



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

SABER Y PRÁCTICA PEDAGÓGICA DE LOS MAESTROS: REPRESENTACIONES
DESDE UNA ESCUELA NORMAL BILINGÜE INTERCULTURAL

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRA EN EL PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA

PRESENTA

ERICA YULIANA CÁRDENAS VERA

TUTOR

DR. ENRIQUE FRANCISCO ANTONIO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTOR

DRA. MARÍA ELENA JIMÉNEZ ZALDÍVAR – FES ARAGÓN
DRA. ALICIA RIVERA MORALES – UPN AJUSCO
DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR – FES ARAGÓN
DR. BENJAMÍN MALDONADO ALVARADO – FES ARAGÓN

Ciudad Nezahualcóyotl, Estado de México, marzo de 2019



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

Agradecimientos

Cada persona brilla con luz propia entre todas las demás.

No hay dos fuegos iguales. Hay fuegos grandes y fuegos chicos y fuegos de todos los colores. Hay gente de fuego sereno, que ni se entera del viento, y gente de fuego loco, que llena el aire de chispas. Algunos fuegos, fuegos bobos, no alumbran ni queman; pero otros arden la vida con tanta pasión que no se puede mirarlos sin parpadear, y quien se acerca se enciende.

Eduardo Galeano

En estas cortas líneas deseo agradecer a cada uno de los que hicieron posible la realización de esta investigación y abonaron a este proceso de formación, en especial a aquellos que siempre tuvieron la confianza en mi capacidad para lograrlo.

Al Consejo Nacional de Ciencia y Tecnología (CONACyT) por los recursos dados para la elaboración de esta investigación y realización de la maestría.

Un profundo agradecimiento a cada uno de los maestros de la ENBIO a Cristina, Mireya, Adelfo, Alejandro, Roberto, Floriberto, Rene, Hugo, Dagoberto y Gervasio por su tiempo, por permitirme ingresar a sus mundos, sus prácticas y experiencias y compartir sus conocimientos y reflexiones. Gracias a toda la comunidad de la ENBIO por su gran trabajo por hacer posible lo soñado.

Deseo también expresar mi gratitud al Dr. Enrique Francisco Antonio por su dirección y apoyo brindado, por respetar cada una de mis ideas y ayudarme a moldearlas con mayor precisión.

Un justo reconocimiento y mis más sincero agradecimiento a los cuatro integrantes del comité, a la Dra. María Elena Zaldívar y la Dra. Alicia Rivera por sus observaciones y sugerencias puntuales que contribuyeron a mi trabajo; al Dr. Benjamín Maldonado por unirse en estos últimos peldaños, pero en especial por estar siempre presente desde todas sus contribuciones frente a esos otros

modos de entender y vivir la educación basada en la riqueza de la comunalidad. Al igual mi mayor agradecimiento al Dr. Antonio Carrillo por estar desde el inicio, por su confianza y su constante orientación, gracias por sus grandes enseñanzas que me llevaron a transitar este recorrido desde muchas otras formas.

A mis compañeros del equipo UNAM, UPN y ENBIO que me acogieron desde un inicio, por su acompañamiento y por tejer de forma conjunta tantas experiencias y significados. Gracias por ser parte de esta familia en México.

Mi total gratitud al programa de maestría en pedagógica de la Facultad de Estudios Superiores Aragón – UNAM, por brindarme la oportunidad de emprender este camino. A mis maestros y compañeros de carrera por hacer de cada sesión un escenario rico de conocimientos e intercambios.

A mi familia, a mis padres y mi hermana por su apoyo que ha sido indispensable para continuar y superar las dificultades, gracias porque pese a la distancia siempre he podido sentir su espíritu de fuerza y aliento que me animan a seguir.

Pero, sobre todo, gracias a ti por tu presencia, por ser mi acompañante y emprender a mi lado todos estos muchos viajes y sueños, gracias por creer en mí, por hacerme ver mis fortalezas, por compartir tu saber, tu existencia e impregnarme de tu esencia, por ser mi principal motivación este trabajo lo dedico a ti, *Tzeh 1 na* Edgar.

Al fuego del ser supremo y de la vida, mil gracias.

Tabla de contenido

INTRODUCCIÓN.....	7
Condiciones de posibilidad: acercamiento y delimitación del problema.....	8
Justificación de la investigación.....	13
Contenido de la tesis.....	14
CAPÍTULO I.	
REPRESENTACIÓN, PRÁCTICA Y SABER E INTERCULTURALIDAD.....	17
1.1. Del concepto a la representación.....	19
1.1.1 El “nosotros” como posibilitador de la representación.....	22
1.1.2 Representación - poder: una relación necesaria.....	25
1.2. Práctica pedagógica y su relación con el saber.....	28
1.3. Aproximación al saber pedagógico y su importancia.....	30
1.4. Una apuesta por la interculturalidad crítica.....	34
CAPÍTULO II.	
RECORRIDO METODOLÓGICO EN LA INVESTIGACIÓN.....	38
2.1. Cuestiones metodológicas.....	39
2.2. Caracterización de los sujetos de investigación.....	41
2.3. Primera etapa del proceso metodológico: técnicas e instrumentos de la investigación...43	43
2.4. Segunda etapa del proceso metodológico: la tematización y el análisis de datos.....46	46
2.5. Otros momentos y espacios estratégicos en la investigación.....52	52
CAPÍTULO III.	
CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE LA ESCUELA NORMAL BILINGÜE E INTERCULTURAL DE OAXACA.....	55
3.1. Un acercamiento al contexto de Oaxaca: breve panorama sociocultural y lingüístico....57	57
3.2. Avatares de la educación para los pueblos originarios.....62	62
3.2.1. De la política de educación integracionista a una educación bilingüe intercultural en México.....	71
3.2.2. El maestro y su formación para una educación bilingüe e intercultural.....	76
3.3. La comunalidad e interculturalidad: iniciativas de educación desde Oaxaca y la ENBIO.....	80

CAPÍTULO IV.**CLAVES PARA LA RECONFIGURACIÓN DE UNA EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL: REPRESENTACIONES DE LOS MAESTROS DE LA ENBIO..... 86****4.1. Interculturalidad y Comunalidad: alternativas para una educación bilingüe e intercultural.....88**

4.1.1. Representación de los significados.....96

4.1.2. Representación de complementariedad y diálogo.....98

4.1.3. Representación de autonomía..... 103

4.2. Representaciones del espacio: lo concebido, lo percibido y lo vivido.....108

4.2.1. Lo concebido de la escuela..... 111

4.2.2. La ENBIO un espacio percibido..... 115

4.2.3. La ENBIO un espacio vivido..... 119

CAPÍTULO V.**LA ENBIO Y SUS MAESTROS: SU CARÁCTER COMUNITARIO EN EL SABER Y LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA..... 125****5.1. El saber pedagógico y la interculturalidad: en y más allá del discurso.....126**

5.1.1. Representaciones del saber comunitario en la ENBIO y su proceso formativo.....132

5.1.1.1. Proceso metodológico de investigación del saber.....135

5.1.1.2. Proceso pedagógico del saber.....137

5.1.2. El maestro y los ámbitos del saber pedagógico..... 141

5.1.2.1. El maestro y el ámbito social-cultural.....142

5.1.2.2. El maestro y el ámbito personal.....145

5.1.2.3. El maestro y el ámbito disciplinar y profesional.....147

5.2. La práctica pedagógica. Entre la reflexión y el saber hacer crítico.....149**5.3. Posiciones del ser maestro en la ENBIO.154****CONCLUSIONES.....160****REFERENCIAS.....168****ANEXO.....182**

Lista de tablas y figuras

Tabla 1. <i>Ejemplo de observación de práctica pedagógica</i>	28
Tabla 2. <i>Guía inicial de entrevista</i>	44
Tabla 3. <i>Cuadro de observación y entrevistas</i>	45
Tabla 4. <i>Ejemplo de matriz de categorización</i>	47
Tabla 5. <i>Identificaciones de los documentos tematizados</i>	48
Tabla 6. <i>Relaciones y relevancias de las referencias de categoría</i>	50
Tabla 7. <i>Contenidos separados para el aprendizaje de las dos lenguas</i>	65
Tabla 8. <i>Comparación de las vertientes multi-/interculturales norteamericana, europea y latinoamericana</i>	69
Tabla 9. <i>Enfoques internacionales para el tratamiento de la diversidad</i>	74
Tabla 10. <i>Modelo alternativo o contrahegemónico</i>	93
Tabla 11. <i>Saberes como contenidos</i>	140
Figura 1. <i>Perspectivas para la fundamentación de la representación de educación bilingüe e intercultural</i>	89
Figura 2. <i>Representación de los maestros frente a la educación bilingüe e intercultural</i>	95
Figura 3. <i>Representación del espacio escuela- ENBIO</i>	111
Figura 4. <i>Saberes, haceres y poder</i>	131
Figura 5. <i>Proceso metodológico y pedagógico para el abordaje de las representaciones de saber en la ENBIO</i>	134

Introducción

Pensar las Escuelas Normales Interculturales en México nos remite al comienzo mismo de las Escuelas Normales de principios del siglo XX, y con ello la necesidad de vislumbrar el proyecto sociocultural que de alguna forma enarbolan dichas Normales. En este sentido, la bandera de las primeras Normales y su labor de formación docente estaban destinadas a la formación de un proyecto de nación, cuya necesidad primordial se sustentaba en la incorporación de la gran masa indígena a la familia mexicana; y la formación del espíritu rural, como decía Moisés Sáenz, uno de sus principales ideólogos (Loyo, 1996).

Lo anterior refleja una perspectiva de “lo indígena” visto como algo inferior, siendo la educación el agente encargado de promover un cambio en la población originaria, y los maestros rurales quienes materializarían dicha encomienda. El papel del maestro, entonces, se centra en una castellanización lingüística y cultural, excluyendo los conocimientos propios de los pueblos originarios de los objetivos de la educación. Esta tendencia integracionista se mantendría prácticamente durante todo el siglo XX, máxime los esfuerzos realizados sobre todo durante las últimas tres décadas del citado siglo en búsqueda de una educación cultural y lingüísticamente pertinente (Mateos y Dietz, 2013).

No es sino hasta los primeros años del siglo XXI que en México, al menos nominalmente, se crean las llamadas universidades interculturales, en “un esfuerzo histórico de descolonizar el sistema universitario; diversificarlo en términos lingüísticos, culturales y étnicos; descentralizarlo y regionalizarlo” (Mateos y Dietz, 2016, p. 684). Es en este contexto cuando en Oaxaca, en el año 2000, se crea la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO en adelante), la cual en palabras de dos de sus maestros “representa para nosotros una experiencia innovadora en educación intercultural, ya que surge ante la necesidad de propiciar una enseñanza de acuerdo a

las necesidades básicas de aprendizaje y la forma de vida de las comunidades originarias de Oaxaca” (Reyes y Vázquez, 2008, p. 83). De esta manera, el proyecto sociocultural de la ENBIO se enfoca hacia la revitalización y fortalecimiento de los más de 16 pueblos originarios que existen en este estado.

Condiciones de posibilidad: acercamiento y delimitación del problema

Como se ha podido observar, durante la historia se ha generado una inclinación sobre el estudio de la pedagogía, lo que incluye investigaciones, debates y prácticas que presentan la manera en que ha surgido según los contextos particulares; sin embargo, en mucho de estos estudios pareciera que no estuviera muy claro su carácter, su configuración y transformación, lo que ha dificultado de una u otra forma avanzar en su estatus epistemológico. Con esto en mente se puede pensar una investigación, en términos generales, encaminada a reencontrarse con aquello de la pedagogía que le es propio y que permite su existencia (la educación, la formación, la enseñanza, el maestro, entre otros).

Dentro de este marco, ha de considerarse que otro de los asuntos que complejizan el estado de la pedagogía es que muchas de sus nociones propias, por ejemplo la enseñanza, ha sido abordada y organizada desde otras ciencias o disciplinas con el supuesto de responder a una sociedad que enfrenta numerosos cambios, pero que lastimosamente cada vez se hace más industrial enfrascando sus debates desde una perspectiva utilitaria y pragmática. Se comprende de este modo la pedagogía como un fenómeno controlable y planeado, estudiado a partir de un método científico de observación, experimentación y cuantificación, dejando de este modo en abandono otros tipos de conocimientos que se dan dentro y fuera de las aulas y sus producciones originales que nacen de un ejercicio de reflexión de la práctica, reflexión que se considera debe existir en los escenarios educativos y se cree se manifiesta en la ENBIO.

Para ahondar en estos planteamientos, considero oportuno ver uno de los discursos recientes en América Latina y especialmente abordados en México y Colombia, que consiste en entender la pedagogía como un campo (Ducoing, 1991, Díaz, 1993, Sandoval 1998, Buenfil 1995, 2002, Zuluaga y Echeverri 2003, Pontón 2011 y Runge, Garcés y Muñoz, 2015) trabajos que se han puesto a la tarea de configurar y conceptualizar el campo pedagógico y educativo desde numerosos escenarios y metodologías. Sobre este asunto sólo quisiera señalar una característica del Campo Intelectual de la Educación (CIE) (Díaz, 1993) para mostrar el predominio de una figura de intelectual encargada de la producción del conocimiento que no justamente es el maestro.

Según Díaz (1993) el CIE identifica y diferencia tres principales campos que son: Primero, el campo intelectual de producción simbólica donde se ubican los intelectuales. Segundo, el campo de recontextualización (quienes regulan las prácticas pedagógicas desde las instituciones) y como tercero está el campo de reproducción simbólica (los maestros). Sería prudente mencionar que los intelectuales desde este autor son precisamente agentes capacitados para producir el discurso educativo; en ocasiones desde una autonomía intelectual y otra veces, y con mayor frecuencia, dependiente a proyectos políticos e ideológicos dominantes en representación del Estado.

Señalemos en pocas palabras por qué traer a colación la discusión sobre el CIE, bien lo he hecho con la finalidad de enseñar dos cuestiones que pretendo poner entre dicho en esta investigación; la primera, consiste en una de las concepciones más comunes del maestro que lo muestra desde una figura de subordinación por medio del papel como reproductor del discurso, colocando incluso la enseñanza como un ejercicio instrumentalizado. La segunda razón se dirige justamente al discurso elaborado, el cual da cuenta de un conocimiento basado en “la monocultura del saber” (Santos, 2010, p. 23) que se caracteriza por ser lineal, fragmentada, clasificada, globalizada y productivista, apoyada desde los criterios del capitalismo. No puede ser

comprendido ese discurso de los “intelectuales” o el saber de otro modo, pues siguiendo a Santos lo que se construye en contra o fuera de estas lógicas será lo inexistente y por consiguiente lo no reconocido y no expresado o explicado.

Indiscutiblemente, lo que deseo es distanciarme de esta idea de maestro y saber, debido que crea en palabras de Francisco (2012) un “epistemicidio” que no permite tener acercamiento a estos otros modos de construir conocimiento y de entender las condiciones que comprende cada cultura. Por eso en esta investigación se apuesta por entender el saber y estudiarlo no necesariamente de forma dependiente a un nivel epistémico, pero si lo suficientemente fundamentado y, al maestro por supuesto como un intelectual de la cultura (De Tezanos, 1985).

Hasta el momento he dado cuenta de un acercamiento al problema en el que se define, en términos generales, qué es lo que se quiere abordar en relación a la cuestión pedagógica; aun así, tendría que añadir a la discusión un poco más sobre el contexto en particular, la ENBIO, que al ser escogida se hace indispensable retomar su enfoque bilingüe e intercultural.

Se entiende que la interculturalidad se ha constituido a través de aportaciones de varias disciplinas sin encerrarse en una de ellas, pero al evocar sus factores emergentes resalta una relación central que es Educación - interculturalidad; dado que, esta última especialmente en América Latina, fue pensada y discutida desde la escuela como lo presenta el educador peruano Luis Enrique López (2001), quien relata cómo en sus inicios desde la interculturalidad se exigió en un primer momento el ingreso de la población indígena a las escuelas, pasando así y casi de forma inmediata a una segunda preocupación que consistió en cuestionarse ¿Qué tipo de educación y escuela se necesitaba para rescatar las particularidades sociales, culturales y lingüísticas de los pueblos originarios?.

A partir de esa relación y en búsqueda de una respuesta a tal cuestionamiento, una vez más, nacen de forma muy acelerada una gran cantidad de discurso y propuestas de educación intercultural, quedando expuestas a sufrir una Crisis Estructural Generalizada (De Alba, 2003), es decir, una desestructuración como posibilidad de la conformación de nuevas estructuras y de nuevos lenguajes, que al mismo tiempo y debido a su proliferación da lugar a lo que la autora denomina “significados flotantes” (p. 52), lo que hace que se consuman en un debilitamiento de sus propios elementos que las constituyen hasta su pérdida de significados.

Se podría afirmar que la proliferación cumple una doble función; de forma positiva viabiliza el surgimiento de nuevos elementos o conocimientos que no solo enriquecen y fortalecen el objeto de análisis, sino que posibilitan su movilización. En el caso contrario, la proliferación puede ser una característica perniciosa debido a que puede generar el afianzamiento de nuevas nociones no muy claras, minimizadas solo a ser consideradas como una respuesta inmediata a los acelerados cambios tanto sociales como educativos, convirtiéndose este tipo de propuestas en escenarios de descripciones sin posicionamiento alguno; es decir, un tipo de educación bilingüe intercultural desdibujada.

Una manera de superar la proliferación en sentido negativo, es la realización de estudios detallados de las propuestas de educación intercultural, desde el discurso y fundamentalmente desde la práctica. En este sentido, se hace relevante la proximidad a la ENBIO y más al considerar su surgimiento que se da en medio de una época de construcción y reconstrucción historia, especialmente desde los 70's cuando toman fuerza los movimientos indígenas hasta finales de la década de los noventa con el Movimiento Pedagógico en México.

Desde este panorama la ENBIO ayuda a observar más de cerca las labores encargadas de dar respuesta a esa educación contextualizada y al discurso y debate ético-político y pedagógico,

cosa que se evidencia en la manera de definirse hoy en día como una comunidad como centro de formación:

[...] como parte de la experiencia intercultural de la ENBIO, una concepción distinta de interculturalidad en sentido diferente a las visiones del diálogo cultural, que son interesantes, pero que en realidad no atienden la diversidad indígena (...) La Normal es nuestra casa de formación, el hogar para el futuro docente de grupo, donde el estudiante reconoce lo que ya sabe de su cultura: la recrea, sistematiza y la potencia hacia otros mundos de conocimiento, como pueden serlo los saberes nacionales o los conocimientos universales. (Reyes y Vásquez, 2008, p. 90)

Desde estos términos ya se está hablando de otro significado de la interculturalidad que nace desde las relaciones no sólo dadas en la escuela, sino de las mismas comunidades que incorpora la ENBIO, dando así paso al objetivo principal de esta investigación que consistió en: *Analizar las representaciones de los maestros de la ENBIO acerca del saber y práctica pedagógica para documentar su contribución a la educación bilingüe e intercultural*. El alcance de este objetivo incluye dentro de la investigación el papel que juega el carácter alternativo frente a los aspectos pedagógicos abordados en la ENBIO y su vinculación con el maestro, su discurso y su práctica.

A partir del problema descrito y el objetivo trazado se formulan las siguientes preguntas de investigación: ¿Qué representaciones construyen los maestros de la ENBIO frente a su saber y práctica pedagógica y cómo éstas repercuten en la educación bilingüe e intercultural? ¿Cómo se configura el saber pedagógico en la ENBIO? y ¿Cuál es el papel de los maestros en dicha configuración?, y ¿Cómo se constituye el sujeto maestro en la ENBIO a partir de sus representaciones?

Es pues mi interés mostrar estas representaciones que reconfiguran la educación bilingüe intercultural, representaciones que implican e instaura una serie de interpretaciones y significados

dados por medio de la socialización de las innumerables perspectivas que los maestros poseen de su propio saber y práctica pedagógica.

Justificación de la investigación

Es debido al problema descrito en el apartado anterior que se considera pertinente este tipo de investigación, pues con su realización se lograría identificar y visibilizar las prácticas y saberes pedagógicos y sus procesos de construcción en el contexto de interés; al mismo tiempo, en que éstos darían pie a la elaboración de otra forma de representar y realizar la educación bilingüe e intercultural. Por otro lado la investigación se direcciona a reconocer la pedagogía desde varios aspectos, incluyendo aquellos que tienen que ver con los saberes propios del maestro y su prácticas desarrolladas en el contexto de los pueblos originarios y, que hasta ahora habían estado de una u otra manera excluidos al no ser reconocidas o al sólo ubicarse en el plano discursivo.

Igualmente la elaboración de esta investigación contribuye a lo que en su tiempo, en los años ochenta, en países como Colombia¹, fue un elemento de lucha que se reconoce en la historia como el Movimiento Pedagógico Colombiano (MPC); o el caso del Movimiento Pedagógico de Oaxaca en los años noventa, que expusieron la crisis en algunos puntos de la pedagogía y educación; la cual, hoy en día se comparte y peor aún persiste en mayor o menor medida en otros países. Dentro de la crisis se encuentra la pérdida de identidad y autonomía del maestro y, la educación en pro del discurso del desarrollo. Entendiendo el desarrollo como la desaparición de lo que se cree “algo atrasado”, por medio de una generalización del pensamiento que atrae a la sociedad a un sistema de control aparentemente no “impositivo”.

¹ En el transcurso de la tesis de forma esporádica hago referencia a Colombia debido a que es mi país de origen, por lo que creo pertinente incluir algunas asociaciones con el contexto de México dado a que pueden ayudar a ampliar la discusión desde aquellos aspectos con los que me encuentro familiarizada.

Así como en su momento se respondió a esta crisis, en el presente se debe retomar para enfrentar de nuevo el reto que debe ser propio de la educación bilingüe intercultural, que consiste en buscar transformar los modelos culturales y lograr cambios sociales que permitan llegar a espacios de diferencia y resistencia en contra de las figuras de homogenización; rescatando de este modo el cuestionamiento y la lucha por el sujeto llamado maestro y su papel intelectual en la cultura, despojándolo de la posición como simple administrador del currículo.

Contenido de la tesis

Presentadas las condiciones que dieron pie a esta investigación, las preguntas y objetivo que justifican su elaboración, procederé a explicar los cinco capítulos que conforma la estructura de esta tesis.

El primer Capítulo “Representación, Práctica y Saber e Interculturalidad” presenta las categorías teórico-conceptuales usadas para orientar el análisis de la investigación, partiendo por *las representaciones* abordadas desde los apartados de Henri Lefebvre (1983) y Stuart Hall (1998) autores que complejizan el sentido de esta categoría al examinar su construcción colectiva, las relaciones y los posicionamientos ubicados en su interior. Por otra parte en este capítulo se toma como base los postulados de Olga L. Zuluaga (1987 y 2003) y Carlos E. Vasco (1990) para definir cómo se entiende el *saber y la Práctica pedagógica*, haciendo un énfasis en la relación entre institución-sujeto-discurso y su diferencia frente al saber docente. Seguido a esto se da la discusión frente a *la interculturalidad crítica* desde Catherine Walsh (2014) definida como una estrategia, proceso y proyecto que busca superar el entendido de la interculturalidad oficialista y funcional.

Después de estas aclaraciones teóricas se presenta un segundo capítulo “Recorridos metodológicos en la investigación” que bien, como su nombre lo indica da cuenta de todo el proceso metodológico que posibilitó la elaboración de esta tesis. En su interior se indican tanto el

tipo de investigación de corte cualitativa-interpretativa sustentada desde los postulados de Vasilachis (2006) y Erickson (1989), como la caracterización de los sujetos y los instrumentos y ruta a seguir; de forma conjunta manifiesto algunos momentos y espacios transcendentales en este proceso metodológico y la manera en que me ubico en cada uno de éstos.

En el tercer capítulo “Contexto Socioeducativo de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca” se describe el estado de Oaxaca destacando su riqueza cultural y lingüística, al igual se define uno de los principales elementos articuladores que poseen los pueblos originarios de dicho estado comprendido como *la comunalidad*. También, dentro de su contenido se hace un breve recorrido sobre las diversas concepciones de educación intercultural, desde la mirada de organismos internacionales como locales, aterrizando la discusión al entendido frente el saber y el maestro.

A partir de este marco teórico, metodológico y contextual se propone el cuarto capítulo “Claves para la reconfiguración de una educación bilingüe e intercultural: Representaciones de los maestros de la ENBIO” encargado de presentar el análisis dado frente a la representación sobre el tipo de educación impartida en la normal, su conformación y sus fundamentos, análisis elaborado a través de las fuentes escritas y los datos empíricos encontrados en el trabajo de campo. Es importante destacar que ha medida en que se configuraba una representación de educación surgía una manera distinta de concebir la escuela como un espacio estratégico para el alcance de los objetivos de la normal, discusión que se agrega en este capítulo.

Finalmente, se elabora un quinto capítulo denominado “La ENBIO y sus maestros: su carácter comunitario en el saber y la práctica pedagógica” comprendido como el segundo capítulo de análisis, en esta ocasión centrado en el saber y la práctica del maestros, su carácter comunitario-pedagógico y la manera de ser abordado en la normal. A su interior se ubica al maestros en el

centro de la representaciones, vinculando su quehacer con aspectos como lo son: el social, disciplinar y personal.



Cárdenas, E. (2017). Estudiantes de la ENBIO en la calenda realizada en el centro de Oaxaca dentro del marco de su XVII aniversario. [Fotografía].

CAPÍTULO I. REPRESENTACIÓN, PRÁCTICA Y SABER E INTERCULTURALIDAD

En este capítulo se exponen las categorías centrales de carácter teórico que cumplen su función desde dos sentidos: por un lado, como el lente usado para fijar la atención en todo aquello que puede aportar al estudio del objeto de investigación; evitando el esparcimiento de la información o el encantamiento que puede ocasionar los datos, por otro lado, como el conjunto de dispositivos implementados para la cimentación y creación de pilares en pro de una fundamentación de todo lo interpretado. Se describe frente a la teoría estas dos direcciones con el propósito de advertir que al momento de leer este capítulo se debe tener distancia del falso y habitual entendido de una aplicación o comprobación teórica.

Con la aclaración anterior prosigo a indicar cuales fueron los máximos referentes para el abordaje de la cuestión teórica, partiendo por las representaciones trabajadas a partir de las elaboraciones de Lefebvre (1983) y Hall (2010), quienes posibilitan profundizar en las relaciones del sujeto con los significados que construye de ciertas situaciones en las que se encuentra inmerso, proceso que se enriquece por medio de la inclusión de experiencia, superando la superficialidad de los ejercicios meramente expositivos de conceptos. Al igual se busca identificar la complejidad que abarcan las relaciones y el papel de la representación en las construcciones colectivas, sin perder de vista los posicionamientos que pueden ser defendidos de forma individual por cada uno de los sujetos inmersos en el análisis y, el papel de la representación en el proceso de empoderamiento.

Posteriormente se presenta cómo se entiende el saber pedagógico y su relación con la práctica y el maestro, abordaje que se realiza por medio de los postulados elaborados por los maestros e investigadores Olga Zuluaga (1987, 1999 y 2003) y Carlos E. Vasco (1999), aclarando las dos vías en que puede ser entendida la práctica pedagógica: 1) como la praxis del ejercicio de

la enseñanza y 2) como la relación entre institución-sujeto-discurso, esta última retomada para el estudio de mi investigación.

Seguido a esto se da la discusión frente al transitar de una interculturalidad oficialista y funcional a una interculturalidad crítica, transformación que se pretende desde la ENBIO y que se espera comprender con mayor claridad gracias a las aportaciones y bases orientadoras elaboradas por Catherine Walsh (2002, 2009, 2010 y 2013).

1.1. Del concepto a la representación

En la obra denominada *La presencia y la ausencia. Contribución a la teoría de las representaciones* elaborada por Lefebvre (1983), se despliega un estudio de varios de los postulados que intentan definir la representación desde el sentido filosófico; aun así, en la genealogía elaborada por este autor se presentan ideas inmersas en este concepto como lo intermedio, las ausencias, el desconocimiento, entre otros, que reflejan su interés, más que en tener una exactitud frente a su significado, buscar esos otros elementos que la determina y hacen parte de su fin último, como la acción y el pensamiento: “El análisis de las representaciones lleva al pensamiento a los confines de lo racional”(Lefebvre, 1983, p. 91).

Al interior de la representación, Lefebvre muestra la existencia de una constante disputa frente a la manera en que se *concibe* algún elemento de la sociedad, en cómo se *dirige* y se *desea*, por lo que ubica en el centro a los sujetos en relación a su práctica y discurso, que hacen posible la mediación entre estas direcciones de la representación:

Las relaciones de las representaciones entre sí provienen de sus soportes: de los "sujetos" hablantes y actuantes, de los grupos y clases en relaciones conflictivas (relaciones sociales). Las representaciones no son simples hechos, ni resultados comprensibles por sus causas ni simples efectos. Son hechos de palabra (o si prefiere de discurso) y de práctica social. (Lefebvre, 1983, p. 94)

Como se puede observar las representaciones van más allá del simple compendio de significados, tomando mayor relevancia al momento de incluir las prácticas sociales y el discurso que los sujetos poseen, construyen y por medio de las cuales reflejan sus propósitos. Para una mayor comprensión del valor de la representación a continuación se mostrará sus condiciones que la hacen propicia para el análisis de la investigación.

Dentro de los parámetros de las ciencias se ha persuadido que es fundamental partir de los conceptos para lograr la elaboración de teoría; sin embargo, no siempre dentro de ese transcurso se tiene o se evidencia la reflexión o se toma en cuenta las experiencias, haciendo de aquel constructo teórico una producción separada de las realidades con las que se identifican diversos sujetos, convirtiéndose de este modo en algo distante y ajeno. Es justo decir que el problema no está en el abordaje de los conceptos, sino en su tratamiento para que logren ser un elemento superior y veraz que posibilite aclarar una serie de información de lo que se desea conocer, para superar este entendido de concepto optaré por las representaciones que en términos de Lefebvre (1983) implican ir más allá: “el concepto de representación tendría, pues, un objetivo múltiple: exponer un concepto y situarlo —fortalecer el concepto en general, pero también circunscribir sus límites” (p. 18).

Lo interesante en este aspecto es aceptar que los conceptos son necesarios al involucrar un estudio de su génesis en el que “se descubren enteramente desde su nacimiento hasta su fin” (Lefebvre, 1983, p.17), eso implica que por medio del concepto se logra captar un sinnúmero de transformaciones que permiten iniciar y dar continuidad a los significados inscritos en un sistema de representación. Además facilita una comunicación asertiva al aportar puntos de encuentro y de convergencia que fungen su papel como articuladores dentro de la gran complejidad que posee las interpretaciones y significados frente al mundo, esta vinculación concepto – representación y su

importancia para analizar cuestiones culturales puede ser entendida desde las aportaciones de Hall (2010), quien menciona:

Hay implicados dos procesos, dos sistemas de representación. Primero, está el “sistema” mediante el cual toda suerte de objetos, gente y eventos se correlacionan con un conjunto de conceptos o representaciones mentales que llevamos en nuestra cabeza. Sin esas representaciones mentales no podríamos de ningún modo interpretar el mundo. (...). De hecho, cada uno de nosotros entiende e interpreta el mundo de una manera única e individual. Sin embargo, somos capaces de comunicarnos porque compartimos ampliamente los mismos mapas conceptuales y por tanto interpretamos el mundo, o le damos sentido, aproximadamente de la misma manera. Esto es lo que de hecho entendemos cuando decimos que “pertenece a la misma cultura”. Porque interpretamos el mundo de modo aproximadamente igual, podemos construir una cultura compartida de sentidos y, por tanto, construir un mundo social que habitamos conjuntamente. (p. 449)

En términos de esta investigación fue importante estudiar las representaciones debido a que ayudó a no quedarse en un ejercicio simplemente expositivo o caer en lo que debilita los estudios basados exclusivamente en el concepto, que consiste en la uniformidad o en la dependencia de los hechos, pues si algo evidencia las referencias de estos dos autores es el sometimiento del concepto al factor tiempo y espacio, pero entendidos como factores que sustentan una serie de sucesos, desafortunadamente expuestos muchas veces de forma lineal.

Por otra parte, las representaciones fortalecen la teoría al darle un sentido de movilidad, quedando propicia al cambio, pues aunque las representaciones también se generan en estructuras en su mayoría comprendidas como algo estáticas; como las instituciones, las representaciones logran mantener su carácter dinámico y libre de dominación: “Las representaciones circulan, pero en torno a fijeza: las instituciones, los símbolos y arquetipos. Interpretan la vivencia y la práctica; intervienen en ellas sin por ello conocerlas ni dominarlas. Forman parte de ellas, sólo las distingue el análisis” (Lefebvre, 1983, p. 28).

Como lo he mencionado, otro de los aspectos muy relevante pero que ha sido relegado en muchas investigaciones es la experiencia, pese a su gran pericia para lograr vislumbrar cómo están constituidas y organizadas las realidades en las que nos hallamos:

En términos generales, las representaciones son el resultado de conocimientos que se ven formados a través de la experiencia y actúa como referente en la organización de la realidad; se construyen en los marcos de la socialización y son mediante la interacción. Por consiguiente, la representación no es un calco de la realidad ni una distorsión de la misma sino, por el contrario, una manera de aprehenderla desde marcos que posibilitan la interpretación de significados, tomando como referencia tanto lo simbólico como lo real. (Rodríguez, 2013, p. 14)

Debido a esta característica la representación se torna cada vez más en un elemento central, localizada en la experiencia, substancialmente en su condición socializante e interactiva que viabilizan la construcción de nuevos conocimientos.

1.1.1. El “nosotros” como posibilitador de la representación.

En términos de Lefebvre (1893) para la obtención de representación se debe identificar e indicar mínimo tres elementos que se encuentran en constante relación, estos son: lo representado, el representante y la representación, elementos interpretados como el objeto-sujeto-significado. En esta ocasión se centrará la atención en responder ¿quién es el representante o el sujeto de representación?, para esto se abordará las propiedades de la existencia del sujeto en la representación y posteriormente el estado en que aparece la figura del “otro”.

Siguiendo las contribuciones dadas por Lefebvre (1893) se puede partir justamente de la condición en que la existencia del sujeto en la representación depende de sus bienes (lo que posee) entendidos como las relaciones en las que se involucra incluyendo su cuerpo y el espacio que habita; es sustancial aceptar que estas relaciones no siempre son armónicas, por tanto como lo enuncia este autor la relación social contiene, de forma inevitable, un carácter conflictivo.

Inevitable porque justamente tiene el afán de dar a conocer sujetos que actúan y prefieren hacer uso de la palabra para alcanzar una práctica social y superar la visión del sujeto como el resultado del carácter inactivo de la ley de causa-efecto.

Al hablar de la actuación de un sujeto nos introducimos en la capacidad de producir y por ende en su dependencia con aquello que produce debido al nivel de conciencia que implica y se proyecta es su propia creación; en el producto y la obra (entendidos de forma distinta) pese a que son el reflejo de lo representado no siempre cuentan con una consciencia absoluta. Es justamente en esta inconciencia, ausencia o diferencia en la que se hace presente el “otro” pues bien como nos decía Lefebvre: “La teoría del conocimiento no basta; hay que añadirle una teoría del desconocimiento” (1893, p.25); teoría que da pie a la necesidad de los “otros” vistos como poseedores del conocimiento faltante, quienes por medio de la interacción, ambas partes logran la razón de lo que se encuentra ausente, sea porque se ignora (desconoce por completo) o porque se ubica en el campo de lo inconsciente.

Se diría, pues, que al hablar del sujeto de representación necesariamente se requiere hablar de un sujeto colectivo, y aunque se parte de la individualidad en algún momento la representación requiere de los “otros” para obtener un sentido totalizante. Sin duda lo individual también está presente en todo el recorrido de la elaboración de la representación, pues sin este aspecto no se lograría reconocer la diferencia, esta última más que ineludible para identificar los posicionamientos dentro de las representaciones.

Para comprender con mayor exactitud el lugar del “otro” se requiere mirar con detalle la diferencia y el posicionamiento; teniendo en cuenta las particularidades de los posicionamientos hare alusión a estos en el próximo apartado. En cuanto a la diferencia Hall (2010) la plantea desde una relación dialógica, donde sólo es posible entender la propia identidades si hemos logrado

comprender la de los demás; por ejemplo, no se ganaría concebir dentro del discurso de género la figura femenina si no ha sido expuesta frente a la conformación de la masculinidad, o de manera más precisa, no se puede reconocer lo propio si no se tiene lucidez de lo ajeno. Al llegar a este punto y siguiendo los postulados de Hall, trataré de precisar:

1. Pese a que discursivamente se tiende a tener una actitud asertiva frente al aceptar, comprender y vivir la diferencia, en ocasiones se reduce a ser un instrumento del discurso, debido, especialmente, al temor de vernos reflejados en aquello que no es igual a nosotros, es por eso que hay una fuerte tendencia a la búsqueda de lo común y un distanciamiento de lo diferente. Al respecto convendría, al hablar de diferencia, verla como una “oposición relacional” (Hall, 2010, p. 345) donde si bien se habla de algo distinto, no necesariamente se hace referencia a algo antagónico o contradictorio.

2. De lo anterior se puede deducir la complejidad que abarca las relaciones orientadas por la diferencia; ya que, requiere introducir al sujeto de representación en un asunto de confrontación donde al reconocer la similitud también se acceda a la profundidad de lo distinto, eso implica y demanda a su vez asumir “las rupturas o discontinuidades”(Hall, 2010, p. 351).

3. Por último, para concebir la diferencia se pide que el sujeto se situé dentro de la historia, pues según este autor a medida en que cambia la historia también se modifica la manera en que nos percibimos conjuntamente, somos una construcción de una serie de discursos y prácticas por lo que es imposible hablar de una identidad individual; de aquí, que existe una expresión del sentido del “ser” y “llegar a ser” (Hall, 2010, p. 351).

Acudo a estas ideas exactamente para detallar cómo las representaciones transitan de lo individual a lo colectivo, apoyándose desde el entendido de la diferencia, la posiciones y un tercer aspecto que es, lo intermedio: “No es ni la verdad ni el error, ni la presencia ni la ausencia, ni la

observación ni la producción, sino algo intermedio” (Lefebvre. 1893, p. 15) pero ¿qué es ese algo intermedio?, considero lo intermedio un elemento mediador de y para la representación; en este caso podríamos hablar de la aparición de las experiencias y las relaciones, es decir; es el momento de lo vivido donde sin duda se ubica los sujetos: el “yo” y los “otros”. En este sentido es viable hablar del nosotros porque no sólo es pensar la representación desde interpretaciones individuales, sino entender que el "nosotros" es conjugar lo "que soy" y lo "que eres" y cómo estamos relacionados y por ende cómo representamos en conjunto.

Se debe precisar que lo intermedio es lo que problematiza la representación, pues no se habla desde una simple relación binaria u opuestas, estamos hablando de sujetos en relación de significados que crean diversas posiciones las cuales al inicio de la representación son espacios indeterminados e imprecisos, que se van esclareciendo por medio de los discursos y las acciones de los sujetos inmersos en éstas, convirtiéndose este intermedio en una brecha cada vez más delgada a punto de desaparecer en medio de extremos: lo individual y lo colectivo y, la ausencia y la presencia.

1.1.2. Representación - poder: una relación necesaria.

Comenzaremos por evocar los posicionamientos y su correlación con la historia, esta última vista como el anclaje con el que cuentan los sujetos para no ser conducidos involuntariamente por el mar de transformaciones aceleradas de las sociedades que habitan. Para vislumbrar con mayor claridad la importancia de la historia frente a la conformación de los posicionamientos señalaré lo siguiente; primero, la importancia de ser conscientes que los sujetos de la representación en mayor o menor medida tiene una historia común pero esto no implica, en términos de Hall (2010) que a fuerza posean un mismo origen, lo que hace que cada sujeto le otorgue un sentido crítico y particular a sus propias representaciones, segundo, los posicionamientos son las formas de

enunciación que los sujetos poseen para situarse en la representación, enunciación que se expone con mayor frecuencia a la invención debido a que se da desde un contexto:

Por supuesto que el “yo” que escribe aquí también debe ser pensado en sí mismo como “enunciado”. Todos escribimos y hablamos desde un lugar y un momento determinado, desde una historia y una cultura específica. Lo que decimos siempre está “en contexto”, posicionado. (Hall, 2010, p. 348)

Para ya ir cerrando la parte de la representación precisaré el por qué hablar de una relación con el poder, pues bien los posicionamientos a los que me he referido no solo se constituyen de enunciados sino de conocimientos, esta afirmación da cuenta de uno de los tres enfoques² de la teoría de la representación denominado enfoque construccionista que en resumidas cuentas se centra en mostrar cómo la representación se dirige tanto a la asignación de significados como a la construcción de conocimientos sociales: “No son ni conocidos ni desconocidos sino representados, y la representación se afina durante la historia del saber. Son los "objetos" inagotables del conocimiento” (Lefebvre, 1983, p. 51).

Los conocimientos dados en la representación se vinculan directamente y casi de forma automática con una relación de poder. Al hablar de relación de poder hay que ver cómo en las obras de Foucault (1980, 1999 y 2000) y en análisis sobre este autor, Deleuze (1986), se precisa que pese a que estas relaciones de poder no están del todo libre de los deseos de dominación, no siempre deben ser entendidas desde un poder gubernamental o desde los intereses económicos o de las instituciones, lo que las reorienta a cumplir un papel estratégico para la resistencia,

² Según Stuart Hall (2010) existen tres enfoques para trabajar la teoría de la representación que son: el *enfoque reflectivo* que consiste en darle crédito al lenguaje como el principal encargado de otorgar el verdadero sentido de las cosas, un segundo enfoque llamado *intencional* que de manera contraria al anterior le da todo el peso al sujeto que por medio del uso selectivo del lenguaje logra dar un sentido único a lo representado, y tercero el *enfoque construccionista* - que es el de nuestro interés - que consiste en la construcción de significados por parte de los actores sociales quienes hacen uso de uno o varios sistemas (sistema conceptual de la cultura y el lingüístico, entre otros.) que se relacionan entre sí para dar un significado de mundo e interactuar con los demás.

específicamente al ver el poder como algo inmerso en múltiples relaciones de producción y otros espacios y ámbitos como la familia, la sociedad, la cultura, lo cotidiano, etc. Además, la producción que implica la relación de poder no siempre va a ser la misma, pues bien ésta va a depender de quién, dónde y cuándo se produce.

Con lo que llevo dicho hasta aquí, me parece que queda claro que al hablar de la relación entre representación y poder, no me estoy refiriendo en términos de represión u opresión, más bien hago alusión al poder que posee la representación de: “marcar, asignar y clasificar; del poder simbólico, el de la expulsión *ritualizada*.” (Hall, 2010, p. 431). El poder de determinar lo representado, es tener y hacer uso de las opciones que se pueden obtener del cúmulo de significados con los que estamos en contacto, el poder estaría presente en el momento de decidir qué representar y cómo representarlo.

Le he dedicado tiempo a aclarar estos puntos sobre la representación con el deseo de brindar una orientación completa para la lectura del análisis de este trabajo e identificar como he entendido la participación de los maestros, percibidos como los sujetos de representación de lo que en esta investigación se expone. Es por esto que he hecho hincapié en la manera en que los maestros por medio de sus representaciones de su propia práctica y sus posiciones frente al discurso, ganan distanciarse de una sola lógica de comprensión del saber, generando distintas intervenciones en la creación de nuevos significados y posibilitando vías para su movilidad.

Al igual se espera ver al maestro no como el que reinterpreta un conocimiento, sino como el que lo produce y consigo el poder que circula por medio de éste, gracias a que su construcción se da primero en el plano individual y posteriormente se pone en discusión dentro de lo colectivo. Por último recordemos: “la reproducción de la percepción en la representación no siempre es un regreso fiel de ésta; puede ser modificada por omisiones o cambiada por la emergencia de

diferentes elementos." (Lefebvre, 1983, p. 19) es decir, el maestro también está en toda su libertad de causar una ausencia voluntaria, teniendo en cuenta que está en manos de él la producción y reelaboración de la representación.

1.2. Práctica pedagógica y su relación con el saber

La práctica pedagógica posibilita poner en conversación cuestiones como la educación, la enseñanza, el aprendizaje, el método, los contenidos y la relación entre maestro-estudiante; habría que decir también que para su abordaje nos podríamos encontrar con dos direcciones. A continuación, me he permitido usar como ejemplo una descripción en términos generales de observaciones realizadas en la ENBIO para dar explicación a las dos orientaciones de la práctica pedagógica.

Tabla 1.

Ejemplo de observación de práctica pedagógica.

<p>Ejemplo uno: Fecha de observación: 10 de octubre 2017 Hora: 8:40am-10:40 am</p> <p>El curso está basado en un <i>tema</i> correspondiente a la investigación, donde el maestro ha dado una <i>lectura previa</i> a partir de la cual, por subgrupos deben <i>exponer</i> su contenido, la manera de exponerlo es libre, por lo que surgen <i>presentaciones formales y con formatos más recreados</i> como los es un dramatizado. Dentro de este espacio los compañeros realizan <i>observaciones e identifican problema</i>, mientras el maestro se encarga de recuperar y aterrizar algunas ideas y asociarlas entre sí, y cumple una función de aclarar, complementar y cuestionar. <i>Se utiliza como apoyo elementos tecnológicos.</i></p>	<p>Ejemplo dos: Fecha de observación: 11 de octubre del 2017 Hora: 10:50am – 12:30 pm</p> <p>La sesión inicia con una <i>lectura general</i> de un ejercicio de actividades de intervención para las prácticas formativas, elaborado por un estudiante (<i>documento modificado por el maestro para su abordaje dentro de la sesión</i>). El grupo participa frente a preguntar lanzadas por el maestro, que buscan ampliar y analizar los puntos centrales expuestos en el ejercicio. <i>Las participaciones son concebidas por el maestro</i>, el resto de <i>grupo presta atención</i> mientras uno de sus compañeros participa, el maestro <i>no permite interrupciones</i> en su clase y en ocasiones dentro de la interacción los estudiantes se expresan en su lengua originaria.</p>
--	---

Fuente: Elaboración propia

He subrayado unos elementos y los he puesto en cursiva para hacer referencia a una manera de estudiar la práctica pedagógica; que tiene que ver con la necesidad de una praxis entendida según Vasco (1999) como el ejercicio dado a través del análisis de los cuestionamientos de los maestros frente a: qué se enseña (contenidos y apropiación del saber a enseñar como el reflejo de su

disciplina) a quiénes se enseña (conocimiento del estudiante, de su proceso y la afectividad con su grupo) el para qué enseñar (No sólo para el aprendizaje de contenidos, sino para la formación que implica el desarrollo de las dimensiones del estudiante) y por último el cómo (la forma de enseñanza que pone en relación los cuestionamientos definidos anteriormente).

En segundo lugar, al resaltar algunas ideas hago referencia a la práctica pedagógica como aquella que da cuenta a su vez del saber pedagógico, pues se entiende como una relación entre este último, el sujeto y el contexto, eso implica hacer un énfasis en la construcción de conocimientos generados a partir del ejercicio, no solo de reflexión, sino de la elaboración de preguntas que salgan del aula y se compartan en otros espacios académicos encargados de la formación docente. La práctica pedagógica rebasa la concepción de la acción y reflexión, y se introduce en un horizonte de relaciones que ayudan al origen del saber y que consigo reconstruye el sentido del espacio escuela y aula, acercándose cada vez más a: “Un espacio en constante reconstrucción que se presta para probar metodologías distintas según las exigencias de cada contexto, a tal punto incluso que las exigencias puedan superar y reevaluar la teoría” (De Tezanos, 1985, p. 34).

Como se indicó la relación dada en la práctica pedagógica es entre el saber, el sujeto y el espacio, en esta ocasión y debido a que el saber lo abordaré en el siguiente apartado, me detendré en realizar una breve explicación del sujeto y el espacio de la práctica pedagógica. Como lo presenta Zuluaga (1987) la práctica pedagógica incluye la institucionalización del saber; lo que implica su correlación con la institución educativa – en términos de esta investigación la ENBIO- pero no sólo se aboca al vínculo saber-institución, sino que incluye: “las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones” (p. 65), esto quiere decir que la práctica pedagógica hace alusión a la pluralidad de métodos y conceptos vinculados a la enseñanza

y su implicación con otros espacios en los que interactúa los sujetos de la práctica como el espacio social.

Con lo que respecta al sujeto de la práctica pedagógica, Zuluaga (1987) menciona que son: “Los sujetos que enseñan en instituciones educativas, comprende dentro de su órbita al maestro, a los profesores y a los catedráticos. También incluye sujetos de otras instituciones, de otros saberes y otras prácticas que entran en relación con la enseñanza” (p.199). En este caso veremos más adelante como los maestros juegan diversos papeles según el espacio, al mismo tiempo en que entra a la institución llamada escuela otros saberes y prácticas; por ejemplo, de las comunidades y la manera en que todas estas se involucran en la enseñanza.

Observemos en este segundo momento, la capacidad que adquiere el maestro, gracias a la práctica pedagógica, de transformar su sentido frente a la escuela y otros contextos como la comunidad, capacidad que de forma simultánea lo lleva a realizar múltiples lecturas de las situaciones en las que él y sus estudiantes se enfrentan y, superar diferentes obstáculos que se pueden llegar a encontrar en ese compendio de lecturas. Debo precisar que es justamente en la segunda dirección en la que me ubico para hablar de la práctica pedagógica; entiendo pues la práctica no como el objeto de investigación, sino como el medio de movilización para acercarme al saber pedagógico producido por el maestro.

1.3. Aproximación al saber pedagógico y su importancia

En esta investigación se ha optado por poner en el centro del análisis el Saber Pedagógico, pues gracias a éste se pueden ubicar discursos sin importar su nivel epistemológico, prefiriendo centrar su atención en estudiar la historia de una disciplina o conocimientos específico, cuestión que es indispensable para la conformación de una ciencia. El saber pedagógico según Zuluaga (1999) puede ser entendido de la siguiente manera:

Decimos saber pedagógico porque hemos asumido la Pedagogía como saber. El saber es el espacio más amplio y abierto de un conocimiento, es un espacio donde se pueden localizar discursos de muy diferentes niveles: desde los que apenas empiezan a tener objetos de discurso y prácticas para diferenciarse de otros discursos y especificarse, hasta aquellos que logran una sistematicidad que todavía no obedece a criterios formales. Es decir, el saber nos permite explorar desde las relaciones de la práctica pedagógica hasta las relaciones de la Pedagogía, así: primero de la práctica pedagógica con la educación, la vida cotidiana de la escuela y el entorno sociocultural que la rodea. (p. 26)

De este modo, el saber pedagógico en términos muy amplios proporciona los elementos necesarios para su problematización, conceptualización y representación adecuada, haciendo posible el diálogo e intercambio de conocimientos con otras disciplinas sin perder su autonomía y las reglas que la conforman, entendidas desde Bourdieu (2002) como el *habitus*³. Con relación a este punto, Zapata Villegas (2006) precisa que justamente uno de los impactos del saber pedagógico consiste en reconstruir el carácter de la pedagogía formal (desde lo legislativo, jurídico, político, económico), en especial al ponerse en discusión con otros saberes sociales de contextos muy variados, permitiendo que la escuela sea permeada por prácticas educativas no formales y consigo renueve; por ejemplo, los métodos de enseñanza.

Siguiendo los planteamientos de Zuluaga (1999) y Zapata (2003), el saber pedagógico es pertinente por sus características que a continuación señalaré, en especial las que considero convenientes para el abordaje de esta investigación y creo no entran en disputa con lo que se plantea desde el contexto de la ENBIO: 1. Es un saber que se configura en relación con la práctica de enseñanza y los discursos que ésta posee, 2. Es un saber institucionalizado que da cuenta de

³ Un *habitus* es a la vez un "oficio", un cúmulo de técnicas, de referencias, un conjunto de "creencias", como la propensión a conceder tanta importancia a las notas al pie como al texto, propiedades que dependen de la historia (nacional e internacional) de la disciplina, de su posición (intermedia) en la jerarquía de las disciplinas, y que son a la vez condición para que funcione el campo y el producto de dicho funcionamiento. (Bourdieu, 2002, p. 120)

conocimientos con un estatus sea teórico o práctico, 3. Se encarga de adecuar la práctica de la enseñanza al espacio social en el que se suscribe, 4. Es un saber transversal que permanece en constante discusión con otros saberes de otras disciplinas, principalmente de las ciencias humanas y sociales, 5. Restaura el estatus intelectual del pedagogo y el maestro y 6. Para su configuración involucra el saber propio del maestro, su saber sociocultural y el saber disciplinar.

Añadiremos a estas características la fuerza que contiene el saber pedagógico al ser concebido también como:

“un saber social, ideológico, colectivo, empírico; un saber que permite un desempeño en la situación educativa cotidiana; por tanto, un saber no metódico [instrumental]. Este saber se expresaría en los espacios relacionales y discursivos (...) El saber pedagógico también se construye en el proceso de toma de conciencia de la realidad educacional. Se trata de un proceso personal de “apropiación de experiencias vividas”, de una experiencia de “empoderamiento” que se realiza en la espontaneidad y la cotidianidad del aula, una toma de conciencia que “da sentido a la acción pedagógica”. (Cárdenas, Soto, Dobbs y Bobadilla, 2012, p. 483).

Sin duda desde el momento en que se suscitan nociones como: realidad educativa, apropiación, cotidianidad, empoderamiento y sentido de la acción, se hace referencia a una particularidad significativa del saber pedagógico y es su condición interactiva lograda gracias a que incluye la representación de lo vivido y lo compartido. Es reveladora la importancia que tiene el saber pedagógico fundamentalmente por su capacidad de adentrarse a otro nivel entendido como la reflexión y trascender a otros ámbitos más complejos como el social, político e ideológico.

Es oportuno ahora, hacer una diferenciación entre el saber pedagógico con el saber docente y distinguir el por qué la selección de uno y no del otro, pues bien el saber docente como lo menciona Tardif (2004) se compone de otros saberes, clasificados en: “disciplinarios, curriculares, profesionales y experienciales” (p. 26), haciendo un énfasis en los profesionales que abarcarían

saberes provenientes tanto de las ciencias de la educación como de la pedagogía, cuestión que se considera muy amplia para su estudio en esta investigación, de este modo se optó por el saber pedagógico debido a que delimita el análisis a los saberes relacionados con la práctica pedagógica, como se define en párrafos anteriores.

Por otra parte, Tardif (2004) presenta los saberes docentes como elementos constitutivos de la práctica docente, pero dependientes de la institución en las que circula cada saber, como los son las facultades de ciencias de la educación (saber profesional), la universidad (saber disciplinar) y la escuela (saber curricular), hasta aquí creo que no hay inconveniente alguno, pero al proseguir se percibe que el enfoque no estaría en la relación saber-espacio - como se plantea en el saber pedagógico – sino en querer determinar un nivel de dominación e interferencia de la institución en cada uno de estos saberes, dando por hecho su tipo de producción y función.

Para culminar esta parte sólo mencionaré una tercera diferencia que me hizo ubicar en el saber pedagógico y es su noción de maestros. En la obra de Tardif (2004) pese a que hace un esfuerzo por mostrar que los saberes docentes no se queda en la función de transmisión de conocimiento, sí orienta su discusión a presentar la limitación que enfrentan los maestros, profesores y docentes (trabajados de forma indistinta)⁴ frente a sus cortas posibilidades de controlar y seleccionar los saberes, principalmente los curriculares, profesionales y disciplinares, dejando sólo los saberes experienciales como la máxima opción que el docente tiene para transformar su práctica. En cuanto al saber pedagógico el maestro es el sujeto que permanece en constante relación con el saber que posee y produce, ubicándose en el centro del complejo proceso

⁴ Al hablar de docente y maestro, Zuluaga (1999) hace una distinción entre ambos, afirmando que aunque los dos se encarguen de enseñar, la diferencia estaría en manos de la forma de institucionalización y de la adecuación social de los saberes que cada uno imparte; en el caso del docente se hace alusión a un sujeto más preocupado por el saber que transmite que por el método de enseñanza requerido para la transmisión de ese saber, cosa contraria de lo que ocurre con el maestro. Añadido a esto, Zuluaga (2015) haciendo mención de los postulados de Herbart recuerda que el maestro debe saber tanto de pedagogía como de la ciencia que enseña.

de enseñanza, lo que hace que el maestro represente una figura y posición dentro de la comunidad de intelectuales aportando a la investigación del campo interno y relacional de la enseñanza (Zuluaga, 1999, p. 24).

1.4. Una apuesta por la interculturalidad crítica

La noción de interculturalidad más aceptada y considerada pertinente según los maestros de la ENBIO, es la perspectiva teórica inscrita en las elaboraciones de Catherine Walsh, quién desde las aportaciones de Fidel Tubino marca una distinción entre la interculturalidad funcional y la interculturalidad crítica, la primera basada en la lógica del neoliberalismo, alimentada desde cuestiones como la tolerancia, teniendo de por medio una intención excluyente, de negación y subordinación, mientras la segunda se considera como un proyecto social, epistémico, político y ético:

Mientras que en el interculturalismo funcional se busca promover el diálogo y la tolerancia sin tocar las causas de la asimetría social y cultural hoy vigentes, en el interculturalismo crítico se busca suprimirlas por métodos políticos no violentos. La asimetría social y la discriminación cultural hacen inviable el diálogo intercultural auténtico. [...] Para hacer real el diálogo hay que empezar por visibilizar las causas del no-diálogo. Y esto pasa necesariamente por un discurso de crítica social [...] un discurso preocupado por explicitar las condiciones [de índole social económica, política y educativa] para que este diálogo se dé. (Tubino, 2005. Citado en Walsh, 2009, p. 33)

Para ampliar esta idea retomaré la clasificación realiza por Dietz y Mateos (2013) en la que se muestra aquellas formas de educar que dan cuenta o reflejan con más claridad las propuestas de esta perspectiva intercultural oficialista, dentro de éstas se pueden definir tres: la educación para asimilar, la educación para diferenciar y la educación para tolerar (p. 49-53) que en últimas y en ese orden de ideas, caen en:

1. La adaptación de las culturas a los estatus homogeneizante, ignorando lo diferente, esto último relegado al ámbito privado.
2. Institucionalización de la lengua y la cultura, por medio de la introducción (no vinculación) de los elementos culturales a los currículos y planes de estudios dominantes.
3. La victimización de los grupos minoritarios para lograr ser “respetados” por esa sociedad mayoritaria.

En el caso de la ENBIO, como ya se mencionó se distancia de este tipo de interculturalidad oficialista-funcionalista y se apropia de los principios de la interculturalidad crítica, la cual según Walsh (2010) incluye elaboraciones desde abajo, es decir con aquellos que han vivido el sometimiento, por lo que buscan reivindicar su re-existencia y con-vivencia en pro de una transformación social y construcción de modos otros:

Desde esta posición, la interculturalidad se entiende como una herramienta, como un proceso y proyecto que se construye desde la gente -y como demanda de la subalternidad- en contraste a la funcional, que se ejerce desde arriba. Apuntala y requiere la transformación de las estructuras, instituciones y relaciones sociales, y la construcción de condiciones de estar, ser, pensar, conocer, aprender, sentir y vivir distintas. (p. 78)

Con esto en mente trataré de dar seguimiento a estos tres aspectos de la interculturalidad crítica, como estrategia, como proceso y como proyecto. Frente a la estrategia se puede observar su función orientada a generar una conciencia frente a las relaciones dominantes inmersas en el capitalismo, la globalización y todo aquello de lo colonial que siguen en pie, cumpliendo su primera tarea que es sacar a flote y hacerles ver a los sujetos constituyentes de una sociedad, el papel subalterno en el que han sido puesto y con el que han alimentado las políticas de dominación y opresión. La interculturalidad crítica como estrategia busca emancipar, visibilizar, denunciar, conducir, cuestionar, superar (Viaña, et al, 2009) e indudablemente repensar, para luego pasar a

un proceso de transformación, en este caso sería repensar las propias medidas del pensamiento crítico:

Una interculturalidad como herramienta crítica y emancipadora tiene que apuntar a una reflexión en torno a los grandes parámetros del pensamiento crítico: clase social, identidad (y diversidad) cultural-religiosa y género. El tema de ‘clase social’ o –en términos menos marxistas- de desigualdad y exclusión, hoy en día ya no puede ser abordado de manera profunda, si no se va más allá de las categorías sociológicas clásicas (‘clase’, ‘pueblo’, ‘proletariado’, etc.) (...)Una filosofía intercultural crítica y liberadora debe desarrollar una crítica que tome en cuenta las tres variables de ‘clase social’, ‘cultura/etnia’ y ‘género’.

(Estermann, 2009, p. 65)

Adviértase que, a pesar de todo, la interculturalidad crítica como bien lo afirma Walsh (2010) aún no es algo existente, por lo que se coloca en un espacio estratégico para la apertura de nuevos procesos dinámicos. Con relación a los procesos se busca la negociación, las relaciones y el intercambio basado en el respeto y legitimación en pro de la superación del supuesto de sociedad, en el que ha primado hasta la fecha la desigualdad (social, política, económica, académica, etc.), los procesos sin duda van de la mano de la interculturalidad crítica como proyecto, donde en resumidas cuentas se dirige en palabras de Walsh a una re-existencia y con-vivencia constituida desde discusiones políticas y movimientos sociales, en los que se fortalezca los sujetos y saberes de resistencia, insurgencia y oposición.

Cierre del capítulo

Como se puede identificar dentro del capítulo se presenta la teoría como aquel contorno que permite delimitar lo que se pretende analizar. Es importante dejar claro que no existe la pretensión de aterrizar fielmente los postulados aquí propuestos, sino en utilizarlos como ejes de observación, por lo que se rastrean categorías centrales que más adelante son detalladas en conjunto con los datos empíricos obtenidos. Ahora bien, frente a este bagaje teórico no puedo dejar pasar las

dualidades que posee la representación que enriquecen la investigación, además cuenta con otros componentes como el concepto e intermedios que dan paso a incluir los cambios, encuentros, intercambios o articulaciones frente a los ejes de estudio.

Desde este entendido, recalcaré entonces la importancia de abordar las representaciones, debido a que ubica al sujeto frente a sus propios significados de tal manera que es consciente de cómo se constituyen y qué finalidad poseen. Destacando igual la representación como algo no estático, pues se habla que para su conformación se requiere de la interacción sobre y con base a lo vivido, la experiencia o en términos de Lefebvre lo cotidiano; es decir, todo aquello que puede surgir o dar cuenta de prácticas, al momento de incluir éstas últimas los maestros reconocen su constante reconfiguración y resignificación.

Al igual al hablar de práctica y saber pedagógico se destaca su carácter de desenvolvimiento, lo que permite un ir y regreso continuo de aspectos de otros espacios como el social o comunitario que permean la escuela haciendo de ella un contexto con métodos, conocimientos y procesos de enseñanza distintos, libres de cumplir con una estructura formal. Tanto la práctica como el saber tienen el mismo peso dentro de esta investigación y aunque cada una funge un papel distinto las dos sólo pueden ser comprendidas desde una relación infalible que posibilita su presencia y la de los maestros en las representaciones que más adelante se detallan.

Finalmente, las categorías propuestas desde este abordaje teórico cuentan con un nivel de relevancia, todas requeridas para ahondar en menor o mayor medida en las concepciones emergentes del trabajo empírico; no obstante, alguna de ellas y debido al momento en el que nos encontremos se verán con recurrencia, como es el caso de la interculturalidad crítica que aparece con frecuencia especialmente por estar incluida de forma directa en los discursos trabajados en el espacio de interés, la ENBIO.



Cárdenas, E. (2017).Entrada principal de la ENBIO.
[Fotografía].

CAPÍTULO II. RECORRIDO METODOLÓGICO EN LA INVESTIGACIÓN

Se puede afirmar que las relaciones sociales al ser producto humano son flexibles y modificables, lo que les permite enfrentarse, responder y generar cambios teniendo en cuenta el contexto, la historia, la época y la cultura. Características que dan paso a realizar una investigación destacada por su capacidad analítica para integrar diversos métodos y su habilidad de percibir, explorar e interpretar esas relaciones.

Cuando se habla de significados o representaciones se espera que haya una metodología flexible que recoja y valide cada una de estas posturas, teniendo cuidado de no caer en juicios o desvalorizar una de ellas. Se requiere pues, una investigación que se acerque a las diversas condiciones que rodea el tema central y que a su vez, permita al investigador profundizar a fondo acerca de dicho fenómeno y su contextualización, involucrando su impacto en un grupo determinado o en la sociedad en general. A partir de los objetivos planteados en esta tesis, se recurre al enfoque cualitativo, el cual permite no sólo describir, sino también llegar a una interpretación y comprensión frente al objeto y contexto de estudio.

A continuación, dentro de este capítulo se dará cuenta del posicionamiento metodológico y el proceso de investigación, haciendo énfasis en los momentos trascendentales e instrumentos que fueron tomando forma a medida en que surgían nuevas inquietudes y elementos para ser analizados. También se hace la caracterización de los sujetos con quienes investigué, quienes fueron fundamentales para la creación de esta tesis, además se mencionan otros espacios que pueden entenderse como parte y complemento de la investigación.

2.1. Cuestiones metodológicas

Este trabajo se enmarca bajo la investigación cualitativa - interpretativa, debido a que a través de ésta se puede realizar aproximaciones a procesos reales (situaciones, acontecimientos, acciones; entre otros.) los cuales logran ser ubicados dentro del contexto en que se investiga y consigo

comprender sus producciones; en este caso de los saberes y prácticas relacionadas a la educación bilingüe e intercultural. La metodología cualitativa, gracias a sus características: “interpretativas, inductiva, multimetodica y reflexivas” (Vasilachis, 2006, p. 29), posibilita no sólo presentar las construcciones encontradas en la investigación, sino darle un sentido, significado, por medio del reconocimiento de la experiencia y los conocimientos de quienes en ella participan, sea de forma directa o indirecta.

Al hablar de significado y experiencia en la investigación se hace referencia a una metodología libre de reglas estáticas y rígidas que tienen como último fin obtener resultados exitosos, previamente planificados. Frente aquel ejercicio de investigación mecánico y de reproducción, Morín, Roger y Domingo (2002) proponen entender y desarrollar otra mirada sobre el método, en el que se rescate el valor de la imaginación, de lo imprevisto, la reconstrucción e invención y en la que exista un espacio aún de la posibilidad del error.

Como bien lo expresan estos autores el método al no ser una receta con pasos a seguir, no tiene un punto de inicio o partida, sino que éste se da a la medida en que se encamina los sujetos en la investigación, esta última comprendida como una actividad de pensamiento y reflexión. La complejidad en la investigación reconoce la realidad como algo incierto, confuso, dinámico y cambiante en la que se puede desplazar de múltiples formas, pero debe a su vez conseguir la realización libre del autoengaño y de ausencia de fundamentos del conocimiento, fundamentos “resistentes a la tentación racionalista (la idealización, racionalización y normalización)” (Morín, Roger y Domingo, 2002, p. 25).

De acuerdo con esta forma de percibir la investigación y el método también se propone un sujeto con la actitud de aprender y crear, un sujeto consiente en que la investigación también puede ser un medio que le facilite a la educación cumplir con su finalidad de transformación social. Es

pues una investigación implicada con aquellos proyectos alternativos que están en búsqueda del cambio, como lo es la propuesta educativa construida y trabajada en la ENBIO. De aquí, que se ubique esta elaboración desde una investigación interpretativa (Erickson, 1989), en la que se rescata tanto los detalles de la acción (práctica) como la interpretación de los significados (representaciones).

La investigación interpretativa según Erickson (1989) tuvo que superar algunos obstáculos que sin duda hoy en día siguen presentes en muchos de los espacios académicos, los cuales se pueden resumir en la falta de consciencia, empoderamiento y participación de los sujetos frente a su representación de sus propias realidades, especialmente por la “carencia de poder” y la “subjetividad” que se busca eliminar y sustituir por lo objetivo (Erickson, 1989, p. 6), cuestión que desde el contexto de la ENBIO se puede considerar como algo superado gracias a que su propuesta educativa parte desde la filosofía de vida de la comunalidad, haciendo que las acciones de los maestros sean discutidas no desde lo individual y consigo le otorguen un sentido social a la investigación.

2.2. Caracterización de los sujetos de investigación

Esta investigación se hizo en colaboración con un grupo de once de los maestros⁵ de la ENBIO, quienes me brindaron en distintos momentos y espacios contribuciones muy valiosas, con diez de los once maestros tuve la oportunidad de trabajar en el aula, por cuestiones de tiempo sólo conseguí entrevistar a siete de ellos. Hago mención de once por que debo resaltar que grandes reflexiones se ocasionaron en otros instantes y en pláticas casuales, las cuales no quiero dejar pasar, en especial una de ella dada el día jueves 11 de mayo del 2018 con el maestro Rene Molinas Cruz, con quien

⁵ En el caso de la ENBIO y varias de las normales para hablar del maestro – desde el entendido dado en la tesis – se hace referencia a los formadores de docentes, sin embargo en el transcurso de este documento hago uso del concepto maestro para facilitar una lectura en términos generales y específicamente por ser abordado de esta manera dentro del constructo teórico del saber y práctica pedagógica.

también estoy agradecida por haberme brindado un amplio panorama histórico-político del surgimiento de la ENBIO y hablarme de forma muy detallada sobre el trabajo del saber comunitario, a lo que preste mayor atención primordialmente por sus buenos ejemplos que me fueron ayudando a ampliar el panorama al respecto.

La selección de los maestros se basó en los trayectos profesionales (Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios y Práctica Profesional) en los que se encontraban inscrito en el momento de realización de la investigación, obteniendo así una variedad con respecto a edades y años de experiencia, constituyendo un rango entre los 35 a 65 años de edad aproximadamente. En relación a los años de experiencia se puede distinguir una cantidad frente a: 1. su labor docente en general, que va desde un mínimo de 11 a un máximo de 45 años, y 2. su experiencia en la ENBIO, donde el mínimo se reduce a 2 años y el máximo a 18 años, este último es el caso específico de la Maestra Cristina L. y el maestro Adelfo S. quienes relatan que han estado desde la apertura de esta institución que data del año 2000.

Los maestros observados y entrevistados son pertenecientes de diversas comunidades originarias, teniendo así una representación de la región de la Sierra Norte (San Andrés Solaga), de la Sierra Sur (San Miguel Suchixtepec, Miahuatlán), de Valles Centrales (San Pablo Guilá) Istmo de Tehuantepec (San Mateo del Mar y San Pedro Comitancillo) y Papaloapan (San Felipe Usila, Tuxtepec), todos hablantes de lenguas originarias, en especial el Zapoteco, Chinanteco y Ombeayiüts y sus variantes correspondientes a su comunidad.

Pasemos ahora a lo relacionado con la formación académica de los maestros; tres de ellos iniciaron su labor docente bajo la figura de promotor cultural bilingüe, contando sólo con la secundaria terminada; es decir, sin ninguna formación de media superior o superior, recibiendo durante este recorrido cursos cortos con una duración entre tres a seis meses, después de unos años

de experiencia lograron obtener su licenciatura en educación primaria para el medio indígena realizada en la Universidad Pedagógica Nacional (UPN). Otros dos maestros por situaciones muy concretas tuvieron que tener sus primeros acercamientos impartiendo clases durante trayectos cortos (un mes) lo que hizo que tomaran la decisión de estudiar la licenciatura en pedagogía, en otro de los casos se habla de una formación en Licenciatura en antropología social y finalmente uno de los maestros es egresado de la misma ENBIO de la generación del 2006.

A la fecha todos cuentan con mínimo una maestría sea en pedagogía, desarrollo educativo o lingüística (sociolingüística o lingüística aplicada) y algunos ya poseen un doctorado. Las dos instituciones que predominan en relación a la maestría y doctorado son la UPN Ajusco y la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM).

2.3. Primera etapa del proceso metodológico: técnicas e instrumentos en la investigación

Dentro de la primera etapa del proceso metodológico se utilizaron tres técnicas de investigación que a su vez se convirtieron en una ruta a seguir, éstas son:

1. La observación participante moderada propuesta por Spradley (1980) citado por Kawulich (2005), quien propone dentro de los roles de observación una participación voluntaria y casi completa de todos los sujetos que hacen parte de la investigación, quienes cuentan con la libertad de decidir en qué momento dejar de participar en el proceso de la observación, especialmente por parte del investigador como persona externa de la comunidad. Más adelante se detalla los cursos y espacios académicos que fueron observados, al igual que la cantidad total de sesiones en las que me involucre a través de la observación (Ver tabla 3).

2. La entrevista semi-estructurada de final abierto, en ésta “todo es provisional. Habiéndose empapado del tema a estudiar, nuestro entrevistador intrépido es libre para probar las diversas y

numerosas pregunta que le llevarán a asegurarse los resultados más reveladores. Las preguntas pueden ser abandonadas, cambiadas e intentadas de nuevo” (Hammer y Wildavsky, 1990, p. 1).

Según estos autores este tipo de entrevista está basada en el interés de los entrevistados y direccionada por el objeto de investigación, además de contar con preguntas guías para introducir al entrevistado a ciertos puntos centrales, no precisamente son preguntas ya formuladas, sino que surgen de un supuesto de respuestas o de las respuestas como tal, para esto se elaboró una guía de entrevista (ver tabla 2) en la que se tuvo en cuenta el no usar deliberadamente o abusar por medio de un número exagerado de preguntas, en especial para no caer en una estructura cerrada.

Tabla 2
Guía inicial de entrevista

Objetivo de investigación.	Analizar las representaciones de los maestros de la ENBIO frente al saber y práctica pedagógica para documentar su contribución a la educación bilingüe e intercultural.			
Preguntas de investigación	<ol style="list-style-type: none"> 1. Qué representaciones construyen los maestros de la ENBIO frente a su saber y práctica pedagógica y cómo éstas repercuten en la educación bilingüe e intercultural? 2. ¿Cómo se configura el saber pedagógico en la ENBIO? y, 3. ¿Cuál es el papel de los maestros en dicha configuración? 4. ¿Cómo se constituye el sujeto maestro en la ENBIO a partir de sus representaciones? 			
Categoría inicial	Maestro	Educación	Pedagogía	Enseñanza
Subcategorías	Formación de maestro. Filosofía de vida. Experiencia docente Profesionalización Identidad	Educación y comunalidad. Educación e interculturalidad Educación Bilingüe e Intercultural Cultura. Cosmovisión.	Saberes Saber docente Saber comunitario Saber Pedagógico Práctica docente Formación	Metodología Didáctica Disciplina
Preguntas orientadoras para la entrevista	<p>Comente sobre quién es usted y cómo ha llegado a ser maestro. ¿Cómo ha sido su trayectoria como maestro? ¿Qué significa para usted ser maestro en la ENBIO? Para usted ¿qué es lo más importante de la educación que se imparte en la ENBIO? ¿Cómo ha abordado los saberes de las comunidades en sus prácticas educativas? Relate cómo es un día de clase (su clase en particular) Platique como se relaciona usted con sus estudiante ¿Qué es lo que más destacaría de su práctica docente? Mencione que recomendaciones le haría a otro maestro o a alguien que esté a punto de serlo. Comparta una experiencia valiosa que haya tenido durante su recorrido como maestro.</p>			

Fuente: Elaboración propia

Por otra parte, Hammer y Wildavsky (1990) propone que este tipo de entrevista se base en un enfoque de enseñanza (disposición de aprender) lo que se debe ver reflejado en la interacción. En este último punto es importante destacar que pese a que no hay una posición impuesta por parte del entrevistado sí puede haber en un momento dado algunas preguntas desafiantes o que cuestionen para ampliar la discusión, es sustancial aclarar que no son preguntas de invalidación.

Durante el proceso de investigación se realizaron cuatro visitas a la ENBIO, correspondientes a los meses de febrero y octubre del 2017 y febrero y mayo del 2018, en las que pude entrevistar a siete de sus maestros, con una duración aproximada de una hora a dos horas y media cada entrevista, éstas han sido antecedidas por las observaciones dentro del aula de los siguientes cursos⁶:

Tabla 3
Cuadro de observación y entrevistas⁷

Curso observado	Trayecto profesional	Nombre de maestro(a)	Entrevistado		Número de sesiones observadas
			Sí	No	
Lengua originaria como objeto de estudio.	Lenguas y Culturas de los Pueblos Originarios	Gervasio Montero Gutenberg	X		2
Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales		Hugo pacheco Sánchez	X		1
Investigación educativa aplicada a la lengua y culturas originarias.		Confidencial	X		1
Taller de desarrollo lingüístico (zapoteco)		Alejandro Luis Gómez		x	3

⁶ Dentro del plan de estudio y malla curricular de las licenciaturas en educación primaria y básica intercultural bilingüe (2012) de la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación, DGESE-SEP, se proponen seis trayectos profesionales de los cuales hago énfasis en dos, a los que corresponden la mayoría de los cursos observados, estos trayectos se denominan: práctica profesional y, lengua y cultura de los pueblos originarios, este último propuesto por los mismo maestros de la ENBIO para trabajar sus saberes comunitarios y otros elementos de sus propias culturas. Los dos trayectos han sido seleccionados en especial debido a su pertinencia y relación con el objeto de investigación que analizo en este trabajo. En el caso de los otros tres cursos inscritos en los trayectos de Psicopedagogía y Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje, los selecciono en especial por tener recomendaciones de los maestros a cargo.

⁷ Aunque normalmente se opta por utilizar clave de entrevistados, en esta ocasión he preferido hacer uso directo de los nombres de los sujetos con quienes he investigado y a quienes les solicité de forma previa su autorización para hacer mención de sus nombre, teniendo el consentimiento de todos los maestros en excepción de uno de los participantes registrado como confidencial.

Proceso interculturales y bilingües en educación		Dagoberto Agustín Altamirano	X		2
Práctica profesional	Práctica profesional	Roberto Padilla Pérez		x	1
Trabajo docente e innovación.		Mireya Hernández Montellano	X		1
Observación y análisis de las prácticas educativas.		Adelfo Santiago Ramírez	X		1
Producción de textos escritos	Preparación para la Enseñanza y el Aprendizaje	Cristina Lorenzo Hernández	X		1
Prácticas sociales de la lengua		Floriberto Gutiérrez García		x	1
El sujeto y su formación profesional como docente.	Psicopedagógico	Dagoberto Agustín Altamirano	X		1
Otros espacios académicos observados:					
<ul style="list-style-type: none"> • XVII Aniversario. Encuentro Internacional de Experiencias Docentes Bilingües Y sus Desafío. • XVIII Aniversario. Talleres de formación e investigación. • Homenaje realizado los días lunes a cargo de estudiantes y maestros pertenecientes a las regiones de Oaxaca. • Reunión académica. 				7 Entrevistas	14 sesiones observadas

Fuente: Elaboración propia

3. Como tercer y último ejercicio, se presenta la tematización para el análisis de documentos, ésta consiste en: “fraccionar los contenidos en las temáticas que ellos [los textos] presentan internamente y se agrupan por categorías temáticas que van más relacionadas con otras a las menos relacionadas” (Zuluaga, 1987, p. 243). Este ejercicio se ha incorporado en una esquema que le he denominada Matriz de categorización (Anexo 1 CD)⁸ del que se debe destacar que ha sido adaptado a cualquier tipo de documentos elaborados por los maestros de la ENBIO (artículos, informes, tesis, sistematización de prácticas, entre otros.). Este instrumento ha sido utilizado en el transcurso de la investigación, por lo que se recalca su uso tanto en el momento de obtención de información como en su análisis.

2.4. Segunda etapa del proceso metodológico: la tematización y el análisis de datos

Como se mencionó al final de la primera etapa del proceso metodológico, la tematización expuesta en la matriz de categorización me ha servido no sólo para la recolección de información, sino para

⁸ La matriz de categorización se adjunta con la tesis en formato digital (CD) pues debido a sus características (extensión de información) se elaboró en la herramienta tecnológica de Excel, lo que hace imposible anexarla sea como texto o imagen dentro de este mismo documento. También se recomienda hacer lectura del apartado 2.4 de forma paralela con la revisión de esta matriz de categorización.

su debido tratamiento por medio de sistematización, codificación y análisis de las producciones de los maestros de la ENBIO, por lo que esta segunda etapa se centra en la explicación detallada del uso de esta técnica.

El esquema de la matriz que a continuación se expone es una adaptación de la tematización propuesta por las maestra Olga Zuluaga (1999) para la organización y tratamiento de los diversos contenidos ya elaborados u obtenidos durante la investigación, el contenido expuesto de la matriz es parte de uno de los ejercicio de tematización que he realizado con uno de los textos de los maestros (ver tabla 4). Es importante recordar que fue utilizada tanto con textos académicos, como con la información obtenida por medio de la entrevista.

Tabla 4
Ejemplo de matriz de categorización

Matriz de Categorización						
Nº	Tipo de documento Año/fecha	Título de documento	Nombre de autor	Tematización	Palabras claves	Categorías
1	Artículo publicado por	Formar en la diversidad	Saúl	"EL TEXTO QUE se presenta a continuación es un esfuerzo por	Diversidad	Interculturalidad
2	Centro de Estudios	El caso de la Escuela	Royes-Sanabria	"Se hablaba entonces de una educación indígena bicultural en los	Diversidad,	Educación indígena bicultural
3	Mexicanos y	Normal Bilingüe o	Bulmaro	"La cultura no será otra cosa que "el conjunto de normas	Escuela, Atención	Diferencia
4	Centroamericanos	Intercultural de Oaxaca	Vásquez Romero	"La diversidad puede analizarse de diferentes formas, pero algunos	Diferencia étnica,	Diversidad
5	Distrito Federal, México.	(ENBIO)		"Podemos definir educación intercultural bilingüe -o educación	Valores, Modos	Educación Intercultural
6	Junio del 2008			Intercultural- como una educación en la que se reconocen valores,	Vínculos, Cultura	
7				los modos de vida, las representaciones simbólicas	Desarrollo	Educación Comunitaria
8				a las cuales se refieren los seres humanos, individuos y sociedades,	Ajeno	Discurso Intercultural
9				en sus relaciones con los otros y en su manera de percibir el	Interacción,	Escuela
10				mundo; reconociendo a la vez las interacciones entre los múltiples	Diferencia,	Educación indígena
11				registros de una misma cultura y	Necesidades de	Educación Intercultural
12				entre las diferentes culturas, todo ello en el espacio y en el tiempo.	Transcende,	Docente
13				" (p. 85)	Formas	Interculturalidad en la

Nota: La matriz de categorización se ha dividido en siete casillas, la primera que corresponde al N° el cual indica la cantidad total de tematizaciones o el número correspondiente de una determinada categoría, las tres siguientes casillas dan la información del documento que se está tematizando (fecha, título, lugar de publicación y autores), la quinta casilla corresponde a la tematización que es el fragmento que se ha sustraído del texto original, al finalizar se indica la página para que la persona que esté interesada en hacer una lectura más completa de lo que allí se indica, pueda encontrar el apartado de forma sencilla, en el caso de las entrevistas se proporciona el minuto y lo segundos correspondientes a la grabación. Por último en la sexta columna están las palabras claves que se despliegan de forma textual de la tematización y en la séptima casilla se ubican las categorías generales que encierran la idea central y las palabras claves seleccionadas

En un primer momento se realizó un rastreo de documentos elaborados por los maestros pertenecientes a la ENBIO, de los cuales elegí un total de ocho⁹ producciones con las siguientes características:

Tabla 5

Identificaciones de los documentos tematizados

Tipo de documento	Título de documento	Nombre de autor/autores
Artículo publicado por Centro de Estudios Mexicanos y centroamericanos Distrito Federal, México. Junio del 2008	Formar en la diversidad El caso de la Escuela Normal Bilingüe e intercultural de Oaxaca (ENBIO)	Saúl Reyes Sanabria Bulmaro Vásquez Romero
Ponencias publicadas en la memoria del Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural llevado a cabo en la ciudad de Oaxaca durante los días 25, 26 y 27 de octubre del 2007 Fecha de publicación: 2009	Los saberes comunitarios en el proceso de formación inicial en la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca	Cristina Lorenzo Hernández. Alejandro Luis Gómez Hugo Pacheco Juárez Roberto Padilla Pérez Juventino Toledo Damián
	Los trabajos colectivos y colectivos de trabajo en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca	Félix Raymundo Martínez Marroquín
Ponencias publicadas en la memoria del primer congreso Nacional de Escuelas Normales Interculturales que se llevado a cabo en la ciudad de Oaxaca en el mes de Marzo del 2012	La atención a la diversidad lingüística y cultural: una experiencia en la formación inicial en la escuela normal bilingüe intercultural de Oaxaca (ENBIO).	Juventino Toledo Damián Hugo Pacheco Sánchez Floriberto Gutiérrez García Dagoberto Agustín Altamirano
	La reforma curricular en las normales interculturales: ¿presencia o exclusión de los pueblos originarios?	Roberto Padilla Pérez Olegario Pérez Cayetano Alejandro Luis Gómez Wilfrido López López
	Encuentros y desencuentros en los retos de la formación docente de la LEPEBI desde la ENBIO frente a las reformas curriculares.	Enrique Francisco Antonio Cristina Lorenzo Hernández María Soledad Saucedo Matus Veremunda Guadalupe Sánchez Juana Bautista Santaella Felipa Bautista Romero
Artículo en la Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal, 2014 (65), 163-177	Un modelo en construcción sobre la formación de profesores indígenas en la ENBIO	Bulmaro Vásquez Romero Adán Jiménez Aquino Mireya Hernández Montellano
Artículo publicado en la revista de Educación y Ciudad, 29, 72-78. Abril 2015	Algunas consideraciones sobre educación indígena y la formación de profesores indígenas en Oaxaca (México).	Bulmaro Vásquez Romero

Fuente: Elaboración propia

⁹ Dentro del rastreo documental se encontraron más producciones hechas por los maestros de la ENBIO, sin embargo se ha hecho elección de estas ocho por sus temas que se vinculan de forma directa con el objeto y contexto de estudio de esta investigación.

He optado por dar un espacio para especificar los documentos tematizados, con el fin de precisar cómo antes de realizar mi primer visita a la ENBIO, destinada a la observación y a las entrevistas, ya se había realizado más de un 80% de las lecturas que aquí se describen, por supuesto con su debida sistematización en la matriz de categorización. La lectura previa me posibilitó tener una primera visión sobre las concepciones que los maestros asumían sobre sus propios saberes y la educación bilingüe e intercultural, lo que hizo que al momento de introducirme al trabajo de campo pudiera hacer un acercamiento más preciso con los maestros con quienes realice esta investigación.

Si se presta atención parte de los autores de los documentos registrados en la tabla 4 son los maestros o maestras que tuve oportunidad de observar durante su práctica y entrevistar, ejercicio que me ayudó a hacer una serie de asociaciones durante los tres momentos de la investigación, incluso gran parte de las categorías y subcategorías propuestas en la guía de entrevistas (tabla 2) fueron previamente planificadas a partir de lo que me arrojó la tematización de estos documentos. Señalo estos rasgos de la metodología justo para enseñar la intención de evitar un proceso lineal, consiguiendo más bien una reelaboración y adaptación de las técnicas por medio de un ir y venir en el la investigación.

Ya con relación al análisis y para una mejor comprensión preferí trabajar la matriz desde dos sentidos: una correspondiente a los ocho textos académicos y otra adecuada para la entrevista, en el caso de las entrevistas primero se hizo su debida transcripción para facilitar ubicar los apartados principales y posteriormente regístralos en la matriz de categorización. En ambos caso para una asociación de categorías use dos grupos de referencias categóricas que son: 1. Categorías con base a los aspectos del saber pedagógico de los maestros (aspecto social y cultural, aspecto disciplinar y aspecto personal o familiar). 2. Categorías con base a las representaciones

(escuela/ENBIO y educación bilingüe e intercultural.). Para lograr una rápida identificación destine un color a cada referencia.

Dentro de la matriz se logra observar como estos dos grupos de referencias categóricas se relacionan entre sí, posibilitando consigo alcanzar un análisis más detallado y complejo por medio de una interrelación de las categorías, lo que sirvió para la construcción de las representaciones y su abordaje especialmente dentro de los dos últimos capítulos de esta investigación. A continuación presentaré en la tabla 6 las referencias de categorías, las relaciones entre sí y su relevancia según los textos y las entrevistas.

Tabla 6
Relaciones y relevancias de las referencias de categoría

Referencia de categoría			
Textos escritos	Cantidad de tematizaciones	Relevancia	
		+	-
Escuela/ENBIO y Aspectos sociales y culturales	28	x	
Aspecto social y cultural	25	x	
Educación Bilingüe e Intercultural.	18	x	
Aspectos sociales y culturales y Aspecto disciplinar	12	x	
Aspectos sociales y culturales y Educación Bilingüe e Intercultural	11	x	
Escuela/ENBIO	11	x	
Escuela/ENBIO y Educación Bilingüe e Intercultural	8		x
Aspecto disciplinar	8		x
Aspecto personal – familiar	0		x
Entrevistas			
Aspecto social y cultural	22	x	
Aspecto personal – familiar	15	x	
Aspecto disciplinar y Aspecto social y cultural	13	x	
Escuela/ENBIO y Aspectos sociales y culturales	10	x	
Aspecto disciplinar	9	x	
Escuela/ENBIO	7		x
Escuela/ENBIO y Educación Bilingüe e Intercultural	7		x
Aspecto personal – familiar y Aspecto social y cultural	6		x
Aspecto personal – familiar y Escuela/ENBIO	4		x
Aspecto disciplinar y Escuela/ENBIO	4		x
Educación Bilingüe e Intercultural.	2		x
Total de tematizaciones	220		

Fuente: Elaboración propia

Me detendré un poco en este punto para explicar el por qué presentar la referencias de categorías en correspondencia con una cantidad de tematización y haciendo una distinción entre los textos

escritos y las entrevistas. A primera vista se podría hacer un señalamiento de cierta categoría basada en sí tiene mayor o menor relevancia, pero si se considera cuidadosamente la interpretación y análisis va más allá, pues esta simple tabla nos indica que algunas de las referencias de categorías no pueden ser vistas de forma desvinculada como es el caso del aspecto social y cultural que se correlaciona con muchos otros referentes. En este sentido se distingue que entre mayor relevancia menos relaciones y viceversa.

De la misma manera hay que detallar otros puntos; por ejemplo, el aspecto personal – familiar pareciera estar ausente dentro de los textos escritos, situación totalmente opuesta con relación a la entrevistas, lo que se puede comprender si se reconoce que tanto en los textos como en las entrevistas hay cuestiones distintas que influyen en las nociones independientemente si provienen de un mismo maestro, pues bien hay que recordar que los textos tematizados dan cuenta de un tipo de producción (artículo o ponencia) sujetas a unos criterios y temáticas específicas, mientras que en la entrevista se cree que se tiene un mayor nivel de libertad para realizar nuevas reelaboraciones y reflexiones durante el diálogo.

Se puede especificar que en el caso de los textos se hace alusión a un periodo de tiempo (2007 – 2015) que al ponerse en discusión con el tiempo de realización de las entrevistas (2017-2018) algunas de las referencias de categorías presentan cambios significativos como es el caso del aspecto disciplinar y la educación bilingüe e intercultural en relación con la Escuela/ENBIO, cambios que sin duda se tuvieron en cuenta pero siempre con la claridad de que esta investigación no se trató de una acción comparativa, más bien se direccionó a encontrar la mayor suma de relaciones para hacer una interpretación más adecuada frente a las representaciones.

2.5. Otros momentos y espacios estratégicos en la investigación

Es pertinente mencionar que este tipo de investigación no sólo ocupa un lugar de trabajo o contexto; pues bien, en mi caso fueron muchos los espacios que nutrieron y se convirtieron en algo esencial para comprender la ENBIO y abordar el objeto de estudio. A continuación daré cuenta de esos otros lugares y ejercicios que me ayudaron a profundizar en el análisis y además contribuyeron en la formación que he obtenido durante este recorrido en la investigación.

Mi primera visita a la ENBIO se realizó durante la semana del 13 al 17 de febrero de 2017, lapso de tiempo en el que se desarrolló en la normal el “Encuentro Internacional de Experiencias Docentes Bilingües e Interculturales y sus Desafíos” evento en el que participaron un número significativo de maestros, estudiantes de la normal e investigadores y estudiantes de otras universidades tanto de México como de otros países. Este evento académico enmarcado dentro del XVII aniversario de la ENBIO fue mi primer acercamiento, no sólo a la normal sino al contexto de Oaxaca, estado un tanto complejo de entender debido a toda su riqueza cultural, lingüística y por ser un escenario de muchas luchas sociales; aun así, y gracias a las discusiones que se dieron en el encuentro, logré aterrizar muchas de las ideas iniciales frente al tema, delimitarlo y en especial hacerme consciente del nivel de complejidad al que podría llegar al hablar de la educación bilingüe intercultural.

Otros de los espacios significativos fueron los seminarios en la universidad durante estos dos años de maestría, en especial dos de ellos dirigidos por mi tutor el Dr. Enrique Francisco Antonio, dado a que en ellos pude trabajar con precisión mi objeto de investigación y conseguí un gran avance, debido, más que una tutoría personalizada a las discusiones en grupo; en especial, por la participación de mi tutor no sólo como maestro e investigador sino como alguien perteneciente a la comunidad Mixe, al igual que uno de los compañeros con quien compartí estos

espacios, Félix Raimundo Marroquín de origen mixteco, ambos desde experiencias muy concretas sobre sus comunidades y su ejercicio docente, me ayudaron en varias ocasiones a ejemplificar muchas de los debates teóricos arrojados por medio de los textos trabajados en los seminarios e incorporados en esta tesis.

Dentro de estos momentos y espacios no puedo dejar de lado aquellos como seminarios, talleres, congresos en los que pude participar, tanto en México como en otros países como Perú y Colombia, algunos de forma previa a mi ingreso a la maestría, como mi primer visita a una comunidad indígena vivida en el resguardo indígena de Ambaló (Cauca- Colombia), una experiencia significativa que tomé como mi primer referente frente al tema. Cada una de mis participaciones en taller y congresos las destaco en especial porque es una de las mejores formas de exponerme, de ser retroalimentada y de llevarme a una reflexión más profunda.

Por último, debo agradecer la oportunidad de vivir por temporadas cortas en el núcleo rural Las Palmas, San Jerónimo Coatlán, Municipio perteneciente a la región zapoteca del sur de donde es originario mi esposo Edgar Pérez Ríos, pues allí logré dimensionar todo aquello que conceptual y teóricamente dominaba y lo que había aprendido en cada uno de los espacios académicos brindados por la universidad, temas como: los pueblos originarios, lo intercultural y la comunalidad. Agradezco esta experiencia porque sólo en aquella comunidad y por medio de prácticas como: recorrer las rancharías en el cerro, ir de pesca, ir a la milpa, presenciar los tequios y las asambleas, estar dentro de un ritual, entre otras, logré más que comprender, vivir y aterrizar por medio de la propia experiencia estos conceptos y saber que podían ser leído de otra manera.

Fue así que esta investigación no sólo se construyó en un ir y venir a la ENBIO, sino en muchos recorridos por otros escenarios y de muchos tipos, algunos relacionados con la academia que me dieron pautas para el abordaje de mi objeto de investigación y otros más cercanos a los

sujetos con quienes investigue, a esas realidades que trato, se vean reflejadas en esta investigación. No sólo fueron múltiples espacios, también muchos actores que participaron en esta elaboración.

Cierre del capítulo

El recorrido señalado al interior de este capítulo exterioriza una investigación en la que se circunscribe diversos momentos e instrumentos que por sus características son convenientes para el trabajo particular del objeto de estudio, concretamente por la flexibilidad distintiva que se ubica en el proceso metodológico. Como se observa en la descripción del enfoque de investigación una de sus cualidades es priorizar los sujetos con quienes se investiga, pues no se toma como simples informantes, sino que se consideran actores principales que van a determinar en gran medida los avances y resultados aquí expuestos.

Tanto el tipo de investigación como la teoría no pueden versen desvinculados, de manera que, la forma en que se conciben las categorías centrales determina las pautas para su propio abordaje metodológico, es así que tanto la representación como el saber pedagógico demandan situar con gran atención a los maestros dentro del proceso como en el análisis, adquiriendo su participación el mismo valor que la del resto de actores (intelectuales, referentes teóricos o el propio investigador) que hacen parte o se incluyen en este trabajo.

Por último, debo destacar que fueron muchos los espacios formativos que posibilitaron darle cuerpo a esta tesis, me nutrieron conceptual y teóricamente, al igual me dieron demasiadas luces para su obtención, en especial para enfrentarme a un tipo de investigación e instrumentos que no dominaba por completo como por ejemplo, las mismas entrevistas y trabajo de campo en la normal. No siempre fueron las instituciones educativas los escenarios de aprendizaje, pues a estos se unieron otros lugares como la propia ENBIO y comunidades de los pueblo originarios de Oaxaca, cuestión que considero enriquece esta investigación.



Peréz, E. (2017). Culminación de ritual de apertura en el congreso realizado en la ENBIO en el marco de su XVII aniversario. [Fotografía].

**CAPÍTULO III.
CONTEXTO SOCIOEDUCATIVO DE
LA ESCUELA NORMAL BILINGÜE E
INTERCULTURAL DE OAXACA**

En el presente capítulo se desarrolla un recorrido que parte desde los aspectos más generales e importantes con relación al contexto de Oaxaca, hasta dar cuenta de las particularidades que nos ofrece la ENBIO. Dentro de dicho recorrido se hace algunas precisiones con relación a la naturaleza de la educación que se ha presentado como respuesta a los pueblos originarios, entendida desde muchas dimensiones como lo es: la Educación Intercultural, Educación Bilingüe e Intercultural, Educación Indígena, Educación Popular, Educación Rural y Educación comunitaria; si bien, al hablar de estos tipos de educación no se hace referencia a lo mismo – principalmente desde sus objetivos y fines –sí se logra percibir algunas fuentes en común que en algunas reelaboraciones históricas se dejan ver, en especial al hablar de la manera en que comparten algunos de sus orígenes.

Al lado de esta descripción, se hace un énfasis en el saber y el maestro como los ejes principales que orientan y determinan la realización de la investigación. Con relación a estos dos ejes, en este capítulo en particular se optó por la revisión de documentos elaborados o difundidos por diversas organizaciones que dan cuenta de las miradas tanto globales como locales, dentro de éstas se encuentran: United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization-UNESCO (Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura), la Secretaría de Educación Pública (SEP) y el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO); añadiendo a esta revisión artículos o tesis con relación al tema.

Siguiendo las líneas anteriores, se puede considerar la lectura del presente capítulo desde tres grandes fragmentos que son: en primer lugar, la riqueza que representa el Estado de Oaxaca, especialmente su condición sociocultural y lingüístico, en segundo lugar, algunos acercamientos a la educación de o para los pueblos originarios en el que entra la discusión de que tan pertinente pueden ser las propuestas de educación que hoy en día giran alrededor de la comunidad indígena.

Y por último, se puede hacer una lectura más detallada sobre el escenario propuesto para la elaboración de esta investigación, la ENBIO.

3.1. Un acercamiento al contexto de Oaxaca: breve panorama sociocultural y lingüístico

Si hay algo en lo que coinciden la mayoría de investigaciones con relación al estado de Oaxaca, es su inmensa diversidad cultural, convirtiéndola en un escenario atractivo e interesantes en especial para el abordaje de muchos temas y áreas de conocimiento; sin embargo, se deben resaltar aquellas aportaciones que reconocen que la belleza y lo atesorado de Oaxaca proviene precisamente de todo lo que ha heredado de las civilizaciones mesoamericanas que hoy perdura en esa interacción de culturas y que se ven inscritas en sus dieciséis pueblos originarios oficialmente reconocidos.

Oaxaca como uno de los treinta y un estados de México se encuentra ubicado en la región suroeste y limita con otros estados incluyendo a Puebla, Veracruz, Chiapas y Guerrero, contando con una población aproximada de 4 millones de habitantes, de los cuales la tercera parte son hablantes de alguna lengua indígena; esto corresponde según el Instituto Nacional de Estadística y Geografía a 1'165,186 (INEGI, 2010), cifra que posiciona a Oaxaca como el estado con mayor riqueza lingüística, valor que se incrementa si se tiene en cuenta que México es el país latinoamericano con mayor población hablante de lenguas indígenas.

A esta fortuna de contar con una gran población hablante de lengua originaria se le une la riqueza sociocultural y lingüística aportadas por cada una de las culturas de sus 16 pueblos indígenas, los cuales fueron reconocidos oficialmente en 1998 por el Congreso del Estado de Oaxaca por medio de la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca, en su segundo artículo, estos pueblos son: “Amuzgos, Cuicatecos, Chatinos, Chinantecos, Chocholtecos, Chontales, Huaves, Ixcatecos, Mazatecos, Mixes, Mixtecos, Nahuatls, Tacuates, Triquis, Zapotecos y Zoques.”(P.2)

Lo anterior es de vital interés dentro de esta investigación, debido a que estos pueblos originarios constituyen la esencia misma de la ENBIO, pues recordemos que en esta Escuela Normal confluyen jóvenes de los diversos pueblos originarios del Estado.

Ahora bien, la importancia de Oaxaca no solo en el contexto mexicano sino también en el contexto de América Latina radica en su diversidad sociocultural y lingüística, diversidad que lo posiciona como un espacio donde los pueblos originarios siguen ejerciendo su cultura y su lengua de manera extraordinaria. Ejemplo de esto es que tan solo en Oaxaca existen prácticamente la misma cantidad de hablantes de lengua indígena que en toda la república de Colombia¹⁰.

Los pueblos originarios que actualmente se ubican en territorio oaxaqueño son descendientes de las denominadas civilizaciones mesoamericanas, las cuales surgen aproximadamente hacia el año 2,500 A.C., a partir del sedentarismo agrícola (López Austin y López Luján, 1996). Si bien actualmente la forma en cómo se expresa la cultura y la lengua no son las mismas, debido a la propia naturaleza cambiante de las culturas, lo cierto es que sus raíces datan de ese entonces.

Por otra parte, Oaxaca se divide en 8 regiones: Cañada, Costa, Istmo, Mixteca, Papaloapan, Sierra Norte, Sierra Sur y Valles Centrales. Estas regiones corresponden a un asunto geográfico, más que a un carácter cultural, por ejemplo en la Sierra Sur coexisten al menos 4 pueblos originarios: chatinos, chontales, mixtecos y zapotecos (CDI, 2008). De esta forma se evidencia que las relaciones culturales en este estado son complejas, sin embargo, existen algunas características en común que pueden resumirse en el término comunalidad.

¹⁰ El Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE, 2010) señala que en Colombia según el censo del 2005 la población que se considera indígena 1, 378, 884 personas, con una cantidad de hablantes de 400, 000 mil mientras que en Oaxaca era de 1, 165, 186 (INEGI, 2010).

La comunalidad fue abordada conceptualmente por primera vez en la década de los ochenta por dos indígenas antropólogos oaxaqueños: Floriberto Díaz Gómez, de origen mixe y Jaime Martínez Luna, de origen zapoteco. Posteriormente ha sido retomada por otros antropólogos como Juan José Rendón Monzón (2002) y Benjamín Maldonado Alvarado (2000, 2002 y 2010). “La comunalidad es una forma de nombrar y entender al colectivismo indio, es la lógica con la que funciona la estructura social y la forma en que se define y articula la vida social” (Maldonado, 2002, p. 72-73). En palabras de Jaime Martínez Luna (comunicación personal) la comunalidad es la esencia de las comunidades indígenas oaxaqueñas.

Pero más allá de una perspectiva conceptual, la comunalidad alude a una forma de vida que se vive cotidianamente en el interior de los pueblos indígenas de Oaxaca. Los distintos intelectuales que han abordado la comunalidad, coinciden en que ésta se compone de al menos cuatro elementos fundamentales: el territorio, el poder a través de la asamblea, el trabajo y la fiesta (Maldonado, 2002, Martínez Luna, 2010) y un quinto elemento que ha agregado Floriberto Díaz (2004) denominados los ritos y ceremonias, los cuales según este autor deben ser comprendidos como “la expresión del don comunal”. Estos elementos se corresponden entre sí, y en su interacción es precisamente como dan forma al carácter sociocultural de los pueblos originarios de Oaxaca.

Respecto a lo que implica el territorio dentro de la comunalidad, Jaime Martínez Luna (citado en Pérez, 2016) explica que el territorio comunal ha sido para los pueblos indígenas no únicamente un patrimonio para su sobrevivencia, sino la fuente misma de su realización cotidiana:

La tierra para la comunidad no significa una mercancía sino una relación y expresión profunda de su visión del mundo. La tierra no es una cosa, sino la madre misma de la comunidad. El territorio es sagrado y además el espacio para la reproducción de la diferencia. (Martínez, 2002, p. 10)

La asamblea, como ejercicio del poder, es el espacio que se organiza “para atender todos los asuntos que atañen a la vida comunal; como serían los relativos al territorio, el poder político, el trabajo colectivo, las fiestas comunales, o cualquier otro que tenga que ver con la vida de la comunidad” (Rendón, 2002, p. 8).

El trabajo comunal es otro de los elementos de la comunalidad. De acuerdo con el mismo autor esta forma de organizarse para el trabajo tiene dos manifestaciones principales:

La primera se practica para satisfacer necesidades familiares; se le conoce también como ayuda mutua interfamiliar recíproca. La segunda, sirve para construir y dar mantenimiento a las obras de utilidad común; este tipo de trabajo se caracteriza porque todos los miembros de la comunidad tienen el derecho de participar en la decisión de realizarlo y la obligación de participar en su ejecución, que se hace en forma colectiva y requiere de inversión de excedentes de la producción. (Rendón, 2002, p.7)

Finalmente, las fiestas como disfrute comunal o convivencia/compartencia, es un aspecto comunal en el cual se disfruta el consumo de excedentes de la producción en forma colectiva; para lograrlo, se lleva a cabo con la participación comunal en la organización y realización de las fiestas comunitarias, como son las mayordomías, las celebraciones de los santos y las ceremonias agrícolas, o en las fiestas familiares que se dan con motivo del culto a los difuntos. En algunas comunidades corresponde con el cambio de autoridades. Su expresión es la fiesta pero su esencia es la forma comunal de organizarlas, realizarlas y gozarlas (Maldonado, 2000, p.18)

En la ENBIO es posible observar cómo la comunalidad se hace presente a través de los estudiantes que convergen en dicho espacio. Por ejemplo, durante los festejos en el marco del XVII Aniversario de esta Normal, los estudiantes manifestaron el don comunal mediante una serie de elementos propios de las culturas originarias del estado: el baile y la danza como una expresión de manifiesta unidad, el trabajo mediante el tequio, ya que las actividades que implicó la organización no recayeron en una sola persona, sino que fue solventada mediante todos los participantes de

manera gratuita y voluntaria; el espacio, comunal en todo sentido, se compartió entre todos los asistentes y la toma de decisiones implicó la participación de todos los involucrados.

Aunado a lo anterior, la situación lingüística es un punto a resaltar, puesto que las lenguas maternas encuentran en la ENBIO no solo un espacio donde se puede ejercer libremente, es decir, sin el temor de que su uso implique actos de discriminación o racismo como suele suceder en las grandes urbes, sino que además es un espacio donde se fortalece tanto la oralidad como la propia escritura. En este sentido, el profesor Roberto Padilla (2017) señala que actualmente los estudiantes que egresan de esta Escuela Normal Bilingüe tienen la tarea de entregar sus trabajos recepcionales de manera bilingüe, en español y en su lengua materna, lo cual es un esfuerzo por situar a las lenguas indígenas como portadoras de conocimiento igualmente válidos que los que se construyen en otros idiomas dominantes.

Esta perspectiva de comprender el mundo indígena a través de la comunalidad es una forma más o menos compartida entre diversos pueblos originarios de México y América Latina. Así, por ejemplo, lo que en Oaxaca se conoce como comunalidad, en el contexto de Colombia a través del Consejo Regional Indígena del Cauca (CRIC, 2004) se denomina comunitariedad. La importancia de mirar estas formas de organización comunitaria radica en el hecho de que éstas se proponen como pilares para la construcción de un tipo de educación más contextualizada, de manera que en Oaxaca algunos autores proponen la educación comunitaria (Maldonado, 2010), en tanto que en Colombia se habla de educación propia (CRIC, 2004). Lo cierto es que ambas reclaman que sus bases socioculturales (comunalidad y comunitariedad) sean los pilares para la construcción de una educación alternativa.

Como veremos en el siguiente apartado, la educación en México históricamente ha olvidado a los pueblos originarios, cuyos modos de vida se han pasado por alto a la hora de

implementar los proyectos educativos. De ahí la importancia de la ENBIO como una Escuela que propone construir nuevos escenarios más pertinentes y que atiendan a la gran diversidad sociocultural y lingüística que existe en el estado de Oaxaca.

3.2. Avatares de la educación para los pueblos originarios

En la actualidad al hablar de educación se evoca la palabra crisis, la crisis en la que se encuentra y se ve reflejada por medio de los incontables discursos que la ubican como un instrumento de progreso, donde los cuerpos y el saber han de ser garantes del tan anhelado plan de nación conocido como “desarrollo”, dejando atrás el verdadero y principal objetivo de educar que consiste en alcanzar una formación social respetuosa – de aceptación – de las diferencias ya existentes y aquellas en construcción, además de conservarse como un efecto de las prácticas, una carga simbólica y un sustento de la población.

Es oportuno mencionar que este plan de civilización en pro del supuesto avance no es algo que surge unos cuantos años atrás; puesto que, todas sus dinámicas fueron impuestas desde el colonialismo y perduran a través de lo que actualmente se denomina colonialidad. En este sentido habría que aclarar estos dos términos los cuales según Maldonado Torres (2007) determina de la siguiente forma:

Colonialidad no significa lo mismo que colonialismo. Colonialismo denota una relación política y económica, en la cual la soberanía de un pueblo reside en el poder del otro pueblo o nación, lo que constituye a tal nación en un imperio. Distinto de esta idea, la colonialidad se refiere a un patrón de poder que emergió como resultado del colonialismo moderno, pero que en vez de estar limitado a una relación formal de poder entre dos pueblos o naciones, más bien se refiere a la forma como el trabajo, el conocimiento, la autoridad y las relaciones intersubjetivas se articulan entre sí, a través del mercado capitalista mundial y de las ideas de raza. Las mimas se mantienen vivas en manuales de aprendizaje, en el criterio para el buen trabajo académico, en la cultura, el sentido común, en la auto-imagen de los pueblos, en las aspiraciones de los sujetos, y en tantos otros aspectos de nuestra experiencia

moderna. En otro sentido, respiramos la colonialidad en la modernidad cotidianamente.
(p.131)

La colonialidad se instaura de tal modo que llega a ser comprendida como una forma de vida impuesta para la transformación de los lenguajes propios, abarcando no solo el espacio público y privado, sino aspectos más amplios y complejos como la cultura, las ideas y el mismo sujeto, el ser y estar en el mundo. Desde esta idea se logra ver el firme propósito de legitimar un pensamiento universal y consigo subordinar todo aquello que proviene de lo que se denomina grotescamente como “minorías”, en los que se incluye los pueblos originarios, quienes desde sus inicios hasta nuestros días han y siguen estando firmes y conscientes de que debe existir una reivindicación, como lo afirma Edgar Pérez Ríos, Joven Maestro Zapoteco del sur: “La colonialidad, en este sentido, es una estrategia con la que desde el occidente se intenta legitimar una sola cultura dominante: la suya, desde luego. Pero ahora sabemos y estamos reivindicando la conciencia de que las cosas no tienen por qué ser así” (2016, p. 17).

Es pues la colonialidad un nuevo horizonte, el cual se introduce forzosamente en todos los ámbitos en los que se desenvuelve el hombre, incluyendo la educación vista como una vía para su desplazamiento y crecimiento sin límite alguno, una educación que al ser analizada es imposible no dudar frente a lo que imparte. Desde esta visión de educación en la colonialidad, expuesta en las líneas anteriores, se han posicionado la mayoría de organizaciones a nivel mundial: Banco Mundial (BM), la UNESCO, la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), entre otras, para cumplir sus intereses basados en el fortalecimiento de una economía global, cuestión que se puede observar en la cantidad de textos elaborado y difundidos por estas entidades, excluyendo unos pocos que han sido escritos por maestros y académicos muy conscientes de la realidad de la Educación Bilingüe e Intercultural.

Algunos ejemplos de lo que se ha mencionado anteriormente es lo que se encuentra en la UNESCO en varios de sus documentos, se retomara uno de los más recientes llamado “Estrategias didácticas. Guía para docentes de Educación Indígena” (2016), donde exhiben con claridad algunos de los problemas que ésta presenta, como son: el español como lengua dominante, la lengua indígena restringida a la vida privada por no ser valorada en el ámbito público y ser medio de discriminación, además de ser en las escuelas el instrumento facilitador de los aprendizajes dados en español (se evoca a la lengua materna sólo cuando se quiere explicar un concepto complejo en español.), la enseñanza tradicional, etc. Problemas que sin duda ya han sido ampliamente documentados y argumentados y de los cuales se exige solución; sin embargo, la UNESCO a la hora de plantear una respuesta cae en el error de la fragmentación del saber, colocando diferentes contenidos que según sus características consideran deben ser abordados por aparte, así clasificando saberes propios para ser enseñados en español, sin traducción y otros para la enseñanza en lengua indígena, sin traducción, como se observa a continuación:

Tabla 7
Clases separadas para el aprendizaje de las dos lenguas

CONTENIDOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN ESPAÑOL, SIN TRADUCCIÓN	CONTENIDOS PARA LA ENSEÑANZA-APRENDIZAJE EN LENGUA INDÍGENA, SIN TRADUCCIÓN
Lenguaje y Comunicación en Español <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral • Comprensión lectora • Expresión escrita (escritura de textos propios y auténticos en una variedad de géneros) 	Lenguaje y Comunicación en Lengua Indígena <ul style="list-style-type: none"> • Expresión oral • Decodificación y comprensión lectora • Expresión escrita (escritura de textos propios y auténticos en una variedad de géneros)
Pensamiento Matemático <ul style="list-style-type: none"> • Números y sistemas de numeración • Problemas aditivos y multiplicativos • Problemas de resta y de división • Figuras y cuerpos geométricos • Medición 	Etnomatemáticas (Las matemáticas de los pueblos indígenas) <ul style="list-style-type: none"> • Las formas de contar • Las matemáticas de las actividades económicas de la comunidad • Las formas de medir
Exploración del Mundo Natural y Social <ul style="list-style-type: none"> • Ciencias naturales • Geografía • Historia 	Conocimiento Propio <ul style="list-style-type: none"> • Cosmovisión/Prácticas Culturales • Geografía Comunitaria • Historia Comunitaria
Cívica y Ética <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento y cuidado de sí mismo • Sentido de pertenencia a la comunidad, la nación y la humanidad • Autorregulación y ejercicio responsable de la libertad • Apego a la legalidad y sentido de justicia • Manejo y resolución pacífica de conflictos • Participación social y política • Respeto y valoración de la diversidad 	Los Valores de los Pueblos Indígenas <ul style="list-style-type: none"> • Cómo nos cuidamos en nuestro pueblo • Mi identidad propia: soy un(a) niño(a) de un pueblo indígena • Cómo nos organizamos en mi familia y en mi pueblo • Lo que puedo aprender de las autoridades de mi comunidad • Los derechos de los pueblos indígenas • Acuerdos para la convivencia • La faena, la asamblea, y otras formas de participar • Respeto y revaloración de lo propio
Educación Física <ul style="list-style-type: none"> • Conocimiento del cuerpo humano • Expresión y desarrollo de habilidades y destrezas motrices 	Educación Física <ul style="list-style-type: none"> • Juegos tradicionales • Siembra y cosecha (huerta escolar o comunitaria)
Educación Artística <ul style="list-style-type: none"> • Artes visuales • Expresión corporal y danza • Música • Teatro 	Educación Artística <ul style="list-style-type: none"> • Tejido, bordado, pintura, carpintería, artesanías tradicionales • Danza autóctona • Música y canto en la lengua • Dramatización de cuentos y leyendas en lengua indígena

Fuente: UNESCO (2016, p.36-37).

A simple vista se puede ver la ruptura entre los conocimientos globales y locales, que en últimas terminan convirtiendo los saberes comunitarios en contenidos añadidos, que solo tienen un valor significativo si se ubican en los conocimientos que solo pueden ser abordados desde el español. Al lado de esto, en la guía se presenta fichas y rubrica de evaluación, que “busca hacer visible lo

aprendido, medir y comentar avances” (UNESCO, 2016, p. 38). y si fuera poco, dentro de las dinámicas de enseñanza; por ejemplo, de expresión oral, se menciona algo denominado como la EXPO, la cual la asemejan a una asamblea comunitaria, pero como bien lo describen solo es “una exposición pública de los aprendizajes nuevos de los estudiantes en las dos lenguas del enfoque” (UNESCO, 2016, p. 41). En fin, el documento aunque intenta acercarse a la realidad de la educación indígena, deja mucho que decir al distanciar los aspectos más relevantes de los pueblos originarios (el ritual, la espiritualidad y lo simbólico) con el fortalecimiento del saber en general. Si en algunas actividades logra incluir – más no la apropiación e interiorización – de la lengua originaria, en otras están totalmente ausente o desvinculadas de otras cuestiones culturales.

Siguiendo esta línea, de lo que se comprende como educación intercultural bilingüe o educación para los pueblos indígenas desde lo global y oficial, se une la CEPAL (2014), en la que manifiesta que dentro de los avances y retos pendientes en la última década se debe discutir el derecho a la educación para el bienestar de los pueblos indígenas, comprendiéndolo como un medio que permite el disfrute de los otros derechos. Dentro de sus elaboraciones con relación al tema retoman el compromiso que los Estados deben tener frente a ésta, el cual se describe en el artículo 14 de Declaración de las Naciones Unidas de los Derechos a los Pueblos Indígenas (2007) que afirma que:

1. Los pueblos indígenas tienen derecho a establecer y controlar sus sistemas e instituciones docentes que impartan educación en sus propios idiomas, en consonancia con sus métodos culturales de enseñanza y aprendizaje.
2. Los indígenas, en particular los niños, tienen derecho a todos los niveles y formas de educación del Estado sin discriminación.
3. Los Estados adoptarán medidas eficaces, conjuntamente con los pueblos indígenas, para que las personas indígenas, en particular los niños, incluidos los que viven fuera de sus comunidades, tengan acceso, cuando sea posible, a la educación en su propia cultura y en su propio idioma. (p. 7)

Por lo visto en la realidad estos compromisos se redujeron al acceso a la educación, sin acercarse en lo mínimo al análisis y reflexión de la pertinencia de los programas y metodologías pedagógicas para responder adecuadamente a las comunidades originarias, quedando reducida la enseñanza a una cuestión universal e “igualitaria”, entendida esta última como la similitud entre niveles alcanzados entre indígenas y no indígenas. Una vez más la educación es “una herramienta para lograr un cambio social orientado hacia el desarrollo” (CEPAL, 2014, p. 259), de la que no se salva ni los pueblos originarios, a quienes se les atribuye una capacidad de generar y aumentar el capital humano, que según estas instituciones es pertinente para impactar en el mercado laboral e incrementar sus finanzas o salarios (CEPAL, 2014, p. 271).

Si observamos algunos estudios de análisis comparativo¹¹, sin duda México al igual que otros países de América Latina, especialmente en el caso de Brasil y Colombia, la educación intercultural bilingüe quedaría reducida a una cuestión que sólo debe ser atendida por los mismos pueblos originarios, absolviendo al resto de la nación de su responsabilidad frente a ésta; cuestión que no se reproduce en países como Bolivia y Ecuador, puesto que éstos logran involucrar a toda la sociedad - perteneciente o no a una comunidad indígena - en la marcha y fortalecimiento de este tipo de educación, que debe ser acogida, reconocida e impulsada, tomando la iniciativa el mismo Estado que acoge lo bilingüe intercultural en todo el Sistema Educativo y promueve su desarrollo dentro de su mallas curriculares de todas sus instituciones educativas:

La constitución de Bolivia señala que este país es un Estado plurinacional, intercultural, descentralizado y con autonomías (incluidas las indígenas), fundado sobre la pluralidad cultural y lingüística. Son idiomas oficiales el castellano y todos los de las naciones y

¹¹ En este caso retomo uno de los estudios realizados y publicados en el 2009 por la federación internacional de sindicatos de la educación, la Internacional de Educación en América Latina (IEAL) donde se muestra un ejercicio comparativo entre los países de México, Guatemala, Colombia, Brasil, Ecuador, Perú, Bolivia, Paraguay y Noruega, frente a la educación multilingüe e intercultural, desde los tópicos de: Estado, Leyes educativa, Organizaciones y propuestas sindicales y presencia actual. Se recomienda su lectura si se dese ampliar este panorama comparativo.

pueblos indígenas originarios campesinos. El Estado asume y promueve como principios ético-morales de la sociedad plural: *ama qhilla, ama llulla, ama suwa* (no seas flojo, no seas mentiroso, ni seas ladrón), *suma qamaña* (vivir bien), *ñandereko* (vida armoniosa), *teko kavi* (vida buena), *ivi araei* (tierra sin mal) y *qhapaj ñan* (camino o vida noble) (...) la ley de educación define que: toda persona tiene derecho a recibir educación en todos los niveles de manera universal, productiva, gratuita, integral e intercultural, sin discriminación y que la educación es intracultural, intercultural y plurilingüe en todo el sistema educativo, incluido el nivel universitario (...) en Bolivia y Ecuador las constituciones y las leyes educativas señalan como objetivo la construcción del Buen Vivir. (IEAL 2009, p.9, 12-14)

De manera contraria, algunas de las situaciones que se presentan en México al igual que otros países parten del deseo de instaurar un monoculturismo dominante, discriminatorio e inferiorizante difundido e impartido por medio de la castellanización y la cultura occidental (IEAL, 2009, p. 6) y de lo cual, busca liberarse la educación bilingüe e intercultural, pero, lo que no se ha comprendido es que esta ardua tarea no sólo le compite a los pueblos o comunidades originarias, sino a la sociedad mexicana en general; sin embargo, no se niega su nivel de complejidad, debido a que se requiere olvidar el ambicioso y a su vez empobrecido sueño del desarrollo para lograr pensar en los otros o con los otros (nosotros), como sucede hoy en día en Bolivia y Ecuador con su filosofía de vida del vivir bien o buen vivir que se entienden como:

El Buen Vivir constituye una categoría central de la filosofía de vida de las sociedades indígenas; su aporte nos invita a asumir otros “saberes” y otras prácticas. En esta concepción, no hay la visión de un proceso lineal que establezca un estado anterior o posterior. No hay la visión de un estado de subdesarrollo a ser superado y tampoco de un estado de desarrollo a ser alcanzado. (IEAL, 2009, p. 12)

Si se pudiera eliminar de las mentes la imagen de barbarie y atraso que ha perdurado con la colonialidad y que se ha afianzado en las dinámicas de una sociedad inmersa y pérdida en la modernidad, se podría iniciar un proceso para superar los tiempos en los que se ha quedado

atascada, en aquellos basados en la explotación, discriminación, exclusión, sometimiento, etc. para darle paso a los otros significados y perspectivas de vida que posibilitan llegar a un convivir real basado en los principios de las culturas, en sus conocimientos y valores.

He citado ya algunos ejemplos con relación a la visión de educación bilingüe e intercultural que se tiene desde los organismos internacionales, aun así queda por ver con más precisión la manera en que se originan estas corrientes frente a lo intercultural, para lo cual hago uso del análisis expuesto por Mateos (2010) en el que se presenta de forma comparativa la vertiente tanto norteamericana, europea y latinoamericana, detallando el contexto, particularidades y lo que le antecede:

Tabla 8

Comparación de las vertientes multi-/interculturales¹² norteamericana, europea y latinoamericana

Vertiente Norteamericana	Vertiente Europea	Vertiente latinoamericana
Contexto. Años 70 y 80 Importante precedente en los 60. Contexto fruto de movimientos migratorios: europeos, mexicanos, afrodescendientes, etc.	Cobra mayor fuerza en los años 80. Contexto fruto de movimientos migratorios. Independencia de las colonias.	Contexto. Primeros proyectos a mediados de los años 70. Contexto: realidad plurinacional histórica.
Antecedentes. Años 20: Educación Intercultural. Años 50: <i>Intergroup education movement</i> . Años 60: Estudios étnicos y revitalización étnica.	Antecedentes. Segunda Guerra Mundial. Constitución de la C.E.E y U.E. Trabajadores migrantes. Consejo de Europa: atención a los estados miembros.	Antecedentes. Educación colonial. Educación indígena. Aculturación y asimilación lingüística. Educación bilingüe.
Impulsado por el movimiento por los derechos civiles y <i>post 68</i>	La impulsan movimientos <i>post 68</i> que derivan del Multiculturalismo	Impulsado por los movimientos indígenas y de liberación de los años 70.

¹² He querido dar un pequeño espacio para aclarar la diferencia entre multi e interculturalidad; si bien, no es de mi interés detenerme y detallar esta discusión sí creo que es conveniente definir las en términos conceptuales para no caer en falsos entendidos. De aquí, que parto del trabajo denominado “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad” de Walsh (2005) donde hace de forma muy precisa esta distinción, describiendo lo multicultural desde el entendido de la multiplicidad de culturas ubicadas en un mismo espacio social pero no necesariamente relacionadas entre sí, según la autora en la multiculturalidad prima la tolerancia en contra del conflicto. A diferencia de este entendido de lo multi, la interculturalidad siguiendo a Walsh se centra en las relaciones que pueden ser complejas y requieren de negociación en intercambios, no se trata entonces de tolerar o respetar las diferencias, sino de generar en encuentros entre prácticas distintas.

Reivindican el derecho a la diferencia dentro del Estado-Nación. No ideología de transformación social	Reivindican el derecho a la diferencia dentro del Estado Nación. No ideología de transformación social.	Reivindican la descolonización y la idea de un nuevo Estado plurinacional. Sí ideología de transformación social.
Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas.	Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas.	Autónomos de partidos y organizaciones políticas institucionalizadas. Buscan alianzas.
Individuo des-centrado y des-esencializado.	Individuo des-centrado y des-esencializado.	Colectivos esencializados.
Influencia postmoderna.	Influencia postmoderna.	Influencia descolonial
Enfoque compensatorio. Paradigmas de privación cultural/diferencia cultural.	Enfoque compensatorio. Paradigmas de privación cultural/diferencia cultural/lenguaje.	Enfoque compensatorio. Paradigmas de privación cultural/adición étnica/autoconcepto/lenguaje.

Fuente: Elaborado por Antolínez Domínguez (2010) tomado de: Mateos (2010, p. 22)

Como bien lo muestra la autora en esta comparación, hay diferencias notables e importantes entre las tres vertientes que no pueden perderse de vista, partiendo por el sujeto que impulsa y el sujeto deseado dentro de la educación intercultural, siendo por una parte el migrante el foco de atención y por otra los sujetos adscritos a un grupo denominado indígena. Además, se describe el contexto en el que emerge y los principios que se desean reivindicar, optando en el caso latinoamericano por los movimientos de y en pro de la liberación, por medio de alianzas y el reconocimiento, no de un individuo, sino de un colectivo, todo esto con la finalidad de superar no solo la idea de Estado y lograr la descolonización, sino avanzar a una transformación social, punto que creo debe ser entendido como el eje transversal de este tipo de educación.

Todas estas cuestiones que hacen muy notorias las diferencias entre las tres vertientes, obligan a que al momento de hablar de educación intercultural, se demarque los límites y la ubicación de enunciación; ya que, desafortunadamente han sido trabajadas indistintamente en muchas propuestas, es por esto que tropezamos con innumerables materiales “educativos”

elaborados desde un contexto distinto al que se desea implementar, desplegando así ajustes forzosos y no respuestas o soluciones.

3.2.1. De la política de educación integracionista a una educación bilingüe intercultural en México.

Procedo ahora a la delimitación de esta discusión en el contexto Mexicano en particular, introduciéndome en los acontecimientos más importantes y pertinentes para esta investigación. En México se dan las principales transformaciones en educación a partir de los años '20, iniciando con la misma creación de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 1921, la cual debería responder a las solicitudes heredadas de la revolución que consistía en crear un sistema educativo equitativo y con gran impacto social; aun así, su propósito se evocó en erradicar el analfabetismo, utilizando como medio las Escuelas Rurales conocidas como las Casas del Pueblo creadas en 1923 con su programa Misiones Culturales, que fue impartido tanto a niños como adultos y se preocupó por preparar a los maestros rurales en servicio para alcanzar la castellanización de todos.

Casi tres décadas después, en 1948 se origina el Instituto Nacional Indigenista (INI) resultado del Congreso Indigenista Interamericano a quien se le atribuye el haber generado métodos y propuestas de educación bilingüe que fueron adoptados en 1963 por la SEP. (PREAL, 2002), Cabe destacar que el INI perdura hasta el día de hoy como la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI). Un año después se constituye el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües, seguido del Consejo Nacional del Fomento Educativo-CONAFE creado en 1971 y la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en 1978.

Dentro de este periodo de tiempo, desde los años 20 hasta inicio 70s surgieron muchas otras modificaciones que permitirían un estudio detallado y muy amplio al respecto, como lo es

las Casas del Pueblo o Educación Rural en todas sus dimensiones, las Casas del Estudiante Indígena, la castellanización, el indigenismo, la escuela socialista, la migración, entre otras, y por supuesto las estrategias educativas en cada una de éstas. Temas que sin duda son de gran importancia y de las cuales hay análisis muy interesantes¹³, condición que me permite no detenerme en estos asuntos y mejor dar continuidad a este recorrido ya más aterrizado a lo que a partir de los años 70 y 80 empezó a entenderse con mayor precisión como educación bilingüe e intercultural, como respuesta a la educación diferenciada que se anhelaba y que se establecería directamente con los procesos lingüísticos y culturales.

Hasta aquí se consideraron las políticas educativas como integracionistas, centradas en la enseñanza de lectura, escritura del español (castellanización) y matemáticas, ubicadas en el proyecto político-programático dirigido al desarrollo educativo, cultural y socioeconómico conocido como “indigenismo”, que se direccionó a la integración en el sentido social y cultural de la población indígena a la sociedad nacional, acompañado de una homogeneidad étnica que busco modernizar la economía indígena para orientarla a los mercados nacionales e internacionales. (Dietz y Mateos, 2013)

Inconformes con las políticas dominantes, de discriminación y manipulación, los pueblos originarios por medio de la construcción de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües (ANPIBAC) en 1977, exigieron establecer los pilares de aquel entonces la educación bilingüe bicultural, por medio de la cual reclamaron su participación en las principales instituciones de educación públicas para indígenas y su apropiada capacitación para llevarla a cabo, como lo documenta Yolanda Jiménez (2005), además de construir una propuesta bilingüe que:

¹³ Ver: Meneses (1986), Bertely (1998), Díaz (2003), Jiménez (2005), Ramírez (2006), Benjamín (2010), Granja (2010), Mateos (2010), Dietz y mateos (2011) y Pérez (2014).

Se centró en primer lugar, en enseñar a hablar, leer y escribir y la estructura lingüística y gramatical de la lengua indígena y después y simultáneamente el castellano (...) como medidas concretas para llevar a cabo la propuesta bilingüe bicultural, incidieron en la necesidad de determinar los alfabetos de cada lengua y su estructura lingüística y gramatical, con textos bilingües con contenido bicultural y la elaboración de planes y programas con el enfoque bicultural. Para conseguirlo, manifestaron la previa necesidad de que el magisterio de indígenas – y en general de toda población indígena – alcanzara conciencia de los procesos históricos vividos como pueblos indígenas y de su propia conciencia étnica. (p. 76)

Esta propuesta fue seguida y ampliada por la DGEI, quien incluyó en la enseñanza el uso tanto de la lengua originaria como del español, con el fin de conservar y fortalecer sus valores frente a la concepción de vida de sus culturas y consigo su identidad, dándole peso tanto a sus conocimientos como el aprendizaje del español. Sin embargo, como propuesta pierde sentido al ser implementada en las instituciones del ámbito educativo, por lo que en los años ochenta surgen nuevos planteamientos como lo es, pasar de lo bicultural a lo intercultural, cambio que se realiza oficialmente en 1990, pero que al parecer no trasciende quedándose en un acomodo institucional (Jiménez, 2005).

En varios de las construcciones historias (Jiménez, 2005, Mateos, 2010, Dietz y mateos, 2013), se puede observar cómo la educación bicultural con su propósito de establecer la diferencia entre lo propio y lo ajeno, y la educación intercultural con el deseo de atender a las particularidades de las culturas y de la que se pensaba se obtendría por fin la educación diferenciada, ambas quedaron minimizadas, en especial por parte del Estado, en propuestas con un sentido integracionista y de acomodación, que fueron aterrizando todos sus discursos a un diálogo entre tradiciones culturales para superar los enfoques homogeneizadores, como lo menciona la misma SEP, pero optando por hacer usos de “los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales como

recursos para transformación de prácticas docentes” SEP (1999, p.7) citado por Jiménez (2005), aspectos que pierden todo un significado al ser vistos como recursos y puentes para el mejoramiento de prácticas.

Para ilustrar mejor los cambios de dirección de estas propuestas traeré a colación una síntesis de los enfoques de educación dirigida a la atención de la diversidad y que sin duda han ido de la mano con lo que se comprende como educación bilingüe e intercultural. Hay que advertir que pese a que este recorrido se hace con base a enfoques internacionales, lo retomo y traigo a discusión debido a que da cuenta de lo que en algún momento ha tenido que vivir el contexto de México y otros países de Latinoamérica, lo que quiere decir que en esta ocasión no se centra la atención en las diferencias, sino en las perspectivas que en términos generales se han compartido en diferentes lugares, al mismo tiempo se espera identificar en qué enfoque se encuentra este país en la actualidad, cuáles han sido superados o alcanzados, o de manera contraria en cuál se ha quedado enfrascado.

Tabla 9

Enfoques internacionales para el tratamiento de la diversidad

Enfoque	Características Claves
Educar para asimilar y/o compensar	<ul style="list-style-type: none"> • La educación para asimilar, resguarda procesos de adaptación cultural del alumnado, a los cánones dominantes (monoculturales). Ejemplos: política de americanización (La Belle y Ward, 1994); nacionalismo cívico (Bommes, Castles, Wihtol de Waden, 1999). • La educación para compensar, manifiesta tintes de adaptación unidireccional. Su finalidad es superar las desventajas culturales y lingüísticas, generadas por la inserción de un grupo minoritario a un esquema dominante. Este tipo de educación no deja de ser asimilacionista.
Educar para diferenciar y/o biculturalizar	<ul style="list-style-type: none"> • La educación para diferenciar y/o biculturalizar, se asocia con la educación pluralista. Introduce la enseñanza de la lengua y la cultura de origen a través de un programa conservacionista (Franzé y Mijares, 1999). Ejemplo: Sistemas educativos de Holanda y Bélgica; ó la Educación Bilingüe Bicultural en América Latina (interculturización curricular y atención de las identidades subnacionales).
	<ul style="list-style-type: none"> • La educación para tolerar es hallada como una educación para el entendimiento cultural. Presenta un giro incluyente para ampliar la interculturalización educativa, en el ámbito de las mayorías dominantes. En

Educar para tolerar y/o prevenir el racismo	<p>este enfoque se reconocen binarismos (dominante-dominado; mestizo-indígena; docente-alumno, etc.), aunque busca convertirse en asimilacionista pues intenta incorporar lo ajeno en lo propio. Ejemplo: fomentar el respeto intercultural y la tolerancia entre los diferentes sectores de alumnos (Díaz-Aguado, 1995).</p> <ul style="list-style-type: none"> • La educación antirracista considera el racismo como una base problemática, en la que confluyen distintas problemáticas sociales, las políticas estatales e identidad nacional (Wievioka, 1994). Sin embargo, está latente la premisa de que este modelo reproduce paradójicamente la misma racialización que combate (Taguieff, 1987). Ejemplo: la estructura educativa del Reino Unido.
Educar para Transformar	<ul style="list-style-type: none"> • La educación para transformar, contempla un empoderamiento del otro, a manera de pedagogía crítica (McLaren, 1997). Este enfoque intenta democratizar las instituciones de formación (escolares y no escolares) de determinadas sociedades
Educar para Interactuar	<ul style="list-style-type: none"> • La educación para interactuar, se basa en el aprendizaje complejo para el conjunto de alumnos. En este enfoque se tematiza la heterogeneidad en el aula y se toma como recurso de aprendizaje, en el que se recuperan mecanismos de formulación, negociación y resolución de conflictos
	<ul style="list-style-type: none"> •
Educar para Empoderar	<ul style="list-style-type: none"> • La educación para empoderar, pretende concientizar a los grupos oprimidos (históricamente excluidos del sistema educativo en general) (Freire, 1973). Ejemplo: casos del contexto latinoamericano, a través de una educación para la acción afirmativa.
Educar para Descolonizar	<ul style="list-style-type: none"> • La educación para descolonizar, es un enfoque desarrollado, mayormente, en México y América Latina. Parte de la metáfora del diálogo y con un giro poscolonial/descolonial. Se sesga en lo indígena para comprender las relaciones históricas y estructurales asimétricas que han caracterizado a las poblaciones indígenas

Fuente: Malaga (2018, p. 66 -67) basado en Dietz y Mateos (2013)

Creo que aquí (tabla 9) se ve bastante bien las características que se pueden atribuir a las políticas y estrategias de educación bilingüe e intercultural en México, que desfavorablemente contienen consigo elementos incluso del enfoque menos apropiado como el de asimilación, quedándose en el intento de nivelación, entendido como el trabajo que se les ha obligado emprender a los grupos minoritarios por alcanzar las sociedades dominantes.

Estos enfoques en el contexto mexicano se han apoyado a su vez de la educación pluralista y de tolerancia; la cual, ha tenido tal relevancia que se podría afirmar que es justo en este punto en el que se han quedado inmóviles muchas de las propuestas; incluso aquellas denominadas como alternativas, pues han evocado su atención a la identificación de dichas relaciones binarias.

Concibo pues, el enfoque de transformar, interactuar, empoderar y descolonizar como el compromiso que queda por delante, y que aunque no se comprenden como algo realizado hasta el momento, ya es un hecho que muchas construcciones van por esta dirección.

Me gustaría finalizar este apartado exhibiendo la manera en que al interior de este trayecto de avatares, políticas integracionistas y propuestas de educación bilingüe intercultural, también se evidencia una política de *interculturalidad cero* que en términos de Maldonado (2016) se esfuerza por eliminar la multiplicidad necesaria para lograr el diálogo y reduce lo diverso a algo optativo; agregada a esta idea Maldonado plantea un asunto muy importante y son los pocos esfuerzos por parte del Estado por consolidar una nación intercultural:

El carácter no prioritario de la interculturalidad para el Estado mexicano puede verse en su reducción al campo educativo. No hay discursos avanzados ni estructuras para sostener una justicia intercultural, o una salud intercultural, o medios de comunicación intercultural, o formas de participación política intercultural, etcétera. No se percibe voluntad política de interculturalizar la relación Estado-sociedad, sólo algunos aspectos en el campo escolar. (Maldonado, 2016, p. 52)

La interculturalidad pensada para dar respuesta a una sola área de la sociedad, como la educación, puede entenderse como una de las tácticas del Estado para encubrir sus esfuerzos de afianzar sus ideologías dominantes y hacer que perdure un entendido de nación basada en la uniformidad. De este modo se presenta el ideal de lo diverso en la educación como base para la continuidad de la exclusión.

3.2.2. El maestro y su formación para una educación bilingüe e intercultural.

Creo haber mostrado en los apartados anteriores una breve presentación de las condiciones en las que emergió la educación bilingüe e intercultural, enseñando en especial los obstáculos y perspectivas frente a ésta; sin embargo, es importante resaltar un aspecto central de esta discusión, que consiste en la formación de los maestros bilingües interculturales a quienes al igual que al

resto de maestros se le atribuye gran parte de la responsabilidad del “éxito” frente a los fines de la educación.

Conviene aclarar que a esta responsabilidad se le suma la desventaja que tienen los maestros de la educación indígena al resto de los maestros del sistema general de educación, debido que para el periodo del 2007-2008, según el informe del DGEI – SEP, el 66.97% del total de 55,005 profesores del subsistema de educación básica indígena no contaban con un título profesional, aunado a esto aparecía la variedad de los niveles educativos (primaria, secundarias, bachillerato, normales de preescolar y primaria y licenciaturas, niveles que podrían estar incompletas o en otros casos culminados) que estos docentes poseían para enfrentarse a un grupo de estudiantes y en especial con particularidades tan esenciales propias de cada cultura, complicando esta situación.

Hay que advertir que el problema eje dentro de esta cuestión, no es la titulación como tal, sino como bien lo documenta Velasco (20015) es el negarse a ver la formación como algo permanente; es decir, como un proceso continuo que ayude a seguir superando las secuelas que ha dejado el desarraigo cultural vivido en los pueblos originarios y que ha tenido a su vez como resultado el temor de retroceder con relación a ese “progreso” alcanzado, por ejemplo, en el caso de los maestros ya titulados:

Cierto es que con el tiempo se contrataría a algunos profesores normalistas que eran bilingües, pero fueron pocos y esta situación no se modificó en lo subsecuente porque muchos de los que podrían darse de alta como promotores de la educación indígena, ya fueran profesores normalistas o egresados de otras profesiones, no sentían atracción por convertirse en educadores indígenas. ¿Por qué? En primer lugar, porque para muchos profesionistas de origen indígena, tras largos procesos de aculturación, trabajar para la educación de sus pueblos significaba integrarse a un grupo de trabajadores mayoritariamente sin estudios profesionales; y en segundo, porque simplemente no era de

prestigio, dado el tradicional desprecio que la sociedad mayoritaria y la escuela promovían, y siguen promoviendo, por desgracia, hacia las culturas autóctonas. (Velasco, 2015, p. 95)

De acuerdo con lo expuesto anteriormente no se puede negar, como ya se mencionó, que el primer obstáculo de la formación del maestro no sería obtener un título, sino buscar vivir un reencuentro con su cultura y con ello fortalecer su identidad como originario de un pueblo indígena, asunto que en su momento no se iba a encontrar en los programas elaborados para su profesionalización o por lo menos no en la mayoría. Este punto de la identidad es fundamental debido a que sólo a partir de eso se podrá cumplir con una educación y enseñanza adecuada y pertinente según las necesidades de las comunidades, y consigo profundizar y enriquecer la propuesta de una educación bilingüe e intercultural. Es entonces un profesionalización dirigida a procesos de identidad y no de reproducción como se indica a continuación:

Esto nos abre una discusión para entender el concepto de profesionales indígenas. En tanto, no es una acción que se refiera sólo a realizar estudios universitarios en cualquier institución educativa o carrera profesional; sino que radica en asumir su proceso de formación como sujeto social indígena, con pensamientos mediados por diferentes niveles de conciencia y procesos de identidad (...) En la medida que los procesos de profesionalización indígena no se queden en la descripción y repetición de ideologías dominantes y homogeneizante sino que, resignifiquen su proceso de formación como sujetos sociales críticos y puedan promover el cambio de acuerdo con sus potencialidades y, puedan así, recuperar su espacio educativo. (Herrera, 2002, p. 39)

He traído a coalición cual sería el objetivo o más bien la tarea primordial que se debe tener al hablar de formación del maestro bilingüe e intercultural, pero así mismo ha llegado el momento de ver de qué manera en la actualidad los programas de formación se acercan o al contrario toman un rumbo distinto al aquí expuesto. Para esto es suficiente con hacer una lectura detallada de algunos documentos con relación a la formación de maestros. En primer lugar, se ubican los lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y niñas indígenas de

1999 y, en segundo lugar, uno de los diplomados para la formación de docentes bilingües interculturales, ambos creados y este último impartido por la SEP y la CGEIB.

En ambas propuestas los maestros deben enfrentarse a una educación no muy adecuada para los pueblos originarios, debido a que ubican su atención en los ejercicios de observación, búsqueda, análisis y exploración, dejando de lado o en un plano irrelevante lo que es la vivencia; es decir, se parte de un desconocimiento, no sólo de lo que estudiante y los maestros saben, sino de lo que han vivido e interiorizado desde sus culturas, elementos que han hecho posible el fortalecimiento de la identidad que se requiere para las bases de la educación bilingüe e intercultural. Si se abandona esta cuestión que consigo trae tanto los aspectos culturales y en especial la cosmovisión o significados de los saberes y prácticas de los pueblos originarios, se tiene un alto riesgo de caer en una educación simulada como se expresa a continuación:

La crítica al sistema educativo oficial tiene un enfoque en el análisis del sistema escolar: el sistema educativo bancario, denunciado por Paulo Freire, es un sistema de simulación de conocimiento mediante el cual los alumnos fingen saber a través de exámenes que no aseguran el conocimiento. Esto es posible cuando el maestro pretende enseñar y los alumnos comprobar que aprendieron eso que se les exigió. El resultado es que gran parte de lo aprendido en la escuela se olvida fácil y rápidamente. (Maldonado, 2015, p. 127)

Finalmente, en las propuestas surge un interés por una educación de calidad, donde el maestro se ve obligado a destinar sus prácticas a la obtención de habilidades y capacidades de sus estudiantes para la adaptación de la cultura nacional, vista como uno de los referentes importantes para la construcción de ciudadano y del progreso o mejoramiento económico y, consigo el español como “el principal vehículo de comunicación” según las líneas de formación propuestas en los lineamientos. Sumado a esto, aparece la visión permanente de una convivencia pacífica basada en la tolerancia, cayendo una vez más en una educación de victimización, en la que el maestro

requiere genere un desarrollo “ético” basado en el respeto de la diferencia, más no en una aceptación real frente a ésta.

3.3. La comunalidad e interculturalidad: iniciativas de educación desde Oaxaca y la ENBIO

Si al inicio de este capítulo se resalta los factores más relevantes que han hecho de Oaxaca un lugar destacado, es momento de mencionar un aspecto igual o más importante que aumenta el valor que posee, conocido como la resistencia. No se podría entender a un estado como Oaxaca sin poner en el centro de este estudio la lucha que ha sostenido contra el poder de las culturas dominantes que han querido erradicar toda manifestación de su diversidad cultural; utilizando desde muchos años atrás la educación como elemento perfecto para aquella dominación.

Ahora bien, para comprender las exigencias dadas en el Estado de Oaxaca es necesario entender qué es lo que ha perdido con relación a lo social, cultural y educativo, para lo cual me remito al trabajo del Dr. Benjamín Maldonado, quien de forma detallada presenta cómo por medio de la conquista se indujeron dinámicas que debilitaron la comunidad, entre estas la escolarización y la enseñanza masificada en pro del avance de la economía del mercado, generando a su vez:

Migración, desarraigo cultural, desestructuración de la unidad económica familiar e individualismo (...) La pérdida de tierras para construcción de obras hidráulicas y de infraestructura, la explotación forestal, el avance de cultivos comerciales como el café y la ganadería sobre las tierras en que antes se sembraba para consumo y el despojo de terrenos de manera legal e ilegal por parte de caciques, que impactan en estas décadas a los pueblos mesoamericanos, no traerían beneficios para ellos sino para los grandes capitalistas. (Maldonado, 2010, p. 75)

Como menciona Maldonado, los dos principales resultados de lo que él denomina como la tercera conquista¹⁴, fue la migración y la lucha de tierras, alcanzando consigo: “la desculturación, es decir

¹⁴ Benjamín Maldonado ubica la revolución mexicana como una tercera conquista, debido a que ésta en vez de mejorar la situación de opresión en la que se encontraban los pueblos mesoamericanos, lo que hizo fue agudizar esa realidad.

la búsqueda de soluciones fuera de su ámbito cultural.” (P. 78) lo que trasgredió a los pueblos originarios, atacando tanto sus territorios como sus valores. Este problema por su puesto tendría una contestación, generada en la década de los 60s y 70s de las primeras organizaciones de los pueblos, destacando el movimiento campesino, a quienes poco a poco fueron uniéndose comunidades indígenas, buscando en conjunto la recuperación de tierras y el respeto de su territorio. Sin embargo, se considera que solo hasta los años 80s se logra una organización en pro de una verdadera reivindicación, respuesta un poco tardía debido a la represión. Es importante mencionar, que si antes se destacaba en especial la crisis agrícola, los problemas se fueron acrecentando como se muestra a continuación:

La tercera Conquista no es sólo una penetración económica o política que rompe las posibilidades de autosuficiencia de los pueblos originarios lanzándolos definitivamente al mercado de trabajo, sino que es al mismo tiempo una conquista cultural cuyos indicadores son muy claros: la reproducción cultural es intervenida por la escuela; las autoridades tradicionales son desplazadas y el sistema de cargos empieza a perder su lógica mesoamericana; las fiestas y mayordomías son desalentadas por su alto costo e incluso suprimidas; las lenguas son acosadas por los hablantes de español; la medicina tradicional es asediada por la medicina moderna. (Maldonado, 2010, p. 80)

En este sentido, las iniciativas en búsqueda del cambio no se dan pensadas sólo para una institución educativa, pues se inicia en el arduo trabajo que consistió en fundar pilares sustentados en la misma comunidad para su propio rescate, devolviéndole el valor a las asambleas comunales, a los concejos de anciano y consigo retomando el estatus de comuneros, que logró en un primer momento hacer que un buen número de maestros y funcionarios retomaran su participación y desempeño en cargos locales (Dietz y Mateos, 2013) convirtiéndose en los primeros pasos de fortalecimiento de las comunidades originarias. Con el fin de llevar al ámbito educativo los principios de la comunidad, se construyeron nuevas propuestas tanto de forma individual como

colectiva, las cuales se dieron a conocer como educación comunitaria (Maldonado, 2010) que buscaría en sus estudiantes una responsabilidad frente a la vida, las prácticas y la identidad de las comunidades.

Con la educación comunitaria o la comunalidad en la educación, se busca la integración de los saberes comunitarios en la escuela, con un sentido de complementariedad; es decir, pasar de la simple incorporación de saberes en el currículo a un diálogo de saberes o formas de pensar en el que no se caiga en superioridad, imposición o subordinación de uno sobre el otro como lo expresa el actual director de la ENBIO, el Doctor Enrique Francisco Antonio quien menciona que:

En consecuencia, se muestra la posibilidad de que exista diálogo entre diferentes formas de pensamiento, sin caer en imposición de la supremacía de una sobre otra, como hasta hoy prevalece: se busca aportar al señalamiento de que es posible hablar de complementariedad de conocimientos en un espacio como lo es la escuela, que ha sido el espacio idóneo para recrear una sola visión de mundo. (Francisco, 2012, p. 4)

Desde esta lógica de comunalidad, autonomía y complementariedad se debe comprender la ENBIO, entendida como un fiel reflejo de los resultados de las luchas del movimiento impulsado por los pueblos y comunidades originarias, en especial por sus docentes quienes no esperaron a la debida intervención del Estado ni se acogieron a los proyectos “alternativos” de la SEP para encontrar las soluciones más adecuadas. Por consiguiente, se materializa con la misma ENBIO los resultados de las luchas sostenidas hasta entonces, la cual se plantea desde la sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y se concretiza el 24 de noviembre de 1999 para abrir sus puertas el día 14 de Febrero del 2000 (Vásquez, Jiménez y Hernández, 2014).

En búsqueda de un desarrollo pertinente en los aspectos lingüísticos y culturales, la ENBIO centra su formación en los saberes comunitarios propios de la naturaleza, la sociedad y la

cosmovisión de los 16 pueblos originarios de Oaxaca que en ésta se representan. Para comprender un poco más sobre su propuesta educativa de los saberes comunitarios retomo las ponencias de Lorenzo, Gómez, Pacheco, Padilla, y Toledo. (2007) y Martínez (2007) (maestros que pertenecen o han pertenecido a la ENBIO) realizadas en el marco del Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural; en las que se enfatiza cómo el saber comunitario tiene que ver con la interacción real con el contexto, además de incluir las experiencias y conocimientos que se interiorizan y ayudan el vivir y existir en la cotidianidad; los cuales, al ser parte fundamental del carácter didáctico y pedagógico de la escuela tratan de relacionar tanto el nivel cognitivo (explicación e interpretación) con el saber previo, ambos obtenidos de sus realidades y elementos socioculturales (Lorenzo, et al. 2007)

En la segunda ponencia dada por uno de los maestros que perteneció a la ENBIO, Félix Martínez Marroquín, se amplía esta idea de Educación en la que se enfoca esta institución, destacando su modelo educativo dirigido a:

Comprender y atender la diversidad cultural y lingüística, fortalecer el mantenimiento de actitudes y valores democráticos, propiciar la construcción de procesos educativos pertinentes e incluyentes, fomentar el respeto a las diferencias tanto como el reconocimiento y el aprecio de otras identidades, además de una disposición para la convivencia con otros estilos culturales, recuperar la sistematización de la cultura particular y la pertinencia de materiales educativos, así como los contenidos interculturales y las metodologías en ámbitos culturalmente diferentes. (Martínez, 2007, p. 274)

Pero para este tipo de educación se propone un nuevo docente que en palabras de este maestro debe tener tres actitudes principales que consisten en: “su compromiso con la causa del pueblo, la tolerancia y estimación de lo diferente y, la apertura al mundo.”(Martínez, 2007, p. 272).

Finalmente, se destaca de este recorrido de resistencia el saber de los maestros que han puesto todos sus esfuerzos en pro de un cambio en la educación, para pasar de una homogenización

a la libertad de poder llevar a sus escuelas, no aquello que se les ha impuesto y sí lo que les ha pertenecido durante miles de años, sus saberes tradicionales, su cosmovisión, su relación naturaleza-hombre, el sentido de lo que algunos denominan vida. Es por esto que las contiendas que se han desatado van más allá de ir en contra de los intereses de orden estructural; puesto que, lo que éstas reflejan son las búsquedas incansables de los grupos por estar incluidos en la sociedad sin tener que despojarse de todo lo que los constituye como tal, es lograr ser reconocidos con sus particularidades, convirtiéndose en una lucha con un carácter social, al igual que político. (Bautista y Briseño, 2010).

Se puede entender entonces a los maestros y el saber comunitario como dos de los grandes pilares para comprender las concepciones de la educación bilingüe intercultural o más bien la educación desde y en la comunalidad reflejadas en la ENBIO; y de los cuales pretendo dar cuenta en esta investigación por medio de la representación del saber pedagógico, que sin duda ayuda a destacar todas las experiencias y prácticas que han configurado el Ser maestro y les han permitido traer a la escuela toda la carga simbólica de los saberes que se construyen en comunidad y que a su vez logran que esta institución trascienda a otros niveles de comprensión e interiorización de las lenguas y las culturas pertenecientes de Oaxaca.

Cierre del capítulo

La información que se despliega en el capítulo da cuenta de la complejidad del contexto en el que se realiza esta investigación, partiendo desde las condiciones que otorga el estado de Oaxaca en el que se muestra no sólo su riqueza cultural y lingüística, sino también su dinamismo en los movimientos sociales y políticos, aspecto que ha permitido a los pueblos originarios avanzar en el reconocimiento, respeto o garantía de lo que históricamente les ha pertenecido, pero a su vez, en medio de las luchas también han quedado muchas marcas o grietas por restablecerse. Ambas condiciones, la diversidad y la resistencia se han adoptado y persisten en la ENBIO.

Aunado a las características descritas anteriormente se da la comunalidad como el componente que ha ayudado a las comunidades de Oaxaca sostener lo que las constituye y organiza, componente que sin duda también se adhiere a las prácticas dadas en la normal y explica el entendido de educación que se pretende alcanzar. La notabilidad que posee la comunalidad se debe a que es usada al interior de la normal como el modelo en el que se puede reflejar sus identidades, convirtiéndose en un anclaje de la cultura escolar y comunitaria, impidiendo que la formación dada en la ENBIO decline o aterrice erróneamente falsos modelos y propuestas que han intentado impulsar los organismo internacionales y el Estado como tal.

Dentro del contenido de este capítulo tendría que observarse con detenimiento el papel que juega el Estado no para abonar a este impulso de reivindicación y fortalecimientos de las culturas y lenguas, sino más bien por su papel obstaculizador desde sus ilusorios bosquejos de una educación intercultural, pues en ellos se muestra un efímero interés frente a “lo diverso” pero utilizado lamentablemente para penetrar en la exclusión como bien lo plantea Maldonado “La interculturalidad aparece así como el aprecio selectivo por la diferencia superficial y estereotipada.” (p. 53).

Para concluir, en el capítulo se exhibe la manera en que el Estado ha tenido suficiente ventaja gracias a que ha utilizado a los mismos integrantes de los pueblos originarios para dar cumplimiento de su objetivo de uniformidad por medio de la educación, colocando mucho empeño en la profesionalización del maestro basada en el debilitamiento de la identidad; así pues, la formación del maestro presenta, por un lado, una ausencia total de su conformación como sujeto originario y por otra parte, una subordinación de su cultura propia para el resplandor de la cultura nacional.



Cárdenas, E (2018). Ritual realizado en la ENBIO en el marco de su XVIII aniversario. [Fotografía].

**CAPÍTULO IV.
CLAVES PARA LA RECONFIGURACIÓN DE UNA
EDUCACIÓN BILINGÜE E INTERCULTURAL:
REPRESENTACIONES DE LOS MAESTROS DE LA
ENBIO**

En el presente capítulo se aterrizan los aspectos teóricos metodológicos que se han desarrollado en el transcurso de la investigación, vinculados a las experiencias y construcciones propias de los maestros que han sido compartidas con el fin de ponerlas en discusión y propiciar un ejercicio de diálogo, interpretación y análisis. Es así que dentro de este capítulo se encuentran las configuraciones realizadas durante este proceso; por lo cual, se invita que se comprenda no como una exposición de hallazgos, sino como el punto de partida para la reconstrucción de nuevas propuestas de formación e incluso dar continuidad de la educación alternativa que ha estado latente dentro de las prácticas de sus propios actores, los maestros, concibiendo con éstas los fundamentos necesarios para el acercamiento a la realización plena de una educación bilingüe e intercultural.

La lectura que aquí se propone busca dar cumplimiento con un tipo de investigación comprometida con las transformaciones sociales y los proyectos alternativos, con aquella investigación que en palabras de Morín (2002) se direcciona a la actividad del pensamiento y reflexión que en últimas desea la cimentación de un conocimiento complejo; es decir, la búsqueda incansable del sentido de aquello cambiante y dinámico – de lo vivido –, de aquella realización de un todo que se resiste a ser fragmentado; es pues un proceso que logra su realización pero no culmina con las palabras expuestas en estas páginas; sino, que da paso para ser entendida como un espacio para el abordaje de otros conocimientos libres del autoengaño e ingenuidad de lo no fundamentado u acabado.

A continuación se encontrarán las representaciones frente a la educación bilingüe e intercultural que los maestros de la ENBIO han hecho dentro de su trayectoria docente y que han logrado perfeccionar por medio de la reflexión de sus propias prácticas. Para el análisis de dichas representaciones se hizo uso de las entrevistas y de la observación de los cursos impartidos por

estos maestros, al igual que sus producciones escritas, divulgadas por diversos medios como artículos en revistas académicas y memorias de congresos¹⁵.

4.1. Interculturalidad y Comunalidad: alternativas para una educación bilingüe e intercultural

Considero pertinente iniciar este apartado con la siguiente cita de dos de los maestros ya jubilados de la ENBIO, para abrir la discusión sobre la manera que han concebido una educación bilingüe e intercultural, la cual está inmersa y establecida desde dos grandes representaciones, **la interculturalidad y la comunalidad**, que al ser puestas en diálogo y ser abordadas dentro de la institución llamada escuela, se convierten en preceptos pedagógicos; es decir, fortalecen consigo su sentido formativo:

Tenemos, en realidad, una serie de prácticas en la escuela que expresan formas culturales que se han convertido en preceptos pedagógicos de la comunidad escolar que bien podemos llamar interculturalidad en la comunalidad. Es necesario hacer una revisión de dichas prácticas para mostrar cómo entendemos la interculturalidad desde la formación de docentes bilingües e interculturales y la organización de la docencia en los pueblos originarios. Estos conceptos no son abstracciones solamente, sino que se han sistematizado a partir de lo que vemos que existe en los pueblos indígenas de nuestro estado. (Reyes y Vásquez, 2008, p. 89)

Es preciso entender estas dos representaciones, la interculturalidad y la comunalidad, como la orientación de la propuesta de una educación bilingüe e intercultural, debido a que ambas se configuran e interiorizan (toman relevancia y significado) desde el universo simbólico cultural, encontrado inicialmente en la cotidianidad de los pueblos originarios y que conforman a su vez las identidades de los sujetos pertenecientes de dichos pueblos.

¹⁵ Ver tabla 5 y los apartados 2.3 y 2.4.

Con esto en mente procederé a examinar minuciosamente el alcance de la representación de interculturalidad y comunalidad en la educación; especialmente sus fundamentos, en este caso obtenidos por medio de la interacción y complementariedad entre las aportaciones de los maestros de la ENBIO y la de investigadores e intelectuales no indígenas. Para esto he captado las características principales de la perspectiva de: la interculturalidad crítica (Walsh, 2002, 2009 y 2010), la educación comunitaria (Maldonado, 2010 y 2015), la comunalidad e interculturalidad en la educación (Dietz y Mateos, 2013) y la interculturalidad en la comunalidad (Reyes y Vásquez, 2008):

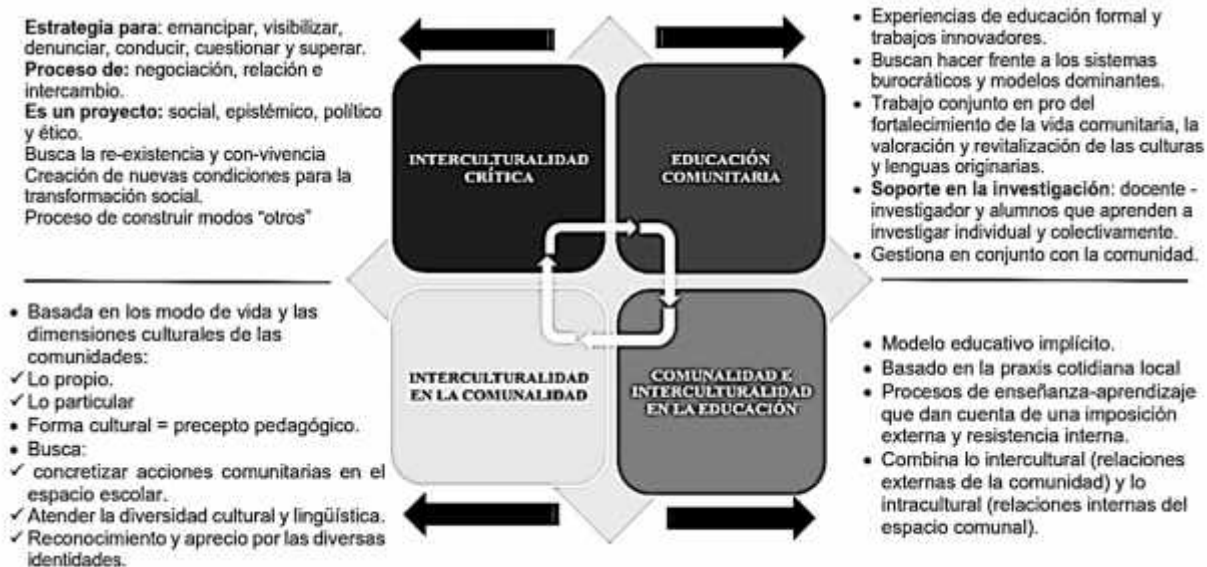


Figura 1 *Perspectivas para la fundamentación de la representación de educación bilingüe e intercultural.*
 Fuente: Elaboración propia, a partir de Reyes y Vásquez (2008), Maldonado (2010 y 2015), Walsh (2014) y Dietz y Mateos (2013).

He seleccionado estas cuatro perspectivas sobre interculturalidad y comunalidad en educación por estar alineadas con los objetivos planteados en la ENBIO y ser lo más cercano a lo que se visibiliza en las prácticas de los maestros de esta institución. Con esto no hago referencia a un aterrizaje fiel de cada una de éstas, sino a una serie de relaciones entre estos cuatro planos que pueden ser entendidos como el sistema de elementos en común con el que cuentan los maestros para su

cimentación de representación. Ahondaré entonces en la representación de educación bilingüe e intercultural de forma vinculada con estas cuatro perspectivas expuestas en la figura 1.

Con lo que respecta a la interculturalidad, los maestros de la ENBIO han optado por un punto de vista crítico donde se inicia por ser conscientes de la variedad de discursos que existen al respecto y su debida ubicación según sus intenciones, objetivos y estrategias, señalando de este modo la existencias de múltiples rutas y su capacidad de seleccionar la más acorde según el contexto propio:

“Hay varias rutas; en diversa ocasiones me ha tocado tener asignaturas del trayecto que se llama lengua y cultura, entonces ahí muchas veces a las mismas propuestas de la asignaturas uno le hace adecuaciones. En sí es un gran reto porque la interculturalidad se sitúa desde distintos planteamientos, desde posiciones oficialistas, desde posiciones críticas, y otras que vienen más desarrolladas de contextos europeos y no en el contexto como el nuestro, entonces uno ve esa teoría que puede ser usada, pero ante esta diversidad que tenemos acá no siempre aplica por lo que hay que construir otras formas.”
(Confidencial, Comunicación personal, 9 de mayo de 2018).

Resaltemos de estas cortas líneas un primer ejercicio que está en manos del maestro y es justamente el visibilizar y cuestionar, dos acciones propuestas dentro de la interculturalidad crítica como estrategia, y que se evidencian en el momento en que los maestros se pueden ubicar dentro de uno de los distintos planteamientos que ellos mismos logran identificar. Pero veamos más allá y saltemos a los últimos términos que es “construir otras formas”, estas palabras pueden encerrar el gran desafío que posee la interculturalidad y que revela el mismo entrevistado, en especial por que implica no solo cuestionar las estructuras dominantes como lo advierte Walsh (2005), sino pasar a la creación de nuevas estructuras, relaciones, condiciones y modos de pensar diferente, convirtiéndose en un proyecto y proceso continuo (p.46).

Para los maestros de la ENBIO, la representación de la interculturalidad pensada como un proceso y proyecto implica asumir muchos compromisos, entre estos el favorecer la creación de diversos procesos educativos pertinentes para el reconocimiento de otras identidades y la comprensión de la diversidad cultural. Para no quedarse solo en el entendido de lo diverso los maestros también apuntan su atención al fortalecimiento de valores democráticos y a la convivencia con otros estilos culturales, por medio de una recuperación de las particularidades de las culturas a través de su propia sistematización, elaboración de materiales educativos, contenidos interculturales y metodologías en ámbitos culturalmente diferentes (Martínez, 2007, p. 274.).

Otro de los trabajos inmerso en la representación de la interculturalidad que identifican los maestros, es el de auto-reconocerse, que consiste en saber aceptar y hacerse consciente de los rastros que quedaron de todos esos valores de opresión colonial diseñados, impuestos e instaurados en un sueño de nación y fomentados por medio de instituciones como la escuela, asunto que obliga a los maestros a deliberar sobre aquellas formas dominantes con las que fueron educados y que inconscientemente reprodujeron en mayor o menor medida en su ejercicio de enseñanza:

¿Cómo hacer esa deconstrucción de la identidad cultural? Creo que esto implica poner a las prácticas de re-conocimiento y de re-planteamiento como base de la nueva formación. Lo primero significa que estudiantes y profesores debemos trabajar preguntándonos por lo que la escuela nos enseñó a hacer, a sentir y a pensar. Es fundamental profundizar en el examen crítico de la socialización de que hemos sido objeto a través de la escolarización dominante, para darnos cuenta cabal de hasta dónde y con qué valores y actitudes se deformó nuestra identidad cultural como indígenas, y se nos formó para aceptar y reproducir la discriminación, la subordinación y la enajenación cultural en que vivimos. (Vásquez, 2015, p. 75).

Asociemos esta noción del reconocimiento de sí (re-conocer y re-plantear) a lo que se entiende como el re-existir y re-vivir (Walsh, 2009) y el razonamiento propio (Maldonado, 2015), pues

ambos aunque pudieran pensarse como algo asequible contienen consigo un plan complejo y un tanto ambicioso, en términos de que implica, según estos autores lo siguiente: 1. Consciencia de sí frente a la exclusión, negación y subordinación de la colonialidad y la modernidad, 2. Acciones en pro de la humanización individual y colectiva, 3. Direccionamiento a la liberación y, 4. Transformación social (nuevas formas de pensar el saber y el poder).

Veamos entonces, que al hablar de representación de la interculturalidad (ser consciente, posicionarse, crear otras formas, favorecer procesos educativos y vivir una deconstrucción de identidad cultural), implica una ardua tarea por realizar; por lo que no se ignora una de las preguntas que pueden saltar en muchos de nosotros y es: ¿Cómo lograrlo?. Bien, los maestros están firmemente convencidos que todo esto es posible si fijan su atención y unen sus fuerzas en beneficio de la vida y organización social comunal y su vinculación con las escuelas:

De acuerdo con la educación que nosotros suponemos que se quiere en los pueblos originarios y de acuerdo con las necesidades de formación de docentes en el estado de Oaxaca, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca entiende la educación intercultural como aquella que atiende las necesidades educativas de los pueblos indígenas desde la comunalidad, esto es, desde una concepción de la educación que pone en el centro de la formación la forma de vida de las comunidades indígena desde diferentes ámbitos, tales como su cosmovisión, la organización social, las prácticas comunitarias y las diferentes actividades vinculadas con la vida y organización social de la Comunidad. (Reyes y Vásquez, 2008, p. 89)

La interculturalidad es una acción educativa muy distinta a como se entiende en los discursos que vienen de los libros o de las visiones que vienen del centro del país. (...) Para nosotros la interculturalidad no sirve de mucho en tanto no se convierta en una forma de concretar, potenciar y proyectar la organización social y vida al interior de nuestra escuela que refleje ese esfuerzo de que el trabajo colectivo sea el centro de la formación de la vida comunal al interior de la Normal. La interculturalidad la entendemos como formación docente en la comunalidad, donde la forma de construir el conocimiento, los aprendizajes,

la toma de decisiones y la forma de pensar de nosotros y nuestros estudiantes se constituya en un sujeto colectivo que toma decisiones y actúe en grupo, más que actuar solitariamente al capricho del trabajo individual. (Vásquez, Jiménez y Hernández, 2014, p, 148-149)

Como se puede observar desde las afirmaciones elaboradas por lo maestros, los aspectos que envuelven la interculturalidad están íntimamente relacionados con la comunalidad. Por esta razón la mira que antes estaba puesta solamente en la escuela ahora se comparte con el espacio de la comunidad, específicamente por su poder de resistir frente a la dominación: “La vida comunal se vive en el seno de las comunidades, y es entonces la comunidad el escenario principal de la lucha de dominación y resistencia.” (Maldonado, 2015, p. 119). En este sentido y siguiendo este autor la representación de la comunalidad en la educación va a ayudar de manera puntual a replantear el modelo educativo existente (hegemónico) a un modelo alternativo-contrahegemónico que no sea excluyente, discriminatorio, uniforme, etnocida, inequitativo y centralista:

Tabla 10
Modelo alternativo o contrahegemónico

Características	Aspectos que se perciben	Por tanto:
No excluyente	Del conocimiento Local	Articula los conocimientos universales en torno a los conocimientos locales
	De la participación familiar	La familia y los sabios locales son también protagonistas en el proceso educativo
	Del entorno escolar	Es fundamental el conocimiento del entorno comunitario y regional
No etnocida	Contra la lengua indígenas.	La lengua materna es la base del trabajo en el aula y se fomenta que sea la lengua indígena
	Contra la cultura de los pueblos originarios	La organización escolar y del aprendizaje se hace considerando las formas y tiempos de la cultura local
No discriminatorio	De la educación “informal”.	Se demostrará que una educación bilingüe o políglota es de alta calidad
	Docentes de bajo salario.	Se pugnará por que los salarios sean acordes a la calidad del trabajo
	Falta de formación específica de docente	Es fundamental la autoformación personal y en colectivos, como docente y como investigador.
	Niega u obstruye los derechos educativos de los P.I.	Es la concreción de derechos ganados

No centralista	Planes nacionales sin flexibilidad regional, metodológica, ni temática	Los planes y programas, articulados con los nacionales, deben tener flexibilidad
No uniformador	Privilegia lo nacional (lengua, identidad, cultura, historia, ciudadanía)	Permite entender lo nacional en torno a lo comunitario
Equitativo	Privilegia otros niveles, margina lo rural y niega el derecho a educación indígena en ciudades	Pugnará por tener escuelas de educación indígena en las ciudades y actividades de extensión del modelo
De construcción de saberes	El docente como catedrático (Freire = educación bancaria)	El docente es asesor, facilitador o acompañante, y además es investigador
	No se basa en la investigación	La investigación es la base pedagógica del aprendizaje.

Fuente: Maldonado (2015, p. 121).

He optado por dar un espacio para presentar este modelo alternativo o contrahegemónico (Maldonado, 2015); ya que, resume las metas que los mismo maestros se han propuesto y han incluido dentro de su representación de educación bilingüe e intercultural, que consiste que a través de la relación interculturalidad-comunalidad puedan permear la escuela y hacer de ella un lugar estratégico para la continuidad y perduración de las acciones comunitarias. En este caso se podría discutir tanto la concepción de escuela como la de sus propios objetivos, pasando a ser ahora un lugar compartido, transformado y creado desde y para la colectividad.

Esta búsqueda y creación de las representaciones se han originado desde el mismo proyecto inicial de la ENBIO, las cuales sobreviven y se fortalecen precisamente gracias a los compromisos de los maestros frente a la formación de los sujetos inmersos en la cultura, lo que ha hecho que su trabajo vaya más allá de una institución educativa; es decir, alcance trascender y articular esos diversos escenarios. Lo anterior se puede corroborar con un acercamiento a las elaboraciones de los alumnos egresados de esta institución como es el caso de Rolando Sánchez y Rubén Gijón, quienes en conjunto agregan a esta representación de la interculturalidad su abordaje como práctica caracterizada por el diálogo y la reflexión:

La interculturalidad como diálogo, tiene que ver con una praxis de interdependencia social, cultural, cognitiva y de derecho propio a las libres manifestaciones de construcción del

conocimiento en diversos escenarios (escuela, comunidad, ancestralidad, etc.) entre los individuos y la sociedad. La interculturalidad como práctica la remitimos a la práctica educativa del docente, donde se dejan entrever las relaciones que se establecen entre individuos y acciones tanto dentro como fuera del aula. (Gijón, Ángeles y Sánchez, 2016, p. 142)

Ahora veamos, si la representación de la educación bilingüe e intercultural tiene como tarea concretizar el orden social desde el trabajo colectivo y la forma de vida comunal en la escuela, entonces, a mi modo de ver, no solo se puede apoyar de la relación interculturalidad-comunalidad sino de otras representaciones como lo son; **los significados, la complementariedad y la autonomía**; las cuales, los maestros han identificado y profundizado en sus saberes y prácticas de forma contundente:

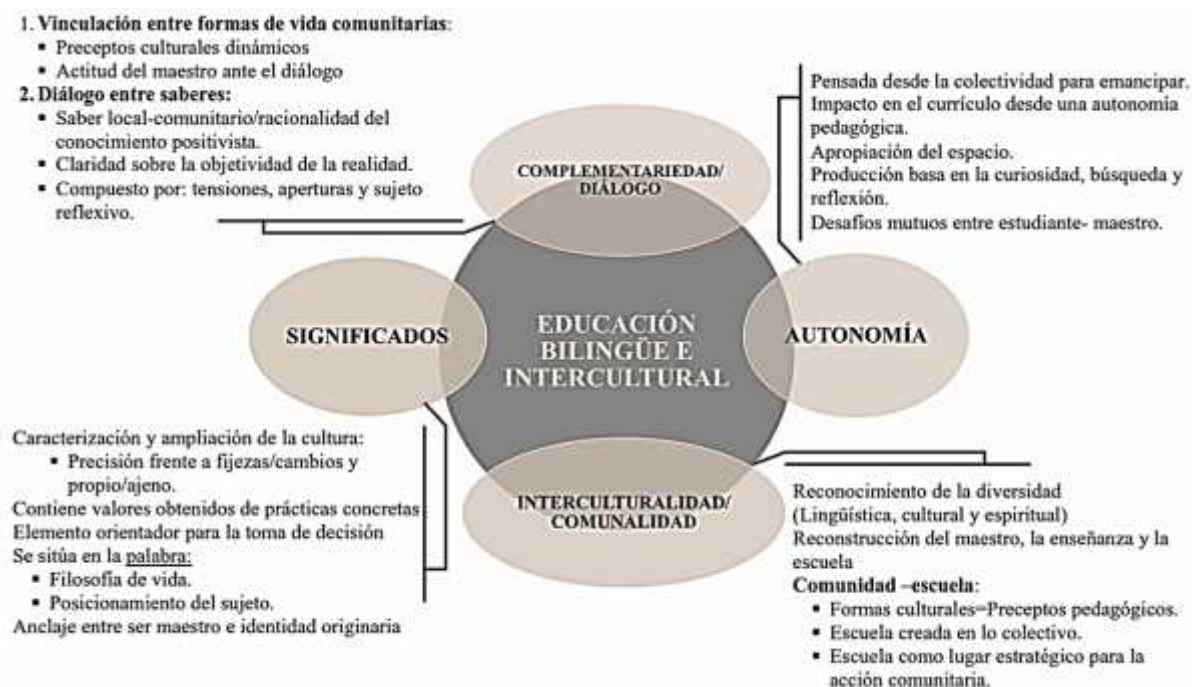


Figura 2: Representación de los maestros frente a la educación bilingüe e intercultural.

Fuente: Elaboración propia

A continuación se caracterizarán cada una de estas representaciones con el fin de detallar su relación y aportaciones a la educación bilingüe e intercultural.

4.1.1. Representación de los significados.

Como es sabido, al hablar de una educación bilingüe e intercultural se hace referencia a contextos y culturas determinadas, compuestas y organizadas por múltiples significados, es por esto que al hablar de la ENBIO se observa la manera en que muchos de los significados de las comunidades son traídos a las escuelas para ser detallados e intentar relacionarse dentro de los procesos pedagógicos e incluso reconocer su capacidad orientadora. En esta ocasión se desarrollarán cuáles son las funciones principales de la representación de los significados y su pertinencia dentro del espacio escolar, para lo cual se iniciará por medio de uno de los enunciados dado por una de las maestras de esta normal.

“Los significados de cada cultura es un respeto, es una **visión hacia el futuro y el pasado**. Esa parte me ha impactado, desde que tú decides sobre tu hija que lengua primero va a aprender, son **decisiones** que incluso en lo personal trasciende y que la cultura me ha enseñado a mirar de otra manera. Esto no me lo exige el plan, el programa, incluso la profesión, pero si es una forma que yo misma he adoptado, los significados, la cosmovisión como dicen otros. (...) ser originarios de una comunidad te da ciertos valores como el respeto, si hay una persona que vende en la banqueta no le puedo tutear por el respeto que me enseñaron los pueblos, cosas que no puedo explicar en la universidad pero vale la pena ese respeto que no lo aprendes en los libros, sino que **lo aprendes en las culturas, al convivir**”. (M. Hernández, comunicación personal, 11 de octubre de 2017)

Se puede distinguir desde esta expresión que la representación de los significados accede a que los sujetos de formación puedan ampliar su visión de las culturas a partir de su estudio ligado a un espacio y tiempo, con esto los estudiantes vislumbran con mayor amplitud las particularidades de cada una, iniciando por un recorrido en el tiempo (pasado-presente) en el cuál pueden diferir y explicar los cambios de la comunidad, sea propia o en la que se desenvolverán como profesionales. Los cambios darán cuenta a su vez de lo que permanece y qué de eso que ha perdurado es algo

propio o adquirido, pudiendo así profundizar en los procesos de transformación y apropiación en las que constantemente se encuentran los sujetos en relación con la cultura.

Por otra parte, los significados son una representación relacionada estrechamente al espacio, debido a que sólo en un lugar en específico se puede hablar de un significado y su manera de incautación, como bien lo menciona la maestra hay valores que sólo se obtienen y se comprenden dentro de la comunidad y por medio de la convivencia, esto implica contar con un lugar con rasgos muy distintivos y una práctica continua de la que no se puede distanciar los sujetos. Sería prudente decir que pese a que el espacio al que se está refiriendo es la comunidad y no la escuela, se tendría que recordar que esta destreza de convivir ya ha sido interiorizada por parte de los estudiantes y maestros por medio de sus experiencias previas y ahora lo que queda es hacer de las habilidades o valores adquiridos algo competente para la enseñanza.

Otra de las cosas vinculadas a la representación de los significados es la toma de decisiones, pues como se ha traído a colación estos trascienden a muchos espacios y aspectos pertenecientes al sujeto, consiguiendo de este modo direccionar no sólo la práctica pedagógica, sino también orientar las decisiones enmarcadas en el ámbito personal de los maestros. El trascender justamente ayuda a que gran parte de los maestros tengan muy presente los significados y los pongan en el centro de la enseñanza, debido especialmente a que les permite mantener su identidad originaria; ya que, un solo significado es utilizado como el anclaje que les posibilita un ir y venir en el tiempo para recordar aquello que originalmente los ha constituido y les hace pertenecer a una comunidad, además de que les ayuda a enfrentar los acelerados cambios enmarcados en el tiempo presente:

“Yo hablo el Chinanteco desde pequeño y lo hablo hace más de 25 años, había relajos sanos que salían de la lengua. **Una palabra tenía muchos significados** y había palabras que no podías decirlas pues sólo los adultos **tenían derecho** de pronunciarlas, hoy por ejemplo

escuchas a los alumnos hablar de forma cotidiana y pues no sólo es el cambiar las palabras de lengua indígena al español, que no es que este bien o mal, sino que ahora todo el sentido que tiene se está perdiendo; porque la palabra del abuelo es con todo respeto y **tiene toda una filosofía** enorme, incluso al momento de pronunciar una sola palabra (ni siquiera en una oración) y esa palabra hoy tiene una connotación totalmente distinta.” (D. Agustín, comunicación personal, 11 de mayo de 2018)

Al llegar a este punto se pueden distinguir que mucho de la representación de significados se ubican en las palabras, éstas no entendidas como un término poseedor de una definición o una serie de exposiciones de criterios, pues al contrario la palabra a la que hacen referencia los maestros de la ENBIO da cuenta de toda una filosofía de vida que implica tener un conocimiento y saber construido basado en la esencia de la comunidad y, que gracias a su nivel de dominio se obtiene un lugar de enunciación, que determina a su vez la identidad del sujeto. Es por esto que se logra distinguir el derecho de la palabra y la posición de quién la pronuncia, en este caso la representación del significado daría cuenta si se trata de un padre de familia, de un maestro, de una persona de respeto o del sabio de la comunidad.

4.1.2. Representación de complementariedad y diálogo.

La representación de la complementariedad propuesta por los maestros de la ENBIO se identifica desde su esfuerzo en abandonar la simple incorporación de contenidos, incorporación que ha hecho del currículo un elemento en el que se inscriben una serie de temáticas exhibidas de tal modo que aparentemente conservan su coherencia y concuerdan entre sí, pero claro, ignorando los ajustes forzosos que esto conlleva. Conviene distinguir entonces, cómo la representación de la complementariedad busca crear otras maneras de enseñar y aprender, gracias a que aterriza en la educación bilingüe e intercultural la existencia tanto de otros modos de pensar y conocer, como las múltiples formas de vida de las comunidades, esas otras realidades que han sido medianamente excluidas.

Se puede distinguir que la representación de complementariedad se mueve en dos dimensiones: en primer lugar, aquella que tiene que ver con la relación entre las numerosas formas de vida de las comunidades indígenas con la cultura escolar, y en segundo lugar, aquella que se dirige a poner en diálogo otros modos de saber. En relación a la primera dimensión, se puede hablar de la adquisición de valor que obtiene la diversidad lingüística, cultural y la espiritualidad (ritualidad) en la educación; pero por supuesto reconociendo en un primer momento que estos preceptos culturales no son estáticos, lo que requiere que sean leídos y entendidos desde su historicidad y desde sus movimientos dentro de la relación de espacios, escuela -comunidad:

La escuela como tal debe aprovechar y convertir estos saberes comunitarios en contenido central durante el proceso de enseñanza y aprendizaje, permitiendo contextualizar y favorecer los propósitos fundamentales de la educación primaria en el medio indígena. Esto implica reconsiderar que las prácticas culturales sufren modificaciones y no caer con aquellos saberes con característica de etnocentrismo cultural, sino centrarse en el “aquí y en el ahora”, entendiendo que la cultura no es estática sino que se encuentra en un proceso dinámico y de transformación con el transcurrir del tiempo. (Lorenzo, Gómez, Padilla, Pacheco y Toledo, 2007, p. 136-137)

Recapitulemos brevemente las características de estos preceptos culturales, puesto que son las particularidades que adoptan los saberes comunitarios y que se buscan conectar por medio de la complementariedad con lo ya establecido (currículo oficial). Son pues los preceptos culturales procesos dinámicos, cambiantes que contextualizan la enseñanza y el aprendizaje, ubicando a los sujetos en un medio en particular, en este caso el medio indígena cargado de significados. Pero no es solo la ubicación del sujeto y el saber en el medio (contextualización), sino el desarrollo de capacidades en los maestros para acercarse al diálogo, lo que implica: distinguir las transformaciones, fortalecer y apropiarse de lo que perdura, asumir los nuevos retos y trastocar esos otros modos de comprender los preceptos culturales, tal como lo indica uno de los maestros:

“Es importante lo de antes y lo de hoy, lo puedes combinar sin necesidad de que riñan como dice Bonfil Batalla, lo propio y lo ajeno. Sí es cierto, las cosas de hoy no están funcionando en términos de respeto o responsabilidad, pues ya muchos no tenemos palabra y la palabra antes valía un montón.(...) tratar de hacer una educación distinta es una tarea muy compleja porque no todos asumen el papel como tal; puedes hablar una lengua, pero puede que no te interese recuperar lo cultural, o puede hablar una lengua pero no interesarte aprender una lengua distinta aunque te haya tocado un contexto distinto o, en el caso contrario, no saber una lengua y aprenderla porque tiene todo el deseo de trabajarla y lo haces por tener toda esa preocupación por el trabajo que desempeñas y sobre todo por el interés de aprender cosas nuevas, eso lo platicamos con los muchachos para aterrizar un diálogo bilingüe y en ese diálogo se incluye esos cambios que se perciben. (...) Uno desde esta silla y como maestro, desde el salón de clases, trata de establecer en un primer momento el diálogo, donde si no estás dispuesto a hacer las cosas y sigues haciendo lo que te ha funcionado nunca vas a lograr trastocas esa parte cultural y lingüístico que es tan importante.” (D. Agustín, comunicación personal, 11 de mayo del 2018).

Demos ahora continuidad a la segunda dimensión que tiene que ver con los otros modos de conocer y de saber, en este caso se menciona el saber comunitario debido a que es uno de los ejes centrales de la formación en la ENBIO y es el que se espera poner en diálogo. Ahora bien, ¿cómo y con qué debe dialogar el saber comunitario?, pues bien, éste y las otras representaciones de saber, que ya veremos más adelante, tiene que discutir inevitablemente con esa racionalidad que funda el conocimiento positivista y que comprende el mundo desde las dinámicas de dominación y estrategias de poder. Este encuentro entre estas dos formas de pensar no tiene como finalidad una aceptación y predominio entre éstas, sino más bien deja entre ver la necesidad que tiene el saber dentro de la representación de complementariedad de tener consciencia de esta objetividad de la realidad en la que fuimos formados:

Toda nuestra epistemología moderna está arraigada en esa idea del conocimiento, en la que el concepto vendría a representar lo real, cuando en realidad lo que ha hecho es, a través

de esta objetivación, desconocer lo real y crear una realidad, una realidad que hoy nos avasalla en ese exceso de objetividad, en el cual el sujeto pasa a ser parte de ese mundo cosificado; ese sujeto abstracto y puro que habría de conocer la realidad y a través de esa comprensión científica transparentar el mundo, para darnos un mundo cierto y controlable, trascendiendo al pensamiento mágico de las sociedades tradicionales. (Leff, 2011, p. 338)

El primer paso y el más importante que se da por medio de la complementariedad es el distinguir ese mundo objetivado, “real” y controlable, sin esta reflexión por parte del sujeto frente a esta idea no es posible avanzar en el “diálogo de saberes” (Leff, 2003 y 2011). Para profundizar en esta dimensión de la representación de diálogo, trataré de explicitar sus principales características, para lo cual he intentado de no caer en una definición de contraste de saberes (locales, científicos u occidentalizados), pues esto sería reducir y simplificar la complejidad que comprende esta representación.

El diálogo de saberes según Leff (2003) en términos generales, contiene tres características esenciales; la primera, son las tensiones dialécticas comprendidas como estos intermedios o vacíos que se dan al momento de posicionar u argumentar las formas de saber, la segunda, consiste exactamente en la apertura que nacen, ciertamente, de las mismas tensiones, el diálogo según este autor siempre está abierto a lo “inefable, invisible y lo que no está presente en el conocimiento objetivo” (p. 20-21). Esta apertura podría ser el centro de atención de la representación de diálogo dado en la ENBIO por ser el punto posibilitador para poner en juego esos otros saberes, propios y autónomos; claro está, que lo que faltaría por observar con más detalle frente a esta segunda característica es ver cómo los maestros han mediado entre los límites externos e internos¹⁶ (Santos,

¹⁶ De Sousa Santos (2010) dentro de su propuesta de ecología del saber presenta la necesidad de establecer límites internos que incluyen las restricciones que imponen cada forma de conocimiento al querer intervenir en el mundo real, mientras los límites externos de forma contraria busca reconocer las alternativas de intervención en la realidad para la creación de otras formas de conocimiento.

2010) del mismo saber. Por último, aparece una tercera característica no menos importante que las anteriores, pues consiste en establecer cómo es el sujeto inmerso en el diálogo:

El diálogo de saberes no se conduce por la fórmula de racionalidad comunicativa basada en significados objetivos y en códigos de racionalidad preestablecidos por un saber de fondo común; el diálogo de saberes es el encuentro de interlocutores que rebasa toda conceptualización, toda teoría y toda finalidad guiada por una racionalidad, que antepone la justificación de una racionalización a la razón y la justicia del Otro. (...) El diálogo de saberes se sitúa en la perspectiva de esta relación de otredad, en su horizonte de trascendencia del ser, en una espera activa con lo impensado y el no saber. (Leff, 2003, p. 24,26).

Como bien prosigue el autor, esta idea de otredad contiene una intencionalidad de creación de otros mundos, esta afirmación por supuesto nos presenta al sujeto de diálogo como alguien capaz de cuestionar y dirigirse a pensar no solo frente al saber, sino frente al hacer pero exactamente saber lo que se hace -acto intencional¹⁷. La finalidad de las cosas y el porqué de su realización se dan no desde un fin utilitario, sino desde el comprender sus propósitos para proyectarse desde las propias realidades y tener una actitud transformadora, convertir la misma educación en una acción de construcción y un escenario de experiencias.

En concordancia con esta manera de entender la participación de los sujetos en la representación de complementariedad y diálogo, se presenta en la ENBIO el reconocimiento de esa otredad, por una parte, al momento de mostrarse de acuerdo con la participación de los sabios de la comunidad dentro de los procesos de formación, y por otra parte, en el instante que se reconoce la necesidad de hacer un intercambio entre espacios académicos para impulsar propuestas de educación propia:

¹⁷ Husserl (1988) define el acto intencional o como también la denomina *noesis*, como los modos de consciencia que los sujetos tienen frente a su existencia y modos de ser; es decir, la manera de percibirse y repensarse por medio de sus fines o motivos, pero este acto intencional genera a su vez un objeto intencional con el que el sujeto va a poder coexistir y por medio del cual va a proyectar e incluso alcanzar su realidad pensada.

(...) más que adecuaciones al programa debemos buscar escenarios donde los mismo jóvenes proyecten ambientes de aprendizaje desde sus mismas culturas, y eso es una lucha que va en muchos sentidos, va primero buscar el diálogo, el diálogo con los que saben más que ellos, porque a final de cuenta una maestra de práctica no sabe más que un padre de familia, la voz del padre de familia es ley en una comunidad.” (M. Hernández, comunicación personal, 11 de octubre del 2017)

"No solo leamos a los intelectuales de este movimiento indígena (sobre todo el latinoamericano), sino que vayamos estableciendo relaciones de intercambio con universidades, organizaciones y pueblos que están avanzando en sus propuestas de educación propias, para aprender de ellos y con ellos. Igualmente, significa que hemos de construir relaciones fuertes de participación en proyectos propios de nuestras comunidades y pueblos indígenas de Oaxaca y de México, como medio para enriquecer y fortalecer nuestras propuestas en la normal." (Vásquez, 2015, p. 76).

Para finalizar, he seleccionado estos dos últimos testimonios dado a que encierran la esencia de la representación de la complementariedad, y es la relación de las formas de pensar y a su vez de existir, mostrando que más que una diversidad cultural contiene consigo un “encuentro de identidades colectivas fundadas en autonomías culturales” (Leff, 2003, p. 36), lo que se traduce a que no necesariamente se hable de diálogo por medio de sujetos que a fuerza deban crear los significados e interpretaciones de la misma manera, o incluso tengan que coincidir en rasgos tan esenciales como la misma lengua o comunidad; pues bien, la autonomía cultural superar este entendido y trasciende a una unión de fuerzas no idénticas o comunes para el alcance de algo imaginado.

4.1.3. Representación de autonomía.

Se puede vislumbrar que las representaciones estudiadas hasta este momento abrigan toda una serie de componentes que no podrían ser emprendidos sin la autonomía; esta última, se reconoce, es un elemento central, muy amplio y un tanto difícil de abordar, esto debido a que la

representación de la autonomía en la educación no sólo se articula con las representaciones aquí expuestas, sino que se asocia a una lucha inmersa en otras estrategias de defensa de los pueblos originarios: “La lucha por la autonomía educativa de los pueblos indígenas aparece como un aspecto primordial en las estrategias sociales de defensa del territorio, la afirmación cultural y el fortalecimiento de las capacidades de gestión local de las familias implicadas” (Baronnet, 2015, p. 86).

Para entender la representación de autonomía tendríamos que ir más allá del intento de definirla, por lo que he preferido abordar sus especificidades en relación con su finalidad y ardua tarea que se le ha asignado. Al hablar de autonomía según Regino (2004), se hace alusión a una capacidad frente a las decisiones tomadas con relación a una variedad de ámbitos, capacidad que incluye tanto la consciencia propia como una apertura para una comunicación positiva con los demás. Esta capacidad comunicativa propia de la autonomía, la lleva a no sólo pensarse desde una libre determinación del individuo frente a su realidad considerada desde lo cultural, político, educativo, territorial, entre otros, sino que hace que esta representación se introduzca en el plano de lo colectivo.

Desde la colectividad, la autonomía se fortalece y consigue un mayor alcance, incluso configura los elementos que le ayudarían a lograr su fin último que se resume en la resistencia y la emancipación, estos elementos también entendidos como derechos son los siguientes:

El derecho de autoafirmación que otorga a los pueblos –indígenas en este caso– la capacidad exclusiva de proclamarse existentes, mientras el de autodefinición les permite determinar por sí mismos quiénes son las personas que lo constituyen; el de autodelimitación les posibilita determinar por sí mismos los límites de su territorio, y el de autodisposición, organizarse de la manera que más les convenga. (Obieta, 1993, citado en López, 2011, p. 79).

Lo anterior nos conduce a observar como muchos de los trabajos en el ámbito de la interculturalidad que hacen referencia de la autonomía, se remiten a la manera que ésta ha sido defendida, especialmente al asociarse con la integridad territorial de las comunidades; lucha que trasciende de lo local a lo regional, como lo afirma Dietz y Mateos (2013) quienes también retoman la idea de “educación autónoma” y “Currículum comunal” de Baronnet (2009) para presentar cómo a través de ésta se busca darle un sentido a la cuestión educativa desde los aspectos locales de los mismos pueblos sin caer en los preceptos dados por instituciones gubernamentales a la educación escolarizada que encerrarían “aparatos burocráticos de intermediación y supervisión institucional, política y sindical.” (Dietz y Mateos, 2013, p.132)

Como se puede observar las direcciones que toma la autonomía tiene que ver más con una representación comunitaria que individual, al lado de ello y acercándonos a la representación de autonomía desde la ENBIO se identifica la aceptación de su abordaje desde la propia comunalidad como lo plantea Maldonado (2011):

Es precisamente la comunalidad la que constituye y es capaz de crear (recrear) las condiciones necesarias para la autonomía: la reciprocidad basada en el principio de la ayuda mutua, el poder en manos del colectivo constituido en asamblea, la voluntad de servir gratuitamente durante años a la comunidad en diversos cargos a pesar de ser onerosos, la defensa de un territorio histórica y culturalmente propio, son elementos suficientes para un régimen de autonomía en condiciones propicias. (p. 48)

Al ubicar la representación de autonomía como algo dependiente de la comunalidad, se debe ahondar no sólo en las condiciones propicias para su realización, sino en el compromiso de los sujetos inmersos en esta visión, dispuestos a la exploración de vías para su reconocimiento. Se podría hablar entonces de esta representación en el momento en que en compañía del maestro “los alumnos han alcanzado una cierta autonomía de hablar en su lengua, hablar de su historia local, contar desde lo que él cree (...) que se puedan olvidar del programa, del plan y puedan entrar en

una investigación más desde lo local.” (M. Hernández, comunicación personal, 11 de octubre del 2017).

Para ampliar esta cuestión de los sentido locales asociados a la educación bilingüe e interculturalidad desde la representación de autonomía, transito en las palabras mencionadas en uno de los maestros, quien sin aludir al termino autonomía creo que obtiene una interesante representación de ésta, que al igual que la maestra mencionada anteriores tendría que ver con un desprenderse de los programas y planes establecidos para pasar a la elaboración de prácticas comunales:

“recuperar la practicas comunales de tal manera que el proceso de formación tenga una orientación, pero desde acá. Siempre he dicho que haya reformas, haya lo que haya, si nosotros tenemos bien definido lo que queremos no importa las reformas, porque al final nosotros podemos adecuar, considerar los contenidos que nosotros creemos que van ayudar para la formación de los jóvenes (...) la reforma del estado no responde mucho a los pueblos y no nos debería asustar, porque al final de cuentas si se cuál es el proyecto de formación, el modelo de formación que estamos siguiendo, no importa lo que venga de afuera, a final de cuentas yo sé lo que hago dentro del aula.” (H. Pacheco, comunicación personal, 12 de octubre del 2017)

Estas consideraciones sobre la representación de autonomía, creo, fundamenta un profundo análisis frente a las reformas, que en últimas han generado en su mayoría una estigmatización del maestro, de la educación pública y otros tipos de educación como lo es la bilingüe e intercultural. Sin embargo, es interesante comprender, cómo frente a este hecho los maestros desde sus representaciones logran en algunos casos, en menor medida, visualizar una autonomía del currículo y otros logran con mayor impacto que ésta se haga realidad desde su autonomía pedagógica.

Estos dos testimonios me permiten añadir unas últimas características de la representación de la autonomía, si vemos en ambos casos los maestros tiene claro los objetivos que desean alcanzar y cuál es el proyecto o el modelo más conveniente para tal propósito; por otra parte, muestran una apropiación del espacio, tanto del salón de clase como el de la comunidad, saben bien que ambos escenarios son propicios para el abordaje de ciertas temáticas o la realización de actividades como la indagación o investigación desde lo local, al igual reconocen que estas acciones impulsadas entre maestro-estudiantes tiene que verse reflejadas en sus producciones, esto último se puede ejemplificar mucho mejor desde la siguiente experiencia de una de las maestras:

“Una niña costeña llegó a mi cubículo y me dijo: “quiero trabajar algo que yo sienta, no quiero que me lo diga el asesor de práctica y que me estén cambiando el asesor de contenido”. Estaba en séptimo y yo no podía atender a los de séptimo cuando recién llegué, “yo quiero trabajar contigo” (me tuteaba) y le dije que no podía trabajar con ella pero ella insistió. Esa niña le gustaba mucho todo lo que era pintura, hacer murales, fue quien dio el primer taller de florecitas mazatecas a las niñas de Tlacoahuaya, sabía de danzas y fue la primera que hizo la muestra gastronómica que ahora se hace en todos los aniversarios, recitaba y no sé qué más hacía, andaba en todo, movió los grupos y logro que fuera su asesora, entonces cuando eso paso le pregunte que quería hacer y ella dijo: “sólo quiero que me des la libertad”, al preguntarle ¿por qué yo? Me dijo: “porque eres la primera pedagoga que llega a la escuela y era pedagogía lo que quería estudiar pero no tenía los recursos para hacerlo porque mis hermanos todos pudieron estudiar, menos yo porque las mujeres servimos solo para una cosa”; hizo un buen trabajo y lo único que quería era libertad y cómo eso me marco. La recuerdo y cuando la veo le digo: ¿sigues haciendo la diferencia?”.(M. Hernández, comunicación personal, 11 de octubre del 2017).

A partir de esta experiencia, se puede distinguir dentro de la representación de autonomía un deseo de libertad que busca el mejoramiento de lo obtenido o creado hasta el momento, en este se cuenta con la curiosidad que mueve al sujeto y lo direcciona incluso a tomar riesgos que le ayudan a desarrollar una reflexión frente a su proceso formativo. Esta búsqueda al ser constante y cada vez

más dotada de un rigor metódico y acompañado de otros procesos como la investigación se convierte, en palabras de Freire (1997) en una curiosidad epistemológica; ahora bien, esta característica hace que la representación de la autonomía en la educación tenga el reto de problematizar las prácticas que se dan en la ENBIO hasta tal punto de dotarlas de sentido crítico.

Si hacemos una última lectura de esta experiencia de la maestra a partir de lo que propone Freire (1997) como pedagogía de la autonomía, se confirma una vez más que la educación, la formación y la enseñanza es una especificidad humana, que no puede ser alcanzada sin la presencia del otro, como la figura del educador que le permita desafiar al educando o viceversa, hasta tal punto de guiarse entre sí para observar, percibir y reflexionar sus propio ejercicio sobre su enseñanza y aprendizaje. Solo así se puede llegar a hablar de un sentido crítico y de libertad de sí mismo, entendida desde la libertad del otro y que se conforma con el otro. Es una relación de responsabilidad consigo mismo y con los demás lo que brinda las condiciones para una representación de la autonomía.

4.2. Representaciones del espacio: lo concebido, lo percibido y lo vivido

Una de las particularidades de la educación bilingüe e interculturalidad es ser una educación pensada desde la multiplicidad de espacios; es decir, es un proceso educativo en la que interfiere las vivencias y aprendizajes que se han alcanzado en la comunidad, en la escuela, la familia y la universidad; este último pensado exclusivamente desde la formación continua de los maestros. Al respecto, conviene mencionar la importancia de ubicar el espacio de representación, porque permite consigo comprender su conformación e identificar al mismo tiempo las representaciones que se crean y se fundan en el mismo espacio.

Ya se ha identificado medianamente las representaciones dadas en la ENBIO, faltaría ver cómo es representado el mismo espacio en el que se han dado dichas representaciones; para lo cual

se hará uso de la obra de Lefebvre (1974) sobre la producción del espacio, exactamente las nociones que este autor desarrolla para definir y configurar el espacio social, nociones que se tendrán como base para la representación de la misma ENBIO.

Empecemos entonces con la definición de espacio, para Lefebvre (1974) el espacio y el tiempo desde la ideología del saber racional y la modernidad, son vistos como objetos o cosas que pueden ser intercambiadas o vendidas, siendo así espacios segmentados o fragmentados: “El espacio de la «modernidad» posee caracteres precisos: homogeneidad-fragmentación- jerarquización.” (p. 58). No conforme con este entendido de espacio, este autor prefiere comprenderlo como una producción social, en estos términos el espacio pasa a ser partícipe de su propia producción y de lo que en él se produce.

Dentro de este marco del espacio como producto social, Lefebvre nos remite a considerar algunas cuestiones como:

1. El espacio como un campo de acción, visto como resultado y parte de las relaciones y prácticas sociales. Las relaciones sociales poseen un sentido de producción (conoce la historia del espacio lo que permite trastocar lo ya establecido o las viejas relaciones para generar algo nuevo) y el sentido de reproducción (se trata de la reconducción de las producciones, tiene el poder sobre su permanencia y de lo que en ella se evidencia u oculta).
2. El espacio está conformado por una integración de múltiples formas y dimensiones, pues posee lo ya existente, lo que hace que las nuevas producciones se den en medio de un sin número de conexiones entre varias de los componentes propios de las estructuras de cada espacio.
3. Es un espacio no fragmentado, pero sí es testigo de contradicciones y conflictos: “Múltiples flujos atraviesan esos espacios. El espacio social comienza a aparecer en su

hipercomplejidad: unidades individuales y particularidades, puntos fijos relativos, movimientos, flujos y ondas, los unos se compenetran, los otros se enfrentan, etc.”

(Lefebvre, 1974, p. 144).

4. El espacio se conforma desde una triada conceptual (Lefebvre, 1974, p. 92) que es:

- a) Las representaciones del espacio (espacio concebido) que se vinculan a las relaciones de producción, al «orden» que imponen y, de ese modo, a los conocimientos, signos, códigos y relaciones «frontales»
- b) La práctica espacial (espacio percibido), que incluye la producción y reproducción, el espacio propio y apropiado. En este se observa con claridad la forma de percibir y de emplear la vida cotidiana, lo cual deja ver los niveles de cohesión, continuidad y competencia en la relación entre los miembros de una sociedad con el espacio.
- c) Los espacios de representación (espacio vivido) que expresan (con o sin codificación) simbolismos complejos ligados al lado clandestino y subterráneo de la vida social, pero también al arte (que eventualmente podría definirse no como código del espacio, sino como código de los espacios de representación).



Figura 3. *Representación del espacio escuela- ENBIO.*
Fuente: Elaboración propia

Desde estas características y en especial desde la triada conceptual propuesta por Lefebvre he tratado de trazar en la figura 3 los aspectos de cada una de las tres dimensiones, los cuales se abordarán con detalle a continuación.

4.2.1. Lo concebido de la escuela.

Como se mencionó en el numeral anterior lo concebido de la escuela tiene que ver con lo que da orden a lo producido, lo planificado y lo que influye en las relaciones de producción, en este caso en el espacio se pueden reflejar algunas contraposiciones o ciertas limitaciones, es pues un:

“espacio concebido (*l'espace conçu*) y abstracto que suele representarse en forma de mapas, planos técnicos, memorias, discursos,... Conceptualizado por los “especialistas” – urbanistas, arquitectos, sociólogos, geógrafos o cualquier otra rama de la ciencia-, es el espacio dominante en las sociedades y está directamente ligado con las relaciones de producción existentes en una sociedad y al orden en el que estas relaciones se imponen. Este espacio está compuesto por signos, códigos y jergas específicas usadas y producidas por estos especialistas. (Baringo, 2013, p. 124)

Partiendo de esta noción se presentará entonces lo concebido desde diferentes conceptualizaciones y re-conceptualizaciones del entendido de escuela, la cual ha tenido que transitar por un sin número de transformaciones que se esperan sintetizar al agruparse en dos direcciones, la verticalidad y la horizontalidad.

Frente al sentido de verticalidad, la escuela se observa como un instrumento de control sobre el tiempo, el espacio y los sujetos; por ejemplo, en la obra de “vigilar y castigar” de Foucault (1975) se muestra un elemento crucial que es la disciplina, encargada de la docilidad del cuerpo, de su sometimiento y utilización, apoyada en la distribución del tiempo que establece modos de ritmos y obligaciones. La regulación del tiempo en las escuelas fue el más claro: “el tiempo medido o pagado debía ser también un tiempo sin impureza o defecto, de buena calidad y por medio del cual el cuerpo debía estar aplicado a su ejercicio. La exactitud y la aplicación son, junto con la regularidad, las virtudes fundamentales del tiempo disciplinario” (p. 139).

Por otra parte y siguiendo a Foucault, dentro del vigilar en las escuelas se opta por el examen implicado directamente al dominio del saber cómo un tipo de poder que tendría que ser intercambiado para garantizar el paso al conocimiento. El examen se convierte entonces en una técnica de objetivación y formalización, generando y haciendo uso de códigos (físicos, escolares, militares, de conducta, etc.) de individualización que alcanzaría a su vez un nivel de homogenización.

La individualización en las escuelas también se entiende como resultado de una estrategia de aislamiento, Fernando Álvarez y Julieta Varela (1991) presentan la manera en que este aislamiento se da primero por medio de una ruptura de las conexiones del niño con su entorno familiar y social, haciendo de la escuela un espacio separado de estos otros ámbitos con el fin de instruir - casi de manera de adiestramiento - a los niños frente a la forma de percibir lo social, los

valores y la moralidad que debían alcanzar. Estos autores muestran con claridad que la individualización se agudiza aún más dentro del mismo salón de clase, pues incluso los cuerpos de los niños deben permanecer distantes entre sí, para lo cual no bastaría con el distanciamiento, sino que se requeriría de la inmovilidad corporal como máximo ejercicio de la individualización, de aquí que se pasa a los premios y castigos y con estos a la sumisión, pero también a la división y a la competencia.

De la misma manera en que se van dando la individualización y el aislamiento entre la escuela y el ámbito social y familiar, se origina la jerarquización expresada en su interior por medio de sus contenidos, niveles, edades, ciclos escolares, perfiles de estudiante, entre otros. Es ciertamente esta jerarquía lo que permite hablar de una verticalidad en la escuela, pues dentro de este tipo de estructura se da un sustento desde una lógica de poder reflejado en prácticas de dominio y coerción, camuflado incluso en la idea de una falsa “negociación” para la “democratización” de la escuela:

La competitividad abierta por el discurso empresarial para la gestión de las escuelas, así como para la venta del bien educativo con objetivos instrumentales de “éxito” escolar ha configurado dentro de la escuela una democratización controlada que se constriñe, en términos generales, a un “eficientísimo participativo” o a una “participación eficiente”. (Batallán, 2003 p.682).

Teniendo en mente estas últimas expresiones de “participación” y “democracia”, daré paso para al abordaje de la dirección de horizontalidad, comprendida como una propuesta contraria a esta dirección vertical de la escuela, por lo que busca otorgarle un nuevo sentido, re-conceptualizarla y evidenciar su vinculación interna entre las distintas culturas que en ella convergen. Como lo advierte Pérez (1995) la escuela es una institución en la que coexiste una cultura pública, académica, social, privada, experiencial y claro está, la escolar, esta encrucijada cultural como lo

llama el autor altera la manera de concebir y apreciar la escuela, pues tendrá que evidenciar un esfuerzo de su parte para logra una interacción y aceptación de los valores que se originan del mismo intercambio, y utilizarlos como fuentes para la transformación de los procesos de producción y reformulación del conocimiento.

Por su parte Pérez (1995) reconoce que en muchas de estas culturas; por ejemplo, en la pública, social y académica sigue existiendo algunos parámetros que se niegan a ver la escuela de otros modos; cuestión que no ha sido impedimento para proseguir con su cambio, lo que se debe a la misma crisis de este mundo científico occidentalizado y a los enormes cuestionamiento frente sus prácticas “legitimadas” que busca imponer en la escuela. Al mismo tiempo en que se debilita este modelo racional, la escuela es traspasada por los significados, las creencias, tradiciones, prácticas y rituales de las vidas que la habitan, pero ahora distingamos de forma más precisa cómo es ese trastocar de la escuela:

Los espacios, los usos, las prácticas y los saberes que llegan a conformar la vida escolar son aquellos de los cuales determinados sujetos sociales se han apropiado, y que ponen en juego cotidianamente en la escuela. Integrados desde la acción individual o, más significativamente, colectiva (de asambleas de padres, generaciones de maestros, grupos de niños), entran en la trama cotidiana como elementos que dan contenido específico a la relación establecida en la escuela. El proceso de apropiación, en tanto vincula al sujeto con la historia, para reproducirla o para transformarla, se vuelve central para la comprensión de la construcción social de la escuela. (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 76)

Como lo mencionan las autoras la escuela es producto de una construcción social en donde se evidencia la interacción de varios procesos sociales, pero lo más importante es la capacidad de apreciar la cotidianidad y convertirla en un fundamento para la apropiación y transformación de estos procesos históricos propios de las realidades en las que se vinculan los sujetos. Otra de las aportaciones que se le puede atribuir a la vida cotidiana en la escuela es el rescate de la

heterogeneidad, la cual contrarresta el entendido de clase dependiente de otras condiciones como el lugar o posición ocupada por el sujeto:

La clase social, considerada como relación histórica y no como agrupación de población, es categoría pertinente sólo en la escala del movimiento social. Este hecho exige la búsqueda de categorías adecuadas a la escala cotidiana, en la que adquiere relevancia el sujeto social particular, sus saberes y sus prácticas. El vínculo más significativo entre la vida cotidiana y la formación de clase, proceso observable sólo a otra escala, no es la “pertenencia” de clase de los sujetos particulares (derivada de ingreso, ocupación, etcétera); se encuentra más bien en los contenidos y los sentidos, generalmente contradictorios, de relaciones y procesos sociales en los que se involucran los sujetos particulares. (Ezpeleta y Rockwell, 1983, p. 73)

Dejaré hasta aquí lo correspondiente al espacio concebido, como se puede ver no entre en detalle en algunos aspectos o acontecimientos sobre la historia de la escuela, ni me sitúe en una tipo de escuela como tal, pues bien la intención fue ubicar algunos rasgos generales provenientes de conceptualizaciones frente a ésta, tampoco puse en este primer momento las representaciones de los maestros, pues es un asunto que según las características de la triada conceptual se tendrán que abordar en las siguientes dos dimensiones.

4.2.2. La ENBIO un espacio percibido.

Desde la triangulación que se intenta esbozar, esta dimensión del espacio tiene que ver con lo que denomina Lefebvre como prácticas espaciales, en las que se integran las relaciones sociales de producción y reproducción, con una inclinación hacia la manera en que los sujetos perciben por medio de su cotidianidad el espacio en el que se hallan. Esta dimensión del espacio es perfecto para mostrar las representaciones de los maestros, quienes desde su ejercicio diario nos ofrecen un enfoque de escuela y de la misma ENBIO, recordemos que en este caso los maestros de la normal

siempre tendrán presentes tanto las escuelas en las que sus estudiantes intervienen, como el mismo escenario (ENBIO) en el que ellos se instauran como maestros.

La ENBIO como espacio percibido concibe la escuela como un lugar en el que sí se pueden pensar otros modos de educar fuera de los modelos instituidos, trasciende al trabajo colaborativo e impulsa otros aspectos como el cultural, para lo cual descentraliza en su interior el supuesto de superación y progreso en la que fue fundada:

"Como lo requiere las escuelas establecidas en contextos indígenas, cuya esencia debe permitir como primer acercamiento atreverse a romper el esquema de trabajo que tradicionalmente se está acostumbrado, transformar el modelo de práctica rutinaria a la que muchas veces se sujeta, modificar gradualmente el paradigma de formación que inicialmente se tuvo o se haya asumido en un proceso de profesionalización, si es que no permite lograr éxitos deseados, estar dispuestos a aprender junto con otros, enfatizando en este caso, el aspecto cultural de los pueblos originarios." (Lorenzo, Luis, Pacheco, Padilla y Toledo, 2007, p. 135)

Seguido a esto, la escuela según los maestros Reyes y Vásquez (2008) también puede ser vista como un proyecto de reconstrucción, intercambio e interacción que de acceso a la negociación de los significados que otorgan las experiencias. Para la realización de este proyecto los maestros sugieren que la escuela confiera espacios para la reciprocidad y la reconstrucción del entendido de cultura, al mismo tiempo en que enriquece las identidades en las que ésta interviene. Para el alcance de este tipo de escuela los maestros que estén a cargo deben ser formados en una institución que emprenda su camino por este mismo trayecto, por lo que la ENBIO se ha atribuido la tarea de fundar un nuevo modelo fuera de la visión instrumental distante de las realidades de las comunidades, por esta razón, la normal según los maestros ha preferido centrarse en encontrar las formas de trascender e impactar, una de esas formas ha sido sensibilizar a sus estudiantes de la responsabilidad, respeto y amor que le deben inyectar a su profesión.

Intentamos, de hecho, que el docente se convierta en un transmisor cultural de la comunidad, es decir, una especie de docente intercultural cuyo centro de su trabajo sea en la comunidad para servirle y apoyarla (...). Para nosotros no sirve de mucho un futuro docente repleto de habilidades técnicas sin rostro ni corazón o que realmente no esté interesado en la formación de la personalidad de los niños. Por eso, como ENBIO, siempre hemos estado interesados en crear un estudiante que tenga amor, cariño y respeto al trabajo que realizan con niños indígenas." (Reyes y Vázquez, 2008, p. 89-90)



Cárdenas, E (2018). Frase expuesta en la explanada de la ENBIO. [Fotografía].

En la fotografía se exhibe una de las frases que se encuentra en la explanada principal de la ENBIO y presenta uno de los principios que posibilitó la misma creación de esta normal y que a la fecha los maestros siguen conservando como uno de sus principales objetivos:

“principalmente la institución fue creada por manos de los propios maestros de educación indígena ante la necesidad de que no había instituciones formadoras para atender la educación indígena, así era desde el principio, después se le fue agregando esto de que sea bilingüe e intercultural. Cuando se crea la institución se hace para atender tres ámbitos fundamentales que son: lo pedagógico, lo cultural y lo lingüístico, se parece de las demás normales por lo pedagógico pero los otros dos elementos hace que se diferencie (...) ese es el deseo de la escuela y es que realmente sirva para que surja una nueva generación de maestros que hagan posible lo que de antaño se ha querido y es que existan maestros que enseñen en dos lengua y que no se privilegie conocimientos y contenido de carácter

nacional, sino que se tenga en cuenta también los conocimientos locales, por eso hablamos de saberes comunitarios y de una educación contextualizada y basada en lo situacional ¿cuál es la situación? Pues las que involucra la comunidad.” (A, Ramírez, comunicación personal, 10 de mayo del 2018).

Por último, frente a la ENBIO se hace evidente un esfuerzo por esta integralidad entre escuela-comunidad –familia, en el que el maestro juega un papel muy importante que inicia en el preciso momento en que él se muestra de acuerdo y asume que la escuela es participe y está en su obligación de marchar de forma simultánea con la vida de la comunidad:

“¿Qué relación tiene la escuela, la familia, la comunidad y el maestro? Yo te puedo decir que una no puede existir sin la otra, en todas, en Oscila por ejemplo si eres nativo del pueblo tu hijo lo primero que aprende es chinanteco. La comunidad es grande y llega muchos maestros de afuera, arquitectos, doctores y abogados que por alguna razón se quedan a radicar y hacen su vida ahí y tienen una familia y lo que hacen es combinar, sus hijos lo primero que aprenden es el español y cuando van a la escuela aprenden el chinanteco y sucede viceversa con los que son originarios del pueblo, eso muestra que lo que sucede en la escuela tiene que ver con lo que se da en la comunidad, por ejemplo en las fiestas es una obligación que la escuela participe y hay comunidades donde ya es una regla o responsabilidad no escrita y el maestro que llegue sabe que tiene que cumplir con ese tequio porque es la vida de la comunidad, y el maestro también aprende que tiene que navegar en la formación de acuerdo a la forma de vida de la comunidad, nosotros no podemos dejar escuela y comunidad aparte.” (D. Agustín, Comunicación personal, 11 de mayo del 2018).

Aunque a partir de los testimonios de los maestros no se puede negar que es significativa la importancia que tiene la escuela y la misma normal, habría que advertir que consigo también existen algunos desafíos que se ponen en discusión entre maestros y estudiantes, como lo es: “en mi escuela, una de las madres no está de acuerdo con que le enseñe la lengua a su hija”, “la maestra no nos permite realizar nuestras planeaciones en la lengua” e incluso “ en mi grupo hay niños de tres distintas variantes lingüísticas que no domino”.

Estas palabras provenientes de algunos de los estudiantes de la ENBIO evidencian que efectivamente en este percibir se contraponen tanto la producción y reproducción de las relaciones sociales, pues estos problemas con los que se encuentra al momento de hacer sus prácticas en los pueblos muestran una escuela que en términos del Francisco (2012) persiste en ser un espacio antinatural; es decir, que conservar su tendencia a una sola visión de mundo, dedicada a la competencia y al del despojo de lo propio. Este tipo de escuela indudablemente es antagónica a muchas de los enunciados de los maestros, lo que no hace que sus representaciones pierdan importancia, sino que al contrario muestra la conflictividad del espacio que es inevitable y por lo tanto solo queda enfrentar.

4.2.3. La ENBIO un espacio vivido.

Para concluir esta triada que me he propuesto obtener, sólo queda por abordar el espacio de representación que implica lo vivido, lo que los sujetos experimentan al mismo tiempo en que habitan y perciben el espacio, en este caso se podría decir que también se circunscribe en lo deseado, lo apropiado y por último el espacio que se ha modificado.

La ENBIO como espacio vivido es:

A. Un espacio de lucha, resistencia y reivindicación: la ENBIO es una normal que nace desde la necesidad de los pueblos originarios por una educación pertinente y como una exigencia por parte de los maestros indígenas, lo que implica ver la normal más allá de un resultado, pues es la certeza, materialización y continuidad de una lucha de años como bien lo expresa los maestros:

"Por más de ochenta años se exigió una atención educativa diferenciada –que no especial- para los pueblos y comunidades indígenas que siempre han estado ahí, en el abandono y la indiferencia de los gobiernos y que, aun así, no lograron desaparecer; como respuesta a esta ansiada demanda de los pueblos originarios planteadas por el magisterio Oaxaqueño

de la Sección 22 del SNTE, en 1998 se concreta el proyecto para la creación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), mismo que fue autorizado bajo el decreto del 24 de noviembre de 1999 (Periódico oficial, 2000) e inicia sus actividades el 14 de febrero del 2000." (Vásquez, Jiménez y Hernández, 2012, p, 146-147)

Ya con sus puertas abiertas la ENBIO dio continuidad a su plan de reivindicación, sin olvidar que debía continuar en pie en pro de su propia defensa y permanencia, lo que ha hecho que no quite su dedo del renglón frente el mantener vivas las lenguas y las culturas, llevándola a tener cada vez más claro sus actividades y organización:

Desde nuestro punto de vista, entre tales prácticas se destacan: el tequio pedagógico y la investigación productiva. El primero, implica que el quehacer de profesores formadores y profesores en formación es un trabajo colectivo comprometido con la defensa de su escuela normal; una participación interesada y esforzada en mantener vivas las lenguas y culturas de nuestros pueblos. Para ello, el trabajo académico y cultural tiene que organizarse y desarrollarse en torno de eventos que se nutran de la participación de las etnias o pueblos presentes en la escuela normal, posibilitando la recreación de las lenguas y de los diversos elementos culturales sobresalientes (los más potentes para la identidad de cada cultura), y el encuentro entre pueblos, lenguas y culturas" (Vásquez, 2015, p. 75)

B. Espacio de re-encuentro y apropiación: no es suficiente con la aceptación e inserción de la cultural y la lengua en la escuela, sino que se requiere estar lucidos frente al estado en el que se encuentran para su debido abordaje, por lo que se puede hablar en ocasiones de una reivindicación u otras del fortalecimiento. Al igual los maestros muestran claridad de los motivos que hacen de la ENBIO un lugar particular, dentro de estos esta la capacidad que le han concedido frente a su acercamiento con las culturas de los pueblos originarios y de otorgar las herramientas para lograr incluso un re-encuentro por parte de sus estudiantes con sus comunidades:

“La ENBIO significa un espacio que puede reivindicar muchas cosas, es la única por lo menos en Oaxaca que puede estar alzando la voz y estar diciendo aquí están los pueblos originarios, aquí se está formando los que van a ir a sus comunidades y tratar de recuperar muchas cosas que hay ahí. La ENBIO es algo muy especial, muy importante y una responsabilidad muy grande. Siento que en esta era global en la que estamos viviendo muchas cosas están cambiando en los pueblos, la cultura se está modificando, los procesos de identidad también y creo que alguien debe hacer algo no para estancarlas, sino para reconocerlas y desarrollarlas a la par”. (H. Pacheco, comunicación personal 12 de octubre 2017).

"El espacio es fundamental, sí es fundamental vivirlo y recrear eso en las personas desde pequeños porque lo mismo pasa con los jóvenes, muchos jóvenes de acá de la escuela ya no crecieron en sus pueblos, viven o crecieron en la ciudad; sin embargo, hablan la lengua pero no conocen la cultura, entonces sobre todo en el taller le pedimos que escriban sobre los saberes comunitarios, sobre los lugares sagrados del pueblo, sobre los lugares encantados, las creencias, trabajamos mucho el espacio y cuando trabajamos el espacio les pedimos que hagan su mapa de la comunidad y que en ese mapa plasmen todos los lugares importantes de su pueblo, lugares donde la gente se concentra porque nos permiten estudiar cuales son las prácticas sociales de la lengua y qué se cuenta y qué hacen en cada lugar, los que han vivido en la comunidad producen rápido, pero los que no, por falta de conocimiento han tenido que ir a su comunidad para trabajar, ellos no pueden escribir y les cuesta más trabajo reencontrarse.” (M. C. Lorenzo, comunicación personal, 9 de mayo del 2018)

Este último testimonio da un claro ejemplo de que si bien existe una dificultad debido a que cada vez más hay un distanciamiento por parte de los jóvenes frente a sus cultura y con esto una dificultad al momento de formarse como maestros, la práctica de ir, de regresar a la comunidad es una práctica posibilitadora para su reparación identitaria.

C. Espacio compartido – comunal: para esta última representación me atreveré a ejemplificar por medio de una de las experiencias que tuve la fortuna de vivir, esta tiene que ver con los festejos de los aniversarios de la normal, en el que se manifiesta el don comunal desde, los

elementos propios de los pueblos originarios, manifestaciones culturales, tequio, la compartencia y la ritualidad:

🚩 Elementos propios de las culturas originarias



Cárdenas, E (2017). Calenda realizada por la ENBIO en el centro de Oaxaca en su XII aniversario. [Fotografía].

Los eventos socioculturales se han desarrollado en fechas significativas como el aniversario de la escuela, en donde han participado todos los grupos culturales mostrando parte de su cultura en los bailes, danzas, música, poesía, teatro, etc. El reto consiste en que estas manifestaciones se conviertan en contenidos escolares que los alumnos puedan utilizar en las aulas. (Martínez, 2007 p. 276)

🚩 Expresiones o manifestaciones culturales



Cárdenas, E (2017). Danza realizada por los estudiantes de la ENBIO. [Fotografía].

Las flores, el incienso, las velas (la luz), las comidas, las frutas, los rezos, la música, las danzas, incluso, las palabras en memoria de los difuntos, son elementos simbólicos que dan realce a esta celebración y nos unen en un espíritu de colectividad que es vital para nuestra existencia comunitaria. Nuestra escuela se nutre cada año al realizar esta celebración con base en las aportaciones, el trabajo, la creatividad y la alegría de los que participamos. Es así como la “convivencia y el disfrute comunal” es pieza fundamental de nuestra identidad cultural. (Reyes y Vásquez, 2008, p. 94)

🚩 Compartencia



Caldo de piedra hecho por maestros y estudiantes de la ENBIO. [Fotografía]. (2017). Recuperado de <https://www.facebook.com/enbio.1/photos/a.183899595369422/372461379846575/?type=3&theater>

La reciprocidad implica que debe haber un equilibrio entre lo que doy y lo que recibo, decir, entre lo que me corresponde ofrecer y lo que el trabajo de los demás me proporciona. En el sistema de mano vuelta escolar o gozona escolar, nosotros asumimos que siempre hay una obligación colectiva en cada una de nuestras tareas en la institución, sea como docentes o sea como estudiantes normalistas. Debemos corresponder, dar, recibir, compartir. (Vásquez, Jiménez y Hernández, 2014, p. 154).

El trabajo mediante el tequio



Tequio en la ENBIO- XIII aniversario. [Fotografía]. (2013). Recuperado de https://www.facebook.com/enbio.oaxaca/media_set?set=a.425889600818913&type=3

Los tequios son parte de las comunidades indígenas en nuestro estado de Oaxaca; así, en la ENBIO los tequios son obligatorios, gratuitos y colectivos. Todos agregamos el ingrediente de entusiasmo que se requiere para que los tequios se conviertan en parte de nuestra comunidad escolar. (Reyes y Vásquez, 2008, p. 93).

Los significados o cosmovisión – Ritualidad.



Pérez, E (2017). Ritual de apertura dirigido por los maestros de la ENBIO. [Fotografía].

Nosotros como docentes indígenas y como estudiantes indígenas sabemos que la diversidad es inherente a la vida misma y a la composición del cosmos. Nuestra cosmovisión nos prepara para entender esto en el sentido en que el orden cósmico y el orden de los hombres tiene integridad, armonía y están vinculados con un conjunto de partes que interactúan entre sí, que se complementan entre ellos aun siendo diferentes. Este es el principio de la diversidad que está en las bases conceptuales y pedagógicas del mundo indígena. (Vásquez, Jiménez y Hernández, 2014, p. 154).

Cierre de capítulo

En el transcurso de este cuarto capítulo se presentó una serie de significados que conforman las representaciones identificadas y entendida como las bases de lo que se puede comprender como una educación intercultural dada en la ENBIO. A su interior se muestra la manera en que los maestros representan y configuran el tipo de educación que se da en la normal y que se espera sea, de una u otra forma, un ejemplo de lo que se quiere frente a la formación para las comunidades originarias.

Según los maestros la representación de educación intercultural pasa por un proceso en el que figura una apropiación de otros aspectos como la diversidad, la cultura vivida, la autonomía, complementariedad, entre otros, que le permiten ir más allá e incluso superar el entendido de la educación integracionista (interculturalidad institucionalizada). En este sentido se evidencia una educación que visualiza más que la sola diversidad y diálogo cultural, pasando a la incorporación en la escuela de las formas de vida y organización social dada al interior de cada comunidad, incluyendo aquellos componentes comunes entre sí y particulares que las establecen.

Ahora bien, estas representaciones no son una propuesta de educación, más bien como se observa en el capítulo hacen parte de la interpretación, reflexión y experiencia de los mismo maestros; es decir, son saberes vividos y resignificados, así pues que se habla de interculturalidad, comunalidad, diálogo, autonomía, complementariedad y significados, entendidas como cuestiones tanto discursivas como experienciales.

Por último, he agregado en este capítulo la manera en que los maestros por medio de las representaciones simbolizan la escuela, convirtiéndola en un espacio adecuado para enriquecer las identidades culturales y consigo reconstruir un proyecto educativo en términos sociales y culturales que dé pie a la negociación de múltiples sentidos. De este modo la escuela se establece como el espacio en el que se cambian los enfoques tradicionales y estandarizados por alternativas en las que existe y se tienen como base la articulación entre escuela-comunidad.



Cardenas, E (2018) creaciones artísticas de los estudiantes de la ENBIO. [fotografía].

**CAPÍTULO V.
LA ENBIO Y SUS MAESTROS:
SU CARÁCTER COMUNITARIO EN
EL SABER Y LA PRÁCTICA
PEDAGÓGICA**

Este capítulo da continuidad al trabajo de interpretación y análisis de las representaciones centradas en el carácter de saber y la práctica pedagógica, mostrando cómo los maestros realizan una serie de ejercicios que se vinculan en especial con el fortalecimiento del saber comunitario. Sin duda este último es un eje orientador y dado a sus característica requiere de un procedimientos para su abordaje y tratamiento pedagógico; es importante aclarar que no solo me quedo con el saber comunitario debido a que emergen o se abordan en la ENBIO otros tipos de saber, es por esto que he optado por el saber pedagógico pues en él se ubican diversos saberes por medio de la relación del sujeto con su discurso y práctica, saberes permeados por todo el sentido y carga cultural que posee dicha Normal.

En el capítulo anterior se mostró las representaciones frente a la educación bilingüe e intercultural y la representación del espacio, la ENBIO, lo que me permite ahora centrar mi atención en las representaciones del saber que se dan en su interior y poder consigo mostrar cómo lo maestros, entendidos como sujetos de representación y del saber pedagógico, han construido una serie de significados frente a sus propias experiencias y por medio de estos se dirigen a afianzar su visión y representación de educación bilingüe e intercultural, considerada pertinente para la formación y la enseñanza en las comunidades originarias del estado de Oaxaca. Al igual se espera mostrar por medio de las entrevistas la relación de estas representaciones con los tres ámbitos del saber pedagógico: ámbito social, disciplinar e individual o personal.

5.1. El saber pedagógico e interculturalidad: en y más allá del discurso

Ya he mencionado en términos generales qué se entiende por saber pedagógico y algunas de sus características, las cuales iré retomando poco a poco para facilitar ver su implicación con relación a la educación bilingüe e intercultural. Iniciaré entonces con algunas de sus particularidades, primordialmente con aquellas encargadas de mostrar su intervención en la configuración de la

práctica de enseñanza y los discursos que ésta posee, y la manera en que adecua dicha práctica al espacio social en el que se subscribe. Estas dos características, la de configuración y adecuación me obliga a no dejar por fuera un tercer aspecto que consiste en el papel intelectual del maestro.

En el saber pedagógico según Zuluaga y Echeverri (1999) habitan y se articulan tanto la pedagogía, la educación y la enseñanza, principalmente evidencian un estrecho acercamiento entre las dos últimas:

El concepto de EDUCACIÓN indica relaciones de la escuela con el Estado, con la sociedad, con la cultura, con la formación (ética) del hombre y se puede RESTRINGIR BENEFICIOSAMENTE su sentido si hablamos de EDUCACIÓN anteponiendo el concepto de ENSEÑANZA; por ejemplo, si hablamos de educación y escuela debemos reconocer que hay escuela porque hay ENSEÑANZA en ella, a tal punto de que si se suprime la enseñanza, la escuela deja de existir. Si hablamos de cultura y educación, tenemos que reconocer que la enseñanza es uno de los medios de transmitir valores y tradiciones, al lado de otras instituciones como son la familia, el entorno social. Es decir, ninguna de estas relaciones (educación-sociedad o educación-cultura) pueden prescindir de la enseñanza en la escuela como campo práctico de donde emergen los objetos de conocimiento para esas disciplinas. (p. 193).

Debo entonces, antes de proceder, dar un lugar al abordaje de la enseñanza debido a que es sustancial tanto en la educación como en el saber pedagógico, en especial porque permite entrever este último y la ubicación del maestro frente ésta, cuestiones que me he propuesto analizar en esta investigación y he mostrado sustancialmente por medio de las representaciones que se han considerado en el capítulo anterior y que complementaré con las que se expondrán más adelante.

Entendamos entonces la enseñanza como una categoría a construir como lo propone el docente Alberto Martínez Boom (1999):

“La enseñanza a la que apuntamos (aquella impensada hasta ahora), más que una práctica particular en un topos (espacio – tiempo) institucional, más que un concepto definido desde

la lógica determinista de la identidad, es por el contrario, un ejercicio azaroso, una actitud vital, a la vez de una categoría cuyo sentido no es otro que la evocación del pensamiento, estableciendo por ello, ya no simples relaciones instrumentales con la cultura, con los conocimientos, el lenguaje, la ética, etc. sino más bien resonancias, disonancias, y aun consonancias con aquellos elementos que la atraviesan.” (P. 170)

Siguiendo esta idea, la enseñanza implica más que el método y la planeación, la enseñanza es comprendida desde elementos que la atraviesan, que según Martínez son los conocimientos, sujetos y prácticas; conocimientos originados en medio del clima afectivo e intelectual que provee el manejo de saberes, conocimiento que según este autor fuera de ser hallados pueden ser situados, tomar posición y ser recreados. En términos de Martínez el pensar en la enseñanza no es el resultado de un sistema o secuencias diseñadas, no es predecible por lo que no se encuentra sometida a un objetivo esperado o conocido, el pensamiento en la enseñanza tiene que ver con aquello impensado:

La enseñanza como posibilidad, como alusión a ese pensamiento del afuera no prescribiría pasos, ni siquiera los insinuaría, más bien MOSTRARÍA para INCITAR: la enseñanza como un MOSTRAR, como un diagrama puesto a la vista y sin ninguna finalidad diferente a la INCITACIÓN. No mostrar caminos ya recorridos, pavimentados que llevan hacia lo esperado; no es una enseñanza programática hacia unos fines delimitados sino más bien una enseñanza diagramática como incitación a lo impensado. (Martínez, 1999, p. 169-170)

Para un mejor entender del mostrar e incitar del pensamiento en la enseñanza, distingamos también el entendido de conocimiento un poco más próximo con lo que corresponde a los pueblos originarios, por lo que parto desde los términos de Villoro (1989) que pone el conocer como algo que transita entre la creencia y el saber para lograr como punto de perfección la sabiduría; la creencia como una disposición para dirigir las acciones, estas disposiciones no nacen con el sujeto se adquieren por medio de una interacción con el entorno y con el otro, posee entonces una

intencionalidad, pues debe estar direccionada por la búsqueda de su relación con todo lo que incluye su cosmovisión o el mundo de los significados, lo que permite determinar su identidad.

Pese a que la creencia es respetada por su papel en la consolidación de los saberes, se admite que ésta no es suficiente para comprender la complejidad que estos poseen, pues se requiere entender su saber hacer como la experiencia inmediata que al ser trabajada continuamente alcanza su reconstrucción y transformación, si así ellos lo desean. De acuerdo con Villoro, los pueblos originarios reconocen que tanto el saber cómo el conocer incluyen una actividad comunitaria (relación entre nuestros propios conocimientos y experiencias con las de los demás) un ejercicio de complementariedad o contrastación que puede ser bien desarrollado desde la otredad. Sin embargo, su anhelo es lograr que se les reconozca un grado denominado Sabiduría, visto como un conocimiento basado en la experiencia que no se puede transmitir bajo las razones o justificaciones objetivas, sino con los asuntos más prácticos y con las actitudes morales que incluso encaminan la vida del sujeto; de este modo, este tipo de conocimiento incluye una concepción de mundo.

Desde esta manera de comprender el saber, tanto la enseñanza como la educación deben obtener un carácter de iniciación y renovación, dispuestas a transitar por múltiples vías que incluso pueden ser propuestas por el mismo pensamiento que en términos de Martínez (1999, p. 171) incursiona en lo nuevo y posibilita otros modos de ver y decir, un pensar en la enseñanza que no es la suma entre teoría y práctica sino las actitudes hacia el mundo y las formas de proceder en el discurso. Bien, estos otros modos de entender el saber no pueden ser alcanzados sino se relacionarse también con el poder, una vez más entendido desde la resistencia:

No se trata ahora de alejar la enseñanza del poder, no sería posible además; se trata de constituir la como punto de resistencia, contra el poder normalizador que constriñe el pensamiento, colocarla en otro diagrama ya no como instrumento de poder y bajo el principio de economía del pensamiento, sino como instrumento contra el poder hacia un

despliegue del pensamiento. Pensar la enseñanza como acontecimiento implica exorcizarla de toda exigencia funcional u operativa, de todo requerimiento que la precise sólo cuando es necesario el afinamiento de una u otra competencia. Será necesario entonces un desplazamiento, una cierta deslegitimación de sus efectos normalizadores para liberarla hacia un territorio donde la agonística, el azar y la incertidumbre, entre el juego del pensamiento. (p. 170-171)

Es oportuno ahora esclarecer el papel del maestro frente a este entendido de enseñanza situado en el saber pedagógico, llevándolo al panorama de lo activo, propositivo y posicional, donde tiene toda una capacidad intelectual para concretizar un saber propio que supera el entendido del contenido. La relación entre el saber y el maestro es viable y se potencializa gracias a que no sólo transita en su imagen como intelectual, sino que la integra con sus valores afectivos frente a su quehacer, lo que lleva al maestro a comprometer el saber con dimensiones como lo afectivo y lo socio-cultural. Según Eloísa Vasco (1999) lo afectivo se expresa en el aprecio del maestro, en su deseo y gusto de profundizar, en crear y consigo renovar su enseñanza, frente a lo socio-cultural se formula en la conciencia del maestro frente a esos otros mundos de socialización dados fuera de la escuela, desde la cotidianidad y que crean saberes extra-escolares propios del estudiante y que bien el maestro debe conocer, comprender y traer a colación.

Ya hemos, pues, descubierto la manera en que por medio de la enseñanza se sitúa al maestro y su saber, lo que implica ir más allá del discurso, por lo que se centra en lograr una consolidación de los sujetos por medio de su propio hacer y a su vez una relación con el poder para otorgarle un carácter autónomo al saber pedagógico. Esta relación entre el hacer, saber y poder no sólo se vislumbra en la representación (ver capítulo 1.1) y el saber pedagógico, sino que también se anuncia en las concepciones de la interculturalidad, particularmente al hablar de diálogo de saberes, como lo plantea Dietz y Mateos (2013):

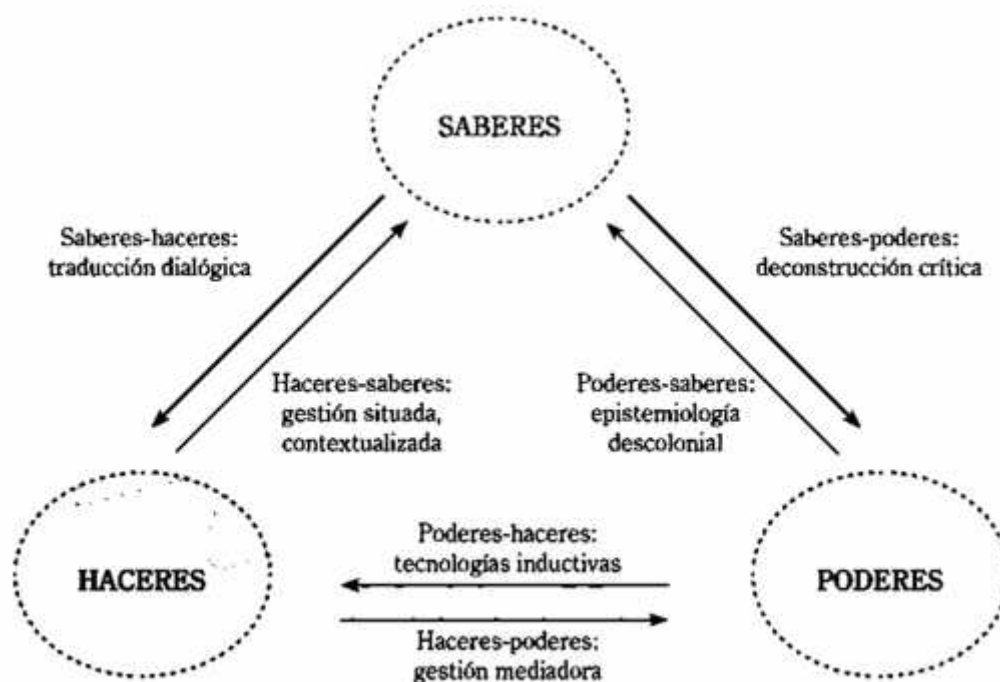


Figura 4. *Saberes, haceres y poderes*.
Fuente: Dietz y Mateos (2013, p. 171)

Como se observa en la figura 4 hay una serie de relaciones frente al saber, hacer y poder; sin embargo, señalaré de forma breve, sin adentrarme en cada una de estas relaciones, los aspectos generales de estos tres ámbitos desde lo intercultural. Pese a que estas relaciones son el resultado de un estudio en la Universidad Veracruzana Intercultural desde una “enografía doblemente reflexiva” y una propuesta metodológica del “InterSaberes” (Dietz y Mateos, 2010 y 2011), lo selecciono y lo presento porque exterioriza de forma muy clara y precisa la transversalidad que debe tener la interculturalidad en la educación, como bien esclarecen estos autores, ésta debe pasar de lo abstracto a lo vivencial y lo más primordial no quedarse en asuntos estrictamente culturales.

A partir de las últimas líneas anteriores, Dietz y Mateos (2013, p.172) presentan en términos generales, en la relación de saberes-haceres-poderes una involucración del empoderamiento de actores frente a su capacidad de análisis y de traducción dialógica, también una habilidad de gestionar y mediar entre diferentes constelaciones de poder con el objetivo de

potencializar diferentes horizontes identitarios y praxis culturales, de crear iniciativas de conocimientos locales situados y contextualizados, además de lograr una desconstrucción crítica del discurso hegemónico y así superar la colonialidad del saber y poder.

Con todo y lo anterior, se puede divisar el laborioso camino que emprenden los maestros al hablar de educación bilingüe e intercultural, no se puede afirmar que todo lo que se ha dicho frente a estas nociones ya se ha realizado, pero sí se destaca el emprendimiento de mucha de estas tareas por parte de los maestros. Retomemos entonces, tanto el saber pedagógico por medio de la enseñanza y el maestro, como la interculturalidad en la educación, y veamos sus intercambios y aportaciones desde la representación de los maestros por medio de la relación del saber-hacer-poder.

5.1.1. Representaciones del saber comunitario en la ENBIO y su proceso formativo.

Existen en la ENBIO dos representaciones frente al saber de los pueblos originarios que son: los saberes especializados- intelectuales y el saber comunitario, para su ejemplificación recomiendo la lectura de éste numeral de forma conjunta con el relato del maestro Rene Molina (Anexo 2) quien habla sobre el tema desde una experiencia de acompañamiento de prácticas.

Con lo que respecta al saber especializado los maestros hacen referencia a éste como un saber “privativo de ciertas familias o de otras gentes que no trasciende a nadie, cuando muere la persona se muere ese saber (...) los saberes especializados podría ser que una sola familia del pueblo sea expertos en hacer un tipo de pan.” (A. Santiago, Comunicación personal 10 de mayo de 2018), aunque en esta parte se destaca su no trascendencia, otro maestro considera que estos saberes incluyen “algo” que puede ser el motivo de la indagación en los estudiantes:

“En algunas ocasiones se escucha: “es que lo que has identificado no es un saber comunitario” y es porque todo mundo hace panes o conchas, pero no todo mundo sabe

hacer un buen pan, pues hay algo de fondo y ese algo es lo que nosotros buscamos.”(D. Agustín, comunicación personal 11 de mayo de 2018)

En ambos testimonios se habla del mismo saber (la elaboración del pan), pero en este último el maestro lo presenta como un saber especializado no sólo desde su carácter privativo, sino como un elemento que aporta tanto a la comunidad como a la formación del estudiante, en el sentido de que es un saber único gracias a que se ejercita y perfecciona por medio de la práctica. Desde este educar del saber especializado podríamos estar frente a un primer nivel de los saberes intelectuales, representados en aquellos integrantes de la comunidad que son expertos en algo y que su pericia frente a ese saber, hace que trascienda y se difunde fuera de la misma comunidad.

Quisiera habla ahora de la segunda representación que es el saber comunitario definido de la siguiente manera:

Podemos decir que los saberes comunitarios son formas en que los hombres y las mujeres interiorizan e interactúan con la realidad de su contexto, con profunda identidad cultural en común, en donde subyacen fundamentalmente la experiencia y el conocimiento, permitiendo así vivir y existir en la cotidianeidad, al mismo tiempo satisfacer necesidades (...) Se sabe que la cultura indígena tiene una riqueza incalculable, donde se manifiestan formas de pensar, habilidades y actitudes que influyen en la vida de las comunidades y pueblos, su sistema de valores, modos de ser, y por ello, los saberes comunitarios son pieza fundamental para el aspecto didáctico y primordial en la realización de las prácticas pedagógicas." (Lorenzo, Luis, Pacheco, Padilla y Toledo, 2007, p. 134)

A partir de esta definición de los maestros y la revisión de una antología realizada en el año 2016 por el maestro Rene Molina y algunos estudiantes de la ENBIO, obtengo las pautas para delinear el saber comunitario; el cual, es representado como un saber situado, inmerso en las prácticas culturales, son conocimientos que se transmiten no sólo desde la oralidad sino desde el hacer, cabe señalar que no es un hacer mecánico, pues si detallamos, cuando el niño o el joven de manera reiterativa acompaña a su padre o abuelo a una de las labores en la comunidad él no sólo imita,

sino que crea por medio de sus ejercicio una actitud y habilidad que a su vez determina una forma de identidad, un modo de ser en su comunidad, esto reafirma que el saber comunitario también ayuda a constituir un sistema de valores. Ya veíamos que este saber es genérico y puede ser tangible e intangible.

Teniendo en cuenta las representaciones de saber en la ENBIO, pasemos ahora a su abordaje desde una secuencia que comparten los maestros y que se compone por tres períodos que son: indagación, sistematización y validación. Examinemos brevemente cada momento, entendiéndolos desde dos direcciones: la primera, como un proceso metodológico de investigación y la segunda, como el tratamiento pedagógico de la representación del saber.

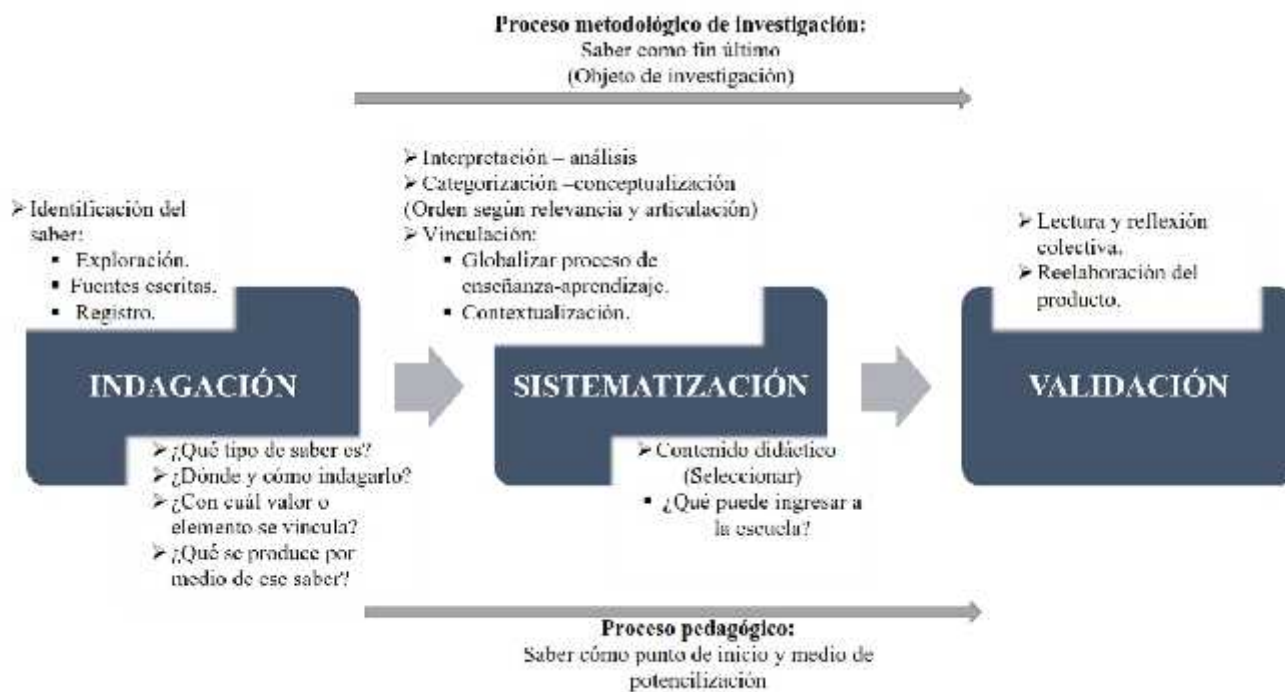


Figura 5. Abordaje de las representaciones de saber de los maestros en la ENBIO
Fuente: Elaboración propia

5.1.1.1. Proceso metodológico de investigación del saber.

El primer paso es la indagación de un saber, que implica según los maestros Lorenzo, Luis, Pacheco, Padilla y Toledo (2007) realizar una actividad de búsqueda de información por medio del trabajo de campo y de la misma investigación acción, pues según los maestros los estudiantes no sólo se quedan en el nivel de observación y entrevistas, sino que intentan desde su primera fase de diagnóstico involucrarse y participar en la comunidad.

Los maestros también manifiestan que la indagación no solo busca identificar un saber sino inspeccionar sobre él por medio de *la exploración* (¿qué conoces las personas de los elementos culturales de su comunidad?) y de las *fuentes escritas* (registros de sucesos, pensamientos, documentos que posea la comunidad y sirvan para ser trabajados como contenidos educativos), de ahí que se pasa *al registro* que comprende la redacción sea de un texto descriptivo o narrativo en el que se rescate todo lo obtenido hasta el momento y sirva como un primer ejercicio de delimitación.

Seguido a esto, los maestros denominan el segundo momento como sistematización en el que se retoma la elaboración alcanzada en la indagación y la lleva al *análisis* para esclarecer e interpretar los contenidos y temas encontrados. Luego se pasa a la *categorización* que implica ordenar dichos contenido según la relevancia, esta categorización varía según la didáctica y disciplina abordada por cada maestro; por ejemplo, vemos (anexo 2) que para el maestro Rene su estrategia es el uso de los mapas conceptuales, en el caso de otro de los maestros hace uso de un “caracol de la palabra”:

“Esta parte de los saberes pienso que es fundamental; por ejemplo, con los de alfabetización estoy trabajando ahorita un material que le llamamos “caracol de la palabra”. Los jóvenes lo primero que hacen es identificar los elementos más importantes de su contexto, de su comunidad y ubicarlos en el caracol según la importancia que estos tienen, cuando ya están

ubicados los jóvenes entran al proceso de la elección de un saber según su relevancia o importante, luego viene la indagación o investigación donde hay que profundizar donde levantan otros materiales. Hay dos niveles que se manejan ahí: uno que es el nivel descriptivo y un segundo nivel que es la conceptualización que ya entra la profundización acerca del elemento, por ejemplo: el guajolote es un animal, un ave, etc. pero dentro del contexto de la cultura zapoteca tiene muchos significados por lo que se ocupa en las boda, para pedir el agua (en los lugares donde están los nacimientos), para pisar la mazorca, para los velorios; es decir, tiene varios usos y significados, y así estamos recuperando la parte cosmogónica de ese saber (...) esto ¿para qué? para que los niños aprendan a leer y escribir en su lengua pero a partir de ese elemento, ese mismo elemento se puede trabajar en distintos niveles de profundidad en los demás grados.” (H. Pacheco, comunicación personal, 12 de octubre del 2017)

Este ejemplo del maestro incluye una particularidad dentro de la sistematización que tiene que ver con la *conceptualización*. Se puede distinguir fácilmente que la parte descriptiva se aborda en el tiempo de la indagación, mientras que la conceptualización es una acción abstracta que requiere la capacidad por parte de los estudiantes de ordenar y articular la información, para esto los maestros se apoyan de las discusiones en clase. En varios de los cursos que observé se exponen las producciones del estudiante para ser reconstruida por medio de las reflexiones colectivas, es importante destacar que no solo el estudiante logra profundizar en su construcción, sino que el maestro también produce un conocimiento con base a ésta y hace del saber del estudiante un material didáctico para el abordaje de su clase (véase tabla 6).

La sistematización finaliza con la *vinculación* entre el saber indagado y los contenidos nacionales, para mayor facilidad lo pueden hacer en una primera estancia con los contenidos establecidos en la asignatura y así poco a poco ir ampliando el saber local, en términos de los maestros ir globalizando el proceso de enseñanza-aprendizaje; esta primera vinculación ayuda a que el saber indagado sea pertinente independientemente del nivel en que se encuentre los niños.

La vinculación coexiste con la *contextualización* dada especialmente en los casos donde los estudiantes realizan sus prácticas en una comunidad que no es la suya:

“¿Cómo se contextualiza ese saber? Bueno el estudiante cada semestre tiene que ir a hacer prácticas de diagnóstico relacionado con lo que están aprendiendo en cada semestre; uno hace una reflexión con relación de dónde vienen, de dónde son ellos y que saben ya de lo que tiene que saber, esta sería una parte de la contextualización, pero muchas veces su práctica no es en su comunidad de origen tienen que ir a otra, entonces ahí es otra fase de contextualización del saber; la primera es lo tuyo y lo que tú ya sabes, lo que ya entiendes o lo que puedes criticar o discutir, la otra es cuando tú vas a la nueva comunidad, la estudias y entiendes ese nuevo contexto; entonces regresas y haces lo que te pide el programa y la teoría.” (Confidencial, comunicación personal, 9 de mayo del 2018)

Finalmente, aparece el tercer momento nombrado por los maestros como la validación, se podría decir que este inicia exactamente con estas primeras reflexiones colectivas entre maestros-estudiantes y estudiante-estudiante que ayuda al intercambio, problematización y aclaración de ideas, pero debe pasar por un filtro más que es la lectura conjunta con la comunidad, sólo hasta ese momento se puede hablar de una validación total. La lectura con quiénes los estudiantes han investigado (padre de familia, sabios de la comunidad, representante del municipio, maestros de las escuelas, entre otros.) ayuda tanto al estudiante para rehacer y profundizar, como a la misma comunidad, pues para los maestros es la manera de devolver o regresar algo a los espacios que han abierto sus puertas, en este sentido la validación reafirma en la escuela el principio de reciprocidad.

5.1.1.2. Proceso pedagógico del saber.

Para el proceso pedagógico del saber tomaré como base los primero dos momentos, indagación y sistematización, colocando otros aspectos distintos a los correspondientes de lo metodológico. Iniciaré con la indagación en la que se presentan cuestionamiento como: *¿Qué tipo de saber es?*, respuesta que se dirige a especificar la naturaleza del saber; es decir, distinguir a que saber nos

referimos (saber comunitario o especializado), pero también definir si estos saberes son propios, apropiados o impuestos:

“El saber comunitario es la vida misma de los pueblos, desde luego hay una clasificación que hacemos entre los saberes propios, los apropiados y los impuestos, pero esta distinción es en términos de ubicación de los saberes, pues a final de cuenta hay muchos saberes que son impuestos pero que la gente los han apropiado y se convierte parte de la comunidad y resuelve sus necesidades; la idea es que ellos y los niños aprendan a hacer más crítico entorno a ese saber, ¿de dónde es, de dónde proviene? y ¿cómo se construye? y tratamos que sea más el saber propio, desde luego acá nos metemos en otra discusión porque ante todo el contacto cultural ya es más difícil distinguir que es propio.” (H. Pacheco, comunicación personal, 12 de octubre del 2017)

Esta discusión de la naturaleza del saber proporciona elementos para solucionar el segundo interrogante que es *¿Dónde y cómo indagarlo?*, pues sencillamente el estudiante al tener claridad sobre el saber con el que piensa interactuar puede determinar fácilmente quiénes de la comunidad pueden ampliar la información deseada, al igual si tiene precisión de su aspecto tangible e intangible sabrá con mayor certeza que técnica de investigación es el más conveniente. En cuestión de lo pedagógico tener claridad frente a qué tipo de saber es, como lo muestra el maestro, permite profundizar en el análisis de la propia comunidad, reconocer qué encierra, qué guarda para sí, qué le ha quedado, de qué se ha apropiado; claro está, que esto requiere de esa capacidad crítica y una suficiente apertura para aceptar otros modos de concebir la cultura y la comunidad.

Otras dos preguntas abordadas desde la indagación es *¿Con cuál valor o elemento está vinculado?* y *¿Qué se produce por medio de ese saber?*, estas se encaminan a la asociación del saber comunitario con los elementos objetivos y subjetivos propios de la naturaleza, sociedad y cosmovisión de los pueblos:

Los saberes comunitarios, entendiendo éstos como los elementos objetivos y subjetivos que identificamos en la naturaleza, la sociedad y la cosmovisión propia de cada pueblo

originario como son los valores filosóficos, culturales, lingüísticos, históricos y étnicos que se han conformado de manera específica; es decir son los conocimientos, habilidades, hábitos, destrezas y actitudes que se han generado al interior de cada pueblo, en el ejercicio de su vida cotidiana." (Lorenzo, et al, 2007, p. 133)

A partir de este enunciado los maestros presentan que el saber implica otros elementos que no se restringen sólo a lo cultural, sino que incluyen otros tipos de valores como el histórico, filosófico y lingüístico, así mismo cada uno de estos tiene una conformación distinta lo que determinará la manera y el nivel de implicación del saber dentro del proceso pedagógico, por eso al hablar de lo que produce (finalidad) se hace referencia a otros conocimientos, actitudes, habilidades, hábitos, entre otros.

Ya sólo resta abordar los asuntos de la sistematización, esencialmente el que tiene que ver con el contenido didáctico, pues bien esta actividad trae consigo un reto para los maestros y es la *selección*. Sabemos lo complicado que es para el maestro tener que determinar lo propio y lo impuesto, pero aparte de dar solución a ese dilema también enfrenta otro asunto igual de difícil, y es reconocer qué de todo este bagaje cultural de la comunidad puede o no entrar a la escuela, veamos un ejemplo de esto:

“como decimos aquí en la escuela, nosotros no podemos aplicar la comunalidad en toda su extensión porque por ejemplo no tenemos cárcel y quien inflige las normas aquí se le sanciona moralmente pero no se le puede sancionar física o coercitivamente. En las comunidades hay tequio (en otras culturas tiene diferentes nombres) pero en el caso de Oaxaca el tequio es un trabajo gratuito y coercitivo, gratuito porque no puedo recibir dinero por el trabajo que doy y coercitivo porque si falto al tequio se me impone una multa, sanción o castigo, cosas que no pasan con respecto a esta institución”. (A, Ramírez, Comunicación personal 10 de mayo del 2018)

Estas palabras tan asertivas que brinda uno de los maestros da claridad frente a las limitaciones o impedimentos a los que se pueden enfrentar en un momento dado de su quehacer docente,

sustancialmente al querer introducir los saberes de carácter comunitario en la escuela; aun así, recordemos que aunque existan prácticas que sólo se puedan adquirir en la comunidad los estudiantes y maestros al ser pertenecientes a éstas, facilitan a que gran parte de sus significados y valores ingresen y se enlacen con la cultura escolar. Como bien lo expresa uno de los maestros que perteneció a la Normal y que dejó una gran aportación frente al trabajo del saber comunitario, para el maestro Tejeda (s.f.) los saberes pueden entrar al aula siempre y cuando formen parte de sus conocimientos previos y hayan sido adquiridos en una relación con el contexto, en sentido intra e intercultural, lo que se reforzaría en la escuela por medio de procesos de socialización y dinámicas de intercambio.

Volviendo de manera directa a los contenidos no me queda más que recalcar el papel de los maestros de la ENBIO frente a éste y enseñar cómo lo comprenden y lo clasifican, para esto continuo con las aportación del maestros Tejeda (s.f.) quien define el contenido como: “el conjunto de formas culturales y de saberes seleccionados para formar parte de las distintas áreas o asignaturas curriculares, en función de los objetivos que se pretende alcanzar” (p. 9), objetivo que consiste en la ejercitación del pensamiento y el desarrollo de habilidades y destrezas, para lo cual se clasifican los contenidos de la siguiente manera:

Tabla 11.
Saberes como contenidos

SABERES COMO CONTENIDOS			
Conceptuales	Conceptos	Sucesos o símbolos que tienen ciertas características comunes.	La faena, el convite, la mano vuelta, la comunalidad, etcétera.
	Datos	Antecedentes para acceder a conocimientos más amplios y profundos	Historia de la comunidad, origen del grupo social o de la familia, fechas históricas, nacimiento o muerte de algún personaje, etcétera
	Hechos	Situaciones actuales, particulares y sociales relevantes en la vida del niño o del conglomerado social, etcétera.	Catástrofes naturales o provocadas (deforestaciones, inundaciones, incendios), conflictos, necesidades, crisis

	Principios	Reglas o leyes que regulan la vida del hombre y la naturaleza.	Ciclo agrícola, nacimiento y muerte, intercambios, etcétera
Procedimentales	Aptitudes	Destrezas, técnicas, métodos o estrategias	La siembra del maíz, la pesca, la confección de huipiles, etc.
Actitudinales	Valores	Manifestaciones ideales del comportamiento humano que representan el deber ser.	El respeto, la solidaridad, el compromiso, la reciprocidad, etcétera.
	Normas	Reglas o prescripciones, son pautas de conducta que determinan el comportamiento.	La reparación de daño, la intermediación, el trabajo social, etcétera.
	Actitudes	Tendencia a comportarse de forma consistente, persistente y determinada.	Compartir, ayudar, cooperar, etcétera

Fuente: Tejeda (s.f. p. 19).

Al distinguir entre el proceso metodológico de investigación y el pedagógico, se halla que pese a que las dos emplean los mismos momentos para su abordaje, no en ambas el uso y la intención de la representación del saber es la misma, pues en la primera el saber se entiende como fin último, como un elemento a indagar u objeto de investigación, en este caso se evidencia claramente que también es un saber que se ubica en la comunidad. Mientras que en la segunda se determina el saber como punto de inicio y medio para potencializar la propia investigación y la formación del estudiante en la educación bilingüe e intercultural, aquí puede tratarse del mismo saber comunitario o de otros saberes que resulta de la misma investigación o el abordajes temático de los cursos impartidos por los maestros, eso quiere decir que el escenario para su surgimiento puede variar entre la comunidad y la escuela, y siendo así, más bien se esperaría que adquiriera un sentido comunitario dentro del proceso pedagógico.

5.1.2. El maestro y los ámbitos del saber pedagógico.

Desde un comienzo he señalado los tres ámbitos del saber pedagógico con los que se conectan directamente los maestros; estos son, el ámbito social-cultural, el disciplinar y el personal, ha llegado el momento de precisar este núcleo central del saber pedagógico. Al ampliarse estas dimensiones me permiten comprender otros elementos importante en la conformación del maestros

y que interviene en su ejercicio profesional, aunque no necesariamente son cuestiones que se hacen explícitas en la escuela; es decir, cuyo alcance va más allá de la misma ENBIO e interfiere en otros espacios (familia y universidad) e incluye trascursos como las trayectorias profesionales.

5.1.2.1. El maestro y el ámbito socio-cultural.

En varias ocasiones se evidencia en los maestros un fuerte compromiso con la vida social enmarcada en el colectivismo, retomada desde sus primeros intentos en su quehacer docente, de las que emergen aquellas tareas extracurriculares que les permite enriquecer su trayectoria y de las cuales se sienten muy satisfechos, como lo narran dos de sus maestros:

“Una de la experiencia más agradable es cuando me inicié como director de una escuela, cuando eres nuevo te dicen: “te vas a ir a la comunidad más lejana porque tienes que hacer méritos”. Yo estando en la comunidad tuve disposición de lo que había, de lo que hacía con la gente, con las autoridades, con los maestros, siempre me sentí con la responsabilidad de estar (...) Un fin de semana que regresé, un viernes en la madrugada, había un carro con materiales de construcción pero no había quien les ayudara, como era viernes la mayoría de maestros ya no se encontraban, entonces ayudé a descargar y ellos se sintieron muy identificados, pues a fin de cuentas la figura del maestro es otra en la escuela, ¿cómo vas a descargar material siendo maestro? Pero la gente te agradece, te reconoce y uno se siente satisfecho por esa parte.” (H. Pacheco, comunicación personal, 12 de octubre del 2017)

“Algo que me ayudo a decidir estudiar pedagogía es precisamente el intercambio con los niños, también aprendía mucho de ellos. Cuando los maestros trabajan en las comunidades las jornadas no se terminan nada más en las escuelas, sino que siempre o comíamos en la casa de un compañerito, nos íbamos a su ranchería o nos íbamos a perder por ahí en el río. Pese a los muchos esfuerzos que tenían mis papás como maestros, dije: ¡Vale la pena! Ya tengo acercamiento a muchas comunidades”. (M. Hernández, comunicación personal, 11 de octubre del 2017)

Al aterrizar estos componentes sociales y culturales no solo se destaca su impacto en su ejercicio de ser maestro, sino la manera en que se articulan con la misma propuesta que se tiene en la ENBIO

al hablar de educación intercultural, encargada de: “concretar, potenciar y proyectar la organización social y vida comunal al interior de la escuela” (Vásquez, Jiménez y Hernández, 2012, p. 149). Esa vida comunal y trabajo colectivo que surgen desde aquellos ejercicios cotidianos (compartir una comida, ir al río o una rancharía, descargar material), reconstruyen una imagen del sujeto (sentirse identificados), contribuye un valor de las acciones (agradecimiento, reconocimiento) y en últimas lograr el afianzamiento del maestro (satisfacción-adquisición de valores).

Asentados estos primeros rasgos del ámbito socio-cultural continuo con un tercer testimonio de una de las maestras que ha estado en la ENBIO desde su fundación, destacada por sus propios compañeros y estudiantes por su labor:

“Soy zapoteca de la sierra norte e inicié la docencia en la sierra como promotora cultural bilingüe; ósea no tenía la formación, solo tenía secundaria, eso fue en 1975 cuando apenas se estaba iniciando educación indígena en México. Al contratarnos nos decían van a hacer un curso de tres o diez meses, en mi caso fui de tres meses donde nos dieron sugerencias, no estrategia, después nos mandaban a campo con los niños, con pocos conocimientos y sin experiencia. El primer día en grupo, los niños no entendían nada del español, yo les hablaba en español y ellos en zapoteco (una variante que no era la mía) por lo que la comunicación no era fluida, tampoco sabían leer y escribir, entonces me desesperé y al día siguiente le dije a la directora “mejor me voy, quiero que el comité me regrese a mi pueblo”, en ese entonces tenía 17 años (...) Como la directora me mantuvo dando larga sobre mi regreso, decidí resolver lo de la variante, le hablé al presidente del comité que me diera posada en su casa (nos daban un cuarto bonito para maestros, teníamos cocina y nos llevaban agua, leña, muchas cosas); entonces el señor me ofreció el cuarto donde guardaban su maíz, porque ellos incluso dormían en la cocina, me hicieron un rinconcito, así fue como me fui a vivir con don Emiliano y su familia, me incorporé en todo lo que hacían, me adoptaron como si fuera su hija, me dieron todo ahí y empecé a adquirir la variante de esa comunidad y pude empezar a trabajar con los niños” (M. C. Lorenzo, Comunicación personal 9 de Mayo del 2018)

En los tres extractos de las entrevistas, el maestro construye otras formas de concebir la comunidad, los niños y estudiantes indígenas. Con lo que respecta a la comunidad la ponen como el espacio que les brinda los insumos suficientes tanto para la enseñanza en la escuela, como para su propia formación como maestros, esto debido a que en palabras de Gasché (2008) en la comunidad hay un compendio de “conocimientos indígenas” almacenados en diferentes actores que pueden ser usados como recursos pedagógicos, uno de los actores son precisamente los niños, por lo que los maestros los ponen en un lugar significativo, reconociéndolos como poseedores de conocimientos y destrezas obtenidas a través de la socialización, no sólo en el contexto más general de su comunidad, sino en el entorno privado, la familia, que permean la escuela, la trastoca y le provee al maestro tanto insumos como la motivación de su hacer:

“Fue la primera práctica de acompañamiento que tuve cuando me tocó ir a una comunidad, yo subía una lomita e iba platicando con un niño que tenía no más de seis años de edad, ninguno de los dos llevaba reloj (yo llevaba celular) y estaba nublado, no había sol y dije “voy a calarlo” y le pregunte ¿qué horas son? y el niño me dijo la hora exacta, le pregunte ¿Cómo lo hiciste, no hay sol, no hay sombra? y me empezó a decir cómo, porque su papá le enseño, todos los días va al campo después de la escuela, el canto de los pájaros (todos los animales tienen ciertos momentos y horas) y así sucesivamente, y esa parte te hace entender que sí tiene sentido todo esto y fue mi primera experiencia y motivación”. (D, Agustín, comunicación personal 11 de mayo de 2018)

Bien es cierto, que en ocasiones se revela contradicciones entre la palabra y la acción del maestro, haciendo que pierda credibilidad en la escuela; sin embargo, en los testimonios se muestra como los maestros no caen en este error gracias a su compromiso que los acredita y les adjudica la autoridad para hablar sobre el fortalecimiento de la identidad, de las culturas y de la posibilidad de cambio en la educación bilingüe e intercultural, pues muestran en sus experiencias, acciones sociales que ha implicado esfuerzo, tiempo, dedicación e innovación frente a su labor como

maestros, al mismo tiempo en que crean un bagaje frente a su saber y que posteriormente, después de muchos años y recorridos en escuelas y comunidades, se amplía, fortalece y toma relevancia en su papel como formadores de maestros.

5.1.2.2. El maestro y el ámbito personal.

Este ámbito es muy especial porque ingresa a un espacio primordial para el maestro que es la familia, a la que le da los créditos de ser la principal protagonista ante la toma de decisión en relación a su profesión, pues la mayoría de los entrevistados manifiestan ser provenientes de familias donde el oficio que prima es la docencia, incluso sus padres fueron los primeros canales que los llevaron a conectarse con otras comunidades y la escuela, brindándoles todo su apoyo para la selección de ser maestros.

Desde luego esta parte de la influencia es la más fácil de asimilar, pero al adentrarnos en el asunto, los maestros reconocen vivir un dilema al articular cuestiones como su identidad indígena, su oficio como maestro y su rol como padres, se notan estas complicaciones desde el manejo de tiempo, donde el maestro tiene que sacrificar horas de descanso para poder organizar espacios de convivencia en su hogar y cumplir con su trabajo:

“La familia, tengo dos hijos, juego con ellos, salimos y a veces dejo un rato lo del trabajo y me doy mi tiempo, es una cuestión de organización, convivo con la familia, generalmente yo trabajo en la noche, me paro a las tres de la mañana diario, es el ritmo que llevo, reviso trabajos en casa, trabajo también con los jóvenes en línea, y otras cosas, a veces me acuesto a las once o doce de la noche porque aún estoy en esto”. (H. Pacheco, comunicación personal, 12 de octubre de 2017).

Pareciera común e incluso natural que en la vida del maestro exista tal negociación entre los tiempos otorgados para la familia y su profesión, evidentemente con mayor relevancia esta última, pero hay situaciones cuando el oficio del maestros toma tal peso que su propio entorno familiar les exige hacer un cambio de rutina:

“Hay a veces que sobre mesa discutimos sobre la escuela y algunos problemas de cómo hacer tratamiento didáctico, técnico o pedagógico de algunas cosas, pero nuestros hijos nos dice: “no pueden dejar de hablar las cuestiones de su escuela y hablemos de familia.” y sí tienen razón, entonces lo que hemos optado es que en el trayecto de la casa a la escuela y de la escuela a la casa comentamos esos asuntos”. (A. Ramírez, comunicación personal, 9 de mayo de 2018)

Hasta aquí, las implicaciones que tiene el ser maestro en cuanto al entorno familiar, parecieran no ser trascendentales en la medida en que pueden ser controladas o solucionadas, pero al hablar del aspecto cultural se percibe el mayor desafío con el que se enfrentan, que es la propia formación en casa, la formación que brindan ya no como maestros en la escuela, sino como el padre proveniente de una comunidad hacia su hijo. Para desarrollar esta idea recurriré a una de las entrevistas conjunta que hice a una pareja de maestros, para observar cómo desde su matrimonio se movilizan en este ámbito personal.

“La cultura con nuestros hijos se ha modificado porque viven en un medio citadino y el pensamiento de cada uno es diferente, mi hija estudio sus primeros años en mi pueblo, ahí creció hasta los seis años y adquiero elementos culturales, desde la lengua y las formas de vida, en cambio el niño nació en México cuando yo estudiaba ahí, el creció en la ciudad y no tuvo la oportunidad de obtener ni la lengua ni la cultura, entonces ahí se pierde con el joven, hay una diferencia entre los dos porque como decíamos la cultura hay que vivirla, hay que recrearla (...) Aunque tiene referencia porque los llevábamos al pueblo, tienen una cierta identidad pero que no se completa en términos de que tenga sentido total de pertenencia o que tengan identidad a partir de sentir como propio lo que es la cultura y la lengua de los padres, en este sentido si hay cierta identificación, aceptación o creencia de lo que nosotros les inculcamos, aunque como dice ella no se completó porque tenían que haberlos vivido en los espacios propios en lo que nosotros lo vivimos.” (A. Ramírez y C. Lorenzo, comunicación personal, 9 de mayo de 2018.)

A simple vista se podrían realizar muchas contemplaciones frente a lo que describen la pareja de maestros, pero lo que acapara mi atención es comprender que ambos maestros poseen un fuerte

arraigados cultural, facilitando que a través de un trabajo en equipo, como ellos lo mencionan, puedan nutrir su oficio como maestros y asumir con menos dificultad su papel como indígena dentro de la escuela, no obstante reconocen que no es igual de fácil al llevarlo al plano de lo familiar, pues en éste presentan un actitud moderada, asumiendo la comunidad como el principal escenario para la conformación de la identidad cultural en su familia, digo moderada porque sí hay actos consientes y cargados de un fuerte deseo de también recrear sus culturas en su hogar.

5.1.2.3. El maestro y el ámbito disciplinar y profesional.

Dentro de las representaciones de educación bilingüe e intercultural analizadas en esta investigación, se muestra la responsabilidad y empoderamiento de los maestros por la defensa de este tipo de educación, actitud que se podría argumentar que se debe a que ellos también hacen parte de esa riqueza cultural. Sería muy pobre si nos satisficiéramos con esta respuesta, pues bien el simple hecho de ser integrante de una comunidad no es suficiente para obtener un grado de pertenencia frente a ésta y no garantiza, en el caso de los maestros, que ellos puedan aterrizar todo está esencia en la escuela, por lo que hay que hacer alusión a un recorrido previo, necesario y complementario del maestro frente a su intervención profesional, entrando en acción el papel de otros espacios como la universidad.

Retomemos el testimonio de la maestra Lorenzo cuando narra lo difícil que fueron sus primeras experiencias frente a grupo, por diversos motivos, el no manejar la variante de los niños, el no tener estrategias, falta de práctica, su edad, entre otros, su caso es un claro ejemplo que pese a ser proveniente de una comunidad no le era suficiente para desempeñar el papel del maestros; situación que en parte se debe a que el maestros, antes de serlo, dentro de su comunidad y como indígena enfrenta un fuerte proceso de desvinculación el cual debe superar. Como bien lo aclara Gasché (2008) no se pretende negar que el maestro indígena sí contenga consigo toda una carga

cultural y elementos de sus comunidades, pero tampoco se ignora que el conocimiento que posee de su comunidad puede tener un estado fragmentado y limitado, a lo que se le agrega el peso de la imagen y juicios negativos frente a la sociedad indígena que viven, fundamentalmente desde sus propios procesos educativos (desde la primaria en las escuelas de sus comunidad como en niveles superiores) y cuando salen de la comunidad a un medio citadino.

Dentro de las entrevistas varios de los maestros manifiestan haber enfrentado un momento de desarticulación con sus culturas, atribuyéndole la responsabilidad al hecho de verse obligados a salir de sus comunidades y asentarse en la ciudad, por lo que reconocen que al mismo tiempo en que realizaban su ejercicio como maestros se fueron encontrando consigo mismos, vivían un reencuentro con sus raíces¹⁸; es decir, de manera simultánea se fueron configurando como maestros y como indígenas. Llegado a este punto es que entra el papel de la universidad, curiosamente no como el espacio que agranda la brecha entre el maestro y la comunidad, sino como el escenario que viabiliza parte de su reencuentro, observemos desde el mismo testimonio de la maestra Lorenzo como ella reconoce esta relación comunidad-universidad en su transformación como maestra e indígena:

“Durante este tiempo como profesional ha cambiado sobre todo mi identidad, porque cuando yo me fui a México, el hecho de estar en la ciudad y convivir con gente que no habla mi lengua y adquirir otros elementos culturales citadinos hizo que me sintiera ambivalente ¿soy de allá, soy de acá, quién soy? qué pasa conmigo ¿no? Cuando yo empecé a trabajar con los niños esa identidad no la reencontraba, ni siquiera cuando viví con don Emiliano, ni cuando fui a la otra escuela, entonces me fui a mi pueblo a trabajar cinco años y fue ahí que se inició a dar el reencuentro con la identidad, porque empecé a apreciar más mi lengua y a conocer más la cultura de mi pueblo, el reencuentro no fue totalmente porque

¹⁸ Al hablar de reencuentro de las raíces no se hace referencia de algo perdido, sino como lo indica Hall (2010) es un regresar de la identidad en el que se retoma con mayor fuerza aquello que en algún momento se había dejado de lado, más que un recuperar es reparar y potencializar la identidad.

el director aunque era maestro bilingüe nos prohibía trabajar la lengua y la cultura, nos vigilaba (...) bueno yo quise seguir estudiando y adquirí la beca para ir a la UPN y fue ahí donde realmente se cimentó mi identidad que había olvidado y dejado atrás, fue ahí donde reflexione, en la UPN recupere toda la identidad; yo la reafirmé en la pedagógica en la licenciatura en educación indígena porque nuestra formación fue más antropológica (antropología social, económica, política y de la educación) vimos muchos aspectos culturales que contribuyeron a que estudiara aspectos de mi comunidad, elementos que tenemos que recuperar y que no conocía hasta entonces”. (M.C. Lorenzo, Comunicación personal, 9 y 10 de mayo del 2018)

Al igual que la maestra Lorenzo, gran parte de los maestros entrevistados se muestran de acuerdo con las aportaciones que les ha ofrecido el espacio universitario, primordialmente por la ayuda que les brinda para mirar las cosas de otra manera, de poderlas estudiar desde diferentes perspectivas; con esto no quiero decir que la universidad sea el máximo lugar de formación y que en ella ya no exista cierta lógica contraria a la del saber en las comunidades, lo que pretendo mostrar es durante su formación el maestro obtiene un equipaje de herramientas pedagógica desde la intersección de espacios y también de disciplinas que los lleva a afinar el manejo tanto de sus saberes propios como externos.

5.2. La práctica pedagógica. Entre la reflexión y el saber hacer Crítico

Dentro de los muchos discursos sobre educación se han implementado diversos debates frente al saber, siendo entendido desde muchos tipos de saber cómo el saber ser y hacer; este último tomando gran relevancia dentro de las instituciones educativas, hasta tal punto de ser entendido como las técnicas y el buen uso de los instrumentos necesarios para el éxito de la práctica profesional, la cual puede ser evaluada en la medida en que desarrolla en los sujetos la capacidad de solución de problemas. Situación que ha sido fuertemente cuestionada y ha puesto en discusión la percepción del verdadero profesional:

Se cuestionaban si los profesionales podrían autorregularse de manera eficiente. Se preguntaban si los profesionales eran instrumentos del bienestar individual y de reforma social o si estaban principalmente interesados en la preservación de su propio estatus y privilegio, atrapados en los mismos problemas que se podrían haber esperado que resolvieran. Se permitieron expresar dudas sobre la relevancia y el poder correctivo del conocimiento técnico profesional. (Schön, 1992, p. 190)

Aunado a esta problemática de la “tecnicidad” de la práctica profesional que conlleva a una falta de soluciones debido al ejercicio mecánico de aplicaciones teóricas, se agrega la inhabilidad que se tiene frente a la reelaboración de los problemas ya existentes o la construcción de nuevos problemas relacionados al espacio y tiempo actual. (Schön, 1992). Además, de tener que añadir a esta lista, la desarticulación con los otros tipos de saber que se mencionan al inicio de este apartado, pues como bien lo indica José Carlos Libaneo (1982), el saber (pedagógico), el saber hacer (técnico) y el saber ser (político) al estar fragmentados y distanciados entre sí, ha generado dos grandes dificultades, que son: el análisis del acto educativo en manos de intelectuales sin formación, ni práctica escolar y, la falta de apropiación de los educadores (pedagogos) del bagaje teórico, incurriendo en una posición sumisa frente a su práctica repetitiva y mecánica, ausente del sentido de transformación.

Partiendo de estos problemas mencionados en el párrafo anterior, estos dos autores han propuesto medios de solución frente a la práctica del profesional o del maestro, incluyendo un ejercicio de reflexión (Schön, 1992) y una concepción del saber hacer crítico (Libaneo, 1982). Parte de esta investigación se ha direccionado a identificar desde el contexto de la ENBIO, los componentes que hacen posible y fortalecen estos tipos de práctica. Iniciaré entonces por presentar desde los maestros qué se está entendiendo por práctica:

Las prácticas profesionales constituyen un elemento fundamental en la formación del estudiante de la ENBIO. Primero, porque las prácticas están vinculadas con el trinomio:

escuela-comunidad-aula. Las prácticas culturales tienen un componente cultural que las dirige y direcciona: el saber comunitario. Siempre se parte del saber comunitario para la realización de prácticas y las actividades docentes en la Normal, así como en la realización de actividades durante el trabajo que los estudiantes realizan en las diferentes escuelas primarias del nivel de educación indígena. (Reyes y Vásquez, 2008, p. 90)

Es claro que las prácticas pedagógicas de la ENBIO se abordan a través de dos elementos centrales: Primero, la relación escuela-comunidad-aula y, segundo, el saber comunitario, ya descrito. Si se inicia el análisis de una vinculación entre estos dos componente se puede identificar una serie de relaciones, dentro de esas estaría la de sujeto-sujeto-saber o en otros términos sujeto-sujeto- significado, donde el sujeto inmerso en un contexto puede dar cuenta, en un primer nivel, de los elementos de su entorno inmediato (comunidad) que al ser interpretados e impregnados de los significados creados a partir de su experiencia personal o académica y, profundizados en esa continua interacción con los otros, en ultimas se constituyen identidades y se responde a las necesidades del entorno escuela-comunidad:

El “campo de formación pedagógica” lo referimos a la articulación entre asignaturas que tienen que ver con el conocimiento de nuestros niños indígenas en el proceso de construcción de sus identidades, así como en el papel de la escuela y los maestros como coadyuvantes del mismo proceso. Buscamos, sobre todo, que en este campo se pongan en juego las herramientas metodológicas y conceptuales básicas para orientar los diversos trabajos de indagación desde las prácticas pedagógicas que realizamos en cada semestre y sobre todo en los dos últimos que comprenden el servicio social en las comunidades. (Reyes y Vásquez, 2008, p. 91)

Retomando la referencia dada por estos dos maestros, la práctica pedagógica al igual que el saber, tiene un ejercicio previo de indagación, pero a su vez también sirve de direccionamiento para identificar la pertinencia metodológica y conceptual. En este caso, el papel del maestro es

fundamental, en especial debe tener claridad que los contenidos o el bagaje teórico no es para una simple aplicación o reproducción:

“Con los jóvenes hemos tratado de hacer cosas y no siempre retomar de todo el bagaje de conocimiento, de lo que hay, y que solo sea aprovechar y reproducir; sino, cómo a partir de lo que hay se puede construir, se puede crear y hacer cosas; por ejemplo, en el curso de alfabetización inicial, necesitamos como producto del semestre que ellos puedan tener una metodología para alfabetizar en las lenguas, ahorita los estudiantes van a ir a un periodo de diagnóstico y ya hemos trabajado parte de una metodología que hemos construido, estamos desarrollando una metodología pero desde una concepción distinta no como lo plantea los autores occidentales, por decirlo así, sino de cómo lo estamos viendo desde nuestras lenguas y nuestras culturas, por eso hablamos un poco sobre leer teoría (de todo lo que hay sobre el tema) pero también hacer nuestra propia teoría (desde los conocimientos propios que hay).” (H. Pacheco, comunicación personal, 12 de octubre del 2017)

De acuerdo con las representaciones realizadas por los maestros sobre la práctica desde su propia experiencia en el aula, se puede percibir su aportación al desarrollo de un saber hacer crítico, que en términos de Libaneo se centra especialmente en la relación de la realidad educativa con la realidad social:

“La acción pedagógica escolar, será, entonces, una práctica social que envuelve una interrelación adultos-aprendices, observada al frente del desarrollo psicológico y social de estos último y que apunta a modificaciones profundas en los sujetos envueltos a partir del aprendizaje de saberes existentes en la cultura, conducida a tal forma que satisfaga necesidades y exigencias de transformación de la sociedad” (Libaneo, 1982, p.10).

En últimas, el hacer colectivo, la interacción en y de la práctica que se presenta en la ENBIO, sin duda busca dicha transformación social por medio del recate y fortalecimiento cultural, como así lo describe varios de sus maestros, la práctica bilingüe e intercultural es una forma de liberación (renuncia) de lo impuesto:

Que la educación que impartimos sea la base para una docencia del diálogo cultural y la praxis comunitaria que permita la liberación cultural de nuestros pueblos de la enajenación, la subordinación y la sensación de inferioridad que ha sido transmitida por la cultura dominante con siglos de sometimiento cultural a través de la escuela. La práctica docente bilingüe e intercultural es una práctica docente de liberación, de transmisión cultural de los valores y modos de vida de nuestros pueblos. Para nosotros, una práctica bilingüe e intercultural es una práctica que libera la mente de todos los fantasmas de la dominación cultural que nos ha legado el proceso de subordinación con relación a la cultura dominante. (Vásquez, Jiménez y Hernández, 2012, p. 154)

La representación de la práctica pedagógica que ofrecen los maestros de la ENBIO, dan cuenta de las características no sólo de un hacer crítico, sino de sujetos críticos, pues los maestros se alejan de la visión negativista que procura una serie de posturas mecanicistas, de auto negación, de rigidez, de pasividad (Libaneo, 1982) y pasan de ser espectadores a intérpretes de sus propias prácticas en compañía de otros maestros y estudiantes:

“Al iniciar sin formación profesional me voy formando en el proceso de trabajo en el aula (...) empiezo a buscar forma, retoma ciertas prácticas y vivencias que reproduce, yo reconozco que he tenido muchos errores y los tengo hasta ahorita, nosotros no estamos exentos de eso. Pero la experiencia que he tenido son los espacios de aprendizaje, a lo mejor no tenía la parte teórica que sustentaba lo que hacía, pero la parte práctica, la experiencia y la vivencia de como tú enfrentas, como tú resuelves, tú conduces, como desarrollas tu práctica, me ayudó mucho (...) No todo los días son iguales, desde luego que uno también desde lo personal hay días que sales bien, sales satisfecho, pero hay días que uno también dice: “no sé qué paso, no me salió algo bien”. Uno hace su propia crítica de lo que uno hace (...) el hecho de reflexionar en su propia práctica permite fortalecer la misma práctica cotidiana.” (H. Pacheco, comunicación personal, 12 de octubre del 2017)

Como se ha podido observar, sin duda, para afianzar este tipo de maestro crítico se ha tenido que pasar por el reconocimiento del error y por supuesto la exposición de la práctica, en otras palabras han tenido que aprender a leerse a sí mismos y permitir ser leídos por otros. Al lado de esta lectura,

el maestro intercultural crítico considera que debe asumir otras tareas, como así lo expone uno de los maestros jubilados de la ENBIO, Félix Martínez Marroquín, las cuales consisten en:

La revisión y el análisis de investigaciones sobre las prácticas educativas; ensayos de la experiencia adquirida en programas de capacitación, actualización y profesionalización docente en este ámbito; discusiones en foros, donde se captan las vivencias propias de los indígenas profesionales y no profesionales. Es necesario también establecer ejes de análisis sobre formación docente, que permitan encontrar convergencias, divergencias y complementariedad al respecto, a fin de aproximarnos al ideal del docente indígena intercultural bilingüe. (Martínez, 2009, p. 271)

Al estar libre de esa racionalidad positivista – tecnocrática, la práctica pedagógica de los maestros alcanza otro sentido, el de la complejidad, pues si bien no se dedica a la solución de problemas sí parte de una re-contextualización de los mismos; es decir, tiene como responsabilidad configurar los problemas desde la pertinencia de la realidad en la que se ubica cada maestro, el estudiante, la comunidad. (Schön, 1992), tarea que hace posible que cada uno logre comprender y analizar los múltiples aspectos que otorga la realidad o situación en particular, este análisis enriquecido por su capacidad de asombro, de incertidumbre, reflexión, de interacción, toma de decisiones y construcción de estrategias que a su vez modifican y enriquecen su profesión, el ser maestro, es el poder de cuestionar las faltas y de identificar los obstáculos por superar.

5.3. Posiciones del ser maestro en la ENBIO

He analizado las dos primeras dimensiones de la relación saber-hacer-poder (ver figura 4) que se encuentran en el centro tanto del saber pedagógico como en la interculturalidad en la educación, por lo que procederé al abordaje del tercer y último aspecto correspondiente al poder. Recordemos que al hacer alusión del poder nos estamos refiriendo a una proporción entre lo dominante y la resistencia, donde el poder que circula a través de un saber determinado otorga a su vez una posición al sujeto, posiciones que espero bosquejar en los siguientes párrafos.

Dentro de las representaciones planteadas sobre el saber y la educación bilingüe e intercultural se descubre una posición compartida por la mayoría de los maestros, que incluso ha perdurado desde la fundación de la ENBIO, y es aquella que cree y hace posible una educación alternativa dirigida a ofrecer las herramientas suficientes para el fortalecimiento de la identidad, de la organización y sentido de vida que tienen las comunidades indígenas oaxaqueñas, por medio de la focalización e implicación de sus propias prácticas culturales en la normal.

Desde esta primera postura los maestros alcanzan romper algunas de las estructuras que mantenían en pie la escuela y educación tradicional, asistencialista y discriminatoria, y han pasado a una valoración de lo intercultural en la educación con el objetivo de tener una apertura sobre otros modos de significar los procesos formativos, lo que se refleja en la manera en que poco a poco se liberan de los prejuicios y la reproducción de la enseñanza y construyen una imagen distinta frente a la escuela y su identidad docente. En pocas palabras la educación bilingüe e intercultural entendida desde este posicionamiento se encarga de forma para alcanzar lo deseado, reconocer la riqueza de las culturas y al mismo tiempo responder a sus necesidades con la participación de la comunidad y la escuela.

Si ubicamos esta primera posición en la relación de comunalidad e interculturalidad en la educación (ver figura 1), se puede ver su cumplimiento con estas relaciones externas; sin embargo, se descubren algunas ausencias o vacíos que tendrían que ser confrontados por medio de una observación más minuciosa al interior de la comunidad, en este caso no para obtener los instrumentos necesarios de la enseñanza o la indagación de saberes, sino para darle totalidad con lo intracultural. Dentro de este marco ha de considerarse la otra posición identificada en la investigación, representada por otros tantos maestros, quienes consideran transcendental

enfrentar los cambios y los conflictos, ver lo intracultural más allá de lo “bonito” (visión folclorista) de la cultura, como bien lo advierte una de las maestras:

“Lo intercultural a veces es entendida como conocer mi propia cultura, que eso es lo que podríamos llamar intracultural y se ha visto desde enfoques folcloristas donde trabajan la parte cultural pero a niveles muy superficiales, nada más lo que es bonito (lo bonito para la guelaguetza o la muestra gastronómica) pero no más a profundidad, la cultura como un todo y con todas las prácticas y problemáticas que incluso existe en las comunidades. Aquí mismo entre los estudiantes hay desencuentros entre sus prácticas culturales, entre ellos mismos empiezan a conocer que hay otras culturas, pero por otro lado también empieza cierto etnocentrismo, a pesar de que tiene una misma cimiento cultural como la cultura mesoamericana también hay diferencias notorias (...) no hay que negar el conflicto, hay que trabajar por ejemplo temas como: (la contaminación, los efectos de la minería, el despojo de tierras, los conflictos armados o violentos entre las mismas comunidades, conflictos de tierra al interior de las comunidades, la polución de muchos ríos, el tema de género, entre otros) por ejemplo, las diferencias sociales que existe en las comunidades originarias, hay sectores pudientes y hay sectores muy, muy despojados en una misma comunidad y ellos (estudiantes) lo saben porque vienen de los pueblos, en este sentido no puede reinar sólo la armonía, la comunalidad y todo la utopía que deseáramos que fuera así, pero no lo es.” (Confidencial, comunicación personal, 9 de mayo del 2018)

Con lo que respecta al cambio, considero que en ambas posiciones es evidente pero la diferencia está en la actitud y capacidad para asumirlos o no. Los maestros reconocen que cada vez es más frecuente estar frente a grupos muy diverso, pero ya no solo por ser provenientes de varios regiones del estado, sino en sus niveles de apropiación cultural, donde los estudiantes ya se les dificulta más identificar lo propio e incluso lo mismo que se les ha impuesto, cuestiones que indiscutiblemente modifican la dinámica de la escuela y del maestro, como lo expresa uno de los maestros de la ENBIO que fue egresado de esta misma institución:

“La ENBIO también ha sido parte de esta cuestión dialéctica de cambio que de una manera es normal, pienso que como institución no ha cambiado en cuanto a su visión y misión

sobre la lengua y cultural, más bien pienso que somos los actores los que estamos involucrados en este cambio, tanto profesores como estudiantado, lo que hace que exista una variedad de sujetos (...) Sí se sienten identificados pero unos más que otros, lo que hace la dinámica más distinta, no es lo mismo abordar una temática con hablante con los que no lo son, pues es más limitada, es otro tipo de atención y otros que ya no están tan vinculados porque están en la ciudad, entonces se pierde desde esa cuestión de la percepción del estudiante y eso lo diferencio ahora cuando les pregunto ¿cómo se vive en la comunidad? y les cuesta más trabajo, cuando antes todos dábamos un referente directamente desde la comunidad, ahora les cuesta más trabajo porque muchos no han tenido esa vivencia directa”. (G. Montero, comunicación personal, 07 de mayo del 2018)

Al poner estas dos posturas sobre la mesa, ambas contendrían en su interior las estrategias para optimizar la educación bilingüe e intercultural, por un lado, los maestros estarían desempeñando su papel en pro de la valoración y fortalecimiento de las diferencias ya existentes y avanzar en la complementariedad dada como resultado de las mismas luchas entre lo interno y externo. No cabe duda que en este caso los maestros se encuentra presentes ante un desafío que no es la articulación de saberes, por ejemplo, sino de no caer en un falso acuerdo y mucho menos quedarse estáticos ante las relaciones binarias (individual/grupal, lengua originaria/oficial, grupo mayoritario/minoritario, saber comunitario/convencional), según la investigadora Elizabeth Castillo (2015) el desafío de lo intercultural es no deslumbrarse o confundirse en estos dualismos, sino que: “facilita la reconfiguración y descentración cultural, diferencia sin discriminar y combate el etnocentrismo para la construcción de nuevos esquemas de pensamiento”. (p. 25)

La descentración cultural puede adelantarse incluso por medio de lo que se suscita en uno de los testimonios, donde se plantea no quedarse en su descripción ideal del saber e ir tocando, entendiendo y analizando los mismos conflictos al interior de los saberes. Como bien lo dice Dietz y Mateos (2013)

El reconocimiento explícito y constante de esta conflictiva diferenciación intralocal, que constituye un recurrente eje temático que estructura la totalidad de muchas asambleas comunitarias, permite a la vez a los protagonistas de los movimientos comunales superar la imagen estática que tiende a reducir la “intracultura” local a lo antiguo, lo tradicional y lo “auténtico para poder apropiarse de los discursos interculturales de tal forma que se genere un objetivo educativo común, los mismos actores tienen que abrirse a los “otros”, a sus discursos y significados, para conocerlos, para cuestionarlos, pero asimismo para cuestionarse sus propios modelos culturales y pantallas. (Dietz y Mateos 2013 p. 167)

Finalmente, estimo que muchas de las maniobras para alcanzar estos pendientes ya están dentro de la ENBIO, dentro de sus representaciones y en los mismos sujetos que la conforman, lo que hace que estos posicionamientos no se establezcan como extremos opuestos y no sean impedimentos para sacar adelante objetivos comunes, una vez más surge, como una de muchas otras opciones, la colectividad y el consenso:

"Una colectividad es más grande y más creativa en la medida en que incluye la diversidad y sabe sacar provecho de ella para potenciar su identidad. La construcción de consensos permite precisamente reconocer y apreciar la diversidad alejándose de posiciones cerradas e inflexibles; esto, por supuesto, no es nada sencillo, pero es uno de los retos en que mejor se resuelve la creatividad individual y colectiva."(Vásquez, 2015, p. 76).

Cierre del capítulo

Las representaciones expuestas en este capítulo ayudan a comprender cómo en la ENBIO desde los saberes comunitarios ha perdurado la intención de transformar, cuestión que ha logrado por medio de la búsqueda del afianzamiento de las identidades de los estudiantes y de los mismos maestros pertenecientes a esta institución. Identidades en las que perduran los elementos propios de aquella filosofía de vida, la comunalidad, ubicada como el puente para la posible convivencia y comprensión de las diferencias encontradas dentro y entre los mismo pueblos originarios pertenecientes al Estado de Oaxaca.

Por otro lado, se demuestra que la escuela adquiere un nuevo valor equivalente al de la comunidad, debido a que no es un espacio para el traspasar saberes y procesos culturales, ni de simulación de estrategias formativas; sino que es un escenario donde se construye y se reelaboran conocimientos que se complementan con los elementos culturales de las comunidades y que constituyen las identidades de los sujetos que intervienen en los procesos educativos.

No existe pues una especie de metamorfosis o mutación de los saberes propios por estar dentro del aula, pues si fuese el caso estos no sería visto de la misma manera y no se podrían adaptar de nuevo a la comunidad a las que regresan los maestros en formación. Se habla de la complementariedad como el surgimiento y enriquecimiento entre saberes que se convierten en articuladores de dos tipos de culturas, una llamada comunidad y otra que es la escolar, las cuales en medio de esta vinculación ambas hacen las modificaciones que creen pertinentes según sus necesidades sin transgredirse entre sí.

Finalmente, en el capítulo se presenta la práctica pedagógica como aquella que el maestro configura desde su propia acción; es decir, no es dirigida por una teoría en particular como se puede observar en la racionalidad tecnocrática que expone la práctica como una “habilidad técnica” para solucionar problemas (Schön, 1992). Libre de esta racionalidad positivista – tecnocrática la práctica alcanza otro sentido, el de la complejidad, pues si bien no se dedica a la solución de problemas sí parte de una re-contextualización de los mismos, configurándolos desde la realidad en la que se ubica cada maestro. El estudio de las prácticas de los maestros se dignifica por su capacidad de asombro, de incertidumbre, reflexión, de interacción, toma de decisiones y construcción de estrategias que a su vez modifican y perfeccionan el proceso formativo.

Conclusiones

Fue importante dentro de esta investigación ubicar al maestro como el sujeto de la representación; lo que permitió mostrar aquello que le es propio y que a su vez lo configura, en este caso como maestro pero en particular un maestro perteneciente a una comunidad originaria y que tiene como fin formar en la educación bilingüe intercultural. Desde este aspecto se detectaron sus saberes, posicionamientos y significados de la práctica que lo hace poseedor y consciente frente a la construcción de sus propias representaciones, brindándole la autoridad de alcanzar una reflexión y reelaboración de las mismas.

Las representaciones documentadas en este trabajo presentan la capacidad de producir y transformar; con esto lo que se pretende destacar es que en ambos casos – producción y transformación – no necesariamente requieren un sujeto individual, sino al contrario el maestro da significado desde su propio saber expuesto y entendido desde los saberes que el resto de maestros comparten, en este caso se destaca su papel de complementariedad. Representar desde la complementariedad da un sentido de integridad a todo lo que se espera mostrar, pero al mismo tiempo propicia ubicarnos de forma individual al interior de una representación colectiva, este es el caso como cuando el maestro hace interactuar su quehacer vinculado al del resto de maestros, con su identidad indígena muy propia e individual.

A continuación evocaré la atención a la manera en que atendí el objetivo y las preguntas de investigación. En primer lugar, iniciaré con las condiciones asociadas a la representación del saber y práctica pedagógica.

Como se logró observar en la investigación el saber pedagógico no es un saber definido o clasificado, sino un conjunto de saberes que pueden variar según los contextos y sus necesidades. En estos términos la preocupación no fue definir con exactitud el saber pedagógico o mucho menos

categorizarlo, pues más bien se centró la atención en observar la práctica inmersa en la enseñanza para analizar cómo los maestros transitan en la búsqueda de otras maneras de conocer en relación a la vida cotidiana, cultural y social que lo rodea a él y a la escuela, y la forma de instalarse en su interior.

La representación del saber y la práctica pedagógica ejecutan un papel de emplazamiento e intencionalidad, resaltando del maestro su gusto por su quehacer y su fiel compromiso con relación a los valores otorgados a un tipo de educación, llevándolo a profundizar, crear y rescatar lo que el contexto socio-cultural le ofrece. En este sentido, el saber y la práctica obtienen el carácter comunitario propio del maestro otorgado por sus comunidades y articulado a la escuela, al interior de esta tesis se analiza su configuración desde un proceso metodológico y pedagógico.

Con relación a los posicionamientos en la representación, hay un claro ejemplo que se da y es la distribución del saber (saber comunitario y saber especializado), hay algunas posturas por parte de los maestros que los definen como dos tipos de saber distintos, mientras otros prefieren hablar del saber especializado como un componente que se ubica al interior del saber comunitario. En este caso más que una disputa o contradicción lo que se presenta es la capacidad que poseen los maestros de interpretar y ajustar su práctica de manera distinta según la forma en que recrean los significados dados en el sistema de representación, algunos optan por clasificarlos con base al ámbito (privativo) y otros los agrupan desde su fin (uso y aportación a la comunidad).

No puedo dejar de lado el indicar que dentro de esta configuración del saber pedagógico también se incluyen otros ámbitos que no necesariamente tienen que relacionarse con la escuela pero sí determinan la manera en que el maestro se establece; como los saberes social-culturales entendidos como recursos pedagógicas para la formación y el afianzamiento del maestro, los saberes del ámbito personal arraigados especialmente a la cultura y al oficio del maestro, y los saberes profesionales asociados en su mayoría a las instituciones de educación superior encargados

de cimentar la identidad desde y para el manejo de otros saberes no propios de las comunidades originarias.

Por último, la reflexión de la práctica pedagógica posibilita al maestro mediar entre aquel conocimiento técnico o científico con su saber cotidiano; este último cargado de las interpretaciones y significados de la realidad en la que se encuentra inmerso y con la que interactúa de forma constante. Bien, en un primer momento se puede observar una mediación, pero al pasar el tiempo el maestro en su constante reflexión y consigo profesionalización de la práctica logra superar la normatividad y estandarización del conocimiento científico, como lo menciona Donald Schön quien destaca de la experiencia del profesional-maestro su carácter intuitivo y artístico “epistemología de la práctica implícita en lo artístico y en lo intuitivo que algunos profesionales aportan a las situaciones de incertidumbre, inestabilidad, carácter único y conflicto de valores” (Schön, 1998, p. 55).

Es pues la materialización de los saberes o conocimientos con o sin estatus de científicidad en un campo de lo práctico, donde obtiene el sentido y significado real y, de donde poseen la autoridad para exigir que estas representaciones perduren y sean reconocidas como la manera más adecuada para pensar y abordar una educación bilingüe e intercultural

Ya que se ha dado parte de la respuesta al cuestionamiento de cómo se representa y se configura el saber y la práctica pedagógica en la ENBIO, pasaré a otra de las preguntas que se enfoca en enseñar la manera en que estas mismas representaciones repercuten y están relacionadas con la forma de significar la educación bilingüe intercultural y su gran aportación a través de ésta.

En primer lugar, aunque en el enfoque de la ENBIO predomina lo bilingüe e intercultural, frente a la cuestión educativa no me he atrevido a encerrarla en un solo tipo de educación; es decir, la educación impartida y conformada al interior de la normal da cuenta de muchos preceptos

asociados tanto a lo intercultural como a la educación comunitaria, por lo que he preferido fundamentar las representaciones desde un sistema de cimentación (expuesto en la figura 1) compuesto por cuatro planos, los cuales se pueden resumir en estos dos preceptos, interculturalidad-comunalidad.

Con lo que respecta a lo interculturalidad se pudo observar un fuerte trabajo por parte de los maestros por conseguir una interculturalidad crítica, por lo menos en sus dos primeros niveles entendidos como estrategia y proceso, el primer paso antes de la negociación fue la manera en que los maestros reconocieron haber pasado de un práctica homogeneizadora a una de emancipación, todo gracias a que fueron cambiando su manera de verse, incorporando a la figura de maestro la identidad como indígena, lo que han denominada como el re-conocerse o re-encontrarse.

Frente a la educación comunitaria, la ENBIO evidencia su principal pilar que es el fortalecimiento de la vida comunitaria, de la cultura y lengua originaria, pese a que se asemejen a planteamientos de lo intercultural, lo que marca la diferencia es justamente la gestión que no se hace de forma aislada; por ejemplo, solo desde el espacio escuela, sino que a fuerza debe estar incorporada la comunidad, esto posibilita realizar ejercicio concretos, los cuales se dan en la normal desde sus propias actores al ser integrantes de las comunidades e incluir elementos particulares de cada una en sus roles como maestros o estudiantes.

Los elementos de las comunidades que se incorporan a la ENBIO son trabajados en sus prácticas en general, pero se ve con mayor precisión en los proceso de investigación que hacen entre maestro y estudiante, quienes se ven comprometidos a estudiar, analizar y proponer desde las comunidades, una vez más una característica muy propia que se plantea desde la educación comunitaria.

Con base a lo anterior, se podría decir que una de las aportaciones desde la ENBIO y que se analiza en esta investigación, es justamente la vinculación de estos dos planos, lo intercultural y lo comunitario, para acrecentar los objetivos del tipo de educación que se propone ofrecer, es por esto que cada una de las representaciones dadas al interior de la educación bilingüe intercultural muestran esta relación imprescindible:

- ✚ Por parte de *los significados* se logra una conciencia frente a los cambios históricos y culturales de sus propias comunidades y son usados como anclaje para la continuidad de las identidades.
- ✚ Al hablar de *la complementariedad* más que una contraposición de saberes es un encuentro entre sujetos pertenecientes a una cultura, encuentro que posiciona a la comunidad como el factor posibilitador de la otredad.
- ✚ Finalmente, *la autonomía* incorpora la toma de decisiones, la claridad de objetivos y la apropiación del espacio, cuestiones que antes de ser aterrizadas en la escuela han sido interiorizadas y albergadas en la comunidad por medio de las luchas por su permanencia. Una vez más se obtiene de la comunidad el sentido de pertenencia y responsabilidad propias de la autonomía.

Considero que tanto el maestro como la escuela han sido dos de los componentes de la educación bilingüe intercultural no muy bien definidos hasta el momento; por lo que creo, ambos son parte de las contribuciones de esta tesis. Coloco la representación del espacio y los significados del ser maestros como dos contribuciones, pues es inevitable comprender una idea de educación sin tener presente a los sujetos que la conforma y el espacio en el que se espera se establezca.

Por un lado hablar de maestro desde el saber pedagógico es reconocerlo como el encargado de producir dicho saber y la manera de situarse frente éste, lo mismo sucede con las representaciones que le otorgan el poder de significar su práctica y su identidad. A continuación mencionaré parte

de estos significados que dan cuenta de la pregunta planteada de cómo se constituyen los maestros a partir de sus propias representaciones y en especial al pertenecer a la ENBIO.

Los maestros manifiestan que han escogido la ENBIO por ser el escenario más pertinente para aterrizar y enriquecer su formación disciplinar y consolidar su identidad, para muchos de ellos no sería lo mismo estar en otra normal porque no podrían detonar todos sus conocimientos de su formación como antropólogos y lingüistas, o por lo menos estaría en riesgo el no poder disponer y hacer uso de su cosmovisión, así pues, el primer significado de ser docente en la ENBIO es ser parte de un lugar que te permite crecer en todo los sentidos, académicos e identitarios.

Desde luego pertenecer a una normal tan particular también tiene sus implicaciones, como la actualización y búsqueda permanente de nuevas formas de trabajo acorde a su visión y a las necesidades de los estudiantes y pueblos originarios. Ser maestro en la ENBIO es una doble responsabilidad, pues tienen claro que sus acciones pueden estar siendo reproducidas por sus estudiantes en las escuelas en las que realizan sus prácticas o en las que más adelante ejercerán como tal, por lo que tiene cuidado de no caer en la monotonía y de partir siempre con el pensamiento sobre el cambio, no sólo el que deben alcanzar, sino el que ya existe con respeto a las culturas y los niños de las comunidades.

Finalmente, se observa que ser maestro en la ENBIO es identificar aquellas cosas con las que no están conformes y alterarlas por medio de su labor, para llegar a este resultado se debe tener demasiada valentía y consigo vencer pruebas como lo son los imaginarios frente a lo indígena y al maestro, pues declaran que no sólo han tenido que defenderse de los calificativos negativos por ser originarios de una comunidad específica, sino que también han tenido que enfrentar los señalamientos respecto a su posición política como maestros y su implicación en la lucha social. En términos de los maestros la ENBIO también es la casa en la que se crea semilleros para

continuar en pie frente a la insignia de una educación pertinente, propia y con ella un maestro indígena intelectual.

Siguiendo este orden de ideas, otra de las contribuciones es la formar de comprender la escuela, superando por medio de las representaciones aquí descritas la exposición de una escuela concebida como el mecanismo para el sometimiento, la regulación, la objetivación del conocimiento, la individualización, el aislamiento, la competencia y la homogenización. En la Normal la escuela toma otro sentido debido a que en su interior se ponen en juego y se hace relevante las tradiciones, prácticas, costumbres y la cotidianidad de las comunidades.

La forma en que los maestros perciben y viven la ENBIO afianza esos otros modos de formar, educar y de aprender. Al mismo tiempo en que se soñaba un tipo de educación para las comunidades indígenas también se pensaba y se creó una institución distinta, una escuela en la que convergen muchas dinámicas y relaciones que implican la inscripción de otros escenarios como la comunidad, la familia e instituciones de educación superior, cada uno aportando a la normal elementos para su fortalecimiento.

Pienso que las representaciones inscritas en este trabajo sobre educación, saber, práctica y escuela rebasan las mismas propuestas de la educación bilingüe e intercultural; puesto que los maestros en su quehacer demuestran con gran fervor y seguridad el alcance de los objetivos diseñados en dichas propuestas y que en últimas se direccionan a una educación pertinente para el fortalecimiento de los pueblos originarios, en especial de su diversidad cultural y lingüística

Hasta aquí, creo haber dado respuesta a las preguntas trazadas en este trabajo y que orientaron mi investigación, sin embargo reconozco que es posible darle otro nivel de profundidad a la problemática planteada y que para esto, creo se puede dar a través de nuevas discusiones que trato de plasmar a continuación.

Tengo que reconocer que dentro de esta investigación faltó ampliar aquel sentido genérico de la representación de los maestros de la ENBIO frente a su saber y práctica pedagógica, cuestión que implicaría un trabajo más amplio que involucre, sino el total, la mayoría de maestros de la normal.

También, creo que este trabajo deja abierta la invitación a hacer uso de estas representaciones para ubicarlas dentro del campo educativo y pedagógico, delimitando los elementos que arrojan para la consolidación de la educación intercultural, comunitaria o propia como lo es en el caso de Colombia. Ahora bien, es importante resaltar que de forma conjunta se debe marcar las fronteras que impidan una fragmentación de sus concepciones principales, otorgándole de ese modo la autenticidad y autonomía necesaria para aterrizar de forma más concreta en diversos escenarios, tanto los de los pueblos originarios como los que no son pertenecientes a estas comunidades.

Referencias

- Baringo, D. (2013). La tesis de la reproducción del espacio en Henri Lefebvre y sus críticos: un enfoque a tomar en consideración. *Quid*, 16 (3), 119-135.
- Baronnet, B. (2015). Derecho a la educación y autonomía zapatista en Chiapas, México. *Convergencia Revista de Ciencias Sociales*, (67), 85-110.
- Batallán, G. (2003). El poder y la autoridad en la escuela. La conflictividad de las relaciones escolares desde la perspectiva de los docentes de infancia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 8 (19), 679- 704
- Bautista, E. y Briseño, L. (2010). La educación indígena en Oaxaca, entre la Pedagogía y la Política. *Matices Revista de Posgrado*, 5 (11), 133 – 146.
- Bertely, M. (1998). Educación indígena del siglo XX en México. En P. Latapí. (coord.). *Un siglo de educación en México* (pp. 74-110) (t. II). México: COMIE.
- Bourdieu, P. F. (2002). *Campo de poder, campo intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Montessor Jungla Simbólica.
- Buenfil, R. N. (1995). Filosofía y teoría de la educación: una década de esfuerzo. En S. Quintanilla (coord.), *La investigación educativa en los ochenta. Perspectivas para los noventa. Estados de conocimiento. Teoría, campo e historia de la Educación* (pp. 225-349). México: COMIE.
- Buenfil, R. N., y Granja, J. (2002). Lo político y lo social. Trayectorias analíticas paralelas. En R. N. Buenfil (coord.), *Configuraciones discursivas en el campo educativo* (pp. 17-106). México: Plaza y Valdés/SADE.
- Cárdenas, A. V., Soto, A. M., Dobbs, E., y Bobadilla, M. (2002). El saber pedagógico: componentes para una reconceptualización. *Educación y Educadores*, 15 (3), 479-496.

- Castillo, E. y Guido. S. P. (2015). La interculturalidad: ¿principio o fin de la utopía?. *Revista Colombiana de Educación*, (62), 17-44.
- Comisión Económica para América Latina y el Caribe, CEPAL. (2014). *Los pueblos Indígenas en América Latina. Avances en el último decenio y retos pendientes para la garantía de sus derechos*. Santiago de Chile, Chile: CEPAL.
- Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas, CDI. (2008). *Región Sur. Condiciones Socioeconómicas y Demográficas de la Población Indígena*. México: CDI.
- Consejo Regional Indígenas del Cauca, CRIC. (2004) *¿Qué pasaría si la escuela...? 30 años de construcción de una educación propia. Programa de Educación Bilingüe e Intercultural*. Popayán, Colombia: Editorial Fuego Azul.
- De Alba, A. (2003). *Filosofía, teoría y campo de la educación. Perspectivas nacionales y regionales*. México: COMIE.
- De Tezanos, A. T. (1985). *Maestros: Artesanos Intelectuales. Estudios críticos sobre su formación*. Bogotá, Colombia: UPN.
- Deleuze, G. (1986). Las estrategias o lo no estratégico: el pensamiento de afuera (poder). En *Foucault* (pp.99-123). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística, DANE. (2010). *Análisis regional de los principales indicadores sociodemográficos de la comunidad afrocolombiana e indígena a partir de la información del censo 2005*. Bogotá, Colombia: DANE, Universidad del Valle.
- Díaz, F. (2004). Comunidad y comunalidad. *Cultura popular e indígena*. (pp. 365-373). DGCPI.
- Díaz, M. (1993). *El campo intelectual de la educación en Colombia*. Cali, Colombia: Universidad del valle.
- Díaz, P. (2003). *La identidad continental: indigenismo y diversidad cultural*. México: UNAM

- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2010). La etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa: un ejemplo veracruzano. *Cuicuilco*, (48), 107-131.
- (2011). Entre culturas, entre saberes, entre poderes: la etnografía reflexiva en el acompañamiento de procesos de interculturalidad educativa. En X. Leyva et al. *Conocimientos y prácticas políticas: reflexiones desde nuestras prácticas de conocimiento situado* (tomo I), (pp. 347-394). Chiapas, Ciudad de México, Ciudad de Guatemala y Lima: CIESAS, UNICACH, PDTG-UNMSM.
- (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).
- Dirección General de Educación Indígena, DGEI. (1999). los lineamientos generales para la educación intercultural bilingüe para los niños y niñas indígena. México: SPE/DGEI
- Dirección General de Educación Indígena, DGEI. (2008). *Estadística total de educación indígena inicial y básica. Inicio de ciclo escolar 2007-2008*. México: SEP/DGEI.
- Ducoing, L. P. (1991). *La pedagogía en la universidad de México 1881-1954* (vols. 1-2), México: CESU-UNAM.
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En M. C. Wittrock, (Ed.), *La investigación de la enseñanza, el Métodos cualitativos y de observación* (pp.195-302). Barcelona, España: Paidós-MEC.
- Estado de Oaxaca, Congreso del Estado de Oaxaca (1989). *Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca*. Oaxaca, México Recuperado de <<https://www.osfeoaxaca.gob.mx/documentos/marcolegal/estatal/19LeyDerechosPueblos.pdf>>. (5 de mayo, 2017).

- Estermann, J. (2009). Colonialidad, descolonización e interculturalidad: apuntes desde la Filosofía Intercultural. En S. Ploskonka, y J. Obando (Eds.), *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate* (pp. 51-70). La paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).
- Ezpeleta, J. y Rockwell. E. (1983). Escuelas y clases subalternas. *Cuadernos Políticos*, (37), 70-80.
- Foucault, P. M. (1980). *Microfísica del poder*. (J. Varela y F. Álvarez Uría Trads.). (2ª ed.). Madrid, España: Las ediciones de la piqueta.
- (1999). *Estrategias de poder*. (J. Varela y F. Álvarez Uría Trads.). (vol. II). Barcelona, España: Ediciones Paidós Ibérica, S. A. Colección Obras Esenciales.
- (2000). *Un diálogo sobre el poder y otras conversaciones*. (M. Morey. Trad.). Madrid, España: Alianza Editorial, S. A y Materiales, S.A.
- (2002). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión*. (A. Garzón. Trad.). Bueno Aires, Argentina: Siglo XXI editores Argentina, S.A
- Francisco, E. (2015). *Los Conocimientos Comunitarios del Pueblo ayuuk y los Contenidos Escolares: Elementos para la Construcción de una Didáctica decolonial*. Ciudad de México: Ediciones Díaz de Santos.
- Francisco, E., Lorenzo, M. C., Saucedo, M. S., Sánchez, V. G., Bautista, J., y Bautista, F. (marzo, 2012). Encuentros y desencuentros en los retos de la formación docente de la LEPEBI desde la ENBIO frente a las reformas curriculares. En Mosso, T., Padilla, R., y Reyes, P. (coords.), *La formación docente intercultural bilingüe en la escuelas normales de México*. Ponencia llevada a cabo en el I Congreso de Escuelas Normales Interculturales de México, Oaxaca, México.

- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. (G. Palacios trad.). México: Siglo XXI editores, S.A.
- Gasché, J. (). Niños, maestros, comunero y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de la cultura. En M. Bertely, J. Gasché y R. Podestá (coods.). *Educando en la diversidad cultural. Investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües*. Quito, Ecuador: Editorial Abya-Yala, CIESAS y IIAP.
- Gijón, R, Ángeles, V y Sánchez, R. (2016). La Pedagogía por Proyectos: una alternativa intercultural para la planeación de contenidos curriculares en el contexto Ikoots. *Revista Marista de Investigación Educativa*, 6 (10), 127-144.
- Granja, J. (2010). Procesos de escolarización en los inicios del siglo XX. La instrucción rudimentaria en México. *Perfiles Educativos*, vol. 32 (129), pp. 64-83.
- Hall, S. (2010). *Sin garantía: Trayectorias y problemáticas en estudios culturales*. E. Restrepo, C. Walsh, y V. Vich (Eds.). Instituto de estudios sociales y culturales Pensar, Universidad Javeriana, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Andina Simón Bolívar sede Ecuador, Envión Editores.
- Hammer, D. y Wildavsky, A. (1990). La entrevista semi-estructurada de final abierto. Aproximaciones a una guía operativa. *Historia y Fuente Oral* (4), 23-61.
- Herrera, G. (2002). Los docentes indígenas. Breve historia. *Reencuentro*, (33), 31-39.
- Husserl, E. (1988) *Las conferencias de Paris. Introducción a la fenomenología transcendental*. (A. Zirión, trad.). Ciudad de México, México: UNAM.

- Instituto Nacional de Estadística y Geografía, INEGI. (2010). *Estadística de la población de cinco años y más hablantes de la lengua indígena de Oaxaca*. Recuperado de <http://www.beta.inegi.org.mx/app/areasgeograficas/?ag=20> (29 de abril, 2017).
- Internacional de la Educación para América Latina, IEAL. (2009). *Educación multilingüe e intercultural en América Latina. Análisis de caso de México, Guatemala, Colombia, Brasil, Ecuador, Perú, Bolivia, Paragua y Noruega*. San José, Costa Rica: Education International Latin America Regional Office.
- Jiménez, Y. (2005). El proceso cultural en educación escolarizada. Educación bilingüe intercultural en los zapotecos de Oaxaca, México (tesis de doctorado). Universidad de Granada, Granada, España.
- Kawulich, B. B. (2005). La observación participante como método de recolección de datos. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 6 (2), 1-32.
- Lefebvre, H. (1983). *La presencia y la ausencia. Construcciones a la teoría de las representaciones*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- Lefebvre, H. (2013). *La producción del espacio*. (E, Martínez trad.). Madrid, España: Capitán Swing Libros, S.L. (Obra original publicada en 1974).
- Leff, E. (2003). Racionalidad ambiental y diálogo de saberes: sentidos y senderos de un futuro sustentable. *Desenvolvimento e Meio Ambiente*, (7), 13-40.
- (2011). Diálogo de saberes, saberes locales y racionalidad ambiental en la construcción social de la sustentabilidad. En A. Argueta, E. Corona, y P. Hersch (coords.) *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. Cuernavaca, México: UNAM, CRIM; Puebla, Universidad Iberoamericana.
- Libaneo, J. C. (1982). Tendencias pedagógicas de la práctica escolar. *Revista ANDE*, 1(4).

- López, F. (2011). La autonomía indígena en América Latina. En *pensar las autonomías. Alternativas de emancipación al capital y el Estado* (pp. 67-102), Ciudad de México, México: Bajo tierra ediciones, división Editorial de Sísifo Ediciones.
- López, L. E. (2001). La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana. Andes, PROEIB/Cooperación Técnica Alemana.
- Lorenzo, M. C., Luis. A., Pacheco, H., Padilla, R., y Toledo, J. (octubre 2007). Los saberes comunitarios en el proceso de formación inicial en la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca. En Tovar, M., Avilés, M. V., Viveros, M. L., Kreisel, M., y Viveros, F. (coords.), *Hacia la construcción de una educación indígena e intercultural desde los pueblos y para los pueblos*. Ponencia llevada a cabo en el II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, Oaxaca, México.
- Loyo, E. (1996). La empresa redentora. La casa del estudiante indígena. *Historia Mexicana*, 46 (1), 99-131.
- Malaga, S. G. (2018). *El significado intercultural en las políticas de educación básica en México (1994-2006)* (tesis de doctorado). Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional – DIE, Ciudad de México, México.
- Maldonado, B. (2000). *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Oaxaca, México: Centro del Instituto Nacional de Antropología e Historia.
- (2002). *Autonomía y comunalidad india. Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. Oaxaca: Centro INAH, Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado, Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca y Centro de Encuentros y Diálogos Interculturales.

- (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca. La nueva educación comunitaria y su contexto* (tesis de doctorado). Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca-Universidad de Leiden, Holanda.
- (agosto de 2015). La educación comunitaria en Oaxaca: Fundamentos, experiencias y características. Ponencia llevada a cabo en el *Primer encuentro internacional de experiencias de pedagogía crítica en América Latina*. México.
- (2016). Hacia un país plural: educación comunitaria en Oaxaca frente a la política de interculturalidad cero. *Revista LiminaR. Estudios Sociales y Humanísticos*, XIV (1), 47-59.
- Maldonado, N. (2007). Sobre la colonialidad de ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. En S. Castro, y R. Grosfoguel. (comps.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp.127-167). Bogotá, Colombia: Siglo de Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar.
- Martínez L., J. (2010). *Eso que llama comunalidad*. Oaxaca, México: Culturas Populares, CONACULTA/Secretaría de Cultura, Gobierno de Oaxaca/Fundación Alfredo Harp Helú Oaxaca, AC.
- Martínez, A. (1999). La enseñanza como posibilidad del pensamiento. En M. Díaz (Ed.), *Pedagogía, discurso y poder*. (pp.151-173). Bogotá, Colombia: CORPRODIC.
- Martínez, F. R. (octubre de 2007). Los trabajos colectivos y colectivos de trabajo en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. En Tovar, M., Avilés, M. V., Viveros, M. L., Kreisel, M., y Viveros, F. (coords.), *Hacia la construcción de una educación indígena e intercultural desde los pueblos y para los pueblos*. Ponencia llevada a cabo en el II Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural, Oaxaca, México.

- Mateos, L. S. (2010). La migración transnacional del discurso intercultural: su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México (tesis de doctorado). Universidad de Granada, Granada, España.
- Mateos, L. S. y Dietz, G. (2016). Universidad intercultural en México. Balances críticos de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 21(70), 683-69.
- Meneses, E. (1986). *Tendencias educativas oficiales en México, 1911-1934: la problemática de la educación mexicana durante la revolución y los primeros lustros de la época posrevolucionaria*. México: Centros de Estudios Educativos.
- Morín, E., Roger, E, y Domingo, R. (2002). *Educación en la era planetaria: el pensamiento complejo como método de aprendizaje en el error y la incertidumbre humana*. Valladolid, España: UNESCO.
- Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, UNESCO. (2016). *Estrategias didácticas. Guía para docentes de Educación Indígena*. Ciudad de México, México: UNESCO.
- Organización de las Naciones Unidas, ONU. (2007). Declaración de las Naciones Unidas de los Derechos a los Pueblos Indígenas. Recuperado de http://www.un.org/esa/socdev/unpfii/documents/DRIPS_es.pdf (3 de mayo, 2017).
- Padilla, R., Pérez, O., Gómez, A. L., y López, W. (marzo de 2012). La reforma curricular en las normales interculturales: ¿presencia o exclusión de los pueblos originarios? En Mosso, T., Padilla, R., y Reyes, P. (coords.), *La formación docente intercultural bilingüe en la escuelas normales de México*. Ponencia llevada a cabo en el I Congreso de Escuelas Normales Interculturales de México, Oaxaca, México.
- Pérez, A. I. (1995). La escuela, encrucijada de culturas. *Investigación en las escuelas*, (26), 7-24.

- Pérez, E. (2016). *Salir adelante: las perspectivas desde la educación comunitaria ikoots en San Mateo del Mar, Oaxaca* (tesis de Maestría). Universidad Pedagógica Nacional, Ciudad de México, México.
- Pontón, C. (2011). *Configuraciones conceptuales e históricas del campo pedagógico y educativo en México*. México: UNAM, Instituto de Investigaciones sobre la Universidad y la Educación.
- Programa de Promoción de Reforma Educativa en América Latina, PREAL. (2002). *Experiencias en países con población indígena. La introducción de la educación intercultural y bilingüe*. Santiago de Chile, Chile: PREAL.
- Ramírez, E. (2006). *La educación indígena en México*. Ciudad de México, México: UNAM.
- Regino, A. (2004). Diversidad y autonomía. Un aporte desde la experiencia indígena mexicana. *Replones*, (56), 14-24.
- Rendón, J.J. (2002). *La flor comunal*. Oaxaca, México: Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca, CMPIO.
- Rene, M. (2016). *Saberes comunitarios de los pueblos originarios del estado de Oaxaca* (compilación). Oaxaca, México: ENBIO.
- Reyes, S y Vásquez, B (2008). Formar en la diversidad. El caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). *TRACE*, (53), 83-99.
- Rodríguez, M. (2013). Introducción. En *Un visitante en el aula: representaciones de la práctica pedagógica de formación docente*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Runge, A. K., Garcés, J. F., y Muñoz, D. A. (2015). La pedagogía como campo profesional y disciplinar. Lugar estratégico para enfrentar las tensiones entre el reconocimiento

- científico, la profesionalidad y la regulación socio estatal de la profesión docente. En J. A. Echeverri (Ed.), *Paradigmas y conceptos en educación y pedagogía* (pp.201-222). Medellín, Colombia: Editorial siglo de los hombres editores.
- Sandoval, R. M. (1998). *La institucionalización de la carrera de pedagogía en la Facultad de Filosofía y Letras de la UNAM (1955-1972)* (tesis de maestría). CINVESTAV/DIE, México.
- Santos, B. (2010). *Descolonizar el saber, Reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay: Ediciones Trilce.
- Schön, D. (1992). *La formación de los profesionales reflexivos*. Barcelona: Paidós.
- Secretaría de Educación Pública, SEP (2012). *Plan de estudio 2012*, México, DGSPE/SEP.
- Secretaría de Educación Pública, SEP. (s.f.). *Diplomado de educación intercultural bilingüe para la formación docente*. (s.l.i): SEP/ CGIEB.
- Tardif, M. (2004). *Los saberes del docente y su desarrollo profesional*. (P. Manzano. Trad.). Madrid, España: Narcea, S.A. de ediciones.
- Tejeda, A. (s/f). Los saberes comunitarios su recopilación, sistematización y uso didáctico. Recuperado de <<https://www.yumpu.com/es/document/view/13073530/los-saberes-comunitarios-su-recopilacion-sistematizacion-y-uso>> (15 de octubre de 2018)
- Toledo, J., Pacheco, H., Gutiérrez, F., y Agustín, D. (marzo de 2012). La atención a la diversidad lingüística y cultural: una experiencia en la formación inicial en la escuela normal bilingüe intercultural de Oaxaca (ENBIO). En Mosso, T., Padilla, R., y Reyes, P. (coords.), *La formación docente intercultural bilingüe en la escuelas normales de México*. Ponencia llevada a cabo en el I Congreso de Escuelas Normales Interculturales de México, Oaxaca, México.

- Varela, J. y Álvarez, F. (1991). La maquinaria escolar. *En la arqueología de la escuela*, (pp. 13-54). Madrid, España: La Piqueta.
- Vasco, C. (1999). Algunas reflexiones sobre la Pedagogía y la Didáctica. En M. Díaz, y J. Muñoz. (Coords.) *Pedagogía, discurso y poder* (pp.107-122). Bogotá, Colombia: CORPRODIC.
- Vasco, E. (1999). El saber pedagógico: razones de ser de la pedagogía. En M. Díaz (Ed.), *Pedagogía, discurso y poder*. (pp.121-144).Bogotá, Colombia: CORPRODIC
- Vasilachis, I. (2006). La investigación Cualitativa. En I. Vasilachis. (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp.23-64). Barcelona, España: Editorial Gedisa, S.A.
- Vásquez, B. (2015). Algunas consideraciones sobre educación indígena y la formación de profesores indígenas en Oaxaca (México). *Educación y Ciudad*. (29), 72-78.
- Vásquez, B., Jiménez, A., y Hernández, M. (2014). Algunas consideraciones sobre educación indígena y la formación de profesores indígenas en Oaxaca (México). *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal*. (65), 163-177.
- Velazco, S. (2015). La escolaridad de los docentes indígenas de México (Un recuento de los datos a finales de la primera década del siglo XXI). *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, (2), 84-102.
- Viaña, J., Claros, L., Estermann, J., Fornet, R., Garcés, F., Quintanilla, V. H., y Ticona, E. (2009). *Interculturalidad crítica y descolonización. Fundamentos para el debate*. La paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello (III-CAB).
- Villoro, L. (1989). *Creer, saber y conocer*. México: Siglo XXI.
- Walsh, C. (2002). (De)Construir la interculturalidad. Consideraciones críticas desde la política, la colonialidad y los movimientos indígenas y negros en el Ecuador. En N. Fuller (Ed.),

- Interculturalidad y Política. Desafíos y posibilidades* (pp. 115-142). Lima, Perú: Red de Apoyo de las Ciencias Sociales en el Perú.
- (2005). Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad. *Signo y pensamiento*, 24 (46), 39-50.
- (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y revivir. En P. Melgarejo (comp), *Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 25-42). México: Universidad Pedagógica Nacional, CONACIT, Editorial Plaza y Valdés.
- (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, y C. Walsh (Ed.), *Construyendo interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- (2013). Lo pedagógico y lo decolonial: entretejiendo caminos. En C. Walsh (ed.), *Pedagogías decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir* (t. I.) (pp.23-68). Quito, Ecuador: Editorial Abya-Yala.
- Zapata, V. V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación. *Educación y pedagogía*, 15(37), 175-184.
- Zapata, V. V. (2006). La memoria activa del saber pedagógico en la contemporaneidad. *Historia de la educación*, (25), 533-555.
- Zuluaga, O. L. (1987). *Pedagogía e Historia. La historia de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber*. Bogotá, Colombia: Ediciones Foro Nacional por Colombia.
- (1999). *Pedagogía e Historia. La historia de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber* (2ªed.). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

----- [UPN]. (2015, abril 13). Historia de la epistemología de la pedagogía o historia del saber pedagógico [Archivo de video]. Recuperado de <https://www.youtube.com/watch?v=Tia6R5s3WHo>

Zuluaga, O. L. y Echeverri, J. A. (1999). El florecimiento de las investigaciones pedagógicas una lectura de las múltiples imágenes en el espejo. En M. Díaz (Ed.), *Pedagogía, discurso y poder*. (pp.175-202).Bogotá, Colombia: CORPRODIC.

Zuluaga, O. L., Echeverri, J. A., Martínez, A, Quinceno, H., Sáenz, J., y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Medellín, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.

Anexo 2

Ejemplo de una experiencia de acompañamiento de práctica

Testimonio del Maestro de la ENBIO Rene Molina

Fecha de realización: 18 de mayo de 2018

Cuando nosotros decidimos hablar de saber comunitario, la dirección general de educación indígena crearon un manual de captación de contenidos étnicos y los antropólogos los mencionaban contenidos culturales. Nosotros insistimos que se debían comprender como saber comunitario, no lo pusimos como conocimiento para no entrar en una discusión desde el positivismo pero para nosotros reúne ambos, aunque el conocimiento quedaría subordinado por el saber, este último con un sentido más categórico. Todos los pueblos tienen sus saberes, por ejemplo el carrizo (señala el carrizo del comedor) en un pueblo llamado Santa Cruz Mariposa hace artesanías con carrizo, pero no son unas cuantas familias sino toda la comunidad y todo es manual, pero ves cómo una pieza le sale igual que 10, porque como matemático yo mido el diámetro y la altura, incluso lo peso y casi casi son idénticas, pero nadie les dice qué utilizar y cómo ¿Cuál es el conocimiento que tienen ellos?:

1. El tratamiento del carrizo como planta.
2. Saben día y mes que van a cortar acorde a la luna, después de luna llena porque es cuando el carrizo está integro.
3. Sabe el proceso de cómo se limpia (se deja orear en sombra y luego al sol).
4. Darle color (lo pasa por el juego donde es un color crudo pero un poco más fuerte)
5. El tamaño de las fibras según tamaño de las piezas (delgadas, medianas y grandes)
6. La pieza (como base de una cruz, de tres, cuatro o cinco fibras largas)
7. Sus diversos usos (forrar botellas, lámparas, pocillo, etc.)

Todos estos conocimientos hacen un saber. Hay una serie de cuestiones propias de las comunidades (hacer panela, el trabajo del cuero, la producción del mezcal, todas las siembras, la madera en los alebrijes, los carpinteros, todo estos son saberes), entonces debemos tener claro que no todos los saberes son materiales, por ejemplo la siembra de maíz, la siembra (tiempos) no es material ¿qué voy a sembrar? eso es lo material (semilla). Por otra parte saberes intelectuales; todo, cuentos, leyendas, tradiciones, anécdotas, historias, danza, música (compositores e intérpretes) entran en los saberes intelectuales, no cualquier persona puede saber eso, son saberes que trascienden, van más allá como la composiciones oaxaqueñas.

Por otra parte está la vinculación entre estos tipos de saber (saber comunitario, especializado e intelectual) y el saber convencional aunque todos están en diversos niveles (unos más bajos que otros) entonces hacemos dos columnas, por ejemplo desde mi asignatura (matemáticas) trabajamos el conteo desde mi lengua (zapoteco) digo: *tobi, chupa, chonna, tapa, gaayu'*... y en español uno, dos, tres, cuatro, cinco, hasta aquí no hay problema, si analizo los principios del conteo uno no puede estar antes del tres o del cuatro, sino que siempre debe estar antes del dos, igual en mi lengua, si digo un sucesor de cuatro en mi lengua zapoteca siempre va a ser *gaayu'* y en español igual va a ser cinco, hasta aquí seguimos en el mismo nivel, pero cuando nos vamos a cuestiones más complejas como en operaciones, en el zapoteco y español se ve con algoritmo y asociación pero la diferencia es que el zapoteco no tiene una forma gráfica específica de escribir el número y aunque yo pueda utilizar el 1, 2, 3 del maya que sólo utiliza tres signos (punto: ojo, raya: hueso y concha) a lo mejor habría una alteración, entonces ahí ya hay un problema que ya no podríamos hablar de vinculación, ya sería correlación y por último sería relación (desnivel).

La idea es trabajar y sistematizar los saberes comunitarios para sacar categorías y conceptos elementales, en mi experiencia logré en conjunto con los estudiantes sacar un libro de saberes (antología), entonces lo que queda a mis compañeros es ir metiendo más estudios de estos saberes, mejorarlos, a mí me gusta trabajar desde un mapa conceptual para ver relaciones en el proceso de ese saber, por ejemplo: la siembra. Pongo en el centro el maíz, segundo la tierra, tercero el agua, cuarto desarrollo de la planta (nacimiento, cuidado de plagas), quinto limpiar la milpa, luego características de cada uno (tipo de maíz, tipo de tierra, maneras de acceso de agua, etc.) Cada saber tiene su propia estrategia de cómo investigarse o estudiarse, a veces se requiere ir al lugar donde está el saber y llevar a los niños inclusive para que vean, hagan preguntas que requieren (entrevistas), observen y registren, no les enseñamos sólo al estar en el aula pues al sacarlos hay toda una organización (quiénes son los policías, quién está a cargo de los primeros auxilios, quién va a entrevistar, en qué lengua se va a entrevistar, etc.) es dar responsabilidades y eso se da desde primero incluso desde preescolar.

En una ocasión me tocó ir con un grupito y una practicante de octavo semestre e íbamos a visitar a un señor que tiene muchos borregos, chivos y cabras, la maestra primero fue a platicar con el señor para pedir permiso de si lo podíamos entrevistar, quienes iban a entrevistar eran los niños de primero (niños pequeños) y la idea era enseñar matemáticas, dentro de la

actividad se tenía que: clasificar (tamaño), contar (por tamaño) y registrar. Uno de los niños tocó tres veces y nos dijo:

–no sale, el señor no sale –nos dijo en zapoteco, mientras eso, un niño se iba por otro lado y el policía fue a someterlo y gritaba: –maestro, no quiere –y el comité regañó al niño, cuando el señor abrió le pedimos permiso para pasar a todos (eran veinte niños, la maestra y yo) y el señor nos dice:

–no los he sacado porque los estaba esperando.

Y los animales estaba haciendo ruido porque están acostumbrado a salir a las 8 y ya eran las 10, entonces un niño saltó al corral porque él tenía chivos y él los ubicaba, los otros niños les decía cuáles: – ¡no, no! Ese no, ese es chico, regrésalo.

Y se hizo una discusión terrible para la clasificación, el niño metía uno por acá y otro para allá; se veía que el de seis años manejaba los animales mientras el resto de grupo le daban indicaciones (orientaciones), en total que se dio la clasificación y luego siguió el conteo y por último el registro. Ni sabían escribir y leer bien, entonces unos trataban de hacer el dibujo de cada animal, otros estaban haciendo puntitos, otros rayitas y otros intentaban poner un número, el rango de cada grupo no pasaba de diez, al terminar la maestra les preguntó: ¿Cuántos ojos tienen? ¿Cuántas narices? ¿Cuántas patas tienen? ¿Ven los colores? Algunos tenían dos colores, otros café y blanco, pero los niños ya sabían el color negro, blanco, café, y otro niño dijo: – esta no porque es hembra, entonces ya inician las sumas: si son dos borregos, cuántas patas dan, y así sucesivamente. En este ejemplo hay un contenido como los animales y los ejercicios numéricos, pero nada se está haciendo sin contexto y a esto súmenle las estrategias de enseñanza, el ambiente de aprendizaje, el modelo de aprendizaje, modelo todo y es toda una propuesta didáctica.