

Benjamín Maldonado Alvarado*

Medio siglo de educación intercultural movilizada desde las diferencias: la CMPIO en Oaxaca

Half a century of intercultural education mobilized from differences: the CMPIO in Oaxaca

Abstract | This paper reviews the proposal for intercultural education as a State policy and contrasts it with a critical view, to argue that if interculturality is a characteristic that society should have, it can be advanced by training students in a model that reaffirms their differences, and from them, advance to the construction of a dialogue between different, not unequal, people. An educational model with an intercultural focus seems insufficient and imprecise. The history of the main proposals of the Coalition of Indigenous Teachers and Promoters of Oaxaca (CMPIO), in 50 years of union and pedagogical struggle, will be taken as a reference to propose that intercultural education can be a process of social mobilization based on a pedagogy of differences. The objective is not to criticize intercultural education but to propose that its construction makes a lot of sense if the differences that will dialogue are strengthened.

Keywords | indigenous education | interculturality | pedagogy of differences | mobilization in Oaxaca.

Resumen | En este trabajo se hace una revisión de la propuesta de educación intercultural como política de Estado y se contrasta con una mirada crítica, para argumentar que si la interculturalidad es una característica la cual debe tener la sociedad, se puede avanzar hacia ella formando estudiantes en un modelo reafirmando sus diferencias para, desde ellas, avanzar en la construcción de un diálogo entre diferentes, no desiguales. Un modelo educativo con enfoque intercultural parece insuficiente e impreciso. Se tomará la historia de las principales propuestas de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), en 50 años de lucha sindical y pedagógica, como referente para proponer que la educación intercultural puede ser un proceso de movilización social basado en una pedagogía de las diferencias. El objetivo no es criticar la educación intercultural sino proponer que su construcción tiene mucho sentido si se fortalecen las diferencias con las cuales se habrá de dialogar.

Recibido: 26 de junio, 2024.

Aceptado: 11 de septiembre, 2024.

* Universidad Nacional Autónoma de México, Facultad de Estudios Superiores Aragón, División de Estudios de Posgrado e Investigación.

Correo electrónico: posgrado.benjaminmaldonado@aragon.unam.mx

Maldonado Alvarado, Benjamín. «Medio siglo de educación intercultural movilizada desde las diferencias: la CMPIO en Oaxaca.» *INTER DISCIPLINA* vol. 13, n° 36 (mayo-agosto 2025): 83-104.

doi: <https://doi.org/10.22201/ceiich.24485705e.2025.36.91358>

Palabras clave | educación indígena | interculturalidad | pedagogía de las diferencias | movilización en Oaxaca.

Introducción

INTERCULTURALIDAD ES UN CONCEPTO con un amplio rango de interpretaciones pudiéndose asumir incluso desde posturas antagónicas, porque puede responder a intereses distintos. Puede ser una concesión del Estado y también puede ser parte de las luchas contra los intereses defendidos por el Estado. En el caso de la educación, ámbito principal en el cual se define como política pública, la interculturalidad va desde ser un enfoque en un modelo escolar hasta ser un horizonte orientador de las luchas por una formación pertinente.

Frente a la interculturalidad de Estado expresada en la política nacional de educación intercultural a partir de este siglo, es importante ubicar la interculturalidad crítica como un proceso el cual implica una lucha permanente en varios frentes, y articulada con la sociedad desde la escuela.

En este texto, planteamos que en el trabajo docente hay una gran distancia entre el modelo de educación intercultural promovido por el Estado como política pública y la educación alternativa impulsada por los maestros con una perspectiva crítica de ese modelo. La diferencia no se ubica principalmente en el modelo pedagógico, sino en el fin político de la educación: mientras la educación intercultural de Estado supone poder promover el respeto a las diferencias en el aula, sin necesidad de un cambio social profundo, la educación crítica ve la interculturalidad como un modelo de sociedad resultante del cambio profundo que se impulse, y para tal objetivo forma a los estudiantes.

Por ello, nombrar o autonombrar intercultural al tipo de educación llevada a cabo en las escuelas mexicanas es una generalización sin permitir ver sus diferencias. Por ejemplo, la Nueva Escuela Mexicana y el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca afirman ambos ser modelos interculturales, pero los intereses del Estado mexicano y del magisterio oaxaqueño son antagónicos, o cuando menos no son coincidentes. Para revisar los trabajos de una organización contrahegemónica, como la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), frente al modelo de interculturalidad, proponemos un concepto con el cual destaquen sus intereses y su estilo pedagógico y político.

Utilizamos el concepto de *educación intercultural movilizadora* para definir un tipo de educación ubicada desde la diferencia, y para impulsar acciones educativas tendientes a formar a las personas las cuales, desde su otredad o mirada otra, luchan por transformar el mundo hacia la interculturalidad. Desde esta visión, tomamos el ejemplo de la CMPIO para tratar de entender el sentido de la educación intercultural movilizándose desde una pedagogía cuya intención es la

de fortalecer las diferencias culturales en vez de desdibujarlas al buscar como fin su convivencia armónica.

El marco en el cual se ubican las diferencias definitorias de las comunidades oaxaqueñas es su comunalidad o modo de vida comunal. En torno a ella giran las diferencias culturales, las cuales movilizan la educación alternativa. Más adelante se profundizará en la correlación entre la comunalidad y el quehacer de la CMPIO.

La CMPIO es la organización de indígenas más antigua en Oaxaca y sus acciones y propuestas permiten dibujar el tipo de educación concibiendo lo intercultural desde una mirada distinta a la oficial, la mirada del otro, del diferente, movilizadora durante cinco décadas para construir la educación pertinente para el sujeto quien construirá, precisamente, una sociedad intercultural.

La propuesta de lectura de la historia de la CMPIO aquí presentada no es una elaboración de ellos/as sino mía, un aporte a la reflexión sobre sus actividades, logros y sentidos, basada en mis propias observaciones y aprendizajes sobre varios de sus trabajos durante un acompañamiento de más de 40 años.

La interculturalidad de Estado

Podemos fijar el origen formal de la educación intercultural en México como política de Estado en educación a partir de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), dentro de la Secretaría de Educación Pública, el 16 de enero de 2001. Antes, la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) de la SEP se había creado en 1978, para dirigir desde entonces la educación básica para estudiantes indígenas con el método bilingüe-bicultural. La “transición” hacia el modelo intercultural se realizaría a finales del siglo y se concretaría con la CGEIB (Vergara 2021, 14). El concepto de interculturalidad promovido por esta Coordinación es clave para entender el rechazo a ese modelo en el caso de la CMPIO.

Al presentar el Programa Especial de Educación Intercultural 2014-2018, el entonces titular de la SEP, Emilio Chuayffet, informaba que:

Los propósitos generales de este programa están dirigidos a introducir prácticas educativas para la interculturalidad con un sustento teórico y metodológico. Para aprender a ser ciudadanos de una sociedad abierta a la diferencia es necesario cambiar los métodos para permitir reconocer las diversas culturas, al tiempo que se relacionan con ellas de una manera más equitativa, más justa y más respetuosa. (CGEIB-SEP 2014, 7)

En este documento rector de la última etapa de la Coordinación, desde donde se definía y conducía la educación intercultural en México, se reconocía como

objetivo (aprender a) ser una sociedad abierta a la diferencia. Allí mismo, se abundaba sobre la Interculturalidad —siguiendo a Luis Villoro— como:

[...] una alternativa para repensar y reorganizar el orden social, porque insiste en la interacción justa entre las culturas y las lenguas como figuras del mundo y porque recalca que lo decisivo es dejar espacios y tiempos para que dichas figuras se conviertan en mundos reales. Así, en la interculturalidad se reconoce al otro como diverso, sin borrarlo, sino comprendiéndolo y respetándolo. (CGEIB-SEP 2014, 86)

Y, con más precisión, se señalaba lo siguiente:

La interculturalidad se entiende como un proyecto social amplio, una postura filosófica y un funcionamiento cotidiano ante la vida; constituye una alternativa que induce a replantear y reorganizar el orden social, porque insiste en la comunicación justa entre las culturas como figuras del mundo y recalca la importancia de dejar libres espacios y tiempos para que dichas figuras puedan convertirse en mundos reales. Por ende, la interculturalidad reconoce al *otro* como diferente. No lo borra ni lo aparta, sino que busca comprenderlo, dialogar con él y respetarlo. (Schmelkes *et al.* 2004, 40-41)

Entonces, el concepto que fundamenta la orientación intercultural de la política pública educativa es el de la diferencia, el otro, el diferente, tratando de establecer una relación menos asimétrica con él. Así, el otro-diferente es el sujeto con el cual se pretende interactuar. Pero el Estado mexicano concentra esta intención en el ámbito educativo y reduciéndolo a uno de los actores de la nación: el indígena. Se trata de un “nosotros” (el Estado y la nación mestiza) el cual puede pensar a los “otros” (indígenas) en función de sus condiciones de igualdad, es decir, de sus derechos como ciudadano, y ya no en función de sus diferencias resultantes de su condición de indio y pobre:

La construcción de la relación entre el Estado y la sociedad no indígena con los pueblos originarios [...] supone el reto de la transformación epistémica y ético-política yendo desde concebir a tales pueblos originarios como *sujetos de atención pública* e inspiradora de concepciones paternalistas y, por ende, racistas en el fondo, a considerarlos *sujetos de derecho*, susceptibles de ejercer formas alternativas de ciudadanía. (Schmelkes *et al.* 2004, 42)

La interculturalidad queda anclada como una tarea de Estado para un sector:

Esta tarea implica el reconocimiento y la dignificación de las culturas originarias, tanto para los pueblos indígenas, como para el resto de la sociedad mexicana. Con ello:

[...] se busca contribuir, desde el ámbito educativo, a eliminar las graves asimetrías valorativas derivadas de relaciones de subordinación, discriminación y racismo, las cuales tienen una honda raigambre en nuestro país. Transformar estas relaciones y actitudes es una tarea vital para el desarrollo equilibrado de la nación pluricultural a la cual pertenecemos. (CGEIB-SEP 2014, 10)

La “tarea” se reduciría un poco más a un enfoque, pues:

[...] para que la interculturalidad se cristalice en la práctica, se opta por hablar del enfoque intercultural, nombrando así a la perspectiva, la mirada intercultural que orienta la acción. Así, el enfoque intercultural se encuentra orientado fundamentalmente por una serie de principios, los cuales proponen modificar las formas de abordar y entender la diversidad en diferentes dimensiones de las relaciones sociales. (Becerra y Campos 2018, 14)

El Estado hizo su mayor esfuerzo por pensar la interculturalidad como una forma de relación social justa, promoviendo la valoración de la diversidad cultural del otro, del diferente, desde un aula inclusiva y no racista. Pero su intención y acción se mostraron pobres y demagógicas al quedar de origen reducidas a la educación indígena, pues surgió en la SEP a través de la CGEIB para atender los niveles educativos que no atendía la Dirección de Educación Indígena de la SEP.

Se ha promovido la definición de educación intercultural, entendida como aquella que considera el conjunto de procesos pedagógicos que tienen la intención de conducir la formación de personas capaces de comprender la realidad desde diversas ópticas culturales e intervenir en los procesos de transformación social con respeto y plena conciencia de los beneficios que conlleva la diversidad cultural. Es decir, se pretende la formación de personas que reconozcan su propia identidad cultural como una construcción particular y que, en consecuencia, acepten otras lógicas culturales en un plano de igualdad, que intenten comprenderlas y sean capaces de asumir una postura ética y crítica frente a todas ellas. (Salmerón 2010, 110)

La interculturalidad como política de Estado no era una nueva forma de relación con sujetos de derecho, porque no habría interculturalidad más que precaria en todos los ámbitos de la vida, como el derecho, la comunicación, la salud, etc. En la educación se orientaba principalmente a la minoría indígena y no a la mayoría nacional. Y en los planes de estudio se materializó como un simple enfoque, para el cual no se ha capacitado a los docentes ni se cuenta con materiales. Para colmo, el resultado ha sido pobre, como lo reconocía el propio Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación en 2018:

La educación de niñas, niños y adolescentes indígenas (NNA) es, sin duda, una de las grandes deudas sociales del Sistema Educativo Nacional (SEN). Aun cuando el Estado mexicano ha diseñado y puesto en marcha diversas acciones en materia educativa dirigidas a esta población, han sido insuficientes, sobre todo si se les compara con la atención educativa dirigida a la población no indígena.

En términos generales, la población infantil indígena muestra un enorme rezago educativo, con altas tasas de analfabetismo y bajos niveles de logro académico. Dicha situación se explica tanto por las malas condiciones en las cuales los indígenas reciben educación como por la poca pertinencia cultural y lingüística de la enseñanza que les es impartida. (INEE 2018, 1)

Una visión crítica de lo intercultural en educación

El problema principal de la interculturalidad de Estado es tratarse de una relación del Estado (y los mestizos) con los otros (los indígenas), con la cual se pretende convencer a la mayoría de reconocer, aceptar y apreciar a la minoría, lo cual no está mal, pero es la parte hegemónica tratando de convencer al “nosotros” de valorar a los “otros”, es la voz gubernamental conduciendo mayorías y proponiéndoles disminuir su menosprecio y maltrato a las minorías; en suma, no es la minoría haciéndose ver, oír y respetar, expresando sus necesidades e intereses a través de su propia voz y mirada. Así no hay lugar para algún diálogo.

En el discurso dominante “la diversidad son los demás, son ellos y ellas. Así, el “yo” y el “nosotros” vuelven a guardar para sí el privilegio de la palabra y de la mirada que nombra y visibiliza al otro. (Skliar y Téllez 2008, 109)

En otras palabras, la interculturalidad de Estado es necesariamente una mirada desde arriba, la cual pretende no tener la dureza propia de su posición y función, caracterizada por el racismo, la exclusión y la obsesión de uniformidad disolviendo al máximo la diferencia de los otros. La distancia habida entre la vocación monoculturalizadora del Estado nación y su política contemporánea de valoración de la diferencia no solo es grande, sino que las “buenas intenciones” no pueden ir en contra de las funciones básicas del Estado, de su razón de ser nacional y de su forma de construir nacionalidad.

Es la alteridad la que pone a prueba y refuta toda intención y toda tentación de creer que lo que ocurre, ocurre solo ante nuestra mirada, ocurre solo delante de nuestras narices, ocurre solo dentro de nuestros discursos, ocurre únicamente bajo el dominio de nuestros dispositivos pedagógicos. (Skliar y Téllez 2008, 112-113)

La intención del Estado, expresada en la educación intercultural, se enreda en su vocación de diluir las diferencias y queda evidenciada en un proceso, al cual Carlos Skliar y Magaldy Téllez llaman diferencialismo, yendo mucho más allá de la educación indígena a la cual se circunscribe la interculturalidad de Estado en México:

La educación en general no se demuestra preocupada con las diferencias sino con aquello que podríamos denominar como cierta obsesión por los “diferentes”, por los “extraños”, o tal vez en otro sentido, por los “anormales”. Nos parece crucial trazar aquí un rápido semblante sobre esta cuestión pues se viene confundiendo, digamos que trágicamente, la/s diferencia/s con los sujetos pensados como “diferentes”. Los “diferentes” obedecen a una construcción, una invención, son un reflejo de un largo proceso que podríamos llamar de “diferencialismo”, esto es, una actitud —sin dudas racista— de separación y de disminución o empequeñecimiento de algunos trazos, de algunas marcas, de identidades en relación con la vasta generalidad de diferencias.

Las diferencias no pueden ser presentadas ni descritas en términos de mejor o peor, bien o mal, superior o inferior, positivas o negativas, etc. Son de un modo crucial, álgido, simplemente diferencias. Pero el hecho de traducir algunas de ellas como “diferentes” y ya no como diferencias, vuelve a posicionar estas marcas como contrarias, como opuestas y como negativas a la idea de “norma”, de lo “normal”, de lo “correcto”, lo “positivo”, de lo “mejor”, etc. [...]. Y es ese “diferencialismo” el cual determina que, por ejemplo, la mujer sea considerada el problema en la diferencia de género; que el negro sea considerado el problema en la diferencia racial; que el niño o el anciano sean considerados el problema en la diferencia de edad; que el sordo sea el problema en la diferencia de lengua, etcétera. (Skliar y Téllez 2008, 9-10)

Al cuestionar todo proyecto de una educación ideal donde el Estado impone como certeza aquella a la cual todos debemos sujetarnos, Skliar y Téllez sostienen lo imprescindible de resistir frente a esa mirada y sus concreciones y, en términos de lo que estamos tratando, esto significa resistir frente a la interculturalidad.

[...] se trata de resistir a este proyecto que prescribe y proscribire, que secuestra lo inesperado, que clausura incertidumbres y tensiones excluyendo toda posibilidad de crítica y creación en el espacio educativo. Resistir, inventando un modo otro de pensar, decir, sentir y hacer eso que llamamos educar, teniendo en cuenta que en ello se juegan una ética y una estética de la existencia.

Educar como arte es un acto de resistencia a los modelos dominantes de pensar, decir, hacer y sentir. Por eso también es un acto creador el cual nos transforma, y nos

libera de nosotros mismos respecto de cómo pensamos, decimos, hacemos y sentimos. Sin esta resistencia no hay acto creador, no hay arte de educar como arte de tejer encuentros. Hay otras cosas: hay imposición al otro, hay fabricación del otro, hay dominio sobre el otro, ese otro que vemos y tratamos como objeto en una relación la cual se vuelve puramente instrumental. (Skliar y Téllez 2008, 143)

En los dos polos de la interculturalidad en educación se encuentran, por un lado, la política de Estado, la cual trató de orientarla desde su CGEIB. Y, en el otro lado, están las propuestas de educación alternativa, contrahegemónica y desafiante de la política pública, las cuales han impulsado principalmente los maestros democráticos agrupados en la CNTE, en especial los de educación indígena en la Sección 22 de Oaxaca.

La segunda se rebela contra la primera y ha generado múltiples propuestas pedagógicas pudiéndolas considerar una verdadera política pública social, no gubernamental, una política educativa comunitaria, la cual, si no desde abajo al menos no desde arriba, ha generado espacios y propuestas fundamentándola como política educativa alternativa (Morales 2017; Maldonado 2018).

Con estas bases revisaremos la historia de 50 años de lucha de la CMPIO formando niños, quienes promoverán el cambio de México hacia un país intercultural, mediante acciones pedagógicas contrarias a la educación llamada intercultural por el Estado.

La Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO)

La CMPIO es la organización indígena contestataria más antigua de Oaxaca. Se creó en 1974, con 350 docentes llamados promotores, ante la necesidad, como egresados del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), de obtener plazas para desarrollar su trabajo educativo pero también en contra del método de castellanización impulsado por ese instituto, logrando quedar adscritos a la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI). La lucha no era sencilla porque el IIISEO había sido creado con apoyo de El Colegio de México y contaba con importantes intelectuales en su planta; además, su directora fundadora era Gloria Ruiz de Bravo Ahuja, esposa del entonces gobernador de Oaxaca, Víctor Bravo Ahuja. Habría de iniciarse la lucha contra el proyecto de la familia gobernante, contra la castellanización y contra un concepto de definiciones múltiples (como el de interculturalidad) el cual se trataba de la aculturación como sustento de la política de integración:

El llamado “problema indígena” es visto, dentro del Instituto de Investigación e Integración Social de Oaxaca (IIISEO), como el conflicto de las relaciones desequilibradas

y subordinadas entre dos grupos culturalmente distintos: los mestizos y los indígenas, integrados ambos en una sola estructura social. La función del IIISEO es básicamente educativa y de investigación alrededor de la integración, fenómeno que supone el establecimiento de las relaciones armónicas y equilibradas de los indígenas con la población nacional; también supone un proceso continuado de aculturación, por medio del cual uno de los grupos, el indígena, adopta del otro ciertas innovaciones técnicas, ciertos principios científicos, algunos patrones culturales, etc., pero conserva su propio *ethos* cultural, sus valores, sus principios. (Nolasco 1974, 25)

Los años siguientes son de lucha laboral y contra el etnocidio en medio de las definiciones institucionales del sistema educativo: en 1975, pasan a formar parte de la Dirección General de Educación Normal, y, en 1978, la DGEEMI se transforma en Dirección General de Educación Indígena, a la cual pasarían a pertenecer. Es en ese 1978, cuando se movilizan masivamente al Distrito Federal, toman la SEP, logrando el 25 de noviembre su reconocimiento como Jefatura de Zonas de Supervisión de Educación Indígena en Oaxaca número 21, llamada Plan Piloto. Participan de manera decisiva en la constitución del Movimiento Democrático de Trabajadores de la Educación de Oaxaca, ganando las elecciones del Comité Ejecutivo de la Sección 22 del SNTE en mayo de 1980. Dos años después se constituyen como la delegación sindical D-I-211.

En el mismo 1982 y con el fin de formarse profesionalmente en una mirada útil a sus fines étnicos y políticos, logran que la Escuela Nacional de Antropología e Historia creara una licenciatura de modalidad abierta para poder los miembros de la CMPIO y de educación indígena estudiar la carrera (Maldonado 2019). De la lucha contra el etnocidio se pasaba a la lucha por la comunalidad, concepto del cual se apropiaron, y pasando a ser pieza fundamental en sus definiciones, sustentando el concepto de resistencia étnica. El apoyo académico-político en la antropología sería clave en el desarrollo de la CMPIO y de la educación indígena en Oaxaca pues, como firma Andrés Fábregas:

La “visión antropológica”, la defensa de la variedad cultural como el componente del género humano, es lo que otorga a la antropología no solo la experiencia en estos temas, sino el compromiso de aportar los elementos que renueven nuestros sistemas educativos desde sus bases.

Transitar de la teoría de la aculturación-asimilación a la aplicación del concepto de interculturalidad en un país como México, implica un proceso de cambio que trasciende al sistema educativo e implica a la sociedad entera. Es así porque de lo que se trata es de la reorganización de las relaciones sociales en su conjunto, buscando desterrar la inequidad, el flagelo de nuestros pueblos, y llegar a sociedades equitativas,

las cuales se abran al potencial infinito de la creatividad que la variedad cultural implica. (Fábregas 2012, 7)

Vino otro gran impulso a la educación indígena con los Encuentros Estatales de Intercambio de Experiencias Educativas en el Medio Indígena, promovidos por la CMPIO junto con otras instituciones, entre 1987 y 1992. Estos encuentros mostraron el haber una gran cantidad de maestros dentro y fuera de la CMPIO, los cuales trataban de hacer de la educación bilingüe-bicultural un modelo pertinente o de generar experiencias innovadoras fuera de ese modelo.

Tanto la Escuela como los Encuentros se vieron fuertemente influidos por el movimiento 500 Años de Resistencia India, Negra y Popular, en el cual participó la CMPIO. El movimiento, desarrollado entre 1989 y 1992, tendría una gran importancia fundadora que alimentaría los nuevos proyectos los cuales encontrarían horizontes alternativos a raíz del levantamiento zapatista dejando este ver, desde 1994, las posibilidades de un nuevo país.

En una carta abierta del 13 de mayo de 1992, la CMPIO dejaba ver con claridad varias de sus orientaciones: innovar y realizar actividades con la comunidad, seguir el ejemplo de la organización comunitaria y luchar contra la ignorancia provocada por el sistema educativo en los niños.

Llevamos 21 años trabajando en nuestras comunidades indígenas. Durante este tiempo hemos laborado conforme a los planes y programas de moda sexenal, desarrollando paralelamente iniciativas propias tanto en el trabajo docente como en el extraescolar [...].

Hemos constituido, a semejanza de nuestras comunidades, una organización para el trabajo y para la defensa de nuestros derechos, lo cual nos ha permitido buscar nuevos caminos en la labor educativa [...].

Lucharemos contra las políticas educativas que intentan conducir a los niños del medio indígena por el camino de la ignorancia, al no prepararlos para la vida dentro de la comunidad ni para vivir fuera de ella. (CMPIO 2004, 7)

El sentido profundo de la educación impulsada por la CMPIO debía ser doble e inusual: formar a los niños para la vida dentro de la comunidad (es decir, para dar continuidad al proyecto comunitario de resistencia cultural) y también para vivir fuera de la comunidad, pero con los pies en la tierra, esto es, desde una territorialidad extendida por la comunidad.

En el contexto generado por la rebelión zapatista, la CMPIO desarrollaba un movimiento pedagógico propuesto al MDTEO para dar el mismo peso a lo pedagógico que a lo laboral, y la asamblea general de la Sección 22 en diciembre de

1995 acordó impulsarlo en todas las escuelas. Dos décadas de lucha desde la diferencia por una educación pertinente, permitían a la CMPIO proponer a la poderosa y combativa Sección 22 del SNTE/CNTE una reorientación de la lucha hacia lo pedagógico, con base en la experiencia acumulada.

En la búsqueda de una educación alternativa para los pueblos originarios y contando con una vasta experiencia de trabajo docente y de comunidad, bajo el enfoque de la teoría de la liberación vinculada estrechamente con nuestra lucha social y nuestra práctica orientada por la teoría pedagógica de Paulo Freire, las técnicas Freinet y el método de diálogo cultural desarrollados por Juan José Rendón y colaboradores, va surgiendo poco a poco la idea de un Movimiento Pedagógico, el cual, desde el periodo escolar 1995-1996, empezaría a servir como eje de nuestro trabajo diario como docentes, en el cual confluirían las experiencias de muchos años de trabajo y de proyectos que cada compañero, escuela, zona o región desarrollaron. (CMPIO 2003, 3)

Los principios orientadores de este movimiento, discutidos y aprobados en asamblea, fueron seis:

- Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas originarias.
- Hace presente la ciencia en las escuelas.
- Democratizar la educación.
- Impulsar la producción y proteger el medio ambiente.
- Humanizar la educación.
- Hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas.

La CMPIO percibía que la educación pertinente para los pueblos originarios, los cuales se resistían al colonialismo capitalista expresado en las políticas públicas, debía tener como eje lo propio (lengua y cultura, sobrentendiendo aquí la vida comunal) para articular otros conocimientos y orientar el sistema educativo.

El acuerdo de la Sección 22, adoptando en 1995 la propuesta de movimiento pedagógico de la CMPIO sería olvidado por varios niveles, pero la Dirección de Educación Indígena (DEI) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) y especialmente la CMPIO lo continuaron a través de la Marcha de las Identidades Étnicas y de los Talleres de Diálogo Cultural, los cursos de inducción, el Tequio Pedagógico y múltiples consultas de la CMPIO con niños, padres de familia y autoridades comunitarias. También participaba y fomentaba la participación en foros estatales como el de la niñez. El modelo educativo alternativo en Oaxaca se alimentaba cada vez más de las formas de educación comunitaria, las cuales se impulsaban teórica y prácticamente con base en la comunalidad como parte del Movimiento Pedagógico en Educación Indígena.

Desde la CMPIO se pensó e impulsó, en 2003, el proyecto de las Secundarias Comunitarias Indígenas y luego se vivió fuertemente, en el 2006, la experiencia de la APPO sin detener su marcha educativa. Su participación en la creación y vida del contrahegemónico Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural ha sido de gran relevancia desde 2009. La educación inicial se convirtió en uno de sus objetivos y formaba parte del equipo conjunto del MDTEO y el gobierno del estado para la formulación del PTEO y de la iniciativa de Ley de Educación, cuando vino la agresión a través de la reforma y la ruptura de relaciones a través la creación del Nuevo IEEPO en 2015 (por cierto, no debemos olvidar que el desprecio del gobierno mexicano por la interculturalidad quedó claro cuando Moisés Robles, siendo director del IEEPO, condujo la agresión contra la Sección 22 en 2015, y fue premiado por ello en 2016 al nombrarlo titular de la CGEIB de la SEP, a la cual también hundió).

Vendrían los años de la pandemia en el contexto contradictorio de la mal llamada Cuarta Transformación, y la CMPIO sigue caminando y abriendo caminos.

Al cumplir 50 años de su fundación y seguir activa, la CMPIO cuenta con más de 1,300 integrantes trabajando en 400 escuelas de educación preescolar, primaria y centros de educación inicial en todas las regiones del estado de Oaxaca, organizadas en 24 zonas escolares.

Su lucha muestra intereses y preocupaciones constantes pudiéndose leer estas en la perspectiva de impulsar una educación de la diferencia desde la diferencia, con la cual formar a los niños que puedan luchar por construir un México intercultural. En ese sentido, planteamos que su historia de medio siglo puede mostrar su sentido profundo si se le mira como interculturalidad movilizadora.

Interculturalidad movilizadora: la lucha por la diferencia desde las diferencias

Parafraseando a Paulo Freire y con base en los aportes de Carlos Skliar y Magaldy Téllez, podemos decir que la educación intercultural no crea interculturalidad; forma a los niños y jóvenes quienes lucharán por crear un mundo intercultural.

Esa sería una lectura pertinente de la historia de la CMPIO: no ha abrazado la causa intercultural sino que ha luchado desde la diferencia por una educación en las diferencias formando estudiantes, los cuales puedan luchar desde lo propio fortalecido por construir un mundo intercultural, donde las diferencias y los diferentes dialoguen en condiciones equilibradas, no desiguales.

Si pretendiéramos recorrer la historia de la CMPIO buscando las formas en las cuales ha promovido y practicado la educación intercultural, los resultados serían pobres, dado que ni en su discurso ni en su práctica ha tratado de apropiarse de ese concepto ni de su modelo educativo, porque "La educación en las

comunidades indígenas está en completo abandono. La educación bilingüe intercultural solo existe en los discursos, y las autoridades parecen ignorarlo o no interesarse" (CMPIO 2001). Más allá de la educación intercultural, sus intereses están en la lucha por lograr una sociedad intercultural a través de una educación, la cual fortalezca las diferencias etnopolíticas de los educandos y sus padres.

Veremos entonces algunos de los conceptos movilizados, los cuales han dirigidó la lucha por una educación formando en las diferencias, consolidándolas. Y en ese proceso, como se verá, han ido permanentemente contra el Estado, contra las políticas educativas cuya bondad posible se derrumba ante el sistema educativo intolerante, basado en una normatividad endurecida.

Además, es importante recalcar que la movilización de las diferencias hacia la interculturalidad implica necesariamente a la sociedad, a los padres de familia y autoridades locales. El objetivo de la educación crítica y alternativa no puede reducirse a un plan de estudios a desarrollar en el aula, sino que debe trascender hacia el fortalecimiento extraescolar de las diferencias, en la comunidad. Esto no lo tiene el modelo gubernamental.

Fortalecer la diferencia lingüística desde la diferencia lingüística

Esa es su primera y más constante lucha: desde su ser diferente, luchar por el derecho de sus pueblos a la diferencia lingüística. Sin dejar de lado el español, pero impidiendo que se desplace a las lenguas originarias.

Cuando la CMPIO surgió en 1974, agrupaba hablantes principalmente de las lenguas zapoteca, mixteca, mazateca, mixe, chinanteca, chatina y huave, teniendo entre sus objetivos la lucha contra la castellanización compulsiva del método IISEO. El decreto de creación del IISEO expresaba con claridad sus intenciones:

Abatir el aislamiento y el marginalismo, elevar las condiciones económicas del pueblo todo de Oaxaca, luchar denodadamente en contra de la insalubridad y de la ignorancia, forjar en nuestra entidad una conciencia colectiva mediante el uso del idioma castellano, constituyen tareas inaplazables. (Bravo 1977, 283)

El interés explícito del IISEO a través de su "Método audiovisual para la enseñanza del español a los hablantes de lenguas indígenas" era la castellanización (Bravo 1977), y contra ella iniciaban su lucha los egresados de ese Instituto.

Cuando tomaban la SEP en 1978, denunciaban en un desplegado "el etnocidio que están cometiendo en la entidad el Instituto Nacional Indigenista, la Dirección General de Educación Indígena y el Instituto Lingüístico de Verano", reclamando que "por el solo hecho de no querer aceptar convertirnos en cómplices de esta situación, se nos ha marginado de todo apoyo institucional, agrediendo-

nos constantemente al suspender sueldos, al privarnos de material de trabajo, al no dar reconocimiento legal a nuestro trabajo” (*Unomásuno*, 21 de noviembre de 1978, en CMPIO 2004, 7).

En el mismo desplegado insistían en que luchar contra el desplazamiento de la lengua y contra el desarrollo capitalista era parte de su lucha junto a su pueblo, afuera de la escuela, es decir, junto a los padres de familia y autoridades municipales, en defensa de los intereses comunitarios:

La Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, quienes fuimos preparados para castellanizar y realizar actividades de desarrollo en nuestras comunidades, llevamos 8 años trabajando, de los cuales los últimos cuatro lo hemos hecho organizados de forma independiente, con una estructura democrática de trabajo, respetando los intereses de nuestro pueblo y luchando junto con él contra sus enemigos declarados. (*Ibid.*)

En esa lucha, la cual era contra los intereses y políticas del Estado, debían buscar sus propios recursos, habiendo sido una de sus labores permanentes la autoformación y el agenciamiento del apoyo de asesores, por caso, de lingüistas destacados como Gerald Morris, Juan José Rendón y Lois Meyer para llevar a cabo propuestas de trabajo en el aula y fuera de ella, y para la elaboración local de materiales didácticos. Luego de crecer la CMPIO incorporando a nuevos compañeros, se hacía necesario revisar el rumbo y socializar los aprendizajes. Así, a principios del siglo desarrollaban el proyecto “Tequio Pedagógico, colaboración pedagógica en comunidad”, el cual tuvo como antecedente inmediato el taller “Nuestra palabra en nuestra lengua”, facilitados por Lois Meyer.

Este taller se desarrolló en los años 2000-2001 y sus propósitos centrales fueron:

- Valorar la importancia del desarrollo de la lengua oral, así como de la lectura y la escritura de las lenguas originarias como componentes intrínsecos de la cultura y de la identidad.
- Valorar la importancia del desarrollo de la lengua oral, así como de la lectura y la escritura del español como un recurso necesario para la comunicación nacional e internacional.
- Facilitar la creación y la adaptación de libros con y para los niños, en lenguas originarias y en español como segunda lengua (Acevedo *et al.* 2004, 533).

El Tequio Pedagógico se desarrollaría en nueve escuelas de varias regiones entre 2001 y 2003 con el objetivo principal de:

Fortalecer y mantener el uso y vitalidad de nuestras lenguas y culturas en los hogares, escuelas y comunidades, así como construir una pedagogía que promueva el bilingüismo oral y escrito, en colaboración comunitaria. (CMPIO 2003, 23)

Los participantes debían actuar como investigadores para reconocer su práctica y discutir su orientación y reorientación. Los resultados tendrían continuidad:

Hacia fines de 2002 se realizó el Congreso de la CMPIO, el cual representó la culminación de la primera etapa del Movimiento Pedagógico. Además del personal de la CMPIO, asistieron más de cuatrocientos padres y unos doscientos niños; entre los pronunciamientos del Congreso hay cinco o seis que hablan de la necesidad de fortalecer el trabajo en la comunidad y en el aula, así como la participación de los padres. Esto llevó a hacer una consulta con los padres de familia en todas las comunidades del estado. Con base en la consulta se planearán ocho años más de trabajo: la segunda etapa del Movimiento Pedagógico. (Crispín 2004, 33-34)

Después de este proyecto, la CMPIO promovió la creación de Nidos de Lenguas trayendo a través de Lois Meyer la experiencia realizada por los maorí en Nueva Zelanda.

¿Qué es un Nido de Lengua (nl)? Es un modelo de revitalización de la lengua y cultura originarias a través de encuentros intergeneracionales íntimos y repetidos entre hablantes de la lengua, muchas veces son abuelos, abuelas y otros ancianos de la comunidad, y los niños pequeños, especialmente en comunidades cuya lengua originaria ya no es la lengua de uso constante en el hogar ni la lengua materna de los niños. La intención es crear un espacio y un ambiente casi familiar y culturalmente apropiado (un “nido”) de inmersión total en la lengua originaria para que los niños crezcan entendiendo y conversando en la lengua originaria, la cual corre riesgo de desaparecer. (Meyer y Soberanes 2022, 161)

El primer Nido en Oaxaca se creó en 2008, y se llegaron a fundar más de diez nidos constituyendo una experiencia importante, la cual se extendió a otros estados (Martínez 2015), pero dejarían de funcionar años después por razones internas y por el peso de la reforma educativa del presidente Peña contra los maestros.

Actualmente, la lucha de la CMPIO por la diferencia lingüística continúa a través del ejercicio de la educación en la lengua local en las escuelas de preescolar y primaria, y en los centros de educación inicial y en la autoformación permanente.

Fortalecer la diferencia etnopolítica desde la identidad originaria: comunalidad y resistencia

Los miembros de comunidades indígenas de origen mesoamericano han vivido por muchas generaciones de manera comunal y aunque la etnografía mostraba siempre los aspectos constitutivos de este modo de vida, no había una palabra con la cual se reconociera y se hiciera visible en toda su dimensión. Obviamente, el Estado no percibía ni reconocía esta característica diferencial de los miembros de pueblos originarios.

La palabra que logra definirlos es comunalidad y por tanto ella establece la diferencia fundamental entre el modo de vida mesoamericano y el modo de vida nacional. A partir de su difusión y apropiación, las luchas por lo propio en Oaxaca están basadas en el pensamiento y el modo de vida comunales, y se ha obligado al Estado mexicano a reconocer dicha característica histórica viva en buena parte de la población nacional.

Uno de los principales asesores que ha tenido la CMPIO, Juan José Rendón, desarrolló la idea de comunalidad, generada originalmente por los antropólogos indígenas Jaime Martínez Luna y Floriberto Díaz Gómez a principios de los años 80, a través del esquema al cual designó como “La Flor Comunal” teniendo cuatro partes constitutivas fundamentales: poder, trabajo, territorio y fiesta, en torno a la milpa como sustento desde lo propio. Tal vez el principal aporte de Rendón sea haber ubicado a la comunalidad dentro de la perspectiva etnopolítica de dominación-resistencia-liberación. Decía:

La resistencia india se ha dado desde la comunalidad, y por ello el futuro de la resistencia está ligado estrechamente al futuro de la comunalidad.

Para hacer avanzar la resistencia, debemos reconocer primero que la resistencia sigue siendo coyuntural y errática; segundo, que necesitamos comprender por qué sucede así; y tercero, que además se requiere sistematizar la resistencia, es decir, planear su estrategia.

Apoiados en las teorías de Amílcar Cabral, nos podemos enfrentar al análisis del problema y a la búsqueda de una solución. (Rendón 2003, 36-37)

Rápidamente, muchos maestros indígenas se apropiaron del concepto de comunalidad para entender la realidad de sus comunidades e identificarse mediante la participación en la vida comunal: “Es importante comprender bien la función de la identidad, como el factor de cohesión comunal y comunitaria, para entender por qué es en este aspecto donde se dan las mayores diferencias. Ya que aquélla se manifiesta con mayor fuerza al interior de las comunidades,

más que en el seno del pueblo o de la población india en general (Rendón 2003, 42).

Y advertía de manera lúcida que el objetivo de la resistencia no era ella misma, sino la liberación: “En el proceso de desarrollar la resistencia, aparte de reconocer el estado actual en que esta se halla, es necesario distinguir también las posibilidades viables de liberación que permita lograr un desarrollo autónomo” (Rendón 2003, 47).

Así, la comunalidad quedaba ubicada como el fundamento de la resistencia y la base histórica para la liberación, es decir, para la construcción de la vida en condiciones de autonomía.

Estas ideas las desarrollaba en los Talleres de Diálogo Cultural, los cuales, desde los años 80 y hasta su muerte en 2005, los realizaba con profesores de la CMPIO y otros actores, tanto en Oaxaca como en otros estados.

Pero también en un espacio el cual sería fundamental en la historia de la CMPIO: la licenciatura en antropología social creada en el sistema abierto en Oaxaca en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, en donde se formaron entre 1982 y 1993 decenas de miembros de la CMPIO (Maldonado 2019).

Desde este espacio académico se difundió la idea de comunalidad entre el magisterio oaxaqueño y se llevó a las comunidades y organizaciones sociales. Tanto la comunalidad como la resistencia fueron temas que fortalecieron en esos años las luchas de las organizaciones y personas conformando el movimiento 500 Años de Resistencia India, Negra y Popular, el cual antecedió en Oaxaca a las luchas y movimientos derivados del levantamiento zapatista de 1994.

Una de estas luchas fue el proceso de elaboración por la Sección 22 de un anteproyecto de ley estatal de educación, en el cual, varios miembros de la CMPIO impulsaron fuertemente la incorporación de la comunalidad, para finalmente quedar reconocida como el cuarto principio rector de la educación en Oaxaca por la ley aprobada por el Congreso oaxaqueño a finales de 1995.

Como ya se dijo, en ese mismo 1995 se iniciaba un movimiento pedagógico paralelo al laboral en la Sección 22, el cual tenía como su principal orientación la comunalidad.

Con base en esa ley propuesta y promovida por el MDTEO, se crearía en 1999 la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, cuya orientación desde su inicio está en la comunalidad, pues “además de las acciones curriculares oficiales marcadas por el actual plan de estudios (el plan 2012), de forma alterna se desarrollan acciones propias de la comunalidad, en un afán de ir fortaleciendo este modo de vida, a la par de irse apropiando de los elementos culturales “universales” (Martínez Marroquín 2019, 40).

Pero, sobre todo, se iniciaría en 1998 la “Marcha de las identidades étnicas por una educación bilingüe intercultural”, la cual fue un proyecto de la Dirección

de Educación Indígena del IEEPO, diseñado y encabezado por un destacado miembro de la CMPIO: Eleazar García Ortega.

Para entender este proceso debemos recordar que desde la creación del IEEPO en 1992, el MDTEO logró que todo el personal de las coordinaciones educativas de nivel en el Instituto fuera nombrado por la Sección 22 y no por el gobierno del estado. Significando lo anterior, el haber sido dirigida la educación indígena desde 1992 y hasta 2015 por maestros nombrados en asamblea sindical. Por ello, varios miembros de la CMPIO fueron parte de la DEI en distintos momentos. Para el tema tratándose aquí, es interesante la explicación del porqué se llamó intercultural a este proyecto:

El origen de la Marcha se encuentra en la decisión sindical de iniciar un Movimiento Pedagógico [...] Una parte fundamental de este movimiento era el proyecto por una educación intercultural en Oaxaca, cuya finalidad fuera diseñar una educación alternativa al Plan y Programas nacionales, que respondiera a los intereses de las niñas y niños oaxaqueños, en especial de los pueblos y comunidades originarios. (Hernández *et al.* 2004, 197)

O sea, se trataba de ser intercultural para hacer algo distinto, que no tuviera que ver con el modelo vigente. La Marcha era concebida como una movilización de conocimientos y de la lengua propia:

El objetivo de la Marcha es indagar y sistematizar la cultura india para incorporar sus resultados a las aulas en tanto elemento reconstitutivo de nuestras identidades, considerando como su contexto las normas comunales y jurídicas. Partimos del principio de que los pueblos originarios poseen, generan, desarrollan y difunden saberes, conocimientos, valores, habilidades, destrezas, estrategias de comunicación, formas de apropiación de los conocimientos, etc., en las cuales la comunidad como forma de vida significa trato simétrico, intercambio energético, equilibrio con la naturaleza y convivencia solidaria. (Hernández *et al.* 2004, 196)

La Marcha se realizaría durante varios años por todo el estado:

Aunque hemos tenido muchas limitantes de tipo económico, se ha logrado la participación activa de maestros, padres de familia, autoridades gubernamentales, especialistas y funcionarios de la Sección XXII del SNTE en escuelas de los 15 grupos etnolingüísticos de Oaxaca, abarcando el total de la estructura de la DEI, constituida por 23 jefaturas de zonas de supervisión subdivididas en 196 mesas técnicas de jefaturas y supervisiones escolares que coordinan al total del personal, constituido por 12 mil directivos y docentes de los niveles de educación inicial, preescolar, primaria y servicios de extensión educativa. (Hernández *et al.* 2004, 196)

Después, a partir de 2005, se realizaron dos congresos étnicos estatales para revisar los avances de la recopilación y sistematización de conocimientos comunitarios en las lenguas locales. Después, en la DEI se realizó, a partir de 2009, un proceso de recuperación de estos aprendizajes para discutir y elaborar una propuesta curricular, concretándose en el *Documento base de la educación de los Pueblos Originarios*, consultado y publicado en 2014, justo cuando la reforma educativa frenaba toda construcción educativa al imponerse la agresiva reforma, misma sin concluir para el 2018 y a la cual la pandemia le impidió reactivarse.

Hace 20 años, Fernando Soberanes, asesor y miembro de la CMPIO, dejaba ya en claro el sentido de la diferencia comunal en su lucha:

La característica fundamental de las culturas indias es la comunalidad, es decir, su vocación de ser comunidad y de expresar constantemente su pertenencia a la colectividad mediante las fiestas, el trabajo comunitario, el poder comunal en la asamblea y en la defensa y relación con su territorio. Esta comunalidad es la que ha permitido a las comunidades indígenas resistir y construir estrategias de vida por más de 500 años de colonización. (Soberanes 2004)

Esta diferencia es otra que movilizaba la CMPIO en las escuelas y comunidades y desde la cual se identificaban y entraban en acción sus integrantes.

Conclusión

La educación intercultural como política de Estado es un modelo educativo, el cual aspira a generar pensamientos y relaciones igualitarias en el aula. En el mejor de los casos, logrará formar niños y jóvenes con sentimientos positivos a través de los cuales posiblemente regulen sus acciones. Pero no se preocupa por extender este enfoque fuera del aula, es decir, formar a la sociedad en la interculturalidad no es su objetivo.

Por su parte, la historia de la CMPIO nos muestra un conjunto amplio de maestros indígenas luchando no desde un modelo educativo intercultural sino desde la movilización de un conjunto de diferencias, las cuales caracterizan a sus estudiantes y a ellos mismos.

Es movilización en tanto tratarse de trascender de la escuela hacia la comunidad, educando en función de los intereses comunitarios definidos por su propia existencia, por su ser en resistencia:

Las culturas originales tuvieron que autodefinirse ante el embate del orden colonial. La cultura de la resistencia fue el contexto desde el cual lograron hacerlo para llegar hasta nuestros días. Ha sido un esfuerzo permanente que permitió la consolidación

de la pluralidad, la existencia en México de un mosaico de culturas. De esta forma, la cultura de la resistencia fue el resultado de la organización social en contra del orden colonial y la redefinición del universo de la identidad para mantener lo propio. (Fábregas 1995, 80-81)

Esta movilización es necesariamente contrahegemónica. No hay forma de buscar una transformación positiva acorde con los intereses y propuestas del Estado. En otras palabras, no se puede resistir con recursos de la dominación, salvo para simular contrahegemonía.

La historia de la CMPIO es una larga y amplia lucha por formar niños desde las diferencias fundamentales para resistir, o sea, para mantenerse en la diferencia, para obligar a ser respetada la diferencia, para ser los niños de hoy los jóvenes y adultos luchadores desde sus diferencias por lograr un diálogo en condiciones de igualdad. Así, construir interculturalidad se muestra como fruto de un proceso compulsivo y desgastante, masivo, de largo plazo y a contracorriente. Y, a pesar de que la CMPIO ha logrado grandes avances en medio de tropiezos, falta mucho por lograr. La interculturalidad no está cerca todavía, pero hacia allá se va. **ID**

Referencias

- Acevedo, Simón *et al.* 2004. Tequio pedagógico, colaboración pedagógica en comunidad. En Lois Meyer y Benjamín Maldonado (comps.), *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Fondo Editorial del IEEPO, 527-585.
- Becerra, Brenda y Eréndira Campos. 2018. *Interculturalidad: cuatro preguntas clave*. México: SEP-CGEIB.
- Bravo Ahuja, Gloria. 1977. *La enseñanza del español a los indígenas mexicanos*. México: El Colegio de México.
- CGEIB-SEP. 2014. *Programa especial de educación intercultural 2014-2018*. Acuerdo publicado en el *Diario Oficial de la Federación*, 28 de abril. México.
- CMPIO. 2001. A los pueblos y comunidades indígenas. En *Noticias: Voz e Imagen de Oaxaca*, 29 de marzo.
- CMPIO. 2003. *Tequio pedagógico, colaboración pedagógica en comunidad, septiembre 2001-2003*. Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca. Oaxaca.
- CMPIO. 2004. *Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, 30 aniversario (1974-2004)*. Oaxaca: CMPIO, 31 de marzo.
- Crispín, María Luisa (coord.). 2004. *Experiencias innovadoras en educación intercultural*, vol. 1. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe.

- Fábregas, Andrés. 1995. La resistencia indígena a la civilización occidental. En José María Muriá (ed.), *La resistencia al totalitarismo*. Guadalajara: El Colegio de Jalisco, 77-87.
- Fábregas, Andrés. 2012. De la teoría de la aculturación a la teoría de la interculturalidad. Educación y asimilación: el caso mexicano. *Intercultural Communication Studies*, XXI,(1): 1-8.
- Hernández, Faustino *et al.* 2004. La marcha de las identidades étnicas por una educación bilingüe intercultural. En Lois Meyer y Benjamín Maldonado (comps.), *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca: Fondo Editorial del IEEPO, 193-231.
- INEE. 2018. Políticas para mejorar la educación indígena en México. *Documentos ejecutivos de política educativa*, 8. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Maldonado, Benjamín. 2018. Entre la modernidad y las luchas indígenas en Oaxaca: el reto de construir política educativa comunitaria. En Marco Antonio Salas, Ma. de Lourdes Salas y Beatriz Herrera (coords.), *Problemas educativos y sociedad: una mirada desde los investigadores*. Zacatecas: Universidad Autónoma de Zacatecas, Taberna Libraria Editores, 173-188.
- Maldonado, Benjamín. 2019. Movimiento social y apropiación indígena del conocimiento antropológico: la ENAH en Oaxaca (1982-1993). *Revista de El Colegio de San Luis*, año IX, nueva época, 20: 1-25.
- Martínez, Regina. 2015. Nidos de lengua: algunas experiencias desde México. En Alejandro González y Ana Leyva (coords.), *¡AUKA! Diálogo de saberes: hablantes de lenguas yumanas y lingüistas*. Mexicali: Universidad Autónoma de Baja California, 53-65.
- Martínez Marroquín, Félix. 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. FES Aragón, UNAM.
- Meyer, Lois y Fernando Soberanes. 2022. La defensa anti-colonialista de la primera infancia como territorio cultural y lingüístico de las comunidades originarias. En Rocío Moreno y Benjamín Maldonado (coords.), *Territorio y comunidad en disputa: alternativas educativas y pedagógicas*. Guadalajara: Universidad de Guadalajara, 147-184.
- Morales, Martha. 2017. *Política educativa comunitaria y educación alternativa. Una aproximación etnográfica desde la perspectiva de los actores del nivel preescolar indígena de Oaxaca*. Tesis de maestría en investigaciones humanísticas y educativas. Universidad Autónoma de Zacatecas.
- Nolasco, Margarita. 1974. Educación y medios de comunicación masiva. *Chasqui*, primera época, 5: 25-38. Ciespal.

- Rendón, Juan José. 2003. *La comunalidad, modo de vida en los pueblos indios*, tomo I. México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas.
- Salmerón, Fernando. 2010. Educación intercultural y bilingüe en el sistema educativo mexicano. *Integra Educativa*, III(1): 109-117.
- Schmelkes, Sylvia *et al.* 2004. *Políticas y fundamentos de la educación intercultural bilingüe en México*. México: CGEIB-CDI.
- Skliar, Carlos y Magaldy Téllez. 2008. *Conmover la educación. Ensayos para una pedagogía de la diferencia*. Buenos Aires: Centro de Publicaciones Educativas.
- Soberanes, Fernando. 2004. Hacer realidad el discurso: formar docentes para la diversidad. En *Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, 30 aniversario (1974-2004)*. Oaxaca: CMPIO, 31 de marzo, 14.
- Vergara, Martha. 2021. De la educación indígena a la educación intercultural en México, Colombia y Guatemala. Debates, reflexiones y retos. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 26(95): 11-24.