



Educación

Secretaría de Educación Pública



**SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD 092, AJUSCO; CDMX**

**ÁREA ACADÉMICA 1. POLÍTICA EDUCATIVA
PROCESOS INSTITUCIONALES Y GESTIÓN**

**PROGRAMA EDUCATIVO: LICENCIATURA EN
SOCIOLOGÍA DE LA EDUCACIÓN**

TESINA:

**RECUPERACIÓN DE EXPERIENCIA PROFESIONAL
LA METODOLOGÍA DE DISEÑO CURRICULAR PARA
EL FORTALECIMIENTO DE LOS APRENDIZAJES EN
PUEBLOS INDÍGENAS.**

PRESENTA: AUCENCIO VALENCIA LARGO

ASESOR: PROFR. HÉCTOR REYES LARA

CIUDAD DE MÉXICO, OCTUBRE 2023.

Dedicatoria a mi capital social de la vida:

A mi familia, por el apoyo constante a lo largo de mis estudios. Especialmente a mi madre, quien, el 15 de mayo de 1997, tomó la valiente decisión de dejar nuestra comunidad en el municipio de Dolores Hgo., Gto., para mudarnos a la capital y asumir el desafío para garantizar que sus hijos tuvieran acceso a la educación.

A mis compañeros y compañeras del desaparecido Instituto Nacional Indigenista y de la extinta Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, por su compañía y aprendizaje.

A los pueblos y comunidades originarias, con quienes comparto el compromiso de erradicar las desigualdades, la exclusión y la discriminación.

A mi asesor de tesis, Héctor Reyes Lara y profesores lectores de este documento.

CONTENIDO

INTRODUCCIÓN	1
JUSTIFICACIÓN	5
CAPÍTULO 1: EL INDIGENISMO COMO CATEGORÍA SUBYACENTE EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS	7
La influencia del indigenismo en la construcción del Estado-nación	7
Indigenismo proteccionista	9
El Discurso del Mestizaje y la Identidad Nacional	11
La política indigenista de Estado y la creación del INI	13
Política de Desarrollo Regional y la Integración de los Pueblos Indígenas	17
CAPÍTULO 2: HACIA UNA NUEVA INSTITUCIÓN CON LA PARTICIPACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS	21
La transición institucional del INI a la CDI	21
Marco jurídico de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)	24
Estructura organizativa de la CDI	27
Líneas Generales para el Desarrollo Integral de los Pueblos y Comunidades Indígenas	28
Estructura normativa y operativa de la CDI en los Estados de la República	29
CAPÍTULO 3: REALIDAD SOCIAL Y PRÁCTICA INDIGENISTA	31
Contexto sociopolítico en el Estado de Hidalgo en los noventa	31
Práctica indigenista como experiencia de vida	33
CAPITULO 4. LA METODOLOGÍA DE DISEÑO CURRICULAR EN EL FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES DE LOS INDÍGENAS Y SU APLICACIÓN	45
Marco legal, estratégico y conceptual del fortalecimiento de capacidades	46

Marco teórico-conceptual	48
Metodología para el diseño curricular en contextos comunitarios e indígenas	52
La perspectiva en que se basa la propuesta	53
Caracterización y Análisis de los sujetos a quienes se dirige la propuesta	55
Principios metodológicos que orientan los procesos formativos.	56
Los Criterios de Evaluación en el modelo	57
CAPITULO 5: LA METODOLOGÍA DE DISEÑO CURRICULAR APLICADA.....	60
INTRODUCCIÓN	60
Objetivos del proyecto	63
Desarrollo del proyecto	64
Testimonios sobre el proceso formativo puesto en práctica.....	88
CONCLUSIONES.....	90
REFERENCIAS	93

REFLEXIONES

"...uno debería de evitar hacer sociología y sobre todo sociología de la sociología, sin haber hecho antes, o simultáneamente su propio socio análisis (si es que se puede hacer de manera completa). ¿De qué sirve la sociología de la ciencia? ¿Para qué hacer sociología de la ciencia colonia? Es necesario dirigir hacia el sujeto del discurso científico las preguntas que se plantean sobre el objeto de dicho discurso. ¿Cómo puede -de hecho y de derecho- el investigador plantear sobre los investigadores del pasado preguntas que no se hace así mismo, y viceversa?", (Bourdieu, 1984, pp. 101-102).

Al egresar de la universidad enfrenté la realidad del qué hacer como sociólogo y sin título. Me involucré en la labor indigenista y dejé pasar los años, sin considerar la necesidad de cerrar ese círculo que estaba pendiente, dos o tres veces me acerqué a preguntar por alguna alternativa para titularme, sin asumir el compromiso con seriedad. Fue hasta finales del año 2024, cuando me acerqué nuevamente para ver las alternativas de titulación, justo era el momento en que el profesor Héctor Reyes Lara asumía la coordinación de licenciatura en Sociología de la Educación. Fue él quien me orientó y me invitó a asistir a las reuniones en la Librería del Fondo de Cultura Económica (FCE)/Educal, sucursal "Elsa Cecilia Frost", ubicada en el Centro Histórico de la Alcaldía de Tlalpan, donde llegaban estudiantes y egresados de las licenciaturas que imparte la UPN para emprender el camino a la elaboración del trabajo recepcional.

La primera reunión, tengo que confesar, fue por curiosidad de saber qué se hacía, cuál era el método para encausar el trabajo de titulación. Tomé la decisión de unirme al grupo, consciente de lo que implicaba el trabajo habitual y destinar tiempo a una actividad académica formal que había dejado hacía años. El reto no fue fácil, en algunos momentos pensé en abandonar la hazaña porque implicaba asistir los sábados, pero también los días de vacaciones, de manera presencial o en línea, lo que me estresaba porque también tenía el compromiso con las comunidades que

depositaban su confianza para asesorarles y acompañarlos en el cumplimiento de sus derechos como pueblos originarios.

La asistencia, a lo que después supe, era un seminario académico, en el que nos reuníamos, acompañados de un buen café; un lugar donde se compartían vivencias y análisis teóricos que motivaban a concluir ese pendiente que, en momentos, nos espanta el sueño y los sueños. La asistencia al seminario fue para cumplir el compromiso que hice a mi ser y responder a las atenciones y empeño del profesor Héctor, sin duda un intelectual que guía, orienta y nos impulsa a cerrar un ciclo que muchos no nos atrevemos a asumir por el temor a salir de nuestro confort, sin considerar que es un compromiso social que como sociólogos tenemos que adoptar.

Los aprendizajes contruidos de manera colectiva están contenidos en el documento que presento, donde se exponen reflexiones, análisis y sistematización de información que se construye de manera crítica a partir de la realidad, aunque siempre he considerado que nada se aprende de momento. El aprendizaje es producto de la vivencia y de la interacción con otros sujetos, quizá con intereses afines, buscan una transformación del ser en sí, para un ser en para sí.

El anteproyecto de trabajo se entregó para su dictaminación el martes 18 de marzo de 2025 y se concluyó el martes 29 de julio del presente, entregándose a la coordinación el 30 de julio del mismo año.

INTRODUCCIÓN

El presente documento sistematiza la experiencia profesional desarrollada a lo largo de más de 30 años en el servicio público, desde el Instituto Nacional Indigenista (INI), pasando por la también ya desaparecida Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y en organizaciones de la sociedad civil, donde se pusieron en práctica los conocimientos construidos durante la formación académica, conocimientos que se fortalecieron a partir de una formación continua en diplomados, seminarios, coloquios y demás eventos académicos en los que se analiza la realidad social y educativa formal e informal de los pueblos indígenas, donde he trabajado.

La experiencia que sustenta este informe tiene como punto de partida el trabajo realizado en el INI en 1994, en el marco del proyecto de Evaluación del Programa Fondos Regionales de Solidaridad (FRS), financiado por el Banco Mundial (BM). Este programa, impulsado por el Gobierno Federal de Carlos Salinas de Gortari (1988-1994), buscaba promover el desarrollo económico de los pueblos indígenas. La evaluación se llevó a cabo al concluir el sexenio presidencial, mediante una metodología que integró actividades de gabinete y de campo, con el objetivo de valorar sus resultados.

Se presenta además un resumen de las principales etapas de evolución institucional dedicadas a la atención de los pueblos indígenas, destacando la relevancia de la actualización y la formación como herramientas fundamentales para el desarrollo social y económico de poblaciones en situación de vulnerabilidad, particularmente las indígenas.

Aunque la experiencia laboral relatada se desarrolla en la misma institución durante 21 años, abarcando áreas de capacitación, organización y procesos formativos, es importante señalar que los contextos y situaciones de cada región exigieron diagnósticos sociales específicos para adaptar las acciones llevadas a cabo a las particularidades locales.

Este informe sistematiza la información recabada durante la ejecución de proyectos sociales y la intervención con grupos comunitarios integrados por sujetos que tienen una actividad preponderante en la comunidad, enfocándose en el diseño y desarrollo de programas formativos orientados a fortalecer capacidades desde la educación informal, mediante el uso del diseño curricular basado en la educación popular*.

La práctica profesional descrita tiene una trascendencia social y educativa, permitió la formación de agentes de cambio en las comunidades, resaltando la importancia de la capacitación y la formación como alternativas a la educación formal a la que regularmente no tiene acceso la población indígena. Este tipo de educación tiene como fin concientizar y transformar la realidad de los individuos, empoderándolos como sujetos activos que promoverán su propio desarrollo económico y social.

Para desarrollar el trabajo fue necesario realizar un análisis en el tiempo para rememorar momentos clave y trascendentes en el quehacer laboral, que permitieran recabar información acumulada de documentos de trabajo generados en los distintos momentos, así como de los marcos normativos; a la par, se la analizó bibliografía de los indigenistas que trascendieron en la historia y sustentaron sus teorías a partir del contacto permanente con el sector en cuestión, se recuperaron notas de las sesiones académicas para incorporar al marco teórico.

En este ejercicio de reflexión planteamos preguntas que motivan la estructura del presente documento tales como: ¿de dónde surge la acción indigenista y cuál era su misión en el proceso de la conquista y la colonización?, ¿qué aportes hizo el indigenismo en las etapas más significativas del país?, ¿cómo orientar el diseño de metodologías participativas que facilitaran el diálogo y la participación de los pueblos indígenas? ¿qué relevancia adquieren los procesos formativos como medios para hacer realidad la libre determinación y la autonomía de los pueblos indígenas?

*El modelo de educación popular es una propuesta pedagógica desarrollada por Paulo Freire que parte de los saberes de los sujetos en su realidad. En esta propuesta la educación se plantea como un proceso reflexivo y de análisis del contexto social cuyo fin es la transformación de la realidad hacia la liberación, mediante acciones prácticas.

Partimos de considerar que **los procesos formativos y de sensibilización son las herramientas básicas para incidir eficazmente en la toma de decisiones, para la ejecución responsable de iniciativas relacionadas con el desarrollo comunitario y regional, proveniente de los propios actores sociales. Podemos aseverar que la formación de recursos humanos indígenas desde su propio, contexto y a partir de sus funciones, como agentes sociales de cambio, pueden aportar en la transformación de su ser, en lo individual y hacia su entorno inmediato.**

El documento se estructura en cinco capítulos que abordan los aspectos clave que originan este informe. **El capítulo 1: El indigenismo como categoría subyacente en las políticas públicas**, conceptualiza el indigenismo como paradigma que permea desde la invasión europea, que prevalece en la época colonial y se prolonga hasta finales del siglo XX, con matices protectores, pero que en el fondo reproduce la relación de subordinación, donde la educación sirve como medio para mantener un sistema de sometimiento y dominación sobre los pueblos originarios. Posteriormente, se expone la institucionalización del indigenismo con la creación del INI en 1948 y su transformación en la CDI, describiendo los cambios más relevantes en las políticas públicas dirigidas a los pueblos indígenas.

El capítulo 2: Hacia una nueva institución con la participación de los pueblos indígenas describe la transición del INI a la CDI, con la creación de Oficina de Representación de los Pueblos Indígenas (ORDPI) como instancia de donde se diseñó la consulta para la transformación institucional y perfiló el rumbo de la nueva institución. En este apartado también se describe el marco jurídico, la estructura organizativa y operativa de la CDI en el ámbito central y estatal, como entes normativos y a nivel regional de los Centros Coordinadores Indígenas como las instancias operativas.

Este marco normativo es el referente para presentar el **capítulo 3: Realidad social y práctica indigenista**, donde se relata el inicio de la acción indigenista en un contexto sociopolítico que sirve de escenario para la ejecución de políticas públicas

hacia el sector indígena hidalguense, donde se exponen las brechas de desigualdad que dan pie a una atención más enfocada a promover la participación de los pueblos, como resultado de los cuestionamientos a las políticas paternalistas del Estado.

En este apartado se comparte la experiencia vivida en 22 años de servicio y de cercanía permanente con los pueblos originarios del Estado de Hidalgo (1994-2002), el paso por oficinas centrales en la transición institucional y la llegada al Estado de México, donde se consolida el trabajo de incidencia en la formación de cuadros indígenas y la práctica de una metodología que a muchas mujeres, hombres y jóvenes transformó su forma de pensar, hacer y detonar procesos de cambio para sí, en sus comunidades, pero también en otros sujetos.

En este capítulo se detalla la labor desempeñada como responsable estatal del proyecto de evaluación del Programa Fondos Regionales de Solidaridad, emblema de un gobierno orientado al liberalismo económico iniciado con el entonces presidente Miguel de la Madrid Hurtado (1982-1988). Este modelo implicó la transferencia de funciones hacia comunidades y organizaciones. Se describe también la posterior función en el área de Organización y Capacitación, dependiente del Departamento de Programación y Planeación, donde se diseñó y aplicó la metodología de Evaluación Rural Participativa como herramienta de planeación para las acciones de la Delegación y sus dos Centros Coordinadores en el Estado de Hidalgo.

En el **capítulo 4: la metodología de diseño curricular en el fortalecimiento de capacidades de los indígenas y su aplicación** se describen los elementos que sustentan la metodología, partiendo del marco legal y estratégico de la dirección de fortalecimiento de capacidades, desde un marco teórico que sustenta la metodología como herramienta para detonar los procesos formativos hacia la transformación de la realidad social.

En el último **capítulo 5: La metodología de diseño curricular aplicada** se presenta la sistematización del diseño y ejecución de un proyecto de incidencia comunitaria en municipios del Estado de México, donde se aplicaron todas las fases

de la metodología de diseño curricular y control de variables que observan las y los participantes en su vida.

Finalmente, se reflexiona sobre la transición de una política asistencialista hacia un modelo que privilegia la inclusión y participación activa de los pueblos indígenas, orientado a la autogestión, libre determinación y autonomía, reconociéndolos como sujetos de derecho público con personalidad jurídica y patrimonio propio; derechos que, se bien se reconocen en la legislación, están lejos de hacerse realidad por la poca voluntad de quienes se mantienen en el poder, independientemente del cambio de régimen partidista.

Se incluyen las conclusiones, referencias y los anexos.

JUSTIFICACIÓN

La experiencia adquirida en el área de capacitación facilitó la vinculación con otros programas institucionales, donde la formación continua fue el pilar en los distintos programas institucionales como Fondos Regionales Indígenas (FRI), el Programa de Organización Productiva para Mujeres Indígenas (POPMI) y el proyecto de Becas a Estudiantes Indígenas. Por medio de estos se formaron promotores comunitarios y líderes indígenas, aportando al desarrollo de capacidades en adultos mediante una metodología para la educación de personas jóvenes y adultas, inspirada en la pedagogía liberadora de Paulo Freire.

Este recuento laboral permite evidenciar las limitaciones de un modelo educativo homogéneo que privilegió saberes occidentales sobre usos, costumbres y tradiciones indígenas, contribuyendo a la pérdida de lenguas maternas y a las inequidades en el acceso a la educación formal. No obstante, también muestra cómo **los procesos formativos impulsados ofrecieron oportunidades para contextualizar y analizar una realidad alternativa mediante el acceso a otros saberes para los adultos, acercándoles al conocimiento académico con metodologías participativas y de transformación social.**

Finalmente, esta revisión permite identificar los cambios en las políticas públicas dirigidas a los pueblos indígenas, enfocadas en el fortalecimiento de capacidades de actores clave para el desarrollo comunitario y regional. Aunque el informe abarca toda la trayectoria profesional en instituciones dedicadas a la atención de pueblos indígenas, su núcleo se centra en el periodo comprendido entre 2004 y 2015, durante la existencia de la Dirección de Fortalecimiento de Capacidades, con énfasis en el diseño y la puesta en práctica de acciones del Programa Nacional de Capacitación y su aplicación en el Estado de México bajo la jefatura departamental.

El análisis se concreta en la experiencia institucional acumulada y la aplicación de la metodología de diseño curricular, base para la elaboración de proyectos formativos dirigidos a actores sociales comunitarios, en una modalidad de educación no formal o educación para la vida.

Esta propuesta responde a la inquietud de sistematizar una buena práctica detectada por el equipo nacional de FOCAI, especializado en la formación de formadores, con el fin de preservar y compartir una metodología útil tras la desaparición de dicha Dirección, tan necesaria en estos momentos en que, después de siglos, se reconocen a los pueblos y comunidades indígenas y afromexicanas como sujetos de derechos público, con personalidad jurídica y patrimonio propio.

CAPÍTULO 1: EL INDIGENISMO COMO CATEGORÍA SUBYACENTE EN LAS POLÍTICAS PÚBLICAS

La influencia del indigenismo en la construcción del Estado-nación

El propósito de este capítulo no es realizar un análisis histórico del indigenismo ni adentrarse en un estudio antropológico, disciplina que muchos consideran la única con autoridad para estudiar a las poblaciones indígenas, “cuando podemos señalar que también es un problema histórico social y político y compete a otras ciencias sociales abordarlo” (**Korsbaek, L& Sámano-R, 2007, p. 198**). Este enfoque también involucra otras disciplinas, como la sociología, al hacer referencia a las relaciones de poder, sistemas de dominación, explotación e imposición de ideologías, a través de la religión y la educación, ajenas a la visión de los pueblos originarios.

“El indigenismo ha dado un paso decisivo. Ya no se presenta fundamentalmente ligado a la historia, sino a la sociología y a la economía. Antes interesaba solo como pasado, como tradición; ahora se encuentra vuelto a la situación presente. El indio es un factor vivo y actuante dentro de esa situación; es un factor eficaz y por su eficiencia se le buscará. El indigenismo cambia su centro de gravedad del remoto pasado al momento actual. Y en lo actual quedará centrada la significación y el valor de lo indígena. “

Villoro,1996, p.188

El indigenismo se define como “toda actitud —valorativa o práctica— en pro de los indios” (Rojas, 1988, p.497), que tiene su origen en las vejaciones y el trato inhumano ejercido por los invasores para someter a la población y ejercer el dominio sobre las tierras, la producción, los recursos naturales y las riquezas de los nativos. Desde la antropología, se definió como un pensamiento favorable a los pueblos originarios que fueron sometidos a través de los siglos, que se manifiesta desde la llegada de los españoles, se mantiene en la época colonial, se prolonga en el período independentista y adquiere un nuevo matiz después de la Revolución mexicana.

Anticipamos que este apartado no es un estudio a profundidad del indigenismo, pero consideramos necesario para entender el momento en que nos encontramos; por ello, hemos segmentado el estudio de tres períodos: un período llamado “preinstitucional”, que se ubica desde lo que se ha denominado la conquista del Nuevo Mundo, incluyendo la Nueva España hasta la Revolución Mexicana. Una segunda etapa denominada indigenismo institucionalizado, que toma como referencia el Congreso de Pátzcuaro en 1940 y la creación del Instituto Indigenista Interamericano y del Instituto Nacional Indigenista (1948), y el período post-indigenista, que inicia a principios de los ochenta, cuando se comienzan a cuestionar las políticas de Estado **(Korsbaek, L& Sámano-R, 2007)**.

En los últimos años, el indigenismo en México se ha orientado a la defensa de los derechos territoriales, la autonomía, el autogobierno, la justicia social y económica, y la valorización de la cultura que busca reconocer la herencia indígena del país. Se centra en la promoción de los derechos de las comunidades indígenas, la preservación de sus tradiciones y la lucha contra la discriminación.

Este movimiento ha tenido un impacto significativo en la sociedad mexicana, influyendo en diferentes campos, como la conciencia nacional. A lo largo de la historia, el indigenismo ha sido un tema importante en la construcción de la identidad y la inclusión de las comunidades indígenas. La nación, desde una visión social, obliga a revisar el papel del Estado como garante de los derechos, a través de las instituciones creadas para atender a los pueblos indígenas, y, por otro lado, el respeto por sus sistemas de organización e instituciones reconocidas por los propios europeos.

Desde el enfoque sociológico crítico*, el indigenismo es una corriente de estudio que cuestiona las acciones paternalistas y las políticas públicas de asimilación y pondera la relación entre el Estado y con los pueblos indígenas, que adquiere relevancia en la década de los noventa. Este fenómeno social y cultural refleja las luchas, reivindicaciones y el reconocimiento de la identidad de los primeros pobladores

* Los principales pensadores críticos del indigenismo se encuentran, desde luego, Eduardo Galeano, Guillermo Bonfil Batalla, Rodolfo Stavenhagen, Héctor Díaz Polanco, por mencionar algunos.

de estas tierras. El movimiento indigenista crítico busca hacer efectivos los derechos y la dignidad de estas comunidades que, a lo largo de los años, han sufrido marginación y discriminación.

Es importante hacer estas precisiones para dejar claro que nos auxiliaremos de la historia y de la antropología para hacer un análisis sociológico, con un enfoque de derechos que visibiliza la lucha de clases y la imposición de una visión occidental, teniendo como instrumento las instituciones del Estado.

Indigenismo proteccionista

Durante el periodo de la Conquista (siglo XVI), el indigenismo no existía como una corriente ideológica formal; sin embargo, pueden identificarse actitudes, discursos y prácticas tempranas que anticiparían lo que más tarde se consolidaría como una postura indigenista de carácter proteccionista. En ese contexto, predominó una actitud paternalista, en la que la Iglesia —particularmente las órdenes religiosas— jugó un papel central en la evangelización de los pueblos originarios. Bajo el pretexto de "civilizar a los indios", se destruyeron sus deidades, se prohibieron sus prácticas culturales y se impuso una nueva religión, acompañada de una cosmovisión ajena a la suya.

La invasión española impuso una visión del mundo que contrastaba con la forma de vida de los pueblos originarios, trastocando las formas de organización comunitaria sustentada en el trabajo colectivo y de ayuda mutua; una organización social que reconocía los saberes tradicionales de los abuelos y donde las decisiones que se tomaban partían de la experiencia y del conocimiento que se tenía de la tierra y de los recursos naturales.

La llegada de los españoles trajo consigo cambios que impactaron significativamente en la cultura, la economía y en general de la sociedad de los pueblos indígenas, pero también trajo injusticias que definieron nuevas relaciones de poder y subordinación que trastocaron las estructuras de organización tradicional de los pueblos invadidos para ejercer el dominio, mediante una ideología de superioridad que

concebía a los pueblos indígenas como “súbditos” de la Corona española, en una posición de subordinación.

La colonización iniciada en el siglo XVI tuvo consecuencias profundas y duraderas sobre las comunidades indígenas y su forma de vida. La imposición de un sistema colonial basado en la extracción de los recursos y la explotación del trabajo indígena provocó un devastador impacto demográfico, que se sumó a las enfermedades traídas por los españoles, como la viruela, fueron un factor determinante en el declive de la población nativa.

“La ruptura del orden socioeconómico y cultural y las enfermedades traídas de Europa y África, contra las que los indígenas se hallaban indefensos, se enumeran como las causas del derrumbe de la población del lugar. Desde luego que la violencia de la conquista y la dominación fue también un factor”

Alba, 1988 p.12

La forma de sometimiento que ejercieron los españoles sobre los pueblos indígenas generó intensos debates donde por un lado se exaltaban “las prodigiosas realizaciones de Tenochtitlan en el campo del arte, de la organización político-social y de ciertas estructuras económicas y comerciales” (**Rojas, 1988, p.498**); mientras que, por otro lado, estaban quienes se sentían superiores y ejercían el dominio y el sometimiento de manera brutal.

El considerarles distintos e inferiores generó el proteccionismo y la dependencia, fue la constante que marcaría la relación de los pueblos originarios con los invasores recién llegados al continente americano.

“Todo ello excusaba sobradamente la invasión de tierras paganas, la dominación a sangre y fuego de sus naturales, la opresión esclavista de los conquistados y - por supuesto- la conquista espiritual.

...Motolinia y Vasco de Quiroga y, en general los misioneros franciscanos, aceptan los mismos criterios básicos de superioridad e inferioridad, aunque nieguen esa supuesta “rusticidad de inteligencia” ...no obstante desaprobaban ciertos extremos de injusticia y crueldad en los medios para llevarla a cabo”.

Quizá estos son los primeros indicios de un indigenismo proteccionista, de amparo, de caridad y de filantropía que fue lo que caracteriza a esta corriente de pensamiento en los albores de la invasión europea y que se prolongó hasta previo a la Revolución mexicana. Un proteccionismo hacia los indios enmascarado, para imponer una religión que justificaría el sometimiento y el despojo; de esta manera el indigenismo en esta etapa se convierte en una especie de consuelo que les brinda la nueva religión

La educación adquirió relevancia en la conquista del nuevo mundo por parte de los colonizadores al ser utilizada como medio para imponer la cultura y la religión de los invasores en las poblaciones indígenas, con el objetivo de dominar y controlar a los pueblos nativos. Los colonizadores establecieron escuelas y misiones para enseñar a los indígenas a leer, escribir y hablar en español, así como para adoctrinarlos en la fe católica. Además, la educación también fue utilizada para justificar la dominación de los pueblos indígenas por parte de los colonizadores, presentando a los europeos como superiores, mientras que a los indígenas se les consideraba como salvajes y primitivos a los que había se debía civilizar.

La educación fue crucial en la conquista de América por parte de los españoles. Antes de la llegada de los europeos, las sociedades indígenas en América tenían sus propios sistemas de educación y conocimientos, pero estos fueron despreciados y reemplazados por la educación europea impuesta por los colonizadores.

El Discurso del Mestizaje y la Identidad Nacional

En el siglo XIX, el discurso racial en México se centraba en la idea de la superioridad de la raza blanca y la inferioridad de las razas indígena y africana. Sin embargo, con la consolidación del Estado mexicano, surgió un discurso de mestizaje que buscaba borrar las diferencias raciales y construir una identidad nacional basada en la mezcla de razas **(Iturriaga,2020)**.

El discurso del mestizaje ha sido un pilar fundamental en la construcción de la identidad nacional mexicana a lo largo del siglo XX. Una de sus formulaciones más influyentes fue la idea de la "raza cósmica", propuesta por José Vasconcelos en la década de 1920. Vasconcelos sostenía que la mezcla de razas en América, y particularmente en México, daría origen a una nueva civilización superior, producto de lo mejor de cada grupo étnico. Su pensamiento tuvo influencia en el terreno educativo y lo plasmó en la frase celebré que es el lema de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) **"Por mi raza hablará el espíritu"**

Esta noción utópica fue adoptada por el Estado posrevolucionario como base ideológica para promover la unidad nacional y superar las divisiones coloniales. Sin embargo, desde una mirada crítica contemporánea, esta visión también funcionó como un mecanismo de invisibilización de las diferencias culturales y sociales, especialmente de los pueblos indígenas. Al presentar el mestizaje como una síntesis ideal, se borraron las identidades específicas y se justificaron políticas de integración forzada, marginando a quienes no se ajustaban al modelo de mestizaje que se acercara a lo europeo. Así, el discurso del mestizaje, aunque pretendía ser incluyente, operó muchas veces como una forma sutil de racismo estructural.

"...durante mucho tiempo sólo existió la visión de los vencedores o desde el momento en que los pueblos y comunidades desaparecieron como resultado del mestizaje, este proceso se intensificó desde las políticas educativas de Justo Sierra hasta Vasconcelos.

También la política educativa de Cárdenas tenía como objetivo lograr que los pueblos y comunidades pasaran un proceso de asimilación perdiendo su esencia. Se valoraban los monumentos prehispánicos, pero no las culturas vivas."

(Bonifaz, A., 2024)

Esa forma de enaltecer a los pueblos indígenas de palabra persiste hasta nuestros días, aún con esta visión crítica y los avances legislativos que se tienen en

materia de derechos indígenas, los pueblos originarios continúan siendo vistos como folclor, como entes que danzan y visten coloridos trajes y no como sujetos con derechos que reclaman una inclusión en la vida pública.

Hoy en día es común preguntarse ¿por qué existen comunidades que niegan sus orígenes o no se reconocen como indígenas? La respuesta se encuentra justo en la política indigenista desarrollada por el Estado cuyo fin era integrar a los indígenas a un modelo de nación cuyo referente era el continente europeo. Hacia finales del siglo XX se retomó el concepto de reconstitución de las comunidades indígenas como un acto de resistencia y un camino hacia la reconstrucción de la dignidad y el reconocimiento de los pueblos indígenas como actores sociales y políticos fundamentales en la sociedad contemporánea.

La política indigenista de Estado y la creación del INI

La política de atención a las comunidades indígenas en México comenzó a establecerse de manera formal en los años cuarenta, especialmente con la realización del Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán, en abril de 1940. Este encuentro fue crucial para el desarrollo del pensamiento indigenista en América Latina y llevó a la creación del Instituto Indigenista Interamericano. Basándose en las decisiones tomadas en este congreso, en 1948, bajo la administración del presidente Miguel Alemán Valdés (1946-1952), se fundó el Instituto Nacional Indigenista (INI). Esta entidad pública fue creada para llevar a cabo las políticas que favorecieran la integración de los pueblos indígenas al desarrollo del país (**Sosa Suárez & Enriquez Bremer, 2012**).

El INI tenía la misión de formular y ejecutar políticas públicas enfocadas en la población indígena, siguiendo un enfoque integrador. Sus responsabilidades incluían*:

- Investigar los desafíos que enfrentan las comunidades indígenas;

* Funciones plasmadas en la Ley de creación del Instituto Nacional Indigenista en 1948

- analizar las medidas necesarias para mejorar las condiciones de vida de estas comunidades;
- proponer al gobierno federal la aprobación y ejecución de dichas medidas;
- participar en la implementación de las acciones aprobadas,
- coordinando y supervisando, si era necesario, la labor de los organismos gubernamentales pertinentes;
- actuar como órgano consultivo para entidades oficiales y privadas en asuntos de su competencia;
- divulgar, cuando fuese apropiado y mediante los medios adecuados, los resultados de sus investigaciones y estudios; y
- llevar a cabo proyectos de mejora en las comunidades indígenas, por encargo del Ejecutivo, en colaboración con la Dirección General de Asuntos Indígenas.

En el primer informe como director general del INI (**Caso Andrade, 1970**), se destacó que:

“Siendo México uno de los países del Continente con mayor porcentaje de población indígena y consecuencia su Gobierno con la idea de resolver los problemas culturales, económicos, de salubridad, etc., y proporcionar al indígena los elementos de la cultura europea, sin restarle los datos valiosos de su propia cultura”.

Caso Andrade, 1970, pág. 4

El informe parte de reconocer que la población indígena es un problema que hay que resolver a partir de la asimilación de un modelo europeo que garantice la incorporación de los indígenas a la nación; para ello, se le encomendó al INI investigar dichos problemas, asignándole facultades para promover ante el Ejecutivo Federal la implementación de medidas y participar en su ejecución.

Las políticas públicas puestas en práctica por el INI, a partir de su creación, van del integracionismo, donde se plantea incorporar a los indígenas a la cultura nacional, por medio de una estrategia de aculturación en las regiones interculturales conocidas

como zonas de refugio. La política de integración es definida por **Bonfil (1987)** de la siguiente manera:

Por integración debe entenderse asimilación, pérdida de la identidad e incorporación plena a una sociedad nacional que se cree o se quiere homogénea; la otra posible integración la que vincula las comunidades indias al sistema económico dominante, la que permite extraer sus recursos naturales, su fuerza de trabajo, su masa electoral y su ínfima capacidad de acumulación capitalista, e incorporar todo ello en los circuitos de la sociedad dominante, está ampliamente lograda -aunque en materia de explotación siempre cabe un poco más.

(p. 100)

La política integracionista del Estado se dio por medio de un modelo de atención, a partir de que la institución creó los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI) que fueron las unidades operativas más cercanas a las comunidades desde donde se buscaba atender de manera integral a la población originaria; el primer CCI se estableció en San Cristóbal de las Casas, Chiapas, en 1951.

En los años siguientes se fueron creando otros Centros Coordinadores en diversos estados de la República con presencia de población indígena, desde donde se impulsaron campañas de salud, pero también hubo desplazamiento de comunidades por la construcción de presas, como fue el caso de la Presa Miguel Alemán en el estado de Oaxaca, “cuyas aguas afectaron alrededor de 80 localidades habitadas por 22 mil personas, la mayoría mazatecos” (Sosa Suárez & Enriquez Bremer, 2012, p.7).

Las políticas integracionistas variaron en el tiempo y que se han ido transformando en la medida que los pueblos indígenas se han posicionado como herederos del territorio que hoy se llama México, manteniendo y reproduciendo viva una cultura, lengua materna y sistemas normativos propios que devienen de sus ancestros.

En ese mismo año (1951) se inauguró, en convenio con el Instituto Nacional de Antropología e Historia (INAH), el Museo Nacional de Artes e Industrias Populares,

que alberga el patrimonio cultural de los pueblos y comunidades indígenas, con el objetivo de conservar, exhibir y difundir la riqueza cultural de México.

Para resolver la problemática de los pueblos indígenas, se coordinaron acciones dentro del Consejo del Patrimonio Indígena del Valle del Mezquital, con el fin de estudiar y proponer alternativas de solución a los problemas económicos que se vivían. Si bien dichos consejos tenían la misión de analizar la problemática de los pueblos, también se convirtieron en medios de control político y hegemónico del régimen.

Entre las diversas funciones que desempeñaba el INI, se encontraba la atención a la educación indígena mediante la creación de albergues escolares. Estos espacios se convirtieron en lugares donde se ofrecían educación, alimentación y hospedaje a los niños de las comunidades cercanas. Fue en 1963 cuando se creó el Sistema de Educación Bilingüe, que había comenzado en Chiapas en 1951.

El Sistema de Educación Bilingüe no resolvió el problema de pérdida de la lengua en las comunidades porque si bien se buscaba que los maestros hablaran el español y la lengua materna, las múltiples variantes lingüísticas impedían la enseñanza en la lengua local. El otro problema que se enfrentaba era la formación de maestros emanados de las propias comunidades lo que ocasionaba que llegaran maestros de otras regiones hablantes de una lengua totalmente distinta a la se utilizaba para comunicarse en la comunidad sede del albergue.

En este sentido, los albergues escolares indígenas desempeñaron un papel clave en términos de acceso y permanencia escolar, pero su diseño respondió a un paradigma estatal que priorizaba la integración sobre la autonomía y autodeterminación de los pueblos originarios, una contradicción que seguiría marcando las políticas educativas hasta el surgimiento de la interculturalidad crítica en las décadas posteriores.

Como vemos, desde sus inicios el INI ha incursionado en la educación como un mecanismo de asimilación de una cultura que busca sustituir a otra que se niega a desaparecer, pero también con este modelo de atención la educación se convierte en

el instrumento para mantener un sistema opresor que reconoce la existencia de una población diferente, esta diferencia se considera un obstáculo para alcanzar el modelo ideal representado en las naciones europeas.

Política de Desarrollo Regional y la Integración de los Pueblos Indígenas

En el período de los setenta y principios de los ochenta, la actividad del INI se diversificó y prácticamente asumió todas las tareas para atender a los pueblos indígenas: desde la instalación de proyectos productivos, salud, radiodifusión, educación, alimentación y demás áreas, supliendo las funciones de otras secretarías. Los estudios antropológicos cobraron relevancia y podría decirse que esta etapa marcó el auge del indigenismo oficial y el control político de los pueblos indígenas mediante el impulso de las organizaciones indígenas, a través de la Confederación Nacional Campesina y la cooptación de los liderazgos indígenas, con las figuras de los jefes supremos y la creación de centros ceremoniales como el otomí y el mazahua en el Estado de México.

Durante el régimen echeverriísta se brindó abiertamente impulso a ciertas organizaciones étnicas; de hecho, los consejos supremos y el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas fueron creados a iniciativa de agencias gubernamentales. Esto llevó a que algunos observadores condenarán precipitadamente a esas organizaciones, negándoles legitimidad y denunciándolas como mimbres útiles sólo para manipulación política a la mexicana”.

Bonfil, 1987

En la segunda década de los setenta, se planteó una política que asumía que el desarrollo regional era la base para que los indígenas elevaran su condición y participaran en la vida nacional, preservando su identidad étnica. Para ello, bajo el gobierno de José López Portillo, en 1977, se creó la Coordinación General del Plan Nacional de Zonas Deprimidas y Grupos Marginados (COPLAMAR), integrada por

diversas instancias federales y regionales, cuyo propósito era combatir la marginación en que se encontraba la población indígena (Sosa Suárez & Enriquez Bremer, 2012).

En 1988, se llevaron a cabo elecciones presidenciales en las que, por primera vez, el partido que durante décadas se mantuvo en el poder sucumbió, obteniendo un triunfo que fue sumamente cuestionado. El candidato de la izquierda, Cuauhtémoc Cárdenas, denunció fraude electoral, sumándose a la protesta los candidatos Rosario Ibarra de Piedra y Manuel J. Clouthier, lo que no impidió que Carlos Salinas de Gortari asumiera la presidencia.

La crisis de ilegitimidad con la que inició el gobierno salinista tuvo que ser contrarrestada con la instrumentación del “Programa Nacional de Solidaridad (PRONASOL)”, cuyo objetivo era combatir la pobreza y promover el desarrollo social en el país, especialmente en las comunidades marginadas y en áreas rurales, como los Fondos Regionales de Solidaridad (FRS) que se constituyeron a lo largo del país. Para algunos, esto se convirtió en un medio para apaciguar el descontento social, pero también marcó la continuidad del modelo neoliberal que inició Miguel de la Madrid (1982-1988), al ejercer una política de libre mercado dictada por el Fondo Monetario Internacional (FMI) y el Banco Mundial (BM).

El Fondo Regional se concibió como una instancia de planeación en la que las comunidades se organizan mediante un Consejo Directivo integrado por representantes de las comunidades que participan. En ese consejo, se toman las decisiones para definir los proyectos que se ejecutarán a partir de las propuestas que se presentan, bajo un estudio de viabilidad y cumplimiento de los lineamientos emitidos por el INI para la operación del programa.

El objetivo general era impulsar el desarrollo social y económico de los pueblos y comunidades indígenas, con respeto a los recursos naturales de su entorno, a sus culturas y a sus derechos, mediante la consolidación de los FRI como instancias de financiamiento de carácter social, operadas y administradas por organizaciones comunitarias indígenas, basadas en el principio de equidad.

El discurso que pregonaba la entrada de México al primer mundo con un Tratado de Libre Comercio fue puesto en tela de juicio por el movimiento indígena, que el 1 de enero de 1994 irrumpió con una guerra declarada al Estado mexicano, cuya principal exigencia era democracia, justicia, dignidad y la libertad, enarbolada por el autoproclamado Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN). La respuesta del gobierno fue inminente, desatando una ola de represión y muerte hacia una población que luchaba en condiciones desiguales, situación que fue cuestionada por organismos de la sociedad civil nacional e internacional, obligando un cese al fuego, lo que creó las condiciones para iniciar el diálogo entre el gobierno y las fuerzas zapatistas encabezadas por el Subcomandante Marcos, vocero del movimiento.

En este proceso se creó la Comisión de Concordia y Pacificación (COCOPA) integrada por representantes del gobierno, del zapatismo y defensores de derechos humanos. Como resultado de las negociaciones, en 1996, se firmaron los **Acuerdos de San Andrés Larráinzar**, donde el gobierno se comprometió a reconocer los derechos y la autonomía de los pueblos indígenas en la Constitución, mismos que fueron incumplidos por el presidente Ernesto Zedillo Ponce de León.

Los años noventa marcaron el parteaguas para sentar las bases del nuevo indigenismo, lo que desencadenó sucesos trascendentes en el último año del sexenio salinista. Según **Saldívar (2008)**, “tres sucesos fueron relevantes para poner en lugar central la discusión sobre los derechos indígenas en México: 1) el reconocimiento oficial del gobierno federal del artículo 169 de la Organización Internacional del Trabajo (OIT); 2) la reforma constitucional de 1992 sobre los artículos 4º y 27; y 3) los Acuerdos de San Andrés entre el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) y el gobierno federal en 1996” (p. 312).

Saldívar (2008) destaca la relevancia que adquirió el programa de defensoría de presos indígenas* como “una preocupación por la discriminación en contra de los indígenas como individuos por el sistema legal, y no es sino hasta después que resultó necesario hacer reformas legales. El resultado de esta primera iniciativa tuvo

* El acceso a la justicia de las personas indígenas había sido un tema no considerado por el sistema jurídico, este programa tuvo como fin atender a la población privada de la libertad en procesos poco claros y que no consideraban la condición de las personas sujetas a proceso, sin traductores que garantizaran un juicio con perspectiva intercultural. A partir de este programa se implementaron censos penitenciarios para conocer la situación de las personas indígenas privadas de su libertad.

importantes implicaciones en el desarrollo de la defensa legal de los pueblos indígenas por parte del INI, así como en el marco legal de la siguiente década” (p. 317).

En el año 2000, se dio la alternancia del poder político en México; por primera vez, el Partido Revolucionario Institucional perdió las elecciones y el Partido Acción Nacional asumió el poder con Vicente Fox Quesada, quien prometió resolver el conflicto armado en solo “15 minutos”, lo que la especialista en derechos indígenas, Magdalena Gómez calificó como ocurrencias de un “candidato de la mercadotecnia” y del “malabarismo ideológico” al afirmar “que lo que quieren los indígenas es “un changarro, un *vocho* y una tele”. La declaración del Fox representaba poca visión de la problemática que enfrentaba el país, desconocimiento del tema, ubicándolo como un usurpador de la historia y de los movimientos sociales de la auténtica oposición (Gómez, 2000).

En el gobierno foxista se retomaron los Acuerdos de San Andrés Larráinzar, pero solo se plasmó en la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, en su artículo 2, el reconocimiento de los pueblos indígenas como sujetos de interés público, con lo cual “Los sujetos de atención se derivan de la concepción de los indígenas como grupos vulnerables, para quienes la ley debe buscar la corrección de la desigualdad y la generación de oportunidades que les permitan superar la marginación” (Ávila M., 2023).

Con la alternancia se dio la desaparición del INI para dar vida a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI) y, con ella, se creó una nueva dirección en 2004, encaminada a fortalecer las capacidades de los pueblos indígenas. Esta dirección se mantuvo durante los dos sexenios panistas y desapareció en 2015, previo a la extinción de la CDI en 2018 con el nuevo gobierno, para dar paso a la creación del Instituto Nacional de los Pueblos Indígenas.

CAPÍTULO 2: HACIA UNA NUEVA INSTITUCIÓN CON LA PARTICIPACIÓN DE LOS PUEBLOS INDÍGENAS

La transición institucional del INI a la CDI

En el año 2000, fue nombrado director del Instituto Nacional Indigenista (INI) Marcos Matías Alonso, un líder de la organización del Alto Balsas del Estado de Guerrero. En 2002, Matías fue sustituido por Huberto Aldaz Hernández, quien asumió la responsabilidad de la Consulta para la transformación Institucional.

Durante el proceso de transición del INI a la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), se creó la Oficina de Representación de los Pueblos Indígenas (ORDPI), encabezada por Xóchitl Gálvez Ruíz, una empresaria que, según sus propias palabras, fue buscada por un "cazador de talentos", a solicitud de Vicente Fox. Desde la Oficina de Representación Gálvez tomó el mando del INI de manera indirecta hasta que se dio el cambio de figura a CDI y se le nombró directora general en el año de 2003.

El planteamiento de una nueva relación entre el Estado, los pueblos indígenas y la sociedad nacional, que surgió de los diversos foros de análisis de la política indigenista en la década de los noventa, fue el sustento para llevar a cabo la Consulta Nacional sobre los pueblos indígenas, las políticas públicas y la reforma institucional (INI, 2002). El objetivo de esta consulta fue recabar las opiniones y propuestas de los pueblos indígenas respecto a su relación con el Estado y las políticas públicas que los afectan.

El documento base de la consulta comienza con una cita de Guillermo Bonfil Batalla, referente crítico del indigenismo, que refleja las contradicciones y luchas que experimentaba el mundo en el ámbito de la globalización y la demanda de los pueblos indígenas por ser reconocidos como sujetos de derecho:

"En este momento se da un doble movimiento a escala mundial. Por una parte, la globalización de la economía y las decisiones políticas... y

simultáneamente... surgen identidades colectivas, étnicas, regionales que, de acuerdo con lo que nos enseñaron a pensar hace 20 y 30 años, deberían haberse debilitado y en algunos casos desaparecido, o haberse subsumido en las identidades mayores que representaban los estados nacionales.

Lo que vemos en la realidad es exactamente otra cosa: pueblos que parecían ocultos y disfrazados aparecen de nuevo con su propio rostro, su propia voz, y reclaman el derecho a ser tomados en cuenta con su particularidad, es decir, desde su particularidad.

Esto hace que también en este terreno de los estados nacionales se presente una imagen disminuida, empobrecida, frente a las sociedades históricas que tienen una fuerza de organización de la vida mucho más firme que la que alcanzaron los estados nacionales, los cuales son estados (sic) multiétnicos y pluriculturales."

(INI, 2002)

Este texto sintetiza los anhelos de los pueblos indígenas y da pie a una consulta nacional para transformar al INI en la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), sustentada en las siguientes razones:

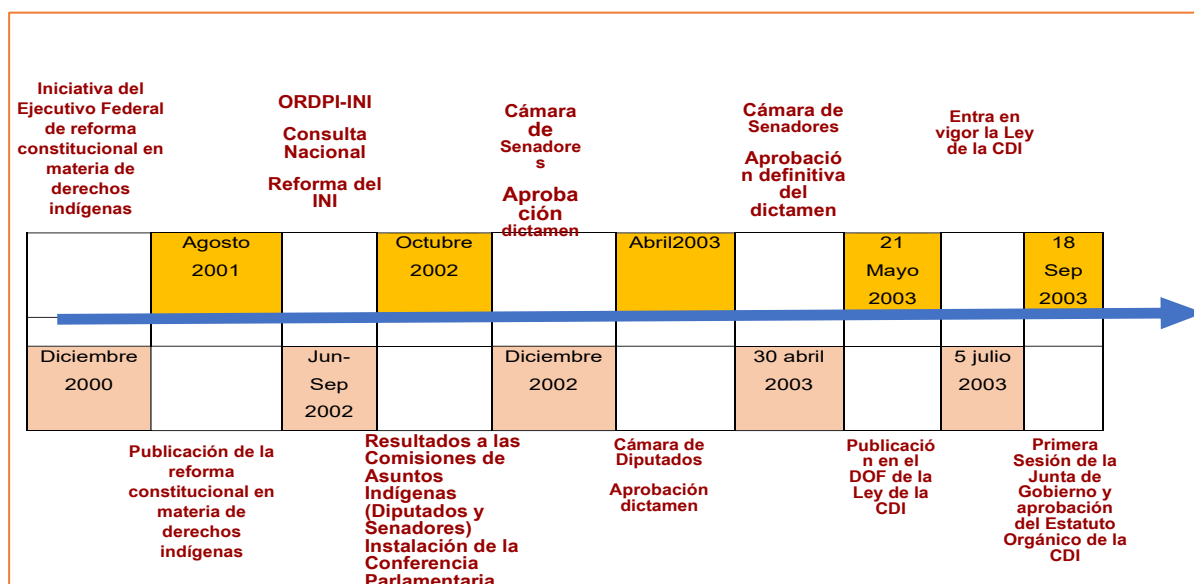
- Se atendía a una población indígena numerosa, en asentamientos dispersos y con grandes carencias, lo que dificultaba la atención por parte de una sola institución (recordemos que el INI suplía las funciones de diversas secretarías).
- El territorio mexicano estaba compuesto por una población cultural y lingüísticamente diferenciada, lo que demandaba el diseño de modelos de atención que articulasen la acción pública.
- Se arrastraba como pendiente una reforma constitucional sobre los derechos de los pueblos y comunidades indígenas que estableciera un ajuste institucional acorde con la realidad legal para cumplir con las nuevas obligaciones del Estado.

- Tampoco se contaba con las facultades ni con la estructura necesaria para consultar a los pueblos, lo que impedía el derecho a participar y opinar sobre sus problemas y aspiraciones.

Los cuestionamientos al modelo indigenista que inició en los años ochenta y que se profundizó desde dentro de la institución con reuniones en las que se planteaba una reforma institucional que respondiera a los reclamos del movimiento zapatista, se concretizan en 4 momentos clave, a saber:

- i) En los años ochenta se plantea la transformación del INI.
- ii) En el período de 1994 a 2000 se elaboraron iniciativas de reforma constitucional sobre los derechos y la cultura indígena.
- iii) En diciembre de 2000 se anunció la creación de la Oficina de Representación para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, que elaboraría la iniciativa de reforma constitucional que modificaría los artículos 1°, 2°, 18° y 115 de la Constitución.
- iv) El 30 de abril de 2003, el Congreso de la Unión aprobó la Ley de la Comisión Nacional de los Pueblos Indígenas, misma que entró en vigor el 5 de julio de 2003.

Cronología del proceso de transformación institucional



Fuente: Elaboración propia. Sobre la transformación institucional.

El proceso de transición fue importante porque retoma las discusiones que se plantearon a finales de los años noventa y con ello se busca atender las demandas de los pueblos expresadas por el movimiento zapatista

Marco jurídico de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI)

La Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas se creó como un organismo descentralizado de la Administración Pública Federal con las siguientes características:

- ✓ **descentralizado**
- ✓ **no sectorizado**
- ✓ **con personalidad jurídica**
- ✓ **patrimonio propio**
- ✓ **con autonomía operativa, técnica, presupuestal y administrativa.**

El artículo 2 del Decreto de creación establece que tiene por objeto: ***orientar, coordinar, promover, apoyar, fomentar, dar seguimiento y evaluar los programas, proyectos, estrategias y acciones públicas para el desarrollo integral y sustentable de los pueblos y comunidades indígenas*** de conformidad con el artículo 2o. de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, se le asignaron las siguientes atribuciones:

- **Planear y coordinar la acción** de varias dependencias y entidades de la administración pública
- **Impulsar reformas jurídicas** para adecuar el marco legislativo a los derechos indígenas consagrado en la constitución
- Analizar y **evaluar la acción pública** en materia indígena
- **Identificar y dar seguimiento al presupuesto** que el gobierno federal destina al desarrollo indígenas.

Fuente: Presentación del Informe 2005 a la Junta de Gobierno de la CDI.

El mecanismo para garantizar el cumplimiento de las atribuciones se definió a partir de 4 ámbitos de trabajo:

Estos cuatro ámbitos de trabajo generaron programas y acciones donde la formación y la capacitación, como herramientas para impulsar el desarrollo humano, se convirtieron en una prioridad tanto en el ámbito institucional hacia dentro de la CDI y hacia fuera con las dependencias en los 3 niveles de gobierno.



Fuente: Presentación del Informe 2005 a la Junta de Gobierno de la CDI.

Las acciones formativas se llevaron hasta las comunidades con procesos formativos focalizados, a partir de la identificación de los sujetos* y su ámbito en el que se desenvolvían.

Para cumplir con sus funciones la Comisión se regía por una Junta de gobierno integrada por las Secretarías del Gobierno federal, Instancias estatales, organizaciones de la sociedad civil, instancias académicas y de investigación, así como de representantes de los pueblos indígenas.



Fuente: Presentación del Informe 2005 a la Junta de Gobierno de la CDI.

* Se definieron 4 ámbitos de atención en lo comunitario, regional, estatal y nacional. En el ámbito comunitario se identificaron los sujetos sociales que tenían incidencia en el desarrollo y la organización comunitaria como son los delegados, comités, autoridades tradicionales, jefes supremos, promotores, gestores; en el ámbito regional se identificaron a los líderes con presencia en comunidades a nivel municipal, en el ámbito estatal aquellos líderes, gestores y promotores con representación dos o más municipios y en el ámbito nacional se identificó principalmente a los representantes de organizaciones sociales e intelectuales indígenas con incidencia en otros estados de la república.

La identificación de ámbitos y sujetos de atención fue importante para elaborar los diagnósticos de necesidades de capacitación.

Estructura organizativa de la CDI

El 23 de abril de 2004 se publicó en el Diario Oficial de la Federación el Estatuto orgánico que contemplaba*:

Director General: (Coordinación de Asesores. ■ Asuntos Internacionales. ■ Innovación y Mejora)

Unidad de Planeación y Consulta: (Dirección General de Investigación del Desarrollo y las Culturas de los Pueblos Indígenas. ■ Dirección General de Estrategia y Planeación. ■ Dirección General de Evaluación y Control. ■ Dirección de Información e Indicadores. ■ Dirección de Participación y Consulta Indígena)

Unidad de Coordinación y Enlace: (Dirección General de Enlace con la Administración Pública. ■ Coordinación General de Delegaciones. ■ Dirección de Concertación Social y Atención Ciudadana. ■ Dirección de Comunicación Intercultural).

Coordinación General de Administración y Finanzas: (Dirección de Recursos Humanos y Organización. ■ Dirección de Programación y Presupuesto. ■ Dirección de Recursos Materiales y Servicios Generales. ■ Dirección de Servicios de Informática y Telecomunicaciones).

Coordinación General de Programas y Proyectos Especiales: (Dirección de Operación de Programas Especiales. ■ Dirección de Fortalecimiento de Capacidades de los Indígenas).

Dirección General de Asuntos Jurídicos: (Dirección de Asesoría y Consulta. ■ Dirección de Asuntos Contenciosos. Delegaciones y Centros Coordinadores para el Desarrollo Indígena).

Órgano Interno de Control.

* CDI (2004), Manual de organización en chrome-extension://efaidnbmnnnibpcajpcglefindmkaj/https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/286024/cdi-manual-organizacion-dof-09-enero-18.pdf

Las funciones de las direcciones a nivel central eran normativas de y de seguimiento de las acciones en los Estados.

Estas unidades administrativas y normativas tenían por objeto atender las líneas generales para el desarrollo integral de los pueblos definidas a partir de la Ley de creación de la CDI, con una estructura programática que garantizaba su cumplimiento.

Líneas Generales para el Desarrollo Integral de los Pueblos y Comunidades Indígenas

1. Desarrollo Económico

- Apoyo a actividades productivas
- Fortalecimiento de capacidades productivas

2. Desarrollo Social y Humano

- Acceso efectivo a los servicios de salud
- Incremento en los niveles de escolaridad
- Participación de las mujeres en el desarrollo

Protección a los Migrantes Indígenas

3. Infraestructura y red de com.

- Infraestructura Básica

4. Desarrollo Cultural

5. Vigencia de Derechos

Tareas Institucionales

- Consulta
- Coordinación, colaboración y concertación
- Planeación, seguimiento y evaluación
- Otras

Apoyo a la Función Pública y Buen Gobierno

Estructura normativa y operativa de la CDI en los Estados de la República

Al momento de su creación la CDI tenía presencia en 22 delegaciones en la República, desde donde se normaban las acciones de 110 Centros Coordinadores para el Desarrollo Indígena.

Contaba con un albergue llamado “La Casa de los Mil Colores” en el que se brindaba atención a la población que por alguna causa se encontraba en la ciudad de México, principalmente familiares de pacientes que eran trasladados para tratamiento en algún hospital.

También existían 24 radiodifusoras indígenas que transmitían en lengua materna música, mensajes o avisos, cuando aún no era común acceder a otros medios de comunicación.

En el terreno educativo y manteniendo el espíritu que se les dio desde su creación, se operaban albergues escolares para niños indígenas y se adicionó un modelo de albergues que proporcionaban alimentación y hospedaje a jóvenes estudiantes.

Las políticas públicas emprendidas por Xóchitl Gálvez Ruíz en el período 2003-2006, consideraban que el desarrollo integral y sustentable de los pueblos y comunidades indígenas requerían de una acción transversal de todas las instituciones y hasta cierto punto se logró la llamada concurrencia institucional, como lo mostraba el informe del año 2005

Línea de Desarrollo	Programas	Dependencias Federales
Desarrollo económico	17	SEDESOL, SAGARPA, SEMARNAT, SECON, SRA, SECTUR, CDI
Desarrollo social y humano	23	SEDESOL, SSA, SEP, SRA, CDI, IMSS
Infraestructura comunitaria	3	SEDESOL, CDI, CNA

Red de comunicaciones	3	SCT, CDI
Desarrollo cultural	2	CDI, CONACULTA
Vigencia de derechos	4	SRA, CDI, PA, RAN

Fuente: Presentación del Informe 2005 a la Junta de Gobierno de la CDI.

Bajo esta normatividad y estructura operó la institución con algunos matices, hasta su desaparición en 2018, con la creación del Instituto Nacional de los Pueblos indígenas, dependencia que ha enarbolado los derechos de los pueblos indígenas, pero que enfrenta grandes desafíos, con una institución debilitada en presupuesto y sin una estrategia formativa que dote herramientas teórico metodológicas para que los pueblos alcancen el tan anhelado reconocimiento como sujetos de derecho público, con patrimonio propio y personalidad jurídica, como está establecido en la Reforma que fue aprobada el 30 de septiembre de 2024.

CAPÍTULO 3: REALIDAD SOCIAL Y PRÁCTICA INDIGENISTA

Contexto sociopolítico en el Estado de Hidalgo en los noventa

Durante la década de los noventa, el estado de Hidalgo enfrentó diversas problemáticas sociales que evidenciaban la complejidad de sus dinámicas económicas, políticas y culturales. Uno de los desafíos más persistentes fue la prevalencia de la pobreza, particularmente entre las comunidades indígenas asentadas en distintas regiones de la entidad. La población otomí de la Sierra Otomí-Tepehua, los pueblos nahuas de Calnali y Tianguistengo, así como los habitantes de la Huasteca hidalguense y del Valle del Mezquital, vivían en condiciones de marginación y rezago. Estas regiones compartían un historial de abandono institucional, acceso limitado a servicios básicos y escasas oportunidades de desarrollo, factores que profundizaban las desigualdades estructurales históricamente arraigadas que afectaban a los pueblos originarios del estado (Vargas, 1998).

De acuerdo con estimaciones del Consejo Nacional de Población (CONAPO, 1995), más del 70 % de los habitantes del estado se encontraban en situación de pobreza, cifra que incluía, de manera significativa, a la población indígena. Este dato representaba un indicador alarmante de exclusión estructural. La persistencia de estas condiciones reproducía un ciclo de marginación que resultaba difícil de romper.

Las regiones indígenas, que concentraban una parte considerable de la población en situación de vulnerabilidad, enfrentaban una notoria carencia de infraestructura para el transporte de productos, así como el acceso a los recursos económicos y de bienestar social. Ante este panorama, el (INI), en su función de instancia responsable para la atención a estas poblaciones, impulsó diversos proyectos que pretendían detonar el desarrollo de las comunidades que desde la conquista permanecían ajenas a los logros alcanzados por la revolución.

Adicionalmente, la limitada oferta de oportunidades educativas y laborales constituía un obstáculo significativo para el desarrollo social. Esta situación se reflejaba

en altos índices de analfabetismo, particularmente entre las mujeres (Gutiérrez,2001). Cabe señalar que la falta de condiciones para la formación de docentes originarios de las propias comunidades, hablantes de lenguas indígenas, propició la llegada de maestros externos que impartían clases exclusivamente en español. Esta práctica no solo dificultaba los procesos de enseñanza-aprendizaje, sino que también contribuía a la pérdida de las lenguas originarias y al establecimiento de patrones lingüísticos que fomentaban su abandono. Aún en esos años se documentaron expresiones de discriminación lingüística, como un letrado colocado en la puerta de una escuela improvisada que rezaba: “Se prohíbe hablar mexicano”, en alusión al náhuatl hablado en las regiones de la sierra y la huasteca.

Durante ese mismo periodo, la desigualdad social se consolidó como una de las características más preocupantes del estado. A pesar de su riqueza natural y del crecimiento económico experimentado por ciertos sectores privilegiados, los beneficios derivados de dichos avances no se distribuyeron de manera equitativa entre los distintos grupos sociales. Uno de los factores determinantes fue la persistencia de estructuras de poder tradicionales, entre las que destacaban los cacicazgos regionales.

El crecimiento y la diversificación económica y regional tienen efectos sociales: la desigualdad y concentración del ingreso, desplazamiento de la mano obra local, desempleo y subempleo, lo cual agudiza las tensiones sociopolíticas y propicia problemas estructurales que desencadenan en la migración de grandes sectores de la población rural a las ciudades. **(Gutiérrez,1992, p.18)**

El dominio territorial se repartía entre las familias Austria, Rojo Lugo y Castellán conservaron una influencia política y económica considerable, limitando el acceso equitativo a recursos y a la toma de decisiones a nivel local. Diversos investigadores y analistas sociales* han documentado ampliamente este fenómeno, subrayando cómo

* Irma Eugenia Gutiérrez, Pablo Vargas González y Miguel Ángel Granados Chapa, entre otros, dedicaron sus investigaciones a los movimientos contra el despojo de la tierra por parte de los grupos caciquiles en el Estado de Hidalgo.

estas dinámicas oligárquicas obstaculizaban la construcción de un desarrollo más incluyente y democrático en la entidad.

Práctica indigenista como experiencia de vida

El ámbito de atención del Instituto Nacional Indigenista (INI) en el estado de Hidalgo experimentó una reconfiguración a partir de 1994, año en que se formalizó la separación administrativa con el estado de San Luis Potosí, con el cual compartía responsabilidades previamente, como coordinación interestatal. Desde entonces, Hidalgo contó con una delegación propia, que fungió como unidad normativa del quehacer indigenista. La estructura operativa quedó conformada por el Centro Coordinador Indigenista de Huejutla de Reyes, con jurisdicción sobre la región huasteca y la sierra hidalguense; el Centro Coordinador de Tenango de Doria, encargado de la sierra otomí-tepehua y el municipio de Acaxochitlán; y una oficina regional en Ixmiquilpan que no contaba con el estatus de Centro Coordinador, pero tenía bajo su cobertura al Valle del Mezquital, una de las regiones más extensas e históricamente más desatendidas de la entidad (INI, 1996).

A finales de 1993 el antropólogo Agustín Ávila* fue nombrado titular de la recién creada Delegación San Luis Potosí, quedando a cargo la unidad administrativa Hidalgo, un ex policía de caminos que poco sabía de administración pública, mucho menos de política indigenista, a tal grado que decía que los zapatistas no eran más que unos “revoltosos” centroamericanos que cruzaban la frontera para hacer sus desmanes en Chiapas, a propósito del levantamiento zapatista en el Estado de Chiapas.

En ese contexto se dio el ingreso al INI en febrero de 1994, como coordinador de un proyecto de que tenía como propósito evaluar el Programa de Fondos

* Agustín Ávila Méndez es un especialista en derechos indígenas, ocupó diversos cargos en el Instituto Nacional Indigenista, entre los que se encuentran delegado de la Coordinación Hidalgo San Luis Potosí, director de Procuración de Justicia en el extinto INI. Es especialista en sistemas normativos indígenas y fue asesor en el Congreso de San Luis Potosí para la Reforma Constitucional en materia de derechos indígenas. Actualmente es investigador del Colegio de San Luis Potosí

Regionales de Solidaridad** en el Estado de Hidalgo, a cargo del Departamento de Operación y Desarrollo Económico. Dicho proyecto se había iniciado en el último trimestre de 1993 y en diciembre fue abandonado sin dejar ningún avance.

Cuando se presentó la propuesta para retomar el proyecto que consistía en medir los resultados e impactos socioeconómicos alcanzados por el programa de FRS, consideré que era una oportunidad para poner en práctica las herramientas metodológicas de la sociología adquiridas en el proceso formativo de la licenciatura, aun cuando había un equipo de expertos a nivel central, entre los que destacaban María Antonieta Barrón y Roberto Diego S. Santana, ambos contratados por el proyecto de evaluación, quienes diseñaron la metodología que se habría de instrumentar en los estados de Chiapas, Guerrero, Hidalgo y Oaxaca.

Diversas situaciones se presentaron en el ingreso al INI, entre las que se encontraban el desconocimiento del marco institucional, la nula experiencia en la administración pública y sobre todo, no tenía conocimiento sobre los pueblos indígenas en cuanto a su distribución territorial, situación socioeconómica y cultural, ni existía quien me orientara, solo se proporcionó un documento, por parte del Jefe del Departamento de Desarrollo Económico, que era el área encargada de operar el programa de los FRI y el proyecto de Evaluación, en el que se establecían los lineamientos del citado programa.

La metodología de la investigación se definió en dos fases, una para realizar trabajo de gabinete con la información derivada de la normatividad que regía el programa de Fondos regionales y otra que contenía los avances en la operación del programa de donde se podía indagar el número de proyectos y presupuesto financiado, región indígena, de atención, municipio, localidades y beneficiarios financiados, sector de la producción atendido y tipo de proyecto.

** Los Fondos Regionales de Solidaridad se crearon como parte del Programa Nacional de Solidaridad y se puede considerar como una respuesta a los cuestionamientos que se hacían a la política paternalista de atención a los pueblos indígenas; de esta manera los FRS se presentan como una apuesta para fortalecer la participación comunitaria y la organización indígena desde un enfoque de corresponsabilidad.

El trabajo de gabinete me permitió conocer los proyectos que se habían financiado en cada fondo, los cuales en muchos casos respondían al potencial productivo y a la producción que tradicionalmente se desarrollaba en cada región, destacando algunos emblemáticos que respondían a realidades muy particulares como eran los troncos mulares en la sierra otomí de Tengo de Doria donde, a falta de carreteras, los productos eran trasladados en mulas o el chalán transbordador que suplía el puente para cruzar el río, en la huasteca hidalguense. En el Valle del Mezquital eran comunes los paquetes de aves** o el ganado bovino y ovino en una región en su mayoría desértica en la que predominaban los matorrales y el maguey pulquero.

La información recabada permitió un muestreo a nivel estatal para aplicar un cuestionario con preguntas abiertas que se registraron en una cédula, previa capacitación que se tuvo con el equipo asesor en el que participamos los enlaces estatales de los Estados de San Luis Potosí, Guerrero, Chiapas e Hidalgo, que conformaban la región.



La primera incursión en campo en la sierra hidalguense

La travesía en campo, que se haría habitual a lo largo de los años, inició acompañado de una diseñadora y apasionada de la fotografía; juntos recorrimos el valle del mezquital, la sierra otomi-tepehua, la huasteca y la sierra de Tepehuacán de Guerrero. Ella elaboró un documental en video que recuperaba el funcionamiento de los proyectos financiados por el INI, a través de los Fondos Regionales. Al equipo se sumó como auxiliar, un compañero que había ingresado por recomendación del entonces delegado del INI, quien apoyó en la aplicación de las entrevistas.

* Los paquetes de aves se refieren a un conjunto de aves o de pavos que se entregan para consumo o cría. Actualmente las y los agentes políticos los venden de manera subsidiada para hacer presencia en las comunidades

El análisis de la información existente daba cuenta que los FRS no surgieron de una ley aprobada por el Congreso de la Unión, ni estuvieron sustentados por una figura jurídica autónoma, lo que llevó a que se llevaran a cabo los acuerdos administrativos, decretos presidenciales y lineamientos operativos establecidos por la Secretaría de Desarrollo Social (SEDESOL), encargada de coordinar las acciones del PRONASOL.

La regulación de los FRS se apoyó en manuales de operación y normas internas que definían los criterios de selección de proyectos, los requisitos para los beneficiarios y los procedimientos de asignación de recursos. Estos documentos también contenían lineamientos para la recuperación de los apoyos otorgados y la manera en que operaba el programa.

Podemos deducir que los lineamientos reflejaban una intención de fortalecer el tejido social y la economía familiar indígena, más que generar negocios rentables, hipótesis que se comprobaría al realizar la investigación de campo, con las entrevistas guiadas y abiertas, donde los beneficiarios manifestaban problemas en la adquisición de los productos, materiales, equipo o del ganado que adquirirían con el recurso que recibían del fondo.

Otra de las dificultades que enfrentaban era la poca oferta de productos, lo que incrementaba los costos de adquisición o bien, los gastos que representaba trasladarse a otras, regiones o incluso, estados de la república para comprar lo que no se podía adquirir localmente.

Evaluar los resultados de la política social salinista, que incluya a los Fondos Regionales, en este momento, resulta una tarea difícil porque no hay información que vea los resultados de manera crítica. Podemos quizá, revisar la información que brindan los informes institucionales, pero no dejan de tener un sesgo político que enarboles logros lejanos a la realidad; sin embargo, si es posible emitir opiniones con base a lo que sabemos de manera empírica que dan cuenta de logros, pero también de fallas en la instrumentación de la política.

Una cosa es cierta, la investigación que se realizó en mucho se debió a la visión de quienes estuvieron al frente del programa como articuladores de la política social, lo que permitió darle continuidad para explorar nuevas metodologías de trabajo a partir de la realidad que se vivía en las comunidades, lo cual sustentó la acción indigenista en un período de efervescencia social.

En el mes de marzo de 1995, se anunció la llegada de un nuevo delegado, procedente del Estado de Veracruz. Un arquitecto con experiencia en el INI y con visión social para atender a los pueblos indígenas en el Estado de Hidalgo. Durante su gestión se institucionalizó una metodología de planeación participativa para la acción indigenista y se promovió de manera significativa la capacitación, mediante diplomados que era dirigidos a los servidores públicos de los 3 órdenes de gobierno.

Con la Metodología de Evaluación Participativa (EPR) se crearon los Fondos Regionales de Acaxochitlan y de la sierra Calnalí Tlanguistengo, que sirvió para fundamentar las acciones, financiamiento y operación de proyectos culturales, de apoyo a la producción de café, se crearon las cajas solidarias, se financiaron proyectos productivos, de infraestructura comunitaria y se ampliaron las acciones en materia de procuración de justicia.

La importancia que se dio a las acciones de planeación y trabajo territorial se



Taller de capacitación a Fondos Regionales en Ixmiquilpan, Hidalgo

intensificaron. Los consejos Técnicos que eran encabezados por el delegado y coordinados por el Departamento de Programación y Planeación, ahí participaban los responsables de área. Eran sesiones intensas de hasta 3 días que iniciaban temprano y se prolongaban hasta la

mañana, presentando informes por área operativa y Centro Coordinador.

En el año 1998 hubo cambio de director general del INI, Carlos Tello renunció por divergencias atribuidas a desacuerdos con el presidente, “cuando Zedillo solicitó al Instituto que condujera una ‘consulta’ entre los indígenas para promover su propuesta de ley, sin tomar en cuenta que ésta había sido rechazada por la COCOPA, el EZLN y el Consejo Nacional Indígena (CNI). El director del INI, Carlos Tello, se negó a llevar a cabo la tarea, por lo que se asignó la tarea a la recién creada Procuraduría Agraria. Esto fue acompañado con las renunciaciones de Carlos Tello y Magdalena Gómez, reflejando que la posición ‘dura’ dentro del gobierno federal lograba imponerse” Saldívar (2002, 333)

La Lic. Melba Pría Olavarrieta asumió la Dirección del INI dos años antes de concluir el sexenio de Ernesto Zedillo y en el año 1999 hizo lo que se llamaba “enroques”, envió como delegado de Hidalgo a Guerrero y en su lugar llevó a un ingeniero que había encabezado la delegación de Oaxaca durante varios años. La decisión desconcertó mucho porque no se entendía la razón del cambio de un delegado con tanta experiencia a un Estado con menor población indígena.

La resistencia a los cambios se visibilizó al ser nombrado el nuevo delegado, pero sin hacer presencia, lo que llevó a que se nombrara un delegado provisional, designando al titular de la Delegación Michoacán, hasta que finalmente, el ex delegado y el mando de la Delegación Hidalgo.

Taller de formación de liderazgos indígenas en el Centro Coordinador de Tlapa de Comonfort, Guerrero. 2001



En el año 1999 se continuaba el trabajo de planeación institucional, pero también se intensificaron los foros de análisis y reflexión sobre el futuro del INI, temas como el federalismo y la transferencia de funciones estaban de moda. Como área de Organización y Capacitación nos competía abrir estos espacios, pero también la capacitación a los beneficiarios de los fondos que habían alcanzado, algunos, situaciones aptas para la comercialización. Ello derivó en la creación de un programa que se llamó “Redes para la producción y la comercialización”.

En el año 2000, el ex delegado de Hidalgo, me invitó a sumarme a su equipo para retomar el área de Organización y Capacitación Social en Guerrero, donde se elaboró un primer programa de formación de cuadros indígenas con el cual se capacitaba a los líderes en temas de desarrollo, liderazgo, desarrollo sustentable y medio ambiente, entre otros. En estos procesos se invitó a especialistas de la Universidad Autónoma Chapingo, el Colegio de Postgraduados, la Universidad Nacional Autónoma de México y la Universidad Autónoma Metropolitana.



Taller de formación de desarrollo sustentable en el Centro Coordinador de Tlapa de Comonfort, Guerrero. 2001

Desde la Dirección de Organización y Capacitación se intensificaron los ejercicios planeación participativa y con el Antropólogo Juan N, se realizaron diagnósticos de organizaciones indígenas para conocer, su objeto de creación y cobertura de atención, en un contexto en el que las demandas por una reforma

constitucional se intensificaron con la exigencia de los zapatistas para que se reconocieran los derechos indígenas plasmados en los **Acuerdos de San Andrés Larrainzar***, Chiapas.

En el año 2002, asume la Dirección General del INI, Huberto Aldaz, quien forma su equipo de trabajo con servidores públicos cercanos en su gestión como delegado de Oaxaca entre los que se encontraban Marco Antonio Ferman, ex jefe del departamento de Organización y Capacitación quien fue nombrado subdirector de Organización Social. Este subdirector invitó a sumarme a su equipo, lo que me llevó a formar parte de la coordinación para de la Consulta Nacional hacia la transformación del INI a la CDI.

En el año 2002, asume la Dirección General del INI, Huberto Aldaz, quien forma su equipo de trabajo con servidores públicos cercanos en su gestión como delegado de Oaxaca entre los que se encontraban Marco Antonio Ferman, ex jefe del departamento de Organización y Capacitación quien fue nombrado subdirector de Organización Social. Este subdirector invito a sumarme a su equipo, lo que me llevó a ser formar parte de la coordinación para de la Consulta Nacional hacia la transformación del INI a la CDI.

En el año 2003, una vez creada la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, se crea la Dirección de Fortalecimiento de Capacidades de los Indígenas (FOCAI), donde se coordina el proyecto de Becas a Estudiantes Indígenas y Agendas Indígenas para Organizaciones de Tercer Nivel. Adicionalmente se asigna la responsabilidad como enlace con la Asociación Nacional de Universidades e Instituciones de Educación Superior (ANUIES), en el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas y brinda seguimiento la Maestría de Etnolingüística que estudia en el Centro de Investigaciones y Estudios Avanzados en Antropología Social (CIESAS), sede Ciudad de México.

* Los Acuerdos de San Andrés Larráinzar de 1996 son un conjunto de demandas firmados entre el gobierno mexicano y el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) con el propósito de resolver el conflicto armado en Chiapas, que comenzó en 1994. Estos acuerdos buscaban atender las demandas de las comunidades indígenas, especialmente en términos de derechos, autonomía y justicia social.

Es importante destacar que, dentro de las acciones de coordinación con las instituciones de educación superior, se logró impulsar una acción afirmativa para que al menos el 10 por ciento de la demanda proveniente de estudiantes de origen indígena tuvieran un lugar en la Universidad Autónoma Chapingo (UACH).

La dirección de FOCAI consolida la política pública para mujeres indígenas, misma que se había impulsado desde la ORDPI, por medio de la creación del Programa de Organización Productiva para Mujeres Indígenas, que pretendía empoderar a las mujeres indígenas, por medio de proyectos productivos que las llevaría a ser independientes en el terreno económico. De ese mismo programa se creó el Programa de Promotoras Indígenas, que capacitaban a los grupos de mujeres productoras, en materia de género, derechos de las mujeres, fortalecimiento organizativo y prevención de la violencia de género, entre otros temas.

En el año 2005 se inició también un programa denominado Casas de la salud que estaba enfocado a atender la problemática de la salud sexual y reproductiva de las mujeres indígenas, así como de médicas tradicionales y parteras. Esta estrategia de atención a las mujeres indígenas se habría de consolidar con un proyecto nacional que se denominó Casas de la Mujer Indígena, que posteriormente habría de incorporarse al Programa Acciones para la Igualdad de Género (PAIGPI), que se convertiría en uno de los programas que más interés generaron y que, incluso, fue reconocido por la Organización de Naciones Unidas ONU.

La dirección estaba encabezada por Paloma Bonfil Sánchez*, investigadora y defensora de los derechos de las mujeres indígenas. Su equipo estaba conformado en su mayoría por mujeres provenientes de organizaciones de la sociedad o que habían tenido trabajo destacado con mujeres indígenas o bien, en procesos organizativos en el medio rural e indígena.

* Paloma Bonfil Sánchez desde la organización civil Grupo Interdisciplinario sobre Mujer, Trabajo y Pobreza (GIMTRAP), desarrolló investigación y estudios integrales sobre mujeres indígenas y desarrollo rural, con una sólida carrera académica, amplia producción en el área de investigación y una presencia institucional relevante en el Instituto Nacional de Antropología e Historia.

La experiencia en procesos educativos para adultos que tenían algunas colaboradoras de FOCAI, como es el caso de Irma Aguirre que provenía del **CESDER** (Centro de Estudios para el Desarrollo Rural)*, fue la encargada de coordinar el diseño de la metodología de diseño curricular para la Dirección y que fue la punta de lanza de la CDI.

En este período se convocó para participar en un primer Diplomado de Formación de Formadores y posteriormente se realizó otro diplomado para la certificación como formadores del personal institucional de los Centros Coordinadores y delegaciones, así como de líderes de las comunidades. Estas herramientas fueron la base para definir la metodología que guiaría el quehacer de FOCAI en el Programa Nacional de Fortalecimiento de Capacidades de los indígenas, diseñado con la participación de toda la Dirección.

Si en oficinas centrales participé de manera directa en los procesos de planeación, diseño y capacitación al personal de Fortalecimiento de capacidades de los centros coordinadores para la instrumentación de la metodología de diseño curricular, llegaba el momento de ejercitarla de manera directa en la Delegación Estado de México.

En el año 2005 se convocó para participar en concurso para elegir al jefe del Departamento de Fortalecimiento de Capacidades en la Delegación Estado de México, donde inicia un proceso de formación de promotoras indígenas en temáticas de género, prevención de la violencia intrafamiliar, salud sexual y reproductiva, entre otras. Se inició también un trabajo intenso con jóvenes indígenas en temáticas de fortalecimiento de la identidad étnica, género, desarrollo y motivación personal, todos estos proyectos diseñados con la metodología de diseño curricular.

El trabajo con mujeres fue importante en tanto que permitió formar promotoras del desarrollo comunitario, de donde surge el grupo que impulsaría la instalación de la primera Casa de la Mujer Indígena de San Felipe del Progreso “Luna Mazahua” y en

* El CESDER es una organización no gubernamental fundada en 1982 en San Andrés Yahuitlalpan, municipio de Zautla, en la Sierra Norte de Puebla, México.

el año 2014 se gestionó la instalación de la Casa de la Mujer Indígena “Vida Nueva” en el municipio de Temascalcingo, Estado de México.

En el año 2014, se asesoré el proyecto **“Para la prevención... primero la intervención y de inmediato la acción”**, que certificó a 14 promotores y promotoras indígenas, financiado a la organización Fundación hacia un Sentido de la Vida, A.C.

En el año 2015, ejecuté el proyecto “Formación de Promotoras y promotores indígenas en Prevención de VIH y otras ITS, en el Estado de México” financiado a la organización Yoliliztli Tlalemani, A.C. en los municipios de Acambay, Amanalco, Atlacomulco, Donato Guerra, Ixtlahuaca, Lerma, San Felipe del Progreso, Temascalcingo, Temoaya, Texcoco en el Estado de México.

En el año 2018, asumí la secretaría técnica de la Comisión de Asuntos Indígenas en la Legislatura local, donde se impulsa un diplomado a nivel estatal para difundir los derechos y se realizan talleres para garantizar el derecho al reconocimiento de las comunidades indígenas, dirigidos a Regidores de Asuntos Indígenas, Representantes Indígenas de los municipios reconocidos con población indígena y posteriormente, se sumarían los directores de asuntos indígenas emanados de la Reforma al artículo 87 Bis, de la Ley Orgánica Municipal.

En el año 2022, fundé el Colectivo Intercultural de Pueblos Indígenas del Estado de México, al que se adhieren las figuras mencionadas en el párrafo anterior, mismas que participaron en el Parlamento Abierto para la Reforma Constitucional y Legal al que convocó la LX Legislatura.

Finalmente, se puntualiza que esta exposición parte de la experiencia con los pueblos indígenas y adquiere su mayor relevancia en el período en que se crea la CDI y con ella, la Dirección de Fortalecimiento de Capacidades, porque se entró a una fase real de planeación y de diseño de estrategias con una visión clara para encaminar los procesos formativos y de capacitación con una metodología que parte de realidad del sujeto, de su entorno y de su situación como agente de cambio.

Cabe hacer mención que la institución que suple a la CDI en 2018, carece de un área que capacite, forme y acompañe a los sujetos indígenas hacia la libre determinación y

autonomía de los pueblos indígenas, que sustentan el reconocimiento como sujetos de derecho público, consagrados en la reforma Constitucional aprobada el 30 de septiembre del 2024.

La limitante que tenemos es que la información se retoma de un modelo de atención que no tiene vigencia porque se canceló al desaparecer la Dirección que le dio vida y lo puso en práctica; no obstante, confiamos en que se pueden retomar algunas ideas que pueden servir para generar nuevos procesos. Como todo, habrá cuestionamientos de algunas acciones, pero hay cosas que se pueden retomar o mejorar.

La desaparición de la Dirección de Fortalecimiento de Capacidades, sin duda dejó un vacío que la administración del gobierno actual, no restituyó sino al contrario, canceló también todos los financiamientos a las organizaciones civiles que coadyuvaban en la difusión los derechos indígenas y al fortalecimiento de los cuadros indígenas.

En este capítulo realizamos un recorrido en el tiempo para compartir los distintos momentos del trabajo realizado en casi tres décadas, que fue de aprendizaje continuo, desde los conocimientos adquiridos de la población indígena, de las y los compañeros que tenían años de experiencia, como de quienes se incorporaban con conocimientos adquiridos recientemente en la academia. Así mismo, es de reconocer la capacitación continua que ofreció la institución en reuniones nacionales, pero también en seminarios y diplomados de formación que, sin duda, brindaron las herramientas para realizar un trabajo de manera profesional y con sentido humanista.

Si bien se mantuvo la Dirección de Derechos Indígenas, desde donde se financia a las comunidades con proyectos para la difusión y promoción de los derechos, los recursos son mínimos y el acceso de las comunidades resulta aún más difícil porque los requisitos que se expiden en las reglas de operación son tantos que las comunidades, sin capacitación para elaborar un proyecto, difícilmente pueden participar en las convocatorias que expide el INPI.

CAPITULO 4. LA METODOLOGÍA DE DISEÑO CURRICULAR EN EL FORTALECIMIENTO DE CAPACIDADES DE LOS INDÍGENAS Y SU APLICACIÓN

Para desarrollar este apartado, se considera necesario plantear el marco legal, conceptual y estratégico que rigieron las acciones de fortalecimiento de capacidades en la CDI, las actividades prioritarias que implementó la Dirección de Fortalecimiento de Capacidades, similar al que presentamos en el marco institucional, con objeto de entender la razón de ser de la Dirección

En un segundo momento, como marco teórico, retomaremos la noción de desarrollo de capacidades en dos sentidos: el que plantean el desarrollo de las capacidades como un medio para aumentar la productividad y el crecimiento económico a partir de las posibilidades de los individuos (enfoque de capital humano) y el que lo señala como un proceso, a partir del cual los individuos deben estar preparados para elegir con libertad y en un clima de oportunidades, las opciones que mejor consideran para su desarrollo (Desarrollo de capacidades humanas)*.

En este apartado también se realizará un análisis conceptual acerca de la incidencia comunitaria como un método en la promoción del desarrollo con bienestar de las comunidades, desde una visión donde prevalece el diálogo y el respeto a los sistemas normativos de las comunidades, como principio elemental para el trabajo en comunidades, que finalmente se encuentra implícito en la metodología general de diseño curricular.

Posteriormente, se presentará cómo se fue construyendo la metodología de diseño curricular, desde la perspectiva en que fue planteada, donde se conceptualiza a los sujetos como agentes activos con capacidad para actuar y decidir sobre su propio desarrollo.

* Se identifica Amartya Sen, como representante de los postulados del Desarrollo de Capacidades Humanas.

Marco legal, estratégico y conceptual del fortalecimiento de capacidades

Uno de los compromisos de la CDI era impulsar el desarrollo integral de los pueblos indígenas, promoviendo la corresponsabilidad, la transversalidad intra e interinstitucional y la participación de los pueblos indígenas, a partir de “orientar, coordinar, promover, apoyar, fomentar, dar seguimiento y evaluar los programas, proyectos, estrategias y acciones públicas”.

Este compromiso demandaba la creación de estrategias de formación, sensibilización y capacitación, que dieran respuesta a las necesidades institucionales para implementar de manera eficaz, acciones de política pública dirigidas a los pueblos indígenas: ¿Cómo sensibilizar a los diversos actores para que retomaran de manera comprometida la atención integral de los pueblos indígenas?, ¿Cómo orientar el diseño de metodologías participativas que facilitaran el diálogo y la participación de los pueblos indígenas?, ¿Cómo evaluar y dar seguimiento a las acciones y proyectos en materia indígena?

Estas fueron algunas de las interrogantes que convirtieron al fortalecimiento de las capacidades en materia indígena en un problema prioritario para la Comisión, los procesos formativos y de sensibilización se plantearon como herramientas básicas para incidir eficazmente en la toma de decisiones, en la ejecución responsable de iniciativas relacionadas con el desarrollo, en la comprensión de una nueva forma de entender la relación entre las instituciones y los pueblos indígenas, todo ello sustentado en un marco legal, administrativo y operativo:

Compete a la Unidad de Planeación y Consulta:

Artículo 22, fracción XVI. Diseñar la capacitación que se imparta para apoyar las acciones de las instancias federales, estatales y municipales y la propia Comisión en materia indígena, así como la destinada a las comunidades y organizaciones indígenas.

Compete a la Unidad de Coordinación y Enlace:

Artículo 24. Promover y fortalecer la colaboración con las dependencias y entidades de la Administración Pública Federal; la coordinación con los gobiernos estatales y municipales; y la concertación con miembros de los sectores social y privado, así como instrumentar la capacitación que se imparta para apoyar las acciones de las instancias federales, estatales y municipales.

Compete a la Coordinación General de Programas y Proyectos Especiales:

Artículo 29, Fracción IV. Promover y desarrollar programas y acciones de fortalecimiento de capacidades que contribuyan al desarrollo integral de los pueblos y comunidades indígenas.

Programa Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas

Líneas estratégicas:

Línea 6. Los recursos públicos y privados deberán fortalecer las capacidades ciudadanas para potenciar los conocimientos y las habilidades de las organizaciones y de las comunidades indígenas para impulsar su propio desarrollo.

Línea 7. Promover el fortalecimiento de las capacidades de las administraciones municipales en municipios con población indígena.

Líneas de acción

Línea 2. Formación de capital humano:

- Promover la formación de cuadros profesionales y técnicos indígenas para facilitar su participación en proyectos de bienestar, desarrollo y justicia social en un marco de equidad.

Línea 5. Formación de recursos humanos institucionales:

- Promover la formación de los servidores públicos que participan en la formulación y ejecución de programas y proyectos para el desarrollo de los pueblos indígenas de manera que se garantice la comprensión y el respeto a sus culturas, a sus formas específicas de organización y a la equidad de género.
- Promover programas de capacitación a funcionarios del poder judicial, en torno a las diferentes manifestaciones de las culturas indígenas.

Marco teórico-conceptual

La noción de desarrollo de capacidades ha sido utilizada por diversas teorías de desarrollo económico y humano, por lo menos en dos sentidos: aquellas que plantean el desarrollo de las capacidades como un medio para aumentar la productividad y el crecimiento económico a partir de las posibilidades de los individuos (enfoque de capital humano)* y aquellas que lo señalan como un proceso, a partir del cual los individuos deben estar preparados para elegir con libertad y en un clima de oportunidades, las opciones que mejor consideran para su desarrollo (Desarrollo de capacidades humanas)**.

La primera noción tiene como referente el estructural funcionalismo, corriente teórica representada en su origen por Emilio Durkheim (Francia 1858-1917), que atribuye una función a los diferentes aspectos de la vida social. Para Durkheim (1999) la educación es un hecho social cuya función es transmitir valores, normas y creencias que cohesionan e integran a los individuos en la sociedad y la vez los prepara para desempeñar determinados roles que garanticen su continuidad y hacerla funcional.

“La educación es la acción ejercida por las generaciones adultas sobre las que todavía no están maduras para la vida social. Tiene por objeto suscitar y desarrollar en el niño cierto número de estados físicos, intelectuales y morales,

* Representantes de estos postulados son Gary S. Becker, David Romer y Robert Lucas.

** Se identifica Amartya Sen, como representante de los postulados del Desarrollo de Capacidades Humanas.

que exigen de él la sociedad política en su conjunto y el medio especial al que está particularmente destinado”.

p. 70

Los estructuralistas por su parte discuten los postulados del funcionalismo a partir de las siguientes consideraciones:

1. La unidad funcional de la sociedad como un todo armonioso que asegura coherencia de ciertas funciones; así, la función de la familia es educar a los hijos, la escuela educar para la vida con una visión individualista y competitiva
2. El funcionalismo universal parte de considerar que todos los elementos sociales tienen una función igual a toda costumbre, todo objeto material, toda idea y toda creencia responden a una función en la sociedad.
3. La necesidad funcional, plantea que estas funciones son indispensables para la vida del grupo.
4. El funcionalismo clásico de Durkheim analiza el papel de la educación dentro de la sociedad, la identifica dentro de la realidad objetiva y externa, instituida o institucionalizada y la construye como un hecho social, caracterizándola de la siguiente manera*:
 - La función de la educación consiste en socializar al ser humano
 - Se moldea al ser social para conformar otro nuevo social y moral mediante normas que interioriza
 - La sociedad humaniza al ser por medio de la educación

La teoría funcionalista plantea algunos elementos para que sustentan y le dan sentido a la educación.

1. Es necesario que exista una generación adulta y una generación joven para que exista la acción de educar.
2. La educación es homogeneizante en cuanto a que impone una cultura dominante (lengua, valores, historia, normas) sobre otras culturas, tal y como

* Castillo Franco, M. (1988, mayo 12). *Funciones sociales de la educación* [Notas de clase]. Universidad Pedagógica Nacional.

ocurrió en la conquista, colonización y posteriormente en el siglo XX, al aspirar a someter a la población indígena a un modelo de ciudadanía, identidad nacional o visión del mundo.

3. Bajo de esta teoría se impulsa la asimilación de los pueblos indígenas al modelo cultural hegemónico

En esta misma línea Talcott Parsons (1902-1979) conceptualiza a la educación y a la sociedad como sistemas ordenados, funcionales e interdependientes donde cada elemento cumple un rol esencial para mantener el equilibrio.

En tal sentido, la escuela es un sistema social que funciona como agente socializante y asignadora de status.

Hacia la década de los sesenta Theodore W. Shultz y Gary Becker desarrollan la teoría del capital humano al afirmar que la educación no es un derecho cultural, sino una inversión económica que mejora la productividad de las personas. Gary Becker (1964) sostiene que El capital Humano se refiere a las habilidades, conocimientos y otras características adquiridas por una persona que influyen en su productividad, por su parte T. W. Schultz (1961) dice que Gran parte del Crecimiento económico proviene de las mejoras en la calidad de los trabajadores, no solo del capital físico.

En suma, este primer planteamiento pone el acento en aumentar la productividad de las actividades económicas, de la comunidad siempre y cuando la mayor educación y capacitación de la población en cuestión sea útil para las actividades productivas del entorno. Se le asocia con el grado de educación formal de las personas y habilidades adquiridas en el trabajo, así como a la salud y nutrición de los individuos, como factor fundamental para el incremento de los ingresos de la población.

El segundo planteamiento explora horizontes más allá de su problemática material, pues considera el reconocimiento de derechos sociales, políticos y económicos, así como del capital social (diversidad cultural, genérica, generacional, entre otras). Es importante señalar que este planteamiento no excluye el que se aborda en el desarrollo de capacidades orientadas hacia el capital físico y humano (educación, entrenamiento, salud, nutrición), pero señala que no es suficiente y que en una sociedad democrática

se deben ofrecer condiciones para que todos sus individuos cuenten con las capacidades mínimas para emprender su desarrollo personal y ejercer plenamente su libertad.

Una de las reflexiones iniciales fue visualizar lo que se entendía en la institución por fortalecimiento de capacidades, encontrando que el planteamiento se acerca más al enfoque de las capacidades humanas.

De esta manera el fortalecimiento de capacidades se definió como el impulso de procesos, estrategias y acciones dirigidos a reconocer, potenciar y fomentar el desarrollo de las habilidades, conocimientos, aptitudes y actitudes de los pueblos indígenas, la Administración Pública y el personal de la CDI, que permitan orientar el desarrollo integral, el ejercicio de derechos, la ciudadanía y autonomía de los indígenas, en un marco de respeto, equidad y justicia social.*

Las capacidades comprenden todo aquello que una persona es capaz de hacer o ser, no sólo para satisfacer sus necesidades básicas o materiales, sino también las estratégicas, encaminadas a lograr el ejercicio pleno de sus derechos individuales y colectivos, así como su participación en los espacios políticos, sociales y culturales que definen el futuro de la sociedad.

El fortalecimiento de capacidades rompe con aquellas concepciones que visualizan a los sujetos como pasivos o receptores de las políticas de desarrollo social y económico, para colocarlos como agentes activos con capacidad para actuar y decidir sobre su propio desarrollo. Toma en cuenta las condiciones sociales, culturales, económicas, genéricas y generacionales de las personas.

En ese sentido, el enfoque de fortalecimiento de capacidades rebasa también el concepto tradicional de capacitación, orientado sólo al desarrollo de habilidades y destrezas de los sujetos para el cumplimiento de una tarea o función. Si bien, la capacitación entra como un elemento más del fortalecimiento de capacidades, no se

* Guía Operativa para el Fortalecimiento de Capacidades (Vertiente Nacional)

presenta como el único eje rector; comprende además procesos y acciones de formación*, acompañamiento, sensibilización, orientación y apoyo directo.

Metodología para el diseño curricular en contextos comunitarios e indígenas

El modelo de diseño curricular generada para el trabajo con población vulnerable e indígena se planteó como un sistema cíclico o espiral, en el que algunos procedimientos se reproducen en distintos niveles de profundidad, acercándose cada vez más a las necesidades específicas de personas concretas.

“El currículum aparece así como el conjunto de objetivos de aprendizajes seleccionados que deben dar lugar a la creación de experiencias apropiadas que tengan efectos acumulativos evaluables, de suerte que pueda mantenerse el sistema en una revisión constante para operar en las oportunas reacomodaciones” (Gimeno Sacristán, 1991, p. 55)

Es también, un proceso que centra su atención en los sujetos que participan, sus necesidades y su contexto, desde la cercanía y el diálogo continuo con los diversos actores que en él confluyen. En este proceso–espiral vamos desde una posición genérica, amplia, hasta la concreción en un proyecto específico y concreto generado con un sujeto también específico, con características y necesidades concretas (promotores, gestores, líderes, autoridades comunitarias, comités comunitarios, etc).

El modelo de trabajo puesto en práctica parte de reconocer a los sujetos con los que trabajamos como agentes con historia a los que acompañamos, rescatando sus saberes y considerándolos como los únicos que son capaces de transformar su realidad, por ello hablamos de interacción comunitaria, como la forma de dar su lugar

* La formación fue un componente que caracterizaría a la dirección porque consideraba un modelo de enseñanza aprendizaje más especializado con sistemas modulares de entre 48 y 64 horas, como se plantea en la metodología de diseño curricular, a diferencia de la capacitación que se realizaba con acciones específicas y de corta duración.

a cada integrante de la comunidad, sin transgredir su forma de vida, ni imponer visiones ajenas a su realidad.

La perspectiva en que se basa la propuesta

En la metodología utilizada, se hace explícita la perspectiva del proceso, considerando un horizonte de llegada y una visión de la realidad en relación con lo que queríamos construir conjuntamente con el grupo o la comunidad, partir del objetivo que planteó la dirección que era “fortalecer las capacidades de los pueblos y comunidades indígenas para que puedan definir sus proyectos de desarrollo en un marco de equidad e incidan en la formulación y aplicación de políticas públicas para su beneficio, vivan en condiciones sociales y económicas similares al promedio nacional y gocen de la plena vigencia de sus derechos y respeto a su diversidad”.

La perspectiva tomaba en cuenta a la comunidad y las relaciones entre sus sujetos, cimentada en 4 ejes que orientaban la metodología, mismos que debería de estar presentes en el diseño de los proyectos. Estos 4 ejes se conceptualizaban de la siguiente manera:

Interculturalidad*

Apela al reconocimiento de la diversidad de expresiones, posiciones ante la vida, expectativas y relaciones con los/as otros/as que coexisten en nuestra sociedad. En especial, y para nuestro cometido, tiene como base el respeto y el diálogo para construir de manera colectiva.

Asumir la Interculturalidad como Eje orientador y como Principio dentro de una perspectiva, exige que se reconozca y tome como punto de partida la diversidad y el respeto de las opiniones, que estará siempre presente en los procesos: en la lectura que se hace de la realidad, en los imaginarios que impulsan a diversos actores, en las relaciones que se establecen en una comunidad.

* Cfr., para un acercamiento a su conceptualización, especialmente a Kymlicka, Will (1995) *Ciudadanía Multicultural*. Barcelona: Paidós

Promoción y ejercicio de los derechos**

Es un eje que exige, al menos, un doble acercamiento. Por un lado, y en sentido estricto, apela al reconocimiento de los derechos que las comunidades poseen y están reconocidos en diversos ordenamientos legales: desde la Constitución de la República hasta reglamentos específicos. Este reconocimiento exige que conozcamos tales derechos, exijamos su ejercicio y respeto.

Pero por otro lado, y en un sentido amplio, llama a la profundización en un Enfoque de Derechos en el hacer, que va más allá de los derechos específicos de las comunidades, para incluir también los Derechos Humanos individuales y colectivos, los derechos específicos de diversos sectores (niños/as y jóvenes, mujeres, discapacitados, comunidad LGTBI etc.) y los Derechos Humanos Económicos, Sociales, Culturales y Ambientales, todos con el carácter de derechos, y todos con elementos para su promoción, realización, ejercicio, defensa, exigibilidad y justiciabilidad.

Equidad

Constituye un eje amplio y abarcador. Construido a partir del enfoque de género, se extiende a la búsqueda de condiciones y mecanismos no sólo de igualdad, sino de equidad, lo que implica acciones afirmativas por parte de los/as sectores históricamente marginados en distintos aspectos, tanto como acciones positivas por parte de los responsables de procesos incluyentes.

Equidad, en este sentido, incluye la de género que debemos promover al interior de los pueblos y en los procesos en que los acompañamos, pero también la equidad entre sectores sociales y culturas, entre generaciones, etc. Mucho se ha escrito al respecto. Aquí sólo planteamos el enunciado general y el alcance que debiera tener.

** Cf., documentos y declaraciones de la Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo, PIDHDD. www.pidhdd.org

Sustentabilidad

Otro concepto amplio y abarcador, que tiene que ver con el aprovechamiento óptimo de los recursos disponibles, siempre y cada vez más escasos, pero también está relacionado con la permanencia de actores que, como los pueblos indígenas, a lo largo de siglos han aportado a la conservación y uso sustentable de tales recursos.

Si bien es un concepto que se aplica principalmente al medio ambiente, en realidad es mucho más abarcador, y en la discusión más reciente incorpora la permanencia de las culturas que históricamente han estado vinculadas a diversos entornos medioambientales, conociéndolos, interactuando con ellos y conservándolos.

Caracterización y Análisis de los sujetos a quienes se dirige la propuesta

La diferencia de otras metodologías, el diseño curricular para formación de la población indígena, parte de la situación de los sujetos, de su papel como agentes de transformación en los ámbitos comunitario, regional, estatal y nacional y de sus necesidades para poder desempeñar sus funciones como agentes de cambio.

Es fundamental en la propuesta constituir el perfil de los/as participantes en el proyecto, entendido como reconocimiento de la situación inicial en que se encuentra el grupo*.

1. Identificar los sujetos

Preguntemos: ¿Qué tan diversa es la población?

Desagregarla por roles, cargos, liderazgos, etc.

2. Identificar las funciones que desempeñan

* No como “requisitos de admisión”, como usualmente se concibe el perfil de ingreso, sobre todo en procesos escolares. El perfil de ingreso en esta metodología tiene como fin reconocer los conocimientos que tienen las y los participantes antes de iniciar los procesos formativos.

Se explicitan sus características básicas, incluyendo las que poseen, así como las que siendo importantes (en relación con sus funciones) estén ausentes.

Incluir distribución por sexo, edad (rango de), alfabetismo, escolaridad, actitudes.

De esta manera quedan identificados los sujetos, sus características y necesidades. Esta identificación es de destacarse que la caracterización corresponde, en estricto sentido, a un diagnóstico de los sujetos realizado por ellos mismos en donde identifiquen su problemática y definan las estrategias para abordarla.

Principios metodológicos que orientan los procesos formativos.

La propuesta para el fortalecimiento de capacidades en los pueblos indígenas, se optó por tres grandes principios metodológicos generales:

- a) Utilizar la metodología y las técnicas de la Educación Popular y de pares, como respuesta a la necesidad de potenciar los ejes de nuestra perspectiva**. La técnica de pares adquirió relevancia en la formación de promotoras indígenas, porque eran mujeres, capacitando a mujeres en condiciones similares.
- b) Organizar los proyectos como programas modulares, buscando responder a las necesidades y tiempos de los sujetos identificados; y,
- c) Asegurar la significatividad del aprendizaje, yendo de lo concreto a lo abstracto y de lo cercano a lo lejano en el ordenamiento de los contenidos y en su abordaje.

Estos tres principios son clave para el trabajo con la población indígena porque recupera los saberes previos de las y los participantes; es decir, se parte de que todas y todos tenemos conocimientos adquiridos en la vida, no se ingresa a los procesos formativos desde cero, sino que hay un cúmulo de saberes antes del proceso. También

** Cf.: Especialmente, Freire, P. (1970) Pedagogía del Oprimido. México: Siglo XXI; Publicaciones sobre el tema (tanto conceptuales como metodológicas) de: CEAAL (Consejo de Educación de Adultos de América Latina: www.ceaal.org) IMDEC (Instituto Mexicano para el Desarrollo Comunitario: www.imdec.net), y en ALFORJA (Programa Regional Coordinado de Educación Popular: www.alforja.org).

permite mantener presente a lo largo del proceso la vigencia de nuestra perspectiva, y permiten también mantener la centralidad de los sujetos y su contexto en el diseño y desarrollo de las propuestas y proyectos, como del modelo de interacción.

Los Criterios de Evaluación en el modelo

La Perspectiva que orienta el proceso de interacción, además de “definir” en buena medida qué principios metodológicos son los adecuados para el fortalecimiento de capacidades, genera exigencias que llevan a la selección de criterios de evaluación adecuados, pertinentes, en los procesos que impulsamos, a saber:

- Organizarlo como un proceso participativo, que involucre a los/as sujetos/as participantes y no sólo se ejecuta por los/as animadores del proceso
- Planificar la evaluación de manera que se refiera a la ejecución, a los resultados (en relación con los objetivos, pero también en relación con el perfil de egreso), y en la medida de lo posible al impacto que se pretende alcanzar y que se manifiesta en la respuesta y apropiación de las y los sujetos.
- Preparar cuidadosamente los instrumentos para realizar la evaluación en sus diversas modalidades y aspectos.
- Asumir que la evaluación es parte del proceso de aprendizaje un proceso y debe ser continua, sin descuidar la evaluación final y los indicadores de impacto buscados.

Con esta metodología se diseñaron proyectos dirigidos al fortalecimiento de capacidades, orientados básicamente en las siguientes actividades prioritarias:

- Formación de cuadros indígenas, con el objetivo de contribuir al desarrollo de las habilidades y capacidades indígenas a nivel local, regional, estatal, nacional e internacional para participar en el diseño, gestión, impulso, seguimiento y definición de su desarrollo integral en un marco de respeto a su autonomía.
- Fortalecimiento de la interlocución indígena con el Estado, la sociedad nacional y las instituciones. Incluyó acciones vinculadas a la participación en la toma de decisiones, a la incidencia en el ámbito público, a la relación ante las instituciones, a la promoción y atención a los proyectos y demandas indígenas

y a la facilitación y apoyo de los procesos organizativos de los pueblos y comunidades, organizaciones, representantes y sujetos indígenas en los ámbitos comunitario, regional, estatal y nacional, así como de identificación y apoyo a las agendas indígenas.

- Atención a sujetos subalternos dentro del universo indígena. Se refiere a la identificación de las necesidades de formación, capacitación, acompañamiento y asesoría en beneficio de sectores indígenas emergentes, marginales, menos representados, en transformación: jóvenes, población urbana, migrantes, mujeres, sectores profesionales, infancia, entre otros.
- Promoción de derechos. Incluye acciones de apoyo a marcos normativos tradicionales, difusión de derechos, formación de cuadros indígenas en temas vinculados a derechos indígenas, derechos humanos, discriminación, acceso, uso y control de recursos, acceso a la jurisdicción del Estado, acciones de discriminación positiva*, atención a la problemática de la violencia y acciones de identificación y atención a procesos específicos de vulneración de derechos de los diversos sujetos indígenas.
- Desarrollo de capacidades para la sustentabilidad. Se vincula con los temas de tierra, territorio, biodiversidad, ecoturismo, desarrollo económico, viabilidad de formas de producción tradicionales, a partir de los entornos y condiciones indígenas y va dirigido a ofrecer más elementos para el impulso de las iniciativas y demandas de los sujetos indígenas en materia de desarrollo sustentable.
- Generación de materiales, accesibles a los sujetos indígenas para el impulso de sus proyectos y propuestas de desarrollo integral. Incluye materiales de consulta, difusión, aplicación y distribución para uso de la población indígena.
- Fortalecimiento de sujetos indígenas atendidos por proyectos dentro de la CDI. Se relaciona con proyectos dirigidos a fortalecer la acción y el desempeño de los sujetos indígenas atendidos con los Programas y Proyectos Especiales (PPE) bajo un enfoque de proceso, continuidad y salida e incluye acciones

* La discriminación positiva o acciones afirmativas son categorías utilizadas en el lenguaje gubernamental que hacen referencia a políticas que buscan resarcir la desigualdad histórica y estructural que han vivido los pueblos indígenas a lo largo de la historia.

como la formación para las funciones de los proyectos, marcos normativos, consolidación de liderazgo, entre otros.

- Capacitación y acompañamiento con los beneficiarios de los programas y proyectos institucionales para apoyar el mejor desarrollo de sus actividades, funciones y proyectos, así como para la instrumentación de los ejes transversales en esas acciones.
- Fortalecimiento de la gestión indígena. Incluye acciones de apoyo e impulso a las propuestas y proyectos desarrollados por las organizaciones indígenas ante otras dependencias.
- Fortalecimiento de los espacios en la toma de decisiones y acción indígena. Incluye acciones con autoridades tradicionales, y civiles, con la estructura municipal, ejidal y comunitaria, con los diversos actores políticos a nivel local, así como acciones de formación, capacitación y acompañamiento para el mejor desempeño de funciones y del desarrollo de las propuestas indígenas.

CAPITULO 5: LA METODOLOGÍA DE DISEÑO CURRICULAR APLICADA

INTRODUCCIÓN

México es un país pluricultural en el que conviven 62 pueblos indígenas, con distintas formas de vida y con sistemas normativos propios que rigen su actuar al interior de las comunidades, donde la concepción que se tiene de la vida está impregnada de mitos y creencias que inciden en las formas de actuar

Según los datos que arrojó el Censo de Población y Vivienda, realizado por el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI) 2010, el Estado de México contaba hasta ese año con un total de 15 175 862 habitantes. De dicha cantidad, 7 396 986 eran hombres y 7 778 876 eran mujeres. La mayor parte de esta población se encuentra concentrada en los municipios metropolitanos de la Ciudad de México.

En el Estado de México, de la población indígena originaria, la mazahua representan ser el grupo más numeroso al contar con 116,240 hablantes de esa lengua; seguidos de los otomíes con aproximadamente 97,820 hablantes; en tercer lugar, el pueblo nahua con 6,706; en cuarto, el pueblo Matlatzinca con 909 y en quinto lugar el pueblo Tlahuica, que sumó 719 hablantes.

Parte del desarrollo integral de las comunidades indígenas se encuentran los aspectos de productividad, salud y educación, sin los cuales es imposible incrementar el desarrollo humano. Este proyecto tiene el propósito de profundizar en la salud sexual y reproductiva, y en específico la formación de promotoras y promotores para la prevención de VIH/SIDA y otras ITS.

Cabe destacar que algunas variables relacionadas con la presencia de ITS's en mujeres, se encuentran bajo nivel de estudios, el lugar de nacimiento (interior de la República Mexicana), el comportamiento sexual, la movilidad poblacional y migración por necesidades de empleo, educación y salud, falta de educación sexual y de una cultura de prevención, además de desconocimiento del problema de las ITS.

Es relevante considerar estrategias adecuadas para prevenir las ITS's y promover la salud sexual sobre todo en población con alto grado de vulnerabilidad. Según la Secretaría de Salud, dicha estrategia debe incluir aspectos como prevención de riesgos mediante la reducción de la exposición, promoviendo la educación sexual y prácticas sexuales seguras y promover que la población se pruebe frecuentes. La Organización Mundial de la Salud, además sugiere, incluir como parte de la estrategia de prevención, el desarrollo de habilidades para la vida tales como: Habilidades sociales, Habilidades cognitivas y Habilidades para el control de las emociones*.

El proyecto **“Formación de promotoras y promotores indígenas en prevención de VIH/SIDA y otras ITS en el Estado de México”** tuvo como principal objetivo formar promotoras y promotores de la salud para promover la prevención en situaciones de riesgo del VIH/SIDA en el ejercicio de la sexualidad en las comunidades indígenas. Respetando los derechos humanos, sexuales y reproductivos, desde una formación con perspectiva de género y de interculturalidad.

En las comunidades indígenas, el género y la masculinidad se conjugan por los usos y costumbres, las creencias y las formas de pensar, que conlleva a un ejercicio distorsionado de la sexualidad e incrementan las situaciones de riesgo, se propone el enfoque de la equidad de género, como herramienta de prevención.

Las situaciones de riesgo que pueden presentarse en las comunidades en el ejercicio pleno de la sexualidad corresponden a las enfermedades venéreas o de transmisión sexual, embarazos no deseados, VIH/SIDA. Evadir la discriminación en el ejercicio de la diversidad y orientación sexual. Esta temática justifica el ser y hacer del proyecto, por la complejidad para abordar los contextos sociales vulnerables, como las comunidades rurales indígenas.

El proyecto sensibilizó a las y los participantes en esta materia, promoviendo el ejercicio responsable de la sexualidad a través de un proceso formativo previo, para erradicar mitos y creencias sobre el VIH/SIDA e ITS. La perspectiva de prevención

* OMS/OPS. (2001). Enfoque de habilidades para la vida para un desarrollo saludable de niños y adolescentes. Suecia.

parte de trabajar desde la vida cotidiana de las y los participantes que se formaron como promotores y de las necesidades de sus respectivas comunidades, teniendo como principio el respeto por los usos y costumbres de sus culturas, desde los conocimientos cotidianos que cada uno posee, lo que previno para corregir errores o información distorsionada.

La recuperación de experiencias fue fundamental para proponer la creación de material didáctico y de apoyo en la prevención de situaciones de riesgo en el ejercicio pleno de la sexualidad. De esta manera se enfocó el trabajo desde la interculturalidad, respetando las experiencias de vida y de conocimiento de cada participante tanto en el proceso de formación como en el proceso de acción preventiva en comunidad.

La metodología propuesta de diseño curricular adoptada para la ejecución de este proyecto aportó elementos para el ejercicio de una sexualidad plena e informada en las comunidades, tanto en contenidos teóricos como didácticos, fortaleciendo las habilidades y actitudes necesarias para la promoción comunitaria de la salud sexual y reproductiva.

Con la implementación y desarrollo de este proyecto, se impactó en la salud de la población, reduciendo la vulnerabilidad de las personas por medio de la promoción de la salud sexual y reproductiva para evitar o disminuir nuevos casos de VIH e ITS en la población indígena del Estado de México, contribuyendo así a los esfuerzos del Centro Nacional para la Prevención y el Control del VIH y el sida, para disminuir los efectos del VIH e ITS mediante la prevención focalizada, implementando estrategias de prevención combinada en la población indígena, aportando así a los objetivos del Programa de Acción Específico: Respuesta al VIH, sida e ITS 2013-2018, a través de la aplicación y desarrollo de los siguientes objetivos:

Objetivos del proyecto

Objetivo general del proyecto: Formar promotoras y promotores de la salud para la prevención de VIH/SIDA y otras ITS en el ejercicio de la sexualidad en las comunidades indígenas del Estado de México, con enfoque de género e interculturalidad.

Objetivo específico 1: Fortalecer conocimientos, sobre conductas de riesgos, derivadas del ejercicio de los derechos sexuales y reproductivos, bajo un enfoque intercultural y con perspectiva de género.

Objetivo específico 2: Desarrollar las capacidades de las y los promotores/as para el trabajo con las comunidades indígenas, a través de un proceso integral y participativo, que ayude a entender del ser y hacer del promotor comunitario en la prevención de VIH/SIDA y otras ITS.

Objetivo específico 3: Implementar un programa de acción para la prevención del VIH/SIDA y otras ITS, dirigido a las comunidades indígenas para promover el ejercicio pleno de los derechos a la salud, la información y la educación.

Metodología del proyecto:

El modelo de formación permite contar con herramientas teóricas, conceptuales y categorías metodológicas que coadyuven a conocer mejor las relaciones interpersonales, el contexto social, cultural, político y económico, así como las estrategias de consensos, la defensoría de sus proyectos y las relaciones grupales, entre otros.

Las metodologías a utilizar en el desarrollo de los talleres serán:

- ✓ Promover la participación de los asistentes.
- ✓ Recuperar las experiencias de los líderes comunitarios.
- ✓ Promover el aprendizaje con base a las experiencias.
- ✓ Trabajo en equipo.
- ✓ Establecer técnicas grupales participativas.
- ✓ Centrar las discusiones en los temas a tratar.
- ✓ Evitar desviaciones temáticas.

Desarrollo del proyecto

Derivado de la convocatoria pública dirigida a las organizaciones de la sociedad civil del Programa de Derechos Indígenas, Tipo de Apoyo Derecho a la Igualdad de Género, Fortalecimiento para el ejercicio de derechos de las mujeres indígenas 2016, Fundación Hacia un Sentido de la Vida, A.C. recibió financiamiento por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.

En México hay millones de seres en condiciones de pobreza, que viven en un gran desamparo por: analfabetismo, ignorancia, desempleo, infecciones de transmisión sexual (que suelen desconocer) enfermedades, alcoholismo, drogadicción, abandono, orfandad, e indigencia... Desafortunadamente en espirales descendentes en donde no encuentran la salida para cubrir sus carencias. Fundación Hacia un Sentido de la Vida, A.C., se constituye el 14 de septiembre de 2004 ante Notario Público del Distrito Federal con el fin de apoyar con nuestro trabajo algunos sectores de nuestra sociedad.

Desde el 2005 se han realizado proyectos en Atlacomulco; Edo. Méx Zongolica, Ver; Zitácuaro y Pátzcuaro Mich; se ha trabajado en coordinación con la Comisión Nacional para los Pueblos Indígenas, Oficina Central, Delegación Estado de México y Quintana Roo, y los Centros Coordinadores de la COI; Atlacomulco, Zitácuaro, Cuetzala, Tehuacán, Tenango de Doria. Y con las Casas de la Mujer Indígenas de San Felipe del Progreso, Edo. Méx.; Zongolica, Ver., Zitácuaro y Pátzcuaro, Mich.

MISIÓN

La Fundación Hacia un Sentido de la Vida es una Asociación Civil mexicana sin fines de lucro que tiene como misión proporcionar atención de alta calidad para mejorar el nivel de vida de las personas, mediante programas de información y sensibilización para prevenir la infección de VIH o cualquier otra Infección de Transmisión Sexual y ayudar a disminuir el impacto psicosocial y económico en la sociedad. Busca contribuir con conocimientos técnicos y compromiso social a la solución de problemas de las poblaciones vulnerables por medio de procesos educativos y terapéuticos para mejorar la calidad de vida.

En el año 2012, se realizó el proyecto "Jornadas de Sensibilización para la Prevención de ITS y VIH/SIDA en comunidades indígenas del Estado de México", abarcó el trabajo con mujeres y hombres (grupos mixtos), Un grupo mixto de promotoras y promotores, después de ser capacitados en el tema de VIH, acudió a siete municipios a compartir la información a población general de: Santa María Canchesda, San Juanico, Pastores, Santiago Cochochitlán, Las Magdalenas, tanto en Colonia como en Cruz Blanca y en Temascalcingo. En 2013, también con fondos de COI, se trabajó en el Proyecto: "Rumbo a la consolidación integral y mejora continua (intervención en desarrollo organizacional) de la CAMI "Zana Jñatjo", en San Felipe del Progreso, Estado de México, la población con la que se trabajó es con el grupo de mujeres de la CAMI, el resultado fue el diseño y elaboración de manuales.

En el año 2015 se llevó a cabo el proyecto "Diagnostico comunitario participativa para la prevención de VIH/SIDA en mujeres indígenas del Estado de México, como resultado del proyecto se elaboró un documento con los resultados, conclusiones y recomendaciones arrojadas en los diferentes grupos focales, con la finalidad crear estrategias para la prevención del VIH/Sida en comunidades indígenas.

Fase I: Objetivo general del proyecto

Promover la sensibilización y detección oportuna del VIH en la población indígena del Estado de México con perspectiva de género, a través de talleres participativos y jornadas de detección para impulsar acciones de atención focalizada.

Objetivo específico no 1

Sensibilizar a la población indígena para realizarse la prueba del VIH.

Línea de acción: Realizar 7 Talleres de Prevención del VIH/Sida para 25 personas cada uno.

Planeación y logística

El proyecto se desarrolló a partir de la implementación de talleres informativos estrategias de prevención de embarazos en adolescentes con promotoras y promotores comunitarios para replicar con jóvenes y desde los mismos, generar una campaña de prevención con audiovisuales utilizando las redes sociales.

En la primera etapa de trabajo y respetando el cronograma plasmado en el proyecto, las actividades comprometidas a realizar durante el periodo de abril a octubre del presente año fueron:

Actividad 1

Reuniones informativas con enlaces comunitarios

De acuerdo al cronograma de actividades establecido en el proyecto, se diseñaron y planificaron todas y cada una de las actividades a desarrollar en la ejecución e implementación del proyecto, razón por la cual se realizaron reuniones con los miembros de la organización para la planeación, donde se revisaron los conceptos de gasto autorizados, se elaboró la ruta crítica del proyecto y se definieron los mecanismos de comunicación.

Para iniciar la ejecución del proyecto el equipo coordinador identificó a las posibles promotoras considerando primero la experiencia en campo, preferentemente hablantes de lengua indígena y que vivieran en la comunidad o cerca de las comunidades en donde se llevaría a cabo el proyecto. Se hizo la

invitación a una reunión para exponerles el proyecto para que tomaran la decisión de participar o no.

Los enlaces comunitarios son promotoras ya capacitadas con experiencia en trabajo de campo y comunitario, cuya misión fue vincularse con las autoridades comunitarias, de salud y escolares para la integración de los grupos beneficiarios, logística en los talleres de información y sensibilización, negociación de fechas para llevar a cabo las jornadas de detección oportuna, búsqueda de espacio y horario para dichas actividades, asesoradas por el equipo operativo.

En estas reuniones de planeación, se identificaron los actores que podrían tener una participación en el proceso de manera directa o indirecta, entre los que se consideraron los delegados municipales, las autoridades comunitarias, personal de los Centros de salud.

Se llevaron a cabo dos reuniones con los enlaces comunitarios. La primera fue para presentar el proyecto, establecer compromisos y responsabilidades en la comunidad vinculadas con las autoridades y la logística que deberían desarrollar durante las actividades de prevención, sensibilización y detección oportuna del VIH/Sida en las comunidades indígenas de cobertura del proyecto. La segunda reunión corresponde a sistematizar en un cronograma de actividades en las comunidades de atención que corresponde a fechas, lugar y horario de intervención. Así mismo indicaciones de logística que los enlaces comunitarios cumplirían en tiempo y forma.



Reunión de planeación del equipo operativo del proyecto

Perfil de las promotoras: Mujeres indígenas de entre 28 y 32 años, con experiencia de trabajo en comunidades y manejo de grupos. Las cuatro promotoras se han capacitado en temáticas de género y derechos sexuales y reproductivos.

Vinculación y reuniones con autoridades y líderes comunitarios

Como parte de la metodología de trabajo de la organización, y considerando el eje transversal de interculturalidad, se llevaron a cabo 14 visitas a 13 comunidades de 7 municipios con población indígena, mismos que corresponden a la cobertura de atención del proyecto en el Estado de México, para identificar autoridades y líderes comunitarios, que permitiera al equipo operativo entablar vínculos en las comunidades para el cumplimiento de los objetivos y metas plateadas en el proyecto.



Los proyectos diseñados con perspectiva intercultural, consideran como principios elementales el diálogo y el respeto a las autoridades comunitarias. En

Se presentó el proyecto y se establecieron compromisos del mismo, posibles fechas de intervención, incluso se crearon más vínculos y canalizaciones con autoridades de salud y de instituciones académicas para conformar y grupos de beneficiarios y beneficiarias del proyecto.

Para la difusión del proyecto se diseñaron los materiales y el logo que diera identidad al proyecto en función del tema y considerando la perspectiva intercultural que atrajera a la población, se propuso a una pareja indígena que invitara a hacerse la prueba y el mensaje se tradujo en lengua otomí y mazahua.

Reuniones con delegados, Personal de Salud e Instituciones Académicas

Se realizaron 8 reuniones del equipo operativo con los delegados municipales de las comunidades beneficiarias del proyecto, personal de salud y autoridades académicas de educación básica secundaria y media superior. Estas reuniones tuvieron como propósito presentar los objetivos y metas del proyecto, concertar con las autoridades antes mencionadas, fechas de intervención y grupos beneficiarios. En esta fase se entregaron y se colocaron carteles en lengua mazahua y otomí.



Talleres de prevención de VIH/SIDA en la población indígena

Previo a los talleres de prevención se realizaron las gestiones necesarias con las autoridades comunitarias para difundir las convocatorias o para canalizarse a las instancias educativas o de salud; así mismo, las promotoras hicieron las gestiones necesarias con las autoridades comunitarias, centros de salud y centros educativos donde se realizarían las actividades propias del proyecto.

Para dar seguimiento a esta actividad las promotoras hicieron las gestiones necesarias con las autoridades comunitarias, centros de salud y centros educativos para realizar los talleres.

Respecto a las herramientas didácticas, en todos los talleres se diseñó una carta descriptiva en las que se plantearon las temáticas, procedimiento metodológico y técnicas grupales participativas para desarrollar el proceso de enseñanza aprendizaje, acorde a los perfiles de las y los participantes, considerando población joven, adulta y adultos mayores.

Antes de iniciar los talleres se realizó un diagnóstico para conocer qué tanto se conocía de los temas de: género, VIH. formas de transmisión del VIH. salud sexual y reproductiva y la detección oportuna mediante la aplicación de pruebas.

Respecto a las expectativas del taller. las respuestas más relevantes fueron:

Expectativas

- Aprender más de lo que ya nos dijeron, como mamás ya tenemos hijos me gustaría saber que decirle a mi hijo de 20 años cómo usar el condón. Tener información y saber cómo decir esa información a los niños.
- Aprender más temas de sexualidad para saber cómo hablarles de sexualidad a los niños en la etapa de la pubertad.
- Cómo explicarle a un joven sobre el condón, a mí me da pena, siento como que es una ofensa, a mí siempre me ha dado pena y busco siempre que alguna persona me ayude. Me gustaría adquirir habilidades para hacerlo.

Que toda la información que nos dan, podamos reflexionar, prevenir el VIH,	Que la información sea entendible para los jóvenes de la comunidad que
--	--

y obtener información sobre la vida sexual	evite riesgos en su vida
Que podamos entender y tener conocimientos sobre nuestra sexualidad	Adquirir información que me sirva en mi vida y en mi familia

Autoría propia

Los temas que se abordaron partieron de conceptualizar los derechos porque son cosas que se te permite ser, hacer o tener. Se hizo énfasis en que estos derechos existen para protegerse en contra de personas que quieran dañar o herir. También existen para ayudarnos a llevamos unos con otros y a vivir en paz.

Se planteó saber algo a cerca de sus derechos, por lo general saben que tienen el derecho a alimentarse y a un lugar seguro donde vivir; saben que tienen derecho a que les paguen por el trabajo que hacen y que hay muchos otros derechos.

Proceso de aprendizaje

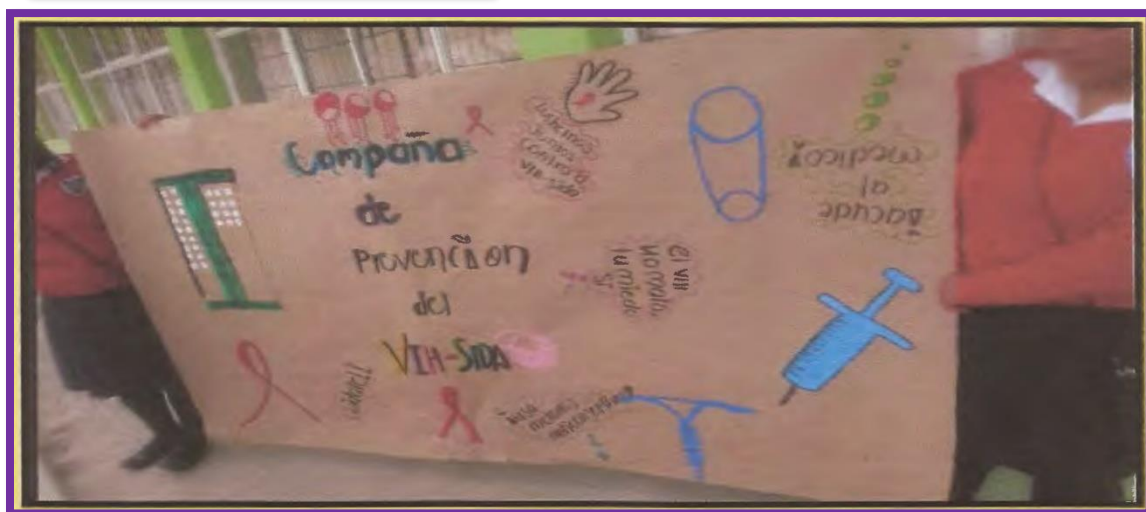
1. Se reparten trípticos de los derechos sexuales y reproductivos, se indica que se de lectura los artículos que en el mismo aparece. Las y los participantes mediante la lectura conocen sus derechos que tenemos todos y todas en el ejercicio pleno de la sexualidad.
2. Posteriormente el facilitador indica que en un papelógrafo mediante cuatro equipos se analizará mediante la lectura de derechos sexuales y reproductivos si en época de abuelos, padres y actualmente para nosotros vulneran los derechos que se acaban de leer en el sexo, reproducción, ITS Y Derechos sexuales y reproductivos de los jóvenes, se hace la reflexión en cada equipo.
3. Se realiza en plenaria los resultados del análisis antes descrito. El facilitador hace hincapié sobre la creación de derechos sexuales y

reproductivos. En plenaria se lee cada derecho y se hacen comentarios de los mismos.

4. Cuando los derechos humanos no son bien conocidos por las personas pueden surgir los abusos tales como la discriminación, la intolerancia, la injusticia, la opresión y la esclavitud.

5. Se les dijo también que dentro de la gama de los derechos se encuentran los derechos a la salud, de los que se derivan los derechos sexuales y reproductivos siguientes:

- Tener derechos a decidir si se desea tener pareja o no y si se consienten las relaciones sexuales.
- Uso de métodos anticonceptivos y solicitarlos en las instancias de salud. Pedir información sobre la salud sexual y reproductiva.
- Decidir cuántos hijos dese tener y cada cuando tenerlos Decidir sobre mi cuerpo.
- Vivir una sexualidad libre sin violencia.
- Decidir libremente sobre su cuerpo y su sexualidad.
- Ejercer y disfrutar libremente su sexualidad,
- Manifestar pública y libremente sus afectos
- Decidir con quién compartir su vida y su sexualidad
- Ser respetados en su vida privada
- Vivir una vida libre de violencia sexual
- Libertad reproductiva
- Interrupción del embarazo
- Igualdad de oportunidades y equidad
- Vivir libre de toda discriminación
- Recibir información completa, científica y laica sobre sexualidad. Recibir educación sexual.
- Recibir servicios de salud.
- Participar sobre políticas públicas referidas a la sexualidad.



Técnicas grupales participativas

Se analizaron cada uno de los derechos y se ejemplificaron mediante actividades de la vida cotidiana de las y los participantes, de esta manera se hicieron dibujos relacionados a la prevención del VIH.

En los talleres se abordó el género como una categoría que analiza la desigualdad entre los hombres y las mujeres que necesariamente lleva a relaciones desiguales al ejercer la sexualidad, y es factor de riesgo para contraer infecciones de transmisión sexual entre ellas el VIH, al mezclarse otros elementos como son el machismo expresado en relaciones de poder.

Una vez que se abordó la temática de género como factor de riesgo, se procedió a definir las Infecciones de Transmisión Sexual, haciendo énfasis en el VIH/SIDA. Se les preguntó a los participantes lo que conocían de la temática y en la mayoría de los casos se tiene conocimiento por pláticas que se les han dado, pero consideraron que era necesario realizarlas de manera continua.

El facilitador cierra el ejercicio comentando que las ideas expuestas son vivencias de cada uno de los participantes, enfatizando la existencia de diferencias entre la moralidad y la ética. No es fácil deslindarse de las ideas, prejuicios morales, raciales, religiosos de la sociedad. En comunidad no vamos a cambiar a nadie, vamos a prevenir por medio del conocimiento de nuestros derechos sexuales.

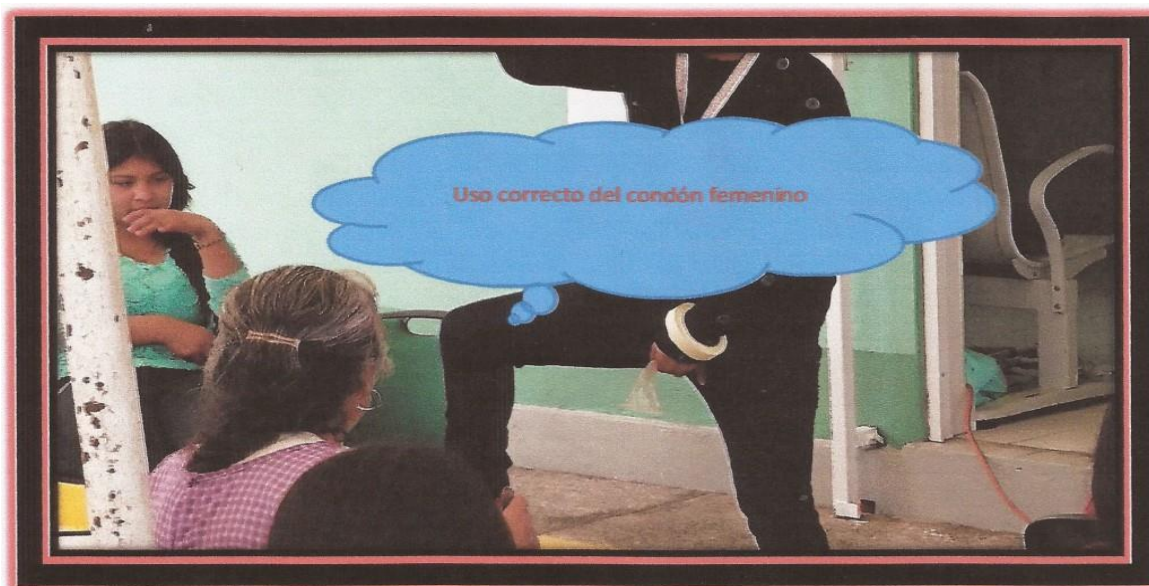
Una sexualidad plena se logra con base a tres condiciones: Evitando Infecciones de transmisión sexual, violencia, embarazos no deseados.

Para analizar las Infecciones de Transmisión Sexual, entre ellas el VIH, **se recuperó el conocimiento que las y los participantes tenían de la temática mediante preguntas detonadoras que se analizaron en equipos de trabajo y que se presentaron en plenaria**

Al concluir la exposición de las ITS y del VIH preguntó a los participantes cuál era forma de prevenirlas con lo cual se dio entrada a mostrar el uso correcto del condón.

Actividad: Representación de uso de condón masculino y femenino

El facilitador hace la pregunta de cómo se utiliza el condón femenino. Pide que un integrante pase a representar el uso del condón femenino mediante un dildo* y un condón femenino.



De la misma manera se representa el uso

Fotos que muestran el uso correcto del condón masculino



del condón masculino. El facilitador hace la representación del uso del condón. Pide que en plenaria de re represente el uso del condón masculino.

* El dildo es un material que simula al pene y se utiliza como material didáctico en los talleres de salud sexual y reproductiva.

Comentarios: el facilitador hace hincapié que en cada penetración debe haber uso de condón nuevo.

Comentarios: una participante comenta que cómo se puede utilizar ciertos modelos anatómicos en comunidad. Se comenta que el promotor debe utilizar los términos con toda naturaleza y confianza.

Facilitador: el facilitador mediante plenaria hace el cierre, comentando que en las comunidades es difícil facilitar la representación del uso del condón, pero desde un enfoque de identidad de género y masculinidad se puede trabajar para que no existan conflictos o resistencias. Así mismo romper estereotipos de género y de masculinidad para evitar situaciones de riesgo e impulsar más prácticas de cuidado y de prevención.

El facilitador proporciona unos tres condones femeninos para tres mujeres. Así mismos proporciona cuatro condones para cada integrante del proceso. El facilitador resuelve dudas de parte de las y los participantes. Estribando en que en el ejercicio de la sexualidad existen creencias y mitos que son producto de las represiones de la sexualidad



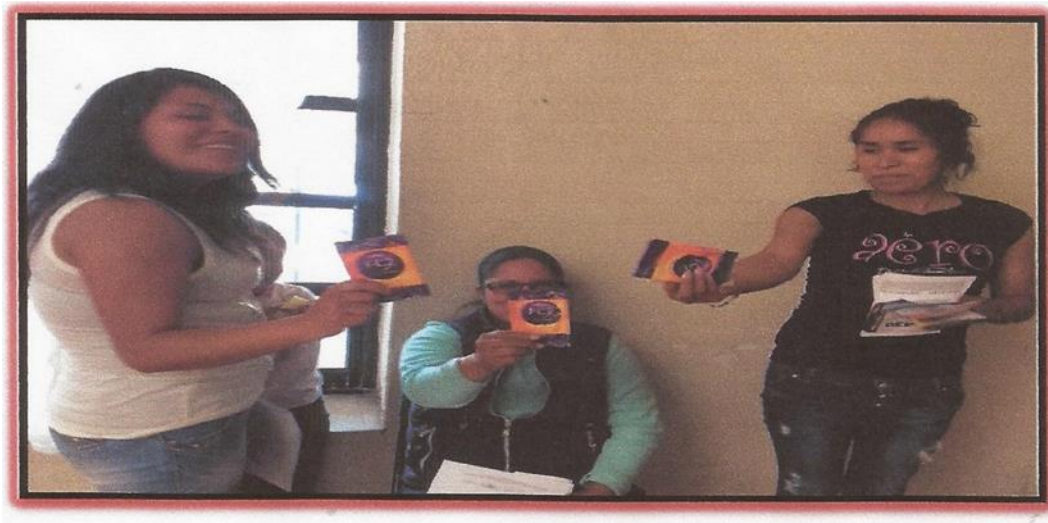
Insumos de prevención para promover el derecho a vivir una sexualidad plena con responsabilidad

Al finalizar los talleres informativos sobre ITS y VIH, se entregaron insumos de prevención y se invitó para que participaran en la jornada de detección oportuna,

reiterando los beneficios de prevenir alguna infección a tiempo y acceder a una atención especializada y con medicamento gratuito.



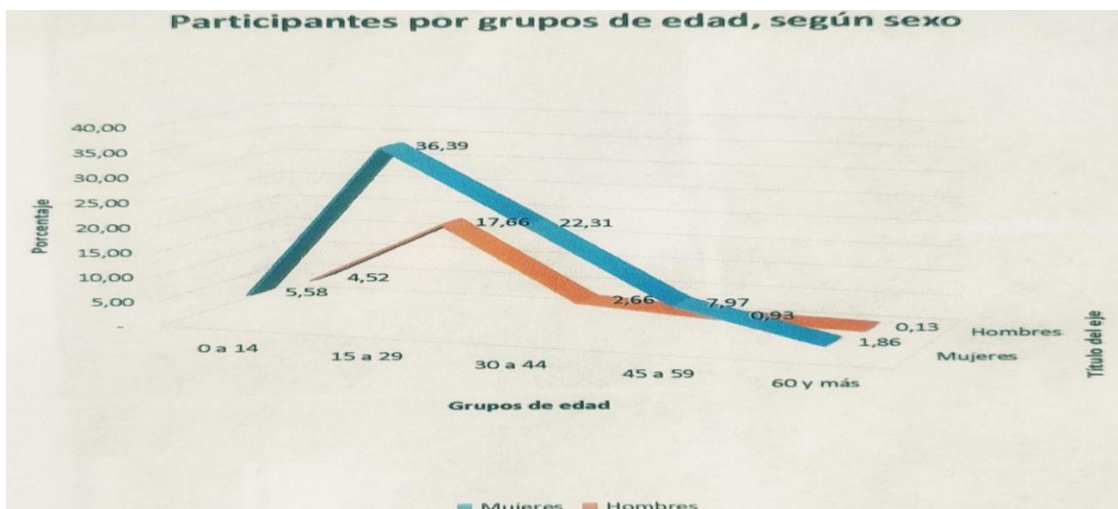
Distribución de insumos de prevención a jóvenes



Se realizaron un total de 16 talleres informativos con 622 participantes.

1	San Bartola del Llano	Ixtlahuaca	22/06/2016	28	16	44
2	Santo Domingo de Guzmán	Ixtlahuaca	23/08/2016	0	59	59
3	San Juan de las Huertas	Zinacantepec	09/06/2016	3	33	36
4	Santa María del Monte	Zinacantepec	14/06/2016	0	26	26
5	Santa María del Monte	Almoloya de Juárez	07/06/2016	33	70	103
6	Santa María del Monte	Almoloya de Juárez	19/07/2016	0	42	42
7	San Pedro arriba y Molino abajo	Temoaya	09/07/2016	6	21	27
8	San Andrés Cuexcontitlan	Toluca	24/06/2016	2	12	14
9	San Juan	Amanalco	15/06/2016	3	20	23
10	San Mateo	Amanalco	27/06/2016	11	8	19
11	Zacamulpa Huitzilapan	Lerma	17/06/2016	34	45	79
12	Zacamulpa Huitzilapan	Lerma	21/06/2016	12	14	26
13	San Lorenzo uitzzilapan	Lerma	28/06/2016	9	11	20
14	Temascalcingo	Temascalcingo	14/11/2016	19	19	38
15	Temascalcingo	Santiago Coachochitlan	14/10/2016	0	61	30
16	Temascalcingo	Temascalcingo	05/12/2016	23	13	36
	Total			183	470	622

Autoría propia



Gráfica que representa a los grupos de edad, según sexo (Autoría propia)

El 36.39 por ciento de las y los participantes estuvo en el grupo de edad 15 a 29 años en edad potencialmente activas.

En los talleres de sensibilización participaron hombres y mujeres, pero también jóvenes a quienes se les hizo la invitación para que al iniciar su vida sexual se hicieran la prueba de detección de manera frecuente para evitar cualquier posibilidad de riesgo de transmisión.

Talleres de sensibilización y jornadas para la prueba de detección oportuna del VIH

Se realizaron 7 talleres de detección oportuna en los 7 municipios de cobertura del proyecto asistiendo un total de 175 beneficiarios y beneficiarias que se realizaron la prueba de detección oportuna.

Previo y durante la prueba se realizaron pláticas informativas sobre los beneficios de hacerse una prueba de VIH y se dio información sobre las Infecciones de transmisión sexual, así como del uso correcto del condón, considerando que muchas de las personas que acudieron fueron invitadas por las personas que habían asistido al taller de sensibilización y prevención del VIH.



La aplicación de las pruebas fue realizada por una doctora especializada en el tema, lo que se aseguró la confidencialidad y se hizo realizo cuidando el protocolo que establecen los organismos internacionales en la prevención de VIH y otras ITS.

Fotos. Autoría propia



Información previa a la aplicación de pruebas de detección oportuna

Participantes por municipio, según sexo

LOCALIDAD	MUNICIPIO	FECHA DIA/MES/AÑO	BENEFICIARIOS		
			H	M	T
Santo Domingo de Guzmán	Ixtlahuaca	06/09/2016	0	44	44
San Bartolo del Llano	Ixtlahuaca	23/06/2016	0	1	27
Santa María del Monte	Zinacantepec	16/06/2016	0	6	6
Santa María Nativitas	Almoloya de Juárez	27/07/2016	5	18	23
Temoaya	Temoaya	16/07/2016	14	19	33
San Andrés Cuexcontitlan	Toluca	27/06/2016	4	11	15
San Juan	Amanalco	16/06/2016	2	25	27
Zacamulpa Huitzilapan	Lerma	07/06/2016	0	27	27
Total			25	151	202

Autoría propia

Aspectos generales del proyecto

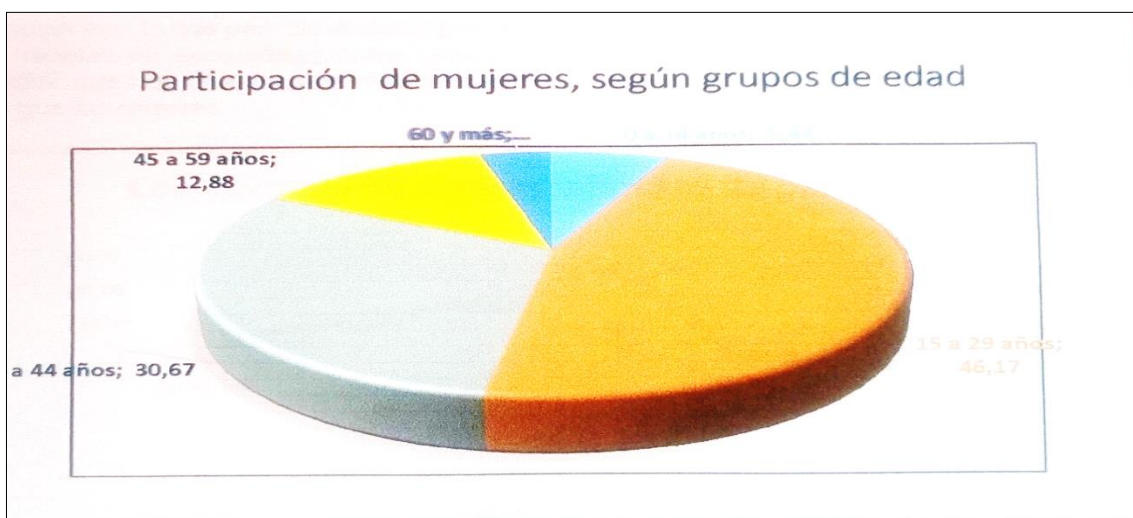
En el proyecto participaron 898 hombres y mujeres de los municipios de Amanalco de Becerra, Zinacantepec, Almoloya, Lerma, Toluca, Temoaya e Ixtlahuaca que inicialmente estaban contemplados en el proyecto, agregando el municipio de Temascalcingo, como ampliación solicitada por la Segunda Regidora del Ayuntamiento.

Talleres y campañas. Participantes por grupos de edad.

Edades	Mujeres	Hombres	Total
0 a 14 años	42	34	76
15 a 29 años	301	160	461
30 a 44 años	200	29	229
45 a 59 años	84	15	99
60 y más	25	8	33
Total	652	246	898

Autoría propia

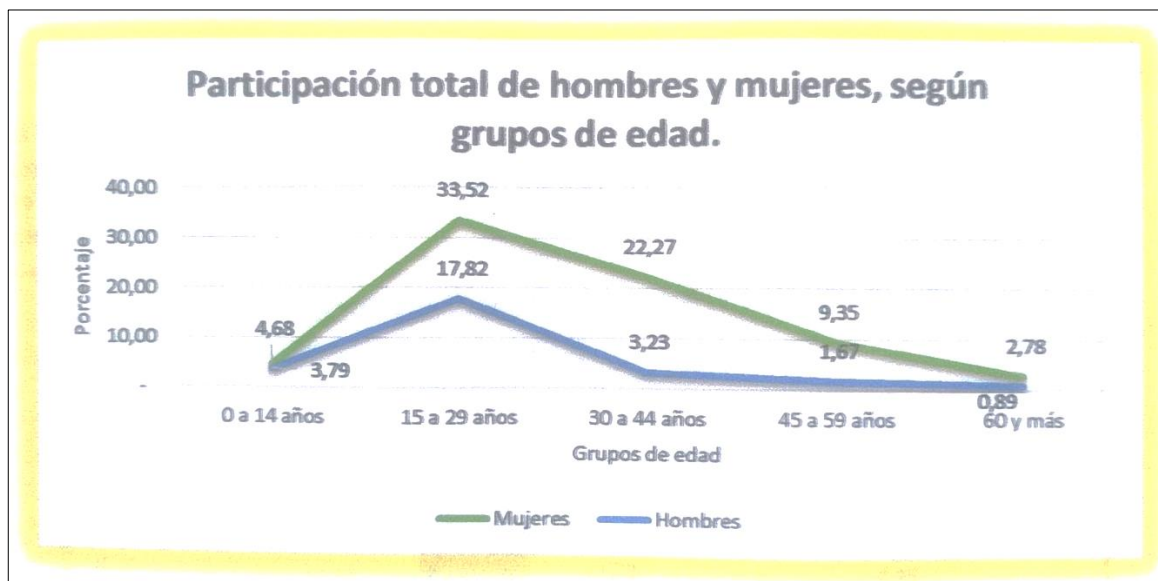
Según los datos arrojados por los registros de las listas de participantes hubo una mayor participación de las mujeres con relación a los hombres, esto atribuido en primer lugar a que, en las delegaciones de las comunidades, la mayoría de las autoridades eran hombres y consideraron que el tema era para las mujeres por lo que las canalizaciones para realizar los talleres fueron hacia los Centros de Salud o las clínicas del Seguro Social, vinculándonos con el Programa de Próspera.



Elaboración propia

Es de destacar que la mayoría de las participantes, tanto hombres como mujeres, estaban en el grupo de edad de 15 a 29 años. lo que aseguró la atención a la población potencialmente con actividad sexual jóvenes que inician también su vida sexual con ello propiciaran los cuidados para evitar contagios y alcanzar el objetivo de milenio de cero transmisiones en el año 2030.

La respuesta de las y los jóvenes fue de mucho interés y se evidente porque al concluir los talleres preguntaban al ponente dudas que no querían exponer al frente del grupo generando una relación de pares.

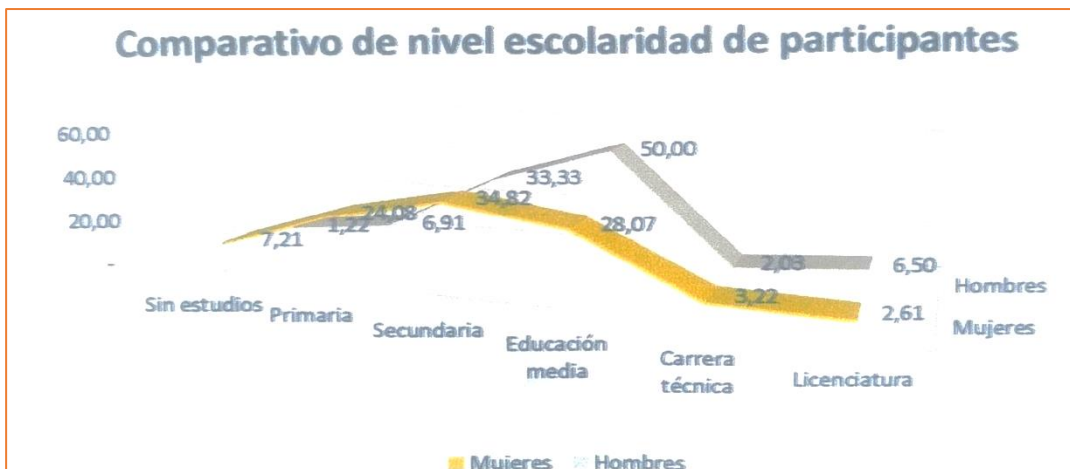


Autoría propia

Los grupos de edad que tuvieron menos participación fueron los menores de 15 años y mayores de 60 años, aunque quienes participaron en este último grupo de edad refirieron que la información servía para orientar a sus hijos y nietos. por lo que los insumos que los entregarían a los mismos

El análisis de las y los participantes por género nuevamente refleja las desigualdades que existen en el cuidado de la salud; mientras las mujeres son obligadas a participar en las reuniones y esto, aunque resulta positivo para el autocuidado, los hombres por propia voluntad son pocos los que participan, lo que continúa siendo un factor de riesgo para la transmisión de una ITS o del VIH.

Los hombres que participaron fueron menos y se pudo constatar que eran esposos de mujeres que tienen liderazgo o bien que han participado en procesos formativos que les han permitido dialogar con sus parejas y han logrado sensibilizarlos para acompañarlos en este tipo de talleres.



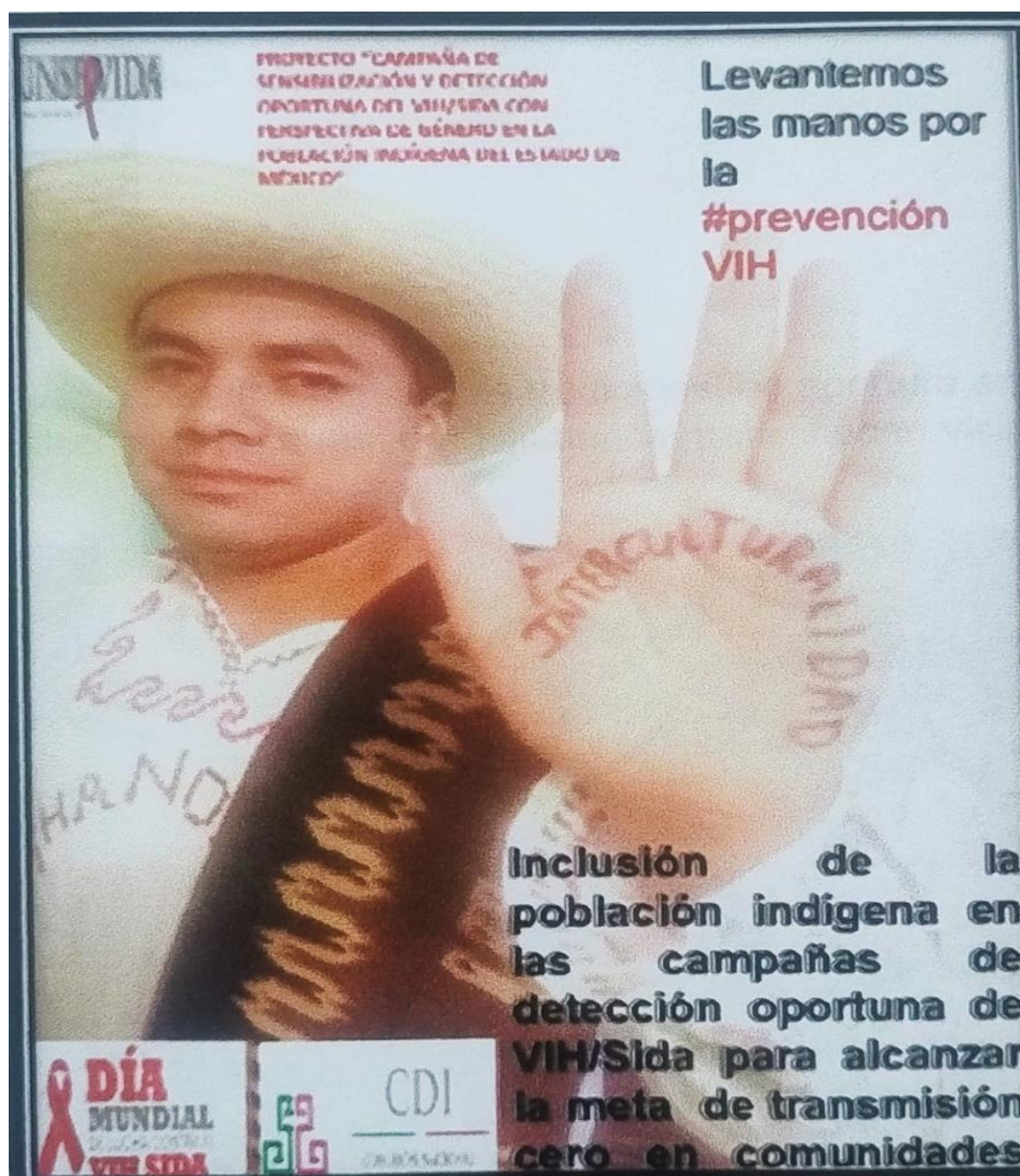
Autoría propia

En el proyecto se pudo inspeccionar también el nivel de escolaridad de las y los participantes, lo que permite deducir que hay una mayor participación de hombres y mujeres con niveles de escolaridad entre secundaria y media superior, pero también podemos concluir que hay una disparidad entre los hombres que tiene un nivel de escolaridad más alto que las mujeres.

Cierre del proyecto

El cierre del proyecto se llevó a cabo el 1 de diciembre de 2016, teniendo como invitadas las promotoras que participaron en el proceso formativo y replicando los talleres de salud sexual y reproductiva, además de las y los jóvenes que elaboraron los spots de audio y los videos.

Es preciso mencionar que el cierre del proyecto se modificó debido a que inicialmente se tenía contemplado realizarse en el marco de la Feria Gastronómica que celebra anualmente la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas; sin embargo dicho evento no se llevó a cabo por lo que se realizó una gestión con otras organizaciones de la sociedad civil para celebrar el Día Mundial de Respuesta al VIH, lo que nos llevó a diseñar un cartel con perspectiva intercultural en el que se plateó la necesidad de incluir a la población indígena en las campañas de detección oportuna del VIH SIDA, mismo que se subió a las redes sociales.



Cartel para la prevención del VIH. Autoría propia

La respuesta que se dio a la convocatoria fue importante ya que se sumaron a la iniciativa Casa Toluca, organización pionera en la lucha contra el SIDA y Fuera del Closet, organización de jóvenes que realiza trabajo de prevención en Toluca, entre otras. El evento fue autorizado por el municipio de Toluca. En el evento participaron hombres, mujeres y jóvenes de los municipios de Amanalco, Zinacantepec, Almoloya, Toluca, Lerma, Temoaya Ixtlahuaca, Temascalcingo y San

Felipe del Progreso, aunque también se tiene el registro de participantes de otras entidades federativas como son Ciudad de México, Michoacán, Guanajuato y Morelos.

El evento de cierre inició con una ceremonia tradicional de apertura en la que participaron otomíes de Amanalco y mazahuas de Ixtlahuaca para hacer visibles a los pueblos indígenas.



Con globos de helio al cielo se clausuró el evento y el proyecto

Puntos que se observaron en el desarrollo del proyecto

- Las autoridades municipales consideran que los temas de salud sexual y reproductiva es solo de las mujeres.
- Hay interés de las autoridades de las comunidades para acercar los temas como un servicio positivo para la comunidad, pero no se involucran en el proceso.
- Se superaron las metas de beneficiarios y se ampliaron las metas de beneficiarios en el municipio de Temascalcingo.
- Los temas de derechos sexuales y reproductivos son de interés de la población y reclaman la continuidad
- Se tiene escaso conocimiento sobre los condones femeninos en la práctica de la sexualidad y el elevado costo los hace inaccesibles a las mujeres, por lo que hay un reclamo también para que se distribuyan en la población femenina de manera gratuita para hacer equitativa la distribución como se hace con la población masculina
- Los temas son conocidos ya en su mayoría de la población, pero persisten las dudas respecto a cómo usar los insumos de prevención
- Se ha tenido muy buena recepción por parte de las y los jóvenes por la forma en que se les brinda la información y en el caso de los adultos, consideran que son temas que ayudarán a sus hijos para ejercer su sexualidad de manera responsable.
- Se tuvo un buen vínculo con el Centro Ambulatorio para la Prevención y Atención del Sida e Infecciones de Transmisión Sexual (CAPASITS) Toluca para la canalización de los casos que se detectaron.
- En conclusión, el proyecto contribuyó a brindar información y a sensibilizar sobre la pertinencia de hacerse la prueba de detección oportuna y disminuir los riesgos para tener un contagio.

Testimonios sobre el proceso formativo puesto en práctica

Toda experiencia lleva consigo la entrega de una parte de nosotros, pero también recibimos una parte de las personas con quienes nos vinculamos; por ello, es importante recuperar algunos testimonios de lo que representó para ellas estar presentes, ya sean mujeres, hombres, jóvenes, quienes vieron en el trabajo de fortalecimiento de capacidades una ventana para verse a sí mismos e interpretar el mundo de otra manera, pero también de ver la posibilidad de transformarlo.

Son tantas historias en muchos años que difícilmente se pueden recabar todas. Estos son solo algunos testimonios* que he recabado en este caminar y al encontrar aquellas personas que, en un inicio, eran tímidas y temerosas, ahora han logrado liberarse, como lo propone Paulo Freire.

“Mi experiencia de los procesos formativos a mí me sirvió mucho para llevar junto con las mujeres indígenas llevar sus proyectos productivos al siguiente nivel. Porque mi formación fue desde el desarrollo humano fortalecí mis habilidades y capacidades en temas importantes: como resolución de conflictos, Liderazgo, Derechos humanos, Derechos de las mujeres indígenas y demás.

Me fortalecieron para llevar información clara a las comunidades sobre todo con las mujeres y todas las herramientas adquiridas en los procesos de formación me ayudaron mucho en mi desempeño como promotora indígena, fueron un proceso importantísimo para mí ser promotora profesional porque de esos procesos me llevaron a más.

Considero que cambió mi vida por que me volví una mujer segura en cuanto a la información para orientar a otras mujeres y el saber que hay instituciones gubernamentales que pueden apoyar en alguna situación de violencia.

* Los testimonios fueron transcritos como los redactaron las personas y solo se corrigieron los acentos para no perder el sentido del planteamiento.

Actualmente continuo, pero ahora formando a otras mujeres para ser promotoras”.

“que tal, yo me llamo Alicia y trabajo en la Casa de la Mujer indígena Luna Mazahua en el municipio de San Felipe del Progreso, fui invitada a esta reunión porque también estuve asistiendo a la intervención que la promotora realizó en la comunidad con la gente que asistió. Para mí es muy importante la capacitación porque siento que es la vértebra para cambiar muchas cosas, para romper muchos mitos y creencias, si todas y todos entiendiéramos esto otra cosa fuera.”

EVELIN: hola soy Evelin del municipio de Temascalcingo, ahora me considero promotora de la salud. Esta experiencia me encantó porque me dejó muchos aprendizajes, tanto en la teoría, como en la práctica, me siento comprometida con la comunidad, ya que mostraron interés y sugirieron se sigan impartiendo talleres. Por otra parte, mi participación con población joven la realicé en una preparatoria. Al final del taller el director quedó muy agradecido y pidió a la organización sea un proyecto continuo, que no se quede solo en este taller, pide que se siga capacitando a los jóvenes, como proyecto permanente

Yo soy Richi, vengo de Toluca y para mí este proceso fue muy interesante ya que fue nuevo, yo contaba con otra mentalidad y más que nada ignorancia. Aprendí mucho sobre mis derechos, específicamente derechos sexuales y reproductivos, aprendí sobre la equidad, más que nada me ayudó a abrir la mente y forma de pensar y poder trabajar con las comunidades fue maravillosa porque todo fue conocimiento nuevo. ME sentí nuevo en campo, nervioso pero la gente te brinda confianza y al abrirte a ellos de la misma manera, ellos lo hacen contigo y se crea la confianza para trabajar, escucharlos y enseñarles cosas nuevas. Me encantó enseñarles sobre erradicar los tabúes cuando se habla de sexualidad porque debe ser un tema normal que no deben de causarnos pena.

Aprendí que esto debo compartirlo en familia y amigos.

CONCLUSIONES

La sociología es y debe de ser el estudio de la interacción de los seres humanos en sus contextos, en sus relaciones en la colectividad y con las instituciones, entre ellas, la educación. La sociología no debe ser ese cúmulo de categorías difíciles de explicar, debe de ser una herramienta que nos enseñe a analizar la realidad social para transformarla en el actuar cotidiano y en los distintos espacios donde nos encontremos. Para (Bourdieu, 1999) “Pedir que la sociología sirva para algo es siempre una forma de pedir que esté al servicio del poder. Su función científica es comprender al mundo social, empezando por el poder”. (p. 87)

El informe de experiencias que se presentó hace un recuento de más de 30 años de una labor cimentada en la formación y especialización para la atención a comunidades y pueblos indígenas. Este recorrido en el tiempo refleja los cambios que se han dado en la atención a los pueblos indígenas como una obligación del Estado que ha buscado resarcir la deuda que tiene con los pueblos indígenas.

La experiencia que se tuvo en los últimos años en la institución, da cuenta que los programas diseñados y ejecutados, basados en la educación popular, han tenido un impacto positivo al fomentar la participación activa de las comunidades en los procesos de desarrollo. La educación no formal ha demostrado ser una herramienta eficaz para abordar las necesidades específicas de los pueblos indígenas, como una alternativa a la educación formal y como una esperanza para fomentar conjuntamente la comunidad y los promotores la concientización al interior de sus propios pueblos.

Lejos de plantearse como una metodología rígida o lineal, este enfoque sitúa en el centro a las personas y comunidades involucradas. Su punto de partida es la comprensión del contexto, los saberes previos, las trayectorias históricas y las condiciones materiales de los actores sociales. Se transita, así, desde una visión diagnóstica general hasta la construcción colaborativa de un proyecto formativo específico, generado conjuntamente con sujetos con características particulares, como promotores comunitarios, gestores sociales, líderes tradicionales, autoridades locales y comités organizados.

El modelo de trabajo parte del reconocimiento de los sujetos como agentes históricos capaces de transformar su realidad. En este sentido, se establece una relación horizontal entre quienes diseñan y quienes participan en los procesos formativos, evitando imponer lógicas externas o visiones ajenas. En lugar de actuar como expertos que transfieren conocimientos, los facilitadores se conciben como acompañantes en un proceso de mutua construcción de saberes, donde se valoran los conocimientos ancestrales, las prácticas comunitarias y las formas propias de organización.

Este enfoque encuentra su fundamento en la interacción comunitaria, entendida como el vínculo que permite integrar a cada integrante del proceso desde su propia identidad y función dentro de la comunidad. Esta interacción se basa en el respeto, la confianza y la corresponsabilidad, evitando transgredir formas de vida ni imponer modelos culturales o pedagógicos ajenos. Así, el diseño curricular no es un producto externo que se aplica mecánicamente, sino una construcción viva, situada y colectiva.

La metodología desarrollada a lo largo de esta experiencia profesional incluye prácticas como el diagnóstico participativo, la identificación de necesidades reales, la definición de objetivos consensuados, el diseño flexible de contenidos y estrategias, la validación de los proyectos por parte de la comunidad, y el seguimiento constante de los procesos. Esta secuencia no es estricta, sino que se ajusta a las particularidades del territorio y del grupo participante, permitiendo una apropiación real del proceso por parte de sus protagonistas.

Al centrarse en las capacidades de los sujetos y no en sus carencias, este modelo impulsa procesos educativos orientados a la transformación. La formación no se limita a la transmisión de información, sino que se convierte en un proceso de concientización, empoderamiento y acción. En este sentido, el diseño curricular actúa como una herramienta pedagógica que articula teoría y práctica, y permite que los sujetos sociales se reconozcan como actores de su propio desarrollo.

En conclusión, la metodología de diseño curricular aquí presentada responde a una concepción de la educación como práctica liberadora y como medio para fortalecer la autonomía de los pueblos indígenas. En ella, cada etapa del proceso —desde el

diagnóstico hasta la implementación— se construye colectivamente, con base en el diálogo, el respeto intercultural y la participación activa. Esta experiencia, lejos de ofrecer recetas, propone un marco flexible que puede adaptarse a distintas realidades, siempre que se mantenga el compromiso ético y político de acompañar procesos transformadores desde dentro de las comunidades.

Hoy la institución que atiende a los pueblos originarios carece de un área formativa, que fortalezca los liderazgos para coadyuvar a hacer realidad la tan anhelada libre determinación y autonomía de los pueblos, un tema que, a pesar de los avances en la reforma legislativa a nivel federal, sigue pendiente en lo local.

El trabajo que se presentó tuvo por objeto compartir una manera de mirar la realidad y la forma de interactuar con las comunidades indígenas a partir de la ejecución de proyectos de fortalecimiento de capacidades, por lo que está basada en una concepción de la realidad que antepone actitudes, formas de ser y de pensar; desde una visión de la educación liberadora, que a lo largo de estos años ha sido el referente para dialogar con los pueblos indígenas, desde su realidad y con una visión transformadora.

Como última reflexión, y considerando que la Reforma Constitucional en materia de derechos indígenas publicada el 30 de septiembre de 2024, reafirma el derecho a la libre determinación y autonomía, donde se reconoce a los pueblos y comunidades indígenas como sujetos de derecho público con personalidad jurídica y patrimonio propio, se hace necesario fortalecer los procesos organizativos, a partir de una intensa promoción y difusión de los derechos indígenas sustentada en una metodología participativa, que parta de analizar la realidad de los pueblos y comunidades, para exigir su cumplimiento.

REFERENCIAS

Aguirre Beltrán, G. (1987). *Regiones de refugio: El desarrollo de la comunidad y el proceso dominical en Mesoamérica* (1a reimp.). Instituto Nacional Indigenista. (Primera edición: 1967).

-----& Pozas, Arciniega R. (1991). *Instituciones indígenas en el México actual* (3.^a reimp.). Instituto Nacional Indigenista. (Primera edición: 1954).

Alba, F. (1984). *La población de México: Evolución y dilemas* (3.^a ed.). El Colegio de México. (Primera edición: 1977; Segunda edición: 1979; Primera reimpresión: 1989).

Ávila M., A. (2023). Reforma indígena y sujetos de derecho, a la luz de la experiencia potosina. En R. Rojas Paredes (Coord.), *Voces, visiones y experiencias interculturales* (pp. 38-65). Universidad de Guadalajara.

Bonfil Batalla, G. (1987). IV. Los pueblos indígenas: Viejos problemas, nuevas demandas. En P. González Casanova & E. Florescano (Coords.), *México Hoy* (11^a ed., pp. 97-107). Siglo XXI Editores.

Bonifaz Alfonso, L. (2024). La reforma constitucional postergada en materia de derechos de las personas, comunidades y pueblos indígenas y afroamericanos. En S. López Ayllón, J. J. Orozco Henríquez, P. Salazar Ugarte & D. Valadés (Coords.), *Análisis técnico de las 20 iniciativas de reformas constitucionales y legales presentadas por el presidente de la República* (febrero 5, 2024) (pp. 371-383). Universidad Nacional Autónoma de México, Instituto de Investigaciones Jurídicas. <https://archivos.juridicas.unam.mx/www/bjv/libros/15/7483/40.pdf>

Bourdieu, P. (1984). *Sociología y cultura* (M. Pou, Trad.). Editorial Grijalbo. (Primera edición en la colección Los Noventa, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes/Editorial Grijalbo). (Edición original: Les Éditions de Minuit, París).

Castro Soto, G. (2000, 12 de julio). Las promesas de Fox para Chiapas y a los pueblos indígenas. *Otros Mundos Chiapas*. <https://otrosmundoschiapas.org/wp-content/uploads/2000/07/LAAHIAPASENAS.pdf>

Caso Andrade, A. (1970). *Informe de actividades 1949 - 1970 presentado por el Director General Dr. Alfonso Caso*. Instituto Nacional Indigenista.
<https://bibliotecadigital.inpi.gob.mx/bitstream/handle/123456789/1536/D00306.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas. (2012). *Memoria documental: Desarrollo con identidad para los pueblos y las comunidades indígenas 2006-2012*. Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas.
https://www.inpi.gob.mx/2021/dmdocuments/memoria_documental_cdi_2006-2012.pdf

----- (2014). *Objetivos estratégicos de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas 2014-2018*.
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32295/cdi-objetivos-estrategicos-2014.pdf>

----- (s.f.). *Misión y visión*.
<https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32292/cdi-mision-vision.pdf>

Cesder. (1997). *Educación para el medio rural: una propuesta pedagógica*.

Durkheim, E. (1979). *Educación y sociología*. Editorial Linotipo.

Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) & Gobierno Federal de México. (1996). *Acuerdos sobre derechos y cultura indígena a que llegaron las delegaciones del EZLN y del Gobierno Federal en la primera parte de la Plenaria Resolutiva de los diálogos de San Andrés Sacamch'en, Chiapas, núm. 2* (pp. 133–171). Instituto de Investigaciones Económicas, UNAM / Ediciones ERA. ISBN 968-411-384-6.

Gimeno Sacristán, J. (1991). Aproximación al concepto de curriculum. *El curriculum: una reflexión sobre la práctica* (3.^a ed., pp. 13-64). MORATA.

Gómez, M. (2000, 1 de junio). Fox frente a Chiapas y a los pueblos indígenas. *La Jornada*.
<https://www.jornada.com.mx/2000/06/01/gomez.html>

Gómez Rivera, M. M. (1993). Sobre la naturaleza del derecho indígena: reconocimientos constitucionales y legales. *Alteridades*, 3(6), 87-100.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=74711380012>

------(2018). *Lectura comentada del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo* (1ª ed.). Suprema Corte de Justicia de la Nación.

Gutiérrez Mejía, I. E. (1992). *Caminantes de la tierra ocupada. Emigración campesina de la Huasteca hidalguense a las minas de Pachuca*. Consejo Nacional para la Cultura y las Artes.

Kymlicka, W. (1996). *Ciudadanía multicultural: Una teoría liberal de los derechos de las minorías*. Editorial Paidós. (Original work published 1995). Barcelona, España.

Instituto Nacional Indigenista. (2002). *Consulta nacional sobre pueblos indígenas, políticas públicas y reforma institucional: Cuadernillo de resultados*. Instituto Nacional Indigenista.

------(2002). *Pueblos indígenas, Estado multicultural. Líneas y estrategias para la acción indigenista* (Documentos Indigenistas 1). Instituto Nacional Indigenista.

Ley de la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, D.O.F. (2003). Nueva Ley publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 21 de mayo de 2003. Última reforma publicada DOF 22-06-2017. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/288682/ley-de-la-cdi-261_220617.pdf

Ley de creación del Instituto Nacional Indigenista, D.O.F. (1948). *Diario Oficial de la Federación*. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/10667/ley_creacion_ini.pdf

London, S., & Formichella, M. M. (2006). El concepto de desarrollo de Sen y su vinculación con la educación. *Economía y Sociedad*, 11(17), 17-32. Universidad Michoacana de San Nicolás de Hidalgo.

López Bárcenas, F. (2002). Derechos indígenas en México. En M. Calvo García (Coord.), *Derechos humanos y pluralismo cultural* (pp. 161-178). Dykinson. Instituto Internacional de Sociología Jurídica de Oñati.

McMillan, K., & Weyers, J. (2015). *Citar, referenciar, y evitar plagio en la educación* (1a reimp.). Editorial Trillas. (Reimpresión 2017).

Plataforma Interamericana de Derechos Humanos, Democracia y Desarrollo (PIDHDD). (s.f.). *Documentos y declaraciones*. Recuperado de www.pidhdd.org

Plan Nacional de Desarrollo 2013-2018. (2013). Gobierno de México. <https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/32349/plan-nacional-de-desarrollo-2013-2018.pdf>

Schugurensky, D. (1989). *Introducción al mundo de la promotoría social* (pp. 66-90). UNESCO-OREALC. ISBN 968-6078-70-3

Sen, A. (2000). Desarrollo y libertad. Editorial Planeta. Barcelona, España. https://www.academia.edu/36432336/Amartya_Sen_Desarrollo_y_Libertad

Sosa Suárez, M., & Enriquez Bremer, C. (Coords.). (2012). *Instituto Nacional Indigenista - Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, 1948 - 2012*. Primera edición.

Saldívar, E. (2003). Indigenismo legal: la política indigenista de los noventa. *Revista Mexicana de Ciencias Políticas y Sociales*, 46(188-189), 311–337. <https://doi.org/10.22201/fcpys.2448492xe.2003.188-9.42425>

Torres, R. M. (1991). *Educación popular y currículo*. CREFAL.

Villoro, L. (1996). *Los grandes momentos del indigenismo en México* (2.^a ed.). Fondo de Cultura Económica. (Primera edición: El Colegio de México, 1950; Primera edición SEP-CIESAS, 1987; Cuaderno de la Gaceta, 1996; Antropología, 2014; Primera reimpresión, 2018; Primera edición en libro electrónico: Cuadernos de la Gaceta, 2013).