



MARCELA CORONADO MALAGÓN

**LA CULTURA
ETNOMAGISTERIAL
EN OAXACA**



Universidad Pedagógica Nacional
Unidad 201 Oaxaca
2016

Marcela Coronado Malagón

**La cultura etnomagisterial
en Oaxaca**



**Unidad UPN 201-Oaxaca
2016**

Marcela Coronado Malagón



Directorio

Dr. Tenoch Esaú Cedillo Ávalos
Rector de la Universidad Pedagógica Nacional
Ciudad de México

Mtro. Germán Cervantes Ayala
Director General del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca

Dra. Mónica Angélica Calvo López
Secretaria Académica de la Universidad Pedagógica Nacional
Ciudad de México

Lic. Romel Cervantes Ángeles
Secretario Administrativo de la Universidad Pedagógica Nacional
Ciudad de México

Mtra. Xóchitl Leticia Moreno Fernández
Coordinadora de Unidades UPN Universidad Pedagógica Nacional
Ciudad de México

Mtro. Luis Rodríguez Velázquez
Director
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca

Dra. Patricia Esther Mena Ledesma
Subdirectora Académica
Universidad Pedagógica Nacional, Unidad 201, Oaxaca

L.I. Ana Lilia Sanginés Vásquez
Jefa Administrativa Unidad 201
Universidad Pedagógica Nacional, Oaxaca

La cultura etnomagisterial en Oaxaca

La cultura etnomagisterial en Oaxaca

Marcela Coronado Malagón



**Unidad UPN 201-Oaxaca
2016**

Marcela Coronado Malagón

Configuración del magisterio de educación indígena en Oaxaca - Ser docente de educación indígena en Oaxaca: de la inserción laboral a la trayectoria profesional - La Sección 22 y el MTDEO - La retórica etnicista: entre el neoindigenismo y la reivindicación étnica

Portada: José Villalobos (2013). *Papeles de viento*. Editorial Punta-Cometa, Oaxaca.

Corrección de estilo: Yanga Villagómez

Corrección y formación: Héctor Muñoz Cruz

Primera edición, 2016

©Marcela Coronado Malagón 2016



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL, Unidad 201, Oaxaca
Camino a la Zanjita s/n, Colonia
Noche Buena, CP 71230. Santa Cruz
Xoxocotlán, Oaxaca, Oax.
Tels 52-951-5499026 y 52951-5495659



MUNDILIBROS, S.A. de C.V.
Calle 7 No. 619, Colonia La loma
Xicohtécatl, Tlaxcala, Tlax.
Tels. (01246) 4626737 y 4662836

Queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio de impresión, en forma idéntica, extractada o modificada, en castellano o en cualquier otro idioma.

ISBN 978-607-8375-43-1

Impreso en México

PRINTED IN MEXICO

Índice

Agradecimientos	/ 7
Prólogo de Gabriela Czarny	/ 8
Introducción	/ 12
1. La configuración del magisterio de la educación indígena en Oaxaca	/ 16
2. Ser docente de educación indígena en Oaxaca: de la inserción laboral a la trayectoria profesional	/ 26
3. La sección 22 y el MDTEO	/ 41
4. La retórica etnicista: entre el neo-indigenismo y la reivindicación étnica	/ 63
Conclusiones para repensar...	/ 85
Epílogo	/ 88
Referencias bibliográficas	/ 90
Anexo	/ 98

Marcela Coronado Malagón

*Para las maestras y los maestros de
educación indígena de Oaxaca*

Agradecimientos

Este trabajo -concluido en 2013- es producto de una larga conversación sobre la vida magisterial con maestras y maestros de educación indígena de Oaxaca, tanto estudiantes como colegas de la Unidad 201 de la Universidad Pedagógica Nacional, con los que he aprendido a lo largo de mi trayectoria profesional, reencontrándonos también en actividades sindicales como trabajadores de la educación en el estado de Oaxaca. Algunas discusiones presentadas aquí fueron debatidas en su momento con estudiantes de las Licenciaturas para Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena Plan 90 y de la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe de la UPN, sus comentarios, críticas, reclamos y recomendaciones fueron muy alentadores para este trabajo. Mi agradecimiento a ellas y ellos y mi profundo reconocimiento al magisterio del sistema de educación indígena de Oaxaca.

Agradezco también los comentarios, las aportaciones, las críticas, las dudas sobre este trabajo que me permitieron repensarlo de Gunther Dietz, José Luis Ramos, Gabriela Czarny, Gisela Salinas, Érica González y de Yanga Villagómez quien además de comentarlo hizo la corrección del texto. Asimismo agradezco las fructíferas conversaciones sobre esta temática a mis colegas de la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe en particular a Eliseo Ruiz, Patricia Mena y Verónica Martínez. Este programa de posgrado ha sido el espacio académico que me permitió desarrollar este trabajo en mi institución, la Unidad 201-Oaxaca de la Universidad Pedagógica Nacional.

Sta. Cruz Xoxocotlán, Oax., julio 2015

PRÓLOGO

Quiénes son los maestros indígenas en el Estado de Oaxaca y cómo se ha ido configurando la profesión docente en el medio indígena, son algunas de las preguntas que tiene detrás de sí el libro, *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*, de Marcela Coronado Malagón.

El relato que pone frente a nosotros invita a pensar sobre los modos de *socialización magisterial* a través de los que se van conformando aprendizajes e identidades en torno a la figura de los maestros para el medio indígena. La autora construye un argumento que indica que, ser docente en educación básica e indígena en Oaxaca implica introducirse en una actividad y trayectoria profesional caracterizada por procesos contradictorios y conflictivos, asociados a las prescripciones y significados dominantes, mismos que se articulan en tres ámbitos definidos en su dimensión escolar/institucional, sindical y el de la reivindicación étnica. Estos tres ámbitos interrelacionados sociohistóricamente, estructuran lo que ella denomina *cultura etnomagisterial*.

Para Marcela Coronado, cada uno de esos ámbitos remite a entramados de significación específicos que demandan al magisterio del sistema educativo indígena de Oaxaca mandatos y lealtades sobre el “deber ser” del docente que no siempre son afines, ni complementarios. Nos muestra que el ejercicio de la profesión magisterial en ese contexto se desarrolla en un escenario caracterizado por el entrecruzamiento conflictivo de estos ámbitos a nivel social y personal, lo cual le plantea al docente indígena dilemas constantes -a veces insolubles-, respecto de los significados sobre ser docente en el subsistema de educación indígena. Como ella sostiene, desde su inserción en ese subsistema, el docente debe no sólo decodificar las prácticas y significados que caracterizan a la educación indígena en Oaxaca, sino también sortear la vida cotidiana en las escuelas, lo que incluye entre otros aspectos, el reto de trabajar en grupos de

organización multigrado, la relación con los supervisores, el alumnado y las expectativas de las madres y padres de familia, así como la vida sindical y la presencia de una reivindicación étnica permanente. Siguiendo en este desarrollo, la autora llama también la atención del lector en lo que se denomina la trayectoria escolar y formativa de los docentes de educación indígena. Señala que mientras un docente no indígena que labora en escuelas generales en zonas urbanas en su trayectoria escolar -desde preescolar hasta la educación normal- toma un lapso de entre 17 o 19 años, generalmente sin interrupciones, el magisterio de educación indígena tiene historias de escolaridad muy heterogéneas en una difícil, accidentada y mucho más larga trayectoria de cursos intensivos o semiescolarizados para concluir tanto la primaria, la secundaria, el bachillerato y la licenciatura.

A través de una profunda y sistemática reconstrucción de los procesos históricos del Movimiento Pedagógico que se ha venido desarrollando en Oaxaca desde los años setenta y que antecieron a la Sección 22 de la CNTE -como el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación, entre otros-, nos deja ver que el campo en el que se mueven los docentes indígenas resulta de una complejidad mayor a la reducción que se busca aducir, cuando se señalan sus carencias que se miran en los bajos resultados presentes en las escuelas primarias del sector.

El texto ubica temas de los que en el debate y análisis sobre la formación y mejora del trabajo docente, no solemos incorporar mucho como el papel del sindicato y la militancia que se articulan como parte de las luchas por sobrevivir y ser maestro de educación indígena. Así, al mismo tiempo que ejerce una crítica a la Sección 22 -al ubicar sus prácticas como un corporativismo de nuevo cuño moderno-, abre también el panorama analítico al señalar el lugar que ocupa en tanto referente político con potencial para sintetizar y denunciar agravios e injusticias sociales, así como para refundar prácticas escolares. Desde ese escenario se muestran las contradictorias formas de lucha y reivindicación identitaria que asume la docencia indígena en contextos de violencia y control desde diversos sectores.

Interesa señalar que las concepciones teóricas que despliega la autora a lo largo del texto, nos ponen frente a la posibilidad de salir

de las encrucijadas y dicotomías –tan presentes en los análisis de este campo-, como dominación-subordinación, para ponernos en otra perspectiva, al desesencializar concepciones sobre lo indígena, las identidades y las culturas originarias que aún se mantienen en diversos discursos y actores.

Aporta también en la historización de categorías centrales que atraviesan a las políticas educativas para la población indígena como la referidas a las nociones de *multiculturalidad* e *interculturalidad*, y la de *comunalidad*, siendo esta última un componente central del proyecto educativo que a nivel del Estado de Oaxaca se ha venido desarrollando con la participación de docentes y distintos intelectuales tanto indígenas como no indígenas. Es indudable que la autora tiene un conocimiento de primera mano de los procesos de formación magisterial en la entidad, así como una larga reflexión sobre éstos, lo que le permite mirar y pensar desde las distintas caras de la moneda que configuran a la profesión docente indígena.

Esta pieza analítica de Marcela Coronado Malagón, resulta una *hoja de ruta* para repensar la formación y la socialización de los docentes indígenas, en los actuales escenarios neoliberales de la educación, en los que sólo parece cobrar sentido pasar las pruebas estandarizadas de las instancias evaluadoras (externas al sistema educativos), y con ellas buscar borrar los aprendizajes en todos los sentidos adquiridos por el magisterio y las organizaciones sociales en Oaxaca.

Resultaría, tal vez, más prometedor, instalar diálogos verdaderos sobre/con los aprendizajes de los docentes indígenas –tanto en su dimensión política, pedagógica e identitaria-, para comprometerlos en nuevos proyectos educativos que los ubiquen en reales condiciones para transformar los bajos resultados escolares del sector, así como capitalizar la amplia experiencia pedagógica que vienen impulsando junto a las comunidades indígenas de la entidad.

Resta decir que por la densidad analítica y la perspectiva histórica con la que se construye el texto de Coronado, se ubica como una referencia central no sólo para comprender los procesos de conformación de la docencia denominada indígena en esa entidad,

La cultura etnomagisterial en Oaxaca

sino como una lectura imprescindible por su carácter multidimensional para abordar el tema de la profesión docente.

Gabriela Czarny, UPN, Ajusco
Ciudad de México, octubre de 2015

Introducción

Ser docente en educación básica e indígena en Oaxaca implica para el docente introducirse en una actividad y trayectoria profesional caracterizada por procesos contradictorios y conflictivos asociados a las prescripciones y significados dominantes que le demandan los ámbitos escolar/institucional, sindical y el de la reivindicación étnica, los que interrelacionados sociohistóricamente, estructuran lo que podría denominarse *cultura etnomagisterial*.

Me refiero específicamente a las prácticas, códigos, rituales, símbolos que se insertan en contextos estructurados (Thompson, 1990:149), que en conjunto forman una red compleja de significados internalizados y compartidos por el magisterio que labora en el medio indígena y que se encuentra anclada en el subsistema de educación indígena, configurando un *habitus* profesional.

Cada uno de los ámbitos remite a entramados de significación específicos que demandan al magisterio del sistema educativo indígena de Oaxaca preceptos, mandatos y lealtades sobre el “deber ser” del docente indígena que no siempre son afines ni complementarios. Además, que dichos ámbitos se encuentran articulados de tal forma que las actividades y las trayectorias profesionales de los docentes no pueden comprenderse sin considerar esta articulación.

El ejercicio de la profesión magisterial se desarrolla entonces en un contexto caracterizado por el entrecruzamiento conflictivo de estos ámbitos a nivel social y personal, lo cual le plantea al docente indígena dilemas constantes, a veces insolubles, respecto a los significados de ser docente del sistema indígena y su como papel como educador, a sus lealtades sindicales y/o étnicas, a sus aspiraciones profesionales, a prioridades personales.

El objetivo del presente trabajo es explorar y problematizar los ámbitos mencionados (el escolar/institucional, el sindical y el de la reivindicación indígena) en los que se desenvuelve el magisterio indígena en Oaxaca, para acercarme a lo que podría denominarse cultura etnomagisterial, que proporciona un marco de referencia

que modela socialmente la identidad socioprofesional imaginada del magisterio indígena en Oaxaca.

Para desarrollar esta problematización tomé en cuenta que la red de significados¹ que orientan las prácticas, códigos, rituales, símbolos de la cultura² etnomagisterial, ha sido estructurada social e históricamente entre dos procesos sociales e históricos contradictorios y conflictivos. Por un lado, se desarrolla entre los procesos de formación del Estado, puesto que las políticas educativas y las prácticas y significados cotidianos en la docencia, en la vida sindical y en la retórica etnicista están permeadas por las formas de dominación estatal. Por otro lado, se configura entre el potencial semántico de los movimientos sociales magisterial, indígena así como el popular, los que, a partir de su acción colectiva, desafían los códigos y prácticas dominantes e inciden en las percepciones y actuaciones de los sujetos. Estos ejes históricos estructurales y estructurantes me permiten advertir cómo la cultura etnomagisterial se configura en procesos dinámicos, contradictorios y conflictivos y constituye una arena siempre en disputa.

Para el primer aspecto sobre los procesos de formación del Estado, tomé en cuenta la perspectiva de Joseph y Nugent (2002) quienes advierten lo poco fértil que es considerar al Estado como una cosa, algo así como un objeto que se pueda señalar, y por lo tanto “tomar”, asir, golpear y destruir, es decir, como algo que se encuentra “fuera” del sujeto y de las culturas populares. Ellos afirman que esto no ocurre así, sugieren verlo más bien como un proceso cultural con consecuencias concretas, materiales. De este modo, argumentan, es posible darse cuenta que el Estado atraviesa no sólo a todas las instituciones sino a todos sus “sujetos”. Es así que

¹ Esta red de significados metafóricamente es como un patchwork hindú, es decir, conformada con diferentes densidades, contenidos, texturas, configuraciones, fortalezas, fragilidades y demás, y que pese a los contrastes y contradicciones componen un conjunto.

² Retomo a la cultura desde la perspectiva de J. B. Thompson, es decir, desde una concepción estructural que enfatiza tanto el carácter simbólico de los fenómenos culturales como en el hecho de que dichos fenómenos se inserten siempre en contextos sociales estructurados (1993: 149).

para Joseph y Nugent (Ibídem) las culturas populares³ no son un dominio autónomo, auténtico y limitado sino que éstas y la cultura dominante son producto de una relación mutua a través de una dialéctica de lucha cultural. A esta línea de reflexión abona la propuesta de Foucault acerca de que el poder opera de modo reticular⁴, es decir, a nivel horizontal, en las relaciones recíprocas incluso cotidianas de los sujetos mediante un conjunto de aparatos, instituciones, dispositivos por medio de los que se transmite y funcionaliza relaciones de dominación de múltiples formas(1992:141). Proceso que tiene una densidad histórica, cuya consideración para el análisis es ineludible. Esta perspectiva permite advertir las formas de dominación y su *naturalización* a través de las actividades, formas culturales, códigos, símbolos, modos de organización, rituales, prácticas sociales e imposición de identidades que “operan en nosotros” en nuestras relaciones recíprocas que se despliegan desde el formidable poder del Estado, y que tienen su impacto en el uso y acceso de los recursos estratégicos en la vida cotidiana y a la forma como hacemos uso de ellos, los acogemos, los internalizamos y los reproducimos. A la vez permite advertir las organizaciones de poder que proporcionan el contexto de las resistencias cotidianas. Desde esta mirada es posible complejizar las formas mediante las que opera este poder y así evitar dicotomías duras y verticales (sólo de “arriba” hacia “abajo”).

Para el segundo aspecto sobre los movimientos sociales, retomé de Alberto Melucci (1994) el potencial semántico en la comunicación que tienen los movimientos sociales con su acción, es decir,

³ Joseph y Nugent emplean el término “cultura popular” para designar los símbolos y significados incrustados en las prácticas cotidianas de los grupos subordinados. Perspectiva que más que enfatizar los contenidos enfatiza su naturaleza procesal, e insiste que este es un conocimiento en constante reelaboración y “leído” en el seno de la imaginación subordinada (2002: 45-46)

⁴ Esto es que el poder opera no sólo de forma jerárquica, sino tiene un funcionamiento capilar –horizontal–, mediante un conjunto de aparatos, instituciones, dispositivos por medio de los que transmite y funcionaliza relaciones de dominación de múltiples formas, a través de los sujetos en sus relaciones recíprocas; en múltiples sometimientos, múltiples sujeciones, múltiples obligaciones que tienen lugar y funcionan dentro del cuerpo social (Foucault, 1992:141).

la capacidad que tienen de producir información. Los movimientos sociales con su acción colectiva operan como reveladores al hacer surgir los dilemas cruciales de la sociedad (Ibídem: 120-121) que se hallaban latentes, de modo que se nutren de las formas de resistencia cotidiana sobre las cuales la movilización se funda y que le generan las tramas de sentido. Es así que la acción de los movimientos sociales es en sí misma un mensaje que se difunde por la sociedad que representa un desafío a los lenguajes y códigos dominantes, los enfrentan, los subvierten y además modelan las percepciones colectivas e inciden en las culturas populares. Ya que los movimientos sociales, al hacer surgir los dilemas sociales que enfrenta la sociedad, se colocan en una etapa intermedia de la vida social, en el cual se entrelazan necesidades individuales y colectivas cotidianas y los estímulos de innovación política (Melucci, 1999: 179). De este modo dichos movimientos participan por su carga simbólica en la política de la significación.

A partir de esta perspectiva teórica el texto está organizado en siete apartados para abordar varios procesos: la conformación histórica del magisterio indígena en Oaxaca, las características de la inserción laboral y los condicionamientos de la trayectoria profesional del docente de educación indígena en Oaxaca, la Sección 22 y el Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación en Oaxaca, la vida sindical en la Sección 22, la retórica etnicista entre el neoindigenismo y la reivindicación étnica, el neoindigenismo y la interculturalidad en Oaxaca, así como la incidencia de la perspectiva de la comunalidad⁵ en el ámbito profesional del magisterio indígena. Para concluir presento algunas reflexiones tentativas para repensar la cultura etnomagisterial.

⁵ La comunalidad es una formulación contemporánea de intelectuales indígenas y no indígenas en Oaxaca, entendida a grandes rasgos como un modo, una lógica de vida a partir de cuatro elementos: el poder comunal, el trabajo comunal, la fiesta comunal y el territorio comunal (Maldonado, 2011). Fue inicialmente formulada por los antropólogos Floriberto Díaz, mixe, y Jaime Luna, zapoteco de Guelatao y desarrollada por un grupo de antropólogos e intelectuales (José Rendón, Benjamín Maldonado, Adolfo Regino, entre otros).

1. La configuración del magisterio de la educación indígena en Oaxaca

El magisterio específicamente dirigido para la atención de la niñez indígena en Oaxaca históricamente empezó a forjarse a partir de los años setenta del siglo pasado, con la característica de enarbolar explícitamente la identidad y las culturas étnicas. Por esta característica y porque su actividad docente se ubica en el medio indígena se diferencia del resto del magisterio del sistema educativo, particularmente del sistema general de educación básica, las llamadas escuelas “generales” -no explícitamente indígenas-, y constituye un subsistema aparte: el Departamento de Educación Indígena (DEI) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). Las escuelas de este subsistema se ubican en regiones indígenas principalmente, pero muchas escuelas generales también; en cierto modo la distribución entre un tipo de escuela y otro en Oaxaca es arbitraria⁶.

Los docentes del subsistema de educación indígena en la entidad, constituyen uno de los gremios de educadores específicamente para el medio indígena con mayor antigüedad y presencia en México. Sus orígenes remontan a los años 1963 y 1964, cuando el Instituto Nacional Indigenista (INI) inició la formación del Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües (Salinas, 2011: 31). De hecho fue el primer programa institucional de formación de cuadros profesionales para la educación indígena, en el que los

⁶ Durante el ciclo escolar 2009-2010, Oaxaca era la entidad federativa con mayor porcentaje de atención a niñas y niños indígenas en escuelas generales de los niveles educativos preescolar, primaria y secundaria, con alrededor de 149,118 niñas y niños, lo que constituía un 22.75% a nivel nacional, seguido por Veracruz con el 12.05% (Inicio y Fin de Ciclo Escolar 2009-2010, Formato 911, DGPP, UPEPE, SEP citado por SEP, 2011:11).

aspirantes a ser promotores eran introducidos durante los primeros cursos en el manejo de ciertas estrategias para la enseñanza del español oral para los grupos llamados “preparatorios”⁷ (Rebolledo, 1994:18). Los promotores que concluían los cursos eran convocados y enviados a diferentes comunidades para abrir escuelas o, para poner en marcha el programa para los grupos “preparatorios” en aquellas comunidades donde ya funcionaba la escuela, y preparaban para su ingreso escolar tanto a niños en edad escolar hasta con adultos de 18 a 20 años.

Por otra parte, el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM) -que en 1971 se convirtió en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM)-, mejor conocida como “Mejoramiento” (Salinas, Op. cit.: 32), se hizo cargo de la capacitación de los promotores reclutados por el INI con cursos con distintas modalidades -intensivos y semintensivos- con una estructura curricular semejante a la de las normales, aunque el énfasis formativo era la nivelación magisterial (Rebolledo, Op. cit.:18-19), que consistía básicamente en atender las ausencias escolares básicas de los promotores. En 1971, en la Secretaría de Educación Pública (SEP), se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGMEEMI) que impulsó la carrera de Técnico Bilingüe en Educación Indígena que no logró consolidarse ni obtuvo el reconocimiento de la Dirección General de Educación Normal (Salinas, Op.cit.: 31).

Retomo este último programa porque, a pesar de que no se consolidó, el apelativo de “extraescolar” quedó de algún modo asociado a la educación indígena, es decir, como educación “no formal” en el imaginario magisterial, una especie de educación marginal. Tal vez de ahí viene el contraste entre las primarias del subsistema de educación indígena con el sistema de las primarias generales, en el que ésta últimas son reconocidas como “primaria formal”, incluso por los propios docentes de educación indígena.

En 1968, en Oaxaca, tuvo lugar una experiencia educativa muy importante con la creación del Instituto de Investigación e Integración Social del estado de Oaxaca (IIISEO), a través del cual se bus-

⁷ Los grupos “preparatorios” eran llamados así por ser de preparación de los niños y jóvenes para su ingreso al primer grado de primaria (Rebolledo, 1994: 18).

caba formar cuadros técnicos para la integración social y cultural de la población indígena. De este programa surgieron otros subprogramas de docencia y de investigación, cuyo enfoque era el manejo de la lengua materna para la castellanización (Rebolledo, Op. cit.:19). En este sentido el IIISEO se adhirió al debate de la alfabetización de la lengua indígena como una vía para lograr la castellanización y que inicialmente fue sistematizado a partir de los planteamientos indigenistas de Gonzalo Aguirre Beltrán, para después asumir los planteamientos del Plan Nacional de Educación Bilingüe que en 1963 había acuñado Jaime Torres Bodet (González, 2008:136).

El IIISEO propuso entonces un método de castellanización a nivel preescolar como parte de un programa bilingüe bicultural que tuvo mucha influencia (Villavicencio, s/f)⁸ en el debate nacional sobre educación bilingüe (Ibídem). Oaxaca así se posicionó a nivel nacional como una referencia clave en el debate sobre educación bilingüe.

Ante la falta de maestros bilingües que tuvieran estudios normalistas, el IIISEO se propuso formar a esos docentes con varios propósitos: impulsar la investigación educativa en contextos de diversidad lingüístico-cultural, ampliar la oferta de educación indígena más allá del nivel básico y, ofrecer opciones de formación media superior y profesional, a partir de una estructura piramidal en la que la base era la promotoría indígena en el nivel postprimario, en el nivel secundario estaban los técnicos en desarrollo rural y en el nivel profesional estaba la licenciatura en educación indígena o bien posgrados (González, Op. cit.:138). El IIISEO funcionó como la principal institución formadora de promotores y docentes indígenas en Oaxaca entre 1968 y 1976. Fue desaparecido en 1981 con el argumento oficial de que “no cumplía con el cometido de su fundación” (Ibídem: 139). La mayor parte de los estudiantes que estaban

⁸ Hasta entonces en México se habían diseñado dos métodos para castellanizar. Uno fue el de *Juegos para aprender español* de Mauricio Swadesh, de castellanización directa o sustitución. El segundo fue el *Método audiovisual para la enseñanza del español a hablantes de lenguas indígenas* desarrollado por el IIISEO de método directo o de inmersión (Villavicencio, s/r).

inscritos entonces fueron enviados a las escuelas normales de la entidad (Ibídem). Los egresados de este instituto junto con los promotores formados por el INI integraron las primeras filas de la docencia indígena en la entidad.

En 1974, surgió la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), que fue la primera organización magisterial etnopolítica en Oaxaca integrada por 350 docentes bilingües, hablantes de 12 lenguas indígenas de la entidad, muchos egresados del IIISEO. Inicialmente se organizaron por demandas laborales, y muy pronto se organizaron para impulsar lo que llamaron una educación liberadora en sus comunidades (Maldonado, 2011: 180-181). Esta iniciativa tuvo lugar en el contexto de una década de ascenso de movimientos sociales en Oaxaca, como veremos más adelante, lo que de alguna forma permeó la vocación política del magisterio de la entidad y del surgimiento de organizaciones como ésta. En ese contexto de movilización, el surgimiento de la CMPIO tuvo un amplio respaldo de organizaciones políticas, comunidades y algunos sindicatos (Ibídem)⁹, lo que le permitió sortear diversas crisis políticas y sobrevivir hasta la actualidad.

Mientras tanto, a nivel nacional, después de varios intentos para impulsar una educación para los pueblos indígenas, en 1978 finalmente se constituyó el subsistema de educación indígena en México a nivel federal con la creación de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que sustituyó y ocupó el lugar de la DGEEMI (Salinas, Op.cit.: 31). Entre 1976 y 1978 se había realizado una gran contratación de maestros para ampliar los servicios de la educación bilingüe bicultural (Ibídem: 38). De esta forma la DGEI se constituyó como parte del Sistema Formal Nacional de Educación Básica y ese mismo año se inició el programa nacional “Educación para Todos” y el programa de castellanización (Nahmad, 2009: 9). La meta era impulsar la educación indígena a partir de un modelo de transición sistemática, que reconocía a la lengua indígena y a

⁹ Esta organización opera actualmente como Jefatura de Zona de Supervisión 21-Plan Piloto del Subsistema de educación indígena del IEEPO, como delegación sindical de la Sección XXII y como Asociación Civil (Meyer, 2010: 84). Actualmente realiza sus actividades en 350 comunidades con más de 1 200 maestros que pertenecen a esta organización con 23 zonas escolares (Ibídem: 181).

la necesidad de considerarla en los procesos escolarizados para poder transitar hacia el español y la cultura nacional de una forma más sistemática (Ramos, 2011: 119). La Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, A.C. (ANIBAC) participó en el diseño del proyecto de educación bilingüe bicultural. En la siguiente década, la de los años ochenta, se editaron libros de textos en lenguas indígenas, se diseñaron planes de estudio para preescolar específicos para el medio indígena, y también se editaron manuales para el fortalecimiento de la educación bilingüe bicultural (Ibídem).

El subsistema de educación indígena en Oaxaca fue operado por la DGEI de forma centralizada hasta 1992. En ese año, Carlos Salinas, impulsó la descentralización educativa y como consecuencia de ésta, la SEP llevó a cabo la transferencia de sus servicios educativos, escuelas, docentes y equipos a los estados (Zafra, 2008: 140). De este modo, se formó el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), mismo que recibió los servicios transferidos sin suficiente preparación ni planeación, y sin propuestas o iniciativas locales para operarlos, lo que hizo que la transferencia fuera errática y accidentada. Dicha política de descentralización por desgracia no permitió el diseño de una nueva institución educativa en la entidad. En esa lógica se descentralizó la DGEI y se creó el Departamento de Educación Indígena (DEI) –que en 1999 se convirtió en la Dirección de Educación Indígena- dependiente del IEEPO, aunque las políticas y directrices normativas de este subsistema continuaron siendo atribución de la DGEI de la SEP.

En la actualidad, el subsistema de educación indígena está integrado por educación inicial, educación preescolar, primaria bilingüe, secundarias comunitarias, albergues escolares, centros de integración social, brigadas de desarrollo indígena –conocidas como brigadas “culturales”-, procuraduría de asuntos indígenas y radios bilingües, además de las supervisiones escolares y las jefaturas de zona (CEDES/DEI, citado por González, 2008: 128). La DEI está organizada en 21 jefaturas de zonas de supervisión, que son las responsables de coordinar 173 zonas escolares, con 3 420 centros de trabajo (Ibídem). Para el inicio del ciclo escolar 2014-2015, este subsistema contaba con 10, 597 docentes en educación preescolar y primaria indígena (IEEPO, 2014).

Por otro lado, como antecedente importante en la formación de docentes para educación indígena, fue el impulso del INI para la formación de promotores bilingües en 1963 y 1964; en ese entonces se reclutó a personas hablantes de lenguas indígenas de las propias comunidades que estuvieran interesadas y que tuvieran como experiencia mínima el saber leer y escribir, lo cual permitió que ingresaran desde profesores con título de normalista que eran una minoría, hasta personal que únicamente había cursado algunos años de educación primaria. En la mayoría de los casos los docentes normalistas dirigían el desarrollo de los programas educativos de formación de los promotores (Rebolledo, Op. Cit. 18). Posteriormente, cuando se fundó la DGEI en 1978, en la estructura de esta nueva institución, los primeros promotores formados por el INI y el IFCM, pasaron a ocupar plazas de profesor bilingüe (Ibídem: 19). Además, los docentes contratados por la DGEI no tenían estudios superiores en su gran mayoría, debido sobre todo a que había pocos indígenas, hablantes de lengua indígena, con estudios profesionales o de normal. La política de la DGEI entonces fue contratar a jóvenes indígenas egresados de bachillerato, con la idea de que era prioritario que quienes integraran este magisterio fueran hablantes de lenguas indígenas. El propósito era que, mientras ejercían la profesión docente, serían formados académicamente a través de diferentes vías¹⁰. En Oaxaca se pretendió que fuera a través del IIISEO como ya vimos.

Los procesos de formación docente indígena impulsados por la DGEI desde 1978 estuvieron orientados hacia la profesionalización docente cuyo punto de partida eran los cursos de “Inducción a la docencia”. Dichos cursos que se organizaban en forma de taller, idealmente eran de 120 horas, en la década de los noventa podían ser de una semana, tres o seis meses, a veces de un año. Según la DGEI el propósito era que el aspirante analizara y experimentara la práctica docente cotidiana en el trabajo con docentes *in situ*, intercambiara experiencias con maestros, otros aspirantes y miembros de la comunidad y participara en la planeación, desarrollo y evaluación del proceso enseñanza aprendizaje. Aprobado el taller los aspi-

¹⁰ Entre 1978 y 1980, el Centro Investigaciones Superiores del INAH impulsó una licenciatura en Etnolingüística y otra de Ciencias Sociales (Rebolledo, 1994: 19-20)

rantes se incorporaban a los servicios de educación inicial, preescolar o primaria indígenas y desarrollaban actividades de promoción educativa. Posteriormente se esperaba que concluyan el bachillerato si lo habían interrumpido y que se inscribieran a una licenciatura (DGEI 1998, citado por Salinas Op.cit: 39). En Oaxaca, estos cursos de inducción a la docencia se desarrollaron hasta 2006, cuando declinó la contratación de bachilleres, debido a que en su lugar fueron contratados los egresados de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO)¹¹.

La atención a la demanda de una formación académica profesional para docentes para la educación indígena se concretó hasta 1982, mediante un acuerdo interinstitucional entre la DGEI y la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en Ajusco, D.F., a través del cual ambas dependencias acordaron impulsar un programa de Licenciatura en Educación Indígena (LEI), para proporcionar educación superior escolarizada al magisterio indígena en servicio del subsistema de educación indígena a nivel nacional. Al inicio esta licenciatura se abrió para formar cuadros medios de dirección, es decir, supervisores y directores de escuela, poco después se amplió a docentes en servicio (Rebolledo, Op.cit.: 20-21). Para garantizar la permanencia de estos docentes en la Cd. de México les fueron otorgadas becas-comisión durante los 4 años que duraba carrera. De esta manera la LEI creó un espacio universitario permanente para la formación de los profesores indígenas del país (Ibidem). Esta licenciatura, tuvo la característica de poner el énfasis en la formación de docentes para el medio indígena, más allá de la llamada “nivelación” que había caracterizado hasta entonces los programas de formación para docentes que laboraban en dicho medio.

En 1990, mediante otro convenio interinstitucional con la DGEI, la UPN abrió los programas de Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPyLEPMI'90) para

¹¹ En la actualidad los Talleres de Inducción a la docencia en Oaxaca sólo son desarrollados en Oaxaca por la CMPIO en la Jefatura de zona de supervisión No. 21, conocida como Plan Piloto.

atender de forma semiescolarizada¹², a docentes en servicio en el subsistema de educación indígena, con estudios de bachillerato, a través de la red UPN en 23 estados del país, en 35 Unidades UPN y más de 40 subse-des (Salinas, Op. cit.: 36). Una parte de los estudiantes que ingresaron a la UPN eran docentes en servicio con plaza base que carecían de estudios de licenciatura. Otra parte importante eran bachilleres que ingresaban al servicio docente en el sistema de educación indígena, contratados como interinos por tiempo determinado, y sin seguridad social. La DGEI condicionaba la recon-tratación de los bachilleres –y su posterior basificación– a que estudiaran la licenciatura y la concluyeran. El objetivo era la profesionalización del magisterio indígena en servicio para resolver así tanto la demanda potencial como la problemática concreta que presentaba la educación indígena a nivel nacional (Rebolledo, Op.cit.: 23).

Apenas iniciando su operación, entre octubre de 1990 a febrero de 1991, se inscribieron a las LEPyLEPMI a nivel nacional más de 5 mil docentes de educación indígena (Salinas, Op. cit.: 69). Para 2010 se habían incorporado a estudiar esta licenciatura aproximadamente 30 mil docentes en 86 Unidades y subse-des (Ibídem, 140) del país. Este programa de licenciatura para la profesionalización de docentes indígenas se constituyó desde su inicio en el programa de mayor cobertura a nivel nacional y también a nivel de América Latina en la actualidad.

En Oaxaca las LEPyLEPMI empezaron a operar en 1990 en tres Unidades UPN: Cd. Ixtepec en la región del Istmo de Tehuantepec con una subse-de en Matías Romero, Tuxtepec en la región de la Cañada con una subse-de en Temazcal, y en Oaxaca, capital del estado con subse-des en Huajuapa, Putla, Huautla, Teotitlán, Tlaxiaco, Jamiltepec, Río Grande, Pochutla y Cacahuatpec. Los alumnos que ingresaban, provenían en su gran mayoría de programas de bachillerato y empezaban a laborar en el sistema de educación in-

¹² Es una licenciatura semiescolarizada porque los estudiantes cursan la licenciatura en las Unidades o en las subse-des en los sábados de cada semana, o bien, pueden ser sábados y domingos cada quince días. Durante el resto de la semana laboran en sus escuelas.

dígena, mismos que estaban condicionados a estudiar en la UPN para ocupar una plaza en el sistema de educación indígena.

El ingreso de bachilleres al subsistema de educación indígena en Oaxaca disminuyó en 2006, debido a que la Escuela Normal Bilingüe Intercultural (ENBIO) empezó a tener egresados que ocuparon las plazas disponibles en el subsistema de educación indígena. Al mismo tiempo, en las licenciaturas LEPyLEPMI de la UPN, se profesionalizaba a un creciente número de hijos de docentes jubilados, que heredaron las plazas, quienes también estaban condicionados a estudiar estas licenciaturas en la UPN.

La ENBIO empezó a operar en el año 2000 en la población de Tlacoahuaya, Tlacolula en los Valles Centrales de Oaxaca. Fue fundada con el decreto del gobierno del estado emitido en 1999, a iniciativa del magisterio de educación indígena y la Sección 22 del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE). En ella se imparten las licenciaturas de Educación Preescolar Bilingüe y la de Educación Primaria Bilingüe, después de un arduo proceso para que fueran reconocidas oficialmente, primero para impulsar las adecuaciones específicas que requería el plan de estudios de 1997 de Normales; y posteriormente en 2004, para la formulación de los programas de estudio para la formación profesional de educadores bilingües e interculturales que respondieran al fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística de los pueblos originarios (ENBIO, s/f). La ENBIO ha participado con propuestas para la formulación del plan y los programas de estudio que hoy se están aplicando a nivel nacional bajo el nombre de Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe.

Gracias a las licenciaturas que se imparten en la UPN y en la ENBIO, en Oaxaca ha aumentado la cantidad de docentes con estudios de licenciatura que se insertan al subsistema de educación indígena de la DEI, no obstante los profesores con estudios de bachillerato siguen siendo mayoría en el magisterio indígena. Por otro lado, a finales de la década pasada -2010-, comenzaron a ingresar como docentes en este subsistema los hijos de los docentes jubilados, quienes heredaron la plaza docente de su padre o madre del mismo subsistema de educación indígena. Estos docentes, herederos de una plaza, tienen antecedentes escolares distintos a los do-

centes que históricamente habían conformado el magisterio de educación indígena, ya que la mayoría son egresados o han hecho estudios de alguna licenciatura no relacionada con la docencia en educación básica, e incluso algunos tienen posgrado, y no necesariamente son hablantes de alguna lengua indígena. No obstante, al no contar con los estudios requeridos para ejercer la docencia, también deben estudiar la licenciatura en la UPN en las mismas condiciones que los bachilleres, aunque tienen asegurada su plaza en contraste con los bachilleres.

Así tenemos que para el inicio del curso 2013-2014 en Oaxaca, de 3 mil 743 docentes en preescolar indígena, el 50 por ciento no tenían el perfil requerido, es decir, contaban solo con estudios de primaria terminada (0.2), secundaria (1.6) y bachillerato (27.9 por ciento). Un 20.5 por ciento contaban con estudios de licenciatura incompleta. Mientras, que 49.6 ciento tenían licenciatura completa y un .3 por ciento contaba con estudios de posgrado¹³ (IEEPO, 2013). En tanto que en las escuelas primarias indígenas, de 6 mil 971 docentes, el 42 por ciento no tenía perfil porque solo contaban con secundaria (0.7), bachillerato (19.1). Con licenciatura incompleta el 22.2 por ciento. En tanto que quienes tenían licenciatura completa constituían el 57.1 por ciento, y un .94 por ciento con estudios de posgrado¹⁴ (Ibídem). Es por eso que de alguna manera, se puede afirmar que en el subsistema de educación indígena en Oaxaca es donde se concentra el mayor porcentaje de docentes que no cuentan con el perfil requerido para esta profesión, y que se encuentra frente a grupo.

¹³ En contraste el personal docente de las escuelas preescolares generales de 5 mil 611 docentes, había sólo un 2.79% sin perfil, en tanto que 93.6% tienen licenciatura completa y 3.59% con estudios de posgrado (IEEPO, 2013).

¹⁴ Las escuelas primarias generales por su parte de 6 mil 971 docentes había 9.02 % sin perfil, 88.1% con licenciatura completa, y 2.94% con estudios de posgrado (IEEPO, 2013)

2. Ser docente de educación indígena en Oaxaca: de la inserción laboral a la trayectoria profesional

Los docentes del subsistema de educación indígena inician su inmersión en la socialización magisterial desde el primer contacto, la primera contratación, las primeras relaciones, las primeras experiencias docentes y sindicales, los primeros discursos escuchados, las expectativas para la asignación de plaza definitiva, la formación de redes de apoyo, etc. Es decir, desde su inserción en el subsistema de educación indígena estatal deberán enfrentar el reto de decodificar e interpretar las prácticas, significados, rituales y discursos que caracterizan a la educación indígena en Oaxaca, y estar así en condiciones de sortear la vida magisterial en ese subsistema de manera cotidiana en la escuela, así como las relaciones con los supervisores y directores, la práctica docente, las relaciones con el alumnado, las expectativas de madres y padres de familia, la formación en la UPN, la vida sindical y la presencia de una reivindicación étnica permanente. Todos estos aspectos de la vida cotidiana magisterial en el subsistema de educación indígena en Oaxaca, los podemos agrupar en tres grandes ámbitos socioprofesionales: el ámbito propiamente institucional/escolar, el ámbito sindical y el ámbito de la retórica étnicista, cuyo entrecruzamiento forma una trama que estructuran lo que puede denominarse cultura etnomagisterial en Oaxaca

Respecto del primero, podemos mencionar que las vías de ingreso al subsistema de educación indígena son muy diferentes entre los egresados de la ENBIO, los hijos de los jubilados y los bachilleres. En el primer caso, al concluir sus estudios han tenido garantizada una plaza en el subsistema de educación indígena; en el segundo caso están condicionados a estudiar una licenciatura en educación básica del medio indígena aunque por tener una plaza heredada tienen casi segura la base. Lo que no sucede con quienes ingresan al servicio docente con bachillerato y que estudian la UPN,

pues su inserción laboral es un proceso accidentado, nada seguro y arduo. Cabe destacar que éstos últimos han constituido la mayoría de los docentes del subsistema de educación indígena en Oaxaca.

Los criterios de selección, emanados de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), son básicamente tener bachillerato y dominar una lengua indígena acorde con el área lingüística de la zona escolar a la que será adscrito (Monterrubio, 2013). El dominio lingüístico en español generalmente se da por sentado, en tanto que el dominio de una lengua indígena se evalúa con un examen denominado “de bilingüismo”, aún cuando se evalúe principalmente la lengua indígena. Este instrumento es elaborado y aplicado por un encargado de la Mesa Lingüística de la Jefatura de Zona, bajo criterios generalmente consensados en el equipo pedagógico de dicha Jefatura. Por lo general dicho examen consiste en traducir palabras del castellano a la lengua indígena de referencia (Ibidem, 2013). Este proceso es un tanto incierto porque suele suceder que el dominio de la lengua indígena no siempre se cumple y que aún así el aspirante es aprobado si cuenta con el aval de la supervisión y el sindicato de la Sección 22 del SNTE. Por otra parte, en Oaxaca, salvo algunas zonas como la región mixe (González, Op. cit.: 130) o la zapoteca del Istmo, es sumamente usual la “desubicación lingüística”, es decir, que maestros y maestras hablantes de determinada lengua indígena sean adscritos a las zonas escolares que faltan por cubrir, sin que sea prioritario que conozcan las lenguas indígenas de las comunidades a las que fueron asignados.

Quien aspire a ocupar una plaza docente en el subsistema de educación indígena debe acordar con la supervisión escolar y la parte sindical que éstos lo propongan para ocupar un interinato o una vacante, lo que usualmente es una situación angustiante para quien aspira a ingresar al sistema, pues debe ser capaz de decodificar claramente y actuar en consecuencia en los ámbitos institucional y sindical desde los primeros contactos. En el caso de ser egresado de la ENBIO o haber heredado alguna plaza docente, también debe saber negociar o hacer uso de redes de apoyo para ser propuestos en determinada zona escolar, aunque en estos dos casos el ingreso al subsistema de educación indígena estaba prácticamente garantizado como ya mencionamos.

La inmersión docente

Una vez realizado el primer contacto y haber sido propuesto para ocupar una vacante, hay que cumplir los requisitos (principalmente el certificado de bachillerato y hablar una lengua indígena). Quien aspira a ingresar al sistema tiene que prestar atención a las indicaciones de la supervisión escolar para acudir al llamado e iniciar los trámites administrativos en el IEEPO sin tropiezos. Los bachilleres contratados iniciaban un proceso de inmersión docente a través de los llamados “cursos de inducción a la docencia” organizados por el DEI del IEEPO, que deberían tener una duración de tres a seis meses con 120 hrs.

Este curso los orientaba la normatividad de la educación indígena nacional: los requisitos institucionales, los procesos administrativos, el plan y programa de estudios oficiales y los libros de texto, así como las primeras referencias pedagógicas y las problemáticas educativas comunes. No era raro que muchos de los aspirantes ingresaran sin haber asistido a esos cursos y que se enfrentaran a su primer grupo sin casi ninguna orientación. A partir de 2006, debido a que las plazas de nueva creación fueron ocupadas por los egresados de la ENBIO, estos cursos de inducción ya no se realizaban por la DEI, con la excepción de los que realizaba la CMPIO en la Jefatura de zona de supervisión No. 21, conocida como Plan Piloto.

Los docentes del subsistema indígena, reciben cursos de actualización a través de los Talleres Generales de Actualización, de aproximadamente 12 horas que se imparten en dos o tres días. Tienen un carácter informativo y su propósito “es detonar otros procesos de estudio y aprendizaje colectivo” (IEEPO, s/f) y establecer acuerdos para enfrentar problemáticas pedagógicas comunes.

Actualmente, en una buena parte de estos cursos que se denominan “interculturales”, se abordan conceptos iniciales sobre cultura, identidad y lengua indígena relacionándolos con algunas prácticas comunitarias emblemáticas, tales como: indumentaria, lengua, gastronomía, artesanías, bailes y demás (Monterrubio, Op. cit.). Con estos cursos quienes ingresan se inician en la *doxa* étnica del magisterio del subsistema de educación indígena en Oaxaca: una densa producción discursiva que gira en torno a interpretacio-

nes sobre reivindicación étnica, cultura e identidad étnicas, interculturalidad y, particularmente, comunalidad y lengua indígena.

Con respecto a la lengua indígena, hasta 2009, las escuelas del subsistema de educación indígena no contaban con una propuesta curricular específica para el medio indígena que pudiera servir de guía para el docente. Además, los planes de estudio siguen siendo los mismos que los de las escuelas generales, sólo que en las escuelas indígenas se incorpora la materia de “lengua indígena”, la cual, cuando se enseña, generalmente se hace sin ninguna propuesta metodológica particular.

Generalmente no se aborda la lengua indígena como objeto de estudio y reflexión a pesar de que hay libros de texto en lengua indígena para algunos grupos etnolingüísticos oaxaqueños. Lamentablemente, no son usados en las escuelas indígenas por diversas razones, y una de ellas es que con frecuencia los textos no corresponden a la variante dialectal de la comunidad. Por otro lado, la propuesta de la DGEI impulsada en 2009 denominada “Parámetros curriculares de la Asignatura de la Lengua Indígena” (y que es una herramienta pedagógica importante en la enseñanza de lenguas indígenas) en Oaxaca, prácticamente es desconocida. Sin embargo, hay excepciones, pues han habido docentes que han tratado de impulsar diversas propuestas de enseñanza bilingüe, como los trabajos realizados por la CMPIO.

Hasta la fecha (antes de la Reforma Educativa), cuando un aspirante a docente sin estudios normales aspira a ingresar en el subsistema de educación indígena, inicia su primera contratación e ingresa al servicio como promotor cultural bilingüe, para después ocupar un puesto de maestro o maestra bilingüe en educación preescolar o primaria (Ibidem) con un contrato laboral temporal o interino en sustitución de un docente que está de comisión o incapacidad, si es el caso.

Eso significa que cuando se termina el plazo estipulado en su contrato, deberá recontratarse, lo cual implica a su vez que semestralmente tiene que reiniciar los trámites para reingresar al servicio y demostrar así que está cumpliendo con las labores docentes y administrativas encomendadas, mismas que deben ser evaluadas por el director o el supervisor. Para tener derecho a ser recontratado también debe demostrar que se encuentra desarrollando estu-

dios de licenciatura en la UPN, además de haber acumulado en forma debida el puntaje mínimo exigido de participación sindical¹⁵. Así que después de varios contratos por tiempo determinado, la continuidad en los estudios de licenciatura y acumular los puntos que prueben su permanencia en el servicio y participación sindical, obtienen una plaza en el subsistema de educación indígena.

Quienes recién ingresan al servicio son generalmente enviados a las comunidades más alejadas, con mayores dificultades de comunicación, y en condiciones que son difíciles de atender para cualquier docente con experiencia. También es muy común –salvo algunas excepciones como ya mencionamos– que los docentes de nuevo ingreso sean enviados a comunidades con lenguas indígenas distintas a las que conocen. Lo que se complica cuando la escuela primaria o preescolar es multigrado, es decir, deben de atender a niños y niñas de distintos grados escolares.

Las escuelas del sistema indígena

En Oaxaca, el 62 por ciento de las escuelas primarias indígenas en 2013 era multigrado (INEE, 2013: 314), es decir, que un solo docente atiende a varios grados escolares e incluso hasta los seis grados en un solo grupo escolar, y según el caso, se les denomina escuelas unitarias, bidocentes o tridocentes¹⁶. En tanto que en preescolar, 48 por ciento de las escuelas son unitarias (Ibidem: 309). Las escuelas unitarias, tanto de preescolar como primaria, generalmente se encuentran localizadas en comunidades pequeñas, por lo que sus docentes deben estar atentos a mantener el número de alumnos mínimo para que la escuela sobreviva y que la plaza docente no sea desaparecida o reasignada. Con frecuencia esta tarea suele realizarla el docente de grupo, con el respaldo de las autoridades municipales que no quieren perder la escuela, aunque también puede ser una labor solitaria. En tanto que para las escuelas de preescolar y prima-

¹⁵ El porcentaje varía según los acuerdos de los centros de trabajo o las delegaciones. Un referente usual es exigir el 80% de participación sindical.

¹⁶ En 2006, del total de escuelas multigrado de primaria el 52 % eran unitarias, el 26 % bidocentes y el 22 % tridocentes (IEEPO, 2010).

ria bidocentes o tridocentes, e incluso las de organización completa, es importante mantener el número mínimo de alumnos en los grupos escolares para garantizar que las plazas docentes asignadas a la escuela indígena no desaparezcan.

Si el docente de recién ingreso es asignado una escuela unitaria, tendrá que atender a un grupo multigrado con los seis grados organizados en tres partes: primero y segundo, tercero y cuarto, y quinto y sexto. También deberá encargarse de la organización de la escuela y de las celebraciones cívicas y las actividades artísticas. Además de atender tareas como el mantenimiento y aseo de la escuela. Una tarea particularmente complicada y delicada que les consume mucho tiempo, es el llenado de la documentación escolar: boletas, informes y demás, para lo cual requieren mucha orientación cuando recién ingresan al servicio. Las escuelas multigrado unitarias plantean un enorme reto a quien recién ingresa al subsistema de educación indígena, y aún más si el docente no conoce la lengua materna de su grupo escolar. Por otra parte, la mayor parte de las escuelas multigrado están en comunidades pequeñas, generalmente alejadas de los centros urbanos, en situación económica difícil, generalmente con alta migración, y difícil acceso. Condiciones que influyen para que el docente busque su cambio de centro de trabajo.

Las escuelas primarias indígenas de organización completa, es decir, que cuentan con grupos para los seis grados escolares, constituían en 2013 el 48 por ciento en Oaxaca (INEE, Op. cit.). Estas primarias indígenas cuentan cuando menos con un docente por grupo escolar y un director o directora. Son escuelas que suelen funcionar asignando comisiones a los docentes para atender las múltiples actividades a lo largo del calendario escolar. Tienen un Consejo Técnico conformado por todos los docentes de la escuela, que sesiona regularmente presidido por el director o directora. Este Consejo se encarga de planear, revisar y proponer actividades y acuerdos relacionados con aspectos pedagógicos, administrativos, o bien del funcionamiento general de la escuela, aunque hay que decir prevalecen con mucho los asuntos administrativos.

Cuando se incorpora un docente de reciente ingreso a estas escuelas de organización completa, por lo común se les asigna primer grado, ya que los docentes con mayor antigüedad suelen aten-

der a niños y niñas de los últimos grados, ya que tienen esa prerrogativa en vista de que tienen más derechos sindicales y más antigüedad. Es decir, que con el escaso respaldo formativo, el docente de reciente ingreso al subsistema de educación indígena debe enseñar a leer y escribir a su grupo escolar, lo que plantea un enorme reto debido a las expectativas que tienen tanto las madres y padres de familia como colegas, directivos y supervisores.

Por otra parte, las escuelas primarias de organización completa del subsistema de educación indígena a menudo se enfrentan al prejuicio social sobre su calidad educativa, pues cuando existe en la localidad una escuela del sistema general, es usual que exista una valoración social de que éstas son de un nivel académico superior. Así que son frecuentes los casos en que cuando hay escuelas de los dos sistemas en una comunidad, padres y madres de familia prefieren llevar a sus hijos a las escuelas generales y no a las indígenas, pues existe el prejuicio de que son de menor calidad y “enseñan lengua indígena”. Lo que significa un reto para el equipo docente de la escuela del sistema indígena para ganar prestigio y posicionarse en la localidad.

Las trayectorias del docente de educación indígena

Los docentes en el subsistema de educación indígena enfrentan múltiples presiones de distinta índole para desarrollar su actividad profesional: requerimientos administrativos de la supervisión escolar, participación y colaboración con la representación sindical y con las autoridades locales, cumplimiento de comisiones escolares e incluso el aseo del salón o la escuela. Además, como ya vimos, deben cursar estudios semiescolarizados en la Licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN)¹⁷. Lo que implica que deban trabajar durante la semana frente a su grupo escolar, y estudiar su licen-

¹⁷ En el título de licenciatura del docente egresado se especifica si es preescolar o primaria, lo que está supeditado al nivel escolar donde el docente esté laborando mientras estudia.

ciatura acudiendo los fines de semana, o bien cada quince días a las sedes o subsedes de las Unidades UPN en la entidad.

Cuando se incorporan a los estudios de licenciatura, una parte considerable de docentes indígenas tienen como antecedente una trayectoria escolar accidentada. Por lo que estudiar en la UPN o en la ENBIO, y sobre todo concluir y titularse constituye un logro personal y familiar frente a las múltiples adversidades que se enfrentaron durante su trayectoria académica, más cuando se logra alcanzar una plaza de base como docente.

En años recientes, en las nuevas generaciones, se pueden encontrar a estudiantes de la LEPyLEPMI de la UPN de Oaxaca que han heredado la plaza docente de uno de sus progenitores jubilados, y que ya tienen estudios de carreras universitarias que no están relacionadas con la educación, pero que igual están condicionados a estudiar la licenciatura en la UPN si quieren tener la base definitiva..

A pesar de los cambios sociolingüísticos, es posible decir que un buena parte de los docentes del magisterio indígena iniciaron su escolarización sin conocer el español, con profesores monolingües en español. Incluso fue frecuente que quienes iniciaron su escolarización en escuelas del subsistema de educación indígena, tuvieran una enseñanza exclusivamente en español debido a que el docente no hablaba la misma lengua de la comunidad, o no tomaba a la lengua indígena como objeto de estudio, o bien, daban preferencia al español como lengua de instrucción.

Tendencialmente, en la educación básica de maestras y maestros indígenas se privilegió la enseñanza del español y la aritmética, en tanto que la enseñanza de las demás áreas tuvo un predominio informativo y de memorización. Además, se puede decir que con frecuencia tuvieron que enfrentar restricciones e inclusive la prohibición explícita en el uso de su lengua materna indígena. La mayoría aprendió a leer y escribir el español por medio del método fonético silábico, memorizando primero las letras, después juntándolas para formar sílabas para después formar palabras y oraciones. Procesos que a menudo se iniciaron sin haber desarrollado previamente la expresión oral y la comprensión de escucha del español. Es decir, que iniciaron el aprendizaje del español sin una cabal comprensión comunicativa de los significados, por lo que el aprendizaje

del español y las demás áreas tuvo lugar recorriendo un largo camino tortuoso que continuó en los siguientes niveles escolarización (Coronado 2002: 172).

Mientras un docente no indígena que labora en escuelas generales en zonas urbanas realiza sus estudios de preescolar a normal en 17 o 19 años, generalmente sin interrupciones, el magisterio de educación indígena, por razones socioeconómicas y de inequidad, tiene historias de escolaridad muy heterogéneas marcadas por una ardua y accidentada trayectoria escolar, por lo que generalmente les toma mucho más tiempo alcanzar los diferentes grados de escolarización. La cual ocurre generalmente en escuelas multigrado, telesecundarias, telebachilleratos, cursos a distancia, cursos intensivos o semiescolarizados para concluir tanto la primaria, como la secundaria, el bachillerato y la licenciatura (Salinas, Op.cit.: 37).

A través de estudios sobre trayectorias escolares de los docentes de educación indígena, podemos advertir el extremo dinamismo de sus familias para enfrentar su situación económica, ya sea en sus comunidades, en zonas rurales o urbanas empobrecidas. Asimismo podemos ver la compleja reorganización familiar que las llevó a adoptar múltiples recomposiciones con desgarramientos incluidos, su constante movimiento migratorio para mejorar o asegurar condiciones de vida, sus aspiraciones como padres o madres para sus hijos e hijas, la importancia que le dieron a la escuela sin tener muchas veces la capacidad económica suficiente, la situación de subordinación de las mujeres que a veces hizo más difícil poder estudiar, las diversas caras del trabajo infantil, las difíciles decisiones que se toman para ir a la escuela y salir adelante, las diversas formas que toma la intolerancia o incompreensión de los propios y no sólo de los otros, las formas abiertas y solapadas del racismo y la discriminación, así como también el apoyo y solidaridad recibidos tanto de los propios como de "otros" (Cfr. Ramos, 1996; González, 2008; Ramos 2011; Salinas, 2011; Czarny, 2012).

La profesión docente es altamente valorada por la familia y el mismo docente, pues representa seguridad laboral y además prestigio, porque se considera un ascenso social. La mayoría son hijos de campesinos, muchos se han dedicado a labores del campo, a jornaleros, a actividades de servicios o al servicio doméstico. Hay quienes

en algún momento fueron migrantes en el norte (Cfr. Ramos, 2011, Czarny, 2012, Salinas, 2011). Esta valoración la vemos, más recientemente, en los hijos de docentes que accedieron a la plaza al haberla heredado de su madre o padre, y que a pesar de tener otra formación, e incluso otros intereses, han sido presionados por la familia para acceder a la profesión docente en el medio indígena, pues la plaza docente es considerada como un logro y un patrimonio familiar.

Por otra parte, la mayor parte de los docentes en el subsistema de educación indígena al ingresar al servicio, no sólo carecen de una formación suficiente para enfrentar los retos que implica el oficio docente para afrontar a su primer grupo escolar, sino que enfrentan esta experiencia en las condiciones más adversas y los desafíos educativos más difíciles: grupos multigrado, escuelas unitarias, grupos escolares que han estado cambiando varias veces de docente incluso en un mismo ciclo escolar. Por ello, acuden a los maestros con mayor antigüedad en la escuela (si los hay), o con los supervisores, o con los asesores técnicos pedagógicos de la jefatura escolar, o bien con personas conocidas que son o fueron docentes de primaria o preescolar, para solucionar de algún modo las diversas problemáticas cotidianas, presionados por el temor de no poder “sacar al grupo” al finalizar el curso escolar según las expectativas del director, supervisor y las madres o padres de familia, e incluso de la autoridad municipal.

Por estas razones estos docentes tienden a buscar procedimientos “probados”, ya que les urgen soluciones rápidas para que las niñas y niños sepan leer en primer grado, que aprendan a sumar y restar en segundo, que en tercero aprendan a multiplicar, etc. y además para poder orientarse en la maraña de procedimientos administrativos y en la densa documentación que les exige la supervisión escolar, entre otras cosas. Esta forma de buscar consejo juega un papel fundamental en la orientación de cómo “dar la clase”, cómo enfrentar los problemas en el aula, a qué darle prioridad y demás, pues proporciona “recetas” para cubrir las expectativas sociales esperadas, y no los retos académicos. Estas “recetas” constituyen un repertorio de rutinas escolares que tienden a homogeneizar a los contextos y sujetos sociales.

Y por ello se aferran a estas “recetas” para sobrevivir, reproduciendo las prácticas de los maestros de quienes ellos mismos recibieron en su educación escolar básica, o de experiencias de otros docentes de las escuelas donde trabajan que a la vez han reproducido esas mismas tendencias, configurándose una espiral reproductiva de las viejas prácticas pedagógicas difíciles de remover y que se han constituido en un *habitus* de la cultura magisterial en general (Coronado, Op. Cit.: 175).

En este proceso prevalece un cierto desprecio hacia la teoría que se ve ajena y poco significativa y en contraparte se magnifica el practicismo. Así tenemos que los resultados en las prácticas escolares sea que muchos preparen sus clases durante la marcha, que la enseñanza siga siendo predominantemente monolingüe en español, que las áreas principales siga siendo español y matemáticas, que el método fonético silábico siga siendo el más usado y continúe en plena vigencia incluso en algunos casos cuando se enseñan lenguas indígenas, que no se desarrolle la comprensión del habla y la escucha antes de acceder a la alfabetización del español, que cuando se usa la lengua materna indígena de los niños sea sólo como puente para acceder a los contenidos de los planes y programas oficiales, que los saberes previos de niñas y niños no sean explorados a profundidad, que la enseñanza de las matemáticas siga siendo ardua, angustiante y demás (Ibíd.:176).

Los contextos comunitarios

Un aspecto importante en el panorama de educación indígena en Oaxaca, es que maestras y maestros del subsistema de educación indígena enfrentan las secuelas de las difíciles situaciones socioeconómicas que atraviesan las comunidades indígenas y que se refieren a la pauperización de las condiciones materiales de vida y de producción; lo cual ha acentuado los procesos de migración como estrategia de supervivencia entre los habitantes de estas comunidades. Según el Censo de Población y Vivienda 2010 (INEGI, 2010), en Oaxaca la migración ascendió 600 por ciento en la última década,

tanto la nacional como la internacional¹⁸. Lo que converge con la situación de marginación en Oaxaca, que en 2010 fue considerada como una entidad con un grado de marginalidad “muy alta”; ocupando el tercer lugar de marginación a nivel nacional (Ibídem).

En 2010, de los 570 municipios, 360 se encontraban en grados de muy alta y alta marginación (SEDESOL, 2012). Esta situación ha afectado profundamente las dinámicas sociales y productivas de las comunidades, provocando en muchos casos rasgaduras en el tejido social comunitario. Las familias se han visto obligadas a reorganizarse abruptamente en condiciones adversas, sorteando fracturas con una marcada tendencia a la feminización del trabajo para el sustento familiar, lo que plantea diversas problemáticas familiares. Esto hace que a veces maestras o maestros no obtengan todo el respaldo de las familias a la escuela y sus actividades escolares. No obstante, estas mismas familias están esperanzadas a que la escuela provea a sus niñas y niños de las bases escolares con las que puedan salir adelante.

Las difíciles condiciones para la docencia en estas comunidades pequeñas, pobres, alejadas, de alta marginación, inciden para que maestras y maestros –principalmente los de nuevo ingreso– pidan lo más rápido posible su cambio de adscripción, hacia comunidades más cercanas a los centros urbanos, o a su región de origen o a donde viven sus familias. Lo que van realizando durante su trayectoria profesional, cumpliendo varias condiciones: esperar en la lista de cambios según el escalafón al acumular más años de servicio y mayor experiencia, además de cumplir con los méritos sindicales (el 80% de participación sindical), aunque no siempre ocurre necesariamente en ese orden. Así, los docentes más experimentados y con mayor antigüedad se hallan ubicados en las escuelas mejor comunicadas y más céntricas, aunque no es raro que las condiciones socioeconómicas de estas poblaciones sean también adversas.

¹⁸ De acuerdo con el INEGI, en Oaxaca 103 mil 085 personas emigraron al interior del país en los últimos cinco años; mientras que la población que emigró al extranjero en el lustro pasado fue de 42 mil 802 personas, de las cuales 31 mil 212 fueron hombres y 11 mil 590 mujeres. Mientras que en el 2000, el número total de emigrantes internacionales fue sólo de siete mil 408.

Lo anterior incide para que exista una alta rotación de docentes en los grupos escolares de las escuelas de las comunidades de alta marginación, sobre todo las unitarias. De modo que un solo año escolar un grupo escolar puede tener varios docentes. Lo que incide negativamente en la continuidad de los procesos de enseñanza de niñas y niños. Hace algunos años el IEEPO ha venido aplicando un sobresueldo para arraigar a docentes experimentados a las comunidades pequeñas y alejadas y de alta marginación. No se observan cambios significativos, pues aún se mantiene una alta rotación de docentes en este tipo de comunidades.

Un reto para maestras y maestros en servicio en el subsistema de educación indígena, particularmente importante, es el mantener buenas relaciones con las autoridades de las comunidades, sean presidentes municipales, agentes municipales, agente de policía, comisariados ejidales o de bienes comunales u otras autoridades municipales. El respaldo de estas autoridades a la labor docente es crucial por varias razones. Una muy importante es para que la escuela pueda tener mantenimiento mediante el tequio o proporcionando algunos recursos si cuenta con edificación propia, y si no cuenta con ésta o no es suficiente entonces para que les puedan prestar espacios techados para funcionar. Una más es para promover la inscripción de niñas y niños a las escuelas de preescolar o primaria, incluso de forma obligatoria para cubrir el mínimo requerido por el IEEPO para que la escuela –o el número de docentes– continúe funcionando en la comunidad. Otra es que deben organizar las actividades del ciclo escolar considerando las prácticas económicas y culturales de las comunidades. Por ejemplo, si es tiempo de cosecha es común que las niñas y niños mayores acompañen a sus padres para ayudarlos en la cosecha o que lleguen tarde a la escuela porque tienen que dar de comer o llevar a tomar agua a los animales. Si la cosecha es en campos de siembra lejanos, como el café, puede suceder que las familias trabajen semanas enteras y durante ese periodo niñas y niños no asistan a la escuela, con lo cual los docentes deben pensar en cómo avanzar en los contenidos escolares ante estas situaciones.

Además, también los docentes deben colaborar con las autoridades municipales en algunas festividades cívicas, y estar pendiente

tes de las necesidades de la escuela para solicitar apoyo a la comunidad. Esta relación es generalmente mediada por las Mesas Directivas de la Sociedad de Padres de Familia de la escuela, constituida por presidente, tesorero, vocal(es). En la mayor parte de las comunidades indígenas en Oaxaca estas funciones se encuentran dentro del sistema de cargos, y es parte del escalafón de ciudadanía de los miembros de la comunidad, generalmente quienes las ocupan son hombres. Por su parte, cuando las comunidades logran afianzar y mantener su autorregulación comunitaria, es posible que condicionen la aceptación de los docentes y su permanencia en la escuela de la comunidad a cambio de que aquellos cumplan “bien” con su labor y no tengan faltas de asistencia. Pueden condicionar a los docentes para autorizar sus inasistencias si se ven obligados a faltar por causas sindicales, por tener que hacer trámites en la ciudad, por tener que ir a la UPN o por alguna otra razón, a cambio de que repongan el tiempo que niñas y niños perdieron en su ausencia. Y en caso de no hacerlo o no cumplir con su labor como piensan que “debe ser”, algunas comunidades expulsan al docente de la comunidad y piden al IEEPO alguien que lo sustituya.

No obstante, también hay muchas comunidades que teniendo situaciones de alta migración y marginalidad, enfrentan procesos de ruptura o profunda transformación del tejido social, por lo que están en constante reacomodo para sobrevivir, por ello se han visto debilitadas en sus procesos de control comunitario. Es decir, se trata de comunidades por así decirlo “exhaustas”, que aunque exista una Mesa Directiva, ésta, las autoridades y los miembros de la comunidad no pueden apoyar suficientemente a la escuela, ni tampoco controlar a los docentes. Sin embargo, eso no quiere decir que no les interese la escuela para sus niñas y niños, sino que, por su situación de vulnerabilidad socioeconómica, no tienen mano de obra u organización comunitaria para respaldar a la escuela o al docente como quisieran. En estos casos puede suceder que el docente no comprometido falte mucho a la escuela y que no se interese por su grupo escolar ni por sus responsabilidades docentes, y que pida su cambio cuanto antes.

También hay comunidades indígenas con intensos conflictos intra e intercomunitarios por causas agrarias, religiosas, electorales, partidistas, conflictos entre familias y demás, en donde se forman

facciones que pueden enfrentarse incluso haciendo uso de la violencia física. En estas situaciones los docentes están atrapados en el conflicto, ya sea que esté adscrito en una escuela que se encuentra ubicada en un “lado del conflicto”, o que tenga un grupo escolar integrado por niñas y niños hijos de las facciones enfrentadas, u otras situaciones similares. Todo lo cual genera al docente una situación a menudo muy conflictiva, y que tratan de enfrentar como su sentido común les da a entender, tratando sobre todo de sobrevivir con bajo perfil.

Finalmente, un aspecto importante a considerar es que la mayor parte de maestras y maestros del subsistema de educación indígena inicialmente abrazaron esta profesión porque le pareció un trabajo seguro y con prestaciones sociales, que les proporciona estabilidad económica y seguridad social. Por lo que para una mayoría significó un importante ascenso socioeconómico. No obstante, el apego y la identificación con la profesión magisterial, así como el interés y gusto por la docencia son procesos que se van desarrollando y que se descubren durante su ejercicio, precisamente en el aprendizaje de la profesión que ocurre tanto en la escuela y frente a grupo, como en el ámbito magisterial indígena en Oaxaca. Por lo que dicho aprendizaje no sucede en soledad ya que tiene como condición los intercambios con otros colegas, con la DEI y el IEEPO y con el sindicato magisterial.

3. La Sección 22 y el MDTEO

Un ámbito que estructura la cultura magisterial en Oaxaca es la actividad sindical en la Sección 22 del SNTE. Para caracterizar la importancia política de la Sección 22 es importante considerar dos aspectos históricos importantes: por una parte, los procesos de formación del régimen que ha caracterizado al Estado mexicano a partir de la época posrevolucionaria; y por la otra, la emergencia de los movimientos sociales que tuvieron lugar en la entidad a partir de los años setenta del siglo pasado.

El régimen político actual -entendido como la forma política como se organiza, y se concreta el poder y se define la dominación (Bautista, 2010: 64)-, se nutrió de las formas de dominación tradicionales, de las viejas prácticas caciquiles, patrimoniales, corporativas y clientelares para articularse (Ibidem). Este régimen se ha caracterizado históricamente por ser profundamente autoritario. Como sabemos, el corporativismo, particularmente el corporativismo sindical, ha sido una de las piedras angulares del régimen político mexicano.

La Sección 22 proviene de esa historia. Para comprender cómo el corporativismo se reproduce, incluso en la Sección 22, es útil considerar la perspectiva de Joseph y Nugent (1994) acerca de que la dominación estatal “domina” –valga la redundancia- sobre todo a partir de que sus sujetos acogen, naturalizan y reproducen las formas cotidianas de dominación. Un ejemplo de ello son las prácticas corporativas y clientelares sindicales que han sido naturalizadas y que forman parte ya del *habitus* magisterial.

Los antecedentes políticos

Para comprender la fuerza social con la que se gestó el movimiento magisterial oaxaqueño y su potencial semántico de democratización de las instituciones, es necesario considerar su antece-

dente inmediato en la entidad: el amplio movimiento social de corte agrario, estudiantil y obrero en Oaxaca en el periodo de 1976-1978 (Martínez Vázquez, 1990), en un entorno nacional de emergencia de movimientos sociales en todo el país. Un movimiento que enarboló las demandas de democratización del régimen político mexicano.

El movimiento social de Oaxaca en los setenta, surgió a partir de la confluencia del movimiento campesino con importantes tomas de tierras, del movimiento democrático universitario de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca (UABJO) que buscaba democratizar la elección del rector, y de un amplio movimiento estudiantil con diversas demandas en el que participaron instituciones educativas de todo tipo en toda la entidad, sobre todo las escuelas normales. Fue la época de la conformación de organizaciones sociales como la Coalición Obrera Campesina Estudiantil del Istmo (COCEI) y la Coalición Obrera Campesina Estudiantil de Oaxaca (COCEO) que influirían -en particular la primera- en la agenda política de la entidad y la nación¹⁹, también en esa época surgió la guerrilla en Oaxaca y la formación de importantes organizaciones etno-políticas²⁰.

Ante las movilizaciones en la capital y en diversas regiones de la entidad como el Istmo y Tuxtepec, que duraron casi tres años, el gobernador Manuel Zárate Aquino optó por la represión policiaca y militar, lo que cobró varias vidas y numerosos detenidos. La situación se tornó inmanejable, por lo que el gobernador fue destituido por el gobierno federal mediante una “licencia por seis meses” (Ibídem). Como gobernador interino fue nombrado un militar, el Gral.

¹⁹ La COCEI sería la primera organización de izquierda que en el país ganaría por la vía electoral un municipio de importancia económica y política: Juchitán, inaugurando una nueva etapa en la lucha por la democratización de los municipios donde antes sólo se imponía el PRI.

²⁰ Entre otras, la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (Odrenasij), el Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes (Codremi), el Comité Organizador y de Consulta para la Unión de los Pueblos de la Sierra de Oaxaca (Codeco), el Movimiento de Unificación de Lucha Triqui (Mult) (Maldonado, 2011).

Eliseo Jiménez Ruiz²¹, quien operó la desarticulación del movimiento en medio de una disidencia profundamente dividida y enfrentada en el sector universitario.

Este movimiento social tan amplio, diverso y prolongado, implicó un parteaguas político en la entidad al desafiar profundamente los códigos políticos dominantes, además de desarrollar formas de movilización masivas y novedosas. Con ello irradió significados alternativos posibles a la democratización del país, que proveyeron de un marco de significación para las organizaciones sociales, particularmente para el movimiento magisterial oaxaqueño de la década de los ochenta.

La fuerza política actual de la Sección 22 tuvo su origen con el surgimiento en Oaxaca del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación (MDTEO) que dio inicio en 1980. Durante esa década, se desarrolló un movimiento magisterial impulsado por la Sección 22 del oficialista Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) que entonces, con 30 mil trabajadores, demandaron democracia sindical y mejoras salariales mediante intensas movilizaciones en la entidad. La Sección 22 logró derrotar a la dirigencia nacional del SNTE quien, a través de su corriente Vanguardia Revolucionaria, solía imponer las dirigencias de los Comités Ejecutivos Sindicales a la usanza priista tradicional. Este movimiento magisterial con su demanda de democratización planteó un dilema crucial para la sociedad: la democratización de instancias de representación, en este caso de la dirigencia sindical.

La Sección 22, al impulsar el MDTEO, logró el reconocimiento de su Comité Ejecutivo Estatal elegido democráticamente. La consulta a las bases, los veinte principios rectores (Ver Anexo) que guían al movimiento, así como las movilizaciones masivas, le dieron

²¹ Los años setenta en México se caracterizaron por la llamada “guerra sucia”, impulsada por el gobierno federal para controlar la disidencia y desarticular a las organizaciones sociales y a las guerrillas que surgieron en ese entonces en el país. Eliseo Jiménez Ruiz que fungió como gobernador interino de Oaxaca de 1978 a 1980, había sido uno de los estrategas militares que desarticuló la guerrilla guerrerense. El gobernador que le sucedió de 1980 a 1985, Pedro Vázquez Colmenares, fue designado director general del Centro de Investigación y Seguridad Nacional (CISEN) poco antes de terminar su periodo de gobierno en Oaxaca. Es notable el perfil policiaco de ambos gobernadores.

una identidad política de oposición que impugnó al sindicalismo “charro”, es decir, a las formas corporativas tradicionales de los sindicatos oficialistas en México, que permiten la imposición de las dirigencias y sus reelecciones interminables.

A lo largo de la década de los ochentas, la Sección 22 se movilizó intensamente para derrotar a Vanguardia Revolucionaria, adquirir su autonomía del SNTE sin dejar de ser parte del SNTE e instalar su Congreso y su Comité Ejecutivo Seccional. Las movilizaciones más importantes para lograrlo se desarrollaron entre 1986 y 1989. Desde esa década, la Sección 22 es parte integrante de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), fracción disidente del SNTE. En la actualidad la Sección 22 contabiliza alrededor de 78 mil agremiados²², una base sindical con la que logró acumular tal fuerza política, que cuando se creó el IEEPO, demandó y obtuvo enorme influencia para incidir en su estructura y en el nombramiento de puestos clave.

Carlos Salinas y la descentralización educativa

En esta discusión es importante considerar un parteaguas histórico importante en la configuración del Estado mexicano. Me refiero al sexenio presidencial de Carlos Salinas quien impulsó políticas que dieron lugar a una serie de transformaciones constitucionales e institucionales con el fin de ajustar al país en el concierto de las políticas neoliberales globales, sobre todo en lo que respecta al adelgazamiento del Estado. Una de esas políticas fue la descentralización educativa que tuvo como fin disminuir la influencia y capacidad operativa de la SEP. Para tal objetivo, en Oaxaca se creó en 1992 el IEEPO, organismo descentralizado al que le fueron transferidos docentes, escuelas, equipo y los servicios educativos, como hemos mencionado. También se instituyó la carrera magisterial, que consistía en una compensación económica con base en los re-

²² La cifra fluctúa según las fuentes: entre los 60 mil (Vicente, 2006), 65 mil (IEEPO, 2009), 70 mil (Zafra, 2008) y los 78, 641 reconocidos como agremiados que consultados para el plan de acción mayo-junio 2015, cifra reportada en la última asamblea estatal de la Sección 22, celebrada el 29 de abril del 2015.

sultados de la evaluación a docentes a partir de pruebas estandarizadas. En este proceso la Sección 22 se vio beneficiada pues a partir de su fuerza política la transferencia del sistema educativo de la entidad, tuvo lugar al margen del Comité Ejecutivo Nacional del SNTE, sindicato oficial titular del contrato colectivo de los casi 900 mil trabajadores de la educación en el país (Zafra, 2008). Con su distanciamiento del SNTE, la Sección 22 pudo intervenir en el proceso de descentralización, y a la vez los docentes participaron en la carrera magisterial.

Lo anterior debe comprenderse considerando que al tiempo que se ejecutaban las transformaciones constitucionales e institucionales, tuvo lugar el despliegue del neocorporativismo salinista a través de sus operadores políticos, que en Oaxaca fueron los gobernadores Heladio Ramírez, Diódoro Carrasco, José Murat y Ulises Ruiz, quienes buscaron cooptar a la pujante Sección 22²³. Tarea difícil de conseguir. En el triunfo de la Sección 22 ante el SNTE en 1989 es importante advertir este neocorporativismo salinista, que en el afán de modernizar el corporativismo del SNTE desconoció a Carlos Jongitud Barrios, viejo cacique magisterial, imponiendo en su lugar a Elba Esther Gordillo, quien fue entonces la principal negociadora de las demandas gremiales magisteriales y quien reconoció a la dirigencia elegida democráticamente del magisterio oaxaqueño, asistiendo incluso a la toma de posesión del Secretario General de la Sección 22 (Yescas, 2006). Fue claramente un intento fallido de cooptar, controlar y neutralizar a la Sección 22.

Mediante la negociación y la movilización la Sección 22 ha podido arrancar importantes logros sindicales: bono navideño, aguinaldo de 90 días, bono de productividad ²⁴(Zafra, 2008), y también ha logrado mantener privilegios obtenidos por el SNTE a

²³ Este neocorporativismo salinista buscaba cooptar y controlar las organizaciones sociales disidentes en los distintos sectores sociales para evitar cualquier obstáculo a las transformaciones constitucionales e institucionales de corte neoliberal. La estrategia general consistió en cooptar a los cuadros medios de las organizaciones sociales disidentes, fracturar a sus direcciones, desarticular las organizaciones e impulsar sus políticas repartiendo prebendas entre quienes la acataran. Para el caso de las organizaciones campesinas en Oaxaca, véase Coronado, 2009.

²⁴ Zafra afirma que el bono de productividad empezó logrando 5 días en 1999, se incrementó 5 más en el 2000, hasta alcanzar los 19 días en 2005 (2008).

nivel nacional, como el derecho a heredar plazas una vez jubilados²⁵, que se instituyó “por ley” en 1996 (*Punto de Partida*, 2012), en pleno sexenio de Ernesto Zedillo y que el propio SNTE ha reivindicado reiteradamente como un “derecho laboral adquirido”²⁶, incluso después de haber firmado el 15 de mayo del 2008 el Acuerdo por la Calidad de la Educación, política impulsada por Felipe Calderón, que impulsaba el concurso de oposición para ocupar una plaza docente²⁷.

La Sección 22 también ha logrado tener una importante influencia en decisiones del IEEPO tanto al definir quiénes ocuparán las posiciones de las jefaturas de los distintos niveles educativos, que se eligen en azarosas asambleas sindicales a las que asisten los trabajadores de la educación según el nivel educativo en el que laboran, como en la toma de decisiones educativas. Por lo que en muchos sentidos, el sindicato es patrón y trabajador al mismo tiempo, en una balanza que se inclina hacia el interés gremial. Ha acumulado tal influencia que se afirma que la Sección 22 constituye un gremio casi “intocable”, y sus movilizaciones anuales -1 de mayo, 15 de mayo, 14 de junio, etc- , para arrancar demandas gremiales, políticas y sociales, se han instituido como una tradición magisterial en la entidad.

²⁵ Según declaraciones de Jaime Bolaños Cacho, Jefe de la Oficina de Gubernatura del Gobierno del Estado de Oaxaca, cada año se jubilan 1 600 docentes. De ese número de plazas se utilizan 800 para la contratación automática de egresados de las escuelas normales, y 800 para hijos de jubilados. En los últimos 16 años se han otorgado 12 800 plazas a hijos de jubilados. Del 50 % de hijos de jubilados a los que se les asigna plaza heredada no tiene perfil para ser docentes; de éstos 25% estudian en la Universidad Pedagógica Nacional en sus distintas sedes en la entidad y el otro 25% realizan funciones administrativas. Anualmente se invierten 15 millones de pesos para capacitar a estos docentes (*Punto de Partida*, 2012).

²⁶ *SNTE: seguirá la herencia de plazas*. El Universal, 23 de julio de 2008. <http://www.eluniversal.com.mx/nacion/5x50.html>

²⁷ Las plazas que se asignan por concurso son de nueva creación, mientras que las que se generan por jubilación, incapacidad o muerte siguen las rutas clientelares tradicionales en el SNTE (Ornelas, 2012). En varias entidades se han establecidos acuerdos entre las Secciones Sindicales del SNTE para permitir la heredad de las plazas como Tlaxcala, Guerrero, Nayarit y Michoacán.

2006: la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca

En 2006 tuvo lugar una de las más importantes movilizaciones de la sección 22. Lo que inició con un conflicto interno²⁸ en el Comité Ejecutivo Seccional y la movilización anual por demandas gremiales -rezonificación salarial-, derivó en un acto de represión policiaca por parte del gobierno de Ulises Ruiz el 14 de junio de ese año. Esta represión desencadenó un trascendental movimiento social del cual surgió la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO). Un frente de organizaciones populares y sindicales, cuya columna vertebral era el magisterio oaxaqueño que a partir de entonces exigió la caída del gobernador como demanda principal. El conflicto interno derivó en la conformación de una nueva Sección sindical, la 59, que agrupó a docentes disidentes de la Sección 22, que en cierto sentido fue arropada y usada por el gobernador Ulises Ruiz para combatir al movimiento magisterial²⁹.

Mientras las movilizaciones se radicalizaron, se llamó a las bases magisteriales de todas las regiones de la entidad a un paro indefinido. Se instalaron plantones masivos, se bloquearon carreteras, se tomaron todas las estaciones de radio en la capital, se convocó a la desobediencia civil, se levantaron barricadas, se boicoteó la Guelagueta, se convocó a la toma de plazas, zócalo, aeropuerto, etc. de la capital. Paralelamente las barricadas, colonias y pueblos conurbados se constituyeron en espacios de participación ciudadana. Fue un movimiento social que logró gran convocatoria y respaldo popular, y sus movilizaciones se extendieron, en etapas de crecimiento,

²⁸ Este conflicto interno derivó en un desprendimiento de alrededor de 4 mil docentes de la Sección 22, que decidieron integrarse en una nueva Sección, la 59, avalada por el SNTE y respaldada por el gobernador Ulises Ruiz (Zafra, 2008). Se quedaron con alrededor de 200 escuelas de diferentes niveles educativos, apoyados por padres y madres de familia, que fueron disputadas y en parte recuperadas por la Sección 22 durante y después del movimiento (Ibidem), hasta lograr que el gobierno del estado sólo reconociera a la Sección 22.

²⁹ Los docentes de la sección 59 decidieron no parar labores durante el paro magisterial de 2006. Lo que no sólo fue respaldado por el gobernador, sino que éste contrató a personas como docentes *de facto* que no trabajaban para el IEEPO ni tenían formación profesional para ello, a fin de que acudieran a laborar a las escuelas y así poder reventar el paro magisterial. Lo que provocó tensiones y numerosos enfrentamientos.

desgaste y repliegue, hasta diciembre de ese año. Su gran potencial comunicativo se basó en que logró condensar el sentimiento de injusticia. En un momento dado, las movilizaciones alcanzaron tal fuerza, que prácticamente paralizaron totalmente el funcionamiento de las oficinas públicas en la capital del estado, en esto ayudó el que los burócratas decidieran parar al no haber transporte, no haber seguridad, ni garantías. Podríamos afirmar que se trató de la primera insurrección no armada del siglo XXI en México pues Oaxaca, la ciudad capital de la entidad, fue prácticamente tomada durante tres meses.

Durante el proceso de esta insurrección, la APPO y la Sección 22 desarrollaron nuevas y diversas formas de organización y movilización³⁰. Y frente a las amenazas y agresiones policiacas, la ortodoxia en las acciones y en los discursos se hizo cada vez más radical y rígida. No podía ser de otro modo, porque se desarrollaron formas de represión inéditas por parte del gobierno del estado, desde suspender los pagos salariales a los docentes -algo que nunca había sucedido-, hasta el caso extremo de las “caravanas de la muerte”³¹, y pedir la intervención de la Policía Federal Preventiva (PFP) para acabar con el movimiento. Ante esto, la Sección 22 impulsó nuevas formas de organización, como las barricadas³² y las brigadas móviles³³. Era año de elecciones presidenciales, y Vicente Fox decidió no intervenir para no afectar los resultados electorales. Fue hasta

³⁰ Tenemos los bloqueos de los principales cruceros o entradas a la ciudad atravesando camiones cargueros y tráileres; las brigadas móviles que actuaban de forma muy rápida para apoyar o presionar a instituciones gubernamentales y educativas; las barricadas con las que en un principio se bloqueaban accesos a la ciudad y cruceros para evitar la circulación y posteriormente para detener a los “convoyes de la muerte”, por mencionar algunas.

³¹ Se le llamaron así a unos convoyes de 4 o 5 camionetas cerradas, sin identificación y sin placas, integrados por policías, por supuestos sicarios y porros que atacaban con armas de fuego a las barricadas y plantones, en distintas partes de la ciudad, generalmente durante la noche, ocasionando varios asesinatos.

³² Se instalaron en los principales cruceros de la capital oaxaqueña para controlar la circulación y se integraron por maestras y maestros, integrantes de organizaciones políticas que participaban en la APPO y vecinos de los barrios cercanos.

³³ Conformadas por maestros, y en menor medida activistas de la APPO, que tomaban oficinas gubernamentales.

noviembre cuando el gobierno federal se decidió por la solución policiaca definitiva al enviar a la PFP para replegar al movimiento popular, lo que logró después de diversos e intensos combates callejeros con los contingentes magisteriales y los de la APPO, hasta la represión del 25 de noviembre y la persecución posterior de militantes y dirigentes del movimiento.

Después de la APPO, la Sección 22 recrudesció los filtros para ingresar al magisterio, en tanto que sus formas corporativas de control se tornaron más exigentes. Endureció y amplió el control de espacios institucionales del sistema educativo estatal. Fortaleció su hegemonía gremial y a pesar de la derrota, podría afirmarse que quedó en una correlación de fuerzas favorable. Tuvo la suficiente fuerza para rechazar la Alianza por la Calidad Educativa (ACE), política educativa impulsada en 2008 por Felipe Calderón y la cúpula del SNTE (Torres Ramírez, 2008: 138), y con ello rechazó la aplicación de la prueba ENLACE, las convocatorias a concursos nacionales públicos para ingreso al servicio docente³⁴, y demás componentes de la ACE. Asimismo exigió y logró el 21 de mayo del 2009, el compromiso de crear una Comisión Mixta IEEPO-Sección 22 para la elaboración conjunta de un plan educativo alternativo a la ACE, que se llamó Plan para Transformar la Educación en Oaxaca (PTEO) (Hernández, 2013).

Peña Nieto y su Reforma Educativa

El día que el priista Enrique Peña Nieto asumió la Presidencia de la República el 1 de diciembre del 2012, anunció varias reformas estructurales que implicarían cambios a la Constitución mexicana. Una era la Reforma Educativa, que entre otros aspectos, establecía el servicio profesional docente, la creación de un sistema nacional de evaluación y la asignación de las plazas magisteriales a partir de la evaluación del desempeño de los docentes. La iniciativa fue presentada al Congreso de la Unión el 10 de diciembre y once días después, en un rapidísimo proceso, fue aprobada (@ADNPolítico,

³⁴ Un análisis interesante sobre la ACE y su puesta en marcha véase el artículo de Concepción Torres Ramírez (2008).

2013a), finalmente fue declarada constitucional el 25 de febrero del 2013.

A partir de entonces, la Sección 22 impulsó intensas jornadas de movilización para rechazar las reformas promovidas por Peña Nieto, no sólo contra la Educativa que atentaba contra los derechos laborales del magisterio, sino también contra la Reforma Energética que abría los recursos petroleros a compañías extranjera. A la vez que promovió el PTEO como alternativa para enfrentar en Oaxaca a la Reforma Educativa, y exigió que fuera elevado a rango de ley estatal.

Por otro lado, en enero del 2013, Peña Nieto como parte de su estrategia política para asegurar la aplicación de la Reforma Educativa y renovar el control del gremio magisterial del SNTE, aplicó la misma fórmula que su antecesor y mentor Carlos Salinas de Gortari: el 26 febrero del 2013 apresó y destituyó a su principal dirigente, Elba Esther Gordillo, e impuso 72 horas después como Secretario General a Juan Díaz de la Torre, un subordinado de Gordillo, la cual fue acusada de desvío de recursos de los trabajadores del SNTE a otras cuentas bancarias que no pertenecían al gremio magisterial ((@ADNPolítico, 2013b). Recordemos que de una forma similar Gordillo se entronizó en el SNTE en 1989 con Salinas de Gortari.

Mientras tanto, la CNTE convocó al gremio magisterial nacional a movilizarse para rechazar la Reforma Educativa y sus leyes secundarias: la Ley del Servicio Docente, el Instituto Nacional de Evaluación Educativa, y la modificación de la Ley General de Educación. En mayo del 2013 instaló un plantón indefinido en el zócalo de la Cd. de México en donde participaron miles de trabajadores de la educación procedentes de quince estados de la República, entre éstos Morelos, Guerrero, Michoacán, Distrito Federal, Valle de México, Puebla. Oaxaca aportó un numeroso contingente. El objetivo era frenar la aprobación de las Leyes secundarias de la Reforma Educativa en la Cámara de Diputados y en el Senado de la República.

La CNTE afirmaba que la Reforma Educativa y sus leyes secundarias constituían una reforma laboral y administrativa cuyo fin era modernizar el control del gremio magisterial como parte de los cambios estructurales del nuevo régimen. Que además vulneraba

sus derechos laborales, estandarizaba la evaluación docente e instauraba la precarización de su labor con los contratos a prueba con evaluaciones anuales, supervisiones permanentes a los docentes recién contratados, rescisión de contratos y sanciones discrecionales por parte de las autoridades (Sinembargo.Mx, 2013).

Ante la inminente aprobación de las leyes secundarias, las movilizaciones en la capital del país y en los estados arreciaron durante agosto del 2013, con miles de trabajadores de la educación afiliados la CNTE. A partir del 19 de agosto, el plantón masivo nacional en el zócalo se hizo más nutrido; la Sección 22 incrementó su contingente al plantón masivo nacional en el zócalo³⁵, siendo el más numeroso. El 23 agosto, en operación “hormiga”, alrededor de 7 mil maestros de la CNTE, que se hallaban en plantón en el zócalo de la Cd. de México, lograron bloquear durante varias horas los accesos del aeropuerto de la Cd. de México. Constituía una acción política sin precedentes en el México contemporáneo, que indica el potencial movilizador del gremio sindical disidente, sin perder de vista que el oaxaqueño era el contingente más numeroso y el que tenía experiencia en este tipo de acciones.

A pesar de las movilizaciones del magisterio oaxaqueño y nacional en la Cd. de México y en las entidades del país, Peña Nieto promulgó el 10 septiembre del 2013 las leyes secundarias de la Reforma Educativa (El Universal, 2013). El 13 de septiembre, el plantón masivo en el zócalo fue desalojado violentamente mediante un fuerte operativo policial. La CNTE decidió entonces trasladar el plantón masivo al Monumento a la Revolución. Cabe mencionar que el contingente oaxaqueño fue uno de los que resistió en el zócalo hasta el desalojo final. A pesar del desalojo, las movilizaciones de la Sección 22 continuaron para evitar que la Reforma educativa fuera aprobada en el Congreso Local y que el PTEO alcanzara el rango de ley estatal, lo que se impulsó durante el 2014.

³⁵ Para un recuento de estas movilizaciones consúltense “21 días de protestas de la CNTE contra la reforma educativa” @ADNPolítico, 2013b.

Entre tanto, la Reforma Educativa avanzaba, uno de sus efectos fue la re-centralización³⁶ de la nómina magisterial a partir de enero del 2015 por parte de la SEP y la Secretaría de Hacienda y Crédito Público, así como de la toma de decisiones presupuestales. En el caso de Oaxaca, a pesar de los acuerdos alcanzados entre la dirigencia de la Sección 22, el IEEPO y el gobierno federal para que dicha recentralización iniciara en abril del 2015, ésta empezó a operar en la primera quincena de enero con múltiples irregularidades (Pérez y Manzo, 2013), una de ellas fue la falta de conciliación entre la nómina federal y la estatal que afectaba a docentes y trabajadores de diversos niveles educativos que el gobierno federal no reconocía. Ante lo cual la Sección 22 se movilizó intensamente en la entidad.

El Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO)

Durante tres décadas del MDTEO, el proyecto educativo de la Sección 22 fue un asunto pendiente, ya que a pesar de su fuerza política sostenida durante ese tiempo y de haber impulsado un Movimiento Pedagógico que buscaba incidir en los resultados educativos mediante una alternativa pedagógica, no redundó en la mejora de las prácticas docentes del magisterio oaxaqueño ni logró consolidar una política educativa alternativa en una entidad que se sigue ubicando, por múltiples causas, dentro de los índices más bajos en el país en cuanto a rezago escolar (ONU, 2010).

En 2009, la Sección 22 y el IEEPO crearon una comisión para impulsar el PTEO, como alternativa a la ACE. El 7 de febrero del 2012 el gobierno del estado y la Sección 22 presentaron públicamente de forma conjunta el Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO), el cual está estructurado por tres programas y dos sistemas. Los Programas son: el de Mejoramiento Escolar y de Vida de Niños, Jóvenes y Adultos; el de Reconocimiento Educativo de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca; y el Progra-

³⁶ La llamo recentralización, debido a que hasta el sexenio de Salinas de Gortari la nómina magisterial estaba centralizada por la federación, y él la descentralizó en 1992 hacia los gobiernos de los estados.

ma Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca. Los sistemas son: el Sistema Estatal de Evaluación de Oaxaca y el Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca.

La responsabilidad de la orientación política y académica del PTEO se asignó al Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 (CEDES), que es quien concentra las propuestas, diseña la propuesta principal y elabora el programa de acción (CMPIO, s/f), así como al Centro de Estudios Políticos y Sociales de la Sección 22 (CEPOS). En 2012 iniciaron con un piloteo del PTEO, como etapa previa a su generalización en la entidad. Uno de los ejes de su operación fue la creación de colectivos que trabajarían sobre proyectos. En 2012 se inició la etapa de recopilación y sistematización de todas las propuestas que se dieron en los talleres estatales para enriquecer al PTEO³⁷.

Para lograr dicho objetivo, la capacitación de los docentes se desarrollaría generalmente en “cascada”³⁸; lo que quiere decir que primero se capacita a los Jefes de Sector, posteriormente éstos capacitan a los secretarios generales y a los supervisores para posteriormente llegar a los docentes a través de los Talleres Estatales de Educación Alternativa (TEEA), en los que se proponen guías de análisis y reflexión, así como orientaciones para la construcción de programas y propuestas educativas, en donde podemos advertir que para su operación, la estructura sindical y la institucional se encuentran muy imbricadas. Actualmente se impulsan diplomados especializados en base al PTEO en el estado para la formación de los docentes tanto de escuelas generales como las indígenas.

En octubre de 2013 la Sección 22 dio inicio, en todas las escuelas del estado de Oaxaca, a los trabajos que tenían el propósito de concretar el PTEO, declarando que esto se daría a partir del análisis crítico de la realidad de cada escuela y comunidad, para generar las condiciones necesarias para mejorar las condiciones educativas de

³⁷ “Instruyen a maestros sobre Plan Educativo”, Noticiasnet.mx, 23 de agosto 2012 <http://www.noticiasnet.mx/nota/?cuenca/general/educativa/12357-mat-uvn-maestros-sobre-plan-educativo>

³⁸ La “cascada” es un formato piramidal de transmisión de la información, muy usado en los procesos de actualización del magisterio nacional-

los niños y jóvenes, considerando el entorno donde se desenvuelven (Sección XXII, 2013). Se formó un Colectivo Estatal de Acompañamiento Pedagógico, integrado por representantes del gobierno del Estado, del IEEPO, de la Sección 22 y del CEDES (éste con representantes de los diversos niveles educativos), que actualmente promueven la etapa denominada “Proceso de masificación como movimiento generador de conciencias críticas”³⁹ cuyo objetivo es impulsar la puesta en práctica del PTEO en la entidad. La Sección 22 redobló sus esfuerzos para impulsar el PTEO. El 21 de julio de 2014, instaló un plantón permanente rotativo en el zócalo de la ciudad de Oaxaca con el objetivo de que el PTEO fuera aprobado por el Congreso de Oaxaca en la ley estatal de educación, y para que dicha ley no se ajustara a las disposiciones federales (El Universal, 2014). A la par que desplegaba diversas movilizaciones para respaldar dichas exigencias.

Algunos de los ejes teóricos de esta propuesta son la teoría crítica, la pedagogía crítica, la pedagogía liberadora, así como la interculturalidad y muy particularmente la comunalidad (Sección XXII, 2009, 2011, 2013), cuya articulación y complementariedad en la propuesta pedagógica aún no están muy claros, ni tampoco cómo se traducirían en una propuesta curricular, asunto aún pendiente. Sin embargo, a partir de su implementación en las bases, se integraron colectivos de maestros que incorporaron, desarrollaron y nutrieron el espíritu del PTEO al impulsar acciones e incorporar discusiones como el trabajo por proyectos, el “análisis crítico de la realidad”, los saberes comunitarios y demás. Un aspecto notable que hay que destacar, es que el PTEO impulsó la reflexión sobre la diversidad cultural y ésta alcanzó a las escuelas generales de educación básica, y no sólo a las indígenas. Algo que la política oficial no había podido hacer con la interculturalidad, lo que constituye algo extraordinario, tomando en cuenta la rigidez monocultural que caracteriza al sistema general de educación preescolar y primaria⁴⁰.

³⁹ Colectivo Estatal Pedagógico de Acompañamiento del PTEO (2013)

⁴⁰ En este sentido, fue notable el trabajo académico realizado por los docentes de la Mesa Técnica Estatal de Primarias Generales para impulsar el PTEO desde una organización de base.

Como puede observarse, esta apuesta educativa es muy alta, además que constituye una propuesta inédita, pues no ha habido un precedente de tal envergadura a nivel nacional, por lo que la Sección 22 se coloca en una posición de muy alta responsabilidad. Por otra parte, es importante mencionar que paralelamente existen grupos y organizaciones de maestras y maestros⁴¹, e incluso intentos aislados de docentes independientes, que han buscado reiteradamente construir formas distintas de educar en la escuela pública⁴², algunos de ellos encontraron en el PTEO un nicho para impulsarlas.

A partir de este breve recuento, pareciera que la Sección 22, como actor político, se encuentra inmersa en un proceso contradictorio entre movimiento social e institución estatal. Como movimiento social cuestiona el corporativismo oficial, defiende derechos y privilegios de los trabajadores de la educación, ejerce formas de democracia sindical que contrastan con el sindicalismo oficial, denuncia formas de injusticia social, propone formas de movilización masivas y novedosas, genera nuevas élites políticas, tiene una amplia legitimidad en el magisterio, crea nuevos objetivos y nuevos lenguajes e incide en la politización de la sociedad. Es decir, representa un desafío a las formas de poder que se fundan en la capacidad de *informar* -“dar forma”- al dar paso a nuevas interpretaciones políticas de la sociedad, con lo que incide en la política de la significación (Melucci, 1994). Al mismo tiempo reproduce formas corporativas y clientelares en su seno y las moderniza, al tiempo que impone pautas de acción y significados en el gremio dentro de dicha lógica y genera nuevos dispositivos de poder que operan a nivel reticular (Foucault, Op. cit.: 143-144), con lo que contribuye a la naturalización de dichas prácticas. Una ambivalencia contradictoria que se encuentra en equilibrio precario.

En muchos sentidos podría afirmarse que la Sección 22 es una organización corporativa, heredera histórica de las más rancias

⁴¹ En el subsistema de educación indígena la CMPIO ha concretado algunos proyectos en educación indígena con el respaldo del IEEPO y otros organismos.

⁴² Un análisis interesante del PTEO es el realizado por un equipo de investigadoras del DIE-CINVESTAV, denominado “Comentarios generales al Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca” (Candela *et al*, 2012)

prácticas clientelares de las grandes centrales que en torno al priismo dieron forma al Estado Mexicano en el siglo XX. No obstante, podría proponerse que más bien constituye un corporativismo de nuevo cuño, moderno, que reproduce formas de corporativismo social en donde la “deuda moral”, el “deber ser” y la identificación política, anclan el compromiso militante de los docentes, en antagonismo explícito con el corporativismo priista. De manera paralela, la crítica que la Sección 22 realiza en torno a los temas políticos del momento constituye un referente político social de suma importancia, pues tiene el potencial de diagnosticar, sintetizar, señalar culpables y denunciar los agravios sociales, además de proponer formas de acción y movilización. Con su discurso de crítica a las formas de dominación genera argumentos que circulan en el discurso público e inciden en la opinión pública. La Sección 22 constituye entonces un fenómeno contradictorio, pues es a la vez las dos caras de Jano. Es decir, por un lado, es un referente político social que denuncia las injusticias, provoca una politización importante en el gremio y la sociedad y por el otro, constituye un supraorganismo corporativo con gran legitimidad que mantiene una sólida influencia de sus bases sindicales.

La vida sindical en la Sección 22

La vida sindical en la Sección 22 en Oaxaca es uno de los ámbitos que estructuran la cultura magisterial en Oaxaca. En el caso de los docentes de educación indígena su participación sindical se caracteriza por ser comprometida, muy disciplinada y es central en sus trayectorias profesionales. Desde el primer contacto que se tiene con el subsistema de educación indígena en el IEEPO, los aspirantes a docentes, se sumergen en un denso entramado sindical que corre paralelo al ámbito institucional, entrecruzándose y a menudo anteponiéndose a éste. Es en la actividad sindical en donde ocurre parte importante de la socialización gremial a través de las prácticas, códigos, rituales, redes, estilos, sociolecto⁴³ sindicales de

⁴³ Una práctica discursiva muy común es verbalizar sustantivos. Por ejemplo: coberturar, mandarar, aperturar, recesar, etc.

la Sección 22, y que dichos docentes indígenas deberán conocer, reconocer, desentrañar, conducirse y sortear para sobrevivir en el gremio magisterial indígena. No obstante su característica obligatoria, la participación sindical es una vía relevante de politización del magisterio oaxaqueño.

A partir de 1980, el movimiento magisterial organizado por la Sección 22 acumuló sostenidamente una fuerza considerable que ha logrado sostenerse a partir de la legitimidad construida a lo largo de 33 años del MDTEO, que le ha llevado a desarrollar una poderosa hegemonía sobre sus bases sindicales. La actividad sindical de los trabajadores de la educación en Oaxaca tanto en los centros de trabajo, como en las movilizaciones políticas (plantones, ocupación de las calles, bloqueos de carreteras, marchas en las regiones, a la capital del estado o del país, etc.) ha sido el pilar de la presencia e influencia política de la Sección 22 en la entidad.

¿Qué significa participar sindicalmente en la Sección 22?

La participación sindical es obligatoria para todos los trabajadores de la educación en Oaxaca que laboran para el IEEPO, como en la mayor parte de los sindicatos oficiales. Las guías-base para la participación sindical en la Sección 22 son los veinte principios rectores que regulan desde 1982 la vida del MDTEO (ver Anexo), los cuales deben seguir maestras y maestros para mantener sus derechos sindicales (Zafra, 2008). Participar sindicalmente implica una gama de actividades que estructuran parte de la vida cotidiana magisterial en Oaxaca. En estas actividades descansa la hegemonía del sindicato y son entre otras: acudir a las asambleas sindicales, aceptar cargos o cargas sindicales, aportar cuotas sindicales, participar en las discusiones y debates, acatar los mandatos que surgen de los congresos o las asambleas estatales. Además, ser parte activa de las movilizaciones políticas, lo cual implica participar en las marchas, plantones, parar las actividades escolares, bloquear accesos a sitios estratégicos como el aeropuerto, etc.

Los máximos órganos de decisión de la Sección 22 son los Congresos y las asambleas estatales, los que, bajo los veinte principios rectores del MDTEO, están obligados a consultar a la base para la toma de decisiones. Lo que resulta algo complicado puesto que

hay que consultar a más de 78 mil trabajadores de la educación mediante la consulta. De modo que ésta tiene lugar a través de los acuerdos que toman las asambleas en los centros de trabajo, en las delegaciones y sectores sindicales de la entidad. Cuando existe una decisión importante que tomar, la consulta a las bases toma la forma de encuesta con preguntas cerradas para que comités y delegaciones respondan según las opciones propuestas por el Comité Ejecutivo Seccional (CES), según la votación mayoritaria de cada asamblea delegacional.

Una vez concluida la consulta, se lleva a cabo el recuento en la asamblea estatal y la posición mayoritaria es la que marcará el rumbo de las decisiones políticas sindicales. Las opciones y preguntas cerradas de la encuesta difícilmente dan margen para aportar alternativas distintas a las propuestas consultadas. Así que, la toma de decisiones y acuerdos para la Sección 22 tiene en las asambleas sindicales de los centros de trabajo y delegacionales, las correas de transmisión de la participación sindical.

Se puede afirmar que la asamblea sindical se constituye en la expresión cotidiana de la vida sindical (Sandoval, 1997: 119-120). Esta vida sindical es muy intensa y en muchos sentidos central en las trayectorias profesionales de los docentes de la Sección 22. El magisterio de educación indígena no escapa a esta centralidad por diversas razones. Por una parte, los derechos y beneficios laborales logrados se tornan en una deuda moral que alienta a mantener alertas a los agremiados para el cumplimiento de la participación sindical, de modo que se ha naturalizado el ejercicio de ciertos derechos laborales con la obligatoriedad de la participación sindical. De este modo, esta participación es permanentemente evaluada por una variedad de dispositivos de control que se han desarrollado de una forma sofisticada a nivel reticular, a partir de las delegaciones y comités sindicales que existen en todas las instancias que dependen del IEEPO, para asegurar la militancia activa de sus agremiados y garantizar el cumplimiento de los acuerdos que emanen de los Congresos y las Asambleas Estatales.

Lo anterior incide de forma importante en la vida de los centros escolares pues las relaciones cotidianas se hallan atravesadas por una especie de vigilancia interna –chismes, rumores, presiones,

etc.- sobre quién cumplió o no con la participación sindical, además de los “cómos”, sin olvidar las sanciones que se acuerdan para quienes no participen. Lo que en ocasiones genera tensión y no pocas veces “ajustes de cuentas”, por lo que la vida sindical puede llegar a ser verdaderamente opresiva.

Dentro de la Sección 22 existen corrientes sindicales con diversos posicionamientos, métodos y objetivos políticos, quienes buscan acumular fuerzas incorporando cuadros militantes⁴⁴. Estas corrientes constituyen al mismo tiempo contrapesos y fuerzas de presión para incidir en el rumbo de la política de la Sección 22, para presionar al Comité Ejecutivo Seccional (CES), para obtener una cartera en el propio CES (Vicente, 2006) o una posición en el IEE-PO. Y aunque la mayor parte del magisterio oaxaqueño no se encuentra afiliada a ninguna corriente (Ibídem), éstas inciden en el adoctrinamiento y la ortodoxia de la política sindical cuya *doxa* circula modelando opiniones políticas e incidiendo en algunas prácticas.

Es atribución de los comités y las delegaciones sindicales valorar los tipos de participación y asignar los puntos que serán reconocidos por participar en determinada actividad sindical. Cuando hay movilizaciones, la rigurosidad de la evaluación de la participación en ellas, dependerá del grado de urgencia o presión. Los puntajes se asignan por el tipo de participación y el desgaste que ésta involucra, por ejemplo, acudir a una marcha o plantón a la Ciudad de México alcanza un puntaje mayor que permanecer en el plantón en el zócalo de la capital del estado o en las regiones. Los cambios de zona escolar, los ascensos escalafonarios, los préstamos personales, la autorización de becas-comisión para estudios de licenciatura y posgrado, la basificación de la plaza, la jubilación y otros procesos que

⁴⁴ Estas corrientes han sido entre otras: Unión de Trabajadores de la Educación (UTE), Movimiento Magisterial Praxis, Coordinadora Democrática del Magisterio Oaxaqueño (CODEMO), Organización de Izquierda Revolucionaria-línea de masas (OIR-LM), Cuadernos sindicales, Promotora de la Organización Democrática Revolucionaria del Magisterio de CODEP (PODER-M-CODEP), Bases Magisteriales, Coordinadora de Bases, Nuevo Sindicalismo, Solidaridad Campesina Magisterial (SO-CAMA), Frente Democrático Magisterial contra la persecución y la represión, Magisterio zapatista, Maestros democráticos de la Región de la Cañada, Maestros democráticos de la región de la Costa, etc. (Vicente, 2006 y Zafra, 2008).

pueden mantener, mejorar o asegurar las condiciones laborales de los docentes, dependen en buena medida del puntaje alcanzado con la participación sindical. Es por ello que, quienes inician en el sistema educativo o quieren optimizar sus condiciones laborales o hacer uso de alguna prestación laboral, deberán participar en las actividades sindicales para acumular porcentaje, por eso son quienes se ofrecen para participar en las actividades más desgastantes. No obstante, conviene señalar que maestros y maestras participan sindicalmente no sólo por alcanzar puntajes, sino también para insertarse de una forma no conflictiva con su entorno laboral.

Es importante tomar en cuenta que la vida sindical de la Sección 22 no es sólo corporativismo. Sería un error no considerar que la crítica a políticas de gobierno y a acciones gubernamentales consideradas injustas, y los significados desafiantes expresados en las movilizaciones del movimiento magisterial, circulan en los discursos y debates sindicales, modelando una corriente de opinión significativa en el magisterio y la sociedad. Y aunque tiene diversos grados de centralidad en los posicionamientos políticos de los sujetos, no cabe duda de que influyen, colocando las posiciones políticas críticas con una amplia legitimidad social.

Asimismo, las narrativas de las historias de lucha que ha desarrollado el gremio en las grandes movilizaciones conforman las referencias que constituyen al *nosotros* de los docentes oaxaqueños de la Sección 22, sin olvidar, su apoyo a diversas causas populares y su posicionamiento frente a los dilemas políticos en curso. Lo que incide en la politización de sus agremiados y se constituye en una referencia ineludible para la sociedad. En muchos sentidos la Sección 22 es un gremio informado y politizado. Así, la actividad sindical genera un sentimiento de pertenencia y de identidad gremial en maestros y maestras. De este modo, la deuda moral, el sentido de pertenencia gremial y la identificación política y sindical con el discurso público de la Sección 22 conforman en parte los engranajes de su legitimidad.

Al mismo tiempo, hay desacuerdos y descontento de docentes con las prácticas y decisiones que se han generado en su organización sindical. Muchos consideran que el movimiento magisterial actual se ha “*desvirtuado*, cayendo en actitudes similares a las que

se combatieron: corrupción, antidemocracia, autoritarismo, represión” (Vicente, 2006: 60). Además, los docentes consideran que la actividad sindical ha afectado la labor educativa porque les restan tiempo y atención a su actividad profesional. Y que además, los paros y movilizaciones les genera inconformidades –incluso hasta expulsiones- por parte de las autoridades y comités de las escuelas en las comunidades donde laboran. Sin olvidar los momentos de tensión que surgen entre sus lealtades y compromisos comunitarios –por ejemplo, cuando son mayordomos o autoridades en sus comunidades- con las obligaciones sindicales. Sin embargo, si es necesario parar labores o marchar cuando es necesario participar porque existe una amenaza al gremio, lo realizan con compromiso.

De ahí que exista un sentimiento contradictorio entre la participación sindical y las obligaciones educativas. Por otra parte, las movilizaciones magisteriales, en particular los paros, las marchas y bloqueos, han generado reprobación de algunos sectores de la sociedad en la entidad, lo que en cierto sentido ha provocado un desgaste en la imagen pública del magisterio. Esto es ampliamente reconocido por el propio magisterio y su dirigencia sindical actual⁴⁵, quien al iniciar su gestión se replanteó las estrategias de lucha del MDTEO.

Al caracterizar la vida sindical de la Sección 22, es posible comprender la centralidad que juega como referente político y como corsé gremial en las trayectorias profesionales de los docentes del sistema educativo de Oaxaca y en sus vidas personales. Los docentes del subsistema de educación indígena se hallan insertos en este entramado corporativo, y constituyen tal vez el sector más militante, más organizado y más disciplinado de la Sección 22. Es probable que la experiencia de la organización comunitaria de los pueblos oaxaqueños incida en estas características. Actualmente en Oaxaca, hay 10 mil 597 docentes de preescolar y primaria en el subsistema de educación indígena de un total de 35 mil docentes en dichos niveles escolares (IEEPO, 2014), inmersos en un gran total de

⁴⁵ El nuevo secretario general de la Sección 22, elegido en septiembre del 2012, al asumir su cargo afirmó que era necesario buscar otras estrategias políticas y otros métodos de lucha acordes con la etapa actual (Oaxaca A diario, viernes 28 de septiembre 2012, Época II, año 5).

70 mil 140 plazas reconocidas por la federación (García Miramón, 2015).

La labor educativa institucional y la participación sindical en el subsistema de educación indígena son ámbitos de acción que a menudo se contradicen y entran en conflicto; por lo que en muchos sentidos las vidas profesionales se hallan en permanente tensión, porque obedecen a códigos diferentes de acción y discurso, y a objetivos meta de diferente naturaleza social, ya que una actividad está orientada a ofrecer servicios educativos, mientras que la otra actividad se orienta a la salvaguarda de los derechos gremiales.

Tenemos que ambas actividades, hasta el momento no han sido complementarias a nivel de la práctica docente para la atención educativa. Y las contradicciones entre ambos ámbitos se han constituido en un denso entramado sociogremial, que afecta la actividad profesional y personal. Así, el docente del subsistema de educación indígena en Oaxaca se ve enfrentado a un conflicto que parece irresoluble en contradicción permanente que encara cotidianamente, por lo que para hacer “vivable” el *ser docente* en el subsistema de educación indígena, desarrolla diversas estrategias para hacerlo posible. Estrategias que se conforman en un espectro que, en la educación va desde la inercia en su labor educativa hasta el compromiso profundo en su práctica docente con los niñas y niños indígenas, y en lo sindical va de la participación de bajo perfil hasta el más profundo compromiso militante. En ambos casos, considero que las tendencias se inclinan hacia las segundas.

4. La retórica etnicista: entre el neoindigenismo y la reivindicación étnica

Ser maestra o maestro del sistema estatal de educación indígena en Oaxaca implica involucrarse también en un ámbito en el que la afirmación y la reivindicación de la identidad y cultura indígena constituyen un referente estructurante que da sentido y especificidad al magisterio indígena. Al iniciarse como docente, éste se introduce en una retórica sobre estas temáticas que circula en todos los niveles de interacción magisterial de este sistema. Esta retórica no se circunscribe al ámbito magisterial, pues se trata de un discurso público que aparece en la escena pública, como un marco interpretativo que simplifica y condensa las explicaciones que giran alrededor de la identidad y la cultura étnica a través de la ubicación selectiva y la codificación de ideas, objetos, referencias, eventos, experiencias y demás (Snow y Benford, 1992).

De este modo, se conforma una densa red de imágenes y narrativas respecto a los pueblos indígenas, en la que coexisten, convergen, se superponen y se contradicen significados con peso, intensidad y centralidad diferenciados en permanente tensión. Estos van desde la reivindicación de los derechos de los pueblos indígenas, las prescripciones sobre lo que es o no un pueblo indígena, la centralidad de la lengua indígena en la cultura étnica, las ideas sobre cultura como recuento de rasgos, el énfasis en los procesos culturales de las comunidades, las imágenes folklorizadas de lo indígena, las denuncias de racismo y discriminación, por mencionar algunos.

El discurso etnicista contemporáneo

En este apartado presento algunas de las aristas que alimentan a este discurso público en el magisterio indígena en Oaxaca, así tenemos que la retórica etnicista proviene de un contexto histórico y político complejo, en el que se entrecruzan procesos históricos de

mediana duración –en términos de Braudel- y acontecimientos históricos de coyuntura, que lo nutren y desarrollan. En particular, es necesario considerar para esta discusión, el impacto que las políticas dirigidas a la población indígena dejaron en las experiencias sociales, particularmente el indigenismo institucional así como la educación indígena en México a lo largo del siglo XX, que terminó por implantar esquemas de asimilación, de bilingüismo bicultural, con estrategias y programas casi siempre tutelados y paternalistas acerca del futuro de las comunidades y culturas indígenas (Muñoz, 2002: 29).

Las políticas indigenistas y de educación indígena fueron influidas por perspectivas lingüísticas y antropológicas cuya incidencia dejó una impronta en las explicaciones comunes sobre las comunidades indígenas, que se reproduce hasta el presente. Me refiero al sesgo en la comprensión de fenómenos referidos a la cultura, la identidad y la etnicidad (Mena, 2002: 99). Estudios antropológicos de principios del siglo XX, situaron en el centro de sus análisis las descripciones etnográficas enfatizando la clasificación de los elementos culturales con una marcada orientación relativista. De esta forma los grupos étnicos se explicaban como un conglomerado aditivo de rasgos culturales compartidos.

En esa orientación, la perspectiva primordialista resaltaba los aspectos culturales de la construcción de los individuos que se sienten vinculados entre sí por lazos vividos como “naturales” e irremplazables, sin considerar el contexto relacional en el que las identidades se manifiestan en las relaciones intra e inter grupales y la importancia fundamental de los *otros* en la constitución simbólica y material del *nosotros* (Bartolomé, 2006: 66). Además, esta perspectiva en todas sus formas es de muy poca utilidad para explicar y dar cuenta de las etnicidades del siglo XXI, y es engañosa como afirma Appadurai (2001: 147-152)⁴⁶.

Asimismo estudios lingüísticos pioneros, particularmente el relativismo lingüístico y cultural de E. Sapir y B. Worf buscaron demostrar el papel central que juega el lenguaje en el proceso cog-

⁴⁶ Arjun Appadurai, exponente de lo que se ha denominado estudios poscoloniales, realiza una interesante y dura crítica a la perspectiva primordialista (2001).

nitivo. Patricia Mena afirma que estas aportaciones fueron poco comprendidas, lo que derivó en ideas simplificadas y desaciertos que equiparaban los conceptos de cultura e identidad al de lengua, confundiendo los niveles estructurales de la lengua con los niveles cognitivos de los sujetos (Ibidem). Desaciertos que se popularizaron, reprodujeron y derivaron, como por ejemplo, considerar que la lengua nativa por sí misma es el único reducto de la cultura, de la identidad o de la cosmovisión étnica.

Las explicaciones antropológicas y lingüísticas mencionadas son muy cuestionadas a la luz de las perspectivas antropológicas y sociolingüísticas contemporáneas, no obstante hay que considerar que en sus inicios buscaban destacar el valor de las culturas nativas (Ibidem), y que tuvieron el efecto de hacerlas visibles, de mostrarlas. Pero a la vez, generaron tendencias que prestaron nula atención a los procesos y a las dinámicas socioculturales de los grupos étnicos, generando imágenes de éstos autocontenidas y cristalizadas, con duras dicotomías respecto a los *otros*, además de que confundían y hacían símiles los conceptos de cultura, identidad y etnicidad (Ibidem).

Dichas imágenes se popularizaron y se constituyeron en un lugar común al tratar de explicar a los grupos étnicos y las comunidades indígenas en México. Al circular históricamente por filtros interpretativos de distinta índole, dichas explicaciones se han reproducido y han derivado en imágenes e ideas comunes, que se han posicionado como un núcleo duro difícil de remover, en el que prevalecen las nociones esencialistas sobre los pueblos indígenas, a pesar del desarrollo de las teorías antropológicas, lingüísticas y sociolingüísticas que han realizado numerosas aportaciones para la comprensión de los procesos de cultura, identidad(es) y para explicar las etnicidades en el contexto del siglo XXI, como menciona Appadurai.

Con nociones esencialistas me refiero a que se asume que la cultura y la identidad étnicas se reducen al origen, es decir, a causas intrínsecas y no a procesos históricos, a procesos relacionales, a identificaciones, a relaciones inter e intraétnicas, a dinámicas económicas, sociales y culturales, en las que juegan un papel importante las interacciones con los *otros*, la reflexión de los sujetos a nivel social e individual en contextos estructurales, históricos y situacio-

nales⁴⁷. Un resultado de dichas nociones esencialistas es que este-reotipan al culturalmente diferente y lo esquematizan de forma simplista y prejuiciosa, ya que el proceso de esencialización no es neutral, pues se encuentra atrapado por los procesos estructurales dominantes en las relaciones con los pueblos indígenas, que se han caracterizado por su racismo, su discriminación y su injusticia (Coronado, 2006).

De ahí que las tendencias esencializadoras implican la aceptación e incorporación acrítica de rótulos –y con ello de imágenes idealizadas o estigmatizadas- y deban verse críticamente, pues contienen categorizaciones –y con ello estereotipos- que implican una esencialización construida desde arriba (Lins Ribeiro, 2003: 42), es decir, desde la dominación.

En México, como hemos señalado, las conceptualizaciones sobre lengua, identidad y cultura indígena de las veteranas perspectivas antropológicas y lingüísticas mencionadas, alimentaron al indigenismo institucional caracterizado por establecer una relación Estado y pueblos indígenas de corte asimilacionista, paternalista y asistencialista, incluyendo políticas educativas dirigidas a la población indígena. La circulación y replicación de tales conceptualizaciones esencializadoras de las comunidades indígenas, no ha sido neutral, precisamente porque han estado mediadas por el Estado a través de las políticas indigenistas, y se han *naturalizado*, imponiendo identidades y significados asociados a éstas por medio de códigos, símbolos, ideas, imágenes, etc. y cuyo impacto podemos advertirlo en cómo hacemos uso de dichas conceptualizaciones, en cómo las acogemos, las internalizamos y las reproducimos (Joseph y Nugent, Op.cit.) a nivel reticular a la manera de Foucault (Op. cit.). En este sentido, la esencialización de las comunidades indígenas a través de ideas e imágenes estereotipadas herederas del indigenis-

⁴⁷ Para Grillo, “Eseñcializar implica categorizar y estereotipar y es una manera de pensar y actuar que trata a los individuos como si estuvieran “esencialmente” definidos, es decir, su subjetividad está determinada por la pertenencia a a una categoría particular, en este caso su grupo cultural/étnico. Por lo tanto en el multiculturalismo la cultura juega el papel que en otros discursos juega la raza o el sexo”. Citado por Dietz y Matos, 2009).

mo oficial, así como su apropiación, llevan la huella de la dominación estatal.

En este punto encontramos coincidencias entre las imágenes y retórica indigenistas del Estado acerca de los pueblos indígenas y los actores sociales emergentes del movimiento social indígena, en el sentido de que en éstos existe también una marcada tendencia a enarbolar imágenes e ideas de la identidad y cultura indígena que derivan de las antiguas perspectivas antropológicas y lingüísticas mencionadas, y que en muchos sentidos también recurren a esencializar la identidad y culturas indígenas. No podría ser de otro modo puesto que estas nociones fueron puestas en circulación principalmente por el discurso de las políticas del indigenismo estatal, que se han constituido en una retórica dominante en México.

En los estudios interculturales contemporáneos, la diversidad cultural apareció como un concepto y una cuestión en los debates sobre multiculturalismo, específicamente como un reclamo anti-esencialista contra cualquier noción reificada de cultura y etnicidad (Dietz y Matos, 2009: 292). A su vez, la identidad, no era ya la simple expresión de intereses comunes de un grupo, se convirtió en una serie de políticas de la identidad a través de su énfasis en la diferencia, en la negociación de múltiples identidades entre diversos competidores sociales (Ibídem). Esta “política de la diferencia” resultó liberadora y emancipadora, pues desenmascaró el falso esencialismo reduccionista asimilacionista proveniente del nacionalismo burgués y del marxismo ortodoxo (Ibídem: 293). Así, los movimientos sociales contemporáneos concedieron a la cultura una función como recurso emancipador, de modo que las formas de vida, la identidad diferencial fueron su fuente de sentido (Ibídem: 294).

En el caso de México, en los movimientos sociales indígenas generalmente han prevalecido conceptualizaciones esencializadoras acerca de la cultura, la identidad y la etnicidad de las comunidades indígenas, las cuales históricamente fueron promovidas por el indigenismo estatal, y se actualizaron incrustándose en el neindigenismo contemporáneo donde permanecen como dominantes. Tal pareciera que las aportaciones de los estudios interculturales contemporáneos no han logrado remover esas tendencias a pesar de la emergencia de los movimientos sociales indígenas.

No obstante, los posicionamientos y significados políticos son antagónicos, pues en el movimiento indígena conllevan reclamos de justicia, exigencia de derechos, de proyectos políticos alternativos y de utopías. Es por eso que a pesar de que la tendencia esencializadora del indigenismo estatal pueda permear al discurso de los movimientos indígenas en realidad son posicionamientos antagónicos. Sin embargo, en esta discusión, más que establecer dicotomías duras, podemos entonces pensar en un continuum conflictivo y contradictorio, en permanente tensión, entre el poder del Estado que atraviesa a “sus” sujetos y logra “meterlos” a “sus” lógicas y modos de dominación y significación, y en el polo opuesto, las iniciativas emancipadoras del movimiento indígena y los procesos de resistencia cotidianos que la combaten y resisten. Tensión que se reprodujo cuando tuvo lugar el reconocimiento estatal del multiculturalismo.

Multiculturalismo oficial: del reconocimientos de derechos culturales al despojo territorial

La apropiación institucional estatal del multiculturalismo, y con ello, el reconocimiento de la diversidad cultural y de los derechos lingüísticos y culturales de los pueblos indígenas en México, se gestó durante una compleja coyuntura histórica enmarcada por las políticas neoliberales. Para contextualizar esta coyuntura es pertinente considerar por lo menos tres ámbitos que confluyeron en ella. Un primer ámbito a nivel mundial, fue la gestación de políticas de reconocimiento asociadas al ascenso de movimientos sociales multiculturalistas contemporáneos (González, 2008: 54) en donde el gran tema fue la identidad sociocultural. En efecto, a nivel global ocurría el auge del reconocimiento a la diversidad cultural y a las demandas por el reconocimiento de las diferencias, impulsados en buena medida por los nuevos “nuevos movimientos sociales” que lograron una potencialidad semántica en las políticas de identidad vigentes (Dietz, 2003), generando debates que de-construyeron las grandes narrativas hegemónicas occidentales de la *otredad* (González, Op. cit.: 55).

El multiculturalismo tuvo éxito en su estrategia de visualizar y tematizar la diversidad cultural en las sociedades contemporáneas (Dietz y Mateos, 2009: 292). La reivindicación del derecho a la diferencia y a la equidad en la multiculturalidad, se constituyeron en un argumento que se tornó legítimo en las sociedades contemporáneas que se asumen democráticas. Al legitimizarse, se pusieron en marcha políticas multiculturalistas impulsadas por organismos internacionales o transnacionales como la ONU, la OIT, la UNESCO, el BM, y el PNUD. En particular el BM y el FMI se convirtieron en rectores de las políticas sociales de América Latina (Hernández *et al.*, 2004: 9). Este debate multiculturalista también pasó por un proceso de “academización” en la década de los setenta y de “institucionalización” en los ochenta. Los conceptos de *identidad*, *poder* y *cultura* constituyeron el núcleo del discurso multicultural (Dietz, 2003, citado por González, *Ibidem*) y de la disputa política por el reconocimiento de derechos.

El segundo ámbito es que en América Latina, el reconocimiento de los Estados a los derechos indígenas en las Constituciones Políticas se dio en la última década del siglo XX. Con la apropiación institucional estatal del multiculturalismo irrumpió el discurso intercultural en la educación, cuyos antecedentes provenían de las experiencias pioneras de Puno (Perú), de Cuenca (Ecuador), así como de los sistemas escolares para indígenas en México (Muñoz, 2002: 26). A su vez, la conmemoración de los *500 años de lucha y resistencia indígena* en 1992, constituyó un marco político para la emergencia de diferentes movimientos indígenas a nivel continental (Dávalos, 2005). Estos movimientos sociales encontraron en los conceptos *identidad* y *cultura* la llave para interpelar formas de dominación de los Estados y reclamar derechos, recurriendo a una suerte de etnización de las demandas sociales, al recuperar y reinterpretar las viejas nociones esencializadoras sobre los pueblos indígenas para remarcar su diferencia cultural contemporánea. Lo que derivó en una especie de re-etnización a la luz de los discursos identitarios surgidos del debate multiculturalista, que incidió en la reconfiguración de los imaginarios sobre las identidades étnicas.

Un tercer ámbito en esta histórica coyuntura fue que en México a la par del reconocimiento del Estado a la diversidad cultural, étnica y lingüística y la irrupción del discurso intercultural en la

escena pública como política educativa, se operó uno de los golpes más devastadores para las comunidades indígenas al afectar a la propiedad comunal de sus territorios. Ya que el Estado mexicano se encontraba en transición plena hacia el neoliberalismo, y operaba los primeros ajustes estructurales. En 1992, uno de los ajustes estructurales más importantes fue la imposición, por parte de Salinas de Gortari, de la llamada Contrarreforma Agraria⁴⁸, a partir de modificaciones sustanciales al Artículo 27 constitucional, que entre otros aspectos, puso fin al reparto agrario, dio por concluido el rezago agrario, pero sobre todo impulsó la certificación individual de las tierras de ejidos y comunidades a través del Programa de Certificación de Ejidos (PROCEDE), con lo que dio apertura al régimen de propiedad privada para abrirlas al mercado y dejarlas fuera del control de las asambleas ejidales y comunales. Este fue un duro golpe para la tenencia comunal de las tierras de las comunidades indígenas del país⁴⁹ que fue invisibilizado por la retórica multiculturalista y la política intercultural.

Un resultado inmediato de este ajuste estructural fue la exclusión activa de los campesinos de las políticas de desarrollo del sec-

⁴⁸ Lo que fue posible porque el movimiento campesino se había debilitado considerablemente, después de casi dos décadas de ascenso a nivel nacional que había logrado evitar que López Portillo y De la Madrid “izaran la bandera blanca”, esto es, que dieran por concluido el reparto agrario. En Oaxaca por ejemplo, de 1976 a 1978 tuvieron lugar importantes tomas de tierras en las regiones de Tuxtepec, Valles centrales, el Centro, el Istmo y la Costa (Coronado, 2004).

⁴⁹ En un inicio, el PROCEDE, como su nombre lo indica, estaba dirigido exclusivamente a los ejidos, pero se amplió a las tierras comunales, esto es, de las comunidades indígenas, quienes poseen superficies mucho mayores que los ejidos, lo que constituyó una aberración jurídica ya que legalmente se encontraban en un régimen de protección que garantizaba la integridad de las tierras de los grupos indígenas. La entrada de PROCEDE proporcionó un resquicio para incorporar dichas tierras al régimen de propiedad privada, ya que en caso de parcelación gracias al artículo 8o de la nueva Ley Agraria se abrió la puerta a la enajenación individual de la tierra y con ello a la propiedad privada. Antes de aplicar el PROCEDE a nivel nacional, se hizo un piloteo de este programa en Oaxaca para calibrar las respuestas sociales de las comunidades a partir de 1996, los resultados fueron considerados “exitosos” y de ahí se aplicó a nivel nacional (Coronado, 2009).

tor rural y de la retórica gubernamental⁵⁰ Fue entonces cuando tuvo lugar un desplazamiento discursivo, pues *los pueblos indígenas* se constituyeron en el interlocutor rural principal en la retórica gubernamental, sustituyendo al interlocutor histórico posrevolucionario: *los campesinos*. Los asuntos campesinos fueron relegados incluso en la academia, en donde dejaron de interesar los estudios campesinos. La política indigenista del Estado mexicano inició así un nuevo capítulo en la concatenación altamente heterogénea y discontinua de las políticas agraristas, indigenistas, desarrollistas y asistencialistas que históricamente han desestructurado las instituciones internas de las comunidades (Dietz, 1999: 155), ya sean indígenas, campesinas o indígenas campesinas.

Por otra parte, en 1994, en México tuvo lugar el levantamiento zapatista del EZLN con su aparición pública el 1º de enero de ese año, que denunció el modelo económico neoliberal impulsado por Salinas de Gortari y el rechazo a la firma y entrada en vigor del Tratado de Libre Comercio con Estados Unidos y Canadá. El zapatismo fue un movimiento que condensó las reivindicaciones de los pueblos indígenas así como las más amplias aspiraciones democráticas de diversos sectores sociales para construir una sociedad justa, equitativa, democrática y humanista. Tuvo la capacidad de colocar en la agenda política nacional las expresiones de las relaciones entre la sociedad nacional y los pueblos indígenas, desnudando la discriminación, la inequidad y el racismo existentes. Con ello puso en evidencia la divergencia entre el proyecto de una sociedad multicultural y la lucha contra la exclusión y las desigualdades estructurales. En febrero del 1996 se pactaron los Acuerdos de San Andrés sobre Derechos y Cultura Indígena, entre el gobierno federal y el EZLN, en los que se acordó elaborar una propuesta de ley que modificaría la Constitución para otorgar derechos a los pueblos indígenas, incluyendo la autonomía, así como atender las demandas de justicia e igualdad para los pueblos indígenas y los pobres del país.

⁵⁰ Durante ese proceso, en las instituciones gubernamentales de atención al sector agrario y agrícola, el término *campesino* fue dejado de ser usado y en su lugar se les denominó con un término neutral, engañoso y demagógico: *productores*. Epíteto que antes sólo era aplicado a los productores privados.

Como podemos ver, la apropiación institucional estatal del multiculturalismo, el reconocimiento de la diversidad cultural y de los derechos de los pueblos indígenas en México, así como la implementación de la política y el discurso intercultural en la educación se instalaron en una compleja coyuntura histórica compleja y conflictiva, en la que mientras se ensalzaba a las lenguas y culturas de los pueblos indígenas, se les daba un golpe devastador a los territorios de las comunidades indígenas.

El neoindigenismo y la interculturalidad en Oaxaca

En 1998, mientras se desarrollaba el forcejeo de convertir los Acuerdos de San Andrés en reforma constitucional y ley, en Oaxaca el gobernador Dióforo Carrasco, connotado salinista, operaba la contrarreforma agraria⁵¹ que atentaba contra la propiedad comunal de las comunidades indígenas y a la vez impulsaba la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca. Contradicción y paradoja a la vez, que serán características del neoindigenismo en la entidad. Ya desde 1994, Carrasco había impulsado una ley electoral local para reglamentar los *usos y costumbres* para la elección de sus autoridades en 418 municipios indígenas de un total de 570 municipios en la entidad, que fueron aprobados por el Congreso local en 1995.

David Recondo (2007: 25) ubica estas reformas en Oaxaca, considerando varios aspectos, entre ellos, el surgimiento del EZLN, el impulso de las políticas de reconocimiento a nivel latinoamericano, las transformaciones que sufría el sistema político mexicano

⁵¹ En 1996, en Oaxaca empezó a operar el PROCEDE (Programa de Certificación de Derechos Ejidales y Titulación de Solares) en comunidades, pieza clave de las reformas estructurales salinistas, que implica la puerta de entrada al cambio de régimen de propiedad comunal para parcelar las tierras de las comunidades, individualizarlas y abrirlas al mercado. De hecho fue de las primeras entidades en que dicho programa operó en comunidades indígenas en el país. Como mencionamos, inicialmente el PROCEDE sólo se iba a operar en ejidos, como su nombre lo indica, pero fue pilotado en Oaxaca para ver su aplicabilidad en comunidades indígenas, y de esta forma se desplegó hacia el régimen comunal (Coronado, 2009: 301-308).

en su conjunto; podría añadir los ajustes estructurales que se operaron en el sexenio de Salinas de Gortari.

Según Recondo, las políticas de reconocimiento son mucho más que un simple acomodo de la diversidad cultural, y deben considerarse que esconden juegos de poder complejos relacionados con el modo de dominación posrevolucionario con el que las comunidades indígenas interactuaron y fueron integradas; proceso del que los *usos y costumbres* son inseparables, ya que las comunidades indígenas fueron paulatinamente integradas a partir de una relación clientelar al sistema político nacional articulado en torno al PRI, que empezaba a transformarse (Ibídem).

De ahí la interrogante de Recondo si en el caso del reconocimiento de las costumbres para elegir autoridades en Oaxaca, no es una manera de reproducir bajo una nueva forma (“cambiarlo todo”) el antiguo pacto clientelar (“para que todo siga como está”) a la luz de las amenazas que significaban para el monopolio del PRI en el poder ante el avance de los partidos de oposición y de un movimiento indígena vivificado (Ibídem: 30).

No obstante, también hay que considerar en estas políticas de reconocimiento el relevante papel que tuvo la emergencia de los movimientos sociales, particularmente el movimiento indígena en Oaxaca, que empezó a configurarse desde la década de los ochenta en distintos frentes y permitió la emergencia de actores sociales *nuevos* en organizaciones independientes. A partir de sus luchas por liberarse del control corporativo, de alcanzar autonomías locales, de exigir el reconocimiento de derechos, en suma de obligar al gobierno del estado a atender requerimientos de justicia y rezago social, estos actores sociales incidieron en la producción negociada de las nuevas reglas del juego y en las transformaciones legislativas, así como en la recomposición política en el escenario estatal. A la vez, generó la conformación de una élite de dirigentes políticos e intelectuales de origen indígena y sus aliados que, según su posición e intereses, proponían interpretaciones acerca de los pueblos indígenas y sus costumbres, convirtiéndose en una suerte de mediadores o representantes de éstos.

Las reformas para el reconocimiento de derechos de los pueblos indígenas en Oaxaca, fueron consideradas pioneras en el Estado mexicano, y en muchos sentidos así fue (Ibídem: 22). No obstan-

te, hay que recordar que fueron aprobadas cuando se estaba desarrollando la disputa de las fuerzas políticas a nivel nacional para elevar o no a rango constitucional los Acuerdos de San Andrés. En este sentido, esas reformas, a la vez que abrían paso a las políticas de reconocimiento de usos y costumbres y los derechos indígenas en Oaxaca, segregaron a la entidad del debate nacional de los Acuerdos de San Andrés, así como a los dirigentes indígenas oaxaqueños del movimiento zapatista.

Además, en cierto sentido dichas reformas locales funcionaron como una frontera y un prototipo en el debate nacional, e incidieron en el acotamiento de los alcances de las reformas constitucionales que derivaron en la limitada reforma constitucional de 2001 que canceló la reforma esperada con los Acuerdos de San Andrés. Paradójicamente, las reformas en Oaxaca fueron más amplias que las constitucionales de 2001, al reconocerse los usos y costumbres en la elección de autoridades, de modo que las reformas oaxaqueñas no están unguadas a rango constitucional.

En esta coyuntura histórica, que se forjó desde Salinas hasta los gobiernos panistas, se configuró lo que se ha denominado un neoindigenismo estatal. Siguiendo a Gross, Erica González afirma que el neoindigenismo oficial fue la respuesta adaptativa del Estado neoliberal al desafío que le representaron los procesos de globalización y su impacto en las esferas nacionales y locales (2008: 83). La relación global-local empujó la elaboración de políticas de Estado que tradujeron las reivindicaciones globales por el reconocimiento de la diferencia (Ibídem).

Las políticas de reconocimiento neoliberales promueven la segregación de las instituciones indígenas, feministas y demás a nombre de las acciones afirmativas, lo que ha resultado en una poderosa corriente de etnización o profundización de políticas específicas de identidades sociales (Muñoz, Op.cit.: 31). La tutela clientelar y la constricción de la autonomía política son algunas de las características del neoindigenismo en México, que al mismo tiempo que promueve la participación política local y localizada, apuesta a la fragmentación (Hernández *et al*, 2004: 10).

Las relaciones del Estado con los pueblos indígenas en el marco de las políticas de reconocimiento son así contradictorias y pa-

radóxicas, ya que por un lado, encontramos el impulso integracionista de la reestructuración económica que requiere sustituir al viejo sistema corporativo por relaciones “más modernas” en la que los indígenas puedan ser tratados como individuos libres para vender sus tierras o su fuerza de trabajo en el mercado globalizado (Hernández, Op.cit.: 8). A la vez que desarrolla un impulso descentralizador que se vale del discurso sobre el multiculturalismo para atomizar los poderes regionales y mediatizar las demandas autonómicas de los pueblos indígenas. Estas dos tendencias aparentemente contradictorias fueron conciliadas por el neoindigenismo panista y por el marco legislativo que oficializó y convirtió en ley una limitada perspectiva del reconocimiento (Ibídem). En nombre de la diversidad, el neoindigenismo recurre a un discurso público esencialista, heredero de las imágenes dominantes posrevolucionarias, con un interlocutor político segregado (y movilizado).

En este marco, como ya vimos, en los años noventa se instaló la perspectiva de la interculturalidad como política gubernamental en la educación pública orientada a las escuelas indígenas. La puesta en práctica de esta política encontró una disyunción en la educación básica, ya que por un lado se encontraba el requerimiento social de una orientación pedagógica intercultural y multilingüe dirigida a una población multicultural y, por otro lado, la situación de separatismo, exclusión y rezago en su funcionamiento, que sigue afectando a los grupos sociales marginados, entre ellos los pueblos indígenas (Muñoz, Op. cit.: 33).

El indigenismo oficial y el multiculturalismo institucional fueron los sustentos ideológicos y políticos de esta política, por lo que el discurso intercultural estatal prácticamente se instaló como un componente del neoindigenismo. De hecho, mantuvo la concepción de la diferencia cultural como un problema, y “culturizó” la solución reinterpretando la desigualdad socioeconómica, jurídica y política como supuestas diferencias culturales (Dietz, 2003: 66), con lo que se llevó a cabo una suerte de etnización en la interculturalidad en la educación.

La política de la interculturalidad al estar dirigida sólo para escuelas indígenas en educación básica, al transcurrir el tiempo se tornó en un obstáculo para que la propuesta de cambio se generalizara al sistema educativo nacional (Muñoz, Op. Cit.: 26). Así tene-

mos que a casi dos décadas de haberse inaugurado su manejo institucional en la educación pública, lo “intercultural” en el sistema educativo nacional está dirigido a los pueblos indígenas y no a la sociedad nacional, con lo que se trastoca el sentido transversal de la interculturalidad, y además, promueve supuestas “acciones afirmativas” que con mucha frecuencia en sus prácticas encubren nuevas y viejas formas de racismo estatal.

De modo que nos enfrentamos a una sectarización de la política intercultural en la educación pública, que no da muestras de poder integrar a la sociedad nacional y que más bien promueve mayor segregación a pesar del discurso. Con ella se instala un retórica etnicista que incide en imágenes acerca del *docente indígena imaginario*.

Entre tanto, a nivel nacional la academia se encontró interpelada por los procesos multiculturales y las políticas de reconocimiento, además del auge del movimiento indígena, pero sobre todo por el EZLN, que convocó a una alianza inédita al convocar a intelectuales de prestigio y de reconocida posición política crítica, para que fueran sus asesores en las arduas negociaciones de los Acuerdos de San Andrés con los representantes del gobierno. Algunos de los asesores del EZLN eran de Oaxaca y algunos de origen indígena. Es así que a partir de los noventa tuvo lugar un importante auge en el interés de académicos por involucrarse en problemáticas indígenas en diferentes temáticas: derecho y cultura indígena, lenguas indígenas, sistemas productivos indígenas, entre otros.

Este involucramiento de académicos se extendió a la educación en el medio indígena, sobre todo a partir del año 2001, cuando Fox creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe que impulsó las universidades e instituciones interculturales, dirigidas a atender las demandas educativas a nivel de educación superior de la población indígena. Esto hizo que instituciones académicas y especialistas de diversas disciplinas volcaran su mirada a la educación en el medio indígena, y que en muchos sentidos participaran activamente en los procesos de etnización en la interculturalidad en la educación.

A partir del año 2000, durante la administración de Fox, la política neoindigenista incursionó en el campo de la educación supe-

rior, con las universidades interculturales. Cerró el INI y lo sustituyó por la Comisión Nacional para el Desarrollo de los pueblos Indígenas (CDI), además de que creó el Instituto Nacional de Lenguas Indígenas (INALI). La DGEI seguía siendo la institución encargada del subsistema de educación indígena de nivel básico a nivel federal, pero ya no era la única institución que atendía la educación indígena, pues bajo el neoindigenismo estatal se impulsaron diferentes proyectos educativos en los que participaron nuevos cuadros indígenas así como líderes de organizaciones e intelectuales indígenas, a través de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).

Sandoval y Guerra afirman que una característica de estas instituciones en tiempos neoliberales, es que evitan en sus fines, “problematizar la ideología, la política y la economía del país para exaltar el adoctrinamiento globalizador y reorientar los estudios culturales hacia el marketing folklórico, el ecoturismo y la traducción etnolingüística (que) son extremadamente valorados” (2007: 276). Afirman también que la CGEIB ha tenido mucho cuidado en despolitizar la economía y reducir la atención sólo al reconocimiento de las identidades marginales (Ibídem).

Mientras tanto, en Oaxaca, la política neoindigenista en la educación incursionó principalmente durante las gubernaturas de José Murat y Ulises Ruiz. Por un parte, se ampliaron los servicios educativos en la educación básica en la DEI -el subsistema de educación indígena del IEEPO-, en preescolar y primaria, pero sobre todo en educación inicial, bajo los lineamientos de la DGEI⁵². En educación inicial, promotoras culturales o docentes –en su gran mayoría mujeres- dependen de la participación de las madres y padres de familia de la comunidad para poder trabajar con ellas y los niños y niñas menores de 4 años, ya que no es escolarizada ni obligatoria; y como generalmente son muy jóvenes y de reciente

⁵² Según estadística de la DGEI, Oaxaca tenía para 2010 la mayor cobertura a nivel nacional de Educación Inicial atendiendo a una población de 24 mil 196 beneficiarios, lo que constituía casi el 20 por ciento de la población atendida en ese nivel a nivel nacional. Mientras que San Luis Potosí, que era la entidad que le seguía en cobertura alcanzaba menos de la mitad: mil 602 beneficiarios, lo que representaba un 8.65 por ciento a nivel nacional (SEP, 2011).

ingreso, tienen poca experiencia para abordar las problemáticas de crianza y desarrollo de niñas y niños. Estas maestras se ven enfrentadas a serios problemas de continuidad laboral, además de que no existe en la entidad una oferta de formación específica, por lo que en cuanto pueden buscan cambiar de nivel a preescolar o primaria.

Por otra parte, hubo un gran impulso en la entidad para la creación de instituciones de educación bajo la égida intercultural en otros niveles: secundaria, bachillerato y superior, que estaban dirigidas principalmente para población indígena. Una de las primeras instituciones que se crearon en 2000 fue la ENBIO, la primera escuela Normal con estas características en el país. En Tlahuitoltepec, región mixe, se creó en el año 2000 el Instituto Tecnológico de la Región Mixe, con sistema a distancia, el primero en su género. En 2003 se creó El Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca (CSEIIO) a iniciativa de la SEP y el IEEPO, inicialmente inspirado en las experiencias del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk, en la zona mixe (Ver González, Op.cit.), cuenta con 38 planteles y en la actualidad promueven una licenciatura en Educación Media Superior Comunitaria, con la que esperan formar a sus propios docentes.

De manera más reciente, en diciembre del 2012, el gobernador Gabino Cué inauguró el primer Bachillerato Musical Comunitario en la comunidad zapoteca de San Bartolomé Zoogocho en la sierra Norte como parte del CSEIIO. En 2004, a partir de una colaboración entre la DEI, la CMPIO y el IEEPO, con asesoría de la CGEIB se crearon las secundarias comunitarias, actualmente existen diez en la entidad. Por otra parte, del sector privado en 2006 se creó la Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, una institución privada de acceso público que forma parte del Sistema Universitario Jesuita, integrado a la Universidad Iberoamericana, que oferta las licenciaturas en Educación Intercultural, Administración en Desarrollo Sustentable y Comunicación para el Desarrollo Social. A excepción de la última, la mayor parte de las iniciativas fueron respaldadas por el gobierno del estado e impulsadas a partir de propuestas generadas por intelectuales indígenas y sus aliados no indígenas.

Como hemos visto, desde los años setenta en Oaxaca, incluso antes de la creación de la DGEI, se formó una intelectualidad indí-

gena que impulsó diferentes proyectos educativos, el más emblemático entonces fue la conformación de la CMPIO. Cuando se creó el magisterio indígena con la DGEI, y posteriormente se extendió con la DEI del IEEPO en la etapa salinista, paralelamente se conformó una burocracia y una intelectualidad indígenas que participaron ya fuera en la toma de decisiones o en el diseño de propuestas educativas. Esta intelectualidad desarrolló relaciones de respaldo para proyectos educativos gracias a la construcción y apuntalamiento de redes de apoyo en las que encontramos migrantes, profesionistas indígenas, agencias de desarrollo, ONG's nacionales e internacionales, reconocidos políticos, funcionarios, organizaciones políticas, y en muchos casos la misma Sección 22. Estas redes permitieron a la intelectualidad indígena y sus aliados a desarrollar diversas iniciativas, principalmente educativas, y muchos también se incorporaron a las instituciones gubernamentales educativas, culturales, políticas o de atención a indígenas bajo el amparo de la política de la interculturalidad para la educación indígena que operaba segregada en la lógica neoindigenista local y federal.

La reivindicación de la identidad y cultura indígenas pasó a ser la base, el eje y el argumento principal de todas las iniciativas educativas interculturales. La política y el discurso sobre la interculturalidad en Oaxaca, hizo posible así un espacio de interpelación, de negociación y de construcción de significados y de proyectos educativos que estos actores desarrollaron no sólo en educación básica, sino también en educación media y superior, en una tensión fluctuante entre el neoindigenismo oficial y la *utopía de la interculturalidad* -como Héctor Muñoz (Ibidem: 32) denomina a la construcción de una interculturalidad democrática y emancipadora-, en procesos contradictorios, conflictivos y en plena disputa.

Así se instaló la polisemia de la interculturalidad como un campo de fuerzas políticamente disputado, en la que los diferentes actores -ya sea como aliados estratégicos o protagonistas antagónicos-, se encontraron construyendo los sentidos y las prácticas de la interculturalidad (Coronado, 2006). La arena donde se desarrolló dicha disputa fue en las mismas instituciones educativas oficiales, de modo que los mismos actores se constituyeron prácticamente en promotores creativos de la interculturalidad institucional en la

lógica neoindigenista, y a la vez, impulsaron propuestas educativas que buscaron ser alternativas a las oficiales.

Asimismo, la política de la interculturalidad se instaló como una retórica que permeó al subsistema de educación indígena en Oaxaca, pero no logró la transformación de las prácticas pedagógicas, ni cambios en las relaciones escuela-comunidad; y si bien logró avances importantes como la revaloración de las lenguas, cultura e identidad de los pueblos originarios, éstos no fueron lo suficientemente profundos. Así se crearon nuevas ficciones educativas (Muñoz, 2001) que crearon la ilusión de que con usar conceptos nuevos, o hacer algunos cambios se generan mejores prácticas pedagógicas. Así tenemos por ejemplo, que pensar que con el uso de la lengua indígena como lengua de instrucción sin cambiar las viejas y recurrentes tradiciones pedagógicas-didácticas se resuelven los problemas de enseñanza en el aula. O bien, equiparar el concepto de cultura e identidad al de lengua, que lleva a correlacionar erróneamente niveles estructurales de la lengua con los niveles cognitivos de los sujetos. O también pensar que con usar algunos emblemas culturales –vestimenta, cocina, danzas, etc.- o celebrar algunas fiestas tradicionales, todo eso genera automáticamente un cambio en la acción pedagógica sin cambiar las lógicas de las prácticas escolares. Es decir, mediante este tipo de mecanismos se crea la ilusión de que ocurren cambios cuando en realidad esto no sucede así, pues dichas ficciones se desarrollan más bien para calmar los desasosiegos de los docentes de educación indígena en su labor educativa frente a sus grupos escolares en su cotidianidad escolar.

A pesar de ello, es importante mencionar que en Oaxaca la retórica sobre la interculturalidad, la diversidad cultural y lingüística, la identidad étnica y demás, no se acotó exclusivamente al subsistema de educación indígena como ocurrió en el resto del país, sino que se hizo presente en todo el sistema de educación básica pública de la entidad a partir de que fue impulsado por el PTEO de la Sección 22. Esta retórica fue uno de sus ejes estratégicos, y como tal, la Sección 22 promovió a través de sus estructuras sindicales y de las institucionales, una serie de acciones con el fin de sensibilizar y formar al magisterio oaxaqueño en esas temáticas. Aunque si bien, esta iniciativa tuvo las mismas limitaciones en la práctica pedagógi-

ca que mencionamos en el párrafo anterior, no cabe duda que también significó un avance en el reconocimiento de la diversidad étnica y lingüística en la práctica docente por parte de los docentes del sistema de educación básica no indígena, algo que no era considerado.

La comunalidad en Oaxaca

Intelectuales indígenas oaxaqueños hicieron una aportación en el discurso de las reivindicaciones étnicas y las políticas de reconocimiento en Oaxaca, que actualmente es particularmente importante por su influencia en la entidad. Me refiero a la *comunalidad*. Ésta es una formulación contemporánea de intelectuales indígenas y no indígenas en Oaxaca, entendida a grandes rasgos como un modo, una lógica de vida a partir de cuatro elementos distintivos: el poder comunal, el trabajo comunal, la fiesta comunal y el territorio comunal (Maldonado, 2011: 68) cuyos cimientos son el tejido social conformado por las relaciones de parentesco y las de reciprocidad interfamiliar (Ibídem: 66). Fue inicialmente formulada por los antropólogos Floriberto Díaz, mixe, y Jaime Luna, zapoteco de Guelatao y desarrollada por un grupo de antropólogos e intelectuales: José Rendón, Benjamín Maldonado, Adelfo Regino, entre otros. Actualmente bajo esta perspectiva se han inspirado una buena parte de los proyectos educativos alternativos en Oaxaca.

Una de las características de esta perspectiva es su énfasis culturalista en los procesos endógenos de las comunidades, que invoca a la veterana perspectiva antropológica de la suma de rasgos -el poder comunal, el trabajo comunal, la fiesta comunal y el territorio comunal-, relegando la atención en los procesos y dinámicas socioculturales. Esta característica hace que a menudo se le instale en el *deber ser*, en un afán prescriptivo que puede remitir a dicotomías duras, y a estereotipar y favorecer el esencialismo. Algunos autores han considerado a la *comunalidad* como una idealización de la vida comunitaria que se contrapone a las versiones individualistas propias de la sociedad regional y nacional (Bartolomé, 2005, 109).

Más aún Miguel Bartolomé señala que esta perspectiva comunalista es riesgosa, ya que algunos apologistas la remiten a un modelo esencialista, “más que (a) una construcción humana que ex-

presa el momento actual de su proceso histórico” (Ibidem). Víctor de la Cruz (2011), por su parte, realiza una crítica a esta perspectiva señalando, entre otras consideraciones, la falta de rigor histórico en algunos de sus argumentos, la visión cerrada de las comunidades indígenas en un mundo globalizado, la desatención a las complejas dinámicas por las que atraviesan las comunidades indígenas, la intolerancia en nombre de la comunidad por ejemplo con religiones no católicas, además de que dicha perspectiva no da cuenta de la situación de diversidad de las comunidades indígenas, entre otros aspectos.

No obstante, se puede afirmar que la perspectiva de la comunalidad es también la construcción de una imagen y una historia *propia* de las comunidades indígenas, formulada por una intelectualidad indígena y no indígena interesada en la reivindicación de la cultura e identidad étnicas frente a las formas viejas y nuevas de la dominación colonial, y que recupera referentes simbólicos de los movimientos sociales de Oaxaca frente a las políticas de reconocimiento estatales, por lo que esta perspectiva marca no sólo fronteras, sino propugna derechos y establece diversidades. Es por ello que puede entenderse que su impulso a la idealización sobre la comunidad apunta más bien hacia la configuración de una utopía, en el sentido de que abre un horizonte de esperanza posible de lo que podría ser la comunidad y la vida comunitaria como ideal a alcanzar, de ahí su afán prescriptivo, su énfasis culturalista.

Esta perspectiva establece un marco de interpretación de los significados del movimiento indígena que funciona de forma análoga a los códigos lingüísticos en el sentido de que provee una gramática que puntualiza y conecta sintácticamente los sucesos, las evidencias, de ahí atribuye, diagnostica, reformula los significados de la vida comunitaria y expresa un proceso ideológico de re-etnización contemporáneo. Por lo que tiene un importante peso ideológico y filosófico en la arena de las políticas de reconocimiento en Oaxaca, así como en la puesta en práctica de alternativas tanto educativas como de organización comunitaria que han permitido la experimentación educativa. Esta relevante función social no puede soslayarse entonces, puesto que como utopía social la perspectiva de la comunalidad es *movilizadora*.

En efecto, bajo la perspectiva de la comunalidad se han desarrollado diversos proyectos educativos en los últimos 10 años, la mayor parte dentro del ámbito institucional oficial y con financiamiento gubernamental (Cfr. Meyer y Maldonado, 2004), y con ello se ha impulsado la experimentación en las propuestas educativas institucionales, además de incidir de forma importante en el subsistema de educación indígena. Bajo esta perspectiva se ha creado en Oaxaca lo que se ha denominado “espacios de educación comunitaria” (Maldonado, 2011: 168)⁵³, y se ha creado un sistema estatal en los niveles de secundaria y bachillerato, incluso universitario, como hemos visto en el punto anterior, el cual fue proyectado e impulsado por varios de los principales generadores de la perspectiva de la comunalidad.

Las repercusiones sociales y educativas de estas iniciativas educativas aún no están suficientemente ponderadas por ser relativamente recientes. Por otra parte, esta perspectiva también logró el interés de la academia local por ser una aportación impulsada por una intelectualidad indígena y sus aliados que propuso, desde una posición anticolonialista, “categorías para pensar y explicar lo indígena” (Aquino, 2010: 18), y lo comunitario, además por su incidencia en las nuevas experiencias y relaciones educativas.

En la entidad, la perspectiva de la comunalidad ha tenido tal relevancia como interpretación legítima de lo que son las comunidades indígenas, que se ha instalado en la entidad como una retórica obligada en los discursos políticos de los diferentes actores sociales, ya sea de las propias organizaciones indígenas y hasta de la Sección 22. En cierto modo, el afán prescriptivo de esta perspectiva de lo que es una comunidad indígena se articula bien con el afán político y militante sindical. Ha tenido tal potencia que podemos encontrarla en la Ley Estatal de Educación de 1995, incluso en los discursos gubernamentales, desde el gobernador al director del IEEPO, además de que se ha retomado como un contenido en los cursos de capacitación del magisterio indígena, así como en diver-

⁵³ Benjamín Maldonado señala los siguientes: Nidos de lengua, Marcha de las Identidades étnicas en preescolar y primaria del subsistema de educación indígena, Secundarias Comunitarias Indígenas, Bachilleratos Integrales Comunitarios, Escuela Normal Bilingüe Intercultural, Universidad Indígena Intercultural Ayuuk, (2011: 168).

esos proyectos educativos impulsados por dicho instituto. Como ya lo mencionamos, actualmente es una de las referencias teóricas de la propuesta educativa del PTEO que se encuentran desarrollando la Sección 22 y el IEEPO para la educación básica en la entidad y constituye un eje en la actualización del magisterio oaxaqueño.

A partir del ascenso de la perspectiva de la comunalidad en la educación indígena y en el PTEO en la entidad podemos pensar en dos polos en su interpretación, en uno se ubican los posicionamientos desde las comunidades, organizaciones y magisterio indígenas que la enarbolan como una forma de descolonizar a los pueblos originarios (Cfr, Maldonado, 2011; Aquino, 2010) y de empoderarlos para exigir derechos y construir alternativas posibles distintas a las experiencias educativas monoculturales. En el polo opuesto, tenemos los modos de dominación de las políticas neoindigenistas que en el entorno neoliberal tienden a celebrar las diferencias, a destacar lo micro, lo local, pero ocultan las condiciones de injusticia y de inequidad que ocurren en el trasfondo global, así las encomiadas *diferencias* son transformadas en *desigualdades asumidas*, vaciando el sentido “raíz” de esta perspectiva.

Entre uno y otro polo en la disputa por el sentido de la perspectiva de la *comunalidad* encontramos un continuum con un entramado conflictivo y contradictorio, entre actores que a la vez que son parte de organizaciones indígenas o políticas o líderes o intelectuales críticos, al mismo tiempo participan activamente en la aplicación creativa de acciones que impulsan las políticas neoindigenistas, apostando a ampliar los márgenes de acción de nuevas propuestas y generar proyectos alternativos viables, que a su vez están influenciados por los códigos dominantes de las políticas estatales, que a su vez son retados por los significados críticos, en una tensión conflictiva y permanente. En esta tensión también se disputan los sentidos en las interpretaciones de la comunalidad, que van desde aquellos que apelan al discurso utópico de la idealización de la comunidad como aspiración anticolonialista, hasta aquellos donde dicha idealización lleva a estereotipar, y su énfasis culturalista y esencialista lleva a enmascarar los profundos dilemas a los que se enfrentan las comunidades ante las complejas problemáticas sociales, económicas, políticas y transculturales actuales.

Como orientación formativa para el docente del subsistema de educación indígena, la perspectiva de la comunalidad incide en la revalorización de la cultura e identidad étnicas y a la legitimidad de la vida en comunidad, constituye una aspiración política a alcanzar. A la vez, el énfasis prescriptivo –a menudo interpretado desde una posición esencialista- puede llevar al docente a estereotipar a las comunidades, sin advertir las complejísticas dinámicas que desarrollan las comunidades indígenas en la actualidad, en situaciones no sólo diversas sino cada vez más adversas (Cfr. Lisbona, 2005).

En este punto los docentes del subsistema de educación indígena se enfrentan a una contradicción entre la ilusión de una comunalidad imaginada y prescrita con los contextos reales que cotidianamente viven en las comunidades indígenas donde laboran, al tiempo que las prácticas escolares siguen reproduciéndose sin grandes cambios. La perspectiva de la comunalidad participa así en la retórica etnicista que incide en imágenes acerca *del docente indígena imaginario* -como mencionamos en el punto anterior- que labora en *un contexto indígena imaginario*, imágenes con las que el docente indígena debe lidiar y tratar de conciliar con su labor cotidiana, mientras trata de cumplir con las expectativas institucionales, escolares y sindicales, y se ve en la permanente urgencia de presentar resultados. Mientras tanto, si bien es posible reconocer la revaloración de las lenguas indígenas, al igual que las culturas e identidades étnicas, en las prácticas escolares y en las relaciones de las escuelas indígenas con las comunidades no se reportan cambios sustanciales.

Conclusiones para repensar ...

En este estudio hemos explorado algunos de los ámbitos socioprofesionales en los que se desenvuelve el magisterio indígena en Oaxaca, considerando sobre todo la densidad histórica de los contextos estructurados en la conformación de este sector del magisterio en Oaxaca y la huella de los movimientos sociales. Los ámbitos explorados fueron el institucional/escolar, el sindical y el de la retórica etnicista, cada uno de los cuales se desarrolla en una lógica que se estructura a través de prácticas, códigos, referentes y significados específicos. Estos ámbitos al entrecruzarse se nutren entre sí, se sostienen, se contradicen, chocan y se reconfiguran conformando un complejo entramado que genera un *habitus* dominante que orienta el ejercicio de la labor profesional del docente indígena en Oaxaca y del gremio magisterial indígena como actor social, configurando una cultura magisterial específica: la cultura etnomagisterial.

Estos ámbitos se entrecruzan con las lógicas de las políticas gubernamentales, los modos de dominación y el movimiento magisterial en relaciones contradictorias, conflictivas y en permanente tensión al obedecer cada ámbito -el institucional/escolar, el sindical y el de la retórica etnicista- a códigos distintos de acción y discurso, y a objetivos meta de diferente naturaleza social, ya que uno alude a los servicios educativos como tarea institucional del profesorado indígena, otro a la salvaguarda de los derechos gremiales y uno más a la reivindicación étnica en términos políticos, en un contexto socioeconómico estructuralmente inequitativo y de alta polarización social. Sin perder de vista que cada uno de estos ámbitos y de esas lógicas tiene sus propias inercias, contradicciones e incoherencias. Este entrecruzamiento conflictivo –o complementariedad contradictoria- en su conjunto ha configurado las orientaciones de la cultura etnomagisterial, que se ha desplegado en las relaciones con

las que el gremio magisterial indígena oaxaqueño ha desarrollado en los procesos de formación del estado mexicano

Así tenemos que, mientras que en el ámbito institucional/escolar las lógicas que históricamente han estructurado las prácticas docentes siguen reproduciéndose sin grandes cambios, los ámbitos sindical y el de la reivindicación étnica se han posicionado como centrales en la identidad socioprofesional del magisterio del sistema de educación indígena en Oaxaca y se han constituido en una importante y estratégica trinchera política que genera adscripciones con profundas lealtades que prevalecen. El entrecruzamiento conflictivo de estos ámbitos, en ese contexto estructural, hasta el momento ha constituido un denso entramado sociogremial que no ha impulsado suficientemente una acción pedagógica de alto impacto, pero que pudiera hacerlo considerando la presencia de una amplia intelectualidad experimentada, las posibilidades de las propuestas educativas experimentales promovidas -entre ellas el PTEO-, así como el impulso de un movimiento magisterial influyente y un entorno político de reivindicación étnica vigente.

Mientras tanto, el docente del subsistema de educación indígena en Oaxaca debe enfrentar día a día las tensiones y conflictos que ocurren en el entrecruzamiento de dichos ámbitos que frecuentemente parecen irresolubles, para sobrellevar, hacer “vivable” y reivindicar el *ser maestro o maestra de educación indígena*. Con ello desarrolla y reproduce distintas estrategias para sobrevivir en el gremio, por lo que en cierto sentido se puede decir que las prácticas docentes tradicionales se han reproducido en buena parte sin afectar la estructura del *habitus* socio-profesional dominante, al tiempo que existe un enorme potencial para marcar una diferencia, incluso en un marco estructural adverso.

Epílogo

Este escrito se concluyó en 2013, desde entonces se han desarrollado procesos políticos trascendentales para el magisterio oaxaqueño. Durante ese año y en 2014, 2015 y 2016, el gremio magisterial nacional y el oaxaqueño ha librado una gran batalla para detener y derogar la Reforma Educativa de Peña Nieto. Las movilizaciones inéditas impulsados por la CNTE, en las que participó de forma significativa el magisterio oaxaqueño, como la toma masiva del zócalo y del aeropuerto de la Cd. de México en 2013, así como las intensas movilizaciones nacionales en diversas entidades del país en 2015 y los paros en 2016, marcaron un contrapunto político. Los diagnósticos realizados por la CNTE y la Sección 22 sobre la naturaleza de la Reforma Educativa, a medida que se ha ido conociendo en su operación, han sido por mucho, acertados.

En el caso de Oaxaca, el 21 de julio 2015 tuvo lugar la creación del “Nuevo IEEPO” para “retomar el control de la educación”, ahora como un instituto transferido de la administración estatal al control del desmemoriado gobierno federal. Con esta nueva centralización, se pretende impedir la injerencia de la Sección 22 en la administración del sistema educativo estatal. En un primer momento, las maestras y maestros oaxaqueños quedaron atrapados en el choque entre las estructuras sindicales e institucionales, entre las lealtades al sindicato, las indicaciones del Nuevo IEEPO y los compromisos con las comunidades, en medio del cerco y acoso policial, las amenazas de despido o descuentos, y la indignación del magisterio. La estrategia gubernamental para desalentar la resistencia fue, además de las acciones policiales, impulsar el sentido de la *inevitabilidad de la Reforma Educativa* a través del discurso de la “legalidad”, combinando la amenaza, delación, cooptación, división, vigilancia, premios y despidos, con campañas de escarnio y demonización para aislar al gremio magisterial del respaldo social. Un aspecto complementario de esta estrategia ha sido la represión, que

redundó en los graves acontecimientos de los asesinatos ocurridos en Nochixtlán y Hacienda Blanca el 19 de junio de 2016. El gobierno federal y estatal apostaron al aislamiento social del magisterio, perdiendo de vista el arraigo y la legitimidad social y gremial del movimiento magisterial organizado en la Sección 22.

El magisterio oaxaqueño continúa resistiendo de todas las formas que le son posibles, mientras el impulso del PTEO se ha frenado, aunque se mantiene, e intenta recuperar fuerzas y proseguir en medio de la andanada de amenazas y trabas burocráticas. En esta resistencia tenemos que los lazos de identificación política del movimiento magisterial de la Sección 22 contra la Reforma Educativa son los que prevalecen. Más allá del corporativismo, considero que el principal motor de la resistencia actual, es precisamente la legitimidad del movimiento magisterial en su lucha contra la Reforma Educativa.

Mientras que descuentos y amenazas de despido han alcanzado indistintamente al magisterio oaxaqueño, incluso al de educación indígena, éste continúa siendo un actor segregado en la aplicación de las políticas gubernamentales. Ya que hasta ahora, se les ha dejado fuera de las evaluaciones para el servicio profesional docente, pues se afirma que tendrán evaluaciones *ad hoc* considerando las características lingüísticas y “consultándolos”. Con esta política neoindigenista se les diferencia y separa del resto del magisterio, y se les da un trato aparentemente “diferenciado”: a ellos sí se les “consulta”, al resto del magisterio no. “No ha existido tal consulta”, afirman maestras y maestros de educación indígena, -más bien, no le dan legitimidad a la consulta- y tampoco se sienten separados ni segregados del resto del magisterio en esta lucha, sino todo lo contrario. De este modo, las maestras y maestros de educación indígena han sido y siguen constituyendo un bastión fundamental en el movimiento magisterial contra la Reforma Educativa con la Sección 22, y continúan resistiendo decididamente, con todo, a la Reforma Educativa.

Referencias bibliográficas

- @ADNPolítico (2013a) *Elba Esther Gordillo. El ascenso y la caída del poder*, periódico digital, febrero 27, 2013, <http://www.adnpolitico.com/gobierno/2013/02/27/elba-esther-gordillo-el-ascenso-y-la-caida-del-poder>
- @ADNPolítico(2013b), “21 días de portestas de la CNTE contra la reforma educativa”, septiembre 7 de 2013, <http://www.adnpolitico.com/gobierno/2013/09/06/21-dias-de-protestas-de-la-cnte-contra-la-reforma-educativa>
- Appadurai, Arjun (2001) *La modernidad desbordada. Dimensiones culturales de la globalización*, TRILCE, Argentina.
- Aquino, Alejandra (2010) “La generación de la *emergencia indígena* y el comunismo oaxaqueño. Genealogía de un proceso de descolonización”, en *Cuadernos del Sur* Revista de Ciencias Sociales, Año 15 Núm. 29, julio-diciembre 2010, pp. 7-21
- Bartolomé, Miguel Alberto (2005) “Una lectura comunitaria de la etnicidad de Oaxaca”, en Miguel Lisbona Guillén (Coord.) *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*, Colegio de Michoacán y Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas. México, pp. 101-119.
- Bartolomé, Miguel Alberto (1997) *Gente de costumbre y gente de razón*, INI-Siglo XXI, México.
- Bartolomé, Miguel Alberto (2006) *Procesos interculturales. Antropología política del pluralismo cultural en América Latina, Siglo XXI*, México.
- Bautista, Eduardo (2010) *Los nudos del régimen autoritario. Ajustes y continuidades de la dominación en dos ciudades de Oaxaca*, Miguel Ángel Porrúa-UABJO.
- Candela, Antonia *et al* (2012) “Comentarios generales al Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO)”, 13 de septiembre 2012, <http://www.google.com.mx/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=4&ved=0CC8QFjAD&url=http%3A%2F%2Fwww.die.cinvestav.mx%2FLinkClick.aspx%3Ffileticket%3DXHiGj2QYIvw%253D%26t>

- [abid%3D78&ei=OtGVcf6PNSoyASz4oCADg&usq=AFOjCNEGgZLYmR85d3hEJu8DUd53HydqRA&sig2=M1ELTFFAEKtV-ZER6zQiZO](http://www.cmpio.org.mx/abid%3D78&ei=OtGVcf6PNSoyASz4oCADg&usq=AFOjCNEGgZLYmR85d3hEJu8DUd53HydqRA&sig2=M1ELTFFAEKtV-ZER6zQiZO)
- CMPIO (s/f) "El trabajo de CMPIO", <http://cmpio.blogspot.mx/>
- Colectivo Estatal Pedagógico de Acompañamiento del PTEO (2013) *El proceso de la masificación del PTEO como movimiento generador de conciencias críticas*, Gobierno del Estado-IEEPO-SNTE SECCIÓN XXII-CEDES-CNTE, Oaxaca.
- Coronado Malagón, Marcela (2002) "La perspectiva histórica como herramienta en la formación docente del medio indígena" en *Pasado, presente y futuro de la educación indígena. Memoria permanente por la reorientación de la educación y el fortalecimiento de las lenguas y culturas indígenas*, UPN, México, pp. 171-180.
- Coronado Malagón, Marcela (2006) "Tomar la escuela... algunas paradojas en educación intercultural", en Héctor Muñoz, Coord. *Lengua y Educación en fenómenos multiculturales*, UPN Unidad 201-UAM, México, pp. 213-227.
- Coronado Malagón, Marcela (2009) "Transformaciones gubernamentales y derechos agrarios en la tenencia social de la tierra en Oaxaca", en *Balance y perspectivas del campo mexicano a más de una década del TLCAN y del movimiento zapatista*, Francisco Javier Guízar e Ivonne Vizacarra Bordi Coords. Tomo I, *Efectos y defectos de las Políticas*, AMER, México, pp. 286-310
- Czarny Krischkautzky, Gabriela Victoria (2012) Coord. *Jóvenes indígenas en la UPN Ajusco*, UPN, México.
- Dávalos, Pablo (2005) "Movimientos indígenas en América Latina: el derecho a la palabra", en *Pueblos indígenas, estado y democracia*, CLACSO, Buenos Aires, pp. 17-33.
- De la Cruz, Víctor (2011) "Comunalidad y estado de derecho", en *Cuadernos del Sur*. Revista de Ciencias Sociales, Año 16, Núm. 31, julio-diciembre 2011, pp. 35-53
- Dietz, Gunther (1999) "La comunidad acechada: la región purhépecha bajo el impacto del indigenismo", *Relaciones-Estudios de Historia y Sociedad*, Vol. 78, Zamora, pp. 155-202
- Dietz, Gunther (2003) *Multiculturalismo, interculturalidad y educación: una aproximación antropológica*, Universidad de Granada, CIESAS, Motril. Granada.
- Dietz, Gunther y Laura Selene Mateos (2009) "El discurso intercultural ante el paradigma de la diversidad: estructuraciones subyacentes y

- migraciones discursivas del multiculturalismo contemporáneo” en Laura Valladares, Maya Lorena y Margarita Zárate, Coords., *Estados plurales. Los retos de la diversidad y la diferencia*, UAM, Juan Pablos, México, pp. 289-321
- El Economista (2013), “CNTE levanta plantón masivo en el DF”, 6 de octubre de 2013. <http://eleconomista.com.mx/sociedad/2013/10/06/cnte-levanta-planton-masivo-df>
- El Universal (2013) “Sección 22 instala plantón en el zócalo de Oaxaca”, lunes 21 de julio de 2014, <http://www.eluniversal.com.mx/estados/2014/seccion-22-planton-oaxaca-1024673.html>
- ENBIO (s/f) *Antecedentes*, Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, IEEPO, Tlacoahuaya, Oax., <http://www.enbio.mx/antecedentes.php>
- Foucault, Michel (1992) *Microfísica del poder*, Tercera edición, La Piqueta, Madrid.
- García Miramón, Florencia (2015) *El costo de la nómina educativa (primer trimestre 2015)*, Centro de Investigación Económica y presupuestaria, 13 de mayo, México <http://ciep.mx/entrada-investigacion/el-costo-de-la-nomina-educativa-al-primer-trimestre-2015/>
- Gobierno del Estado de Oaxaca (2012) *Respuesta al pliego general de demandas del magisterio oaxaqueño Sección 22*, Oaxaca de Juárez, <http://www.oaxaca.gob.mx/dl/secc-22-2.pdf>
- González Apodaca, Erica (2008) *Los profesionistas indios en la educación intercultural. Etnicidad, intermediación y escuela en territorio mixe*, UAM-I / Casa Juan Pablos, México.
- Hernández, Samael (2013) *Breve historia del Plan para la Transformación de la Educación en Oaxaca*, 18 de enero 2013 <https://samaelhernandezruiz.wordpress.com/2013/01/18/breve-historia-del-plan-para-la-transformacion-de-la-educacion-en-oaxaca-pteo/>
- Hernández, Rosalva Aída et al (2004) “Introducción” en *El Estado y los indígenas en tiempos del PAN: neoindigenismo, legalidad e identidad*, H. Cámara de Diputados, LIX Legislatura, CIESAS, Porrúa, México, pp. 7-24.
- INEGI (2010) *Censo de Población y Vivienda, Oaxaca*, México.

- IEEPO (2010) *Avances de la propuesta para el mejoramiento de la Educación en Oaxaca*, Marzo 2010 <http://www.gacetaieepo.info/>
- IEEPO (s/f) *Programa Nacional de Actualización Permanente de los maestros de Educación Básica en Servicio (PRONAP). Talleres generales de actualización*, <http://www.ieepo.gob.mx/3fi.htm>
- IEEPO (2013) *Datos estadísticos de inicio de curso 2013-2014*. Coordinación General de Planeación Educativa, Oaxaca.
- IEEPO (2014) *Prontuario Estadístico inicio de cursos 2014-2015*, Departamento de Apoyo Informático, Coordinación General de Planeación Educativa, Oaxaca.
- INEE (2013) *Panorama Educativo de México. Indicadores del Sistema Educativo Nacional 2013, Educación Básica y Media Superior*, México. <http://www.inee.edu.mx/index.php/component/content/article/70-publicaciones/panorama-educativo-capitulos/1514-anexos-electronicos-panorama-educativo-de-mexico-2012-contexto-procesos-educativos-y-gestion>
- Joseph, M. Gilbert and Daniel Nugent (2002) “Cultura Popular y formación del Estado en el México Revolucionario” en Gilbert, M.J y Nugent, D., Comps. *Aspectos cotidianos de la formación del Estado*, ERA, México, pp. 31-52
- Lins Ribeiro, Gustavo (2003) “Postimperialismo. Cultura y política en el mundo contemporáneo”, Gedisa, Barcelona.
- Lisbona Guillén, Miguel (2005) *La comunidad a debate. Reflexiones sobre el concepto de comunidad en el México contemporáneo*, COLMICH-Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas, México.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2002) *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*, INAH, México.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2011) *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*, CSEIIO-SAI Gobierno del Estado- CEDELIO-CEEESCI-IEEPO, Oaxaca, México.
- Martínez Vázquez, Víctor Raúl (1990) *Movimiento popular y política en Oaxaca: 1968-1986*, Consejo Nacional para la Cultura y las Artes, México.
- Martínez Vázquez, Víctor Raúl (2007) *Autoritarismo, movimiento popular y crisis política: Oaxaca 2006*, 2ª. Edición, IISUABJO-

- CAMPO-EDUCA-Consortio para el Diálogo Parlamentario y la Equidad, A.C., México.
- Melucci, Alberto (1994) “¿Qué hay de nuevo en los nuevos movimientos sociales?”, separata de Enrique Larana y Joseph Gusfield, Coords. *Los nuevos movimientos sociales. De la ideología a la identidad*, CIS, México, pp. 119-149
- Melucci, Alberto (1999) *Acción colectiva, vida cotidiana y democracia*, El Colegio de México, México.
- Mena, Patricia (2002) “De la etnicidad a la interculturalidad” en Héctor Muñoz, Coord. *Rumbo a la interculturalidad en la Educación*, UPN-UABJO, UAM, México, pp. 97-118.
- Meyer Lois y Benjamín Maldonado, Comps. (2004) *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*, IEEPO, Oaxaca.
- Meyer M. Lois, (2010) “Hacia una alternativa de formación indígena bilingüe e intercultural: Una pedagogía liberadora desde la “comunalidad””, *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Vol. 4, Núm. 1, pp. 83-103
- Monterrubio Apóstol, Cipriano (2013) *Representaciones sociales acerca de la Interculturalidad en Docentes del Medio Indígena: ideas e imágenes*, Tesis de Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe, UPN, Oaxaca.
- Muñoz, Héctor *et al* (2001) “De prácticas y ficciones comunicativas y cognitivas en Educación Básica”, CONACYT-UPN-UAM, México.
- Muñoz Cruz, Héctor (2002) “Interculturalidad en la educación, multiculturalismo en la sociedad ¿paralelos o convergentes?” en Héctor Muñoz Cruz *et al* *Rumbo a la Interculturalidad en educación*, UPN-Oaxaca, UABJO, UAM, México, pp. 25-62.
- Nahmad, Salomón, Coord. Gral. (2009) *Informe final de la evaluación cualitativa complementaria del programa Asesor Técnico Pedagógico (PATP)*, CIESAS.
- ONU (2010) *Informe del Relator Especial sobre el derecho a la educación. Misión México*, Sr. Vernor Muñoz, febrero 2010.
- Ornelas, Carlos (2012) “Al descubierto”, *Excelsior*, 30 de mayo del 2012 http://www.excelsior.com.mx/index.php?m=nota&seccion=opinion&cat=11&id_nota=837757

- Pérez, Jorge A y Diana Manzo (2015) "Protestas de la CNTE en Oaxaca por centralización de la nómina", La Jornada, domingo 11 de enero 2015, <http://www.jornada.unam.mx/2015/01/11/estados/023n1est>
- Punto de Partida (2012) "Explosión sindical", Monterroso Fátima y Antonio Mandujano reporteros, conducido por Denise Maerker, Televisa, 14 de junio, <http://tvolucion.esmas.com/noticieros/punto-de-partida/176189/oaxaca-snte/>
- Ramos Ramírez, José Luis (1996) *Educación y etnicidad. Procesos de identificación socioétnica en los maestros bilingües mixtecos*, Tesis de Maestría, División de Posgrado, Escuela Nacional de Antropología e Historia.
- Ramos Ramírez, José Luis (2011) *Identidad socioétnica de maestros indígenas mixtecos*, Tesis doctoral, División de Posgrado Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Rebolledo, Nicanor (1994) "La formación de profesores indígenas bilingües en México", en *Revista Educación de Adultos*, INEA/SEP, México.
- Recondo, David (2007) *La política del gatopardo. Multiculturalismo y democracia en Oaxaca*, CIESAS-CEMCA, México.
- Reséndiz, Francisco (2013) "Peña promulga leyes de reforma educativa" periódico El Universal, martes 10 de septiembre del 2013, <http://www.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2013/ejn-leyes-secundarias-reforma-educativa-949436.html>
- Salinas Sánchez, Gisela Victoria (2011) *Formar docentes para la Educación Indígena: un acercamiento antropológico a una experiencia universitaria*, Tesis de Maestría en Antropología Social, Escuela Nacional de Antropología e Historia, México.
- Sandoval Cruz, Fausto (2011) "Chomsky como esperanza" en *Comunidades, educación y resistencia indígena en la era global*, CSEIIO, Oaxaca, pp. 103-108
- Sandoval Flores, Etelvina (1997) *Los maestros y su sindicato: relaciones y procesos cotidianos*, DIE-CINVESTAV, México
- Sandoval Forero, Eduardo A. y Ernesto Guerra García (2007) "La Interculturalidad en la Educación Superior en México", *Revista Ra Ximhai*, mayo-agosto, año/Vol. 3, Núm. 2, Universidad Autónoma Indígena de México, El Fuerte, México, pp. 273-288.

- Sección XXII (2009) *Taller estatal de educación alternativa. Hacia la construcción de nuestra propuesta educativa, TEEA 2009-2010*, Sección XXII Oaxaca, CEDES, Oaxaca de Juárez.
- Sección XXII (2011) *La Práctica Pedagógica desde una Perspectiva Crítica y Social*, CEDES, Oaxaca de Juárez.
- Sección XXII (2013) "En marcha el Proyecto de Educación Alternativa propuesto por la Sección XXII de Oaxaca", 26 de octubre, 2013, <http://www.seccion22.org.mx/2013/10/26/en-marcha-el-proyecto-de-educacion-alternativa-propuesto-por-la-seccion-xxii-en-oaxaca/>
- SEDESOL (2012) *Catálogo de Localidades*, Unidad de Microrregiones de la Dirección General Adjunta de Planeación Microrregional, México <http://cat.microrregiones.gob.mx/catloc/Default.aspx?tipo=clave&campo=mun&valor=20>
- SEP (2011) *Estadística Básica de Educación Indígena. Inicio y fin del ciclo escolar 2009-2010*, Gobierno Federal- SEP, Subsecretaría de Educación Básica-DGEI, México.
- Sinembargo.mx (2013), 10 CLAVES. *La CNTE: los motivos de sus protestas, las leyes secundarias de la Reforma Educativa y Peña Nieto*, septiembre 07 2013, periodismo digital <http://www.sinembargo.mx/07-09-2013/744074>
- Snow, David and Robert Benford (1992) "Master Frames and Cycles of Protest." In Morris and Mueller Eds., *Frontiers of Social Movement Theory*. Yale University. New Haven and London, pp. 456-472.
- Thompson, John B. (1990) *Ideología y cultura moderna. Teoría crítica social en la era de comunicación de masas*, UAM- Xochimilco, México.
- Torres Ramírez, Concepción (2008) "La Alianza por la Calidad de la Educación: una fuente de discordias", *Revista Cero en Conducta*, Año 23, No. 55, Agosto 2008, EDUCACIÓN Y CAMBIO, A. C., pp. 138-148.
- Vicente Cortés, Joel (2006) "El movimiento magisterial oaxaqueño. Una aproximación a sus orígenes, periodización, funcionamiento y grupos político-sindicales" en Joel Vicente Cortés, Coord., *Educación, sindicalismo y gobernabilidad en Oaxaca*, SNTE, pp. 33-86
- Villavicencio, Frida (s/f) *La enseñanza del español a los hablantes de las lenguas indígenas en México*, Diccionario Temático del CIESAS,

<http://www.ciesas.edu.mx/Publicaciones/diccionario/Diccionario%20CIESAS/TEMAS%20PDF/Villavicencio%20121c.pdf>

Yescas Martínez, Isidoro (2006) "Al cielo por asalto (notas sobre el movimiento magisterial en Oaxaca)" en Joel Vicente Cortés, Coord., *Educación, sindicalismo y gobernabilidad en Oaxaca*, SNTE, pp. 19-31

Zafra, Gloria. 2008, "Sindicalismo o educación: la paradoja del magisterio oaxaqueño" en *El Cotidiano*, marzo-abril, año/vol. 23, núm. 148, UAM-Azcapotzalco, Distrito Federal, México, pp. 139-146

Anexo 1

Los principios rectores del MDTEO

1. Los trabajadores de la educación velarán y lucharán siempre por la vigencia, observancia y cumplimiento de los principios rectores del Movimiento de los Trabajadores de la Educación en Oaxaca
2. Para garantizar el cumplimiento de la democracia sindical, es necesaria la verdadera participación de la base en la toma de decisiones.
3. Es función de los órganos establecidos de gobierno sindical, cumplir con el sentir de las bases.
4. Ningún representante sindical debe ocupar puestos de elección popular en forma simultánea, ni sucederse en los puestos sindicales.
5. Es obligación de todo dirigente sindical, rendir información veraz y oportuna a la base, de todas las comisiones que le hayan sido conferidas sujetándose a las sanciones que la asamblea determine en caso de incumplimiento.
6. La base sancionará política y sindicalmente a los dirigentes sindicales que desvíen los Principios Rectores de Movimiento de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca.
7. El Movimiento de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca, rechaza todo tipo de control político del Estado, partidos políticos o corrientes ideológicas.
8. Toda dirección sindical debe luchar debe lucha por la concientización de sus agremiados.
9. La actitud y servicio que presenten los miembros de los comités delegacionales y seccionales a sus agremiados, debe ser sin presencia de regionalismos y sancionar a aquellos líderes que inciten al enfrentamiento entre regiones.
10. La clase trabajadora necesita de una dirección sólida, honesta y capaz que la represente, para garantizar la reivindicación de la democracia y libertad sindicales, teniendo como objetivos específicos los que verdaderamente emanen de la base y no de la cúpula.

11. Los dirigentes sindicales serán aquellos que hayan demostrado un alto grado de combatividad, honestidad y capacidad de servicio a quienes representan.
12. La base como rectora del Movimiento de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca, debe vigilar permanentemente el avance democrático y protestar contra cualquier tipo de represión, imposición y corrupción de los dirigentes sindicales y de los organismos gubernamentales.
13. La base analizará los antecedentes políticos y sindicales de quienes aspiren representarla.
14. Tanto representantes sindicales como representados, estarán comprometidos a respetar los derechos laborales, sindicales y profesionales en todo tipo de promoción o ascenso; no estando sujetos estos derechos a votación o a acuerdos de asamblea que menoscaben el derecho escalafonario.
15. La libertad de expresión y pensamiento, la crítica y la auto-crítica interna, deben prevalecer en el seno del movimiento de los trabajadores de la educación, con honestidad y responsabilidad.
16. Luchar por la democratización en la lucha por sus reivindicaciones de la enseñanza en todos los niveles, cimentándola sobre principios científicos, filosóficos y populares.
17. El movimiento de los trabajadores de la educación debe establecer alianzas y pugnar por el avance del movimiento democrático nacional; vinculando acciones e impulsando la concientización obrero-campesino y de trabajadores asalariados en la lucha por sus reivindicaciones de clase.
18. Es necesario estructurar, fortalecer y desarrollar las coordinaciones delegacionales, sectoriales, regionales y la permanencia de la asamblea estatal como máximo órgano sindical para garantizar la organización democrática de las bases.
19. Es responsabilidad de los dirigentes de todos los niveles de la estructura sindical de la Sección, buscar y fortalecer la unidad en la diversidad del movimiento en su conjunto.
20. Los compañeros de la dirección seccional que no cumplan responsable y honestamente con sus funciones, serán removidos de sus puestos.

¿Quiénes son los maestros indígenas en el Estado de Oaxaca? y ¿cómo se ha ido configurando la profesión docente en el medio indígena? Son algunas de las preguntas que plantea el libro *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*, de Marcela Coronado Malagón.

El relato que pone frente a nosotros invita a pensar sobre los modos de *socialización magisterial* a través de los que se van conformando aprendizajes e identidades en torno a la figura de los maestros para el medio indígena. La autora construye un argumento que indica que, ser docente en educación básica e indígena en Oaxaca implica introducirse en una actividad y trayectoria profesional caracterizada por procesos contradictorios y conflictivos, asociados a las prescripciones y significados dominantes, mismos que se articulan en tres ámbitos definidos en su dimensión escolar/institucional, sindical y el de la reivindicación étnica. Estos tres ámbitos interrelacionados sociohistóricamente, estructuran lo que ella denomina *cultura etnomagisterial*.

Gabriela Czarny, UPN, Ajusco



Universidad Pedagógica
Nacional, Unidad 201,
Oaxaca



Mundilibros, S.A. de
C.V.

ISBN 978-607-8375-43-1