



## HACIA UN PAÍS PLURAL: EDUCACIÓN COMUNITARIA EN OAXACA FRENTE A LA POLÍTICA DE INTERCULTURALIDAD CERO

*Towards a Plural Country: Oaxaca Community Education versus the Politics of Zero Interculturality*

Benjamín Maldonado-Alvarado

**Resumen:** *En este artículo se describen algunas experiencias de educación comunitaria en el estado de Oaxaca que se encuentran en crecimiento. También se ubica el horizonte que orienta el rumbo de la mayoría de ellas. Más allá del discurso intercultural hegemónico, la educación comunitaria busca el fortalecimiento de la diversidad, de la diferencia y de lo local, para avanzar hacia un país intercultural, plural. El carácter colonial del Estado mexicano actual es evidenciado por los trabajos del Tribunal Permanente de los Pueblos, que muestran su vocación de represión de la diversidad, lo que contradice su discurso intercultural.*

**Palabras clave:** *diversidad cultural, pluralismo, educación intercultural, educación alternativa, interculturalidad.*

**Abstract:** *This article describes briefly several educational experiences that are part of the growing community education movement in the state of Oaxaca. It highlights the horizon that guides the direction of most of them. As opposed the prevailing view relating to interculturality, community education seeks to strengthen diversity, difference, and the local knowledge to move Mexico towards being an intercultural, pluralistic country. The colonial nature of the current Mexican government is evidenced by the findings of the Permanent Peoples' Tribunal, showing its vocation for repressing diversity, which contradicts its intercultural discourse*

**Keywords:** *cultural diversity, pluralism, intercultural education, alternative education, interculturality.*

---

Benjamín Maldonado Alvarado, doctor en Estudios Amerindios por la Universidad de Leiden, Holanda. Profesor-investigador en el Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca, México. Temas de especialización: educación, historia cultural indígena, magonismo. Correo electrónico: benjaoax@yahoo.com.mx.

**Enviado a dictamen:** 19 de mayo de 2015.  
**Aprobación:** 15 de octubre de 2015.  
**Revisiones:** 1.



## Introducción

En los múltiples procesos educativos desarrollados en Oaxaca durante las últimas décadas el concepto de interculturalidad se ha asumido desde posiciones críticas. Las propuestas más coherentes no se han autodefinido como educación intercultural, sino comunitaria, y han buscado distanciarse de la política retórica del Estado mediante una percepción de la interculturalidad como un modelo educativo que va más allá de ser solamente un concepto nuevo para designar al mismo modelo por décadas hegemónico, pues no puede enarbolar la bandera de la diversidad quien la reprime, ni puede establecer un diálogo con culturas quien impone un monólogo.<sup>1</sup>

Así, la primera definición fundamental compartida en la educación comunitaria oaxaqueña es que se debe fortalecer la diversidad cultural, lo que significa promover lo diferente, y no su disolución. Se percibe entonces la interculturalidad como una característica que debe tener todo sistema sociopolítico plural, de convivencia entre culturas, garantizado por un Estado redefinido. Esto permite ubicar los ámbitos de lo intercultural: es la sociedad amplia, el país, el que debe ser intercultural, abierto a lo múltiple, porque el ámbito de la diversidad es el espacio donde los diferentes pueden tener la posibilidad de vivir su diferencia en convivencia. Por su parte, la comunidad es la unidad diferente, la célula básica de lo diferente, y su diferencia se suma a la de las comunidades que conforman el espacio diverso. La vida comunitaria se debate entre las fuerzas hegemónicas que han promovido en su seno la fractura y la disolución de la diversidad, y las fuerzas que luchan por conservar lo propio, que es la base de la diferencia. En esa perspectiva, la tarea educativa no podía seguir haciendo que las unidades perdieran su carácter diferente, sino que debían fortalecerlo a fin de que la profundidad de su diferencia tuviera condiciones para florecer en un marco de diálogo y convivencia plural. Había que generar entonces un modelo que fortaleciera lo local, que reafirmara la identidad de arraigo y que aprovechara el conocimiento comunitario como base para el aprendizaje de lo global. La educación

comunitaria debía incorporar en la escuela todo lo que el Estado había excluido de ella y, sobre todo, aprovechar pedagógicamente lo propio, lo local, para reforzar la formación en la ciudadanía diferente y en la participación responsable en la vida comunitaria a fin de ganar la ciudadanía comunitaria y, con esa base, luchar responsablemente como ciudadanos mexicanos por construir un país intercultural.<sup>2</sup>

## Educación comunitaria

La educación comunitaria en Oaxaca es un conjunto no articulado de experiencias de educación pública, y también privada, generadas en todos los niveles educativos principalmente después del levantamiento zapatista y, sobre todo, a partir del comienzo del siglo XXI.<sup>3</sup> Es contemporánea con la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe de la SEP, pero ambas constituyen caminos diferentes, aunque no confrontados (ver cuadro I).

Se trata de propuestas innovadoras cuyas características coincidentes prefiguran un modelo educativo y definen los ámbitos de distancia con el modelo hegemónico. Los aspectos coincidentes de la educación comunitaria oaxaqueña son al menos siete:

- la articulación de conocimientos en torno a los conocimientos locales y regionales,
- la investigación como eje pedagógico,
- la filosofía comunal como horizonte,
- la participación comunitaria en el proceso de aprendizaje,
- el uso extensivo de la lengua originaria,
- un currículo adecuado a la realidad en que se trabaja,
- la colaboración de maestros que, más que enseñar, ayudan a aprender.

Cada experiencia pone el acento en algunos aspectos más que en otros, y en cada nivel adquieren características específicas realmente interesantes, por ejemplo, la diferencia de los usos, formas e importancia de la investigación en los distintos niveles, desde el universitario hasta el de preescolar.

Estas experiencias actuales se formaron como resultado de numerosos proyectos —algunos exitosos, otros no (ver, por ejemplo, Pardo, 2009)— llevados a cabo durante décadas. En el caso de la educación pública oaxaqueña, podemos situar sus inicios organizados y firmes en la constitución de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) en 1974, integrada por profesores indígenas que estaban siendo formados en el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), creado en 1969 y cerrado en 1977. Su lucha se dirigía contra la política integracionista del Estado hacia los indígenas, a través de la cual se les formaba para trabajar de acuerdo con los objetivos del IIISEO. Además, lucharon por tener un espacio dentro de las estructuras oficial y sindical, y lograron ser al mismo tiempo una asociación civil, una delegación sindical y una jefatura de zonas de supervisión, conocida también desde entonces como Plan Piloto.<sup>4</sup>

Bajo el influjo de la CMPIO, el Departamento de Educación Indígena —hoy Dirección— del IIISEO impulsó proyectos relevantes de orientación curricular hacia un modelo pertinente, que apuntaba hacia la educación fundamentada en la vida comunal de los pueblos indígenas. Destacan la Marcha de las Identidades Étnicas por una Educación Bilingüe Intercultural (1998-2004), los Congresos Étnicos Estatales y, desde 2004, la construcción curricular de un modelo de educación pertinente para los pueblos indígenas del estado de Oaxaca, al generar entre 2012 y 2014 el documento base de la educación de los pueblos originarios, actualmente vigente.

Paralelamente se desarrollaban procesos comunitarios, entre los cuales sobresalió el del municipio mixe de Santa María Tlahuitoltepec, donde un grupo de intelectuales indígenas desarrolló propuestas educativas desde finales de los años setenta, que incluían la secundaria comunal Sol de la Montaña, el prestigioso Centro de Capacitación Musical Mixe, el influyente Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente y la Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (Gallardo, 2013; Robles y Cardoso, 2007).

El impacto de la educación comunitaria se potenció con la expansión del Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), que se trata de una propuesta conjunta entre el gobierno del estado y la Sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), planteada como alternativa a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE) del Gobierno federal (IEEPO-SNTE, 2013).<sup>5</sup>

Como puede verse, la educación comunitaria oaxaqueña es un amplio movimiento multiactoral que dirige su avance hacia un tipo de educación pertinente, lo que desde la etnopolítica significa una educación que fomenta la diversidad y su respeto. En ese proceso, el obstáculo principal para el florecimiento de la diversidad cultural es el propio Estado-nación mexicano, a pesar de las intenciones de la Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe (CGEIB) de la SEP.

La CGEIB fue creada por el presidente Fox en el año 2001, lo que consideró un momento histórico: “[...] de suma trascendencia para que la política educativa nacional asuma el compromiso de impulsar la construcción del rostro plural del México moderno de cara al siglo XXI”. Esta afirmación, incluida en uno de los considerandos del acuerdo de creación de la CGEIB, muestra una intención y al mismo tiempo una carencia: la nación no tiene un rostro plural, por lo que hay que impulsar su construcción. Y descarga en la CGEIB buena parte de sus supuestas intenciones al asignarle como atribución: “promover y evaluar la política educativa intercultural bilingüe” (art. 2º, fracc. I de su acuerdo de creación).

En los mismos considerandos se reafirma que el trato intercultural a la diversidad transformará la nación, no sólo la educación, pues dice:

Que nuestro país reconoce y valora la diversidad étnica, cultural y lingüística como uno de los pilares fundamentales en que habrá de fincar y construir la identidad de un Estado-Nación multicultural, democrático, equitativo y soberano (DOF, 2001).

Trece años después, el presidente Peña Nieto publicó en el *Diario Oficial de la Federación* de 28 de abril de 2014

el “Decreto por el que se aprueba el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018”. En el mensaje introductorio del libro que lo divulga, Peña Nieto señalaba que con este nuevo programa: “al favorecer la interculturalidad y una educación bilingüe en todos los niveles educativos, sentamos las bases para construir un México más justo, equitativo e incluyente” (CGEIB, 2014: 5). Implícitamente el discurso oficial afirmaba que, tras trece años de interculturalidad en la institución de mayor penetración en todos los municipios, que es la escuela, la nación seguía siendo injusta, inequitativa y excluyente, pero además reconocía que apenas iniciaba el proceso de maquillaje del rostro plural de México que pretendía desde hace más de una década el presidente en turno. Esto es más que simple demagogia, pues se trata de un problema estructural que impide el aprecio por la diversidad.

### Interculturalidad cero

No hay relación dialógica posible entre el Estado y la diversidad, si hablamos de un diálogo serio, pues, como veremos, es claro que su forma natural de tratar la diversidad deriva de la incapacidad del Estado para valorarla y de su negación a convivir con ella. En este sentido, recordando al tolerante neoyorkino Rudolph Giuliani, podríamos llamar a la política del Estado hacia la diversidad como “interculturalidad cero”, que en otras palabras significa intolerancia a lo diverso, y se traduce en domesticación de la diferencia o su erradicación.<sup>6</sup>

El lamentablemente fallecido Luis Villoro, entre otros autores, argumentaba con gran lucidez esta vocación del Estado:

El Estado-nación moderno impone un orden sobre la compleja diversidad de las sociedades que lo componen. En la heterogeneidad de la sociedad real debe establecer la uniformidad de una legislación general, de una administración central y de un poder único, sobre una sociedad que se figura formada por ciudadanos iguales. De allí que el Estado debe borrar la multiplicidad de las comunidades sobre las que se impone y establecer sobre ellas un orden homogéneo.

Tiende, pues, a destruir, o al menos a ignorar, las asociaciones intermedias (Villoro, 1998: 20).

Ignorar lo otro, lo diverso o, peor aún, borrar la multiplicidad, no son formas de diálogo. Unificar y uniformar son formas estatales de negar lo múltiple, dinámica que Pierre Clastres expresaba así:

¿Y qué es el Estado? Es, esencialmente, la puesta en juego de una fuerza centrípeta que tiende, si las circunstancias lo exigen, a aplastar las fuerzas centrífugas inversas [...] Se descubre así, en el corazón mismo de la sustancia de Estado, la potencia actuante de lo Uno, la vocación de negación de lo múltiple, el horror a la diferencia (Clastres, 1981: 60).

Siguiendo este razonamiento de Clastres acerca de la naturaleza centrípeta de la dinámica estatal y su reiteración en potenciar lo uno sobre lo múltiple, Guido Fernández ubica el flujo de atracción hacia la pertenencia a lo uno:

Lo Uno unifica y en esa unificación niega la diferencia propia de la multiplicidad. Lo que me incluye en la totalidad es la pertenencia a ese Uno, es poseer algún elemento de ese Uno (lo que en Platón es participar). Se trata de la noción clave de jerarquía trascendente que separa a los seres y los distribuye en una jerarquía ontológica. El Estado se pone por encima del cuerpo social como instancia separada que conduce y guía (Fernández, 2009: 371).

La fuerza y profundidad de la pertenencia a lo “uno” se percibe en la coincidencia de las ideas de las personas con las del Estado, lo cual es una de las principales misiones de la escuela hegemónica. Que los padres de familia asumieran la vergüenza de ser diversos es uno de los grandes logros de los apóstoles del etnocidio que fueron los primeros maestros rurales (Bartolomé y Barabas, 1999), y son muchos de los actuales.

Frente a este Estado devastador se abre la posibilidad de la liberación, que puede implicar la transformación del actual Estado nación en uno plural, como lo veía Villoro:

Un Estado plural supone tanto el derecho a la igualdad como el derecho a la diferencia. Igualdad no es uniformidad; igualdad es la capacidad de todos los individuos y grupos de elegir y realizar su plan de vida, conforme a sus propios valores, por diferentes que estos sean. En lugar de buscar la homogeneidad, respetar por igual las diferencias. Un Estado plural impediría, por lo tanto, cualquier supeditación o discriminación de un grupo social a otro. Tendría que asegurar la equidad a toda minoría étnica, pero también religiosa, racial o de preferencia sexual. Porque no entendería “igualdad” como uniformidad en un solo patrón, sino como trato semejante a todo lo diferente. Eso es equidad (Villoro, 1998: 48).

Un Estado plural es posible. Precisamente hacia su construcción apunta la educación comunitaria y hacia este mismo rumbo debería dirigirse la educación intercultural como una forma pacífica de restablecer lo diverso.<sup>7</sup>

Sin embargo, mientras tanto seguimos inmersos en un espacio múltiple cuyo Estado-nación desprecia y combate la diversidad. Como veremos, el Estado desoye o silencia las voces que no le hacen eco e ignora sus demandas y anhelos, además de apoyar a quienes capitalizan la ruptura de los tejidos sociales y se enriquecen con la destrucción y saqueo de la diversidad natural. Esta falta de aprecio por lo diverso se encuentra en el sentido de las políticas del Estado-nación mexicano desde su origen. Ni los humanos ni la naturaleza pueden tener rumbos propios dentro del espacio regido por el Estado-nación. Los derechos se respetan solamente si su rumbo es paralelo al del Estado, y se violan o ignoran si es contrario.

En el caso mexicano estas características del Estado nacional intolerante a la diversidad se muestran con crudeza en las formas que adopta hoy el colonialismo interno. La dominación colonial tiene una clara expresión en los debates recientes en torno al elemento eje de la vida nacional, el maíz, generados por organizaciones sociales y el Tribunal Permanente de los Pueblos, que fue contundente acerca de la intolerancia del Estado mexicano a la diversidad.

El Tribunal Permanente de los Pueblos<sup>8</sup> realizó la sesión dictaminadora de la Audiencia Temática Violencia contra el Maíz, la Soberanía Alimentaria y la Autonomía de los Pueblos, en la ciudad de México, del 19 al 21 de noviembre de 2013. En ella se consideraron los trabajos y denuncias de las cinco preaudiencias realizadas a lo largo del año anterior en el país,<sup>9</sup> en las cuales las participaciones fueron múltiples, contundentes, informadas y propositivas.<sup>10</sup> El jurado estuvo integrado por destacados y reconocidos académicos y activistas, como Philippe Texier, Andrés Carrasco, Gustavo Esteva, Marcelo Ferreira, Luis Macas, Camila Montecinos, Pat Mooney, Jean Robert y Antoni Pigrau. Su fallo evidencia la forma de relación irrespetuosa y destructiva del Estado mexicano con la diversidad:

Habiendo escuchado las presentaciones generales y las declaraciones de las personas que han aportado sus testimonios ante esta Audiencia, el Tribunal Permanente de los Pueblos identifica la existencia de cuatro agravios de carácter general:

1. El intento de exterminio del maíz y de las culturas, cosmovisiones y formas de vida que se crearon mutuamente con él, lo que corresponde a la ruptura de una matriz civilizatoria.
2. El intento sistemático de destruir los territorios que son la integralidad que acoge la vida espiritual y concreta de los pueblos.
3. La intención de destruir y acabar con la capacidad de los pueblos y comunidades de asegurar de manera autónoma su subsistencia y formas de vida.
4. La destrucción de los pueblos originarios y los tejidos organizativos de las comunidades, de sus asambleas y sistemas de cargo (Grain, 2014: 262).

Los testimonios presentados ante este Tribunal no dejan lugar a dudas: el Estado mexicano destruye lo culturalmente diverso, protege la aniquilación de quienes pretenden seguir caminos distintos a los suyos y no tiene intención de diálogo con la diversidad real. No se trata de una actitud coyuntural ni pasajera:

Todos los agravios antes mencionados conforman un intento multifacético, sistemático e intencional de acabar con la existencia de los pueblos originarios y las comunidades campesinas (sobre todo si defienden sus regímenes comunitarios o ejidales de la tenencia de la tierra) en México (Grain, 2014: 262).

Y remata el fallo señalando claramente a los autores de la devastación nacional de la diversidad:

En esta audiencia, en la que el ataque contra el maíz en México es el centro de interés del TPP, los responsables principales de los agravios señalados a los que este Tribunal condena son los sucesivos gobiernos de México que han impulsado los procesos aquí denunciados, las grandes empresas que concentran su actividad en el mercado de los productos transgénicos y los correlativos agroquímicos (Monsanto, Dow Chemical, Dupont, Bayer, Syngenta, BASF), las empresas comercializadoras de productos alimentarios (como Nestlé, Cargill y Pepsico) y las políticas comerciales de los Estados Unidos y Canadá, impulsadas a través del TLCAN (Grain, 2014: 262).<sup>11</sup>

En esta perspectiva, la intención intercultural del discurso gubernamental tiene muy pocas probabilidades de desarrollarse en el seno de una institución depredadora de la diversidad, como es el Estado-nación. Transformarlo es la tarea de los niños y jóvenes que forma la educación intercultural —en el caso oaxaqueño la educación comunitaria—, con la conciencia de que la misión de la escuela hegemónica es impedirlo.<sup>12</sup>

### Conclusión

La naturaleza intolerante del Estado, expuesta entre otros muchos por Pierre Clastres y Luis Villoro, se recuerda y exhibe en el fallo del Tribunal Permanente de los Pueblos para el caso mexicano: la destrucción sistemática de culturas, territorios y autonomías es su forma de relacionarse con la diversidad nacional. Es el monólogo del verdugo con aquellos que menosprecia y de los que busca permanentemente su aniquilación o

su domesticación, es decir, su desaparición mediante la domesticación

En ese contexto, la interculturalidad como diálogo entre culturas promovido por el Estado es retórica demagógica. Es una concesión que, como cualquier concesión, no altera ni puede poner en riesgo su naturaleza. La concesión intercultural funciona al mismo tiempo como un discurso legitimador de la intolerancia de Estado y como un espacio propicio para el avance de iniciativas sociales alternativas, dado que puede ser aprovechado por grupos y organizaciones coherentes y fuertes en su gestión con el Estado.

El carácter no prioritario de la interculturalidad para el Estado mexicano puede verse en su reducción al campo educativo. No hay discursos avanzados ni estructuras para sostener una justicia intercultural, o una salud intercultural, o medios de comunicación intercultural, o formas de participación política intercultural, etcétera. No se percibe voluntad política de interculturalizar la relación Estado-sociedad, sólo algunos aspectos en el campo escolar.

Teniendo sobre sus hombros la enorme carga de ser la máscara intercultural del Estado, la educación oficial hace esfuerzos por convertirse en una opción positiva para la sociedad, pero aun así no puede librarse del estigma de la incoherencia al ser vista como parte marginal bienintencionada en una avasallante realidad etnocida.

Además, dado que su aparición fue más bien un cambio de nombre del modelo educativo vigente —pues no fue acompañada de un proceso formativo y de actualización docente, ni de reformulación de planes y programas de estudio, ni de generación de estructuras de apoyo—, la educación intercultural ha sido entendida por los maestros más de acuerdo con su sentido común, que con base en una orientación académica o institucional. Así, interculturalidad es lo que se les ocurre, que generalmente se limita a la presencia multicultural y a la valoración de lo regional. En el ámbito escolar está muy extendida la idea de que la utilización de elementos de otras culturas es prueba de interculturalidad, por ejemplo, cuando en los festivales escolares se incorporan bailes y danzas de diversas

partes del estado de Oaxaca, de la República y de otros países. O bien cuando se “valoran” tradiciones como las de Todos Santos, aunque sea reduciéndolas al altar de muertos, con lo que el supuesto rescate cultural se convierte en un peligro (Maldonado, 2010: 243-257). La interculturalidad aparece así como el aprecio selectivo por la diferencia superficial y estereotipada.<sup>13</sup>

La educación comunitaria en Oaxaca, que es afín a lo que se ha llamado interculturalidad crítica, ha generado experiencias en todos los niveles educativos, lo que abre la posibilidad de avanzar y explorar la urgente articulación de niveles en un sistema congruente. Además, está perfilando un modelo educativo de movilización por el conocimiento, de responsabilidad por el saber, basado en la investigación, que incorpora en la educación el principio formativo de la vida comunal, consistente en ser responsable de lo propio y movilizarse por lograrlo, lo cual es opuesto a la función desmovilizadora del modelo hegemónico y de las políticas de Estado.

Falta mucho por hacer para lograr un modelo educativo pertinente que supere las deficiencias del modelo hegemónico y que logre analizar y reformular las raíces ideológicas de la escuela de forma efectiva, además de para comprender que no todo esfuerzo crítico es contrahegemónico, y que un modelo a contracorriente no funciona con docentes que arrastra la corriente.

La reformulación del Estado monoculturalizador, etnocida, represor de la diversidad, negado al diálogo cultural y demagógico, es imprescindible para lograr un México intercultural, y ciertamente la educación es un poderoso recurso para lograrlo o para seguir evitándolo.

### Epílogo. Sobrevolando la interculturalidad

La represión de lo diferente se reitera en Oaxaca con un discurso demagógico de extrema pobreza y dureza: el lunes 20 de julio de 2015, en un número extra del *Periódico Oficial* del gobierno del estado, apareció el decreto del Ejecutivo que reformaba y adicionaba el decreto de 1992 con el que se creó el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Esta reciente acción “resetea” al IEEPO con el fin de liberarlo de la atención

a la educación media superior, que quedó a cargo de la Coordinación creada para tal fin por Gabino Cué al inicio de su mandato, y sobre todo buscaba desconocer los acuerdos del Instituto con la Sección 22 del SNTE.

Esta maniobra fue realizada con sigilo en la fiesta del primer Lunes del Cerro, fecha en que se lleva a cabo la famosa celebración de la Guelaguetza, por lo que el pueblo de Oaxaca y el magisterio se encontraban ocupados en la realización y disfrute de sus fiestas. Obviamente, este decreto no tiene el objetivo de limpiar la corrupción política y administrativa del Instituto, sino sólo la sindical.

El martes 21 amanecieron tomadas las instalaciones del IEEPO por la Policía Federal: cientos de uniformados custodiaban dos de las bardas del Instituto, mientras las otras dos estaban permanentemente custodiadas pues colindan con el cuartel militar. Temprano, el gobernador anunció oficialmente la decisión que “tomó” el día anterior, y en su discurso habló de interculturalidad. Dijo que con esta medida se buscaba:

[...] atender, con visión de Estado, las grandes carencias del sistema educativo de la entidad, que *grasso modo* se sintetizan en tres grandes ámbitos:

1. Atención del deterioro, fortalecimiento y ampliación de la infraestructura educativa.
2. Ampliación de la cobertura de Internet y fortalecimiento de la mediación digital en los procesos de aprendizaje, a través de la adquisición de tecnología orientada a la educación, y con ello, abatir el déficit de conectividad que afecta al 63% de los espacios educativos de la entidad.
3. Ampliación de los servicios de capacitación docente, y con la participación del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación, la instrumentación de un Programa de Evaluación Docente que reconozca la interculturalidad de Oaxaca, bajo el principio de contextualización que prevé el artículo 68, de la Ley General del Servicio Profesional Docente (<http://www.gabinocue.org/ultimas-noticias/2015/07/21>)

En esta pobrísima visión del problema educativo de Oaxaca, el reconocimiento de la interculturalidad

oaxaqueña [sic] queda reducido a lograr una evaluación docente contextualizada. Lo peor es que el art. 68 de la Ley General del Servicio Profesional Docente solamente señala que un derecho de los maestros será: “VI. Que durante el proceso de evaluación sea considerado el contexto regional y sociocultural” (DOF, 2013). Y debe considerarse que en esta ley —de 83 artículos y 22 transitorios, publicada en el *Diario Oficial de la Federación* el 11 de septiembre de 2013— no aparece jamás la palabra intercultural, mientras que diversidad sólo aparece una vez. Consecuentemente, entre los principios que orientan el servicio profesional docente en el país no está la interculturalidad.<sup>14</sup>

El modelo intercultural “con visión de Estado” es una educación sitiada, más que situada; miles de policías federales y nueve helicópteros sobrevolando el centro de la ciudad de Oaxaca lo confirman. La diversidad vuelve a tener un lugar marginal y optativo en el contexto de una educación estandarizada como la que promueve la reforma. Es urgente construir una nación intercultural, expresamente plural, para lo cual se necesita una educación con visión de diversidad que el Estado no proveerá.

#### Notas

<sup>1</sup> En Oaxaca la educación intercultural es un discurso que no ha tenido fuerza y ha logrado escasos adeptos. Se estudia y se practica poco. El gobierno no ha generado directrices ni estructuras para fomentarla, y tampoco lo ha hecho la Sección 22 del magisterio. La innovación educativa y el activismo del aula se han orientado por el discurso comunal, frente al cual el discurso intercultural no ha tenido recursos para competir. Sin embargo, desde la educación comunitaria, y en general desde el movimiento indígena, se aprovecha el discurso intercultural como concesión del Estado para lograr espacios de desarrollo, además de coincidir en su objetivo final: la formación de niños y jóvenes que reorienten al Estado mexicano hacia la convivencia intercultural.

<sup>2</sup> En otras palabras, no se trataba de que a través de la escuela se fomentara la diversificación de la comunidad,

por ejemplo que en una comunidad de usos y costumbres se fomentara la democracia representativa para la existencia de vida partidaria, en aras de una promoción desorientada de la diversidad. Lo diferente se define a sí mismo y genera estructuras, como la asamblea, a través de las cuales expresa su voluntad. Eso es lo que se debería fomentar. De lo contrario, se estaría pensando que la diversidad es un conjunto de diversos iguales, no de diferentes. Una caja multicolor de canicas está formada por canicas de distinto color, no forzosamente por canicas policromas. Puede serlo, pero ese es más el deseo del Estado que de la comunidad. El derecho a la diferencia no se exige para dejar de ser diferente.

<sup>3</sup> Algunas de estas experiencias y otras más son expuestas y analizadas en Meyer y colaboradores (2004). Un desarrollo más amplio sobre la educación comunitaria oaxaqueña puede encontrarse en Maldonado (2010 y en prensa),

<sup>4</sup> La CMPIO-Plan Piloto, que agrupa hoy a mil trescientos profesores indígenas, ha impulsado actividades significativas, como talleres constantes de formación académica asesorados primero por Jerry Morris, luego por Juan José Rendón y ahora por Lois Meyer; gestionó y administró entre 1982 y 1993 una licenciatura en Antropología Social de la ENAH, sistema abierto en Oaxaca, para la formación de sus integrantes; promovió los importantes encuentros de intercambio de experiencias educativas en el medio indígena que a fines de los ochenta y principios de los noventa reunían a gran parte de los maestros y organizaciones que realizaban esfuerzos innovadores por todo el estado; en 1995, y reconociendo que la Sección 22 del SNTE tendía a privilegiar sus intereses como trabajadores por encima de sus intereses y necesidades como docentes, propuso un movimiento pedagógico paralelo al sindical, que fue aprobado en la asamblea general de la Sección 22 en ese mismo año y que la CMPIO mantiene vivo; entre 2001 y 2003 realizó el proyecto Tequio Pedagógico para promover la colaboración pedagógica en comunidad; en 2003 y 2004 diseñó y gestionó la creación de las secundarias comunitarias indígenas; desde 2001 promovió la creación del Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural, que sigue



impulsando; en 2008 propuso la creación de nidos de lengua en Oaxaca y ha promovido su expansión en el estado y en el país, entre otras actividades (Maldonado, 2002; Vargas, 2005; Marshall, 2008).

<sup>5</sup> El PTEO se ha estado formulando desde el año 2010 y en 2013 inició su puesta en práctica como pilotaje masivo. Constituye una triple respuesta: desde lo político, busca impedir la imposición de la ACE; desde lo escolar busca confrontar la política escolar del Estado mexicano, y desde lo oaxaqueño propone una educación comunitaria basada en la comunidad. En general y en lo específico coinciden sus intenciones y muchas de sus propuestas con las del modelo comunitario, del que obviamente surge. Sus estrategias a destacar son: educación por proyectos, análisis crítico de la realidad, conducción del proceso mediante colectivos y elevar el PTEO a estructura del sistema educativo mediante la reforma de la Ley Estatal de Educación, propuesta ya por el sindicato y el gobernador al Congreso local. Su intención es incidir en todas las escuelas de educación básica del estado. Seguirá siendo el plan del magisterio a pesar de la reforma educativa.

<sup>6</sup> Las políticas del Estado mexicano hacia la diversidad cultural se han caracterizado precisamente por eso: primero el despojo porfirista y el etnocidio postrevolucionario, luego la incorporación e integración domesticadoras. En el caso de la educación, ni el modelo bilingüe-bicultural ni el intercultural significaban una intención liberadora del indígena impulsada por el Estado. Primero se buscó su erradicación lingüística y cultural y luego su domesticación. Se han llegado a apreciar selectivamente los aspectos bellos de las culturas —bailes, música, algunas costumbres, expresión lingüística—, pero la interculturalidad no es una práctica selectiva ni un asunto estético.

<sup>7</sup> “Lo Uno es así el elemento separado que totaliza bajo su imperio y mando a la multiplicidad. La liberación, desde esta perspectiva, está en el Dos, en la forma más elemental de la multiplicidad, como comunión de la multiplicidad, como reunión de lo diverso, en donde ningún elemento se sitúa por encima del resto” (Fernández, 2009: 370).

<sup>8</sup> “El TPP es un tribunal ético internacional de carácter no gubernamental, que, como tal, examina las causas de la violación de los derechos fundamentales de los pueblos, determina si, en efecto, han sido violados tales derechos y, finalmente, denuncia ante la opinión pública internacional a los autores de dichas violaciones; está conformado por múltiples personalidades de reconocida autoridad moral provenientes de diversos países, disciplinas y horizontes ideológicos. La misión del TPP es promover el respeto universal y efectivo de los derechos fundamentales de los pueblos, de las minorías y de los individuos; y su labor se encamina, precisamente, a la construcción de una legislación que proteja tales derechos” (ver: <http://www.tppmexico.org/que-es-el-tpp/>).

<sup>9</sup> Tepoztlán, Morelos, 23 de noviembre de 2012; San Luís Beltrán, Oaxaca, 26-27 de abril de 2013; San Isidro, municipio de San Gabriel, Jalisco, 28-30 de junio de 2013; Maní, Yucatán, 9-10 de noviembre de 2013; Ciudad Universitaria, D.F., 12-14 de noviembre de 2013.

<sup>10</sup> “Son más de mil 600 personas las que contribuyeron a reconstruir el cuadro de las violaciones y agravios, en representación de los pueblos, comunidades, colectivos y organizaciones que basan su existencia en el cultivo del maíz y en el cuidado de su territorio, respetando la identidad cultural construida a lo largo de los siglos, en función de las generaciones futuras y de la humanidad toda” (Grain, 2014: 240).

<sup>11</sup> El panorama es verdaderamente sombrío en cuanto a la relación del Estado con la diversidad si se revisan los fallos de todas las audiencias de este Tribunal en México, a saber, ocho audiencias temáticas y una transtemática: 1) audiencia temática “Violencia contra los trabajadores”, del 31 de mayo al 2 de junio de 2012, ciudad de México; 2) audiencia temática “Devastación ambiental y derechos de los pueblos”, 15, 16 y 17 de noviembre de 2013, ciudad de México; 3) audiencia temática “Violencia contra el maíz, la soberanía alimentaria y la autonomía”, 19, 20 y 21 de noviembre de 2013, ciudad de México; 4) audiencia transtemática “Represión a los movimientos sociales y los defensores de derechos humanos”, 22, 23 y 24 de noviembre de 2013, ciudad de México; 5) audiencia

temática “Desinformación, censura y violencia contra los comunicadores”, 17, 18 y 19 de septiembre de 2014, ciudad de México; 6) audiencia temática “Feminicidio y violencia de género”, 21, 22 y 23 de septiembre de 2014, Chihuahua, Chihuahua; 7) audiencia temática “Guerra sucia como violencia, impunidad y falta de acceso a la justicia”, 25, 26 y 27 de septiembre de 2014, comunidad indígena de Santa Fe de la Laguna, Quiroga, Michoacán; 8) audiencia temática “Migración, desplazamiento forzado y refugio”, 29 y 30 de septiembre y 1 de octubre de 2014, ciudad de México; 9) audiencia temática sobre “Educación”, 3, 4 y 5 de octubre de 2014, ciudad de México (ver: <http://www.tppmexico.org/documentos/audiencias/>).

<sup>12</sup> Puede estar en las intenciones del Estado: “El planteamiento educativo, por tanto, requiere un esfuerzo institucional por hacer de la educación intercultural un vehículo de formación de nuevas generaciones con una conciencia crítica y valorativa distinta, que puedan desafiar el saber dominante y avancen en la construcción de nuevos criterios de razón y verdad, que sirvan de base a una sociedad más democrática, justa y equitativa. Esto sólo puede lograrse mediante la incorporación de la interculturalidad como principio pedagógico que actúe de manera transversal en todo el sistema educativo” (CGEIB, 2014: 25). Pero el Estado no diseña estrategias para negarse a sí mismo.

<sup>13</sup> Este es un problema extendido. Inmaculada Antolínez informa lo siguiente en un caso norteamericano: “Desde la premisa de que las prácticas y el marco teórico actual sobre educación intercultural en Estados Unidos perpetúan las jerarquías sociales y políticas existentes, Gorski muestra un ejemplo concreto: la Noche de los Tacos (*Taco Night*) en la escuela de primaria en la que estudió. Según el autor, este tipo de prácticas —aunque bien intencionadas— no son suficientes para lograr los objetivos de justicia social implícitos en el modelo de educación intercultural ya que, de alguna manera, conllevan a simplificaciones. Por un lado, la identificación de todos los mexicanos con una práctica cultura concreta, comer tacos; por otro lado, la extensión de que todos los Latinos son iguales y todos están relacionados con símbolos estereotipados tales

como sombreros, canciones folklóricas y, por supuesto, determinados gustos gastronómicos como los tacos y por último; la idea de que a la gente blanca le gusta los tacos, especialmente cómo están preparados en Estados Unidos y que no tienen nada que ver con la forma en que se comen en el propio México” (Antolínez, 2011: 29).

<sup>14</sup> “Artículo 5. En la aplicación y vigilancia del cumplimiento de esta Ley se deberán observar los principios de legalidad, certeza, imparcialidad, objetividad y transparencia”.

### Referencias bibliográficas

- Antolínez, Inmaculada (2010). “Una mirada a la secundaria comunitaria de San Andrés Solaga, análisis FODA”. En *Educación Comunal* núm. 3, febrero. Oaxaca.
- Antolínez, Inmaculada (2011). “Contextualización del significado de la educación intercultural a través de una mirada comparativa: Estados Unidos, Europa y América Latina”. En *Papeles del CEIC*, núm. 73, septiembre. Sevilla.
- BICAP (Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente) (2001). *La voz y la palabra del pueblo ayuujk*. México: UPN, BICAP, Miguel Ángel Porrúa.
- Bartolomé, Miguel y Alicia Barabas (1999). *La pluralidad en peligro*. México: INAH, INI.
- CEA-UIIA (Centro de Estudios Ayuuk. Universidad Indígena Intercultural Ayuuk) (2006). *Hacia dónde vamos. Un diagnóstico de la región mixe*. México: CDI, Sistema Universitario Jesuita.
- Clastres, Pierre (1981). *Investigaciones en antropología política*. Barcelona: Gedisa.
- CMPIO (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca) (2003). *Tequio pedagógico. Colaboración pedagógica en comunidad*. Oaxaca: CMPIO, Fundación Spencer.
- CMPIO (Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca) (2009). “Nidos de lengua”. En *Educación Comunal*, núm. 2, julio. Oaxaca.
- CSEIIO (Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca) (2005). *Modelo de educación integral indígena*. Oaxaca: CSEIIO.

- CGEIB (Coordinación General de Educación Intercultural y Bilingüe) (2014). "Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018". En *Diario Oficial de la Federación*, 28 de abril de 2014. México: CGEIB.
- DOF (2001). "Acuerdo por el que se establece la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe". En *Diario Oficial de la Federación*, lunes 22 de enero. México.
- DOF (2013), "Ley General del Servicio Profesional Docente. México". En *Diario Oficial de la Federación*, lunes 22 de enero. Disponible en: [www.dof.gob.mx/nota\\_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013](http://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5313843&fecha=11/09/2013) (consultado en enero de 2015).
- Estrada, Guillermo (2008). "La experiencia del Centro de Estudios Ayuuk-Universidad Indígena Intercultural Ayuuk". En Daniel Mato, *Diversidad cultural e interculturalidad en educación superior*. Caracas: Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe.
- Faustino, Cuauhtémoc y Benjamín Maldonado (comp.) (2015). *Investigaciones y debates en la UESA. t I. Los académicos*. Oaxaca: CSEIIO.
- Fernández, Guido (2009). "Unidad y jerarquía en la polis griega: una lectura de Pierre Clastres". Ponencia presentada en las III Jornadas Nacionales de Historia Antigua, II Jornadas Internacionales de Historia Antigua. Argentina, Universidad Nacional de Córdoba, mayo.
- Gallardo, Crisóforo (2013). *Educación escolar, política comunal e ideología étnica: los maestros indígenas de Santa María Tlahuitoltepec*. Tesis de maestría en Antropología Social, CIESAS Pacífico Sur, Oaxaca.
- García, Víctor (comp.) (2003). *Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca. Guía académica 2002-2003*. Oaxaca: Fondo Editorial del IEEPO.
- González, Érica (2004). *Significados escolares en un bachillerato mixte*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe-SEP.
- Grain (2014). *¡No toquen nuestro maíz! (el sistema agroalimentario industrial devasta y los pueblos en México resisten)*. México: Grain, Editorial Itaca.
- IEEPO (Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca) (2004). "Proyecto de secundaria para la atención de comunidades pertenecientes a los pueblos originarios del estado de Oaxaca". Oaxaca: IEEPO (documento inédito).
- IEEPO (Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca) 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](http://www.transformacion-educativa.com/attachments/article/78/CuadernilloPTEO.pdf) (consultado en enero de 2015).
- Maestros de la Nación Ñu Savi (2012). *Currícula comunal para la educación de los pueblos originarios de Oaxaca*. Oaxaca: Consejo Técnico de la Nación Ñu Savi.
- Maldonado, Benjamín (2002). *Los indios en las aulas. Dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. México: Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- Maldonado, Benjamín (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Tesis doctoral, Universidad de Leiden. Disponible en: <https://openaccess.leidenuniv.nl/bitstream/handle/1887/15950/fulltext.pdf?sequence=2> (consultado en enero de 2015).
- Maldonado, Benjamín (coord.) (2011), *La investigación como proyecto de aprendizaje en la Secundaria Comunitaria Indígena de San Andrés Solaga, Oaxaca*. Informe para la Red Latinoamericana de Convivencia Escolar. Oaxaca: Coordinación Estatal de Escuelas de Educación Secundaria Comunitaria Indígena, Febrero.
- Maldonado, Benjamín (en prensa). "La educación comunitaria en Oaxaca: fundamentos, experiencias y características". Ponencia presentada en el Primer Encuentro Internacional de Experiencias de Pedagogía Crítica en América Latina, UNAM, febrero.
- Maldonado, Benjamín y Fidel Pérez (coord.) (2004). *Educación integral para los pueblos indígenas de Oaxaca. Los primeros pasos de un proyecto innovador: el Bachillerato Integral Comunitario 2001-2004*. Oaxaca: Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca.
- Maldonado, Carlos Luis (2014). *Política intercultural, educación comunitaria y lengua originaria. Historias de vida escolar de los jóvenes de la UESA-LEMSC*. Tesis de licenciatura, Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO, Oaxaca.

- Maldonado, Carlos Luis y Eduardo García (coord.) (2013). *10 años del CSEIIO desde una mirada universitaria*. Alotepec, Oaxaca: CSEIIO-UESA.
- Marshall, Anna (2008). "Fighting the System from Within: CMPIO and Education Reform". En *Educación Comunal*, núm. 1, diciembre. Oaxaca.
- Meyer, Lois et al. (coord.) (2004). *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Fondo Editorial del IEEPO.
- Meyer, Lois y Fernando Soberanes (2009). *El nido de lengua. Orientación para sus guías*. Oaxaca: CMPIO, CNEII, CSEIIO.
- Motola, Sarah (2009). "Protesta pedagógica: Educación alternativa creada por y para la gente de los pueblos originarios de Oaxaca que preservan la heterogeneidad de la cultura mexicana". En *Educación Comunal*, núm. 2, julio. Oaxaca.
- Pardo, Teresa (2009). "El contexto de la experiencia educativa del Instituto Comunitario Mixe Kong Oy". En *Cuadernos del Sur*, núm. 27, abril. Oaxaca.
- Reyes, Saúl y Bulmaro Vásquez (2008). "Formar en la diversidad: el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)". En *Tracce*, núm. 53, junio. México.
- Robles, Sofía y Rafael Cardoso (comp.) (2007), *Floriberto Díaz escrito*. México: UNAM.
- Slutsky-Moore, Raisa (2011). "¿Aprendemos juntos? Guiando la educación comunitaria en Oaxaca". En *Educación Comunal*, núm. 4-5, julio. Oaxaca.
- Vargas, Mónica (2005). *Nunca más un México sin nosotros. Expresiones etnopolíticas oaxaqueñas*. México: INAH.
- Villoro, Luis (1998). *Estado plural, pluralidad de culturas*. México: UNAM: Paidós.
- Wagner, Julie (2008). "La Escuela Secundaria Bilingüe Comunitaria en San Pedro Yaneri, Ixtlán". En *Educación Comunal*, núm. 1, diciembre. Oaxaca.

**Cuadro 1. Algunas experiencias actuales de la educación comunitaria en Oaxaca y año de su creación**

Nivel educativo	Educación pública	Educación privada
Inicial	Nidos de lengua (2008) <sup>a</sup>	No
Preescolar	Escuelas de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca <sup>b</sup> Escuelas de las jefaturas mixtecas de la DEI (Maestros de la Nación Ñu Savi) (2009) <sup>c</sup>	No
Primaria	Escuelas de la CMPIO Escuelas de las jefaturas mixtecas de la DEI (Maestros de la Nación Ñu Savi) (2009)	No
Secundaria	Secundarias comunitarias indígenas (2004) <sup>d</sup>	No
Bachillerato	Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (1996) <sup>e</sup> Bachilleratos integrales comunitarios (2001) <sup>f</sup>	Preparatoria José Martí de San Francisco Ixhuatán (1982) Bachillerato Marista de Asunción Ixtaltepec (1987)
Universidad	Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (2000) <sup>g</sup> Unidad de Estudios Superiores de Alotepec (2011) <sup>h</sup> Universidad Comunal Intercultural del Cempoaltépetl (2012)	Instituto Superior Intercultural Ayuuk (2006) <sup>i</sup>

Fuente: elaboración propia.

a) Meyer y Soberanes (2009), CMPIO (2009); b) Vargas (2005), Maldonado (2002), CMPIO (2003), Marshall (2008); c) Maestros de la Nación Ñu Savi (2012); d) IEEPO (2004), Antolínez (2010), Motola (2009), Wagner (2008), Maldonado (2011), Slutsky-Moore (2011); e) BICAP (2001), Gallardo (2013), González (2004); f) CSEIIO (2005), Maldonado y Pérez (2004), Maldonado y García (2013); g) García (2003), Reyes y Vásquez (2008); h) Maldonado y García (2013), Maldonado (2014), Faustino y Maldonado (2015); i) CEA-UIIA (2006), Estrada (2008).