

ENTRE COLONIZACIÓN Y DESCOLONIZACIÓN: ELEMENTOS PARA REPENSAR LA EDUCACIÓN INDÍGENA DESDE LA ESCUELA NORMAL BILINGÜE E INTERCULTURAL DE OAXACA

BETWEEN COLONIZATION AND DECOLONIZATION: ELEMENTS TO RETHINK INDIGENOUS EDUCATION FROM THE NORMAL BILINGUAL AND INTERCULTURAL SCHOOL OF OAXACA

*Benjamín Maldonado Alvarado*¹ Artículo Recibido: 15 de diciembre 2019 | Artículo aceptado: 8 de abril 2020

RESUMEN En la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, donde se forman jóvenes indígenas para ser profesores de educación básica, se ha trabajado desde mediados de 2017 en la revisión y crítica del modelo educativo hegemónico, para reformularlo hacia el fortalecimiento de la conciencia y los conocimientos de las comunidades, en su lucha contra la agresión territorial y el despojo capitalista. La revisión del modelo educativo se hizo ubicándolo en el contexto de colonialismo que ha imperado en el país, observando la misión etnocida que el Estado asigna a la educación, la escuela y los maestros, para valorar el carácter rebelde de los maestros oaxaqueños frente a esto. Aquí se comparten varias razones y orientaciones que hemos considerado para situar el análisis y que constituyen aportes para otras normales, sobre todo las interculturales. **Palabras claves:** Formación de formadores, educación y cultura, colonización escolar, modelos educativos.

INTRODUCCIÓN

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (Enbio) inició sus actividades en el 2000 como resultado de la presión del magisterio al gobierno del Estado para formar en ella a los docentes que atendieran las escuelas primarias y preescolares indígenas en el estado de Oaxaca. La sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) había incluido esa demanda en la iniciativa de ley que presentó luego de un amplio proceso de consulta a sus bases y la mayoría de sus artículos quedaron incluidos en la Ley de educación aprobada en 1995 por el congreso local (Martínez, 2019: 131), uno de los cuales dice:

Artículo 46.- Para conseguir eficiencia y calidad en la educación, además de cumplir con lo establecido en los artículos anteriores, se realizarán los siguientes programas, proyectos y acciones:

II.- Crear la institución que fomente el estudio y desarrollo de las lenguas indígenas, así como la educación bilingüe e intercultural.

La Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación agrupa a más de 90 mil trabajadores de la educación en Oaxaca, y desde 1980 es guiada por una corriente democrática que cuestiona abiertamente las políticas autoritarias del gobierno mexicano y es la principal organización contrahegemónica en el Estado, y una de las más importantes del país. Los trabajadores de la Enbio forman parte del Movimiento Democrático de esta sección, y los egresados serán seguramente parte de ella al incorporarse al subsistema de educación indígena. Forma parte del conjunto de experiencias que se generaron para alejar la práctica educativa de la intención colonial hegemónica (Velasco, 2015). Por su origen sindical post Zapatista, por el contexto del Movimiento Pedagógico del magisterio oaxaqueño que impulsa, por su orientación hacia la educación comunitaria y por el origen de sus estudiantes, la Enbio se adhiere y trata de aportar a la descolonización. De la Enbio han egresado más de mil estudiantes en 16 generaciones de la Licenciatura en Educación Primaria Bilingüe y 4 generaciones de la Licenciatura en Educación Preescolar Bilingüe, hablantes de las lenguas amuzga, ayuuk, chatina, chinan-

¹ Doctor en Estudios Amerindios. Profesor-investigador en la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón. Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Correo electrónico: benjaoox@yahoo.com.mx.

ABSTRACT In the Normal Bilingual and Intercultural School of Oaxaca –where indigenous young people are trained to be teachers of basic education– since mid-2017 the review and critique of the hegemonic model is made, to reformulate the model towards the strengthening of the conscience and knowledge of the communities, in their struggle to defend their territory against expansion capitalist. The revision of the educational model was made locating it in the context of colonialism that has prevailed in the country, focusing the ethnocidal mission that the State assigns to education, school and teachers, to assess the insubordinate character of Oaxacan teachers. Here we share several reasons and guidelines that we have considered to place the analysis and that are proposed as a possibility for other Normal Schools with Intercultural orientation. **Key Words:** Training of trainers, education and culture, school colonization, educational models.

teca, chocholteca, chontal, cuicateca, lkoots, Ixcateca, mazateca, mixteca, náhuatl, tacuate, triki, zapoteca del Istmo, de la sierra sur y del valle, y zoque (Enbio, 2019).

Luego de dos décadas de trabajo y del surgimiento de diez normales interculturales en el país, se inició un proceso de revisión del modelo y sus resultados con el fin de ajustar el plan de estudios y alejarlo de la reforma educativa impuesta por el anterior presidente. El proceso inició a finales de 2016. Su definición es la siguiente:

A dieciséis años de creación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), consideramos que a partir de la experiencia acumulada y de la producción de saberes y conocimientos propios que hemos construido a lo largo de nuestra trayectoria académica como docentes o como estudiantes, es momento de discutir y analizar la posibilidad de reconstruir un modelo de formación docente bilingüe intercultural que se desarrolla, en la que todos estemos en una misma perspectiva, considerando el tipo de educación y de sociedad que queremos formar y transformar a través del acto educativo, el enfoque, los elementos curriculares, teóricos, metodológicos, políticos, lingüísticos y culturales; lo anterior, acorde a las necesidades, características y perspectivas de nuestros pueblos actualmente. (Cruz y otros, 2016: 1).

El momento era importante, pues desde 2014 se vivía una reforma educativa altamente agresiva contra el magisterio oaxaqueño, agudizada por la ruptura de acuerdos entre el gobierno del Estado y la sección 22 en julio de 2015, cuyo efecto principal fue paralizar los trabajos constructivos de los maestros, quienes en su totalidad se dedicaron durante años, especialmente 2015 y 2016, a defenderse de la reforma y tratar de librarse de sus golpes (Maldonado, 2017). Además, a finales de 2016 hubo cambio de gobernador en Oaxaca y se esperaba tener una propuesta que impulsar ante el relevo del gobernador saliente, quien traicionó la alianza con el magisterio, que había producido una propuesta de trabajo: el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca y una iniciativa conjunta de ley de educación, que fue presentada al congreso local.

El proceso de revisión del modelo educativo de la Enbio para su reconstrucción se lleva a cabo desde entonces, y su influencia llegó a las demás normales interculturales del país, con quienes se trabaja un proceso similar para la reformulación del plan nacional, que sustituirá al impuesto por la reforma educativa en

2018, a unos meses de concluir el régimen del presidente Peña. Aquí se presentan las orientaciones principales resultantes de las discusiones tenidas en la Enbio desde mediados de 2017. Es una síntesis que hago a partir de mi participación en todo el proceso.

UN SIGLO DE REPRESIÓN CULTURAL MEDIANTE LA EDUCACIÓN EN MÉXICO Y OAXACA, Y MEDIO SIGLO DE RESISTENCIA

Se propuso reconocer los primeros cien años de educación pública en México como un siglo de colonialismo educativo, con emergencia paulatina de resistencia en los últimos 50 años, particularmente en Oaxaca, ubicando las principales acciones hegemónicas y contrahegemónicas.

La educación pública, gratuita y obligatoria en México inicia su expansión masiva hace apenas un siglo, una vez concluida la fase armada del movimiento de 1910. La Secretaría de Educación Pública se crea en 1921, y en las siguientes décadas el país vivirá un proceso creciente de escolarización en el que las comunidades rurales serían invadidas como nunca antes, esta vez por escuelas y maestros. En esas décadas, los indígenas seguían siendo la mayoría de la población mexicana y el objetivo principal de la educación (Martínez, 2012).

El filósofo español Pedro García resume con claridad esta perspectiva del Estado mexicano contra los indígenas mediante la educación:

Como parte de su logística integradora, de su proyecto para restablecer el orden en beneficio de las fracciones de clase dominantes y de los intereses económicos hegemónicos, pretenderá ganar de una vez por todas la “batalla de la Educación”, esa guerra que enfrenta a la Escuela con la Calle y con todos los dispositivos tradicionales, con frecuencia informales, de transmisión del saber y socialización de la cultura.

Para Cárdenas como para Echeverría la Escuela es el Estado que penetra por fin la intimidad indígena; el Estado y su proyecto de “ciudadano”; el Estado con su concepto particular de Progreso, de Desarrollo, de Justicia; el Estado y los intereses que, para preservar mejor, vela y no nombra. Para Cárdenas como para Echeverría la Escuela es el Estado; es decir, el principio del fin de la autonomía indígena. El “deseo de saber”, la “necesidad de educación”, es una bandera popular, obrera y campesina, robada por estos gobiernos reformistas como robaron también, desde un primer momento, la bandera de la “reforma agraria”, del “derecho a la tierra”. (García Olivo, 2008: 10)

En esta invasión, dos intereses gubernamentales destacan por ser una constante en la política educativa del último siglo: someter a los indígenas por la lengua y despreciar los conocimientos comunitarios:

Forjar patria era una de las primeras preocupaciones de los arquitectos del sistema educativo mexicano. Moisés Sáenz, subsecretario de Educación de 1924 a 1933, afirmó que los dos propósitos principales de la educación rural eran “la incorporación de [la] gran masa indígena a la familia mexicana; [y] la formación del espíritu rural”. Sin considerar el conocimiento que la población rural había acumulado tras siglos de vivir de la tierra (o simplemente caracterizándolo como retrógrada), el gobierno revolucionario se propuso instruir a las comunidades en los mejores métodos de cultivo”. (Padilla, 2009:68)

Para estos dos objetivos centrales no se requería de maestros especializados, pero sí convencidos de la necesidad de acabar con lo indio, ayudando a los indios a superar lo indio. Se requería racistas hablantes de español.

El horizonte que orientaba a la educación en sus primeras cinco décadas e incluso en la actualidad es el colonizador, un horizonte que busca colonizar y justificar la colonización. La política del Estado mexicano hacia los indígenas, compartida durante medio siglo por la gran mayoría de los maestros, era plenamente etnocida. A través de la escuela y la educación se pretendía la desaparición de lo indígena y su transformación, basados en la idea de que el indígena era pobre, sucio, enfermo y atrasado porque era indígena, pero podía dejar de serlo y así podría convertirse en una persona en mejores condiciones. El problema es que en esa visión solo así podía acceder a mejores condiciones, solo si dejaba que lo ayudaran a perder lo que lo hacía indígena, a despojarse de la lengua, cultura, historia y desorganización que no lo dejaba crecer. Un ejemplo de la región chontal de Oaxaca:

La escuela rural posrevolucionaria tenía claros objetivos castellanizadores y aculturadores. Hacia 1940 los maestros rurales de la región prohibían a los niños el uso de su idioma; los castigaban si los escuchaban hablarlo, influían sobre los padres para que no les hablaran en la casa y para que ellos mismos hablaran en español entre sí. Pero, además de prohibir y castigar, los maestros se valieron de su posi-

ción de influencia en las comunidades para convencer a los padres de que el “dialecto” era sinónimo de atraso e indefensión ante la sociedad mayor, mientras que el español era el idioma eficaz para “progresar”; argumentos que se siguen empleando hoy en día. (Bartolomé y Barabas, 1999: 205)

Los estudios y testimonios sobre la educación rural entre 1930 y 1970 documentan las múltiples formas en que con el objetivo de ayudar a los indígenas organizaban en el aula y desde la escuela la destrucción de sus lenguas, costumbres y algunas tradiciones. El magisterio era el brazo más fuerte del Estado mexicano para imponer su política colonial contra los indígenas, o al menos eran sus cómplices cuando tenían buenas intenciones.

La educación y la escuela fueron desde un principio los espacios para la descivilización como política etnocida (Jaulín, 1979) que iba creciendo y extendiéndose. Contra esto, los indígenas resistieron sin tener aliados fuertes. Algunos pueblos no lo lograron, por lo que su cultura y lengua sucumbieron desplazadas.

Y desde la escuela saldría la defensa de lo propio. En el proceso de escolarización pudieron formarse jóvenes que lograrían apropiarse de ideas y teorías críticas que les ayudaron a ver la realidad con ojos distintos a los coloniales. Esas ideas confluyeron en universidades con la revolución cultural del 68 (Aguirre, 2018) y circularían en colonias populares, fábricas y comunidades rurales cuando maestros y estudiantes brincaron las bardas universitarias para llevar el conocimiento al pueblo (Maldonado, 2018). Como parte de ese influjo poderoso, es en la década de los 70 que varios jóvenes indígenas adquieren conciencia étnica y desarrollan maneras de pensar y ver desde la historia propia, de su pueblo y comunidad. Pronto se asociarían para fortalecer sus iniciativas. El primer grupo nacional organizado es el que constituye la Alianza Nacional de Profesionistas Indígenas Bilingües, AC, organización fundada en 1977 y cuyos integrantes formularían la propuesta de educación bilingüe-bicultural. Años antes, en 1974, en Oaxaca se había constituido la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), en lucha contra la política castellanizadora del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca.

En 1980 se inicia el Movimiento Democrático de Trabajadores de la Educación de Oaxaca; ese mismo año surge el movimiento indígena oaxaqueño impulsado por las primeras organizaciones con demandas indígenas en la Sierra. Aunque no es su objetivo la

² Ver Meyer y Maldonado (2004).

educación, la participación de muchos maestros lleva a un proceso de concientización del que derivan numerosas propuestas de educación indígena, que se socializarían entre 1986 y 1992 en los Encuentros Estatales de Intercambio de Experiencias Educativas en el Medio Indígena.

Luego de la participación del magisterio oaxaqueño en el movimiento de 500 Años de Resistencia Indígena, Negra y Popular (1989-1992), vino la insurrección zapatista, y el magisterio orientó su lucha más allá de lo laboral, para atender con decisión la educación y los intereses de los pueblos indígenas, a través del Movimiento Pedagógico acordado en 1995 y el anteproyecto sindical que se convirtió en Ley de Educación en ese mismo año. Su expresión pedagógica más amplia fue la Marcha de las Identidades Étnicas por una Educación Bilingüe Intercultural² y los Congresos Étnicos promovidos desde 1998 por maestros en la Dirección de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (Ieepo).

El Movimiento Pedagógico oaxaqueño (de 1995 a la fecha) ha generado experiencias muy diversas, que darían origen a la Educación Comunitaria a principios del siglo XXI, y ese es el contexto en que se creó la Enbio e inicia actividades en el 2000. Poco antes, en 1998, se había logrado la creación del Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (Cedelio), también dentro del Ieepo, y después se lograrían los Bachilleratos Integrales Comunitarios en 2001, las Secundarias Comunitarias en 2004, los Nidos de Lengua en 2008, en 2012 se tuvo el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) y el Documento Base para la educación indígena, y en 2016, la nueva ley estatal de educación.

Por su parte, una de las organizaciones indígenas pionera, la Asamblea de Autoridades Mixes, ha generado en su comunidad sede (Tlahuitoltepec) y con sus intelectuales un conjunto de importantes experiencias educativas basadas en la filosofía y conocimientos indígenas desde 1976. Estas son: la Normal Cempoaltépetl (1976-1986), el Centro de Capacitación Musical y Desarrollo de la Cultura Mixe (hoy Cecam, 1977), la secundaria comunal Sol de la Montaña (1977-1984), el Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (1996) y la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (2012).

La formación específica de docentes indígenas vendría después de décadas de resistencia contra el racismo y la guerra etno-

cida contra la lengua y cultura de los pueblos indígenas, y de la formulación de propuestas de educación apropiada y de forzar al Estado a atender la formación específica de docentes de educación indígena, pero también de que los propios maestros se autoformaran con distintos grados de éxito (Baronnet, 2010; Carlón, 2015; IEESA, 2012; Padilla, 2009).

En cien años no ha habido necesidad de formar a los maestros en el etnocidio, en su justificación; ellos han sido los principales convencidos de la necesidad del progreso y el desarrollo como única vía para superar la miseria y sus consecuencias culturales entre los indígenas. Y más bien, es en los últimos cincuenta años que por presión creciente de los propios indígenas, el Estado ha tenido que aceptar formar a docentes en el respeto a la diversidad y sus derechos, "valorando" lo que despreciaban. Esta valoración, llamada interculturalidad, es la imposición de respeto al enemigo, por lo que parece más una nueva estrategia de exterminio que un reconocimiento positivo. Igual que el bilingüismo fue incorporado para desplazar a las lenguas originarias más que para fortalecerlas.

En suma, tras cinco décadas (1920-1970) de complicidad con la política educativa del Estado mexicano contra los pueblos y culturas indígenas, surge en la década de 1970 dentro del magisterio indígena una lectura contrahegemónica de su realidad, derivada de la apropiación del pensamiento crítico circulado por la revolución del 68. A partir de esa década se incrementa paulatinamente y de manera minoritaria el número de maestros indígenas que luchan por generar modelos educativos pertinentes a los intereses de sus pueblos.

Los momentos clave en la creación de una conciencia étnica que alumbró caminos y generó organizaciones y movimientos son dos: 1) las acciones de la primera generación de intelectuales indígenas críticos, que se expresan en el modelo de educación bilingüe-bicultural y en la formación de organizaciones que dieron origen al movimiento indígena. 2) La lucha del EZLN, que en Oaxaca recupera la dinámica organizativa generada por el movimiento de 500 Años de Resistencia y lleva a impulsar definiciones trascendentales como el Movimiento Pedagógico de la Sección 22 y los logros de leyes que fortalecen los derechos indígenas y de comunidades.

La Enbio es el principal espacio ganado por el magisterio contrahegemónico para impulsar esto en Oaxaca, porque cuenta con

docentes indígenas con experiencia y conciencia, con un proyecto contrahegemónico y forma parte de una organización contestataria de gran relevancia y fortaleza.

EL COLONIALISMO COMO DECLARACIÓN DE GUERRA CONTRA LOS PUEBLOS ORIGINARIOS

Con motivo de la edición y publicación en Oaxaca del libro *La lengua señorial de Ñuu Dzauí. Cultura literaria de los antiguos reinos y transformación colonial*, tuvimos entre 2008 y 2009 varias sesiones de discusión que se transformaron en un seminario con el autor: el historiador cultural holandés Maarten Jansen. El Dr. Jansen y su esposa y coautora, Aurora Pérez, insistieron reiteradamente en que teníamos que entender al colonialismo interno como una declaración de guerra del Estado nacional contra los pueblos indígenas para ubicar la gravedad de la situación. Se trata de una guerra de exterminio, librada contra los pueblos originarios con un fin humanitario, que es librarlos de la miseria holística en que se considera que están. Las políticas de Estado son por lo mismo agresivas e implacables, pero sobre todo compartidas por una población racista, que hizo suyo el racismo de los colonizadores hacia los indígenas. Además, decían, si se habla de resistencia indígena –y por tanto de dominación–, se está hablando en términos de guerra y no de una simple relación interétnica.

Esta propuesta nos orientaría para explorar la incapacidad del Estado para la interculturalidad, entendida como diálogo cultural (Maldonado, 2016) y a seguir recurriendo a las aportaciones de Robert Jaulín y Pierre Clastres acerca del etnocidio, el totalitarismo y la descivilización como lógicas de guerra.

Una percepción similar y enriquecedora es la de Pedro García:

La inveterada demanda campesina de “educación” (escolar) constituye, en este contexto -caracterizable regionalmente como “guerra de baja intensidad” contra la diferencia indígena, lento genocidio de los pueblos indios- una expresión candorosa, sorprendente, de fe en el aparato del Estado. (García Olivo, 2008: 13)

Esto permitía entender a la educación pública como una campaña permanente contra los intereses comunitarios, a la escuela como un espacio correccional y a los maestros como empleados del gobierno contra las comunidades y su cultura.

Para evaluar la educación y el acto educativo, así como la institución escolar inserta en comunidades indígenas, propusimos en la Enbio hacer el análisis con base en estas ideas.

Partimos de que el colonialismo es un proceso de invasión. Entonces, en este caso, el principal ejército de ocupación que el gobierno mexicano ha lanzado contra las comunidades indígenas es el magisterio. Estos soldados del etnocidio abrían trincheras en las comunidades: las escuelas, y las cercaban, estableciendo en su interior un poder distinto al comunitario, un poder federal. Y desde ellas, todos los días lanzaban sus disparos culturales hacia adentro y afuera del aula, descalificando y reprimiendo toda expresión que consideraran atrasada, salvaje y contraria al interés nacional. La base para tal agresión era una percepción inferiorizante que la justificaba: los indígenas no hablaban una lengua, sino dialectos, no eran culturas orales, sino analfabetas, no tenían conocimientos útiles, sino saberes empíricos, no apreciaban la limpieza ni la higiene, eran flojos, desnutridos y sin religión. Acabar con esos males los transformaría en ciudadanos útiles y eso se podía lograr a través de una escuela implacable, que funcionaba como reformatorio.

En ese sentido, las escuelas normales estarían formando a los soldados etnocidas que necesitaba el Estado para administrar sus trincheras en cada nivel educativo. Es decir, fueron concebidas como espacios etnocidas de formación de futuros invasores etnocidas.

¿Y cuál es el objetivo de esta guerra? El objetivo explícito es uniformar a la nación igualando a los ciudadanos en una lengua y una cultura, lo cual se consideraba la base de la fortaleza nacional. Pero el objetivo implícito es generar condiciones favorables al desarrollo del capitalismo. Esa es la función del Estado:

el Estado moderno, que no ha creado el capitalismo pero sí lo ha heredado, tan pronto lo favorece como lo desfavorece; a veces lo deja expandirse y otras le corta sus competencias. El capitalismo sólo triunfa cuando se identifica con el Estado, cuando es el Estado. (Braudel, 2002: 27)

Esto, para el caso de la educación, tiene múltiples implicaciones, desde la domesticación hasta la desterritorialización, desde la aculturación hasta desalentar el vínculo con la comunidad y su territorio. Esto es básico en el sistema educativo para apoyar al capitalismo en su desarrollo sobre las tierras de las comunidades. La unidad nacional ya no le interesa,

su objetivo explícito fracasó, pero su objetivo implícito sigue vivo y dando vida a nuevas políticas.

RESISTENCIA: INTERVENIR LA ESCUELA COLONIAL

La perspectiva planteada de la guerra colonial ayuda a ampliar la lectura de la decisión política del magisterio democrático oaxaqueño y del país al confrontar la política educativa: los soldados se rebelan contra las órdenes e intenciones de sus altos mandos. Este amotinamiento, en el caso de Oaxaca, no es de unos cuantos, sino que desde 1980 es la decisión de un batallón completo (la sección 22 del SNTE), que actualmente cuenta con 90 mil afiliados. Y significa la reconversión de las trincheras escolares, pues este acto organizado y sostenido de rebeldía significa que las trincheras creadas para el Estado se convierten en barricadas contra la política del Estado. Y aquí es donde se ubica un punto importante de análisis, pues la lucha del magisterio contra la educación procapitalista no significa necesariamente una alianza con las comunidades indígenas y sus intereses.

Llegamos así a una situación clave: los soldados insumisos ocupan las trincheras del Estado contra sus intereses, pero siguen disparando cultura etnocida. Es decir, lo que difunden en las aulas no ha sido transformado en arma contrahegemónica. Esto refiere directamente al currículum escolar.

Sin duda, en la lucha magisterial desde las aulas oaxaqueñas se tienen logros positivos, principalmente en la voluntad masiva de confrontar al Estado. Pero no se ha desactivado la carga etnocida de la educación porque no se cuenta con un arma propia que sustituya adecuadamente a la anterior. El plan y programas de estudio siguen siendo trabajados en las escuelas a falta de un plan de estudios contrahegemónico. En ese sentido se ubica la importancia del PTEO, como una propuesta propia de la sección 22, pero no es un plan de estudios, es solamente una orientación que no permite a los docentes sustituir al plan vigente. Además, la estructura del sistema educativo sigue presionando a los docentes a dar resultados con base en el plan hegemónico, es decir, los supervisores y directores siguen respondiendo al mandato del sistema educativo.

La lucha por la reformulación curricular debe considerar con profundidad este problema. Ante todo, se reconoció que el objetivo de la formación docente no es formar docentes, sino la

educación que impartirán a los niños al egresar. La formación docente es entonces un medio para lograr un fin, que no está en las normales. Por tanto, la disputa política se centra en el fin, y allí es donde el Estado no está dispuesto a ceder, por lo que hay que obligarlo. La educación pública responde a los intereses del Estado, esto significa en México que responde a las necesidades del capitalismo. Confrontar al Estado en las aulas no lo pueden hacer maestros aislados o minoritarios, pero sí lo puede hacer –y lo ha demostrado– una organización sólida y fuerte como la sección 22, pero no lo podrá lograr si no tiene un plan contrahegemónico y se sigue trabajando el plan vigente.

LA FORMACIÓN DOCENTE POR VENIR, EN EL CONTEXTO DE GUERRA COLONIAL

En febrero de 2019 se integró un documento como avance del proceso, definido así:

El documento de “Orientaciones Generales para la Formación Inicial de Docentes Originarios Bilingües Interculturales en la ENBIO”, fue elaborado por los trabajadores (docentes y no docentes) y estudiantes de las Licenciaturas de Preescolar y Primaria Intercultural Bilingüe; a partir de los análisis, las discusiones y aportaciones colectivas desarrolladas en plenarias generales y campos formativos, mismo que tuvo a cargo para su redacción de una comisión conformada por docentes y estudiantes. (Comunidad de trabajadores y estudiantes, 2019: 2)

Varias de las ideas que ayudaron a ampliar y profundizar la reflexión y análisis son las siguientes:

La triple identidad del maestro indígena formado y en formación

El docente indígena tiene una triple pertenencia y por tanto tres identidades simultáneas: es indígena, es docente y es trabajador al servicio del Estado. En general, con las dos primeras establece una identidad positiva, mientras que con la tercera no, rechaza a nivel identitario esa pertenencia y adopta una identidad contraria, contestataria. El problema está en que su identidad es rechazada, invisibilizada o puesta en segundo plano en muchos casos, por lo que su trabajo es orientado por su ser docente o por su ser parte del MDTEO, y en ambos lo indígena no es central, sino

aleatorio. Por ejemplo, en la educación de indígenas, el bilingüismo no es sino un recurso minoritario, dado que la mayoría de los estudiantes indígenas no estudia en escuelas de educación indígena, y si lo hace, no necesariamente tienen maestros que trabajen cotidianamente en la lengua local. El MDTEO no tiene como una de sus consignas principales apoyar el derecho indígena a recibir educación en su lengua originaria. Entonces, solo como fruto del esfuerzo extra de los docentes indígenas es como se puede lograr una educación bilingüe.

Además, está el problema de la pertinencia curricular, pues la lengua originaria se ha empleado para trabajar el currículum nacional, que no es adecuado para la realidad indígena. En este caso, el PTEO muestra la determinación de caminar hacia un currículum apropiado, pero no necesariamente en la lengua apropiada.

En suma, el docente indígena debe orientar su trabajo teniendo como eje principal a su identidad indígena, para que en torno a ella organice su trabajo docente y el sentido de su lucha sindical. Como indígena, el egresado tiene que trabajar por la resistencia y liberación de su pueblo, es decir, avanzar a la descolonización y mantenerse en una postura contrahegemónica como miembro del MDTEO; como trabajador al servicio del Estado debe cumplir con su misión docente y fortalecer el colonialismo, es decir, el debilitamiento de la autonomía en términos de García Olivo. En Oaxaca hay condiciones para que el docente indígena mantenga una postura contrahegemónica y pueda pensar la descolonización y movilizarse hacia ella.

La formación normalista como medio

Se reconoció que el objetivo de la formación docente no es formar docentes, sino la educación que impartirán a los niños al egresar. La formación normalista es entonces un medio para lograr un fin, que no está en las normales.

Esto significa priorizar la mirada como indígena, pues el objetivo de la educación normal desde la perspectiva del trabajador de la educación e incluso del docente puede estar en la formación del docente, es decir que las metas se cumplen con el egreso, pero desde la mirada indígena esto es insuficiente, pues no se trata de formar maestros, sino de orientar la educación de los niños. No basta con lograr una plaza al egresar, sino con trabajar en las aulas con niños y padres de familia para fortalecer la resistencia.

³ Se puede consultar el atlas en Puic-Unam (2018).

Bajo esta mirada indígena, la normal debe formar a los docentes capaces de formar niños de acuerdo a un perfil etnopolítico que fortalezca a las comunidades y los pueblos, y por lo tanto su labor formativa no debe terminar con el egreso del nuevo docente, sino con el seguimiento y apoyo en su trabajo frente a grupo.

La necesidad política de fortalecimiento de la lucha por el territorio

Es claro que la educación comunitaria, a la que se adscribe la Enbio, es un camino pertinente para formar niños conscientes y responsables con su comunidad, en un proceso de vinculación entre escuela y comunidad. La educación comunitaria tiene como principios básicos los conocimientos comunitarios como eje articulador de otros conocimientos, la investigación como método pedagógico, la participación social en el proceso de aprendizaje, la lengua local como vehículo de aprendizaje, la comunalidad como filosofía orientadora, y el PTEO añade el análisis crítico de la realidad y el trabajo en colectivos. La reforma curricular desde abajo para las escuelas normales se inscribe en procesos similares en el país.

La lucha por el territorio es la lucha por la comunidad y lo comunitario, y en el aspecto escolar significa conocer el territorio en sus propios términos y dimensiones, en vez de seguir desligándose de él en pos del progreso.

El Atlas de Megaproyectos en Zonas Indígenas y Negras de América Latina, elaborado recientemente por Nemesio Rodríguez en la Unam, muestra una realidad alarmante: cerca de dos mil megaproyectos regionales afectan comunidades indígenas y negras en el continente, y según su autor, falta por documentar otros seis mil megaproyectos³. Esto muestra duramente que la lucha del capital es por los territorios de comunidades, y la resistencia es hoy defensa contra el despojo. El enfoque etnopolítico del nuevo currículum debe tener muy claro este problema.

La institución colonial en territorio comunal

Reconocer a la escuela como una trinchera del colonialismo permitió profundizar en su carácter etnocida. Se trataba de buscar las formas en que, más allá de las declaraciones descolonizadoras de muchos docentes, la escuela ocupada por maestros contrahegemónicos seguía haciendo el trabajo de-

predador que el Estado requería. Para ello, fue muy útil recurrir a la propuesta de Grimaldo Rengifo, para que los docentes tuvieran más elementos para revisar su práctica y sobre todo la formación que ofrecían a los futuros maestros. Este pedagogo peruano señala lo siguiente:

La escuela tiende a romper tres tipos de conversación que son fundamentales para los pueblos originarios.

La primera es la conversación padre-hijo. La escuela descomuniza la vida de los pueblos originarios al abrir la brecha señalada entre el conocimiento y costumbres de los padres respecto a los nuevos conocimientos y nuevas costumbres de los hijos escolarizados.

La segunda es la conversación entre las personas y la naturaleza. La escuela desnaturaliza la vida de los pueblos originarios al imponer la razón científica excluyendo el conocimiento originario, lo cual lleva a un distanciamiento del estudiante respecto a la vida de lo natural cultivada por la cosmovisión de los no escolarizados.

La tercera es la conversación entre las personas y las deidades. La escuela desacraliza la vida de los pueblos originarios al cuestionar y ridiculizar las creencias y rituales con que tradicionalmente se relaciona la comunidad con lo sobrehumano sacralizado. (cito en Maldonado, 2011: 341)

Este planteamiento resulta de gran utilidad no solamente para formular un currículum pertinente, sino también para evaluar su puesta en práctica, a partir de los efectos que causa en el futuro de los pueblos originarios, que son los niños.

El perfil de egreso como eje articulador de la propuesta

El tipo de persona que se espera formar es la clave de la definición curricular. Si ese perfil se elabora considerando la triple identidad del docente indígena, es probable que se logre un currículum pertinente. Esto se fue analizando en las reuniones nacionales de las normales interculturales y se llegó a elaborar una larga lista de aspectos y temas que deben estar incluidos en dicho perfil.

Para valorar su pertinencia, se propuso una tabla en la que se pudiera incorporar una selección de la lista para tener claro el peso que tendrían los tres componentes de la identidad docente indígena y las tres líneas de saber que se consideraron

útiles para el diseño del perfil. El cuadro siguiente se propuso a discusión en la Novena Reunión Nacional de las escuelas normales que ofertan licenciaturas en educación intercultural bilingüe, preescolar y/o primaria, para la transformación de la propuesta curricular, realizada en la Enbio, Tlacoahuaya, Oaxaca, del 12 al 14 de febrero de 2020.

Perfil de egreso propuesto para el nuevo plan de las normales interculturales

Líneas	Como indígena	Como docente	Como trabajador al servicio del Estado
Saber	<ul style="list-style-type: none"> Comprende el colonialismo y la descolonización. Es capaz de aprender otras lenguas originarias. Conoce las características del modo de vida comunal. Estudia y valora la educación comunitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> Maneja temas y autores de la pedagogía crítica y la interculturalidad. Reconoce y valora los conocimientos previos de sus estudiantes. Usa la lengua originaria en el aula como medio para el aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> Conoce las leyes y reglamentos educativos nacionales y estatales. Conoce la historia y características del sistema educativo mexicano.
Saber hacer	<ul style="list-style-type: none"> Fomenta la participación de los padres de familia en el aprendizaje. Analiza críticamente la realidad comunitaria. Articula conocimientos hegemónicos y contrahegemónicos. Promueve vínculos entre la escuela y la comunidad. 	<ul style="list-style-type: none"> Sabe investigar y organizar el aprendizaje mediante la investigación. Trabaja con estrategias didácticas innovadoras. Propone formas de trabajo en colectivo. Conoce las funciones directivas y de supervisión. Maneja las TIC y formas de comunicación comunitaria. 	<ul style="list-style-type: none"> Distingue la educación hegemónica y la contrahegemónica.

Saber ser	<ul style="list-style-type: none"> • Tiene compromiso con su comunidad y con su pueblo. • Fomenta los valores comunales. 	<ul style="list-style-type: none"> • Promueve ambientes de paz y convivencia en el aula y la escuela. • Evalúa a los estudiantes para orientar su aprendizaje. 	<ul style="list-style-type: none"> • Se identifica con los maestros que luchan por una educación pertinente.
------------------	--	--	---

FUENTE: Equipo 1 interinstitucional, IX Reunión Nacional de Normales Interculturales y Bilingües, Tlacoahuaya, Oaxaca, 13 de febrero de 2020.

CONCLUSIONES

En Oaxaca son hoy más de 90 mil trabajadores los que pertenecen al Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO), impulsado desde 1980 por la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE). La Sección 22 tiene la fuerza y determinación de impedir que el Estado mexicano continúe impartiendo una educación domesticadora que aleje a los niños de sus comunidades y propone una educación comunitaria que fortalezca la identidad local, la cultura comunitaria y la resistencia contra el extractivismo capitalista.

Pero esta es una decisión gremial que muchos maestros no sostienen cuando están en el aula. Esto ocurre principalmente porque no tienen un plan de estudios alternativo y porque el sistema educativo no respalda planes alternos. Estos dos aspectos tienen que ser cuidadosamente considerados y trabajados en la propuesta de formación normalista en desarrollo.

La disputa escolar está en formar a los estudiantes en función de los intereses del capital o de la comunidad, y por lo tanto está en el tipo de modelo educativo que se trabaje con los niños y jóvenes, por lo que los docentes juegan un papel fundamental al servicio de alguno de esos intereses. Además del tipo de modelo alternativo que se trabaje en la formación de docentes, es fundamental tener el panorama histórico de la orientación política. Esta es una orientación que va del servicio colonial en favor del capitalismo al servicio descolonizador en favor de las comunidades. Ese tránsito, marcado y posibilitado por el acceso al pensamiento crítico en sus múltiples ámbitos académicos y que tiene como su momento principal al 68, ha permitido que

una minoría de maestros que cada vez aumenta, tengan una visión crítica, comprometida, que intenta traducirse en educación descolonizadora y liberadora.

Es indispensable transformar la educación básica para que tenga sentido transformar la educación normal, en nuestro caso indígena e intercultural. No hay coherencia en querer formar "desertores" conscientes del ejército educativo nacional, pero que seguirán disparando etnocidio contra las comunidades porque no tienen armas adecuadas para no hacerlo.

El plan y programas de estudio para la formación de docentes indígenas en elaboración estará seguramente sustituyendo al plan vigente (ya sea el plan 2012 o 2018) a partir del ciclo escolar 2020-2021 y sin duda fortalecerá la lucha del magisterio oaxaqueño por fortalecer a las comunidades en su lucha de resistencia, hoy contra el extractivismo.

El colonialismo es una guerra de ocupación, devastación cultural y depredación territorial que apenas estamos mirando con ojos críticos. La descolonización está todavía lejos, y hoy es más bien un posicionamiento contra el colonialismo que la construcción de experiencias y espacios descolonizados. Pero hacia allá se avanza.

BIBLIOGRAFÍA

AGUIRRE, C. (2018). La revolución cultural mundial de 1968, cincuenta años después. Autoctonía. Revista de Ciencias Sociales e Historia, II (2), 182-198.

BARONNET, B. (2010). De cara al currículo nacional: las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México. En Velasco, S. y Jablonska, A. (coords.) Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos (pp. 245-272). México: Universidad Pedagógica Nacional.

BARTOLOMÉ, M. Y BARABAS, A. (1999). El destino de los extranjeros. La transfiguración cultural de los chontales. En Bartolomé, M. y Barabas, A. (eds.) La Pluralidad en Peligro (pp. 165-225). México: INAH-INI.

BRAUDEL, F. (2002). La dinámica del capitalismo. México: FCE.

CARLÓN, V. (2015). Historia del normalismo en México. AZ Revista de Educación y Cultura 91, 10-13, marzo.

COMUNIDAD DE TRABAJADORES Y ESTUDIANTES (2019).

Orientaciones Generales para la Formación Inicial de Docentes Originarios Bilingües Interculturales en la Enbio. Documento de trabajo, febrero. Oaxaca: Enbio.

CRUZ, C. Y OTROS (2016).

Orientaciones para la reconstrucción de un modelo de formación de docentes indígenas bilingües interculturales en la Enbio. Documento de trabajo, Oaxaca: Enbio.

ENBIO. (2019).

Centro de Investigación y Formación Multidisciplinaria sobre Educación, Diversidad Cultural y Lingüística Unam-Enbio. Proyecto de Creación. Oaxaca: Enbio.

GARCÍA OLIVO, P. (2008).

La bala y la escuela (Holocausto indígena). Modos en que la educación oficial complementa el trabajo represivo de las fuerzas policíaco-militares en los pueblos indios de México. Aldea Sesga, Valencia, España: s/e. Disponible en <https://pedrogarciaolivo.files.wordpress.com/2014/02/la-bala-y-la-escuela-holocausto-indc3adgena.pdf>

IEEPO-SECCIÓN XXII DEL SNTE/CNTE. (2013).

Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca. Oaxaca, noviembre. Disponible en www.transformacion-educativa.com/attachments/article/78/CuadernilloPTEO.pdf

IEESA. (2012)

¿De dónde vienen y a dónde van los maestros mexicanos? La formación docente en México, 1822-2012. México: Instituto de Estudios Educativos y Sindicales de América. Disponible en <http://www.snte.org.mx/assets/LaFormaciondocenteenMexico18222012.pdf>

JAULÍN, R. (1979).

La Des-civilización: política y práctica del etnocidio. México: Nueva Imagen.

MALDONADO, B. (2011).

Comunalidad y educación de los pueblos originarios en un diálogo múltiple con Noam Chomsky. En Meyer, L. y Maldonado, B. (eds.) Comunalidad, educación, y resistencia indígena en la era global. Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas e intelectuales del continente americano (pp. 329-343). Oaxaca: Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, Secretaría de Asun-

tos Indígenas del gobierno del estado, Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca.

_____ (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, (XIV)1, 47-59, enero-junio. México.

_____ (2017). Acerca de la rectoría de la educación en Oaxaca (2015-2017, 23 de agosto). *Nexos*, Blog de educación. Disponible en <https://educacion.nexos.com.mx/?p=632>

_____ (2018). Movimiento social y movilización de conocimientos comunitarios en Oaxaca. En PISoR Grupo de Investigación (ed.) *Movimientos sociales, resistencias y universidad. Sobre la incidencia social del conocimiento* (pp. 247-280). Barcelona: Gedisa.

MARTÍNEZ, F. (2019). Voces indígenas que dieron vida a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Una perspectiva de sus fundadores. Tesis de maestría en pedagogía, Unam: FES Aragón, marzo.

MARTÍNEZ, V.R. (2012). La educación en Oaxaca, 1825-2010. Oaxaca: Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

MEYER, L. Y MALDONADO, B. (COMPS). (2004). Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual. Oaxaca: Fondo Editorial del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.

PADILLA, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *El Cotidiano* 154: 85-93, marzo-abril.

PUIC-UNAM. (2018). Megaproyectos de desarrollo en territorios indígenas y negros de América Latina. Unam: Programa Universitario de la Diversidad Cultural e Interculturalidad. Disponible en http://www.nacionmulticultural.unam.mx/portal/oficina_oaxaca/proyectos_academicos.html

VELASCO, S. (2015). Movimiento indígena en México y educación alternativa. En Medina, P. (coord.) *Pedagogías insumisas* (pp. 221-233). México: Universidad de Ciencias y Artes de Chiapas/Juan Pablos Editor.