

Actores de cambio en la educación indígena: un proyecto educativo y político de largo plazo

Actors of change in indigenous education: a long-term educational and political project

Eduardo Carlos Bautista Martínez⁸

Instituto de Investigaciones Sociológicas UABJO
ecbm@iisuabjo.edu.mx

Adriana Cruz Cortés⁹

Instituto de Ciencias de la Educación UABJO
adrianacruz@iceoaxaca.edu.mx

Recibido: 1 de octubre del 2024; aprobado el 17 de febrero de 2025

RESUMEN

Este artículo analiza cómo el magisterio indígena oaxaqueño se ha consolidado como un actor clave en la defensa y reconocimiento de la educación indígena e intercultural bilingüe, la cual se ha constituido como una propuesta pedagógica alternativa al modelo educativo tradicional liberal.

En un contexto complejo, caracterizado por profundas contradicciones sociales y desventajas en el sector de la educación indígena, su lucha trasciende y se fortalece en una dimensión política. En este esfuerzo, el magisterio ha logrado visibilizar su labor, obtener reconocimiento, impulsar una educación alternativa y alcanzar condiciones laborales equitativas en comparación con el resto del magisterio nacional.

⁸ Doctor en Ciencias Sociales por la Universidad Autónoma Metropolitana (UAM) y Profesor-Investigador en el Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO). Temas de especialización: educación, interculturalidad, identidades, actores sociales, procesos de luchas y resistencias frente al poder.

⁹ Doctora en Sociología por la Benemérita Universidad Autónoma de Puebla, Profesora del Instituto en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO). Líneas de investigación: procesos de organización social y comunitaria, desigualdad social, educación.

Palabras clave: Magisterio indígena, educación alternativa, lucha magisterial, cambio educativo.

ABSTRACT

This article analyzes how the Oaxaca indigenous teachers have consolidated themselves as key actors in the defense and recognition of indigenous and intercultural bilingual education, which has become an alternative

pedagogical proposal to the traditional liberal educational model.

In a complex context, characterized by deep social contradictions and disadvantages in the indigenous education sector, its struggle transcends and strengthens in a political dimension. In this effort, the teachers have succeeded in making their work visible, gaining recognition, promoting alternative education and achieving equitable working conditions compared to the rest of the national teaching profession.

Key words: *Indigenous teaching profession, alternative education, teachers' struggle, educational change.*

INTRODUCCIÓN

Los procesos de transformación educativa en contextos indígenas han surgido, en muchos casos, a partir de luchas por la defensa de la identidad cultural, la autonomía territorial y la construcción de modelos pedagógicos alternativos. En este marco, la educación indígena en México ha sido configurada por diversos actores cuyas acciones han dado lugar a proyectos educativos y políticos de largo plazo que cuestionan las narrativas hegemónicas del Estado.

Este trabajo se centra en los actores del cambio educativo en la educación indígena, analizando su papel en la construcción de alternativas pedagógicas arraigadas en los saberes comunitarios, la memoria histórica y la organización colectiva. Se pone énfasis

en cómo estos actores —docentes, autoridades comunitarias, intelectuales indígenas y movimientos sociales— han impulsado iniciativas que van más allá de la enseñanza escolarizada, con la intención de incidir en estructuras más amplias de gobernanza y en las políticas públicas.

A través del análisis de estas experiencias, se busca contribuir a la comprensión de la educación indígena no sólo como un campo de intervención pedagógica, sino como un espacio de agencia política y resistencia cultural. Esta visión de largo aliento se plantea como un proyecto en construcción que articula la educación con la justicia social y el derecho de los pueblos indígenas a la autodeterminación.

LA EDUCACIÓN BÁSICA EN LAS COMUNIDADES INDÍGENAS OAXAQUEÑAS

Los maestros indígenas de Oaxaca se desenvuelven en una entidad ubicada al sureste de México, cuya población indígena es del 69.1 por ciento del total de una población de 4 millones 132 mil 148 habitantes. La proporción de población indígena es relevante si consideramos que en el país se contabilizan 23.2 millones de personas indígenas (INEGI, 2020), por lo que toca conocer y analizar un poco más las condiciones en las que vive este sector de la población en Oaxaca y la manera en que se involucran en la lucha por el reconocimiento, tanto de pedagogías alternativas como de reivindicaciones más amplias.

Las condiciones en que sobrevive la población indígena de Oaxaca se caracterizan por desventajas sociales y estructurales, como alta proporción de analfabetismo que en comunidades indígenas es del 22.4% (INEGI 2020), aunado a la carencia de servicios básicos en las viviendas, el hacinamiento y la precariedad de ingresos económicos por familia. Estos aspectos ubican a Oaxaca como el tercer lugar entre los estados de la república con mayor marginación con un índice de 13,216 considerado “muy alto”, tomando en cuenta el acceso limitado a servicios básicos, educación, salud y empleo (CONAPO, 2020).

En materia de cobertura educativa, si bien ésta se ha ampliado tanto a nivel nacional como estatal, los índices de inasistencia a la escuela siguen siendo más altos entre la población indígena, respecto al resto de la población. A nivel nacional, hasta el 2020 una de cada seis niñas, niños y adolescentes (NNA) de entre 3 y 17 años no asistían a la escuela, mientras que en la proporción en la población indígena asciende a una de cada cuatro NNA (REDIM, 2023).

Aun cuando en Oaxaca la matrícula en educación indígena en el nivel básico ha crecido, persisten rezagos, en 2021 se contó con un registro en el nivel de preescolar indígena de 72, 886 infantes en 1,903 escuelas; en primaria indígena con 117,876 estudiantes en 1,788 planteles educativos y con 514 niñas, niños y adolescentes en 6 albergues, ubicados en su mayoría, en comunidades de alta y muy alta marginación, dando un total

de 85,186 NNA que forman parte de la matrícula, casi una cuarta parte de la población de NNA indígenas (281,500) mientras que las tres cuartas partes asisten a escuelas no indígenas donde reciben clases en español y su lengua materna es desplazada. Además de lo anterior, habrá que agregar que es frecuente encontrar dentro de las primarias indígenas maestros que hablan un idioma indígena diferente al de sus alumnos, situación que ilustra uno de los mayores retos del sistema educativo bilingüe.

La historia de la educación escolarizada muestra la imposición de un sistema educativo hegemónico y homogeneizante que no reconoce la diversidad social y cultural de los pueblos. Esta situación resulta grave si consideramos que es en la educación básica donde se manifiestan las mayores tensiones y contradicciones entre las prácticas y los discursos de actores opuestos o antagónicos (Coronado, 2009).

En la composición sociocultural de Oaxaca se registran 16 grupos etnolingüísticos que habitan 570 municipios y más de diez mil localidades dispersas en una orografía accidentada, En este contexto, se desenvuelve el sector magisterial indígena con presencia importante en las localidades más alejadas de los centros urbanos, con acciones que van más allá de su función en la educación formal, puesto que participan también en actividades comunitarias e inciden en los ámbitos político, económico y social.

LOS ACTORES DE LA EDUCACIÓN INDÍGENA EN MÉXICO, UN REPASO HISTÓRICO

Los actores de las políticas educativas oficiales han persistido en un contexto de asimetrías históricas, en las que existe un grupo dominante y grupos indígenas dominados; donde se sostiene el castellano como lengua nacional y se subordina a las lenguas indígenas. Las políticas educativas oficialistas que han promovido el establecimiento de políticas indigenistas con pretensiones de construir una nacionalidad mexicana homogénea, con programas de integración, castellanización y asimilación, no consideraron la diversidad cultural de los pueblos mexicanos, pero, sobre todo, la desigualdad de condiciones en que sobreviven y en donde los indígenas llevan la peor parte (Bautista, 2013).

En la etapa de la Revolución de 1910, los actores de la educación en zonas indígenas resintieron un periodo de convulsión que se vivió mediante el cierre de escuelas normales y una crisis socioeconómica generalizada. Más adelante, los actores recibieron el impulso del Programa Federal de Misiones Culturales por más de cinco décadas, que llevó a la coexistencia de enfoques pedagógicos distintos en el mismo estado de Oaxaca, entre escuelas municipales estatales y federales.

Con el inicio del cardenismo en 1934, y en el marco de una orientación hacia la educación socialista, racional, antirreligiosa y

agraria, las Escuelas Regionales Campesinas y las Escuelas Normales Rurales consideraron la enseñanza de actividades agropecuarias, para la formación del trabajo solidario en las comunidades, lo que llevó a que muchos maestros se involucraran en la organización campesina y la lucha agraria (Kramer, 2004).

Bajo la política del indigenismo se desplegaron una serie de programas y proyectos con la intención de “mexicanizar al indio”, a partir de la integración de la población mestiza a una educación integradora social y culturalmente, además de modernizar sus economías locales y regionales, abriéndose hacia los mercados nacionales e internacionales. Para ese fin se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI), cuyas políticas de integración persistieron sin mayores resultados hasta la década de los noventa con el ascenso del movimiento indígena en varias regiones del país, cuyos actores pusieron en cuestión sus principales postulados (Montes, 2000).

Al tiempo que se implementaron los proyectos indigenistas, varios maestros se incorporaron al sistema de control político en sus regiones y comunidades de influencia, afines al desarrollo de las instituciones gubernamentales o al partido de Estado a través del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), el cual fue fundado en 1943; otros más lo hicieron desde la oposición y la crítica al sistema político, participando en agrupaciones que fueron perseguidas y acosadas por las élites del poder político.

Con toda su orientación social, las Normales Rurales carecían de programas específicos para formar maestros indígenas. En 1963 se decretó el Plan Nacional de Educación Bilingüe, empleando como maestros en sus primeras generaciones a egresados de las primarias. En los años setenta, en Oaxaca se creó el Instituto de Investigación e Integración de Servicios del Estado de Oaxaca (IISEO), para capacitar a los maestros en el trabajo con la comunidad, alternando técnicas pedagógicas con la enseñanza de algunos oficios. Aún no se impulsaba la lengua materna (Kramer, 2004).

Las condiciones entre los maestros de educación indígena y los maestros de escuelas federales son muy distintas. Los primeros han trabajado con salarios más bajos y sin prestaciones, por ejemplo, hasta 2018, en una reunión del congreso, con el apoyo de los Diputados integrantes de la Comisión de Pueblos Indígenas, el magisterio de Guerrero manifestó trabajar cinco días a la semana con un salario equivalente a 3 días de trabajo, en relación con el salario promedio (Sánchez, 2018), una situación que ha persistido a lo largo de la historia, misma que ha dado pie a que los actores participen en movilizaciones constantes en la defensa de sus derechos y de la orientación comunitaria e indígena. Un ejemplo de organización es el que construyeron los egresados del IISEO al constituir la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPPIO) en 1974, alentados por una educación alternativa y de lucha en contra de las desigualdades laborales.

En 1978, desapareció el IISEO y se constituyó la Dirección General de Educación Indígena, con la función de promover la educación bilingüe-bicultural. Según Kramer (2004) los maestros del CMPPIO se organizaron como Dirección Regional del Plan Piloto con el objetivo de generar las bases para la institucionalización de la educación indígena en Oaxaca.

Desde las propias organizaciones de maestros indígenas se ha impulsado la transformación de la educación indígena que tradicionalmente había estado centrada en la aculturación y la homogeneización y que, con la persistencia de los actores, dio un giro hacia la educación bilingüe bicultural, con un enfoque comunitario y con una visión propia del mundo, en el marco del reconocimiento de la diversidad cultural. La perspectiva implicó mayor conciencia de los actores sobre sus relaciones con la naturaleza, privilegiando los intereses de la colectividad sobre los individuales (Maldonado, 2002).

La Dirección de Educación Indígena dejó de lado las pretensiones de castellanización de la población presentes en los currículos oficiales y las sustituyó por contenidos biculturales, lo que es considerado como una de las reivindicaciones del movimiento de maestros indígenas. Aunque estos cambios no estuvieron exentos de los problemas propios del sistema educativo, caracterizados por la preparación improvisada de profesores, las limitaciones económicas para actividades sustantivas de la educación.

En la década de los ochenta, los maestros indígenas se integraron y participaron en la lucha por la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y se pronunciaron en contra de los líderes que se eternizaban, se beneficiaban personalmente y se corrompían en los cargos de la cúpula sindical (Yescas, 2006).

Los maestros indígenas se sumaron al resto de integrantes de la Sección 22, integrando el movimiento disidente de la CNTE. En esta etapa, las tácticas eran afines a los movimientos sociales de la época, tales como la toma de edificios públicos, carreteras y avenidas, paros de actividades, marchas y huelgas generales para denunciar la corrupción de sus líderes y de las burocracias, que eran identificadas como lesivas por los integrantes del gremio, afectando aún más a los profesores indígenas que se han desenvuelto en condiciones de precariedad laboral.

Frente a esta tendencia de exclusión, desde la disidencia política en el espacio de su gremio y vinculados a organizaciones civiles y comunitarias, los maestros indígenas emprendieron una serie de esfuerzos para desarrollar proyectos que rebasaron los muros de las aulas, se involucraron en actividades comunitarias, dando visibilidad a los problemas y levantaron la voz en las movilizaciones populares (Maldonado, 2002).

LAS Y LOS MAESTROS INDÍGENAS COMO ACTORES DE CAMBIOS EDUCATIVOS EN MÉXICO

Para el análisis del papel de las y los maestros indígenas en la construcción de una

educación alternativa en México, partimos del análisis de actores como agentes de cambio planteada por Melucci (1999), que señala, poseen la capacidad de transformar las estructuras sociales a través de sus acciones y decisiones. En este sentido, es fundamental comprender el papel de los actores en la construcción de identidades colectivas y en la generación de procesos de movilización social. La noción de actor como agente de cambio implica reconocer su capacidad de influir en la realidad social y de impulsar procesos de transformación a nivel individual y colectivo, desde esta perspectiva, los actores son vistos como sujetos activos que no solo reaccionan ante las circunstancias, sino que también las moldean y transforman a través de sus prácticas y discursos.

Este es el punto de partida para la comprensión de cómo los maestros indígenas de Oaxaca han logrado construir un trabajo conjunto para llevar a cabo acciones colectivas, que, de acuerdo al planteamiento de Melucci, los maestros como actores, son capaces de definir quiénes son y cómo van a actuar en conjunto, sin embargo, esta identidad está mediada por las mismas interacciones y negociaciones entre los miembros del grupo. Los individuos crean un sentido de pertenencia a un grupo, compartiendo y ajustando tres tipos de orientaciones. Primero, están los objetivos de la acción, es decir, el propósito que tiene la acción para cada miembro del grupo. Luego, están los medios disponibles para llevar a cabo la acción, es decir, las posibilidades y limitaciones que enfrentan. Por último, están las relaciones con el entorno, es decir, el con-

texto en el que se desarrolla la acción. En resumen, este enfoque nos permite observar cómo las personas trabajan juntas en grupos para lograr objetivos comunes, definiendo quiénes son como grupo y cómo van a actuar en función de sus metas, recursos y el contexto en el que se encuentran.

Desde este enfoque, se propone comprender a las y los maestros indígenas como agentes de cambio social, quienes han promovido diversas acciones en defensa de la educación pública e indígena, tanto a nivel local, regional y nacional. En el trabajo directo en comunidades y en el ámbito legislativo, frente a una educación sustentada en un pensamiento liberal construido en los orígenes del Estado mexicano, que estigmatizó lo indígena como símbolo de “atraso” frente a la idea de desarrollo nacional. Dos siglos después, lo indígena, aunque comienza a recuperar su lugar en la historia de la educación como un pilar fundamental del saber, sigue siendo objeto de discriminación y señalado como una supuesta fuente de atraso.

Reconocer los resultados de la acción social del magisterio indígena nos lleva a dimensionar la gran tarea emprendida por las y los maestros que trabajan enfrentando condiciones de gran complejidad y conflicto, y que, a pesar de ello, han logrado articular su lucha con otros sectores afines a su ideología, además de fincar alianzas con los pueblos y comunidades indígenas, quienes también luchan por la defensa de sus derechos.

Las y los maestros indígenas forman parte de un movimiento magisterial de gran relevancia en México: la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), una organización de más de cuatro décadas de historia. La CNTE se ha vinculado con diversos actores y movimientos sociales a nivel local, regional y nacional, logrando articular diferentes demandas sociales que han contribuido en el proceso de democratización del país. Más allá de las coyunturas y temporalidades de estas alianzas, la lucha del magisterio indígena ha abierto un gran camino que contribuye en la generación de un cambio educativo.

Este sector magisterial dista de seguir de manera mecánica las consignas de la clase dominante hacia la sociedad. Es decir, si en el complejo corporativismo sindical encontramos formas de control caciquil, en donde los maestros se han acomodado en diversas posiciones de la estructura burocrática estatal, como portadores de los saberes oficiales y coadyuvan a la representación del Estado en las zonas más inaccesibles, también encontramos experiencias de nuevos sentidos de la función magisterial, desde la base social, en donde los maestros participan en la organizaciones comunitarias y se convierten en promotores y defensores de las tradiciones sociales y políticas, además de la promoción de pedagogías alternativas.

Desde el movimiento gremial, los maestros indígenas plantearon la necesidad de una educación alternativa, con nuevas peda-

gogías en preescolar y primaria indígena. La propuesta adquirió mayor alcance a partir de 1995, con el Movimiento Pedagógico, desarrollado en el contexto del ascenso de movimientos indígenas en diferentes regiones del país, impulsado por el alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) en Chiapas a partir de 1994 y del debate sobre el carácter del V Centenario del llamado “descubrimiento” de América.

El Movimiento Pedagógico nació con el propósito de construir alternativas educativas bajo seis principios básicos: 1. Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas, 2. Democratizar la educación, 3. Hacer presente la ciencia en las escuelas, 4. Humanizar la educación, 5. Promover la producción del campo conservando el medio ambiente y los recursos naturales y 6. Hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas indígenas (CMPIO, 2008).

Este movimiento se ha planteado como alternativa que se reconozca la diversidad lingüística y cultural ante la ausencia de una pedagogía para enseñar primera y segunda lengua, no únicamente por el desdén de las autoridades del sector sino incluso por parte de la desvalorización de la cultura propia y del uso de las lenguas nativas por parte de algunos maestros y padres de familia indígenas.

El movimiento pedagógico alentó el uso de herramientas y recursos que los propios maestros indígenas han desarrollado en el trayecto de socialización y de sus experiencias comunitarias. Desde este modelo de educación se han desarrollado proyectos en

torno a la cultura del maíz, para que, a partir de las escuelas bajo influencia de la organización, se inculque a los niños y comunidades la conciencia de seguir cultivando este producto para revertir la tendencia de su abandono. Se trabajó también en la elaboración de libros, para que las investigaciones que se hagan con respecto al maíz y otros temas, los alumnos y maestros construyan su propio material, de tal manera que esta actividad impulse ejercicios de retroalimentación en las aulas y con las comunidades (CMPIO, 2008).

Entre otros proyectos están los que se refieren al Análisis Crítico de la Educación Inicial; la Propuesta Alternativa de Formación Comunal e Intercultural para Maestros de Pueblos Originarios; encuentros de maestros, niños y padres de familia para la elaboración de proyectos escolares comunitarios con las comunidades; la realización de etnografías y videos documentales de aula; y la fundación de seis escuelas secundarias comunitarias con una modalidad centrada en la comunalidad (CMPIO, 2007).

En la evaluación de estos modelos, el CMPIO registró que este avance es desigual. Algunos maestros, escuelas o zonas han tomado como compromiso la educación alternativa. En otros casos pesan mucho las disposiciones oficiales de rutina, el trabajo burocrático y los cursos y talleres generales que son diseñados sin tomar en cuenta las necesidades concretas de aprendizaje de las poblaciones indígenas.

Se observan casos de escuelas donde los niños ya no hablan la lengua originaria. En otras, a partir del Movimiento Pedagógico y con la participación y apoyo de los padres de familia se ha trabajado en la recuperación de la lengua originaria y se han desarrollado modelos de lecto-escritura que permiten la enseñanza de la lengua materna y el español.

En este sentido es importante destacar cómo el movimiento magisterial se retroalimenta de los movimientos sociales, así como el carácter político de esta perspectiva pedagógica. En el año 2000, fue creada la Escuela Normal indígena Bilingüe de Oaxaca (ENBIO) en la localidad zapoteca de Tlacoahuaya, cerca de la ciudad de Oaxaca, promoviendo una formación más sistemática que la ofrecida con anterioridad a partir de cursos breves y capacitaciones periódicas (Reyes y Vásquez, 2008).

Además, se ha instituido la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar para el Medio Indígena y la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, a través de la Universidad Pedagógica Nacional y el Doctorado en Sociedades Multiculturales y Estudios Interculturales en la Universidad Veracruzana (Ruiz, 2002).

El posicionamiento político de los maestros indígenas es contra las políticas que se sostienen en la discriminación, el racismo y la exclusión, en tanto persisten ideologías de

que la población indígena es inferior, que sus lenguas son inferiores, y que obstaculizan el pretendido progreso y la modernidad nacional. En sus planteamientos la educación indígena recupera y valoriza los saberes ancestrales e integra una perspectiva humanista, un compromiso con el trabajo social en las comunidades y los territorios, una conciencia ambiental, y una visión de amplitud histórica. Esta educación trasciende los contenidos estandarizados y abre posibilidades a la diversidad de sus educandos, y con ello, se brinda una alternativa a una agenda más amplia de justicia social que incluye la lucha contra la discriminación y la exclusión.

En este sentido, el magisterio indígena se ha enfocado en construir una educación que responda a las necesidades y problemáticas específicas de sus contextos, comunidades y pueblos. Como resultado de un largo proceso de lucha se han logrado reconocimientos legislativos importantes, como la reforma constitucional de 2019 en la que destaca el reconocimiento de la educación intercultural, y la promulgación de la Ley General de Educación del mismo año, en la que se sostiene que “la educación indígena debe atender las necesidades educativas de las personas, pueblos y comunidades indígenas con pertinencia cultural y lingüística; además de basarse en el respeto, promoción y preservación del patrimonio histórico y de nuestras culturas” (2019). Sin embargo, la población indígena sigue enfrentando condiciones socioeconómicas de desigualdad y

desventaja en comparación con el resto de la sociedad nacional, debido a la acumulación histórica de rezagos en servicios básicos.

Así también, en contextos de violencia y opresiones, los maestros indígenas constituyen una base fundamental dentro del movimiento magisterial, no sólo en su lucha por la democratización sindical, sino también en su oposición a los cacicazgos locales que predominan en las zonas indígenas. Un ejemplo emblemático de esta participación fue su rol en el movimiento gremial y popular de 2006, que dio origen a la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO).

Aquí resulta pertinente recuperar el análisis de Guadalupe Olivier (2016), quien hace énfasis en la comprensión del espacio escolar, por una parte, como un campo político, en el que se desarrollan luchas simbólicas de sus agentes y grupos, y que, por ello, se encuentra en una constante lucha por imponer visiones plurales del mundo. El espacio escolar es entonces un campo de lucha que ha defendido el magisterio indígena para posicionar y desarrollar su propuesta. Por otra parte, nos señala Olivier, que el espacio educativo también está influido por los movimientos sociales, y en este sentido podemos visualizar al movimiento social como un factor de enseñanza-aprendizaje.

Siguiendo este último planteamiento, hacemos énfasis en cómo el magisterio, al generar procesos de diálogo con otros actores

preocupados por construir una educación alternativa han ampliado los caminos para alcanzar la meta; por ejemplo, destacan iniciativas en educación popular, el movimiento normalista rural, las comunidades eclesiales de base, y las luchas campesinas, urbanas y populares. Estos esfuerzos han dado lugar a espacios informales de reflexión, foros educativos, talleres pedagógicos y comisiones de trabajo, que han fortalecido el desarrollo de propuestas educativas comprometidas con la transformación social.

Todos estos actores, desde sus variadas rutas, coinciden en la necesidad de impulsar procesos de enseñanza aprendizaje vinculados a su propia realidad, para comprender y participar en la atención de los diversos problemas sociales, en tanto se trata de condiciones que afectan sus vidas.

UN AÑO DE CONFLICTO POLÍTICO Y DE NUEVAS PROPUESTAS PARA LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA E INCLUYENTE

El 2006 es un año emblemático en la historia de Oaxaca, entre junio y noviembre la ciudad de Oaxaca vivió un conflicto político sin precedentes, desencadenado por el violento desalojo de los maestros de la Sección 22 del SNTE de un plantón establecido en el zócalo de la capital. La lucha magisterial, además de reivindicar demandas gremiales, también solicitó apoyo comunitario para zonas de alta marginación, y la rezonificación económica de Oaxaca como una entidad de vida cara, debido a los bajos salarios

en comparación al resto del país (Bautista, 2008). Si bien desde los años 80 se realiza un plantón año con año, el 2006 es la primera vez que el magisterio es reprimido con uso de la fuerza pública.

En respuesta a la represión vivida el 14 de junio del 2006, más de 300 organizaciones, sindicatos, asociaciones civiles y comunidades, se solidarizaron con el magisterio y el 17 de junio se formó la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), cuya principal demanda fue la salida del gobernador Ulises Ruiz Ortiz, señalado como el responsable de la agresión. La APPO reivindicó el legado asambleario de las comunidades indígenas; realizó acciones de protesta como marchas masivas y toma de edificios públicos, y el movimiento gremial y popular se fortaleció hasta alcanzar una progresiva desaparición de los poderes institucionales en la ciudad de Oaxaca (Esteva, 2008), en que el gobierno local se replegó y dejó de operar públicamente. Finalmente, en noviembre, el movimiento vivió otra represión que dejó una larga lista de asesinatos y graves violaciones de derechos humanos. Cabe resaltar que, durante el conflicto, de las 23 personas asesinadas, uno era profesor del sector de educación indígena.

Los hechos ocurridos fueron documentados por organismos nacionales e internacionales defensores de derechos humanos, entre ellos Amnistía Internacional, la Federación Interamericana de Derechos Humanos y la Comisión Nacional de Derechos Humanos, quienes señalaron al Gobierno de Oaxaca

como el responsable de las violaciones de derechos humanos. Sin embargo, tanto el Gobierno Federal y Estatal ignoraron las denuncias y recomendaciones, incluso, aun cuando en 2009 la Suprema Corte de Justicia de la Nación emitió una resolución que responsabilizó al gobernador por los hechos.

En esta lucha, los maestros indígenas formaron parte de la APPO y participaron en las movilizaciones en demanda de un gobierno justo y un sistema de educación más democrático, además, participaron en varias iniciativas ciudadanas con reflexiones y propuestas sobre educación para transformar la sociedad, como el Foro Nacional “Construyendo la democracia y la gobernabilidad en Oaxaca”, la Iniciativa Ciudadana de Diálogo por la Paz, la Democracia y la Justicia en Oaxaca y el Foro de los Pueblos Indígenas de Oaxaca.

En los resolutivos de estos eventos, se demandó una nueva constitución estatal que reconociera jurídicamente a los pueblos originarios y sus derechos entre ellos el uso de la lengua indígena y la autonomía. Sin embargo, después de que la organización fue desmovilizada a finales del 2006, el sector se vio obligado a retomar sus rutas de largo plazo en la continuidad de los proyectos pedagógicos alternativos, invisibles, inofensivos y desvalorizados desde la lógica de los detentadores del poder político.

En el marco de esta coyuntura política, los maestros de educación indígena han ido encontrando mayores sentidos para su prácti-

ca social. Los proyectos de educación bilingüe bicultural han trascendido las aulas en busca de fortalecer a las comunidades a través del principio de autogestión. Actualmente, el Plan Para la Transformación de la Educación en Oaxaca promueve la formación de Colectivos, que trabajan en llevar talleres y reflexiones a las comunidades indígenas y se les presenta a las asambleas comunitarias, a los órganos de gobierno local, a las organizaciones civiles y a los grupos de productores del campo, entendido como un grupo de personas que comparten o están motivados por un mismo tema o problemática y que trabajan juntas por un bien común. Son tres los colectivos que existen: Colectivo de Acompañamiento de Zona Escolar, Colectivo de Acompañamiento de Jefatura de Sector, Colectivo de Acompañamiento de Nivel Educativo (CEDES 22, 2024).

La lógica que se sostiene es que, si hay mayor participación de las comunidades en la atención y resolución de problemas sociales y políticos, se le resta poder e influencia a los caciques, intermediarios y burocracias gubernamentales y partidistas que mantienen el control político en las zonas indígenas marginadas y desfavorecidas.

Los proyectos de apoyo a la autogestión en materia educativa constituyen los puntos de partida de las luchas por el reconocimiento de los maestros indígenas que se libran dentro del sistema educativo y de nuevas prácticas educativas que van acorde a la diversidad de realidades locales. Estas tie-

nen como objetivo recuperar los saberes tradicionales de las comunidades en las nuevas prácticas educativas para hacer frente a la discriminación y el menosprecio persistente en la educación formal.

Entre los proyectos relevantes a partir del 2008, destacan los “Nidos de Lenguas”, que tienen por objetivo recuperar las lenguas y culturas originarias en diversas comunidades mixtecas, cuicatecas y zapotecas, estos son concebidos como espacios de inmersión total en el idioma y la cosmovisión indígena, con la participación voluntaria de madres y padres de familia, autoridades y maestras y maestros. A ellos acuden niños en edad de educación maternal, preescolar y primaria que conviven en y con la comunidad en su lengua originaria. Aquí las y los ancianos adquieren un lugar central en el proceso de enseñanza, logrando la recuperación de las lenguas nativas donde anteriormente solo se enseñaba el español (CMPIO, 2007).

La incorporación de otras pedagogías busca incluir contenidos que reflejen realidades diversas y fomentar la participación comunitaria en la educación indígena. Esta demanda ha sido parte de los movimientos sociales en Oaxaca, donde el gremio participa e inscribe sus demandas en la defensa de la educación pública mientras denuncian la exclusión histórica y opresión de los pueblos indígenas, en palabras de ellos mismos, es necesario elevar la calidad de la educación con alternativas educativas a través del

movimiento pedagógico, desde la perspectiva sindical y el enfoque comunalista de los pueblos originarios (CMPIO, 2007). Es decir, se rechaza la razón universal única, ahistórica, que depende de las condiciones de vida existentes en cada época y lugar. La lucha de los maestros indígenas tiene que ver con experiencias de vida y nociones morales, pero sin perder de vista la vida humana en su totalidad.

ALGUNOS DESAFÍOS DE LOS ACTORES DE LA EDUCACIÓN ALTERNATIVA

La lucha de los maestros indígenas de Oaxaca es cotidiana, como lo es la construcción misma del Estado, entendido como relación social; las relaciones que construyen distan de la homogeneidad y la reproducción mecánica de la dominación, así como de una trayectoria lineal, por el contrario, son diversas, múltiples y fragmentarias, y se desarrollan en un proceso accidentado y cargado de tensiones y contradicciones.

En el campo de lo político se puede observar que la consolidación de un sistema político requiere además de su presencia en la sociedad, la interiorización de ese sistema en las mentalidades de sus miembros, en los sentimientos de pertenencia e identidad con él. De ahí que la participación de los maestros indígenas como intermediarios culturales resulta políticamente estratégico, más aún cuando éstos fungan como intelectuales que puede asumir la visión del mundo dominante, o que puede nutrir su poder

simbólico con la recuperación de la cultura indígena y la denuncia de las condiciones de opresión en que se han desenvuelto las comunidades.

La lucha de los maestros indígenas oaxaqueños persiste, vinculados a otras organizaciones del país, con objetivos como la elaboración de iniciativas y propuestas que alimenten las políticas educativas necesarias para el desarrollo de la educación comunitaria, equitativa, participativa y con identidad. Como fuerza motivadora, persiste el ethos educativo, de generar habilidades, capacidades y conocimientos para crear agentes políticos autónomos, que busquen hacer realidad las promesas de igualdad, derechos sociales, libertad y justicia (Giroux, 2005).

REFERENCIAS

Bautista, E. (2023). La política estatal mexicana: continuidad en fragmentos. Una lectura del libro: Anguiano, Arturo (2010). *El ocaso interminable. Política y sociedad en el México de los cambios rotos. Bajo el Volcán. Revista del Posgrado de Sociología*. BUAP, 13(20), 153–157. <<https://doi.org/10.32399/ICSYH.bvbuap.2954-4300.2013.13.20.353>>.

Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22. (CEDES 22). *Taller Estatal de Educación Alternativa (TEEA): “La historicidad y la re-creación de los espacios dialógicos con la praxis educativa”*. T. F. R.

Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca. (2007). *Convocatoria al II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*. Oaxaca, CMPIO.

- Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca. (2008). *Presentación pública de proyectos, Oaxaca*, Instituto de Artes Gráficas de Oaxaca, CMPIO.
- Consejo Nacional de Población (CONAPO). (2020). *Índice de marginación 2020* [Informe]. Recuperado de <<https://www.gob.mx/conapo/documentos/indices-de-marginacion-2020-284372>>.
- Coronado, M. (2009). La polisemia de la interculturalidad en la educación pública. En *Memoria del Foro Multiculturalismo y Minorías Étnicas en las Américas*. Universidad de Colima.
- Dietz, G. (2001). Del multiculturalismo a la interculturalidad. En J. de Prado (Ed). *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía, Córdoba*, Instituto de Estudios Transnacionales.
- Giroux, H. (2005). *Estudios culturales, pedagogía crítica y democracia radical*. Editorial Popular.
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2020). *Población indígena en México*.
- Kramer, G. (2004) Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca, en *Alteridades* 14(27). Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa.
- Lander, E. (2004). La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales, Buenos Aires, CLACSO.
- Maldonado, B. (2002). *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias indígenas innovadoras del Oaxaca actual*, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Melucci, A. (1999). *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*. El Colegio de México.
- Montes, O. (2007). *Maestros en zonas indígenas*, Oaxaca, UABJO.
- Olivier, G. (Coord.). (2016). Educación, política y movimientos sociales. Red Mexicana de Estudios de los Movimientos Sociales.
- Red por los Derechos de la Infancia en México (REDIM). (2023). *Situación de los derechos de la infancia y adolescencia indígena en México*. Recuperado de <<https://blog.derechosinfancia.org.mx/2023/10/11/situacion-de-los-derechos-de-la-infancia-y-adolescencia-indigena-en-mexico-octubre-2023/>>.
- Reyes, S., & Vásquez, B. (2008). Formar en la diversidad. En *Trace* 53 (junio), México, CEMCA.
- Ruiz, A. (2002). Multiculturalidad y la educación multicultural. En H. Muñoz (coord.). *Rumbo a la interculturalidad en Educación*. México: UPN, UABJO.
- Sánchez, D. (2018). Exigen homologar salarios de maestros indígenas. *Página 66 de Investigación*. <<https://www.pagina66.mx/exigen-homologar-salarios-de-maestros-indigenas/>>.
- Yescas, I. (2006). *La insurgencia magisterial en Oaxaca*. México. UABJO.