El derecho a la educación en Oaxaca: reivindicación y experiencias pedagógicas en la formación de formadores interculturales

The right to education in Oaxaca: vindication and pedagogical experiences in intercultural teacher training

Eduardo Bautista Martínez*
ecbm@iisuabjo.edu.mx

María Leticia Briseño Maas*
mbrisenomaas@gmail.com

Iván Juárez López*
ivanjuarez@iceoaxaca.edu.mx

*Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, México

Recepción: 1 de mayo de 2026
Aceptación: 10 de julio de 2026
DOI: https://doi.org/10.70141/mamakuna.27.1363

Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RESUMEN

Este artículo analiza la formación de formadores interculturales en Oaxaca, México, como un mecanismo fundamental para materializar el derecho a la educación en contextos de diversidad sociocultural. Se registra una de las mayores diversidades etnolingüísticas del país, con 16 grupos étnicos y 176 variantes lingüísticas. Sin embargo, a pesar de los avances normativos en la Constitución (2019) y las Leyes Generales de Educación Superior (2021) y de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (2023) persiste una mirada centralista que obstaculiza la operatividad territorial de dichos derechos. El enfoque de este artículo se sustenta en el análisis documental y estudio de experiencias institucionales clave como la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca y la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca. A partir de estos casos, se plantea que la formación docente prácticas pedagógicas situadas. Se concluye que es urgente reconocer y respaldar institucionalmente a las y los formadores interculturales para transitar del discurso a la autonomía pedagógica en los territorios de Oaxaca.

Palabras clave: derecho a la educación, formación docente, interculturalidad, experiencias pedagógicas, Oaxaca

ABSTRACT

This article analyzes the training of intercultural educators in Oaxaca, Mexico, as a fundamental mechanism for realizing the right to education in contexts of sociocultural diversity. The region is home to one of the highest levels of ethnolinguistic diversity in the country, with 16 ethnic groups and 176 linguistic variants. However, despite regulatory advances in the Constitution (2019) and the General Laws on Higher Education (2021) and on the Humanities, Sciences, Technologies, and Innovation (2023), a centralist perspective persists that hinders the effective implementation of these rights at the local level. This article's approach is based on a review of the literature and an examination of key institutional experiences, such as the Bilingual Intercultural Teacher Training College of Oaxaca and the Autonomous Communal University of Oaxaca. Drawing on these cases, the article argues that teacher training should be grounded in situated pedagogical practices. It concludes that there is an urgent need to recognize and institutionally support intercultural educators in order to move from discourse to pedagogical autonomy in the territories of Oaxaca.

Keywords: right to education, teacher training, interculturality, pedagogical experiences, Oaxaca

INTRODUCCIÓN

La lucha por la educación indígena e intercultural en Oaxaca, una entidad federativa del sureste de México, ha sido, históricamente, un proceso de reivindicación política y social impulsado por comunidades indígenas en defensa de su autonomía y saberes comunitarios desde hace cinco décadas. Con la reforma al artículo 3 constitucional del 2019, la Ley General de Educación Superior (2021) y la Ley General en Materia de Humanidades, Ciencias, Tecnologías e Innovación (2023) esta lucha ha encontrado un sustento jurídico-normativo que, al menos en el plano discursivo y legal, establece la responsabilidad del Estado de garantizar modelos educativos con pertinencia cultural y procesos de formación que respeten la lengua, la cosmovisión y las dinámicas organizativas de las comunidades.

Esta entidad registra una de las mayores diversidades etnolingüísticas no solo de México, sino del continente, con 16 grupos étnicos y 176 variantes lingüísticas. De acuerdo con el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI, 2020), el 31.2 % de la población total de 4 132 000 es hablante de una lengua indígena y el 65.7 % se identifica como indígena por autoadscripción. Además, 418 municipios de los 570 que la componen se rigen por sistemas normativos indígenas, y aproximadamente el 80.3 % de la totalidad del territorio oaxaqueño se encuentra bajo la tenencia de ejidos y comunidades agrarias (Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano [Sedatu], 2024). En este contexto, el cumplimiento efectivo del derecho a la educación en Oaxaca, reconfigurado mediante el marco normativo (2019-2023), requiere superar el reto de la operatividad territorial real que reconozca y respete la diversidad sociocultural.

Así, para los pueblos originarios de Oaxaca, el avance más significativo de este marco discursivo y legal es el reconocimiento explícito de la interculturalidad dentro del sistema educativo a través de la llamada Nueva Escuela Mexicana (NEM). Esta política educativa propone un cambio de paradigma al "colocar a la comunidad como el núcleo integrador de los procesos de enseñanza y aprendizaje" (Secretaría de Educación Pública [SEP], 2022, p. 67), reconociendo la autonomía del magisterio para contextualizar contenidos nacionales desde los territorios. En el documento oficial se señala que la autonomía implica que los programas de estudio deben ser apropiados por los docentes mediante su "resignificación y contextualización de acuerdo con las necesidades formativas de los estudiantes, considerando las condiciones escolares, familiares, culturales, territoriales y sociales" (SEP, 2022, p. 71).

Sin embargo, este andamiaje legal y la narrativa de la NEM no deben interpretarse como un acto de benevolencia del Estado, sino como el resultado de una compleja historia de resistencia y lucha social en Oaxaca. Sostenemos —en este artículo— que el éxito de este marco legal no reside en su redacción técnica y jurídica, sino en su aplicación efectiva. Es decir, lo importante es cuando esas leyes llegan a las comunidades. Así, dicha transición encuentra su eje operativo y su mayor desafío en la capacidad de las y los docentes para actuar como mediadores entre el discurso del Estado y las realidades concretas de las aulas en donde trabajan. Es precisamente aquí donde el formador de formadores emerge como un actor político clave capaz de efectivizar el derecho a la educación en los territorios rurales e indígenas.

Por ello, el objetivo de este artículo es analizar la formación de formadores interculturales como un mecanismo operativo fundamental para materializar del derecho a la educación en Oaxaca. El enfoque de este artículo se sustenta en el análisis documental y estudio de experiencias institucionales clave como la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y la Universidad Autónoma Comunal de Oaxaca (UACO), donde la formación de docentes requiere la sistematización de sus experiencias y prácticas pedagógicas situadas en los territorios. En estos espacios se tiene claro que la formación de formadores no implica solo un proceso técnico-pedagógico aislado, sino un campo de tensión política que puede permitir cerrar la brecha entre la normativa jurídica y la práctica

educativa en los territorios. En estos contextos locales, el proceso pedagógico es un factor de fortalecimiento de la autonomía y del desarrollo integral de las comunidades.

Al respecto, si bien los estudios sobre la educación intercultural y el movimiento magisterial en Oaxaca tienen amplia discusión, el aporte de este trabajo radica, por un lado, en el análisis comparativo contrapuesto entre un modelo histórico de formación docente bilingüe y una experiencia emergente de formación comunal universitaria. Por el otro, en la articulación crítica entre el andamiaje legal más reciente (2019-2023) y la práctica pedagógica real del formador de formadores como mediador político territorial.

El presente artículo se estructura en tres apartados fundamentales. En el primer apartado se analiza, a través de una línea del tiempo, la brecha entre los avances legislativos y la rigidez administrativa estatal desde el modelo educativo asimilacionista hasta la creación del Proyecto para la Transformación de la Educación en Oaxaca (PTEO) en Oaxaca. El segundo apartado examina las experiencias de la ENBIO y la UACO como instituciones interculturales de educación superior que permiten comprender el papel político de las y los docentes formadores. En estos espacios se emplean metodologías y experiencias pedagógicas propias. Finalmente, el tercer apartado aborda obstáculos estructurales como la precariedad presupuestal y las tensiones entre la NEM y las realidades territoriales. La efectividad del derecho a la educación en Oaxaca exige que el Estado trascienda lo jurídico y discursivo hacia el reconocimiento pleno de experiencias pedagógicas propias.

DESARROLLO

Estrategia metodológica y casos de estudio

Para el desarrollo del presente estudio se adoptó un enfoque cualitativo con alcance descriptivo-analítico, estructurado a partir del estudio de casos institucionales y el análisis documental. La elección de la ENBIO y la UACO responde a un criterio de muestreo intencional y analítico. Ambas instituciones representan experiencias emblemáticas y contrastantes de la educación intercultural de Oaxaca. El caso de la ENBIO encarna una propuesta educativa pionera surgida desde el normalismo público y el movimiento magisterial. La UACO constituye una iniciativa de educación superior de carácter comunal de reciente creación. El análisis comparado permite examinar cómo se traducen los marcos normativos e históricos en prácticas pedagógicas situadas dentro de Oaxaca.

La recolección de información se realizó mediante la recopilación y revisión sistemática de fuentes primarias y secundarias. Los criterios de inclusión para el acervo documental abarcaron: a) normativa y legislación vigente a nivel federal y local (reformas al artículo 3 constitucional, Ley General de Educación, Ley de Educación del Estado de Oaxaca); b) documentos institucionales fundacionales y de gestión (mallas curriculares, planes y programas de estudio, reglamentos internos y proyectos educativos institucionales de la ENBIO y la UACO) y c) sistematización de experiencias pedagógicas y reflexiones de la práctica educativa de formadores de formadores.

El procesamiento de la información se realizó mediante un análisis de contenido cualitativo, articulado en torno a categorías transversales como autonomía, comunalidad, derecho a la educación y pertinencia lingüística y cultural. Con el propósito de garantizar la validez y rigurosidad metodológica, se implementó una triangulación de fuentes, contrastando el marco normativo con los documentos teórico-institucionales y las experiencias pedagógicas documentadas. Este procedimiento permitió visibilizar las tensiones y brechas entre el discurso legal y su implementación efectiva en la formación de formadores interculturales.

Contexto histórico: de la resistencia a la norma jurídica

Oaxaca se ha caracterizado por una trayectoria de movilización social donde la educación ha

sido un eje de resistencia y lucha política. Desde la década de los setenta del siglo XX hasta nuestros días, la demanda ha sido constante: una educación intercultural acorde con las necesidades de los pueblos y las comunidades indígenas de la entidad. Al contrastar la historia de estas demandas sociales con los logros obtenidos en la normativa educativa actual, es importante señalar que no es suficiente la sola existencia de un marco legal en Oaxaca. Si bien el marco jurídico actual (2019-2023) constituye un hito fundamental en este momento, su implementación revela una paradoja estructural: mientras la normativa muestra una progresiva apertura intercultural, los aspectos financieros y administrativos de ese avance siguen conservando continuidades centralistas que obstaculizan su efectiva operatividad en los territorios, sobre todo en lugares de mayores desigualdades sociales.

Esta brecha entre el avance normativo y la operatividad administrativa no es casualidad, sino que responde sobre todo a una herencia histórica de carácter asimilacionista en el país. La contradicción es el síntoma de una lucha de largo aliento contra un Estado que, históricamente, utilizó la escuela como un instrumento de homogeneización cultural y lingüística. En este proceso histórico de largo alcance, las comunidades indígenas han rechazado los modelos pedagógicos asimilacionistas que, bajo una supuesta integración nacional, han buscado imponer desde inicios del siglo XX el abandono de la identidad cultural en favor de una "mexicanidad" homogénea. Como sostiene la Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (Unesco-IESALC, 2022), el tránsito hacia una educación inclusiva exige superar la herencia de aquellos modelos asimilacionistas, reconociendo que la equidad educativa comienza con el respeto a la diversidad sociocultural y lingüística de los pueblos. Un aporte clave e histórico en este debate es, precisamente, el de Bonfil Batalla (1987) quien planteó, de manera clara, esa tensión entre el México imaginario que busca el progreso económico a través de la unidad cultural y el México profundo que resiste la adversidad desde sus propias raíces.

En Oaxaca, la educación indígena e intercultural bilingüe dejó de ser una concesión del Estado para ser una exigencia política en una entidad donde más del 65 % de la población se autoadscribe a alguno de los 16 pueblos indígenas y 418 municipios se rigen por sus propios sistemas normativos indígenas. Un actor clave en la lucha contra los modelos educativos centralistas y homogéneos ha sido, precisamente, el movimiento magisterial, aglutinado en torno a la Sección XXII, en alianza con las comunidades. Las y los maestros indígenas integrantes de los colectivos pedagógicos han impulsado una lucha para que el bilingüismo deje de ser un paso intermedio hacia la castellanización y se transforme en una herramienta de reafirmación política. La exigencia es contundente: las lenguas indígenas deben tener el mismo estatus académico y jurídico que el español, contrarrestando la ideología racista, homogeneizante y excluyente del sistema educativo.

Esta movilización social y magisterial se concretó en el PTEO, una propuesta pedagógica alternativa que sistematiza las demandas históricas de las comunidades indígenas. En este contexto, el PTEO no es solo un documento técnico, sino una manifestación de lo que Baronnet (2013) llama "autonomía educativa" en la praxis. Al ser impulsado por las y los docentes indígenas, este proyecto busca potenciar las capacidades de las comunidades para definir sus propios procesos de formación, desafiando la hegemonía del currículo nacional. A partir de esta resistencia se busca transitar de una "educación para indígenas" hacia una educación construida desde y para las comunidades. En este sentido, la formación de formadores interculturales se convierte en un mecanismo indispensable para atender esta brecha histórica entre los avances normativos y la adecuada aplicación en los diversos territorios.

La formación de formadores interculturales tiene su raíz en la gestación del movimiento pedagógico en Oaxaca, el cual permitió transitar de una protesta laboral a una propuesta educativa crítica. Para comprender la relevancia de

este proceso es necesario precisar la articulación entre sus actores clave: la Sección XXII representa la estructura sindical y política del magisterio oaxaqueño que ha liderado la resistencia frente al Estado. Dentro de esta, la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) ha fungido como el brazo intelectual y pedagógico encargado de la educación indígena, cuyo trabajo tiene antecedentes desde 1974 en la sistematización de pedagogías propias. De la unión de estas fuerzas y su alianza con las comunidades se materializó el PTEO como un proyecto educativo propio que constrasta más de cinco décadas de experiencias pedagógicas de la CMPIO con un marco legal e institucional que tiene apenas cinco años.

Esta trayectoria de resistencia y lucha otorga significado al reciente marco legal (2019-2023), demostrando que estas reformas no nacen de una concesión administrativa, sino de la presión histórica de los pueblos y el magisterio organizado para lograr una educación propia que sea pertinente a las realidades de las comunidades rurales e indígenas. Bajo esta lógica, el marco jurídico actual incorpora demandas históricas relacionadas con la interculturalidad con enfoque de derechos, la autonomía profesional de las y los docentes, la contextualización curricular y la centralidad de la comunidad como eje de los procesos de enseñanza-aprendizaje. Asimismo, estas reformas ponen la gratuidad y obligatoriedad en la educación superior, reconociendo a las universidades comunales e interculturales de Oaxaca como espacios legítimos de formación. En conjunto, estos aspectos representan la culminación de una larga lucha por la dignidad de los pueblos indígenas de Oaxaca.

Estas bases históricas han sido fundamentales para que hoy las instituciones de educación superior comunal e intercultural operen desde una lógica de autonomía y pertinencia. La formación de formadores interculturales emerge como mecanismo operativo para transitar de la resistencia política a la práctica pedagógica situada. De este modo, las y los docentes dejan de ser ejecutores de planes y programas centralizados para convertirse en mediadores en los territorios, capaces de traducir el marco legal vigente en una realidad concreta que reconozca, valide y pueda potenciar la autonomía de los pueblos originarios.

Experiencias pedagógicas desde el docente formador de formadores

La traducción del marco legal de la educación a la práctica educativa en los territorios de Oaxaca encuentra su manifestación concreta en cinco instituciones de educación superior que funcionan bajo el modelo intercultural o comunal. Sin embargo, los alcances son más amplios si consideramos que estas instituciones operan a través de una red de más de treinta sedes o unidades que han institucionalizado la formación de formadores interculturales.

Para los propósitos de este artículo vamos a retomar el caso de la ENBIO y la UACO que representan espacios de formación y constituyen nodos operativos donde el docente formador asume su papel de mediador y actor político. Las instituciones restantes son la Universidad Intercultural del Pueblo con diecisiete unidades académicas en todo el estado, el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA) que tiene su sede centralizada en Jaltepec de Candayoc, Mixe, la Universidad Intercultural de los Pueblos del Sur (UNISUR).

La ENBIO se erige como el referente histórico y pedagógico intercultural más importante de Oaxaca. Esta institución se fundó como una respuesta a las demandas de la CMPIO y el movimiento magisterial, lográndose lo que parecía imposible para el Estado: un modelo de formación docente donde las lenguas originarias son el eje central del currículo. A diferencia de otras instituciones formadoras, la ENBIO ha consolidado en nuestros días un modelo pedagógico donde la lengua materna de las y los estudiantes (provenientes de los dieciséis pueblos originarios) constituye el mecanismo principal en la construcción de conocimientos. Las y los docentes de esta institución no se limitan a transmitir un currículo nacional estandarizado, sino que actúan como facilitadores en

la sistematización de saberes comunitarios, permitiendo que los futuros docentes desarrollen una identidad ligada a la revitalización lingüística. Este enfoque garantiza que el derecho a la educación se ejerza desde la propia lengua, transformando el aula en un espacio donde se cambia la jerarquía del español y se valoran por igual otros idiomas y conocimientos, los cuales deben reconocerse y enseñarse con respeto y responsabilidad institucional.

Por su parte, podemos señalar que la UACO representa la experiencia más disruptiva de la última década en el ámbito de la autonomía en Oaxaca. La UACO opera a través de centros universitarios comunales insertos de manera directa en los territorios, donde la formación profesional ocurre en asamblea y bajo la lógica de lo que, en Oaxaca, llamamos "comunalidad". La base de este planteamiento es Martínez Luna (2010). Para este autor indígena oaxaqueño, la comunalidad no es solo un concepto teórico, sino una forma de vida que se articula a través de la tierra, el poder comunal (asamblea comunitaria), el trabajo compartido (tequio) y la fiesta. Al basar su modelo en esta estructura, la UACO logra que el docente actúe como acompañante de procesos cuya legitimidad emana de su capacidad para potenciar la vida comunitaria y coadyuvar en la resolución de problemas territoriales reales.

La relación entre ambas instituciones constituye un engranaje estratégico para Oaxaca: mientras la ENBIO garantiza docentes bilingües preparados para el sistema escolarizado de nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), la UACO permite que las comunidades gestionen sus propios proyectos de desarrollo integral. En conjunto, estas instituciones de educación superior demuestran que la formación de formadores es el motor indispensable para transitar de una inclusión administrativa a una operatividad territorial donde se garantice de manera efectiva el derecho a la educación con un enfoque de interculturalidad crítica.

Este surgimiento y consolidación de la ENBIO y la UACO se enmarca, a su vez, en un fenómeno nacional de diversificación de la educación superior que busca resarcir deudas históricas con los pueblos originarios. Como señalan Dietz y Mateos (2019), este nuevo subsistema de universidades interculturales no solo representa una expansión de la oferta educativa, sino que constituye un esfuerzo por descolonizar la universidad al introducir saberes, lenguas y metodologías históricamente excluidos de los currículos nacionales.

A partir de los aportes de Mato (2018) es posible advertir una tensión fundamental entre dos grandes modelos en la región. Por un lado, existe una vertiente estatal e institucional centrada en la "interculturalización" funcional, el acceso e inclusión de sectores indígenas dentro de los marcos educativos tradicionales. Por otro lado, emerge con fuerza una vertiente comunitaria y autogestionada, impulsada por las organizaciones sociales y las propias comunidades indígenas, cuyo propósito trasciende la inclusión funcional para apostar por una profunda refundación política de la educación superior en la región. En el caso de Oaxaca, se radicaliza esta propuesta al transitar de un modelo de gestión estatal hacia la autonomía comunal, donde la pertinencia de los programas escolares se mide por su capacidad para fortalecer la identidad local y no por criterios de empleabilidad, los cuales con frecuencia subordinan los saberes a intereses del mercado.

Las metodologías que sustentan estas experiencias pedagógicas parten de la premisa de que las y los estudiantes no son "observadores externos", sino participantes activos que vinculan la teoría pedagógica con las necesidades de sus territorios. En el contexto de Oaxaca, esta formación promueve dentro de los procesos de enseñanza-aprendizaje la investigación-acción participativa (IAP) y la sistematización de experiencias impulsadas fuertemente por la CMPIO. Bajo este enfoque, el proceso educativo no se entiende como la simple adquisición de conocimientos científicos transmitidos mediante memorización y repetición de contenidos escolares, sino como una construcción colectiva desde y para las comunidades (Instituto Estatal

de Educación Pública de Oaxaca [IEEPO] y Sección XXII, 2012).

Para Dietz y Mateos (2019), el tránsito hacia modelos interculturales exige una práctica pedagógica situada que reconozca la diversidad sociocultural y lingüística como base para construir conocimiento. Al respecto, Maldonado (2016) señala que la sistematización permite a las y los docentes indígenas producir sus propios contenidos desde la realidad comunal, transformando la práctica educativa en una herramienta de resistencia cultural y facilitando un diálogo de saberes entre el conocimiento científico y los conocimientos indígenas en un plano de igualdad y respeto mutuo. No se trata de "traducir" tecnicismos, sino de generar espacios donde el formador actúe como mediador para potenciar la vida local y coadyuvar, de esta manera, a resolver problemáticas concretas.

Esta dinámica traslada la formación al espacio público mediante la estancia comunitaria. Los futuros docentes se involucran en los sistemas normativos indígenas y el tequio, asegurando que la planeación escolar no surja de una abstracción pedagógica, sino de la dinámica comunitaria. Por ello, si entendemos la formación docente como mecanismo operativo para materializar el derecho a la educación, dejamos de verla exclusivamente como una capacitación técnica para entenderla como un proceso de construcción de identidad profesional donde el docente formador reconoce su papel como actor político.

El formador no es un ejecutor de planes y programas de estudio en los territorios. Las y los docentes indígenas interculturales son mediadores encargados de articular el diálogo de saberes y las exigencias del marco legal que compone el derecho a la educación. Desde luego, esta labor profesional exige un proceso constante de cuestionamiento de las lógicas asimilacionistas del Estado. En consecuencia, la labor de este mediador no se agota en el espacio áulico, sino que se despliega y fortalece a través de los colectivos pedagógicos, parte de la estructura organizativa del PTEO. En estos espacios de horizontalidad, el formador de formadores asume un liderazgo compartido con maestros y maestras indígenas de base, donde la sistematización de la experiencia comunal se convierte en la principal fuente de diseño curricular. Los talleres de estos espacios sustituyen una clase magistral, fomentando la construcción colectiva y más horizontal del aprendizaje.

Por ello, el éxito de la NEM no reside en la mera difusión de sus planes de estudio, sino en la capacidad de los formadores para potenciar el codiseño curricular en los territorios. Es el formador quien debe dotar al magisterio de las herramientas necesarias para que la comunidad sea, efectivamente, el núcleo integrador del aprendizaje. Sin un profesional que promueva esta libertad responsable, la autonomía que propone la NEM corre el riesgo de quedar como una directriz administrativa vacía, sin ningún impacto o incidencia social.

Al considerar las prácticas comunitarias como parte del currículo, el formador asegura que la educación fortalezca la identidad del estudiante. En estas instituciones, la formación no solo busca la inserción en el mercado laboral, sino blindar el vínculo entre el profesional y su comunidad. Aquí, el formador actúa como promotor de un currículo comunitario, asegurando que el conocimiento científico occidental dialogue en condiciones de igualdad con la comunalidad. De este modo, la formación de formadores se convierte en el puente indispensable para que el derecho a la educación sea una realidad institucional capaz de sostener la autonomía de los pueblos.

ANÁLISIS DE IMPACTOS Y RETOS

A pesar de la potencia del formador como actor político y de las posibilidades que abre la NEM, la materialización enfrenta obstáculos estructurales en la práctica. El análisis de Dietz y Mateos (2019) advierte sobre el riesgo de que las instituciones de educación superior interculturales queden atrapadas en lo que llaman una "encapsulación" institucional o administrativa, donde

la apertura discursiva del Estado no siempre se traduce en financiamiento estable y tampoco en un reconocimiento de sus procesos. El discurso de la educación intercultural suena bonito, pero no es suficiente.

En Oaxaca, si bien existe la ENBIO como una institución clave para formar docentes interculturales, su alcance es limitado y enfrenta una precariedad presupuestal grave para expandirse. Esta carencia dificulta la implementación de estrategias didácticas y la elaboración de materiales educativos que puedan reconocer y valorar las lenguas y las culturas indígenas. En el marco de la NEM, el docente formador de formadores tiene que proyectarse no como una figura que difunde y reproduce los planes de estudio, sino como un actor activo para potenciar el codiseño curricular. Sin embargo, esta práctica enfrenta las inercias centralistas de la estructura administrativa. Es decir, mientras el formador tiene que trabajar y esforzarse para adaptar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades reales de las y los estudiantes en sus comunidades, las reglas financieras se siguen diseñando de manera homogénea desde un escritorio del centro del país. Lo anterior se traduce en sobrecarga laboral para los docentes formadores, quienes de manera cotidiana tienen que organizarse para hacer lo que puedan con los recursos disponibles en sus escuelas. Lo anterior dificulta la implementación de prácticas pedagógicas efectivas y coloca a las instituciones formadoras rurales e indígenas en una clara desventaja frente a las urbanas que están mejor equipadas y cuentan con mejores condiciones financieras.

Tampoco existe equidad en los apoyos recibidos para las instituciones de educación superior interculturales. La exigencia de estas mejoras laborales, particularmente de aumento de salarios, ha sido un problema que se registra en el conjunto del sistema educativo en Oaxaca, en donde el gremio magisterial recurre a la suspensión constante de actividades escolares para ejercer presión al Estado. Así, los docentes formadores deben cumplir con la burocracia estatal y, al mismo tiempo, responder al mandato ético y político de sus comunidades que exigen una educación para la vida y la autonomía. En Oaxaca, la práctica docente navega entre estas dos lógicas contrapuestas: la burocracia administrativa del Estado y el mandato ético-político de los pueblos. Esta contradicción se materializa en una tensión constante entre el PTEO y NEM.

Mientras el PTEO representa una construcción desde las bases que exige el reconocimiento de los sistemas normativos indígenas de Oaxaca y la autonomía pedagógica (IEEPO y Sección XXII, 2012), la NEM, a pesar de su discurso de apertura e interculturalidad, opera bajo mecanismos de fiscalización y estandarización centralistas. El formador, por tanto, enfrenta el desafío de cumplir con las exigencias administrativas de un sistema nacional que continúa con lógicas asimilacionistas, al tiempo que intenta operativizar una educación para la vida y la autonomía de los territorios. La operatividad efectiva en los territorios choca también con la rigidez de los perfiles de plazas docentes y los sistemas de promoción que no siempre valoran el trabajo comunitario. Esta desconexión genera que, en muchas ocasiones, el sistema siga premiando la estandarización, desconociendo el trabajo territorial y generando una nueva forma de exclusión. Al no considerarse la competencia lingüística y el trabajo comunitario en los procesos de promoción de las y los docentes, podemos señalar que el Estado burocratiza la interculturalidad, desarticulando su potencial y reduciéndola a un discurso que no se refleja en mejores condiciones laborales de quienes la operan.

Ante esta encrucijada, la interculturalidad parece absorbida como una categoría meramente funcional, es decir, se celebra la diversidad en la forma, pero en la práctica se imponen criterios de homogeneización. Todos estos obstáculos han generado una brecha asociada con la falta de continuidad y coherencia en los servicios educativos interculturales desde el nivel básico (preescolar, primaria y secundaria), que se extiende a la educación media superior y superior. Las niñas, los niños y los adolescentes indígenas que inician su educación primaria indígena no continúan una secundaria indígena

sencillamente porque estas no existen en sus comunidades. Esto contribuye al rezago escolar al no alcanzar el nivel de aprendizaje esperado para su edad. Cabe señalar que las secundarias comunitarias indígenas, a pesar de sus más de veinte años de operación en algunas localidades, a la fecha no son reconocidas por el Estado.

La limitada presencia de docentes formados para contextos interculturales y bilingües es una debilidad estructural en Oaxaca, con impactos desde la educación inicial. Además, las y los egresados de la ENBIO son asignados a zonas que no corresponden a su lengua de origen para enseñarla, lo que agrava la falta de articulación entre las instituciones educativas y la incoherencia de los servicios educativos. La falta de pertinencia cultural y lingüística se transmite a los programas y a la construcción de materiales educativos. Lo anterior se refleja sobre todo en el bajo dominio del español como segunda lengua entre niñas y niños indígenas, en la escasa incorporación de saberes locales en el aula y en la percepción generalizada de que los contenidos no responden a las necesidades de la vida comunitaria. Aun cuando los libros de la NEM intentan recuperar saberes locales, resulta que esos saberes y lenguas son ajenos al entorno de la niñez zapoteca o mixteca de Oaxaca. Esto sucede también con los docentes, en tanto las lenguas que aparecen en los libros de texto no forman parte de los dieciséis pueblos de Oaxaca.

Desde la SEP se señala que se deben incluir las lenguas, pero no dice cómo, no dice con qué. No hay quien la pueda enseñar. Por lo tanto, los materiales de la NEM no se ajustan a las necesidades educativas reales de la niñez y, por el contrario, tienden a la folklorización, con contenidos que terminan por romantizar o simplificar las expresiones culturales y evitan su comprensión más reflexiva. Por ello, la materialización del derecho a la educación intercultural en Oaxaca no puede quedar sujeta a la voluntad discursiva del Estado. Su éxito depende de la superación de las inercias burocráticas y centralistas que han tenido continuidad. Solo a través del reconocimiento administrativo de la diversidad de modelos y prácticas pedagógicas propias se podrá asegurar que instituciones como la ENBIO y la UACO operen como espacios impulsores de la autonomía y la justicia social.

CONCLUSIONES

A partir del análisis podemos concluir que el marco jurídico alcanzado entre 2019 y 2023 no debe entenderse como un punto de llegada, sino como el reconocimiento de una resistencia pedagógica que los pueblos originarios de Oaxaca han sostenido por décadas. Si bien la Ley General de Educación Superior representa un hito en lo que tiene que ver con la gratuidad y la interculturalidad, su efectividad en los contextos de diversidad sociocultural está condicionada a la superación de las inercias centralistas que aún rigen el financiamiento. Podemos concluir que el fortalecimiento de los formadores interculturales es un desafío urgente para que el derecho a la educación se materialice y no quede en una promesa institucional vacía. Solo cuando el docente posea herramientas éticas y pedagógicas para potenciar las dinámicas comunitarias vamos a poder hablar de una verdadera materialización del derecho a la educación.

En este escenario, la figura del formador de formadores se revela como el actor estratégico y mediador indispensable. Sin embargo, para que este sujeto pueda cumplir esta tarea es urgente que el sistema trascienda la rigidez burocrática y comience realmente a valorar la competencia lingüística, el trabajo comunitario y la sistematización de saberes propios. La formación docente en Oaxaca debe seguir siendo un espacio de resistencia que no solo prepare profesionales, sino que fortalezca el tejido comunitario y la identidad de los pueblos originarios.

Al respecto, si bien los estudios sobre la educación intercultural y el movimiento magisterial en Oaxaca tienen una amplia discusión, y conceptos como *interculturalidad* y *comunalidad* cuentan con una reconocida trayectoria teórica, el valor analítico de este trabajo radica en ponerlos en diálogo con la práctica concreta del formador de formadores ante las reformas normativas recientes (2019-2023). El aporte específico de

este estudio reside en tres ejes fundamentales: 1) el análisis comparativo entre un modelo normalista público histórico (ENBIO) y una experiencia comunal emergente (UACO); 2) la conceptualización del formador de formadores como actor político y mediador territorial entre la norma estatal y la autonomía comunitaria y 3) la visibilización de las tensiones operativas entre la NEM y el PTEO.

No obstante, es necesario reconocer las limitaciones del presente estudio, el cual se centró en el análisis documental e institucional de dos experiencias emblemáticas en Oaxaca. Para futuras líneas de investigación, resultará indispensable incorporar estudios de campo con metodologías participativas que recuperen las voces y testimonios cotidianos de las y los docentes formadores en sus comunidades, así como evaluar el impacto de estas experiencias pedagógicas en el seguimiento de trayectorias de sus egresados y egresadas.

Por último, el horizonte de la educación superior intercultural en Oaxaca apunta hacia una autonomía pedagógica. El reto radica en asegurar que instituciones como la UACO y las Normales interculturales como la ENBIO cuenten con el respaldo necesario para que el diálogo de saberes sea una práctica cotidiana y no una excepción a la regla administrativa. Solo así la educación dejará de ser un instrumento de homogeneización para convertirse en el territorio fértil donde la lengua, la cultura y la vida comunal florezcan como base de un nuevo proyecto de nación, pluricultural y digno.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Baronnet, B. (2013). *Autonomía y educación indígena: Las escuelas zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México* [Tesis de doctorado, El Colegio de México]. Repositorio de El Colegio de México. https://www.cedoz.org/wp-content/uploads/9-886.pdf

Bonfil Batalla, G. (1987). *México profundo: una civilización negada*. Secretaría de Educación Pública.

Dietz, G. y Mateos, L. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, *25*(49), 163-190. https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=31658531008

Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca [IEEPO] y Sección XXII del SNTE. (2012). *Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO).* S.e. http://www.eloriente.net/home/wp-content/uploads/2014/05/pteo-2012.pdf

Instituto Nacional de Estadística y Geografía [INEGI]. (2020). *Censo de Población y Vivienda 2020*. Instituto Nacional de Estadística y Geografía. https://www.inegi.org.mx/programas/ccpv/2020/

Ley General de Educación Superior [LGES]. (20 de abril de 2021). *Diario Oficial de la Federación [DOF].* https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/ref/lges/LGES_orig_20abr21.pdf

Maldonado, B. (2016). Hacia un país pluricultural: La educación intercultural en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *LiminaR*, *14*(1), 47-59. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1665-80272016000100004

Martínez Luna, J. (2010). *Eso que llaman comunalidad*. Secretaría de Cultura-Gobierno del Estado de Oaxaca.

Mato, D. (2018). Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Políticas e iniciativas de inclusión, democratización e interculturalización. En D. Mato (Coord.), *Educación superior y pueblos indígenas y afrodescendientes en América Latina: Políticas e iniciativas de inclusión, democratización e interculturalización* (pp. 11-48). EDUNTREF.

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura [Unesco] y el Instituto Internacional para la Educación Superior en América Latina y el Caribe [IESALC]. (2022). *El derecho a la educación superior: Una perspectiva de justicia social.* Unesco.

Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano [Sedatu]. (2024) *Atlas de la Propiedad Social de la Tierra en México 2024*. Secretaría de Desarrollo Agrario, Territorial y Urbano. http://www.ran.gob.mx/ran/images/stories/atlas/2024/atlas_psm_web.pdf

Secretaría de Educación Pública [SEP]. (2022). *Plan de Estudio para la educación preescolar, primaria y secundaria 2022*. Secretaría de Educación Pública. https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/792397/plan_de_estudio_para_la_educacion_preescolar_primaria_secundaria_2022.pdf