

**UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE
MÉXICO**

FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**EDUCACIÓN EN DERECHOS HUMANOS DESDE LA
VISIÓN Y PRÁCTICA DE UN EDUCADOR DE LA HUASTECA**

**TESIS
QUE PARA OBTENER EL TÍTULO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

**PRESENTA
MARTIN BEHRINGER**

**ASESORA DE TESIS
DRA. GLORIA RAMÍREZ HERNÁNDEZ**

MÉXICO, D.F.

2007



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Dedicado a Lisseth, Luna, Rosl, Max, Pedro y las comunidades Huastecas.

Índice

0. Introducción	p. 1
1. El contexto regional: de la lucha por la tierra a la lucha por los derechos humanos	p. 11
1.1. Las Huastecas: entre la riqueza cultural y la marginación	p. 12
1.2. El caciquismo y el movimiento social ayer y hoy	p. 15
1.3. Denuncias de las violaciones a los derechos humanos en torno a la lucha por la tierra	p. 26
1.4. El Comité de Derechos Humanos de las Huastecas y Sierra Oriental (CODHHSO)	p. 30
1.4.1. Fundación, integrantes y funcionamiento de la ONG que realiza talleres sobre derechos humanos	p. 30
1.4.2. Campos de trabajo de la ONG de derechos humanos	p. 35
2. El relato de vida de Pedro Hernández Flores: el trasfondo de su visión y práctica educativa	p. 52
2.1. Visión y práctica del educador	
2.2. El relato de vida: “Nuestra cultura [nahua] es el origen de nuestra vida”	p. 54
2.3. El derecho a la educación: “En mi vida personal no pude estudiar... ganas no me faltó”	p. 57
2.4. El derecho a la tierra: “...si tomábamos las tierras era por el hambre”	p. 61

2.5. La organización y la represión: “...hay la necesidad de hacer una organización independiente”	p. 66
2.6. En el exilio: denuncia de la represión en la Huasteca y experiencias en la lucha sociopolítica a nivel nacional	p. 68
2.7. El descubrimiento de los derechos humanos: “Éramos del movimiento social... No sabíamos que dentro de eso estaba la defensa de los derechos humanos”	p. 72
3. La educación en derechos humanos desde la visión y práctica de Pedro Hernández Flores	p. 78
3.1. ¿Qué se entiende por derechos humanos?	p. 78
3.2. ¿Qué se entiende por educación en derechos humanos?	p. 82
3.3. Pedro Hernández Flores: visión y práctica de la educación en derechos humanos	p. 91
3.3.1. El fundamento de los derechos humanos: “Los derechos humanos... se han ganado a través de las luchas...”	p. 91
3.3.2. Los derechos de los pueblos indígenas: “...aquí el problema no es el indígena. El problema es una estructura del sistema, donde tengamos el mismo derecho...”	p. 98
3.3.3. La justificación de la educación para la transformación: “Tenemos la conciencia de cambiar la situación de derechos humanos en la Huasteca”	p. 100
3.3.4. Derechos humanos y costumbres jurídicas: “...los usos y costumbres, tenemos que quitar algunos que perjudican los derechos humanos”	p. 103
3.3.5. Educación para la participación democrática y la igualdad: “...que todos tengan todo”	p. 106
3.3.6. Educación comunitaria: “Nosotros no tenemos mayor capacidad en la educación. Tenemos muchas experiencias”	p. 109

3.3.7. Objetivos educativos: “...aquí de lo que se trata es que la gente se capacite y también se organice”	p. 115
3.3.8. Problemas en la práctica educativa: “...no tenemos la suficiente capacidad para impulsar este trabajo, es una cuestión económica,... Tampoco somos expertos en manejar las leyes”	p. 119
4. Conclusiones	p. 127
5. Anexos	p. 137
5.1. Abreviaciones	p. 137
5.2. Mapas y fotografías	p. 139
6. Fuentes	p. 147

0. Introducción

La presente investigación versa sobre la educación en derechos humanos (edh) desde la visión y práctica de Pedro Hernández Flores, educador nahua y presidente del Comité de Derechos Humanos de las Huastecas y Sierra Oriental (CODHHSO), organización no gubernamental (ONG) con sede en Huejutla de Reyes, Hidalgo. Esta organización ofrece talleres en comunidades de la Huasteca hidalguense y veracruzana con el fin de formar monitores de derechos humanos. Desde 2003 está impulsando y acompañando a la Red de Monitores de Derechos Humanos (RMDH), un grupo de campesinos e indígenas mayoritariamente nahuas que fueron designados por las autoridades comunales para prepararse en dicha materia con la finalidad de servir a sus comunidades, difundiendo los derechos humanos y documentando las violaciones a los mismos.

Enmarcada en la pedagogía emergente¹ de una edh, entendida ésta como acción educativa comunitaria, y en el campo de la pedagogía y diversidad cultural de México, la pregunta principal del presente estudio es: ¿Qué significa la edh en la visión y práctica de un educador de la Huasteca?

Este planteamiento nos parece importante y significativo por varias razones: Primera, consideramos que se trata de un tema de interés pedagógico en la actualidad, reconocido en el Primer Decenio de las Naciones Unidas para la Educación en la Esfera de los Derechos Humanos (1994-2005) y en el Programa Mundial para la Educación en Derechos Humanos (2005-en curso). En el ámbito nacional cabe mencionar el Programa de Educación en Derechos Humanos (2003) de la Secretaría de Educación Pública (SEP) o la reciente conformación del Comité Nacional de Educación en Derechos Humanos (2006). Por lo que nos ubicamos en el desarrollo de un campo educativo reconocido y en debates pedagógicos de interés actual.

¹ Con este término entendemos un campo pedagógico que se encuentra en un proceso de desarrollo teórico y metodológico inicial. Al margen de la investigación teórica, podemos afirmar que existen diversas prácticas educativas tanto en el ámbito de las ONG de derechos humanos como en el de las comunidades indígenas, por tanto, “lo emergente” se refiere aquí a la conceptualización de la edh como educación comunitaria.

Segunda, hemos elegido un objeto de estudio en un contexto rural y en un rincón olvidado por parte de agentes y aparatos educativos estatales respecto a esa materia. Se trata de una práctica educativa “invisible”, un trabajo de hormiga en la educación no-formal popular para adultos. Con este enfoque prestaremos atención a la diversidad cultural de México, lo que nos lleva a valorar propuestas educativas diferentes. Además, nos dedicaremos específicamente a la situación rural, en contraposición a las investigaciones que tienden a abordar la edh en el ámbito urbano. No obstante, existen programas de la educación formal que abordan los derechos humanos con cierta envergadura. Nos abocamos a reflexionar acerca de una práctica educativa que lleva a cabo un educador de una ONG de derechos humanos, tomando en cuenta que en el seno de la sociedad civil nacieron sus primeras prácticas y las ONG acumularon experiencias educativas producto del contexto social y ante la necesidad de defenderse contra las violaciones a los derechos humanos.

Tercera, en la investigación educativa mexicana, que hasta hoy día se practica, persiste un enfoque en los procesos educativos formales, centrada especialmente en los valores éticos. Nuestra investigación rompe con esta tradición y se ubica en la educación no-formal comprometida en espacios alternativos autónomos comunitarios. Cabe señalar que la práctica educativa que analizaremos también se basa en valores como la dignidad, la solidaridad y el respeto mutuo. Paralelamente se apoya en prácticas y saberes culturalmente situados y articulados con experiencias de la lucha social por la defensa y promoción de los derechos humanos “desde abajo”. Esta acción pedagógica surge al constatar un déficit en los procesos de difusión, sensibilización y aprendizaje dirigida a la población adulta rural.

Cuarta, la situación del racismo, del rezago educativo, en general, y de las violaciones a los derechos humanos en el campo mexicano, en particular, representa un contexto que facilita la articulación del proceso de enseñanza-aprendizaje con las experiencias de los educandos en su vida cotidiana. A pesar de tratarse de una práctica educativa que solamente beneficia a un número de alrededor de 30 campesinos e indígenas, estimamos su impacto multiplicador en una zona interestatal que se extiende a través de varios municipios hidalguenses y veracruzanos.

Los objetivos de nuestra investigación se desprenden de la pregunta principal. En primer lugar, intentamos desentrañar los diversos significados que tiene la edh desde la visión y práctica de Pedro Hernández Flores. En segundo lugar, queremos aportar a la discusión actual sobre la edh, el análisis y los resultados de un estudio empírico que reflejan algunos procesos de enseñanza-aprendizaje en una región rural caracterizada por abusos a los derechos humanos y a los derechos de los pueblos indígenas y, caracterizada también por la lucha sociopolítica del movimiento campesino e indígena en busca de una vida digna y de una cultura democrática del respeto pleno a los derechos fundamentales.

Para acercarnos a estos objetivos recurrimos a tres diferentes instrumentos de recolección de datos: la investigación documental, la entrevista y la observación. Optamos por estas herramientas, porque las entrevistas con el educador nos proporcionan datos de primera mano e información que no se encuentran documentadas. Las observaciones de campo en los talleres de derechos humanos nos ayudan a cotejar lo expuesto en las entrevistas con la práctica educativa, es decir, comprueban la coherencia entre palabras y hechos del educador. El apartado documental nos brinda conceptos e informaciones sobre el contexto.

Respecto al trabajo documental, se lleva a cabo una búsqueda sistemática en diferentes bibliotecas y archivos, principalmente de la Ciudad de México². Esto se plasmó en el primer capítulo donde elegimos un acercamiento histórico crítico de los conceptos. Igualmente, el segundo capítulo se basa en documentos que nos abren un panorama del contexto regional respecto al movimiento social, de las violaciones de los derechos humanos y el trabajo de la ONG de derechos humanos en sitio.

² Las fuentes documentales provienen: de la Facultad de Filosofía y Letras, la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales, la Biblioteca Central, el Instituto de Investigaciones Jurídicas, el Instituto de Investigaciones Antropológicas, la Universidad Pedagógica Nacional-Ajusco, la Escuela Nacional de Antropología e Historia, el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social, la Biblioteca de Escritores en Lenguas Indígenas, el Centro de Documentación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe. Otras búsquedas realizamos en el internet, fundamentalmente en las páginas de instituciones educativas y organismos de derechos humanos. Finalmente, recurrimos también a archivos de ONG de derechos humanos.

Utilizamos la entrevista de dos maneras diferentes: la entrevista narrativa-testimonial para recoger el relato de vida³ de Pedro Hernández Flores, quien ha participado activamente en el movimiento social por la recuperación de la tierra; y la entrevista estructurada, con base en la pregunta generadora: ¿Qué significa la edh para ti?, con el fin de aproximarnos a la visión del educador, atendiendo además a las cuestiones subordinadas que se desprenden de la primera pregunta como: ¿qué entiende por los derechos humanos y los derechos de los pueblos indígenas? Las entrevistas no se formularon en la lengua materna del educador nahua, sino en el idioma castellano que el entrevistado domina perfectamente.

La entrevista narrativa tiene ciertas ventajas y desventajas. Por un lado, rompe "...con una concepción de racionalidad instrumental o tecnológica de la enseñanza, donde la enseñanza es un medio para conseguir determinados resultados; la narratividad se dirige a la naturaleza contextual, específica y compleja de los procesos educativos, importando el juicio del profesor en este proceso, que siempre incluye, además de los aspectos técnicos, dimensiones morales, emotivas y políticas" (Bolívar; Fernández: 2001, 59). Pero se ha apuntado críticamente que "...el incremento de poder de las ciencias sociales en el siglo veinte se corresponde con el incremento de la moderna vigilancia estatal⁴. Este Estado requiere información de sus ciudadanos. El reciente retorno a las *historias de vida* celebra la importancia de lo individual bajo la política conservadora del postmodernismo tardío" (Denzin cit. en: Bolívar; Fernández: 2001, 73). Las narraciones de vida tienden a llevar consigo inexactitudes e interpretaciones ideológicas, como criticó un antropólogo estadounidense respecto al testimonio de Rigoberta Menchú, aunque esta crítica refleja una visión científica que da preferencia a una "...supuesta neutralidad de un frío objetivismo científico" (Tischler Visquera: 2005, 54). El relato de vida representa una herramienta de

³ El término 'historia de vida' se refiere a la historia vivida, mientras que un 'relato' sobre esa historia se genera a petición de un investigador. Bertaux habla de "relatos prácticos" o de "acciones en situación" con lo que hace hincapié en "...la profunda analogía que existe entre la acción y el relato" (Bertaux, Daniel: 1997, 22). El objetivo primordial consiste en crear interpretaciones plausibles.

⁴ Un ejemplo por ello observamos en Guatemala, donde unos antropólogos estudiaron el sistema de cargos en las comunidades mayas. Así proporcionaron al gobierno de la dictadura militar informaciones valiosas a cambio de becas para realizar sus investigaciones (Korsbaek, Leif: 1996, 41).

investigación que permite acceder y documentar un espacio de oralidad⁵, elementos que valoramos como unas de sus ventajas principales.

Para complementar la recolección de datos hemos optado por las observaciones directas de manera participativa en el transcurso de seis talleres de derechos humanos en comunidades huastecas que realizamos a lo largo del 2005. Fue advertido la imposibilidad de una observación neutral y la “impureza original de la empiria” (Bourdieu, Pierre: 1980, 12). La realidad depende de los ojos con que se mire. Nunca se trata de un registro de datos sin presuposiciones, sino de observaciones con parcialidad afectiva e ideológica, llenas de teorías implícitas y explícitas. La situación de captura de datos empíricos representa una relación artificial entre investigador e investigado, con cierto carácter ficticio y forzado. Posteriormente las informaciones están sometidas al filtro del investigador en el proceso de construcción de saberes que incluye una “manipulación de la complejidad” (Certeau, Michel de: 1985, 24). Para evitar obtener una impresión en un punto del tiempo solamente o una sola percepción coyuntural, optamos por un estudio longitudinal, es decir, observaciones de la práctica educativa en varios talleres en el transcurso de un año. Quisiéramos señalar que la presencia del investigador en los talleres implicó que los participantes hablaran más en castellano que en náhuatl, su lengua materna.

En 2005, el CODHHSO realizó ocho talleres de derechos humanos, cuatro de ellos en el estado de Hidalgo, y cuatro en Veracruz. En promedio, asistieron alrededor de 14 monitores. Nuestras notas de campo provienen de los siguientes talleres: en febrero en la comunidad Felipe Ángeles, municipio de Chalma, Veracruz y en El Lindero, Huautla, Hidalgo; en abril en Amatzintla, Huautla, Hidalgo; en mayo en Heberto Castillo, Ixhuatlán de Madero, Veracruz; en noviembre en la comunidad “14 de Mayo”, Huautla, Hidalgo y en diciembre en Huejutla de Reyes, Hidalgo, en el patio de la oficina de la ONG de derechos humanos. Después de consultar a sus comunidades fueron definidos por decisión democrática de los monitores mismos todos los temas de los talleres que abarcaron: ¿Cómo

⁵ “Detenerse a escuchar durante largo rato cómo los sujetos cuentan ‘lo que han hecho con lo que se ha hecho de ellos’ ... viene a ser como un contrapeso al peligro de desviación tecnocrática inherente a todo dictamen pericial procedente de arriba” (Bertaux, D.: 1997, 132-133).

hacer un taller?, derechos sexuales y reproductivos, la historia universal y la historia de México, la documentación de violaciones a los derechos humanos y una evaluación de la RMDH.

En general, las tesis se presentan como textos bien estructurados, entre la introducción y las conclusiones, con títulos, referencias, notas de pie de página y citas de estudiosos eminentes. Tras éstas se esconden los aspectos ‘desordenados’ de ellas: carpetas llenas de datos recogidos, pero no utilizados, los diálogos con varias personas sobre el proyecto de investigación que dejaron sus huellas de una u otra manera y asimismo, todos los cambios y reestructuraciones durante el camino de la investigación (Stubbs, Michael: 1987, 235). Estas reflexiones sobre el camino o los pasos de un estudio se inscriben en la siguiente metodología.

La presente investigación tiene su punto de partida en el primer encuentro del autor con el educador de la Huasteca, Pedro Hernández Flores, en agosto de 2004 en la Ciudad de México. El contacto se facilitó por la Liga Mexicana por la Defensa de los Derechos Humanos (Limeddh). En esta plática, que tuvo lugar en el Centro Nacional para la Comunicación Social (CENCOS), Pedro habló sobre la situación de los derechos humanos en la Huasteca, el movimiento social de recuperación de la tierra en los años 70, la constitución del CODHHSO y la conformación de una Red de Monitores de Derechos Humanos de las mismas comunidades, así como la promoción de los derechos humanos cuya finalidad es fortalecer la autonomía de los pueblos indígenas y construir una granja de pollos para mantener la independencia de su labor a favor de los derechos humanos. Estos planteamientos produjeron las primeras preguntas difusas⁶: ¿Qué tienen que ver los derechos humanos con la autonomía indígena? ¿Qué relación hay entre una granja de pollos y los derechos humanos? ¿Cómo está interrelacionado un movimiento de toma de tierra con los derechos humanos? ¿Qué características tendría el trabajo educativo en este contexto?

⁶ Al principio de un proyecto de investigación se encuentra la identificación de un problema, de un tema de interés, que surge en una situación que despierta preguntas, que tienen que ver con el objeto de estudio. Normalmente, planteamos un problema cuando encontramos algo que resulta extraño, provocador o desorientador.

Por lo que el primer paso consistió en sondear la temática sobre educación en derechos humanos y buscar un sustento teórico conceptual en la literatura académica para presentar un anteproyecto de investigación. Incluye también el cumplimiento de los demás requisitos universitarios. El subsecuente paso fue delimitar el campo de investigación. Al comienzo se planteó la posibilidad de llevar a cabo un estudio comparativo para abordar varias propuestas educativas de diferentes ONG de derechos humanos en el ámbito rural. Por razones pragmáticas la investigación se redujo a una organización de derechos humanos y, a un educador solamente. A continuación realizamos el primer contacto con el campo empírico, el cual consistió en una entrevista narrativa con Pedro y la observación presencial en dos talleres de derechos humanos, en febrero de 2005. Lo anterior fue el primer choque entre nuestro planteamiento, basado inicialmente en los textos teóricos sobre la edh, con la práctica en el contexto particular, donde encontramos una mezcla entre la cosmovisión nahua, la lucha campesina indígena por la tierra y las historias de vida del educador. Varios aspectos nos llamaron la atención: primero, la relación específica entre los derechos humanos y los pueblos indígenas; segundo, la interrelación del movimiento agrario social en la Huasteca con la lucha actual por los derechos humanos; y tercero, la teoría y praxis educativa de un actor comprometido con la transformación de la sociedad y con la promoción de una cultura de los derechos humanos. Así empezó un proceso intensivo que se caracterizaba por un vaivén entre los datos empíricos y los conceptos que se contradicen, se complementan, se afirman mutuamente o no tienen nada que ver unos con otros, un proceso de buscar, descubrir, perderse, seleccionar, interpretar y construir significados.

Los aspectos arriba mencionados representan el corolario de variables interdependientes para la construcción de la hipótesis, entendida como “...una suposición que permite establecer relaciones entre hechos... La función de una hipótesis descriptiva consiste en simbolizar la conexión ordenada de los hechos” (López Cano: 1989, 76). El primer paso imprescindible para construir una hipótesis es identificar y definir unos conceptos claves (Martínez Chávez: 1998, 83). Al respecto, los conceptos fundamentales en este trabajo son

los siguientes: los derechos humanos, los derechos de los pueblos indígenas y la educación en derechos humanos. La hipótesis de esta investigación es: A través del estudio de la visión y práctica de un educador huasteco, enraizado en la cultura indígena nahua, que participó en el movimiento de recuperación de la tierra y que promueve a los derechos humanos, es factible avanzar en la conceptualización de la educación en derechos humanos en comunidades campesinas indígenas.

Respecto a las limitaciones de la presente investigación señalamos que el modelo educativo que encontraremos no se puede generalizar y aplicar de manera igual en cualquier espacio rural. Creemos que los resultados pueden arrojar luz a ciertas dificultades, posibilidades o características específicas de la edh en un contexto comunitario.

La enseñanza-aprendizaje de los derechos humanos se reinventa día a día en escenarios micro-sociales de interacción educativa, se modifica y cambia en el transcurso del tiempo. Partimos de la observación de que los conocimientos de las ciencias de educación tienen rasgos relativos, que dependen de una serie de factores subjetivos y complejos. Ante esa complejidad no simplificamos sino intentamos más bien convertir una complejidad incomprensible en otra más inteligible. Para ello consideramos las condiciones objetivas en que se lleva a cabo la intervención educativa, centrándonos en la perspectiva subjetiva de un actor educativo local, cuya visión y práctica pedagógica no representan un fenómeno transitorio que se cambiarían radicalmente de hoy a mañana, porque se fundamentan sobre un acervo de injusticias vividas, saberes populares y culturalmente situados, y reflexiones en torno a experiencias vivenciales como luchador social, defensor de derechos humanos y educador comunitario comprometido con la justicia, la tierra y la libertad.

La antropología postmoderna "...ha cuestionado gravemente el lugar del investigador para 'hablar por' el informante o nativo, manipulando su discurso (seleccionando unas voces y reprimiendo otras) e inscribiéndolo en los contextos que mejor le convienen" (Bolívar; Fernández: 2001, 69). Al respecto, nos referimos a Pedro Hernández Flores como un

educador; de tal modo “manipulamos” su discurso y lo relacionamos con conceptos que nos convienen, porque deseamos poner esta faceta en el centro de nuestra atención, ya que él mismo se percibe más como defensor de los derechos humanos que como educador. De hecho, recogemos sus ideas educativas y las interpretamos, así reconocemos su cualidad de maestro.

Se ha observado que “...desde sus orígenes en la antropología social e historia oral, la narrativa se ha empleado para investigar personas marginadas por razón del género, clase o raza. La metodología misma permite ‘dar la voz’ a quienes la tenían negada, a los oprimidos, o hacer historia desde la base. Además, su empleo resulta necesario en aquellos grupos que no tienen historia escrita o documental” (Bolívar; Fernández: 2001, 61). En este caso, al contrario, durante el tiempo de investigación de campo en 2005 salieron varios artículos sobre el CODHHSO en la prensa regional. También el rotativo nacional La Jornada citó a Pedro Hernández Flores en varias ocasiones.

“No se piensa lo mismo desde una choza que desde un palacio” (Engels cit. en: Pérez Aguirre: 2000, 151). Seguramente resultaría un texto con otro enfoque, otras interpretaciones y conclusiones si hubiéramos redactado la tesis en una choza en la Huasteca, en lugar de un edificio del posgrado de la Facultad de Ciencias Políticas y Sociales en el centro de Coyoacán. En cuanto al lugar social, existe obviamente una asimetría. En este caso, se trata de un estudiante alemán cursando un posgrado en la Ciudad de México, con una formación privilegiada, con un nivel socioeconómico mayor al de los campesinos e indígenas de la Huasteca, que ni habla el idioma náhuatl ni vive la situación de violaciones de derechos humanos, por supuesto, todo lo anterior lleva a la construcción de otro texto.

En la etnografía se distingue entre el “estar allí”, en el mundo de la práctica y el “estar aquí”, en el mundo de la teoría. El resultado de un estudio depende de la circunstancia de la persona que indaga, si se encuentre más “allí” o más “aquí”. Normalmente los investigadores tienden a estar más insertos en el mundo teórico y no tanto en los contextos prácticos. El “estar allí” permite otra visión, ofrece una riqueza de informaciones que no se encuentra en ninguna biblioteca, pero corre el peligro de

subjetivizar o idealizar por estar demasiado involucrado. Mientras que el trabajo teórico o fuera del campo permite una mirada alejada y un distanciamiento afectivo (Sánchez Valle: 1996, 205).

Respecto a la estructura del presente trabajo, el primer capítulo versa sobre una aproximación al contexto regional de la Huasteca hidalguense y veracruzana que, por una parte, se centra en la reconstrucción histórica del caciquismo, del movimiento de recuperación de la tierra, de las violaciones a los derechos humanos y sus denuncias. Por otra parte, ofrecemos una perspectiva regional de la historia reciente en la que aparecen recogidos la evolución, el funcionamiento y los campos de trabajo del CODHHSO. Se trata de demostrar que los campesinos indígenas huastecos, más allá de la lucha por la tierra, siguen luchando por sus derechos fundamentales.

El segundo capítulo se focaliza el relato de vida de Pedro Hernández Flores, cual representa el trasfondo de su visión y práctica educativa. Aclaremos que entendemos por visión y práctica del educador y, a continuación, desglosamos su relato de vida estructurada cronológicamente según las temáticas subsecuentes: la cultura nahua, el derecho a la educación, el derecho a la tierra, la represión contra el movimiento agrario, el exilio de los luchadores sociales, el activismo sociopolítico en la Ciudad de México y el descubrimiento de los derechos humanos.

En el tercer capítulo nos acercamos a lo que se entiende por ‘derechos humanos’ y ‘educación en derechos humanos’. Lo anterior nos sirve como puntos de partida para analizar la visión y práctica de Pedro Hernández enfocándonos en: el fundamento de los derechos humanos, los derechos de los pueblos indígenas, la legitimación de la educación transformadora, la relación entre los derechos humanos y las costumbres jurídicas, la educación democrática, igualitaria, comunitaria, además de los objetivos y problemas del proyecto educativo construido colectivamente desde abajo.

1. El contexto regional: de la lucha por la tierra a la lucha por los derechos humanos

En este capítulo emprendemos una aproximación a la situación regional de la Huasteca hidalguense y veracruzana. Primero, nos enfocamos en aspectos generales de la zona, particularmente en la lucha por la tierra durante los años setenta y ochenta. A continuación, emprendemos una reconstrucción del sistema caciquil y del movimiento campesino e indígena en la región por estar relacionados. Utilizamos publicaciones del Centro de Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS)¹ principalmente por representar una fuente valiosa sobre abusos de derechos humanos en la Huasteca, aunque incluimos también material de las organizaciones sociales independientes y religiosas, medios de comunicación y organismos de derechos humanos que dieron cobertura y denunciaron las violaciones en ese tiempo.

En la segunda parte nos centramos en la situación de los derechos humanos a partir de la década de los noventa hasta el 2005. Respecto a la historia reciente, no encontramos muchas investigaciones sobre el tema, por ello recurrimos a entrevistas con ex-integrantes del CODHHSO, a fuentes periodísticas² y de organismos de derechos humanos. Puesto que Pedro Hernández Flores preside el Comité de Derechos Humanos de la Huasteca y Sierra Oriental nos interesa describir su fundación, sus objetivos, quienes son sus integrantes, sus relaciones con el movimiento social, con las comunidades y con otras organizaciones. Finalmente, abordamos los campos de trabajo de este organismo de derechos humanos que comprenden, entre otros, conflictos por la tierra, casos de tortura, de presos políticos y de conciencia, la militarización y la educación. Elementos que nos ayudan a entender el contexto histórico, político, social y regional del proyecto autónomo de educación en derechos humanos en las comunidades.

¹ Rodolfo Stavenhagen (2001) destaca el papel de los antropólogos sociales en la documentación de violaciones a los derechos humanos en el campo mexicano.

² Este bosquejo de la historia reciente es provisional, porque todos los datos son limitados. Respecto a los documentos internos de la ONG regional hay que advertir la ausencia de informes de trabajo anuales y unos documentos no fechados, como boletines de prensa o acciones urgentes y por añadidura, informaciones inexactas hasta contradictorias provenientes de artículos periodísticos.

1.1. Las Huastecas: entre la riqueza cultural y la marginación

Etimológicamente, el término “Huasteca” proviene del náhuatl “Cueste”, que significa “rueda” y parece derivarse del nombre del caudillo “Cuextécatl” (Piña Chán: 1989, 170; Toussaint: 1989, 19). Geográficamente³, la Huastecas se ubican entre el río Pánuco al norte y el río Cazonas al sur, en el oriente está delimitada por la llanura de la Costa del Golfo y, en el occidente por la Sierra Madre Oriental. Las Huastecas comprenden principalmente la parte del norte del estado de Veracruz, el sur de Tamaulipas, el este de San Luís Potosí y el norte de Hidalgo. Se caracterizan por contar con una amplia biodiversidad y una riqueza de recursos naturales, incluyendo el subsuelo petrolífero. Sin embargo, la legendaria fertilidad de las tierras Huastecas se encuentra afectada por la deforestación, la presencia de monocultivos como el café, la caña y los cítricos, la agricultura intensiva, los efectos de la ganadería como la erosión de los suelos, la contaminación del agua por agroquímicos y la industria petrolera.

Las Huastecas conforman una región multilingüística y multiétnica, en la cual viven principalmente los nahuas, totonacos, teneek, otomíes, tepehuas, pames y mestizos. Tres cuartas partes de la Huasteca hidalguense están pobladas por indígenas nahuas. La agricultura para el autoconsumo, la que trabajan en colectivo e intercambiando trabajo por medio del sistema de mano vuelta (*mo ma kuapa* en náhuatl) (Sartorello, Stefano: 2002, 58) representa el sustento primordial de los pueblos indígenas. Cultivan el maíz en dos temporadas, la de mayo a noviembre conocida como “upamilli” y la de febrero a mayo, el “tonamilli”.

Paralelamente a la estructura política estatal, constituida por los presidentes municipales, coexiste la estructura comunitaria que se rige por la asamblea comunal. Tradicionalmente la organización autónoma de las comunidades ha funcionado en el marco

³ No hay consenso acerca de las delimitaciones de las Huastecas (Luna Ruiz: 1997, 10pp y los mapas en el anexo).

del sistema de cargos donde el consejo de los ancianos, el juez auxiliar y el presidente de bienes comunales figuran como referentes importantes⁴.

Ningún nahua nace con el derecho a la tierra, cada uno tiene que adquirir este derecho mediante su trabajo directo sobre un determinado espacio y, además, haber cumplido con los requisitos exigidos por la comunidad (Briseño Guerrero: 1995, 178).

En cuanto a las normas éticas de los pueblos nahuas de la Huasteca, destaca el respeto (Szeljak, György: 2003, 135) y dentro de las comunidades existe un sistema de control social (Ruvalcaba Mercado: 1995, 158pp) que regula la convivencia comunitaria.

La principal actividad económica es la agricultura. En la parte hidalguense, 83% de la población se dedica a trabajar la tierra (Luna Ruiz: 1997, 70). Un estudio socioeconómico revela que en el municipio de Xochiatipan, en la Huasteca hidalguense, 92.24% de la población ocupada en el primer sector económico se encuentran en la extrema pobreza, mientras que el 1.26 % en pobreza (Ramírez Bonilla: 1995, 152). “La Huasteca es una región caracterizada por condiciones de desigualdad y marginación social” (Gutiérrez Herrera: 2000, 26). En el marco de la estructura política económica contemporánea los campesinos e indígenas huastecos, igual que en otras regiones rurales de México, viven en la pobreza.

Otro dato importante del contexto regional es la migración, causada por los bajos salarios, la escasez de la tierra, la falta de fuentes de empleo y de adecuados servicios públicos. Particularmente en los estados de Hidalgo y Veracruz se observa una fuerte emigración. El movimiento migratorio tiende a dirigirse del campo a las ciudades rurales, hacia a las zonas cafecultoras, ganaderas y cañeras, donde encuentran trabajo como jornaleros, rumbo a los centros de la petroindustria regional, a la Ciudad de México e incluso fuera del territorio nacional, hacia Estados Unidos.

Respecto a la educación, se observa un enorme atraso⁵ particularmente de la población indígena y de la población femenina (Gutiérrez Herrera: 2000, 41pp). En

⁴ http://cdi.gob.mx/ini/perfiles/regional/huasteca/08_movimientos.html y Ávila Méndez: 1990, 28.

⁵ “En el renglón educativo, en la zona nahua veracruzana, 40 por ciento de la población mayor de 15 años es analfabeta. Esta desventaja se hace más evidente si se compara con la media estatal, que es de 18 por ciento.

Huejutla de Reyes, una ciudad rural emergente, hay una carencia de servicios, entre los que destacan la educación media y superior (Gutiérrez Herrera: 2000, 81). Vale la pena mencionar el importante papel educativo, en el ámbito comunitario, que desempeñan las mujeres⁶ indígenas el cual consiste en preservar y transmitir tanto las lenguas vernáculas como las tradiciones culturales.

Los pueblos indígenas en las Huastecas conservaron una fuerte identidad étnica. La cosmovisión se mantiene viva, se manifiesta en sus tradiciones orales (Van't Hooft, Anuschka: 2003, 145) y en varias costumbres compartidas en toda la región cultural. De manera sintética se pueden enumerar varios elementos de esta riqueza cultural⁷: la fiesta principal la representa el *Xantolo* o fiesta del Día de Muertos; los bailes tradicionales, como la danza de los *cuanegros* y la danza de los *mecos*; los rituales en honor del maíz y los ritos de curación según la medicina tradicional; la vestimenta típica como los *huipiles* bordados de flores y el *quechquémitl*; la música regional como los sones y huapangos huastecos y la peculiar gastronomía que incluye el *zacahuil*.

Sin embargo, ese espacio de unidad cultural se encuentra dividido en varios estados⁸ de la República Mexicana. En la parte donde llevamos a cabo la investigación de campo existen dos Comisiones Estatales de Derechos Humanos, una en Hidalgo y otra en Veracruz⁹. La división administrativa estatal a veces genera problemas para los habitantes de la franja fronteriza cuando se trata de realizar algún trámite o buscar atención de servicios públicos. Otra de las características geográficas que cabría mencionar por su importancia en cuanto a la difusión de las violaciones a los derechos humanos, es su

Se estima que 19 por ciento de los niños no tienen acceso a la educación primaria y de los inscritos sólo 40 por ciento han terminado la primaria. En relación con la educación secundaria, no se cubre el 43 por ciento de la demanda de este servicio” (Landa Huerta: 2004 en: (<http://redescolar.ilce.edu.mx>).

⁶ En cuanto a organizaciones de mujeres indígenas, campesinas y mestizas para el desarrollo comunitario véase Hernández Alarcón: 1997.

⁷ Véase Sandstrom, Alan: 1997/ Ochoa; Gutiérrez: 2000/ Bonfil Batalla: 1995/ Luna Ruiz: 1997.

⁸ Acerca de los cambios de las delimitaciones territoriales a través de la historia en Veracruz véase Vargas Ramírez: 1995, 105pp.

⁹ Las páginas web correspondientes son: Hidalgo: <http://www.prodigyweb.net.mx/cdheh/CEDEH.HTM>; y Veracruz: www.cedhveracruz.org.

ubicación relativamente aislada. “Hasta principios de los setenta, la Huasteca era una de las regiones más incomunicadas del país; la serranía que la limita y los múltiples ríos que la recorren, hacían difícil la construcción de caminos y, en temporada de lluvias, permanecía aislada por semanas o meses. En 1972, la construcción de la carretera Pachuca-Huejutla, vino a ser el fundamental lazo de unión con el resto del estado y con la capital del país” (Gutiérrez Mejía: 1993, 63). En nuestros días la región todavía se encuentra relativamente apartada, lo que representa un obstáculo para la difusión rápida de violaciones a los derechos humanos. No todas las comunidades tienen un teléfono y cuando lo tienen, no siempre funciona.

1.2. El caciquismo y el movimiento social ayer y hoy

El caciquismo ayer y hoy

En el campo mexicano ha existido, y sigue existiendo aunque con un nuevo perfil, el “caciquismo”, que se entiende como un sistema de dominación y explotación por parte de unas cuantas familias mestizas, e incluso indígenas, sobre la gran mayoría campesina e indígena propiamente. No se trata de un fenómeno monolítico ya que registramos una amplia gama de expresiones del sistema caciquil. Se suele utilizar el término de “cacique” como sinónimo de “hacendado”, “latifundista”, “ganadero”, “terratiente” y aún, “pequeño propietario”.

Históricamente, durante el colonialismo español, el término “cacique” fue aplicado para “...miembros del cabildo indígena, que sirvieron de intermediarios con el sistema colonial. Para el [siglo] XIX, el cacicazgo pasó a manos de las familias criollas pudientes, quienes antes de apropiarse del cabildo ya habían despojado de las tierras a sus legítimos dueños” (Ramos Castro; Plata Vázquez: 2000, 103). Después de la Revolución, los caciques cambiaron su discurso para legitimarse, presentándose como “caudillos revolucionarios”: “...siempre ostentaron su calidad de cardenistas y de líderes herederos de la revolución y defensores del campesinado” (Montoya Briones: 1991, 121). “Muchos de los caciques que controlan vastas regiones del agro mexicano tienen su origen en el proceso

de la reforma agraria, del cual fueron promotores y del cual obtuvieron su poder mediante una compleja red de compadrazgos, amistades, deudas, favores y amenazas que les permiten controlar a las comunidades campesinas” (Bartra, Roger: 1999, 29).

Por un lado, su poder radicó en el control sobre la tierra, el comercio, la política y los trabajadores del campo. Como los dueños de las tierras fértiles dejaron los páramos a los campesinos indígenas pobres para el cultivo del maíz, controlaron la economía, la distribución del aguardiente y concentraron la ganadería lucrativa¹⁰ en sus manos; ocuparon los puestos claves en la vida política rural y, a la par con el poder económico, político y represivo controlaron la administración de la justicia.

La estructura interna del caciquismo¹¹ se caracterizó por la endogamia y el nepotismo. Frente a los pueblos indígenas y los campesinos practicaron, por un lado, el clientelismo y el compadrazgo. “Los caciques bautizaban a los hijos de las gentes de las comunidades para establecer una red de compadrazgo...” y “...los ganaderos influyeron en gran manera en las elecciones de las autoridades ejidales, se hacían amistades con gente de las comunidades a través del aguardiente, estos lazos de ‘amistad’ permitieron a los ganaderos ejercer cierto control político al interior de las comunidades” (Nava Vitae: 2002, 50+58).

Por el otro lado, los caciques practicaron la discriminación racista que se refleja también en su auto denominación: “gente de razón”. Mientras que a los indígenas les asignaron nombres despectivos como: “cuitoles”, “compadritos”, “tlayitos”, “inditos”, así

¹⁰ En la primera mitad del siglo XX la Huasteca era el principal introductor de ganado al D.F. Entre 1970 y 1980 los ganaderos acapararon de 30 mil a 110 mil hectáreas (Eugenia Gutiérrez: 1990, 43pp).

¹¹ Para efectos ilustrativos se presenta el caso de los Gonzáles, caciques del municipio de San Pedro: “Todavía hacia 1976 la familia González tenía el monopolio de la producción y venta de aguardiente, en el cual usaban el nefasto sulfato. Debido a las numerosas denuncias los González abandonaron la producción de aguardiente...” que cambiaron por la producción de leche y “...se negaban a venderla en el municipio, ya que la entregaban en Huejutla a la transnacional Néstle... Las ganancias les permitieron construir una casa enorme en San Pedro, de lujo insultante... Además del férreo control municipal que han ejercido, se les acusa de buen número de asesinatos, todos impunes. En 1979 los ánimos se habían caldeado en el municipio debido a que los campesinos ya no aceptaban las arbitrariedades de los Gonzáles, que una vez más habían impuesto a un incondicional como alcalde. Se consiguió eliminarlo, pero a mediados de año se produjo un grave incidente en San Pedro; los González balearon a un campesino, y como no lograron darle muerte furiosos tirotearon a dos mujeres. Esto indignó a los campesinos, que con sus viejas escopetas hicieron huir a los González rumbo a Pachuca” (Montoya Briones: 1996, 285pp).

como la etiqueta colonial de “sucios, flojos y borrachos” (Ruvalcaba; Pérez: 1996, 25). Por su parte, entre los pueblos indígenas llaman a los comerciantes blancos y mestizos “coyomeh” o “coyotes” por su manera de sacar provecho de los indígenas a través de su posición como intermediarios. Por ejemplo, históricamente las vendedoras indígenas fueron interceptadas por los “coyotes” cuando iban rumbo a los tianguis quienes les compraron o arrebataron a un precio muy bajo sus productos. Actualmente el intermediarismo consiste en forma del control del mercado local y de las grandes bodegas en las ciudades de la provincia.

Los caciques también ejercían el poder coercitivo, a través de los llamados “vaqueros” y “capataces” en el campo laboral, y los “pistoleros” o “guardias blancas” que servían para defender su *estatus quo*. Entre las expresiones del monopolio de la violencia encontramos los castigos corporales contra los trabajadores “flojos”, y el rapto y la violación de mujeres, abuso tan común que se acuñó aún el término “arrastrarse a una mujer” (Montoya Briones: 1991, 120). El poder caciquil se basaba también en un régimen de miedo, mentira y fomento de la ignorancia para que los peones no reclamen sus derechos¹².

Sin embargo, las comunidades indígenas de las Huastecas no fueron destruidas, desaparecidas ni exterminadas por la violencia de los terratenientes, ni por la modernización capitalista del país, más bien las comunidades fueron aprovechadas como unidades organizadas para la ganadería extensiva, que en ese momento requería mano de obra para el desmonte de pastizales (Ávila Méndez: 1990, 29).

A mediados de los años sesenta se gesta el movimiento de invasión o recuperación de aquellas tierras que habían despojadas los viejos terratenientes, periodo a partir del cual se desata una ola de violencia y represión. Incluso existen varias cronologías que

¹² “A principios de los años sesenta, se formó el primer comité agrario que se atrevió a salir de la Huasteca y trasladarse a la ciudad de México... Era la primera vez que los indígenas se atrevieron a romper la barrera geográfica y lingüística que les separaba de la ciudad donde se tomaban las decisiones. Al llegar a Huejutla y en el camino a su comunidad fueron acibillados a balazos varios indígenas que formaban parte del comité. Desde entonces corrió la versión de que todos los indígenas que fueran a México, serían asesinados. A otros indígenas los disuadían diciéndoles que en la ciudad de México no se podía entrar si no se iba vestido de traje y corbata” (Matías Alonso: 1986, 52).

documentan la violencia en torno a la lucha por la tierra en la Huasteca (Ruvalcaba Mercado: 1991, 127-133/ Matías Alonso: 1986, 122-137).

En primer lugar, el movimiento de rescate de la tierra para los caciques significaba la pérdida de sus terrenos. No obstante, los caciques afectados lograron recibir del gobierno “...una indemnización del doble del precio corriente por las tierras recuperadas en las movilizaciones indígenas de los años setenta y ochenta” (Ruvalcaba; Pérez: 1996, 54). En la Huasteca hidalguense los indemnizados¹³ invirtieron su capital

...en el establecimiento de comercios generalmente ubicados en Huejutla... En la mayoría de los casos, son los antiguos terratenientes quienes han basado sus actividades en el comercio, tal es el caso de la familia Fayad en Huejutla, quienes son los dueños de la mayor cadena de tiendas, las gasolineras y los hoteles más lujosos en Huejutla y aprovechan los puestos políticos ocupados por ellos para controlar y garantizar desde allí el comercio de sus productos [sic] (Ramos Castro; Plata Vázquez: 2000, 104-105).

El caciquismo se presenta hoy bajo un nuevo perfil acaparando el poder económico-político en las cabeceras municipales rurales. Obviamente, este bosquejo del caciquismo en la Huasteca no pretende ser exhaustivo, además, habría que considerar los constantes cambios en el ámbito político. Los caciques de vieja raigambre, que han estado vinculados con el Partido Revolucionario Institucional (PRI), empiezan a afiliarse a los nuevos partidos que ganan en los municipios, ya sea al Partido Acción Nacional (PAN) o al Partido de la Revolución Democrática (PRD).

El movimiento social ayer y hoy

Cabe recordar que entre 1860 y 1960 no hubo una rebelión de mayor envergadura en la Huasteca (Schryer, Francisco J.: 1993, 27). Es preciso que en los años sesenta naciera el movimiento rebelde de toma de tierra en la región hidalguense. En aquel entonces los campesinos e indígenas decían: “*Achtoui tlali uan teipa amatl* (primero las tierras y luego los papeles)” o “No hay otro camino; o recuperamos nuestras tierras o nos morimos de hambre con nuestros hijos” (Nava Vitae: 1996, 133+143). Además, unos investigadores

¹³ No todos los caciques se quedaron. Unos trasladaron su ganado a Veracruz y otros abandonaron la región.

afirman que no se trataba “solamente” de la tierra sino que: “La lucha por la tierra es un intento por eliminar en definitiva la violencia cotidiana de las relaciones de producción establecidas entre indios y blancos” (Briseño Guerrero *et al*: 1993, 87).

Se pueden concebir, de manera esquemática, tres etapas del movimiento de toma de tierra: la primera, entre 1966-1977, se caracteriza por acciones espontáneas, poco articuladas y promovidas por centrales campesinas como el Consejo Agrarista Mexicano (CAM), la Central Campesina Independiente (CCI) y partidos políticos como el Partido Mexicano de Trabajadores (PMT). Entre 1978 y 1980, surgieron las primeras organizaciones independientes agrupándose en la Organización Independiente de Pueblos Unidos de la Huasteca (OIPUH) y la Unión Regional de Ejidos y Comunidades de la Huasteca Hidalguense (URECHH). En esta segunda etapa se registró un alto nivel de violencia en los enfrentamientos de los campesinos con los “pistoleros”, la policía y el ejército; en la tercera etapa, que va de 1981 a 1986, se atisba una pacificación del movimiento a cambio de la legalización de las tierras tomadas¹⁴, el fin de la represión y la liberación de los presos políticos (Ávila Méndez: 1990, 38pp).

Desde una perspectiva antropológica del movimiento social, se observa que la fuerza del movimiento radicó en los lazos comunitarios, el trabajo en colectivo y en la solidaridad. A pesar de ello, las organizaciones agraristas semioficiales, oficiales, los partidos políticos involucrados en la toma de la tierra y las organizaciones de la izquierda mexicana lo interpretaron como un movimiento primordialmente agrario y político, negando los aspectos étnicos. Algunos investigadores destacaron que la lucha por el derecho fundamental a la tierra ha sentado ciertas bases de unidad étnica regional (Ávila Méndez: 1990, 43). Los campesinos e indígenas huastecos empezaron a retomar tradiciones casi olvidadas y costumbres como la de tocar los cuernos y las campanas para dar aviso a la población en caso de una redada (Nava Vitae: 2002, 93 p). Entonces, en el marco de la

¹⁴ Sólo en la Huasteca hidalguense fueron recuperadas alrededor de 10 000 hectáreas (Ruvalcaba; Pérez: 1996, 33). Otros autores mencionan que entre 1969 y 1983 fueron entregadas más de 22 000 hectáreas a los campesinos e indígenas en el estado de Hidalgo (Ramos Castro; Plata Vázquez: 2000, 73).

violencia y represión fueron revaloradas raíces culturales y fortalecidas las identidades de los pueblos indígenas de las Huastecas.

Otros autores subrayan la importancia del papel de la educación en esa cultura de resistencia (Briseño Guerrero: 1993, 40) y el rol de los maestros que se "...han convertido en verdaderos defensores de los indígenas contra los abusos de malas autoridades y caciques..." (Nava Vitae: 1996, 142). Maestros rurales influyeron también en la conformación de la primera organización independiente de los campesinos indígenas, la OIPUH.

Cabe agregar que la organización "14 de Mayo" que precedió a la OIPUH, contó también con una formación militar, cuando Alejandro Hernández Dolores, un ex cabo del ejército, se integró a la lucha campesina e indígena. Hasta la fecha este ex militar tiene abiertas varias órdenes de aprehensión y se encuentra desaparecido. "Las formas de lucha que adoptó el movimiento campesino fueron diversas, como toma de tierra, de carreteras, de delegaciones agrarias, de presidencias municipales, de instituciones como el INI, de bodegas de alimentos, e incluso algunas más extremas, como el secuestro de funcionarios y la defensa armada de las tierras" (Nava Vitae 1996, 159). Se responsabiliza a la organización "14 de Mayo" por el asesinato de seis campesinos de la comunidad Tzacuala en el municipio de Huautla en febrero de 1980. Por ello, hasta hoy en día, las organizaciones posteriores, como la OIPUH y el FDOMEZ, tienen el estigma de ser peligrosas, subversivas, proclives a la violencia o hasta ser grupos "guerrilleros". Para tener una impresión que significó el levantamiento de alrededor de 80 mil campesinos huastecos, baste mencionar que

Los ganaderos ya habían sido derrotados psicológicamente cuando se reunieron los de varios municipios (con todo y pistoleros, sumando unos 800 hombres armados hasta con ametralladoras), para detener las invasiones en San Felipe de una vez por todas; pero al estar frente al contingente de cinco u ocho mil campesinos, también armados y dispuestos a pelear, los ganaderos y sus acompañantes no se atrevieron a disparar, y cuando un solo campesino avanzó sobre ellos regresaron a sus camionetas pick-up, con llantas anchas y faros de niebla, huyendo atropelladamente (Ávila Méndez: 1990: 42).

La lucha de los campesinos nahuas por el derecho a la tierra en contra de los caciques fue llevada a cabo no solamente a manera de ocupación y resistencia pacífica. Las organizaciones involucradas en la lucha, como la OIPUH, recurrieron a medidas radicales. Los actos violentos por parte de los campesinos e indígenas rebeldes han sido castigados, a veces excesivamente, sin diferenciar entre culpables e inocentes, mientras tanto los atropellos y abusos de los caciques, policías y militares han quedado impunes hasta la fecha.

La OIPUH y el FDOMEZ

Ante la complejidad de los acontecimientos históricos en torno al movimiento de toma de la tierra, a continuación, nos restringimos a describir únicamente la OIPUH, consolidada 1986 en el Frente Democrático Oriental de México “Emiliano Zapata” (FDOMEZ). Nos proporcionará elementos útiles para entender mejor el proyecto autónomo de educación en derechos humanos que está construyendo actualmente el CODHHSO, que actúa de forma independiente a estas organizaciones radicales campesinas, aunque mantiene relaciones con ellas. Algunos participantes de los talleres de derechos humanos pertenecían o tienen afinidad con las organizaciones nacidas de la lucha por la tierra. Estos se llevan a cabo en la zona de influencia del Frente Democrático. Finalmente nos parece pertinente arrojar luz a estas organizaciones dado que Pedro Hernández Flores fue activista de dichas organizaciones.

La OIPUH se gesta a partir de un enfrentamiento el 14 de mayo de 1977 en Huitzotlaco, municipio de Atlapexco, en el que perecieron tres indígenas nahuas y dos familiares del terrateniente local (Montoya Briones: 1996, 240). Operó entre 1981 y 1986¹⁵ en comunidades de los municipios de Huautla, Atlapexco, Huejutla, Huazalingo y Yahualica, en Hidalgo. Su orientación ideológica se basa en el pensamiento zapatista y marxista leninista, sin mayor elaboración teórica, fomentando la toma de tierra y la

¹⁵ Según Rojas Cárdenas (2002). En otra publicación se sostiene que la OIPUH había realizado tomas de tierra entre 1975 y 1978 (Mejía; Sarmiento: 2003, 141), mientras que Ramos Castro; Plata Vázquez (2000, 97) y Nava Vitae (2002, 71) puntualizan que la OIPUH nació en 1978.

organización de los pueblos indígenas y campesinos. A principios de los 80 se integró a la Coordinadora Nacional “Plan de Ayala” (CNPA) y mantuvo relaciones con el Comité Nacional Pro-Defensa de Presos, Perseguidos, Desaparecidos y Exiliados Políticos, y el Frente Nacional Democrático Popular. La OIPUH llevó a cabo, entre otras acciones, movilizaciones y marchas, prolongados plantones en el Zócalo de la Ciudad de México, así como la toma pacífica de las embajadas de Grecia, Portugal y Dinamarca, en abril y mayo de 1986 (Rojas Cárdenas: 2002, 53).

En el mismo año, la OIPUH se fusionó con la organización Campesinos Unidos de la Sierra Oriental (CUSO) y los Comités Agrarios del Norte de Veracruz e Hidalgo Emiliano Zapata (CANVHEZ) conformando el FDOMEZ, agrupación de campesinos nahuas, teneek, ñahñús y tepehuas de la izquierda radical como se desprende de una de sus publicaciones donde exponen que: “En todos los cambios que se han venido dando históricamente en nuestro país, el indígena y el campesino ha participado heroicamente, pero su forma de vida no ha sido cambiada, porque las luchas por el cambio han sido traicionadas por la burguesía capitalista y el imperialismo y sigue el pueblo sometido en el abandono y marginación porque siempre ha sido considerado gente de segunda clase; han pisoteado sus derechos inalienables, su lengua, sus costumbres tradicionales, su música, su vestimenta, y ha sido ultrajado, humillado, vejado por los ricos poderosos, caciques y terratenientes explotadores” (FDOMEZ: 1991, 98). Estos elementos ideológicos; el anticapitalismo, el anti-imperialismo, el anti-neoliberalismo y el pro socialismo se mantienen consecuente hasta la fecha (FDOMEZ: 2005, 28). Después de 1996, la organización se dividió y cambió su nombre en algunos municipios de Veracruz, por ejemplo, en Ixhuatlán de Madero a Organización Popular Étnica “José María Morelos y Pavón” (OPE-Morelos). Sólo en la Huasteca hidalguense sigue actuando como FDOMEZ (Rojas Cárdenas: 2002, 68).

A raíz de la Convención Nacional Democrática, convocada por el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en 1994, surgieron dos alianzas de organizaciones de la izquierda. Por un lado, se dio inicio al Frente Zapatista de Liberación Nacional en 1997 y por el otro, se conformó el Frente Amplio para la Construcción del Movimiento de

Liberación Nacional (FAC-MLN) en 1996, pero ambos se disolvieron por diferentes razones. La organización independiente de las Huastecas se integró con el FAC-MLN, el cual se inscribe en la corriente de la izquierda tradicional con un proyecto revolucionario de toma del poder, por ello, entre otras actividades, buscaron alianzas con el PRD. El FDOMEZ trabajaba “...en la construcción de las candidaturas populares, dando charlas de política de México a las bases perredistas en náhuatl, acompañando a los candidatos por sus itinerarios en los ejidos y comunidades y tratando de convencer a la gente cercana de votar por las siglas de su partido” (Rojas Cárdenas: 2002, 116) con el resultado de que el FDOMEZ y el PRD ganaron las elecciones en el municipio de Atlapexco en 1999. Por ello, se puede afirmar que el movimiento social ha dado sus aportaciones a la transición democrática en la Huasteca hidalguense permitiendo la alternancia de partidos políticos. Sin embargo, incurrieron en acciones anti-democráticas¹⁶, por ejemplo, cuando a finales de enero de 1999, integrantes del FDOMEZ y del PRD tomaron la presidencia municipal de Atlapexco¹⁷ y privaron de la libertad por cuatro días a varios funcionarios públicos como al alcalde, al subdirector de Gobernación para la Huasteca, a la visitadora de la Procuraduría Agraria y al subdelegado agrario.

Por lo anterior, observamos que la organización campesina sigue, por un lado, con acciones políticas radicales, mientras que, por el otro, apuesta por la vía electoral, lo que representa una de las modificaciones de sus estrategias de la lucha social contemporánea. En el tiempo de la recuperación de la tierra los campesinos indígenas rechazaron el diálogo con representantes del gobierno, por la histórica experiencia de engaños e incumplimiento de promesas de los partidos políticos. Aquél cambio está relacionado con el hecho de que “...en la Huasteca hidalguense ya no hay más tierra que repartir...y ahora las demandas de

¹⁶ Se ha advertido que: “En la sociedad civil no sólo se encuentran impulsos democratizadores sino también antidemocráticos. Y así como los primeros tienen una honda capacidad educativa, los segundos,... contienen un alto grado deseducativo” (Alonso, Jorge: 1998, 173).

¹⁷ Ese conflicto tiene antecedentes en la sequía de 1998. Además el gobierno ofreció 27 pesos por jornales mientras que los campesinos e indígenas organizados demandaban el doble precio de lo ofrecido y recursos para proyectos productivos. Un contingente de 150 policías antimotines desalojaron violentamente la presidencia municipal, obteniendo como resultado la liberación de los funcionarios retenidos, la detención violenta de 70 personas, entre otros, un dirigente municipal del PRD, y un saldo de diez personas gravemente lesionadas (La Jornada: 2.02.1999).

las comunidades son mejores precios para sus productos, insumos y apoyo técnico para incrementar la producción o cambiar a cultivos más rentables, aparte de la búsqueda de la participación política por la vía electoral” (Rojas Cárdenas: 2002, 70). La estrategia de apostar por un puesto político ha llegado a tal extremo que un activista del FDOMEZ se presentó como candidato en la planilla del PRI para la elección de ediles en Huautla, Hidalgo, y perdió. Ramiro Díaz Baltasar del FDOMEZ reconoció que fue un error político (cit. en: Rojas, Rosa: 2005, 33).

¿Qué significa el movimiento de toma de tierra hoy?

Aparte del desafío de entrar en la participación democrática regional con sus logros y equívocos en las estrategias de la organización independiente tenemos que problematizar la situación del movimiento de toma de tierra hoy en día. Actualmente, en primer lugar no se puede hablar de un movimiento tal cual, puesto que ese representa una fase histórica que se caracterizó por la dinámica, la fluidez de las estructuras y la apertura organizativa que desembocó en la conformación de organizaciones. Tras el éxito de la lucha por la tierra, en el sentido de que lograron recuperar bastantes hectáreas y legalizarlas, es de notar el reflujo y la desmovilización de los campesinos indígenas huastecos. La represión que han sufrido y también el transcurso de más de un cuarto siglo desde el inicio del movimiento repercuten igualmente en el desgaste de los activistas comprometidos.

El FDOMEZ como todas las organizaciones sociales se circunscribe en el vaivén de visibilidad y latencia. En la actualidad forma parte del Frente Nacional de Lucha por el Socialismo (FNLS), un proyecto de envergadura nacional constituido en mayo de 2006 en Chiapas, que aglutina a varias organizaciones campesinas, indígenas y estudiantiles de la izquierda socialista. A nivel regional también actúan en el espacio público manteniendo vivo la memoria de la historia de su lucha y, en ese marco, conmemorando a las y los compañeros asesinados. Cada año realizan diferentes marchas y eventos de carácter político cultural, a través de lo cual se conservan y mantienen vivas las tradiciones comunitarias, así como la unidad étnica en espacios públicos.

El efecto más visible del movimiento lo constituye el reparto significativo de la tierra. En la Huasteca hidalguense, en cuanto a la tenencia de la tierra, "...más del 95% de la propiedad está en manos de las comunidades (comunal y ejidal), y el resto como propiedad privada; en la veracruzana y en la potosina se divide más o menos por mitad" (Ruvalcaba; Pérez: 1996, 37). José Luís Plata Vázquez de la Universidad Autónoma de Chapingo presentó en el XIV encuentro de investigadores de la Huasteca, en septiembre de 2006, en Papantla, un diagnóstico sobre la estructura agraria de la Huasteca hidalguense y veracruzana, según el cual, a *grosso modo*, la situación de tenencia de tierra no ha sufrido grandes cambios en los ejidos. Menciona que se trata de una zona atrasada en la impartición de justicia agraria y que la migración reduce el número de ejidatarios y comuneros. Respecto al PROCEDE, que tiene como objetivo llevar a cabo la regularización de la propiedad social y así dar certidumbre jurídica a la tenencia de la tierra a través de la entrega de certificados parcelarios, el investigador señala que no ha logrado otra de sus metas, la de capitalizar el campo, porque los campesinos con su tierra certificada ni tienen acceso a un crédito bancario automáticamente, ni el certificado les garantiza tampoco un empleo o sueldo. El papel de PROCAMPO, un subsidio directo del gobierno federal otorgado a través de la Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA) para apoyar el ingreso de los productores rurales en micro regiones de alta y muy-alta marginación (www.procampo.gob.mx/microrregiones/), lo ve con escepticismo. Este apoyo monetario bien intencionado para los campesinos parece no tener el efecto deseado, existe un dicho popular en Huejutla que identifica el PROCAMPO con el "Pro-Cantina". Plata Vázquez puntualiza que un efecto del programa de certificación consiste en la desestructuración de los núcleos agrarios, que se refleja en la baja asistencia a las asambleas de los ejidos.

Como hemos mencionado arriba, el movimiento de toma de tierra fomentó la unidad étnica, conllevó a la revaloración de tradiciones culturales y, en consecuencia, fortaleció las estructuras comunitarias. Además, se estableció en la región de la tierra recuperada una zona autónoma bajo la influencia del FDOMEZ. No se trata de un modelo de autonomía con gran visibilidad como los municipios autónomos en Chiapas, sino de una autonomía de

facto, pero relativa que respeta, por un lado, y se basa en las estructuras comunitarias tradicionales, y acepta programas de apoyo gubernamental, por el otro. Precisamente en este espacio, que liberaron de los caciques, se llevan a cabo actualmente los talleres de derechos humanos. Además desde ese espacio recuperado por parte de las comunidades huastecas se generó la idea de conformar una propia organización campesina indígena de derechos humanos, el CODHHSO. Finalmente quisiéramos resaltar que las experiencias Pedro Hernández Flores bajo el caciquismo y dentro del movimiento social, donde desempeñaba un papel activo en su historia, representan momentos decisivos para entender su visión y práctica educativa que interpretamos como una educación comunitaria en derechos humanos que se enfrenta actualmente al reto de la desestructuración de los núcleos agrarios. Así, la evolución del movimiento social de las Huastecas pasa de la lucha por la tierra a la lucha por los derechos humanos como una nueva estrategia ante los nuevos desafíos. Esa evolución gradual tiene sus orígenes en el tiempo de la lucha por la tierra, cuando denunciaron las violaciones de sus derechos humanos, tema que abordamos a continuación.

2.3. Denuncias de las violaciones a los derechos humanos en torno a la lucha por la tierra

A finales de los años 70, cuando la lucha por la tierra se caracterizó por un alto nivel de violencia, las organizaciones campesinas indígenas, actores de la iglesia católica, los medios de comunicación y organizaciones de derechos humanos hicieron públicas las violaciones a los derechos humanos en la Huasteca hidalguense.

Denuncias del movimiento de toma de tierra

Desde el principio del movimiento, el discurso de los derechos humanos ha sido empleado para exigir sus derechos y para denunciar los abusos. Las denuncias se circunscriben en el contexto de la demanda principal del movimiento que ha sido el derecho a la tierra, seguido por “...el derecho a la organización que el pueblo quiera” (OIPUH 1979 en: FDOMEZ:

2001, 49), lo que derivó en la militarización de la zona. Desde 1975, tuvieron lugar las primeras intervenciones militares en la Huasteca (Matías Alonso: 1986, 66) y en diciembre de 1979 desfilaron 20 mil cadetes y soldados en Huejutla (Montoya Briones: 1996, 253). Además se envió a la región la Brigada Yaqui, un grupo militar especializado en contrainsurgencia en zonas rurales. Los militares fueron utilizados en tareas civiles, entre las que destacaron la entrega de despensas, el desalojo de predios invadidos y el “peinado” de la sierra en busca de armas y focos guerrilleros comunistas. Por lo anterior, la OIPUH denunció la excesiva militarización de la zona: “A la existencia constante de retenes de militares en las carreteras ni les encontramos más objeto que el de reprimir a los campesinos que exigimos nuestros derechos” (OIPUH 1978 en: Bonfil Batalla: 1981, 408).

En un desplegado hizo públicas prácticas de tortura: “Tenemos compañeros detenidos, torturados, desaparecidos y asesinados principalmente en el distrito de Huejutla, donde los presos son tratados peor que animales, violando los derechos del hombre, situación que no es distinta en las haciendas de Jesús Rivera y Octavio de la Vega, donde hay y encontramos los aparatos de tortura que los caciques llaman cadena y nosotros en náhuatl *cuaquechtl*, que aprisionaba las piernas al campesino durante todo el día tirado en pleno sol, siendo castigados peor que animales cuando no podían asistir al trabajo por causas de enfermedad [sic]” (OIPUH 1979 en: FDOMEZ: 2001, 49).

La OIPUH promovió, en el marco de sus demandas agrarias y políticas, pero en un segundo plano, la cultura indígena. Especialmente, estimaron la lengua materna como un elemento de resistencia cultural y aún publicaron unos textos en náhuatl. Manifestaron que: “Es vergonzoso ver como nuestros hermanos, al salir de nuestras comunidades, regresan despreciando su lengua natal, y con el pensamiento del rico, niegan su origen, siendo los transmisores de grandes vicios que engendra el capitalismo, nosotros estamos orgullosos de nuestro origen y de nuestro idioma, el náhuatl [sic]” (OIPUH 1978 en: FDOMEZ: 2001, 40). En varios medios de comunicación, como *Excelsior* y *Unomásuno*, fueron publicados varios desplegados de la OIPUH, en los cuales se dirigieron, entre otros, a Amnistía Internacional (AI) y a la Comisión de Derechos Humanos de la Organización de las Naciones Unidas (ONU) (en: Ruvalcaba; Pérez 1993, 146). En uno de estos se

preguntaban: “¿Dónde está entonces el respeto a los Derechos Humanos y a la carta de la ONU en México?” (OIPUH 1979 en: FDOMEZ: 2001, 53). Asimismo, organizaron el Primer Foro por la Defensa de los Derechos Humanos en 1980, en el cual se denunció que: “Se nos ha marginado eternamente y para nosotros jamás ha existido: derechos sociales, humanos, políticos, etc. [sic]” (OIPUH 1980 en: FDOMEZ: 2001, 233).

Denuncias por parte de los religiosos

La difusión sobre violaciones a los derechos humanos en la región estuvo estrechamente vinculada a la labor de algunos religiosos católicos sobre todo entre los años 70 y 80. Los sacerdotes jesuitas Samuel Mora Castillo, José Barón Larios y Pablo Hernández Clemente empezaron a desarrollar un trabajo de alfabetización en la Huasteca hidalguense con el método de Paulo Freire en el año de 1970 y después se solidarizaron con el movimiento de recuperación de la tierra. En una entrevista, José Barón recuerda: “...la expresión de un padre que dijo al señor obispo: ‘Excelentísimo señor obispo, ¡qué maravilla de trabajo están haciendo esos padres de Atlapexco! Lástima que estén fuera de la Santa Madre Iglesia’” (cit. en: Pastor Escobar: 2004, 351).

En noviembre de 1975 unos sacerdotes junto con una delegación de indígenas se trasladaron a la Ciudad de México para hacer pública, a través del Centro Nacional para la Comunicación Social¹⁸, la situación de los indígenas y campesinos de la Huasteca hidalguense. Un personaje importante de esta organización fue José Álvarez Icaza, quien se preocupó por la situación conflictiva en la Huasteca, y la que visitó varias veces. Por su compromiso con las demandas de los pueblos indígenas de la Huasteca fue acosado y hostigado.

José Barón, padre de la iglesia en Atlapexco, dio a conocer a través de un boletín de prensa de CENCOS, el enfrentamiento del 14 de mayo de 1977 en Huitzotlaco. Algunos de los campesinos e indígenas heridos encontraron refugio en su iglesia, donde el padre los

¹⁸ CENCOS es una organización católica de la vertiente laica que se convirtió en 1968 en “...el primer centro de denuncia de violaciones a los derechos humanos en México” (Pastor Escobar: 2004, 257). Véase también: www.prodigyweb.net.mx/cencos/cencos-what1.htm.

atendió por un mes. “Ello llevó al ejército y a la policía judicial a la iglesia... A partir de este acontecimiento se vivió una fuerte represión. Más de 100 indígenas fueron llevados a la cárcel. Casi la mitad de ellos eran catequistas de Huautla, de Atlapexco y de Huasame” (Pastor Escobar: 2004, 352). Los sacerdotes fueron señalados como “marxistas” y como “desestabilizadores”.

En 1980, el sacerdote de Atlapexco, José Álvarez Icaza y otros personajes redactaron un documento para presentar ante el Tribunal Russel, Tribunal sobre los Derechos de los Pueblos Autóctonos de las Américas, la situación violenta que se había desatado en las Huastecas. Para ello se reunieron en CENCOS

... como acusadores, en representación de las comunidades indígenas, el sacerdote José Barón, Rodrigo Medellín, Nicolás Flores Diego, Presidente del Comisariado Ejidal, Juan Antonio Lara, Secretario del Comisariado Ejidal y Pedro Hernández [Flores], los tres del poblado de Tenexco I... En dicha presentación, se acusó de violaciones a los derechos humanos de los indígenas a caciques y latifundistas, a autoridades, a miembros del Ejército Mexicano y a miembros de la Policía Judicial por haber matado, encarcelado, robado y torturado (Pastor Escobar: 2004, 355).

Denuncias en la prensa y por parte de organismos de derechos humanos

La prensa nacional jugó un papel importante en la difusión de los hechos violentos suscitados en la Huasteca hidalguense. Especialmente, Unomásuno, Proceso y El Universal le dieron cobertura periodística. Para este último rotativo escribía Laura Bolaños, una periodista comprometida, quien paralelamente fue la secretaria general de la Unión de las Mujeres Mexicanas. Ella hizo pública en sus artículos del año de 1979 tanto la situación de las mujeres indígenas como la desnutrición generalizada en la región. Más tarde, desempeñó el papel de presidenta de la Limeddh, organización que estaba desarrollando un trabajo particularmente en las Huastecas. Por ejemplo, el primer caso de un desaparecido atendido por la Limeddh en el año de 1989 fue el de Juan Nicolás Hernández, dirigente huasteco. Mediante las gestiones ante las autoridades fue localizado en un hospital, gravemente torturado a manos de miembros del ejército. Una gira de Juan Nicolás por Europa, organizada por la Limeddh, contribuyó a una sensibilización por las violaciones de los derechos humanos en México y particularmente en la Huasteca. Más tarde fungió como

vicepresidente del CODHHSO. La Limeddh, asociada a la Federación Internacional de Derechos Humanos (FIDH) con sede en París, mandó investigadores de campo a la Huasteca, a principios de los 80. Por su parte, Amnistía Internacional también colaboró denunciando los agravios a los derechos humanos en la misma región. “A principios de 1981, Amnistía Internacional contabilizó 600 muertos o desaparecidos en el conflicto, así como la aparición de cárceles clandestinas y torturas físicas” (Luna Ruiz: 1997, 40). Todo lo anterior nos ayuda a comprender la cuestión de los derechos humanos en torno a la lucha por la tierra en la Huasteca hidalguense que finalmente en 1992 desembocó en la fundación del Comité de Derechos Humanos de las Huastecas y Sierra Oriental. En seguida pretendemos trazar algunos aspectos de su fundación, sus integrantes, su funcionamiento y sus campos de trabajo desde los años 90 hasta el 2005.

1.4. El Comité de Derechos Humanos de las Huastecas y Sierra Oriental (CODHHSO)

1.4.1. Fundación, integrantes y funcionamiento de la ONG que realiza talleres sobre derechos humanos

La fundación del CODHHSO

El 26 de mayo de 1992 se conforma en Atlapexco, Hidalgo, el CODHHSO como una asociación civil, no gubernamental e independiente. Su acta constitutiva indica objetivos como la realización de un análisis para la defensa y protección de los derechos humanos en las Huastecas y la Sierra Oriental; el intercambio de experiencias con otros organismos defensores de derechos humanos; la enseñanza a los pueblos de las garantías constitucionales y la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH); el trabajo contra la tortura e impunidad, y en favor de los derechos sociales y políticos (CODDHSO: Acta constitutiva 1992).

El primer presidente de la organización, el maestro Celerino Hernández Antonia, explica en una entrevista (entrevista: 03.04.2006) que: “La idea viene de los pueblos indígenas”. Se fundó el Comité

...con el fin de defender sus derechos, porque a partir de la década de los setentas y, hasta la fecha, ha venido el Gobierno a estar en contra de los derechos de los indígenas. Entonces surge esa necesidad de fortalecer los pueblos indígenas y de esa manera empezamos a trabajar. En Atlapexco se funda la oficina. Más tarde, previendo cualquier situación, o percance que pueda suceder a los integrantes, se traslada la oficina a la Ciudad de México en 1992.

También señala que el FDOMEZ se dedicaría a tareas de desarrollo comunitario, pero esto no fue suficiente para poder cumplir "...al 100% los objetivos para la liberación de las comunidades indígenas y del pueblo. Aquí se fundó el Comité para que tenga elementos que se dediquen a la defensa de los derechos humanos". Además, Celerino Hernández recalca que surgió de una propuesta del FDOMEZ. Sin embargo, esta fue una decisión del pueblo y no de la cúpula de la organización. El primer presidente recuerda que al principio "...a veces no nos consideraron del Comité. Dicen, que son del FDOMEZ".

Los integrantes del CODHHSO

La gran mayoría de los integrantes del organismo de derechos humanos son hombres de habla náhuatl. Proviene principalmente de municipios de la Huasteca hidalguense como Huautla, Huejutla, Atlapexco o Yahualica, pero también de municipios de Veracruz, como Ixhuatlán de Madero. Con base en los presidentes que han trabajado para ella, se podrían diferenciar esquemáticamente tres etapas de la organización. La primera, entre 1992 y 1995, durante la cual Celerino Hernández Antonia funge como presidente y Juan Nicolás Hernández como vicepresidente. En la segunda etapa, entre 1995 y 2000, cuando Miguel Cruz Zavala desempeña el papel de presidente, Roberto Hernández Bautista el de vicepresidente, y Jorge Andrés Hernández Ramírez el de secretario general. A partir de 2000 se integra Francisco Antonio Hernández Domínguez como vicepresidente y, en 2001 Pedro Hernández Flores es designado presidente.

En el acta constitutiva de la asociación civil se expresa que los integrantes del CODHHSO deberían ser "luchadores sociales", pero eso no significa que todos provengan de la misma organización. Cada uno de los integrantes tiene su propia historia como

luchador social, por ejemplo, Juan Nicolás Hernández fue torturado gravemente por su compromiso con la lucha agraria; Celerino Hernández ha trabajado y sigue como maestro bilingüe en la lucha social, y Jorge Andrés Hernández viene de la militancia en el PRD. Los integrantes del Comité trabajan sin sueldo y la falta de recursos económicos limita su trabajo, que está definido en el marco del acta constitutiva y se rige por la obligación de servir a las comunidades.

El funcionamiento del CODHHSO

La relación del CODHHSO con las comunidades es recíproca. Las comunidades indígenas y campesinas de la zona, que viven en una situación económicamente precaria, están aportando los recursos para mantener a la ONG y sus actividades. Por otro lado, Celerino Hernández explica que: “Tenemos que informar al pueblo. El pueblo tiene derecho a saber las actividades que realizamos. Estamos trabajando para ellos. Fuimos a platicar con los compañeros acerca de la defensa que estamos haciendo, y también dimos pláticas sobre la defensa de los derechos humanos, las condiciones que vivimos y cómo tenemos que actuar, cómo tenemos que prepararnos, etc.” (entrevista: 03.04.2006). La oficina en Huejutla de Reyes funge como un centro de asesoría y apoyo para los indígenas y campesinos de la región. Por un lado, atienden a personas que acuden a la oficina. Los casos son tan variados que van desde la denuncia de una señora cuyo ex-esposo le negaba la manutención a sus hijos, conflictos internos en comunidades y conflictos agrarios externos con autoridades o entre comunidades, hasta denuncias de violaciones a los derechos humanos. El CODHHSO acompaña a las personas, ayuda con traducciones y da orientación para llevar a cabo trámites en el Ministerio Público o la Procuraduría Agraria. También se dedica al análisis político en la oficina, donde recortan artículos relevantes de la prensa; archivan documentos, informes y libros sobre cuestiones de los derechos humanos; recorren las comunidades, dan pláticas y capacitaciones en torno al tema, entre otras actividades. Por el otro lado, hacen una difusión sobre la situación en las Huastecas a través de entrevistas, publican boletines de prensa y acciones urgentes. No solamente se pronuncian sobre la situación a nivel regional, sino también en casos de graves violaciones en el resto de la

República, como fue una carta firmada contra la represión en San Salvador Atenco (La Jornada: 5.10.2006).

Relaciones con otras organizaciones

Asimismo, mantienen relaciones con otras organizaciones porque: “Los indígenas no pueden defender sus derechos por falta de conocimiento de la misma y por no contar con recursos económicos y jurídicos. Es por eso que el Comité se ve en la necesidad y obligación de buscar las relaciones con otros organismos defensores de los derechos humanos y juntos impulsar un proyecto que mejore la defensa de los derechos humanos que están amenazados por el estado [sic]” (CODHHSO: 26.05.2005).

Desde la década de los ochenta, mantiene una relación cercana con la Limeddh, que ofrece asistencia jurídica, médica y psicológica a víctimas de violaciones a sus derechos humanos. En el área educativa capacita a monitores y reporteros de derechos humanos. Doctor Adrián Ramírez es médico y como actual presidente de la Limeddh ha coadyuvado en la conceptualización de la Red de Monitores de Derechos Humanos. Cada año pasan en las comunidades de la Huasteca a través de la Liga estadias solidarias provenientes de una ONG española llamada Solidaridad para el Desarrollo y la Paz (SODEPAZ), que tiene su sede en Madrid y promueve el apoyo solidario para la emancipación de los pueblos del sur y la creación de una conciencia crítica al modelo de desarrollo vigente. De esta forma el CODHHSO se vincula también a nivel internacional. En el ámbito nacional, el CODHHSO forma parte de la Red Solidaria de la Década contra la Impunidad (2005-2015), que nació en diciembre de 2004. En esta red se encuentran entre otras ONG: Serpaj-México, la Limeddh y Nuestras Hijas de Regreso a Casa. El objetivo que persigue es impulsar acciones comunes tendientes a combatir la impunidad.

El contexto de las difamaciones y los hostigamientos

Un dato importante para comprender el contexto del funcionamiento de una ONG de derechos humanos en el agro mexicano lo constituyen las difamaciones y amenazas en contra de defensores de derechos humanos. El CODHHSO ha sido presionado

principalmente por su labor en la Huasteca veracruzana. Un caso ilustrativo es el de René Monroy García, ganadero veracruzano, quien acusa a la organización de derechos humanos de ser responsable por el asesinato de su esposa e hija (La Opinión: 29.06.1995). En otro artículo periodístico se acusa al vicepresidente del CODHHSO por pretender "...sembrar un clima de terror en las zonas más apartadas de la región norveracruzana, donde ha orquestrado invasiones de predios en contra de conocidos ganaderos, a quienes acusa ser 'caciques'", por haber supuestamente diseñado una 'lista de muerte' y anda acompañado por una "organización subversiva vasca" (La Opinión: 25.10.1994). Por su parte, el acusado rectifica en una carta que la ONG de derechos humanos realiza actividades lícitas dentro del marco constitucional, que no promueve la toma de tierra, que el grupo proveniente de España forma parte de una organización de derechos humanos y que no protege a delincuentes ni asesinos (La Opinión: 18.11.1994).

Dos años después, René Monroy es asesinado y son ONG de derechos humanos como el CODHHSO, el Comité de Derechos Humanos Xochitépetl y el padre jesuita Alfredo Zepeda del Comité de Derechos Humanos de la Zona Norte de Veracruz responsabilizadas otra vez (Diario de Jalapa: 10.05.1996). Varias agrupaciones como el Comité de los Derechos Indígenas Campesinos califican las acusaciones en contra de dirigentes de organizaciones democráticas, organismos de derechos humanos y luchadores sociales como difamatorias (Política: 22.05.1996). El Centro de Derechos Humanos "Miguel Agustín Pro Juárez" igualmente rechaza que el padre Alfredo Zepeda hubiera incitado al pueblo en sus misas a tomar las armas (La Jornada: 2.08.1996).

El asesinato de la abogada comprometida Digna Ochoa y Plácido, el 19 de octubre 2001, demuestra el peligro que corren defensores de derechos humanos en México. En esas fechas, Pedro Hernández Flores manifiesta en una entrevista que: "Hasta ahorita nosotros no hemos recibido amenazas de manera directa, pero nos vigilan en las calles... se han tenido casos en que siempre vemos gente que nos siguen, pasan con radios y no sabemos quiénes sean [sic]" (ZU-Noticia: 6.11.2001).

En el año de 2004, cuando pasaron estadías solidarias provenientes de la organización española SODEPAZ en la oficina en Huejutla y en el contexto del proyecto

autogestivo de educación en derechos humanos, en una comunicación interna, los integrantes del CODHHSO documentaron la vigilancia amenazante expresando que: “...desde que empezamos los trabajos con talleres de capacitación de monitores en derechos humanos en las comunidades y las visitas que hemos tenido con gente de Europa dispuestos a conocer la situación de los indígenas hemos estado vigilados en la oficina...por gentes vestidos de civil,...además han tratado de subir en las azoteas de las viviendas de los vecinos para revisar alrededor de la oficina y como los vecinos se han negado, les ofrecen dinero...” (CODHHSO: 18.08.2004).

1.4.2. Campos de trabajo de la ONG de derechos humanos

A continuación exponemos brevemente algunos de los campos de trabajo en los que actúa el CODHHSO, entre los que se encuentran: conflictos por la tierra, casos de tortura, presos políticos y de conciencia, la militarización, la situación del sector salud y los derechos de las mujeres, los derechos culturales, el derecho al desarrollo y el derecho a la educación.

Conflictos por la tierra

Aunque todo parezca indicar que la cuestión de la tenencia se ha normalizado después de la legalización de las tierras tomadas, continúan los conflictos. “En los ejidos y comunidades, prevalecen los problemas agrarios especialmente por límite de terrenos y por abuso de las autoridades ejidales, la autoridad agraria no interviene porque consideran que son problemas internos y debe de resolver la asamblea y en lugar de que se resuelva se agrava porque las asambleas son manipuladas [sic]” (CODHHSO: 26.05.2005). Gran parte de los pleitos agrarios representan un trasfondo de las violaciones a los derechos humanos y de los pueblos indígenas (Negrete Salinas: 1998, 18). Son conflictos en los cuales se conjuntan varios problemas dentro y fuera de las comunidades que muchas veces tienen una larga historia, donde participan particulares, organizaciones campesinas, instituciones y autoridades agrarias. En el futuro podría agudizarse la cuestión de la tenencia de la tierra

por los yacimientos de petróleo y gas¹⁹ que se encuentran principalmente debajo de la Huasteca veracruzana.

En este ámbito se repiten las historias de desalojos, expulsiones de familias de sus comunidades, así como divisiones y violencia entre los mismos campesinos e indígenas. Casi siempre están involucrados servidores públicos como presidentes municipales, encargados de la procuraduría agraria o de la seguridad pública, en el caso de detenciones y operativos de desalojos. Los casos más destacados en los últimos años han sido las incursiones policíacas en las comunidades de Doroteo Arango, Ricardo Flores Magón, La Lima, Cuexcontitla, Otlamalacatl y Coachumo del municipio de Benito Juárez, Veracruz, a mediados de 1995. El CODDHSO denunció los abusos cometidos en esos operativos y reivindicó la libertad de los indígenas y campesinos detenidos (El Día: 11.01.1996).

Entre los antecedentes de los sucesos violentos figuran las tomas de tierra y posteriores despojos, a partir del año de 1983, llevados a cabo en los perímetros de la ex hacienda Cececapa. A finales de mayo de 1995 llegaron 1,500 elementos de la policía al municipio de Benito Juárez con el motivo de realizar una acción “antigavillas”, aunque una autora aclara que “...los ganaderos pidieron protección de la policía” (Guillaumín, R.: 1998, 143). Una parte del operativo se desplegó el 29 de mayo a las comunidades de Cuexcontitla y Otlamalacatl, utilizando decenas de vehículos y tres helicópteros para dispersar a los indígenas con gases lacrimógenos (MCD: 1996, 11). Según los testimonios recogidos por una ONG de derechos humanos, los policías

...entraron a la comunidad y sacaron a todos los habitantes de sus casas, incluso a los alumnos que se encontraban en la secundaria, al igual que los maestros, golpeándolos indiscriminadamente con armas y a patadas; uno de los alumnos fue amarrado, una persona

¹⁹ Se reportó que PEMEX podría perforar en los próximos 15 años 13,500 pozos en la Huasteca (ZU-Noticia: 22.07.2003) y según el programa de perforación de pozos de desarrollo, en los años 2007 hasta 2009, hay 2,780 pozos previstos para la zona de Chicontepec (La Jornada: 21.01.2007). La ONG Miauaxochitl de Chicontepec, Veracruz, expresa su preocupación acerca de “...la exploración y explotación intensiva del paleocanal de Chicontepec... Evidentemente tendremos un fenómeno de transformación cultural profunda, además de que se modificarán las dinámicas en diversos aspectos de la vida social, cuyos efectos son difíciles de predecir. Asimismo, no sabemos cual será la respuesta de la población que presiente que se ‘llevarán la riqueza de nuestras tierras sin que dejen beneficios para nuestras comunidades’” (www.redindigena.net/organinteg/miauaxo.html).

que se dirigía a su potrero fue golpeada brutalmente, lo colgaron de los brazos a un árbol, le clavaron un desarmador en la mano... Los policías que entraron a las casas robaron varios objetos, además de llevarse 300 animales. Personas que habitan el lugar señalan al Sr. Isidro Monroy como la persona que iba al frente de los policías (Centro Pro: 1996, 15).

Pocos días después, 400 elementos de la policía estatal entraron en la comunidad Ricardo Flores Magón. Ambos operativos dejaron un saldo de decenas de indígenas y campesinos detenidos y casas destruidas. En estas incursiones masivas y violentas en comunidades indígenas se repite la historia de los 70 y 80, en que fuerzas del orden público operan mano a mano con intereses particulares de “caciques” para defender sus derechos a la propiedad privada. Sin embargo, la Comisión Nacional de Derechos Humanos (CNDH) reconoce que fue violado el derecho a la propiedad del terrateniente afectado. A su vez señala en su recomendación que el operativo “...fue desproporcionado y existió un exceso en el uso de la fuerza”. Además presume “...que en este caso la fuerza pública se utilizó con el fin de amedrentar a los indígenas campesinos habitantes de la región e inhibir futuros intentos de organizarse para reclamar o posesionarse de las tierras y cultivar los productos necesarios para su subsistencia” (CNDH: 018/1997).

Asimismo la Comisión Interamericana de Derechos Humanos (CIDH) dedica unos párrafos de su *Informe sobre la situación de los derechos humanos en México* (1998) a la Huasteca, considerando que: “La violencia ha recrudecido en los últimos años a manos de policías, autoridades y caciques, sumando factores políticos y militares al problema agrario... La violencia, de tipo político-militar, se incrementó durante 1995, particularmente en los municipios de Atlapexco y Huautla... En la Huasteca veracruzana las víctimas son en su mayoría campesinos indígenas, a menudo miembros de la OIPUH-FDOMEZ..., y sus dirigentes. Los agresores son identificados, por lo general, con cuerpos de seguridad pública, el Ejército, y pistoleros relacionados con autoridades y caciques locales” (CIDH: 1998, 177pp).

La cuestión de la tierra no es solamente un asunto regional, sino que se circunscribe a cambios estructurales en el ámbito del derecho agrario y de las políticas económicas nacionales e internacionales. En una entrevista, el primer presidente del CODHHSO se

refiere a la importancia de la tierra para los pueblos indígenas. Hace hincapié en los efectos del Tratado de Libre Comercio (TLC), en la legalización de la compra de la tierra y en el fomento de su privatización. Así se “...rompe con las tradiciones colectivas de los pueblos indígenas. El campesino que no está conciente, el indígena que no está preparado se va con esta finta [es decir, se deja engañar], pero al ratito se queda sin sus tierras. Porque si yo poseo un poco más de dinero yo le compro y al ratito yo soy el nuevo cacique del pueblo” (entrevista: 03.04.2006).

El derecho a la tierra constituye un eje transversal en la historia del Comité de derechos humanos de las Huastecas y la Sierra Oriental. Jorge Andrés Hernández Ramírez, ex secretario general del CODHHSO, relata que una línea de trabajo fueron las pláticas y la capacitación en torno al programa de la titulación de la tierra PROCEDE, introducido bajo el gobierno del Presidente Carlos Salinas de Gortari, a la par con la reforma al Artículo 27 arriba mencionada, cuya intención radicó en capitalizar al agro mexicano. Jorge Andrés Hernández narra que ese programa fue implementado de manera obligatoria, dado que agentes gubernamentales ejercieron presión sobre los campesinos e indígenas huastecos para convencerlos de obtener el título de certificación. “Hay comunidades como Terrero. Les quitaron su terreno porque no quisieron el PROCEDE, y hasta ahorita no se ha resuelto” (entrevista: 03.04.2006).

Casos de tortura

Como segundo campo de trabajo de la organización de derechos humanos mencionamos los casos de tortura²⁰. El caso que ha tenido la mayor resonancia a nivel nacional e internacional en la historia del CODHHSO ocurrió en la comunidad Plan del Encinal,

²⁰ La Convención de Naciones Unidas contra la tortura y otros tratos o penas crueles, inhumanos y degradantes del 10 de diciembre de 1984, en vigor desde 1997 en México, define la tortura como: “...todo acto por el cual se inflija intencionadamente a una persona dolores o sufrimientos graves, ya sean físicos o mentales, con el fin de obtener de ella o de un tercero información o una confesión, castigarla por un acto que haya cometido, o se sospeche que ha cometido, o de intimidar o de coaccionar a esa persona o a otras, o por cualquier razón basada en cualquier tipo de discriminación, cuando dichos dolores o sufrimientos sean infligidos por un funcionario público u otra persona en el ejercicio de funciones públicas, a instigación suya, o con su consentimiento o aquiescencia” (cit. en: Hernández Forcada; Lugo Garfias: 2004, 15-16).

municipio de Ixhuatlán de Madero, Veracruz, en septiembre de 1994, cuando fueron torturados y ejecutados extrajurídicamente dos campesinos otomíes, como consecuencia de una cadena de abusos cometidos como la negación del derecho a la tierra, detención sin orden de aprehensión, privación de la libertad, retención incomunicada y tortura, hasta llegar a la privación de la vida. De tal modo observamos la interrelación compleja de varios delitos del fuero común y múltiples violaciones de los derechos humanos.

Como antecedente cabe señalar que integrantes de la OPE-”Morelos” ocuparon, el 21 de agosto de 1994, 700 hectáreas de Las Tejas, predio del ex presidente municipal de Ixhuatlán de Madero, Tranquilino Hernández Reyna. Según los reportes periodísticos, la comunidad Plan del Encinal fue agredida el 18 de septiembre y posteriormente rodeada durante varios días por la policía judicial y “pistoleros”. Por ello la población de la comunidad huyó al monte. Las víctimas denunciaron que les fue robado dinero de la cooperativa, que fueron destruidos granos de café, cateadas sus casas. Además, los campesinos Rolando y Atanacio Hernández Hernández de 17 años y de 28 años de edad fueron detenidos, torturados gravemente y ultimados con armas de fuego en la finca Las Tejas²¹. Sus cuerpos fueron tirados al río Chiflón y aparecieron unos días más tarde río abajo. Una comisión de la CODHHSO estuvo presente, recogió testimonios y tomó varias fotos de los cadáveres²². Más tarde la ONG de derechos humanos llamó la atención a unos agentes judiciales y del Ministerio Público quienes intentaron exhumar los cadáveres sin testigo alguno (Política: 3.09.1994; La Jornada: 27.09.1994, 15.03.1995, 17.03.1995; Sur: 3.10.1994).

En otras ocasiones, el CODHHSO denunció actos de tortura en la Huasteca veracruzana, como los casos de Eneo y Emiliano Hernández Hernández, en 1995, quienes

²¹ Asimismo, la CNDH analizó este caso en su recomendación 018/1997 donde observamos una versión diferente a los hechos descritos arriba, según la cual, en esa comunidad ocurrió un enfrentamiento en el que resultaron muertos dos policías y dos campesinos (CNDH: 18/1997). Este organismo criticó la intromisión de cuerpos de seguridad en asuntos agrarios; la negligencia del operativo, que no persiguió a los agresores que mataron a dos policías; así como las omisiones en las investigaciones de los homicidios e irregularidades en las necropsias de los policías fallecidos en estado de ebriedad. En cuanto a los dos campesinos torturados y privados de vida señala solamente que: “...la investigación medico-legal fue insuficiente”.

²² En este contexto hay que ver las difamaciones publicadas en la prensa regional arriba descritas, que fueron publicadas después de las denuncias del CODHHSO.

sufrieron toques eléctricos en los brazos, se les colocaron bolsas de plástico sobre la cabeza y fueron golpeados en diferentes partes del cuerpo para confesarse culpables de los delitos imputados por la Policía Judicial (CODHHSO: 12.07.1995). En Hidalgo, por ejemplo, hicieron pública la tortura psicológica “a punta de pistola” que el director del Centro de Readaptación Social (CERESO) de Huejutla ejerció sobre un preso (El Día: 13.10.1998).

Casos de presos políticos y de conciencia

Una tercera línea de trabajo del CODHHSO se ubica en torno a los presos políticos y de conciencia. Un objetivo sentado en el acta constitutiva se resume en: “Realizar trabajos de entrevista con los presos y sus familiares”. Por lo tanto, visitan a los detenidos en reclusorios; denuncian aprehensiones arbitrarias y los abusos de la fuerza durante el proceso de detención; la falta de traductores en casos de indígenas monolingües; así como la “fabricación” de delitos y la aplicación de la tortura para obtener una confesión.

Un caso en la Huasteca veracruzana es el de Santos Soto Ramírez, indígena otomí e integrante del FDOMEZ, acusado de haber cometido múltiples homicidios y se encuentra recluido desde el 11 de agosto de 1995. Su detención fue llevada a cabo sin orden de aprehensión y sin que existiera flagrancia. Fue puesto a disposición del juez cinco días después de su aprehensión. Varias ONG de derechos humanos y el CODHHSO hicieron público que el detenido firmó un documento en el que se niega a interponer una queja por tortura “...porque no sabe quién lo torturó” (La Jornada: 28.09.1995). Mientras tanto, la presidenta de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Veracruz niega que el preso haya sido torturado. En 2001 la Comisión Interamericana de Derechos Humanos aceptó la petición recibida en 1999 respecto al caso de Santos Soto como violatorio a los derechos garantizados en la Convención Americana (CIDH: 2001, caso 12.117)

La labor de la asociación civil de derechos humanos en el ámbito de los presos políticos y de conciencia incluye todo el proceso: desde cómo se llevó a cabo una detención, el proceso de impartición de justicia, hasta la situación en el reclusorio. Podemos enumerar varios casos en esta área en la cual el CODHHSO se comprometió. En 1992 denunció la detención sin orden de aprehensión y con “lujo de violencia” de un campesino

del municipio de Atlapexco, quien fue apresado por militar en la OIPUH y por lograr obtener la carpeta básica ante las autoridades agrarias, mientras que el grupo del CNC no pudo obtenerla (El Día: 23.08.1992). En otros casos fueron denunciadas irregularidades jurídicas como en los procesos penales de campesinos indígenas (La Jornada: 8.11.1997). En 2001 se consideró que los derechos de unos indígenas detenidos fueron violados “...al no nombrarles un traductor en el momento de presentar sus declaraciones, ya que no hablan ni entienden bien el español” (ZU-Noticia: 8.11.2001). Un boletín de prensa del CODHHSO manifiesta que “...la mayoría de los presos son indígenas, miembros de organizaciones sociales y simpatizantes del PRD”, y se expresa además a favor de una ley de amnistía y menciona especialmente los casos de Santos Soto Ramírez y Sergio Cerón Hernández (CODHHSO: 6.08.2002).

La militarización

En cuarto lugar, tendríamos que mencionar la presencia ininterrumpida de las Fuerzas Armadas en la región en las últimas décadas. Particularmente, a finales de los 70 y mediados de los 90 la militarización se incrementó. Por un lado, el comité mantiene viva la memoria histórica²³ sobre las represiones del Ejército contra el movimiento de toma de tierra en los 70 y 80 en las Huastecas. No obstante, es inexistente una documentación o un estudio sistemático sobre las violaciones a los derechos humanos en este tiempo, o una lista completa de campesinos indígenas desaparecidos.

Por otro lado, el CODHHSO se ha pronunciado, especialmente a mediados de los años 90, en contra de la presencia militar en las Huastecas, que se debe a la doctrina militar de combatir al “enemigo interno”²⁴. Generalmente se considera que la pobreza, la

²³ Mientras tanto, el visitador de la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Hidalgo en Huejutla sostiene que: “Hoy los tiempos han cambiado y debemos avocarnos a las situaciones actuales...” (ZU-Noticia 16.07.2003).

²⁴ Un estudio acerca de las Fuerzas Armadas de México destaca un cambio en la doctrina militar. Tradicionalmente las Fuerzas Armadas se conciben como la institución que vigila el territorio nacional contra agresiones externas. A partir de los años 60, bajo la influencia de estrategias militares de Estados Unidos, el ejército mexicano empieza a enfocarse en el “enemigo interno”: grupos guerrilleros, los narcotraficantes y el crimen organizado. Entonces, se modificaron varios aspectos como el entrenamiento militar, el armamento y la distribución geográfica por el territorio nacional. Este paso que tiende a cambiar “...de una política de

marginación y la exclusión sociopolítica de los pueblos indígenas representan condiciones favorables para un potencial surgimiento de grupos guerrilleros. De hecho circulan en la prensa regional artículos que insinúan la existencia de guerrilleros huastecos sin ofrecer pruebas contundentes. Estos rumores sobre grupos irregularmente armados forman parte de una estrategia de contrainsurgencia. En este marco, la ONG huasteca presentó en 1994 una queja ante la CNDH denunciando que militares y policías “...entran constantemente en las comunidades, intimidando a la población civil, tratando de militarizar las zonas marginadas, rompiendo con la paz pública” (cit. en: CNDH/122/94/VER/4534)²⁵.

A principios de julio de 1996, las autoridades reportaron un hallazgo de 15 a 25 cuernos de chivo en las comunidades El Ixtle y El Lindero, municipio de Huautla, Hidalgo. Eso provocó un despliegue de efectivos, tanquetas y helicópteros militares en la zona. El hallazgo del arsenal “...nunca fue mostrado ni comprobado” (Proceso: 1.03.1998) y la ONG regional hizo pública que en este operativo los militares golpearon a culatazos a campesinos amenazándolos de muerte si no les decían dónde estaban los del Ejército Popular Revolucionario (EPR) (CODHHSO: 9.07.1996).

Principalmente la zona norte de Veracruz se vio afectada por la militarización. En el caso de la comunidad de Amaxac la presencia militar se prolongó por un año, hasta 1997. Resultó que, “...no encontraron una sola arma ni una hoja de marihuana ni un solo guerrillero” (Proceso: 1.03.1998, 22).

En el Congreso Estatal de Veracruz la mayoría priista sostuvo que: “...mientras no exista una denuncia concreta de violaciones a los derechos humanos por las acciones que realiza el Ejército Mexicano, no podemos pedirle que se retire” (cit. en: La Jornada: 2.08.1996).

defensa del Estado mexicano a otra de defensa del gobierno...” se considera preocupante, particularmente por la falta de un control real del Congreso de la Unión en cuanto a la definición del presupuesto militar o las prioridades de la defensa nacional (Fernández, David: 2003, 16).

²⁵ La respuesta de la CNDH fue la siguiente: “En cuanto a la presencia de los miembros del Ejército Nacional, ésta se debe a la solicitud de los Presidentes Municipales de los poblados quejosos, para que realizaran labores sociales en favor de las comunidades...quedando las comunidades agradecidas con el servicio que prestan los batallones del Ejército Mexicano, contando además, con la tranquilidad que da la presencia de dichos cuerpos de seguridad” (CNDH/122/94/VER/4534).

Los campesinos e indígenas afectados expresaron que los campamentos militares “...en diferentes ejidos de la Huasteca están convertidos en prostíbulos...” y, “...sólo vienen a causar destrozos a los sembradíos y a robar productos, además de impedir el tránsito a las poblaciones. Si dicen que somos gente que tiene justicia y vive en paz, para qué nos mandan más policías que violan nuestros costumbres, las garantías individuales y nuestros derechos” (Expresión de Poza Rica: 26.01.1997). “Se pintan la cara (camuflageados) y andan por todos los cerros, lo que consideramos que es un hostigamiento para que nos dejemos de movilizaciones [sic]” (La Jornada: 9.04.1997). El presidente municipal de Benito Juárez dijo que han “...recibido diversas denuncias de que los soldados se bañan desnudos en el río Calabozo, cerca de donde las mujeres indígenas acuden a lavar ropa acompañadas por sus hijas, a quienes los militares quieren ‘agarrar porque les gustan’” (La Jornada 13.08.1996). También el CODHHSO afirma que la presencia militar y las operaciones policíacas “...tienen como objetivo descabezar a las organizaciones sociales independientes que luchan por mejores niveles de vida, por la tenencia de tierra y por la justicia” (La Jornada: 19.08.1996).

Más tarde, la ONG de derechos humanos da a conocer una denuncia de vecinos de la comunidad de Oxale, municipio de Huejutla, en la que solicitan “desalojar” a los elementos del 84 Batallón de Infantería, porque “...les causa temor e intranquilidad y no pueden desempeñar normalmente sus actividades agropecuarias” (El Rollo: 18.05.1998). Además critica las actividades militares de contrainsurgencia que incluye fichar a todos los dirigentes sociales y autoridades comunales. En entrevista (04.03.2006), el ex secretario general del CODDHSO recuerda que el coronel los mandó directamente al batallón en Huejutla cuando denunciaron violaciones de los derechos humanos por parte de las Fuerzas Armadas para aclararlo. Allí vio varias fotografías de personas fichadas, entre las que encontró una de sí mismo, es decir, lo tenían fichado por haber ocupado anteriormente un cargo de autoridad comunal.

La presencia de militares en la Huasteca sigue siendo, hasta hoy, un tema que se documenta en los periódicos locales. Se reportó, por ejemplo, que elementos de la Secretaría de Defensa Nacional (SEDENA) interrogaron y amenazaron al director de la

Telesecundaria de El Lindero (ZU-Noticia: 17.12.2001). El FDOMEZ denunció, en diciembre de 2005, que miembros del Ejército Mexicano entraron a las comunidades Metlatepec y “21 de Enero”, ambas ubicadas en el municipio de Huautla, para repartir despensas. En Metlatepec “...el Ejército Mexicano no fue recibido por la comunidad y en vista de este desaire dispararon al aire y esto provocó que las personas se asustaran” (Diario de las Huastecas: 16.12.2005).

La existencia de grupos paramilitares en la Huasteca se ha advertido en varias ocasiones y se vincula al tema de la presencia militar. La última vez, en diciembre de 2005, el FDOMEZ y el CODHHSO denunciaron el reparto de volantes de un Comando Popular Clandestino (CPC), una agrupación que tiene antecedentes en el Frente Armado de Ajusticiamiento para la Liberación Campesina y el Frente Indígena Reivindicador Zapatista, que operaban en la Huasteca hidalguense y veracruzana (La Jornada: 19.12.2005). Sin embargo, la aparición de volantes nos parece como un indicador débil que no comprueba de manera contundente la existencia de un grupo paramilitar.

La situación del sector salud y los derechos de las mujeres

En quinto lugar, destaca el trabajo de la ONG de derechos humanos en el campo de la salud. Ello engloba la realización de un proyecto de salud comunitaria, la denuncia de abusos de autoridades del sector salud, especialmente en lo que atañe a los derechos de las mujeres y los derechos sexuales y reproductivos.

El proyecto de salud comunitario tuvo su inicio en 1993, en colaboración con la Coordinadora Democrática de Trabajadores de la Salud, a partir de la observación de que el sistema nacional de salud ofrece servicios insuficientes para la población indígena y campesina. Desarrollaron el proyecto principalmente en los municipios de Huautla, Hidalgo y Benito Juárez, Veracruz, en comunidades que no contaron con servicios de salud, con excepción de visitas de médicos y enfermeras en campañas de vacunación. Elaboraron un diagnóstico, asignaron comités de salud, se distribuyó un folleto sobre medicamentos de usos más frecuentes, se impartieron cursos de primeros auxilios y se formó una cooperativa con medicamentos de uso frecuente como los contra parasitosis.

En cuanto a los abusos en el sector salud, una comisión del CODHHSO que visitó en noviembre de 1993 el reclusorio de Tuxpan, Veracruz, constató la desnutrición de los detenidos por falta de alimentación adecuada. Hizo pública una denuncia relativa a negocios que las autoridades del penal han puesto. Reportaron que había solamente 200 litros de agua para 400 internos, por lo que se ven obligados a comprar el agua o pelearse. Ante esta situación los detenidos comenzaron una huelga de hambre. “Un médico que no se identificó cuando visitó a los huelguistas les dijo: ‘lo que ustedes necesitan son ataúdes’” (CODHHSO: 25.05.1994).

Posteriormente, la ONG de derechos humanos difundió que “...en las clínicas de Chalahuiyapa y Aguacatitla, obligan a las mujeres indígenas a esterilizarse para así poder recibir los apoyos que las instituciones de gobierno destinan, como es el programa de PROGRESA [Programa de Educación, Salud y Alimentación]” y reivindicó “...que todos los programas que las instituciones de gobierno destinan a las comunidades marginadas...no deben ser condicionadas” (Expresión de Tempoal: 7.02.1998).

En un informe de trabajo del Comité, a mediados de 1999, el presidente documentó: “Fui al Nuevo Centro de Población Ejidal de 21 de Enero, Municipio de Huautla, Hidalgo, para entrevistarme a la señora Cirila Hernández Martínez, quien al decir que una doctora le había manifestado que era necesario que se planificara, ya que si no lo hacía le retirarían el apoyo de PROGRESA. Además le manifiesto que el gobierno ya no quiere que haiga más niños [sic]” (CODHHSO: 20.10.1999).

A principios de 2002, el CODHHSO denunció ante el secretario de salud del estado de Hidalgo un caso en que servidores públicos del sector salud amenazaron a una mujer indígena con quitarle el PROGRESA si no se colocaba el dispositivo intrauterino. Además denunciaron el caso de una señora de la comunidad de Santo Domingo, municipio de Huautla, en el que la enfermera de la clínica rural “...le hacía citas cada mes por el control de su embarazo pero por lo general siempre se encontraba la clínica cerrada”. La partera de la comunidad no la pudo atender adecuadamente por lo que la llevaron al Centro de Salud en Huautla donde nació su niño muerto y ella sufrió una fuerte hemorragia (CODHHSO: 17.01.2002).

En un boletín de prensa reciente la ONG afirma que: “La mujer indígena es la que más sufre, no solamente el maltrato de sus maridos e hijos con vicio, sino que son discriminadas en la salud, en el trabajo, en el sexo, en la educación, no tienen el derecho de las tomas de decisiones dentro de las familias, en la educación de sus hijas, en el trabajo familiar o en cualquier otra cosa [sic]” (CODHHSO: 8.03.2005).

Los derechos culturales

En cuanto a los derechos culturales, como sexto campo de trabajo, destaca la defensa de las lenguas indígenas. Celerino Hernández indica que: “Nosotros como indígenas queremos preservar nuestra lengua como instrumento principal para seguir reproduciendo la cultura” (entrevista: 03.04.2006).

Por su lado, Jorge Andrés Hernández enumera (entrevista 03.04.2006) tres elementos culturales a preservar: los jueces auxiliares, el *Xantolo* y la lengua nahua²⁶. Anteriormente las autoridades de las comunidades se llamaron “jueces auxiliares”, pero fueron obligados a cambiar el nombre por “delegados”. A pesar del rechazo de la nueva denominación administrativa se les fue impuesta. En cuanto a la fiesta del Día de Muertos hizo hincapié en que en las escuelas se empezó a hablar del *halloween*, una influencia de la cultura de Estados Unidos, a lo que dice al respecto: “Aquí no es el *halloween*, aquí es el *Xantolo*. Para nosotros es una costumbre de que vienen nuestros muertitos. Ese día nosotros vamos a ofrendar”. Finalmente, expresa que el CODHHSO promueve, en las pláticas, el uso de la lengua náhuatl y que no se olviden “...cuáles son sus costumbres, cuál es su lengua, cuál es su cultura” (entrevista: 03.04.2006).

²⁶ “Náhuatl: Deriva del verbo *nahuati*, que significa sonar claro como una campana, o – en sentido figurado – hablar claro. Náhuatl es entonces ‘lo que suena bien’... Posiblemente el verbo *nahuati* deriva a su vez de *nahui*, cuatro, el número de los rumbos del universo, de los elementos de la naturaleza y en general de todo lo recto y lo bueno, lo que implicaría que el idioma era símbolo de lo bueno, lo recto y lo claro” (Leander, Birgitta: 1972, 268-269).

El derecho al desarrollo

La gran parte de las violaciones a los derechos humanos mencionadas arriba se pueden englobar en el derecho al desarrollo²⁷, el séptimo enfoque de trabajo del CODHHSO. Por ello quisiéramos recordar a la primera recomendación respecto al derecho al desarrollo (018/1997) emitida por la CNDH al gobierno del estado de Veracruz. A partir de las varias denuncias y quejas hechas por los pobladores de diversos municipios, la CNDH inició investigaciones de campo, recopiló datos generales sobre la situación de la Huasteca veracruzana, conformada por 29 municipios, 11 de los cuales se caracterizan por el alto nivel de pobreza, donde más del 80% de la población es indígena. En esa recomendación se documentó la situación de desocupación, el analfabetismo, las viviendas deficientes, la falta de drenaje, energía eléctrica y agua entubada, la desnutrición de niños, la ausencia de un sistema de educación bilingüe, los abusos de autoridades, la falta de profesionalidad de servidores públicos, las carencias en el sistema de procuración de justicia, la violencia innecesaria por parte de elementos de seguridad pública contra campesinos e indígenas, las irregularidades en asuntos agrarios, el insuficiente desarrollo social, entre otros hechos.

Por parte del CODHHSO se valora también la importancia del derecho al desarrollo. Hace hincapié en que este derecho ha sido negado a las comunidades y en que es uno de los derechos fundamentales para los pueblos indígenas (Expresión de Tempoal: 7.01.1998). “Las autoridades competentes no intervienen para resolver los conflictos [agrarios] adecuadamente solo han utilizado para mantener el control político, dividiendo mas a las comunidades indígenas en lugar de unificar para el bien del desarrollo de sus comunidades,

²⁷ Una definición se encuentra en la Declaración sobre el Derecho al Desarrollo (1986) de la ONU (Art. 1.1): “El derecho al desarrollo es un derecho humano inalienable en virtud del cual todo ser humano y todos los pueblos están facultados para participar en un desarrollo económico, social, cultural y político en el que puedan realizarse plenamente todos los Derechos Humanos y libertades fundamentales, a contribuir a ese desarrollo y a disfrutar de él”. En términos generales “...donde la justicia social no se desarrolla suficientemente, no pueden ejercerse plenamente los Derechos Humanos, pues el objetivo primordial e incuestionable de los derechos y libertades fundamentales del ser humano es la preservación y defensa de la dignidad de la persona. La pobreza y la marginación son fenómenos inaceptables por ser contrarios a la dignidad del ser humano. Dentro de esos derechos se ha venido conformando el derecho al desarrollo” (CNDH: 018/1997).

estos problemas a costado vidas y la desintegración de las familias [sic]" (CODHHSO: 26.05.2005).

Con miras al desarrollo de las comunidades el primer presidente de la ONG aclara que los pueblos indígenas están impulsando el autodesarrollo: "A pesar de la propaganda que hace el gobierno a través de los medios de difusión, de que México es un país democrático, nosotros pensamos que no, mientras no se considere a los pueblos indígenas. La democracia no es solamente el voto, sino la democracia se entiende como el mejoramiento de vida en las comunidades, pero no se da. Entonces son los propios pueblos quienes los que hacen que eso vaya avanzando" (entrevista: 03.04.2006).

Actualmente la ONG de derechos humanos está impulsando la construcción de una granja de pollos con la cual se podrá garantizar la autonomía económica de la Red de Monitores de Derechos Humanos. En octubre de 2005 acudieron integrantes de la Red al Instituto Tecnológico Agropecuario de la Huasteca Hidalguense para un curso de capacitación en el cual se abordaron aspectos de la ubicación y construcción de una galera, la alimentación de pollos ponedores y de engorda, cuestiones de desinfección, vacunación, enfermedades, etc. La construcción de la galera se lleva a cabo en la comunidad Emiliano Zapata, municipio de Huautla. Esta granja representa una pieza clave para el proyecto educativo autónomo del CODDHSO.

El derecho a la educación

Para concluir el panorama de áreas de trabajo del CODHHSO mencionamos el derecho a la educación. Ya en el acta constitutiva se declaró como un objetivo la enseñanza de la DUDH a los pueblos. La labor educativa depende fundamentalmente del contexto en el que se aplica, por ejemplo, las capacitaciones que llevaron a cabo integrantes de la ONG en un CERESO estuvieron más enfocadas en los derechos de los presos y cómo ampararse.

La educación no formal se realizó a manera de reuniones y pláticas. También las publicaciones de la ONG de derechos humanos en forma de volantes o boletines de prensa cumplen con una función educativa.

El primer presidente del CODHHSO señala la alfabetización como un aspecto determinante en el proceso de liberación: “Un padre de familia, un campesino que no sepa leer y escribir, no es libre, está enajenado”. Además crítica que aunque el derecho a la educación se encuentra consagrado en la Constitución, no se adecuan la educación a las condiciones de pobreza y desigualdad (entrevista: 03.04.2006).

Con la creación de la Red de Monitores de Derechos Humanos (RMDH) en septiembre de 2003 el CODHHSO ha emprendido, por primera vez, un proyecto educativo a largo plazo. La idea proviene de la Limeddh y entre finales de 2003 y el verano de 2004, dos voluntarios de España impulsaron, en colaboración con el CODHHSO, dicha red. La estructura se basa en los monitores que nombran las comunidades. Ellos tienen el cargo no remunerado de formarse para servir a la comunidad en la difusión de los derechos humanos y en la documentación de violaciones a aquellos. Existen dos monitores regionales responsables, uno para Hidalgo y otro para Veracruz. También hay representantes por cada uno de los municipios. La RMDH abarca los municipios de Huejutla, Huautla y Atlapexco, en Hidalgo, y Chalma, Benito Juárez e Ixhuatlán de Madero, en Veracruz. A través de la CODHHSO y la Limeddh se difundirán las violaciones documentadas a nivel regional, nacional e internacional. Como objetivo central de la RMDH se postula: “...dar a conocer a las comunidades indígenas, la información necesaria sobre los Derechos Humanos...” y explicar “...cuestiones relacionadas con qué son los Derechos Humanos, cuáles son, qué es una violación a los Derechos Humanos, dónde podemos encontrar escritos nuestros derechos” (CODHHSO: 7.11.2003). Con la ayuda de los voluntarios de España fueron elaborados varios folletos sobre los DCP, los DESC, el Convenio 169 de la OIT, la tortura, los derechos del niño y también sobre la historia universal, la historia de México y acerca de la globalización.

En septiembre de 2004 llevaron a cabo una primera asamblea general de la RMDH en el auditorio de la parroquia de Atlapexco. En este evento asistieron 20 monitores de 13 comunidades de cinco municipios. Entre otras cosas plantearon que los monitores “...tienen que poner a la práctica el poco conocimiento que obtuvieron en los talleres de D.H. con sus respectivas comunidades” (CODHHSO: 19.09.2004), realizar un recorrido por éstas,

ampliar la red, intercambiar experiencias, etc. También se mencionó que unos monitores han dejado de participar por falta de apoyo de las autoridades de sus comunidades. Otros pidieron una continuidad de los talleres, porque no han entendido bien los derechos universales. Finalmente, expresaron que se trata no solamente de documentar y denunciar sino de “...rescatar la memoria de las luchas de los pueblos y del movimiento social en general” (CODHHSO: 19.09.2004).

En la segunda asamblea general, en julio de 2005, en la comunidad de Chomaquico, municipio de Huejutla, participaron 36 monitores. Allí detectaron problemas de comunicación de la RMDH. No han podido comunicar adecuadamente, por ejemplo, modificaciones de las fechas de los talleres o de las reuniones, con el resultado de la ausencia de algunos monitores. Otro tema fue la propuesta de una capacitación de los monitores en computación. Discutieron sobre la necesidad de dar seguimiento a los pequeños talleres de capacitación en las comunidades y la necesidad de buscar financiamiento para el proyecto productivo de autosustento, la granja de pollos, “...para una mejor vida de los indígenas, pero esto debe ser basado en la educación y capacitación social y política que permita crear conciencia de la gente para un mayor independencia de sus comunidades y la organización en la cuestión económico [sic]” (CODHHSO: 10.07.2005).

La lucha por la tierra de los pueblos indígenas en la Huasteca hidalguense y veracruzana hace tres décadas ha llevado a un reparto agrario significativo. Sin embargo, las comunidades no han podido salir de la marginación y proliferan las violaciones a los derechos humanos. Pedro Hernández Flores, un activista nahua de este movimiento agrario, preside actualmente el Comité de Derechos Humanos de las Huastecas y Sierra Oriental, una organización no gubernamental con sede en Huejutla, Hidalgo. Desde 2003 imparte talleres en la región formando una Red de Monitores de Derechos Humanos. El proyecto educativo autónomo está enfocado en la capacitación y organización de los indígenas campesinos para documentar violaciones y difundir nociones básicas sobre los derechos humanos y de los pueblos indígenas en sus comunidades. Más allá de la lucha por la tierra, el movimiento de los pueblos indígenas está tomando conciencia de la importancia de la

educación autónoma apropiándose de manera organizada de los derechos humanos como herramientas para su lucha hoy en día. Con el propósito de incidir en la construcción de los derechos humanos en las comunidades huastecas, el CODHHSO tiene como tarea substantiva la difusión de la DUDH y el fomento de la participación ciudadana. En este contexto se inscribe la educación en derechos humanos desde la visión y práctica de Pedro Hernández Flores que trataremos en el siguiente capítulo.

2. El relato de vida de Pedro Hernández Flores:

El trasfondo de su visión y práctica educativa

2.1. Visión y práctica del educador

¿A qué se debe la preferencia por el término “educador”? A primera vista, designaciones como profesor, maestro o pedagogo pertenecen al mismo campo semántico. No obstante, conllevan ciertos matices – por ejemplo, profesor remite a un educador en una institución educativa formal.

Por lo general puede observarse que en los procesos educativos destaca la importancia del educador, quien es considerado tanto una figura central e imprescindible, como un iniciador y el factor decisivo en la interacción pedagógica. En esa medida al educador se le ha caracterizado como “...individuo puesto al servicio espiritual de una colectividad y cuya simple inclinación o simpatía lo empuja a ejercer influencia en el educando como futuro portador de valores ilimitados, formándole espiritualmente a la medida de su capacidad intelectual...” (Kerschensteiner cit. en: Saavedra R.: 2001, 63). Se distinguen las diferentes funciones de un educador como son: la del instructor o informador tradicional; la del formador, orientador, tutor; la del *manager*, organizador, responsable por la gestión y planificación; la del constante aprendiz de sus propios alumnos, padres, comunidades, etc. (Asensi Díaz: 1999, 511). Entiéndase aquí por educador: autoridad, orientador y organizador responsable y comprometido con las comunidades huastecas.

Frecuentemente se emplean los términos ‘maestro’ y ‘educador’ como sinónimos, pero el término ‘maestro’, del latín *magister*, conlleva en su raíz etimológica la connotación de jefe o maestro, lo que evoca afinidad con los atributos de grandeza y poder. Sin embargo, por lo general, el maestro figura como persona con autoridad en algún campo e influye, sólo por ello, de una u otra manera, en la formación de otras personas.

Ahora bien, en cuanto a la designación ‘pedagogo’, del griego *paidós*, ‘niño’, y *agogía*, ‘conducción’, se trata del arte de educar niños. En su origen, el *paidagogos* era el esclavo que tenía a cargo cuidar y conducir los niños a la escuela. Con el transcurso del

tiempo se ha ampliado el concepto de pedagogía y actualmente se entiende por ello, *grosso modo*, la reflexión y la regulación práctica de procesos educativos. En este mismo campo semántico baste indicar que la palabra ‘formación’, del latín *formatio*, “acción y efecto de formar”, se considera un

...término equívoco, que ha dado lugar a muchas interpretaciones y confusiones. En realidad es un vocablo alemán (*Bildung*), que no tiene una traducción real en otros idiomas, aunque se ha tratado de identificar como cultura personal. Literalmente significa dar forma a algo... Existen muy diversas interpretaciones del concepto de formación, y [aquellas]...no difieren esencialmente del de la educación. Sin embargo, si se quiere hacer una distinción entre ambos, podría decirse que la formación se refiere más al aspecto cultural y la educación al personal... (Luzuriaga, L.: 2001, 163).

Este último aspecto mencionado tiene más afinidad con el proyecto educativo en las comunidades huastecas, que se inscribe en el marco de la diversidad cultural de los pueblos mexicanos y tiene por objetivo construir una cultura de derechos humanos en la esfera comunitaria y, a la vez, defender la cultura de los pueblos indígenas. No obstante, damos preferencia al vocablo educador, porque ‘maestro’ tiene la implícita connotación de ‘jefe’, y es opuesto a la forma de organización horizontal y a la democracia directa de los pueblos indígenas, practicada en las asambleas comunitarias. Tampoco parece pertinente el término ‘pedagogo’, porque el educador de la Huasteca no realiza estudios estrictamente teóricos sobre cuestiones de la región, más bien se trata de un activista de la lucha social quien lleva a la práctica la educación en derechos humanos.

La palabra ‘praxis’, del griego *praktiké*, significa ‘acción’; los griegos ya distinguían entre actividades prácticas y actividades teóricas. El pensamiento dualista sostiene la existencia de un antagonismo entre teoría y práctica¹. Carlos Marx concibió la praxis “...como la concatenación de todas las acciones humanas por las cuales el hombre construye la historia

¹ Paulo Freire dice en entrevista: “Para mí ahora, conocer es buscar en comunión a través de la praxis que yo analizo. Esto es lo que constituye la unidad entre teoría y práctica, y no la separación de ellos y esto lo es que la Universidad no hace, porque las universidades parten de la falsa, ingenua e ideológica concepción del conocimiento existente como poseído” (en: Torres Novoa: 1978, 77).

y se define como el sujeto de ella. En general se le entiende como la unión de la teoría (ideología) y la práctica (revolucionaria)” (Saavedra R.: 2001, 133). De acuerdo con una perspectiva histórica y dialéctica – pero de una dialéctica abierta - , damos preferencia a la “visión y práctica”, éstos representan dos conceptos inseparables, la acción educativa está intrínsecamente ligada a la visión de un educador.

Con respecto al vocablo ‘visión’, parece ser aún más impreciso, ambiguo y, por lo general, ni siquiera figura en los conceptos pedagógicos. Quisiéramos aclarar que dicho término se emplea no solamente para designar el trasfondo reflexivo y cognitivo, antes, mientras y después de la labor educativa interactiva. Por un lado, tiene afinidad con un concepto de la antropología cultural, la cosmovisión que “...no es solamente un fenómeno mental, sino que abarca toda las facetas de la vida” (Lenkersdorf, Carlos: 1998, 12). Entonces no se puede suponer que se trata de un conjunto de formas de razonar, más bien el término expresa un ideario pedagógico desde una perspectiva particular, con una cierta manera de percibir y pensar, enraizado profundamente en la cultura nahua. Optamos por este término menos común, en lugar del más conocido de cosmovisión cual parece más adecuado en investigaciones etnológicas. Por otra parte, no parece pertinente hablar de ‘teoría’ educativa, sino de ‘perspectiva’ o ‘punto de vista’. La visión de Pedro Hernández se ha generado, formado y madurado a través de su participación como sujeto activo en la historia. En esa medida, el término ‘visión’ representa un componente predominantemente subjetivo y repleto de experiencias de vida individuales y colectivas, además se insinúa la misión visionaria; perseguir la esperanza o la utopía del pleno respeto de los derechos humanos. En suma, intentamos mostrar la importancia de las experiencias de vida de Pedro Hernández, las cuales se reflejan en su visión y práctica como educador en derechos humanos.

2.2. El relato de vida: “Nuestra cultura [nahua] es el origen de nuestra vida”

Pedro Hernández Flores nació en 1952 en Tenexco I, una comunidad nahua ubicada en la sierra hidalguense cerca de Veracruz. El pueblo se encuentra aproximadamente a 80 km de

Huejutla, la ciudad más importante en este rincón de la Huasteca, que colinda con la Huasteca hidalguense, veracruzana y potosina. Pedro participó en el movimiento campesino indígena de recuperación de tierra y fue *comisariado* ejidal² de Tenexco a finales de los años 70. La represión, los asesinatos y la militarización de la región lo obligaron, en tanto luchador social, a exiliarse en la Ciudad de México en 1980, desde donde trabajó en la denuncia de las violaciones a los derechos humanos que se vivían en la Huasteca. Durante los ochenta continuó la lucha política del FDOMEZ en plantones realizados en la capital del país. En los noventa, recorrió México desde Chiapas hasta Chihuahua como activista de la izquierda radical. Por su militancia sociopolítica, le “fabricaron” un delito por lo que fue detenido e internado en un reclusorio de 1996 a 1998. En 2001 fue designado presidente del CODHHSO y desde 2003 imparte talleres a los monitores de derechos humanos en la región situada entre Hidalgo y Veracruz.

Los padres de Pedro Hernández Flores eran indígenas dedicados al cultivo del campo. Por la pobreza económica en la que vivían asistió a lo largo de dos años e irregularmente a la primaria y no tuvo más oportunidades para seguir yendo a la escuela. Desde su infancia sufrió directamente los abusos del caciquismo, un sistema que explota tanto a indígenas como a campesinos, lo que se refleja también en la situación de marginación y en la falta de una atención médica básica, provocando, por ejemplo, que su madre muriera a causa de una enfermedad curable.

El contexto caciquil se caracteriza por el racismo, como asevera el educador: “Cuando nos dicen ‘indio’ nos da pena. Es una palabra que nos duele, que nos lastima...”. Expresa su respecto a la cultura nahua por ser la que los antepasados les legaron, así como su orgullo por la cultura indígena. Manifiesta su inquietud frente a la progresiva pérdida de costumbres y tradiciones, aunque insiste en la imposibilidad de desaparecer a los indígenas. Pedro presenta, a la vez, una visión crítica que no pretende ser ni un lamento ni una

² Un *comisariado* ejidal atiende todos los asuntos relacionados con la tierra del ejido, por ejemplo, está encargado de gestionar ante dependencias de la Reforma Agraria. Su actuación la supervisa un comité de vigilancia que lo obliga a rendir cuentas y puede ser destituido por decisión de la asamblea ejidal.

idealización, cuando afirma, entre otras cosas, la importancia de preservar la medicina tradicional, consciente de sus limitaciones frente a la medicina moderna:

Desde un principio aprendí decir, los indios somos *macehuales*, nahuas, hablamos náhuatl. Estamos hechos de esta tierra, del aire, del agua y del sol. Nosotros dependemos de ello. No tenemos que pensar en otra cosa. En el planeta tierra tenemos esas cosas importantes que nos dan vida. Si no tenemos aire no hay vida. Si no tenemos agua, peor todavía. Entonces, es la energía de todo que conforma la vida para que el hombre se mueva³. Realmente es preocupante cuando vemos desaparecer nuestra cultura. Nuestros antepasados hablaban una lengua, era el náhuatl. La mayoría de la Huasteca está conformada por nahuas y es la cultura que nos hace sentir orgullosos. Lo que hemos entendido es que nuestra cultura es el origen de nuestra vida. Nuestros abuelos nos platicaban cómo ellos fueron maltratados por los caciques, por los mestizos que llegaron. Los hijos de los españoles nos despojaron de nuestras tierras, nos impusieron una lengua, una religión, que no es nuestra. Tantos sufrimientos que tuvieron nuestros antepasados después de la llegada de los españoles, que los sometieron a trabajos forzados, que empezaron, pues, de utilizarlos como bestias para la agricultura, para hacer el piloncillo. Realmente fue una vida tremenda y casi nos desaparecen. Pero no lo han podido, porque no estamos hechos de cualquier material que se destruye. Somos humanos. Somos personas de hueso y carne. Pero nuestro origen está hecho de la naturaleza y por lo pronto no nos pueden destruir. Vamos a seguir existiendo, porque estamos hechos de esta tierra, del agua, del aire, del sol. Al menos que desaparezcan todas estas materias, pueden que nos desaparezcan, pero mientras existan, no va a ser posible la desaparición de los indígenas, que hemos resistido durante más de quinientos años. Aún todavía en estos últimos años nos han despojado no solamente de la tierra, de las tierras comunales, de los ejidos, sino también de la nuestra cultura. Cuando nos dicen ‘indio’ nos da pena. Es una palabra que nos duele, que nos lastima y como no entendemos, pensamos que hablando español nos van a tratar bien, nos van a ver importantes. Pero nos hemos dado cuenta que no es así. Entonces, hablamos o no hablamos español de todos modos somos mal tratados, somos humillados. Decimos, lo poquito que tenemos todavía es la conciencia, la estimación a nuestra cultura. Tenemos que seguir hablando nuestra náhuatl, nuestro idioma con la que nacimos, con la que crecimos y vamos a seguir trabajando la tierra que nos vio nacer, que nos da vida, que nos alimenta diario. La cuestión de la cultura indígena es parte de nuestra identidad, parte de nuestra vida cotidiana, es importante. Vemos que tenemos que rescatarla. Nuestros ancestros nos dejaron una cultura, nos dejaron la lengua, nos dejaron la música, nos dejaron el baile, nos dejaron las costumbres.

2.3. El derecho a la educación: “En mi vida personal no pude estudiar...”

³ Para mostrar cómo se “manipuló” y convirtió el relato oral de Pedro en un texto escrito presentamos el primer fragmento de la entrevista transcrita, tal como se recogió: “Desde un principio aprendí decir, los indios somos, somos este, *macehuales*, náhuatl, hablamos náhuatl, estamos hecho de esta tierra, del aire, del agua y del sol. Nosotros dependemos de ello. No tenemos que pensar en otra cosa. La que nos da vida. Tenemos esas. Y cosas importantes que tenemos en el planeta tierra, que nos da vida. Si no tenemos aire no hay vida. Si no tenemos agua, peor todavía. Entonces, la energía de toda esa que conforma (la vida) para que el hombre se mueva”.

ganas no me faltó”

La educación en la comunidad bajo el caciquismo

Pedro no pudo concluir su educación formal en la primaria, porque la abandonó definitivamente a finales de los años 50. “En mi vida personal no pude estudiar, no pude ir a la escuela, ganas no me faltó”. La educación de la familia y en la comunidad consistió principalmente en trabajar la tierra e incorporarse a las faenas y las tareas colectivas de la comunidad. Todo ello circunscrito en un contexto de maltrato bajo el caciquismo, donde predomina el poder absoluto de los terratenientes: “La justicia hacían los caciques mismos. Nadie podía hacer nada sin el cacique”. Frente a ello se hace consciente de las injusticias que – en retrospectiva podemos sostener - constituyen un trasfondo de experiencias vivenciales para su educación en derechos humanos en la actualidad. Además narra de la pobreza extrema: “Entonces, empezamos a trabajar el trabajo de los caciques, a trabajar y a trabajar para sobrevivir. (...) Éramos pobres, no pobres, sino miserables. No teníamos ni casa. Teníamos un techo así, de zacate, todo agujerado. Cuando llovía nos mojábamos todos”. Desde temprana edad Pedro vive y registra conscientemente las violaciones a los derechos humanos como la ausencia del pleno derecho a la educación.

El derecho a la educación

El derecho a la educación representa un concepto multifacético cuya importancia radica en que el ejercicio de varios otros derechos, como los derechos políticos, dependen de la educación. Para matizar la afirmación, todos los derechos fundamentales están interrelacionados, no existe una jerarquía entre ellos y todos los seres humanos, con o sin educación, los tienen garantizados. No obstante, pongamos un ejemplo, la inexistencia de una educación ciudadana acerca de los derechos políticos, como el derecho al voto libre y secreto, puede mermar el ejercicio de ellos. En este sentido la educación en derecho y el derecho a la educación forman un círculo. Además se valora la educación como un instrumento y un medio para la transformación social, para el cambio de la estructura patriarcal, para la protección de los niños contra la explotación laboral y sexual, para la

protección del medio ambiente, para el combate a la discriminación y el racismo, el fomento de la autonomía y el pleno desarrollo de la persona, y para la promoción de los derechos humanos.

En el Artículo 26 de la DUDH se establece en el inciso uno que: “Toda persona tiene derecho a la educación”; en el inciso dos que: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales...”; y en el tercero, que “...los padres tendrían derecho preferente a escoger el tipo de educación que habrá de darse a sus hijos”. Asimismo, el derecho a la educación se encuentra recogido en varios tratados y declaraciones internacionales como en el Pacto Internacional de los DESC o en la Convención de los Derechos del Niño⁴. El derecho a la educación engloba el derecho a recibir educación; el derecho de elegir el tipo de educación; ejercer la educación superior con libertad de cátedra; el derecho a la información sobre salud, nutrición, reproducción y planificación familiar; el derecho de protección contra la discriminación en todas las áreas y niveles de educación; tanto como el derecho a un acceso igual a la educación continua y a la capacitación profesional.

El derecho a recibir educación⁵ significa la obligación del Estado de garantizar la educación básica gratuita, que sea disponible, accesible y aceptable. La disponibilidad incluye la creación de escuelas. La educación accesible obliga al Estado a crear condiciones reales que posibiliten la obtención de una educación básica, que podría ser obstaculizada por la lejana ubicación geográfica de una escuela. Aunque la educación sea gratuita, habrá

⁴ Un panorama del derecho a la educación en los tratados internacionales en materia de derechos humanos se puede consultar en la página web de la Red Mexicana de Educación en Derechos Humanos y Democracia (<http://www.catedradh.unesco.unam.mx/AMDHSitio/docbas/4.doc>). Sobre el estado del derecho a la educación en México véase el comunicado número 98 del Observatorio Ciudadano de Educación (<http://www.observatorio.org/comunicados/comun098.html>). Otra investigación señala que actualmente en México “...una de las principales violaciones al derecho a la educación es el rezago educativo existente, indicador de que el Estado no cumple su responsabilidad de asegurar las condiciones necesarias que garanticen una educación para todos (Centro de Derechos Humanos “Fray Vitoria”: 2004, 175). Según este análisis durante el año 2003-2004 en México prevaleció un rezago educativo en 32 millones de personas y 2.1 millones de niños entre cinco y catorce años no recibieron educación básica.

⁵ La positivación de este derecho ha sido interpretado como un producto de la lucha histórica contra el monopolio educativo de la iglesia y contra la elite y la burguesía (Martínez de Pisón: 2003, 55).

que garantizar suficientes recursos económicos para el acceso efectivo, que incluye, entre otros gastos, los insumos para el transporte público, los uniformes de la escuela, los libros y la alimentación adecuada (Kweitel; Cerani: 2003, 216). En este sentido, el derecho a la educación está interrelacionado con los derechos económicos y sociales. Además, hay que considerar que ese derecho humano sólo se puede realizar sin discriminación de género, nacionalidad, etnia, religión u orientación sexual.

Una educación básica gratuita, obligatoria, disponible y accesible se convierte en una ilusión si no se contempla un estándar mínimo de calidad educativa⁶. A la par habrá que responder adecuadamente a la diversidad cultural con una educación de calidad que respete y valore las lenguas vernáculas y las identidades culturales de los pueblos que conforman el Estado. Aquí subrayamos la interconexión del derecho a recibir educación con los derechos culturales y lingüísticos.

La educación de los religiosos en Atlapexco

Para compensar su formación básica deficiente, Pedro asistió a un curso de alfabetización, ofrecido por parte de los sacerdotes afines a la teología de la liberación en Atlapexco, quienes impartieron también una educación político-religiosa. En las pláticas, que tenían lugar en la parroquia del municipio, recibió nociones básicas de la lectoescritura, de la Biblia y de la organización política.

Después de la visita de un nuncio en el año de 1959, quien observó que había regiones principalmente indígenas abandonadas por la Iglesia, se empezó a conformar una comisión específica en México (Pastor Escobar: 2004, 348), cuyos primeros pasos, en los años 60, se caracterizaron por un asistencialismo caritativo, y más tarde por un integracionismo dirigido a la castellanización de los indígenas. En la misma década surgió la propuesta de crear un pastoral indígena, y comienza a gestarse la teología de la liberación. Es hasta el año de 1970 cuando los sacerdotes empezaron el trabajo religioso de en la Huasteca hidalguense, y quienes posteriormente se solidarizaron con las demandas de

⁶ Igualmente la edh debería ser gratuita, disponible, accesible y de calidad, pero no solamente incumbe la responsabilidad a los Estados miembros de la ONU, sino se trata de una responsabilidad de todos.

los campesinos indígenas. A continuación, se transcribe el relato de Pedro sobre las enseñanzas en la parroquia de Atlapexco y lo que significa la organización de una comunidad. Más tarde, esta última experiencia representará un momento decisivo en su visión sobre la educación en derechos humanos.

Una señorita nos empezó a alfabetizar, pero al mismo tiempo nos hacía dibujitos. Dibujaba una varita, otra varita. Entonces empezaba a decir: - “Si tenemos una varita, así, una sola y la agarras, lo quiebras. Si agarras dos, todavía las quiebras. Agarras tres o cuatro aguanta, pero ya tiene resistencia. Para quebrarlas ya se necesita fuerza. Pero si agarras el rollo de varas, no las quiebras. ¿Qué significa eso?”-, dice. Así se parece cuando la comunidad se organiza. Uno puede que se lo matan, se lo desaparezcan, lo destruyan. Pero si agarramos dos o tres gentes, o toda la comunidad, es un montón de varitas, que ya no se va a quebrar. Y quiere o no, el cacique va a respetar y si no respeta, se va enfrentar en las consecuencias.

Su formación profesional

Después de la niñez, periodo durante el cual se realizan trabajos de sobrevivencia en el para la familia, la comunidad y bajo el sistema caciquil, se pasa directamente a la etapa adulta, se desprende de ello que, en las comunidades indígenas no existe la etapa de la adolescencia⁷. Para iniciar su formación profesional, Pedro tuvo que salir de los confines de su pueblo apartado e incomunicado en la Sierra. El motivo principal de su primera salida fue la pobreza económica y el maltrato de los caciques.

Tenía 12 años cuando salí a buscar trabajo, porque donde estaba no había trabajo. Sí había, pero yo no quería servir a los caciques y mi mamá lloraba porque iba yo a otro lado, porque siempre mi abuelita decía, si vas más allá te caes, porque la tierra ahí termina. Es decir, nadie podía salir más allá de la comunidad. Dicen: - “Si te vas por allá, te caes porque por allá es la barranca y ahí termina la tierra y te puedes ir por abajo” - y nadie podía salir.

El segundo viaje lo motivó el deseo de cualificarse en algo que sirviera a su comunidad. “A mediados de los 70 agarré mis cositas y me fui a una granja de marranos. Mi intención era aprender algo de lo que nos iba a servir en la comunidad. En esa granja aprendí la cría de marranos”. No obstante interrumpió su capacitación profesional como “ingeniero de

⁷ Véase el capítulo “Vida en el Altiplano” del testimonio de Rigoberta Menchú (2005, 65pp).

reserva de carne” cuando le comunican que la recuperación de tierras habían comenzado, así es como decide regresar a la comunidad. Vale la pena señalar que tanto el proceso de su educación formal como su formación profesional quedaron inconclusos.

2.4. El derecho a la tierra: “...si tomábamos las tierras era por el hambre”

Entre 1966 y 1977 fueron realizadas 116 invasiones por parte de los campesinos indígenas en la Huasteca hidalguense, de las cuales los campesinos indígenas sin tierra recuperaron 4,800 hectáreas. En el municipio de Atlapexco, donde se encuentra la comunidad natal de Pedro Hernández, hubo dos invasiones y 40 hectáreas fueron recuperadas (Matías Alonso: 1986, 96). Originalmente, la demanda por dotación de tierras se remonta al año de 1939, cuando los poblados de Coyolapa, Huizotlaco, Atlaltipac, Palo Gordo, Coatapa, Tempexquite, el Copal, Tenexco I, y Tenexco II en el municipio de Atlapexco la solicitaron al gobernador del estado. La Comisión Agraria Mixta concedió al poblado solicitante en un dictamen del 1940 una superficie total de 1,968.32 has. Fueron 227 campesinos los que sirvieron como base en la resolución sobre dotación de tierras, publicada en el Diario Oficial, el 28 de junio de 1966 (Matías Alonso: 1990, 171). En este tiempo, Felipe Naranjo Butrón en función de autoridad ejidal de Tenexco, realizó los trámites agrarios que se detuvieron porque los caciques desacataron la resolución. Por tanto, Felipe promovió la suspensión del pago de renta semanal a los caciques, organizó las primeras recuperaciones de tierra en el ejido. Así lo narra Pedro:

[Felipe] Dice: - “Vamos a abrir la brecha del lindero”- y lo brecharon. Abrieron la brecha de todo del terreno. No hubo ningún problema con los demás ejidos. (...) Para nosotros no llegó la Revolución Mexicana. Felipe se iba a la Ciudad de México y un día logra que comisionaron un grupo de ingenieros para hacer una localización de las tierras que ellos habían solicitado y sale un total de 4,018 hectáreas. En el 1971, cuando ya estaba por ejecutarse las 4,018 hectáreas en su totalidad, matan al *comisariado*, al Felipe, lo mataron el 5 de febrero y se suspenden todos los trámites que hacían.

A partir de ese momento, Pedro Hernández comienza un proceso de transformación, pasa de ser un campesino indígena a un luchador social y un defensor de la tierra. La Revolución Mexicana no logró beneficiar a los campesinos huastecos sin tierra, la lucha por la vía legal tampoco llevó a los resultados esperados y la frustración de los campesinos indígenas se tornó en el movimiento de recuperación de tierra. “No todos de los anexos estaban en movimiento. Otros estaban con los caciques. Eran peones, eran servidores de los caciques. No querían involucrarse en problemas agrarios, porque dicen: - “Si se levanta el gobierno junto con los caciques, iban a acabar con todos los que estaban luchando por la tierra”-”.

Organizaciones campesinas y la lucha por la tierra

En un inicio, organizaciones agraristas oficiales y semioficiales incentivaron y propagaron la toma de tierras, pero después los dirigentes agrarios empezaron los tratos con los ganaderos y los representantes gubernamentales. Así surgieron dirigentes corruptos que – como dice Pedro: “Han utilizado el movimiento social o las necesidades de la gente. Lo han convertido en comercio o negocio”. Ellos engañaron y traicionaron a los campesinos indígenas, agravaron los problemas, hasta provocaron enfrentamientos entre indígenas.

La lucha agraria se desató “para rescatar lo que era nuestro”, es decir, se trató de la cuestión del histórico derecho de los pueblos indígenas a la tierra. Desde tiempo inmemorial viven y trabajan las tierras huastecas y a pesar de ello, nunca han sido los propietarios, ni los dueños del fruto de su trabajo.

Entonces, todos estábamos involucrados en eso y rescatamos lo que es las tierras comunales, los ejidos, y realmente fue una lucha tremenda contra los caciques. En eso empezaron utilizar el ejército, empezaron a fabricar delitos, dijeron de que había guerrilla en la Huasteca, de que eran guerrilleros que estaban tomando las tierras. Pero nunca dijeron, si tomábamos las tierras era por el hambre. No éramos guerrilleros. No sabíamos nada de eso, pero sí sentíamos los golpes de hambre, de la miseria, de la explotación tremenda del trabajo forzado de los caciques a que estábamos sometidos. Se sentía. Había coraje. Éramos gente que no queríamos morir por el hambre, por las enfermedades curables. Y tendríamos levantarnos y luchar para rescatar lo que era nuestro.

El derecho a la tierra

El derecho a la tierra representa un elemento de suma importancia para los pueblos indígenas. La tierra representa la fuente de la subsistencia, la base de la sobrevivencia, el fundamento de la vida, el lugar de los difuntos ancestros, es un espacio sagrado, forma parte de su identidad como pueblo y está lleno de una geografía simbólica (Maldonado Alvarado: 2002, 5). Podemos comprender su significado por medio de una cita del Servicio del Pueblo Mixe: “No se trata siquiera de la calidad o productividad de los suelos. De hecho, en la zona alta [la zona Mixe de Oaxaca] podemos pelear por cinco metros de peñascos. No importa tanto qué calidad tenga la tierra, sino la concepción que la gente tiene de ella, es decir, el reconocimiento de una tierra que fue de sus antepasados, aunque no produzca nada” (SER: 1995, 24). La tierra ha sido causa de varias luchas indígenas y campesinas por la recuperación de terrenos de los que han sido despojados.

En la Constitución de 1917, el ejido y la tierra comunal se establecieron como formas de propiedad colectiva y social.

El ejido se obtiene mediante dotación, es decir, que el Estado reparte tierras expropiadas a los latifundistas con superficies mayores a la establecida como máxima por las leyes agrarias, mientras que las comunidades pueden establecerse a través de la restitución o reconocimiento de bienes comunales. En el primer caso el Estado acepta la existencia y el despojo de la tierra de dicha comunidad desde ‘tiempo inmemorial’ regresándola a sus legítimos dueños, el segundo se realiza cuando se reconoce que la tierra se trabaja en forma comunal (Ramos Castro; Plata Vázquez: 2000, 85).

Pero lo fijado en el derecho agrario revolucionario o el derecho de la reforma agraria no llegó a cumplirse plenamente en la realidad rural y a veces “...se desataron luchas fratricidas por dotaciones o ampliaciones ejidales mal aplicadas” (Matías Alonso: 1986, 145). “Aunque para 1990 en la Huasteca hidalguense prácticamente no existían rezagos en los trámites de dotación, ampliación o restitución de tierras, la inconformidad con los trabajos técnicos realizados por la Secretaría de Reforma Agraria era generalizada. Los planos definitivos tenían errores, sobre posición entre uno y otro y no definían claramente los linderos entre ejidos o comunidades lo que ocasionó pleitos por la tierra entre los mismos ejidos” (Ramos Castro; Plata Vázquez: 2000, 89).

En 1992, la reforma de la fracción VII del Artículo 27, marcó un cambio sustantivo en las disposiciones constitucionales sobre la tenencia de la tierra que da pie a la parcelación y privatización de los ejidos. Entre los pueblos indígenas esa reforma fue comentada de la siguiente manera: “Está muy bien que rentemos si queremos, que prestemos la tierra si queremos, que nos asociemos pero, por favor, quítenos esa libertad de vender, quítenla porque tenemos mucha necesidad de dinero y si vendemos nos vamos a destruir, se va a destruir la comunidad. Sin tierra no hay comunidad” (cit. en: Gómez Rivera: 1997, 277).

Otros autores sostienen que esa reforma posibilita la privatización de la tierra, la especulación privada con la tierra en el marco del libre comercio y que siembra la semilla del individualismo en las comunidades indígenas (Nava Vitae: 1996, 162). La privatización repercute en la destrucción del tejido comunitario – como documenta un estudio en la Huasteca veracruzana - puesto que el indígena o campesino que ha vendido su tierra “...ya no tiene el derecho y la obligación de participar de los cargos comunitarios y quien compra, sobre todo si es de otra comunidad, no tiene la menor intención de hacerlo” (Sartorello, S.: 2002, 60). Warman defendió esa reforma considerando que así terminó el reparto agrario, esto es, con la obligación ilimitada del Estado de dotar a la población con tierras y aguas suficientes conforme a sus necesidades y explica “...que desde 1917 se dotó a 30 mil ejidos y comunidades con un poco más de 100 millones de hectáreas que representan más de la mitad del territorio nacional” (Warman Gryj: 1996, 13). No obstante, precisamente la transformación neoliberal del sector agrario ha producido en el ámbito del sistema interamericano de derechos humanos, en los últimos años, “...un número creciente de casos relativos a la protección de los derechos indígenas sobre sus tierras y sus recursos naturales...” (FDPIALC: 2005, 41).

El Artículo 27 de la Constitución dicta que la propiedad de las tierras y aguas en los límites del territorio nacional corresponde originariamente a la Nación, que tiene el derecho de transmitir el dominio de ellas a particulares, constituyendo propiedad privada. Mientras tanto, fue señalado que:

Nosotros somos parte de la tierra y la tierra es parte de nosotros. El agua que transita por los ríos de nuestros territorios no es sólo agua, es también la sangre de nuestros ancestros. La propiedad sobre los recursos territoriales es, sin duda, uno de los puntos conflictivos más difíciles de abordar. Por regla general, el Estado se reserva tales derechos y los pueblos indígenas también reclamamos los derechos territoriales que históricamente nos corresponden (Matías Alonso: 1998, 33).

En la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Pueblos Indígenas encontramos varios significados del derecho a la tierra. Destacan los principios de participación y consulta; cualquier decisión respecto a ella requiere del consentimiento libre, previo e informado de los pueblos afectados. Reafirma que los pueblos indígenas no serán desplazados de sus tierras por la fuerza (Art. 10); el derecho a mantener y fortalecer la propia relación espiritual con la tierra (Art. 25); el derecho a poseer, utilizar, desarrollar y controlar las tierras, territorios y recursos que tradicionalmente han poseído (Art. 26); el derecho a la conservación y protección del medio ambiente y de la capacidad productiva de sus tierras con énfasis en que no se almacenen ni eliminen materiales peligrosos en sus tierras (Art. 29); y que no se desarrollarán actividades militares en sus tierras (Art. 30).

El derecho de los pueblos indígenas a la tierra no ha sido respetado en la Huasteca y el movimiento de recuperación ha llevado en la región de conflicto a la militarización, que figura como una parte de la estrategia contrainsurgente. Otras estrategias represivas consistían en asesinatos selectivos de líderes, como narra Pedro en entrevista, fue matado en 1978 Pedro Beltrán dirigente de la CCI (Confederación Campesina Independiente) y, en el mismo año, también la activista Humberta Hernández Tovar. A su vez, se recurrió a asesinatos masivos, por ejemplo perecieron 1974 en la comunidad Pepeyocatitla, municipio de Yahualica, una decena de indígenas que estuvieron trabajando en su milpa. De los actos violentos, de los asesinatos por parte los pistoleros de los ganaderos y de grupos paramilitares, de todo ello, Pedro tiene una memoria viva:

El problema en la Sierra [Madre Oriental] estaba más fuerte todavía, por la creación de bandas paramilitares. Surgieron para asesinar a los luchadores sociales en la Sierra. En la Sierra tenemos aproximadamente 86 muertos y, por otro lado, en la Huasteca había bastante, tenemos casi 200 muertos enlistados, pero de muchos de ellos no sabemos sus

nombres. Después surgió el Frente Armado de Ajustamiento para la Liberación Campesina, es otro grupo banda paramilitar en la Sierra formado por los caciques y por el gobierno porque les entrenaron militarmente.

2.5. La organización y la represión: “...hay la necesidad de hacer una organización independiente...” (1978)

Consecuencia de los engaños y de la represión hacia los campesinos indígenas, se conforma la primera organización huasteca independiente. La decisión fue catalizada por un enfrentamiento el 14 de mayo de 1977 en el ejido de Tenexco. Tal parece que al principio la OIPUH había surgido de manera espontánea, poco organizada, como un movimiento que poco a poco se conformó en una organización. Como rasgo distintivo, prescindió de líderes, por miedo a que fueran asesinados o comprados. Los campesinos e indígenas sin tierra se basaron en la idea de la colectividad de la lucha y valoraron especialmente la unidad como el fundamento de su fuerza. Pedro participó tanto en los recorridos como en las pláticas “...invitando a las comunidades que se integren a la organización, hablando sobre la fuerza, que es la unidad”.

Pedro participó tanto en los recorridos por la Sierra como en las pláticas “...invitando a las comunidades que se integren a la organización, hablando sobre la fuerza, que es la unidad”.

Se hizo una convocatoria en toda la Huasteca y se reunieron más de 5 mil hombres. En el 1977 se reunieron todos los representantes de las comunidades de los ocho municipios de la Huasteca hidalguense y platican que hay la necesidad de hacer una organización independiente. (...). Se discutieron si era posible y dijeron que sí. Entonces todos se comprometieron a impulsar una organización independiente de todos de los partidos políticos, de las centrales oficialistas, que no iba a ser controlado por nadie y que no iba a haber dirigentes. Debería tener una dirigencia colectiva, no de individuos. Porque si vamos a manejar hombres que son dirigentes, puede ser que los compran o los matan a los más honestos. Por eso debe ser una organización colectiva con comisiones que tienen que ejecutar los acuerdos. Muchas veces la prensa maneja que es una organización sin cabeza. Dicen: – “Unos mueren, otros en la cárcel, pero siguen caminando, ¿cómo le hacen?”-. Es una lucha colectiva, una lucha de todos, por eso han muertos muchos, han llegado a la cárcel muchos, pero la organización sigue, porque es una organización de masas, una organización colectiva.

Inicialmente, la OIPUH mantuvo una postura de desconfianza generalizada hacia todas las demás organizaciones y, particularmente, hacia el gobierno debido a sus experiencias históricas de incumplimiento y engaño. “...la intención era independizarnos completamente de los recursos del Estado”. Por su negativa de reunirse con representantes del gobierno estatal se les etiquetó como “subversivos”. Por un lado, obtuvieron ayuda por parte de la parroquia de Atlapexco del Centro de Apoyo para Misiones Indígenas, a través de cual podían adquirir un tractor. Por el otro, la CNC intentó comprar a los campesinos organizados para provocar divisiones y romper la unidad entre ellos.

Incursiones del ejército en Tenexco I

A finales de los 70, Pedro Hernández fue nombrado *comisariado* ejidal. Además, perteneció a la OIPUH, organización radical de izquierda. Miembros de la CNC intentaron removerlo de su cargo, situación que no lograron en un principio. Más tarde, a los activistas de la toma de tierras los desacreditaron como “guerrilleros”, por no ser “gente de trabajo”. Por tanto, Pedro renunció a su cargo. En este tiempo hubo incursiones de elementos del ejército en su comunidad. Pedro logró huir al monte, pero su esposa, otros familiares y personas de la comunidad sufrieron abusos de poder. Varios pobladores de Tenexco I fueron detenidos, desaparecidos forzosamente y torturados. Entonces, en asamblea decidieron que las autoridades comunales salieran del pueblo.

Cuando entra el ejército, tomaron por asalto la comunidad, en tres camiones de esos grandotes llenos de militares. Salimos, pues, de la comunidad. Nos refugiamos en el monte. Yo salí encuerado, sin camisa, sin huaraches, no tenía nada. Nos metimos en el monte. No nos encontró el ejército; los que no sabían que ha entrado el ejército fueron detenidos, los detuvieron y ya después unos los soltaron, otros los encarcelaron, otros quedaron ocho meses desaparecidos totalmente, no sabíamos dónde los tenían. Regresaron bien torturados y todo. Unos pasaron meses de estar vendados con tela adhesiva y cuando salieron tenían las señas. Se apoderó el gobierno junto con la CNC de mil hectáreas solar de la comunidad. Mi propia casa hicieron cuartel. Entonces mi esposa la amarraron, la golpearon. Porque una día supieron que yo había llegado a casa, pero nunca había llegado, pues. Amarran ella, lo amarran su hermano, lo golpearon al otro sobrino, porque lo iba a defender, lo maltrataban pues.

El 1 de marzo de 1980 ocurre otra incursión, documentada en la revista Proceso el 14 de julio de 1980. Aproximadamente cien soldados del 62° Batallón de Infantería, al mando del coronel Maldonado y el subteniente Celso, entraron en la comunidad Tenexco I y pretendían detener sin girada en su contra una orden a Reyes Hernández⁸, una autoridad local. Pedro Hernández, quien se había exiliado en la Ciudad de México, regresaba acompañado por José Álvarez Icaza, un abogado y un periodista. Los militares también intentaron detenerlo, supuestamente por haberse robado dinero de la comunidad, no obstante estaba protegido por un amparo y por sus acompañantes. Entonces el coronel le advirtió a Pedro "...que no se olvidara de que los abogados y los periodistas no siempre iban a estar aquí y que los soldados sí" (Proceso: 14.07.1980, p. 19). El ejército mantuvo el cerco hasta el 14 de mayo y, después de arrasar la comunidad los soldados se llevaron varios detenidos y amenazaron con volver (Neri Contreras: 2003, 242).

2.6. En el exilio: denuncia de la represión en la Huasteca y experiencias en la lucha sociopolítica a nivel nacional

Ante la situación represiva en la región de conflicto Pedro y varios luchadores huastecos se dispersaron, lo que significó una ruptura o una desterritorialización. Hasta entonces enraizados en la Huasteca tuvieron que huir forzosamente y fueron obligados aprender a vivir perseguidos, en el exilio. Pedro no pudo volver a su tierra natal como persona pública hasta más de una década después. Para él y otros compañeros de lucha fue un proceso de transición del ámbito rural al urbano; de un pueblo nahua incomunicado en la Sierra hidalguense a la capital. Un paso que nunca se concretó completamente, porque su corazón y su identidad quedaron fuertemente ligadas a su lugar de origen. El grupo huasteco perseguido en el Distrito Federal vivió su primera temporada con miedo constante a ser

⁸ El músico de la comunidad Emiliano Zapata, don Reyes Hernández ha asistido a unos talleres de derechos humanos en 2005.

detenidos y sufriendo hambre⁹ mucho más severa que en el campo. Fue un impacto fuerte llegar a la capital: “Nos fuimos. Llevábamos una dirección. Llegamos al centro de la Ciudad y para dónde. Fuimos rumbo a Tacuba. Caminamos en el metro medio hora, pero cuando llegamos no terminaba la ciudad y bajamos como si estuviéramos [todavía] en el centro. Sale un montón de carros. Vamos preguntando y caminando. En este tiempo yo casi no hablaba el español. Entendía un poquito pero casi no hablaba, me dificultaba pronunciar”.

Además, desconocían y desconfiaban de las demás organizaciones campesinas o de la izquierda que había en la ciudad. Dentro de las primeras organizaciones que contactaron está CENCOS, encabezada por Don José Álvarez Icaza, quien los apoyó con una conferencia de prensa: “Denunciamos qué eran los problemas que habíamos atravesados, después nos consiguió una conferencia con los corresponsales extranjeros, estuvieron como 27 países en esta conferencia que hicimos y logramos hacer una difusión. Dimos todo, la primera difusión que hicimos, como gente *cuitlazonzo* [ignorantes], como dicen acá, no conocíamos ni qué era la difusión, ni qué era la ciudad, ni nada”.

La necesidad de comunicar públicamente los abusos que sufren las comunidades en la Huasteca los obligó a expresarse en una lengua que dominaban de manera rudimentaria. Al respecto, observamos un principio de la educación informal vivencial: el “aprender haciendo”. Se trata de un ejemplo paradigmático que demuestra que no se necesita saber escribir ni hablar perfectamente la lengua dominante para denunciar agravios a los derechos humanos.

Mientras tanto, en las comunidades de la Huasteca obligaron a los campesinos indígenas a identificarse a través de un credencial de la CNC, lo que no solamente significó estar afiliado a una organización agraria oficial, sino, principalmente, fue una mediada para fichar a los “subversivos”. Los que rechazaron de registrarse y quienes quedaron en la organización independiente fueron detenidos y desaparecidos. Destacamos la experiencia

⁹ Rigoberta Menchú también padeció más hambre cuando se trasladaba con su padre a la ciudad de Guatemala. Paulo Freire igualmente expresa: “Yo sé lo que es no comer, no sólo cualitativamente sino cuantitativamente” (en: Torres Novoa: 1978, 17).

de Pedro de hacer público, a través de organizaciones de derechos humanos, la desaparición forzada de compañeros, ha tenido resultados positivos. Lograron que presentaran vivos a varios luchadores agrarios desaparecidos, entre ellos uno que estaba por 40 días en una cárcel clandestina cerca de Pachuca, donde fue torturado.

El movimiento huasteco en la Ciudad de México

Paralelamente a la denuncia de la represión, los campesinos exiliados de la Huasteca empezaron a organizarse en el Distrito Federal, se sumaron a la CNPA. Recibieron apoyo en forma de donaciones de víveres, fondos recolectados, participación solidaria en sus marchas y difusión de su lucha por parte de estudiantes, de activistas de colonias populares, de sindicatos y del magisterio. Fue una experiencia de recibir solidaridad por parte de organizaciones o agrupaciones de la sociedad civil que permitió los campesinos nahuas a sobrevivir y seguir adelante con su protesta en el ámbito urbano. Su resistencia en la ciudad incluyó conferencias y pláticas, plantones, marchas y hasta tomas de embajadas. Trasladaron a la urbe también varios elementos de su identidad, de la cultura huasteca. Dieron continuidad a sus fiestas tradicionales; al *Xantolo*, los sones de los *matlachines* y los bailes de los viejitos. Entablaron contactos personales y estratégicos con diversas organizaciones políticas sociales de la izquierda. Los campesinos huastecos trabajaron de manera recíproca con otras protestas, como con los trabajadores inconformes de la empresa Pascual.

En las obras de rescate de las víctimas del terremoto de 1985 Pedro recuerda que, paradójicamente, trabajó mano a mano con cuerpos militares. “Allí nos apoyábamos para sacar los muertitos debajo de los escombros, mientras acá en la región, en la Huasteca, nos estaban persiguiendo. Y todo eso sucedió por una necesidad...Así es la lucha”.

Al año siguiente, en 1986, se conformó un frente de varias organizaciones independientes huastecas denominado el Frente Democrático Oriental de México “Emiliano Zapata”, que según Pedro fue “...una organización muy famosa y los caciques le tenían miedo. Se asustaban cuando hablaban del FDOMEZ. Dicen que son gente que no

entendía razón, gente que mataba y cosas de esa. Fue calumniado, fue satanizado en todos los municipios del estado de Hidalgo”.

Dicha organización mantuvo hasta 1993 casi continuamente plantones en el Zócalo capitalino de donde fueron desalojados por policías en varias ocasiones violentamente. A través de sus actividades generaron visibilidad y promovieron las causas e ideas del movimiento de recuperación de tierra en la Huasteca, quienes no podían atreverse de realizar protestas públicas allá. Dieron cobertura de información sobre la situación en el campo y negociaron y presionaron al gobierno de Hidalgo, lo que repercutió en la liberación de la mayoría de sus presos políticos. En ese tiempo, en 1993, Pedro estuvo de regreso en la Huasteca, impulsando y apoyando a estructurar al “...Consejo Supremo Indígena¹⁰ que es la máxima autoridad del movimiento social en la Huasteca”.

En 1994 Pedro participó con una delegación huasteca en la CND en Chiapas y enseguida se dedicó a tejer redes por el Frente Amplio para la Construcción del Movimiento de Liberación Nacional [FAC-MLN]. Eso le llevó a viajar por varios estados de la República, principalmente al norte, hasta Chihuahua. No obstante, pronto se disolvió aquel frente por falta de trabajo y sustento de base.

Después de varios años de una vida precaria, en plantones, viajando por comunidades, acudiendo de una reunión a otra y alimentándose mal, su salud resintió. Por su incansable activismo sociopolítico en condiciones de pobreza económica Pedro ha sufrido varias enfermedades, entre otros gravemente de la tifoidea. Cuando regresó del norte de México al Distrito Federal, en agosto de 1996, anémico y cansado del cuerpo, lo detuvieron agentes de la policía federal por un delito “fabricado”.

Nos fabricaron un homicidio que no cometimos. Nada más por estar negociando las demandas de las comunidades. Nos conocieron, todos estuvimos en una lista, agarraron más que 40 compañeros, los encarcelaron y liberaron algunos. A mí me liberó un amparo que puso la abogada Bárbara Zamora, pero los demás se quedaron hasta hoy ya llevan 10 años en la cárcel sin deber ningún delito. Nada más por participar en la defensa de los ejidos, de sus tierras.

¹⁰ No confundirlo con el Consejo Supremo Náhuatl, que surgió en 1975 del Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) y que “...no tiene una base real entre los indios” (Barre, Marie-Chantal: 1983, 66).

Aprovechaba los dos años de su vida en el reclusorio de Perote, Veracruz, “...para descansar allá un rato. Allí empecé a estudiar en la biblioteca, a ver algunas cosas, trabajar, aprender artesanías, ir a la escuela. En los dos años terminé la primaria”.

2.7. El descubrimiento de los derechos humanos: “Éramos del movimiento social... No sabíamos que dentro de eso estaba la defensa de los derechos humanos”

Cuando Pedro sale del reclusorio, le proponen seguir con la lucha social en la Huasteca, incluso le ofrecen un puesto político. Se toma un tiempo para reflexionar y en 2001 acepta su nombramiento como presidente del CODHHSO. Es hasta entonces que la promoción de los derechos humanos se presenta a Pedro como una alternativa para seguir su compromiso con las comunidades desde otra organización, con otras herramientas y con otro discurso. Pedro relata en retrospectiva el tiempo en que se constituyó la asociación civil de derechos humanos y cuando él no entendía su verdadero significado, ya que desconocía la existencia de los derechos humanos. “En una primera asamblea el 26 de mayo de 1992 se constituye este comité en Atlapexco. Yo no entendí qué era esa organización. Éramos del movimiento social. Defender la tierra, la libertad de expresión, la libertad de tránsito, etc. No sabíamos que dentro de eso estaba la defensa de los derechos humanos”. Se considera que: “El lenguaje de los Derechos Humanos es el nuevo marco que encuadra las viejas luchas de los pueblos indígenas por valores tan permanentes y universales como la dignidad humana, la libertad, la igualdad, el bienestar y la justicia” (Stavenhagen R.: 2000, 34).

La articulación del CODHHSO

En el recuento de la historia del CODHHSO, Pedro pone énfasis en su vinculación con otros organismos de derechos humanos, principalmente con la Limeddh. Esto es de suma importancia en la medida en que la articulación con otros actores en el mismo campo significa establecer alianzas estratégicas para romper con el aislamiento de una pequeña ONG en la provincia: “Empezaron a coordinarse en sus trabajos, en la difusión, en las

denuncias. A través de la Limeddh, el CODHHSO intenta crear imagen a nivel internacional, y conseguir pequeños donaciones y la solidaridad. No podemos mantener CODHHSO solo. Somos dos o cuatro personas, no es suficiente para atender todas las demandas de las comunidades o las quejas que estamos haciendo”. El trabajo de derechos humanos enmarcado en estructuras de intercambio de información y de experiencias también facilita las posibilidades de recibir apoyo económico, político y simbólico. Estas estructuras y actores en la defensa de los derechos fundamentales tienen sus raíces en organizaciones de la sociedad civil.

Las ONG de derechos humanos

Históricamente, las primeras ONG de derechos humanos en México empezaron con la difusión de la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) en el tiempo de la denominada Guerra Fría. Posteriormente, en la llamada Guerra Sucia en México, se formaron grupos de familiares de los desaparecidos. “Se trataba de un movimiento pequeño, atomizado, marginal que actuaba a la defensiva... En esa época, los derechos humanos tenían poca legitimidad al ser definidos como un instrumento de penetración estadounidense (es posible que por esa acusación incluían pocas veces en sus nombres el término de derechos humanos)” (Aguayo; Parra: 1997, 25). Con excepción de la matanza del 1968, las ONG internacionales de derechos humanos no prestaron tanta atención¹¹ a la situación en México por varias razones. La situación en otros países latinoamericanos era más grave, en su política exterior el gobierno mexicano manejaba un discurso en favor de los derechos humanos y casi no existían organizaciones mexicanas en pro de los derechos humanos (Keck; Sikkink: 2000, 158).

Las ONG de derechos humanos mexicanas crecieron principalmente a mediados de los años ochenta¹², catalizadas por la organización de la sociedad civil a raíz del terremoto

¹¹ Por primera vez en la década de los 80, ONG internacionales de derechos humanos publicaron informes sobre la situación en México, en 1984 American Watch sobre el trato de los refugiados guatemaltecos en México y en 1986 Amnistía Internacional sobre la violencia rural (Keck; Sikkink: 2000, 160).

¹² En 1984 existían solamente cuatro organizaciones no gubernamentales de derechos humanos (Keck; Sikkink: 2000, 159), hacia 1994 sumaron 250 (Aguayo; Parra: 1997, 12) y en 2002 llegaron hasta 500

de 1985 y paralelamente con la fundación de medios de comunicación independientes como el periódico *La Jornada* y la revista *Proceso*. La composición de dichas organizaciones en esta década estaba marcada por una confluencia de tres corrientes: los académicos y juristas que trabajaron sobre los derechos humanos, los activistas sociopolíticos de partidos o movimientos de izquierda, y los grupos cristianos con un trabajo consolidado con grupos de base (Aguayo; Parra: 1997, 26). Obviamente el perfil del CODHHSO pertenece a la corriente de los movimientos de izquierda. Posteriormente, la primera alianza de asociaciones civiles de derechos humanos, de orientación cristiana fundamentalmente, nació en 1990 con la Red Nacional de Organismos Civiles de Derechos Humanos “Todos los Derechos para Todos” que hoy aglutina 54 grupos. Las denominadas “redes de defensa” (Keck; Sikkink: 1999) consisten de estructuras y activistas de derechos humanos. Aquellas redes constituyen un complejo tejido de conexiones donde se genera flujos de comunicación con el fin de movilizar información estratégicamente, atraer la atención por un tema, cambiar la percepción y discursos, crear nuevas agendas, y, sobretodo, persuadir, presionar o influir en organizaciones o instituciones estatales. Siendo este un motivo central, el proyecto educativo en la Huasteca se circunscribe precisamente en este tipo de organización horizontal, de intercambio recíproco para defender los derechos de los pueblos indígenas, documentar los atropellos y fortalecer la autonomía.

El planteamiento del proyecto educativo autónomo

Los monitores de derechos humanos forman una red de campesinos indígenas, a partir de 2003, capacitados para la recolección de testimonios y en la documentación de violaciones a los derechos humanos, por medio de fotografías, audio grabación y apuntes sistemáticos. Por documentación entiéndase registrar detalladamente los hechos violatorios a los

(Ramírez, G.: 2002b, 3). Por ejemplo, se fundó la Academia Mexicana de Derechos Humanos (AMDH) en 1984, la Liga Mexicana por la Defensa de los Derechos Humanos en 1985 y el Centro de Derechos Humanos “Miguel Agustín Pro Juárez” en 1988. Con el levantamiento zapatista y la guerra en México, a principios de 1994, la sociedad civil se movilizó de manera organizada como en la Coordinación de Organizaciones No Gubernamentales para la Paz (CONPAZ) y el Espacio Civil para la Paz (ESPAZ). En el mismo año, el segundo momento decisivo fue la elección presidencial para el cual Alianza Cívica aglutinó 400 diferentes organizaciones de la sociedad civil con el objeto de observar y vigilar el proceso electoral.

derechos humanos, que incluyen el tiempo -hora y fecha -, el lugar exacto, las personas involucradas, los testigos, con sus nombres, dirección, edad, profesión y otros datos relevantes. Esa tarea parece imprescindible para las organizaciones sociales, en la medida en que representa una herramienta para obtener información comprobable y veraz, lo que sirve como base de hacer un análisis estratégico y para tener antecedentes de violaciones bien documentadas.

Vimos que haya la necesidad que cada comunidad forma su propio monitor especializado en derechos humanos para cualquier cosa, cualquier autoridad que viole los derechos humanos o que llegue a reprimir la comunidad, que sean ellos que levanten los testimonios. Si entra la policía y detiene a los compañeros sin orden de aprehensión que tengan su cámara, su grabadora, su lápiz, su libreta, para levantar el testimonio y documentar y si es posible tienen ellos un formato para rellenar, para hacer una denuncia inmediato, sea con CODHHSO, con la Limeddh, o sea otra organización, pero que se sepa lo que está sucediendo dentro de la comunidad sobre las violaciones a los derechos humanos. Ahorita, con el apoyo de los compañeros solidarios tanto a nivel nacional como del extranjero estamos formando la Red de Monitores de Derechos Humanos entre Veracruz e Hidalgo. Tratamos de fortalecerlo y ampliar este grupo defensores de derechos humanos para que así podemos tener una mejor defensa sobre la cuestión de los derechos indígenas en toda la región de la Huasteca. Eso es el planteamiento.

En la visión de Pedro se trata de una educación conscientizadora, para que el pueblo despierte y abra los ojos. Precisa sobre todo algunos objetivos generales de la educación como los siguientes: conocer y aprender los derechos humanos, fortalecer la capacidad de toma de decisión autónoma e impulsar procesos de transformación como el autodesarrollo en beneficio de las comunidades y para mejorar las condiciones de vida. A lo anterior añade la importancia de consolidar la Red de Monitores, lo que significaría generarles capacidades para que lleven a cabo la educación y autoeducación en derechos humanos.

Vamos a entregar nuestro trabajo a las comunidades, porque ahí está el trabajo que tenemos que hacer: educando, enseñando a nuestros compañeros, a nuestros hermanos indígenas que abren los ojos, para que aprendan sus propios derechos, que ellos decidan cómo quieren vivir. Para que así realmente tengan una idea de tomar decisiones, que hagan un plan de trabajo, que puedan tener un desarrollo en beneficio para ellos mismos. Su propio proyecto, su propia educación, su propia capacidad para mejorar las condiciones de vida. Si no se preparan, si no enseñamos, nadie les va enseñar, porque nadie le conviene que nosotros

tengamos una vida donde mejoremos la alimentación, la educación, la salud, etc. Entonces, se trata de que las mismas gentes de las comunidades se preparen, equipos, grupos o comisiones para conocer especialmente lo que son los derechos humanos. Entonces, con eso estamos ahorita batallando. Con recursos o sin recursos tratamos de hacer algo. Estamos aportando lo poquito que podemos, no porque tenemos un sueldo, sino porque tenemos una voluntad, un interés, de que nuestro pueblo despierte, que vea y conozca sus derechos y lo defienda como seres humanos. Porque si no lo hacemos, nadie lo va a hacer para nosotros. Entonces tratamos de desarrollar todo un trabajo, consolidar la Red de Monitores, que ya está formada.

Aquí se observa un rasgo predominante del proyecto de educación en derechos humanos, su realización autónoma y su intención de fortalecer la autonomía de los pueblos indígenas. La autonomía de los pueblos originarios no es algo novedosa, por el contrario cuenta con una larga tradición y hasta hoy en día están ejerciendo *de facto* su autonomía en condiciones precarias y sin reconocimiento real (ANIPA s/f: 4). Una demanda de los pueblos indígenas hacia el Estado es el reconocimiento de la autonomía indígena, que es “...nuestra capacidad y derecho para decidir por nosotros mismos los asuntos que son de nuestro interés” (FIPI: 1994, 19).

Para concluir, en el relato de vida de Pedro Hernández se reconocen varios elementos centrales reflejados en su visión y práctica educativa, la que tratamos en el siguiente capítulo. Se destaca su actuación recurrente en espacios sociopolíticos, negociando, promoviendo las causas, los principios e las ideas de los pueblos indígenas y campesinos huastecos, Empezó en la región, apoyando a la organización de las comunidades, siguió en la lucha social en la Ciudad de México, en varios estados de la república y, actualmente, en el ámbito de las organizaciones de derechos humanos. El educador de hoy se ha forjado a lo largo de su comprometida lucha por la tierra y la autonomía de los pueblos huastecos, de tal manera ha construido un perfil de autoridad moral, que no ha abanado sus principios. Además, de su relato de vida se desprende la constante confrontación a las violaciones a los derechos humanos y el trabajo en contra de ellas, pesar de haber ignorado la existencia de los derechos positivos. Su acervo de experiencias de la lucha – indebidamente reducido a unas pocas páginas – es mucho más amplio y una consecuencia coherente de ellas es el

proyecto de la red educativa autónoma, con lo que da continuidad a su proyecto de vida, que consiste en trabajar en colectivo, sirviendo a los intereses de las comunidades, organizando, estructurando, articulando, tejiendo redes para la defensa y promoción de los derechos de los pueblos indígenas.

3. La educación en derechos humanos desde la visión y práctica de Pedro Hernández Flores

La visión y práctica educativa de Pedro Hernández Flores parten de las experiencias personales y colectivas y deben entenderse ante el horizonte de su relato de vida. Las ideas generadas en la práctica sociopolítica durante el proceso de conquista de derechos fundamentales, atendiendo a las demandas de las comunidades, conllevan a una resignificación de la educación en derechos humanos que a continuación analizamos. Abramos un paréntesis para aproximarnos, primero, a la cuestión sobre los derechos humanos y la educación en derechos humanos, qué se entiende por ello.

3.1. ¿Qué se entiende por derechos humanos?

Definiciones

A pesar de la gran producción de textos en torno al concepto de derechos humanos parece difícil encontrar una definición concisa. Una propuesta afirma que “...los derechos humanos aparecen como un conjunto de facultades e instituciones que en cada momento histórico, concretan las exigencias de la dignidad, la libertad y la igualdad humanas, las cuales deben de ser reconocidas positivamente por los ordenamientos jurídicos nacionales e internacionales“ (Pérez Luño: 1991, 28). De acuerdo con esta propuesta, valoramos que se incorporan, por un lado, las exigencias éticas, importante para los pueblos indígenas, cuyos reclamos por un pleno reconocimiento de sus derechos dista de ser garantizados. Por el otro, desde un punto de vista pragmático, estimamos que no solamente las demandas, sino el conjunto de dispositivos, los instrumentos y mecanismos de protección internacional de los derechos humanos positivos sirven como herramientas para la lucha de los pueblos indígenas.

El concepto de derechos humanos, entendido como un fenómeno del derecho positivo internacional, se caracteriza por su historicidad, ya que constituye un producto de la historia; por su inalienabilidad, la imposibilidad de cambiar o perder la titularidad de

estos derechos; la imprescriptibilidad, que señala su permanencia en el transcurso del tiempo; su universalidad, por incluir a todas las personas. Otros rasgos básicos son su indivisibilidad, es decir, que no hay un derecho humano superior a otro; la interdependencia entre cada uno de los derechos; su integralidad, la suma de la interdependencia e indivisibilidad; su dinamicidad a través de permanentes cambios históricos; su progresividad, su tendencia expansiva y, finalmente, su carácter internacional o global (Ramírez, G.: 2002a, 2).

Los instrumentos jurídicos internacionales de los derechos de los pueblos indígenas

En seguida, esbozaremos brevemente los dos principales documentos que consagran los derechos de los pueblos indígenas en el ámbito internacional: el Convenio 169 de la OIT y la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas.

En 1957, la OIT elaboró el Convenio 107 sobre la Protección de las Poblaciones Indígenas y Tribales en Países Independientes, que representó el primer paso para la positivación de esos derechos a nivel internacional. En 1989 fue sustituido por el Convenio 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes, donde se dio un cambio cualitativo al obligar a los Estados miembros de la OIT a consultar a los pueblos indígenas antes de adoptar cualquier medida legislativa o programa por resultar directamente afectados por aquellas (Gómez Rivera: 1995, 62). No obstante, ha sido criticado por varias razones.

Paradójicamente, a pesar de que en el Convenio se insiste en el derecho de consulta y la libre participación, la elaboración de este instrumento jurídico se hizo al margen y sin la participación indígena. No dispone de una interlocución directa para la presentación de reclamos y sólo puede hacerse a través de algunas instancias sindicales¹ con representación nacional. Su principal debilidad radica en la restricción de los derechos de carácter político, al no reconocer el derecho de los pueblos indígenas a la libre determinación (Matías Alonso: 1999, 26).

¹ En el caso de representación sindical por parte de México "...la Confederación de Trabajadores de México (CTM) ha ostentado la representación de los trabajadores en la OIT, pero sabemos que esta organización nunca ha tenido interés hacia los pueblos indígenas, es más ni siquiera por sus propios agremiados" (Vicente Montiel: 2004, 88).

Asimismo, "...el texto del Convenio expresa múltiples ejemplos de visiones paternalistas estatales o de defensa de los sistemas políticos que justamente han sido los principales órganos de opresión contra estos pueblos" (Chacón, R.: 1998, 104). Además, en términos generales, los Convenios son acuerdos de voluntad y no vinculatorios para los Estados miembros. La OIT no cuenta con un poder coercivo para sancionar violaciones de los derechos promulgados. Además de ser un documento que representa "...una conquista que se da en el papel...", los cambios aún no se reflejan en la cotidianeidad y "...para que así sea, deben ir acompañados de toda una serie de transformaciones en el ámbito social, jurídico, político, económico y cultural" (Madrid Ramos: 2003, 9). A pesar de que México ratificó el Convenio en 1991, "...se ha mencionado reiteradamente que México padece una gran ignorancia de sus leyes. Y tal es el caso, que se aplica incluso a funcionarios de primer nivel, para el Convenio 169..." (Aznaldo Meneses: 1994, 5). El movimiento indígena mexicano ha utilizado ese instrumento internacional para su lucha, por ejemplo, en el caso de los indígenas nahuas del Alto Balsas del estado de Guerrero quienes lograron cancelar la obra de una presa en 1992 (Díaz-Polanco; Sánchez: 2002, 15).

El segundo instrumento del derecho internacional de los pueblos indígenas lo constituye la Declaración sobre Derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU. Sus orígenes datan del año de 1982, entonces "...se realizaron los primeros contactos formales entre la ONU y los pueblos indígenas, cuando el Grupo de Trabajo sobre Poblaciones Indígenas se reunió por primera vez en Ginebra" (Sibbel, Lejo: 2001, 43). Ese grupo cambió su nombre por Grupo de Trabajo sobre Pueblos Indígenas y tiene el carácter de un foro con representación indígena en la ONU (Clavero, Bartolomé: 1997, 198). La Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas representa la codificación de un catálogo mínimo de derechos fundamentales de los pueblos indígenas.

El largo proceso de negociación se debió a la renuencia por parte de los representantes de los gobiernos que promovieron modificaciones sustanciales o tomaron la postura de no aprobar algún artículo. Uno de los argumentos fue que los Estados soberanos no pueden tolerar la vulneración de sus derechos internos. Otros representantes estatales expresaron que no sería adecuado incluir el término de libre determinación, porque para

“...muchas personas implicaría establecer naciones y leyes separadas” (FDPIALC: 2005, 28pp). Hasta el año de 2005 sólo fueron aprobados dos Artículos de un total de 45: los derechos individuales de ciudadanía (Artículo 5) y de igualdad entre hombres y mujeres (Artículo 43) (FDPIALC: 2005, 13-14). Finalmente, en junio de 2006, el Consejo de Derechos Humanos de las Naciones Unidas aprobó en Ginebra la Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas². Antes de su aprobación, las normas del Proyecto de Declaración habían “...adquirido valor jurisprudencial siendo citadas regularmente por los Tribunales de Justicia Internacionales y Nacionales como la Corte Interamericana de Derechos Humanos en el caso de la Comunidad Mayangna (Sumo) Awas Tingni *versus* Nicaragua en agosto de 2001“ (FDPIALC: 2005, 10). Tenemos que precisar que se trata de un éxito aparente que se deriva de los problemas estructurales de la jurisdicción internacional. Rodolfo Stavenhagen explicó en una conferencia (Gómez Mena: 2005, 11) que presentar un caso específico ante el Comité de Expertos de la OIT en asuntos indígenas, significa encadenar un procedimiento largo, sin garantía de que los gobiernos acusados cumplan con las recomendaciones de la OIT. Recordó el caso de los pueblos indígenas nicaragüenses arriba mencionado. Cuatro años después de que la Corte Interamericana de Derechos Humanos falló una sentencia a su favor, llegan quejas de los pueblos indígenas afectados porque el gobierno de Nicaragua no acata con lo establecido en la sentencia.

Entonces, los derechos de los pueblos indígenas, como parte de los instrumentos de los derechos humanos, también se enfrentan al abismo entre su discurso³ y su aplicación. Cabe distinguir con nitidez entre el discurso político, la existencia jurídica de derechos, su aplicación en la jurisdicción y su cumplimiento en la práctica. Ante la expansión de la idea “legalista” de los derechos humanos - que piensa solamente en aquellos “...cuando estamos en presencia de un dispositivo estatal-legal de protección institucionalizada de tales

² Finalmente, la Asamblea General aprobó la Declaración de Derechos de los Pueblos Indígenas el 13 de septiembre de 2007.

³ En México se criticó el uso retórico de los derechos humanos, cuando “...el Estado mismo usa el discurso como promotor de la defensa de los derechos humanos en situaciones que son favorables a sus intereses y lo utiliza para acusar a los pueblos como violadores de esos principios universales buscando desarticular los procesos de lucha indígena y dañar a sus autoridades” (Rosas Blanco: 1999, 25).

derechos...” – Laporta advierte que “...no faltan desgraciadamente Estados y legislaciones que en lugar de poner la fuerza al servicio de los derechos se ponen precisamente en su contra” (Laporta, Francisco: 1987, 38). Arundhati Roy critica que el “...magnífico concepto de la justicia gradualmente es sustituido por el reducido, mucho más frágil discurso de los ‘derechos humanos’... Casi inconscientemente, comenzamos a pensar en justicia para los ricos y derechos humanos para los pobres. Justicia para el mundo empresarial, derechos humanos para sus víctimas. Justicia para los estadounidenses, derechos humanos para los afganos e iraquíes” (Roy, Arundhati: 2004, 6). Respecto al problema de la aplicación o la realización de los derechos humanos, Carlos Santiago Niño pone de relieve la convicción errónea de que una vez reconocidos en el marco legal ya están garantizados. Además, la concepción de la soberanía de los Estados restringe su apertura a la intervención de órganos externos de investigación y sanción de violaciones a los derechos humanos. Niño concluye, que hace falta “...la formación de una conciencia moral de la humanidad acerca del valor de estos derechos y de la aberración inherente a toda acción dirigida a desconocerlos... Es esta conciencia una vez que arraigue y se generalice, la que puede construir el freno más perdurable y eficaz contra la acción de los enemigos de la dignidad humana” (Niño, C.S.: 1993, 3). Profundizar y extender el respeto por los derechos humanos, la creación y el crecimiento de la conciencia hacia ellos son tareas enmarcadas en el ámbito pedagógico, por lo que, a continuación, nos acercamos al concepto de educación en derechos humanos.

3.2. ¿Qué se entiende por educación en derechos humanos?

Definiciones

En primer lugar recordemos el Artículo 26, inciso 2, de la DUDH donde se manifiesta que: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos y a las libertades fundamentales; favorecerá la comprensión, la tolerancia y la amistad entre todas las naciones y todos los grupos étnicos y religiosos; y promoverá el desarrollo de las Naciones Unidas para el mantenimiento de la paz.”

En segundo lugar, entre las recomendaciones de la UNESCO tenemos presente la amplia noción de una “educación para la comprensión, la cooperación y la paz internacional, y la educación relativa a los derechos humanos y las libertades fundamentales” (UNESCO: 1974), que se entiende como: “...el proceso global de la sociedad, a través del cual las personas y los grupos sociales aprenden a desarrollar conscientemente en el interior de la comunidad nacional e internacional y en beneficio de ellas, la totalidad de sus capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos” (cit. en: IIDH: 1986, 178).

En tercer lugar, revisemos la parte de conceptos y metodologías de la Declaración de México sobre Educación en Derechos Humanos (2001), donde se sostiene que: “La educación en derechos humanos debe ser un proceso de enseñanza-aprendizaje, que transforme la vida de las personas e integre lo individual con lo comunitario, lo intelectual con lo afectivo. Debe relacionar la teoría con la práctica...” Como componente fundamental se debe reforzar “...el reconocimiento y valoración de la pluralidad cultural presente en la región. La formación para el diálogo intercultural e interétnico debe ser un contenido y eje transversal de los planes programas y proyectos de educación en derechos humanos” (Declaración de México: 2001, 37).

Cuarto, según otra autora:

En esencia, la educación en derechos humanos es la esperanza y aprendizaje de la justicia... En su mayoría, la educación en derechos humanos es una educación política que lidera a la gente a ser parte activa de su propio desarrollo económico y social... La metodología más destacada está diseñada con las bases de enseñanza del famoso brasileño Paulo Freire y su Pedagogía del Oprimido donde la gente aprende qué acciones deben ser tomadas para transformar sus vidas y la vida en sus comunidades desde sus propios relatos de opresión y lucha (Koenig, Shulamith: 2001, 5).

En quinto lugar, una definición que conjuga varios componentes como:

La educación en derechos humanos es educación ético-política. Se propone ligar a la educación con los grandes problemas que enfrenta la sociedad en nuestras democracias

frágiles e inestables - como son la pobreza, la injusticia social, la violencia, la impunidad, la corrupción, la discriminación y la intolerancia, fortaleciendo las capacidades de los sujetos de identificar, analizar y elaborar soluciones a estos problemas, apropiándose de una ética de los derechos humanos y con capacidades de demanda, negociación y acción (Magendzo K.: 2003, 1).

Finalmente, un punto de partida para abordar su conceptualización sería el metodológico, en el que se identifican unos principios de la educación en derechos humanos y para la democracia, entre ellos: un enfoque interdisciplinario, el desarrollo de una conciencia ciudadana, un enfoque integral e indivisible de todos los derechos humanos, la dimensión de historicidad, el compromiso ético, el enfoque incluyente y dialógico, una relación dialéctica de intercambios y aprendizajes, el enfoque participativo, y la educación en derechos humanos como elemento esencial de la ética política (Ramírez, G.: 2005, 63).

Una interpretación de las definiciones

Para llevar a cabo un análisis sistemático de las definiciones presentadas con anterioridad retomamos la propuesta de W. Brezinka, quien establece un esquema de clasificación de conceptos de educación en cuatro dimensiones: proceso-producto, descriptivo-programático, intención-efecto y acción-suceso (Brezinka, W.: 1990, 41pp).

Dentro de los conceptos de educación distingue los que ponen énfasis en un proceso, una actividad, un hacer, una acción, una influencia y en el producto, un efecto, un resultado que se manifiesta en el aprendizaje, el estado de formación que adquiere un educando. En las definiciones de la edh observamos que unos se centran más en el aspecto procesual subrayando acciones para la transformación, el fortalecimiento de capacidades para identificar, analizar y elaborar soluciones frente a problemas, o resaltando el carácter dialógico, participativo y la relación dialéctica de intercambios y aprendizajes. Mientras otras, se enfocan en el producto educativo deseado, ya sea en ciertas capacidades, actitudes, aptitudes y conocimientos de los educandos o un enfoque más general, como sería lograr el ideal de la paz, la democracia y el pleno respeto a los derechos humanos.

El segundo binomio se refiere a conceptos descriptivos centrados en el hecho de la educación y conceptos programático-prescriptivos, los cuales incluyen implícita o

explícitamente ciertas normas y programas de acción, un fin moral, lo que se debe lograr. No creemos que se pueda sostener en esa rigidez la idea de un concepto descriptivo, porque cualquier descripción de un proceso de enseñanza-aprendizaje conlleva presupuestos de valores e ideologías que se reflejan en ella. Proponemos interpretar los conceptos según su uso de lenguaje. Admitimos, por un lado, que unas definiciones se ubican explícitamente en el plano prescriptivo-programático, en el momento en que emplean enunciados como “la educación en derechos humanos debe ser” o establecen principios metodológicos a partir de ella. Por el otro, utilizan diferentes modos y tiempos verbales para “describir” la edh como: “las personas y los grupos sociales aprenden” (presente); “la educación tendrá por objeto” (futuro) – un concepto prospectivo; “fortaleciendo las capacidades” (gerundio) – un concepto procesual; “la edh es una educación política” (indicativo)– un concepto esencialista; “que transforme la vida de las personas” (subjuntivo) – un concepto donde se expresa el deseo, la incertidumbre y la esperanza. Obviamente estos modos o usos de lenguaje conceptual se entrecruzan, por ejemplo, el “debe ser” programático con una esperanza “que se transforme”.

Respecto a la dimensión intención-efecto encontramos una diferencia entre conceptos que se enfocan en la intención, la planificación, el propósito para lograr un determinado éxito educativo y los que se centran en el efecto que se puede medir sólo posteriormente. Algunos conceptos de la edh persiguen el objetivo educativo de formar sujetos con capacidades de demanda, negociación y acción, evaluación que puede hacerse *a posteriori* solamente. Otros parten de ideas como la interdisciplinariedad, el compromiso ético, el enfoque integral e incluyente, una formación intercultural e interétnica que representarían elementos conceptuales del plano *a priori*. Si recurrimos a la idea de que la edh debe tener como objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana y el fortalecimiento del respeto a los derechos humanos, puede decirse que se trata de un concepto con miras a futuro, que puede evaluarse únicamente *ex post*, pero implica igualmente una planificación pedagógica de antemano. Creemos que una conceptualización sobre la edh debería conjugar todas las dimensiones temporales, de ahí que en el pasado tendremos un acervo de prácticas, experiencias, ideas y problemas educativos y, además

una acumulación de violaciones a los derechos humanos, así como estrategias para contrarrestarlas, que representan el trasfondo de la planificación intencional en el presente, para idear un concepto educativo prospectivo de transformaciones. Después de las intervenciones pedagógicas se debe evaluar sus impactos, sus logros y fallos.

La cuarta dimensión, yuxtapone conceptos centrados en la acción, con intenciones determinadas al suceso. En la ulterior, la acción educativa es marginal dentro del conjunto de todas las influencias de acontecimientos externos que forman los sujetos. Todos los conceptos de la edh presentados le confieren la prioridad a la acción y no la conciben como un mero suceso. Matizamos que algunos conceptos incluyen la historicidad y el contexto, reconociendo que la educación se encuentra inserta en los grandes problemas globales de nuestro tiempo. La tarea pedagógica consiste en enfrentar estos, considerando las particularidades regionales, como la composición pluricultural y pluriétnica de América Latina, y promoviendo la transformación de la realidad injusta desde las propias experiencias de opresión y luchas en espacios locales.

Propuesta de definición preliminar

Llamamos educación en derechos humanos a las interacciones intencionales entre sujetos con las que pretenden crear un espacio de aprendizaje para impactar positivamente acerca de cualquier aspecto relacionado con el conjunto de dispositivos y disposiciones en torno a las exigencias ético-políticas fundamentales.

La idea central de esa aproximación la constituye el significado de la educación como interacción para aprender. Con el término de interacción, identificamos la educación no como un mero suceso de acontecimientos externos, ni como una acción unidireccional, sino con la multidireccionalidad en el círculo de enseñanza-aprendizaje, que implica la participación activa y el diálogo de todas las voces. Por tanto, consideramos que la interacción significa comunicación, convivencia e intercambio en la praxis.

Nos referimos a la intencionalidad para expresar que la edh se lleva a cabo de manera consciente, implica para todos los participantes asumir un compromiso, una responsabilidad y una postura ciudadana ético-política.

Frente a conceptualizaciones centradas en el educador y el educando como individuos, subrayamos que los involucrados aprenden y enseñan mutuamente pero no solamente en el plano de un perfeccionamiento individual sino también colectivo.

En los “espacios de aprendizaje” pueden hacerse posibles el desarrollo de conocimientos, actitudes, aptitudes y capacidades para exigir y actuar deliberadamente por sus derechos; para identificar, analizar y elaborar soluciones de problemas concretos; para transformar la vida de sujetos y colectivos en sus lugares, cada vez particulares, a partir de sus propias necesidades y experiencias de la vida cotidiana; de tal modo, participan activamente en la construcción de una cultura democrática del respeto a los derechos humanos. Pensamos que los espacios tienen un carácter pragmático y utópico. Utópico ante el horizonte de ideas y esperanzas de tener un futuro mejor; pragmático si partimos de la diversidad de las realidades concretas y aspiramos a resultados determinados en la interacción para aprender y que impacten en la praxis.

La edh, según nuestro punto de vista, engloba el conjunto de dispositivos y disposiciones relacionadas con las exigencias ético-políticas fundamentales. Por dispositivos entiéndanse las formas de organización de las relaciones fundamentales para la convivencia de los seres humanos concretizadas en mecanismos, instituciones y ordenamientos jurídico políticos. Ante la imperfección y deficiencia de los dispositivos contemporáneos existentes y ante las violaciones a los derechos humanos, hacemos hincapié en las disposiciones. Con ese término designamos las capacidades y facultades de los seres humanos de construir, cambiar, modificar, transformar, y desarrollar progresivamente sus ideas, prácticas, estructuras y sistemas de convivencia a nivel local y global. Ambos aspectos de los derechos humanos, los dispositivos y las disposiciones, se circunscriben, igual que la educación, en el contexto histórico sociopolítico. Para ubicar la edh en ese contexto regional prestemos atención a la situación en América Latina y en México.

La evolución de la edh en América Latina

En la publicación *Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina* (Cuellar, R.: 2000) del Instituto Interamericano de Derechos Humanos, es posible hallar reflexiones sobre experiencias educativas a partir de una perspectiva histórica. De manera general, puede observarse que el tema de derechos humanos empieza su difusión en el espacio público a raíz de los actos violentos cometidos por los Estados en contra de su población, especialmente en el contexto de las dictaduras militares en América Latina. Una de las motivaciones de la edh se deriva de esas experiencias dolorosas bajo los regímenes autoritarios y represivos y están relacionadas con el tema central de la memoria y del “nunca más” (Magendzo K.: 2000, 362). En los años 70, las organizaciones de la sociedad civil se dedicaron a la denuncia de las violaciones a los derechos humanos, como en el caso de Argentina y la lucha por la liberación de los presos políticos, aunque no se trataba de una pedagogía de los derechos humanos (Klainer, Rosa: 2000, 132). Con respecto a la lucha legal, algunos abogados comprometidos emprendieron el trabajo en este campo y “...los derechos humanos estaban asociados con la muerte, la tortura, los asesinatos, las desapariciones forzadas de las personas, las ejecuciones extra-judiciales, etc.” (Mujica, Rosa María: 2000, 262), como se desprende de otra experiencia en Perú. En Colombia la edh inició como un “...ejercicio de sensibilización y de difusión de normas jurídicas nacionales e internacionales y como un ejercicio de denuncia” (Velázquez Toro: 2000, 133). En América Latina se expande la discusión sobre la edh a partir de la década de los 80. “Las primeras prácticas de educación en derechos humanos en Venezuela fueron en la calle, de activistas comunitarios y familiares de víctimas” (Achkar, Soraya el: 2000, 287). En Venezuela, Amnistía Internacional (AI) lanzó una primera difusión sobre la Declaración Universal de los Derechos Humanos (DUDH) en 1983 “...primer momento importante en la historia de la educación en derechos humanos... Al principio fueron fuentes de inspiración para las estrategias pedagógicas: Paulo Freire, Darcy Ribeiro, los teólogos de la liberación, la revolución sandinista y la revolución cubana... y se comenzaban a leer los documentos de las Naciones Unidas como referente importante” (Achkar, S.: 2000, 287pp). La edh tuvo su origen en las prácticas sociopolíticas de agrupaciones y organizaciones

comprometidas de la sociedad civil y, a partir de la década de los 90, los Estados en América Latina lentamente orientan su política pública más acorde con los derechos humanos. Desde entonces cobra fuerza la extensión de la temática en los planes de educación pública y su reconocimiento como responsabilidad política de los Estados. Ese desarrollo se circunscribe en el contexto de procesos de transformación democrática. A la par se incrementan paulatinamente las colaboraciones, los intercambios de experiencias y las redes de edh.

La génesis de la edh en México

Para acercarnos a la situación de la edh en México vale la pena hacer hincapié en las dos metainvestigaciones del Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE). Las investigaciones abarcaron un lapso de dos décadas, en específico, del 1982 al 2002. Entre los diversos campos pedagógicos, una parte analiza el estado de conocimiento sobre educación y derechos humanos. Según el último estudio del COMIE (1992-2002) en el campo temático de “la educación, valores y derechos humanos” existe una producción de alrededor de 300 títulos académicos, aunque “...la investigación sigue centrada en el carácter ‘escolar’ y del aula y no se examinan la lucha y las prácticas sociales, que se desarrollan fuera de la escuela en defensa de los derechos humanos” (Maggi Yañez *et al*: 2003, 938), en virtud de la focalización de las indagaciones en los valores éticos, en vez de centrarlo en el aspecto social de esta práctica educativa. En esa década el análisis de ese subcampo en educación y derechos humanos resalta la institucionalización de la edh, principalmente en la CNDH, el Instituto Federal Electoral (IFE) y la SEP. Además se expande el “discurso pedagógico oficial de los derechos humanos” (Bertussi: 2003, 1043). Concluye que la edh sigue siendo un campo académico por conformarse, que los dispositivos y las agencias pedagógicas del Estado actúan todavía sin la contraparte crítica de los investigadores, que no existe una polémica acerca de los discursos sobre la educación y los derechos humanos, y finaliza expresando que esa situación tiene que ver también con el contexto “...de desprestigio, hostilidad y violencia que enfrentan los promotores y defensores de los derechos humanos en el país” (Bertussi: 2003, 1052).

Dentro de la UNAM, en especial, la Cátedra UNESCO de Derechos Humanos en México lleva a cabo investigaciones sobre este fenómeno. La coordinadora de esta cátedra aclaró que:

Un análisis general de las obras, artículos y ensayos que han aparecido en México desde 1980 hasta la fecha, desde una visión muy superficial, en materia de educación en derechos humanos, nos permite constatar una producción limitada, aunque mayor en los últimos cinco años, de investigaciones y publicaciones en torno a esta temática. En este universo la producción teórica es mínima, sin embargo, en el nivel empírico encontramos informes de experiencias docentes en diferentes niveles del sistema educativo, así como informes de experiencias de capacitación en derechos humanos, dirigidas a públicos diversos y realizadas por ONGs (Ramírez, G.: 2000, 205).

En una publicación reciente de la Cátedra UNESCO encontramos un diagnóstico de la educación ciudadana en México. En este sentido se habla de la evolución de la educación cívica, la formación de docentes en derechos humanos, se analiza la curricula de la asignatura de formación cívica y ética, la edh en el ámbito de la educación superior, de las organizaciones no gubernamentales y de los pueblos indígenas, la educación cívica del Instituto Federal Electoral, la educación ciudadana desde el Ombudsman, desde partidos políticos y las agrupaciones políticas nacionales.

Seguimos exponiendo unos resultados del diagnóstico de la Cátedra UNESCO sobre la edh de las ONG mexicanas, con base en encuestas realizadas a cincuenta organizaciones entre 2001 y 2005. Su quehacer educativo se circunscribe en el marco de problemas económicos, insuficiente infraestructura, trabajo voluntario mal remunerado, excesiva carga de trabajo y la falta de sistematización de sus experiencias debido a las constantes demandas de atención urgente a casos violatorios de los derechos humanos. Todo lo anterior desemboca en una cobertura educativa reducida. Uno de los objetivos educativos prioritarios que esas organizaciones señalan está el aportar herramientas para la defensa de los derechos humanos y de la democracia. La mayoría autodenomina su labor educativa como “educación en derechos humanos” y su práctica específica es “fortalecer valores y procedimientos democráticos” o “formar ciudadanos capaces de ejercer derechos” (Ramírez, G.: 2005, 85). En el campo de la metodología, las organizaciones trabajan según

la educación participativa, con los métodos de Paulo Freire y la educación popular⁴. En cuanto al contenido indican principalmente “el conocimiento de estrategias de defensa de los derechos humanos” y “la promoción de derechos políticos” (Ramírez, G.: 2005, 87). El equipo de cada una de las organizaciones se caracteriza por su composición interdisciplinaria, y los educadores de las ONG urbanas tienen mayoritariamente una formación profesional, mientras que los “educadores del campo y de las colonias” tienen una trayectoria de aprendizaje en la praxis con los educandos o se formaron en “la escuela de la militancia” (Ramírez, G.: 2005, 72). Este último perfil de educadores en el ámbito de asociaciones de la sociedad civil tiene cierta coincidencia con la del educador de la Huasteca.

3.3. Pedro Hernández Flores: visión y práctica de la educación en derechos humanos

3.3.1. El fundamento de los derechos humanos: “Los derechos humanos...se han ganado a través de las luchas...”

En este apartado exponemos la visión de Pedro acerca de la procedencia de los derechos humanos. A partir de sus experiencias en el movimiento de la lucha agraria, pone en duda a que todas las personas les sean otorgados reciben *qua* nacimiento los derechos fundamentales, una concepción iusnaturalista pasiva. La doctrina del iusnaturalismo se basa en la ética y metafísica de la filosofía greco-romana, destaca las aportaciones de Aristóteles y también la doctrina cristiana del tomismo. La palabra iusnaturalismo proviene del término

⁴ “Cualquier esfuerzo de educación popular debe tener un objetivo fundamental: posibilitar a través de la problematización del hombre-mundo, o del hombre en sus relaciones con el mundo y con los hombres, que profundicen su toma de conciencia de la realidad, en la cual y con la cual están” (Freire, P.: 1979, 36). Un rasgo definitorio de la educación popular “...ha sido su explícito interés por ponerse en función del fortalecimiento de los sectores populares y de sus organizaciones” y en este proceso “...‘organización’ se ha convertido en un valor, un objetivo, un medio, un sujeto y un contenido de las acciones educativas populares” (Torres, Alonso: 1995, 51). Se trata de un aprendizaje social que se desarrolla en los espacios de las organizaciones populares y que se genera en la práctica cotidiana y colectiva. Al formar parte de la educación informal, tiene como efecto una educación que no ha sido estructurada pedagógicamente, generando situaciones en las que se expresan las lógicas culturales y el saber popular acumulado (Torres, A: 1995, 53).

ius que se traduce como derecho⁵, *naturalis* que significa natural y el sufijo *-ismo*, que señala una ideología. De tal modo, se parte de la existencia de unos derechos naturales, previos a las relaciones sociales en un ficticio o ideal estado de naturaleza. Tales derechos innatos constituyen, por ejemplo, la dignidad, la vida y la libertad. Aristóteles concebía la naturaleza como el principio constitutivo del ser, la esencia de los seres inmanente a cada uno. Entonces, desde esa perspectiva, la naturaleza humana sería el fundamento metafísico del derecho.

Por una parte, en la doctrina cristiana, la ley natural tiene un sentido moral (Aguayo Cruz: 1997, 48) que se basa en la conciencia moral de una sola persona. Por tanto, representa una fuerza interna obligatoria que causa remordimiento, y que no posee la fuerza coercitiva del derecho positivo. Por la otra, el iusnaturalismo sostiene que la fuente del derecho no puede estar monopolizada en la voluntad del legislador, en las leyes positivas (monismo jurídico), sino que hay algo superior y anterior a los documentos jurídicos positivos refiriéndose, en consecuencia, a la existencia de un fundamento ontológico metafísico de los llamados derechos naturales, derechos innatos o derechos morales. La dignidad humana que para unos deriva de Dios, de la naturaleza o de la razón constituye un principio básico. De ahí que autores escolásticos de los siglos XVI y XVII cuestionaran la obediencia ciega a leyes positivas y argumentaran en favor de la legítima resistencia de súbditos cuando el poder tiránico pretende imponerles leyes injustas (Fernández-Galiano: 1999, 389).

Un reflejo del iusnaturalismo lo encontramos en el primer Artículo de la DUDH que reza: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos y, dotados

⁵ El término de derecho, que proviene del latín *directum*, significa “...lo que es exigible o lo que está permitido en una comunidad humana” (González Galván: 2005, 673). Conlleva también varios otros significados, como algo que es recto, que no está torcido, que moralmente debe ser, lo que es justo, lo que está de acuerdo con una regla. En las ciencias políticas se define por derecho un ordenamiento normativo “...como conjunto de normas de conducta y de organización que constituye una unidad, que tienen por contenido la reglamentación de relaciones fundamentales para la convivencia y la supervivencia del grupo social,...así como la reglamentación de los modos y de las formas con que el grupo social reacciona a la violación de las normas de primer grado o institucionalización de la sanción, y que tiene como fin...la consecución y el mantenimiento, en suma, del orden o de la paz social” (Bobbio Noberto: 2005, 453).

como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros”.

El iusnaturalismo se yuxtapone a menudo al iuspositivismo, que no puede sostenerse estrictamente, dado que el derecho positivo recoge exigencias morales y valores anteriores al orden jurídico⁶. Mientras el iusnaturalismo plantea la cuestión de la legitimidad, es decir, del fundamento extrajurídico del derecho. Norberto Bobbio recalca, de manera polémica, que no se trata de fundamentar los derechos humanos, sino de protegerlos (Bobbio, N.: 2000, 99).

El mismo autor ha sintetizado unas distinciones entre derecho natural y derecho positivo. Aclara que la fuente de derecho del derecho positivo es el pueblo y del derecho natural es la *naturalis ratio*. De tal modo, el derecho natural se conoce a través de la razón, mientras el positivo se conoce solamente a través de una declaración de voluntad de otro; de la promulgación de leyes por parte de los legisladores. Otro criterio contempla que en el derecho natural los comportamientos tienen una cierta calidad *a priori* (buena o mala), mientras que en el iuspositivismo se da solamente *a posteriori*. Finalmente, distingue el criterio de valoración: “...el Derecho natural establece lo bueno, el positivo lo útil” (Bobbio, N: 1993, 42). Lejos de un simple utilitarismo, Amy Gutman subraya que la importancia de los derechos humanos, hoy en día, estriba principalmente en su valor pragmático por representar instrumentos jurídicos para la defensa y protección contra abusos, opresión y crueldad (Gutman, Amy: 2003, 11).

Frente a las injusticias vividas, Pedro hace hincapié en la importancia de las protestas, las resistencias y las luchas que han impactado positivamente en la transformación de la realidad. La lucha tiene dos vertientes, una representa la conservación o la defensa de la cultura nahua o de la tierra, y la otra, la promoción y realización del autodesarrollo. En este sentido, percibe la educación en derechos humanos como aquella

⁶ Después de la Segunda Guerra Mundial el jurista Radbruch creó una filosofía del derecho denominada la doctrina de la naturaleza de las cosas apelando a realidades objetivas y metajurídicas como legitimación de un sistema de legalidad positiva, la que habría que ver como “...una respuesta al positivismo jurídico en que se movió el régimen hitleriano nacional-socialista, que pretendió consagrar toda suerte de arbitrariedades e injusticias amparándolas en un orden jurídico que no reconocía más fuente o fundamento que la pura voluntad del legislador” (Fernández-Galiano: 1999, 528).

genera cambios sociopolíticos. Por lo tanto, esta educación en particular se encuentra contrapuesta a concepciones de educación en valores desvinculadas de problemas concretos que tienden a una despolitización.

Hay otras cosas, hay una diferencia, no sé cómo explicarlo. Hay unos que dicen: - “Sólo con que nazcas, por haber nacido tienes ya los derechos”-. Pero no te lo explican así, éste por éste. Nosotros decimos, los derechos humanos, los derechos de todos los seres humanos que tenemos ahora por lo menos escritos algunos, no todos, esos se han ganado a través de las luchas, de las guerras, de los movimientos, de las protestas, de las resistencias, y se van uniendo y se van cambiando las cosas. Eso no se cambia por nacer nada más, sino por esto se lucha. Así como ganamos los derechos a través de las luchas, así podemos perder los derechos a través de la pasividad. Dicen: - “Ya no quiero luchar, porque ya tengo mi parcela”-. Ese día que no luchas, ese día pierdes ese derecho, porque cualquier persona puede llegar y te puede despojar. Y si ya no quieres luchar, ya lo perdiste. Otros dicen: - “Ya tengo mi parcela”-, pues, y lo venden. De todos modos te afecta. Aquí es la lucha. Luchar para ganar y luchar para defender lo que ya tienes y para mejorar. Eso es la explicación que nosotros damos. Y eso es parte de la cuestión política. La educación política.

Aunque Pedro no se ocupa de la cuestión de la fundamentación teórica de los derechos humanos – tarea que incumbe a los filósofos de derecho – quisiéramos establecer un puente a una propuesta filosófica de Javier Muguerza quien se enfoca en las luchas⁷ por los derechos y, en consecuencia, plantea el disenso como una alternativa para la fundamentación de los derechos humanos. Por una parte, el autor sostiene que los derechos humanos no se basan principalmente en un consenso, que surge de un proceso discursivo racional en que participan los interesados como libres e iguales. De tal manera se deslinda de lo que llama el consensualismo de Habermas. Por otra parte, propone hablar del “sentido de la injusticia” en lugar del “sentido de la justicia” (Rawls). Establece el “imperativo de la disidencia” que fundamenta “...la posibilidad de decir ‘no’ a situaciones en las que prevalecen la indignidad, la falta de libertad o la desigualdad” (Muguerza, J.: 1989, 43).

⁷ Históricamente la internacionalización del concepto de los derechos humanos está relacionado con el colonialismo y el comercio de esclavos (Mariño Menéndez: 2001, 411). Peces-Barba ubica el proceso de la internacionalización de la cooperación entre Estados a partir de la toma de conciencia de la insuficiente protección de los derechos humanos solamente en un Estado y, especialmente, en el contexto de la lucha contra la esclavitud (Peces-Barba: 1988c, 259).

Resalta el papel de los “...movimientos sociales contemporáneos que directa o indirectamente promovieron los Pactos Internacionales de Derechos Civiles y Políticos o de Derechos Económicos, Sociales y Culturales...” y, de los nuevos movimientos sociales (pacifista, ecologista, feminista) que siguen luchando por el reconocimiento pleno de aquellos derechos “...que, según es de presumir y desear, se han de ver recogidos en algún momento por la legislación de turno, por más que la actual les dé aún la espalda” (Muguerza, J.: 1989, 44).

Esta propuesta no ha sido exenta de críticas. Un autor afirma que “...es más fácil, sin duda, ponerse de acuerdo en lo que es radicalmente injusto - ¡consensuar el disenso! – que en qué sea lo acabadamente justo” (Ollero Tassara: 1989, 239). Sin embargo, defiende la importancia del consenso en el ordenamiento jurídico, que se configura a manera de juego democrático entre consenso y disenso para una continua actualización del derecho. Además hace la advertencia que la primacía del disenso y del conflicto, frente a la amenaza de la “inhumanidad del derecho”, pueda llegar al extremo de legitimar vías terroristas, revolucionarias o golpistas (Ollero Tassara: 1989, 247).

La propuesta del “imperativo de disidencia” nos parece interesante para nuestra investigación. Sin embargo, no queremos entrar en el debate sobre la fundamentación de los derechos y consideramos las objeciones pertinentes en cuanto a la interrelación entre consenso y disenso en el juego democrático. Creemos que el disenso representa un motor de transformación en cuanto al reconocimiento político de nuevos derechos fundamentales, su consagración jurídica y su respeto en la práctica. A continuación queremos interpretar el movimiento indígena a la luz de su disenso *versus* el consenso de sistemas democráticos que condenó a los pueblos al silencio y al olvido por 500 años, lo que queda demostrado en el caso de México que apenas en 1992 reconoció en su Carta Magna la existencia de los pueblos indígenas y de ahí la composición pluricultural del Estado.

La lucha de los pueblos indígenas por sus derechos humanos

Los pueblos indígenas utilizan en su discurso preponderantemente el término de “lucha” en lugar de “disenso”. La lucha puede entenderse como una expresión de disenso que los

pueblos manifiestan por medio de encuentros, declaraciones, iniciativas, marchas, movilizaciones, protestas y, en su extremo, incluso de levantamientos armados, como el de los zapatistas en Chiapas.

Durante las décadas de los 70 y 80 es poco probable encontrar el término de derechos de los pueblos indígenas porque no existía. No obstante, unos contenidos significativos de aquellos se repiten constantemente en las demandas del movimiento. En el centro de los reclamos se identifican el derecho a la tierra, a la organización y a la autodeterminación. Las organizaciones indígenas utilizaron en ese tiempo el término de derechos humanos en sus declaraciones para demandar también la liberación de los presos políticos y para denunciar la represión.

En 1988 se conformó el Frente Independiente de Pueblos Indios (FIPI), que planteó específicamente la autonomía regional⁸ para los pueblos indígenas en México y “con el FIPI el movimiento indígena empezó a dejar de ser apéndice del movimiento campesino...” (López Bárcenas: 2005, 23). Al principio de los años 90 los pueblos indígenas se apropiaron progresivamente del discurso de los derechos humanos y los derechos de los pueblos indígenas, como se refleja en los Foros Internacionales sobre Derechos Humanos de los Pueblos Indios de 1989 en Oaxaca y 1990 en Xochimilco.

En 1992, el Consejo Guerrerense 500 años de Resistencia Indígena, Negra y Popular y otras organizaciones realizaron la Marcha de la Dignidad y Resistencia a la Ciudad de México para “...protestar por la situación de miseria en que se encuentran nuestros pueblos originarios...” y demandaron al presidente Salinas de Gortari el respeto a sus “derechos ancestrales” (Estrada, Guadalupe Sabino: 1997, 121). Con la reforma de la Constitución de los Estados Unidos Mexicanos ese mismo año fue reconocido en el Artículo 2 que: “La

⁸ A través de su historia y hasta la fecha, el movimiento indígena tenía y tiene reclamos heterogéneos, tanto del contenido de sus demandas como del orden de preferencia que les otorgan (Velasco Cruz: 2003, 134). Por ejemplo, se discuten al menos tres diferentes modelos de autonomía: la autonomía regional, la autonomía municipal y la autonomía comunal. Además, en la década de los noventa el movimiento indígena ha desarrollado ya un nuevo perfil en el cual incorporan a su organización y a sus luchas tradicionales nuevas formas de organización ligándose más con la sociedad civil, entrando en alianzas con otros sectores, movimientos y organizaciones sociales, creando asociaciones, comités, redes y/o plataformas para la defensa de sus derechos (Ramírez, G.: 2004, 12).

Nación⁹ tiene una composición pluricultural, sustentada originalmente en los pueblos indígenas...”. La reforma fue calificado “...bastante limitada en relación con las demandas y necesidades de los pueblos pero a la vez un gran avance si se toma en cuenta que nunca antes en la historia de México como país independiente se había realizado un acto similar” (López Bárcenas: 1997, 9-10).

Otro dato importante del movimiento de los pueblos indígenas fue el levantamiento armado del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), el primero de enero de 1994. Al principio, en la Primera Declaración de la Selva Lacandona, no reivindicaron explícitamente los derechos de los pueblos indígenas. A pesar de ello, la influencia del zapatismo en la lucha por los derechos de los pueblos indígenas parece indiscutible. Actualmente, la “otra campaña” del EZLN ha afirmado su deseo por unirse con las diferentes luchas, entre otras, a las de las organizaciones de los derechos humanos (CCRI-CG: 2005, 14). Una comandanta exigió en ese contexto que “...nos respeten nuestros derechos como indígenas” (Comandanta Nelly: 2005, 22). En el Foro Nacional Indígena en enero de 1996 se plantearon los siguientes objetivos: lograr el reconocimiento de los derechos indígenas y abrir un espacio para organizaciones indígenas que trabajen por el beneficio y bienestar de los pueblos nativos (Batista Muñoz: 2001, 134). En dicho foro se acordó que: “Los indios de México no somos etnias, ni grupos étnicos, ni poblados, ni minorías, somos pueblos con características bien diferenciadas, y derechos garantizados en los marcos jurídicos internacionales que reconocen nuestro irrenunciable derecho a la libre determinación” (cit. en: Velasco Cruz: 2003, 155). En la declaración final exigen: “...el reconocimiento constitucional de nuestros derechos colectivos plenos...; Nuestros derechos indígenas colectivos plenos y su reconocimiento son el horizonte que ha de guiar los pasos de nuestras luchas en el próximo periodo” (cit. en: Aznaldo Meneses: 1998, 15).

⁹ “El Artículo 2 comienza expresando que ‘la Nación Mexicana es única e indivisible’, lo cual además de falso es prejuicioso. Lo que es único e indivisible es el Estado y colocar esta frase junto a las que hacen referencia a los derechos indígenas da la idea de que con sus demandas estos quisieran separarse del país...” (López Bárcenas: 2005, 76).

Con la firma de los Acuerdos de San Andrés Larráinzar¹⁰ sobre los Derechos y Cultura Indígenas, el 16 de febrero de 1996, entre zapatistas y el gobierno federal se planteó “...un nuevo marco jurídico para que en la Constitución se reconozcan los derechos de los pueblos indígenas, no sólo sus derechos individuales, de personas, sino también sus derechos colectivos, de pueblos originarios de nuestra Nación” (Velasco Cruz: 2003, 156). Las luchas, negociaciones y presiones del movimiento indígena, no solamente de los zapatistas, sino de actores como el Congreso Nacional Indígena (CNI), llevaron a una reforma constitucional sobre “Derechos y Cultura Indígenas” que fue aprobada en el Congreso de la Nación en abril de 2001, cobrando vigencia en agosto del mismo año. El movimiento indígena se sintió traicionado por tal reforma, principalmente porque no reconocieron a los pueblos indígenas como actores políticos autónomos. En el texto final los pueblos indígenas aparecen como “entidades de interés público” en lugar de representar constitucionalmente “entidades de derecho público”.

3.3.2. Los derechos de los pueblos indígenas: “...aquí el problema no es el indígena. El problema es una estructura del sistema, donde tengamos el mismo derecho...”

El punto neurálgico de este apartado se encuentra la cuestión de los derechos de los pueblos indígenas y su relación con los derechos humanos. Por un lado, Pedro expresa su orgullo por la cultura náhuatl, por ser la raíz cultural del país. Por el otro, puntualiza que los problemas en torno a los derechos humanos en la Huasteca afectan no solamente a los indígenas, puesto que “todos estamos revueltos”. Interpretamos eso que Pedro percibe los derechos humanos como un conjunto indivisible, que incluye tanto los derechos de solidaridad como los derechos de los pueblos indígenas. Aclara que “aquí todos tenemos el mismo derecho, indígena o no-indígena” y que el problema no radica en una cuestión étnica

¹⁰ Se ha observado que en las negociaciones de San Andrés participaron 40 personas que decidían sobre el futuro de los pueblos indígenas del país y solamente seis de los negociadores eran indígenas (Gutiérrez Chong: 2004, 36-37).

sino en el reto de construir conjuntamente una estructura de un sistema global en que todos tengamos garantizados los derechos humanos en la práctica.

Nosotros, así en la forma en que pensamos, no separamos las cosas tan así indígena por un lado y no-indígena por otro lado, porque aquí el problema no es el indígena. El problema es una estructura del sistema, donde tengamos el mismo derecho, donde todos tengamos el mismo respeto, donde todos tengamos todo para un buen funcionamiento de un país o de un municipio, eso es nuestra meta, nuestra forma de pensar. Nosotros decimos, cuando hay un problema acá en la Huasteca, no es un problema nada más de los indígenas, porque todos estamos revueltos. Nosotros que somos indígenas, muchos por falta de educación, ya no tenemos esa idea, rechazamos nuestra raza o nuestro origen. Dicen: - "Ya no quiero ser indígena"- y los no-indígenas quieren ser indígenas. Entonces, qué vamos a hacer nosotros. Tenemos que educar a nuestros compañeros como indígenas, que aquí todos tenemos el mismo derecho, indígena o no-indígena. Si somos indígenas, mejor todavía, porque somos la raíz de este país y con todo orgullo tenemos que dar la cara para que no nos exterminen, que no nos despojen, que no nos engañen, que no nos manipulen, que no nos utilicen, etc. ¡Basta ya! Solo tenemos que tomar esa conciencia, a través de la lucha, a través de la preparación, que estamos dando la batalla de la educación, para que conozcan los derechos.

En esta parte Pedro se identifica como problema central la estructura del sistema neoliberal, que reproduce la desigualdad política, económica, social y cultural. Cuando sostienen que el problema es la estructura del sistema habría que agregar que los derechos humanos también forman parte del sistema. Abramos aquí un paréntesis para problematizar la relación histórica entre el liberalismo económico y los derechos humanos. Respecto a la nueva organización económica desarrollada en la época de la Ilustración, destacan las ideas en torno al modelo capitalista y al liberalismo económico que confieren a la propiedad privada un lugar central. Aquellas ideas se reflejan aún en los documentos de derechos humanos del siglo XX. En la DUDH de 1948 llama la atención "...el reconocimiento del derecho de propiedad como primero y, durante muchos años, único derecho económico... En la historia inmediatamente después de la Segunda Guerra Mundial...las políticas de derechos humanos en general estuvieron al servicio de los intereses económicos y geopolíticos de los Estados capitalistas hegemónicos" (Boaventura de Sousa: 1998, 19-20). Se ha observado que el surgimiento de los derechos humanos en el derecho internacional estuvo vinculado con la visión económica del bloque geopolítico capitalista dominante, que

imponía sus intereses a los demás. En consecuencia los derechos económicos, sociales y culturales fueron postergados. El derecho a la propiedad está codificado en el Artículo 17 de la DUDH, según el cual “...toda persona tiene derecho a la propiedad individual y colectivamente...[y]...nadie será privado arbitrariamente de su propiedad”. Ese derecho humano, proveniente de la ideología del liberalismo económico y solamente se encuentra en el documento de 1948.

La ausencia de cualquier referencia a los derechos de propiedad en las convenciones de DCP [Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos] y de DESC [Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales] se puede explicar por las nociones conflictivas de derechos de propiedad entre los países occidentales, los del sur y también los del este, y la imposibilidad consiguiente de llegar a un acuerdo (Ulltveit-Moe; Plant: 2001, 176).

En cuanto a la perspectiva de los pueblos indígenas frente al neoliberalismo mencionemos el ejemplo paradigmático de una carta abierta redactada por parte de varias organizaciones indígenas y dirigida al director del Banco Mundial. Según el Banco Mundial¹¹: “La propiedad (inmueble) es el máximo bien potencial de toda persona pobre. Es el cimiento sobre el cual los ciudadanos participan en la vida de la comunidad y política” (cit. en: Memoria: 07.2002). Las organizaciones indígenas critican la política del Banco Mundial porque no reconoce ni protege adecuada y eficazmente los derechos indígenas de propiedad, lo que es una postura inconsecuente (cit. en: Memoria: 07.2002).

3.3.3. La justificación de la educación para la transformación: “Tenemos la conciencia de cambiar la situación de derechos humanos en la Huasteca”

En el siguiente apartado, Pedro manifiesta su visión crítica respecto a la militarización de regiones donde existe una notable presencia de pueblos indígenas y campesinos organizados, como es el caso de Chiapas y la Huasteca, como hemos visto esa preocupación se refleja en uno de los campos de trabajo del CODHHSO. Por un lado,

¹¹ Acerca del Banco Mundial y los pueblos indígenas en México véase Nahmad, Salomón: 2004, 101pp.

señala que el proyecto de los gobiernos neoliberales no coincide con las necesidades de los pueblos indígenas porque ahonda la desigualdad socioeconómica. Es la misma crítica que los pueblos indígenas hacen al neoliberalismo económico y su inconsecuente manejo del derecho a la propiedad. Por el otro, Pedro reconoce que el proyecto de los gobiernos neoliberales promueve la construcción de una cultura de los derechos humanos. En ese sentido, los talleres con los monitores de derechos humanos en la Huasteca persiguen el mismo objetivo y de tal modo están apoyando a la política gubernamental en derechos humanos. Llama la atención esta interconexión compleja entre la militarización, la extensión de programas del neoliberalismo económico y, a la vez, la promoción, aunque deficiente, de los derechos humanos en regiones habitadas por los pueblos indígenas.

Actualmente las comunidades o los habitantes de nuestro país no confían en su gobierno. Una cosa es lo que dice y otra cosa es lo que hace. Si en verdad el gobierno *foxista* hubiera buscado una manera más honesta, más apegada a las necesidades de los más afectados de nuestro país en la cuestión de la violación de los derechos humanos hubiera cumplido con su palabra, que en 15 minutos retiraría el ejército de las comunidades en Chiapas. Ahí está el ejército, ahí están los campamentos militares en la Huasteca y desde ahí operan en reconocimiento o hacen exploraciones en las comunidades, donde haya organizaciones, donde haya resistencia indígena, supuestamente catalogados de subversivos. Y por eso nosotros consideramos que jugamos un papel muy importante, porque somos críticos ante el proyecto de los gobiernos neoliberales para hacerles saber, que sus políticas de gobierno no coinciden con las necesidades de nuestros indígenas, con nuestras compatriotas mexicanas, que están sufriendo las consecuencias de la desigualdad. El gobierno está comprometido a través de los tratados internacionales y sabemos que tiene que cumplir y nosotros, aunque no recibimos ningún sueldo o gratificación del gobierno, estamos participando en la transformación, estamos apoyando el proyecto del gobierno, para que no haya más problemas en nuestro país.

Educación para la transformación

Entonces, un enfoque educativo en el ámbito comunitario radica precisamente en el fomento de la participación ciudadana para poner en movimiento la transformación de la sociedad de cara a los problemas concretos. Un *topoi* recurrente en la educación en derechos humanos consiste en hacer hincapié en la imaginación, la esperanza y el pensamiento utópico, con el fin de transformar la realidad injusta (Misgeld, D.: 1992, 27). En este sentido se ha reivindicado también en el área de la educación formal “...que

docentes y escuelas sean impulsores de la transformación de una realidad injusta, superficial, de consumo y dominación, a una cultura en la que prevalezca la justicia, el análisis crítico y propositivo, la posibilidad de crear y construir, la participación y el respeto a los derechos humanos de cada persona y grupo social” (Alba Olvera: 1998, 145). Por todo lo anterior “el educador en Derechos Humanos...es...un activo forjador de utopías” (Elizondo cit. en: Basombrio, C.I.: 1991, 187). En una realidad donde prevalecen violaciones de los derechos humanos y la impunidad crecen el dolor, el grito y la esperanza. Gabriel García Márquez expresó: “Creemos que las condiciones están dadas como nunca para el cambio social, y que la educación será su órgano maestro” (cit. en: Gómez Buendía: 1998, 9). A pesar de la esperanza, que representa una fuente de motivación y creatividad de los educadores y los educandos, cabe recordar que la educación en derechos humanos no es la panacea para todos los problemas y que sus impactos concretos en transformaciones sustanciales no se dan inmediata ni automáticamente.

La justificación de la educación en derechos humanos en el campo

La educación en derechos humanos en el campo mexicano, donde conviven la pobreza y una economía de subsistencia, requiere de una justificación aparte. Los campesinos indígenas tienen que justificar por qué asisten a cursos de derechos humanos en lugar de trabajar la tierra para mantener a su familia. En uno de los cursos enfocados a la cuestión de “¿Cómo hacer un taller?”, Pedro aborda este tema. Plantea cómo reaccionar frente a cuestionamientos por parte de “...la gente que no están de acuerdo con los derechos humanos” y cuestionan: “¿De dónde sacan la lana para ir caminando y predicado [los derechos humanos] por las comunidades, dejando su milpa sin trabajo? ¿Quién les paga? ¿A poco no tienen hijos a mantener? ¿Por qué andan así?” El educador explica cómo deberían posicionarse y justificarse los monitores:

Nuestro trabajo es voluntario, para servir la comunidad. El trabajo no es remunerado. Nadie nos paga. La comunidad nos apoya por el pasaje. No se puede pensar que alguien nos paga. Unos piensan: si trabajas te pagan, si no, no te pagan. Pongo a servicio mi trabajo a ustedes. Tenemos la conciencia de cambiar la situación de derechos humanos en la Huasteca.

Nosotros no nos proponemos. Nos toca a nosotros este servicio por la comunidad. Tenemos que educarnos. Nos aplastan con la ignorancia. Despierten. Nuestros hijos van a seguir así. En favor de la comunidad trabajamos. Nosotros somos indígenas. No somos del gobierno. Nosotros nos preocupa nuestra situación. Nos maltratan, nos engañan, utilizan y acarrean. El plan del gobierno es terminar con los indígenas. Queremos vivir según nuestros usos y costumbres. Por eso nos educamos (cuaderno de campo (cc), 26. y 29.02.2005).

En la comunidad de El Lindero, los monitores elaboran unos puntos básicos de cómo hacer un taller, mismos que el presidente del CODHHSO anota en el pizarrón y que aquí desglosamos. Uno, los monitores tienen que presentarse, dar sus nombres, decir de dónde vienen, aclarar a qué organización de derechos humanos pertenecen y presentar el tema de la plática o reunión. Dos, leerán una parte de los folletos de CODHHSO, harán una presentación general de los derechos humanos y pedirán comentarios e ideas por parte de los participantes. Tres, preguntarán acerca de las necesidades, problemas y el desarrollo de la comunidad o el municipio donde llevan a cabo la plática. Cuatro, pondrán sobre la mesa preguntas como: ¿de qué manera resolver las necesidades y cómo cambiar las cosas? Finalmente, tratarán asuntos generales. Más adelante en ese taller surgieron las preguntas de por qué y para qué hacían educación en derechos humanos, lo que despertó la siguiente lluvia de ideas: “Para conocer nuestros derechos, para hacer valer nuestros derechos, para que ya no nos engañen los servidores públicos, para la defensa de nuestras comunidades, para que los hijos aprendan sus derechos, para denunciar los abusos de las autoridades, para preparar a la comunidad” (cc 29.02.2005).

3.3.4. Derechos humanos y costumbres jurídicas: “...los usos y costumbres, tenemos que quitar algunos que perjudican los derechos humanos”

A continuación, Pedro expone un ejemplo ilustrativo de la situación conflictiva entre las costumbres jurídicas comunitarias y los derechos humanos universales. En este caso da preferencia a los últimos, ya que la manera tradicional de hacer justicia en las comunidades, en ocasiones, llega a privar a una persona y a su familia de algunos derechos fundamentales, como el derecho al agua. La propuesta es reformar aquellos usos y

costumbres incompatibles con los derechos humanos, aunque no se trata, en ningún momento, de romper por completo con las tradiciones, sino de desarrollarlas en la medida en que “...vayamos entendiendo los derechos humanos”.

Una cosa son los derechos que se ejerce y otra cosa son las costumbres, los usos y costumbres. Por ejemplo, si se dice: - “Nosotros todos de la comunidad, todos damos faena, todos tenemos derecho y si uno no da faena, no tiene derecho, ni él, ni su familia. Por lo pronto va a ser expulsado o va a ser privado de sus derechos en la comunidad” -. Entonces, eso va en contra de los derechos humanos y por eso nosotros decimos, no todo se hace en base de los usos y costumbres, sino tienen que ver también de acuerdo como vayamos entendiendo los derechos humanos. Yo he visto en las comunidades, en algunas construyen sus *ameles*, sus manantiales, lo ponen la barda, lo hacen bien, lo ponen cemento y lo arreglan. Pero si alguien no está ahí o se fue a trabajar fuera, y no se entera que se está construyendo y llega después, entonces, su familia ya no tiene derecho a tomar agua. Nombran una comisión para que vaya a vigilar. Los que no trabajaron ¡fuera! No los dejan agarrar agua. Nada más las familias que trabajaron. Si el señor no se enteraba, bueno, no le avisaron, lo que sea. Pide una disculpa, pero aquí tiene que pagar por el día. Ya en esa forma se arregla. Eso se llama usos y costumbres, pero sí afecta los derechos humanos. Pues aquí con todo lo que son los usos y costumbres, tenemos que quitar algunos que perjudican los derechos humanos.

Derechos indígenas, costumbre jurídica y derechos humanos

Por derechos indígenas se entienden diferentes aspectos: primero, los derechos consuetudinarios o la manera tradicional en que los pueblos indígenas administran la justicia en sus comunidades; segundo, la acción y legislación estatal hacia los pueblos indígenas, en lo que se refiere a una política indigenista y las reformas estatales de la legislación en materia indígena; y, tercero, los derechos indígenas en el marco del derecho internacional, lo que significaría, un cuerpo legal de convenios, acuerdos y resoluciones a escala interestatal o internacional (Barié, Cletus Gregor: 2000, 527).

El derecho indígena suele entenderse como la costumbre jurídica de los pueblos indígenas, a veces denominado también derecho consuetudinario o usos y costumbres. Esa manera de administración de justicia de los pueblos indígenas, que ha persistido a través de los siglos, incluso bajo el colonialismo jurídico¹², se basa en la oralidad¹³ y tiene carácter

¹² “El sistema jurídico estatal español y mexicano ejerció su dominación armada y mental sobre el sistema jurídico consuetudinario de los pueblos indígenas. El diálogo entre ambos debe fincar las bases de normas

cosmológico¹⁴. Además, tienen como marco referencial la comunidad, el colectivo, que implica otra manera de aplicar sanciones. En su mayoría, los pleitos se resuelven por la vía de la reconciliación¹⁵, pero de forma igual existen sanciones drásticas y violatorias a los derechos humanos¹⁶, que a veces en las comunidades no son consideradas como tales (Caballero, Juan Julián: 1998, 39).

Respecto a la percepción por parte de los pueblos indígenas del concepto derechos humanos mencionemos una investigación en Guatemala, donde se afirma que: “...entre los intelectuales y dirigentes mayas consultados sobre la traducción del término ‘derechos humanos’: resulta obvio que no existen traducciones exactas, en ninguno de los idiomas, pues ‘derechos humanos’ es un término creado en otra cultura y en diferente contexto histórico-social” (Dary, Claudia: 1996, 48). El concepto de derechos humanos “...equivaldría al estar bien, la armonía, el equilibrio, la relación con la naturaleza...” (Dary, C.: 1996, 50). En Chiapas, según otro estudio, resulta que “...en las lenguas indígenas no existe al parecer algún término semejante al de los derechos humanos” (Regalado Baeza: 2000, 59). La dificultad para traducir dicho término radica en la

comunes (un derecho comunitario) de convivencia, es decir, de respeto a cada uno de los sistemas jurídicos. Se abandonaría, así, esperamos, el paradigma evolucionista y etnocentrista, que consideraba al sistema jurídico occidental como el último estadio del ‘progreso jurídico’, para pasar al paradigma pluralista el cual reconoce que sobre un mismo territorio pueden coexistir y convivir sistemas jurídicos diferentes” (González Galván: 1997, 24). En el año de 1994 la Comisión de Derechos Humanos de la ONU reconoció por primera vez “...que las prácticas jurídicas de los pueblos indios del mundo constituyen sistemas de derecho” (Durand Alcántara: 2000, 5).

¹³ “Cuando acudimos a las escuelas de las ciudades nos damos cuenta que la palabra vale poco, nuestra palabra india ya no vale; allí todo se escribe, se escribe reglamentos y leyes aunque no se respeten... En la cultura occidental la palabra no vale; cuántas promesas han escuchado los pueblos indios, palabras devaluadas, palabras no indias, palabras vacías” (Hernández, N.: 1998, 99-100).

¹⁴ La fuente del derecho no se ubica en el ser humano dotado de razón o en el antropocentrismo, sino en la *naturolatría* (Martínez Luna: 2003a, 24).

¹⁵ “El enfrentamiento de las leyes ‘positivas’ y las nuestras se da...en la base misma de los principios que se cualifican. El positivo siempre razona en términos del derecho individual, nunca se piensa en el derecho comunal,...nunca se incorpora la posibilidad de entender que la actitud es resultado de un hecho social y más bien común... A eso se debe que las cárceles estén repletas de hermanos que ahí dentro no llegan a entender sus delitos como suyos, ni tampoco a desarrollar una actitud comunalizadora” (Martínez Luna: 2003b, 140-141).

¹⁶ De tal modo, la comandanta Esther manifestó ante el Congreso que: “Nosotras sabemos cuáles son buenos y cuáles son malos los usos y costumbres. Malos son pegar y golpear a la mujer, de venta y compra, de casar a la fuerza sin que ella quiere, de que no puede participar en asamblea, de que no puede salir de su casa” (Comandanta Esther: 2001, 344). En este lugar tendríamos que mencionar también la crítica feminista a los derechos humanos por ser derechos de los hombres.

diferencia entre la cosmovisión “occidental” y la de los pueblos indígenas. El estudio subraya coincidencias de valores que se pueden sintetizar en: “...la dignidad humana, la igualdad, la justicia y la libertad” (Regalado Baeza: 2000, 65).

En nuestra investigación de campo entrevistamos al maestro Celerino Hernández quien afirma que en el náhuatl no existe prácticamente un vocablo para los derechos humanos. Literalmente traducido a la lengua nahua sería *xitlahuac* (algo derecho) *macehualme* (humano, campesino o persona). Sin embargo, la noción no se puede traducir de tal manera. El maestro identifica su contenido relevante, la idea central de los derechos humanos con normas que mandan o *tlanahuatli* (autoridad): “...porque las normas de hecho nos mandan, por ese lado se puede traducir” (entrevista 04.03.2006). A su vez, expresa que el término de derechos humanos mantiene una relación estrecha y una similitud con el de dignidad.

Cuando utilizamos el término derechos de los pueblos indígenas nos referimos principalmente a las reivindicaciones político-jurídicas de estos pueblos hacia el Estado y su ordenamiento jurídico. Floriberto Díaz, indígena mixe de Oaxaca, antropólogo y teórico de la *comunalidad*, activista en la fundación de varias organizaciones como Servicios del Pueblo Mixe, señala cinco aspectos básicos de los derechos de los pueblos indígenas de carácter histórico, colectivo y universal: el derecho al territorio, a ser pueblo, a la libre determinación, a la cultura y a un sistema jurídico propio (cit. en: Hernández Navarro: 2005, 4-5).

3.3.5. Educación para la participación democrática y la igualdad:

“...que todos tengan todo”

Pedro pone gran énfasis en la participación ciudadana igualitaria para la construcción de la democracia, aunque no lo expresa en estos términos literalmente. De tal modo, plantea una sociedad plural con distribución equitativa y pleno respeto a los derechos humanos. No obstante, expresa también su escepticismo frente a la garantía y la aplicación de las leyes a favor de los pobres, marginados e indígenas. Dentro de sus argumentos, Pedro reivindica la

participación activa en la esfera política para construir condiciones de equidad distributiva de la riqueza en la sociedad y para la protección eficaz de los derechos básicos.

Cabe resaltar la interrelación y retroalimentación entre los principios de del liberalismo, de la democracia y los derechos humanos. La democracia representa una condición *sine qua non* para los derechos humanos y *vice versa*. Varios autores ponen énfasis en la importancia de la educación para la democracia. Pablo Latapí, por ejemplo, problematiza el tema de la tolerancia en el contexto de la educación para la paz y los derechos humanos, concluyendo que más allá de la tolerancia se debería hablar de la solidaridad como prerequisite indispensable para una convivencia democrática (Latapí Sarre: 1998, 15). Otro autor habla de una edh “...que intenta contribuir a que la democracia política tenga un real correlato en la democracia social” (Basombrio, Carlos Iglesias: 1991, 177). Respecto a la participación igualitaria, la visión de Pedro va más allá de reivindicar la democracia en el campo de la política formal, porque aquella no garantiza una repartición igualitaria de oportunidades sociales, educativas y económicas, para que “todos tengan todo”.

...las leyes que existen, no elaboramos nosotros, los elaboraron a la espalda de nosotros, utilizándolo el nombre del pueblo. Y por eso decimos, cuando hablan del pueblo, desde la Cámara de Diputados, desde la Cámara de Senadores, cuando el Artículo 39 dice: - “El poder emana del pueblo”- ¿De qué pueblo estamos hablando? Yo me pregunto muchas veces, ¿por qué esas leyes, quién las hizo? No las hicieron la gente. Las hicieron los representantes de las grandes empresas, los grandes concedores de las leyes, pero no de acuerdo con los intereses de los marginados o para una sociedad en donde exista igualdad. (...). Entonces lo importante es la educación de la conciencia, junto con la educación, porque si tienes educación sabes que aquí tenemos que luchar de una manera iguales. Aquí tenemos que tener todo de manera iguales, que todos coman, que todos tengan parcela, que todos tengan trabajo, que todos tengan salud, que todos tengan todo y eso no está escrito. Claro que está escrito, pero no lo aplican, si eso lo aplicarían sería otra cosa. Entonces para mí no es aprender de memoria¹⁷ las leyes, sino cómo hacer las cosas para que las leyes se respeten. Si no hay organización, no hay conciencia, no hay defensa.

¹⁷ Pedro va más allá de lo que la Coordinadora General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP sostiene: “Los derechos humanos no se aprenden de memoria, sino que se viven” (Schmelkes, S.: 1995, 82), porque los pueblos indígenas y los marginados como ellos van a vivir los derechos humanos en condiciones de perpetua violación.

Por ese motivo, entiende la edh como una educación de la conciencia y no tanto como un acto de memorización mecánica de los instrumentos normativos. De la misma forma, según la teoría crítica, emancipación no significa acumulación de saberes, sino que tiene por objeto la emancipación del ser humano de condiciones de esclavitud e ignorancia; agregamos, emancipación de las condiciones y estructuras violatorias a los derechos de los pueblos indígenas. En el campo pedagógico las aportaciones, que se inscriben o retoman elementos de la teoría crítica, corresponden, entre otros, a Paulo Freire en el ámbito de la educación popular, a Peter MacLaren por su propuesta de multiculturalismo revolucionario y, junto con Henry Giroux, la pedagogía crítica. Autores como Magendzo (2005) o Papadimitriou (1998) establecen puentes entre la teoría crítica y la educación en derechos humanos. Pedro expresa que la educación debería enfocarse en “cómo hacer las cosas para que las leyes se respeten”. Nos parece importante subrayar que este “hacer que se respeten” los derechos humanos lo atribuye primordialmente a la acción, participación y organización. Así toma una postura contraria a la visión individualista que considera a la persona como único acreedor de los derechos y único actor para reivindicarlos. Además, resalta la organización colectiva como un prerrequisito para generar una conciencia crítica y, a partir de ello, llevar a la práctica acciones articuladas para la defensa de los derechos humanos.

La desigualdad educativa: edh de “arriba” y de “abajo”

La crítica de Pedro se dirige también a la situación de la educación en derechos humanos en México. Diagnostica una desigualdad entre la educación de “arriba” y la de “abajo”¹⁸. A grandes rasgos caracteriza la edh de “arriba” como diseñada en y ejecutada desde oficinas urbanas, llevada a cabo en lugares y bajo condiciones cómodas, que busca un impacto mediático, que está privilegiada por conocimientos académicos y dotada de un presupuesto que proviene del pueblo. Mientras tanto, la edh de “abajo” en comunidades marginadas

¹⁸ En el campo de la educación y diversidad cultural se ha observado que: “Las ONG comienzan a romper con el cerco de denominaciones como *lo comunitario*, *lo extraescolar*, y *lo popular*, para incursionar en las posibilidades de construir una educación desde abajo” (Medina Melgarejo: 2003, 163).

significa realizar un trabajo invisible, en un contexto de rezago educativo, en espacios educativos incómodos, donde se “siente diferente”, donde el acto educativo conlleva compartir el sufrimiento y la desigualdad.

El gobierno tiene recursos, tiene sus representantes de derechos humanos, pero nunca los vas a ver metidos en las comunidades, viviendo con la gente, comiendo enchiladas con la gente, durmiendo en petate. Siempre, si llegan en un lugar, primero van y buscan un hotel. Nunca van a dar una educación en una escuela pobre. Van en un hotel o en un auditorio, pero un lugar cómodo, un lugar de adorno, donde hay cosas que se vea. Aquí deben de estar allá abajo, porque ellos les pagan. Aquellos tienen un sueldo, tienen destinados un presupuesto para los cursos, para la educación, para los estudios, pero jamás lo hacen. Esperamos de que haya un cambio, que se crea una dependencia que en verdad se aboque a la educación de los derechos humanos, que no nada más están ahí en las oficinas, que vayan a impartir cursos de capacitación en las comunidades; lo que queremos es que vayan y sientan lo que se sienta estar en la comunidad. Sufrir con los que sufren. Es difícil, nadie se arriesga para esto. Dicen: - “Yo no estudié para sufrir, yo estudié para vivir bien, no para estar ahí con los tontos”-. Pero viendo la desigualdad uno no puede estar siempre con esa idea.

Pedro reivindica una cobertura educativa generalizada en materia de derechos humanos que rompa con la desigualdad entre campo y ciudad, entre marginados y privilegiados. En esa medida, la ausencia de una educación en derechos humanos incluyente hace necesario seguir construyendo una educación desde “abajo”.

3.3.6. Educación comunitaria: “Nosotros no tenemos mayor capacidad en la educación. Tenemos muchas experiencias”

Entre los pueblos indígenas la edh se circunscribe en el ámbito de la educación comunitaria. Quisiéramos hacer hincapié en una de las tesis de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) que tiene afinidad con la presente investigación por haberse desarrollado en el ámbito de la educación rural¹⁹. Analiza desde un enfoque de la sociología de la

¹⁹ El concepto educación rural se asocia en México frecuentemente al proyecto educativo posrevolucionario. En términos generales, la educación en el medio rural, en oposición a la educación en el medio urbano, se define como un servicio educativo brindado a los habitantes del campo mexicano, donde predomina la pobreza económica y la riqueza de las diversas culturas indígenas. Para el Instituto Nacional de Estadística,

educación y desde una perspectiva de género la labor de educación en derechos humanos de la ONG Equipo Mujeres en Acción Solidaria con las mujeres de la zona Purépecha del estado de Michoacán. Concluye que la educación no formal constituye un elemento importante para el conocimiento, la apropiación y el ejercicio de los derechos humanos, pero “...la educación desigual y machista que reciben en su familia, sus condiciones económicas y su posición genérica determina su ejercicio” (Monroy y Hernández: 2003, 203).

Otro proyecto educativo afín se ha desarrollado en el ámbito de la teoría de la *comunalidad*, promovido particularmente por el mixe Floriberto Díaz Gómez, el zapoteco Jaime Martínez Luna, proveniente de la Sierra Norte de Oaxaca, el lingüista y antropólogo Juan José Rendón y Benjamín Maldonado Alvarado. Aclararon que: “La comunalidad, como denominamos nuestro comportamiento, descansa en el trabajo, nunca en el discurso. El trabajo para la decisión (la asamblea), el trabajo para la coordinación (el cargo), el trabajo para la construcción (el tequio) y el trabajo para el goce (la fiesta)” (Martínez Luna cit. en: Villoro, L.: 1997, 368). Otro autor entiende por *comunalidad*: “...una forma de nombrar y entender al colectivismo indio” que consiste en una síntesis de “...cuatro elementos centrales (territorio, trabajo, poder y fiestas comunales) que son atravesados por los demás elementos de la cultura (lengua, cosmovisión, religiosidad, conocimientos, tecnológicas, etcétera) en un proceso cíclico permanente” (Maldonado Alvarado: 2003b, 15). Otra característica primordial de la *comunalidad* es la reciprocidad, llamada también: ayuda mutua, mano vuelta, *guelagüetza* o *tequio* y la oposición a la visión dominante del hombre como centro del universo, con su individualismo y su homolatría. Floriberto Díaz plantea la siguiente pregunta:

Geografía e Informática (INEGI), un asentamiento con menos de 2.499 habitantes y no una cabecera municipal es una comunidad rural. Según las estadísticas, en 1970 existían 95.000 comunidades, en 1995 subieron a 198.000. En gran parte de estas viven menos de 100 personas, donde se manifiesta la ausencia de servicios educativos (Rosas Carrasco: 2005, 294). En las comunidades huastecas, en las cuales se realizan los talleres de los monitores de derechos humanos, también persiste el rezago educativo, que se define como el “...conjunto de mexicanos mayores de 14 años que no habían terminado los nueve grados de educación básica constitucionalmente obligatoria” (Negrete Arteaga: 2005, 306).

¿Qué es la comunalidad para nosotros los indios? Tengo que decir de entrada que se trata de una palabra que no es indígena, pero que es la que más se acerca a lo que queremos decir. La comunalidad indígena es geométrica en oposición al concepto occidental. No se trata de una definición en abstracto, pero para entenderla señalo los elementos fundamentales que permiten la construcción de una comunidad concreta. Cualquier comunidad indígena tiene los siguientes elementos. Un espacio territorial..., una historia común..., una variante de la lengua del pueblo..., una organización..., un sistema comunitario de procuración y administración de justicia (Díaz Gómez: 2003, 94-95).

En cuanto a la educación, Jaime Martínez Luna sostiene que:

Se señala a un hombre inteligente y a otro ignorante. El inteligente debe dar sabiduría y el otro tiene que aprender. ...La educación se convierte en un concepto impositivo, obligatorio, obligación que aceptan los padres de familia a pesar de todo... En resumen, en una situación colonial de dominación y resistencia, la educación no es otra cosa que imposición de una cultura sobre otra... La educación es un fenómeno social que hay que analizar, reflexionar y además hacerlo comunalmente para darle sentido y razón de ser en esta vida (Martínez Luna: 2003a, 28).

En el marco de estas reflexiones surge la propuesta educativa del taller de diálogo intercultural, cuyo antecedente data del año de 1971 en comunidades oaxaqueñas. El taller se describe como una “...metodología participativa elaborada para reconocer los aspectos fundamentales de las culturas indígenas, para diagnosticar su estado de conservación, cambio o pérdida, así como para proponer acciones que permitan su recuperación y desarrollo” (Rendón Monzón; Ballesteros Rojo: 2004, 11-12). En 1992, la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca adoptaron la metodología del taller de diálogo cultural para su proyecto educativo autogestivo “...como alternativa ante los programas nacionales que ignoran a las comunidades indígenas, o los programas compensatorios – auspiciados por el Banco Mundial – que están tratando de crear en la conciencia del magisterio la idea de que la capacitación y la formación docente debe estar condicionada a recibir un pago en efectivo” (Rendón Monzón; Ballesteros Rojo: 2004, 25). La Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo (UCIZONI) formó una Comisión Cultural y propuso, en 1988, un proyecto llamado “Semillas del viento pasado” para “...contribuir al rescate, defensa y desarrollo de las culturas autóctonas de la zona norte del

Istmo de Tehuantepec, Oaxaca, e impulsar la lectoescritura en lenguas indígenas” (Rendón Monzón; Ballesteros Rojo 2004, 19). La UCIZONI participó en la organización del primer Foro Internacional sobre los Derechos Humanos de los Pueblos Indios, que se realizó en Matías Romero y Santo Domingo Petapa, Oaxaca, (1989), y en el cual surgió la propuesta de organizar la Campaña Continental 500 Años de Resistencia India, Negra y Popular. Junto con otros actores se creó el proyecto educativo de rescate, defensa y desarrollo de la cultura mixe de la zona baja, en 1990, con el subproyecto “Defensa de los derechos humanos”. En éste “...se brindó capacitación, asesoría y acompañamiento jurídicos en forma gratuita y permanente a la población en general. Se tradujo al mixe y se editó la Declaración Universal de los Derechos Humanos” (Rendón Monzón; Ballesteros Rojo: 2004, 22). Observamos que “...la promoción y defensa de los derechos humanos y de los derechos de los pueblos indígenas, así como las condiciones y formas de su enseñanza plantean una estrategia ineludible que parte de las propias organizaciones indígenas...” (Ramírez, G.: 2005, 143). Además valdría la pena recalcar que la edh representa una reivindicación de los pueblos indígenas, que por ausencia de una adecuada cobertura educativa en esta materia la toman en sus propias manos como es el caso del educador de la Huasteca.

A la pregunta expresa de “¿cómo haces los talleres en derechos humanos?”, Pedro puntualiza en entrevista que se basa principalmente en las experiencias. Las experiencias, sean positivas o negativas, de las luchas de los pueblos indígenas, de las organizaciones no gubernamentales de derechos humanos y también de la vida cotidiana en las comunidades, todas se convierten en elementos de los talleres. De aquellas, menciona principalmente las que se relacionan con aspectos en las comunidades, como son: la falta de una vivienda digna, la migración, la pérdida de la cultura, la influencia de la televisión, el alcoholismo y la violencia hacia las mujeres.

La educación comunitaria “en todos los niveles”

Algunos que han batallado para construir una casa. Aquí el problema que nos enfrentamos es que, cuando no hay educación, lo primero que vas a encontrar en una casa, aunque no es una casa, sino un chiquero, pero siempre ahí tienen su pantalla de televisión, viendo las novelas, los programas de Chespirito y cosas esas que confunde la educación de los niños. En lugar que están aprendiendo las matemáticas, leyendo la historia de México, ahí esta en la pantalla viendo las caricaturas. Tal vez puede servir por un desarrollo, pero nadie les explica qué significa o que aprenden de esas imágenes que ellos ven. Aprenden contra su cultura, aprenden contra sus necesidades, aprenden cosas que no les sirve para nada y por eso nuestros hijos muchas veces terminan en la ruina, en la calle, porque ya se sienten superhéroes, ya se sienten Rambos y quieren echar madrazos. Todo eso ha afectado en la cuestión de la educación de estos niños. Entonces nosotros decimos: “¿Cómo quieres hacer tu vida: endrogado, quieres llegar a tu casa borracho, echando madrazos, peleando con la mujer, o llegas y traes un poco de pan un poco de huevo, un poco de arrozito, un poco de verduras, un poco de carne?” Aunque sea pobremente, pero al menos llegas, partes las verduras, pones a hervir junto con la carnita, y les das un caldito a tus hijos y comes junto con ellos, en lugar, cuando traes aguardiente en el morral y no traes nada para comer y todavía vienes exigiendo que te den de comer bien, pues entonces, dónde quedan los hijos. Nosotros somos los ejemplos que estamos retomando para la educación. Si nada más está el vicio, entonces, cómo estamos viviendo. Pero si nos une lo que es el amor, el cariño, la autoestima, vamos a mejorar, vamos formando toda una familia, una familia unida, una familia de apoyo, de ayuda mutua entre sí, y también entre la comunidad. Desde aquí, de esta familia, vamos a mejorar la comunidad, y si no mejoramos, así vamos estar siempre quejándonos, de que tenemos problemas, de que la mujer está maltratada, los indios están maltratados, etc. Entonces todo esto vamos retomando, no tenemos otro material, por decir universitario, que nos puede dar más fácil entender la educación, no se entiende, nos entendemos mejor utilizando las cosas malas que tenemos adentro. (...) Estamos dando una educación en todos los niveles, porque es la necesidad la que tenemos. Siempre hablamos de derechos humanos, eso es nuestro proyecto. Pero tenemos que meter las cosas que no son incluidas en los derechos humanos, muchas veces son delitos también, porque el maltrato a la mujer en la familia es un delito. Nosotros decimos, no queremos castigar con cárcel, sino queremos castigar cambiando su forma de vivir. Si ahora maltrata a su señora, mañana que no sea maltratada la mujer, que vivan en verdad una familia unida, con todo el amor, con todo el cariño que merece tener una familia. Si eso se cambia, es un triunfo, es una ganancia importante para nosotros.

Según Pedro, el ideario educativo se construye a partir de conocimientos y reflexiones colectivas, que garantizan la diversidad y recogen varias experiencias. Esas experiencias de la vida comunitaria o de la resistencia, de las prácticas sociopolíticas cotidianas preceden toda conceptualización teórica. Se ha manifestado en reiteradas ocasiones la relevancia de vincular el quehacer educativo con la vida, las prácticas y las experiencias cotidianas. “Será siempre un camino errado acercarse al acto educativo desde

una teoría o desde una doctrina. Para que la acción educativa sea eficaz, para que no se desoriente o se pierda por el camino...deberá partir, no de una teoría, sino de una experiencia..." (Pérez Aguirre: 1999, 146). En la siguiente cita, observamos cómo Pedro adjudica a las experiencias un lugar central en el proceso de enseñanza.

Educación a través de las experiencias

Nosotros no tenemos mayor capacidad en la educación. Tenemos muchas experiencias. Con estas experiencias de las luchas que se están dando de los indígenas tarahumaras, chiapanecos, de los oaxaqueños, etc., toda esa experiencia tenemos que ir transmitiendo. Decimos, aquí no se necesita mucha teoría, basta con que tú veas una casa, cuántas personas viven, si nada más hay una casa con una sola pieza, no hay cuartos, no hay baños, no hay comedores, no hay espacio. Cuando hablamos de una vivienda digna, los niños deben tener sus cuartos, con un pequeño librero, ahí meta sus libros y cuando se duerma se pone a leer su cuento o lo que sea. La casa debe que tener su baño ahí a dentro. Pero si vas a las comunidades no vas a encontrar eso. (...) Estas ideas acerca de educación no son mis propias ideas en todo. Como decimos, realmente uno puede pensar una cosa, pero entre varios pensamos diferentes cosas y en esas diferentes cosas que pensamos, las varias organizaciones o personas que conformamos las organizaciones no gubernamentales realmente hay una gran experiencia. Nosotros vemos, qué experiencias son buenas para aportar a la comunidad y qué experiencias son malas. También hay que aclararlo que son experiencias malas, que no tenemos que seguir eso.

Entonces la transmisión oral y el intercambio de experiencias representan elementos preponderantes en la educación comunitaria. Además hace hincapié en la importancia de la cultura de los pueblos indígenas huastecos. Expresa la idea de que la edh se dirige a las nuevas generaciones para que ellas sigan practicando el idioma nahua y defiendan los valores culturales que forman parte de su identidad. Entre otros aspectos que no se capturaron en las entrevistas, Pedro puntualiza su preocupación por los jóvenes de las comunidades, cuando dice que antes se trataba de recuperar la tierra para tener una vida digna, mientras que en la actualidad, el problema al que se enfrentan es que los jóvenes campesinos indígenas migran a las ciudades en busca de una vida mejor pero, por su rezago educativo, terminan trabajando como policías o militares. En este planteamiento se refleja su honda preocupación por las nuevas generaciones en las comunidades, las cuales enfrentan

otras condiciones de vida y otras posibilidades de vivir una vida digna en el contexto de la reestructuración neoliberal del campo.

Educación para defender la cultura

Algunos de los monitores ya están más o menos preparados, están poniendo a la práctica en sus comunidades la educación de los niños, el derecho del niño. Empezamos con los niños, porque los niños son las mejores grabadoras y que aprenden rápido. Los derechos humanos los deben de tener claro, conocerlos como se debe, y que se respete su derecho, pero que también ellos se comprometen de ejercerlos con toda la responsabilidad y con respeto, cumpliendo también sus obligaciones, porque los niños también tienen obligaciones. Decimos, enseñamos mejor a los niños, todavía no tienen ningún vicio, no son como los adultos. Si sus mentes ya están mezcladas con aguardiente, es un poco difícil que aprendan. Pero los niños son los futuros hombres, que van a tener que mejorar las condiciones de vida, comprometiéndose con su vida, con su familia, con su comunidad y con la sociedad. Ahora con la migración se va destruyendo la cultura, nuestros hijos se van a las ciudades. Aquí saliendo no hablan español y si lo hablan, hablan poco, de regreso ya no hablan nuestro lengua o su idioma, aunque no hablan español ni bien el náhuatl, pero ya se sienten como los *coyomes*, como se les llama acá, los señores, los de razón. Son cosas que tenemos que ir cambiando poco a poco para que la juventud cambie y defienda su cultura.

Insistimos en que el planteamiento educativo en comunidades indígenas va más allá de la sola educación en derechos humanos, es decir, está situado en un contexto cultural particular que confiere a la enseñanza otras características y prioridades específicas. En esa medida, debe entenderse que la educación comunitaria en derechos humanos parte del mundo comunitario, cuyo núcleo lo constituyen las familias, por tanto, y según la visión de Pedro, un objetivo es fomentar familias unidas, cuyos integrantes se ayuden mutuamente, así como a la comunidad.

3.3.7. Objetivos educativos: salir de la ignorancia y de la marginación – “...aquí de lo que se trata es que la gente se capacite y también se organice”

Del siguiente fragmento de la entrevista desprendemos que una meta de la edh consiste en que las “comunidades tengan una educación”. Parece redundante, pero habrá que ver eso articulado con el rezago educativo y la ignorancia con respecto a los derechos humanos. Lo

anterior Pedro lo relaciona con la marginación sociopolítica, la pobreza económica, la explotación laboral, el trato racista y el despojo de la tierra que viven los pueblos indígenas. A ello le agrega la ausencia histórica del “derecho a reclamar” durante el caciquismo, y que cuando empezaron a reivindicar su derecho a la tierra, apropiándose de ese derecho, fueron reprimidos. Pedro describe este proceso doloroso como un acto de autoliberación; como una forma de dar continuidad a la lucha agraria. En la actualidad persigue el objetivo de recuperar la educación con base en valores éticos y culturales de las comunidades nahuas, incluyendo la colectividad y el “respeto mutuo de los derechos“, en combinación con la apropiación de un conocimiento amplio de éstos, como el que se desprende del Convenio 169 de la OIT y los DESCA.

De tal modo, interpretamos que los objetivos educativos de Pedro los constituyen la recuperación o conservación de los valores culturales comunitarios, la continuación de la acción liberadora en el campo educativo y la apropiación de conocimientos respecto a los derechos humanos codificados en documentos jurídicos nacionales e internacionales.

“...para que nuestras comunidades tengan una educación y que tengan un conocimiento amplio de sus derechos”

Entonces, aquí lo poco que tenemos, como indígenas, es el colectivo o la comunidad. Las tierras deben ser comunales, la producción debe ser colectiva. Pensando, pues, como vivían nuestros antepasados, esos no tuvieron fronteras, no tuvieron propiedad privada, no tuvieron sus propias fábricas, sino todo era en común, todo. Comían parejos, vivían iguales. Para nosotros lo importante son la colectividad y el respeto mutuo de los derechos. Somos la raíz de nuestro México. Somos la raíz de este país. No somos como cualquier persona, pero nos tratan como gente de segunda clase. Nos hacen menos, que nosotros no somos nadie, que nosotros no tenemos cerebro para pensar, no tenemos cerebros para opinar, ¡no! Somos la raíz de esta tierra, porque tenemos cultura, tenemos nuestra forma de vivir, nada más nos hicieron así, todo marginado, todos pobres, todos jodidos, porque nos robaron nuestra tierra, nos despojaron de nuestras tierras, nos llevaron todos los recursos que teníamos y nos pusieron a trabajar sin ningún sueldo, trabajo forzado con ningún derecho a reclamar. Nos esclavizaron en nuestra propia tierra y hasta ahorita no podemos liberarnos de esa marginación, de esa ignorancia en que nos sometieron y tratamos de recuperar lo mucho que hemos perdido. Entonces, vamos recuperando poco a poco. Pero sí, nos ha costado cárcel, muerte, persecución, desapariciones, etc. Pero decimos: - “¿Qué nos queda?”- Tenemos que seguir dando la batalla, para que nuestras comunidades tengan una educación y que tengan un conocimiento amplio de sus derechos. Eso es lo que estamos haciendo.

Podemos entender sus objetivos educativos en el binomio denuncia y denuncia (véase Freire, P: 1983, 43). Precede a la denuncia una documentación de las violaciones a los derechos humanos, para la cual se capacita a los monitores. De modo general, Pedro denuncia la marginación, la instrumentalización y la ignorancia estructural que padecen los campesinos e indígenas huastecos. Al mismo tiempo anuncia su objetivo:

“El día que nos eduquemos, ese día dejamos de servir a otros...”

Nosotros nos interesa la educación para la clase marginada, porque si tienes educación ya no te dejas que te utilicen, no te dejas que te manipulen, ya te defiendes, ya dices: - “Tengo derecho, necesito que me respeten, porque eso es el derecho y tienen que respetar”-. Desgraciadamente nos traen como animalitos, como borregos, nos acarrea pa acá, nos acarrea pa allá, nos jalan pa acá, nos jalan por otro lado, nada más. Dicen: - “Usted viene conmigo, yo te doy un poco de lámina para que hagas tu casa. Vénganse para acá, únanse con nosotros, porque yo te voy a dar despensa, vamos gestionar tus problemas, programas, etc.” - Pero nunca te dicen cuáles son los verdaderos derechos, no les interesa. Nos quieren tener como siempre en la marginación. Nos quieren tener como siempre sin educación, porque así nos pueden utilizar. El día que nos eduquemos, ese día dejamos de servir a otros en cuestiones políticas y en cuestiones económicas.

De lo anterior se desprende que el ideal educativo lo constituye la formación de “los nuevos hombres para un futuro mejor”. Aquellos deberán ser ejemplo en cuestiones tales como la solidaridad, la responsabilidad y el respeto a los derechos humanos. Ese momento lo circunscribimos en el marco de una pedagogía utópica. No se trata de palabras vacías, existe una estrecha relación con la capacitación y las habilidades requeridas en las comunidades rurales para poder desempeñar mejor las tareas de representación y de gestión de los asuntos colectivos. Entonces, el proyecto educativo autónomo persigue incidir en cuestiones vitales de las comunidades impulsando el autodesarrollo en cuanto a la agricultura y la ganadería, por ejemplo. La construcción de una granja de pollos, iniciativa de la RMDH, constituye así un proyecto concreto de desarrollo autónomo que se circunscribe en el derecho al desarrollo y la autonomía.

“...aquí de lo que se trata es que la gente se capacite y también se organice”

Decíamos, nosotros no somos políticos, porque los políticos cambian sus ideas por dinero y nosotros somos luchadores sociales. No somos políticos, porque nosotros no luchamos por dinero, sino luchamos por la igualdad, la justicia, para que nos respeten nuestros derechos, y nadie nos va a pagar. Una parte de la educación que estamos dando, pues, eso es educación política también, donde se van formando los nuevos hombres para un futuro mejor y que sean mejores representantes, mejores administradores en las comunidades, mejores programadores en los trabajos colectivos, etc. Eso son cosas, pero también debe ser gente que van representar su comunidad ante cualquier autoridad, o ante cualquier gestoría que tenga que gestionar sus recursos, gestionar sus asuntos, sus proyectos colectivos. Si los monitores que preparamos quedan aislados, terminamos así igual como empezamos. Porque aquí de lo que se trata es que la gente se capacite y también se organice. Como no tenemos dinero, pues tienen que organizarse para que puedan ellos mismos ir mejorando la vida, la producción, etc.

Queda pendiente tratar la pregunta de cómo se pueden lograr los objetivos planteados. Las metas educativas de recuperar valores comunitarios y culturales, aprender, conocer y apropiarse de los derechos humanos se encuentran vinculadas a la difusión y la práctica de los derechos mismos, la denuncia de abusos y la promoción del desarrollo comunitario. Según nuestro punto de vista, el aspecto preponderante de la edh comunitaria para poder alcanzar sus objetivos constituye precisamente la organización, su articulación con la lucha y la colectividad. En la cita anterior Pedro expresa la convicción de que una edh que prepara a individuos aislados solamente no tiene mayor impacto. Sólo en el marco de un colectivo organizado y con la participación de todos se pueden defender y promover los derechos humanos. Así, la edh representa una actividad sociopolítica colectiva que se opone a la idea de exigir únicamente “mis” derechos humanos individuales, de modo que a la interacción educativa se le confiere también un valor organizativo.

La organización está vinculada a la responsabilidad y el compromiso hacia su comunidad, quien nombra a su monitor. Un campesino capacitado en la materia de derechos humanos puede ofrecer sus conocimientos de “experto” en forma de asesoría remunerada. En consecuencia, la organización representa igualmente un regulador para prevenir “la fuga de cerebros”, que vigila que los monitores cumplan con la responsabilidad para enfrentar colectivamente problemas que viene de fuera de la comunidad. De tal

manera la formación en derechos humanos contrarresta indirectamente la desestructuración del tejido social comunitario y fortalece la cohesión comunitaria.

En el relato de vida de Pedro, la cuestión de la organización ha ocupado un lugar central, empezando por su aprendizaje en la parroquia de Atlapexco, cuando se habló de la metáfora de los varitas unidas que representaban a la comunidad organizada. Después, la trayectoria de Pedro como luchador social fue marcada decisivamente por la fundación de la organización independiente de los pueblos huastecos, a través de cual se logró recuperar y legalizar las tierras. Más tarde, la lucha social organizada que impactó en la liberación de los presos políticos. Sin embargo, también ha tenido experiencias de vida que revelaron que la organización no siempre funciona como en el caso del FAC-MLN que careció de un trabajo de base. Otras experiencias en el marco de organizaciones de derechos humanos, como de CENCOS, de la Limeddh o del propio CODHHSO, han generado resultados positivos, por ejemplo en casos de desaparecidos. Quisiéramos subrayar finalmente la organización democrática, plural e igualitaria como un aspecto importante que permite alcanzar los objetivos planteados para la edh comunitaria.

3.3.8. Problemas en la práctica educativa: “...no tenemos la suficiente capacidad para impulsar este trabajo, es una cuestión económica,... Tampoco somos expertos en manejar las leyes”

En la mayoría de los casos, resulta más fácil enunciar objetivos educativos, que lograrlos. Por lo que en este apartado queremos considerar los problemas y cotejar la visión con la práctica, a través de las observaciones en los talleres. Como hemos visto, la educación en derechos humanos en un ámbito rural se enfrenta a varios problemas. El trabajo de la tierra requiere un esfuerzo constante y no deja a los monitores mucho tiempo para estudiar los derechos humanos y para poner en práctica lo aprendido. El contexto de pobreza y marginación se hace notar también en la deficiente educación respecto al “aprender a aprender”. En entrevista, Pedro hace hincapié en los problemas económicos del proyecto educativo autónomo:

Un problema que enfrentamos es que nosotros tenemos experiencia que no está escrita, que no está escrita en los libros de texto, ni nada a veces. Tampoco somos expertos en manejar las leyes (...). El problema que nos limita es que no tenemos la suficiente capacidad para impulsar este trabajo, es una cuestión económica, faltan recursos. Muchos de los monitores no pueden participar en los talleres porque no tienen pasaje, no tienen dinero (...). Entonces, son problemas que nos enfrentamos, por la falta de recursos y tampoco nosotros podemos decir, les pagamos un viaje para que vayan y participen, porque no tenemos estos recursos. Por lo que se puede, lo hacemos, por lo que no se puede, pues, ya ni modo. No podemos reclamarle porque no asisten. Entendemos que no tienen recursos. Tampoco nosotros.

Una autoevaluación de los monitores

Los talleres de Pedro representan el primer paso en la difusión de los derechos humanos en las comunidades huastecas, parte de nuestra tarea consiste en señalar los problemas que giran en torno a la multiplicación de lo aprendido a cargo de los monitores, así como a la formación de otros más. En la comunidad “14 de Mayo”, en noviembre de 2005, tuvo lugar un taller de autoevaluación de los monitores, donde discutieron sus experiencias y problemas.

Abrimos un paréntesis para esbozar un perfil de los educandos. En términos generales, los integrantes de la RMDH son hombres, aproximadamente de entre 20 y 50 años; se dedican mayoritariamente a trabajar el campo y no todos pertenecen a una organización del movimiento social, aunque hay quienes participaron activamente en la lucha por la tierra; todos entienden y hablan el español pero en diferente grado; la mayoría habla náhuatl; tienden a provenir más de comunidades del estado de Hidalgo y menos del estado de Veracruz. La biografía educativa de los monitores varía, desde los 4 años de la primaria, la primaria “...cumplida con título”, la secundaria técnica no concluida, la secundaria de un Telebachillerato concluida, hasta una carrera de contador auxiliar terminada (cc 7.12.2005). Vale la pena precisar que el nombramiento como “monitor de derechos humanos” se circunscribe en el sistema tradicional de cargos²⁰, propio de las comunidades indígenas. Un señor de Lázaro Cárdenas expuso en un taller (cc 19.11.2005)

²⁰ El sistema de cargos fue descrito como una institución multifacética, un sistema de reputación económica, política, religiosa o como un sistema de educación informal (Korsbaek, L.: 1996, 32).

cómo llegó a incorporarse a la Red e indicó que su motivación consiste en el deseo de “...aprender para defender los derechos” y “...conocer un poquito más”. El señor narra que está comprometido con varios cargos como escolar, subsecretario y tesorero del teléfono. Más allá cumple con comisiones del camión y está a cargo de obras para revestir el camino de grava. En total tiene seis cargos, contando el cargo de monitor.

En la autoevaluación, Pedro propuso intercambiar las experiencias de los monitores en sus comunidades con base en las preguntas: “¿Cómo están trabajando? y ¿cómo ha respondido la comunidad?” Principalmente, los monitores hacen una difusión de lo aprendido en sus comunidades a través de pláticas, entre los niños, los jóvenes y los adultos. Los participantes identificaron una serie de dificultades recurrentes. Primero, la pobreza, es decir la falta de recursos económicos para asistir a los talleres de derechos humanos. Un monitor expresa: “Mi pueblo me nombró. Nos negamos a veces, porque no hay pasaje. No es porque la autoridad no quiere, sino simplemente no hay”. De otra comunidad dicen: “No hemos participado en todas los talleres del CODHHSO por falta de pasaje. Hay otras necesidades. A veces no hay con qué acompañar el chile”.

Segundo, la comunidad apoya, pero, a veces, no es suficiente. Desearían que las autoridades comunitarias cuidaran bien su milpa mientras se va a los cursos.

Tercero, la sobrecarga de trabajos colectivos y la duda sobre las prioridades de los trabajos. Gran parte de los monitores mencionaron que tienen que dedicar mucho de su tiempo a las faenas y a otros compromisos. Esta situación les impide desarrollar mejor su trabajo como monitores. Uno de los monitores señaló: “Soy *topil* de potrero, soy monitor, soy delegado de la organización, soy encargado de la escuela, etc.”, lo que suscitó la pregunta consecuente: “¿Qué es lo más importante?”.

Cuarto, problemas en torno a las pláticas que dan sobre derechos humanos en sus comunidades. Un monitor explicó que quisieron hacer una plática con los niños: “Tocamos la campana. No llegaron los chamacos. Nos desesperamos. Los niños no se acercaron”. Otra experiencia similar fue que: “Los niños no entienden y se ponen a jugar. Los jóvenes hacen desmadre. Si los chamacos no quieren escuchar, que se vayan”. Esa frustración tiene que ver con un problema generacional y cultural, puesto que afirmaron que los

“...chamacos se interesan solamente por el *rock and roll*”. Un monitor de la comunidad “14 de Mayo” planteó la necesidad de hacer las pláticas sobre derechos humanos más atractivas para los jóvenes a través de combinarlas con actividades deportivas. Otro monitor de Tepetzintla mencionó el problema de género: “Hicimos una plática con las señoras. Las mujeres no nos dicen nada. No dicen qué problemas tienen. Faltan las mujeres en el trabajo de las pláticas. No es tan fácil, falta la confianza. Tiene que estar una autoridad de la comunidad, para que no se vaya sólo el monitor en una plática con las mujeres. Luego los esposos se ponen celosos. Los esposos o al menos una autoridad de la comunidad deberían participar”.

Quinto, escasez de materiales educativos. En la evaluación mencionaron que les hace falta material didáctico para enseñar los derechos humanos en las comunidades y pidieron unas láminas educativas. Además, propusieron elaborar una guía sobre cómo hacer un taller, conseguir un diccionario y un señor mayor sugirió elaborar documentos sobre derechos humanos con letras más grandes, porque tiene dificultad con la vista. Al terminar el taller, los participantes identificaron las prioridades de los problemas. En primer lugar, figuró la necesidad de elaborar una guía de cómo hacer un taller, seguido por la necesidad de adquirir material educativo en forma de láminas y la necesidad de incorporar mujeres a la Red de Monitores.

Pedro los estuvo motivando diciéndoles que hay que ver su trabajo en el contexto de una perspectiva de la campaña de la década contra la impunidad (2005-2015), que “...vamos a lograr ser profesionales en la denuncia de las violaciones de los derechos humanos. El que tiene corazón, que tiene interés colectivo, vamos a recuperar los derechos humanos; vamos a tener jóvenes capaces para el cambio; vamos poniendo a la práctica las cosas” (cc 19.11.2005).

Un proceso educativo

A continuación queremos ejemplificar el proceso educativo en un taller que se llevó a cabo en la comunidad de El Lindero, a finales de febrero de 2005, con el tema “¿Cómo hacer un taller?” el que abordaron a través de un juego de rol. Pedro asignó a tres monitores para

simular una plática sobre derechos humanos en una comunidad. Les entregó una postal de la Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal, que tenía unas imágenes coloridas en el anverso e información básica sobre “el derecho a un medio ambiente sano” al reverso. Después de que los tres monitores estudiaron el material, Pedro les propuso empezar. “Adelante, pláticanos el tema que traen”. Uno leyó el texto de la postal y consecuentemente, expusieron el tema sobre el derecho a un medio ambiente sano: “Tenemos que limpiar los solares. Tenemos que cuidar el agua, barrer la escuela, tapan el pozo. Hay que tumbar los árboles alrededor de los pozos”. En seguida se dirigieron a los demás participantes, que representaron en el juego de rol a la comunidad, preguntándoles: “¿cómo está la situación en sus comunidades?” De tal modo empezaron a hablar sobre sus experiencias cotidianas relacionadas con los derechos ambientales. Después, Pedro preguntó: “¿Dónde tiran la basura? ¿Tienen letrinas?” Los monitores explicaron que: “Hervimos el agua. Bañamos todos los días. Tenemos un hoyo donde tirar la basura. Tapamos los pozos abiertos que no entren los murciélagos. Los marranos están amarrados. Tenemos una fosa para la basura. Tenemos que cuidar nuestros montes y bosques, eso es cuidar a nosotros”. Pedro agregó que: “Los excrementos de los marranos si no están amarrados llegan en el río. Por eso se tiene que hervir el agua. Si no hay letrinas los marranos van por el monte y llevan consigo restos de los excrementos humanos. Pasan por la casa donde juegan los niños en el suelo y la contaminación de los excrementos regresa a través de los marranos. Si cortas un árbol. Siembra un nuevo. Quemando basura nos contaminamos y el medio ambiente también. El humo de quemar basura perjudica al medio ambiente”. En seguida, Pedro cambió su discurso que se había enfocado al ámbito comunitario para hacerlo extenso a problemáticas regionales, nacionales e internacionales: “En la Huasteca tenemos un mar de petróleo abajo. El gobierno lo va a sacar, contaminando los ríos en futuro, tal vez nuestros hijos no se pueden bañar en el mismo río que nosotros. Se mueren los *tejchiches*, los cangrejos. Por ejemplo el río Candelaria tenía mucho chapopote por los pozos petroleros. Hoy no se puede ni lavar la ropa. Han hecho un basurero, un depósito atómico de Estados Unidos en México. ¿Y qué dice el gobierno? Nada. Implementaron el Plan Puebla Panamá (PPP) en territorio mexicano. Van a

“gringolizar” México. Expropiarlo desde Puebla hasta Panamá. Nos queda solamente un poquito. Nos chingan por el petróleo. Tenemos que defendernos. Tenemos que defender nuestros derechos como mexicanos e indígenas. Este equipo [de la red de monitores] está bien para salir adelante. Tenemos que ir preparándonos. Las cosas están cambiando.” Al terminar preguntó a los tres monitores: “¿Qué más nos platican?” Respondieron diciendo: “Si nuestros hijos salen por la escuela, van limpios, bien peinados. Tienen que llegar con cabeza y mente fresca a la escuela, que aprenden más”. Pedro les dijo: “No hay que salir del tema. Este tiene más que ver con los derechos de los niños. La recomendación de hervir el agua tiene más que ver con el derecho a la salud. No hay que confundir a la gente” (cc 29.02.2005).

Analizando estos apuntes escuetos de la interacción educativa que se da en los talleres, quisiéramos destacar el método del juego de rol que crea una situación educativa que permite a los monitores hablar en público y presentar en equipo un tema de derechos humanos, por medio de lo cual ponen en práctica su competencia lingüística (Magendzo K.: 2005, 38) y comunicativa, imprescindible para la difusión de los derechos humanos y la denuncia de abusos.

La manera en que se desarrolla el juego de rol revela que Pedro ocupa un lugar central en todo el proceso; los demás participantes del taller casi no hacen comentarios o preguntas. Su actuación como educador se caracteriza, por un lado, por motivar a los educandos diciéndoles que el equipo de la Red de Monitores está bien y puede salir adelante. Por el otro, sus críticas son para mejorar el desempeño de los monitores, cuando les hace ver que salen del tema. Cuestión aparte, hemos de agregar una observación que no se desprende de estos apuntes. A pesar de la seriedad de la temática Pedro logra despertar risas en los talleres. El humor, la creatividad y el amor son rasgos de educadores comprometidos que encontramos reunidos en la manera de como interacción de Pedro con los participantes.

Respecto a los medios educativos²¹, observamos que se emplea comúnmente material de organismos de derechos humanos. Una parte del contenido informativo consiste en la transmisión de pocas palabras que están escritas en las postales. De esa manera, los monitores se enteran de la existencia de los derechos ambientales, al tiempo que se da cobertura al objetivo de descubrir y conocer los derechos humanos.

La manera en que los monitores se apropian y traducen ese derecho está inscrita en las experiencias de la vida cotidiana y desde la perspectiva de los deberes dentro de su horizonte comunitario. Por tanto los campesinos nahuas ponen la prioridad en sus deberes, sus obligaciones y sus responsabilidades para evitar la contaminación del medio ambiente en sus comunidades, lo que incluye proteger los manantiales contra los murciélagos y el cuidado de la naturaleza vinculada con la cosmovisión indígena.

Sin embargo, no se trata de un taller sobre los deberes humanos²², sino sobre el derecho a un medio ambiente sano, por lo que Pedro trae a la discusión el problema regional de la contaminación de los ríos por parte de la industria petrolera.

“Hay un viejo proverbio que dice que mejor que dar pescado, es enseñar a pescar. ¿Pero qué pasa si venden el río? y ¿qué pasa si envenenan el río? y ¿de qué sirve saber pescar si el dueño del río no los deja”, (Galeano, E.: 2005), reflexiona Eduardo Galeano en un documental sobre la situación educativa en América Latina. Precisamente, la educación en derechos humanos está enfrentando estos nuevos desafíos, como la manera de identificar, analizar y entrar en acción contra violaciones a los derechos fundamentales.

²¹ Respecto a los medios educativos, comúnmente, se distingue entre medios personales y medios impersonales o técnicos. Los medios técnicos empleados incluyen: el pizarrón, carteles de derechos humanos, unos dvd y videos, folletos de derechos humanos del CODHHSO o de otros organismos de derechos humanos. En el taller sobre derechos sexuales y reproductivos se discutió sobre unas láminas de la Fundación Mexicana para la Planeación Familiar, A.C.: Jalemos Parejo. Guía Didáctica para talleres de Género en Áreas Rurales (México, 1996). En otra ocasión fue utilizado un artículo de la Jornada, por ejemplo surgió una discusión después de la lectura del artículo “Sin educación, unos 400 mil niños indígenas” (La Jornada: 3.12.2005). No obstante, los principales medios educativos los representan el educador y los mismos educandos.

²² Propuestas educativas que se enfocan a los deberes como complemento indispensable de los derechos humanos pueden llegar a tal extremo de condicionar el reclamo por un derecho vulnerado a un cumplimiento anterior de otros deberes ciudadanos.

Otra violación de los derechos ambientales, que Pedro identifica, tiene su origen en el uso y depósito de material nuclear en México, proveniente de Estados Unidos. Una preocupación en torno al manejo de material nuclear en territorios indígenas fue expresada también en la Carta de la Tierra de los Pueblos Indígenas. Además, Pedro pone énfasis en las consecuencias del megaproyecto neoliberal PPP y la responsabilidad de las corporaciones transnacionales en la cuestión ambiental. Así, queda manifiesta una visión que abarca desde una situación comunitaria en la Huasteca, hasta una dimensión regional, nacional y global. Él reconoce la importancia de cuidar el medio ambiente en las comunidades. Además sensibiliza y conscientiza a los monitores acerca del significado de los derechos ambientales desde una visión en conjunto, además hace un llamado a vigilar, reivindicar y participar activamente en la defensa de los derechos humanos universales.

4. Conclusiones

El contexto

La reconstrucción del contexto regional en la Huasteca revela una abundancia de recursos naturales y, especialmente, una riqueza étnica, lingüística y cultural. A su vez, muestra la profunda desigualdad sociopolítica y económica, producto del sistema agrario de los grandes terratenientes. Con el movimiento de los campesinos indígenas sin tierra, a finales de los sesenta, que culminó en una fase caracterizada por un alto nivel de violencia, enfrentamientos y represión, que en los años ochenta llevó a la legalización de los predios tomados, se produjo un amplio reparto agrario y un cambio en el perfil de los caciques. Por una parte, para los pueblos indígenas y los campesinos involucrados en la lucha significó la conformación de organizaciones independientes democráticas, un fortalecimiento de la unidad regional e interétnica, la recuperación del derecho a la tierra en forma de tenencia colectiva y la creación de un espacio autónomo de envergadura regional. Por la otra, el proceso conllevó un aumento de violaciones a sus derechos humanos que fueron denunciadas por parte de las organizaciones independientes, los religiosos de la región y las ONG de derechos humanos. A partir de estas experiencias, a principios de los noventa los campesinos indígenas provenientes de la lucha social fundaron su propia organización defensora de derechos humanos, el CODHHSO, cuyos integrantes trabajan en función de las necesidades comunitarias. Sus principales enfoques de trabajo giran en torno a conflictos por la tierra, casos de tortura, de presos políticos y de consciencia, la militarización, diversas cuestiones en torno al sector salud, los derechos de las mujeres, los derechos culturales, al desarrollo y a la educación. Entonces, más allá de la lucha por la tierra, el movimiento de los pueblos indígenas está tomando conciencia de la importancia de la educación autónoma apropiándose de manera organizada de los derechos humanos como herramientas para su lucha en la actualidad. Todo lo anterior nos ayuda a ubicar Pedro Hernández Flores, quien participó activamente en la historia de la lucha de los pueblos huastecos por una vida digna.

El relato de vida

En el relato de vida de Pedro identificamos cinco elementos significativos, recurrentes e interrelacionados: la injusticia, la tierra, la educación, la organización y la comunicación, los que conforman los pilares de su visión y práctica educativa. En primer lugar, el luchador social sufría la ausencia de justicia por: las condiciones miserables de vida, el trabajo forzoso para los caciques, la represión militar contra su comunidad, los casos de compañeros indígenas desaparecidos, torturados y asesinados, así como la persecución, el exilio y el encarcelamiento injusto. Por tanto, las experiencias de violaciones a los derechos humanos figuran como telón de fondo de su motivación y el compromiso ético-político para abordar estos problemas pedagógicamente.

En segundo lugar, en el meollo de la edh comunitaria se encuentra la cuestión de la tierra, la que no es un pedazo de terreno solamente, sino que a ella están ligadas íntimamente las condiciones de vida, los aspectos de la cultura y la cosmovisión indígena. Al inicio, el movimiento de recuperación de tierra tuvo su razón de ser en el hambre que padecieron los campesinos e indígenas de la región. Actualmente, la cuestión gira en torno a la defensa, el rescate y el desarrollo colectivo de la tierra frente a la reestructuración neoliberal del campo. Tierra y territorio siguen siendo fuentes de conflictos y violaciones a los derechos humanos, pero también son puntos de referencia en cuanto al trabajo colectivo, indispensable para la identidad cultural y para el tejido social comunitario.

En tercer lugar, hacemos hincapié en el papel de la educación en la biografía de Pedro. A pesar de la negación del derecho a la educación básica en el sistema formal y de no poder concluir su educación profesional, su trayectoria de vida está marcada por el deseo de aprender. En marcos de educación informal y no formal logró avanzar a través del aprender-haciendo. Gran parte de sus experiencias de aprendizaje como autodidacta desde “abajo” vividas en el campo, en el trabajo, en la lucha, en el reclusorio, en espacios de ONG de derechos humanos, etc., las encontramos reflejadas en su visión acerca de la edh, guiada por el deseo de descubrir, conocer, aprender, apropiarse, traducir, difundir, compartir y promover los derechos humanos.

La importancia del movimiento y de la organización independiente democrática para la lucha colectiva constituye el cuarto elemento central en el relato de vida. Movimiento significa salir de la pasividad y tomar la iniciativa en sus propias manos. No obstante, el movimiento de toma de tierra no ha llevado, automáticamente, a los resultados aspirados debido a que inicialmente fue instrumentalizado. De ahí que los campesinos indígenas huastecos empezaran con la organización autónoma y la pusieron en práctica como extensión de la toma de decisión democrática en la asamblea comunitaria. Los principios rectores de colectividad y unidad no solo se muestran en el trabajo, en la lucha o en la manera de administrar justicia, sino también en la identidad cultural. La importancia de la organización radica en la unión, sumando las fuerzas para reivindicar, conquistar y defender sus derechos.

En quinto lugar, consideramos elementos preponderantes las experiencias de denuncia, comunicación y articulación. La incomunicación representa el caldo de cultivo para perpetuar impunemente agravios contra los derechos humanos. Por tanto, la difusión de información ha sido un primer paso de los campesinos indígenas para llamar la atención sobre los problemas de la región y para expresar sus reivindicaciones. En 1980 líderes agrarios huastecos, entre ellos Pedro, dieron una conferencia de prensa, que facilitó CENCOS, en la que hicieron público los actos violatorios contra la población inconforme de la Huasteca hidalguense. Gran parte del trabajo en derechos humanos consiste en el intercambio de información y en la articulación de activistas comprometidos. Así, valoramos la creación de la Red de Monitores de Derechos Humanos como una idea que nace de la necesidad de sumar esfuerzos, de interrelacionarse, dar cobertura de una manera organizada y comunicarse en una región interestatal para difundir los derechos fundamentales y para defenderlos a través de la educación comunitaria.

La visión y práctica del educador

Pedro tiene una visión diferenciada y deliberada acerca de los derechos humanos. Critica tanto el iusnaturalismo pasivo como el iuspositivismo “legalista”. Mientras tanto valora estos derechos más bien como herramientas pragmáticas para la prevención y defensa

contra abusos, injusticias y opresión. La visión de Pedro se circunscribe en el proceso en que las comunidades campesinas indígenas huastecas descubrieron la relevancia práctica de conocer y utilizar estos instrumentos en su beneficio, lo entendemos como una apropiación de manera autónoma en función de sus necesidades. En este marco, los derechos humanos representan un nuevo discurso y, en consecuencia, una nueva estrategia para rescatar, defender y desarrollar sus tradiciones culturales frente al individualismo y al neoliberalismo económico. Esa promoción de los derechos fundamentales no es remunerada, es un servicio comunitario en el sistema de reciprocidad y se desarrolla bajo condiciones de exclusión sociopolítica, pobreza económica, discriminación étnica y de género. Por lo anterior, el proyecto de formación de monitores de derechos humanos concretiza una decisión importante de las comunidades organizadas y una puesta en práctica del derecho a elegir y recibir una edh. La acción pedagógica tiene que ver con las experiencias del movimiento de recuperación de tierra en la Huasteca, por tanto, Pedro tiene la convicción que se deben seguir defendiendo y luchando por los derechos humanos en cada momento de la historia, porque la pasividad y la ilusión del derecho a la tierra recuperada, llevan a la pérdida de atención ante nuevos desafíos. Pedro recalca que uno de los retos más urgentes lo representa el neoliberalismo económico globalizado, por lo que propone luchar para que todos tengan todo, por un sistema donde todos tengamos los mismos derechos, no solamente garantizados en teoría sino aplicados de manera justa en la práctica.

En la visión y práctica educativa de Pedro se reflejan diferentes temas y enfoques con afinidad a la pedagogía crítica, la pedagogía de la memoria o la educación transformadora y liberadora. Esquemáticamente, distinguimos tres perspectivas sobre el concepto de educación: primera, educación como crecimiento o perfeccionamiento individual de los educandos; segunda, como fomento de competencias para la participación de los educandos en su sociedad y su cultura; tercera, el paradigma crítico de educación que pone énfasis en las estructuras de opresión y la interrelación del concepto con los discursos, saberes y poderes. Antes que nada, la perspectiva educativa de Pedro se centra en el desarrollo colectivo comunitario, en el fomento de competencias para la participación

democrática y en el empelo estratégico de los discursos, saberes y poderes relacionados con los derechos humanos que repercuten en transformaciones positivas.

Llamamos educación en derechos humanos a las interacciones intencionales entre sujetos con las que pretenden crear un espacio de aprendizaje para impactar positivamente acerca de cualquier aspecto relacionado con el conjunto de dispositivos y disposiciones en torno a las exigencias ético-políticas fundamentales. Los talleres de derechos humanos en la Huasteca representan una interacción intencional de carácter comunicativo y de convivencia, llevada a cabo por la voluntad y decisión consciente de todos los participantes que asumieron la responsabilidad de trabajar en esa materia. Esta interacción en la esfera comunitaria da lugar a aprendizajes recíprocos entre todos los asistentes del curso, intercambiando sus experiencias. Destacamos el papel del educador que, además de transmitir sus experiencias, ofrece informaciones sobre los documentos e instrumentos de los derechos humanos, con una visión holística del conjunto de problemas locales y globales.

El impacto educativo positivo puede entenderse de diferentes maneras. Entre los resultados aspirados figuran las capacidades de documentar violaciones, de difundir conocimientos sobre los derechos humanos en sus comunidades; asumir actitudes respetuosas hacia los derechos humanos, así como aptitudes comunicativas. Ello involucra tres pasos educativos que: empiezan por los aspectos cognoscitivos (experiencias, informaciones, conocimientos), atraviesan aspectos conscientizadores (los problemas en las comunidades, la desigualdad y las injusticias), para concretarse en acciones (dirigidas al interior de las comunidades en forma de pláticas y hacia el exterior al denunciar las violaciones).

Respecto al espacio de aprendizaje, vale la pena recordar que el apoyo a los monitores para que puedan asistir a los talleres significa una decisión y un esfuerzo por parte de las comunidades que viven en condiciones de alta y muy alta marginación. Es importante destacar la manera democrática con que se definen las temáticas y la manera autónoma en que se reúnen para (auto) educarse según sus necesidades en un espacio no formal. En esa medida, no solamente el contenido de los talleres, sino las características del

espacio de enseñanza-aprendizaje, están relacionados con los dispositivos de los derechos humanos (democracia) y de los derechos de los pueblos indígenas (autonomía colectiva).

Sin embargo, se va más allá del reclamo a sus derechos frente a instancias estatales, porque se abordan también las disposiciones de la población campesina nahua para decidir sobre cómo quieren vivir y para trabajar acerca de problemas concretos en sus comunidades, a saber: la violencia hacia las mujeres, el alcoholismo, el impacto de la televisión y de la migración, las modificaciones de la cultura indígena campesina y el tejido social comunitario.

Elementos constitutivos de la educación comunitaria en derechos humanos

Con base en la visión y práctica del educador de la Huasteca, esquemáticamente consideramos como elementos constitutivos de la educación comunitaria en derechos humanos los siguientes puntos:

La necesidad educativa surge a raíz de un conjunto de problemas locales, regionales, nacionales e internacionales. Habrá que considerar aspectos históricos (caciquismo, despojo, maltrato, engaño, instrumentalización, represión, violencia, impunidad e injusticia); políticos (marginación, racismo, militarización, conflictos por la tierra); económicos (desigualdad, pobreza, reestructuración agraria neoliberal, migración); jurídicos (reconocimiento, exigibilidad, acceso y aplicación en la práctica); culturales (perdidas y transformaciones de la identidad étnica y de elementos culturales); comunitarios (problemas de la vida colectiva cotidiana y del tejido social); y educativos (rezago educativo, falta de cobertura educativa en derechos humanos).

Los objetivos de la educación comunitaria en derechos humanos son de diversa índole, entre ellos destacan: Salir de la ignorancia (descubrir, conocer, aprender y apropiarse de los derechos humanos; sensibilizar, difundir, compartir, multiplicar los conocimientos). Salir de la marginación (no dejarse engañar, exigir sus derechos, tomar decisiones de manera autónoma, organizarse y articularse, autodesarrollo por medio de proyectos productivos, mejorar las condiciones de vida). Rescatar críticamente las propias experiencias (experiencias cotidianas, de la lucha y la represión, tanto de las comunidades,

como del movimiento y de las organizaciones). Rescatar y actualizar, a su vez, los valores de la cultura, las tradiciones, las costumbres jurídicas, (incluyendo las lenguas y elementos culturales, la justicia, el respeto, la solidaridad, la colectividad, la reciprocidad, la unidad, la tierra y la lucha por los derechos). La educación comunitaria persigue también los objetivos de formar nuevos hombres y mujeres para un futuro mejor y se centra específicamente en la comunidad, conformada por los núcleos familiares, que tengan amor, cariño, unidad, respeto, autoestima y que sigan practicando la ayuda mutua.

En cuanto a los contenidos educativos, se abordan temas y problemas comunitarios más allá de los derechos humanos y es una “educación en todos los niveles”. Lo anterior se debe a la obligación de adecuar los contenidos educativos a las necesidades y brindar contenidos apegados a los intereses comunitarios. En el mismo sentido, un requisito básico de cualquier proyecto educativo es que sea congruente con las necesidades e intereses de los participantes. Los temas de los talleres de derechos humanos los definen los propios monitores después de consultar a sus comunidades y los contenidos lo construyen educador y educandos en conjunto. Este proceso de apropiación de los derechos humanos desde “abajo” incluye una selección de lo que desean aprender, una construcción de conocimientos y prácticas de habilidades; en consecuencia, una transferencia, traducción y reinención de los contenidos en su contexto sociocultural que se generan tras la interacción en los talleres.

Respecto al procedimiento de enseñanza-aprendizaje, allá predomina la práctica educativa intencional, continua y sistemática enfocada en esta materia. La oralidad constituye el elemento central de la situación comunicativa, mientras la lectura y el estudio de textos quedan en un segundo plano. Sin embargo, el empleo de textos sobre derechos humanos les facilita a los monitores el descubrimiento y la apropiación de ellos. Además, les sirven como punto de referencia para retomarlos, consultarlos, estudiarlos y difundirlos. En este espacio educativo culturalmente situado se valora más la palabra hablada y la cultura del escuchar. La palabra sirve como vehículo de transmisión y de intercambio de experiencias. Por tanto, destaca en ese procedimiento educativo, análogo a los demás trabajos comunitarios, la reciprocidad. Así la situación de enseñanza-aprendizaje tiene el

carácter de una relación intersubjetiva dialógica, donde se comparten mutuamente informaciones, experiencias, puntos de vista, reflexiones y críticas. Es ahí donde se refleja una horizontalidad de la educación comunitaria en derechos humanos. Consideramos que no tienen que conocer literalmente los derechos positivos para saber (o sentir) lo que es justo o injusto, o para luchar por sus derechos.

Vale la pena indicar los desafíos que se presentan en torno a la educación comunitaria. Para los monitores de derechos humanos, quienes se encuentran insertados en el sistema de cargos, se plantea la cuestión de cómo priorizar los trabajos colectivos. Además tienen que responder al reto sobre los puntos de divergencia entre las costumbres jurídicas y los derechos humanos. La reproducción del machismo en las comunidades constituye otro problema impostergable. La inclusión y participación de las mujeres campesinas indígenas como multiplicadores en la esfera de la edh es imprescindible. Un problema estructural externo es la pobreza, un obstáculo para la educación autónoma de los campesinos nahuas, ya que les impide trasladarse y asistir a los talleres de derechos humanos. La falta de recursos económicos se manifiesta también en que no pueden adquirir material educativo para sus comunidades. Luego habrá que considerar la labor de defensores y educadores en derechos humanos inscrita en un contexto regional marcado por el caciquismo, es decir que está expuesta a difamaciones, hostigamientos y amenazas. Finalmente, el rezago educativo que se revela en el manejo deficiente de la lectoescritura y que dificulta los procesos de aprendizaje. Todo lo anterior representa una serie de aspectos que dificultan la continuidad y sustentabilidad de proyectos educativos comunitarios no formales autogestionados.

La estructura detrás del proyecto educativo resulta de suma importancia. Más allá del escenario micro-social en que se lleva a cabo un taller con su, cada vez, particular dinámica, quisiéramos hacer hincapié en la organización general que da respaldo a la educación comunitaria. Parece imposible brindar atención educativa intensiva en un área geográficamente vasta, que abarca varias comunidades en diferentes municipios y en dos diferentes estados. Por ello, los integrantes del CODHHSO, que cuenta con experiencias de trabajo y una infraestructura adecuada para difundir informaciones a través de los medios

de comunicación, optaron por la conformación de una red. Ésta se define por ser un sistema de comunicación y articulación, con flexibilidad de reestructuración, expansión y concentración según la necesidad, capacidad y urgencia. Entonces, los talleres de edh representan una pieza en el engranaje estructural: comunidades-monitores, monitores-red de monitores, red-CODHHSO y, a su vez, esta organización regional con otras organizaciones de derechos humanos a nivel nacional e internacional. Así se establecen vías de comunicación tan importantes para la promoción y defensa de los derechos humanos. La red en la Huasteca constituye un complejo tejido de conexiones y comunicación entre campesinos indígenas con el fin de movilizar información estratégicamente, atraer la atención sobre temas relevantes en la región y, lo principal, persuadir, presionar o influir en organizaciones o instituciones estatales, aspecto último donde recae la fortaleza del proyecto educativo.

El respaldo de la organización campesina y de las comunidades representan sólo un aspecto, a pesar de ello, una red no consiste únicamente de estructuras, sino de una base consolidada de personas que sostengan y activistas que, a través de sus contactos personales y profesionales, trabajen en su construcción progresiva. En todo ello, Pedro figura como uno de los luchadores sociales, educadores, promotores de los derechos humanos y autoridades morales. Se le estima en las comunidades por su personalidad ejemplar y comprometida con la lucha por los derechos de los campesinos indígenas marginados, y por ser coherente en su proyecto de vida. En continuación a su trayecto de vida como activista, el educador plantea capacitar a monitores nahuas para que sirvan a sus comunidades, para que entren en acción, para que participen de manera responsable y se organicen en la región. En esa medida, el papel del educador consiste en motivar, fomentar y promover la organización de los campesinos indígenas

La educación en derechos humanos desde la visión y práctica de Pedro Hernández Flores se sustenta principalmente en la decisión voluntaria y democrática de los campesinos indígenas huastecos organizados, que siguen adelante con la lucha colectiva, apropiándose poco a poco de los derechos humanos para utilizarlos, ejercerlos y defenderlos según sus

necesidades e intereses. Así recuperar la tierra ha sido sólo un primer paso importante en el camino para hacer valer plenamente los derechos de los pueblos indígenas.

5. Anexos

5.1. Abreviaciones

AI	Amnistía Internacional
AMDH	Academia Mexicana de Derechos Humanos
AMNU	Asociación Mexicana para las Naciones Unidas
ANIPA	Asamblea Nacional Indígena Plural por la Autonomía
CAM	Consejo Agrarista Mexicano
CANVHEZ	Comités Agrarios del Norte de Veracruz e Hidalgo “Emiliano Zapata”
CC	Cuaderno de Campo
CCI	Central Campesina Independiente
CCRI-CG	Comité Clandestino Revolucionario Indígena. - Comandancia General del EZLN
CEAAL	Consejo de Educación de Adultos de América Latina
CENCOS	Centro Nacional para la Comunicación Social
CERESO	Centro de Readaptación Social
CIDH	Comisión Interamericana de Derechos Humanos
CIESAS	Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social
CNDH	Comisión Nacional de Derechos Humanos
CNPA	Coordinación Nacional “Plan de Ayala”
CNPI	Congreso Nacional de Pueblos Indígenas
CODHHSO	Comité de Derechos Humanos de las Huastecas y Sierra Oriental
COMIE	Consejo Mexicano de Investigación Educativa
CUSO	Campesinos Unidos de la Sierra Oriental
DCP	(Pacto Internacional de) Derechos Civiles y Políticos
DESC	(Pacto Internacional de) Derechos Económicos, Sociales y Culturales
DUDH	Declaración Universal de los Derechos Humanos
edh	educación en derechos humanos
EPR	Ejército Popular Revolucionario
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
FAC-MLN	Frente Amplio para la Construcción del Movimiento de Liberación Nacional
FDOMEZ	Frente Democrático Oriental de México “Emiliano Zapata”
FDPIALC	Fondo para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas de América Latina y el Caribe
FIDH	Federación Internacional de Derechos Humanos
FIPI	Frente Independiente de Pueblos Indios
FNLS	Frente Nacional de Lucha por el Socialismo
IFE	Instituto Federal Electoral
IIDH	Instituto Interamericano de Derechos Humanos
INEGI	Instituto Nacional de Estadística, Geografía e Informática
INI	Instituto Nacional Indigenista
Limeddh	Liga Mexicana por la Defensa de los Derechos Humanos
MCD	Movimiento Ciudadano por la Democracia
OCE	Observatorio Ciudadano de Educación
OIPUH	Organización Independiente de los Pueblos Unidos de la Huasteca

OIT	Organización Internacional de Trabajo
ONG	Organización No Gubernamental
ONU	Organización de las Naciones Unidas
OPE-Morelos	Organización Popular Étnica “José María Morelos y Pavón”
OPV-Tierra y Libertad	Organización Popular Veracruzana “Tierra y Libertad”
PAN	Partido Acción Nacional
PEMEX	Petróleos Mexicanos
PMT	Partido Mexicano de Trabajadores
PPP	Plan Puebla Panamá
PRD	Partido de la Revolución Democrática
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PROCAMPO	Programa de Apoyo Directo al Campo
PROCEDE	Programa de Certificación de Derechos Ejidales y Titulación de Solares
PROGRESA	Programa de Educación, Salud y Alimentación
RMDH	Red de Monitores de Derechos Humanos
SAGARPA	Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación
SEDENA	Secretaría de Defensa Nacional
SER	Servicio del Pueblo Mixe
SEP	Secretaría de Educación Pública
SODEPAZ	Solidaridad para el Desarrollo y la Paz
TLC	Tratado de Libre Comercio
UCIZONI	Unión de Comunidades Indígenas de la Zona Norte del Istmo
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UPN	Universidad Pedagógica Nacional
UNESCO	Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura
URECHH	Unión Regional de Ejidos y Comunidades de la Huasteca Hidalguense

5.2. Mapas y fotografías

Mapa 1



Fotografías

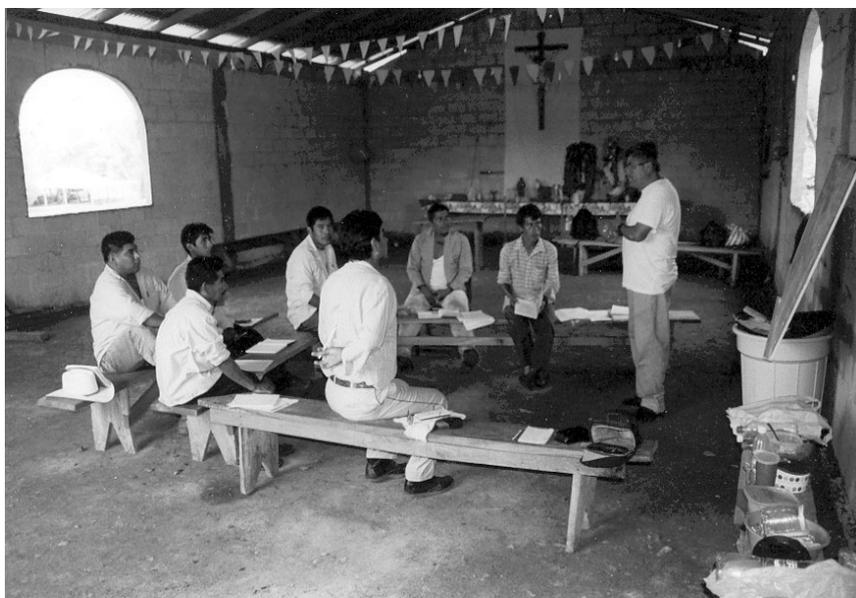


Pedro Hernández Flores en una conferencia de prensa el 26 de mayo de 2005 en Huejutla de Reyes, Hidalgo.



Oficina del CODHHSO en Huejutla. Foto tomada el 08 de diciembre de 2005.

Talleres de derechos humanos



Taller de derechos humanos en la comunidad Heberto Castillo, municipio de Ixhuatlán de Madero, Veracruz, el 27 de mayo de 2005.



Participantes del taller en la comunidad Felipe Ángeles, municipio de Chalma, Veracruz, el 26 de febrero de 2005.

(Ex) Integrantes del CODHHSO



Francisco Antonio Hernández Domínguez, actual vicepresidente del CODHHSO.
Foto tomada en Metlatepec, municipio de Huautla, Hidalgo, el 04 de marzo de 2006.



Jorge Andrés Hernández Ramírez, ex secretario general del CODHHSO.
Foto tomada en Huejutla el 03 de marzo de 2006.

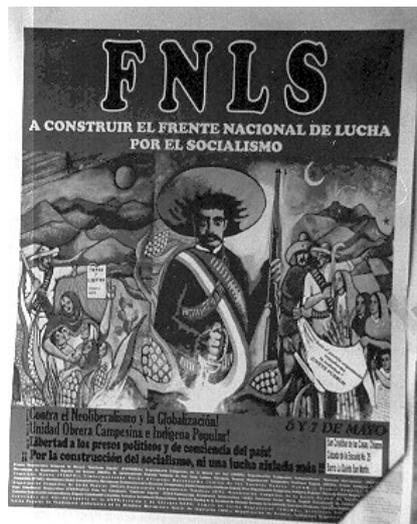


Celerino Hernández Antonia, ex presidente del CODHHSO.
Foto tomada en Huejutla el 03 de marzo de 2006.

La organización



La Organización Independiente de los Pueblos Unidos de las Huastecas, sin fecha.
 El Frente Democrático Oriental de México Emiliano Zapata, cartel de 1994.
 El Frente Nacional de Lucha por el Socialismo, cartel de 2006.



Elementos culturales



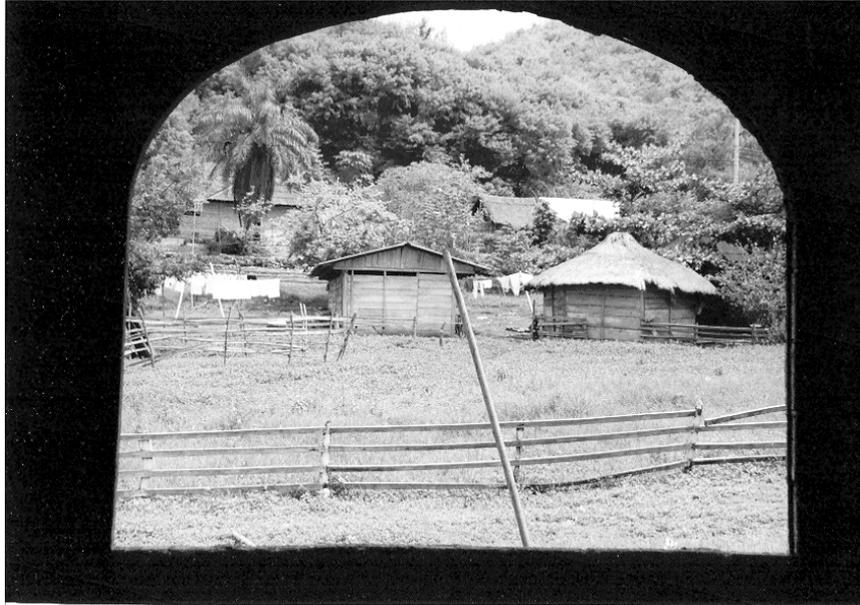
La tierra.

Vista de la terracería de Chapopote rumbo a Metlatepec, Hidalgo, 04 de marzo de 2006



El maíz.

Tapanco en Metlatepec, Hidalgo, 04 de marzo de 2006



La comunidad.

Heberto Castillo, Ixhuatlán de Madero, Veracruz, 28 de mayo de 2005

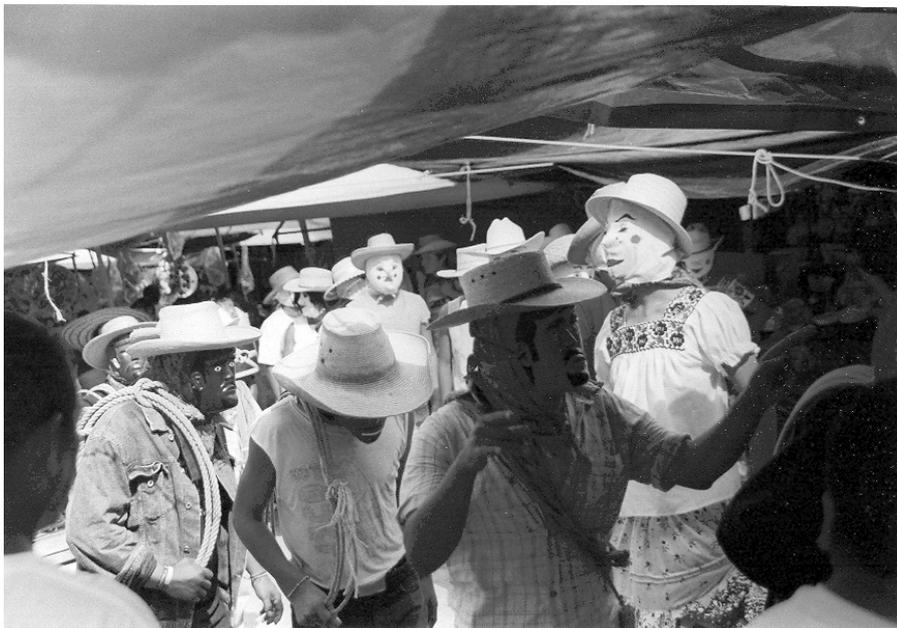


El trabajo

Tohuaco, municipio de Huautla, Hidalgo, 15 de septiembre de 2006



La campana.
Metlatepec, Hidalgo, 04 de marzo de 2006



El *Xantolo*.
Tianguis de Huejutla de Reyes, Hidalgo, 02 de noviembre de 2006

6. Fuentes

Achkar, Soraya el. 2000. Educación en Derechos Humanos en Venezuela 1983-1999. En: Cuéllar, Roberto (ed.). 2000. Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina. 2° ed. IIDH, Fundación Ford. San José. Costa Rica. pp 278-340.

Acuerdos de San Andrés. En: Cossío Díaz *et al.* 1998. Derecho y cultura indígena. Los dilemas del debate jurídico. Porrúa. México. pp 285-331.

Aguayo Cruz, Enrique I. 1997. Una nueva propuesta iusnaturalista en la filosofía mexicana para fundamentar los derechos humanos. En: Saldaña, Javier (coord.). 1997. Problemas actuales sobre derechos humanos. Una propuesta filosófica. UNAM. México. pp 39-50.

Aguayo Quezada, Sergio; Parra Rosales, Luz Paula. 1997. Las organizaciones no gubernamentales de derechos humanos en México: entre la democracia participativa y la electoral. AMDH. México.

Alba Olvera, Ma. de los Ángeles. 1998. La educación para la paz y los derechos humanos, como una propuesta para educar en valores. En: Papadimitriou Cámara, Greta (comp.). 1998. Programa de educación en los valores de la paz y los derechos humanos. AMNU. México.

Alonso, Jorge. 1998. La educación en la emergencia de la sociedad civil. En: Latapí Sarre, Pablo (coord.). 1998. Un siglo de educación en México. Tomo 1. FCE, Conaculta. México. pp 150-174.

ANIPA. Sin fecha. Proyecto de Iniciativa para la creación de las regiones autónomas. Sin lugar.

Asensi Díaz, Jesús. 1999. Educador. En: Santillana. 1999. Diccionario de las ciencias de educación. 22° ed. Santillana. Madrid. España. p 511.

Ávila Méndez, Agustín. 1990. Etnia y movimiento campesino en la Huasteca hidalguense. En: Zermeño, Sergio; Cuevas, Aurelio (coord.). 1990. Movimientos sociales en México. UNAM. México. pp 23-46.

Ávila, Agustín M. 1996. ¿A dónde va la huasteca? En: Estudios Agrarios. Revista de la Procuraduría Agraria, No. 5, Oct.-Dic. 1996. México.

Aznaldo Meneses, Juan. 1994. Desaparecer, Transformar, Evolucionar. En: Ce-Acatl. Revista de la Cultura de Anáhuac. No. 60, Abr.-Mayo 1994. México.

Aznaldo Meneses, Juan. 1998. 2° Congreso Nacional Indígena. Por la Reconstitución Integral de los Pueblos Indígenas. En: Ce-Acatl. Revista de la Cultura de Anáhuac. No. 99. Nov. 1998. México. pp 11-20.

Barié, Cletus Gregor. 2000. Pueblos indígenas y derechos constitucionales en América Latina: un panorama. Instituto Indigenista Interamericano. México. pp 389-391.

Barre, Marie-Chantal. 1983. Ideologías indigenistas y movimientos indios. Siglo XXI. México.

Bartra, Roger. 1999. Campesinado y poder político en México. En: Bartra, Roger; Boege, Eckhart; Calvo, Pilar *et al.* 1999. Caciquismo y poder político en el México rural. 9° ed. Siglo XXI. México. pp 5-30.

Basombrio, Carlos Iglesias. 1991. Educación y Ciudadanía. La Educación para los derechos humanos en América Latina. Instituto de Educación para los Derechos Humanos, Consejo de Educación de Adultos de América Latina. Santiago de Chile. Chile. pp 163-202.

- Batista Muñoz, Mindähi. 2001. 500 años de resistencia: los pueblos indios de México en la actualidad. Hacia la creación de un cuarto piso de gobierno. Universidad Autónoma del Estado de México. México.
- Bertaux, Daniel. 1997. Los relatos de vida. Perspectiva etnosociológica. Bellaterra. Barcelona. España.
- Bertussi, Teresinha Guadalupe. 2003. Derechos humanos y educación: Balance de la investigación de una década. En: Bertely Busquets, María (coord.). 2003. La investigación educativa en México 1992-2002. Educación, derechos sociales y equidad. Tomo III. Comunicación, cultura y pedagogías emergentes. Educación, valores y derechos humanos. COMIE. México. pp 1041-1052.
- Bertely Busquets, María. 2003. Prólogo. En: *ídem* (coord.). La investigación educativa en México 1992-2002. Educación, derechos sociales y equidad. Tomo I. Educación y diversidad cultural. Educación y medio ambiente. COMIE. México. pp I-XXIX.
- Boaventura de Sousa, Santos. 1998. Por una concepción multicultural de los derechos humanos. UNAM.
- Bobbio, Norberto. 1993. El positivismo jurídico. Debate. Madrid. España. pp 35-44.
- Bobbio, Norberto. 2000. Sobre el fundamento de los derechos humanos. En: Gutiérrez de Velasco, José Ignacio (comp.). 2000. Mahatma Gandhi, Norberto Bobbio, Aldous Huxley, Teilhard de Chardin, Fernando Savater, E.H. Carr, Michel Foucault y otros. Los Derechos Humanos. Ed. del Milenio. México.
- Bobbio, Norberto. 2005. Derecho. En: Bobbio, Norberto; Mattencci, Nicola; Pasquino, Gianfranco. 2005. Diccionario de Política. 24° ed. Siglo XXI. México.
- Bolívar, Domingo Jesús; Fernández, Manuel. 2001. La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología. La Muralla. Madrid. España.
- Bonfil Batalla, Guillermo. 1995. Notas etnográficas de la región Huasteca, México. En: Odena Güemes, Lina. 1995. Obras escogidas de Guillermo Bonfil. Tomo I. INI. México. pp 271-292.
- Bourdieu, Pierre. 1986. El oficio del sociólogo. Siglo XXI. México.
- Brezinka, Wolfgang. 1990. Conceptos básicos de la ciencia de la educación. Análisis, crítica y propuestas. Herder. Barcelona. España.
- Briseño Guerreño, Juan; Gortari, Ludka de; Lartigue, François *et al.* 1993. Tendencias históricas y procesos sociales en la Huasteca. En: Ruvalcaba Mercado, Jesús; Alcalá, Graciela (coords.). 1993. Huasteca III. Movilizaciones campesinas. Selección de trabajos pertenecientes al V y VI encuentro de investigadores de la Huasteca. CIESAS. México. pp 75-96.
- Briseño Guerreño, Juan. 1995. Los desvaríos del poder ante la autoridad: El sistema político del pueblo nahua de la Huasteca. En: Chenaut, Victoria; Sierra, María Teresa (coords.) 1995. Pueblos indígenas ante el derecho. CIESAS. México. pp 171-189.
- Burgos, Elizabeth. 2005. Me llamo Rigoberta Menchú y así me nació la conciencia. 19° ed. Siglo XXI. México.

Caballero, Juan Julián. 1998. Derechos humanos frente a derechos indígenas. El caso de Huitepec, Oaxaca. En: AMDH. Impartición de justicia en comunidades indígenas. Seminario La Trinidad. Tlaxcala. México. pp 37-49.

Cárdenas Gracia, Jaime F. 2000. Una Constitución para la democracia. Propuesta para un nuevo orden constitucional. UNAM. México.

Carta de la Tierra de Pueblos Indígenas. En: (http://www.amdh.com.mx/observatorio/document/carta_de_la_tierra.pdf) revisada 12.09.2005

CCRI-CG (Comité Clandestino Revolucionario Indígena. Comandancia General del Ejército Zapatista de Liberación Nacional). 2005. La Sexta Declaración de la Selva Lacandona. Rebeldía. Ciudad de México. México.

Chacón, Rubén. 1998. El Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo: Un caso de relativismo de los derechos Humanos. En: Dobles Oropeza, Ignacio; Pardo Angulo, Marta Eugenia (ed.): Reconocer todas las voces de la historia: Derechos Humanos y diversidad Cultural en la Educación. San José. El Salvador. pp 95-121.

Centro de Derechos Humanos "Miguel Agustín Pro Juárez". 1996. La violencia en las Huastecas de Veracruz e Hidalgo. México.

Centro de Derechos Humanos "Fray Francisco de Vitoria O.P." A.C. 2005. Informe anual sobre la situación de los derechos económicos, sociales, culturales y ambientales. Nov. 2003- Nov. 2004. México. Derecho a la educación. México. pp 151-184.

CENCOS. En: (<http://www.prodigyweb.net.mx/cencos/cencos-what1.htm>) revisada 30.03.2006.

Certeau, Michel de. 1985. La escritura de la historia. UIA. México.

Cisneros, Isidro H. 2004. Derechos Humanos de los pueblos indígenas en México. Contribución para una ciencia de los derechos colectivos. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. México. pp 73-84.

Clavero, Bartolomé. 1997. El proyecto de declaración internacional: derechos indígenas y derechos humanos. En: Gómez Rivera, Magdalena (coord.). Derecho indígena. INI. AMNU. México. pp 184-213.

Comandanta Esther. 2001. Mensaje central del EZLN ante el Congreso de la Unión. En: Racismo y Mestizaje. Debate Feminista. Vol. 24. México. pp 337-350.

Comandanta Kelly. 2005. Palabras de apertura del EZLN. Javier Hernández, 13 de agosto de 2005. En: Rebeldía. No. 34. Agosto 2005. México. pp 21-22.

Comisión Estatal de Derechos Humanos de Hidalgo. En: (<http://www.prodigyweb.net.mx/cdheh/CEDEH.HTM>) revisada 21.06.2006.

Comisión Estatal de Derechos Humanos de Veracruz. En: (www.cedhveracruz.org) revisada 21.06.2006.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. 1998. Informe sobre la situación de los derechos humanos en México. En: OEA/Ser.L/V/II.100, Doc. 7 rev. 1, Septiembre 24, 1998. En: (<http://www.cidh.org/countryrep/Mexico98sp/capitulo-2b.htm>) revisada 20.06.2006.

Comisión Interamericana de Derechos Humanos. 2001. Informe N° 68/01 caso 12.117, Santos Soto Ramírez y Sergio Cerón Hernández, México 14 de junio de 2001. En: (<http://www.cidh.org/annualrep/2001sp/Mexico12.117.htm>) revisada 20.06.2006.

Comisión Nacional de Derechos Humanos 1997. Recomendación 018/1997. En: (<http://www.cndh.org.mx/cenadeh/bibliot/hemero.asp>) revisada 10.02.2006.

Constitución Política de los Estados Unidos de México. En: (<http://constitución.presidencia.gob.mx>) revisada 25.05.2005

Convenio 169 de la OIT sobre pueblos indígenas y tribales. En: (<http://www.ohchr.org/spanish/law/indigenas.htm>) revisada 25.08.2005

Dary, Claudia. 1996. La verdad a través de las palabras y los hechos. Los mayas y sus percepciones y conceptualización de los derechos humanos. En: Textos Ak'Kutan Centro Bartolomé de las Casas. Globalización y Diversidad Cultural. Coban. Guatemala. pp 47-64.

Declaración de Copenhague. Encuentro "Visiones Abya Yala". Agosto 1996. En: Legarreta, Josu. 1998. Derechos de los pueblos indígenas. Publicación del Gobierno Vasco. País Vasco. pp 685-701.

Declaración de México sobre educación en Derechos Humanos en América Latina y El Caribe. Ciudad de México, 28 de noviembre – 1º de diciembre de 2001. En: Pérez Aguirre, Luís. 2002. Educación y Derechos Humanos antes los desafíos del siglo XXI, Cátedra UNESCO de derechos humanos. Montevideo. Uruguay. 2002. pp 35-45.

Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas: Consejo de Derechos Humanos 2006/2. Grupo de Trabajo de la Comisión de Derechos Humanos encargado de elaborar un proyecto de declaración de conformidad con el párrafo 5 de la resolución 49/214 de la Asamblea General, de 23 de diciembre de 1994. En: <http://www.ohchr.org/spanish/issues/indigenous/groups/groups-02.htm>) revisada 22.12.2006.

Declaración Universal de los Derechos Humanos. En: (<http://www.unhchr.ch/udhr/lang/spn.htm>) revisada 25.08.2005.

Díaz Gómez, Floriberto. 2003. Comunidad y comunalidad. En: Rendón Monzón, Juan José 2003. La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios. Conaculta. México. pp 91-107.

Dewey, John. 1938. Experience and education. The Macmillan Company. New York.

Díaz-Polanco, Héctor. 1991. Autonomía regional. La autodeterminación de los pueblos indios. Siglo XXI, UNAM. México.

Díaz-Polanco, Héctor; Sánchez, Consuelo. 2002. México diverso. El debate por la autonomía. Siglo XXI. México. pp 13-55.

Durand Alcántara, Carlos H. 2000. Hacia una fundamentación teórica de la costumbre jurídica india. En: Durand Alcántara, *et al*: Hacia una fundamentación teórica de la costumbre jurídica india. Universidad Autónoma Chapingo. México. pp 5-19.

Escobar Ohmstede, Antonio. 1998. Historia de los pueblos indígenas de México. De la costa a la sierra. Las Huastecas, 1750-1900. CIESAS, INI. México.

- Escobar Ohmstede, Antonio; Gordillo, Jacqueline. 1998. ¿Defensa o despojo? Territorialidad indígena en las Huastecas, 1856-1930. En: Escobar Ohmstede, Antonio; Gordillo, Jacqueline; Gudiño, María Rosa *et al.* 1998. Estudios campesinos en el Archivo General Agrario. CIESAS. México. pp 15-74.
- Estrada, Guadalupe Sabino. 1997. El movimiento indígena en Guerrero y sus perspectivas. En: Matías Alonso, Marcos (comp.). La autonomía y el movimiento indígena en Guerrero. Homenaje a Sabino Estrada Guadalupe (1955-1996). Convergencia Socialista. México. pp 117-137.
- FDOMEZ. 1991. Carta a los componentes del VI encuentro de investigadores de la Huasteca. En: Ruvalcaba Mercado, Jesús; Alcalá, Graciela (coords.). 1993. Huasteca III. Movilizaciones campesinas. Selección de trabajos pertenecientes al V y VI encuentro de investigadores de la Huasteca. CIESAS. México. pp 97-101.
- FDOMEZ. 2001. BASTA. ¡Alto a la represión! ¡Libertad a los detenidos! ¡Fuera ejército de las Huastecas! Organización Independiente de Pueblos Unidos de la Huasteca de Veracruz, Hidalgo y San Luis Potosí, 2º ed. sin lugar.
- FDOMEZ. 2005. Manifiesto político al pueblo de México y al mundo. Huastecas y Sierra Oriental, 16 de septiembre de 2005. En: Insurrecta. Revista editada por el cubículo Carlos Marx de la Facultad de Filosofía y Letras UNAM, No. 2, Sept.-Nov. 2005. México.
- FDPIALC Comisión de Derechos Humanos. 2005. El avance de las Declaraciones sobre derechos de los Pueblos Indígenas de la ONU y OEA y el estado actual de ratificación del Convenio 169 de la OIT en la región. La Paz. Bolivia.
- Fernández Fernández, José M. 2004. Movimientos indígenas. En: [Román Reyes \(dir\): Diccionario Crítico de Ciencias Sociales](#). Pub. Electrónica. Universidad Complutense. Madrid. España. En: (http://www.ucm.es/info/eurotheo/diccionario/M/mov_indigenas.htm) revisada 06.11.2005
- Fernández, David. 2003. Presentación. En: Sierra Guzmán, Jorge Luís. 2003. El enemigo interno. Contrainsurgencia y Fuerzas Armadas en México. Plaza y Valdéz. México.
- Fernández-Galiano, Antonio; Castro Cid, Antonio de. 1999. Lecciones de teoría de derecho y derecho natural. 3º ed. Universitat. Madrid. España. pp 377-530.
- Ferrater Mora, José. 1981. Diccionario de Filosofía. 3º ed. Alianza. Madrid.
- FIPI (Frente Independiente de Pueblos Indios y Comité de Apoyo y Defensa a los Derechos Indios). 1994. Campaña Nacional de Alfabetización en Derechos Indígenas. La autonomía indígena en México. En: Ce-Acatl. Revista de la Cultura de Anáhuac, No 59, Abr. 1994. México. pp 19-23.
- Freire, Paulo. 1979. ¿Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. 9º ed. Siglo XXI. México.
- Freire, Paulo. 1983. Acción cultural para la libertad. Tierra Nueva, CUPSA. México.
- Freire, Paulo. 2003. Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa. 8º ed. Siglo XXI. México.

Fritzsche, Karl Peter. 2006. Editorial. En: Fritzsche, Peter; Tibbit, Felisa (ed.): International Perspectives of Human Rights Education (HRE). Journal of Social Science Education (JSSE) 1-2006, Universidad de Bielefeld, Alemania. (www.jsse.org/2006-1/fritzsche_tibbitts_intro.htm) revisada 22.12.2006.

Fundación Mexicana para la Planeación Familiar, A.C. 1996. Jalemos Parejo. Guía Didáctica para talleres de Género en Áreas Rurales. México.

Galeano, Eduardo. 2005. Entrevista. En: Freidberg, Jill Irene (prod.): Granito de arena. Corrigate Films. Seattle. Estados Unidos.

García Durán, Magdalena; Villasana Anta, Laura Elisa (comp.). 1999. Organizaciones indígenas radicadas en la Ciudad de México. Alianza de Organizaciones Indígenas en el D.F. México.

García Moriyón, Félix. 1998. Derechos humanos y educación. Textos fundamentales. Textos complementarios. Ed. de la Torre. Madrid. pp 35-47.

Gómez Mena, Carolina. 2005. Sigue sin prosperar la declaración universal de los derechos indígenas. En: La Jornada. 28.10.2005.

Gómez Rivera, Magdalena. 1995. Derechos Indígenas. Lectura comentada del Convenio 169 de la Organización Internacional del Trabajo. INI. México.

Gómez Rivera, Magdalena. 1997. Derecho indígena y constitucionalidad: el caso mexicano. En: Gómez Rivera, Magdalena (coord.). Derecho indígena. INI. AMNU. México. pp 273-303.

Gómez Rivera, Magdalena. 2004. ¿Jaque a la autonomía? Indigenismo de baja intensidad. En: Ojarasca (suplemento de La Jornada), No. 90, Oct. 2004, (<http://www.jornada.unam.mx/2004/10/18/oja90-magdagmz.html>) revisada 13.09.2006.

González Galván, Jorge Alberto: El Derecho Indígena/ Los Derechos Indígenas. En: Carbonell, Miguel (coord.): Diccionario Constitucional. 2º ed. Porrúa, UNAM. México. pp 672-675.

Guillaumín R., Margarita. 1998. Violados. Derechos Humanos en Veracruz. Xalapa. México. pp 126-148.

Gutiérrez Chong, Natividad. 2004. Mercadotécnica en el "indigenismo" de Vicente Fox. En: Hernández, Rosalba Aída; Paz, Sarela; Sierra, María Teresa (coord.). 2004. El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad. CIESAS, Porrúa, Cámara de Diputados. México. pp 27-51.

Gutiérrez Herrera, Lucino; Rodríguez Garza, Francisco Javier; Ortiz Mendoza, Enrique Octavio. 2000. La región Huasteca: Un estudio de gran visión, Instituto Hidalguense de Educación Media y Superior. Gobierno del Estado de Hidalgo. Pachuca. México.

Gutiérrez Mejía, Eugenia Irma. 1993. Desigualdad regional y migración en la Huasteca hidalguense. En: Ruvalcaba Mercado, Jesús; Alcalá, Graciela (coords.). 1993. Huasteca III. Movilizaciones campesinas. Selección de trabajos pertenecientes al V y VI encuentro de investigadores de la Huasteca. CIESAS. México. pp 61-73.

Gutiérrez Mejía, Eugenia Irma. 1990. Hidalgo. Biblioteca de las entidades federativas. Sociedad. Política. Cultura. Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Humanidades. UNAM. México.

- Gutman, Amy. 2003. Introducción. En: Ignatieff, Michael 2003. Los derechos humanos como práctica e idolatría. Paidós. Barcelona. España. pp 9-26.
- Hernández, Natalio. 1998. In Tlahtoli, in ohtli. La palabra, el camino. Memoria y destino de los pueblos indígenas. Plaza y Valdez. México.
- Hernández Alarcón, Balbina. 1997. Mujeres campesinas, indígenas y mestizas en la construcción de sus organizaciones y su contribución al desarrollo comunitario. En: Ruvalcaba Mercado, Jesús (coord.). 1997. Nuevos aportes al conocimiento de la Huasteca. CIESAS. México. pp 303-316.
- Hernández Forcada, Ricardo; Lugo Garfias, María Elena. 2004. Algunas notas sobre la tortura en México. CNDH. México.
- Hernández Navarro, Luís. 2005. Las fuentes del nuevo pensamiento indio. En: Masiosare (suplemento de La Jornada), No. 410. La Jornada. 30.10.2005.
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (www.iidh.ed.cr) revisada 09.05.2006.
- INI. Movimientos políticos y organizaciones indígenas. En: (http://cdi.gob.mx/ini/perfiles/regional/huasteca/08_movimientos.html) revisada 22.05.2005
- Iturralde, Diego; Rodino, Ana María; Molestina, Marisol *et al.* 2006. El IV Informe Interamericano de Educación en Derechos Humanos. Un estudio en 19 países. Desarrollo en la planificación nacional. 2º ed. IIDH. San José. Costa Rica. 2006. En: (<http://www.iidh.ed.cr/documentos/informes/espanol/informe%20iv%20-%20edh.pdf>) revisada 09.05.2006.
- Keck, Margaret E.; Sikkink, Kathryn, 1999. Las redes transnacionales de defensa en la política internacional y regionales. En: (<http://www.unesco.org/issj/rics159/keckspa.html>), revisada 09.05.2006.
- Keck, Margaret E.; Sikkink, Kathryn. 2000. Activistas sin fronteras. Redes de defensa en política internacional. Siglo XXI. México.
- Klainer, Rosa. 2000. Estudio para el análisis de experiencias de educación en Derechos Humanos en Argentina. En: Cuéllar, Roberto (ed.). 2000. Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina. 2º ed. IIDH, Fundación Ford. San José. Costa Rica. pp 33-82.
- Koenig, Shulamith. 2001. La Educación en Derechos Humanos para la transformación social: Programas innovativos de organizaciones locales sobre derechos sociales, económicos y culturales. En: (www.pdhre.org/dialogue/koenig01-sp.html) revisada 09.05.2006.
- Korsbaek, Leif. 1996. Introducción al sistema de cargos. Antología. Universidad Autónoma del Estado de México. México.
- Kweitel, Juana M.; Ceriani Cernadas, Pablo. 2003. El derecho a la educación. En: Abramovich, Víctor; Añón, María José; Curtis, Christian (comp.). 2003. Derechos sociales. Instrucciones de uso. Doctrina Jurídica Contemporánea. México. pp 203-232.
- Landa Huerta, Martha Alicia: 2004. Nahuas de la Huasteca Veracruzana. En: (http://redescolar.ilce.edu.mx/redescolar/publicaciones/publi_mexico/publinahuasverac.htm) revisada 22.12.2006.

- Laporta, Francisco. 1987. Sobre el concepto de derechos humanos. Cuadernos de Filosofía de Derecho. Doxa. Universidad de Alicante. España. pp 23-46.
- Latapí Sarre, Pablo. 1998. ¿Educación para la tolerancia? Equívocos, requisitos y posibilidades. En: Papadimitriou Cámara, Greta (Coord.): Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas. El Perro sin Mecate, Universidad Autónoma de Aguascalientes, AMNU. México. pp 5-16.
- Leander, Birgitta. 1972. Herencia cultural del mundo náhuatl a través de la lengua. SEP Setentas. México.
- Lenhart, Volker. 2003. Pädagogik der Menschenrechte. Leske & Budrich. Opladen. Alemania.
- Lenkersdorf, Carlos. 1999. Cosmovisión Maya. Ce-Acatl. México.
- Ley General de Educación. En: (<http://www.cddhcu.gob.mx/leyinfo/pdf/137.pdf>) revisada 24.10.2005
- Lomnitz Adler, Claudio. 1991. Alcohol y etnicidad en la huasteca potosina. En: Ávila Méndez, Agustín; Ruvalcaba Mercado, Jesús (coord.). 1991. IV encuentro de investigadores de la Huasteca. Cuadernos de la Casa Chata. CIESAS. México. pp 117-124.
- López Bárcenas, Francisco. 1997. La diversidad mutilada. Los derechos indígenas en la constitución de Oaxaca. En: Ce-Acatl. Revista de la Cultura de Anáhuac, No. 88, Oct. 1997. México. pp 3-41.
- López Bárcenas, Francisco. 2005. Los movimientos indígenas en México. Rostros y caminos, Centro de Orientación y Asesoría a Pueblos Indígenas, mc editores. Ciudad de México. México.
- López Cano, José Luís. 1989. Método e hipótesis científico. 3° ed. Trillas. México.
- Luna Ruiz, Juan. 1997. Monografía de la huasteca hidalguense. Cuadernos Hidalguenses No. 11. Consejo Estatal para la Cultura y las Artes de Hidalgo, Centro de Investigación Pachuca. México.
- Luzuriaga, Lorenzo. 2001. Diccionario de pedagogía. 3° ed. Losada. Buenos Aires. Argentina.
- Madrid Ramos, Ivette Susana. 2003. El impacto del Convenio 169 de la OIT en la relación entre el estado y los pueblos indígenas en México. Tesis. UNAM, FCPyS. México.
- Magendzo K., Abraham. 2000. La educación en Derechos Humanos en América Latina: una mirada de fin de siglo. En: Cuéllar, Roberto (ed.). 2000. Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina. 2° ed. IIDH, Fundación Ford. San José. Costa Rica. pp 15-30 y 359-372.
- Magendzo K., Abraham. 2003. Propuesta hacia el 'nunca más' desde la educación en derechos humanos. En: (www.lanacion.cl/p4_lanacion/antialone.html?page=http://www.lanacion.cl/prontus_noticias/site/artic/20030707/pags/20030707120820.html) revisada 15.09.2006
- Magendzo K. Abraham. 2005. Educación en derechos humanos. Un desafío y una misión irrenunciable para los maestros. Cooperativa Editorial Magisterio. Bogotá. Colombia.
- Maggi Yañez, Rolando E.; Hirsch Adler, Ana; Tapia Uribe, Medardo *et al*: Investigaciones en México sobre educación, valores y derechos humanos. En: Bertely Busquets, María (coord.). 2003. La investigación educativa en México 1992-2002. Educación, derechos sociales y equidad. Tomo III. Comunicación, cultura y pedagogías emergentes. Educación, valores y derechos humanos. COMIE. México. pp 923-941.

Maldonado Alvarado, Benjamín. 2002. Geografía simbólica. Una materia para la educación intercultural en escuelas indias de Oaxaca. Dirección General de Culturas Populares e Indígenas, Centro de Información y Documentación. México.

Maldonado, Alvarado, Benjamín. 2003a. La comunalidad como una perspectiva antropológica india. En: Rendón Monzón, Juan José. La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios. Conaculta. México. pp 13-26.

Maldonado, Alvarado, Benjamín. 2003b. Una forma comunal de ser en la sierra Juárez. En: Martínez Luna: Jaime. Comunalidad y Desarrollo. Conaculta. México. pp 9-16.

Martínez Chávez, Víctor Manuel. 1998. Fundamentos teóricos para el proceso del diseño de un protocolo en investigación. Plaza y Valdéz. México.

Martínez Luna: Jaime. 2003a. Comunalidad y Desarrollo. Conaculta. México.

Martínez Luna: Jaime. 2003b. Discriminación y democracia en un Estado multiétnico. En: Juan José Rendón Monzón. La Comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios. Conaculta. México. pp 133-141.

Matías Alonso, Marcos. 1986. Estabilidad social, despojo agrario y lucha indígena en la Huasteca Hidalguense. Tesis de licenciatura. ENAH. México.

Matías Alonso, Marcos. 1990. La tropa en la historia de México y en las Huastecas. Su intervención en los conflictos agrarios. En: Gortari Kraus, Ludka de. 1990. La Huasteca: Vida y milagros. CIESAS. México. pp 157-183.

Matías Alonso, Marcos. 1998. Prevención y manejo de conflictos desde la perspectiva indígena. En: Ce-Acatl. Revista de la Cultura de Anáhuac, No. 99, Nov. 1998. México. pp 32-36.

Matías Alonso, Marcos. 1999. Voces Indígenas en Foros Internacionales. Plaza y Valdez. México.

MCD (Movimiento Ciudadano por la Democracia). 1996. Misión Civil por la Huasteca. Los Ciudadanos en la Huasteca Hidalgo y Veracruz, México. Condiciones de sus derechos políticos y humanos. México.

McLaren, Peter L. (1998). Deconstruyendo lo blanco, reprensando la democracia o el adiós a la bestia rubia. Hacia un multiculturalismo revolucionario. En: Papadimitriou Cámara, Greta (Coord.): Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas. El Perro sin Mecate, Universidad Autónoma de Aguascalientes, AMNU. México. pp 129-172.

Medina Melgarejo, Patricia. 2003. ONG y redes electrónicas en educación intercultural: prácticas y ámbitos en tensión. En: Bertely Busquets, María (coord.). 2003. La investigación educativa en México 1992-2002. Educación, derechos sociales y equidad. Tomo I. Educación y diversidad cultural. Educación y medio ambiente. COMIE. México. pp 139-164.

Mejía Piñeros, María Consuelo; Sarmiento Silva, Sergio. 2003. La lucha indígena: un reto a la ortodoxia. Siglo XXI. México.

Memoria: Carta abierta. Los indígenas y el Banco Mundial. En: (<http://www.memoria.com.mx/161/Carta.htm>), Memoria. No. 161, julio 2002, revisada 13.10.2005

Menchú Tum, Rigoberta. En: Gómez Buendía, Hernando (dir.). 1998. Educación. La agenda del siglo XXI. PNUD. Colombia.

Miauaxochitl A.C.: (www.redindigena.net/organinteg/miauaxo.html) revisada 02.02.2005.

Misgeld, Dieter. 1992. Hacia un nuevo humanismo. Modernidad, Derechos Humanos y Educación. PIIE. Santiago de Chile. Chile.

Monroy y Hernández, Gregoria. 2003. La apropiación de los derechos humanos en las mujeres Purépechas Estado de Michoacán 2001. Tesis. UPN. México.

Montoya Briones, José de Jesús. 1991. Cultura del caciquismo y cultura de resistencia en la Huasteca. En: Ávila Méndez, Agustín; Ruvalcaba Mercado, Jesús (coord.). 1991. IV encuentro de investigadores de la Huasteca. Cuadernos de la Casa Chata. CIESAS. México. pp 117-124.

Montoya Briones, José de Jesús. 1996. Etnografía de la dominación en México. Cien años de violencia en la Huasteca. INAH. México.

Montoya Briones, José de Jesús. 2001. Acerca de caciques y otras características notables de la sierra y la huasteca de Hidalgo. En: Piña Chan, Beatriz Barba de; Barajan Martínez, Luís; Rodríguez Lazcano, Catalina *et al* (comp.). 2001. Antropología e historia mexicanas. Homenaje al maestro Fernando Cámara Barbachano. INAH. México. pp 385-393.

Mosca, Juan José; Pérez Aguirre, Luís. 1985. Derechos Humanos. Pautas para una educación liberadora. Montevideo. Uruguay.

Muguerza, Javier. 1989. La alternativa del diseños. En torno a la fundamentación ética de los derechos humanos. En: Peces-Barba Martínez, Gregorio (ed.). El fundamento de los derechos humanos. Debate. Madrid. España. pp 19-56.

Mujica, Rosa María. 2000. Estudio para el análisis de experiencias de educación en Derechos Humanos en Perú. En: Cuéllar, Roberto (ed.). Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina. 2º ed. IIDH, Fundación Ford. San José. Costa Rica. pp 223-272.

Nahmad, Salomón. 2004. Los acuerdos y los compromisos rotos y no cumplidos con los pueblos indígenas de México. En: Hernández, Rosalba; Aída, Paz, Sarela; Sierra, María Teresa (coord.). 2004. El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad. CIESAS, Porrúa, Cámara de Diputados. México. pp 81-113.

Nava Vitae, Rafael. 1996. La Huasteca. Uextekapan. Los pueblos nahuas en su lucha por la tierra. Letras Indígenas Contemporáneas. Dirección General de Culturas Populares. México.

Nava Vite, Rafael. 2002. Movimiento Campesino de la Huasteca Hidalguense en el Periodo de 1970-1986. Tesis de maestría. ENAH. México.

Negrete Arteaga, Teresa de Jesús. 2005. El rezago educativo. El lado oscuro de las miradas optimistas. En: Bertussi, Teresinha Guadalupe (coord.). 2005. Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva (2004). UPN, Porrúa. México. pp 303-318.

Negrete Salinas, Ana Georgina. 1998. San Gregorio: Memoria de un conflicto. Los problemas agrarios y los derechos humanos. Tesis de licenciatura. ENAH. México.

Neri Contreras, Arturo. 2003. Los campesinos, los ganaderos y el Estado. Actores en la lucha por la tierra en la Huasteca hidalguense, 1970-1990. En: Pérez Zevallos, Juan Manuel; Ruvalcaba Mercado, Jesús (coord.). 2003. ¡Viva la Huasteca! Jóvenes miradas sobre la región. CIESAS. México. pp 235-255.

Niño, Carlos Santiago. 1993. The ethics of human rights. Clarendon Press. Oxford. Inglaterra. pp 1-37.

Observatorio Ciudadano de la Educación. Derecho a la educación en México. Comunicado No. 98. En: (<http://www.observatorio.org/comunicados/comun098.html>) revisada 06.10.2006.

Ochoa, Lorenzo; Gutiérrez, Gerardo. 2000. Notas en torno a la cosmovisión y religión de los huastecos. En: Anales de Antropología, Vol. XXXIII, Instituto de Investigaciones Antropológicas-UNAM 1996-1999. México. pp 91-163.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos en México. 2003. Diagnóstico sobre la situación de los Derechos Humanos en México. En: (<http://www.hchr.org.mx/diagdh.htm>) revisada 20.01.2006.

Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos. 2006. Decenio de las Naciones Unidas para la educación en la esfera de los derechos humanos. Historia. Documentos relacionados. Ginebra. Suiza. En: (<http://www.ohchr.org/spanish/issues/education/training/decenio.htm>) revisada 09.05.2006.

OIPUH. 1978. Manifiesto de los Pueblos Unidos de las Huastecas. En: Bonfil Batalla, Guillermo (comp.). 1981. Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina. Nueva Imagen. México. pp 403-410.

Ollero Tassara, Andrés. 1989. Consenso y disenso en la fundamentación de los derechos humanos. En: Peces-Barba Martínez, Gregorio (ed.). 1989. El fundamento de los derechos humanos. Debate. Madrid. pp 239-249.

Osorio, Jorge. 1995. La educación para los derechos humanos, su transversalidad e incorporación en los proyectos educativos. En: La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política. CEAAL, No. 11, 2º Semestre. Santiago de Chile. Chile. pp 141- 158.

Pacto Internacional de Derechos Civiles y Políticos. En: (<http://www.ohchr.org/spanish/law/ccpr.htm>) revisada 25.08.2005

Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales. En: (<http://www.ohchr.org/spanish/law/cescr.htm>) revisada 25.08.2005

Papadimitriou Cámara, Greta. 1998. La teoría crítica y la educación para la paz y los derechos humanos: diseño de metodologías educativas alternativas y/o contraculturales. En: Papadimitriou Cámara, Greta (comp.). 1998. Programa de educación en los valores de la paz y los derechos humanos. AMNU. México. pp 165-176.

Pastor Escobar, Raquel. 2004. José Álvarez Icaza y la puesta en práctica del concilio ecuménico vaticano II en el laicado mexicano. Tesis de doctorado. FCPyS, UNAM. México.

Peces-Barba, Gregorio. 1988. Sobre el puesto de la historia en el concepto de los derechos fundamentales. En: *idem*. Escritos sobre derechos fundamentales. Complutense. Madrid. España. pp 227-264.

- Pérez Luño, Antonio Enrique. 1991. Delimitaciones conceptuales de los Derechos Humanos. En: Derechos Humanos, Estado de Derecho y Constitución. Tecnos. Madrid. España. pp 21-52.
- Pérez Aguirre, Luís. 2000. Educación y Derechos Humanos ante los desafíos del siglo XXI. En: Seminario Permanente de Educación en Derechos Humanos, Ciclo 1999. México. pp 123-156.
- Pérez Miramontes, Gerardo (coord.). 1998. Educación, Paz y Derechos Humanos. Universidad Iberoamericana, ITESCO. México.
- PDHRE (The People's Movement for Human Rights Educación). ¿Qué es el derecho humano a la Educación? En: (<http://www.pdhre.org/rights/education-sp.html>) revisada 18.09.2006.
- Piña Chan, Román. 1989. El desarrollo de la tradición huasteca. En: Ochoa, Lorenzo (comp.). 1989. Huastecos y Totonacos. Una antología histórico-cultural. Conaculta. México.
- Plan Nacional de Derechos Humanos. En: ([www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEGOB/Programas/05082005\(1\).pdf](http://www.ordenjuridico.gob.mx/Federal/PE/APF/APC/SEGOB/Programas/05082005(1).pdf)) revisada 25.03.2006
- Prada Oropeza, Renato. 2003. El discurso-testimonio y otros ensayos. UNAM. México.
- Programa de Educación en Derechos Humanos (SEP). En:(<http://www.sep.gob.mx/work/resources/LocalContent/53427/10/programa.doc>) revisada 25.03.2006
- Proyecto de Declaración Americana sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas. En: Cisneros, Isidro H. 2004. Derechos Humanos de los pueblos indígenas en México. Contribución para una ciencia política de los derechos colectivos. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. México. pp 183-199.
- Proyecto de Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Poblaciones Indígenas. En: Cisneros, Isidro H. 2004. Derechos Humanos de los pueblos indígenas en México. Contribución para una ciencia política de los derechos colectivos. Comisión de Derechos Humanos del Distrito Federal. México. pp 167-180.
- Ramírez, Gloria. 2000. La Educación en Derechos Humanos en México: Panorama general sobre las tendencias y experiencias de la última década del siglo XX. En: Cúellar, Roberto (ed.). 2000. Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina. 2º ed. IIDH, Fundación Ford. San José. Costa Rica. pp 161-220.
- Ramírez, Gloria. 2002a. Aproximación conceptual e historia de los derechos humanos. Cuadernos de trabajo no. 1. Cátedra UNESCO de Derechos Humanos. UNAM. México.
- Ramírez, Gloria. 2002b. Caleidoscopio de ONG. Las Organizaciones No Gubernamentales de derechos humanos en México. Tendencias, retos y perspectivas. Ponencia presentada en la Fundación Mc Arthur. No publicada.
- Ramírez, Gloria. 2004. Pueblos indígenas y derechos humanos: ilegales, migrantes y pobres en México. Los signos de la exclusión y de la resistencia. No publicado.
- Ramírez, Gloria. 2005. La educación Ciudadana ante los retos de la democracia en México. UNESCO. México.

- Ramírez Bonilla, Juan José. 1995. Un derecho fundamental: El derecho a una vida digna. Condiciones económicas de la población indígena en tres municipios del Estado de Hidalgo. En: Calvo, Thomas; Méndez Lugo, Bernardo (coord.). 1995. Sociedad y derecho indígenas en América Latina. Centro de Estudios Mexicanos y Centroamericanos. México. pp 125-154.
- Ramos Castro, Erika Elizabeth; Plata Vázquez, José Luís. 2000. Historia Agraria y Faccionalismo Político en la Huasteca Hidalguense. Tesis de licenciatura. ENAH. México.
- Ray, Douglas *et al.* 1994. Education for Human Rights. An international perspective. UNESCO. París. Francia.
- Red Mexicana de Educación en Derechos Humanos y Democracia. Análisis de instrumentos internacionales relacionados con el derecho a la educación y educación en derechos humanos que ha ratificado México, así como de otros instrumentos internacionales, conferencias y declaraciones en esta materia. En: (www.catedradh.unesco.unam.mx/AMDHSitio/docbas/4.doc) revisada 11.05.2005
- Red Solidaria de la Década contra la Impunidad. En: (www.geocities.com/decadacontralaimpunidad/) revisada 13.06.2006.
- Regalado Baeza, María Eugenia. 2000. Los derechos humanos en el Estado de Chiapas análisis de coyuntura del conflicto armado enero-agosto de 1994. Tesis de doctorado en sociología. UNAM, FCPyS. México. pp 58-68.
- Rendón Monzón, Juan José; Ballesteros Rojo, Manuel. 2004. Taller de diálogo intercultural. Metodología participativa para estudiar, diagnosticar y desarrollar las culturas de nuestros pueblos. 3º ed. Tierra Firme. México.
- Rivera Rodríguez, Isaías. 1996. Derecho agrario integral. En: Estudios Agrarios. Revista de la Procuraduría Agraria, año 2, No. 2, Ene.-Mar. 1996. México. pp 56-81.
- Rojas Cárdenas, Jesús Gustavo García. 2002. Radicalidad política y radicalidad étnica: El FDOMEZ de la Huasteca. Tesis de maestría. CIESAS. México.
- Rojas, Rosa. 2005. Advierten la reactivación de grupos paramilitares en Hidalgo y Veracruz. En: La Jornada, 19.12.2005.
- Rosas Blanco, Melquiades. 1999. La vida comunitaria: el sentido y administración de la justicia. En: AMDH. Impartición de justicia y derechos humanos en comunidades indígenas. Seminario Oaxaca. México. pp 19-32.
- Rosas Carrasco, Lesvia Oliva. 2005. Una mirada hacia la educación rural. En: Bertussi, Teresinha Guadalupe (coord.). 2005. Anuario educativo mexicano. Visión retrospectiva (2004). UPN, Porrúa. México. pp 293-302.
- Roy, Arundhati. 2004. Cuando la paz es la guerra. En: Masiosare (suplemento de La Jornada) no. 365. La Jornada 19.12.2004. pp 6-11.
- Ruvalcaba Mercado, Jesús. 1991. Sociedad y violencia. Extracción y concentración de excedentes en la Huasteca. Cuadernos de la Casa Chata. CIESAS. México.
- Ruvalcaba Mercado, Jesús. 1995. De ebrios, flojos, locos, sucios y reincidentes. Formas de control social en la Huasteca. En: Chenaut, Victoria; Sierra, María Teresa (coords.). 1995. Pueblos indígenas ante el derecho. CIESAS. México. pp 155-170.

Ruvalcaba Mercado, Jesús; Pérez Zevallos, Juan Manuel. 1996. La Huasteca en los albores del tercer milenio. Textos, temas y problemas. CIESAS. México.

Saavedra R., Manuel S. 2001. Diccionario de Pedagogía. 500 términos especializados. Pax México. México.

Sámamo Rentería, Miguel Ángel. 1997. Situación actual de la población indígena en la Huasteca hidalguense. En: Ruvalcaba Mercado, Jesús (coord.). 1997. Nuevos aportes al conocimiento de la Huasteca. CIESAS. México. pp 341-353.

Sánchez Valle, Ignacio. 1996. El método biográfico: El educador. En: Barajas Zayas, Emilio López (coord.). 1996. Las historias de vida y la investigación biográfica. Fundamentos y metodología. Universidad Nacional de Educación a Distancia. Madrid. España. pp 199-214.

Sandstrom, Alan R. 1997. El nene lloroso y el espíritu nahua del maíz: el cuerpo humano como símbolo clave en la Huasteca veracruzana. En: Ruvalcaba Mercado, Jesús (coord.). 1997. Nuevos aportes al conocimiento de la Huasteca. CIESAS. México. pp 59-94.

Santillana. 1999. Diccionario de las ciencias de educación. 22° ed. Santillana. Madrid. España.

Sanz Fernández, Florentino. 2000. Las instituciones de educación no formal. En: Miryam Carreño (ed.). Teorías e instituciones contemporáneas de educación. Sintests Educación. Madrid. España. pp 251-283.

Sartorello, Stefano. 2002. Educación e interculturalidad: El Telebachillerato en una comunidad nahua de la Huasteca veracruzana. Tesis. CIESAS. México. pp 19-71.

Schmelkes, Sylvia. 1995. Educación para los derechos humanos. Reflexiones a partir del conocimiento y de la práctica latinoamericana. En: La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política. CEAAL, No. 11, 2° Semestre. Santiago de Chile. Chile. pp 79-84.

Schmelkes, Sylvia. 1998. La formación valoral y la calidad de la educación. En: Papadimitriou Cámara, Greta (Coord.): Educación para la paz y los derechos humanos. Distintas miradas. El Perro sin Mecate, Universidad Autónoma de Aguascalientes, AMNU. México. pp 45-65.

Schryer, Francisco J. 1993. El comportamiento político de los campesinos indígenas en la Huasteca entre 1860 y 1960. En: Ruvalcaba Mercado, Jesús; Alcalá, Graciela (coords.). 1993. Huasteca III. Movilizaciones campesinas. Selección de trabajos pertenecientes al V y VI encuentro de investigadores de la Huasteca. CIESAS. México. pp 27-34.

Secretaría de Agricultura, Ganadería, Desarrollo Rural, Pesca y Alimentación (SAGARPA). 2003. Estrategia nacional de atención a micro-regiones 1,334 micro-regiones de alta y muy-alta marginación. En: (http://www.procampo.gob.mx/microrregiones/Res_PROCAMPO_Mun_alta_muy_alta_marginacion.xls) revisada 03.12.2006.

SEP/CGEIB. 2004a. Acuerdo de Creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, Secretaría de Educación Pública. En: SEP/CGEIB. 2004. Marcos formales para el trabajo educativo intercultural bilingüe. México.

SEP/CGEIB. 2004b. Experiencias innovadoras en educación intercultural. Vol. 1, México.

- SER (Servicios del Pueblo Mixe A.C.). 1995. Contribuciones a la discusión. Los Derechos Fundamentales de los Pueblos Indígenas. Simposio Indolatinoamericano. Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, México, del 27 al 31 de octubre 1993. México.
- Sibbel, Lejo. 2001. "Nosotros, los pueblos indígenas de las naciones unidas...". En: Morales, Patricia (coord.). Pueblos indígenas, derechos humanos e interdependencia global. Siglo XXI. México. pp 42-45.
- Stavenhagen, Rodolfo. 1995. Los derechos indígenas: algunos problemas conceptuales. En: Isonomía. Revista de teoría y filosofía del derecho, No. 3, Oct. 1995. ITAM. México. pp 109-128.
- Stavenhagen, Rodolfo. 1997. El marco internacional del derecho indígena. En: Gómez, Magdalena (coord.). 1997. Derecho indígena. INI, AMNU. México. pp 43-64.
- Stavenhagen, Rodolfo. 2000. Derechos Humanos de los Pueblos Indígenas. CNDH. México.
- Stavenhagen, Rodolfo. 2001. Antropología y derechos humanos: un itinerario. En: Piña Chan, Beatriz Barba de; Barajan Martínez, Luis; Rodríguez Lazcano, Catalina *et al* (comp.). 2001. Antropología e historia mexicanas. Homenaje al maestro Fernando Cámara Barbachano. INAH. México. pp 97-118.
- Stubbs, Michael. 1987. Análisis del discurso. Análisis sociolingüístico del lenguaje natural. Alianza. Madrid.
- Szeljak, György. 2003. "...porque si no comemos maíz no vivimos". Identidad y ritos de fertilidad en la Huasteca hidalguense. En: Pérez Zevallos, Juan Manuel; Ruvalcaba Mercado, Jesús (coord.). 2003. ¡Viva la Huasteca! Jóvenes miradas sobre la región. CIESAS. pp 113-144.
- Tischler Visquera, Sergio. 2005. Memoria, tiempo y sujeto. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, F&G editores Guatemala. pp 53-92.
- Torres, Alonso. 1995. Educación y pedagogía en las experiencias organizativas populares. En: La Piragua. Revista latinoamericana de educación y política. CEAAL, No. 11, 2º Semestre. Santiago de Chile. Chile. pp 49-54.
- Torres Novoa, Carlos (comp.). 1978. Entrevistas con Paulo Freire. Gernika. México.
- Toussaint, Manuel. 1989. Conquista de la Huasteca por los mexicanos. En: Ochoa, Lorenzo (comp.). 1989. Huastecos y Totonacos. Una antología histórico-cultural. Conaculta. México.
- Tuvilla Rayo, José. 1998. Educar en Derechos Humanos. Propuestas y dinámicas para educar en paz. 4º ed. CCS. Madrid. España. pp 21-59.
- Ulltveit-Moe, Tracy; Plant, Roger. 2001. Respuesta a las demandas indígenas en el nuevo orden mundial: Algunos retos a los derechos humanos. En: Morales, Patricia (coord.). Pueblos indígenas, derechos humanos e interdependencia global. Siglo XXI. México. pp 167-185.
- UNESCO. 1974. Recomendación sobre la Educación para la Comprensión, la Cooperación y la Paz Internacional y la Educación relativa a los Derechos Humanos y las Libertades Fundamentales. En: IIDH. 1986. Primer Seminario Interamericano en Educación y Derechos Humanos. Costa Rica. pp 177-191.
- Van't Hooft, Anuschka. 2003. Sirenas, serpientes y *xilis*. El agua en la tradición oral de los nahuas de la Huasteca. En: Pérez Zevallos, Juan Manuel; Ruvalcaba Mercado, Jesús (coord.). 2003. ¡Viva la Huasteca! Jóvenes miradas sobre la región. CIESAS. México. pp 145-213.

Vargas Ramírez, Jesús. 1995. Los nahuas de la Huasteca veracruzana. En: *Etnografía Contemporánea de los pueblos indígenas de México. Región oriental*. INI. México. pp 105-166.

Vázquez, Rodolfo. 1999. *Educación Liberal. Un enfoque igualitario y democrático*. 2º ed. Fontamara. México.

Velasco Cruz, Saúl. 2003. *El movimiento indígena y la autonomía en México*. UNAM. México.

Velásquez, Elizabeth; Ramírez, Gloria. 1984. *Educación básica y derechos humanos*. AMDH. México.

Velázquez Toro, Magdala. 2000. Aproximación investigativa sobre Educación en Derechos Humanos en Colombia. En: Cuéllar, Roberto (ed.). *2000 Experiencias de Educación en Derechos Humanos en América Latina*. 2º ed. IIDH, Fundación Ford. San José. Costa Rica. pp 123-140.

Vera Herrera, Ramón. 2004. El Congreso Nacional Indígena se reúne en Ocumicho. En: *Ojarasca (suplemento de la Jornada)*. No. 88. Ago. 2004.

Villoro, Luis. Sobre derechos humanos y derechos de los pueblos. En: *Isonomía. Revista de teoría y filosofía del derecho*, No. 3, Oct. 1995. ITAM. México. pp 7-19.

Villoro, Luis. 1997. El poder y el valor. *Fundamentos de una ética política*. FCE, El Colegio Nacional. México. pp 359-382.

Vincente Montiel, Iván. 2004. *Derechos indígenas: Autonomía de los pueblos indígenas*. UNAM, Escuela Nacional de Estudios Profesionales Aragón.

Warman Gryj, Arturo. 1996. La reforma al Artículo 27 constitucional. En: *Estudios Agrarios. Revista de la Procuraduría Agraria*, año 2, No. 2, Ene.-Mar. 1996. México. pp 9-25.

Zook, Darren C. 2006. Decolonizing law: Identity politics, human rights, and the United Nations, *Harvard Human Rights Journal*. Vol. 19, 2006. Estados Unidos. pp 95-122.

Otras fuentes

Fuentes periodísticas

Nacional

- El Día. Vocero del Pueblo Mexicano; México D.F.
- La Crónica; México D.F.
- La Jornada; México D.F.
- Proceso; México D.F.
- Unomásuno; México D.F.

Regional

- Diario de las Huastecas; Huejutla, Hidalgo
- Diario de Xalapa; Xalapa, Veracruz
- El Rollo. Tribuna del Pueblo; Pachuca, Hidalgo
- Expresión. El periódico de Tempoal; Tempoal, Veracruz
- Expresión de Poza Rica; Poza Rica, Veracruz

- La Opinión; Poza Rica de Hidalgo, Veracruz
- Política; Xalapa Veracruz
- Sur. El periódico de Veracruz; Veracruz
- ZU-Noticia. Comunicación de las Huastecas; Huejutla, Hidalgo

Fuentes del CODHHSO

Acciones urgentes
 Acta constitutiva
 Boletines de prensa
 Correspondencias con otras organizaciones e instituciones
 Informes de trabajo

Entrevistas

Entrevista con Celerino Hernández Antonia 04 de marzo de 2006 en Huejutla, Hidalgo.
 Entrevista con Jorge Andrés Hernández Ramírez 04 de marzo de 2006 en Huejutla, Hidalgo.
 Entrevistas con Pedro Hernández Flores

- 28 de febrero de 2005 en Huejutla, Hidalgo.
- 01 de abril de 2005 en Huejutla, Hidalgo.
- 26 de mayo de 2005 en Huejutla, Hidalgo (conferencia de prensa).
- 27 de mayo de 2005 en Heberto Castillo, Veracruz.
- 08 de diciembre de 2005 en Huejutla, Hidalgo.

Notas de campo de los taller de derechos humanos

26 de febrero de 2005, Felipe Ángeles, municipio Chalma, Veracruz.
 29 de febrero de 2005, Lindero, municipio Huautla, Hidalgo.
 02-03 de abril de 2005 Amazintla, municipio Huautla, Hidalgo.
 27-28 de mayo de 2005, Heberto Castillo, municipio Ixhuatlán de Madero, Veracruz.
 18-20 de noviembre de 2005, 14 de Mayo, municipio Huautla, Hidalgo.
 07-08 de diciembre de 2005, Huejutla, Hidalgo.

Fuentes de los anexos

1. Mapas
 - The district of Huejutla (Huasteca Hidalguense). En: Journal of Anthropological Research, University of New Mexico, Vol. 43, No 1, 1987. Estados Unidos. p 110.
2. Fotografías: Todas las fotografías tomadas por el autor.