACIONES DE LOS INDIGENISTAS DE INTEGRACIÓN

Las preocupaciones de los indigenistas eran de varios órdenes. Una de las principales eran las características que debía tener la integración para superar los problemas de la tesis incorporativa que, desde la óptica de Aguirre Beltrán, buscaba la substitución de la cultura subordinada india por la cultura “superordinada” nacional, y que,

explícita e implícitamente, hacía uso de los instrumentos propios del proceso dominical (de dominación) presente en las regiones interculturales, o de refugio. En tanto que para él “la integración de la comunidad en la sociedad, según lo postula la tesis aculturativa, pretende lograr el manejo conjunto de dos culturas que eventualmente alcanzará su conjugación y, explícita e implícitamente, hace uso de los instrumentos a que le obliga el proceso democrático” (Aguirre Beltrán, 1964, pp. 15-16).

Tanto para Aguirre Beltrán como para Julio de la Fuente eran motivo de preocupación el choque cultural de los indios así como los efectos desestabilizadores que en ellos tenían las promesas no cumplidas por la sociedad nacional, al no acabar con sus condiciones de pobreza y subordinación, y al no ofrecerles verdaderas opciones de cambio e integración. Efectos que advertían ya en las comunidades indígenas inmersos en procesos de integración no dirigidos, sino provocados por la cercanía con los centros urbanos, la educación nacional y la migración.

Julio de Fuente (1964), en el trabajo que presentó en 1947 en la UNESCO sobre los adolescentes en las sociedades rurales señala cómo por su maleabilidad, los niños estaban siendo blanco fácil de los esfuerzos educativos destinados a cambiar al nativo, transformándolo en algo distinto, pero sin proporcionarle medios para que pudiera continuar desarrollándose hacia modos modernos, dando por resultado alteraciones graves en los adolescentes en particular, y en general en las sociedades rurales. Entre otros problemas observaba.

[...] una dicotomía en las generaciones, otra en la misma generación; entre los adolescentes más móviles y los adolescentes menos móviles y la emergencia de un grupo, culturalmente intermedio, de jóvenes que viven en la periferia de dos culturas y sociedades sin pertenecer a ninguna de ellas. Esto se refleja en la ambivalencia de su modo de ver las cosas y el mundo en la de su ciudadanía. Cuando las diferencias étnicas son fuertes, como entre los grupos europeos y no europeos, y la casta, la clase y otras barreras previenen la fluidez social, lo limitado del contacto de los adoles-

centes de un grupo subordinado con el superordinado no conduce más que a una adopción superficial de ideas y modos de conducta extraños, particulares de la estrata socioeconómicamente inferior con la que ha estado en contacto (De la Fuente, 1964, p. 80).

Este autor había advertido, además, cómo a causa de esa integración propia de la interacción entre las comunidades indias y la sociedad regional y nacional no india, los adolescentes indígenas (más bien que las adolescentes) se convertían en trabajadores no especializados, al asignarles su familia la tarea de obtener dinero, y cómo pocas veces llegaban a culminar sus esfuerzos de integración y ascenso social, tornándose individuos socialmente desajustados. De modo que al regresar a su comunidad, éstos asumían funciones inesperadas y contradictorias: la de ser renovadores y al mismo tiempo conservadores de la cultura, y, por tanto, ser los “absorbedores” del choque cultural. Al retornar, su tarea consistía en olvidar mucho de lo que habían aprendido para aprender, una vez más, lo que habían olvidado, o lo que aún quedaba en su memoria, pero vago y desprovisto de significación. Y si, por el contrario, un adolescente escogía la separación completa de su propia sociedad, podría ser que nunca llegara a ocurrir su integración plena a la sociedad nacional. “El resultado en ambos casos es la frustración y la ciudadanía ambivalente y superficial” (De la Fuente, 1964, pp. 80-81).

Aguirre Beltrán, por su parte, señala con certeza que a los indios, campesinos por antonomasia, en realidad se les negaba el acceso a las ocupaciones secundarias y terciarias, como producto de una política nacional carente de sinceridad y oportunidades para los indios; lo que, en condiciones de interculturalidad, provocaba desajustes de la personalidad y de la cultura en ellos, y por tanto, la producción de individuos marginales, enajenados de sus derechos de nacimiento y frustrados en sus derechos de membrecía. Para él, por tanto, la introducción de la escuela en la comunidad indígena –concebida y organizada para engendrar ciudadanos mexicanos con derechos, deberes y lealtades apropiados para funcionar

en una sociedad moderna— no podría cumplir sus finalidades, en tanto no se les otorgara a los indios el *status* implícito en el sentido de esa educación; lo contrario sería levantar expectativas, ansiedades y esperanzas que la nación en los hechos estaba no dispuesta a satisfacer. De allí que la educación formal, para ser efectiva en sus propósitos, argumentaba “debe tener una orientación definitivamente democrática y abrir a sus educandos, según sus habilidades, inclinaciones y necesidades, la senda que conduce a los grados más altos de preparación técnica o profesional y a sus consecuencias: la adecuada remuneración en salario, estándar de vida y *status*” (Aguirre Beltrán, 1964, pp. 18-19).

Por las dificultades suscitadas en el tránsito de las culturas locales indígenas hacia la sociedad nacional, y, en los hechos, al darse la integración mediada por el dominio de los ladinos sobre los indios, los indigenistas concibieron como alternativa un proceso paulatino de intervención gubernamental para propiciar, inducir, regular y orientar el cambio cultural en las comunidades indígenas: una política nacional indigenista de integración, en la cual era fundamental preservar la cultura de los indios y su lealtad hacia lo local, más que su destrucción, como requisito para la formación de enlaces más amplios, de modo de caminar progresivamente, avanzando de lo local a lo regional, y de lo regional a lo nacional y a lo internacional.

La transformación de pequeñas unidades etnocéntricas en unidades más grandes y menos etnocéntricas —un cambio que ha ocurrido en todas partes— sugiere, por sí sola, que la expansión de los sentimientos y afiliaciones del grupo debe proceder progresivamente de lo local a lo regional, y de lo regional a lo nacional y lo internacional. Un proceso de esta naturaleza tendrá que ser necesariamente largo y no siempre puede ser coronado por el éxito. Surge la duda de si puede abreviarse el camino sin poner en peligro los fundamentos de la obra aprovechando el carácter personal de las relaciones entre las gentes rurales. Sea como sea, un modo razonable de pensar propondría la preservación de la lealtad hacia lo local, más bien

que su destrucción, como requisito para la formación de enlaces más amplios” (De la Fuente, 1964, p. 81).

Para desarrollar tal política, requerían adentrarse en el conocimiento, no sólo de las comunidades indígenas, de su cultura y su organización social, sino también de los procesos de interacción entre la cultura de los indígenas y la de los mestizos, ya que reconocen la permeabilidad y la mutua influencia entre ellas. Cuando se desarrollan actividades en una situación intercultural, explica Aguirre Beltrán:

[...] resulta indispensable el adecuado conocimiento del mecanismo de la aculturación, es decir, del proceso por medio del cual dos culturas en contacto intercambian elementos para integrar, en un lapso más o menos largo, formas de vida nuevas en que participen igualmente ambos grupos en contacto. No sólo es necesario ese conocimiento para favorecer el funcionamiento del proceso sino, especialmente, para encauzarlo por senderos que desemboquen en la provechosa integración del bagaje tradicional, que da sentido y significación a la vida, y el acervo científico moderno, que la hace más larga y productiva... En la dinámica de la aculturación tienen importancia relevante los individuos específicamente encargados de inducir el cambio. Si el proceso ha de encauzarse en forma que no levante barreras de resistencia insuperables, estos individuos deben proceder de la cultura subordinada y no sólo de la cultura dominante. La posibilidad de introducir nuevos elementos –ideas y patrones de acción científicos– en sociedades como las indígenas que muestran una gran cohesión, no es ocurrencia común. Si esos elementos son impuestos *desde fuera* difícilmente son aceptados. En caso de evidente coerción el resultado inevitable es el *shock* cultural y, en consecuencia, la desintegración del grupo y la desorganización de la cultura. En cambio, la aceptación de lo nuevo es fácil psicológicamente cuando es impuesto *desde dentro* por individuos que proceden del grupo propio (Aguirre Beltrán, 1980, pp. 177-178).

A las preocupaciones de los indigenistas, ante la integración de los indígenas a la nación ya en marcha pero de forma subordinada y

conflictiva, se agregó su inquietud por la resistencia que mostraban los indígenas ante las intervenciones gubernamentales –en torno a la educación, la salud y la innovación agropecuaria y tecnológica– y en ese marco surgió entre ellos la propuesta de capacitar a intermediarios culturales, para inducir, mediar y orientar el cambio cultural.

LOS JÓVENES INDÍGENAS Y SU PAPEL COMO INTERMEDIARIOS CULTURALES

Los promotores culturales bilingües –en su perfil de apoyos para la educación, la salud y el desarrollo comunitario– fueron fundamentales para la política de atención a las comunidades indígenas del Instituto Nacional Indigenista (INI).² Su formación se impulsó desde el Centro Coordinador Indigenista (CCI) ubicado, desde 1951, en San Cristóbal de las Casas para dar atención a los Altos de Chiapas. Sobre su origen Aguirre Beltrán aclara que: “a sugestión de Héctor Sánchez Calderón, consejero del INI (*sic*) y experimentado maestro de la Escuela Rural Mexicana por el tiempo en que se enseñaba como docente en la Sierra Tarahumara, llamó promotores culturales a aquellos intermediarios que más tarde serían conocidos por *cultural breakers*, en el esquema teórico de Eric Wolf” (Aguirre Beltrán, 1988, p. 23).

El antecedente remoto de los promotores culturales fueron los jóvenes indígenas preparados en el Colegio de Tlatelolco por los frailes Andrés Olmos, Bernardino de Sahagún y otros eruditos, para enseñar a los nuevos evangelizadores el náhuatl, latín y español a fin de catequizar a sus congéneres. Otro antecedente fue la Casa del Estudiante Indígena establecida en 1926, cuya función “[...] no era simplemente la de suministrar los conocimientos y habilidades de la civilización a estos jóvenes sino, principalmente, hacer retornar

² Fundado en 1948.

a estos jóvenes a sus lugares de origen para que actuando de modo de catalizadores, promovieran en las comunidades indígenas atrasadas el progreso y el mejoramiento integral” (Aguirre Beltrán, en Romano, 2002, p. 36); y otro más lo constituyó el Proyecto Tarasco de Lingüística Aplicada, derivado de la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas, celebrada en la Ciudad de México en 1939, que recomendaba utilizar para todo trabajo de educación indígena a los maestros rurales nativos formados en las Escuelas Normales Rurales (Romano 2002). Dicho proyecto se inició, con sede en Paracho, Michoacán, en julio de 1939, dirigido por el lingüista Mauricio Swadesh, y acabó después del gobierno de Lázaro Cárdenas por falta de apoyo. El proyecto reclutó a jóvenes indígenas procedentes de la Escuela Normal de Morelia, del Internado Indígena de Morelia, de la escuela Hijos del Ejército de Pátzcuaro y del Internado Indígena de Erongarícuaro, a los cuales durante un mes se les dio un curso intensivo de capacitación sobre el nuevo alfabeto (tarasco preparado por lingüistas conocedores del idioma), así como los métodos más eficaces de alfabetización, traducción y propaganda (Del Castillo, en Romano, 2002, p. 37). Desde entonces ha sido referente de varios proyectos como se verá más adelante.

El carácter de mediadores que debían asumir se asentó en la certeza de que su presencia era lo que había permitido la permanencia de las comunidades indígenas. De forma que para Aguirre Beltrán, aquellas que sobrevivieron al impacto de la Conquista y la Colonización fueron las que acudieron al sincretismo y reinterpretación para ajustar dentro de su estructura los patrones de conducta que el grupo dominante les impuso como condición de supervivencia; mantener los patrones propios y extraños implicó desarrollar relaciones entre el grupo dominante y la cultura bajo asedio, como las que dieron origen a las regiones interculturales, con un núcleo mestizo y sus comunidades satélites. “Las relaciones entre ambas sociedades hizo necesaria la existencia de intermediarios que tienen como rol específico el muelle sostén del fortalecimiento de la interdependencia” (Aguirre Beltrán, 1980, p. 180).

Los primeros promotores culturales bilingües fueron seleccionados para el Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil (CCI-TT) entre jóvenes indígenas que dominaran su lengua, participaran activamente en su comunidad y estuvieran comprometidos con ella para actuar como mentores, orientadores y guías para resolver sus problemas, con el apoyo y la capacitación permanente brindados por el Centro. En el campo de la educación debían atender el grado preparatorio para introducir a los escolares a la escuela primaria,³ por lo cual no necesitaban ser doctos en pedagogía, sino tener una amplia vocación de entrega para servir a su comunidad; en tanto que en los campos de la salud y desarrollo comunitario debían contribuir para introducir en los hogares y las comunidades elementos de la ciencia y de la vida moderna que contribuyeran a mejorar la salud y el bienestar social de los indígenas.

[...] los intermediarios indígenas, que por lo común gozan de un elevado *status* adscrito, adquieren en su comunidad desde temprana edad una posición clara que, de no ocurrir tal circunstancia, sólo hubiera ganado con la ancianidad. La posición de líderes o dirigentes del grupo, de cualquier manera, los sitúa en un lugar ideal dentro de la cultura para inducir elementos nuevos que sean aceptados para su asimilación cabal o para su reinterpretación y ajuste, sin que el hecho provoque insuperables resistencias o trastornos desmoralizadores. Los resultados obtenidos mediante el empleo de tales intermediarios en los programas de integración nacional que implementan los Centros Coordinadores del Instituto Nacional Indigenista o los Centros de Bienestar Rural de la Secretaría de Salubridad y Asistencia son en extremo alentadores. Llevan la designación lógica de promotores culturales y en sus manos se ha puesto la responsabilidad

³ El contenido formal del grado preparatorio no era equiparable al grado de preescolar que impartía la SEP a nivel nacional. Su énfasis se proyectaba hacia la educación extraescolar o informal, ya que la escuela era parte de una unidad educativa constituida por la comunidad, siendo el educado la puerta de entrada a la misma. Muchas actividades se llevaban a cabo fuera del local exterior: en la parcela, la cancha deportiva o en los anexos (Romano, 2002).

de establecer un sistema de educación formal, destinado a la alfabetización y castellanización de los niños y jóvenes de la comunidad, que facilite la inducción de una conducta higiénica. Ellos han sido factores decisivos en el éxito de los programas de salud al romper las resistencias que levantan las medidas profilácticas, inmunizaciones, protección de manantiales sagrados, fumigación y otras prácticas más, que hoy carecen de significación en las sociedades indígenas. La introducción de nuevas cosechas, de árboles frutales, de métodos racionales en la crianza de animales mejorados, de técnicas modernas en la explotación de bosques, de formas no conocidas por ellos de cooperativismo, y el incremento de las especializaciones de oficios y artesanías, hubiera sido imposible de no haberse contado con la acción, presión y persuasión, llevados a buen término por los promotores culturales (Aguirre Beltrán, 1980, pp. 180-181).

Eran tantas las expectativas respecto a los promotores culturales bilingües que inclusive los indigenistas del CCI-TT consideraron la posibilidad de que éstos ayudaran a resolver el serio problema de los secretarios municipales ladinos que, por saber leer y escribir, controlaban las presidencias municipales indígenas; así que a varios de ellos se les dio una preparación especial para desempeñar esa función. Inclusive se pensó en proyectar de manera directa a algunos hacia las presidencias municipales: es decir, a quienes tenían un papel relevante en las comunidades al haber desempeñado diversos cargos políticos y religiosos en el gobierno regional y tradicional de sus respectivas comunidades (Romano, 2002).⁴

Con fines de capacitación, en 1954, en el CCI-TT se instaló un internado para capacitar como promotores a jóvenes que ya estaban, en su mayoría, en los internados de la Dirección General de Asuntos Indígenas, dependiente de la SEP; entre ellos se prefirió a quienes hubieran terminado la primaria, aunque también se

⁴ Testimonios de los primeros promotores culturales bilingües se pueden leer en: *El Indigenismo en Acción*, Colección SEP/INI núm. 44, Instituto Nacional Indigenista, 1976, México.

aceptó a quienes estaban en cuarto y quinto grado, y que terminarían la primaria en el internado del Centro. Sin embargo en 1955, se modificó el criterio de selección de promotores, en vista de que las escuelas del CCI-TT empezaron a impartir, ya no sólo el grado preparatorio sino el primero y segundo de primaria por lo cual se requería de jóvenes mejor preparados. Algunos de los primeros promotores, casi analfabetas en español pero con gran vocación de servicio y compromiso con su comunidad, renunciaron porque no pudieron con la nueva preparación que se les impartía (Modiano y Pérez, 1976). Según de la Fuente (1964, p. 127) de los 50 del grupo original, en 1959 sólo quedaron 20, a los que se sumaron 35 de reciente ingreso. Los promotores fueron sustituidos por aquellos con mayor preparación escolar, adquirida casi siempre en los internados indígenas de la SEP. Pasaban 20 días enseñando en la comunidad y 10 para recibir capacitación en el CCI. A los que no habían terminado la primaria se les dieron facilidades para que la terminaran. De alguna manera, los integrantes de las comunidades empezaron a exigir, también, mayor capacitación de los promotores ya que después de la renuencia inicial para que sus hijos fueran a la escuela, apoyados por el grado preparatorio, querían que éstos aprendieran la “castilla”, lengua que los primeros promotores casi no hablaban. Paulatinamente fue creciendo el número de escuelas indigenistas, que impartían también algunos grados de educación primaria. Al atender un mayor número de grados, el contenido de la educación tuvo que apegarse a las disposiciones de la SEP, para lo cual empleaban sus libros de texto. No obstante, hasta el tercer grado se continuó utilizando la lengua materna en forma oral como medio para hacer comprensible el contenido de los textos. En esa época, el CCI-TT produjo materiales de lectura para apoyar esta labor (Romano, 2002).

LAS JÓVENES INDÍGENAS COMO PROMOTORAS CULTURALES

La participación de las mujeres jóvenes indígenas para que se formaran como promotoras culturales era una aspiración difícil de conseguir en el CCI-TT, debido al casi absoluto monolingüismo de éstas, su situación social subordinada al hombre, la tradición que las mantenía dentro de sus hogares así como por la falta de mujeres que tuvieran la preparación suficiente para ser capacitadas.

En los albores de 1950 en Chiapas casi ninguna mujer indígena sabía hablar “la castilla” y menos había aprendido a leer y escribir, ya que los padres se negaban a que sus hijas fueran a la escuela por el temor de que fueran violadas por los maestros; además de que pretendían casarlas pronto. Según lo recogido por Köhler en Zinacantán, por ejemplo, los hombres tenían la opinión de que si una muchacha hablaba español dejaba de ser zinacanteca; además de que manifestaban el temor de que una mujer que dominara el español podía dominar a la familia, tratar mal a su esposo, o por lo menos ya no le obedecería, y hasta dejaría de dedicarse a las labores “propias de su sexo” (Köhler, 1975). Pese a ello, la presión ejercida por las mujeres indígenas para asistir a la escuela fue creciendo, y en 1952 se inscribieron como alumnas 108 niñas, de un total de 1,504 alumnos. Y tal cifra fue creciendo cuando los promotores culturales se casaron, tuvieron hijas y éstas asistían a la escuela, y hasta se preparaban para ser también promotoras o maestras bilingües (Modiano y Pérez, 1976).

Pese a las dificultades que tuvieron que enfrentar, desde los inicios del CCI-TT hubo mujeres jóvenes dispuestas a revelarse contra las limitaciones que les imponían sus familias, y se inscribieron para formarse como promotoras, así que en 1954 se habilitó una sección del internado del CCI para formar promotoras culturales bilingües. Participaron muchachas que, por cuenta propia, estaban decididas a independizarse y a superar la situación de inferioridad que vivían en sus comunidades. Ya para 1956, se contó con promotoras egresadas del Centro. A ellas, además de la capacitación que

compartían con los hombres, se les impartían cursos específicos de enfermería y preparación de alimentos, entre otros “acordes con su sexo”. En 1960, cuatro alumnas del internado se casaron con promotores al servicio del CCI. Se cumplió así, uno de los objetivos: “formar matrimonios en donde ambos cónyuges tuvieran similar capacitación evitando, en los posible, el abandono de la mujer por las causas mencionadas”, es decir evitando, como ya sucedía, que los promotores culturales prefirieran a mujeres ladinas y mestizas y no a las de su comunidad de origen (Romano, 2002, p. 74).

Esta experiencia abrió las puertas para que poco a poco se crearan nuevos espacios para las mujeres indígenas: en 1964, la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) de la SEP, destinó el Centro de Educación Indígena de Zinacantán para impartir educación primaria a las niñas, y capacitar jovencitas como promotoras de educación preescolar. Este centro se transformó en el Centro de Integración Social, y después, entre 1975-1976 en el Centro de Capacitación para promotores. Más adelante, en 1981, la DGEEMI, estableció el Programa de Educación y Capacitación de la Mujer Indígena a nivel nacional para preparar a las mujeres indígenas participantes en actividades productivas y educativas; aprovechar las sesiones productivo-educativas para la alfabetización y enseñanza del español como segunda lengua; estimular la creación de fuentes permanentes de trabajo y procurar la atención de lactantes del grupo de mujeres participantes en el programa (Romano 2002).

LOS LABERINTOS INSTITUCIONALES

Las acciones del CCI-TT encontraron en sus inicios problemas de diversa índole, como las resistencias a la acción indigenista entre los indios y los mestizos de las regiones interculturales: los primeros al suponer que se pretendía ejercer sobre ellos nuevas formas de dominio, y los segundos, porque creyeron que enseñar a leer y escribir

a los indios era abrirles la puerta de la rebeldía. Sin embargo, una vez rotas las resistencias iniciales en las comunidades indígenas, se constató la importancia sustantiva de los promotores culturales bilingües por sus cualidades de mediación cultural, promoción y traducción. En un reporte sobre los programas de salud en esta región, por ejemplo, se lee:

El promotor sanitario indígena es un miembro acabado de la comunidad con posibilidades de transmitir a los suyos la buena nueva de que ya pueden disponer de recursos médicos superiores a los propios, en tal forma que no se produzca un choque violento con la medicina tradicional. Es también una fuente de información de las reacciones que la comunidad experimenta con la presencia del programa de salud. Su papel es tan decisivo que cuatro años de experiencia en la región tzeltal-tzotzil han enseñado que sin los promotores sanitarios el programa hubiera fracasado (Robles Garnica, Alarcón N. y Villa Rojas, 1955, p. 3).

En el campo educativo, su impacto fue visible en el aumento de niños indígenas inscritos en los grados preparatorios y después en las escuelas primarias, bajo la influencia del CCI-TT, lo mismo que en las demandas de las comunidades indígenas que exigían contar con más y mejores promotores en sus comunidades.⁵

Los éxitos de la política indigenista en la educación (profesorado indígena bilingüe; utilización de la lengua nativa para la castellanización y alfabetización; y la impresión de textos en los idiomas autóctonos) se conocieron a nivel nacional; y la SEP adopta para todo el país, los sistemas educativos introducidos por el INI en sus Centros Coordinadores. Los programas de educación indígena se modifican a partir de que la VI asamblea del Consejo Nacional Técnico de la Educación, de 1963, convalida el grado preparatorio, ligado con los maestros indígenas y a la enseñanza bilingüe, lo que

⁵ Un recuento de los promotores capacitados y de su impacto en la escolarización de los niños indígenas puede leerse en Modiano 1976 y Pérez y Romano, 2002.

permite que la SEP contrate a jóvenes de sexto año de primaria, a nivel nacional, para ocupar plazas de promotores culturales bilingües, que atendieran este año preparatorio. Como consecuencia, se instaura el Servicio Nacional de Promotores y Maestros Bilingües; se incrementa el número de promotores bilingües; y se crean plazas de maestros bilingües para jóvenes indígenas con estudios de secundaria.⁶ Se inicia un periodo de institucionalización de los promotores culturales y su incorporación a la SEP.

A partir de 1964, se consolida una segunda etapa en la acción educativa en los Altos de Chiapas, ya que al adoptar la SEP el sistema educativo del INI, creó nuevas escuelas a cargo de promotores culturales bilingües, egresados de los internados de la DGEI. El CCI-TT mantuvo los programas de trabajo con los promotores, pero éstos pasaron a depender administrativamente de la SEP, que cubría sus sueldos. En ese mismo año, la SEP funda en los Altos de Chiapas las primeras escuelas albergue, que para 1975 ascendieron a 17 albergues de organización completa y dos de organización incompleta. De modo que ningún municipio carecía de una escuela-albergue.

En 1970-71, Víctor Bravo Ahuja como secretario de la SEP (con el apoyo del entonces presidente Luis Echeverría Álvarez), crea la DGEEMI, que asume y amplía las funciones de la Dirección General de Asuntos Indígenas y en la cual se establece un programa de educación bilingüe y bicultural. “La población indígena adquiera la conciencia de que cada grupo étnico tiene sus propios valores culturales construidos por la lengua, la organización familiar y comunal, el vestido, la música y otros muchos aspectos más y que es necesario que los conozca más ampliamente. Además de que es igualmente importante y necesario que conozca la cultura, la organización y el funcionamiento de la sociedad nacional de que también forma parte” (Romano, p. 24).

⁶ La secuencia que sigue se elaboró sobre la información aportada por Romano (2002).

Un año después, la educación bilingüe, por medio de la SEP, se hace extensiva a todas las escuelas federales que funcionaban en comunidades indígenas. La SEP asumió la preparación de los nuevos materiales educativos bilingües. En esta tercera etapa desaparece de la Sección de Educación del CCI, y sólo se administra las escuelas-albergues y albergues escolares ubicados en su área de trabajo, y se suspende la publicación de folletos y cartillas para la castellanización y alfabetización bilingüe.

En 1978, la DGEEMI, se sustituye por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), por encomienda del Plan Nacional de Educación para Todos. Se le encomienda: “proporcionar la educación primaria bilingüe-bicultural a los niños indígenas del país que se encuentran en edad escolar y lograr que la educación primaria en las comunidades indígenas responda a los criterios de bilingüismo y biculturalismo, así como a los intereses y necesidades de las propias comunidades” (SEP, 1981, en Romano, 2002).

En ese mismo año, se hace una revisión a fondo del problema de la educación indígena y se decide convertir el grado preparatorio en el grado preescolar, vigente en el país, pero adaptado a las demandas de las comunidades nativas. Los maestros bilingües con estudios de Normal Superior, de varios grupos étnicos y asesorados por la DGEI, preparan el Plan y Programa de Educación Preescolar Indígena, que se aplicó al año escolar 1981-1982. Comprende ocho unidades: *a*) el hogar y el centro preescolar; *b*) la comunidad; *c*) el medio ambiente que lo rodea; *d*) las costumbres de su grupo étnico; *e*) su cuerpo; *f*) hábitos para conservar la salud; *g*) la compra-venta; *h*) el trabajo y el arte (aspectos de la relación más amplios). Las adaptaciones a la educación indígena, no se aplicaban sólo al grado preescolar, sino a toda ella, la cual debería orientarse hacia la afirmación de la identidad étnica del educando; ser bilingüe y articulada al Sistema Nacional; esto es, manejar los contenidos culturales de la cultura nacional y universal (Romano, 2002, p. 58).

LOGROS Y PROBLEMAS DE LOS PCB EN EL INDIGENISMO DE INTEGRACIÓN

Al cumplirse los 25 años de labor indigenista Alfonso Villa Rojas (1976, p. 11) reitera los propósitos de la política de integración: “de lograrse esta meta, entonces las relaciones asimétricas que ahora existen entre indios y no indios, es decir, dominadas y dominadoras, quedarían borradas y, con ello, las barreras que, por siglos, han impedido una auténtica integración nacional, basada en la igualdad de derechos y oportunidades”. Sin embargo, en el volumen conmemorativo, que recupera los testimonios de funcionarios, indigenistas de campo y promotores culturales bilingües, se advierten logros pero también limitaciones.

Uno de los logros sustantivos ponderados por indigenistas y promotores, fue la intervención de todos ellos para la destrucción del “baldiaje”, sistema brutal de explotación en el que vivían miles de indios que entregaban su trabajo a cambio de que se les dejara sembrar un pedazo de tierra de los terratenientes mayoritariamente ladinos; lo cual, junto a la apertura de caminos, permitió la formación de pueblos de indios libres, como La Libertad y La Independencia.⁷ Narra el promotor cultural Agapito Nuñez Tom.

Vi el problema de la gente indígena en Tajpá. Lo primero que pensé para resolver el conflicto era que debían adquirir tierras propias y dejar de trabajar con los patrones. En ese tiempo ganaban una ración por sus trabajos, y un garrafón de aguardiente al fin de año. Esta situación la presenté en la oficina de La Cabaña, para liberar a estas gentes esclavizadas (1976, p. 121).

Otro logro correlativo al anterior, fue instalar escuelas para esos indios “esclavizados” para enseñarlos a leer y escribir en confron-

⁷ Su enfrentamiento con los caciques lo narran elocuentemente los promotores Agapito Nuñez Tom y Marcelo Santís López (INI, 1976).

tación directa con los dueños de las tierras que temían que con esa formación se volvieran flojos rebeldes. El promotor bilingüe Marcelo Santis López, cuenta su experiencia en la que varias veces estuvo a punto de ser asesinado. Ya perseguido por el terrateniente, paradójicamente de origen indio, el promotor narra:

¿Están contentos ustedes de que esté enseñando a sus hijos?

Estamos muy contentos, maestro, respondieron. Si usted se retira, los patrones, que ya están muy bravos, nos sacarán de sus terrenos.

Construyan la escuela y no tengan cuidado. A los patrones tenemos que vencerlos para que ustedes vivan libres. Cuando sus hijos sepan leer y escribir, serán como yo o mejores que yo. Los patrones, con el tiempo, tendrán que vender sus fincas y ustedes podrán trabajarlas sin que nadie los moleste ni les falte al respeto (Santis López, 1976, p. 162).

Como consecuencia de la labor educativa del CCI-TT muchos de esos niños indígenas a los que enseñaron a leer y a escribir los primeros promotores, se formaron después como promotores y maestros bilingües, quienes contribuyeron a extender regionalmente, primero, y nacionalmente, después, las políticas educativas, pero también las de salud y bienestar social, en un momento en que los indios en México vivían en los extremos de la precariedad, insalubridad y pobreza, y con altos índices de explotación y mortandad. Así que incorporar la educación bilingüe en los programas oficiales de la SEP para todo el país, fue también un logro importante en aquella época y en aquel contexto.⁸

Los problemas en torno al indigenismo y los promotores culturales, sin embargo, vinieron de todas partes y fueron de diversos órdenes. Uno de los primeros que tuvieron que enfrentar fue la resistencia de los indígenas, tanto para que sus jóvenes se capa-

⁸ No se abordan todos los logros y problemas relacionados con las políticas indigenistas de integración, y de los promotores. Sólo se enuncia lo significativo para motivar el interés en recuperar estas experiencias a la luz de las discusiones actuales sobre los jóvenes indígenas y la interculturalidad.

citaran como promotores e intervinieran en la vida comunitaria como para que los niños aprendieran a leer y a escribir. Aguirre Beltrán (1983, p. 323) narra el caso de un promotor de un paraje de Chamula, en el cual, a pesar de que tenía un gran prestigio, no fue apoyado por los principales para poner allí el Comité de Educación. Lo acusaban de aliarse con los ladinos. Después de eso abandonó su tarea como promotor y regresó a trabajar la tierra. El rechazo, también venía de los propietarios de baldíos, tanto indígenas como ladinos, que explotaban por igual a los indios; además que tal comportamiento se extendió también hacia los clérigos propietarios de baldíos, así como a los maestros federales y estatales que perdieron el control de la educación entre los indios, y con ello, sus negocios a costa de explotar también ellos a sus alumnos y familias (Romano, 2000, p. 39).

Otro problema importante, devino del cambio de criterios para la selección de los promotores culturales, ya que los criterios de ser bilingüe, tener un compromiso con su comunidad y disponer de tiempo para trabajar fuera del aula (educación no formal) y sin horario definido para responder a las necesidades de las comunidades, se debilitaron cuando se requirió mayor capacitación para que los promotores pudieran atender no sólo el grado preparatorio sino toda la primaria; y sobre todo, cuando posteriormente su contratación pasó a depender de la SEP, y entraron a formar parte del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación. Según los análisis de indigenistas y promotores (INI, 1976) los nuevos promotores, aunque con mayor capacitación, ya no tuvieron ni la participación ni la ascendencia en la comunidad donde enseñaban. No tenían tampoco el deseo de hacer algo por ella, como los primeros promotores que asumieron el trabajo a imagen y semejanza de los cargos tradicionales, que incluso ya habían desempeñado.

El peso de los intereses comunitarios frente a los personales y gremiales, más que su vocación de servir a sus comunidades, condujo paulatinamente a que los promotores limitaran su labor docente al tiempo de aula, en detrimento de la educación informal y de su

compromiso con la comunidad donde laboraban (que dejó de ser la suya); lo que generó la recuperación de viejas prácticas como el ausentismo en días de clase, cortas estancias en las comunidades y maltrato a los escolares. Además de que quedaron sujetos a las prácticas sindicales del SNTE, como el control y compra-venta de plazas.

Como consecuencia de lo anterior, los promotores poco a poco se “ladinizaron” en sus gustos y formas de vida: ya no querían vivir en las comunidades, sino en los centros urbanos, y empezaron a preferir como esposas a mujeres ladinas o mestizas. Con lo anterior, comenzó la desviación de sus labores educativas basadas en la integración hacia las de la incorporación, en donde ya no importaba conocer las culturas indígenas para impulsar su permanencia bajo los criterios de la aculturación, sino su destrucción, llegándose con el tiempo a generar prácticas para la castellanización forzada y violenta en los niños, y al desprecio y discriminación hacia los indígenas de las comunidades donde laboraban.

La mayor capacitación unida a la institucionalización y profesionalización nacional de los promotores, a la larga condujo a que ya no fueran seleccionados con los criterios de integración y compromiso con sus comunidades, como si fuera parte de un sistema de cargos tradicional, y a que se crearan espacios de poder dentro de las comunidades indígenas, y contendieran por controlar los espacios de gobierno local, en lugar de fungir como apoyo de las autoridades tradicionales.

Éxitos y problemas, que vale la pena analizar hoy, a la luz de los problemas y los retos contemporáneos, en los que siguen vigentes los dilemas que enfrentan los jóvenes indígenas actuales que estudian y se profesionalizan, respecto de cómo actuar frente a sus intereses individuales y los de sus comunidades, y sobre cuál debe ser su participación en la vida nacional.

Con el paso del tiempo, el acceso a la educación primaria, y después a la secundaria e inclusive, más tarde, a la preparatoria y profesional, contribuyó para que se generaran liderazgos indios y procesos organizativos importantes que, por una parte, transformaron a los

indígenas en actores políticos en el escenario nacional; y por otra, modificaron la orientación de lo que eran y debían ser las relaciones entre el Estado nacional y los pueblos indios (Pérez Ruiz, 2000).

Un indicio de tales cambios se vivió en 1972, cuando en el contexto de la Escuela de Desarrollo Regional que operaba en La Cabaña (instalaciones del CCI-TT) se efectuó un seminario sobre indigenismo y su directora, la antropóloga Mercedes Olivera,⁹ marcó la nueva orientación de la política indigenista. Su criterio “que difería marcadamente del sustentado en la integración nacional abundaba en conceptos radicales entre los que se mencionaban los de consolidar el ‘poder indio’ para lograr una nación pluricultural y multiétnica, con respeto absoluto de los modos de vida de los grupos indígenas” (Salvatierra Castillo, 1976, p. 99). En el marco del evento, las ideas provocaron una fuerte polémica entre la directora y los indigenistas, en la que tuvo que intervenir Aguirre Beltrán;¹⁰ sin embargo, en el contexto nacional fueron indicativas de nuevas tendencias sociales y de su vinculación con las discusiones académicas y políticas, en las que se debatía un futuro para los indios distinto al de la integración y de una nación que los contemplara como parte de México, en su diversidad y capacidad de autogestión. En la memoria del INI a los 30 años de su fundación, Mercedes Olivera analiza el episodio y dice:

[...] indudablemente junto al estudio, el análisis y las discusiones cometimos muchos errores; tal vez no pudimos despojarnos totalmente del paternalismo, tal vez quisimos hacer más de lo que podíamos. Sin embargo, la principal contradicción se dio al habernos colocado en total

⁹ Esta escuela sustituyó por un año al CCI-TT, debido a su descentralización hacia los nuevos centros indigenistas de Ocosingo y El Bosque. La perspectiva de esta antropóloga están en Olivera, 1978.

¹⁰ En el trabajo de Salvatierra Castillo, 1976, se recupera parte del discurso de Aguirre Beltrán en el que debate con las propuestas de Mercedes Olivera, así como fragmentos de la carta que ésta le envió días después, en la que según el autor, ella rectifica sus ideas y reconoce la certeza de los argumentos de Aguirre Beltrán. También según él, la carta existe en el Archivo de la Escuela de Desarrollo del CCI-TT.

incongruencia con la línea política del indigenismo oficial, de nuestro patrón. Pues mientras nosotros nos habíamos planteado trabajar en favor de la concientización étnica y de clase de los indígenas, en desarrollar sus elementos de identidad, y de lograr su participación autogestionaria en la transformación de la sociedad, para el INI el objetivo de la escuela se limitaba lógicamente al desarrollismo y la castellanización... (Olivera, 1979, p. 252).

Un aspecto que finalmente hay que reflexionar para analizar adecuadamente la política indigenista de integración y su impacto en la vida nacional, es que en los hechos ésta nunca fue hegemónica, ni frente al conjunto de las políticas públicas ni en su impacto dentro del conjunto de las comunidades indígenas de México, en las que, en cambio, actuaron determinantemente hechos como las políticas nacionales de desarrollo, la migración, el contacto con las ciudades, la construcción de carreteras y los medios masivos de comunicación, entre otros. De modo que la política de integración, a pesar de todo lo que se polemizó en torno suyo, nunca contó ni con la cobertura ni con los recursos económicos para responder a todas las demandas de las comunidades indígenas, ni tampoco tuvo el poder político para proponer, coordinar y orientar efectivamente el conjunto de las acciones y políticas públicas con incidencia en las regiones indígenas; por lo cual tales políticas actuaron entre los indígenas de forma desordenada y hasta contradictoria con los principios del indigenismo integrador, y sin resolver de fondo las condiciones de desigualdad y explotación hacia los indígenas.

Ángel Palerm (1976) recuerda que Aguirre Beltrán, al explicar la política indigenista integrativa adelantaba que de no resolverse las condiciones de pobreza y exclusión vigentes en México, se provocarían distorsiones y problemas graves, que afectarían el dinamismo y pondrían en riesgo el desarrollo del país; generándose una etapa de aguda reacción del sistema político, que se volvería despótico y represivo. En ese contexto, de parálisis económica y reacción política, el proceso de integración de los indígenas –con la consecuente de-

saparición de los sistemas regionales dominicales (de dominación)—se colapsaría, conduciendo a la parálisis de la acción indigenista y a la regresión a las relaciones ladino-indígenas de forma preclasista: se acentuarían las tasas de explotación económica y el reforzamiento de la opresión sobre los indios, dentro de un marco involutivo y de regresión a las formas elementales de dominio y explotación. Al respecto, Palerm considera que Aguirre Beltrán sobrestimó las posibilidades objetivas del sistema mexicano para modificar de manera extensa y radical la situación social y económica de las regiones ladino-indígenas ya que, según él, mantener formas no capitalistas y precapitalistas en ciertas regiones del país, es algo que requiere el sistema capitalista para su dinamismo. Lo cual explicaría su desinterés por la integración de los indígenas en condiciones de igualdad a la sociedad nacional. Las proyecciones de Aguirre Beltrán cobran sentido al analizar la crisis económica que vivió México cuando se agotó el modelo de “desarrollo estabilizador” nacional así como en la crisis política que condujo a la masacre de los estudiantes en 1968 y a la represión de los movimientos sociales que pugnaban por una mejor distribución de la riqueza y una mayor democracia y participación política. En tanto que la posición de Palerm coloca en la dirección correcta la discusión contemporánea sobre las formas de articulación de las actuales economías indígenas y campesinas con el sistema económico global, que sigue siendo capitalista.

UN GIRO EN LAS POLÍTICAS CULTURALES DE MÉXICO

La crisis y la reestructuración

Como parte de lo que se ha denominado la etapa constructiva de la Revolución Mexicana, la reconfiguración de nuestra nación se apuntaló con la creación de instituciones y políticas encaminadas a crear un sentido de unidad y pertenencia para todos sus habitantes sobre la base de compartir un territorio, una historia, una lengua,

una cultura y una identidad común para todos. Ese sentido de homogeneidad se proyectó sobre la base de un modelo de sociedad y desarrollo influenciado por lo que se suponía que eran las sociedades modernas, como las europeas y la norteamericana; pero que estaba marcado también por un sentido de justicia social emanado de la revolución mexicana de 1910, que tuvo su mayor expresión en el reparto agrario del periodo cardenista (1934-1940), así como en la construcción de instituciones de apoyo al bienestar y la seguridad social. Con el fin de educar a la población y fortalecer el habla y la enseñanza del español como lengua nacional, en 1921 se echa a andar la SEP; en 1939 se crea el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), para proteger el patrimonio histórico y cultural y crear con él una identidad nacional; en 1947 para cultivar a la población mexicana se fundan el Instituto Nacional de Bellas Artes (INBA), el Museo Nacional de Artes Plásticas y las academias mexicanas de Danza y Ópera; en tanto que en 1948 se crea el INI destinado a la integración de la población indígena a la sociedad nacional.

Sin embargo, a finales de los años sesenta y principios de los setenta del siglo XX, comenzaron las crisis económicas que pusieron al descubierto las debilidades de las políticas económicas desarrollistas y en el campo político se cuestionó la legitimidad del sistema autoritario, que no permitía la participación social y democrática de amplios sectores de la población. La crisis política se evidenció en 1968 con el movimiento estudiantil que fue duramente reprimido pocos días antes de que iniciara la celebración de los XIX Juegos Olímpicos, que en México tuvieron como símbolo a una paloma de la paz. Completaban el panorama crítico los enormes contingentes de campesinos e indígenas mexicanos que viajaban hacia los Estados Unidos en busca de trabajo, así como las migraciones del campo a las ciudades que generaron en éstas asentamientos irregulares y un crecimiento no planificado. Esto último dio origen a sectores sociales nuevos (los llamados populares) que enarbolaban demandas y exigencias propias, diferentes a las clases altas, las clases medias, los obreros, campesinos e indígenas.

Además, en la década de los setenta, después de más de 20 años de políticas indigenistas y educativas hacia los indígenas, ya había entre ellos importantes organizaciones de maestros bilingües y de intelectuales indios que cuestionaban la política indigenista de integración –por su sentido homogeneizador en lo cultural, paternalista en su visión de lo que debía ser la integración, y vertical en sus decisiones–, y que buscaban darle un giro, para encontrar en ella, y en sus instituciones, espacios para participar en su proyección, ejecución y planeación. Demandas que se alimentaron de las experiencias de descolonización de África y Asia, así como de las discusiones internacionales que denunciaron el empleo de la antropología en las prácticas colonialistas de los países metropolitanos.

En ese marco de descontento social surgieron también diversos intelectuales que cuestionaron el fondo etnocentrista del proyecto nacional así como el sentido homogeneizador –y destructor de las culturas indígenas–, que leyeron en las políticas de desarrollo, educativas y culturales del Estado nacional. La incorporación del marxismo a las ciencias sociales así como el auge de varios movimientos sociales indígenas y populares, aportaron nuevos elementos para el tratamiento de temas como la cultura y la identidad nacionales, y contribuyeron a replantear la situación y proyección de los pueblos indígenas, y de la diversidad cultural, dentro del proyecto nacional. En ese contexto, un grupo de jóvenes antropólogos –integrado por Arturo Warman, Guillermo Bonfil, Margarita Nolasco, Mercedes Olivera y Enrique Valencia– escribió el libro denominado *De eso que llaman la antropología mexicana* (Bonfil, 1970), que cuestionó el indigenismo de integración, al considerar, no siempre acertadamente, que éste buscaba la destrucción del indio al incorporarlo a los sistemas sociales y culturales de los mestizos, al suplantarlo en sus decisiones, y, en suma, al servir a los intereses coloniales y del poder capitalistas. Argumentos, que fueron replicados por Aguirre Beltrán en su *Obra Polémica* (1976).

La presencia de los antropólogos críticos, y otros más que se sumaron paulatinamente a su pensamiento, se manifestó en foros

nacionales e internacionales para defender un proyecto de nación pluricultural y pluriétnica: en las reuniones de Barbados (1971 y 1979), en los Congresos Nacionales de Pueblos Indígenas (1975, 1977), y en la Declaración de México, emanada de la Conferencia Mundial sobre Políticas Culturales (1982). Tuvieron también una activa participación en la elaboración de las principales tesis para la defensa de los derechos a la educación y la cultura promovidos por la UNESCO en la década de los años ochenta del siglo XX. Participaron además, directa e indirectamente en el fortalecimiento de los liderazgos indígenas, así como en la construcción de sus propias organizaciones y demandas (Pérez Ruiz, 1999 y 2000).

Como consecuencia de la crisis de legitimidad, los gobiernos posteriores a la masacre estudiantil de 1968, Luis Echeverría Álvarez (1970-1976) y José López Portillo (1976-1982), trataron de reconciliarse con los sectores críticos dando un impulso especial a la ciencia, la educación las artes y la cultura; y ya en el Plan Nacional de Educación para Todos del gobierno federal (1977) se reconoció la pluralidad de culturas en México y la importancia de las políticas pluriculturales para el desarrollo del país.

Con la propuesta de política cultural, pluricultural y plurilingüística del Estado mexicano se le dio un nuevo sentido a la composición cultural e identitaria de la nación mexicana: se abandonó el discurso de integración, y se comenzó a hablar de la unidad del país en la diversidad; la castellanización se cambió por la educación bilingüe y bicultural; y la identidad nacional se consideró, desde entonces, formada y alimentada por la diversidad de manifestaciones culturales e identitarias, de las etnias, culturas y regiones de México. Lo mestizo y lo popular formaron parte de esa pluralidad cultural importante de conocer, rescatar y desarrollar. Bajo esa cobertura, se crearon, entre otras, nuevas instituciones como el Fondo Nacional para la Danza, el Fondo Nacional para el Fomento de las Artesanías (Fonart), la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) y la Dirección General de Culturas Populares. Además, se impulsaron cambios al interior del INI, que dieron origen a varios tipos de indigenismo,

entre ellos el de etnodesarrollo y participación,¹¹ y se creó dentro de la SEP la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Desde ese nuevo perfil institucional se apoyó la formación de etnolingüistas y la formación de promotores culturales bilingües, para actuar dentro de un proyecto cultural nacional, opuesto al del indigenismo de integración.

El nuevo proyecto para terminar el siglo XX

La Dirección General de Culturas Populares se instauró dentro de la SEP, en 1978, al transformarse la antigua Dirección de Arte Popular. Fue creada en el marco de la aceptación oficial de que México era un país pluricultural; principio que expresó el gobierno mexicano en el Plan Nacional de Educación, bajo el cual debían formularse las políticas educativas y culturales que tomaran como base la diversidad y la pluralidad realmente existentes. Desde esta institución, que concebía la existencia, ya no de una cultura popular en general sino de diversas culturas populares, válidas en su particularidad, se desarrollaron actividades para impulsar un nuevo proyecto cultural en México, opuesto al de la integración, homogeneización cultural, sustitución y suplantación, que caracterizaba a las políticas hegemónicas del país.

El antropólogo Leonel Durán contribuyó a perfilar el tema central del debate de esos momentos: integración y homogeneización cultural o pluralismo cultural mediante la construcción de un país incluyente.

Actualmente, el debate fundamental gira en torno de si la integración nacional de la sociedad mexicana implica una creciente homogeneización

¹¹ Valencia s/f considera que después de las reuniones de Barbados (1970 y 1977), y sobre todo después de La Declaración de San José (Costa Rica), de 1981, la propuesta del etnodesarrollo se abre camino como orientación del indigenismo en México y América Latina.

cultural, proceso mediante el cual irán desapareciendo las culturas indígenas en aras de una visión mestiza de la sociedad nacional, o si esta sociedad puede incluir –y aún fomentar– el pluralismo cultural sin menoscabo de su integridad y coherencia (1983, p. 22).

Se trata, sin embargo, de un nuevo proyecto nacional que reconoce como parte de la diversidad cultural no sólo a los pueblos indígenas sino a innumerables grupos mestizos, con expresiones culturales e identitarias regionales propias, y que por primera vez reconoce a los nuevos sectores urbanos, que actúan en los escenarios nacionales como actores con demandas particulares (vivienda, urbanización, servicios básicos, servicios culturales, educación, etc.). Indígenas, mestizos con identidades regionales y agrupamientos urbanos se incluyen en la amplia denominación de ser populares para marcar su distancia y oposición, de los sectores en el poder, y, hasta ese momento, hegemónicos en la proyección y puesta en marcha del proyecto nacional.

No obstante, en esa “disputa por la nación”, como se concibió en esos años la defensa de la pluralidad cultural, los sectores dominantes del país también estaban divididos y se perfilaba la iniciativa privada como un nuevo actor dispuesto a arrebatarle al Estado mexicano la rectoría, no sólo económica sino también política y cultural (consorcios de radio y televisión, por ejemplo); mismos que han planteado, desde entonces, un proyecto de país sustentado en una política cultural de masas, a través del consumo masivo y la individualización de los intereses, haciendo de los mexicanos no ciudadanos sino consumidores (García Canclini, 1995). En ese marco de conflicto, el proyecto por la pluralidad asumió un carácter nacionalista, sustentado en las demandas sociales por dotar a las instituciones culturales de contenidos democráticos y participativos, en los que se contemplaba darle presencia y voz a los indígenas, a los campesinos, a los sectores urbanos, así como a todos aquellos grupos subalternos que conformaban el país: intelectuales, mujeres y jóvenes, entre otros. Por esa amplitud de miras, en torno

a la pluralidad, y la defensa de la diversidad cultural y la democracia, se agruparon dentro de esta corriente, antropólogos, sociólogos, escritores, artistas, feministas, estudiantes, indígenas, obreros, campesinos, y vecinos de barrios y pueblos. En torno a él actuaron activamente, Luis Reyes, Francisco Toledo, Carlos Monsiváis, Guillermo Bonfil, Enrique Florescano, Salomón Nahmad, José Joaquín Blanco, Rodolfo Stavenhagen, Néstor García Canclini, Lourdes Arizpe, Stefano Varese, Natalio Hernández, Miguel A. Bartolomé y Alicia Barabás, entre muchos otros.

El proyecto de fundar la Dirección General de Culturas Populares (DGCP), con Rodolfo Stavenhagen a la cabeza, y dentro de ella, crear el Museo Nacional de Culturas Populares, en 1982, con Guillermo Bonfil como su director, expresan la singularidad y el dinamismo de ese imaginario colectivo, que creó y renovó las instituciones mexicanas (Pérez Ruiz, 1999 y 2004); y, en el cual, para evitar la suplantación, se propuso que participaran activamente los sectores populares, y para contribuir a darle cobertura nacional al proyecto se proyectaron instancias regionales.

La DGCP, se propuso llevar a cabo tan formidable tarea, mediante acciones organizadas en tres grandes ejes: la investigación, la producción de materiales y la promoción, en los que actuarían de forma conjunta tanto investigadores como miembros de los sectores populares, estos últimos con el rango de promotores culturales, ubicados en diversas Unidades Regionales.

LA DIRECCIÓN GENERAL DE CULTURAS POPULARES Y SU TRABAJO CON LOS PUEBLOS INDÍGENAS

Al asumir Leonel Durán la dirección de la DGCP, las acciones en los pueblos indígenas se sistematizaron en cinco amplias vertientes de trabajo para recuperar: 1) la palabra y los lenguajes como instrumentos de comunicación y transformación, 2) la memoria de la conciencia histórica y de la visión del pasado étnico, 3) el conoci-

miento, para la sistematización y desarrollo de los saberes, principalmente sobre el ambiente, 4) el espacio, de su territorio, de la tierra, el agua y los frutos del subsuelo, y, 5) la identidad cultural y su capacidad para desarrollar un proyecto cultural autónomo (Durán, 1983, p. 27).

En ese marco de renovación institucional, desde fines de los años setenta y principios de los ochenta del siglo XX, se desplegó un amplio programa de formación para promotores culturales bilingües, denominado Cursos de Capacitación para Técnicos Bilingües en Cultura Indígena; en el que participaron la DGCP, la DGEI y el INI. Dichos promotores eran necesarios para la puesta en operación de las Unidades Regionales de Culturas Populares, en cuatro puntos del país: Acayucan, Veracruz; Mérida, Yucatán; Oaxaca; y Uruapan, Michoacán.

De forma paralela, y para impulsar la formación de profesionistas indígenas, la DGCP, desde 1977, se propuso establecer acuerdos de trabajo entre la SEP y las instituciones de educación superior, federales o estatales, para formar Programas de Investigación y Promoción de las Culturas Indígenas y Populares. La respuesta a esa convocatoria vino de las universidades estatales: la Universidad Autónoma de Yucatán; la Universidad Veracruzana, la Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo; la Universidad Autónoma de Puebla y la Universidad Autónoma de Chihuahua; con las cuales se formaron programas o proyectos para que los jóvenes indígenas que estudiaban en esas universidades retomaran el contacto con sus culturas, y paliar de esa forma “el divorcio” entre su preparación profesional y su auto adscripción étnica y cultural. Se formularon, además colaboraciones puntuales con la Universidad Autónoma de Querétaro y la Universidad Autónoma de Colima, entre otras.¹²

¹² La mayor parte de las acciones desarrolladas por estas universidades se hicieron en el marco de convenios tripartitas entre la universidad estatal, la DGCP y la Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica (Reuter, 1982).

Estos programas pueden considerarse como pioneros de los que ahora se desarrollan, por ejemplo, dentro de la UNAM, desde el Programa México Nacional Multicultural; o de las acciones de apoyo a los estudiantes indígenas en la UPN; por lo cual es también una experiencia que vale la pena recuperar, inclusive como contrapunto de otros esquemas para estudiantes indígenas, como los de acción afirmativa, que también existen ahora en nuestro país.

Como puede verse, el proyecto de formación de promotores culturales no era un esfuerzo aislado puesto que respondía a la necesidad de avanzar en la capacitación y profesionalización de jóvenes indígenas, así que además, se puso en marcha el Programa de Formación Profesional de Etnolingüistas establecido bajo convenio entre el INI, el Centro de Investigaciones Superiores del Instituto Nacional de Antropología e Historia (CIS-INAH), y la SEP, instituciones que contaron con el apoyo del Gobierno de Michoacán. El edificio del Centro Regional de Educación Fundamental para América Latina (CREFAL) en la Ciudad de Pátzcuaro, Michoacán recibió al programa, que inició labores en julio de 1979, con la participación de 67 estudiantes provenientes de 7 pueblos indígenas de lenguas mayoritarias en México: maya, mixteco, náhuatl, otomí, purhépecha, totonaco y zapoteco (Reyes, 1983, p. 464).

Sin embargo, cabe mencionar, que la formación de promotores y lingüistas indígenas, era producto también de las demandas de diversas organizaciones indígenas, como la Organización de Pueblos Indígenas Nahuas, AC (OPINAC) y la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, AC (ANPIBAC), así como de las que incidieron en los resolutivos del Segundo Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (1978), todas ellas interesadas en fortalecer las lenguas indígenas de México; para lo cual se necesitaban profesionales y técnicos medios que investigaran, en sus propias lenguas, los ricos acervos culturales de dichos pueblos. Según Luis Reyes, la idea de formar a nivel profesional, “a un grupo de estudiantes provenientes de diversas comunidades indias del país, tenía como finalidad prepararlos de manera prioritaria,

para impulsar los procesos de desarrollo étnico y lingüístico que los pueblos indios han iniciado y han planteado como una necesidad impostergable” (Reyes, 1983, p. 463).

Un elemento central que completaba dicha demanda, era la exigencia de que saliera de México del Instituto Lingüístico de Verano (ILV), que durante el indigenismo de integración, había sido fundamental para la elaboración de cartillas y materiales didácticos para el manejo de las lenguas indígenas, en apoyo a la castellanización. El argumento era que este instituto extranjero realizaba labores de evangelización, basadas en la traducción de la Biblia a las lenguas indígenas del país, para efectuar en México labores de penetración ideológica y actividades encubiertas (Ríos Morales, 1993).

El nuevo proyecto de formación para jóvenes indígenas tuvo también como referente, el Proyecto Tarasco, que para alfabetizar en idioma p'urhé, se propuso estudiar la lengua y elaborar un alfabeto que pudiera escribirse en máquinas de forma convencional, para generar materiales como cartillas, carteles y periódicos. Dicho esquema encabezado por Mauricio Swadesh (1939-1940) contó con la participación de 60 profesores purhépecha y 80 personas que formaban el grupo de trabajo. Swadesh (o Tatá Sutupu como lo apodaron los p'urhé) pondera el trabajo realizado por Pedro Chávez y Samuel López de Cherán, Eliseo Flores de Charapan, Hilario Contreras de Paracho y Onofre Alonso de Pamatácuaro. Señala también su agradecimiento al antropólogo Pablo Velázquez Gallardo por haberle proporcionado parte de los materiales de un diccionario que éste publicó posteriormente (Swadesh, 1969, p. 27). Las comunidades de Paracho, Turícuaro, Capacuaro y muchos otros pueblos fueron el escenario de las actividades de este proyecto, y en 1979, 40 años después, en la Sierra Purhépecha muchos maestros y comuneros guardaban vívidos recuerdos de las imprentas con “tipos” metálicos en lengua purhépecha, los carteles, el periódico, las cartillas y sobre todo los personajes de las cartillas llamados “Tata Petu” y “Nana Chepita”, con los cuales aprendieron a leer y escribir en su propia lengua.

Para ejemplificar el proceso de continuidades y ramificaciones de los proyectos culturales, debe subrayarse que fue precisamente la lingüista Evangelina Arana de Swadesh, quien inauguró las actividades del curso en Michoacán para la Formación de Técnicos Bilingües en Cultura Indígena: fueron seleccionados 35 jóvenes indígenas, 5 hablantes de lengua ñat'ro (mazahua), 4 de habla Nahuatl y 26 del p'urhépecha. Iban a participar en la recién establecida Unidad Regional de Culturas Populares en Pátzcuaro, Michoacán; encabezada por el antropólogo purhépecha Pablo Velázquez Gallardo, quien contaba con la colaboración del profesor Onofre Alonso de Pamatácuaro; ambos integrantes del Proyecto Tarasco encabezado por Swadesh.

Procesos similares de convergencia e innovación ocurrieron en diferentes puntos del país, y en Oaxaca se estableció la Unidad Regional de Culturas Populares e Indígenas (URO), con la participación de un conjunto interdisciplinario de profesionales de la antropología, historia, lingüística, biología, geografía y pedagogía, entre otras disciplinas; y desde allí innovaron sustantivamente los contenidos y métodos para la formación de los promotores culturales bilingües.¹³ En ese contexto, el director de la URO, Stefano Varese, formuló la propuesta de la “Recuperación cultural y la capacidad de gestión étnica” como proyecto descriptivo y unificador de las tareas de la Unidad Regional (Varese, 1983, p. 31). Su planteamiento fundamental toma la cultura como el eje movilizador de una voluntad de desarrollo y de autoafirmación, sobre el principio de la primacía de las ideas y lengua propias; lo cual constata la permanencia de los pueblos originarios como diferentes del resto de la sociedad mexicana, y con derechos a producir expresiones específicas y particulares de su identidad.

¹³ Elba Gigante, Ernesto Díaz Couder, Pedro Lewin y Teresa Pardo, estuvieron entre los activos innovadores en la URO quienes gestaron la nueva propuesta para la formación de promotores culturales.

Varese y su equipo orientaron la discusión contra la idea, recurrente en esos momentos, de la preeminencia del desarrollo económico (para resolver la pobreza y la marginación) para generar después el florecimiento étnico y cultural; y en sus planteamientos existe una posición política respecto a la existencia en el país de modelos de sociedad, desarrollo y culturas, diferentes y opuestos a los hegemónicos. Explica Varese: “proponerse resolver de una manera u otra un problema económico, un dilema social, es precisamente tomar una decisión cultural, ejercer una opción de estilo de vida, elegir (aun sin saberlo) un modo específico de querer mantener, construir o reconstruir el propio mundo social” (1983, p. 37). Y cita los casos de los mixtecos y los chatinos, que han permanecido como entidades sociales diferenciadas durante más de 2 mil 500 años; y que, si bien es cierto, que se han adaptado a múltiples formas económicas y organizativas, conservan al mismo tiempo un núcleo o matriz cultural central, que en el presente les permite identificarse como entidades sociales particulares y únicas.

Bajo esos principios, la formación de los promotores culturales consideró la perspectiva a largo plazo de que estos actuarían por su cuenta, en el seno de sus comunidades y regiones, investigando su propia cultura y reforzando los procesos culturales que sus pueblos decidieran. La pregunta central era: ¿cómo articular y hacer operativas las consideraciones teóricas y prácticas mencionadas, en programas de trabajo realizados conjuntamente entre las personas de las comunidades y regiones de trabajo, los promotores y los colectivos de investigadores de las Unidades Regionales?

La respuesta, relativamente sencilla, se basó en la transferencia —a través de una progresiva participación de los promotores culturales—, de la investigación, difusión y promoción, para que las ejercieran a cabalidad en el seno de sus pueblos, y dentro de las diversas regiones del país, en donde desempeñaban sus tareas. Para dicha transferencia era necesario un cierto perfil para que los futuros promotores fueran capaces de apropiarse del proyecto cultural de la DGCP: una alta participación cultural de los jóvenes en su

comunidad y en su región, que estuvieran integrados a los cargos y tareas comunitarias, con un buen dominio de su idioma o lengua materna y estuvieran interesados en actuar como investigadores y dinamizadores de su propia cultura (Varese, 1983, p. 41).

LA FORMACIÓN DE PROMOTORES CULTURALES BILINGÜES, O TÉCNICOS BILINGÜES EN CULTURA INDÍGENA

Para el proceso de formación de los promotores culturales bilingües inicialmente se invitó a jóvenes indígenas que ya eran profesores bilingües, o que habían completado los estudios de enseñanza media superior.¹⁴ Se trató mayoritariamente de jóvenes de 16, 18 o 20 años, la mayoría solteros, todos con responsabilidades comunitarias según su edad, barrio y red de relaciones; aunque también se incorporaron algunos hombres y mujeres de mediana y avanzada edad, que desempeñaban actividades organizativas y sociales en su comunidad y región.

Durante su formación, todos, jóvenes o adultos, hombres y mujeres, entraban a un intenso proceso de aprendizaje, basado en la reflexión y la discusión, para que redescubrieran y revaloraran las características de sus pueblos: lengua, historia, conocimientos, territorio, cultura, memoria e identidad; y desde ese re-conocimiento contribuyeran a configurar el proyecto cultural y social de sus pueblos y de la nación mexicana. No se les brindaba información, sino se construían temáticas para la reflexión. Por ejemplo, el curso de la URO comenzaba con el tema: “Nosotros y nuestra tarea” y era necesario reflexionar y contestar: “¿quiénes somos? ¿Qué haremos? ¿Cómo lo haremos?” (URO, 1982).

Una formulación concisa sobre los promotores es la siguiente: “el promotor bilingüe debe ser un investigador de las manifestacio-

¹⁴ Los que ya eran profesores bilingües fueron comisionados al programa por la DGEI y los otros fueron contratados por la DGCP.

nes culturales de su comunidad para realizar su rescate y promoción; un pensador de su propia cultura y un letrado de su propia lengua; un animador cultural y un militante cultural firmemente arraigado a la historia de su pueblo” (Güemes y Beltrán, 1985, p. 23).

La interacción entre directivos, investigadores y promotores culturales se daba en diferentes ámbitos y momentos; se reunían en la sede de la unidad regional, por lo menos una vez al mes para revisar avances, discutir problemas y encontrar las vías para generar proyectos, y brindar apoyo y cooperación donde se necesitara. Después de varios ciclos de investigación, producción, difusión y promoción, el colectivo –formado por promotores e investigadores de las Unidades Regionales, que hoy llamaríamos Colectivos de investigación-acción interculturales– se reunían para emprender juntos la reflexión sobre las actividades realizadas.¹⁵ Esas reuniones, realizadas una o dos veces al año, eran para evaluar críticamente el trabajo y revisar los objetivos, métodos, y contenidos de la capacitación, así como para revisar lo avanzado y precisar las perspectivas del siguiente ciclo.

Para los miembros de la Unidad Regional de Michoacán, estos espacios de reflexión entre indígenas y no indígenas –que hoy se considerarían como interculturales–, eran un ámbito de “procedimientos flexibles, desescolarizados y de reflexión en el plano del pensamiento anticolonial, lo cual implicaba, entre otros aspectos, el uso del idioma materno en las sesiones de trabajo, el diálogo entre los participantes para dilucidar un asunto común en un plano horizontal, la formación de un grupo interdisciplinario que busca acuñar un lenguaje común en el tratamiento de los problemas” (Argueta y Contreras, 1985, p. 13). Sin embargo, en tales colectivos de diálogo y reflexión “intercultural”, era fundamental el principio de respetar “la decisión del Promotor en su trabajo cotidiano, de sus modos de relación con el grupo étnico y de su grado de invo-

¹⁵ En muchas ocasiones se involucraba también el personal administrativo y de apoyo tanto de las Unidades Regionales, como de las Oficinas Centrales.

lucramiento con la problemática social y cultural de la comunidad. En resumen, su derecho de ser en la dimensión comunal y étnica para, y sobre tal base, configurar su propio proceso educativo” (Argueta y Contreras, 1985, p. 14). Un principio, y una experiencia de diálogo entre personas con culturas e identidades distintas, unidas por un proyecto común, que generó una enorme diversidad de situaciones, resultados y reflexiones, que si se revisaran, serían de gran importancia hoy, para discutir las continuidades y las diferencias que existen en la formación de profesionistas indígenas en las universidades interculturales.

LAS ACCIONES Y ALGUNOS RESULTADOS

Hacia 1983 trabajaban en las tareas de investigación y promoción cultural, particularmente a través de las Unidades Regionales de Culturas Populares, un total de 212 Promotores Bilingües en Cultura Indígena, hablantes de 23 de las lenguas de país y 102 profesionales agrupados en colectivos de investigación interdisciplinaria, ya en esos momentos situados en nuevos puntos del país, adicionales a los señalados: Chicontepec, Papantla y Xalapa, en Veracruz; Huauchinango en Puebla; Huajuapán en Oaxaca; Toluca, en el Estado de México; y Hermosillo, Sonora, entre otros.

En el lapso entre 1978 y 1983, los grandes temas abordados por las investigaciones y los procesos de difusión y promoción conjunta fueron diversos, aunque enmarcados en las cinco grandes áreas conocidas como de Quintuple Recuperación. Bajo su cobertura se trabajaron: territorio, lengua, sociolingüística, etnolingüística, memoria oral, historia y etnohistoria, narrativa, medicina tradicional, geografía local, etnobiología, recursos bióticos, medicina tradicional, cosmogonía, música, alimentación, danza, artes y artesanías; y por supuesto, aquellos relacionados con problemas sociales y políticos, como la economía rural, producción agrícola, tenencia de la tierra, organización política y social, y el cacicazgo, entre otros

(Vázquez, 1983, p. 66). Muchos de estos materiales, como los de narrativa, historia y etnohistoria, se imprimieron en libros, folletos, cartillas y carteles; otros, como las danzas y los cantos, se documentaron en grabaciones y fotografías, algunos más, como los de geografía y etnobiología, se plasmaron en mapas y esquemas. Y para la difusión amplia de los mismos, se elaboraron series de publicaciones de tirajes amplios, programas de radio, obras de teatro, y encuentros de tradición oral, entre muchos otros medios (Anguiano, 1983, p. 72; Argueta, 1983, p. 131; Argueta y Contreras, 1985, p. 11). Inclusive, dentro de la Unidad Regional de Sonora (Unison), se elaboraron exposiciones itinerantes de carteles, se improvisaron sesiones de cine y de proyección de audiovisuales en comunidades, y se establecieron museos comunitarios en la zona yaqui, mayo y seri. En esa misma Unidad Regional a partir de 1984, se comenzó a trabajar también en regiones no indígenas, a través de un programa de radio llamado “Tiempos de la memoria”.¹⁶

Los lineamientos tanto conceptuales como metodológicos de la DGCP, y dentro de ella los principios para formar Promotores Culturales Bilingües, continuaron vigentes durante varios años, aunque con ajustes derivados del cambio de los directores, y del personal de las unidades regionales. Hasta antes de 1992, cuando en el escenario nacional se dejó de hablar de culturas populares para poner el foco en los indígenas –que se opusieron a los festejos del V Centenario del Encuentro de Dos Mundos, y enarbolaron la autonomía como proyecto de futuro–,¹⁷ fueron directores de la DGCP, además de Rodolfo Stavenhagen y Leonel Durán, Marta Turok, Guillermo Bonfil y Luis Garza Alejandro; periodo durante el cual se emprendieron proyectos importantes como el de Nuestra Tercera Raíz, el Programa de Apoyo a las Culturas Municipales y Comunitarias (PACMyC), y el Programa de Derechos Indígenas.

¹⁶ Testimonio de Maya Lorena Pérez Ruiz, quien trabajó en la Unison de 1983 a 1985.

¹⁷ Contribuyó también al cambio de discurso, el levantamiento del EZLN de 1994.

Sin embargo, de forma paulatina, el proyecto de la DGCP fue transformándose hasta perder el sentido político, antihegemónico y contestatario que tuvo en sus inicios, cuando estaba inmerso en la batalla por la pluralidad cultural y la democracia en México. De esta forma quedan pendientes de analizarse, por lo menos los siguientes aspectos: *a)* en qué contexto a algún funcionario se le ocurrió agregarle al nombre la “I” de indígena, para ser ahora la Dirección General de Culturas Populares e Indígenas, ignorando la historia de la institución y el sentido unificador y político que tenía la noción de culturas populares; *b)* cuándo la institución transformó su programa de trabajo, sus objetivos y acciones para retornar a una perspectiva que en ocasiones recuerda la de su antecesora dedicada al fomento del arte popular; *c)* cómo fue que se modificó su lenguaje hasta hacerlo girar en torno al patrimonio inmaterial y la interculturalidad con sesgos multiculturalistas; y *d)* cómo en ese trayecto fue transformándose el sentido del trabajo de los promotores culturales bilingües, y su capacitación, hasta que fue necesario “transferirlos” a los gobiernos de las entidades federativas, para, en algunos casos, apoyar a las Casas de Cultura, y desarrollar acciones más parecidas a la de cualquier gestor cultural.

REFLEXIONES FINALES

Desde la información vertida anteriormente puede apreciarse que a lo largo de más de 40 años, entre 1951 y 1992, dentro del Estado mexicano, e impulsados desde la antropología, surgieron dos proyectos políticos e institucionales a partir de los cuales se delineaba el futuro para todos los mexicanos, y en particular para los indígenas de México. Ambos compartieron el interés por acabar con la asimetría y la subordinación étnica y de clase de los pueblos indígenas; pero tuvieron diferencias sustantivas en torno a cómo hacerlo y cuál sería el resultado final, ya que unos imaginaban un México mestizo, como producto a largo plazo de la integración y la acultu-

ración entre indios y no indios, y los otros, se propusieron construir una nación con fundamento en la unidad nacional sobre el principio del reconocimiento de su diversidad cultural y lingüística, y mediante prácticas democráticas de inclusión y participación.

Desde los dos proyectos se trabajó intensamente con los jóvenes indígenas, al considerarlos como elementos fundamentales para la transformación de sus pueblos, sólo que los primeros buscaban que fueran ellos los intermediarios para conseguir su integración a la sociedad nacional, y los segundos que fueran éstos los generadores de procesos de revitalización que les permitieran a sus pueblos mantener y fortalecer su identidad y cultura dentro de la nación mexicana. En ambos casos, los jóvenes indígenas fueron vistos como actores, con cualidades de reflexión, acción y liderazgo, precisamente al poseer capacidades de mediación intercultural derivadas de su conocimiento y manejo de los códigos lingüísticos y culturales tanto de sus pueblos, como de la sociedad nacional. Sólo que al asumirse estos jóvenes como actores, y no sólo como instrumentos, en ambos proyectos, éstos tomaron sus propias decisiones y no siempre actuaron de acuerdo con lo que se esperaba de ellos y se les pedía. En algunos casos se pasaron al bando contrario, y en muchos otros desarrollaron sus propios procesos de imaginación y creación.

En los hechos, desde las dos trincheras los jóvenes promotores culturales generaron cambios, al participar tanto en los escenarios de las políticas nacionales como en los regionales y locales; además de que al cooperar con innumerables proyectos y programas promovidos por las instituciones nacionales contribuyeron a modificar las dinámicas comunales, familiares e interpersonales; con lo cual, directa e indirectamente, incidieron en muchos otros jóvenes que, desde entonces, se han formado como promotores, maestros, o profesionistas; los cuales, a su vez, continúan transformando formas de vida y cultura, muchas veces con los mismos conflictos, dilemas y disyuntivas que enfrentaron aquellos primeros promotores culturales.

¿Qué posición asumir frente a la sociedad nacional y a sus comunidades y culturas de origen? ¿Hasta dónde permanecer y hasta

dónde cambiar? ¿Cómo intervenir en la vida de sus lugares de origen y cómo en la sociedad nacional? ¿Desde qué propuesta de futuro, con qué modelo de desarrollo y cultura? ¿Desde qué posiciones de poder? ¿En alianza con qué sectores y actores sociales, y con qué costos? ¿Y cómo reconciliar los proyectos individuales con los colectivos de sus pueblos? Responder esas preguntas implica para los jóvenes indígenas actuales tomar decisiones difíciles respecto a dónde habitar, dónde trabajar, cómo vivir y hacia dónde soñar; y para hacerlo pueden recurrir a las experiencias previas de otros jóvenes, que se hicieron las mismas preguntas.

En nuestros días, se debate con el indigenismo de integración como si fuera un fantasma de contornos inciertos y en ocasiones falseados, y se ignoran las experiencias generadas en México en torno al proyecto pluricultural. No obstante, los impactos de tales proyectos se perciben en lo que son hoy las políticas e instituciones dedicadas a la educación, la cultura y la interculturalidad, así como en la memoria colectiva, que avanza sobre los viejos problemas generando opciones nuevas. Aunque hay que decir que en ocasiones retrocede “inventando” caminos que ya fueron transitados, al estar esa memoria colectiva cargada también con los estigmas y las malas lecturas que se generaron cuando los impulsores de esos proyectos nacionales se enfrentaron con una radicalidad que les impidió ver lo que compartían, y no sólo lo mucho en que diferían.

A nivel de la investigación social, hace falta mucho trabajo para hacer un balance de los proyectos en torno a la integración y pluriculturalidad, a la luz, ya no de sus principios y expectativas, sino por la vía de recuperar las historias de vida de sus promotores culturales. Por lo pronto, de lo que no hay duda, es que los jóvenes de las comunidades indígenas del país han participado activamente en la vida de sus pueblos, así como en la gestación y el desarrollo de políticas nacionales, por lo que de ninguna manera han sido receptores pasivos de lo que los adultos –de las comunidades, de las ciudades dominicales, del gobierno, o de la academia– les han dictado. De allí la necesidad de recuperar la historia y la voz de esos jóvenes indígenas.

Nuevas perspectivas, además, se abren en esta segunda década del siglo XXI cuando los jóvenes indígenas son un sector activo, comunicado y cada vez más tecnificado de la sociedad nacional. Habrá que estar atentos a este actor, de rostros múltiples, que desde campos diversos continúan actuando e incidiendo en la vida de sus pueblos, y por supuesto, en la actual configuración cultural y política del país.

REFERENCIAS

LIBROS

- Aguirre Beltrán, G. (1964). Introducción. En J. de la Fuente, *Educación, antropología y desarrollo de la comunidad*. (Serie de Antropología Social, Colección SEP/INI, núm. 4). México: INI-SEP.
- Aguirre Beltrán, G. (1976). *Obra Polémica*. México: SEP-INAH.
- Aguirre Beltrán, G. (1976). Estructura y función de los Centros Coordinadores. En *El indigenismo en acción*. (Serie de Antropología Social, Colección SEP/INI, núm. 44). México: SEP/INI.
- Aguirre Beltrán, G. (1980). Programa de salud en situación intercultural. México: IMSS.
- Anguiano, M. (1983). La concentración sistemática de datos sobre cultura popular: el centro de información documental. En Reuter, J. (Comp.), *Indigenismo, pueblo y cultura*. México: Consejo Estatal Técnico de la Educación, SEP.
- Argueta, A. (1983). Los ancianos cuentan: Encuentros de tradición oral indígena. En Reuter, J. (Comp.), *Indigenismo, pueblo y cultura*. México: Consejo Estatal Técnico de la Educación, SEP.
- Argueta, A. y Contreras, A. (1985). Los recursos naturales y la tradición oral: dos líneas de trabajo de la URM. UPN, *Educación para adultos y cultura popular: hacia una alternativa pedagógica*. (Tomo II, Serie Coloquio núm. 1). México: UPN-SEP.
- De la Fuente, J. (1984). *Educación Antropología y desarrollo de la comunidad*. (Serie de Antropología Social). México: INI-SEP.
- Durán, L. (1983). Política estatal y etnodesarrollo en México. En Reuter, Jas. (Comp.), *Indigenismo, pueblo y cultura*. México: Consejo Estatal Técnico de la Educación, SEP.
- Durán, L. (1985). La cultura popular en la práctica institucional. UPN, *Educación para adultos y cultura popular: hacia una alternativa pedagógica*. (Tomo I, Serie Coloquio, núm. 1). México: UPN-SEP.

- García Canclini, N. (1995). *Consumidores y ciudadanos. Conflictos multiculturales de la globalización*. México: Grijalbo.
- Gómez Nich, J. (1976). Sobre el origen de la escuela albergue. En *El Indigenismo en acción*. (Serie de Antropología Social, Colección SEP/INI, núm. 44). México: Colección SEP/INI.
- Güemes, L. y Beltrán, D. (1985). La capacitación del promotor cultural. En *UPN, Educación para adultos y cultura popular: hacia una alternativa pedagógica*. (Tomo II, Serie Coloquio núm. 1). México: UPN-SEP.
- Köhler, U. (1975). *Cambio cultural dirigido en los Altos de Chiapas. Un estudio sobre la Antropología social aplicada*. (Colección antropología Social núm.42). México: INI-SEP.
- Modiano, N. y Pérez Hernández (1976). Educación. En *El indigenismo en acción*. (Colección SEP/INI núm. 44). México: SEP/INI.
- Núñez Tom, A. (1976). Tareas del promotor al fundarse el Centro Coordinador. En *El indigenismo en acción*. (Colección SEP/INI núm. 44). México: SEP/INI.
- Olivera, M. (1978). La escuela de desarrollo. En *INI 30 Años después. Revisión crítica*. México: México Indígena, INI.
- Palerm, A. (1976). Introducción. En Aguirre Beltrán, G. *Obra Polémica*. México: SEP-INAH.
- Pérez Ruiz, M. L. (1999). *El sentido de las cosas. La cultura popular en los museos contemporáneos*. México: Colección Científica, INAH.
- Pérez Ruiz, M. L. (2000). Pueblos indígenas, movimientos sociales y lucha por la democracia. En *Estado del desarrollo económico y social de los pueblos indígenas de México*. Tomo I. México: INI-PNUD.
- Pérez Ruiz, M. L. (2004, enero-febrero). En su voz. Aportaciones de Guillermo Bonfil a la museología mexicana. En Cuadernos de Antropología y Patrimonio cultural. (*Diario de Campo* núm. 3). México: INAH.
- Reuter, J. (1982). *La cultura popular y las universidades*. (Cuadernos de trabajo/ CID, núm. 8). México: Dirección General de Culturas Populares, Dirección General de Educación Superior e Investigación Científica.
- Reyes, L. (1983). Programa de formación profesional en Etnolingüística. En Rodríguez, N. J. Masferrer K, E. y Vargas Vega, R. (Eds.). *Educación, etnias y descolonización en América Latina. Una guía para la educación bilingüe intercultural*. (UNESCO). México: Instituto Indigenista Interamericano.
- Ríos Morales, M. (1993). La formación de profesionistas indígenas. En Warman, A. y Argueta, A. *Movimientos indígenas contemporáneos en México*. México: Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades, UNAM.
- Robles Garnica, R., Alarcón, F. y Villa Rojas, A. (1955). Programa de salud y adiestramiento del personal del Centro Coordinador Tzeltal-Tzotzil. (Serie Mimeo gráfica núm.12). México: INI.

- Romano, A. (2002). *Historia evaluativa del Centro Coordinador Indigenista Tzeltal-Tzotzil*. (Colección Antropología Social Vol. III). México: INI.
- Santis Gómez, J. (1976). Breves notas sobre el horario flexible. *El indigenismo en acción*. (Colección SEP/INI núm. 44). México: SEP/INI.
- Santis López, M. (1976). Notas autobiográficas. En *El indigenismo en acción*. (Colección SEP/INI núm. 44). México: SEP/INI.
- Segundo Congreso Nacional de Pueblos Indígenas (1977-1978 diciembre). Programa de acción para el desarrollo social y económico de los pueblos indígenas de México, San Felipe del Progreso, feb. 1977. En *INI 30 años después. Revisión crítica*. México: Número especial de Aniversario de México Indígena.
- Swadesh, M. (1969). *Elementos del tarasco antiguo*. México: UNAM.
- Varese, S. (1983). Recuperación cultural y capacidad de gestión étnica: la propuesta de las Unidades Regionales. En Reuter, J. (Comp.). *Indigenismo, pueblo y cultura*. México: Consejo Estatal Técnico de la Educación, SEP.
- Vázquez, D. (1983). La investigación de las culturas Populares Mexicanas. En Reuter, J. (Comp.). *Indigenismo, pueblo y cultura*. México: Consejo Estatal Técnico de la Educación, SEP.
- Villa Rojas, A. (1976). Introducción. En *El indigenismo en acción*. (Colección SEP/INI núm. 44). México: SEP/INI.
- Warman A. y Bonfil, G. (1970). *De eso que llaman la antropología mexicana*. México: Editorial Nuestro Tiempo.

FUENTES ELECTRÓNICAS

- Gutiérrez Martínez, D. (2008). Etnicidad y etnodesarrollo. La experiencia en México. Recuperado el 22 de enero de 2013 de <http://biblio.juridicas.unam.mx/libros/1/98/9.pdf>

OTRAS FUENTES

- Conaculta-DGCPEI (2005). Presentación e introducción en lineamientos metodológicos 2000. En *Antología sobre culturas populares e indígenas, II. Lecturas del Seminario Diálogos en la Acción*. México: Dirección de Culturas Populares e Indígenas.
- Programa de salud en la situación intercultural* (1980). (Colección Salud y Seguridad Social/Serie Manuales Básicos y Estudios). México: IMSS.
- Unidad Regional de Oaxaca (1982). *Etnias y lenguas en Oaxaca. Elementos fundamentales de un Programa de capacitación, investigación y difusión*. México: Mecanuscrito.