

Normalismo intercultural hacia una nueva normalidad: aportes oaxaqueños

Benjamín Maldonado Alvarado¹⁶

INTRODUCCIÓN

Aunque no se sabe mucho de ellas, desde hace dos décadas existen en México escuelas normales con orientación intercultural. A la fecha, 27 normales cuentan con licenciaturas en educación intercultural básica. Las dos primeras normales interculturales que abrieron son la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”, en Zinacantán, Chiapas, y la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, en Tlacoahuaya, Oaxaca; ambas iniciaron actividades en el año 2000. Sin embargo, las 27 representan una minoría en el total de 263 normales públicas existentes en el país. Su carácter minoritario y la precariedad de lo intercultural como política de Estado, las ha invisibilizado, como también a sus esfuerzos, que no son pocos.

En ellas se forman los jóvenes que serán los docentes de educación indígena básica que contratará el sistema educativo para trabajar en escuelas de educación bilingüe. El problema es que no todos los egresados son contratados y quienes sí lo son generalmente son enviados durante varios años a escuelas en las que no se habla su lengua y, peor aún, deben trabajar planes de estudio en los que lo bilingüe e intercultural no es la base pedagógica, por lo que su especialización pierde posibilidades de impacto (Pacheco, 2019).

Las 27 normales de educación intercultural, que permanentemente deben sortear situaciones difíciles en las gestiones ante las autoridades educativas estatales, vieron agravar su condición a causa de la reforma impuesta por el presidente Peña. La agresión laboral obligó al magisterio a desatender lo educativo para defenderse y esto provocó que los trabajos innovadores perdieran impulso mientras que, en general, la educación viviera varios ciclos en medio de una crisis. Ante ello, en los últimos dos años se dio un proceso de acercamiento entre docentes y directivos de algunas de las normales interculturales que derivó en la conformación del Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües (CNNIB), una instancia autónoma de acercamiento y coordinación, que ha sido reconocida y apoyada por la autoridad federal en la materia, la ac-

tual Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM) de la SEP.

El normalismo intercultural, más allá de su misión, ha tomado en sus manos el discurso pluralista de visibilización y valoración de la diversidad cultural, generando propuestas que buscan la pertinencia en la formación de estudiantes y docentes indígenas en sus escuelas, por lo que se inserta en la historia centenaria de la educación y de la disputa entre el gobierno mexicano, los profesores y los pueblos indígenas por lograr un tipo de formación pertinente de la población objetivo (CNNIB, 2021). Para valorar la importancia de su propuesta es necesario revisar a grandes rasgos el contexto históricamente construido por la dinámica hegemónica y contrahegemónica en torno a las aulas.

Algunos datos para contextualizar las relaciones entre diversidad cultural, educación y normalismo en Oaxaca

La diversidad cultural no es un valor para el Estado nacional mexicano. Por el contrario, ha sido considerada un obstáculo y combatida siguiendo la lógica que plantea Guillermo Bonfil al referirse a los grupos en el poder: La posición dominante de estos grupos, originada en el orden estamentario de la sociedad colonial, se ha expresado en una ideología que sólo concibe el futuro (el desarrollo, el progreso, el avance, la Revolución misma) dentro del cauce de la civilización occidental. La diversidad cultural y de manera específica, la presencia múltiple de la civilización mesoamericana, ha sido entendida siempre, necesariamente dentro de ese esquema, como un obstáculo que impide caminar por el único sendero cierto hacia la única meta válida. La mentalidad heredada del colonizador no permite ver o inventar cualquier otro camino: la civilización mesoamericana, o se da por muerta, o debe morir cuanto antes, porque su condición, según la mirada del colonizador, es de indiscutible inferioridad y no admite futuro propio (Bonfil, 1990, pp. 75-76).

Esta tendencia del Estado mexicano se convierte —so-

¹⁶Doctor en Estudios Amerindios por la Universidad de Leiden, Holanda. Profesor-investigador del Posgrado en Pedagogía, FES Aragón, UNAM. Correo: posgradobenjaminmaldonado@aragon.unam.mx

bre todo en el periodo posrevolucionario— en vocación, en una voluntad de negarse al diálogo (Maldonado, 2016), o peor aún, de borrar las diferencias para “dialogar” con iguales, es decir, con uniformizados. Para lograrlo, hace un siglo recurriría a la escuela y la educación, con la creación, en 1921, de la SEP, orientada poderosamente por Manuel Gamio y su propuesta para forjar patria, que fundamentaba de diversas maneras. Ésta es una de ellas, que muestra el menosprecio por la diversidad:

[...] el alto grado evolutivo que han alcanzado en Francia y en Alemania las manifestaciones culturales, se debe especialmente al sistema educativo integral impuesto en esos países a principios del siglo XIX por ilustres pensadores como Napoleón y Von Humboldt. Si nuestra población fuera racialmente homogénea, poseyese un idioma común e iguales tendencias y aspiraciones, sería fácil adoptar y adaptar un plan educativo análogo al que tan buen éxito alcanzó en aquellas naciones.

Desgraciadamente la heterogeneidad de nuestra población, la multiplicidad de idiomas y la divergencia en modalidades de pensamiento hacen impracticable e imposible su implantación. ¿Debe implantarse o no la educación integral en México?, se preguntará al notar la aparente contradicción en líneas anteriores. Sí, debe implantarse, pero con un previo y sólido conocimiento de la población en la cual se va a implantar (Gamio, 1960, pp. 159-160).

Así, Gamio, llamado el padre de la antropología mexicana, ponía el conocimiento al servicio de la desaparición de las culturas indígenas, previa investigación. Contra ese proceso de subordinación de la antropología a la política de Estado se rebelarían Bonfil y otros antropólogos medio siglo después. Pero el Estado había declarado la guerra a la lengua y la cultura de los pueblos mesoamericanos —una declaración que sigue vigente—, y había logrado que su visión racista sobre los indígenas fuera compartida como mentalidad colectiva por el pueblo mexicano —lo cual también sigue vigente—, al grado de que durante décadas la gran mayoría de los maestros se desempeñarían fervorosamente como apóstoles del etnocidio, sin necesidad de haber recibido un adoctrinamiento para hacerlo, pues compartían la imagen negativa del indio y la convicción de que a través de la escuela podrían convertirla en positiva; no percibían el carácter letal de su labor y, por el contrario, estaban convencidos de que hacían un bien. Así, como expone Clastres (1996), el humanismo funcionaba como la ética del etnocidio y, por tanto, se ponía al servicio de la política de Estado. Ir flotando con la corriente sería un esfuerzo nacional por elevar

a los indígenas de su estado primitivizado a una altura civilizada, por lo que ir contra la corriente sería solamente resultado de un proceso de reformulación que tuvo su origen en el pensamiento crítico circulante en el mundo.

En México, la lucha por un currículum apropiado y en general por un modelo educativo pertinente a las condiciones, intereses y necesidades de los pueblos y comunidades indígenas tiene una historia de apenas medio siglo. Sus primeras formulaciones fueron elaboradas por intelectuales indígenas en colaboración con diversos académicos como resultado de la apropiación del pensamiento crítico que circuló en torno al movimiento mundial de 1968 (Maldonado, 2018). La conciencia étnica que desarrollaron les permitió reconocer su mundo colonizado, su visión ideologizada y enajenada y a partir de ello razonar formas de descolonización. Éstas derivaron en las organizaciones que darían origen al movimiento indígena contemporáneo, especialmente en la década de 1980. En educación, las propuestas de educación bilingüe bicultural se generarían y socializarían a finales de los setenta del siglo pasado y fueron adoptadas (y corrompidas) por el sistema educativo oficial.

En ese contexto, en 1980 iniciaba en Oaxaca el movimiento indígena, paralelamente al MDTEO. Desde entonces, una de las líneas de lucha fundamentales del magisterio indígena ha sido generar un modelo educativo indígena, que favorezca la continuidad etnopolítica de las comunidades y culturas originarias.

La formación específica de docentes indígenas vendría después de décadas de resistencia al racismo y de la guerra etnocida contra la lengua y la cultura de los pueblos indígenas, así como de la formulación de propuestas de educación apropiada y de forzar al Estado a atender la formación específica de docentes de educación indígena, pero también de que los propios maestros se autoformaran con distintos grados de éxito.

Desde hace una década, Bruno Baronnet miraba una realidad que era urgente intervenir:

En la actualidad, a diferencia de los municipios autónomos rebeldes zapatistas en Chiapas, las escuelas normales indígenas no desafían el federalismo en el campo educativo, ya que la imposición del currículum nacional tiende a inhibir el surgimiento y la consolidación de propuestas curriculares regionales, como las elaboradas a partir de las demandas indígenas y bajo el control de sus autoridades políticas.

Sin embargo, la demanda de romper con el currículo nacional al plantear proyectos pedagógicos elaborados con y desde los pueblos indígenas sigue presente en la agenda política de estos mismos, así como en su lucha por el reconocimiento de sus derechos como sujetos que actúan con imaginación y creatividad en el diseño regional de estrategias educativas para la diversidad cultural (Baronnet, 2010, pp. 270-271).

Conviene leer desde esta mirada algunos momentos de la historia nacional y oaxaqueña de la educación y la formación docente, para ubicar las características del momento y poder valorar los esfuerzos y formas contrahegemónicas impulsadas por maestros y otros intelectuales indígenas.

1922 El Departamento de Educación y Cultura Indígena de la SEP contrata maestros ambulantes, llamados misioneros, quienes recorren las escuelas del país para fomentar la atención a indígenas; para 1923 había 101 maestros misioneros y 904 maestros rurales atendiendo a una población escolar de 49,640 alumnos (Carlón, 2017, pp. 11-12).

1925 En Oaxaca se crea la Normal Rural de San Antonio de la Cal. El editorial de la revista de los alumnos, *El Indito*, de febrero de 1927, da cuenta de la percepción hegemónica sobre la educación de los indígenas: “El Indito saluda, humilde y sencillo, a sus genitores los alumnos de la Escuela Normal Rural de Oaxaca, a sus maestros, a los estudiantes de las Normales similares de la República, a las autoridades escolares federales y a todas aquellas personas que se interesan por la civilización de los indígenas que existen en nuestra patria. Sale desnudo y desaliñado, mas con un muy firme propósito, como todo indio, de lucha constante, enérgica y lealmente, por su mejoramiento en todos sentidos. El Indito es el portavoz del Cuerpo Estudiantil de esta escuela y de todos aquellos alumnos que estudian, trabajan y luchan por realizar uno de los postulados de la Revolución: la redención del indio. Ayudádle a conseguirlo” (en Sigüenza, 2007, p. 112).

1926 La Escuela Normal de Orizaba se transforma en la Escuela Nacional de Maestros. Y las Casas del Pueblo se transforman en Escuelas Rurales.

1935 Inicia la educación bilingüe en el país, con la llegada del Instituto Lingüístico de Verano (Nolasco, 1997, pp. 205-206). Es una educación religiosa y lingüística impartida por misioneros norteamericanos que utilizan personas de la comunidad como informantes y que se forman como traductores. En Oaxaca, el ILV se estableció en Mitla. “Al inicio de la década de los sesenta, el ILV tenía en México 248 misioneros lingüistas; diez

años después, para 1972, tenía 368 asentados en 93 centros regionales” (Nolasco, 1997, p. 206).

1936 Se crea el Departamento Autónomo de Asuntos Indígenas, que tendría a su cargo las escuelas, promotorías e internados indígenas en Oaxaca, con el fin de llevar la educación primaria a las comunidades. Las escuelas eran atendidas por profesores hispano-hablantes y las promotorías por personal indígena bilingüe. Los promotores bilingües eran capacitados por el ILV y coordinados por el DAAC (Nolasco, 1997, p. 206).

1940 En Oaxaca, “a principios de los años cuarenta, maestras y maestros contaban para su formación con la escuela normal urbana de la ciudad de Oaxaca, así como con las normales rurales de San Antonio de la Cal en Valles Centrales y Comitancillo en el Istmo. Existía también una escuela normal rural en Putla. Para la actualización del magisterio se crearon los centros pedagógicos y las ‘escuelas demostración’ en las zonas rurales” (Martínez Vásquez, 2012, p. 158).

1944 La Normal de San Antonio de la Cal se convierte en la Escuela Normal Rural Vanguardia, con sede en Tamazulapan.

1945 Se crea el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM). En su Boletín señalaba que “un tema muy presente en todos los números a través de artículos de fondo y los discursos de los funcionarios que se reproducen, es el tipo de profesor deseable para el estado. Un profesional de la docencia que dominara los conocimientos científicos básicos de la escuela primaria, las habilidades docentes congruentes con las ‘técnicas de la enseñanza’ propuestas en los programas oficiales y un compromiso social coincidente con el discurso revolucionario de esos años” (Moreno, 1997, p. 81).

1948 Se crea el Instituto Nacional Indigenista y las escuelas y promotorías dependerían de la SEP, pero estarían coordinadas por el INI.

1954-1960 Se abren en Oaxaca los primeros cuatro Centros Coordinadores Indigenistas. “En 1961 el INI coordinaba en Oaxaca 98 escuelas atendidas por 126 maestros federales y promotores bilingües... que enseñaban a 6,433 niños indígenas, de los casi 140 mil, de entre 6 y 12 años, existentes en el estado” (Nolasco, 1997, p. 208).

1963 Surge el Sistema Nacional de Maestros y Promotores Bilingües, que es el primer programa nacional de formación de profesionales de la educación indígena. En 1964 éste fue sustituido por el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio, con resultados desastrosos: “La capacitación a los promotores bilingües se hacía sin tomar en cuenta las lenguas vernáculas y sólo buscaba instruirlos en conocimientos generales y en la

enseñanza del castellano... En poco tiempo, los promotores bilingües titulados de maestros se convirtieron por propia voluntad en castellanizadores y muchos de ellos se reincorporaron al sistema nacional de educación” (Rebolledo, 2014, p. 29).

1969 Se crea en Oaxaca el Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), para impulsar la formación de castellanizadores. “De 1969 a 1974 el IIISEO preparó a más de 500 indígenas: 400 promotores, 50 técnicos bilingües, 40 maestros especializados en educación bilingüe y 30 licenciados en administración de programas de desarrollo” (Nolasco, 1997, p. 209).

1970-1976 El presidente Echeverría crea una Comisión Coordinadora de la Reforma Educativa que promueve una Ley Federal de Educación (entra en vigor en 1973), que sustituye a la Ley Orgánica de Educación Pública de 1941, estableciendo como una de las finalidades de la educación que imparta el Estado “alcanzar mediante la enseñanza de la lengua nacional un idioma común para todos los mexicanos, sin menoscabo del uso de las lenguas autóctonas” (Art. 5, fracción III). También en 1973 pone en marcha el Plan Nacional de Castellanización. La reforma incluyó la reestructuración de la enseñanza encaminada a la formación de trabajadores especializados en la industria agropecuaria, estrategia que iba de acuerdo con los requerimientos de la política en boga: la atención particular de la educación básica en las zonas rurales del país; incorporando a la vida nacional a los indígenas a partir de la enseñanza del español de manera simultánea a la enseñanza de la lengua indígena regional. El plan de la SEP para la modernización de la educación primaria, que incluye su obligatoriedad, estableció una serie de reformas a los planes de estudios de las escuelas normales. Fue una reforma sexenal amplia (Latapí, 1975).

1971 El IFCM se convierte en la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio; ésta se hizo cargo de la capacitación de los promotores que coordinaba el INI.

1971 Se crea la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena de la SEP, que se encargaría de las escuelas indígenas en coordinación con el INI. Impulsó la carrera de técnico bilingüe en educación indígena, la cual no tuvo continuidad. Según cifras del INI, en 1972 la composición del magisterio que había en esas escuelas de Oaxaca era 65% promotores bilingües y 35% profesores normalistas bilingües (Nolasco, 1997, p. 208).

1974 Tiene lugar la creación de la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca por egresados del IIISEO, en oposición a la política integracionista

y castellanizadora del gobierno mexicano. Los integrantes de la CMPIO constituyen, además, la Jefatura 21 de zonas de supervisión de educación indígena y la delegación sindical D-I-211.

1976 El gobierno federal y el INI crean el Consejo Supremo de Pueblos Indígenas, que se convertiría en el cuarto sector del PRI (Dietz, 2005, pp. 69-75), aunque en algunas regiones desempeñaría un papel importante en el movimiento indígena.

1977 Se creó la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) que en 1979 formularía e impulsaría el modelo de educación bilingüe-bicultural (Garduño, 1983).

1978 Se crea la Dirección General de Educación Indígena (DGEI), que sustituye a la DGEEMI. Su creación constituye el inicio del subsistema de educación indígena en México, operado de forma centralizada en Oaxaca por la DGEI hasta 1992, año en que el presidente Salinas impulsó la descentralización educativa. “Los procesos de formación docente indígena impulsados por la DGEI desde 1978 estuvieron orientados hacia la profesionalización docente, cuyo punto de partida eran los ‘cursos de inducción a la docencia’... Aprobado el taller, los aspirantes se incorporaban a los servicios de educación inicial, preescolar o primaria indígenas y desarrollaban actividades de promoción educativa. Posteriormente se esperaba que concluyan el bachillerato si lo habían interrumpido y que se inscribieran a una licenciatura” (Coronado, 2016, pp. 21-22).

1978 Se crea la Delegación de la SEP en Oaxaca. “El sistema educativo estuvo bajo control federal desde 1937. Cuando se instaló la Delegación General de la SEP en el estado, en 1978, su primer delegado fue un funcionario del Programa Federal de Construcción de Escuelas, dada la carencia de cuadros técnicos en la entidad. Su nombramiento fue cuestionado por la Sección 22 del SNTE y, con apoyo del CEN de la organización se logró su destitución. A partir de ese momento la Sección sindical peleó por colocar en los puestos directivos a maestros y no a gente ajena al sector” (Fierro y otros, 2009, p. 14).

1978 El presidente López Portillo crea el Consejo Nacional de Educación a Grupos Marginados de la SEP, para coordinar el programa Educación para Todos; éste comprende varios subprogramas, entre ellos, el de castellanización. El director general de Educación a Grupos Marginados sería el secretario técnico de ese Consejo. A los ocho meses es disuelta esa dirección por el titular de la SEP, quien anuncia que transfiere a la DGEI “con todos sus recursos humanos, materiales y financieros, los siguientes servicios: Centros de Integración Social, Albergues Escolares, Brigadas de Mejoramiento

Indígena, Procuradurías Indígenas, Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, Centros de Castellización y Radio Bilingüe” (SEP, Acuerdo núm. 27, del 18 de diciembre de 1978).

1978-1982 Se incrementa a 21,000 la planta de docentes integrantes del subsistema de educación indígena (integrado por la DGEI y el INI). “Para ese entonces, la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento del Magisterio era la única institución encargada de formar y actualizar a este numeroso grupo de profesores reclutados por el INI y por la naciente DGEI... La capacitación que ofrecía la DGCMM no se distinguía de la formación normalista, más aún, los materiales de lectura eran los mismos, los métodos pedagógicos para la alfabetización eran similares a los de las normales” (Rebolledo, 2014, p. 37).

1979 La SEP inicia el programa de educación indígena bilingüe bicultural. En el Segundo Congreso Nacional de los Pueblos Indígenas de ese año, “las organizaciones indígenas exigieron a la SEP un esfuerzo serio de descolonización de la educación, así como también demandaron el reconocimiento jurídico de las lenguas indígenas y la expulsión del ILV. Ante la exigencia de descolonización de la educación, la SEP ordenó la creación de un sistema diferenciado de educación bilingüe bicultural, con la participación de los profesionistas indígenas” (Rebolledo, 2014, pp. 39-40).

1979 Inicia el Programa de Etnolingüística para la formación profesional de los indígenas, coordinado por el CIESAS con el INI y la DGEI. La primera generación estudió en Pátzcuaro, Michoacán, de 1979 a 1982 y, la segunda, en San Pablo Apetatitlán, Tlaxcala, de 1983 a 1987. “De las dos generaciones, egresaron 95 etnolingüistas de 19 pueblos originarios: maya, nahua, zapoteco, mixteco, otomí, purépecha, totonaco, mazateco, chinanteco, mixe, huasteco, mayo, chontal de Tabasco, tzeltal, tzotzil, zoque, chol, popoluca y tlapaneco” (Julián, 2015).

1982 Se crea el programa de licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) Ajusco, por acuerdo con la DGEI. En 1990 abren los programas de licenciatura en Educación Preescolar y Primaria en el Medio Indígena, modalidad semiescolarizada para docentes con bachillerato. “Una parte importante de los estudiantes que ingresaron a la UPN eran docentes en servicio con plaza base que carecían de estudios de licenciatura. Otra parte importante eran bachilleres que ingresaban al servicio docente en el sistema de educación indígena, contratados como interinos por tiempo determinado y sin seguridad social. La DGEI condicionaba la recontratación de los bachilleres —y su posterior basificación— a que estudiaran la licen-

ciatura y la concluyeran” (Coronado, 2016, p. 23).

1982-1993 Funcionó la licenciatura en Antropología Social, sistema abierto de la Escuela Nacional de Antropología e Historia en Oaxaca, por acuerdo de la CMPIO y la ENAH, con apoyo de la UAM-Iztapalapa. De sus cinco generaciones, las primeras eran de acceso exclusivo para profesores indígenas de la CMPIO.

1987-1992 Se realizan los Encuentros de Intercambio de Experiencias Educativas en el Medio Indígena, en los que se socializan y discuten trabajos de innovación docente de todo el estado.

1989 Se inicia el movimiento indígena contemporáneo en México, en torno a la campaña de los 500 Años de Resistencia Indígena, Negra y Popular, que se extiende hasta 1992.

1992 Se firma el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica que “promueve cambios sustanciales en el Sistema Educativo Nacional, se rediseña la currícula de la educación primaria y como consecuencia se producen nuevos materiales educativos en apoyo al docente, se implementan programas compensatorios, se descentraliza el Sistema Educativo Nacional, se crea el Programa de Evaluación, la educación secundaria se convierte en obligatoria y se amplía a 200 días el calendario escolar. A pesar de los cambios estructurales promovidos, las políticas educativas para los pueblos originarios seguían siendo de incorporación y de desplazamiento de las lenguas originarias” (DEI, 2014, p. 18).

1992 Se crea el Instituto Estatal para la Educación Pública de Oaxaca y dentro de él un Departamento de Educación Indígena (DEI), que fue elevado a Dirección en 1999. Por acuerdo con el gobierno, las coordinaciones de los niveles educativos del IEEPO quedaron a cargo de maestros elegidos por la Sección 22.

1992 Se crea el Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 (Cedes-22).

1994 El levantamiento del EZLN activa el movimiento indígena en el país y visibiliza lo indígena.

1995 La Asamblea General de la Sección 22 acuerda impulsar el Movimiento Pedagógico en todo su ámbito de intervención, no sólo en educación indígena. Sus seis principios orientadores son: 1. Revalorar y fortalecer las lenguas y culturas indígenas y aprovechar su diversidad, 2. Comunalizar la educación, 3. Hacer presente la ciencia en las escuelas, 4. Humanizar la educación, 5. Promover la producción del campo conservando el medio ambiente y los recursos naturales, 6. Hacer presente el arte y la tecnología en las escuelas.

1995 El Congreso local aprueba la Ley Estatal de Educación, que tuvo como base un anteproyecto elaborado por el Cedes 22, consultado ampliamente a las

bases y propuesto por la Sección 22. Buena parte de sus artículos quedaron incluidos en la ley. Entre ellos destaca el Artículo 46, fracción II, que ordena: “Crear la institución que fomente el estudio y desarrollo de las lenguas indígenas, así como la educación bilingüe e intercultural”. También establece lo siguiente: Art. 14, fracción V.- “Establecer el sistema estatal para la formación, actualización y capacitación de los docentes. Para la educación bilingüe e intercultural se formarán docentes especializados con miembros de los pueblos indígenas”.

1998 Se aprueba la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas de Oaxaca, cuyo artículo 24 establece que: “El Estado, por conducto de sus instancias educativas, garantizará que las niñas y los niños indígenas tengan acceso a la educación básica formal bilingüe e intercultural. Los pueblos y comunidades indígenas, así como las madres y padres de familia indígenas, en los términos del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de la Ley General de Educación y de la Ley Estatal de Educación, tendrán derecho a establecer y participar en los sistemas educativos, para la implementación de la enseñanza en sus propias lenguas dentro del marco legal vigente”.

1998 Se creó el Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (Cedelio) dentro del IEEPO.

1998 El entonces DEI del IEEPO inicia en las escuelas de educación indígena la Marcha de las Identidades Étnicas por una Educación Bilingüe Intercultural, que consistía, básicamente, en recoger conocimientos comunitarios y tratar de convertirlos en contenidos escolares. Luego de varios años de intenso trabajo el proyecto no continuó, pero la DEI siguió impulsando esas actividades en los Congresos Étnicos, en los Consejos Técnicos Estatales y en los documentos normativos de la educación indígena, hasta que en 2015 la reforma del IEEPO la neutralizó.

1999 Se crea la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) e inicia actividades en febrero de 2000.

2001 Se creó la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP con el fin principal de promover la interculturalidad y el bilingüismo en escuelas indígenas más allá de la educación básica, en los niveles medio superior y superior, incluso en secundaria. Pretendía ser cabeza de sector para impulsar en el país la interculturalidad, pero no lo logró y desapareció.

2003 Se publica la Ley General de Derechos Lingüísticos de los Pueblos Indígenas, que en su artículo 14 ordena la creación del Instituto Nacional de Lenguas Indígenas “cuyo objeto es promover el fortalecimiento,

preservación y desarrollo de las lenguas indígenas que se hablan en el territorio nacional, el conocimiento y disfrute de la riqueza cultural de la Nación, y asesorar a los tres órdenes de gobierno para articular las políticas públicas necesarias en la materia”.

2004 Tras dos años de elaboración de la propuesta y de integrar un equipo de trabajo con el IEEPO, la CM-PIO logró que se creara el subsistema de secundarias comunitarias indígenas, con un modelo innovador en el que no se trabaja por materias sino por proyectos de investigación del conocimiento local, para articularlo con el conocimiento predominante, es decir, con el currículum nacional.

2006 Los egresados de la ENBIO ocupan las plazas disponibles en el subsistema de educación indígena.

2006 A raíz del movimiento de la APPO, el gobierno promueve y aprueba la creación de la Sección 59 en Oaxaca dentro del SNTE.

2008 El presidente Calderón y el SNTE firman en mayo la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE), a la cual se opone la Sección 22, logrando que el gobierno federal acepte una propuesta alternativa para Oaxaca, que sería el PTEO, elaborado en conjunto por el magisterio y el gobierno del estado desde 2009.

2012 Se hizo público el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO) y se inició su difusión, que incluyó su puesta en práctica en escuelas del estado como una prueba piloto. Fue elaborado por un equipo que integró personal de la Sección 22 y del IEEPO, y su función era tener una propuesta alternativa a la Alianza por la Calidad de la Educación (ACE). La Sección 22 continúa impulsándolo entre el magisterio y frente al Estado como su modelo educativo.

2012 La Dirección de Educación Indígena del IEEPO elaboró y distribuyó una propuesta llamada “Documento base de la educación de los pueblos originarios” para orientar el trabajo en todas las escuelas indígenas de Oaxaca. Su aplicación continúa a pesar de la reforma del IEEPO.

2014 Para fortalecer al Documento base, varios docentes se agruparon en la Unidad de Proyectos Educativos del IEEPO, con el propósito de formular una propuesta curricular alternativa al plan de estudios vigente. No pudo ser concluida y en 2015 ya no hubo condiciones para continuar.

2015 El gobierno estatal rompe, sin advertencia, todo acuerdo con la Sección 22, al aceptar la imposición federal de crear un nuevo IEEPO en julio.

2015 En los últimos meses, para imponer la reforma educativa, el gobierno ordena y organiza la evaluación docente, una guerra administrativa y laboral contra el magisterio.

2016 El Congreso local aprobó la nueva Ley de Educación para el Estado de Oaxaca que tiene a la educación comunitaria y a los conocimientos locales como la base para la construcción del modelo pertinente para Oaxaca, en abierta contradicción con la reforma educativa. Tuvo como base una iniciativa presentada por la Sección 22 y el gobierno, y sustituyó a la ley de 1995.

2019 El gobierno de AMLO suspende la reforma educativa, lo que permite al magisterio recuperar la dinámica constructiva en las aulas; ello se refleja, entre otros ejemplos, en los avances hacia nuevas formas de educación indígena.

Algunos aspectos que destacar en la lectura de esta relación de acontecimientos y procesos son los siguientes:

- La tendencia política gubernamental a la incorporación indígena al desarrollo nacional mediante la castellanización.
- El manejo de la lengua originaria y los conocimientos comunitarios para contrarrestar en el aula la política hegemónica etnocida.
- La desatención y atención tardía, parcial y poco pertinente de las necesidades de formación inicial de docentes indígenas.
- Las contradicciones y limitaciones en las instituciones gubernamentales y sus políticas de acción.
- La ampliación de la gama de derechos culturales de los pueblos indígenas protegidos legalmente, como resultado de la presión y gestión de organizaciones indígenas y del magisterio, sobre todo después del levantamiento zapatista y de la conformación del movimiento indígena contemporáneo.
- La constante atención a las necesidades de profesionalización docente pertinente mediante iniciativas de maestros, sin esperar a que las provea o promueva el Estado, como la ENAH Sistema Abierto.
- La actualización, también independiente, de maestros, mediante cursos, talleres e intercambios de experiencias.
- La creación de instituciones para desarrollar el modelo de educación comunitaria generado en Oaxaca dentro del sistema educativo mexicano, no solamente en educación básica.
- La constancia de maestros indígenas durante las últimas décadas en la lucha contra la educación colonialista y por la construcción de experiencias descolonizadoras.
- La construcción de una propuesta pedagógica (contenida en el PTEO y en otros instrumentos como el Documento base) que recoge décadas de aprendizajes, para enfrentar la reforma educativa y orientar los trabajos en el aula con base en un modelo pertinente a la realidad de las diversas comunidades y escuelas oax-

aqueñas no solamente en términos políticos.

En 100 años de historia de la educación pública en México —la SEP fue creada en 1921—, la diversidad agredida humanitariamente con el fin de hacerla desaparecer resistió y su resistencia contemporánea está fundamentada en la creciente aparición de intelectuales indígenas. Prácticamente todos ellos han logrado tener formación universitaria y mediante ella se apropiaron de formas diversas de pensamiento crítico; por ello es claro que la lucha por la educación superior indígena es fundamental y uno de sus aspectos principales es, precisamente, el normalismo.

En lo referente a la educación indígena, podemos agrupar los acontecimientos ocurridos en un siglo de educación pública en México en tres grandes momentos, resultantes de movimientos sociales relevantes.

El primer momento es el inicial y hegemónico, cuando como resultado de la llamada Revolución mexicana y de la necesidad de los gobiernos subsecuentes de consolidar su proyecto político conformando una nación, se crea la SEP e inicia un sistema educativo nacional centralista y al servicio de los intereses del Estado mexicano; en ese primer momento, lo indígena era el objetivo para exterminar mediante la instrucción con un modelo castellanizador y rudimentario.

El segundo momento es contrahegemónico y resulta de la revolución cultural del 68 y la circulación amplia de pensamiento crítico. Ésta permite que jóvenes indígenas universitarios releen su realidad, cuestionen el etnocidio de Estado y formulen la primera propuesta educativa indígena, que es el modelo de educación bilingüe-bicultural presentado a finales de la década de 1970 y llevado a las aulas en la década de 1980; este modelo no lograría convertirse en el tipo de educación indígena pertinente, por lo que se realizaría una nueva propuesta.

El tercer momento también es contrahegemónico y es resultante del levantamiento del Ejército Zapatista de Liberación Nacional en 1994. Con la fuerza del movimiento indígena que generó la visibilización de lo indio y la denuncia de su abandono y sometimiento, las organizaciones con propuesta lograron prosperar. En el ámbito educativo se avanza fuertemente en un modelo que recoge tanto los aportes de la propuesta bilingüe-bicultural y su puesta en práctica como los de comunidades indígenas, que en diversos niveles educativos habían impulsado por décadas sus propuestas de educación pertinente. Este modelo tendió a llamarse comunitario, porque su centro de interés era la comu-

nidad asediada por el capitalismo y su eje epistémico los conocimientos comunitarios, considerando como su contexto de identidad la comunalidad o modo de vida comunal.

En esta lectura podemos ubicar que la formación de docentes para educación indígena a través de educación normal no existió sino hasta este siglo XXI y solamente como resultado de la presión magisterial e indígena al Estado, es decir, como parte del tercer momento. Por estos orígenes, la formación intercultural de docentes ha sido una concesión del Estado y no una determinación o voluntad de ofrecerla; consecuentemente, ha sido aprobada y aislada: las normales interculturales no forman parte de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe de la SEP, creada en 2001, y en la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE) no había una línea de atención importante para las normales bilingües ni, en general, para la oferta educativa intercultural. Los planes de estudio para sus licenciaturas en educación preescolar y primaria tenían serias deficiencias (CN-NIB, 2021) y era prácticamente nulo el proceso de formación continua para sus docentes.

Sumado a esto, en la realidad del normalismo mexicano en general se destacan dos aspectos que agravaban la situación de las normales interculturales:

- 1) las normales no son consideradas universidades (aunque ofrecen licenciaturas) sino escuelas formadoras de docentes, por lo que no tienen características de IES (Institución de Estudios Superiores), es decir, no tienen centros de investigación ni ofrecen estudios de posgrado ni tienen una política de difusión;
- 2) su objetivo es formar jóvenes bachilleres para ser docentes, por lo que no atienden profesores en servicio. Esta realidad ha sido entendida como normalidad y ello le ha permitido al Estado operarla sin cuestionamientos importantes.

Frente a esta realidad normalizada por el sistema educativo, se constituyó el CNNIB, para avanzar con solidez hacia el aprovechamiento de la experiencia acumulada y del compromiso magisterial por una educación indígena que extienda a otros niveles su carácter interculturalizador.

La lucha del normalismo intercultural por una nueva normalidad en la educación indígena

El Colectivo Nacional de Normales Interculturales y Bilingües (CNNIB) está formado por algunos docentes y directivos de 27 escuelas normales localizadas en 17 estados:

Estado	
Baja California	Benemérita Escuela Normal “Prof. Jesús Prado Luna”, Extensión Sn Quintín
BCS	Esc. Normal Superior de BCS, Extensión San José del Cabo
Campeche	Escuela Normal Rural “Justo Sierra Méndez”
Chihuahua	Escuela Normal Experimental Miguel Hidalgo
Chiapas	Escuela Normal “Lic. Manuel Larraínzar”
	Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek”
	Escuela Normal Rural “Mactumactza”
Estado de México	Escuela Normal de San Felipe del Progreso
	Benemérita y Centenaria Escuela Normal de Profesores del Estado de México
	Escuela Normal de Ixtlahuaca
Guerrero	Escuela Normal Regional de la Montaña “José Vasconcelos”
	Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos”
Hidalgo	Escuela Normal Experimental de Las Huastecas
	Escuela Normal “Valle del Mezquital”
Michoacán	Escuela Normal Indígena de Michoacán
Oaxaca	Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca
Puebla	Escuela Normal Oficial “Lic. Benito Juárez”
	Escuela Normal Primaria Oficial “Profr. Jesús Merino Nieto”
	Escuela Normal “Profr. Fidel Meza y Sánchez”
Q. Roo	Centro Regional de Educación Normal de Felipe Carrillo Puerto
	Centro Regional de Educación Normal “Javier Rojo Gómez”
SLP	Escuela Normal de la Huasteca Potosina
Sinaloa	Esc. Normal Exp. de El Fuerte “Profr. Miguel Castillo Cruz”
Sonora	CREN “Rafael Ramírez Castañeda” (Navjoa)
Tabasco	Instituto de Educación Superior del Magisterio
Yucatán	Escuela Normal “Juan de Dios Rodríguez Heredia”
	Escuela Normal de Educación Preescolar de Mérida

Fuente: CNNIB, 2021.

Desde el principio, este colectivo ha sido acompañado por académicos de instituciones como la UNAM, especialmente de la Facultad de Estudios Superiores (FES) Aragón, y la UPN Ajusco.

La primera reunión del Colectivo tuvo lugar en la EN-

BIO, en marzo de 2019. Desde el principio su objetivo fue la socialización del conocimiento generado durante años con base en la experiencia docente en estas escuelas, a fin de analizar los planes de estudio vigentes (2004, 2012 y 2018) y elaborar una propuesta alternativa, que fuera conceptual y pedagógicamente apropi-

ada para el tipo de formación requerida. Se trataba de un proceso de autoformación cuyos debates dieran por resultado un plan de estudios por primera vez cercano a la diversidad y lo intercultural.

Desde entonces han habido frecuentes reuniones nacionales del CNNIB; las 10 primeras fueron presenciales y duraron varios días cada una (la décima fue en Zacatlán, Puebla, del 16 al 19 de marzo de 2020); a causa de la pandemia, se interrumpieron las reuniones y no hubo condiciones para concluir el plan de estudios a tiempo, para que entrara en vigor con el ciclo escolar 2020-2021, como era el planteamiento original; las subsecuentes reuniones nacionales y de grupos de trabajo han sido virtuales, en promedio una por mes a partir de septiembre, y se intensificaron en la segunda mitad de 2021.

Es importante destacar que el titular de la DGEUM, que fungía en el cargo en el sexenio anterior y siguió en él con AMLO, ha apoyado los trabajos del Colectivo y se comprometió desde el principio a impulsar la aprobación del plan para su puesta en práctica oficial. El plan de estudios debe estar listo para entrar en operación en el ciclo 2021-2022.

En el proceso se fue definiendo de manera paralela el conjunto de principios y condiciones necesarias para que el plan funcionara correctamente y no fuera sólo un cambio para operar en las mismas condiciones inapropiadas. En todo esto ha sido muy importante el papel desempeñado por la ENBIO, la cual había iniciado su proceso años antes, en 2016, y lo socializó con el CNNIB.

Desde su creación hace dos décadas, la ENBIO se ha distinguido por su afán de trabajar de manera adecuada en la formación de docentes indígenas. Para ello se ha basado en la filosofía comunal; en la valoración, estudio y manejo de conocimientos comunitarios; en la insistencia en el bilingüismo, al grado que las tesis se presentan en español y en la lengua originaria del estudiante; en el carácter decolonial de la educación y en el apego a los lineamientos del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca, MDTEO (Martínez, M., 2019).

En Oaxaca, la lucha contra la reforma educativa con la que la administración del presidente Peña quiso acabar con la disidencia magisterial, especialmente con la Sección 22, tuvo varios frentes en las calles y en las aulas. Defenderse de las agresiones laborales y administrativas era la prioridad para los trabajadores de la

educación, pero no era su único frente de lucha. Desde los inicios del MDTEO y de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) se acordó luchar por una educación alternativa, lo que implicaba un trabajo en el aula con un sentido distinto al de la educación hegemónica, marcando diferencias también en los temas prioritarios, como el uso de la lengua originaria, los conocimientos comunitarios, la vinculación con padres de familia y la autoactualización docente, temas atendidos con serias deficiencias por la educación hegemónica.

Así, para enfrentar la reforma educativa en el terreno pedagógico, además del político, a finales de 2016 inició un proceso de revisión curricular que tiempo después alimentaría al CNNIB:

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

Por principio, las consideraciones con las que se partió en la ENBIO fueron:

1. El objetivo final de la educación normal a estudiantes indígenas no es su formación normalista sino la formación de los niños con los que trabajarán al egresar.
2. Entonces, lo que importa más es el impacto que tendrá su formación como docentes en la formación de los niños con que trabajen al egresar y por tanto lo que debe orientarnos es el interés de los pueblos y comunidades indígenas. Es a esos intereses a los que debe responder la formación normalista, por lo que conocerlos es indispensable.
3. Los docentes indígenas tienen una triple pertenencia, que define sus identidades y por tanto los intereses que deben guiar su trabajo: como docentes, como trabajadores y como miembros de un pueblo originario. Sobre esta base, la nueva educación normal intercultural debería buscar incidir directamente en la educación básica a través de sus egresados, por lo que debía estar preparada para acompañarlos después de su egreso y

también para extender su oferta a docentes en servicio y otros profesionistas interesados en la educación.

Esto podría lograrse mediante un plan de estudios apropiado (que se estuvo definiendo) y con una reorganización del servicio. No bastaba un plan de estudios coherente, sino que se consideró imprescindible tener una plataforma sólida para cimentarlo. Esa plataforma es la escuela normal fortalecida con una visión acorde a los intereses de los pueblos y comunidades indígenas, con un plan de estudios pertinente y una estructura ampliada y reconocida. La ENBIO avanzó en ese sentido y, además de las discusiones y reformulaciones del plan de estudios, logró la creación de un Centro de Investigación apoyado por tres instancias de la UNAM: la FES Aragón, el Instituto de Investigaciones Antropológicas y el Programa Universitario de Estudios de la Diversidad Cultural y la Interculturalidad. El convenio de creación del Centro de Investigación y Formación Multidisciplinaria sobre Educación, Diversidad Cultural y Lingüística UNAM-ENBIO se firmó con el IEEPO el 16 de noviembre de 2018, con la presencia como testigo del maestro Francisco Toledo. El Centro desarrollaría y promovería investigaciones, estudios de posgrado, formación continua para docentes en servicio, acompañamiento a egresados, difusión y movilidad para estudiantes y docentes.

Poco después, fusionaría su proceso con el del CNNIB, aportando estas experiencias que permitirían definir los componentes necesarios para que las normales interculturales pudieran impulsar y vivir un nuevo normalismo.

Con las mismas tres consideraciones básicas con que trabajó la ENBIO, en el CNNIB se establecieron como metas para impulsar el nuevo normalismo intercultural las siguientes:

- La discusión y formulación de un plan y programas de estudio, quedando finalmente en la redacción de una Propuesta Curricular Base con la cual se elaborarán los planes específicos en cada escuela normal.
- La apertura de la función de las normales hacia la atención de docentes en servicio, impartiendo estudios de posgrado y formación continua especializada, y hacia los egresados, para acompañarlos en su labor frente a grupo.
- La creación de un Centro de Investigación y Difusión en cada normal, destinado a fortalecer el trabajo académico de los estudiantes normalistas y a contar con un espacio de estudio y discusión de los temas fundamentales para la ori-

entación de la educación para la diversidad y la interculturalidad.

- La formalización de una Coordinación Nacional de Escuelas Normales Interculturales que tuviera por función básica mantener contactos con los Centros de Investigación de cada normal, a fin de revisar permanentemente el currículum intercultural, conformar un Centro Especializado de Documentación, promover el intercambio de estudiantes y docentes, y dar seguimiento a los acuerdos y orientaciones del colectivo (CNENI, 2020).

La propuesta de la CNNIB, influenciada positivamente por la experiencia de la ENBIO y de otras normales, entró en su etapa de definición final en 2021 y no derivó en un plan de estudios sino en una propuesta curricular para su elaboración. Esto implicó que no se tuviera un documento final para gestionarlo ante la SEP, que pudiera ser puesto en marcha en el ciclo escolar 2021-2022, sino que se tuviera un documento intermedio, que sirviera de base y orientación para que en cada normal se discutiera y diseñara el plan de estudios adecuado a su contexto. Es una idea innovadora e interesante, que introdujo al CNNIB en un intenso proceso para gestionar ante la DGE SUM las formas de concretar los planes de estudio de cada normal, con apoyo de la Universidad Campesina Indígena en Red (UCI Red), teniendo como meta concluir el proceso oportunamente para que los nuevos planes y programas de estudio de las licenciaturas de formación docente para preescolar y primaria de educación indígena en el país entren en operación en el ciclo 2022-2023.

Todo este proceso de base, que ha contado con el interés de la DGE SUM, se ve fortalecido por la nueva Ley General de Educación Superior, publicada en abril de 2021. Allí se establece en su Artículo 3º que la educación superior es un derecho cuya obligatoriedad corresponde al Estado, y que incluye al normalismo: “El tipo educativo superior es el que se imparte después del medio superior y está compuesto por los niveles de técnico superior universitario profesional asociado u otros equivalentes, licenciatura, especialidad, maestría y doctorado. Incluye la educación universitaria, tecnológica, normal y de formación docente”.

Así, el Sistema Nacional de Educación Superior “se integra por los subsistemas universitario, tecnológico y de escuelas normales y formación docente, en sus diferentes modalidades” (Artículo 28).

Y en su Sección Tercera, titulada “Del Subsistema de Escuelas Normales e Instituciones de Formación Do-

cente”, incluye las definiciones y normas principales del tema, en los artículos 31 a 35.

En suma, si se logra consolidar el CNNIB (que a veces aparece como CNENI) y sobrevivir a los cambios de gobierno, el normalismo intercultural mexicano tendrá una orientación de base con una estructura nacional que podrá definir el tipo de formación docente necesario para incidir positiva y decididamente en la educación de niños y jóvenes originarios de comunidades mesoamericanas, aprovechando la experiencia y el compromiso de docentes de las escuelas normales.

REFERENCIAS

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

Bonfil, G. (1990). *México profundo, una civilización negada*. Grijalbo/CNCA.

CNENI (2020, agosto). Educación comunitaria y nuevo normalismo. Modelo educativo 2020 para las escuelas normales interculturales, indígenas, bilingües y/o con licenciaturas afines. Documento de trabajo. Colectivo Nacional de Escuelas Normales Interculturales.

CNNIB (2021, enero). Propuesta Curricular Base para la Formación Inicial de docentes en educación básica intercultural, plurilingüe y comunitaria. Documento de trabajo. Colectivo Nacional de Normales Interculturales Bilingües.

Carlón, V. (2017). Historia del normalismo en México. Voces normalistas. <https://vocesnnormalistas.org/2017/10/05/historia-del-normalismo-en-mexico/>

Clastres, P. (1996). Sobre el etnocidio. En *Investigaciones en antropología política* (pp. 55-64). Gedisa.

Coronado, M. (2016). *La cultura etnomagisterial en Oaxaca*. UPN-Unidad 201/Mundilibros.

Cruz, C., y otros (2016). Orientaciones para la reconstrucción de un modelo de formación de docentes indígenas bilingües interculturales en la ENBIO. Documento de trabajo. ENBIO.

DEI (2014). Documento Base de la Educación de los Pueblos Originarios. Dirección de Educación Indígena del IEEPO Oaxaca.

Dietz, G. (2005). Del indigenismo al zapatismo: la lucha por una sociedad mexicana multi-étnica. En: N. Grey y L. Zamosc (Eds.). *La lucha por los derechos indígenas en América Latina* (pp. 53-128). Abya-Yala.

Fierro, C., Tapia, G., y Rojo, F. (2009). *Descentralización educativa en México: un recuento analítico*. OCDE.

Gamio, M. (1960). *Forjando patria*. Porrúa.

Garduño, J. (1983). *El final del silencio. Documentos indígenas de México*. Premiá.

Julián, J. (2015). Propuesta de continuidad del Programa de Etnolingüística. <https://divulgacionciesas.wordpress.com/2015/06/09/propuesta-de-continuidad-del-programa-de-etnolingüística/>

Latapí, P. (1975). Reformas educativas en los cuatro últimos gobiernos (1952-1975). *Comercio Exterior* 25(12), 1323-1333.

Maldonado, B. (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, 14(1), 47-59.

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

Martínez Marroquín, F. (2019). *Voces indígenas que dieron vida a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Una perspectiva de sus fundadores*. Tesis de maestría en pedagogía. FES Aragón-UNAM.

Martínez Vásquez, V. R. (2012). *La educación en Oaxaca, 1825-2010*. Fondo Editorial del IEEPO.

Moreno, M. (1997). Boletín IFCM, una fuente para la recuperación de la historia de la educación en México. *Educación* (3), 77-82. www.quadernsdigitals.net/datos_web/hemeroteca/r_24/nr_282/a_3654/3654.htm

Nolasco, M. (1997). La educación bilingüe en Oaxaca: su impacto en la participación política de los pueblos in-

dios. En B. Garza (Coord.). *Políticas lingüísticas en México* (pp. 205-215). La Jornada / Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades-UNAM,

Pacheco, H. (2019). *Actitudes, lenguas originarias y trabajo docente en escuelas primarias bilingües de Oaxaca, en el contexto de desubicación lingüística y cultural de egresados de la ENBIO*. FES Aragón-UNAM, manuscrito.

Rebolledo, N. (2014). La emergencia de una profesión indígena y la profesionalización como descolonización. En N. Rebolledo (Coord.). *La formación de profesionales de la educación indígena* (pp. 25-63). UPN.

Sigüenza, S. (2007). *Héroes y escuelas: la educación en la Sierra Norte de Oaxaca (1927-1972)*. IEEPO/INAH.