

Capítulo 11

Compromiso y disidencia. Los profesores indígenas en la historia de la antropología mexicana

Nicanor Rebolledo Recendiz

<https://doi.org/10.61728/AE24003261>



Introducción

Este trabajo se deriva de un esfuerzo por llamar la atención acerca de la relevancia práctica y seductora de las formas de participación política de los profesores indígenas en la conquista de una añeja demanda por educación “propia” (descolonizadora) y el objetivo de aproximarse a los perfiles decantados que despliega la práctica antropológica en las últimas tres décadas del siglo XX, interpretadas como el fermento del pensamiento político de las organizaciones gremiales de los promotores culturales y profesores indígenas bilingües². La jerga académica de los antropólogos³ de esos años revela una excesiva reiteración sobre el carácter “comprometido” de la disciplina, que no significó otra cosa que militancia, protesta, responsabilidad social, ejercicio de la ética y deber moral, activismo, solidaridad en la práctica de la disciplina, el involucramiento de los antropólogos en las causas de los desposeídos (indígenas, campesinos y colonos pobres) y que, por otra parte, implicó el vínculo de la práctica de la antropología (sobre todo la antropología social y la etnología) con la acción política directa e indirecta.

En particular, se propone explorar las raíces históricas del movimiento de los profesores indígenas, su heterogeneidad y sus matrices políticas, que encuentran raíz en sus vínculos con los antropólogos convencidos de la trascendencia política de sus demandas. Las luchas iniciales, primero contra la educación indígena de la etapa de consolidación política y teórica del indigenismo (siguiendo el esquema evolutivo del indigenismo que

² Con el sintagma “profesores indígenas” trato de englobar, a lo largo del texto, a los promotores culturales, profesores y profesionales indígenas.

³ A lo largo del texto empleo el término “antropólogos” para referirme a los antropólogos sociales, etnólogos, incluso a los lingüistas y antropólogos físicos, que actúan de la misma manera como actores del indigenismo.

sugiere Andrés Medina (2000)⁴ y después contra el “charrismo” sindical⁵ durante la etapa de expansión y diversificación del indigenismo, son corrientes que fluyen a través de diversos canales para conectarse con el movimiento estudiantil de los sesenta y setenta, y la lucha campesina contra el dominio caciquil. Estas luchas se inspiran también en la filosofía política naciente de las reuniones de Barbados I y II y la emergencia de las organizaciones indígenas regionales, la Conferencia Episcopal de Latinoamérica -CELAM), así como también encuentran conexión con los veneros de la antropología y algunos procesos subyacentes de la práctica antropológica que originan la protesta de los profesores indígenas contra la dominación colonial, el etnocidio y el lingüicidio de la educación nacional.

Se parte de la idea de que el pensamiento político de las organizaciones indígenas de este periodo histórico, entendido como proceso social y contenido cognitivo, tiene implicaciones eminentemente prácticas y ofrece una respuesta creativa enraizada en la habilidad para oponerse a la homogenización y la opresión colonial.

El trabajo intenta examinar, en primer lugar, un tema considerado crucial para entender el sentido que cobra la “antropología comprometida”, tanto en la historia de la antropología mexicana, como en los procesos cognitivos propios de la praxis de los antropólogos; en segundo lugar, se aborda otra cuestión relacionada con el “indigenismo de participación” y el valor que adquiere para los profesores indígenas cuando es asumido como movimiento propio que cuestiona el viejo indigenismo de integración pautado por la política del Instituto Nacional Indigenista (INI) y plantea un nuevo paradigma educativo, que incita a la transformación de la educación colonial y reivindica las culturas y lenguas indígenas; en

⁴ Andrés Medina (2000) clasifica en 6 etapas el desarrollo del indigenismo mexicano, claramente delimitadas desde el punto de vista histórico-político: 1) la etapa de fundación; 2) la etapa de consolidación política y teórica; 3) la etapa de expansión y diversificación; 4) el declive; 5) la agonía; y 6) guerra de baja intensidad.

⁵ El “charrismo sindical” es un fenómeno que representa la alianza de los líderes sindicales y el aparato gubernamental y patronal, encarna la supeditación y el entreguismo de las luchas de obreras y de los trabajadores de la educación por parte de los dirigentes. Representa el mecanismo ideal de corporativismo y de supeditación de los movimientos sindicales a las estructuras burocráticas manejadas por el gobierno.

tercer lugar, se busca ejemplificar a través de casos regionales, el vínculo entre la práctica antropológica con las organizaciones gremiales de los profesores indígenas, los movimientos regionales del magisterio y los movimientos indígenas de los estados de Oaxaca y Guerrero, alimentados mutuamente y extendidos en espacios geográficos contiguos a través de los cuales se construye un vínculo estructural con el que se vigorizan.

La antropología y los profesores indígenas

Las complejas interacciones entre las ricas y variadas formas de intervención de la antropología, conectadas con la emergencia de organizaciones gremiales de los profesores indígenas, pueden entenderse de varias maneras. Se identifican por los menos tres hilos de la madeja con los cuales se urden y explican las relaciones diversificadas de la antropología con el movimiento de los profesores indígenas. El primero, tiene que ver con la antropología aplicada y el surgimiento de un fondo de “saberes indigenistas” que se acumula en el decurso de la formación de los mismos profesores indígenas; el segundo, se refiere a la llamada antropología crítica y su influencia en la doctrina del “indigenismo de participación”; y la tercera, con la formación de antropólogos indígenas, el surgimiento de los movimientos de los profesores indígenas contra la educación etnocida y el “charrismo” sindical.

Una de las cuestiones que sale relucir en este proceso es la formación de un campo de “saberes indigenistas”, instituido durante el periodo originario del indigenismo de integración (según la clasificación propuesta por Andrés Medina (2000), corresponde a la segunda etapa del indigenismo), constitutivo de un sistema de ideas, instrumentos y actividades, basadas en la antropología aplicada (COMAS, 1964)), consideradas apropiadas para la acción indigenista y el trabajo *trenzado*, es decir, son estrategias de coordinación que combinan y totalizan la unidad en la acción; son estrategias que se llevan a cabo en los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI) dirigidas, principalmente por antropólogos sociales, cuyos objetivos no son instructivos sino prácticos⁶. Más claramente, de

⁶ Los Centros Coordinadores Indigenistas son organismos gubernamentales pertenecientes al Instituto Nacional Indigenista (fundado en 1948) y creados en 1951 mediante

acuerdo con Aguirre Beltrán (1957), la antropología social suministra los fundamentos teóricos del indigenismo y la implantación de la política indigenista, proporciona conocimientos sobre las pautas de comportamiento de las comunidades indígenas sujetas a programas de cambio e inducen a emprender actividades que permitan acelerar tales procesos. Si bien los agentes del cambio dirigido a cargo de los programas estaba compuesto por antropólogos, ingenieros, médicos, abogados, administradores, los profesores indígenas ocuparon un lugar muy importante dentro de la planta de trabajadores indigenistas de los CCI. Los profesores indígenas son considerados clave, porque en ellos recae gran parte de la elaboración de las estrategias *trenzadas* de la acción indigenista y, se espera que, de su labor de trasmisor e innovador de las culturas y lenguas en contacto, se produzco el efecto deseado para la integración comunal y regional. Para llevar a cabo este objetivo se reclutaban a indígenas auténticos (oriundos de comunidades indígenas y hablantes de las lenguas vernaculares) como agentes de cambio y educadores con diferentes niveles de escolaridad. Donde la tarea indigenista de integración no podía ser desempeñada únicamente por profesionales calificados con habilidades técnicas, se requería además, personal formado para la enseñanza elemental, ser bilingües proficientes y poseer habilidades para moverse en los ámbitos de la cultura local y nacional, ya que la función principal era “traducir las realidades culturales de la sociedad nacional en las formas de vida de la comunidad indígena, para enriquecerlas, con préstamos que fundamenten su desarrollo” (AGUIRRE, 1973, p. 37). La labor educativa se confiaba a los profesores indígenas, pero en ella intervenían, además, médicos, abogados, agrónomos, trabajadoras sociales y otros agentes que extendían la tarea educativa a la comunidad, con adultos, mujeres y niños.

La acción educativa indigenista era llevada a cabo por personal preparado en las llamadas “escuelas formativas” de promotores culturales procedentes de comunidades indígenas, poseedores de habilidades bilingües y con arraigo en sus comunidades. Los promotores culturales recibían cursos intensivos sobre antropología social y sobre problemáticas

decreto presidencial, que tienen bajo su encomienda la implantación de una acción de tipo integral en las regiones interculturales de refugio.

indígenas, en los que se introducían conceptos y conocimientos prácticos, impartidos por antropólogos, médicos, enfermeros, técnicos agrícolas y agrónomos, abogados, entre otros profesionales.

Después de todo, esta práctica de la antropología, profundamente enraizada en el indigenismo, deja un claro legado cultural poco apreciado (quizá poco investigado), instituyente de un campo de “saberes indígenas” a través de los cuales los profesores indígenas comienzan a inspirarse y descubrir los medios que llevarían a superar las influencias opresivas y devastadoras de sus culturas y lenguas. Emiko Saldivar (2008), por ejemplo, ha llevado a cabo más recientemente investigación etnográfica sobre las prácticas cotidianas del INI, sus formas de organización burocrática, el racismo “implícito y explícito” en las prácticas indigenistas, pero también la promoción de los derechos indígenas; temas que, sin duda, abren el debate sobre estas cuestiones y estimula a los profesionales indígenas a discutir los derechos de sus pueblos. Lo que significa que los archivos del INI apenas empiezan a ser explorados en la perspectiva de conocer las prácticas indigenistas y el fondo de conocimientos indígenas inherentes a ellas. Para asombro de muchos antropólogos y otros científicos sociales, este descubrimiento estaba siendo revelado por la experiencia vigorosa encontrada en sus propios entornos comunales. La conciencia indígena, nacida de estas prácticas indigenistas, nutridas por la antropología, se expande para convertirse en un movimiento político pedagógico vigoroso y creativo. Cuanto más se ingresa a las fuentes de este campo de los “saberes indigenistas”, más se entiende la fuerza que tuvieron los conceptos antropológicos y los valores que guiaron la formación de los profesores indígenas, así como también se comprende la capacidad de incitar y guiar las luchas indígenas contra la dominación caciquil y contra el poder del Estado, así como por la conquista de sus derechos como pueblos.

Los “saberes indigenistas” abarcan la reciprocidad sin subordinación y constituye un modo de vida integral. Este supuesto clave ayuda a entender que ahora los indígenas pueden ser actores de su propio devenir histórico y no hay obstáculo que impida la marcha ascendente de sus aspiraciones a ser reconocidos como pueblos diferentes. Los “saberes indigenistas” constituyen un fondo de conocimientos que, no solo aportan a la edu-

cación conceptos pedagógicos claves para el aprendizaje integral, sino también ideas político-organizativas para la transformación de la realidad social. Las “saberes indigenistas” son, finalmente, una nueva expresión de los temas característicos de la tradición indígena, que articulan una visión integral del mundo (conceptualizada como cosmovisión y comunalidad) tienen el poder de vivificar la protesta contra la dominación.

La antropología comprometida

La antropología mexicana es cuestionada después de haberse constituido como un campo propiamente indigenista, casi exclusivo, por su perfil integrador, colonialista y etnocida. Se le critica también por su intervención en el diseño de una política indigenista homogeneizadora (monoculturalista) y por su política lingüística (de castellanización) de una lengua (el español) para la nación mexicana. Se entiende que este conjunto de situaciones puede ser interpretado -efectivamente lo fue- un compromiso asumido por los indigenistas, un deber casi exclusivo de la antropología para integrar a la población indígena a la nación mexicana y un campo delimitado de la práctica profesional de los antropólogos. Es decir, en este caso, efectivamente, el compromiso de los antropólogos fue concebido como compromiso con el Estado y sus agencias y no con los indígenas, objetos de las políticas indigenistas.

En realidad, ¿Qué podemos entender por “antropología comprometida”? Una respuesta clara la ofrece Andrés Medina, cuando argumenta que la “antropología etiquetada como “comprometida” y sus distinciones con la escuela mexicana de antropología, base teórica de sustentación de la política indigenista. Las distinciones entre ambas son mayores que lo indicado en la discusión, es la distancia irreductible entre dos visiones del mundo o, para recurrir al título, son los compromisos con dos causas diferentes” (MEDINA, 1986, .p. 308). En el fondo, los antropólogos que abogan por “la antropología comprometida”, en realidad no se oponen a la antropología mexicana, sino que se oponen a “la burocratización de la antropología” y ponen en tela de juicio la función social que desempeñan los antropólogos en su labor con las instituciones indigenista de integración, amparados en sus credenciales de científicos. Es cuestionada

la antropología “por utilizar al indio como laboratorio de investigación antropológica; utilizar al indio como objeto de exhibición museográfica y turística. La antropología aplicada -indigenismo- ha sido siempre una antropología colonialista, destinada al conocimiento y – en consecuencia, al uso- del dominio” (NOLASCO, 1970, p. 72).

Pero, entonces, ¿qué hacen los antropólogos en el campo del indigenismo de integración? Se supone que trabajan con el objetivo que les impone el programa indigenista de integración, pero caben en éste las “prácticas ocultas” de sus ejecutores y una actuación que obra de acuerdo con intereses que corresponden, en unas ocasiones a los intereses del gobierno y en otras a los intereses de las comunidades indígenas. Al deconstruir la retórica excluyente de los defensores de las políticas indigenistas, los antropólogos críticos señalan algunas de las contradicciones en las que incurren muchos de sus colegas, así como también hacen notar las fuerzas sociales que entran en juego cuando actúan en favor de una política que no siempre favorece a las poblaciones indígenas, al contrario, sus intervenciones se manejan en áreas oscuras de la práctica indigenista.

Durante este periodo, observamos varios ejemplos que muestran las inclinaciones ideológicas de este tipo de intervenciones de los antropólogos. Uno que se muestra con claridad es aquel que, por un lado, asumen el papel “autorizado” de los lingüistas del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) para actuar en la alfabetización y en áreas de la educación indígena (catequización), concedido por el gobierno de Lázaro Cárdenas en 1935 para actuar en las comunidades indígenas (y que continúan actuando en forma desmedida y desautorizada), por otro, observamos un despliegue de protestas de antropólogos agrupados en el Colegio de Etnólogos y Antropólogos Sociales A.C, para que el ILV suspenda sus labores en México y el rechazo a sus actividades por considerarlas injerencistas y orientadas a establecer dominio ideológico en las comunidades indígenas (CEAS, 1979). Siguen a estos otros muchos ejemplos, el desalojo y reacomodo de las poblaciones indígenas provocado por la construcción de hidroeléctricas en el Papaloapan, el saqueo de recursos naturales (agua, minerales, bosques), entre otras formas de intervención, que atentan contra los pueblos indígenas, forma una larga lista de agresiones contra los pueblos indígenas, encubiertas y justificadas con supuestas intervenciones

protectoras, como los casos extremos de exterminio y desplazamientos forzados, a los que no son ajenos los programas indigenista de gobierno.

Ante tal situación, por ejemplo, la Declaración de Barbados I, de 1971, señala en su texto que se “observan programas nefastos de acción sobre los grupos indígenas y estereotipos y distorsiones que deforman y encubren la verdadera situación del indio, pretenden tener su fundamento científico en los resultados del trabajo antropológico” (en, GARCÍA, C. y MEDINA, A, 1986, p.524).

Desde este punto de vista, “la antropología comprometida” aboga por crear conciencia ante esta situación, que lo único que ha provocado es a que muchos antropólogos tomen posiciones equivocadas como:

El cientificismo, que niega cualquier vínculo entre la actividad académica y el destino de los pueblos que forman el objeto de esa misma actividad [...]. La *hipocresía* que se manifiesta en la protesta retórica sobre la base de principios generales, pero que evita cuidadosamente cualquier compromiso con situaciones concretas [...]. El oportunismo que, aunque reconoce la penosa situación actual del indio, niega la posibilidad de transformarla (Declaración de Barbados I, en GARCIA y MEDINA, 1986, p. 524).

Gonzalo Aguirre Beltrán escribe un artículo intitulado el “Indigenismo y la antropología comprometida”, publicado en 1974, en la Revista La Palabra y El Hombre y reeditado en Obra Polémica en 1976 por el Instituto Nacional de Antropología e Historia, en respuesta a las críticas expresadas por los “siete magníficos de la antropología” contra el indigenismo integrador. En él reconoce que la llamada “antropología comprometida” surge con la generación de antropólogos que toman conciencia social de su papel como actores durante el movimiento estudiantil de 1968, pero que sus cuestionamientos son también fruto de “frustraciones” propios de los jóvenes que no encuentran como encausar su descontento contra la dominación. Admite, además, que en el mencionado trabajo revela “amargura y menosprecio” y que cuando hablan de colonialismo interno “se creen autorizados para arrojar lodo al INI cuantas veces encuentran ocasión y asignan al *antropólogo oficial*, como rol, la manipulación de los cuatro millones de indios que se le calcula al país” (AGUIRRE, G., 1976, p. 181).

Al respecto, del texto *De eso que llaman antropología mexicana*⁷, Luis Vázquez (2017), escribe diciendo que la escritura de estos jóvenes antropólogos aclara mucho del contexto de la antropología mexicana de ese periodo y explica que el movimiento estudiantil de 1968 se extiende a las décadas siguientes dejando estelas de agitación social. No se entiende tampoco sin tomar en cuenta lo que estaba sucediendo con la marcada división académica existente entre “la antropología *unitaria* de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y las *ciencias antropológicas* de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de un sector que desaprobaba a sus colegas etnólogos proclives al cambio” (VAZQUEZ, 2017, p. 1). De hecho, “los excluyeron de su tradición unitaria, y aún hoy los desprecian porque -según ellos- no son antropólogos” (p. 1). Más adelante dice que “en el conjunto de sucesos ocurridos entre 1970 y 1976, fueron festejados por un grupo de etnólogos mesoamericanistas” que escriben un denso volumen que reúne a casi todo el espectro de posiciones teórico-políticas de la antropología de ese momento: *La quiebra política de la antropología social en México* editado en 1986 por Carlos García Mora y Andrés Medina.

Las relaciones entre la antropología y la política indigenista son analizadas por Andrés Medina en un artículo polémico intitulado “*La antropología e indigenismo. Los compromisos contradictorios de la ciencia en México*”, publicado, en 1974, en la *Revista de la Universidad Veracruzana* y reeditado, en 1986, en *La quiebra política de la antropología social en México*. Es un artículo de contrarréplica dedicado explícitamente a responder directamente a las críticas que formula Gonzalo Aguirre Beltrán. Andrés Medina responde que, quizá no sea “adecuado hablar de manipulación de la ciencia, pero sí destacar cómo la política indigenista, a pesar de contar con el respaldo científico, no es un proyecto aislado, no es un proyecto social asilado” (MEDINA, 1986, p. 315).

Es evidente que la polémica sobre “la antropología comprometida” no ha tenido pausas, se ha reeditado en diversos grados y con distintas formas discursivas (hemos visto la aparición de un enjambre de termi-

⁷ Es un texto escrito por un grupo de antropólogos identificado como los *Cinco Magníficos* integrado por Arturo Warman, Guillermo Bonfil, Margarita Nolasco Armas, Mercedes Olivera y Enrique Valencia, editado en 1970 por Editorial Nuestro Tiempo.

nologías que posicionan a las epistemologías del sur como alternativa, las epistemologías indígenas como parte también de ese movimiento) que buscan esclarecer posiciones y sobre todo plantean que las partes interesadas de las comunidades indígenas (sus intelectuales) y las comunidades antropológicas, intensifiquen sus “compromisos” y amasen intensamente intereses comunes “comprometidos” para un mejor destino histórico de los pueblos indígenas. Sabemos que se trata de una intensa transición, de grandes tensiones y cambios radicales, que se alejan de la intolerancia y empiezan a establecer condiciones para una “mejor vida” para los pueblos indígenas, pero que no están exentas de las excentricidades de la disciplina antropológica, de las modas y el consumo de terminologías nuevas, de la espiral del mercado académico asfixiante. A estas condiciones subyacen lenguas, costumbres y “saberes indígenas” muy diversos, que se entienden como valores primordiales y bienes materiales y espirituales de las comunidades indígenas, que a la antropología le corresponde prestar atención y, sobre todo, le atañe ofrecer respuestas a la abrumadora tarea de contribuir con respuestas científicas sobre los valores (económicos, políticos y culturales) inherentes a los “saberes indígenas” y el futuro de los pueblos indígenas, con lenguas y culturas diferentes.

El indigenismo de participación

El “indigenismo de participación” más que un rótulo con el cual el gobierno busca reorientar la política indigenista, durante el sexenio de José López Portillo (1976-1982) constituye, por un lado, un discurso que encubre una descarada pretensión de desmantelamiento de las instituciones indigenistas con la transferencia de funciones a las organizaciones y comunidades indígenas, por otro lado, constituye un metadiscurso que densifica las aspiraciones de transformación de las organizaciones indígenas y, en particular, la de las organizaciones de profesores indígenas. Durante el sexenio siguiente, del gobierno de Miguel de la Madrid (1982-1988), continúa esta misma política, pero ahora bajo la modalidad denominada “traspaso de funciones”. De hecho, el “indigenismo de participación” como política pública significa el “traspaso de funciones”

del gobierno a las comunidades indígenas, lo cual supone que los programas de gobierno sean canalizados a las comunidades indígenas para ser manejados por ellas mismas. Sin embargo, Según Valdivia (2013):

“...el fracaso de la “política de participación” se debió a dos factores: uno fue su formato basado en la aceptación o rechazo de los programas de desarrollo diseñados sin la participación de los pueblos indígenas. El otro fue la corrupción rapaz de los funcionarios de gobierno que se desató frente a los grandes fondos de inversión manejados en el programa COPLAMAR” (VALDIVIA, 2013, p. 15).

El “el indigenismo de participación” de las organizaciones de profesores indígenas significa otra cosa y representa un proceso de larga duración. La historia de las movilizaciones y el pensamiento político indígena demuestran que es otra cosa y hace suponer que el gobierno se apropió del discurso de las organizaciones indígenas, resignificando su sentido. Como metadiscurso de aspiración de las organizaciones indígenas plantea una demanda efectiva de participación en el diseño de las políticas indigenistas. Esta vertiente política emerge de las organizaciones campesinas e indígenas y de la organización de profesores indígenas, incluso antes de haberse implantado como discurso “de participación” promovido por el gobierno. Como se observa, las demandas tanto de las organizaciones indígenas, como de los profesores indígenas revelan un contenido diferente, van más allá del sentido declarativo de los discursos del gobierno, atesoran aspiraciones genuinas de participación en las esferas de decisión y de autonomía indígena. En sus manifiestos alegan que no luchan para ocupar los puestos directivos dentro de la burocracia indigenista, sino para tener participación efectiva en el diseño de las políticas dirigidas hacia sus propios pueblos indígenas, el reconocimiento de sus derechos como pueblos y la autodeterminación en sus formas de gobierno.

Como se puede ver, el “indigenismo de participación” como experiencia social y teoría política de las organizaciones indígenas, es parte constitutiva de los “saberes indigenistas” y del pensamiento político indio marginalizado por las ciencias sociales (BONFIL, 1981). La experiencia política de los profesores indígenas de las décadas de los setenta, ochentas

y noventas del siglo XX, representó -y sigue siendo- un acontecimiento histórico fresco, significativo y cargado de creatividad. En particular, Guillermo Bonfil, señala que:

El mundo académico, en particular en los antropólogos que tradicionalmente se han ocupado de la problemática indígena, ha reaccionado lentamente en pequeña medida al resto que representa la movilización política étnica para un discurso intelectual que no han mencionado su marca de origen colonial. Pocos son los especialistas que han querido entender el significado de las nuevas organizaciones indias; menos todavía, quienes han aceptado comprometerse con ellas; y muchos, en cambio, los que se contentan con ignorarlos o con estamparlos sin más que una etiqueta que descalifica como objetos legítimos siquiera de investigación” (BONFIL, 1981, p. 17).

Tanto las organizaciones indígenas como las organizaciones de profesores, revelan horizontes efectivos de realización en sus alternativas y en las que expresan a menudo logros en términos de resultados específicos, como la expansión de la cobertura de los servicios educativos a sus comunidades y la creación de un subsistema educativo indígena, materiales educativos (aunque descontextualizados representan materiales propios), plazas etiquetadas para profesores indígenas bilingües y la apertura de radios comunitarios, servicios de salud (intercultural) que combina la medicina científica y la medicina tradicional. Además, durante este periodo, los profesores indígenas engrosaron sus filas muy rápidamente con nuevos programas y puestos, sobre todo, aparecen nuevas formas de pensar la realidad indígena. Un rasgo específico que define el potencial de aspiración de los profesores indígenas es aquel que revela el objetivo claro de transformación de su condición de indígena (“ser indio otra vez”, pero letrado y con una mentalidad decolonial y anticapitalista) a través la escuela. En este sentido, los profesores indígenas como nuevos intelectuales comunitarios que instrumentalizan los denominados “saberes indigenistas”, han logrado aumentar su capacidad de aspiración y ensanchar su visión sobre los alcances de su participación como práctica político-pedagógica: la transformación de las instituciones indigenistas

y el ensanchamiento del espacio público para el debate indígena y el fortalecimiento de la dinámica del consenso social y el reconocimiento. En sus luchas destacan, la afirmación del derecho a ser reconocidos como pueblos diferentes, con historia propia y culturas y lenguas diferentes.

El “indigenismo de participación” es un concepto elaborado por los profesores indígenas y es usado con relativa garra en sus razonamientos para demandar atención educativa específica. Dicho concepto fue elaborado luego de la deliberación y acuerdo en reuniones, encuentros y foros amplios, durante los años de 1975 a 1978, por la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües, AC. (ANPIBAC), es acuñado para cuestionar el indigenismo (integrador) paternalista y representa una postura política que pugna por la participación del indígena en el diseño de las políticas de etnodesarrollo y la educación indígena. Pronto el uso reiterado de dicho concepto adoptó las características distintivas de un instrumento de movilización de los profesores indígenas y tuvo la peculiaridad de construir un discurso de protesta contra la educación integracionista, racista y etnocida, que propuso transitar de una educación para indígenas a una educación de indígenas.

¿Como nace esta política del “indigenismo de participación” propia de los profesores indígenas? En diciembre de 1973 se reunieron en Huauchinango, Puebla, 17 profesores nahuas para discutir sobre la pérdida de su idioma, su preocupación por revitalizarla y la necesidad de una formación profesional adecuada a las situaciones de bilingüismo de las comunidades indígenas a las que pertenecen. De esta primera reunión surgió poco tiempo después, en 1975, la *Nechikolistli tlen Nauatljtouaj Maseualtmachtianej* (Organización de Profesionales Indígenas Nahuas AC por sus siglas en español [OPINAC]). Rápidamente esta organización creció, se expandió por todo el país y movilizó a una gran cantidad de profesores indígenas bilingües de varias regiones para realizar un Encuentro Nacional de Maestros Indígenas Bilingües en mayo de 1976 en Vicam, Sonora. De este encuentro surgió en 1977 la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas A.C (ANPIBAC), una organización interétnica que busco influir en la política educativa nacional que tuvo como principal sello político: la participación del indígena en el diseño de su educación y promover la capacidad “influir en la política educativa des-

de dentro del sistema” (LINGS, 1982, p. 37). Así nace esta variante del “indigenismo de participación” como corriente política de participación del indígena en el diseño de su propia educación y la ocupación de los cargos directivos en las instituciones indigenistas, como la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) fundada en 1978, así como en el diseño de los contenidos de la educación bilingüe bicultural.

Cabe aquí destacar dos características de esta postura política del “indigenismo de participación” de los profesores indígenas; por un lado, representa la exigencia por alcanzar un espacio duradero dentro de los centros de decisión y tiene que ver a su vez con las estrategias de sobrevivencia de sus lenguas y culturas; la otra, se relaciona con la representación indígena (en el Congreso de la Unión y en las instituciones) y el reconocimiento (por analogía con el compromiso) dentro del cual son negociadas las condiciones con las normas mismas que dan marco a la vida social y fortalecen la capacidad de los profesores indígenas a ejercer su voz, debatir e intervenir en el sistema educativo nacional.

Hay una razón poderosa de este movimiento de profesores indígenas: es la capacidad de ejercer su voz, cuestionar e intervenir en el diseño de las políticas públicas, que prosperan gracias a la reiteración y la constante movilización. Se refiere también a las formas plausibles de alterar el orden que sostiene esas instituciones y la capacidad de expresarse en términos de acciones concretas que se traducen en capacidad de movilización. La emergencia de las organizaciones de profesores indígenas ha tenido un rasgo peculiar en las formas de manifestar sus aspiraciones, tanto en términos de lucha por el poder, como por la forma de evidenciar el valor de la dignidad indígena y la identidad cultural. Se identifican dos cuestiones generales en sus agendas:

- 1) La participación del indígena en el diseño de su propia educación y el cuestionamiento sobre la participación de actores no indígenas en la educación indígena (significa crear condiciones para pasar de objetos de la educación indígena a sujetos de la educación indígena).
- 2) La investigación del indígena de su propia realidad y el cuestionamiento de los investigadores no indígenas que investigan la realidad indígena (proceso que significa pasar de objetos de investigación a sujetos investigadores).

Los antropólogos indígenas

Como hemos visto, las políticas indigenistas de las últimas tres décadas del siglo XX, han dado lugar a la formación fondos de “saberes indigenistas”, muchos de los cuales se expresan en términos de memorias fecundadas y experiencias técnicas en varios de los campos especializados de la acción indigenista, en la educación, la antropología aplicada y la gestión social, la agricultura, la salud y vacunación, el desarrollo social, el manejo de maquinaria agrícola, la defensa legal, entre otras especialidades. Dentro de este amplio espectro de “saberes indígenas”, podemos incluir a las habilidades en el manejo de asuntos comunitarios, organización y conducción de asambleas, pericia en el papeleo y el trámite en las oficinas de gobierno, escribir a máquina y administración de oficinas, sobre todo el manejo del lenguaje de la política y de los asuntos públicos.

Así como el indigenismo mexicano creó las condiciones materiales e intelectuales para la formación de “saberes indígenas”, así también estimuló a los jóvenes para formarse en la antropología y en otras ciencias afines, sobre todo a los profesores indígenas familiarizados con las prácticas antropológicas, dando origen a un nuevo actor político dentro de la academia: los antropólogos indígenas. En otras palabras, los contados antropólogos indígenas formados en la academia son creación de la antropología mexicana y en consecuencia del indigenismo. El contexto en el que actúan los profesores indígenas formados en la antropología, por lo general, asumen los roles específicos que sus propias comunidades les asignan, sin embargo, no siempre éstos corresponden con sus conocimientos académicos, ni tampoco con su experiencia comunitaria. Más bien asumen roles que las propias instituciones indigenistas les asignan y que en la mayoría de los casos se enfrenta a la disyuntiva que les plantea la necesidad de definirse frente a los intereses de sus comunidades de origen y frente a las exigencias del profesional de la antropología. Hay varios ejemplos que ilustran muy bien casos de antropólogos indígenas involucrados tanto en la academia como en el ámbito de la militancia de sus comunidades de origen. Por otro lado, también son evidentes las múltiples contradicciones que encarnan las identidades que asumen los indígenas formados en la antropología, pues en ocasiones se identifican

más con los modelos (y valores) que adquieren de la disciplina que con la cultura y la idiosincrasia de sus comunidades. Con frecuencia esas contradicciones son descritas en términos de identidades contrapuestas o cuando tales identidades fecundan ambigüedades en la pertenencia a una comunidad de origen, sobre todo cuando buscan construir una identidad única marcada por lealtades primordiales, donde la pertenencia se pone en cuestión y se ve sometida a la dinámica de la inclusión y la exclusión, o que abraza dos identidades evasivas. Tal vez la frase que dice: “hay antropólogos sin pueblo y hay también antropólogos con pueblo”, resume muy bien el problema de la identidad de los antropólogos indígenas.

Los antropólogos indígenas como nuevos actores de la academia, sin duda alguna han irrumpido el sentido que la antropología ha tenido hasta nuestros días. Han fracturado (los decoloniales utilizan el termino agrietar para referirse a este mismo fenómeno) los esquemas tradicionales de producción y gestión del conocimiento antropológico, introduciendo nuevos elementos a la crítica (subalterna) de las prácticas antropológicas y los métodos de investigación tradicionales. Por ejemplo, ahora se discute cómo ser un investigador externo y comprometido con la comunidad que se estudia y cómo comportarse con ética (a través de protocolos basados en la autorización y el consentimiento informado), cómo involucrarse con los problemas de la comunidad y escribir sobre ellos, sin sentir culpas, ni remordimientos. Incluso, ahora vemos sendos manuales acerca de cómo hacer investigación “comprometida” y como comprometerse con la comunidad que se estudia. La investigación acción y la investigación colaborativa (horizontal y horizontalizada) se acercan más a este tipo de métodos de investigación.

Se observa una tendencia que cobra fuerza en los programas de enseñanza de la antropología, se refiere a la normalización de las metodologías (etnográficas) que buscan cómo involucrar a los investigadores en/con los problemas de las comunidades y comprometer los productos (reportes de investigación) con las soluciones. Estas metodologías ponen el acento en “el adentro”, como si esa fuera la solución a los tipos de tensiones que surgen al considerar quién está dentro y quién está fuera de una comunidad (COUTURE, 2002). Creo como Couture, que realmente, en la práctica, no hay adentro ni afuera. Incluso si se trata de un

investigador de su propia comunidad, como sería el caso hipotético de los antropólogos indígenas, de los investigadores de su propia comunidad, que se supone mantienen relaciones vivas con su comunidad, puesto que conocen el idioma de su comunidad y hasta cumplen con “los cargos” civiles o religiosos que les asignan (a costa de no ser desconocidos en sus membresías), pero el papel que asumen como investigadores siempre lo estarán ubicando en un espacio social diferente (y dando roles distintos), con diferentes responsabilidades, incluidas las responsabilidades éticas y las responsabilidades intelectuales.

Un antropólogo indígena necesita saber mucho más cómo pensar y saber moverse en el mundo de la comunidad indígena, pero lo más importante es quizá como se posiciona como antropólogo indígena en la comunidad, como se entiende a sí mismo, como toma conciencia acerca de sus intenciones y la capacidad de conducirse éticamente y como adquiere habilidades para negociar con la complejidad (TUHIWAI, 2019). Un investigador indígena debe tener la habilidad para trabajar con la comunidad, con la tierra y el agua, con su sentido más amplio del mundo. “Debe saber construir herramientas para el ejercicio común (comunal), como proceso mismo de reflexión y apoyo en la sistematización instrumental y la conducción de la práctica” (MARTÍNEZ, 2017, p.3).

Floriberto Díaz Gómez, antropólogo social, egresado en 1979 de la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH), ilustra de forma extraordinaria los dilemas que enfrenta un investigador en/de su propia comunidad, en un breve escrito editado en *Autorreflexiones* (2007), relata haber presentado un anteproyecto (*Política Autóctona. Análisis de la represión a la vida comunal*), primero, a la ENAH y luego a su comunidad. Explica no haber recibido comentario de réplica de parte de la escuela (de su director de tesis), sin embargo, sí de su comunidad, sobre todo cuando aclara sobre las peripecias que vivió en los momentos iniciales del trabajo de campo. Expone que recién comenzaba a hacer sus observaciones y entrevistas, según el canon de la etnografía, lo nombraron presidente del Comité pro-defensa de recursos naturales de la zona alta, no obstante, continuó con sus planes de entrevista. Las primeras entrevistas a dos ancianos le cambiaron completamente el horizonte de sentido de su trabajo, cambio que, Floriberto Díaz (2007), describe en los siguientes términos:

1. [...] Los ancianos le dicen que él, siendo mixe, no podía convertir a las comunidades en objetos de estudio...
2. [...] no deseaba adoptar el papel de investigador neutral, puesto que él era parte de la reflexión y que pensaba escribir en primera persona...
3. [...] los lectores serían investigadores y académicos y no para las personas de su comunidad que en realidad son analfabetas...
4. [...] Su cargo de presidente del Comité le abrió las puertas de las comunidades, ese lugar le daba la oportunidad de entender la realidad y contribuir a superar la “represión” que asfixia a todos...
5. “En realidad mi vida tenía que estar del lado de los míos” ...
6. “Si quería escribir lo tendría que hacer sobre mis propias acciones, en las que yo tomara parte importante... (pp. 352-353).

Más adelante trata de glosar sus posteriores reflexiones sobre la crisis fugaz de identidad que la toma como cosa menor, sobre todo cuando siente que ya tiene definido su futuro como antropólogo indígena y es consciente de que escribirá para su comunidad.

Ah que Coy; Escribe Jaime Martínez Luna, en un fragmento del libro que reúne los escritos de Floriberto Diaz, donde expresa con franqueza que Flori era más claro que él, en cuanto a la elaboración del término comunalidad que, al parecer coincidían -dice-, aunque por caminos diferentes, a “ambos les preocupaban los recursos naturales, la oralidad, las escritura y la imagen” Martínez, 2007, p. 391).

La pedagogía de la comunalidad se sustenta en cuatro acciones básicas, según Martínez Luna (2009):

[...] el reconocimiento del territorio y la territorialidad resultante; la integración de la instancia para la toma de decisiones (asamblea), la elección de sus representantes; el trabajo colectivo para la satisfacción de necesidades comunes; la organización del festejo terminal o del proceso. Todo esto fundamentado en dos valores y principios centrales: el respeto y la reciprocidad (p. 138).

Por otra parte señala Martínez Luna (2008) que:

La demografía, la antropología, incluso las matemáticas, responden occidentalmente a la explicación de nuestra existencia. Estas disciplinas de ordenamiento mental son resultado de una obcecación que busca satisfacer lo enunciado por el poder, por el monarca, por el individualista que no comprende lo colectivo, lo que se hace “con” y reafirma lo que haga “yo”. La antropología es el estudio del Hombre. Nosotros partimos del estudio de la Naturaleza porque pertenecemos a ella. Nuestro pensar es flor de la *Naturalogía*. El conocimiento que porta Oaxaca es natural, por ello los esquemas para su entender no son únicamente cuantitativos como en el mercado, son cualitativos como la fiesta, la reciprocidad, la complementariedad, el afecto (2008, p.18)

Durante estas tres últimas décadas del siglo XX se han observado figuras icónicas que personifican a los antropólogos indígenas y que caracterizan muy bien al indigenismo mexicano en las etapas de consolidación política y teórica, de expansión y diversificación del indigenismo mexicano (MEDINA, 2000). Durante la etapa de consolidación política y teórica del indigenismo, se tiene una lista de antropólogos indígenas que actuaron en el campo del indigenismo, ocupando puestos de dirección: Maurilio Muñoz Basilio, otomí; Pablo Velázquez Gallardo, purépecha; Gildardo González Ramos, náhuatl; Ramón Hernández Hernández, mixteco. Otro grupo formado en la etapa de expansión y diversificación del indigenismo, unos enrolados más en la academia y otros en el activismo comunitario: Jacinto Arias Pérez, tzotzil; Luis Reyes García, náhuatl; Floriberto Díaz Gómez, mixteco; Jaime Martínez Luna, zapoteco.

A propósito de este grupo y del interés que ha despertado el tema de “los antropólogos indígenas”, el 13 de agosto de 2019, en la Escuela Nacional de Antropología e Historia, se llevó a cabo un Coloquio “Homenaje a los antropólogos indigenistas, pioneros del indigenismo institucional y la antropología aplicada en México”, en el que son mencionados y discutidas sus contribuciones, excepto Jaime Martínez Luna. En este evento, Salomón Nahmad habló del otomí, Maurilio Muñoz Basilio; Hilario Topete del purépecha, Pablo Velázquez Gallardo; Daniel Nahmad del náhuatl, Gildardo González Ramos; Martín González del mixteco Ramón Hernández Hernández; Adelfo Regino del mixe, Flori-

berto Díaz Gómez; y Teresa Rojas Martínez e Hildeberto Martínez del náhuatl, Luis Reyes García. Como lo indica el propio título del evento, alude y enmarca dentro de la categoría “antropólogos indigenistas” a indígenas formados en la antropología y enrolados en el indigenismo integracionista, sin hacer distinciones ni justicia a quienes realmente se han vinculado a sus comunidades.

Esta discusión de antropólogos no indígenas sobre los antropólogos indígenas y sus intereses sobre la antropología aplicada, lleva invariablemente a tocar el tema de los antropólogos vinculados con el indigenismo integrador, así como también pone el dedo en la llaga al introducir la polémica sobre la antropología comprometida y el surgimiento de los antropólogos indígenas en las discusiones de los antropólogos, donde antes que definirlos como herejes y diletantes, los considera nuevos actores en la academia, activistas involucrados (implicados) con sus comunidades y la academia.

Antropología y movimiento de profesores indígenas

El movimiento de los promotores culturales y maestros bilingües originada en la década de los sesenta del siglo XX, tiene la peculiaridad de exigir educación propia basada en sus lenguas y culturas indígenas. Constituye un movimiento inspirado, por un lado, en la política de liberación del indio que tiene su raíz en la declaración de Barbados I y II, y es notable este efecto de transferencia cuando retoma la filosofía de la política de liberación del indio para incorporarla a sus principios y adopta un claro propósito de transformar la situación educativa opresiva (LINGS, 1982), por otro lado, aparece expresado nítidamente en la insurgencia magisterial cuando en sus demandas articula reclamos específicos como la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y la mejora salarial de sus bases (MLDONADO, 2019).

Es importante hacer notar que los antropólogos tuvieron una influencia importante en el movimiento de los profesores indígenas, cuando en 1982, la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) gestionó ante la ENAH, la apertura de un efímero programa de licen-

ciatura en antropología social, para formar exclusivamente a profesores indígenas. Fue un programa semiescolarizado efímero porque solo atendió a dos generaciones y luego fue cerrado por las propias autoridades de la ENAH, con el argumento de que no estaban cumpliendo con el rigor que exige la academia y sin resultados en la titulación de los egresados (MALDONADO, 2019).

Una de las primeras demandas de los profesores indígenas es la democratización del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), sindicato creado en 1944 con el objetivo de agrupar al magisterio en una organización nacional para luchar por mejoras salariales y defensa de sus intereses gremiales. En su origen, el SNTE no incorporaba la demanda particular de lengua y culturas propias que plantean los profesores indígenas, esa es una de las razones que dieron lugar a la formación de la disidencia magisterial, tanto en los estados de Oaxaca y Guerrero. Es hasta finales de la década de 1980, cuando se llevaron a cabo los primeros encuentros de la dirigencia del SNTE con la CEPMIO, para negociar la demanda de pagos rezagados y democracia sindical; en la Montaña de Guerrero se había constituido el Consejo Regional Sindical Magisterial de la Montaña de Guerrero (CORESIMO) que agrupaba a los maestros bilingües y la disidencia del sindicato nacional. De estas dos importantes organizaciones regionales de maestros bilingües se nutre el Consejo Central de Lucha (CCL) que encabeza un movimiento extendido a los estados de Morelos, Veracruz, Hidalgo, Morelos y el Valle de México.

Inicialmente, los profesores indígenas dirigían sus reclamos a las autoridades educativas a tener educación propia y se articulan localmente para otras causas de las comunidades indígenas (relacionadas con la lucha por la tierra, salud, carreteras y servicios). Las primeras protestas de los profesores indígenas por educación propia tuvieron lugar durante la década de 1970 en la Montaña de Guerrero, el Istmo de Tehuantepec, Juchitán, Oaxaca y Huauchinango, en la Sierra Norte de Puebla, cada una con su respectiva lista de peticiones, condiciones y formas de organización.

Para mejor entender la emergencia del movimiento de profesores, es importante mencionar que en 1963 había iniciado el programa nacional de promotores culturales promovido por Jaime Torres Bodet, secretario

de Educación Pública (SEP), para ser ejecutado por el INI. Dicho programa de formación de promotores culturales se ampliaba en su cobertura nacional para atender a los jardines de niños de 6 a 19 años (los grupos que denominaron preparatorios) vinculados con las primarias indígenas. Su característica principal era formar a los promotores culturales y profesores bilingües para atender a los niños monolingües en la enseñanza oral del español con el propósito de incorporarlos a la primaria y, para ello, ofrecían cursos de capacitación los fines de semana y cursos intensivos durante las vacaciones en las sedes de los Centros Coordinadores del INI (REBOLLEDO, 2021).

La Coalición Obrera Campesina Estudiantil del Istmo (COCEI) , si bien su lucha estuvo focalizada en demandas por tierra, mejora en los salarios de profesores y obreros, también incluía mejoras en la educación y la participación en la contienda electoral para la presidencia municipal de Juchitán, Oaxaca, en alianza con el Partido Comunista Mexicano (PCM). En 1974, la COCEI participó lanzando un candidato independiente para la presidencia municipal, pero perdió la elección. La persistencia en su lucha por la presidencia, finalmente 1981, gana las elecciones en alianza con el Partido Socialista Unificado de México (PSUM), pero casi inmediatamente (después de dos años) entró el ejército para tomar el palacio municipal y sustituir el gobierno, encarcelando a muchos de los funcionarios de gobierno y perseguir a sus líderes. Después de un acuerdo con el gobierno, la COCEI retorna para gobernar durante el periodo de 1989 a 2001, pero en condiciones política totalmente diferentes que llevaron a la organización a dividirse.

Los promotores culturales y profesores bilingües, recién formados dentro del programa instituido en 1963, de “escuelas formativas”, fueron contratados con nombramientos de personal “eventual” del INI y desde luego que comenzaron a trabajar en condiciones sumamente precarias, sin prestaciones, ni contratación fija y con contratos que los obligaban a trabajar los fines de semana y en vacaciones. Al respecto, Gabriel Kraemer, señala:

[...] a partir de 1974, los promotores y maestros egresados del Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO) fundan la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas

de Oaxaca (CMPIO). Pero esta organización no solo lucha por los derechos laborales de sus integrantes, sino que defiende también el trabajo comunitario, la lucha por la tierra. “El trabajo comunitario se impulsa a través de visitas domiciliarias, participación en las asambleas, trabajos por equipo y apoyo en todas las gestiones de la comunidad” (CMPIO, 2000. A fines de los setenta desaparece el IIISEO y se crea la Dirección General de Educación Indígena, encargada de implementar la educación bilingüe-bicultural. Los maestros integrantes del CMPIO, para no perder su autonomía y su forma de organización interna democrática, logran integrarse a ella en bloque como Dirección Regional del Plan Piloto (KRAEMER, 2004, p.140).

Como se ha dicho arriba, los promotores culturales y profesores indígenas fueron reclutados y contratados por el INI, inicialmente, en 1948 para formarse en las “escuelas formativas” para atender casi exclusivamente los programas de alfabetización, tiempo después, en 1963 fueron contratados para atender diversos programas de alfabetización, educación elemental, radio-escuela, salud (intercultural), agricultura. En ese año se abre el programa denominado “grados preparatorios” y con este programa prácticamente los promotores culturales y profesores indígenas contratados recibieron cursos intensivos de capacitación los sábados y durante el periodo vacacional. Como tal, los promotores culturales y los profesores indígenas no eran ni reconocidos en su labor ni tratados como los profesores que actuaban en las escuelas de la SEP.

En Oaxaca, hay otros casos diferentes que revelan otras formas de transferencia de cultura política del movimiento magisterial a la lucha por educación propia y autonomía, como el señala Gabriela Kraemer:

[...] en concreto puede ejemplificarse como ocurre la transferencia de cultura política entre el movimiento magisterial y la lucha indígena por la autonomía. Tlahuiltontepec es un municipio mixe de donde fue originario Floriberto Díaz, uno de los líderes que lucharon por la autonomía de su pueblo, la defensa de sus recursos naturales y la construcción de una educación alternativa bicultural. En esa comunidad se fundó la Escuela Normal Zempoaltépetl en 1976 (KRAEMER, 2004, p.14).

La COCEI, en Juchitán, Oaxaca y la CORESIMO, en la Montaña de Guerrero, tuvieron convergencia y puntos de coincidencia en sus demandas, las cuales contenían una serie de peticiones: a) la creación de plazas de profesores y promotores bilingües; b) el reconocimiento del estado de la figura de profesor bilingüe en la planta de maestros de la región; c) el nombramiento de autoridades educativas del subsistema de educación indígena elegidas democráticamente por las bases del nascente magisterio bilingüe. Ambas organizaciones establecían en sus principios ir más de allá de sus demandas particulares y vincularse con el programa de lucha del Partido Comunista Mexicano (PCM) y las organizaciones políticas disidentes del Partido Revolucionario Institucional (PRI), como el CCL.

La lucha por la creación de plazas, así como el reconocimiento del estado de la figura de profesor bilingüe dentro de las comunidades y del propio magisterio local, suponía dilemas éticos y culturales, dado que no sólo provocó reacciones de los profesores contra los profesores bilingües quienes disputaron plazas y espacios dentro del sistema educativo regional; algunas comunidades indígenas también se dividían cuando optaban por adscribirse al sistema de educación bilingüe. Las comunidades se dividían porque algunas preferían a profesores bilingües sin importar su bilingüismo y su escasa formación en la docencia. Además, se inclinaban por los profesores bilingües porque les garantizaban mayor tiempo de permanencia y mayor participación en las soluciones a sus necesidades. Esta división que se había generado como resultado de la confrontación interna del magisterio regional trascendía a las comunidades y se traducía en nuevos conflictos políticos internos. La represión contra los maestros bilingües por la policía de Tlapa, comandada por los caciques locales en confabulación con los charros del sindicato, lejos de romper las alianzas con las comunidades, las fortalecieron. De algún modo, de estas primeras batallas los profesores bilingües salieron airoso y ganaron terreno con el nombramiento de sus propios jefes de departamento y direcciones regionales, salidos de las filas del magisterio indígena (REBOLLEDO, 2021).

Durante el gobierno de López Portillo se creó en la región el Plan Educativo de la Montaña de Guerrero (se ha comentado abiertamente que este plan se relacionaba con la iniciativa de la esposa del presidente cuya familia Romano es oriunda de Tlapa). El plan se proponía crear

escuelas primarias, secundarias y albergues indígenas. La ejecución del programa estuvo al frente de personas comprometidas con el desarrollo regional; se ha afirmado que entró personal militante del PCM le imprimió un enfoque de trabajo muy diferente a la tradicional orientación paternalista del gobierno. Los profesores bilingües pioneros relatan que los docentes que trabajaron dentro de este programa encabezado por el Profesor Othón Salazar, nativo de Alcozahuca, quien fue postulado para diputado por el PCM, pronto su trabajo adquirió popularidad en la región y cobró una fuerza política sin precedente.

Durante este periodo, como parte de la campaña presidencial, el gobierno exigió a los operadores del programa que hicieran propaganda en favor del PRI, pero desde luego no obedecieron y muchos fueron despedidos por ese motivo junto con su director general, Rogelio Sosa Pulido. Pronto las comunidades de la Montaña reaccionaron ante los despidos, se movilizaron, organizaron magnas concentraciones de protesta contra los despidos en Tlapa y tomaron oficinas de gobierno para exigir la reinstalación de varios funcionarios despedidos. A estas demandas se sumaba la reinstalación de 40 profesores bilingües despedidos, la apertura de plazas de maestros bilingües y la mejora de los salarios. Estas movilizaciones dieron pie a la creación del Consejo Regional Sindical Magisterial de la Montaña de Guerrero (CRESIMO). En otras palabras, la lucha de los maestros bilingües del INI se propagó, su causa por educación propia se extendió a otras áreas y contagió a la política local, lucha que terminó por vincularse con los movimientos campesinos y populares de la región.

En el escenario nacional, la crisis agraria propicia otras movilizaciones, unas promovidas por organizaciones oficiales como la Confederación Nacional Campesina (CNC) y otras por organizaciones independientes, como la Coordinadora Nacional Plan de Ayala (CNPA) y la Coalición Obrera, Campesina, Estudiantil del Istmo (COCEI), que básicamente luchaban por tierra y contra el caciquismo. Sin embargo, después de promover el I Congreso Nacional de Pueblos Indígenas, en 1975, celebrado en Pátzcuaro, Michoacán, la CNC creó una representación indígena ante el Consejo Nacional de Pueblos Indígenas (CNPI) para cobijar a los recién constituidos consejos supremos. Por otro lado, dos años antes, los profesionistas indígenas nutridos de la ideología de liberación del indio

fundaron la Organización de Pueblos Indígenas Nahuas (OPINAC) para reclamar educación en la lengua materna y la cultura indígena. Andrés Medina, señala que:

El otro hecho a destacar es la creación de una compleja mitología indigenista de nuevo cuño: se crea el mito de origen, en 56 congresos locales se nombran los respectivos consejos supremos, cada congreso llevaría sus demandas al congreso, ahí donde la identidad étnica parecía ambigua se les dotó de algunas expresiones como a los mochó de Motozintla, Chiapas, de calzones y camisas de manta, se crearon centros ceremoniales como el mazahua y el otomí; se crearon danzas, discursos, fechas, etc. En este nuevo ritual los presidentes de la República participaron recibiendo bastones de autoridad y otras aparatosas insignias de dudosa factura (MEDINA, 1999, p. 353).

La participación de los indígenas en el diseño de su propia educación se convirtió en una demanda central de los maestros bilingües y la conceptualizaron sus dirigentes como indigenismo de participación (HERNANDEZ, 1982). Este concepto de indigenismo de participación fue reelaborado por la Asociación Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües AC (ANPIBAC) a finales de la década de los setenta, organización constituida para cuestionar el indigenismo paternalista y pugnar por la participación del indígena en el diseño de las políticas de etnodesarrollo y educación bilingüe bicultural. Este movimiento rápidamente adoptó el carácter de un movimiento político de los profesores indígenas y tuvo la peculiaridad de construir un discurso de protesta contra la educación integracionista, racista y etnocida, que propuso transitar de una educación para indígenas a una educación de indígenas. Para Andrés Medina:

La presencia del contingente magisterial se aprecia en la ampliación de las reivindicaciones relativas a la educación, como la ampliación del aparato educativo para el medio indígena, con el fin de abrir espacios laborales para los indios y también para crear un nuevo escalafón que permitiese el acceso y reconocimiento de sus especializaciones de personal bilingüe y sus especificidades culturales. Con esta perspectiva se solicitaba la apertura de normales

para maestros bilingües y universidades para indios. Este movimiento que resulta de la demanda de educación bilingüe bicultural tiene varios efectos, que hemos visto se expresan claramente en la formación del sindicato oficial de maestros, del CNTE, en los estados donde los maestros indígenas tienen una fuerte presencia (MEDINA, 1999, pp. 353-354).

En suma, la creación del programa de promotores y maestros bilingües dentro de los programas del INI y la estrategia para formar personal comprometido con la educación de sus comunidades sentaron las bases de la escuela y una nueva relación con la comunidad, con el saber y el poder, se creó un espacio de intermediación cultural, una nueva pedagogía fundamentada en la cultura indígena y la comunalidad. Cuando se habla de la escuela como frontera cultural se alude a una institución que crea espacios de negociación de las alteridades (REBOLLEDO, 2021), lugar desde los cuales se tramam desencuentros y la capacidad de las comunidades de reinventarse, de domesticar la escuela para satisfacer sus necesidades e intereses.

A modo de cierre

Las estrechas relaciones entre la práctica de la antropología y las políticas indigenistas, durante las últimas tres décadas del Siglo XX, dan los mejores indicios de que los movimientos de los profesores indígenas tuvieron un origen intelectual común, que nace de del indigenismo y gravita en los bordes de la antropología aplicada, durante esos años. Digamos que a partir del congreso de Pátzcuaro de 1940 y hasta 1975, con la formación de los Consejos Supremos, así como la emergencia de las organizaciones de profesionales indígenas, como la ANPIBAC, son ya notables sus vínculos con la antropología, la racionalidad indigenista, sus principios funcionales y la institucionalidad que se retroalimenta con las vertientes de la antropología aplicada. Esto ocurre en el momento en las organizaciones aceptan, no sin dramatismo, que debían caminar por la ruta que les abrió la propia política indigenista cuando ésta sufrió sus primeros agrietamientos.

En las fisuras de la política indigenista se cultivan variadas formas de

intervención de la antropología crítica y eso hace posible que los profesores indígenas ejerzan, con voz propia, demandas educativas y logren vigorizar con estos mecanismos de articulación un movimiento de disidencia dentro del sindicalismo corporativo del magisterio nacional. La capacidad política de los profesores indígenas concebida como recurso intelectual y marco de resonancia cultural, adquiere la condición de un movimiento etnopolítico en ascenso. Los movimientos políticos locales, unos son nutridos por los profesores indígenas y otros por las organizaciones campesinas, que convergen en la lucha contra el caciquismo, el “charrismo sindical” y la manipulación política.

“La antropología comprometida” es asumida por los antropólogos críticos no como una simple etiqueta, sino como una toma de postura político-científica frente a la devastación y opresión que han sufrido las poblaciones indígenas (en sus territorios, lenguas y en la educación), objeto de investigación e intervención de las ciencias antropológicas. Es uno de los filones de la polémica que suscita la intervención de los antropólogos que actúan con intenciones oscuras y que cuestiona la nefasta intervención de los antropólogos en las comunidades indígenas, cuando incurren en faltas a la ética de la profesión y actúan amparados en sus credenciales académicas.

Otra de las discusiones que vienen a amasar las vertientes del pensamiento político de los profesores indígenas es el “el indigenismo de participación”, que plantea una verdadera participación en el diseño de las políticas indigenistas. Como se dijo, es un pensamiento político que proviene del espíritu de las organizaciones campesinas e indígenas y revelan un contenido diferente, distinto al discurso de participación elaborado por el gobierno para pautar “la transferencia de funciones” a las comunidades indígenas, que atesoran aspiraciones genuinas de participación en las esferas de decisión y plantea una profunda aspiración de autonomía indígena.

“Los antropólogos indígenas” como nuevos actores políticos y de la academia, ingresan al debate de los antropólogos no indígenas. Así como el indigenismo mexicano creó las condiciones materiales e intelectuales para la formación de un campo “saberes indígenas”, así también creó un nuevo actor dentro de la comunidad antropológica. En esto, se llega

a la conclusión que los jóvenes indígenas formados en la antropología, por lo general, asumen los roles específicos que les asignan sus propias comunidades, sin embargo, no siempre éstos corresponden con sus conocimientos académicos, ni tampoco con su experiencia comunitaria. En otros casos asumen roles que las propias instituciones indigenistas les asignan y que la mayoría se enfrenta a la disyuntiva que les plantea la necesidad de definirse frente a los intereses de sus comunidades de origen y frente a las exigencias de la institución que los contrata. Vimos que hay antropólogos indígenas involucrados tanto en la academia como en el ámbito de la militancia de sus comunidades de origen y las instituciones que los contratan interesadas en su indigenidad. Observamos también las múltiples contradicciones que encarnan las identidades que asumen los indígenas formados en la antropología, pues en ocasiones se identifican más con los modelos (y valores) que adquieren de la disciplina que con la cultura y la idiosincrasia de sus comunidades.

Finalmente, tocamos un tema íntimamente relacionado con los anteriores, referido a los movimientos de los profesores indígenas alimentados en los veneros de la antropología. Señalamos que el movimiento de los profesores indígenas no sólo tenía un contenido político sino también educativo, inspirado en la antropología crítica, el movimiento de liberación del indio anidado por la Declaración de Barbados I y II y el movimiento magisterial disidente formado con la lucha contra el “charrismo” y la democracia sindical.

Como conclusión general, es importante hacer notar, que los antropólogos tuvieron una influencia importante en el movimiento de los profesores indígenas, en varios momentos estelares, quizá en uno de esos momentos sea cuando la participación de los indígenas en el diseño de su propia educación se convirtió en una demanda central y el concepto de indigenismo de participación fue reelaborado por ANPIBAC. El otro momento ocurrió con la apertura de un programa de licenciatura en antropología social en la extensión de la ENAH en Oaxaca, para formar a profesores indígenas, exclusivamente; aunque efímero, dejó honda huella en el magisterio indígena oaxaqueño. La CMPIO surge como parte de este movimiento que lucha no solo por derechos sindicales, sino también por el trabajo comunitario y la lucha por la tierra. Los profesores indíge-

nas integrantes del CMPIO, para no perder su autonomía y su forma de organización interna democrática, constituyen el bloque como Dirección Regional del Plan Piloto (PETEO), vigente hasta la actualidad. El CO-RESIMO, en la Montaña de Guerrero, converge con el CMPIO en varios puntos en sus demandas, como reconocimiento de la figura de profesor bilingüe en la planta de profesores de la región y el nombramiento de autoridades educativas del subsistema de educación indígena elegidas democráticamente por las bases del naciente magisterio bilingüe.

Referencias bibliográficas

- AGUIRRE, B.G. (1973), *Teoría y práctica de la educación indígena*, México: Secretaria de Educación Pública, Colección SepSetentas no. 64.
- AGUIRRE, B.G. (1986), “El indigenismo y la antropología comprometida”, en Carlos García Mora y Andrés Medina (Editores), *La quiebra política de la antropología Social en México*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 251-284.
- BONFIL, G. (1970), “Del indigenismo de la revolución a la antropología crítica”, en WARMAN, A., NOLASCO, M., BONFIL, G., OLIVERA, M y VALENCIA, E, *De eso que llaman antropología mexicana*, México: Editorial Nuestro Tiempo.
- BONFIL, G. (1981), *Utopía y revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios en América Latina*, México, Editorial Nueva Imagen.
- CEAS (1979), *Dominación ideológica y ciencias social. El ILV en México*, México, Boletín del Colegio de Etólogos y Antropólogos Sociales A.C., 7 de septiembre de 1979.
- COMAS, J. (1964), *La antropología social aplicada en México*, México: Instituto Indigenista Interamericano, Serie Antropología Social No. 1.
- COUTURE, J. (2002), “Native studies and the academy”, en *Indigenous knowledges in global contexts*, GEORGE, J. DEI, BUDD, L. HALL & DOROTHY, G. (Edited), Canada: University of Toronto Press, pp. 157-167.
- HERNÁNDEZ, R. (1982), *Reflexiones en torno a l sistema de educación bilingüe bicultural, México pluricultural: de la castellanización a la*

- educación bilingüe y bicultural, en SCANLON, P. y LEZAMA, J. (Coordinadores), México: Secretaría de Educación Pública/Dirección General de Educación Indígena.
- DIAZ, F. (2007), Floriberto Diaz, Escrito: Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe, en ROBLES, S. y CARDOSO, R (Compiladores), México: Universidad Nacional Autónoma de México.
- KRAEMER, G. (2004). “Cultura política indígena y movimiento magisterial en Oaxaca”. *Revista Alteridades*, No. 14 (27), pp. 135-146.
- LINGS, K. (1981), *Las organizaciones indígenas de México frente a la política indigenista del gobierno*, México: Dirección General de Culturas Populares, Cuadernos de Información.
- MALDONADO, B. (2019), “Movimiento social y apropiación indígena del conocimiento antropológico. La Escuela Nacional de Antropología e Historia en Oaxaca (1982- 1993)” en *Revista El Colegio de San Luis*. Vol.9, n.20, pp.345-365. Epub 14-Mar-2022. ISSN 2007-8846. <https://doi.org/10.21696/rcsl92020191096>.
- MARTÍNEZ, J. (2017). *Comunalidad...camino que se hace...al andar*, México: Instituto de Investigaciones Sociales/Universidad Nacional Autónoma de México.
- MEDINA, A (1986), “Antropología e indigenismo. Los compromisos contradictorios de la ciencia en México”, e Carlos García Mora y Andrés Medina (Editores), *La quiebra política de la antropología Social en México*, México: Universidad Nacional Autónoma de México, pp. 307-323.
- MEDINA, A. (1999), “La educación indígena en México: una reflexión etnográfica”. *Primer Congreso Latinoamericano de Antropología Aplicada*. Simposio presentado en Diálogo intercultural, Quito, Ecuador.
- MEDINA, A. (2000), “Los ciclos del indigenismo: la política del indigenismo del Siglo XX”, en Natividad Gutiérrez Chong, Marcela Romero García y Sergio Sarmiento Silva (Coords.), *Indigenismos. Reflexiones Críticas*, México, Instituto Nacional Indigenista, pp.63-80.
- NOLASCO, M. (1986), “La Antropología aplicada y su destino final: el indigenismo”, en en WARMAN, A., NOLASCO, M., BONFIL, G., OLIVERA, M y VALENCIA, E, *De eso que llaman antropología mexicana*, México: Editorial Nuestro Tiempo

- REBOLLEDO, N. (2021), “La escuela indígena y sus fronteras. Reflexiones antropológicas”, en *Antropología mexicana y educación indígena*, TIRZO, J y REBOLLEDO, N., Revista PuntoCuNorte, Número 13: julio-diciembre, Universidad de Guadalajara.
- SALDIVAR, E (2008), *Prácticas cotidianas del estado: una etnografía del indigenismo*, México: Coedición Universidad Iberoamericana/ Plaza y Valdés.
- SARMIENTO, S. (1991), “Movimiento indio y modernización” en *Revista Cuadernos Agrarios*, Nueva Época, (2), 90-113.
- TUHIWAI, S., TUCK, E & WAYNE, Y. (2019). *Indigenous and decolonizing studies in education. Mapping the Long View*, Ney York: Routledge, Taylor & Francis Group.
- VALDIVIA, T. (2013), “Reconocimiento de los derechos humanos ¿Fase superior de la política indigenista del Siglo XX?” en *Revista Nueva Antropología No. 78*, México.
- VAZQUEZ, L (2017), “Revisitando De eso que llaman Antropología Mexicana cinco décadas después” en *Dialectical Anthropology* 41(4), DOI:10.1007/s10624-017-9461-x
- WARMAN, G. (1970), “Todos santos y todos difuntos. Crítica histórica de la antropología mexicana”, en WARMAN, A., NOLASCO, M., BONFIL, G., OLIVERA, M y VALENCIA, E, *De eso que llaman antropología mexicana*, México: Editorial Nuestro Tiempo

