

La lucha por el reconocimiento: maestros indígenas de Oaxaca

Eduardo Bautista Martínez*

Desde la perspectiva de la lucha por el reconocimiento se analizan diversos proyectos de los maestros de educación indígena e intercultural bilingüe en el estado mexicano de Oaxaca, los cuales se constituyen en una propuesta pedagógica alternativa al modelo educativo de integración basado en la tradición liberal occidental. El trabajo emprendido por este sector del magisterio durante varias décadas, permite comprender mejor su participación y la integración de sus reivindicaciones en el movimiento social oaxaqueño del año 2006, como parte de un proceso inacabado y no exento de contradicciones.

La concepción de la lucha por el reconocimiento parte de la idea de que en las disputas sociales no solamente están presentes determinados conflictos de intereses o de orden estructural, sino que existe una fuerza motivacional sustentada en el anhelo o la necesidad de los grupos que luchan por estar realmente incluidos en la sociedad, es decir, de ser reconocidos con sus particularidades dentro de la sociedad¹.

La lucha por el reconocimiento muestra la existencia de una patología social de marginación, de negación, de injusticia de determinados grupos sociales; la lucha puede alcanzar mo-

mentos de auge y mayor visibilidad en los movimientos sociales, pero las estrategias de quienes aspiran al reconocimiento se extienden a periodos más amplios, remite a procesos históricos discontinuos e incluso fragmentarios, atravesando tiempos en donde, al parecer, solamente se afirman la dominación y la exclusión.

En esta perspectiva y como proyecto político de reconocimiento se inscriben como otras pedagogías, los proyectos de los maestros de educación indígena, intercultural bilingüe, a contracorriente de la educación integradora y homogeneizante. Van en sentido contrario a la educación que forma parte del modelo civilizatorio dominante, centrado en la supremacía de la sociedad liberal occidental, erigida como articuladora del único orden posible y que cancela alternativas al modo de vida que propaga.

La lógica de este modelo civilizatorio se centra en que los Estados dominantes son portadores históricos de la razón universal, mientras que el resto se conforma de naciones bárbaras que requieren civilizarse y que, por tanto, no merecen autonomía ni independencia. En el interior de naciones dependientes se reproduce el esquema ideológico dominante en sus sistemas educativos, de tal manera que el progreso es tal cuando se tiene mayor semejanza con los Estados dominantes, mientras que todo lo que diste de éstos, como la cuestión indígena, se identifica dentro de las condiciones de atraso o primitivismo, en la escala dura del evolucionismo social².

* Doctor en Ciencias Sociales, especialidad en Relaciones de Poder y Cultura Política por la UAM-X. Integrante del Sistema Nacional de Investigaciones, CONACYT.

¹ Axel Honnet, *La lucha por el reconocimiento*, Barcelona, Grijalbo, 1997.

² Edgardo Lander, *La colonialidad del saber: Eurocentrismo y Ciencias Sociales*, Buenos Aires, CLACSO, 2004.

En lo que respecta a México, el reconocimiento de la educación indígena se ha dado formalmente, existen políticas y programas educativos, hay experiencias en torno al enfoque intercultural bilingüe, y un mayor margen de maniobra de los actores locales, principalmente en educación básica; sin embargo, este reconocimiento engarza un proceso largo, cargado de tensiones y dificultades, que rebasa los ámbitos del sistema escolarizado; atraviesa comunidades y regiones; moviliza a un sinnúmero de organizaciones, e inscribe sus demandas y reivindicaciones en las agendas de los movimientos gremiales y sociales³.

Las particularidades de las luchas se configuran dentro de las diversas condiciones y problemáticas locales, de las especificidades de las relaciones de poder, de los usos y costumbres de la dominación; pero, sobre todo, de los márgenes de maniobra que se abren a partir de las experiencias y saberes de los grupos que demandan el reconocimiento.

El escenario local: montañas de marginación y pobreza

Tal es el caso de los maestros indígenas del estado de Oaxaca, una entidad ubicada al sureste de México, cuya población indígena es del 35% del total de una población de tres millones 506 mil 821 habitantes⁴. La proporción de población indígena es relevante si consideramos que el promedio nacional es del 7%, por lo que toca conocer y analizar un poco más las condiciones en las que vive este sector de la población en Oaxaca y la manera en que se involucra en la lucha por el reconocimiento, particularmente en el plano de pedagogías alternativas.

Referir las condiciones en que sobrevive la población indígena de Oaxaca equivaldría a dar una larga cuenta de rezagos sociales, como la alta proporción de población analfabeta, la carencia de servicios a las viviendas de la mayoría, hacinamiento, ingresos económicos mínimos por familia, entre otros indicadores, datos que se sintetizan en la identificación de la entidad como uno de los tres estados de la República con “muy alta marginación”, según la medición del Consejo Nacional de Población⁵.

³ Gunther Dietz, “Del multiculturalismo a la interculturalidad” en Javier de Prado (ed), *Diversidad cultural, identidad y ciudadanía*, Córdoba, Instituto de Estudios Transnacionales, 2001.

⁴ INEGI, 2005.

⁵ Consejo Nacional de Población, *Indicadores demográficos básicos por entidad federativa*, México, 2005 en <<http://www.conapo.gob.mx/00cifras/00indicadores.htm>>.

La compleja composición de la entidad y su diversidad cultural se expresan en 570 municipios y en la presencia de 16 grupos etnolingüísticos que pueblan más de diez mil pequeñas localidades dispersas en una agreste geografía y con una serie de dificultades de comunicación entre pueblos, surcados frecuentemente por conflictos agrarios ancestrales. En tales condiciones, la historia reciente de Oaxaca se explica en gran medida por la presencia del sector magisterial, principalmente en las localidades de población indígena más alejadas, con acciones que trascienden la educación formal y que inciden en el ámbito político, económico y social.

Del total de municipios del estado de Oaxaca, en 412 se rigen por los “usos y costumbres” indígenas, donde los puestos municipales están determinados por un sistema de cargos rotativos y de asambleas generales. En lo que se refiere a la cobertura de la educación indígena, si bien ésta se ha ampliado tanto a nivel nacional como estatal, los índices de inasistencia a la escuela siguen siendo altos, sobre todo si se contrasta lo que ocurre entre la población indígena y la no indígena. A nivel nacional, por cada niño no indígena que está fuera de la escuela, se encuentran dos niños indígenas en esa situación. Si bien la matrícula en primaria indígena ha crecido en Oaxaca, no obstante, sólo una cuarta parte de los niños indígenas que estudian la primaria asiste a escuelas indígenas. Es decir, las tres cuartas partes de las niñas y niños indígenas reciben clases en español, que es un idioma que no es el suyo. Además de lo anterior, habrá que agregar que es frecuente encontrar maestros que hablan un idioma indígena diferente al de sus alumnos⁶.

Por ello es la importancia del papel de intermediación y engrane de los maestros como operadores estatales, respecto a los grupos sociales oaxaqueños más desfavorecidos. La historia de esta intermediación se aleja del esquema de regulación social y política vertical según el cual el sector magisterial baja de manera mecánica las consignas de la clase dominante hacia la sociedad; la historia tiende hacia la conflictividad y la resignificación de lo estatal.

Si por una parte encontramos formas de control caciquil en donde los maestros se han acomodado a diversas posiciones de la estructura estatal centralizada y al monopolio de la burocracia sectorial, como detentadores de los saberes oficiales y de representación del Estado en las zonas

⁶ Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) et al., *Convocatoria al II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*, Oaxaca, 2007.

más inaccesibles, también encontramos experiencias de nuevos sentidos de la función magisterial, desde la base social, en donde los maestros participan en las organizaciones comunitarias y se convierten en promotores y defensores de las costumbres sociales y políticas, como promotores de pedagogías alternativas.

Para comprender la compleja presencia del magisterio oaxaqueño, resulta necesario rebasar los calificativos inmediatos y las opiniones generalizantes de un sector que adquiere visibilidad por sus férreos mecanismos de control gremial o por sus expresiones de protesta social. Lo que se requiere es reflexionar sobre las experiencias particulares, en regiones y localidades, desde los territorios en donde los maestros participan en la construcción inacabada del Estado y la nación. En este sentido cobra relevancia el análisis del papel de los profesores indígenas para articular regiones marginadas o periféricas a la nación mexicana.

En las montañas oaxaqueñas, como refracción a la homogeneidad nacional, en perspectiva inversa, desde territorios minúsculos, se nos muestra la tarea inacabada del forjamiento de la identidad nacional, de las dinámicas internas, de la recreación continua de saberes prehispánicos y coloniales propios de sociedades que nunca han sido estáticas, de la multiplicidad de vínculos hacia el exterior, alentados por la migración como expectativa de vida y realización social.

El papel de los maestros resulta crucial para la intrincada empresa de construcción de la comunidad imaginada, como uno de los desafíos del Estado posrevolucionario. Considerando los avatares de las políticas públicas que van de la integración homogeneizante –del mestizo de la “raza cósmica” idealizada por uno de los ideólogos de la educación mexicana, José Vasconcelos– hasta el reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, como consecuencia de la colisión entre políticas erráticas con reclamos identitarios. De políticas con resultados trancos, generadores de marginación y exclusión, con los consiguientes rechazos de los grupos indígenas a ser tratados como “menores de edad” o como “primitivos”. Políticas que se sostienen en la discriminación y el racismo, en tanto desde los grupos privilegiados se pregona que la población indígena es inferior, que sus lenguas son inferiores, que deben olvidar sus “antiguas costumbres” y negar su identidad en aras de la búsqueda del progreso y la modernidad.

Frente a esta tendencia de exclusión, grupos de maestros indígenas, desde el espacio de sus gremios y vincula-

dos a organizaciones civiles y comunitarias, emprenden desde tiempo atrás, con mayores alcances en la década de los setenta del siglo pasado, una serie de esfuerzos para desarrollar proyectos que no se quedan en las aulas, que involucran a las comunidades de las que son parte, que dan visibilidad a sus reivindicaciones en las movilizaciones populares, pero que trascienden esos momentos con estrategias de largo plazo⁷.

La búsqueda del reconocimiento, una lucha no tan nueva

La lucha por el reconocimiento de saberes de los grupos indígenas es ante todo una lucha política de largo plazo, con una serie de historias locales que atraviesan de distinto modo a las diversas etapas de la historia nacional.

La educación en zonas indígenas resintió la etapa de la Revolución de 1910 que se vivió mediante el cierre de escuelas normales y una crisis socioeconómica generalizada; recibió, más adelante, el impulso del Programa Federal de Misiones Culturales por más de cinco décadas, que llevó a la coexistencia de enfoques pedagógicos distintos en el mismo estado de Oaxaca, entre escuelas municipales estatales y federales.

Con el inicio del cardenismo en 1934, se impulsa la educación socialista, racional, antirreligiosa y agraria, con formadores en las Escuelas Regionales Campesinas y las Escuelas Normales Rurales, que consideraron la enseñanza de actividades agropecuarias para la formación del trabajo solidario en las comunidades; ello llevó a que muchos maestros se involucraran en la organización campesina y la lucha agraria⁸.

Además, bajo la política del indigenismo se desplegaron una serie de programas y proyectos con la intención de “mexicanizar al indio”, a partir de una educación integradora social y cultural a la sociedad nacional mestiza, y modernizar sus economías locales y regionales abriéndolas hacia los mercados nacionales e internacionales. Para ese fin se creó el Instituto Nacional Indigenista (INI); sus políticas de integración persistirían sin mayores resultados hasta

⁷ Al respecto se puede consultar el conjunto de trabajos de la compilación de Benjamín Maldonado *et al.*, *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias indígenas innovadoras del Oaxaca actual*, Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, 2002.

⁸ Gabriela Kraemer, “Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca” en *Alteridades 14/027*, Distrito Federal, Universidad Autónoma Metropolitana-Iztapalapa, 2004.

la década de los noventa con el ascenso del movimiento indígena en varias regiones del país, que puso en cuestión sus principales postulados.

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

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

Las condiciones de los maestros bilingües y las de los maestros de escuelas federales eran muy distintas. Los primeros trabajaban con salarios más bajos y sin prestaciones. Ello dio pie a que por la defensa de sus derechos y de la orientación comunitaria e indígena del tipo de educación, los egresados del IIISEO constituyeran la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO).

En 1978 desaparece el IIISEO y se constituye la Dirección General de Educación Indígena, que asume la función de promover la educación bilingüe-bicultural; los maestros del CMPIO se organizan como Dirección Regional del Plan Piloto⁹. En la década de los ochenta, los maestros del CMPIO participan en la lucha por la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y por el rechazo de líderes que se eternizaban, se beneficiaban personalmente y se corrompían en los cargos de la cúpula sindical.

Los maestros indígenas, sumados al resto de integrantes de la Sección 22, integraron la disidente Coordinadora Nacional de Trabajadores. Las tácticas eran afines a los movimientos de la época: toma de edificios públicos, de carreteras y avenidas, paros de actividades, marchas y huelgas generales para denunciar las irregularidades en

el comportamiento de sus dirigencias y de las elites del aparato estatal.

Desde el espacio de la disidencia, los mentores indígenas plantearon la necesidad de una educación alternativa, con nuevas técnicas pedagógicas en preescolar y primaria indígena; esta propuesta adquiere mayor concreción en la década de los noventa: a partir de 1995, con el Movimiento Pedagógico desarrollado en el contexto del ascenso de movimientos indígenas en diferentes regiones del país —particularmente con el alzamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en Chiapas, a partir de 1994— y del debate sobre el carácter del V Centenario del llamado “descubrimiento” de América. En este sentido podría observarse la retroalimentación entre el movimiento magisterial y los movimientos sociales.

En el año 2000, se crea la Escuela Normal Indígena Bilingüe de Oaxaca (ENBIIIO) en la localidad zapoteca de Tlacoahuaya, cerca de la ciudad de Oaxaca, promoviendo una formación más sistemática que la ofrecida anteriormente a partir de cursos breves y capacitaciones periódicas.

El papel de los maestros como correas de transmisión de las consignas del aparato estatal hacia las localidades más alejadas no ha sido mecánico, y ha propiciado que en la brega cotidiana los maestros asuman una gama de posiciones, como de control caciquil, aprovechando las ventajas de su condición como agentes estatales, hasta el desarrollo de actitudes críticas y de rechazo al orden predominante, dependiendo de las contingencias y las condiciones particulares de las diversas regiones en las que se desenvuelven.

La lucha por otras pedagogías

Desde el seno de las propias organizaciones de maestros indígenas se impulsa la transformación de la educación indígena tradicional centrada en la aculturación y la homogeneidad, hacia una propuesta de educación bilingüe bicultural, con un enfoque holístico, para la formación y el desarrollo del ser humano dentro de los vínculos de las comunidades, con reconocimiento a sistemas culturales propios sobre el mundo, la vida, la toma de conciencia sobre sus relaciones con la naturaleza y la prioridad de los intereses de la colectividad sobre los individuos¹⁰.

⁹ Kraemer, *op. cit.*; Dietz, *op. cit.*

¹⁰ Me remito a los textos referentes a los antecedentes de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca en la compilación de Maldonado, *op. cit.*

Este enfoque es asumido por la Dirección de Educación Indígena, dejando de lado las pretensiones de castellanización de la población presentes en las currículas oficiales, y las sustituye por contenidos biculturales, lo que es considerado como una de las conquistas del movimiento de maestros indígenas. Aunque estos cambios no estuvieron exentos de la dinámica propia del sistema educativo, caracterizada por la preparación improvisada de profesores, las limitaciones económicas para actividades sustantivas de la educación, así como por la corrupción propia de la concentración del poder en la cúpula gremial y de sus políticas de control vertical y clientelar de las bases.

Los proyectos de educación bilingüe bicultural atraviesan las aulas y buscan fortalecer a las comunidades a través del principio de autogestión, van hacia las sociedades indígenas, se vinculan a las asambleas locales, a los órganos de gobierno local, a las organizaciones civiles, a los grupos de productores del campo.

Se sigue la lógica de que entre más participen las poblaciones locales en la atención y resolución de problemas sociales y políticos, se le va restando poder e influencia a los caciques, intermediarios y representantes del aparato gubernamental y partidista, quienes se habían beneficiado de la representación e intermediación estatal en las zonas indígenas marginadas y desfavorecidas.

Los proyectos de apoyo a la autogestión constituyen los puntos de partida de las luchas por el reconocimiento de los maestros indígenas que se libran dentro del sistema educativo, de reivindicación de prácticas educativas acordes a la diversidad de sus realidades locales, recuperando saberes tradicionales de las comunidades en las nuevas prácticas educativas, para hacer frente a la discriminación y el menosprecio por parte de quienes se precian de la educación convencional erigida como moderna.

El llamado Movimiento Pedagógico iniciado en el ciclo escolar 1995-1996 tiene el propósito de construir alternativas educativas bajo seis principios orientadores: 1) Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas; 2) Democratizar la educación; 3) Hacer presente la ciencia en las escuelas; 4) Humanizar la educación; 5) Promover la producción del campo conservando el medio ambiente y los recursos naturales; y, por último, 6) Hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas indígenas¹¹.

¹¹ Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) et al., *Presentación pública de proyectos*, Oaxaca, Instituto de Artes Gráficas de Oaxaca, Oaxaca, 3 de octubre de 2008.

El movimiento se plantea como alternativa ante la falta de planes y programas donde se reconozcan la diversidad lingüística y cultural, la ausencia de una pedagogía para enseñar primera y segunda lengua, el rechazo de algunos maestros y padres de familia al uso de las lenguas indígenas, el desprecio a la cultura propia, y el hecho de que las instituciones formadoras de docentes no preparan para una educación comunitaria, bilingüe e intercultural.

En la perspectiva de la lucha por el reconocimiento se observa que los maestros indígenas poseen determinadas expectativas que desarrollan en el trayecto de socialización en su vida, expectativas legítimas de ser estimadas en sus rendimientos y capacidades. El trabajo del movimiento ha recibido contribuciones de maestros de la UNAM, del Politécnico y de otras instituciones educativas, así como de organizaciones no gubernamentales (ONG) como el Foro Oaxaqueño de la Niñez (FONI) y el Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural¹².

De manera particular han desarrollado proyectos en torno a la cultura del maíz, para que a partir de las escuelas bajo influencia de la organización, se inculque a los niños y comunidades la conciencia de seguir cultivando este producto para revertir la tendencia de su abandono. Trabajan también en la elaboración de libros para que en las investigaciones que se hagan con respecto al maíz y otros temas, los alumnos y maestros construyan su propio material, de tal manera que esta actividad impulse ejercicios de retroalimentación en las aulas y con las comunidades. Otros proyectos se refieren al Análisis Crítico de la Educación Inicial, la Propuesta Alternativa de Formación Comunal e Intercultural para Maestros de Pueblos Originarios; a encuentros de maestros, niños y padres de familia para la elaboración de proyectos escolares comunitarios con las comunidades; a la realización de etnografías y videos documentales de aula, y a la fundación de seis escuelas secundarias comunitarias con una modalidad centrada en la comunalidad¹³.

En evaluaciones de estos ejercicios, el CMPIO registra que este avance es desigual, pues algunos maestros, escuelas o zonas han tomado en serio el asunto de la educación alternativa, y en otros casos pesan mucho las disposiciones oficiales de rutina, el trabajo burocrático y los cursos y talleres generales, que no toman en cuenta las necesidades concretas de aprendizaje de cada realidad particular.

¹² *Ibid.*

¹³ *Ibid.*

Si por una parte se observan casos de escuelas donde los niños ya no hablaban la lengua originaria, en otras, a partir del Movimiento Pedagógico y con la participación de los padres de familia, se ha trabajado en la recuperación de la lengua originaria, en el habla, escritura y lectura, sin soslayar la enseñanza-aprendizaje en español.

Entre los proyectos incorporados a partir del 2008, destacan Los Nidos de Lengua para recuperar las lenguas y culturas originarias en diversas comunidades mixtecas, cuicatecas y zapotecas. El proyecto parte de la recuperación de la experiencia de los maoríes de Nueva Zelanda, organizada desde 1981. Estos Nidos son concebidos como espacios de inmersión total en el idioma y la cultura indígena, con la participación voluntaria de padres de familia, autoridades y maestros. A ellos acuden niños en edad de educación maternal, preescolar y algunos de primaria, que conviven con maestros y personas de la comunidad quienes, hablando solamente en su lengua originaria, transmiten sus conocimientos y valores a los pequeños, basando su enseñanza en la cosmovisión indígena local. Juegan en ellos un papel importante los ancianos, que en muchos casos son los únicos que todavía dominan el idioma nativo y quienes mejor conocen las tradiciones locales, para transmitir las a los niños mediante la convivencia cotidiana. Este proyecto resulta relevante en tanto que permite la recuperación de la lengua donde se habla solamente el español¹⁴.

La lucha por otras pedagogías se sintetiza en la búsqueda de inclusión de contenidos asociados a las realidades diversas y en la presencia activa de las comunidades en la educación indígena. Esta demanda es llevada a la agenda de los movimientos sociales en donde el gremio participa y se inscribe en coordenadas más amplias, en la defensa misma de la educación pública en México.

La mejor forma de defender la educación pública contra la ola privatizadora es elevando la calidad de la misma. Esta es nuestra intención y nuestro compromiso, construir desde la perspectiva sindical, popular y, sobre todo, desde la visión comunalista de los pueblos originarios, alternativas educativas a través del movimiento pedagógico¹⁵.

Concepciones de este tipo son parte de un proyecto ético más amplio que rechaza la razón universal única, ahistórico, que depende de las condiciones de vida existentes en cada época y lugar. La lucha por el reconocimiento tiene

¹⁴ CMPIO, 2007, *op. cit.*

¹⁵ Honnet, *op. cit.*

que ver con experiencias de vida y nociones morales, pero sin perder de vista la vida humana en su totalidad¹⁶.

Vientos del conflicto político del 2006

Durante seis meses del año 2006, entre junio y finales de noviembre, la ciudad de Oaxaca, México, registró una etapa de conflicto político sin precedentes en la historia local. El conflicto se desencadenó la madrugada del 14 de junio de 2006, cuando una concentración de profesores de la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), que pugnaba por una serie de reivindicaciones laborales y se manifestaba a través de un plantón en el zócalo de la capital, fue agredida por la policía estatal, la cual intentó su desalojo¹⁷.

Desde principios de los años ochenta del siglo pasado, los plantones en el zócalo constituyen un recurso común de este gremio durante la etapa de negociación de su pliego petitorio anual, aunque la distensión nunca había llegado al uso de la fuerza pública como ocurrió en esta ocasión. El movimiento magisterial del año 2006 inició el 22 de mayo con propósitos de reivindicación gremial. Entre sus demandas principales planteó la re zonificación económica de Oaxaca como una entidad de vida cara, peticiones de tipo gremial y apoyo comunitario a zonas de mayor marginación, enfrentando la falta de respuesta del gobierno estatal, instancia que asumió una supuesta falta de competencia ante los reclamos económicos, así como indiferencia y oídos sordos respecto a las peticiones de tipo social, lo que derivó en la ruptura de las negociaciones.

Como consecuencia de la represión, más de 300 organizaciones, sindicatos, asociaciones civiles y comunidades, se solidarizaron con el gremio magisterial y el 17 de junio se formó la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), que asumió como principal demanda la salida del gobernador Ulises Ruiz Ortiz, identificado como el responsable de la agresión. En su andar, la APPO desarrolló acciones de protesta como marchas masivas y toma de edificios públicos para enfrentar al conjunto de instituciones locales, marcando la coyuntura de ascenso del movimiento gremial y popular y la progresiva desaparición de los poderes institucionales establecidos en la ciudad de Oaxaca¹⁸.

¹⁶ *Ibid.*

¹⁷ Eduardo Bautista, "La Asamblea Popular de Pueblos de Oaxaca: crisis de dominación y resistencia" en *Bajo el Volcán*, núm. 12, Puebla, UPAEP, 2008.

¹⁸ Gustavo Esteva, "Apología" en *Bajo el Volcán*, núm. 12, Puebla, UPAEP, 2008.

En esta etapa, el gobernador permaneció escondido, el Congreso local sesionaba en casas particulares y hoteles, y el Poder Judicial mantuvo todas sus oficinas cerradas. La coyuntura del conflicto político de 2006 se observó como un momento inédito, cuando saltaron a la luz las contradicciones acumuladas en el fondo de un tiempo prolongado del orden autoritario oaxaqueño. La sublevación fue reprimida en el mes de noviembre de ese mismo año por las fuerzas policíacas, dejando una estela de asesinatos y violaciones a los derechos humanos de los manifestantes, que fueron documentados por organismos nacionales e internacionales de defensa de los derechos humanos, entre los que destaca Amnistía Internacional, la Federación Interamericana de Derechos Humanos y la Comisión Nacional de Derechos Humanos; todas éstas emitieron una serie de recomendaciones para castigar a los culpables y señalaron la responsabilidad del gobierno del estado de Oaxaca. Los dictámenes merecieron la indiferencia de las autoridades gubernamentales.

Entre las 23 personas asesinadas durante el conflicto se registró el deceso de un profesor del sector de educación indígena. Y es que como parte de la Sección 22 del SNTE, el CMPIO formó parte de la APPO y participó en las movilizaciones para expresar demandas por un gobierno justo y un sistema de educación más democrático.

Los maestros indígenas impulsaron varias iniciativas ciudadanas que incluyeron reflexiones y propuestas sobre educación para transformar la sociedad, entre las que destacan el Foro Nacional “Construyendo la democracia y la gobernabilidad en Oaxaca”, la Iniciativa Ciudadana de Diálogo por la Paz, la Democracia y la Justicia en Oaxaca, y el Foro de los Pueblos Indígenas de Oaxaca.

En los diversos foros de la APPO, los resolutivos pedían una nueva constitución del Estado que incluyera el reconocimiento jurídico de los pueblos originarios y sus derechos, entre ellos el uso de la lengua indígena y la autonomía. Las propuestas organizativas fueron interrumpidas por la represión del aparato estatal, que propició que las luchas prosiguieran las rutas de largo plazo, en la continuidad de los proyectos pedagógicos alternativos, invisibles, inofensivos y desvalorizados desde la lógica de los detentadores del poder político.

Rutas, escollos, salidas

La lucha por el reconocimiento de los maestros indígenas de Oaxaca es cotidiana, como lo es la construcción misma del Estado, entendido como relación social; las relaciones distan de la homogeneidad y la reproducción mecánica de la dominación, las relaciones son diversas, múltiples, fragmentarias; la

actividad de los maestros indígenas traspasa las aulas, recorre el sistema de mercados regionales, transita por los veneros de las costumbres, las mayordomías, la *gozona*, expresión zapoteca que remite a las relaciones de reciprocidad.

La cotidianidad de los maestros adquiere una variedad de sentidos en la mezcla entre religiosidad y administración civil, en las fiestas y en el ejercicio del poder, en los espacios en donde se nutre y se expresa la cosmogonía y las razones de ser, en donde se sintetiza el *ethos*. Desde las luchas de reconocimiento de los maestros indígenas se interpelan las escenificaciones patrióticas y nacionalistas, para hacer inteligible la cultura nacional bajo la idea de la cultura indígena como remanente del pasado. Ingresa al campo de batalla entre la educación integradora y la educación intercultural bilingüe.

Uno de los escollos de la educación indígena tiene que ver con el dominio del español como lengua hegemónica y la subordinación de las lenguas nativas, que llevan a concepciones y prácticas de automenosprecio, o al hecho de que “la interiorización de la supremacía de la cultura nacional se da, también, en los propios profesores del sistema de educación indígena, cuando su práctica no corresponde con su discurso. Por un lado en el aula hablan de la pertinencia de la educación bilingüe bicultural y, por otro, en el ámbito de lo familiar ellos no les enseñan a sus hijos el idioma materno, sino el español”¹⁹.

En el campo de lo político, se puede observar que la consolidación de un sistema político requiere además de su presencia en la sociedad, la interiorización de ese sistema, el sentimiento de pertenencia e identidad con él. De ahí que el intermediario cultural es políticamente estratégico, más aún cuando éste funge como intelectual que puede asumir la visión del mundo dominante, o que puede nutrir su poder simbólico con la recuperación de la cultura indígena.

El papel de la actual disidencia gremial y la fractura del corporativismo nacional han llevado a los maestros a la vinculación escuela-pueblo, en una relación generadora de discursos distintos de otras explicaciones del mundo, de redención del indígena a través del mito que traspasa la idolatría al héroe nacional, Benito Juárez, para afirmar la igualdad de los indios humillados con la población blanca. Esta afirmación lleva en su seno la contradicción inmanente de la castellanización como el proyecto y el triunfo tácito de unos sobre otros, lo que tampoco anula las diferencias ni el agotamiento de la lucha por el reconocimiento que viene de mucho tiempo atrás.

¹⁹ Olga Montes, *Maestros en zonas indígenas*, Oaxaca, UABJO, 2007.

El Cotidiano

en línea

www.elcotidianoenlinea.com.mx

Antecedentes

Números

Autores

Temas

Colaboradores

Publicaciones

BIENVENIDOS
a nuestra revista

Regístrate con nosotros de forma **voluntaria** para conocerte mejor; los datos proporcionados son confidenciales y nos permitirán darte un mejor servicio.

Gracias

REGISTRO



comentarios en línea@

- directorio de la revista
- comentarios al editor
- preguntas frecuentes
- opinión de la página web



deseas publicar en esta revista? 