



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO

PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN

VOCES INDÍGENAS QUE DIERON VIDA A LA ESCUELA NORMAL BILINGÜE E INTERCULTURAL DE OAXACA.

Una perspectiva de sus fundadores.

T E S I S

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE

MAESTRÍA EN PEDAGOGÍA

P R E S E N T A

FÉLIX RAYMUNDO MARTÍNEZ MARROQUÍN

DIRECTORA DE TESIS

DRA. MARÍA ELENA JIMÉNEZ ZALDIVAR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN.

COMITÉ TUTOR

DR. ANTONIO CARRILLO AVELAR
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN-UNAM

DR. ENRIQUE FRANCISCO ANTONIO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN-UNAM

DR. MARIO ALBERTO CASTILLO HERNÁNDEZ
INSTITUTO DE INVESTIGACIONES ANTROPOLÓGICAS-UNAM

DR. BENJAMÍN MALDONADO ALVARADO
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES ARAGÓN-UNAM

CD NEZAHUALCOYOTL, ESTADO DE MÉXICO. MAYO 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.

La conciencia es la capacidad de crear historia, no simplemente un producto del desarrollo histórico. Creación de historia o de futuro que constituye la expresión de un sujeto social protagónico en la construcción de su realidad y que por lo mismo sintetiza en su experiencia una historicidad y un proyecto de futuro.

Hugo Zemelman.
Director del Instituto Pensamiento y Cultura en América Latina (IPECAL)

Entonces me acuerdo muy bien que la 1ª reunión para iniciar con el asunto de la creación de una institución formadora de docentes indígenas. Una institución que permitiera empezar a reencauzar la educación bilingüe, se efectuó en Cuicatlán, Oax. [...] Ahí es donde nace por primera vez una propuesta de Consejo Técnico que había que crear una universidad. No era la Normal Bilingüe.

Mtro. Andrés Hernández Cortés
Fundador de la ENBIO

Si el desconocimiento de nuestro pasado es más que notable –cuando no absoluto-, la conciencia, la imprescindible, y el cinismo, en torno al promedio, entonces la imagen que refleja el espejo dice muy poco de cada uno como ser social: autocomplacencia, desinterés, orgullosa ignorancia, ausencia de sentido crítico. Elementos humanos convertidos en piezas funcionales al sistema y poco más.

Juan Carlos Martínez Aniorte.
Universidad Rafael Landívar- Intrapaz

No hay una sola verdad histórica, no hay una verdad absoluta como nos lo hacía creer el racionalismo científico. Lo que hay, son hechos históricos, y sobre esos hechos, interpretaciones históricas que a su vez se convierten en verdades también históricas.

Félix R. Martínez Marroquín.
Maestrante UNAM.

AGRADECIMIENTOS.

A mis seres queridos; mi compañera de vida, Felícitas y mis hijos Francisco Javier y Mariana Itaí. A mis padres Francisco Martínez y María Marroquín. A mis hermanos: Fausto, Rosa, Luz, Concepción, Carmen, y Servando.

Mi profundo agradecimiento y afecto a los Dres. Antonio Carrillo Avelar, María Elena Jiménez Zaldívar, Enrique Francisco Antonio, Mario Alberto Castillo Hernández y Andreas Pöllmann, por su invaluable apoyo académico, por su tiempo y experiencias e impulsarnos a alcanzar metas, a “cumplir sueños” y “tejer realidades” en la construcción de conocimientos alternativos y diferenciados, desde la cosmovisión de los pueblos originarios.

Patentizo mis agradecimientos, reconocimiento y aprecio a los maestros. Andrés Hernández Cortés, Xochilt Arcuri Rivera, Eleazar García Ortega, René Molina Cruz, Carlos Méndez Martínez, Ignacio Llaguno Salvador, Cristina Lorenzo Hernández, Artemio Martínez Vargas (+) y Artemio Tejeda Molina (+) quienes, entre otros, son las “voces indígenas” fundadoras de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, y que con sus invaluable aportaciones intelectuales y testimoniales se visibilizó el presente trabajo. Documentándose así una labor histórica colectiva.

De igual forma, a los Maestros Bulmaro Vásquez Romero y Adán Jiménez Aquino, por compartir sus experiencias y participación como actores directos en el trayecto de vida de la escuela investigada y en la misma línea de una educación emancipadora.

Mi gratitud y afecto a los directivos de la ENBIO: Dr. Enrique Francisco Antonio, Dr. Carlos Cruz Ríos y Mtra. Ma. Beatriz Hernández Sampedro. A los maestros del Área Lingüística: Cristina, Alejandro, Hugo, Carlos, Floriberto, Roberto y Dagoberto. A los maestros: Esteban, Ma. Soledad, Adelfo, a las administrativas, y otros, quienes brindaron generosamente su tiempo y experiencia colectiva, para consolidar el constructo investigativo hoy presentado.

Refrendo mi aprecio y amistad a mis compañer@s Ku'va (hermanas) y Ñani (Hermanos) del colectivo de la FES-Aragón UNAM, UPN-Ajusco-ENBIO. A los Ñani y Ku'va de Oaxaca, Hugo, Rolando, Gervasio, Abelardo, Dagoberto y Mireya, por compartir sus experiencias en las inolvidables travesías de las aventuras académicas en las que participamos.

Finalmente, mi eterna gratitud a la UNAM por concederme el gran honor de pertenecer a esta máxima casa de estudios, y al CONACYT, por haber hecho posible este proceso.

A todas y todos, reitero mis agradecimientos y aprecio sincero. Tátsa'vi ntisaán goyoní.

I N D I C E

	Pag.
AGRADECIMIENTOS.	4
YO'O INKA <u>A</u> WE. AQUÍ ESTAMOS.	8
NA KUN TSA'NU SA'A TUTYÍÍ NI KUVA'A VE'E SKUELA ENBIO. L@S ARTÍFICES DEL PROYECTO Y CREACIÓN DE LA ENBIO.	13
WE TU'UN XI'NA KA'AN NTYÍÍ TSA'Á NIKUVA'A TUTU YO'O. INTRODUCCIÓN.	18
KUA XI'NA. TU'UN NTASÁTÚTÚ NTISAÁNGA WE TU'UN NIXI SAÁ'A. TYUUN, TYA NIKUVA'A TUTU YO'O.	
CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN TEÓRICO-HISTÓRICA Y METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.....	21
1.1 Problemática y planteamiento.....	21
1.1.1 Antecedentes.	21
1.1.2 Planteamiento del problema.	21
1.1.3 Preguntas de Investigación.	22
1.1.4 Justificación.	23
1.1.5 Delimitación del objeto de estudio.	24
1.1.6 Objetivo general.	24
1.1.7 Objetivos específicos.	24
1.2 Referentes teórico-históricos.....	24
1.2.1 Perspectiva de la formación docente, bilingüe, intercultural.	24
1.2.2 La cultura e identidad en la formación docente bilingüe e intercultural.	32
1.2.3 Aproximación histórica.	42
1.2.3.1 Tiempo histórico.	42
1.2.3.1.1 El Momento de la preocupación.	43
1.2.3.1.2 El Espacio de experiencia.	46
1.2.3.1.3 El Horizonte de espera.	46
1.2.3.2 La Memoria histórica.	47
1.3 Ruta metodológica de la investigación.....	51
1.3.1 Orientación metodológica.	51
1.3.2 Investigación documental.	54
1.3.3 Diseño y elaboración de instrumentos de investigación.	56
1.3.4 Investigación de campo.	57
1.3.5 Sistematización, análisis e interpretación de la información.	61
1.3.6 Redacción final del trabajo investigativo.	66
WE KIVÍ TUNTO'O TUNTINI YÉE VE'E SKUELA YO'O VITYI. KUA UVI. WE TUNTO'O, TUNTINI YÉE VE'E TSA'Á ÑA KA'AN TUTU YO'O.	
EL MOMENTO DE LA PREOCUPACIÓN. CAPÍTULO 2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA INSTITUCIÓN EN CUESTIÓN.....	67
2.1 Dimensión política institucional.....	67
2.1.1 Ubicación e infraestructura.	68

2.1.2 Los actores en el proceso formativo de la ENBIO.	76
2.1.2.1 Los estudiantes.	76
2.1.2.2 Los directivos.	83
2.1.2.3 Los profesores formadores de docentes de la ENBIO.	84
2.1.2.4 Los administrativos y de servicios.	85
2.1.3 La ENBIO en el contexto de las políticas estatales actuales.	85
2.1.3.1 Relación ENBIO-DEI. Expectativas de las jefaturas y zonas escolares.	90
2.1.3.2 La ENBIO en el escenario político-sindical.	92
2.2 Dimensión social	93
2.2.1 La ENBIO y las autoridades del lugar.	94
2.2.2 El patronato de la Escuela.	94
2.2.3 Servicios en la comunidad.	95
2.2.4 Interacciones. Estudiantes, docentes, administrativos y de servicios.	95
2.3 Dimensión curricular	100
2.3.1 Plan de estudios vigente (2012).	100
2.3.2 Acciones formativas alternas al currículum oficial en la ENBIO.	102
2.3.2.1 El área de lingüística.	102
2.3.2.2 Los saberes comunitarios en la formación docente.	103
2.3.2.3 ¿El trabajo colegiado o colaborativo?	103
TU'UN NTÁKANI WE TUNTO'O NIKUVA'A VE'E SKUELA YO'O. TU'UN XI'NA. KUA UNI. WE TUNTO'O YÉE TÁ NTYAA KITSÁ KÚVA'A VE'E SKUELA YO'O	
EL ESPACIO DE EXPERIENCIAS. PARTE 1.	
CAPÍTULO 3. EL CONTEXTO. DEL PROYECTO, A LA CREACIÓN DE LA ENBIO.....	105
3.1 Políticas educativas y los pueblos originarios. Imposición y resistencia.	106
3.2 Contexto político y social en Oaxaca.	114
3.3 El movimiento magisterial y movimiento pedagógico en Oaxaca.	117
3.4 La formación para docentes de educación indígena en la entidad.	121
3.5 Leyes y decretos que sustentan la creación de la ENBIO.	129
3.6 Inicio, proceso y autorización del proyecto de creación de la ENBIO.	133
3.7 Breve término de inicio; una reflexión prematura.	154
TU'UN NTÁKANI WE TUNTO'O NIKUVA'A VE'E SKUELA YO'O. TU'UN UVI. KUA KUMÍ. NIXI NIKAKU VE'E SKUELA YO'O TYA NIXI KAI MANTYA MITYU'NI	
EL ESPACIO DE EXPERIENCIAS. PARTE 2.	
CAPITULO 4. NACIMIENTO Y VIDA DE LA ESCUELA.....	154
4.1 Dimensión política institucional	154
4.1.1 Los primeros estertores del nacimiento de la ENBIO.	154
4.1.2 Conformación y consolidación de la planta docente.	160
4.1.2.1 Perfil deseable de los profesores.	169
4.1.2.2 Primer comisión dictaminadora local (CAD-ENBIO)	170
4.1.3 Proyecto de conversión de ENBIO a universidad intercultural. Un sueño fugaz.	171
4.1.4. Relaciones interinstitucionales ENBIO-Instituciones educativas.	173
4.1.4.1 Plano estatal.	173
4.1.4.2 Plano nacional.	173
4.1.4.3 Plano internacional.	178
4.2 Dimensión social	185
4.2.1 ENBIO-autoridades municipales, educativas y comunales.	185

4.2.2 Los patronatos de la ENBIO.	187
4.2.3 Los prestadores de servicios.	189
4.2.4 Movilidad formativa de los egresados de la ENBIO.	192
4.2.5 “La muerte es cierta, la hora incierta”.	196
4.2.6 Relaciones interpersonales. Los nombramientos de los directivos.	205
4.3 Dimensión curricular	260
4.3.1 El currículum.	260
4.3.1.1 Currículum oficial. Planes de estudio implementados.	261
4.3.1.2 Currículum comunalista.	272
4.3.1.2.1 Los colectivos de trabajo y trabajo colectivo en la ENBIO.	279
4.3.1.2.2 El área lingüística y los talleres lingüísticos.	281
4.3.1.2.3 Los saberes comunitarios.	291
4.3.1.2.4 ¿Saberes comunitarios o puntos nodales? Una disyuntiva para la ENBIO	301
4.3.1.2.5 Trabajos de titulación sobre saberes comunitarios.	308
4.3.1.2.6 Cosmovisión indígena. Acciones en el tiempo y espacio sagrados.	312
4.3.1.2.7 Guelaguetza cultural y pedagógica. Aniversarios de la ENBIO.	315
4.3.1.2.8 Vida y muerte del museo comunitario. El estigma de un historiador.	329
4.3.1.2.9 Los trabajos y talleres comunitarios y pedagógicos.	334
4.3.1.2.10 La radio comunitaria intercultural.	336
4.3.1.2.11 La comunalidad en los cambios de clave presupuestal.	337
4.3.1.2.12 Producciones escritas y audiovisuales.	340
 KUA U'UN. NIXI KÚNKOO TYÍ NUÚ TSA'Á VE'E SKUELA YO'O.	
CAPÍTULO 5. EL HORIZONTE DE ESPERA	342
5.1 Capital intercultural y formación docente bilingüe intercultural.	342
5.2 El fantasma de la universidad intercultural.	343
5.3 Acciones pendientes en lo político institucional.	344
5.4 Las expectativas en el escenario socio-cultural.	347
5.5 La proyectiva curricular.	349
 MA TSIÍNU WE TU'UN YO'O. Tu'un santií ntáta'ví xinoó tsa'á ve'e skuela yo'o ESTA VEZ NO HABRÁ CONCLUSIONES. Reflexiones finales.....	353
 WE TUTU NUÚ NTANTUKÚ TU'UUN TSA'Á TYU'UN YO'O. REFERENCIAS	361
 WE TUTU SÍIN TYINTYEE TSA'Á ÑA NTYAA YO'O. ANEXOS	368
ANEXO 1. Documentos que sustentan la creación de la ENBIO.	369
ANEXO 2. Guías de entrevista etnográfica no estructurada y semiestructurada.	374
ANEXO 3. Cuadro articulador entre preguntas de investigación y de entrevista.	379
ANEXO 4. Relación de entrevistados y tipos de entrevista realizadas.	381
ANEXO 5. Descripción de categorías de docentes.	382
ANEXO 6. Descripción de categorías. Personal PAEE.	383
ANEXO 7. Orden de comisión para incorporarse al proyecto de la ENBIO	384
ANEXO 8. Cuadro de ingreso y movimiento de docentes a la ENBIO.	385
ANEXO 9. Relación de egresados de la ENBIO que han tenido movilidad formativa.	389
ANEXO 10. Cuadro de directivos de la ENBIO.	390
ANEXO 11. Relación de ponencias y ensayos elaborados por docentes de la ENBIO.	391

YO'O INKAAWE.

Chain we yukuú viií, yukuú saví, ma'í anua nitu'u we ñuu saví ñuu Ntua, inkaa in ñuulu naní Xnúvíkó. Iká ni kaku. Se'e xíkúá tya ntixi'na, tya nikakanaa'a tsí Nikantyijí kúu. Iká ntsa'nu, iká ntsioo, cha yée iíi mancha vityu'ni Mantya ntyaku ini-yu ra ña kúntá'vi kúu. Ntsini-yu ntyii kú ña sántyua'a nivíi siin, nivíi xtyila yó, tsa'á ña ka'áán in sa'án nta'vi, in sa'ín saví, tya meégoyi ka'ín sa'án xtyila, in sa'án tyíí, in tu'un ntyityi kachi we míí. Ñuuyu nikitsáa skua'a, tsí tuxii, we tu'un to'o we tu'un xtyila ntsi xna'a we skulérú to'o ini ve'e skuela, we iñu kuia xi'na. Iká ni kutu'a-we ntána'a-we sa'án to'o, nixi ka'án sa'án xtyila.

Sáná ntaya'aa Ntixnuuú nuú skua'a ga-yu uni kuia. Iká ra kinixee-ga vixi we to'ó Ntixnuuú-gá. Kini-ga sántyui-yó. Iká ntsinuu kua uvi skua'a. Tsa'á ña koó-ga xuu'un ra maní kuu-ga skua'a, tya ntantyikóo ñuu-yu, tyintyeée páá-yu tyi' tata.

In kivi yoó juliu, tá tsitu yatá uvi, kuun kuatyi saví, tya ni kitsaa tu'un nuú ña tisiniñu'una nivíií ká'an sa'ín saví takua ki'vina kukuuna skulérú. Tsáni, tsáni kúu kua'an-yu mantya Ntua. Tya iká ntaki'iñá to'o-ga-yu. Tya iká ni ki'vii kúu skulérú xna'a nuú we ña kuatyi ka'an in sa'ín saví, á sa'án nta'vi. Iká ra yée-ga tuku we skulérú kú vixi tsi we skulérú xna'a nuú we ña kuatyi ka'an in sa'án nta'vi

Ñuu Ntua-gá skua'a-ga-yu kuuu skulérú uni kuia, ini satyún. Iká ku nuú nine'ée tutuyú ña kúu skulérú. Tya tá niketa utsi kuia sátyúun, iká ra ntyi'i tutu-yu tákua ku'un-yu mantya ñuu Nko'oyo skua'aga-yu kumí-ga tuku kuia. Saáni Nko'yo-gá ra kini xeé kaa, kini kuntasí we to'o-gá yó, tya kini yée-goyi. Tá ntsinu skua'a Nko'yo-gá, ra ntantyikóo satyuun tsí we ña kuatyi we ñuu saví yo'o.

Niya'a ke'en kuia, tya sáná nuú in junta ntutútú nti'i-we skulérú, iká ntsakina-yu ña kuún-yu satyúun ve'e tyuun ka'nu nuú tsa'an nti'i we skulérú nitu'u ñuu Ntua-gá. Iká ku nuú tá'víí nti'i tu'un nixi satyun we skulérú tsi we ña kuatyi ka'an in sa'án we ñuu nta'vi. Nuú ntsikaa-yu ku nuú xna'ana nuú we ña suí tsi we ña si'i na ku nki'vi kuuu-na skulérú we ñuu nta'vi, ñuu Ntua. Iká ntsaki we ña kuntsa'nu-gá-yu ña kunkaa-yu yu'ú nuú-goyi nuú kúva'a in tutu takua kúva'a in ve'e skuela ña kúnkunaní ENBIO, Ve'e skuela-gá ku nuú ku skua'a we ña suí tsi ña si'i ña kuuu-goyi skulérú, tya xna'a-goyi nuú

mémeé we ña kuary ka'an in sa'an nta'vi nitu'u ñuu Ntua. Vásu tsaku kivi ntsikaa-yu, tii iká kú ña ntsini-yu nisaa kua ntyityi ka we tu'un, ña kuná we ña kúmí tyuu ka'nu-gá in ve'e skuela nuú skua'a we skulérú xna'a nuú we ña kuary ñuu Ntua. Vari tsási-goyi. Kue tsa'i ña kutu'a we ña kuary sa'in saví-goyi. Kue kúni-goyi ña kutu'a tyaá nuú tutu nixi yééé, nixi ntóyó.

Niya'a uni kuia ra ntisnu satyúun iká. Sána ntantyikótuku Ntixnuú su nuú ntútútú nti'i we skulérú ñuu saví. Tya sara iká ntatyuu tuku-goyi-yu ku'un-yu satyúun, in ñuu yatyi Ntua-gá, su in ve'e skuela ka'nu, ña saáa ninuná naní ENBIO, nuú kútu'a we ña suí tsí ña si'i kukuu-goyi skulérú tsí skulérá.

Yoó uvi, kuia u'un tuu, uvi, (ña kátyina kúu uvi mili uvi) ku kivi ntsaa-yu satyúun iká. Iká ra tsa'á ña siin kua kui. Tsa'á ña siin ve'e tyuun ntaxita-ñá, ra tsa'á ñaáa ku ña kini-ga sántyu'a-goyi weyu'u ña kuu-we skulérú sa'in saví á sa'an nta'vi. Á kuu-goyi skulérú to'o xtyila, á kuu-goyi we ña kúmí tyuu ka'nu, á kuu-goyi nivii ka'an sa'an xtyila, inuú sántyu'a-goyi yó ka'an in sa'an nta'vi.

Saáni nuú tsika nta'vi-yu nuú tsika satyúun ra ntsini-yu nivii va'a, nivii tyísá'an we yó nivii kúnta'vi, ntsini-yu yéé-na ntaki'in tsa'á-gó tya tsúnána ityí nuú kuu-ga kaá tyinuú. Tsúná-na we ve'e tyuun ka'nu nuú kuu-ga skua'a ntyii nivii nikuu kuni skua'a, tatu ka'an-na in sa'an nta'vi nitu'u ñuu Nko'yo. Tónó ntasa'a inuú-na we sa'an nta'vi tsí we sa'an to'o nitu'u-ga ya yívií. In ve'e ka'nu nuú ninuná kuu skua'a we na ka'an in sa'an nta'vi kúu in ve'e naní Universidad Nacional Autónoma de México. Vari saáni yo'o satyun we nivii sa'a tutyíí ná nuná we ityíí ku skua'a wena ka'an in sa'an nta'vi nitu'u ñuu Inko'yo, tónó kíkúu tya naní Antonio Carrillo Avelar tsí inka-ga wena satyúun yo'o. Tsa'á wena yo'ó kúu ñaa nikuu ni ki'vii skuaá'a ve'e skuela yo'o

Tátsa'vi ve'e skuela FES-Aragón-UNAM yo'o ña ntsuníi skuaá'a.gayu inka-ga kua ña kutninoó nixi kúu ña va'a-ga kukoó skulérú we ñuu nta'vi. Vari tónó ve'e skuela yo'o ra saáni inka-ga we ve'e skuela nikitsáa núnaá takua kuu skua'a ntisaán-ga we nivii ka'an in sa'an nta'vi. Ña va'a kú ño'ó, vityi ña núnaá we ityíí yo'o, ra na tión-ña, na numáña takua miiki nagá tu'un we ñuu saví, tu'un we ñuu nta'vi. Tya tsa'á ñaáa, tónó in yokó yu'ú we nivii we ñuu nta'vi, na ntyaáku ntusu yu'ú, na ntuu inka, tsa'á ña ntsasi we

to'o xtyila nikitsi inka tsio-gá we tu'un-na, ra nikusá'án-goyi ntitu'u we ña'a-gó tya ntsaia ña kutu'a-meé-gó nixi koo ña yivií yo'o. Tsa'á ñaáa kú ña katyiyu:

YO'O INKAAWE.

Yo'o inkaa-we, kue vatsi mitu'un-we
Tyí ikí kuñuwe tsika ní tatsá'nu natsá'nu-goyo,
Vatsi-we tsi tu'un tsi anua we ñuu saví, we ñuu nta'vi-goyo
Nta'á yutuú tsana'á, ña kuu we ñuu nta'vi-we kakuu-we
Ñani ta'an kakuu ntisaángó

Yo'o inkaa-we, kue, inkaa mitu'un-we
Náa-we, ntyíso-we we tu'un tsí tyun nikutu'a-goyo ñuu-yu
Kúnii-we kutúniniva'a-we, tya ntasántyeé-we tu'un ñuuyu
Vaása kuu ntasáva'á, ni kusá'ángó we tu'un ntsinoó.
Tsa'á ñaáa kunaá kutúniniva'a-gaá nixi koó ña yivií yo'o
Ntantukú tu'un va'a-gaá nixi kua'an we tu'un ña yivií yééé,
Tsiniñu'u ka'an meégó nixi kúnaá koo ña yivií yo'o
Tsiniñu'u kutu'a tya kutúnini va'a.gó takua kuu ko'ón tyunn nuú ñooó
Vari tyun tsí tu'un tsá'aá varroó tsí tsa'á ñooó, ñoo'ó kuu ntyeeégó,
We tyuun-yó kúu ña tsa'a kua ña miíki naa tu'ungó, tu'un we ñuu nta'vi

(Tuún ntata'ví xiní ke'en ta'an wee nuú skua'a-we)

AQUÍ ESTAMOS.

Entre las verdes y floridas montañas, enclavado en el corazón de la mixteca oaxaqueña, se encuentra un pueblito llamado San Juan Mixtepec, Juxtlahuaca, Oax. Ahí nací, soy orgulloso descendiente del gran señor mixteco Dzahuindanda “El Flechador del Sol”. Ahí crecí, viví y sigo viviendo hasta la fecha. Crecí en la pobreza, conocí la discriminación y el desprecio de los hablantes del español o como le dicen en mi pueblo la “lengua culta”, a diferencia de la nuestra que era la “lengua pobre”. Entre juegos comunitarios y a punta de varazos, se inició

mi educación primaria; a aprender un lenguaje extraño y lo que nos enseñaban “los maestros extranjeros”. Así empezamos a aprender a “dibujar la lengua castellana”.

La discriminación, el desprecio y la segregación vividos propiciados por algunos maestros, se agudizaron en la Cd. de Tlaxiaco por parte de los mestizos hacia nosotros los indígenas, donde fui a estudiar y terminé la secundaria, y por falta de dinero ya no seguí estudiando. Volví a mi pueblo a las duras labores del campo.

En una tarde lluviosa de julio mientras “aterraba la milpa” me llegó una convocatoria de la Cd. de Oaxaca, de una oportunidad para ingresar como docente indígena. A regañadientes fui. Resulté seleccionado. Así me hice docente de educación indígena, donde igual, éramos discriminados por los docentes de primaria general o “formal” y de otros niveles educativos.

Mientras trabajaba “estudí” el Mejoramiento Profesional en Oaxaca para obtener el título de profesor. Al cabo de 10 años de trabajo, fui beneficiado de una beca comisión para estudiar la licenciatura en educación indígena en la UPN-Unidad Ajusco, en la Cd. de México. Así me adentré a esta selva de asfalto, para convivir con otras formas de vida, con sus claro-oscuros donde también se sufre discriminación. Concluida la licenciatura, regresé a trabajar en las comunidades indígenas.

Pasaron los años, hasta que me comisionaron por la vía mixta; oficial y sindical, a la Dirección de Educación Indígena (DEI) en el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) en la Oficina de Inducción a la Docencia Indígena. Estando comisionado aquí (Período 1998-2001), la dirección me comisionó para ser coordinador de enlace entre la DEI y el equipo de trabajo del proyecto de creación de la ENBIO. Esto me dio la oportunidad de interactuar, aunque brevemente, con el equipo elaborador de dicho proyecto y fundador de la escuela. Por lo que fue significativo conocer muy de cerca algunas imbricaciones que se entretrejan durante la construcción del mismo. Al término de mi comisión regresé a mi jefatura de zonas de supervisión, desde donde me comisionaron para laborar en la ENBIO.

En febrero del año 2002 llegué a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). Como profesor indígena, pero más durante el tiempo laborado en la ENBIO, viví en carne propia las injusticias y discriminación que sufrimos los docentes de este nivel, por parte de los otros niveles, de las autoridades educativas y de la sociedad en su conjunto.

También he tenido la gran fortuna de conocer a gente muy valiosa y comprometida con las causas de los pueblos autóctonos, quienes desde su espacio han luchado incansablemente para ir abriendo caminos de justicia social y de revaloración de los elementos culturales de

los pueblos originarios. Uno de estos espacios abiertos para los pueblos nativos gracias a esos luchadores incansables como el Dr. Antonio Carrillo Avelar y otros, es precisamente este que brinda la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) que ha abierto sus criterios de selección a los posgrados, plasmando como una opción para el ingreso a ellos, una lengua indígena, indistintamente de las lenguas extranjeras, mostrando así una apertura e inclusión en lo académico, de una realidad siempre existente y muchas veces negada y silenciada. Es gracias a esto que pude ingresar a este muy importante espacio académico.

La oportunidad brindada por la UNAM de cursar la maestría en Pedagogía, me permitió cumplir un compromiso, académico, y sobre todo moral, largamente esperado; el de escribir la historia de la ENBIO para dejar constancia de su existencia y de su memoria histórica. Es así que, al emerger en los diversos espacios (como este) que paulatina y significativamente se nos van abriendo a los indígenas; y representando a una polifonía de voces invisibilizadas y silenciadas de los pueblos originarios, es como reafirmo diciendo:

AQUÍ ESTAMOS.

Aquí estamos, no venimos solos,
Por nuestras venas corre la sangre de nuestros ancestros.
Nos acompaña el espíritu de nuestros pueblos,
Somos las ramas del árbol antiguo que son nuestros pueblos milenarios,
Somos hermanos de raza.

Aquí estamos, no estamos solos,
traemos nuestra experiencia.
Queremos reapropiárnosla y enriquecerla.
No se puede transformar o fortalecer lo que no se conoce,
por ello queremos reinterpretar nuestra realidad,
fortalecer nuestros elementos culturales,
aportar propuestas, crear alternativas.
Queremos conocer y reconocer para servir,
pues en el servicio, reafirmaremos,
el más grande sentido de nuestra existencia.

(Reflexiones, construidas por el Gpo. LEI-UPN. Ajusco (1989), donde participé)

NA KUN TSA'NU SAÁ'A TUTYÍ NI KUVA'A VE'E SKUELA ENBIO. LAS Y LOS ARTÍFICES DEL PROYECTO Y CREACIÓN DE LA ENBIO.



Maestro. Andrés Hernández Cortés.

Intelectual Indígena Ñuu Savi (Mixteco), hablante del mixteco. Originario de la comunidad de San Martín del Estado, Silacayoapan, Oax., de la región mixteca baja. Su educación primaria la realizó en su pueblo natal, la secundaria y la Preparatoria las estudió en la cd. de Huajuapán de León, Oax., Su formación profesional la realizó en la Escuela Normal del SNTE, en Oaxaca. Escuela que desapareció en 1980 por cuestiones políticas. Los estudios de licenciatura, los realizó en la Escuela Normal Superior de Oaxaca, en la especialidad de Ciencias Sociales, y otra licenciatura en Antropología Social en la ENAH subsede Oaxaca, que solo alcanzó a culminar hasta el 6º semestre. En el campo laboral, en 1974-1975 ingresó como Promotor Cultural Bilingüe, fue Promotor de Educación Preescolar. Docente indígena, director de escuela, supervisor escolar, trabajando siempre en esa cordillera colindante con el Estado de Guerrero. Fue Director regional, que posteriormente se convirtió en Jefatura de Zonas de Supervisión en Huajuapán de León Oax., En 1995 fue nombrado de forma democrática, Jefe del Departamento de Educación Indígena del IEEPO en Oaxaca durante el período 1995-1998. Él ascendió lo que era Departamento a rango de Dirección de Educación Indígena. En este período inició como orquestador y principal impulsor del proyecto y posterior creación de la ENBIO. Él fue quien abrió los espacios y comisionó a los académicos e investigadores que integraron el equipo de elaboración del proyecto. Posteriormente fue Director del Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca. En el ámbito sindical fue un muy importante activista sindical y cumplió diversos cargos sindicales como secretario general sindical, representante sindical regional y también colaboró en la Sección 22 del SNTE en el área de educación indígena. Después de su jubilación, sigue participando activamente en las actividades y acciones comunitarias en su pueblo de origen. Colaboró en una instancia estatal gubernamental. Es gestor social ante las instancias gubernamentales representante de 80 pueblos indígenas de la región Ñuu Savi (mixteca) principalmente en el área de Huajuapán. Trabaja en la radio comunitaria de Huajuapán impulsando el desarrollo del Tu'un Savi (mixteco)



Maestra Xochilt Arcuri Rivera.

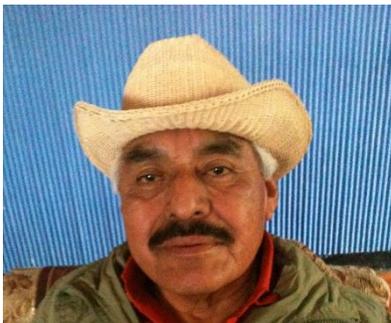
Académica Indígena chinanteca, de la región de la Cuenca del Papaloapan, originaria de San Felipe Usila, Tuxtepec, Oax. Nació el 2 de diciembre de 1964. Donde estudió la primaria hasta el 5º grado, pero por necesidad, se fue a la cd. de Acapulco, Gro. A estudiar el 6º y 1º de secundaria. Después concluyó la secundaria en la Escuela Secundaria Técnica No 97 en Tuxtepec, Oax. Su formación profesional la realizó en el Mejoramiento Profesional en la carrera de Profesora de Educación Preescolar Bilingüe Indígena. Posteriormente, estudió y terminó la licenciatura en educación. Durante su estancia en Acapulco, conoció la verdadera situación que vive un niño indígena, en un medio urbano, fue muy difícil, porque apenas si podía hablar el español, y se le dificultaba entender a los maestros, cuando ellos explicaban los temas de manera diferente a como ella estaba acostumbrada, porque había, sido alumna de maestros bilingües. Esto marcó su vida profesional. Ingresó como maestra de educación preescolar bilingüe el 1º de mayo de 1982 con perfil de secundaria. A los 15 años de antigüedad, participó en un congreso magisterial oaxaqueño para el cambio del Comité Seccional de la Sección 22 del SNTE, en donde fue nombrada democráticamente, Secretaria de Trabajos y Conflictos del nivel de educación indígena en el período 1997-2000. Fue aquí donde retomó e impulsó decididamente el proyecto de creación de la ENBIO desde el plano sindical, dando una férrea lucha en los espacios académicos y sindicales en estrecha coordinación con el Mtro. Andrés, Hernández Cortés y el equipo del proyecto, hasta lograr el objetivo. Fue protagonista clave y fundamental para la creación de la escuela. Recién creada la ENBIO culminó su gestión y retornó a su región donde siguió laborando como docente en preescolar indígena. Por cuestiones muy adversas en contra de su persona, optó por otras alternativas en el ámbito sindical. Se jubiló en 2016 y actualmente vive y participa activamente en su pueblo natal.



Maestro Eleazar García Ortega.

Intelectual indígena hablante del zapoteco de la región de Valles Centrales, originario de la población de San Juan Guelavía, Tlacolula, Oax., donde realizó sus estudios de primaria. Estudió la secundaria en la escuela Abraham Castellanos en Oaxaca, Estudió el bachillerato en el Tecnológico de Oaxaca. Su objetivo inicial era ser ingeniero electromecánico, pero el movimiento estudiantil del 68 influyó para darle un giro a su formación profesional. Para 1970 dejó la carrera de ciencias físico-matemáticas e ingresó al Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO), institución piloto

que formó a indígenas como docentes para trabajar en los pueblos originarios. Los egresados del IISEO se conformaron la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) también conocidos como maestros del “Plan Piloto” o maestros del “IIISEO” Él fue uno de los principales organizadores y activistas de esta coalición. Posteriormente estudió la carrera de Antropología Social de la ENAH en Oaxaca, una subsede que se abrió gracias a la gestión, para la atención exprofeso de esa Coalición. Después estudió la maestría de Lingüística en la UPN- Unidad 201 en la cd. de Oaxaca. Se inició como maestro de educación indígena con el proceso de su formación profesional en el IIISEO. Fue maestro Indígena, director de escuela, de ahí, por su activismo desarrolló múltiples funciones académicas y administrativas, dentro y fuera de la Jefatura del Plan Piloto de educación indígena en Oaxaca. Integró el equipo del CEDES 22 del SNTE donde coordinó cursos y talleres académicos sobre Educación Alternativa y Movimiento Pedagógico en Oaxaca. En el período 1998-2001 se desempeñó como jefe de la Unidad de Planeación de la Dirección de Educación Indígena del IEEPO donde organizó e impulsó “La Marcha de las Identidades Étnicas” en el estado de Oaxaca, Ingresó como académico de la ENBIO en 2003. Se jubiló en el año 2007. En lo comunitario, fue presidente municipal de su pueblo (2008-2010) Actualmente desarrolla sus actividades en su comunidad de origen promoviendo la conservación y el fortalecimiento de “la madre tierra” y los elementos culturales. En lo académico intelectual ha participado en una gran cantidad de foros, encuentros comunitarios y académicos, mesas redondas, ponencias sobre museos comunitarios, etc. Así mismo le han otorgado diversos premios y reconocimientos. También ha elaborado diversos escritos y ensayos publicados en diarios, o suplementos como en Ojarasca, y en libros como son: Entre la normatividad y la comunalidad (Lois Meyer) y en Aportaciones Indias a la Educación, (El Caballito, SEP)



Maestro Artemio Martínez Vargas. (D.E.P)

Intelectual indígena hablante del zapoteco de la Sierra Juárez. Nació el 20 de mayo de 1945 en la población de San Andrés Solaga, Villa Alta, Oaxaca, realizó sus estudios de primaria en su pueblo natal. Estudió la secundaria en Guelatao de Juárez, posteriormente se trasladó a la Cd. de México en donde estudió en la Escuela Normal “Miguel Serrano”. Al culminar sus estudios regresó a la región que lo vio nacer para iniciarse en la labor docente como maestro de grupo, posteriormente como supervisor y después como jefe de zonas de supervisión, es por ello que conoció las necesidades de las maestras y maestros indígenas.

Estudió la licenciatura en Psicología Educativa en la Escuela Normal Superior de Oaxaca y la Licenciatura en Educación Indígena en la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco en la Cd. de México. Al término de sus estudios, volvió a la Cd. de Oaxaca, y se incorporó al Departamento de Educación Indígena del IEEPO donde desarrolló actividades administrativas y técnico. Técnico-pedagógicas. Después colaboró con las autoridades del IEEPO como Coordinador Estatal del Programa de Actualización del Magisterio (PAM). Volvió al Departamento de Educación Indígena y regresó a una Jefatura de Zonas de Supervisión. Cursó la Maestría en Educación Básica en el Instituto Multidisciplinario de Especializaciones (IME). De la Jefatura de Zonas de Supervisión de Huamelula, lo nombraron democráticamente para integrar el equipo del Departamento de Educación Indígena en el período 1995-1998, en donde cumplió la función de Jefe de Proyectos Educativos de educación indígena del Departamento, desde donde impulsó decididamente el proyecto de creación de la ENBIO. Fue pilar fundamental en esto, ya que cuando, el primer intento de elaboración de dicho proyecto no obtuvo los frutos deseados, él siguió trabajando hasta que logró resurgirlo nuevamente. Al término de su comisión en 1998, se integró al equipo elaborador del proyecto. Con la creación de la ENBIO, fue designado subdirector administrativo y docente de la misma, donde laboró hasta el año en que se jubiló. Falleció el 1º de noviembre del año 2012



Maestro Carlos Méndez Martínez.

Intelectual indígena cuicateco, Nació y creció en la comunidad de Koapan de Guerrero, Pápalo, Cuicatlán, Oax., de la región Cañada, que en cuicateco se conoce como “Nguoo”, vocablo náhuatl que significa “Lugar de tierra amarilla de color clara”. En su comunidad estudió los dos primeros grados de primaria. Posteriormente se fue a Cuicatlán donde terminó su educación primaria, ahí, sufrió de discriminación y exclusión. Enseguida se trasladó a Oaxaca donde dos años después estudió la secundaria nocturna para trabajadores. Con estos estudios se inició como promotor cultural bilingüe, una vez

de asistir a un curso de capacitación docente de 3 meses de duración. Su formación profesional la realizó en la Escuela Normal del Sureste en Oaxaca, donde obtuvo su título de profesor de educación primaria. Estudió la licenciatura de Educación Indígena en la UPN-Unidad Ajusco, en la cd. de México en el período 1989-1993, donde se tituló. Estudió la maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe en la UPN-Unidad 201, en la Cd. de Oaxaca. En lo laboral, fue promotor cultural bilingüe en preescolar indígena, docente, director de escuela, mesa técnica, supervisor escolar, comisionado en el Departamento de Educación Indígena en el período 1995-1998, donde le asignaron la comisión de coordinar el equipo técnico del proyecto para la creación de la ENBIO, siempre en el campo de la educación indígena. Su participación fue fundamental para la creación y consolidación de la escuela. Fue el primer director de la ENBIO y actualmente sigue laborando en la misma como académico. Ha participado en diversos eventos tanto comunitarios, culturales, como académicos, ha escrito ensayos entre los que en coautoría con otros académicos un ensayo que se publicó en el libro: Entre la normatividad y la comunalidad (Lois Meyer). Además sigue participando en las acciones que se desarrollan en su pueblo natal.



Mtro. Ignacio Llaguno Salvador.

Intelectual indígena, hablante del zapoteco de la Sierra Juárez, oriundo de Yatzachi el Bajo, Villa Alta, Oax. Inició sus estudios en su pueblo, después se fue al Centro de Integración Social Num 9 (internado) en Guelatao, Ixtlán, Oax., donde terminó la primaria. Posteriormente se trasladó a la comunidad de Reyes Mantecón, Oax., donde realizó sus estudios de secundaria en la Escuela Secundaria Técnica Agropecuaria (también era internado). Posteriormente continuó sus estudios para prepararse como docente, también

internado en la Escuela Normal Rural “Raúl Isidro Burgos” de Ayotzinapa, establecida en el estado de Guerrero, de la que se tituló como profesor de educación primaria. Volvió al estado de Oaxaca donde le dieron la plaza docente. Así se inició como docente indígena en la Escuela Primaria Bilingüe establecida en San Vicente Lachixio, Sola de Vega. Después de años de trabajo, obtuvo una beca-comisión para estudiar la licenciatura en Educación Indígena en la UPN- Unidad Ajusco en México. Al término de sus estudios, junto con otros egresados, participó con el Equipo Técnico Pedagógico de la Dirección General de Educación Indígena DGEI, para la elaboración del Manual Para el Fortalecimiento de la Educación Primaria Bilingüe Bicultural. Al concluir el trabajo, se reincorporó a sus actividades en su Jefatura de Zonas de Supervisión como asesor técnico pedagógico. Posteriormente estudió la Maestría en Formación Docente en el Instituto de Ciencias de la Educación de la UABJO. En el ámbito laboral, se ha desempeñado como maestro bilingüe, jefe de albergue, director comisionado, director técnico bilingüe. Realizó diversas actividades técnico-pedagógicas del Departamento de Educación Indígena diseñando e implementando cursos-talleres pedagógicos en la formación y capacitación a maestros y promotores bilingües en servicio. Participó como asesor de los cursos del PAM. Fue asesor y coordinador del equipo técnico de la DEI del PARE. Coordinador Estatal del PRODEI en Oaxaca. En 1998 formó parte del equipo técnico del proyecto para la creación de la ENBIO donde participó activamente en los eventos de análisis y negociación, hasta lograr la creación de la misma. Fue esencial su participación para este logro. Al nacimiento de la ENBIO, de 2000 a 2004, fue nombrado y desempeñó el cargo de Subdirector Académico. Actualmente sigue laborando en la ENBIO como académico. Ha participado en diversos eventos académicos a lo largo de la trayectoria de la escuela, así como en eventos comunitarios de su pueblo. En coautoría ha escrito ensayos y ponencias, uno de los cuales fue publicado en el libro: Entre la normatividad y la comunalidad.



Maestro René Molina Cruz.

Intelectual indígena hablante del zapoteco de la Sierra Juárez, originario de Yalálag, Villa Alta Oax. Estudió la primaria y la secundaria en su comunidad de origen. Al término de la secundaria se fue a México a estudiar en la Escuela Normal “Ignacio Manuel Altamirano” (particular incorporada a la SEP) por dos años, abandonando la carrera por el problema estudiantil de 1968. De 1968 a 1969 estudio en la Escuela Nacional de Artes Gráficas como “Dibujante Técnico”. Regresó a su pueblo e Ingresó como Promotor Cultural Bilingüe a principio de los años 70’s contratado por el INI.

Trabajó unos meses en Sta. Ma. Xochixtepec, Villa Alta, donde el mismo INI lo becó para estudiar el Bachillerato General en Ciencias y Humanidades, en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO). Posteriormente, realizó la Nivelación Pedagógica en la Escuela Normal Superior de Oaxaca donde estudió y se tituló como Licenciado en Educación Media con Especialidad en Matemáticas. Años después estudió y culminó en la UABJO, la Licenciatura en Economía (primera generación). Volvió a la UABJO en dos ocasiones diferentes para estudiar en el Instituto de Ciencias de la Educación (ICE), dos maestrías: Maestría en Educación: una el Campo Formación Docente (titulado) y la otra en el Campo Enseñanza de las Matemáticas. En lo laboral se desempeñó como Maestro Bilingüe en los CIS de Zoogocho, Villa Alta, con niños indígenas y Guelatao, Ixtlán, con grupos de aspirantes a Promotor Cultural Bilingüe y con alumnos de Secundaria Indígena. En 1978 se comisionó para fundar la Dirección Regional de Valles Centrales (hoy Jefatura de Zonas de Supervisión de Valles Centrales). En 1982 fue Jefe de Zonas de Supervisión en Huajuapán de León, Oax. en la mixteca baja. Ascendió a Jefe de Departamento de Educación Indígena en el estado de Morelos (1984 – 1986), donde trabajó con profesores Nahuatl y Tlapanecos. A partir de 1987 fue personal de enlace entre Educación Indígena y el INI. Trabajó en ARIPO sobre Artesanías Indígenas (1990). También trabajó comisionado en la Procuraduría para la Defensa del Indígena como Jefe de Concertación Social del Programa ‘Nuevo Acuerdo con los Pueblos Originarios’. Fue invitado por el Mtro. Andrés Hernández Cortés, entonces Jefe de Departamento de Educación Indígena en Oaxaca (diciembre de 1997), para la elaboración de tres proyectos: 1) El proyecto inicial de la creación de una Universidad Indígena que no fructificó, y del cual se inició el proyecto de creación de una Escuela Normal Bilingüe; iniciando con el Mtro. Eleazar García y Mtro. Mario Molina Cruz, entre otros en enero de 1998. 2) Proyecto de creación del CEDELIO; y 3) Proyecto para transformar el Departamento de Educación Indígena a Dirección de Educación Indígena (DEI). Desde la creación de la ENBIO en 1999, se integró a la planta de docentes. En 2005 fue nombrado subdirector administrativo de la ENBIO cargo que desempeñó hasta principios de 2009. Actualmente sigue laborando en la misma institución.



Dr. Artemio Tejeda Molina (D.E.P)

Intelectual indígena, hablante de la lengua mazateca variante baja. Nació el 27 de abril de 1963 en San Felipe Tilpan, municipio de San Pedro Ixcatlán, Temascal, Oax., Estudió la educación primaria en la escuela primaria “Alfonso Villa Rojas” en su pueblo natal en el período 1972-1978. La educación secundaria la realizó en la Escuela Secundaria Técnica No. 26 (período 1978-1980) en Temascal, Oax. En 1985 ingresó a laborar como docente de educación indígena en Temascal Oax. Para 1988 se inscribió y cursó el Bachillerato, en el

Centro de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (1988-1991). Realizó sus estudios de Licenciatura en Antropología Social en la Escuela Nacional de Antropología e Historia (1992-1998) en México D.F. La Maestría en Educación en el campo de Formación Docente, la cursó en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, (UABJO) en Oaxaca (2001-2003). Sus estudios de Doctorado en Educación: Desarrollo Psicológico Aprendizaje y Educación, los desarrolló en la Universidad de Alcalá de Henares, España. En el aspecto laboral, desde su ingreso en el servicio de educación indígena en 1985 hasta 1998 fue docente de educación primaria bilingüe indígena. De 1992 a 1994, fue auxiliar de apoyo técnico pedagógico en la supervisión escolar No. 170 de educación indígena. De 1994 a 1998 fue personal de apoyo técnico en Temascal, Oax., donde también fungió como representante regional sindical en esa misma Jefatura de zonas de supervisión. En 1998, se incorporó al

equipo elaborador del proyecto de creación de la ENBIO. Con la creación de la misma institución se integró a la planta inicial de docentes. Estando adscrito en esta escuela es cuando realizó sus estudios de maestría y doctorado en las instituciones ya mencionadas. En el año 2009 fue nombrado subdirector administrativo y el 12 de febrero de 2010 fue cobardemente asesinado. Su esfuerzo en el campo de la educación indígena se ve reflejado en un documento elaborado y publicado que tituló *“Saberes comunitarios. Su recopilación, sistematización y uso”*. Publicado por el Fondo Editorial del IEEPO, Oaxaca, México, entre otros escritos.



Maestra Cristina Lorenzo Hernández.

Intelectual indígena, hablante de la lengua zapoteca de la Sierra Juárez. Originaria de la población de San Andrés Solaga, Villa Alta, Oax. Su educación primaria la realizó en su pueblo y en la Cd. de México. Regresó a cursar el primer año de secundaria en Oaxaca y posteriormente se trasladó a la Cd. de México para continuar sus estudios de secundaria. Volvió a su pueblo, donde hubo la oportunidad de ingresar al magisterio como maestra de educación indígena. Una vez trabajando se inscribió para estudiar la carrera de técnico bilingüe en Guelatao de Juárez, Oax., la cual n fue reconocida por la SEP. Posteriormente ingresó en el Centro Regional No 19 de la Dirección

General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio en Oaxaca. Después de años de laborar como maestra de educación indígena tuvo la oportunidad de obtener una beca-comisión para estudiar la licenciatura en Educación Indígena en la UPN-Unidad Ajusco. Al culminar sus estudios, regresó a Oaxaca, específicamente a su Jefatura de Zonas de Supervisión en San Pablo Guelatao, Ixtlán Oax., donde participó como asesora en diversos cursos y talleres pedagógicos para los maestros en educación indígena en servicio especialmente en el campo de lo lingüístico. Tiempo después estudió la maestría en administración escolar en el Instituto Multidisciplinario de Especializaciones en Oaxaca. En 1999 fue invitada por el maestro Carlos Méndez Martínez, coordinador del equipo del proyecto de creación de la ENBIO para integrarse al equipo y desarrollar específicamente las propuestas en el campo lingüístico, trabajo que realizó hasta la creación de la ENBIO. Con el nacimiento de la escuela se incorporó como docente de la misma. En 2004, la comunidad escolar la nombró Subdirectora Administrativa, cargo que desempeñó solo un año, por cuestiones políticas en donde ella, en apoyo solidario a la renuncia del director en turno también renunció al cargo. Actualmente se desempeña como académica en la misma institución, donde además de docente, se ha desempeñado como jefa del área de lingüística.

WE TU'UN XI'NA KA'AN NTYÍI TSA'Á NIKUVA'A TUTU YO'O.

INTRODUCCIÓN.

Sin duda alguna incursionar en el escabroso terreno de la investigación presupone un trabajo complejo y difícil; a la vez que muy apasionante, ya que en la medida que el investigador se adentra en los recovecos que el objeto de estudio presenta, se descubren nuevos elementos y formas de ver una misma problemática, a la par que se dan diversas posibilidades de analizar, reflexionar e interpretar las situaciones que se van descubriendo. Toda investigación tiene un punto de partida, que inicia con las preconociones del objeto a investigar, y a medida que avanza el proceso, se convierten en ejes investigativos, que, al final, se visibilizan mediante un escrito, como resultado de lo investigado.

Uno de los propósitos que me llevó a participar en el programa de maestría y doctorado en pedagogía que brinda la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) en la Facultad de Estudios Superiores-Aragón (FES-Aragón) fue adentrarme a este fascinante mundo de la investigación y apropiarme de los elementos y herramientas propios que dicho programa ofrece para desarrollar mi investigación, sobre todo en el campo de la educación en los pueblos originarios de México, y en el caso particular de Oaxaca.

La investigación realizada se centró en recuperar de forma escrita la historia, desde el surgimiento como proyecto hasta la creación y desarrollo de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)¹ y los avatares encontrados en el proceso. Todo ello recuperado desde las voces de los protagonistas, intelectuales indígenas, que preocupados por visibilizar la cosmovisión y conocimiento de los pueblos originarios², así como por crear una institución formadora de docentes con un perfil propio para atender las necesidades educativas de dichos pueblos, quienes construyeron y alcanzaron esta meta.

Los actores indígenas iniciaron una gran odisea, encontrándose en el camino con un sinfín de avatares y situaciones significativas, algunas de esperanza de ver cumplidos los añejos sueños de los pueblos originarios, otras, de situaciones problemáticas, y conflictivas, propias de todo proceso. Todo ello, hasta la fecha invisibilizado, por no haber un trabajo

¹ A partir de este momento y en lo posterior, se utilizarán las siglas ENBIO para nombrar a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.

² Sabedor de que cada definición conlleva una connotación y orientación teórica- política. Y por no ser este, objeto de debate y análisis para los propósitos de esta investigación. A lo largo del desarrollo del trabajo, se utilizan indistintamente, los términos: Pueblos originarios, pueblos indios, pueblos indígenas, pueblos nativos, pueblos autóctonos, comunidades indígenas, para referirme a los pueblos que hablan una lengua indígena.

desarrollado al respecto, aunque en muy pocos casos se pueden encontrar otros documentos que refieren a la escuela pero de forma muy tangencial.

El principal propósito de la investigación fue analizar y dejar constancia, por escrito, de los procesos, tanto de creación, como de vida institucional de esta escuela, que en sus inicios en el año 2000 fue la primer escuela normal bilingüe e intercultural en todo el país, la cual desde el momento de su creación, empezó a construir un currículum de formación docente alternativo, propio para los nuevos “indígenas docentes bilingües e interculturales”,

La investigación se fundamenta en tres grandes orientaciones que son: 1) la ruta histórica, 2) la ruta teórica conceptual, y 3) la ruta metodológica. El desarrollo de la ruta histórica se sustentó en Paul Ricoeur (1996), en el cual a lo largo del trabajo investigativo se desarrolló el tiempo histórico, abordando tres momentos estrechamente articulados que son: El momento de la preocupación; el espacio de experiencias y el horizonte de espera. En la ruta teórico-conceptual, se abordaron aproximaciones sobre: Cultura e Identidad, Comunalidad, Interculturalidad y Formación Docente Bilingüe e Intercultural. Algunas de las cuales son teorías nativas, y otras retomadas desde la perspectiva latinoamericana. La ruta metodológica seguida fue la de una investigación cualitativa interpretativa

El proceso investigativo, me llevó a recabar información referente a la problemática sobre cómo; Por un lado había la necesidad específica y apremiante de contar con una institución específica para la formación docente de los profesores de educación indígena. Y por el otro, el re juego coyuntural político en la entidad incidía y por momentos determinaba en pro o en contra, la creación de dicha institución. Así mismo, cómo en el seno de la institución se ha ido construyendo un currículum alterno para cubrir las necesidades formativas de sus jóvenes indígenas docentes bilingües e Interculturales en formación. Esto abrió la posibilidad de conocer de voz de los actores fundadores, el desarrollo del proceso.

Como parte de la investigación. Y propiamente en el momento del Espacio de experiencias, particularmente en el campo de lo pedagógico, a la que María Bertely (2000) llama “Dimensión curricular” se recuperaron y plasman, tres grandes acciones desarrolladas en la escuela investigada, producto de las experiencias de los docentes indígenas y no indígenas comprometidos con el proyecto original de la ENBIO, los cuales constituyen 3 pilares fundamentales articulados que son: 1) El desarrollo de la teoría nativa de la Comunalidad; 2) La instauración de un área lingüística, para atender y desarrollar lingüística y pedagógicamente las lenguas originarias que ahí se congregan a través de los jóvenes

estudiantes; 3) La implementación de los saberes comunitarios, como un proceso cultural-pedagógico, que inicia con la recuperación y documentación de los saberes en los pueblos originarios, para en un segundo momento, procesarlos y abordarlos en los procesos pedagógico-didácticos. Todo esto, dio la posibilidad de esbozar el inicio de la conceptualización del “currículum comunalista” que intenta decolonizar el pensamiento y conocimiento occidental y ser una alternativa a los currículos occidentales impuestos.

El análisis de la información de lo investigado, abarcó 3 dimensiones que son: la Dimensión político institucional, dimensión social y dimensión curricular, sustentado por María Bertely (2000). En la dimensión política institucional, se consideró lo planteado por Carrillo, Jiménez y Gutemberg (2017) que es seguir las huellas desde lo instituido, lo instituyente y lo institucionalizado. Lo aquí plasmado se desarrolla en los siguientes capítulos.

El primer capítulo abarca, la conceptualización y aproximaciones referentes a la ruta histórica, teórica y metodológica, abordados para el desarrollo del trabajo de investigación.

El segundo capítulo describe los momentos de la preocupación que refieren a las situaciones que se viven actualmente en la institución investigada. Dicho de otra forma, este capítulo se convierte en una especie de diagnóstico de la escuela investigada.

El tercer y cuarto capítulos abarcan el espacio de experiencias, el cual se divide en dos partes. El tercer capítulo, representa la parte 1, en la que se plasma el contexto político social, educativo y jurídico vivido desde que surge el proyecto, hasta el día de la autorización y creación de la ENBIO. El cuarto capítulo comprende la parte 2, que abarca de la creación de la escuela, hasta nuestros días, donde se recuperan las experiencias de los protagonistas y las acciones desarrolladas en este lapso de tiempo histórico.

El quinto capítulo denominado El horizonte de espera, desarrolla la problemática de las acciones no concretadas y la viabilidad de proyectarlas al futuro,. Este horizonte solo puede comprenderse en conjunción con los momentos de preocupación y el espacio de experiencias, (que comprenden los capítulos 2, 3 y 4) para que, articulados los tres grandes momentos puedan hacer posible la prospectiva deseable de la institución.

Para concluir, se plasman algunas reflexiones finales sobre lo investigado, con la precisión de que en el horizonte de espera, en buena medida ya se abordan situaciones parecidas. Al final se enumeran las fuentes consultadas y las huellas recuperadas que complementan lo desarrollado.

Sin más preámbulo que lo ya descrito, adentrémonos a este fascinante mundo.

KUA XI'NA. TU'UN NTASÁTÚTÚ NTISAÁNGA WE TU'UN NIXI SAÁ'A.
TYUUN, TYA NIKUVA'A TUTU YO'O.

CAPÍTULO 1. APROXIMACIÓN TEÓRICO-HISTÓRICA Y METODOLÓGICA DE LA INVESTIGACIÓN.

1.1 Problematización y planteamiento.

1.1.1 Antecedentes.

El perfil de ingreso de los docentes de educación indígena hasta antes de la llamada profesionalización del magisterio, en su mayoría era de primaria y en algunos casos, de secundaria. Había algunos mentores que no tenían ni la primaria completa. En 1978 se creó la Dirección General de Educación Extraescolar Indígena y es aquí donde surge como tal el subsistema de educación indígena y por lo consiguiente el magisterio de este nivel.

En el campo de la educación indígena, hasta hace 17 años no había una institución formadora de docentes que atendiera específicamente la compleja situación de la diversidad cultural y lingüística; ni en el país, ni en el estado de Oaxaca. Muchos nuevos docentes, hasta hace poco ingresaban en este nivel con perfil de bachillerato, aunque según informaciones de la hoy desaparecida Dirección de Educación Indígena del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, a partir de 2007 poco a poco empezaron a desaparecer los cursos de inducción a la docencia que implementaba esta dirección. Y en su lugar; de forma más sistematizada y directa, empezaron a captar y contratar a los egresados de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO).

Lo anterior nos llevó a dar cuenta de los orígenes de la misma; los avatares encontrados en el proceso de construcción del proyecto así como de su creación, considerando particularmente importante y muy significativo la recuperación escrita de las voces de los protagonistas directos que participaron en esta odisea, y en todas las acciones que se fueron sucediendo para hacer posible la existencia de dicha institución.

1.1.2 Planteamiento del problema.

Como respuesta a una añeja demanda de los pueblos originarios y maestros de educación indígena de una formación diferenciada que considere su lengua y cultura y la necesidad de resolver la problemática de la formación inicial del magisterio de educación indígena en el estado de Oaxaca es como se creó la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). Ya que hasta antes de esta, los profesores de educación indígena ingresaban al

servicio con perfil de bachillerato, unos por la vía directa (Sin haber tomado cursos o talleres) y otros mediante cursos de inducción a la docencia. Su creación se circunscribió dentro de un movimiento pedagógico y en el marco de la construcción de una Educación Alternativa impulsada desde el ámbito político sindical promovida por la Sección 22 del SNTE la cual pertenece a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE). Por lo que el propósito era proyectar para los docentes indígenas una formación más holística como parte de la educación alternativa que desde luego trascendía la formación tecnocrática que impone el Estado Mexicano para los pueblos indios. Esto no fue gratuito ya que desde el interior de la misma Sección 22 se daban los rejuergos y luchas de poder entre los grupos políticos y entre los niveles educativos representados en la misma, como es el caso del nivel de formadores de docentes que se oponía a la creación de esta escuela, mientras que el nivel de Educación Indígena impulsaba y defendía este proyecto.

Desde que la ENBIO surgió como proyecto, se marcaron dos claras posiciones. Por un lado, quienes defendían el proyecto como espacio de resistencia y alternativa de formación. Por otro lado, quienes se oponían al mismo. En el proceso de creación y posterior desarrollo de esta escuela normal, hubo algunos encuentros y muchos desencuentros entre estos actores sociales, políticos y educativos. Es necesario precisar que la participación de intelectuales indígenas fue decisiva para la creación de dicha institución

Considerando como punto de partida este hecho histórico, surgieron una infinidad de interrogantes; Sin embargo dado que el campo investigativo presentado era muy amplio para abordar todas las aristas posibles del mismo, solo se delimitaron las siguientes:

1.1.3 Preguntas de investigación.

- a) ¿Qué implicaciones contextuales, sociales e históricas se entretrejían al momento de la creación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO)?
- b) ¿Qué actores educativos, institucionales, políticos y sociales impulsaron la creación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca? Y ¿qué papel jugaron desde los planos; socio-cultural, político-sindical e institucional?
- c) ¿Qué cuestiones problemáticas y situacionales enfrentaron los actores durante el proceso de gestación y creación de la escuela con respecto a su orientación bilingüe e Intercultural?
- d) ¿Cómo han vivido y solucionado, los protagonistas, las situaciones y problemáticas de la Escuela, desde el momento de su creación hasta la actualidad?
- e) ¿Qué prospectiva tienen los fundadores, sobre la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca?

Estas interrogantes marcaron la pauta sobre la complejidad del proceso de creación y posterior vida académica de la escuela en mención.

Dar respuesta a estas interrogantes implicó iniciar con la búsqueda de información que ayudó a ir develando toda la trama y avatares que fueron surgiendo en el proceso de creación y consolidación de la institución mencionada. A su vez fue muy importante definir el objeto de investigación y acotarlo a un determinado marco espacio-temporal, lo cual garantizó una coherencia y articulación, entre lo conceptual-histórico y lo metodológico, como se esboza en los siguientes apartados.

1.1.4 Justificación.

En México, en la actualidad, los centros de formación inicial, como son las escuelas normales urbanas y rurales del país están sufriendo los embates del Estado Mexicano que las está reprimiendo y recortando el presupuesto y la matrícula con la clara finalidad de desaparecer las instituciones públicas de formación docente, y así privatizar la educación; además de que la formación que se da en estas escuelas de la entidad, no aborda las complejas realidades referentes a la educación de los pueblos autóctonos como son: la diversidad cultural, la identidad cultural, la multiculturalidad y la aspiración a una educación intercultural; realidades que exigen nuevos principios y propuestas pedagógicas para atender estas situaciones que incluso en zonas urbanas ya se han hecho presentes.

En este contexto se creó la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), como una alternativa de solución a los vacíos de formación que padecen los profesores específicamente en el nivel de educación indígena; así mismo para dar cumplimiento a uno de los viejos anhelos de los pueblos originarios quienes pugnan por una educación diferenciada y complementaria que considere sus propias especificidades, como son: lengua, identidad y cultura, y además aprenda de las otras culturas.

A 17 años de su creación, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), atiende una comunidad estudiantil en las licenciaturas de: Preescolar y Primaria Bilingüe e Intercultural. Ha formado a 15 generaciones de profesionales indígenas, con un total de 806 profesionales en primaria bilingüe, y 3 generaciones en preescolar, con un total de 69 egresados en el ramo, provenientes de los diversos grupos lingüísticos indígenas del estado de Oaxaca, sin que hasta ahora se haya hecho un recuento por escrito de todos los momentos de este proceso. Considerando que: a) Nuevas realidades exigen nuevas expectativas de formación docente para los pueblos originarios. La ENBIO es una de ellas;

b) Es la única Escuela Normal Bilingüe Intercultural que existe en el Estado de Oaxaca. Y una de las primeras en el país; c) No hay una historia escrita de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca; única institución formadora de docentes indígenas.

Por lo anterior, se hizo impostergable la recuperación escrita de la historia de esta institución, dando voz a los actores que participaron en esta problemática, recuperando y procesando por escrito sus experiencias para dejar constancia de un proceso histórico para el campo de la educación indígena.

1.1.5 Delimitación del objeto de estudio.

Por todo lo planteado, se definió al objeto de estudio con el título de: *“Voces indígenas que dieron vida a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Una perspectiva de sus fundadores”*. Dado que la historia, desde el proyecto de creación, su fundación y la vida institucional de la misma es relativamente breve (sus actividades empezaron en febrero del año 2000), y en virtud de que no se tenía ningún escrito que respaldara este proceso histórico. El objeto de estudio se delimitó a la documentación escrita de la memoria histórica de la ENBIO, su realidad presente y su prospectiva.

1.1.6 Objetivo general.

Analizar y documentar en forma escrita, la historia de la creación y vida de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, a partir de las voces, experiencias, perspectivas y prospectivas de sus fundadores indígenas, para dejar constancia de su existencia como parte de su memoria histórica,

1.1.6 Objetivos específicos.

Para la investigación se plantearon los siguientes:

- 1) Recuperar de forma escrita, los testimonios de los fundadores de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, sobre la creación, vida y desarrollo de la misma, para contribuir a la construcción de su memoria histórica.
- 2) Identificar y analizar, las perspectivas y prospectivas de los actores artífices respecto a la ENBIO, a partir de sus testimonios, para crear elementos que posibiliten la toma de conciencia de la importancia de este proyecto educativo alternativo.

1.2 Referentes teórico-históricos.

1.2.1 Perspectiva de la formación docente, bilingüe, intercultural.

Este apartado hace una aproximación a las verdades que explican la razón de nuestra existencia a partir del tipo de formación que vamos construyendo o del que nos vamos apropiando. En un somero recorrido, se sigue la línea de cómo se va construyendo y consolidando este campo que inicia muy generalizado, para después particularizarse en campos más especializados, como es el de la formación docente, hasta aterrizar a uno muy específico que es el de la formación docente en, desde y para los pueblos originarios. Las aproximaciones de esta teorización como parte del trabajo de investigación, estriba en el imperativo de tratar de consolidar un modelo de formación docente específico, para satisfacer las necesidades educativas de los pueblos originarios de México y en particular, del estado de Oaxaca, a través de la única institución formadora de docentes interculturales, que es la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.

Breve esbozo de la Formación Docente.

Una de las más importantes discusiones que se da en los tiempos actuales es la referente a la "Formación", que a lo largo de los tiempos se ha venido construyendo e idealizando desde las diversas perspectivas y ópticas de los grandes filósofos, pensadores sociales e intelectuales. Tratar de abarcar cierta cantidad de concepciones al respecto, es un absurdo inútil. Solo nos aproximamos muy brevemente a algunos pensadores clásicos, que nos ilustran con sus ideas sobre la problemática.

Así partimos del concepto generalizado de formación, construido por Antonio Gramsci (1986), quien argumenta que se dan diferentes tipos de formación según y de acuerdo a las necesidades históricas y sociales. Al respecto dice *"La formación de los estamentos intelectuales en la realidad concreta no se produce en un terreno democrático abstracto, sino conforme a procesos históricos tradicionalmente muy precisos"* (Gramsci, 1986. P. 29), por lo que la formación no se da como un concepto generalizado y ahistórico. Ferry Gilles (1990) ante la propuesta de Enríquez de abandonar definitivamente el término "formación" asevera *"Esta incitación a radicalizar la reflexión crítica sobre la formación evidentemente no puede hacer desaparecer ni el mito de la formación, ni los procesos formativos que son parte de nuestro universo económico, social y cultural"*. (Gilles, 1990. P. 52). Precisamente Gilles Ferry (1990) defiende que formarse no puede ser un trabajo sobre sí mismo, o libremente imaginado, deseado y perseguido, realizado a través de medios en oferta, o que uno mismo se procura. Sostiene que la tarea de formarse es una paradoja la cual contiene cierta contradicción. Asimismo, que la formación de enseñantes surge de la problemática general de formación cuyo origen radica en los movimientos juveniles. Para esto distingue

tres modelos de formación que son: 1) *Modelo de formación centrado en las adquisiciones*, (Reduce la noción de formación a la de aprendizaje) 2) *Modelo de adquisición centrado en el proceso*, Se enfoca al desarrollo de la personalidad, se desarrolla a través de la experiencia de los maestros, la cual brindan a los estudiantes. Se da en los planos intelectual y experiencial, 3) *Modelo de formación centrado en el análisis*. Se cimienta en lo imprevisible y lo no dominable, Permanentemente, el sujeto en formación, durante todo el trayecto de su carrera realiza un trabajo de análisis sobre sí mismo desestructurar-reestructurar su conocimiento de la realidad (Cfr. Gilles. 1990)

En tanto Bernard Honoré (1980), construye una teoría para la Formación tomando como uno de los principales elementos o conceptos, *“la experiencia” y su evolución a la “interexperiencia”*. Sobre la experiencia refiere que es un conocimiento invisible a los demás, ni objetivo ni subjetivo. Sobre esto, encontramos la experiencia vivida, individual, (Es la del sentido) y la Socio-histórica (la de las significaciones) La experiencia no es el saber, más bien, caracteriza la relación del sujeto con el saber. Se apoya tanto sobre la acción como sobre el pensamiento. Es resultado de la reflexión y por lo tanto actúa significativamente en la elaboración del pensamiento. Durante el desarrollo de su teoría Honoré (1980) plantea las siguientes preguntas:- Al convertirse en una actividad profesional, la formación ¿no corre el riesgo de constituirse ella misma en actividad especializada, separada de otras actividades? ¿Qué orientación retener? ¿Una formación independiente que elabora sus propias estructuras o una formación integrada en toda praxis, o las dos? ¿Cuál es la forma de institución que permite el desarrollo de la formación? Y sus respuestas anticipadas son que: *“irremediamente cuando se da un proceso de formación, al mismo tiempo se da una intervención política, que marca el proceso formativo”* (Cfr. Honoré. 1980)

Para el caso de la práctica, delinea que en la formación-práctica, están inscritas, La experiencia, histórico-social. Derivado de esto, es necesario repensar la formación de manera que pueda cimentarse sobre relación y no sobre status. Que el modo de pensar del formador debe ser diferente basada en actitudes; Y un problema serio a tratar es el de estar en la búsqueda de una institucionalización “abierto” para todo lo que ya está instituido. Hay que pensar en una co-formación, lo cual nos lleva a una co-organización y esto trae consigo irremediamente al escenario un problema difícil de *“relaciones entre formación y política”* En donde se dice que una política de formación es una política de intervención. (cfr. Honoré. 1980)

Por su parte Xavier Godás (1998) nos habla del papel que las y los intelectuales progresistas desempeñan en este proceso de búsqueda de un nuevo pensamiento, crítico, reflexivo, consciente y libertario. Que siempre existe una posibilidad, un camino por donde abrirse paso. Aquí la universidad juega un rol muy importante para abrir pensamientos (Una pregunta obligada para nosotros es: ¿es esto realidad o utopía?) Godás alerta la urgente necesidad de desarticular “la falsedad de una imagen radical” que nos impone el postmodernismo depredador y concluye que:

Para la existencia de una situación democrática es imprescindible la consideración del individuo (cognoscente, reflexivo y actuante) en su autonomía y capacidad crítica sustentada en la razón. No considerar algo tan básico como esto nos sitúa fuera del escenario democrático, nos inhabilita para la radicalización de la democracia o nos conduce hacia su ataque frontal (Godas. 1998. P. 121)

Siguiendo la búsqueda que nos de luces de reflexión y análisis sobre estas cuestiones existenciales y/o situaciones problemáticas, referentes a la construcción, para llegar al concepto de “formación docente” y el papel que ha desempeñado en la sociedad. Sobre ello, Isaías Alvarez (1977) apunta que la formación es *“un proceso educativo, relativamente institucionalizado que comprende un conjunto complejo de conocimientos, experiencias, habilidades y servicios especializados que deben cumplirse para obtener un título docente en cualquiera de las modalidades, niveles y tipos de educación”*. (Álvarez. 1977)

La anterior es una concepción de formación docente escolarizada, con planes y programas definidos, que no abarca todas las dimensiones propias del concepto en mención. Solo se circunscribe a los conocimientos, experiencias, y competencias que un estudiante y futuro profesor, recibe o adquiere en una institución formadora de docentes.

En contraste a lo dicho por Álvarez, Donald Schön (1992) argumenta que esta se da *“después de una toma de conciencia sobre la crisis de confianza en el conocimiento profesional, los formadores han empezado una vez más a ver el arte como un componente esencial de la competencia profesional”* (Schön 1992. p 11) Para Schön la Formación y práctica docente es un arte. Por su parte Giroux (1990) *sustenta que los profesores son potenciales intelectuales críticos y transformativos. Afirma que “Los programas para la educación del profesorado solo en contadas ocasiones estimulan de hecho a los futuros profesores a tomarse en serio el papel de intelectual que trabaja al servicio de una visión liberadora”* (Giroux,1990, p 212).

Sobre la misma problemática, Peter Mc. Laren (1948) asevera que, en este contexto surgen los teóricos críticos progresistas de las escuelas públicas para dar la lucha y contrarrestar

el embate de los conservadores quienes fundamentan sus reflexiones y acciones en la pedagogía crítica. Aquí el planteamiento es formar maestros críticos y reflexivos que se apropien de una praxis pedagógica capaz de modificar reflexivamente la base de conocimientos. Teóricos que *“se han opuesto a la influencia de un positivismo enervante y a una racionalidad instrumental que al menos en el caso de la teoría de la educación y del desenvolvimiento curricular, reduce las cuestiones de ética y de justicia social a cuestiones de epistemología, desarrollo cognitivo y de conducta”* (McLaren. 1948. P. 4) de enseñanza que imparten, a partir de una educación crítica y una teoría social que evidencia el discurso.

Tipos de formación docente.

En la actualidad, se vislumbran dos momentos de formación docente: La formación docente inicial y la formación docente continua. La formación docente inicial se da al principio de la práctica (para el caso de las escuelas normales es de 4 años) y la permanente se da en el transcurso del trabajo profesional. (Cursos, talleres, conferencias, encuentros, seminarios, etc.). La formación inicial y la permanente tienen en común, la necesidad de conectar teoría y práctica. En la formación docente inicial no se trata de sustituir o eliminar al especialista sino de redefinir los roles de este y del profesor ordinario.

Desde Donald Schön hasta Ángel Pérez Gómez y Gimeno Sacristán, concuerdan en las racionalidades de formación docente existentes. Ángel Pérez y Gimeno Sacristán, presentan las perspectivas de formación docente como sigue:

- 1) Perspectiva Académica: con dos enfoques *a) el enfoque enciclopédico y b) Enfoque comprensivo*
- 2) Perspectiva Técnica. Con tres componentes en el conocimiento profesional. A) Componente de ciencia básica o disciplina subyacente, B) Componente de ciencia aplicada o ingeniería; procedimientos cotidianos de diagnóstico y solución de problemas (didáctica) C) Componente de competencias y actitudes; competencias y habilidades para la comunicación en el aula.
- 3) Perspectiva Práctica. Aquí el profesor es artesano, artista o profesional clínico con su propia sabiduría y experiencias. Tiene dos enfoques que son: *a) Enfoque Tradicional y b) Enfoque reflexivo sobre la práctica*
- 4) Perspectiva de Reflexión en la práctica para la reconstrucción social. Tiene dos enfoques: *4.1) Enfoque de crítica y reconstrucción social y, 4.2 El enfoque de investigación-acción y formación del profesor para la comprensión* (Gimeno. 1992)

Es oportuno precisar que estos modelos han sido planteados y analizados de forma general, para una sociedad homogénea y sobre un supuesto conocimiento universal, sin considerar las particularidades de las múltiples culturas existentes en el orbe, ni en el plano mexicano; menos en el plano oaxaqueño, salvo algunas excepciones, que sí profundizan abordando los contextos culturales, y otros elementos como la lengua y la identidad.

Un primer acotamiento, después de imbuirnos en el pensamiento de estos grandes filósofos, es que en mayor o menor medida concuerdan que la Formación es un proceso de construcción y de apropiación constante histórico, de elementos que le dan sentido a su existencia y para satisfacer sus necesidades. Principalmente se sustentan en las experiencias, conocimientos y competencias. Así mismo, que la formación docente puede ser orgánica alienante e inconsciente (a favor del sistema establecido). O trascender, para ser orgánica, transformadora, dinámica, consciente, crítica, liberadora, que conlleve a una praxis en la realidad.

Concepciones orientadoras de un Modelo de Formación Bilingüe Intercultural.

En el anterior apartado se esbozaron solo pequeñas pinceladas de una formación docente orientada al análisis, reflexión, toma de conciencia, y a una praxis (ya no práctica) con tendencia a luchar por la libertad, y emancipación de los pueblos que por igual, en todo el orbe, son alienados, enajenados, mediatizados, discriminados. Si bien se puede recuperar de todos ellos sus grandes aportes como son: “la formación de intelectuales orgánicos a favor del pueblo en un tiempo histórico determinado” (Gramsci, 1986) recuperando y desarrollando la “experiencia” e “interexperiencia” (Honoré. 1980) en el “proceso de búsqueda de un nuevo pensamiento crítico, reflexivo, consciente y libertario” en donde la universidad juega un papel muy importante (Godás. 1998) para reorientar y construir o consolidar a “la formación docente como un arte esencial de la competencia profesional” (Shön 1992) y así convertir a los docentes “como intelectuales críticos y transformativos que trabajan al servicio de una visión liberadora (Giroux, 1990) Para esto se tiene que tener muy claro y presente lo que dice Honoré que “irremediamente cuando se da un proceso de formación, al mismo tiempo se da una intervención política” (Honoré. 1980) y que esta surge de la problemática general de formación cuyo origen radica en los movimientos juveniles. (Gilles 1990)

Sin embargo, la idea es adentrarse a sociedades históricamente negadas e invisibilizadas, que no se les ha tratado, como sociedades con sus propias diferencias, diversidades,

perspectivas y expectativas respecto a su cosmovisión y su forma de vivir el mundo. Me refiero a los pueblos originarios; en particular a los pueblos del estado de Oaxaca. Es así que, en este apartado se conceptualiza el modelo de formación docente bilingüe e intercultural, basado en la comunalidad, con rasgos y características propios, cuyo objetivo es aproximarnos al perfil de los indígenas maestros, que atiendan la problemática educativa que nuestros pueblos originarios requieren. Para ello, primeramente, se abordan los conceptos: Identidad, cultura, comunalidad, Interculturalidad y Educación Intercultural que son pilares fundamentales para el perfil de estos nuevos indígenas docentes.

Paralelamente a la recuperación de los modelos de formación de los grandes pensadores e intelectuales clásicos occidentales, y de la recuperación de las experiencias sobre las perspectivas de formación docente que enmarca Gimeno Sacristán se hace necesario recuperar las conceptualizaciones propias de las experiencias de formación docente que se vienen desarrollando en los pueblos originarios latinoamericanos quienes tenemos nuestras propias formas de educarnos y de aprender los conocimientos que dan sustento a nuestro modo de vida

A diferencia de Sylvia Schmelkes (2003) quien plantea un tipo de formación que atienda una “educación para la interculturalidad” en donde no es importante, y pasa a segundo plano, el tipo de docente que atienda a los niños indígenas. Porque considera que cualquier docente, (solo basta que esté bien preparado desde el conocimiento occidental, y que posea las competencias necesarias) puede atender las necesidades de aprendizaje de dichos niños y porque además argumenta, de acuerdo a sus investigaciones, que los docentes de educación indígena, han dado muy malos resultados al respecto.

Aquí se plantea una formación docente que se comprometa y trabaje por *“una educación en y para la interculturalidad”* en la cual, los nuevos “indígenas docentes” deben provenir de los diversos pueblos originarios y, por tanto su formación es diferenciada. Al respecto nos apropiamos de las palabras del Dr. Luis Enrique López cuando dice que **“Es muy importante formar indígenas maestros, y no maestros indígenas”** (López: Conferencia magistral en la ENBIO; 13 de febrero de 2017).

El concepto filosófico de educación y formación docente en los pueblos indios.

En este modelo de formación docente intercultural se prioriza, la filosofía ancestral de los pueblos originarios que tenemos como principios filosóficos educativos, y punto de partida los conceptos “Rostro y corazón”, propios de la “persona humana” recuperados de los

“tlamatinime” (sabios nahuas) quienes plasman sus testimonios en los “Huehuetlatolli” (la palabra o “pláticas de los viejos”) cómo es el proceso del “Ixtlamachilitzli: acción de dar sabiduría a los rostros ajenos” lo cual se interpreta como el proceso de la educación Nahuatl, como bien lo apunta Miguel León Portilla (1958) (2000) en su texto *“el concepto Nahuatl de la educación”*, en el cual subraya las 2 clases de atributos del “Temachtiani”; (sabio Nahuatl en su función de maestro). 1) “Hacer que los educandos tomen un rostro, lo desarrollen, lo conozcan y lo hagan sabio”, lo que interpretamos como **“el ser y el saber”** 2) los que nos lo enseñan “humanizando el querer de la gente” (itech netlacaneco) y “haciendo fuertes los corazones” que se interpreta como **“el saber hacer”**.

De las dos clases de atributos del “Temachtiani” (maestro), se derivan los 5 grandes atributos del mismo que son:

- 1) **Teixccuitiani**: que-a-los-otros-una-cara-hace-tomar” (a los otros un rostro hace tomar
- 2) **Te-ix-tlamachtia-ni**: “que-a-los-rostros-de-los-otros-da-sabiduría” (“el que hace sabios los rostros de los otros”)
- 3) **Tetezcahuiani**: que-a-los-otros-un-espejo-pone-delante (“para que se vuelvan cuerdos y cuidadosos”)
- 4) **Netlacaneco (itech)**: “gracias-a-él,-se-humaniza-el-querer-de-la-gente” (gracias, al maestro la gente es querida humanamente.)
- 5) **Tlapalpachivitia**: “hace-fuertes-los-corazones” (“con respecto a las cosas hace fuertes los corazones”) (Cfr. León-Portilla: 1958)

Como se vislumbra, la educación náhuatl, al igual que la educación de todos los pueblos originarios mesoamericanos era, y sigue siendo de carácter moralista donde se conservan los valores del respeto, la humildad, la reciprocidad, la compartencia, y otros. En suma, es alcanzar la sabiduría a través de las acciones que nos van dando la experiencia, lo cual constituye nuestra cosmovisión, que es principio y fin de nuestra existencia y de nuestro modo de vida.

Actitudes y aptitudes del indígena docente intercultural.

Una condición básica, elemental es que **los nuevos indígenas docentes interculturales** se identifiquen con su cultura y estén convencidos y comprometidos con el importante papel que desempeñarán en este proceso, de lo contrario, serán los primeros detractores de lo que significa ser indígena docente intercultural. Por ello, siguiendo a Enrique Ipiña Melgar

(2004) se considera que el nuevo indígena docente intercultural debe desarrollar tres grandes **actitudes habituales** que son:

- 1) Primera actitud: Su compromiso con las causas del pueblo.
- 2) Segunda actitud: La tolerancia activa, y la estimación de lo diferente.
- 3) Tercera actitud: La apertura al mundo

Aquí cabe precisar que el primer enunciado de la segunda actitud; “la tolerancia activa” no la promovemos ni impulsamos, y menos la desarrollamos debido a que al aceptar y promover este concepto de “tolerancia activa” intrínsecamente estamos justificando “la intolerancia”, la no aceptación del “otro” (no te reconozco, no acepto tus formas de vida, pero te tolero)

Por lo demás, estas actitudes representan para el indígena docente intercultural el eje vertebral y el principio rector de su existencia profesional y formativa, sin las cuales tendría muchas dificultades para desarrollarse, ya que como dice Ipiña “es evidente que las mejores condiciones de un educador intercultural deberán estar en sus actitudes habituales, antes que en sus aptitudes” (Ipiña. Cit. Por Ant. Temas de Educación Intercultural Bilingüe. 2004. P. 97). Si el sujeto en formación consolida y fortalece estas actitudes y el perfil del indígena docente mencionado, **las aptitudes esenciales** que desarrollarán son:

- 1) Primera aptitud: Competencia profesional con capacitación constante
- 2) Segunda aptitud: La capacidad de investigación y mejoramiento a partir de la experiencia reflexionada.
- 3) Tercera aptitud: El dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua, que es la lengua común de todos los ciudadanos (Crf. Ipiña 2004)

Si los nuevos indígenas docentes interculturales se nutren de estos principios actitudinales y aptitudinales elementales, quizá se aminore, en buena medida, esa pesada, carga, y estigmatización, que en los tiempos actuales, los docentes en general, y los indígenas docentes interculturales en particular, son objeto por parte de la sociedad y de las comunidades indígenas. Por lo consiguiente, al asumir esa responsabilidad histórica, no tendrán mayores objeciones ni obstáculos para compartir todas las virtudes y experiencias con el pueblo, y así se podrá garantizar su papel de actores fundamentales en el proceso reivindicativo de nuestros pueblos originarios.

1.2.2 La cultura e identidad en la formación docente bilingüe e intercultural.

Cultura e Identidad.

Inicio este apartado con un párrafo de un texto de Néstor García Canclini (2005) titulado: *La cultura extraviada en sus definiciones*. Que nos ilustra nítidamente la concepción que se tiene de la cultura, aún en las esferas intelectuales. Dice como sigue:

Quienes estudian la **cultura** experimentan el vértigo de las imprecisiones. Ya en 1952 dos antropólogos, Alfred Kroeber y Clyde K. Kluckhohn, recolectaron en un libro célebre casi 300 maneras de definirla. Mélvyn J. Lasky, que evidentemente desconocía esa obra, publicó en *The Republic of Letters*, en 2001, un avance de un libro en preparación para el cual dice haber recogido en diarios alemanes, ingleses y estadounidenses, 57 usos distintos del término **cultura**. La revista *Commentaire* tradujo este artículo en el verano de 2003 añadiendo que la banalización del término es semejante en francés (García Canclini 2005. P. 29)

Esto nos muestra cuan complejo es abordar todo lo referente a cultura. El concepto tiene múltiples acepciones, así encontramos por ejemplo que cultura es *“todo el conjunto de conocimientos y técnicas que cada grupo posee y que le es necesario para vivir en su ambiente. Cada sociedad posee una cultura y esta es la respuesta que generaciones de hombres han dado a los problemas que se les han planteado en el curso de su historia”* (Amodio, 1988) o que es: *“Vivir la vida como la mejor de las vidas posibles”, es “Acción” situación existencial*”. *“Todo esto es cultura”* (Taylor, 2006), así mismo que: *“La cultura se forma a través de las relaciones de poder entre todos los involucrados”* (González, 2016). Respecto a esto, la cultura traza una forma de vida la cual a su vez se conforma de todos los elementos-conocimientos, ideas, reglas, valores, técnicas, costumbres, etc., esto le permite a los pueblos tener una identidad propia a nivel de grupo y de los individuos con lo que construyen su concepción, visión o cosmovisión del mundo. Esta cultura no permanece estática, constantemente va cambiando, a esto se le conoce como transformación cultural con lo cual surgen nuevos conceptos como *Enculturación, Aculturación, horizonte cultural y otros*. (Cfr. Bonfil. 1989).

Las concepciones planteadas según Giménez (2003) desembocan en dos grandes escenarios de análisis y reflexión que son: 1) desde la interiorización del sujeto (esto es, análisis de la persona como ser individual y sus proyecciones personales), y 2) desde lo colectivo social (del desenvolvimiento del sujeto como ser social dentro de una estructura colectiva). Del primer campo se ocupan las ciencias que estudian la conducta humana; la Psicología, la genética, la moral etc. Del segundo se ocupan las ciencias sociales; la sociología, la antropología, la historia. Aun cuando estos, persiguen diferentes propósitos, siempre llevan la misma direccionalidad y van en forma paralela en la búsqueda de esa construcción de cultura y de las sociedades. Además de que ineludible y constantemente tienen sus entrecruces y puntos de intersección en donde se funden sus constructos para

dar origen al tipo de ser humano y de sociedad que aspiran ser y representar en este transitar por la vida. Es aquí donde aparece un tercer campo de reflexión y análisis que es el campo filosófico, el cual se ocupa por analizar y reflexionar sobre cómo el hombre, va resolviendo sus formas de vivir la vida desde los dos campos ya mencionados anteriormente.

Un factor fundamental e insoslayable, es que no se puede analizar y reflexionar sin considerar que el ser humano no es ahistórico, ni independiente, ni está aislado de una estructura social. Sus acciones y comportamientos siempre girarán en torno a un tiempo y a un espacio, mismos que le van dando un cúmulo de experiencias adquiridas a través de ese tiempo y espacio, a esto lo llamamos horizontes; **Estos horizontes conforman sus marcos referenciales**, que Charles Taylor (2006) conceptualiza como:

Aquello en virtud de lo cual encontramos el sentido espiritual de nuestras vidas: Carecer de un marco referencial es sumirse en una vida sin sentido espiritual. Por eso la búsqueda es siempre una búsqueda de sentido [...] Encontramos el sentido de la vida al articularla...Encontrar un sentido para la vida depende del enmarque que demos a las expresiones significativas adecuadas...Las vidas tienen o carecen de significado cuando tienen o dejan de tener sentido” (Taylor 2006. P 39)

La concepción de estos marcos referenciales, como pueden ser: La ética del honor [...La vida mejor basada en la razón...Nuevo status moral de la razón...El dominio de la razón sobre el deseo....El Autodominio...La transformación de la voluntad (ética del altruismo sobre el egoísmo)...La visión y el poder expresivo; lo artístico...la dignidad... la autonomía personal...La invención y otros. (Cfr. Taylor. 2006); incorporan toda una gama de distintivos cualitativos. Si uno piensa, juzga y siente en el interior de los marcos mencionados, es activarnos con la percepción de que algo, de que nuestra forma de vida o de percibir es muchísimo mejor; es aspirar y alcanzar una vida feliz y completa, con lo cual descubrimos ese sentido del espíritu pleno de nuestra existencia.

Lo anterior nos llevó a vislumbrar los marcos referenciales como punto de partida en el desarrollo de cualquier acción, y particularmente en este trabajo. Por todo ello, es de mucha importancia no perder de vista, *tres marcos referenciales que son: La identidad (dentro de la cual se circunscribe la dignidad); la autonomía individual y colectiva, y el lenguaje.* (Cfr. Taylor 2006).

De inicio, no es la intención, plasmar una concepción de cultura como recetario o como algo ya inamovible y establecido, al que solo habría que ajustarse y adecuarse. Más bien, en primera instancia, la idea es aproximarnos a cómo se va construyendo la cultura y cuáles

son los ejes fundamentales que la conforman, y en segunda instancia, cómo esta concepción se fortalece, o en su caso, se transforma en la institución mencionada (ENBIO).

Al introducirnos a indagar sobre la concepción de cultura; de forma inherente y automática surge otro concepto que es la identidad, misma que siempre está presente al hablar de cultura, e incluso, por momentos, y según las perspectivas con que se analice se antepone la identidad a la cultura.

Si consideramos que la identidad, es planteada como uno de los núcleos fundamentales que mueven todo el engranaje de una estructura social, entonces concordamos que es un elemento muy fuerte que va construyendo constantemente el sentido de pertenencia de la persona a la sociedad o colectividad en donde se desenvuelve, pero que también puede ser contradictorio y de pérdida de la misma cuando se empiezan a perder las acciones y los valores que la nutren. A esto, Taylor le llama “*crisis de identidad*”, y es cuando hay:

Una forma de aguda desorientación que la gente suele expresar en términos de no saber quiénes son, pero que también se puede percibir como una desconcertante incertidumbre respecto al lugar en que se encuentran. Carecen del marco u horizonte dentro del cual las cosas adquieren una significación estable (Taylor. 2006. P. 52).

Esta máxima es aplicable a cualquier sociedad llámese sociedad postmoderna, moderna, clásica, primitiva. La disyuntiva es cual se construye primero, si identidad o cultura

Sobre identidad encontraremos un sinfín de definiciones y conceptualizaciones que van desde diversas ópticas como pueden ser; lo político, lo psicológico, lo moralista, lo ético, lo jurídico, lo cultural, etc. Algunos estudiosos profundizan sobre este campo, delimitando fronteras de territorio, de poder (económico, político) de formas de vida; en tanto otros, se sitúan desde la perspectiva moderna y acuñan términos como “Hibridez cultural” (García Canclini. (2005), Bhabha. (1994). Desde lo político y psicológico Foucault (1977) mata al sujeto, para él no existe el sujeto. Antepone a las instituciones por sobre los individuos. Aquí las identidades son institucionales, colectivas y no individuales. (Cfr. Foucault. 1977) mientras que para Taylor:

Se define por los compromisos e identificaciones que proporcionan el marco u horizonte dentro del cual yo intento determinar, caso a caso, lo que es bueno, valioso lo que se debe hacer, lo que apruebo o a lo que me opongo... es el horizonte dentro del cual puedo adoptar una postura...nuestra identidad es más profunda y multilateral que cualquier posible articulación que hagamos de ella” (Taylor. 2006. P. 52- 54)

Buscando elementos de conjunción e intersección con las reflexiones de Charles Taylor, respecto a identidad y cultura; por nuestra condición de indígenas y, como plantea el mismo Taylor, por nuestros propios “marcos referenciales” nos situamos desde el plano cultural.

En este sentido, Gilberto Giménez (2003), argumenta que, **la cultura y la identidad son una pareja conceptual indisociable** y fuertemente interrelacionada; ya que sin cultura no hay identidad y sin identidad no hay cultura. Él plantea que *“nuestra identidad, solo puede consistir en la apropiación de ciertos repertorios culturales que se encuentran en nuestro entorno social. Lo cual resulta más claro todavía si se considera que la primera función de la identidad es marcar fronteras entre, un nosotros y los “otros”* (Giménez. 2003. P. 1) Esta dualidad indisoluble que otros investigadores quieren mostrar como realidades independientes, es la que consideramos, nos muestra la realidad de los pueblos originarios, vista precisamente como un todo. Cuando Giménez dice que la identidad es *“el lado intersubjetivo”* de la cultura o *“la cultura interiorizada”* nos sumerge en el mundo cultural y cotidiano de nuestros pueblos o de los espacios donde los sujetos se desenvuelven. No describe una cultura que se queda en el tiempo. Sobre ello afirma *“la cultura no debe entenderse nunca como un repertorio homogéneo, estático e inamovible de significados. Por el contrario puede tenerse a la vez “zonas de estabilidad y persistencia” y “zonas de movilidad” y cambio”* (Giménez. 2003. P. 3) Con ello entendemos que vivimos en un constante proceso de transformación y de reafirmación.

Solo falta configurar dos elementos de la identidad, que son: las Identidades individuales y las identidades colectivas. A las identidades individuales las concebimos como:

Un proceso subjetivo y frecuentemente auto-reflexivo por el que los sujetos individuales definen sus diferencias con respecto a otros sujetos mediante la autoasignación de un repertorio de atributos culturales generalmente valorizados y relativamente estables en el tiempo...requiere ser reconocida por los demás sujetos con quienes interactúa para que exista social y públicamente” (Giménez. 2003. P. 9)

Las identidades colectivas se construyen:

A partir de **una teoría de la acción colectiva**. Esta se concibe como un conjunto de prácticas sociales que: (a) involucran simultáneamente a cierto número de individuos o – en un nivel más complejo- de grupos; (b) exhiben características morfológicas similares en la contigüidad temporal y espacial; (c) implican un campo de relaciones sociales, así como también (d) la capacidad de la gente involucrada para conferir un sentido a lo que está haciendo o va a hacer.” (Melucci. Cit. Por Giménez. 2003. P. 15)

Al no ser la identidad y la cultura una cuestión estática, sino considerándolas siempre como un repertorio que se nutre de elementos y momentos fundamentales que son; las *“zonas de estabilidad y persistencia”* y *“zonas de movilidad” y cambio”* En los tiempos actuales, y en el marco de una globalización galopante, desarrollada a su máxima expresión; ¿Qué tipo de identidad desarrollar para garantizar la inmanencia y perpetuidad de nuestros pueblos originarios? Castells (2004) fundamenta tres tipos: a) la identidad legitimadora, b) la identidad de resistencia y c) la identidad proyecto.

- a) **la identidad legitimadora** es la “introducida por las instituciones dominantes de la sociedad para extender y racionalizar su dominación frente a los actores sociales, [...] se adecua a varias teorías del nacionalismo”
- b) **La identidad de resistencia:** “generada por aquellos actores que se encuentran en posiciones/condiciones devaluadas o estigmatizadas por la lógica de la dominación, por lo que construyen trincheras de resistencia y supervivencia basándose en principios diferentes u opuestos a los que impregnan las instituciones de la sociedad, como Calhoun propone cuando explica el surgimiento de las políticas de identidad”
- c) **La identidad proyecto,** se construye: “cuando los actores sociales, basándose en los materiales culturales de que disponen, construyen una nueva identidad que define su posición en la sociedad y, al hacerlo, buscan la transformación de toda la estructura social” (Castells, 2004. P 30).

Estas 3 subyacen en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.

En la misma dirección, McLaren (1948) concuerda con Giménez (2003) y Castells (2004) cuando dice que hay que renovar la concepción de cultura e identidad, rompiendo con la presunta uniformidad de la misma, de la cual surgen diversas perspectivas cambiantes y diversas posibilidades. McLaren (1948) le apuesta fuertemente al trabajo del contexto y la cultura para contrarrestar el neoconservadurismo. Plantea que la investigación educativa crítica intenta insertar la construcción del significado en el mundo de vida. Advierte el gran error de adoptar una posición “centrista” o “pluralista”. Considera necesario pasar de una diversidad estática a una diversidad crítica. Adoptar la relación Teoría-acción-praxis. Aprovechar que la experiencia y lenguaje están entrelazados, para transformar la experiencia social por medio de un lenguaje y una praxis; que se debe adquirir una lengua crítica vernácula como medio de liberación. Desde su óptica, propone un lenguaje crítico basado en un contexto cultural cambiante y activo para construir una educación liberadora. (Cfr. McLaren. 1948)

Giménez (2003) aporta los elementos de identidad y cultura como una dualidad indisoluble las cuales forman parte del pilar fundamental del nuevo indígena docente intercultural que los pueblos originarios requieren. Es aquí donde se conjugan los pensamientos de Taylor (2006), McLaren (1948) y Giménez (2003) al plantear dos elementos y marcos referenciales muy importantes que constituyen el eje vertebral de la construcción de la cultura, y estos son: Identidad y Lenguaje. Al respecto Taylor afirma que *“el marco referencial que más determina al ser humano es el lenguaje...El asunto de mi identidad se elabora, solo mediante un lenguaje de interpretación que he aceptado como válida articulación de esas cuestiones.”*(Taylor. 2006. P. 61)

Lo anterior nos aproxima a un constructo de cultura, la cual decimos que son todas las acciones y objetos, que el sujeto realiza y construye, tanto en forma individual, como

colectiva, siempre imbuido y permeado por sus marcos referenciales fundamentales, entre los que se priorizan la identidad y el lenguaje y que ésta nunca permanece estática, sino que, está en todo momento, en movimiento, en constante transformación.

Dimensiones de la cultura.

Una vez conceptualizadas la cultura e identidad; dualidad indisoluble, activa y cambiante, recuperando a la lengua como eje transversal y pilar fundamental dentro de estas para generar un pensamiento reflexivo y crítico que nos lleve a la praxis y nos regrese a nuestra propia identidad. Enseguida, se definen los elementos que enmarcan a la cultura. Para ello se retoma a Díaz Couder (1996) quien presenta cinco dimensiones de la cultura: a) Cultura Material, b) Cultura como saber tradicional, c) Cultura como instituciones y organización social, d) Cultura como visión del mundo, e) Cultura como prácticas comunicativas. (Cfr. Díaz, 1996) Estas dimensiones se encuentran siempre presentes como componentes de la cultura activa y cambiante.

La comunalidad³

En el apartado anterior nos aproximamos a lo que es la identidad, el lenguaje y la cultura como principios elementales de una forma de vida y una cosmovisión de mundo. En este apartado, la idea es adentrarnos a sociedades históricamente negadas e invisibilizadas, que no se les ha tratado, como sociedades con sus propias diferencias, diversidades, perspectivas y expectativas respecto a su cosmovisión y su forma de vivir ese mundo. Me refiero a los pueblos originarios; en particular a los pueblos del estado de Oaxaca.

Como ya se ha mencionado, todo ser humano desarrolla acciones permeado de sus marcos referenciales, primero, individuales y después, colectivos. Estos marcos les dan la libertad y posibilidad de decidir lo que quieren para sus vidas. En esta toma de decisiones, siempre, resaltarán la aceptación y/o negación de los valores y entorno donde se desenvuelve, así como de la lengua que ahí se socializa. Y tiene la libertad de decidir si se queda en ese contexto o busca nuevos horizontes y nuevas formas de “vivir una vida buena o una vida plena” como dice Taylor (2006) en su libro Las fuentes del yo.

³ Es un concepto que han acuñado intelectuales e investigadores indígenas oaxaqueños (Personas sabias de los pueblos, antropólogos, sociólogos, docentes y otros) así como investigadores no indígenas muy comprometidos con el estudio sobre las formas de vida de los pueblos originarios, y que comparten esta cosmovisión de mundo.

Quienes deciden quedarse, lo hacen por voluntad propia. Es ahí donde se dice que tienen o adquieren un sentido de pertenencia y una identidad propia, no impuesta. Así es como reproducen esa particular forma de vida y cosmovisión, la recrean y desarrollan a través de los marcos referenciales ineludibles, ya tratados en el apartado anterior que son: el lenguaje en su expresión particularizada: la lengua y la identidad. A esta forma de vida, de actuar y de cosmovisión, se le denomina **comunalidad**. Es un sistema de organización, la cual:

Se refiere al modo de vida comunal que caracteriza a las comunidades indias resaltando el tipo de vida y no solo su ámbito de realización. La comunalidad indica la voluntad individual de ser colectividad y se distingue por la reiteración cíclica, cotidiana y obligatoria de esta voluntad por medio de la participación en las actividades de poder, trabajo, fiesta y relación con el territorio. Esta organización para la expresión de tal voluntad colectivista, está firmemente cimentada en un denso tejido social comunitario y regional, constituido por las múltiples (y costosas) relaciones festivas y alianzas de parentesco consanguíneo y ritual, así como por el intercambio recíproco de bienes y por la lengua" (Maldonado; cit. Por Martínez. 2003. P 9)

La comunalidad es una teoría nativa, acuñada por intelectuales indígenas oaxaqueños y por intelectuales no indígenas, pero sí comprometidos con la cosmovisión de los pueblos autóctonos. Floriberto Díaz, como pionero de esta teoría, plantea a la comunalidad como una categoría viva, nativa que aglutina y le da orientación a términos como: derecho indígena, cultura, comunidad, educación y autonomía, estos elementos de los pueblos originarios, no son opuestos sino diferentes a los de la sociedad occidental. Plantea 5 principios y elementos filosóficos fundamentales para sustentar la comunalidad, y estos son: 1) La tierra como madre y como territorio, 2) El censo en asamblea para la toma de decisiones, 3) El servicio gratuito, como ejercicio de autoridad, 4) El trabajo colectivo, como acto de recreación, 5) los ritos y ceremonias, como expresión del don comunal. (Robles y Cardoso. 2007. P. 40). Con estos elementos muestra la cosmovisión y universo de los pueblos originarios, con los cuales se rigen hasta nuestros días.

Como complemento a la teoría de la Comunalidad planteada por Díaz. Para efectos de explicación del trabajo, se retoma la conceptualización de la comunalidad planteada por Juan José Rendón Monzón (2003), quien presenta su Texto, La Flor Comunal, en la cual desarrolla cuatro elementos que sustentan a la comunalidad, y son: Poder Comunal, Trabajo Comunal, Territorio Comunal y Disfrute Comunal; los cuáles, articulados con otros elementos secundarios, en su conjunto, engloban la cosmovisión indígena (Cfr. Rendón 2003.) Al desarrollar estos cuatro elementos, en articulación con los cinco principios y elementos de Floriberto Díaz, representan los ejes vertebrales de la comunalidad, misma

que va desarrollando y fortaleciendo la identidad, la lengua y por consiguiente, la cultura, pero que generalmente se trata de minimizar, impulsando otras formas de organización social enmarcados en la homogeneidad.

En la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, además de las acciones curriculares oficiales que marca el actual plan de estudios (Plan de Estudios 2012), de forma alterna se desarrollan acciones propias de la comunalidad, en un afán de ir fortaleciendo este modo de vida, a la par, que se apropian de los elementos culturales “universales”. En apartados posteriores se dará cuenta de las acciones que se desarrollan para fortalecer, o en su caso, revitalizar la comunalidad.

La interculturalidad; proyección de la comunalidad.

Ya se ha bosquejado brevemente lo que es la comunalidad. Es oportuno precisar que todas las acciones realizadas por los pueblos originarios, giran en torno a los cinco elementos de la comunalidad y cuatro elementos de la flor comunal que es el principio de esta. Los cuatro elementos están inmersos dentro de las cinco dimensiones que construyen la cultura, ya descrita en el primer apartado. La pregunta obligada aquí es, ¿cómo trascender y proyectar estos saberes, haceres y conocimientos propios, para que no se queden solo como conocimientos locales, sin ninguna significatividad, y que a la postre, desaparezcan? Una respuesta es que, en todo el mundo ha surgido un movimiento, primero como canonjía o concesión para apaciguar movimientos independentistas o separatistas de muchos pueblos originarios, y posteriormente como espacio de reivindicación y resistencia que de este movimiento hicieron los pueblos. A este movimiento se le ha llamado interculturalidad. Particularmente en América Latina el movimiento ha cobrado gran auge, principalmente en Sudamérica y se ha convertido en un espacio de identidad o identificación entre los pueblos originarios, así mismo como de reivindicación y proyección de las culturas originarias., hasta alcanzar una verdadera interacción, de respeto y aceptación de lo diverso, así como de compartencia de los elementos entre culturas. Aunque, aún se presenta como una aspiración, la interculturalidad trata de configurarse y consolidarse, en tanto que propone formas alternativas de vivir el mundo desde diversos campos, como son el político, el educativo y el social. Es así, como:

La interculturalidad es vista a la vez, como opción de política educativa, como estrategia pedagógica y como enfoque metodológico. Como opción de política educativa (...) constituye una alternativa a los enfoques homogeneizadores (...) y propende a la transformación de las relaciones entre sociedades, culturas y lenguas desde una perspectiva de equidad (...) Como estrategia pedagógica, constituye un recurso para construir una pedagogía diferente y significativa en

sociedades pluriculturales y multilingües. Como enfoque metodológico se basa en la necesidad de repensar la relación conocimiento, lengua y cultura en el aula y en la comunidad para considerar los valores, saberes, conocimientos, lenguas y otras expresiones culturales de las comunidades étnicas y culturalmente diferenciadas como recursos que coadyuven a la transformación sustancial de la práctica pedagógica” (López 1997: p. 57)

Por sus propias características, se considera que esta perspectiva intercultural, recupera la direccionalidad conceptual de los propósitos de una formación docente diferenciada que se requiere para los pueblos originarios en la entidad oaxaqueña. Y es la que sustenta a la comunalidad y por consiguiente a la identidad, lengua y cultura, para garantizar un fortalecimiento y proyección verdaderos de la cosmovisión de los pueblos originarios.

La comunalidad e interculturalidad en los espacios sociales y escuelas.

Derivado de la Interculturalidad. Concebimos a la educación indígena bilingüe intercultural como la educación que se desarrolla tomando en cuenta la relación existente entre diversas culturas que interactúan dinámicamente en un complejo ámbito social, promoviendo conscientemente los conocimientos, valores y respeto hacia nuestra propia cultura y apropiándonos de los elementos de otras, sin detrimento de nuestra identidad comunalista.

Con la creación de la ENBIO se atiende una añeja demanda de educación diferenciada de los pueblos originarios. En el discurso se dice que es diferente porque en ella se abordan curricularmente las diversas lenguas originarias existentes en la entidad aunque aún permanece el férreo obstáculo interpuesto por las autoridades educativas, tanto estatales como federales a este proyecto; y más ahora con la nueva reforma educativa; quienes desde la creación de la escuela, sistemáticamente han venido obstaculizando los trabajos.

Hoy día, esto se sigue viviendo. No se ha entendido, como puntualmente lo menciona Liliana López (2010) que *“El fracaso de la homogeneización cultural emprendida como parte del programa de la modernidad, fundamento de la sociedad industrial, ha quedado expuesto...El tema de la diversidad cultural, desde entonces, se ha vuelto de insoslayable atención tanto para la teoría social como para el derecho”* (López. 2010. P. 76) De cualquier forma, con todo y los obstáculos encontrados y afrontados se han realizado acciones no reconocidas, ni curricular ni social, ni pedagógicamente por las autoridades en mención

La interculturalidad es un proceso alternativo en construcción la cual implica *“una transformación curricular e institucional de índole profunda que pone en cuestión [...] una práctica pedagógica diferente y renovada que pone a niños y niñas, a las comunidades a*

las que pertenecen y a sus manifestaciones lingüístico-culturales, en el centro de la preocupación y del quehacer de la escuela. (López. 1995. P 30) Por ello es imprescindible desarrollar acciones en los diversos campos propios de la educación que garanticen que se camina en la direccionalidad adecuada. Tales campos son: la investigación, la planificación, el desarrollo curricular, la administración y supervisión escolar y, también la docencia o el trabajo en aula. (cfr. López.1995). Además de estos, es de vital importancia, partir de los conocimientos y cosmovisión propios de nuestros pueblos, para que a partir de un proceso cíclico, se regrese nuevamente a esos conocimientos ya reafirmados.

En este ideal, los nuevos indígenas docentes bilingües interculturales son conscientes de su condición diferenciada y de tener el conocimiento sobre las problemáticas de la *Identidad, la diversidad cultural y lingüística* la cual proviene de las construcciones simbólicas individuales y colectivas de los grupos en cuestión.

En torno a estos marcos referenciales, giran las acciones para la construcción del modelo de formación docente bilingüe intercultural que se desarrolla en la ENBIO, única institución formadora de docentes bilingües e interculturales.

1.2.3 Aproximación histórica.

1.2.3.1 El tiempo Histórico.

Si como dice Marc Bloch (2000) en su Introducción a la historia que: “La historia es la ciencia de los hombres en el tiempo”, y demarcamos este tiempo, a diferencia de otros, en donde el hombre va reproduciendo su propia gama de elementos de vida, transmitidos por sus ancestros, (el antes) y construyendo otros elementos nuevos, en el aquí y el ahora; estos elementos recibidos, aunados a los que se construyen, los transmiten a sus descendientes, y así inmortalizar su existencia (el horizonte por venir), entonces hablamos del tiempo histórico. Este no es lineal, es un constante ir y venir. Es la articulación estrecha entre el aquí-y-ahora, el antes que es producto de la experiencia y el después, lo que se vislumbra en el mañana, de lo contrario; “de proceder mecánicamente de atrás a adelante, se corre siempre el riesgo de perder el tiempo buscando los principios o las causas de fenómenos que la experiencia revelará tal vez como imaginarios” (Bloch 2000. P. 49). Aquí, uno de los elementos primordiales que nutren al tiempo histórico es la experiencia, ya que: “Conscientemente o no, siempre tomamos de nuestras experiencias cotidianas, matizadas, donde es preciso, con nuevos tintes, los elementos que nos sirven para reconstruir el pasado” (Bloch 2000. P. 49)

Referente a lo anterior, más que abordar el tiempo como lapsos sucesivos y lineales de acciones realizadas y acabadas una detrás de la otra, y con cierres de término como algo acabado dentro de una totalidad, o manejar el **tiempo Cosmológico y el tiempo Fenomenológico** a los cuales Paul Ricoeur hace críticas. En el trabajo investigativo se abordó, el **“tiempo histórico”** el cual se define como: “El tiempo que media entre el tiempo vivido y el tiempo cósmico...tomados de la propia práctica histórica, que garantizan la reinscripción del tiempo vivido en el tiempo cósmico. (Ricoeur 1996. P. 777); se conforma de dos conceptos-categorías, introducidos por Reinhart Koselleck, citado por Ricoeur; que son: **“La de espacio de experiencia y la de horizonte de espera”**, pero siempre mediando entre ellos **“el momento de preocupación”** (Ricoeur, 1996. P. 940).

1.2.3.1.1 El momento de la preocupación

Si bien el punto de partida es el momento de preocupación, los otros dos momentos; espacios de experiencia y horizontes de espera, tienen vital importancia en estos entrecruces y articulaciones ya que estos dos últimos están atravesados por un elemento esencial que es el lenguaje aplicado a las palabras; Así lo explica Reinhart Koselleck:

Son dos conceptos guía que incumben a una empresa bien definida, la de una semántica conceptual aplicada a la terminología de la historia y del tiempo de la historia en tanto semántica, esta disciplina se aplica al sentido de las palabras y los textos, más que a los estados de cosas y a los procesos propios de una historia social... el hecho mismo de acceder al plano lingüístico contribuye a producir, difundir y reforzar las transformaciones sociales que denominan. Esta doble relación de la historia conceptual y la historia social solo aparece cuando se otorga a la semántica la autonomía de una disciplina distinta” (Koselleck, cit. Por. Ricoeur 1996. P. 940)

Considerando lo anterior, y buscando un paralelismo entre lo que significa el momento de preocupación planteado por Koselleck; retomado por Ricoeur (1996), visto y vivido desde las sociedades occidentales, con respecto a las sociedades indígenas; encontramos que Miguel León Portilla (2000) dice que, en los pueblos originarios, se vislumbran fuertemente esos momentos de preocupación, los cuales se ven reflejados y narrados por los propios indígenas a través de sus cantares.

Siguiendo a León Portilla (2000), en la filosofía de los pueblos originarios el momento de preocupación no es un tiempo normal o que transcurre cotidianamente en tanto el hacer y vivir con felicidad lo común. Así por ejemplo, encontramos en las narraciones de los antiguos Nahuas, recuperados en los **“Huehuetlatolli”** o **“la palabra de los viejos”**, las “palabras”, sermones o consejos que los sabios viejos, los padres de familia y las madres de familia les daban (y aún les dan) a sus hijos y a los jóvenes; estos son *“Testimonios de profunda reflexión, herencia la más antigua que, en materia de educación, proviene del*

México indígena. En el hogar y en las escuelas se escuchaba la antigua palabra. Era ella lección atesorada de quienes ejercían el magisterio” (León Portilla. 2000. P. 8). Esta palabra recuperada en testimonios de los cantares de la cultura náhuatl, envuelven toda la mística del ser y el hacer de dicho pueblo. Muestran la dualidad indisoluble del ser en el espacio y en el tiempo, en el aquí y ahora, en el ser-ahí, en el ser-y-estar-en-el-mundo; en el momento de preocupación que se vive. Esto se ilustra muy bien en el siguiente párrafo que es parte de un cantar náhuatl en el que los padres le dan “consejos” a su hija que ya tiene uso de razón, para que viva con decencia y pulcritud la vida, y no les dé penares a sus padres ni los deje en vergüenza ante la comunidad. Les decían así:

*Aquí está mi hijita, mi collar de piedras finas, mi plumaje de Quetzal...
 Ahora que ya miras por ti misma, date cuenta. Aquí es de este modo:
 No hay alegría, no hay felicidad. Hay angustia, preocupación, cansancio.
 Por aquí surge, crece el sufrimiento, la preocupación-
 Aquí en la tierra es lugar de mucho llanto, lugar donde se rinde el aliento,
 donde es bien conocida la amargura y el abatimiento.
 Un viento como de obsidianas sopla y se desliza sobre nosotros.
 Dicen que en verdad nos molesta el ardor del sol y del viento.
 Es este lugar donde casi perece uno de sed y de hambre.
 Así es aquí en la tierra. Oye bien hijita mía, niñita mía;
 no es lugar de bienestar en la tierra. No hay alegría, no hay felicidad.
 Se dice que la tierra es lugar de alegría penosa, de alegría que punza...
 (Códice Florentino, 1979. Libro VI, folios 74v.-75 r. Cit. Por LEÓN Portilla. 2000. Pp. 15-17)*

De forma muy semejante, en los pueblos Ñuu Savi (mixtecos) Principalmente en el pueblo Ñuu Savi de Xnúvíkó (San Juan Mixtepec, Juxtla., Oax.) los “**Tsa’vi**” que son “**La palabra ritual antigua**” de los ancianos y especialistas en el lenguaje oral de nuestra palabra. En todo momento se remarca al presente como el momento de la preocupación cuando dicen: Ña yívií yegé yo’o, tya, suú ña yívií tu’un vixi kui: ña yívií tunto’o, ra ña yívií tu’un ntini kui. Ña yívií vatsi koo nóo kui, que interpretado al español es: Este mundo en el que vivimos, no es un mundo dulce, de felicidad) de alegría. Es un mundo de problemas, de preocupaciones. Es un mundo donde venimos a vivir prestados”. Incluso, al igual que los Huehuetlatolli Nahuatl; en el pueblo de Xnúvíkó (Mixtepec) hay cantares propios que refieren a los momentos de preocupación; como el que sigue:

SA'IN SAVI (MIXTECO)	ESPAÑOL (Traducción literal)	ESPAÑOL (interpretación)
Satá tu'un nto'o Vatsi tu'un ntini Satá tu'un kuaka Vatsi tu'un kúsií ini	Detrás, palabra, problema Viene, palabra, preocupación Detrás, palabra, nostalgia Viene, palabra, alegría,	Detrás de un problema Viene una preocupación, Detrás de una nostalgia Viene la alegría
Yu'u ña ntiskuu in tata in nana Tsini-yu tunto'o tsiniyu tuntini	Yo que fui un señor, una señora,	Yo que fui señor o señora

<p>Yu'u ña ntsintyaa-yu tyun nuú varyy Tisniyu tunto'o tsiniyu tuntini</p>	<p>Conozco, palabra problema, conozco, palabra preocupación, Yo que cuidé trabajo, cara barrio Conozco, palabra problema, conozco, palabra preocupación,</p>	<p>Sé de problemas, se de preocupaciones Yo que tuve cargo en el barrio Sé de problemas, se de preocupaciones</p>
<p>Yu'u ña ntsikaa-yu nuú ñuu nuú chai Tisniyu tunto'o tsiniyu tuntini</p>	<p>Yo que fui cara pueblo, cara silla, Conozco, palabra problema, conozco, palabra preocupación,</p>	<p>Yo que estuve al frente del pueblo, de la silla Sé de problemas, se de preocupaciones Escritura y traducción: Félix R. Martínez Marroquín</p>

En un muy breve análisis vislumbramos, que: en lo lingüístico, la estructura lingüística y gramatical del tu'un savi o sa'in savi, tiene gran diferencia con el español; y para el caso que nos ocupa, en la cuestión de lo filosófico el **concepto palabra** para nosotros es:

Nuestro saber, nuestra fuerza y nuestra sobrevivencia... Hablo de la palabra que hacemos y nos hace ser como somos, como vivimos, como pensamos. La fuerza de nuestra palabra, la encontramos en la manera como nos llevamos para cultivar y conseguírnos de comer y beber. Esa fuerza también la encontramos en cómo nos organizamos...hablamos y al mismo tiempo actuamos...la forma hablada de nuestra palabra es al mismo tiempo hacer la palabra...hablar es una acción y al hablar se hacen cosas" (Martínez. 1996. P. 2-3)

Aquí resalta en todo momento, ya que es el marcador esencial de todas las acciones que el sujeto colectivo (que no individual) realiza, precisamente en los **momentos de preocupación**, lo cual, en este caso es el momento de la vida. Y la vida, precisamente, siempre está permeada de momentos de preocupación, de problemas, de tristezas, de nostalgia, de peligro, y por lo tanto hay que saber vivirla con prudencia, con honradez, con humildad, y saber que al reconocernos en nuestra ubicación en el espacio y el tiempo, estamos reproduciendo el principio filosófico de los pueblos originarios que es **"el vivir bien"**. Lo anterior concuerda con Charles Taylor, ya que "vivir bien" tiene diferente connotación que "vivir mejor". Ésta última concepción nos lleva a otra orientación filosófica, del individualismo, la competencia y todo lo orientado al neoliberalismo y a la globalización de las culturas. (Cfr. Taylor 2006.)

De esta forma, y de manera indisoluble, aunado al concepto **palabra** (lo filosófico), encontramos el momento del tiempo histórico, definido como **"momento de la preocupación"** (lo histórico), mismo que milenariamente ha prevalecido en nuestros pueblos originarios, fue descubierto por Ricoeur (1996), el cual tangencialmente desarrolla como el momento articulador entre los espacios de experiencia y los horizontes de espera.

Algo muy interesante es el hecho de redescubrir el paralelismo existente entre dos sociedades y culturas históricamente diferentes pero que por momentos se entrecruzan con principios semejantes, como es este caso donde hay concordancia entre lo vivido, desarrollado y externado por los pueblos ancestrales; donde se muestran nuestros conocimientos filosóficos e históricos de tiempo los cuales tienen similitud con la concepción de momento de la preocupación, utilizada por Ricoeur (1996) cuando dice que:

Hay una verdad de la cotidianidad en su intercambio con las cosas simplemente presentes y manejables. En este sentido, el presente es, sin duda, el tiempo de la preocupación....Se puede repensar el presente de modo existencial a través de la situación habrá que hablar, entonces, de “presentar”, en el sentido de “hacer presente”...que se deje encontrar por aquello que ella aprehende actuando” (Ricoeur 1996. P. 733)

Dada la importancia que reviste el visibilizar lo invisibilizado de las culturas originarias y sobre todo, lo que para nosotros los indígenas, representan **estos conceptos: de la palabra y momento de preocupación**, conceptos que estructuran y apuntalan nuestro modo de vida es como se desarrollaron en este proceso investigativo de forma paralela, no contradictoria, ni contrapuesta, de los conceptos occidentales, que a la par se utilizaron durante el mismo, para documentar la escritura de la historia de la ENBIO.

1.2.3.1.2 El espacio de experiencia.

Este es uno de los momentos articuladores esenciales para abordar y explicar el tiempo histórico. Para definir el espacio de experiencia, definición que se construye de dos vocablos: **espacio y experiencia**. Respecto al espacio, Ricoeur (1996) afirma que: *evoca posibilidades de recorrido según múltiples itinerarios y sobre todo, de reunión y de estratificación dentro de una estructura de muchas capas que sustrae el pasado, así acumulado a la simple cronología (Ricoeur, 1996. P. 941)*. Para definir la experiencia, hace una pregunta: ¿Por qué, en efecto, hablar de espacio de experiencia más que de persistencia del pasado en el presente, pese al parentesco de las nociones? A esta pregunta le contesta Koselleck diciendo que: *“La experiencia es el pasado reciente cuyos acontecimientos han sido incorporados y pueden ser entregados al recuerdo” (Koselleck, cit. Por Ricoeur 1996. Pp. 940-941)*. Sobre esto se argumenta que la experiencia puede ser privada, o experiencias comunicadas por las generaciones antecesoras o por actores o instituciones del aquí-y-ahora, (Cfr. Ricoeur. 1996)

1.2.3.1.3 El horizonte de espera.

El tercer elemento del tiempo histórico, se refiere al horizonte de espera; en donde “espera” es un acepción muy extensa en la cual pueden caber: *“la esperanza y el temor, el deseo y*

el querer, la preocupación, el cálculo racional, la curiosidad, en una palabra, todas las manifestaciones privadas o comunes que miran al futuro” (Ricoeur. 1996. P. 941) Esta espera siempre está mirando a lo próximo, a lo que viene después (futuro) pero atada al ahora (al presente), mientras que “el horizonte” se presenta como un abanico de posibilidades que se articula con la “espera”. Aquí se encuentra una oposición entre el espacio de experiencia y el horizonte de espera, ya que, mientras la experiencia une e integra, la espera desintegra y fragmenta las perspectivas. Esto hace que los tres momentos del tiempo histórico, más que polarizarse y oponerse. se condicionen.

Para cerrar este apartado, y haciendo énfasis en lo concerniente a “*conciencia histórica*” a la cual se aspira, sobre todo, para tratar de imbuir con ello a los protagonistas, formadores de docentes, particularmente de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, que en los momentos de preocupación, sobre todo, álgidos y conflictivos, reflexionen sobre sus espacios de experiencia para encontrar puntos de equilibrio y proyecten esos grandes potenciales que les depara el horizonte de espera, en bien de la misma institución, lo que con ello ese horizonte traspasará lo institucional para reflejarse en lo comunal social y en la educación de los niños de los pueblos originarios. En el ánimo de propiciar la reflexión y “la contricción”, es como decimos que:

La conciencia es la capacidad de crear historia, no simplemente un producto del desarrollo histórico. Creación de historia o de futuro que constituye la expresión de un sujeto social protagónico en la construcción de su realidad y que por lo mismo sintetiza en su experiencia una historicidad y un proyecto de futuro” (Zemelman 1989. P 68)

1.2.3.2 La memoria histórica

Los pueblos ancestrales tenemos historia, Es una historia manifestada, en obras arquitectónicas, de pintura, de irrigación, de construcción de monumentos, adoratorios, casas, etc. de saberes y haceres indígenas milenarios, como son: La medicina tradicional indígena, la agricultura, y actividades de subsistencia y vitalidad de nuestros pueblos, saberes de observación del movimiento de los astros, saberes sobre el tiempo y el espacio, saberes filosóficos, históricos, educativos, etc., existen nuestros códigos, aunque estos han sido muy difíciles de interpretar por la población en general, ya que solo lo hacen los especialistas. Todos estos conocimientos, generalmente se van transmitiendo de forma oral, ya que nuestras culturas, son orales, y se van socializando y transmitiendo, de generación en generación, garantizando así, la inmanencia y permanencia de nuestras culturas, reproduciendo con ello, **la memoria colectiva**, la cual, es local y oral.

La memoria colectiva, es una historia vivida en la cotidianeidad, y con una significatividad, que le da la identidad del grupo al que el ser humano pertenece y que es a lo que se le dice cultura. Así el niño, el joven y el adulto. Van conociendo la historia de su pueblo, gracias a que los *ancianos* van contando una y otra vez, los hechos lejanos y no tan lejanos, a los hijos, nietos y bisnietos, y así sucesivamente. Sobre esto, Maurice Halbwachs (2011) dice: *“La historia vivida se distingue de la historia escrita; tiene todo lo necesario para construir un marco vivo y natural en el que un pensamiento puede apoyarse para conservar y encontrar la imagen de su pasado”* (Halbwachs. 2011. P. 210) Es decir, la memoria colectiva de los grupos, o de los pueblos vive, existe, en tanto siga vivo el recuerdo. Pero ¿Qué pasa cuando el recuerdo se empieza a perder y la memoria olvida, porque ya el grupo no es el mismo, ya no hay un denominador común, ni los mismos intereses que los una, y lo que en tiempos anteriores fue un proyecto y una causa cohesionadora, ahora deja de serlo? Pero, además ¿si a ese grupo o conglomerado se insertan nuevos actores que desconocen parcial o totalmente; y no les interesa en lo absoluto, esa causa y proyecto común, articulador, cohesionador que le da o le daba sentido de pertenencia, de identidad, de compromiso y responsabilidad para con el desarrollo de dicho proyecto y causa para lo que fue creado? Pasa que el proyecto originario, o proyecto de vida se desvirtúa, cuando no se pierde o perece. Y es que:

Si el desconocimiento de nuestro pasado es más que notable –cuando no absoluto-, la conciencia, la imprescindible, y el cinismo, en torno al promedio, entonces la imagen que refleja el espejo dice muy poco de cada uno como ser social: autocomplacencia, desinterés, orgullosa ignorancia, ausencia de sentido crítico. Elementos humanos convertidos en piezas funcionales al sistema y poco más” (Martínez, 2009: 8)

Inevitablemente al perderse la memoria colectiva, se pierde, el proyecto de vida, se pierden las acciones que alimentan a ese proyecto de vida, se pierde el grupo o pueblo, los individuos, pierden o desvirtúan su identidad y cultura propias. Esas que los identificaba y diferenciaba de los demás. Se dice que: *“Sin memoria no hay identidad. Sin identidad colectiva no hay sociedad. No es la suma de individuos la que forma una sociedad, sino el deseo de colaborar y tener una vida comunitaria lo más plena posible”* (Martínez, 2009: 10)

Aquí es, donde precisamente, cuando el recuerdo se diluye, y el olvido en la memoria colectiva empieza a hacer estragos, es cuando es impostergable recurrir a la **memoria histórica** aunque como dice Maurice Halbwachs (2011), no es acertado unir dos conceptos históricamente opuestos como son la Memoria que es intersubjetiva o subjetiva y la historia que es eminentemente objetiva. Pero en este caso no es escribir la historia como algo neutro, objetivo y ajeno a nosotros, como la historia oficial; sino es escribir esa historia

posicionados desde la identidad y el sentido de pertenencia de nuestro origen y cultura. Es garantizar la continuidad de esa memoria colectiva, a través de su escritura. Concordamos con Maurice Halbwachs al afirmar:

Quando la memoria de una serie de hechos ya no tiene como soporte un grupo – ese mismo grupo que estuvo implicado o que sufrió las consecuencias, que asistió o recibió un relato vivo de los primeros actores y espectadores-, cuando se dispersa en algunos espíritus individuales, perdidos en sociedades nuevas a las que esos hechos ya no interesan, porque le son decididamente exteriores, entonces el único medio de salvar tales recuerdos es fijarlos por escrito en una narración ordenada ya que si las palabras y los pensamientos mueren, los escritos permanecen (Halbwachs. 2011. P. 213)

Aquí es donde consideramos que la memoria colectiva se convierte en memoria histórica, ya que se registran por escrito los recuerdos de aquellos actores que han vivido los diferentes momentos de esos proyectos existenciales de desarrollo y continuidad de la memoria, la identidad, la lengua y la cultura de los grupos o los pueblos. Es en esta urdimbre de articulación de conceptos, en donde se puede decir, que aunque antagónicos; La memoria; existencial, subjetiva, propia de los pueblos invisibilizados, a los que también se les cataloga como pueblos sin historia, por no tener una historia escrita; Y la historia catalogada como una ciencia social, objetiva, se pueden unir para refigurar una forma de mantener perenne la memoria colectiva. Chartier citado por Martínez (2009) asevera:

La memoria histórica se construye a partir de la memoria y la historia, mientras la primera está determinada por “las exigencias existenciales de las comunidades para las cuales la presencia del pasado en el presente es un elemento esencial de la construcción de su ser colectivo”. La historia se inscribe en el orden del saber universal aceptable sujeto a procedimientos científicos” (Chartier, cit. Por. Martínez. 2009. P. 5)

Es necesario reiterar, que si bien es cierto que se retoma la historia, no se adopta la posición de esta historia como lo universal, como la ciencia objetiva que se describe ya dada, o establecida y que uno como simple receptor, acata lo ya escrito y supuestamente ya corroborado y demostrado. Aquí se adopta a la historia o más bien “*la refiguración histórica*” como dice Ricoeur (1996); desde las diversas verdades individuales de actores que han vivido y se han desarrollado en espacios y tiempos históricamente bien definidos y precisos, que han dado cuenta de **su historia viva**, y que aunque, ya no se encuentran en los mismos lugares determinados, Sus testimonios son tan válidos y legítimos por el hecho de haber participado, en esos momentos de preocupación y sobre todo en esos espacios de experiencia, lo que les da la legitimidad y la autoridad moral de proyectar estos momentos de preocupación y espacios de experiencia hacia el horizonte de espera que vislumbraban, mientras dilucidaban el momento de preocupación y enriquecían esos espacios de experiencia con sus acciones y aportaciones. Otros actores que han transitado desde esos

espacios de experiencia, y aún siguen acumulando y aportando en estos momentos de preocupación la gama de constructos adquiridos, con la idea de fortalecer y proyectar en beneficio de los pueblos originarios ese horizonte de espera que confirma su identidad, dignidad y sentido de pertenencia de sus pueblos originarios, a fin de garantizar que los elementos culturales no se pierdan. Entonces estamos hablando de escribir una historia de personas, en tiempos y espacios precisos, en momentos definidos, cuyos testimonios y palabras dejen constancia del esfuerzo por visibilizar y reorientar sus proyectos existenciales, de pueblo y de grupo (en este caso, de los pueblos originarios). Es así como:

La Memoria Histórica se convierte entonces, en un registro sistemático de historias personales y colectivas que podría permitir reconstruir el pasado y posibilitar el futuro. Sin embargo, ese registro adquiere significaciones distintas en las memorias colectivas que existen en el país y que actúan sobre el comportamiento y pensamiento de los grupos e individuos, tal como afirma Halbwachs (1968). Las interpretaciones que se dan a los hechos, por tanto, son mediadas por las cargas culturales, ideológicas de los individuos y de los grupos. (Martínez, 2009: 17)

Se trata pues, como bien arguye Ricoeur (2010), de abordar en su conjunto esa *“problemática común que atraviesa la fenomenología de la memoria, la epistemología de la historia y la hermenéutica de la condición histórica”* referidas a la representación del pasado. La misma problemática que *“recorre la epistemología del testimonio, luego la de las representaciones sociales tomadas por objeto privilegiado de la explicación/comprensión, para desplegarse en el plano de la representación escrituraria de los acontecimientos, coyunturas y estructuras que marcan el ritmo del pasado histórico* (Ricoeur, 2010. Pp. 14-15)

Los referentes teórico-históricos planteados, sustentan las perspectivas de la formación docente bilingüe intercultural, las conceptualizaciones y teorías de la cultura, identidad, comunalidad e interculturalidad; que se vislumbraron en el objeto de estudio, así como la perspectiva histórica de la investigación realizada. Todo ello con una mirada desde una postura de la recuperación de la palabra y testimonios de los indígenas fundadores de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. En el siguiente apartado se aborda, lo relativo a la forma en cómo se desarrolló la investigación.

Para finalizar este apartado. Consciente de que es muy difícil romper la línea del pensamiento abismal, y saltar al otro lado de dicha línea, que alude Boaventura de Sousa, para decolonizar el pensamiento occidental, y visibilizar otros pensamientos y conocimientos, entre ellos, el de los pueblos indios. Este trabajo, inició con el conocimiento occidental, de pensadores europeos, y de la sociedad occidental. Por ello, se alude mucho al *“tiempo histórico”* propio del conocimiento de este lado de la línea (occidental).

Sin embargo también hay la concepción de espacio y tiempo desde nuestra cosmovisión indígena, como la define Enrique Marroquín:

Los indígenas se mueven en el tiempo y espacio míticos; la remisión prototípica a los tiempos originarios, cuando tuvieron origen las cosas y las instituciones. Para la sacralidad de estas culturas, el tiempo y espacio se imbrican mutuamente, complicándose y clarificándose el uno por el otro. Se mantienen en lugares sagrados donde “in illo tempore” se verificaron las gestas arquetípicas de sus héroes culturales. El tiempo histórico, se opaca en aras del tiempo cósmico, de mayor consistencia, puesto que nos permite ser contemporáneos de los númenes. Y como la mitología y el ritual integran una misma realidad, en ciertas fechas la comunidad se traslada al “Centro del Mundo” para celebrar la fiesta con la que salvaguarda la precariedad de su existencia. (Marroquín. 1989. Pp. 139-140)

No es la idea, obviar o descartar el desarrollo de esta concepción indígena del tiempo y espacio. Sino que por situaciones del mismo “espacio y tiempo históricos” y del propósito inicial de la investigación, obligó a circunscribirnos a la concepción de “tiempo histórico”. Con la precisión de que a lo largo del proceso investigativo, se recuperaron y plasmaron acciones fundamentales propias de los pueblos autóctonos donde se infiere claramente la concepción de “Tiempo y espacio, indígenas”. Así mismo se abordó brevemente esta concepción en este apartado.

1.3. Ruta metodológica de la investigación.

1.3.1 Orientación metodológica

El Trabajo de investigación, tuvo la finalidad de documentar de forma escrita, los hechos históricos de la creación de una institución formadora de docentes indígenas contada desde la voz y experiencia de los actores que participaron para la creación y desarrollo de la institución mencionada (ENBIO) escribirla y así dejar constancia de la memoria histórica de dicha institución, la cual ha pasado por diferentes momentos que marcan su vida como una escuela diferente a las demás escuelas normales, por ser indígena, bilingüe e intercultural, y que en muchos aspectos ha sido invisibilizada y no reconocidos (y además, negados) los grandes esfuerzos realizados a lo largo de su existencia. Por su característica, la intencionalidad de la investigación se enfocó, más que a una aproximación conceptual a una aproximación histórica, ya que:

Para responder a las exigencias de la práctica, los esquemas teórico-conceptuales no son adecuados pues se necesita de un modo de pensar capaz de manejarse en distintos parámetros sin perder consistencia....organizar el razonamiento con base en un conjunto de categorías que, sin identificarse con una estructura de explicación permita el análisis de lo potencial presente en un momento del desarrollo histórico” (Zemelman 1989. P 64)

La intención no fue evaluar ninguna práctica educativa o docente, sino, a partir de una reconstrucción de hechos de la creación de esa escuela contada desde sus fundadores,

dar cuenta de los avatares que los diversos actores encontraron para concretizar un proyecto que hizo posible su vida institucional; mismo que ha sido un reclamo permanente de diversas organizaciones sociales y de las comunidades indígenas del estado de Oaxaca; y es que consideramos que: *“La realidad social no es un objeto posible solo de observarse correcta o incorrectamente, sino que es una construcción social de acuerdo con un proyecto futuro”* (Zemelman. 1989. P 21).

Como ya se mencionó, la investigación se delimitó a la recuperación de las experiencias de los actores involucrados en el proceso de creación de la institución formadora de docentes indígenas en el estado de Oaxaca. Se hizo esta acotación considerando los alcances posibles de la investigación tanto de tiempos como de espacios ya que:

En realidad los microespacios y microtiempos son los marcos definidos por las situaciones en las que se actúa...tenemos que abocarnos a una realidad abigarrada de hechos, heterogénea, difusa en sus perfiles, difícil (o imposible) de organizar en esquemas coherentes, realidad en gran medida imprevisible, en la que lo necesario y lo casual coexisten y se articulan conformando una realidad” (Zemelman 1989. P 51)

Consciente de que toda investigación presenta diversas y a veces escabrosas aristas, las cuales hay que abordar y en su caso delimitar. Es como precisé y acoté el trabajo, de forma tal que fuera un trabajo viable.

Al haber hecho una reconstrucción histórica de la Escuela Normal en mención, la intencionalidad fue dejar constancia de una memoria histórica a través del lenguaje escrito que hasta ahora estaba invisibilizado. Fue hacer el recuento de la experiencia conjugada con el lenguaje escrito, de quienes participaron de una u otra forma en esta travesía. No se trató solo de hacer la recuperación como una simple descripción, sino profundizar en el entrecruce de los distintos entramados que se fueron entretejiendo y que de alguna manera influyeron en las tomas de decisiones o en los encauzamientos que en momentos críticos y neurálgicos tuvieron que asumir los actores. En suma se trató de reconstruir con un conocimiento crítico las situaciones mencionadas. Se partió de la idea de Peter McLaren (1948) quien dice que:

El conocimiento crítico no es solo una abstracción, sino algo concreto, sentido, vivido...es importante pensar al lenguaje no como anterior a la experiencia sino como constitutivo de la experiencia. Es posible transformar críticamente la experiencia social por medio de un lenguaje y de una praxis que pongan al educador que pongan al estudiante en condiciones de situarse a sí mismo como activo agente social, cultural e histórico....Intersección de lenguaje, teoría y poder.” (Mc Laren. 10-11)

No por el hecho de que se planteó la recuperación de las experiencias de los actores se considere que se hizo desde el sentido común, sin una direccionalidad ni ordenación

sistemática, sino que se direccionó desde, el paradigma cualitativo, fundado en las tradiciones científicas cualitativas en donde: *“el contenido de lo que se comunica está constituido por los conocimientos, los supuestos, los discursos, lenguajes, valores y convenciones creados alrededor de las prácticas de las comunidades dedicadas a esta tarea”* (Tarrés. 2013 P. 38) Dicho de otra forma, son los conocimientos que esas comunidades científicas, han recolectado, construido almacenado en la “memoria colectiva” de generaciones anteriores y las traspasan a las generaciones posteriores quienes “las reelaboran, interpretan, utilizan y transforman, y que siguen influyendo porque también se subordinan a la capacidad crítica y reflexiva de quienes las reciben como herencia.

Aunque hay tradiciones “científicas hegemónicas” también hay las llamadas “Tradiciones Reflexivas”. Sobre esta última, es la dirección que tomó nuestra investigación, ya que:

Privilegia valores, normas y crea pautas de conducta que favorecen una actitud analítica y crítica encaminada a revisar y evaluar las ideas, los supuestos, las teorías y métodos convencionales no solo alrededor de un debate abstracto, sino también en el marco de las circunstancias históricas en que estos se originan y se desarrollan (Tarrés. 2013. P. 39)

Por lo anterior, se consideró que, de esta forma es como mejor nos aproximamos a la veracidad y una mejor interpretación de las acciones y pensamientos de los actores, pues concordamos en que: *“Debido a que el objeto de las ciencias sociales es el sujeto que crea significados sociales y culturales en su relación con los otros, el método debería de orientarse a comprender los significados de la acción y de las relaciones sociales en sociedad (Tarrés. 2013. P 47).* Por lo anterior, nos fundamentamos en “una interpretación comprensiva del comportamiento” o método comprensivo, apoyándonos en Max Weber en palabras de María Luisa Tarrés (2013) quien dice que:

La comprensión no es un acto intuitivo. Por el contrario, debe basarse en evidencias cualitativas y usar técnicas interpretativas de los significados para poder replicarlas y así verificarlas de acuerdo con los cánones establecidos por el método científico. Los significados de la acción, según Weber, pueden ser interpretados sea con base en una explicación racional de la acción, basada en la adecuación de medios y fines dentro de la lógica del marco de referencia subjetivo del acto, o bien por medio de una comprensión afectiva, esto es, la empatía....Cuando un hecho u objeto se relaciona con fines subjetivos, adquiere significado y pasa a formar parte de la acción social”(Tarrés. 2013. P. 52)

Además de lo anterior, se recuperó todo tipo de información de los diferentes campos investigativos, el cual, se analizó y seleccionó. Los aportes de estas informaciones y materiales nos ayudaron a afianzar y a sustentar mejor el trabajo de investigación; y es que:

La realidad social no es ni cuantitativa ni cualitativa. Ambas metodologías se encuentran enraizadas en dos tradiciones que han marcado el quehacer posterior de las comunidades dedicadas a las ciencias sociales...Lo que se debe conocer

es el papel que se le dará a uno u otro método, a un corte determinado de la realidad dentro de su marco de referencia teórico y, por ende, en la construcción del objeto de investigación” (Tarrés. 2013. P. 55)

La investigación se abordó en cinco momentos que son: 1) Investigación documental, 2) Diseño y elaboración de instrumentos de investigación, 3) Investigación de campo (en dos fases), 4) Sistematización, análisis e interpretación de la información, 5) Redacción final del trabajo investigativo. Esto es solo por estrategia de ordenamiento lógico, y razones de presentación del trabajo; lo que no implica que los momentos estuvieran aislados entre sí, y que se fueran desarrollando, solo una vez y de manera sucesiva. Sino todo lo contrario, los cinco momentos siempre estuvieron articulados y en constante interacción, desde el inicio hasta el final de nuestra investigación, ya que el abordaje de cada momento siempre tenía entrecruzamientos con los demás momentos.

1.3.2 Primer momento: Investigación documental

Revisión de textos y fuentes escritas

En la investigación documental se revisaron diversas *fuentes bibliográficas, hemerográficas, videográficas*, tales como: textos de los investigadores clásicos que abordan la problemática histórica, la referente a la formación docente y a la formación docente bilingüe e Intercultural; también a investigadores que profundizan sobre cultura e identidad, tanto en lo social, como en el campo de la formación docente intercultural; además se puso énfasis en la revisión de producciones de investigadores indígenas y no indígenas del estado de Oaxaca, comprometidos con el desarrollo de una educación comunitaria, diferenciada en favor de la legitimación y visibilización de los pueblos originarios de Oaxaca y del país, quienes han acuñado la teoría de la comunalidad, como son: Floriberto Díaz (cit. Por Robles y Cardoso. 2007) Jaime Martínez Luna (2003), Benjamín Maldonado (2002), Juan José Rendón (2003).

Aunado a esto, se consultaron textos y fuentes escritas sobre la ENBIO y sus acciones, por otras y otros investigadores, indígenas y no indígenas como: García Ortega Eleazar, Llaguno Salvador Ignacio y Mendez Martínez Carlos (2004), Juan Carlos Reyes Gómez (2007), Louis Meyer (2004), Bulmaro Vásquez Romero, et. al. (2002), Sanabria Reyes, Saúl y Vásquez Romero, Bulmaro (2007) Franco Gabriel Hernández (2011), Guadalupe Sánchez Veremunda (2015) y otros.

Huella, archivos, testimonios, documentos

Otro rubro revisado fue sobre los elementos que aportaron las evidencias que sustentaron el trabajo investigativo. Así se encontraron referencias sobre lo que son: Huella, archivos, testimonios, documentos y otros, para la reconstrucción histórica escrita de la ENBIO.

Huella

Estos son conectadores que están estrechamente concatenados y articulados entre sí, de tal forma, que la articulación hace posible la refiguración de la historia desde una óptica más reflexiva, que lineal. Sobre ello Ricoeur (1996) argumenta:

Para mostrar que la **huella** es requisito tal para la práctica histórica, basta seguir los procesos de pensamiento que, partiendo de la noción de **archivos**, encuentra la de **documento** (y entre los documentos, la de testimonio) y, aquí, remonta a su presuposición epistemológica última: **La huella**, precisamente. Es de este requisito del que se volverá a partir la reflexión sobre **la conciencia histórica** para la investigación de segundo grado.” (Ricoeur 1996. P. 802)

La concepción de huella se acuña como el más reciente conectador del tiempo histórico. Y es funcional en tanto que se puede discernir en ella las producciones de la práctica histórica. Se refiere a la recuperación de todo tipo de testimonios, evidencias, escritos, narraciones, utensilios etc, que hacen posible establecer un diálogo entre el horizonte de espera, el espacio de experiencia, mediados siempre estos momentos por el de la preocupación. Esto garantiza el desarrollo verdadero del tiempo histórico. (Cfr. Ricoeur. 1996)

Archivos

En su texto *Tiempo y narración*, Paul Ricoeur (1996) retomando a la Encyclopaedia universalis define que: *“los archivos están constituidos por el conjunto de los documentos que resultan de la actividad de una institución o de una persona física o moral [...] los archivos, a diferencia de las bibliotecas constituidas por documentos ordenados, “no son más que documentos conservados””* (Ricoeur. 1996. P. 802)

Siguiendo esta concepción, para el desarrollo de este trabajo se accedió a archivos personales de los fundadores de la ENBIO así como de otros actores que han incidido en la vida de la misma, archivos de academias, archivos de la escuela testimonios y evidencias fotográficas y videográficas referentes a las acciones realizadas en la escuela, objeto de estudio, y de los fundadores de la misma, lo que en su conjunto configura la huella, la cual da cuenta de los diversos momentos vividos en la trayectoria de la institución objeto de la investigación.

Testimonios

Por su parte Marc Bloch (2000) describe, específicamente a los testimonios históricos de la siguiente manera: *“La diversidad de los testimonios históricos es casi infinita. Todo cuanto el hombre dice o escribe, todo cuanto fabrica, cuanto toca puede y debe informarnos acerca de él”* (Bloch 2000. P. 68) En el posterior apartado de Registro de testimonios orales se abunda más al respecto.

Documentos

Sobre la reconstrucción de la historia a partir de la narración; recuperamos de Ricoeur (1996) lo siguiente: *“Si la historia es un relato verdadero, los documentos constituyen su último medio de prueba [...] Todo lo que puede informar a un investigador cuya indagación está orientada por una elección razonada de preguntas, vale como documento”* (Ricoeur. 1996. P. 804).

En este rubro se revisaron, notas de diarios de campo, artículos periodísticos locales, ponencias, ensayos, actas de asambleas y documentos personales de los fundadores de la escuela, entre los que destacan, El decreto de creación de la ENBIO, El dictamen técnico, el acta de donación, el plano de construcción, el proyecto de conversión de la escuela a una Universidad Intercultural. (Vease anexo No. 1) Además se revisaron otros documentos oficiales. Esto permitió aproximarnos a una serie de conceptos, de referentes contextuales, históricos sociales, filosóficos culturales, lingüísticos, así como al panorama de las diferentes tendencias teóricas y educativas sobre lo investigado.

1.3.3 Segundo momento: Diseño y elaboración de instrumentos de investigación.

Las entrevistas etnográficas

Como un tipo de las entrevistas no estructuradas, las cuales presentan *“un alto grado de libertad como de profundidad”* y tienen la particularidad de que *“nunca se apoyan en una lista de preguntas establecidas con relación al orden en que se efectúan o en la forma como son planteadas, sino más bien en una conversación más libre”* (Vela, en: Tarrés. 2013. P. 69) se encuentran las entrevistas etnográficas clásicas definidas como:

Una estrategia para encontrar a la gente hablando acerca de lo que ellos conocen [... en donde] Los etnógrafos no deciden de antemano las preguntas que desean realizar, pensando que pueden entrar a la entrevista con una lista temática de tópicos a cubrir o restringirse a un solo modo de interrogación [...] en el cual el entrevistado ha sido estudiado en diferentes contextos asociados con sus actividades regulares. (Vela, en: Tarrés. 2013. P. 72)

Este tipo de entrevistas son imprescindibles para desarrollar trabajos etnográficos de investigación, ya que como dice Vela (en Tarrés. 2013) *“es mediante el estudio de las experiencias pasadas y las vivencias presentes, ubicadas ambas en un contexto cultural específico, como opera la etnografía para descodificar y comprender la visión que los actores tienen del mundo, y lo que permite la reconstrucción de la realidad social de una determinada comunidad. En este sentido, el lenguaje, más que un medio de comunicación, se concibe como instrumento de transmisión de conocimiento cultural (Vela, en: Tarrés. 2013. Pp. 71-72)*

Por lo anterior es que dada la particularidad y modalidad del trabajo, para esta investigación, es como se diseñó y utilizó como una de las técnicas de investigación e instrumento de recuperación de la información, la entrevista etnográfica clásica tanto en forma individual como grupal. El esfuerzo se concentró en diseñar y elaborar las guías de entrevistas etnográficas individuales y grupales. Derivado de esto, se diseñaron e implementaron 4 tipos de guías de entrevistas; una guía de entrevistas individuales con tópicos abiertos. Otra guía de entrevistas individuales focalizadas, con preguntas detalladas y enfocadas a temáticas del objeto de estudio, en específico. Una tercera guía de entrevistas focalizadas para los grupos focales, en específico para los académicos del área lingüística de la ENBIO, y para los fundadores de la misma escuela. Una cuarta guía para entrevistas de opinión sobre la situación de la escuela y sobre su participación en el 3er. Congreso Internacional de formadores en educación intercultural en América Latina realizado en Goiana, Brasil durante los días del 26 al 29 de julio de 2017. (Véase Anexo 2) Así mismo, a partir de las guías de entrevistas, se elaboró un cuadro de articulación de las preguntas. (Anexo No. 3)

1.3.4 Tercer momento: Investigación de campo.

La investigación de campo se estructuró en dos fases. La primera fase se conformó de dos momentos que son: a) la Selección y localización de los actores a investigar, b) Observación participante en diversos eventos. La segunda fase abarcó los momentos de: a) realización de entrevistas, b) Registro de testimonios orales y c) transcripción de las entrevistas

Primera fase:

Selección y localización de los actores a investigar

Esta primera fase de la investigación de campo se inició con la tarea de seleccionar y localizar a los actores fundadores de la Escuela. Inicialmente, fueron 9 intelectuales indígenas, y un no indígena quienes fueron seleccionados; originarios de las diversas

regiones del estado de Oaxaca. 7 de ellos participaron en el proyecto y creación de la ENBIO, y el actual director de la escuela. Todos provenían de la hoy desaparecida Dirección de Educación Indígena (DEI), del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), más dos intelectuales; uno indígena y otro no indígena, que provenían del Departamento de Formadores de Docentes, quienes no participaron en el proyecto, pero desde el primer día de creación de la escuela se incorporaron a los trabajos dando un total de 10 entrevistados inicialmente. La idea inicial era entrevistar a todos los actores en sus lugares de origen, sin embargo en el transcurso de la investigación de campo, se modificó y aumentó el número de entrevistados, como más adelante se detalla.

Segunda fase.

a) Realización de entrevistas.

Una vez seleccionados y localizados los protagonistas fundadores de la escuela, se inició con la fase de realizar las entrevistas diseñadas. En un principio, solo se tenía contemplado hacer entrevistas no estructuradas individuales, pero a medida que la investigación avanzaba, surgía la necesidad de realizar entrevistas “focalizadas” grupales, debido a que en el plantel, objeto de la investigación, existen colectivos de formadores, especialistas y conocedores de la problemática a abordar, lo cual dio la pauta para realizar entrevistas grupales y es que como afirma Bloch *“La facultad de escoger es necesaria, pero tiene que ser extremadamente flexible, susceptible de recoger, en medio del camino, multitud de nuevos aspectos, abierta a todas las sorpresas, de modo que pueda atraer desde el comienzo todas las limaduras del documento, como un imán”* (Bloch 2000. P 68).

Es así que al final se realizaron las siguientes entrevistas: a) 5 entrevistas semiestructuradas “focalizadas” individuales en las comunidades de origen de los actores fundadores, b) 1 entrevista “focalizada” individual en la comunidad de origen al director de la ENBIO, c) 2 entrevistas “focalizadas” individuales, realizadas en la ENBIO a fundadores indígenas, d) 4 entrevistas focalizadas individuales realizadas a docentes indígenas de la ENBIO, e) 4 entrevistas “focalizadas” individuales realizadas a intelectuales académicos de la ENBIO, provenientes del nivel de formadores de docentes. Dando un total de 16 entrevistas “focalizadas” individuales.

Además se realizaron 2 entrevistas “focalizadas grupales”; Una en la ENBIO a los docentes indígenas integrantes del área lingüística y otra en un lugar ajeno, a los intelectuales

indígenas fundadores de la escuela, mismas que se transcribieron, analizaron e interpretaron para el desarrollo del trabajo investigativo.

De igual forma se realizaron 8 entrevistas de opinión a un equipo de docentes de la ENBIO; a intelectuales indígenas y no indígenas que participaron en el 3er Congreso Internacional de formadores en educación intercultural en América Latina realizado en Goiânia, Brasil, en las que se les preguntó sobre su experiencia en dicho evento. Y una entrevista a un estudiante sobre su experiencia en el movimiento estudiantil en Oaxaca. (Véase anexo 4)

Las 5 entrevistas realizadas en las comunidades de origen de los actores se debió a que estos se encontraban en sus comunidades realizando actividades propias comunitarias, lo cual era la idea inicial. Las 11 entrevistas realizadas en la ENBIO, se debió a que las circunstancias obligaron a realizarlas en su centro de trabajo. Eso mismo sucedió con una entrevista “focalizada” grupal realizada con los integrantes del área lingüística de la escuela, ya que en esa área se encontraban todos laborando. La otra entrevista “focalizada” grupal fue planeada exclusivamente a los intelectuales indígenas protagonistas fundadores de la escuela, y se realizó en un lugar ajeno a la ENBIO debido a que algunos actores no laboran en la institución y ellos propusieron el lugar donde se sintieran en confianza.

Cabe destacar que 8, de las 10 entrevistas individuales iniciales, realizadas a quienes fueron los participantes del proyecto y fundadores, fueron en todo momento el pilar y fuente fundamental de la recuperación de la información, las restantes ocho entrevistas individuales se circunscribieron en temáticas más particulares de ciertos hechos o momentos específicos de los cuales participaron y por lo consiguiente, era indispensable recuperar esa experiencia específica.

b) Registro de testimonios orales.

Para efectos del trabajo que nos ocupa nos centramos en los testimonios orales y escritos, que fueron la principal fuente de información para la investigación. Encontramos que John Beverley (2013) afirma que:

El testimonio es, por esencia, una forma demótica y heterogénea, por lo que cualquier intento formal de definirlo está condenado a ser demasiado restringido....Textos narrativos de muy diferentes clases podrían, en determinadas circunstancias, funcionar como testimonio: confesiones, testimonios ante un tribunal, historias orales, memorias, autobiografías, novelas autobiográficas, crónicas, confesiones, historias de vida, testimonios novelados, “novelas no ficcionales” (Truman Capote) o “literatura de hechos” (Roque Dalton. Cit.por Beverley, en Denzing y Lincoln. Comps.2013. P. 344).

La aseveración anterior muestra claramente las diversas funciones o usos que se pueden producir de los testimonios orales y escritos, mismos que dan pauta a extraer información de ellos, de diferentes formas. Podemos encontrar dos tipos de testimonios; los testimonios forzados o coercitivos y los testimonios voluntarios o libres. En este último caso, su esencia radica en que el narrador da su testimonio libre y espontáneamente sin sufrir presión o acoso de ninguna índole. Claro está, si es que el entrevistador estableció el adecuado rapport, para generar la confianza, entre entrevistador-entrevistado, de lo contrario la entrevista se convierte en un interrogatorio donde se fuerza al narrador a decir lo que el entrevistador quiere escuchar, desvirtuándose así esta estrategia. Salvo estas posibles desviaciones se dice que: *“El testimonio es fundamentalmente una forma narrativa democrática e igualitaria. Implica que cualquier vida narrada de ese modo puede tener un valor simbólico y cognitivo...Cada testimonio individual evoca una polifonía ausente de otras voces, de otras vidas y experiencias posibles”* (Denzing y Lincoln, 2013. P. 346)

El proceso que se sigue para obtener buenos resultados que ayuden a interpretar adecuadamente los testimonios vertidos por los narradores o entrevistados, es, primero comprender la valía de estos de manera que se recupere la esencia de sus testimonios narrados. Por todo lo anterior, y para efectos de esta investigación, concluimos que:

Un testimonio es una narración novelada o de la extensión de una novela corta realizada en forma de texto impreso, contada en primera persona por el narrador, quien es también el verdadero protagonista o testigo de los sucesos que describe. La unidad de narración es, por lo general, una “vida” o una experiencia de vida significativa...la producción de un testimonio con frecuencia implica el uso de un grabador y, luego, la transcripción y la edición del relato oral por parte de un interlocutor, periodista, etnógrafo o escritor literario. (Denzing. 2013. P. 344).

Definido lo anterior, se precisa que para realizar el registro de testimonios orales, siempre se tuvo como instrumentos principales; una videocámara y el diario de campo, la videocámara fue muy valiosa, particularmente para este tipo de actividad ya que la doble función que desempeña, de filmar y grabar, ofrece una información más abundante que posteriormente puede utilizarse. De igual forma el diario de campo sirvió para registrar acciones y momentos que la videocámara no captaba

c) Transcripción de las entrevistas

Esta se presenta como la parte más laboriosa, que requiere de mucho mayor tiempo y esfuerzo, ya que a veces los entrevistados hablan suave, o muy rápido, o su dicción no es clara, de manera que se complica mucho poder a veces, descifrar lo que dicen. Y es aquí

donde el tiempo normal se triplica. Ya que una cuestión insoslayable es, transcribir todas las entrevistas para así tener el panorama completo de lo que se investiga. Referente a esto se transcribieron dieciseis entrevistas semiestructuradas individuales, dos entrevistas focales grupales y ocho entrevistas de opinión.

1.3.5 Cuarto momento: Sistematización, análisis e interpretación de la información.

A lo largo de este primer capítulo se ha venido desglosando la forma de cómo se fue construyendo desde la problematización y planteamiento del problema hasta la recolección de la información, así mismo como se fue sistematizando la misma y el tipo de investigación realizada. Por lo que en este apartado se aborda lo referente a las estrategias de análisis e interpretación de los datos y el tipo de escrito que se desarrolló en la elaboración del trabajo.

Antes de iniciar este apartado, es oportuno precisar que María Bertely (2000) afirma que en México hay *tres dimensiones de análisis de la cultura escolar*, que son:

- a) **La política institucional.** Incluye trabajos etnográficos que interpretan los procesos no pedagógicos que intervienen en la cultura escolar.
- b) **La curricular.-** Dirigen sus esfuerzos a la interpretación del modo en que se construye el conocimiento escolar.
- c) **La social.-** Resalta la interpretación del modo en que en las escuelas se establecen nexos con grupos económica, cultural o históricamente diferenciados. (Bertely 2000. Pp.45-47)

Estas dimensiones, constituyeron el eje vertebrador y estructura general del trabajo de investigación. Cada capítulo del mismo, se estructuró con estas tres dimensiones.

Precisado lo anterior, consideramos que uno de los momentos más complejos y delicados de abordar y desarrollar, es el del análisis de la información, porque es aquí donde confluye e interactúa el espíritu e identidad del protagonista, actor, narrador, entrevistado, a través de lo que vierte en sus testimonios; con su interlocutor, quien es el que tiene la responsabilidad de interpretar adecuadamente, con la mayor veracidad y con esa carga identitaria con la que el entrevistado externa su experiencia sobre lo que se investiga. En este caso, el interlocutor es el entrevistador-investigador. Por lo que el desarrollo de este momento, debe tener un sustento teórico firmemente consistente, de manera tal que no se corra el riesgo de desvirtuar el espíritu de refiguración histórica que el narrador externa, y la aproximación a la realidad que se busca explicar sea significativa.

En el abordaje de este momento, se recurrió a dos fuentes de sustento teórico. La primera fuente es la desarrollada por María Bertely (2000), quien a partir de análisis y recuperación de propuestas que hacen otros investigadores especialistas en este campo; plantea tres niveles de reconstrucción epistemológica, que siempre se deben de considerar para poder producir un texto etnográfico educativo, que son: *“La acción social significativa expresada en la vida cotidiana escolar, el entramado histórico y cultural dentro del cual adquiere sentido dicha acción y el modo en que se construye el discurso hegemónico y se distribuye el poder simbólico en torno a la cultura escolar”* (Bertely 2000. P. 43).

En la reconstrucción de la acción social comunicativa; en su explicación, María Bertely recurre a la Psicología social, el interaccionismo simbólico, la fenomenología social, la sociología comprensiva y el enfoque analítico.

Para el análisis del entramado histórico y cultural se sustenta de la etnografía educativa en donde la prioridad no estriba en encontrar una verdad sino a través de la inscripción e interpretación, descubrir y explicar las muchas verdades que presentan al discurso escolar hegemónico como algo no confiable e ilegítimo

Con respecto al tercer nivel que es el modo en que se construye el discurso hegemónico, que es una orientación política. La autora refiere que *“la articulación epistemológica de los conceptos de acción significativa, cultura y ejercicio hegemónico permite reintegrarle al trabajo etnográfico en educación su sentido político”* (Cfr. Bertely 2000)

Para poder abordar estos niveles de reconstrucción epistemológica, Bertely desarrolla dos elementos fundamentales para el análisis de la información que son: **La inscripción y la interpretación**. En donde la inscripción, más que solo una simple descripción de hechos observados, escuchados o percibidos, registran:

Sobre el acontecer en las escuelas, se apoyan no solo en el uso de la etnografía como técnica de recopilación de datos empíricos, sino en el conjunto de conceptos acerca de lo que entendemos por realidad, verdad, objeto y sujeto de conocimiento. Conceptos clave que comparten las disciplinas identificadas con los enfoques interpretativos, subjetivistas y simbólicos en las ciencias sociales” (Bertely, 2000. P. 13)

Referente a la interpretación la autora asevera que las *“interpretaciones que más que considerarse como verdades absolutas, constituyen clases de verdad”* En la explicación de estas verdades, el investigador como *“etnógrafo educativo, situado como intérprete, debe hacer explícito el proceso de autocomprensión que experimentó al interpretar, narrar y producir un texto acerca de la cultura escolar”* (Bertely, 2000.p. 38) Esta interpretación que

conlleva a la autocomprensión, posibilita al investigador a establecer una identificación con el entrevistado y hace que este se asuma como un sujeto poseedor “*de verdades socialmente compartidas y legítimas*” en espacios específicos pero que se articulan con otros espacios más generales; de esta forma, en una especie de traslación de ideas, es como el intérprete (investigador) externa su postura política.

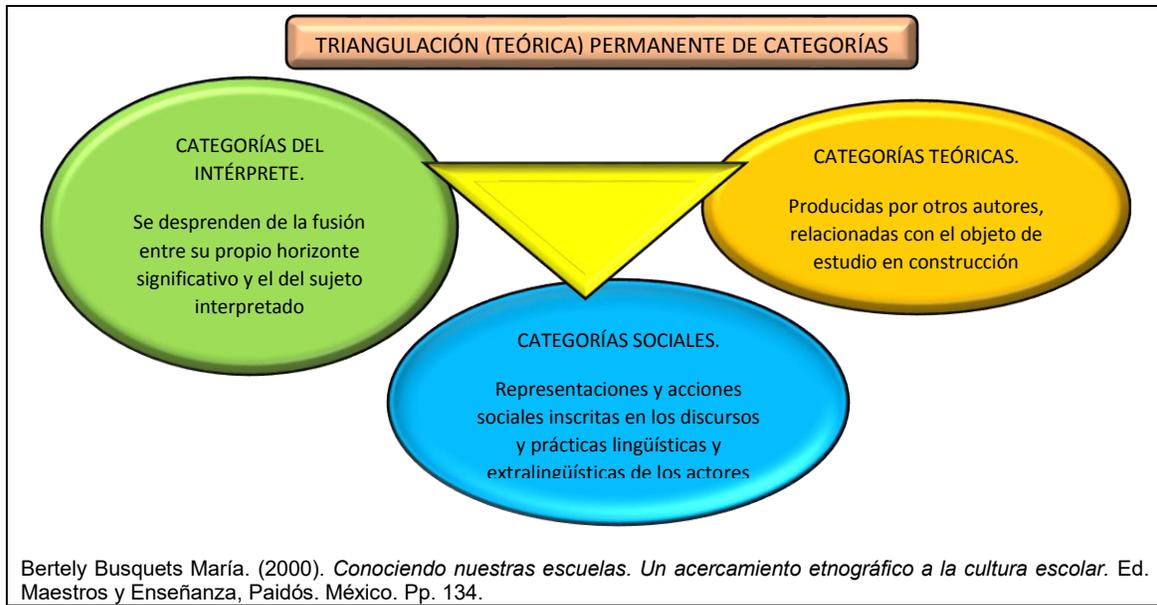
Estos dos elementos: *la inscripción y la interpretación* constituyeron las principales categorías de análisis de los testimonios vertidos por los actores entrevistados, en el proceso de investigación realizada. Las inscripciones se convierten en **Categorías Sociales**, que son: “*Representaciones y acciones sociales inscritas en los discursos y prácticas lingüísticas y extralingüísticas de los actores*”. Las interpretaciones se convierten en **Categorías del intérprete** “*Se desprenden de la fusión entre su propio horizonte significativo y el del sujeto interpretado*”. A la par que se realizaban las inscripciones e interpretaciones de los testimonios de los protagonistas; estas dos categorías, se iban articulando con una tercera, llamada **Categorías teóricas** “*Producidas por otros autores, relacionadas con el objeto de estudio en construcción*” (Cfr. Bertely, 2000)

Estas tres categorías articuladas, y en un permanente entrecruce y triangulación, posibilitó la explicación, construcción y refiguración de la vida de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, desde la participación activa de sus fundadores y otros actores sociales. Ya que esta estrategia se desarrolló a lo largo de la investigación.

No obvio mencionar que la interpretación se iniciaba con la problematización, como detonador para el análisis, reflexión y refiguración del objeto de estudio que se estaba abordando. Esto fue determinante ya que permitió, visualizar y englobar todas las aristas posibles que inciden, permean o trastocan e influyen en la problemática abordada. Y es que como dicen Gadamer y Ricoeur; en palabras de Bertely:

Para Hans –Georg Gadamer (1988) y Paul Ricoeur (1981), cualquier investigación interesada en el mundo de los significados parte de una pregunta o presupuesto anclado en el horizonte significativo del intérprete: se trata del modo en que anticipamos el sentido de nuestras indagaciones. La producción de un texto etnográfico constituye en este sentido, una fusión de horizontes: el del sujeto interpretado y el del intérprete (Bertely 2000. P. 37)

Con esta forma de interpretar se fusionaban los pensamientos del entrevistado con el del investigador-entrevistador. El siguiente cuadro ilustra la articulación de categorías.



La segunda fuente de análisis de datos fue recuperada de; Carrillo; Jiménez y Montero; quienes, fundamentados en Lapassade (1980), (1992), (1999), Loreau (1991) y Calvo y Donadieu (1992); En un trabajo de investigación realizado en una comunidad indígena del estado de Oaxaca; desarrollan el enfoque teórico “*Análisis Institucional*” el cual describen:

El punto de vista institucional considera también que su problemática social debe verse como una totalidad [...]Tales problemas, a su vez, transitan por un proceso dialéctico construido por tres momentos que concurren de manera simultánea en la vida de una institución: **lo instituido, lo instituyente y lo institucionalizado** [...] donde **lo instituido** se presenta como una alineación social que se traduce en la atomización de sus prácticas y en el olvido de sus orígenes y pautas que le dieron sentido a su existencia...**Lo instituyente** es en la práctica el acto de cuestionar lo institucionalizado. Representa el proyecto de reconstrucción de la institución...es el imaginario social que intenta cambiar el transcurso de la historia social, razón por la cual se presenta como la alternativa de liberación de las prácticas instituidas de forma colectiva... **Lo institucionalizado**...se refiere a las medidas encaminadas a inducir una estabilidad entre las instituciones anteriores. Estas medidas pueden ser de dos tipos,... las conciliadoras y las coercitivas” (Carrillo; Jiménez; y Montero. En Velásquez y Quintero 2017: 47-48)

En el plano del análisis institucional, este sustento teórico fue importante para desentrañar e interpretar las acciones y posturas de los actores fundadores e interactuantes en la ENBIO

La Narración escrita

Siguiendo la lógica de la construcción del trabajo, y considerando su significatividad como una referencia conceptual que representa un pilar para la interpretación de las voces de los actores. Me fundamenté en la **narración escrita** para desarrollar la investigación, sustentado en lo que afirma Ricoeur cuando dice que hay que “*considerar la narración como el guardián del tiempo en la medida en que no existiría tiempo pensado si no fuera*

narrado...*El tiempo narrado es como un puente tendido sobre el abismo que la especulación abre continuamente entre el tiempo fenomenológico y el tiempo cosmológico*" (pp. 991-994). La idea fue, unificar en una acción dos conceptos y categorías para dar vida a los espacios de experiencias y a los horizontes de espera de nuestros actores, no como seres individuales sino como seres colectivos en un tiempo histórico, y es que:

La historia narrada dice el quién de la acción...La noción de **identidad narrativa** muestra también su fecundidad en el hecho de que se aplica tanto a la comunidad como al individuo... la historia de una vida se constituye por una sucesión de rectificaciones aplicadas a relatos previos, de la misma forma que la historia de un pueblo, de una colectividad, de una institución...**la historia procede siempre de la historia...un sujeto se reconoce en la historia que se cuenta a sí mismo sobre sí mismo.**" (Ricoeur. Pp. 997-999)

Al retomar la narración como elemento de investigación se puso de relieve la importancia de esta como un soporte teórico y metodológico fundamental para la construcción de un tiempo histórico, definido vivenciado y reelaborado con las experiencias de quienes participaron y otros que han participado en un *espacio de experiencia* como lo es la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca; así como construyendo anticipadamente una acción aún no realizada proyectada en un *horizonte de espera* respecto de la misma institución. En este trayecto retrospectivo-proyectivo, el presente mediando como un enlace de preocupación crítica y analítica, donde la temporalidad, no es totalizadora. Donde el pasado y el futuro son parte del presente, circunscritos en un tiempo histórico entrecruzado de múltiples problemáticas y aristas que lo hacen siempre complejo, y como ya se dijo antes, de preocupaciones, donde los protagonistas van configurando **su historia del ser y el hacer en sí, para sí y de sí mismos**, lo cual conlleva a una conciencia que trasciende de la conciencia de lo fenomenológico, a una conciencia del ser como sujeto social, pensante reflexivo, analítico, pero además actuante en bien de una colectividad a la cual se pertenece y para la cual se debe. Desde esta perspectiva es como la narración juega un papel importante en la construcción del tiempo histórico. Sobre esto Ricoeur (1996) dice:

La defensa que la teoría de la narración podría oponer a la ambición de la ética de regir por sí sola la constitución de la subjetividad sería la de recordar que la narratividad no está desprovista de toda dimensión normativa, valorativa, prescriptiva. La teoría de la lectura nos lo ha advertido: la estrategia de persuasión fomentada por el narrador tiende a imponer al lector una visión del mundo que no es nunca éticamente neutra, sino que más bien induce, implícita o explícitamente, una nueva valoración del mundo y del propio lector: en este sentido, el relato pertenece ya al campo ético en virtud de la pretensión de lealtad ética, inseparable de la narración (Ricoeur, 1996. Pp. 1001-1002)

Lo anterior plasmado llevó a desarrollar un escrito basado en la narración histórica, en donde se conjuga la narrativa con la formalidad que caracteriza a un trabajo sistemático, producto de la recuperación, sistematización, análisis e interpretación de la información.

1.3.6 Redacción final del trabajo investigativo

Como culminación del constructo del trabajo investigativo desarrollado, en donde se recuperaron elementos y soportes históricos, teóricos y metodológicos, lo que permitió hacer la reconstrucción histórica; se presenta un escrito en su modalidad de **narración histórica interpretativa** en donde se conjuga la narrativa con la formalidad que caracteriza a un trabajo sistemático; producto de la recuperación, sistematización, análisis e interpretación de la información, en el afán de contribuir a crear conciencia del valor e importancia que reviste la creación y vida de una institución como la ENBIO. Y es que como dice Ricoeur: *“Del relato histórico, nace lo que se llama el tiempo humano, que no es más que el tiempo narrado [y que] la función narrativa, considerada en toda su amplitud, desde los desarrollos de la epopeya hasta la novela moderna, desde la leyenda hasta la historiografía, se define, en última instancia, por su ambición por refigurar la condición histórica y elevarla así al rango de conciencia histórica”* (Ricoeur, 1996. Pp. 780-781)

El siguiente diagrama resume la ruta metodológica desarrollada en la investigación.



Hasta aquí, el esbozo de las referencias, histórico-teórico-metodológicas que le dieron consistencia al trabajo de investigación.

WE KIVÍ TUNTO'O TUNTINI YÉE VE'E SKUELA YO'O VITYI.

KUA UVI. WE TUNTO'O, TUNTINI YEE VE'E TSA'Á ÑA KA'AN TUTU YO'O.

EL MOMENTO DE LA PREOCUPACIÓN.

CAPÍTULO 2. SITUACIÓN ACTUAL DE LA INSTITUCIÓN EN CUESTIÓN.

Este capítulo se presenta como el diagnóstico, de la situación actual, y son los momentos presentes que se viven en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Se precisa que aquí, únicamente se plasman “los hechos actuales”. En el capítulo posterior, a través del “tiempo histórico”, se hace un recorrido, de los procesos vividos en la ENBIO, siguiendo las “huellas” de estos hechos, donde se aborda, desde, el momento en que surge como proyecto, hasta nuestros días. Esto se entiende como, seguir la “Historia de estos hechos presentes”, cómo se fueron sucediendo hasta llegar al momento actual. Por lo que, algunos subtítulos se repiten, pero es debido a que aquí se plantean los “hechos” y en el capítulo posterior, de desarrollan las historias de estos hechos.

2.1 Dimensión Política Institucional.

Para entender la problemática de los procesos pedagógicos y su éxito o fracaso, es ineludible considerar de forma interrelacionada lo pedagógico con la cuestión política-Institucional y lo social, ya que como dice Paulo Freire:

Cuando elaboramos el contenido del programa educativo, cuando consideramos los métodos y los procesos, cuando establecemos planes, cuando determinamos la línea de conducta que debemos seguir en materia educativa, participamos en acciones políticas que implican una selección ideológica, importando poco que esta noción es oscura o clara (Freire, 1974. P. 26)

En el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, este campo marcó fuertemente, el origen, direccionalidad y perspectivas del tipo de formación que se quería desarrollar en la misma. María Bertely, define esta dimensión como:

Los procesos no pedagógicos que intervienen en la configuración de la cultura escolar [...] comprender el modo en que las políticas educativas y la gestión escolar expresadas en la normatividad, la toma de decisiones académicas, la cultura organizacional y las expectativas de la comunidad inciden en la vida escolar cotidiana...se hace hincapié en la construcción de consensos y disensos en los que participan las autoridades educativas, los maestros, los padres de familia y los alumnos, entre otros actores sociales. (Bertely. 2000. P. 46)

2.1.1 Ubicación e infraestructura.

Ubicación.

Oaxaca es una de las 32 entidades federativas de la República Mexicana, dividida geográficamente en ocho regiones que son: Valles Centrales, El istmo, la Mixteca, la Costa, la Cañada, la Sierra Norte o Sierra Juárez, la Sierra Sur, y el Papaloapan.

Es un estado con una gran diversidad cultural y lingüística, conformada por 16 pueblos originarios (los cuales se describen en apartados posteriores), que tienen una lengua y cultura propias, con una vasta diversidad de variantes lingüísticas dialectales, distribuidas en las 8 regiones ya mencionadas.

La región de Valles Centrales se sitúa en el corazón de la entidad, y en ella se ubica la población indígena de San Jerónimo Tlachahuaya, Tlacolula, Oax., a 32 Km. al este de la ciudad capital. Aproximadamente a dos kilómetros de distancia del centro de la población, en dirección sureste, está ubicada la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, en el paraje denominado en lengua zapoteca “*Lambeló*” (información del Mtro. Ignacio Llaguno Salvador) y en español se llama Danibelo.

Infraestructura. “Ya vamos a quitar esas pichoneras”

La escuela cuenta con una inmensa plaza cívica, 3 edificios de dos niveles, 4 edificios de un solo nivel. Al fondo por el lado norte hay una hilera de 4 locales hechos de puro material de lámina, fueron salones improvisados, que ahora son bodegas, las cuales en su momento, cuando el gobernador José Murat fue a inaugurar el edificio dijo: “Ya vamos a quitar esas pichoneras, pues son temporales y las vamos a cambiar por aulas verdaderas”. Él también lo fue, y ya no le dio tiempo para seguir construyendo la segunda etapa y las que siguen. Hasta ahí se quedó la infraestructura.

Todos los edificios de la escuela son relativamente nuevos, tienen el mismo modelo, propio de la región; edificios hechos de ladrillo y tablaroca, con repellado para ocultar el material; techos de cemento de dos aguas, con tejas encima; Los edificios están pintados de color mamey y rojo ocre, para armonizar con el ambiente natural que en los meses de otoño se torna de ese color.

En la superficie escolar hay diversos espacios como son: una dirección; subdirección académica, subdirección administrativa, cubículos para los docentes, y administrativos, bodegas, aulas, salas: de juntas, de música, de danza, talleres, sala audiovisual, sala del área lingüística salón de usos múltiples, una biblioteca con una gran variedad de libros,

revistas y otros de cultura general, así como de conocimiento especializado, y en particular, de producciones sobre educación intercultural y de los propios alumnos escritos en lenguas indígenas y en español.

Además la biblioteca tiene un espacio acondicionado para lectura de niños de preescolar, sala de computación sin servicio de internet, porque difícilmente llega la señal a este lugar; tuvo un laboratorio de lenguas que fue desmantelado, porque se volvió obsoleto por las videocaseteras que se instalaron y empotraron en mesas de trabajo que en su momento eran la novedad; un pequeño auditorio; un edificio propio para estudios de postgrado muy recientemente inaugurado (se inauguró en junio de 2016), un espacio para la radio comunitaria intercultural de la escuela. Espacios amplios que sirven de jardineras y espacios para realizar actividades psicomotrices y de condición física.

La historia de la infraestructura.

Las actividades de la ENBIO iniciaron provisionalmente en aulas prestadas por la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca (ENSFO) Ahí solo estuvieron de febrero a junio del año 2000, debido a que los directivos de esa institución urgieron la recuperación de sus locales porque los necesitarían. En este lapso de tiempo, los directivos de la ENBIO, la Secretaria de Trabajos y Conflictos del nivel de Educación Indígena de la Sección 22, representantes del IEEPO, y del Gobierno Estatal se dieron a la tarea de conseguir los terrenos donde se construirían los edificios. Sobre esto el Mtro. René Molina Cruz rememora:

Aquí en esta parte tuvo un papel muy importante el compañero Artemio Martínez Vargas, en paz descanse, gestionando con las autoridades del IEEPO un espacio. Se visitaron varios lugares, Santa Lucía del Camino, se visitó este, la autoridad de Santa María el Tule que ofrecían espacios, pero los espacios eran pequeños, Santa Lucía sobre todo era un espacio muy pequeño, eh, Santa María el Tule ofrecía un poco más de una hectárea, pero no era suficiente ¿no? porque para entonces se pensaba que la normal debía tener otros espacios colaterales, por ejemplo el centro de las lenguas y la medicina tradicional se había pensado, y tener como un centro, como si fuera un albergue ¿no? tener en la escuela y poder ofrecer alumnos (de preescolar y primaria indígena) a los practicantes para que hicieran sus prácticas, entonces, había que tener una escuela como albergue de primaria, pero eso yo creo que está todavía, sigue pues como un proyecto que no se ha realizado ¿no? (E6-RMC. 18/02/2017)

Además de los pueblos visitados, cercanos a la ciudad capital, también se visitaron otras comunidades que representaban otras opciones. El Mtro. Ignacio Llaguno comenta:

Nos dimos a la tarea ya, los 3 directivos de buscar espacios, y fuimos a muchas poblaciones. Una de las poblaciones que en mente pasó, en ese tiempo, era Guelatao; una población histórica con unas instalaciones, porque ahí estaba el internado con un Centro de Integración Social. Sin embargo, también por cuestiones administrativas no fue posible. Entonces regresamos a la región de los Valles. Fuimos a esta parte de los pueblos de Zaachila, de esa parte. Pues todos

querían, pero también decían, que nos va a dar el gobierno. Nosotros no estamos para poder responder a esa demanda, así que recorrimos varios lugares. Finalmente, fuimos a dar, de las tantas acá en San Jerónimo Tlacoahuaya. San Jerónimo Tlacoahuaya nos decía, bueno, les vamos a dar un terreno, un terreno que de alguna manera espero que pueda responder a sus expectativas. Fuimos y de entrada nos ofrecieron unas instalaciones que ya habían dejado de usar, que fueron de la escuela primaria, ya muy antes, dijéramos ¿no? Y las remodeló el IEEPO. (E2-ILLS. 13/07/2016)

El testimonio de la Mtra. Xóchitl Arcuri Rivera reafirma lo ya plasmado:

Hasta donde estuve. Bueno, de que primero, los señores de Tlacoahuaya, porque ese nombre si no se me olvida, los señores de Tlacoahuaya nos recibieron muy bien. El gobernador Murat platicó con ellos, les ofreció que los iba a apoyar, y ellos nos daban un terreno. Se vio el terreno, lo fuimos a visitar. Me gustó. Me preguntaron si yo estaba de acuerdo con ese espacio, y dije que sí. Nos prestaron unas instalaciones; porque yo tenía. Ya estábamos a punto de entregar el cargo y dije, si no la dejo andando, ya no se hizo. Entonces le dije a las autoridades de Tlacoahuaya, de cual era mi preocupación y que si los del Instituto les pedían un espacio; que ellos nos apoyaran, con su agencia, con sus oficinas, con un salón que tenían ahí, se dividió con madera. Todo provisional. (E4-07/12/2016)

En otras poblaciones donde se había buscado la posibilidad de construir los edificios de la ENBIO, les donaban terrenos bastante reducidos, pero los esfuerzos que los directivos, la Secretaria de Trabajos y Conflictos de Educación Indígena de la Sección 22 y las autoridades del IEEPO y del gobierno estatal, tuvieron sus frutos. Así lo narran dos protagonistas que participaron desde el proyecto. El Mtro. René Molina Cruz. Afirma:

Se buscaba un espacio más grande. Y el mismo gobernador al platicar con el presidente municipal de Tlacoahuaya planteó esta necesidad, para entonces el presidente municipal era Fidel Méndez, y este señor dijo, "pues si tenemos un terreno, que era un terreno en conflicto con otras comunidades, de Abasolo y de San Juan Guelavía. Entonces dijo, se llama Danibelo, entonces se hizo la visita. Al principio ofreció 7 hectáreas, y el gobernador platicando con él, entonces, se hicieron algunas otras gestiones y finalmente donaron 17 hectáreas. Bueno esto yo creo que quedó en los papeles de ese tiempo. (E6-RMC. 18/02/2017)

El maestro. Carlos Méndez Martínez abunda:

Empezamos a buscar en el contexto de eh. Valles Centrales, ya teníamos claro que, tenía que ser la ubicación de la escuela un lugar estratégico en cuanto al panorama estatal. Acudimos a los distintos distritos como es Etna, Zachila y Tlacolula, y afortunadamente, bueno, en el pueblo de Tlacoahuaya, logramos, contactamos con las autoridades [...] las personas fueron mucho muy amables con nosotros, las autoridades en turno, tanto la parte administrativa del municipio, de los dos ayuntamientos porque teníamos uno de usos y costumbres y el otro, este alternativo. Y la parte[...] comunal, fueron muy sensibles. Apoyaron la causa, pues de tal manera, que bueno este, nos autorizaron los espacios, los terrenos para poder, ubicar la escuela. (E1-CMM. 22/05/2017)

Al llegar a la población de San Jerónimo Tlacoahuaya, las autoridades del lugar, les prestaron los espacios que ocupaba la escuela primaria antigua que ya estaba en desuso,

en el centro de la población, Remodelaron y acondicionaron esos espacios, y ahí se inició el siguiente semestre ya con las dos primeras generaciones.

A partir del 19 de junio del 2000, dejamos los espacios en la Normal Superior y nos pasamos a los espacios en Tlacoahuaya [...] y bueno, nos permitieron iniciar las actividades allá. Nos proporcionaron unas aulas, que habían quedado abandonadas de una escuela primaria que tenían, porque ya tenían otro espacio, para ese servicio y haciendo las gestiones con el IEEPO, bueno nos habilitaron ahí esas aulas, se acondicionaron los espacios necesarios; en tanto se hacía la gestión para la cuestión del terreno y pensar en la construcción de la infraestructura para la escuela, en la misma comunidad. Logramos pues que nos donaran el terreno y de esa manera, pues se empezó a hacer la gestión para la construcción, a través, en ese tiempo con CAFPCE (Comité Administrador Federal Para la Construcción de Escuelas)[...] Y es hasta en 2001 cuando ya nos empiezan a entregar algunos espacios de esas etapas de construcción en lo que es el paraje Danibelo, camino a la Granja. Es el domicilio oficial de la Escuela Normal. (E1-CMM. 22/05/2016)

La construcción se inició en el año 2000; la primera etapa concluyó en 2002, quedando inconclusas las siguientes etapas hasta la fecha. El proyecto e inicio de la construcción tuvo sus complejidades, ya que la disputaban personajes importantes en el campo de las artes en Oaxaca. Al respecto, el Mtro. Carlos Méndez Martínez, refiere:

Sobre la construcción de la escuela. Primero buscar y encontrar el terreno nos tuvo bastante atareados, una vez que ubicamos el terreno todo lo demás lo dejamos en manos del gobernador Murat, quien se encargó de hacer todas las negociaciones con los pueblos en disputa de este terreno.

Para su construcción había varias propuestas, como la de Luis Zárate, el pintor oaxaqueño quien proponía que la infraestructura de la ENBIO fuera de arquitectura propia de la región y de los pueblos originarios. Que salía mucho más barato, que las infraestructuras modernas. Vino varias veces para ver el terreno y ver cómo quedaría la construcción. Pero como él siempre fue un crítico del gobierno, quizá eso le valió que no se considerara su propuesta. Además no compaginaba mucho con Francisco Toledo.(el pintor oaxaqueño)

Cuando José Murat vio la propuesta no le gustó, la rechazó y dijo “El que paga manda”. Entonces envió a Mario Bustillos, director del CAPFCE (Comité Administrador del Patronato Federal para la Construcción de Escuelas) a que viera como estaban edificadas las universidades regionales de la Mixteca, y del Mar y así que se hiciera la construcción de la ENBIO, por eso el semi-arco de la entrada y la construcción de la escuela son idénticos a las de esas universidades. (E1-CMM. 19/10/2017)



- Fachada de la entrada principal y vista panorámica de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.

Fue así que en 2002 se inauguraron las nuevas instalaciones de lo que hoy es la ENBIO, y quien las fue a inaugurar fue el Lic. José Murat Casab, gobernador del estado de Oaxaca.



Día de la inauguración de las instalaciones de la ENBIO.



Firma de un convenio entre representantes del gobierno estatal y el director de la ENBIO.

Mobiliario.- Se compone de un extenso mobiliario en estado bueno y regular conformado por escritorios, sillas, butacas, mesas, estantes, libreros.

Equipos de Computación. Dentro de la infraestructura existe una sala de cómputo acondicionada con 30 computadoras portátiles en buen estado para uso de los estudiantes. De igual forma, cada docente tiene a su servicio una computadora, como también, los administrativos y otras áreas.



Las primeras computadoras de la ENBIO.



Equipo de cómputo actualizado de la ENBIO

Instrumentos y vestuario.- La escuela tiene en su inventario, una variedad de instrumentos como son: instrumentos de banda de guerra; instrumentos musicales: trompetas, trombones, saxofones, clarinetes, tuba, tambora, platillos, tarolas; instrumentos de rondalla y estudiantina: guitarras, requintos, mandolinas, acordeón, Tololoche: Asimismo cuenta con vestuario para danza y teatro. No se puede obviar que la institución ha sido objeto de robo de objetos como son: instrumentos musicales, videocámaras, computadoras y otras herramientas, que en su momento, en reuniones tanto académicas como comunitarias, se han denunciado, sin que los instrumentos aparecieran.

Huerto Comunitario:- está muy descuidado por la situación actual que se vive en la ENBIO.

Vehículos.- Se cuenta con una camioneta y dos autobuses, uno en buen estado y el otro inservible. Este último fue donado por una organización en la cd. de México, pero solo logró llegar a la escuela y ya no se pudo mover. Posteriormente lo querían convertir en una biblioteca, idea que no prosperó. En el año 2006, cuando Ulises Ruiz Ortiz (Gobernador represor del movimiento magisterial) reprimió a los maestros de la sección 22, en ese triste pasaje histórico que no se olvida. La comunidad en general de la ENBIO, empezó a madurar la idea de que se llevara a la cd. de Oaxaca, para ponerlo de barricada en alguna de las calles, cosa que tampoco sucedió. El autobús, quedó como una huella histórica de su tránsito y destino final, detrás de “las pichoneras” de la ENBIO construidas por el gobernador José Murat.

La escuela no cuenta con canchas deportivas de volibol, básquetbol y futbol, así como la infraestructura del complejo educativo que consta de escuelas de Educación Inicial, Educación Preescolar y Educación Primaria Indígenas, una alberca y otros anexos que no se construyeron como estaba planteado en el proyecto original. Ya que una vez que se autorizó la Escuela se pensó en un complejo educativo muy grande que trascendiera, las obras y acciones de un gobierno estatal sexenal, y que fuera la huella que tratara de inmortalizar al gobernador en turno.

Lema

“Formar para Educar en la Diversidad Cultural, Fortaleciendo Nuestra Identidad”

Generalmente las instituciones construyen un enunciado en el cual se sintetiza todo su pensamiento filosófico, político, educativo, social y cultural. El lema de la ENBIO resultó seleccionado, producto de un concurso organizado por los directivos de la escuela, a través de una convocatoria. Participaron alumnos y maestros. Finalmente la comisión organizadora del concurso compuesta por el director, el subdirector académico, el subdirector administrativo, el jefe de área de docencia y un representante de los alumnos. El lema triunfador fue construido por la alumna chinanteca de la segunda generación Marina Hernández López, originaria de Santiago Comaltepec, Ixtlán, Oax. y se institucionalizó el día 14 de febrero del año 2001.

En análisis posteriores, dado que, según argumentos de algunos docentes y directivos, el lema era demasiado largo, y lo que se requería era un enunciado más corto y sintético con un pensamiento aglutinador. Se empezó a plantear la posibilidad de cambiarlo. Al enterarse la autora, comentó que no aceptaría el cambio sin que se le consultara y se le solicitara su

anuencia, por lo que si cambiaban el lema o lo modificaban, ella realizaría acciones de inconformidad. Ante esto, ya no se ventiló más el asunto y el lema sigue hasta la fecha.

Escudo.

Siguiendo la misma dinámica que el empleado para el lema, se seleccionó un escudo de forma circular, que aunque recupera significativos elementos de las culturas indígenas como son: las grecas, el maíz (la mazorca), los territorios (Oaxaca, México y el mundo) las personas, las volutas que simbolizan el habla, y la visión de mundo, con el nombre de los 16 grupos lingüísticos; no dejó de causar comentarios sarcásticos de algunos alumnos, docentes y administrativos, quienes decían que era el símbolo del mundial de futbol que en ese año se celebró en Corea del Sur y Japón, entre el 31 de mayo al 30 de junio de 2002. Incluso en la forma de corona que tiene encima del círculo el cual parece un balón. Este escudo ya había concursado en una primera etapa. En la segunda etapa que volvió a concursar, la comisión le dio otras ideas y sugerencias al autor para que lo mejorara. Debajo del escudo, en forma semicircular, está escrito el lema de la escuela, rodeando en su entorno al escudo, Así fue como el día 21 de mayo del año 2002, se oficializó el escudo de la ENBIO siendo el ganador y autor, el alumno, ahora Lic. en Educación Primaria Indígena Bilingüe Intercultural, Sergio Luis Cortés, zapoteco del Istmo, originario de la población de Unión Hidalgo, Juchitán, Oax. La interpretación del autor del escudo es:

“Desde las 16 culturas indígenas oaxaqueñas que son las culturas del maíz, y se ubican en el territorio mexicano surge una institución que compartirá sus conocimientos y aprenderá de otros conocimientos a través de los libros, para proyectar y tener un intercambio y un diálogo intercultural entre los mundos americano o el nuevo mundo y el euroasiático-africano o el viejo mundo, a través de la palabra”.



El escudo de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca

Misión.

“Formar docentes indígenas desde la perspectiva de una Educación Bilingüe e Intercultural capaces de valorar la cultura originaria, con sentido de pertenencia e identidad, asumiendo un alto compromiso con la diversidad lingüística y cultural”

Visión

“Ser una institución de excelencia para la formación integral de profesionales de la Educación Básica del contexto Interétnico de Oaxaca”.

Estos principios, son copiados de modelos educativos de las sociedades del primer mundo como EEUU, Inglaterra, Canadá etc. Esto primero fue aplicado en otros ámbitos e instituciones, pero principalmente, en las instituciones militares, con la finalidad de impulsar fuertemente la competencia, el sentido de lealtad y una alta producción propia de las sociedades industrializadas. Era alcanzar la excelencia y un orden sin rebeldías.

De las instituciones militares se trasladaron estas medidas a todas las instituciones jurídicas, políticas, de salud, sociales, y por supuesto también a las educativas. Todas estas veladamente son para los diseñadores o para los gobiernos, empresas de producción, por lo que su misión es perfeccionar. Al respecto, Rosenholtz afirma: *“las misiones al forjar unas creencias y fines comunes dentro de la comunidad docente, mitigan las incertidumbres de la enseñanza que inducen a la culpabilidad”* (Rosenholtz. Cit. Por Hargreaves. 2003. P. 186) Al ser ineludible la imposición de estos principios y enunciados por parte del estado, para las instituciones en nuestro país, la ENBIO se dio a la tarea de acuñar los enunciados tanto de la Misión, como de la Visión de la misma. Así, mediante reuniones y talleres, en los “cuerpos colegiados” término que también empezaba a imponerse; en las academias, en las áreas y en los campos de formación, los docentes se dieron a la tarea de construir sus enunciados al respecto.

Enfoque.

Bilingüe.

Porque considera que México es una nación Plurilingüe y Multicultural, donde se tienen que respetar, preservar y desarrollar las diversas lenguas originarias, y sus formas dialectales existentes, en igualdad de circunstancias. Y por ende, el sistema de enseñanza bilingüe tiende al uso y enseñanza de las lenguas indígena y español, con el fin de lograr las competencias comunicativas de manera eficiente y alcanzar así, un modelo de mantenimiento lingüístico y un bilingüismo coordinado o equilibrado.

Intercultural.

Porque ubica al educando en su cosmovisión social y conceptual, que lo conduce a la adjudicación selectiva, crítica y reflexiva de elementos culturales de las sociedades diversas que enriquezcan la cultura propia; así como el mejoramiento de las condiciones de vida de los pueblos originarios, a partir de la interacción con otros sectores de la sociedad nacional y universal, de modo que conjuntamente puedan engendrar nuevas y más justas formas de convivencia humana, en todos los aspectos.

Organización Académica.

Las acciones académicas en la ENBIO se desarrollan en los siguientes espacios de análisis, discusión reflexión y toma de decisiones:

- Organización académica por campos de formación entre profesores (Filosófico-Cultural, Psicopedagógico, Didáctico y Lingüístico)
- Academia de docentes y alumnos por semestres. (1º, 3º, 5º, y 7º; 2º, 4º, 6º. y 8º.)
- Plenarias generales con académicos y alumnos.
- Colegiado de Alumnos y Mentores, por pueblos etnolingüísticos y variantes dialectales.
- Indagación y recuperación de los Saberes Comunitarios en los 2 primeros semestres. (sin descuido de los elementos del currículum oficial)
- Prácticas docentes formativas desarrollando un “Saber Comunitario” a partir del 3er semestre. (a la par, que se desarrollan elementos del currículum oficial)
- Desarrollo de cursos de lingüística y desarrollo de talleres lingüísticos, de forma transversal (desde el primero, hasta el sexto semestres).
- Academia y colectivo de Profesores del Seminario de 7º y 8º semestres.

2.1.2 Los actores en el proceso formativo de la ENBIO.

2.1.2.1 Los estudiantes.

Son alumnos provenientes de los diferentes pueblos originarios del estado de Oaxaca, que hablan una lengua indígena, y son conocedores de sus culturas autóctonas, que viven cotidianamente la comunalidad y la cosmovisión de sus comunidades. En la ENBIO se encuentran alumnos provenientes de los siguientes pueblos: Ayuuk (Mixes); Bene Xon, Ménd Blash o Binii Zaa (Zapotecos en sus variantes Valles Centrales, Istmo, Sierra Norte y Sierra Sur); Ikoots (huaves; lengua Ombeayiüts); Ñuu Savi (Mixtecos, en sus variantes, Mixteca Alta, Baja, de la Costa, de Valles Centrales y de la Cañada); Náhuatl; Chjota Naxinní (Mazatecos); Sho'ibacu (Cuicateco); Yinin Na'ninj (Triki); Zoques (Chimalapas); Chinantecos; Chontal; Tzón Moán (Amuzgo) y Jtsa ' Jnya' (Chatinos)⁴

⁴ Los gentilicios de algunos de los pueblos originarios citados, que generalmente no son nombrados en lenguas indígenas por desconocimiento, o porque en algunos casos no han definido su gentilicio; Se retomaron de un cartel exhibido en la biblioteca de la escuela, que convocaba a un evento Cultural y Lingüístico

Matrícula y Generaciones formadas.

Matrícula en Primaria Bilingüe e Intercultural y generaciones formadas.

En nuestros días (2017) la Licenciatura en Educación Primaria Bilingüe Intercultural tiene la siguiente matrícula: En el primer semestre: 8 hombres, 17 mujeres, total 25; en el tercer semestre: 7 hombres, 17 mujeres, total 24; en el quinto semestre: 10 hombres 17 mujeres, total 27; en el séptimo semestre: 13 hombres, 13 mujeres, total 26. Dando un total global de: 38 hombres y 64 mujeres, total 102 estudiantes. El siguiente cuadro condensa e ilustra por grupos lingüísticos lo descrito:

MATRÍCULA POR GRUPOS LINGÜÍSTICOS DE LA LIC. EN EDUCACIÓN PRIMARIA BILINGÜE INTERCULTURAL DE LA ENBIO. DEL AÑO 2017 AL 2021

N/ P	GENERACIÓN	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	NÚMERO DE ESTUDIANTES POR GRUPOS LINGÜÍSTICOS EN LA ENBIO																
					Amuzgo	Ayuuk	Cuicateco	Chalino	Chinanteco	Chochohiteco	Chontal	Ikoot Huave	Ixcateco	Mazateco	Nahuatl	Nuu Savi	Tacuate	Triki	Zapoteco	Zoque	TOTAL
16	2014-2018 7º Semestre	13	13	26	1	5	-	2	3	-	-	2	-	-	1	2	-	1	8	1	26
17	2015-2019 5º Semestre	10	17	27	1	2	-	3	4	-	-	1	-	1	1	2	-	4	8	-	27
18	2016-2020 3er Semestre	7	17	24	-	3	1	3	-	-	-	1	-	-	-	1	-	1	14	-	24
19	2017-2021 1er Semestre	8	17	25	-	3	-	1	5	-	-	2	-	-	-	1	-	2	11	-	25
	TOTALES	38	64	102	2	13	1	9	12	-	-	6	-	1	2	6	-	8	41	1	102

* Concentrado General elaborado con base en información proporcionada por la Subdirección Administrativa de la ENBIO

A 17 años de su creación, la ENBIO ha formado a 15 generaciones de profesionales indígenas, egresados de la Licenciatura en Educación Primaria Indígena Bilingüe Intercultural. Se han formado a 365 hombres y 441 mujeres dando un total de 806 hombres y mujeres, provenientes de 15 regiones del estado de Oaxaca; quienes en teoría se integrarían al campo laboral del sistema de educación indígena en la entidad, pero en la situación real, las dos últimas generaciones no han sido contratadas por las autoridades educativas federales y estatales, por la imposición de la punitiva Reforma Educativa.

La tabla que a continuación se presenta, concentra las matrículas de ingreso y egreso, por grupos lingüísticos.

CONCENTRADO GENERAL DE LAS 15 GENERACIONES DE EGRESADOS POR GRUPOS LINGÜÍSTICOS, DE LA LIC. EN EDUC. PRIMARIA BILINGÜE INTERCULTURAL DE LA ENBIO DEL AÑO 2000 AL AÑO 2017.

N/ P	GENERA CIÓN	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	NÚMERO DE ESTUDIANTES POR GRUPOS LINGÜÍSTICOS EN LA ENBIO																
					Amuzgo	Ayuuk mixe	Quicateco	Chatino	Chinanteco	Chochohltreco	Chontal	Huave	Ikoot	Ixcateco	Mazateco	Nahuatl	Nuu Savi Mixteco	Tacuate	Triki	Zapoteco	Dixzaa Zapoteco
01	2000-2004	14	36	50	-	4	-	-	1	-	1	5	-	-	8	-	-	30	1	50	
02	2000-2004	28	31	59	-	6	1	-	5	-	1	6	-	-	1	8	-	3	28	-	59
03	2001-2005	38	21	59	-	9	-	1	3	-	-	7	-	7	-	13	-	3	14	2	59
04	2002-2006	31	22	53	2	12	-	1	2	-	-	6	-	5	-	5	-	4	16	-	53
05	2003-2007	24	31	55	3	8	1	2	9	-	-	2	-	4	-	11	-	1	13	1	55
06	2004-2008	22	21	43	-	8	1	2	4	-	1	1	-	4	1	5	-	2	13	1	43
07	2005-2009	24	31	55	2	3	2	6	6	-	2	4	-	4	1	8	-	2	13	2	55
08	2006-2010	27	28	55	-	8	1	4	3	1	2	1	-	3	1	10	-	2	17	2	55
09	2007-2011	27	27	54	1	3	1	5	5	-	-	7	-	3	1	6	-	3	18	1	54
10	2008-2012	27	33	60	2	8	-	4	7	-	1	4	-	5	1	12	-	3	11	2	60
11	2009-2013	19	28	47	1	7	1	4	5	-	-	3	1	5	-	8	1	2	8	1	47
12	2010-2014	23	32	55	1	9	2	4	4	-	-	4	-	4	1	9	2	2	12	1	55
13	2011-2015	21	37	58	1	8	-	4	7	-	2	2	-	3	-	8	1	5	15	2	58
14	2012-2016	22	34	56	1	6	3	3	6	-	-	2	-	2	2	9	1	1	18	2	56
15	2013-2017	18	29	47	2	3	1	5	-	-	1	3	-	2	3	8	-	3	14	2	47
	TOTALES	365	441	806	16	102	14	45	67	1	11	57	1	51	12	128	5	36	240	20	806

* Concentrado General elaborado con base en información proporcionada por la Subdirección Administrativa de la ENBIO.

Matrícula en Preescolar Bilingüe Intercultural y generaciones formadas.

La LEPBI se creó en el año 2011. Su matrícula actual es la siguiente: 1er semestre: inscritos 0 hombres, 13 mujeres, total 13; en 3er semestre: 2 hombres, 11 mujeres, total 13; en el 5º semestre: 3 hombres, 3 mujeres, total 6; en el 7º semestre 1 hombre 11 mujeres, total 12. La sumatoria arroja; 6 hombres y 38 mujeres, dando un total de 44 estudiantes en este nivel. El cuadro que sigue muestra los grupos generacionales y lingüísticos por semestre.

MATRÍCULA POR GRUPOS LINGÜÍSTICOS DE LA LEPBI DE LA ENBIO. DEL AÑO 2017 AL 2021

N/P	GENERACIÓN	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	NÚM DE ESTUDIANTES POR GRUPOS LINGÜÍSTICOS EN LA ENBIO																
					Amuzgo	Ayuuk	Quicateco	Chatino	Chinantec	Chochohltreco	Chontal	Huave	Ikoot	Ixcateco	Mazateco	Nahuatl	Nuu Savi Mixteco	Tacuate	Triki	Zapoteco	Zoque
4ª	2014-2018 7º Semestre	1	11	12	-	2	-	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	9	-	12	
5ª	2015-2019 5º Semestre	3	3	6	-	1	-	-	-	-	-	-	-	-	2	-	-	3	-	6	
6ª	2016-2020 3er Semestre	2	11	13	-	1	-	-	-	-	-	-	-	1	-	-	1	9	1	13	
7ª	2017-2021 1er Semestre	0	13	13	-	-	-	2	-	-	-	1	-	2	-	1	-	7	-	13	
	TOTALES	6	38	44	-	4	-	2	-	-	-	1	-	3	-	4	-	1	28	1	44

* Concentrado General elaborado con base en información proporcionada por la Subdirección Administrativa de la ENBIO

Inicialmente la oferta era captar 30 aspirantes, pero solo se captaron 27; 4 hombres y 23 mujeres, total 27; que conformaron la primera generación, y son del período 2011-2015. Para el período 2012-2016 egresó la segunda generación; 6 hombres, 20 mujeres, con un total de 26; En la tercera generación 2013-2017 egresaron 6 hombres y 10 mujeres, total, 16. La sumatoria de egresados de las tres generaciones es de 16 hombres, 53 mujeres; dando un total de 69 Licenciados en Educación Preescolar Indígena Bilingüe e Intercultural, mismos que en teoría debieron integrarse al campo profesional del magisterio indígena, pero que en la realidad siguen en la indefinición porque en su gran mayoría no se han contratado. El cuadro siguiente ilustra las generaciones egresadas por grupos lingüísticos:

CONCENTRADO GENERAL DE EGRESADOS POR GRUPOS LINGÜÍSTICOS, DE LA LIC. EN EDUC. PREESCOLAR BILINGÜE INTERCULTURAL DE LA ENBIO. DEL AÑO 2011 AL 2017

N/ P	GENERACIÓN	HOMBRES	MUJERES	TOTAL	NÚMERO DE ESTUDIANTES POR GRUPOS LINGÜÍSTICOS EN LA ENBIO																	
					Amuzgo	Ayuk	Chicteco	Chaitno	Chinanteco	Chochohiteco	Chontal	Ikoote Huave	Ixcateco	Mazateco	Nahuatl	Mixteco	Nuu Savi	Tacuate	Triki	Zapoteco	Zoque	TOTAL
1ª	2011-2015	4	23	27		2	4	-	1	3	-	-	2	-	-	3	-	1	11	-	27	
2ª	2012-2016	6	20	26		2	3	1	2	-	-	1	-	1	-	5	1	2	7	1	26	
3ª	2013-2017	6	10	16		-	-	-	-	-	-	1	-	-	-	5	1	-	9	-	16	
	TOTALES	16	53	69		4	7	1	3	3	0	0	4	0	1	0	13	2	3	27	1	69

* Concentrado General elaborado con base en información proporcionada por la Subdirección Administrativa de ENBIO

En números globales la comunidad estudiantil matriculada en las dos licenciaturas, se conforma de: 44 hombres, 102 mujeres, total 146 futuros indígenas docentes interculturales.

Un breve análisis al revisar los cuadros anteriores nos arroja que tanto en el nivel de primaria, como en el de preescolar, las matrículas; desde sus inicios y hasta el año 2012 permanecieron más o menos estables, pero en el 2013, sufrieron una baja matricular muy considerable, si no es que grave, ya que en el nivel de primaria donde debía captarse y seleccionarse 60 aspirantes, como lo marca el reglamento, solo acudieron 47, los cuales en su totalidad fueron admitidos; cuando en los tiempos mejores (entre 2004 a 2008) hubo tanta demanda que llegaron a presentar exámenes hasta 800 o más aspirantes en las dos etapas de selección; la primera que era la de bilingüismo y quienes aprobaban esta, participaban en la segunda etapa que era la de conocimientos.

En el caso de preescolar, en su inicio en 2011, se captaron 27 de 30 aspirantes que era el requisito, y en el inicio de este semestre (2017), solo se captaron 16, y la tendencia sigue en esa dirección. Esto se debe principalmente a dos factores, 1) la imposición en 2013 de

la Reforma Laboral que obliga a los normalistas a volver a aprobar un examen “de calidad” para darles derecho al ingreso, que no de permanencia laboral y a ajustarse a todas estas nuevas disposiciones arbitrarias, lo que para los estudiantes no garantiza que tengan una seguridad laboral después de todo el esfuerzo de su formación. 2) Las brutales represiones que el Estado Mexicano ha desatado en contra de las escuelas normales y particularmente a las normales rurales, con ese odio y fobia que a todas luces, el objetivo es desaparecerlas por el peligro que para ellos representa: Al respecto el Mtro. Eleazar García Ortega refiere:

Los últimos acontecimientos han llegado a un extremo de barbarie y genocidio de lesa humanidad como la desaparición de los 43 normalistas de la Normal de Ayotzinapa. Y los responsables de esa masacre y muchas otras siguen impunes, sin que hasta la fecha haya justicia y se castigue a los culpables. En la mira también están las normales de Oaxaca, por el grado de consciencia que se tiene gracias al movimiento magisterial. (E3-EGO-14/09/2016)

Esta situación ha hecho que los jóvenes se alejen de la oferta de las escuelas normales, públicas. También está el hecho de que los medios masivos de comunicación satanizaron a los maestros y así crear las condiciones propicias para imponer la Reforma en mención.

Perfil de ingreso.

El perfil de ingreso que se solicita para ser parte de la comunidad estudiantil del plantel se sintetiza en los siguientes puntos.

- Haber cursado el bachillerato general. (en todas sus modalidades)
- Ser bilingüe en lengua indígena y español. (dominar la lengua indígena del área de procedencia, así como el español)
- Estar formado desde las costumbres y estilos de vida de sus comunidades de procedencia.
- Tener expectativas de formación que consideren el fortalecimiento de su identidad y cultura.
- Mostrar compromiso ético y moral con su comunidad de origen.

Hasta el año 2016, el propósito de la escuela era seleccionar como estudiantes de la misma, a jóvenes egresados del nivel medio superior (egresados de Bachillerato en todas sus modalidades), provenientes de las diversas regiones del estado de Oaxaca, comprometidos con sus pueblos de origen y con sus culturas nativas; primordialmente que hablen una lengua indígena y como segunda lengua el español, los períodos de captación y selección de aspirantes, se realiza en dos etapas.

La primera etapa se programa de tal forma que entre los meses de abril y mayo se marcan los días para la aplicación de un examen lingüístico oral y escrito para tener la valoración de la aptitud y conocimientos de los prospectos. Estos exámenes los aplica un equipo de

docentes, organizados y coordinados por los responsables del área lingüística de la Escuela. Los aspirantes que aprueban los exámenes son quienes participan en la siguiente etapa.

La segunda etapa consiste en un examen general escrito de conocimientos, los cuales son coordinados por un equipo nacional proveniente de la cd. de México, auxiliados por un equipo de docentes de la propia institución, quienes solo son aplicadores, cubriendo los tiempos y formas de aplicación, pero, que desconocen completamente el contenido de los exámenes. Estos exámenes se elaboran desde la Coordinación General de Educación Superior para las Escuelas Normales del país. Son exámenes estándares y se aplican por igual a los aspirantes a docentes en todo el país. Por lo que en la ENBIO, los aspirantes de nuevo ingreso tienen que pasar dos filtros; el de bilingüismo y el de conocimientos generales (a diferencia de las demás escuelas normales, “normales”).

Desde los años 2006, 2007 el subdirector académico en ese tiempo, quien provenía del nivel de formadores de docentes (“Normales”), aun cuando él era indígena; en las diversas reuniones, tanto académicas como de la comunidad en general, planteaba que había que abrir la matrícula a estudiantes no indígenas si se hablaba de verdadera democracia. Los docentes provenientes del nivel de educación indígena, principalmente quienes elaboraron y participaron en el proyecto original, concedores del mismo y de la aspiración y orientación que se le debía dar a esta escuela, defendían que un requisito fundamental era hablar y en su caso escribir una lengua indígena. La idea de abrir la matrícula no trascendió debido a la gran demanda de ingreso que había. Eran los años dorados de la institución.

A partir de 2016, por la grave situación de la Reforma laboral impuesta por la SEP en donde ya no se contrata de forma directa a los egresados de ninguna escuela normal del país. Por la muy escasa demanda de futuros docentes bilingües Interculturales, se quitó el candado de hablar una lengua indígena. Y en estos dos ciclos escolares han ingresado estudiantes no hablantes de una lengua indígena, cuyo compromiso es que durante su formación aprendan una. Lo cual complica bastante el trabajo del área lingüística porque además de la gran carga de trabajo que ya se tiene, aún deben organizar y desarrollar metodologías para la enseñanza de estas lenguas a los estudiantes. La Mtra. Cristina Lorenzo integrante del Área Lingüística afirma al respecto:

Hay jóvenes que, como ya la matrícula está muy baja, y los que egresan, algunos muchachos que ingresan, ya no hablan las lenguas originarias porque hay un desplazamiento lingüístico en los pueblos originarios. Entonces también como que su identidad no está cimentada desde los pueblos originarios. Entonces es difícil trabajar con ellos desde las lenguas. Ahora lo estamos viviendo ya. Y a futuro, si nosotros no trabajamos o reorientamos el proyecto, esta escuela puede, ser

después un elefante blanco, porque ya hay muy pocos estudiantes, no como cuando iniciamos. (E10-CLH. 17/10/2017)

En la misma dirección, el Mtro. Carlos Méndez Martínez, integrante del área comenta:

Los jóvenes en la actualidad, han demandado la formación en esta casa de estudios, pues, lamentablemente por circunstancias de carácter social, la movilidad, la misma movilidad de conceptos; varios de ellos ya no hablan la lengua indígena. Entonces es un gran reto también para el área, para la atención de estos jóvenes que de hecho se afilian a una cultura, a una identidad del estado de Oaxaca, pero ya sin el dominio de una de las lenguas. Entonces, cada vez se nos complica más la situación de la atención educativa, en particular la lingüística. (E1-CMM. 04/10/2017)

Perfil de formación

Los debates que se dieron en el equipo de trabajo para la elaboración del proyecto giraban alrededor de temáticas muy puntuales. Una de ellas era, la referente al cuerpo de ejes temáticos a desarrollar y a la direccionalidad en que habría que dirigirse, además de los campos que se habrían de abordar, todo esto, si bien era un tanto difuso, iba sentando bases para ir dando forma a la finalidad que se perseguía. Así en un primer momento, como producto de esos debates, empezó a dársele forma al perfil de formación que se aspiraba. El siguiente párrafo, recuperado de un cuaderno de notas, producto de esas discusiones, da cuenta de lo abordado:

Formar sujetos con un sentido de lealtad e identidad hacia su cultura específica, en consecuencia serán buscadores del conocimiento profundo de la misma. Con base en lo anterior tendrán un hondo sentido de respeto y tolerancia hacia otras culturas en razón de equilibrio. Conscientes de las particularidades de su entorno natural y sociohistórico-cultural, para entender la globalidad, lo universal como integridad y a partir de aquella. Formar investigadores imaginativos, cuestionadores críticos que puedan devenir en seres dispuestos al cambio. Por tanto se agrega que sean creativos, con un alto sentido comunal, para cuya práctica se requiere de una gran solidaridad, reciprocidad y sobre todo de una autoestima y autonomía que tiene que ver con la dignidad y el “respeto a los otros”. Conocedor de una gama amplia de alternativas tecnológicas, tanto las de la cultura tradicional, como las más sofisticadas y modernas que le permita tener opciones de manejo ambiental y amor a la tierra, sin detrimento al trabajo manual o físico e intelectual y sobre todo que aprenda a construir el conocimiento a través del uso de sus estructuras cognoscitivas y Física... (Cuaderno de notas. FRMM. 1999)

Sin duda que en este proceso de construcción de la formación de los nuevos indígenas docentes, por ser los primeros escarceos, se pasaba por alto cuestiones un tanto delicadas, como el concepto de tolerancia que implementada desde las esferas gubernamentales, por si misma, revierte la conceptualización, ya que cuando se dice que se debe ser “tolerante” o “asumir la tolerancia” implícitamente subyace la idea de que se es intolerante, pero además, que aunque no se concuerda con ciertas ideas o formas de ver y vivir el mundo, se acepta por cuestión de convivencia armónica, y de lo que se trata en la comunalidad y la interculturalidad es que además de que se concuerda con esas otras formas de ver y vivir

el mundo, se aceptan, se convive, se intercambian elementos de forma complementaria, y así apropiarse mutuamente de todos los conocimientos y elementos culturales.

Perfil de egreso.

Al concluir sus estudios, los nuevos docentes tanto de educación preescolar como de primaria, bilingüe e intercultural, deben cumplir con los siguientes criterios:

- Contar con un fortalecimiento de una identidad lingüística y cultural
- Dominio de habilidades psicolingüísticas (hablar, escuchar, leer y escribir) en las lenguas indígenas y el español.
- Capacidad de adecuar, modificar y/o enriquecer contenidos nacionales para el fomento y desarrollo de los valores comunitarios.
- Investigar y sistematizar los saberes comunitarios para transformarlos en contenidos educativos.
- Diseñar y producir materiales de enseñanza para una educación bilingüe e intercultural, así como habilidades para diseñar estrategias y actividades didácticas para el proceso enseñanza aprendizaje.
- Promover la práctica de convivencia en comunalidad, en las dimensiones: personal, familiar, comunitaria y con la naturaleza.
- Desarrollar la capacidad de planear, dirigir y coordinar las actividades de la escuela primaria bilingüe e intercultural, en estrecha relación con las aspiraciones y expectativas de los pueblos indígenas.
- Asumir actitudes de estimación a lo diferente.
- mostrar todo su potencial intelectual, valoral y profesional lo cual les permite: contar con el fortalecimiento de una identidad lingüística y cultural. (Plan de Estudios 2004)

Lo anterior se refiere a los primeros actores del proceso formativo en la ENBIO. La siguiente fotografía muestra la diversidad cultural de los estudiantes.



Comunidad estudiantil de la ENBIO



Escolta intercultural de la ENBIO

2.1.2.2 Los directivos.

Son nombrados por toda la comunidad escolar; estudiantes, docentes y administrativos, en reunión comunitaria por un período de 3 años, término en el cual se cambian, comunicando a las autoridades educativas del nivel (Departamento de Formadores de Docentes) quienes solo validan el nombramiento y les extienden su orden de comisión para legitimar su cargo. (Esto fue hasta antes del surgimiento del nuevo IEEPO)

Actualmente fungen como directivos en el orden que sigue: Director: Dr. Enrique Francisco Antonio (Ayuuk (Mixe) variante baja); Subdirector Académico: Dr. Carlos Cruz Ríos; Subdirectora Administrativa: Mtra. María Beatriz Hernández Sampedro (Chocholteca)



De izquierda a derecha: Mtros. Adán Jiménez Aquino subdirector académico, Bulmaro Vásquez Romero, director de la ENBIO y René Molina Cruz, subdirector administrativo en el período 2005-2008. Y Mtro. Carlos Méndez Martínez, primer director de la ENBIO en el período 2000-2004.



Los directivos actuales de la ENBIO. De izquierda a derecha: Dr. Carlos Cruz Ríos, subdirector académico. Mtra. Ma. Beatriz Hernández Sampedro, subdirectora administrativa y Dr. Enrique Francisco Antonio, director de la escuela.

2.1.2.3 Los profesores formadores de docentes de la ENBIO

Hoy día (2017), la planta académica de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca está compuesta por 36 profesores distribuidos en diferentes categorías, según su perfil profesional y su tiempo de trabajo en la misma. Así se tiene que; en orden descendente, de la máxima a la mínima categorías, se desglosan como sigue:

CATEGORÍAS	No. Docentes
Profesor Investigador de Enseñanza Superior, Titular "A" Tiempo completo	3
Profesor de Enseñanza Superior Titular "C". Tiempo Completo	7
Profesor de Enseñanza Superior Titular "C" ½ Tiempo	1
Profesor de Enseñanza Superior Titular "B" Tiempo completo	2
Profesor de Enseñanza Superior Titular "A" Tiempo completo	2
Profesor de Enseñanza Superior Asociado "C" Tiempo completo	4
Profesor de Enseñanza Superior Asociado "C" ¾ de Tiempo	1
Técnico Docente en Normal Superior o Básica Asociado "C" Tiempo completo	1
Técnico Docente en Normal Superior o Básica Asociado "C" ¾ de Tiempo	1
Profesor de Enseñanza Superior Asociado "B" Tiempo completo	1
Profesor de Enseñanza Superior Asociado "B" ½ Tiempo	6
Profesor de Enseñanza Superior Asociado "A" Tiempo completo	2
Profesor de Enseñanza Superior Asociado "A" ¾ de Tiempo	2
Profesor de Enseñanza Superior Asignatura "B"	2
Profesor de Enseñanza Superior Asignatura "A"	1
Total	36

- En el anexo No. 5 se desglosa detalladamente al personal docente.

De los 36 académicos entre profesores de base, profesores comisionados y profesores por honorarios, 22 son bilingües (indígena-español) y es como sigue: 5 hablantes del Zapoteco de la Sierra Norte, 2 hablantes del Zapoteco del Istmo, 2 hablantes del Zapoteco de Valles

Centrales, 1 Zapoteco de la Sierra Sur, 5 hablantes del Mixe, 3 hablantes del Mixteco, 2 Chinantecos, 1 Chocholteca y 1 Cuicateco. 14 solo hablan español.

Entre muchas otras actitudes y aptitudes, el perfil deseable del académico formador de docentes de la ENBIO es:

- Promover el análisis y reflexión en torno a los enfoques más favorables para el tratamiento de las lenguas y de los procesos sobre bilingüismo y enseñanza de segundas lenguas al interior del currículum.
- Impulsar la reflexión sobre la práctica docente con la finalidad de contribuir a la mejora constante teniendo como referente los niños y los contextos socioculturales y lingüísticos de los que provienen.
- Favorecer el dominio de los materiales de estudio, la producción de textos y apoyos didácticos en lengua indígena y en español.
- Ser hablante de una lengua indígena y el español.
- Provenir del sistema de educación indígena, así como de los pueblos originarios.

2.1.2.4 Los administrativos y de servicios.

En nuestros días se cuenta con una planta administrativa, de un total de 20 individuos, repartidos en diversas labores, según sus categorías, coadyuvantes al trabajo docente y a la buena marcha de la institución. Las categorías y el personal se desglosan como sigue:

CATEGORÍAS	No. de personal
• Jefe de proyecto C	1
• Jefe de proyecto B	1
• Jefe de mesa C	5
• Jefe de mesa B	3
• Jefe de mesa A	2
• Secretario de Jefe de Departamento A	2
• Oficial de servicio C	1
• Ayudante C foráneo, Apoyo a la labor educativa	2
• Analista Administrativo	3
TOTAL	20

El personal PAAE como los catalogan las autoridades educativas, también ha tenido movilidad durante la vida de la escuela, quienes han incidido en el desarrollo de la misma, ya sea para fortalecer o desvirtuar las acciones propias del proyecto original, lo cual se reflexiona en su momento y espacio específico. (Véase anexo No. 6)

2.1.3 La ENBIO en el contexto de las políticas estatales actuales.

En los tiempos actuales. Una vez más, el Estado Mexicano, en sus tres niveles de gobierno; Nacional, Estatal y municipal, han lanzado una ofensiva brutal y contundente en contra de las escuelas normales del país, con miras a desaparecerlas. Lo ha hecho por dos vías

simultáneas y paralelas 1) por la Vía Persuasiva. A través de los medios masivos de comunicación, que están a su servicio, quienes se han encargado de denostar y difamar a los maestros en general y a las normales y normalistas en particular, tildándolos de cunas o “nidos” de guerrilleros, 2) por la vía coercitiva-represiva, utilizando al ejército y las policías para desalojos, encarcelamientos, toma de las escuelas normales, hasta llegar a la desaparición de los 43 normalistas de Ayortzinapa Guerrero.

La última brutal embestida es la imposición de la reforma laboral, mal llamada reforma educativa, lleva claro el mensaje de que las escuelas normales, deben ser exterminadas. El caso de Oaxaca, es muy ilustrativo debido a que en el estado hay 11 normales entre las que se encuentra la ENBIO y todas están aglutinadas en una organización que les permite hacer un frente de resistencia común, además de las bases disidentes magisteriales de la Sección 22, que han resistido digna y heroicamente los embates, incluso a costa de la vida de sus integrantes y de los caídos del pueblo, quienes luchan codo, con codo con los maestros. Este contexto es el que ha hecho que el Estado no haya socavado completamente la resistencia en Oaxaca

En la ENBIO ya se han presentado los primeros estragos de las acciones del estado. Estas se manifiestan desde dos niveles, Las acciones provenientes desde el exterior y las que se resienten desde el interior, y que producen el efecto rebote, como se manifiestan en el plano de lo político institucional. Así lo rememoran las siguientes voces:

El director de la ENBIO, Dr. Enrique Francisco Antonio enfatiza:

Primero estamos enfrentando un embate estructural de Estado, que sigilosamente ha trazado bien una ruta de acabar con las normales, de manera, de facto por decirlo así. Porque el hecho que en el caso Oaxaca, hayan quitado el pase automático, cuando ellos (los alumnos) egresan, darles una plaza automática, mermó mucho la matrícula de la escuela, es un primer problema, yo creo que uno de los más fuertes. Otro elemento, es que, ahora resulta que ningún formador de docentes, si no tiene una cédula profesional de maestría, no puede titular a uno que va a salir de la licenciatura. Y entonces de los treinta y tantos profesores que estamos en la normal bilingüe, solamente hoy pueden titular 11 profesores, el resto no. Además nos están diciendo que para poder ascender, antes era por la vía sindical, la gente ascendía un nivel, dos niveles salarialmente hablando. Hoy ya no. Hoy dicen ellos, hay un reglamento, para la persona que quiera otro nivel, tiene que cubrir ciertos requisitos; formación, investigación, producción, tutoría. Y nosotros no venimos de esa tradición, porque esa es la tradición universitaria. (E9-EFA. 03/08/2017)

Sobre la problemática, el Mtro. Carlos Méndez Abunda:

Hay una ley que reforma a la cuestión estructural del IEEPO. Hay una ley general de educación, una nueva política. Ya no tenemos las contrataciones, ya no... Se rompió todo [...] Hay una cuestión de carácter administrativo de

que bueno, está, bastante complicado, en la cuestión de, la orientación de la formación, ahora se tiene que preparar para el examen para ingreso. Pero lo más grave. Ya las generaciones actuales que tenemos de estudiantes, se conservan las 60 matrículas y 30 para preescolar. Ahorita tenemos, qué, 27 alumnos de primaria, 2º semestre tenemos, este, 15 en preescolar. Y si bien nos va, para esta generación que está ahorita en antesala, los que son de captación para la nueva convocatoria, pues, un grupo si acaso no? [...]

Estamos como en un futuro, pues un poco incierto, un poco difícil y complicado precisamente por el sentimiento de desencanto, en cuanto a la... digamos, a la oferta educativa que tenemos de estas dos licenciaturas por la ya no contratación ¿sí? de los jóvenes cuando egresan. Esa es nuestra mayor preocupación en este momento [...] Encontramos ese desencanto en los jóvenes que era una alternativa muy importante en otros tiempos y que teníamos una demanda bastante fuerte, pero que ahora ha bajado considerablemente por la misma política ¿no? De la reforma educativa. (E1-CMM. 22/05/2016)

El Mtro. Ignacio Llaguno devela más elementos sobre los hechos:

Ahora mismo, con toda esta reforma, ahora las claves ya se están jugando. Tu puedes pasar, y te pueden mandar a primaria general, egresado de la normal bilingüe. De ese tamaño es el riesgo eh? Tenemos alumnos egresados que están en primaria general, porque ahí los mandaron. Ya no están en primaria bilingüe. Entonces es una descomposición que dices, pues cuánto nos duró, 15 años? menos. Precisamente por las famosas evaluaciones. Y todos quieren apostarle a eso. Y a la mejor es buena la evaluación. Lo que no es bueno es la forma de como lo están utilizando y de qué quieren evaluar. (E2-ILLS. 13/07/2016))

Sobre el problema descrito por el Mtro. Llaguno que con la nueva reforma, a algunos egresados de la ENBIO los han adscrito en el nivel de primarias generales. Puede decirse que son los primeros escarceos, falta que en tiempos posteriores sea al revés, que envíen a nuevos docentes egresados de cualquier otra institución de zonas urbanas a atender a los niños de los pueblos indios. Entonces ya se entenderá cual es la verdadera intencionalidad del Estado, la de precisamente desaparecer a esta escuela y todo lo que implique bilingüe indígena. Esto tiene su razón de ser, y sobre ello gira la preocupación del Mtro. Andrés Hernández Cortés exjefe del Departamento de Educación Indígena, impulsor de la Dirección del mismo nombre y de la ENBIO, cuando expresa:

Una de mis preocupaciones es, que [...] lamento mucho que con la Reforma Educativa que se está planteando a nivel federal, ahora, casi, casi la educación indígena desaparece en la estructura del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca; del nuevo IEEPO ¿no? Ya no aparece la Dirección de Educación Indígena. Sino la educación bilingüe ya pasa a ser parte de la educación primaria general. Entonces, nosotros, nuestra preocupación es esa, cómo hacer que nuestros compañeros de la normal bilingüe junto con la Dirección de Educación Indígena, nuevamente pongan en el centro de la discusión el diseño curricular. Ese es nuestro objetivo principal hoy y siempre. Y mañana estaremos pendientes de que se culmine con el proceso de construcción curricular ¿no? A pesar de que tenemos un documento base que nos permite direccionar la Dirección de Educación Indígena en Oaxaca (E5-AHC. 04/03/2017)

Tal como lo exploya el Mtro. Andrés, la anterior Dirección de Educación Indígena, que con tanto esfuerzo, él impulsó desde la comisión donde estuvo, de un pincelazo fue borrada de la estructura del IEEPO, para convertirse solo en una Coordinación, trastocando todas las acciones y proyecciones de los maestros del nivel y de los pueblos nativos.

El efecto de la desaparición de la DEI, conlleva problemas en la relación de esta con la ENBIO, ya que en un principio había una estrecha comunicación entre ambas instituciones porque tienen el mismo origen. Poco a poco, esta relación se fue deteriorando. Pero la nueva reforma, viene a cortar de tajo dicha relación. El maestro Carlos Méndez, primer director de la ENBIO, afirma:

Nosotros en nuestros primeros años, había una comunión pues con la DEI. Nosotros íbamos a dar cuenta en los foros regionales de los consejos técnicos de las Jefaturas de Zonas de Supervisión de Educación Indígena, de lo que estábamos haciendo en la normal, con el Director de Educación Indígena, con el representante sindical del nivel de educación indígena de la Sección 22. Había una cuestión de comunicación. Se rompió eso. Ahorita, no hay con quien ir. No, no, ya no hay esas reuniones, ya no hay nada. Está muy difícil. Ahorita se burocratizó todo. (E1-CMM. 22/05/2016)

Volviendo a la problemática de la ENBIO. El Maestro Adán visualiza más situaciones al respecto:

Hay varios asuntos torales en nuestra institución. Hay una crisis de las escuelas normales, no nada más de Tlacoahuaya, sino hay una crisis del normalismo, debido a la afectación de la reforma educativa... Tenemos poca matrícula en nuestra escuela, y no sabemos en el próximo ciclo escolar, cual vaya a ser la realidad...Y un tercer problema que tenemos, pues es el descuido, o a la mejor la misma situación política que vive nuestro estado, tanto del gobierno federal, como del gobierno estatal en donde la política del Estado no le apunta al fortalecimiento de las escuelas normales. A veces sentimos que no hay autoridad educativa en el estado para atender los distintos problemas que tienen las instituciones, no? (E7-AJA. 20/02/2017)

Desde la óptica de lo político, oficial y social, el Mtro. Eleazar es contundente, en su apreciación, porque si bien es cierto que de forma sistemática el Estado ha venido asesinando a normalistas de todo el país a lo largo de la existencia de estas. Esta última acción la hicieron con una saña inaudita, que no deja lugar a dudas aunque se intente tergiversar la investigación y los resultados. El Mtro, lo narra así:

El descrédito de las normales, viene justamente por una acción del propio Estado. La muerte de los muchachos de Ayotzinapa, es algo terrible que está sucediendo en este país. Es una declaración de guerra en contra de las normales. La gente no va a preguntar si la normal es rural o intercultural no. La gente dice: A mi hijo no lo mando a la normal para nada, porque ahí matan no? ¿Si me explico? O sea, esa lección es terrible ¿Por qué? Porque te están diciendo las normales se van a morir pues. Y la gente entiende la lección y dice: ¿sabes que? Tu no vas a ser maestro, pues. No vas a ir a la normal. Entonces, es otra vez, iniciar desde abajo. (E3-EGO. 14/09/2016)

Los embates externos, sobre todo a nivel estatal, siempre han tenido en la mira, particularmente a la ENBIO, y en este último momento no fue la excepción. En el plano interno la situación se empezó a tornar complicada debido a las nuevas reglas del juego.

EL Mtro. Roberto Padilla reflexiona sobre ello:

Yo veo a la escuela normal bien complejo [...] más ahora, que tenemos una situación muy difícil, pero en la parte política, porque hay fuerzas externas que están haciendo daño a la escuela normal. Hay fuerzas internas, que también están haciendo mucho daño a la normal. Mientras esas fuerzas internas dejan en mal a la institución. Otras fuerzas internas, o sea, la otra parte, están como que apagadas yo diría. Que tampoco no sale a la luz, lo que están haciendo en esta parte política como tal. No hay, diríamos, una información al exterior de lo que está sucediendo en la ENBIO, tanto en la parte académica como en la parte política. Eso también lo hace complejo en estos tiempos. (E13-RPP. 10/102017)

El Mtro. Llaguno analiza:

En el otro plano tenemos el asunto de orden sindical...Porque muchos jóvenes que han egresado, no los han podido mandar a su región de origen, porque ahí el sindicato también no ha podido o no ha querido darle la cobertura. [...] a través de esta situación sindical, muchos alumnos se han perdido en otras regiones. Eso es por un lado, el otro, es el asunto que tiene que ver con los maestros que están trabajando ahora en la escuela. Necesitamos más lingüistas. Y es la hora que el mismo Instituto no ha podido liberarlos ¿por qué? Porque también está amarrado por la parte sindical. O sea, ahí es donde está el conflicto, [...]

Ya tenemos 2 licenciaturas que es la de educación preescolar y la de educación primaria.[...] Ahora mismo estamos trabajando lo de educación inicial; que bueno, ahí yo tuve la oportunidad de trabajar más de 2 años con educación inicial en Oaxaca, entonces tengo información, pero ¿Qué sentido tiene abrigarle más proyección a la escuela, si un problema es este equipo de formadores que necesitamos revisarlo cuidadosamente. Y digo cuidadosamente porque tenemos que convocar a los mejores maestros. Yo no quito del renglón que tienen que ser más maestros de educación indígena, porque ellos han vivido esta formación y porque también ahorita hay muchos que han estudiado, tienen estudios. (E2-ILLS. 13/07/2016)

Otro problema de carácter institucional que ha venido a impactar muy negativamente las estructuras y las relaciones laborales de la escuela. Es que hoy día, de forma discrecional, las autoridades educativas han enviado a personal docente a la misma con sus muy honrosas excepciones, con un perfil académico diferente a la requerida por la escuela por su propia orientación. La maestra Cristina, en su testimonio narra:

Las reformas también, como que no permiten que trabajemos muy bien, porque algunos compañeros que van llegando, y sobre todo, en los últimos años han llegado compañeros que no son de comunidades originarias; entonces esos compañeros no tienen la misma visión de trabajo desde los pueblos originarios. Hay compañeros que no hablan lenguas originarias, hay compañeros que no nacieron en una comunidad, entonces no tienen ese sentimiento de identidad hacia los pueblos originarios. (E10-CLH. 17/10/2017)

Entre muchas más situaciones problemáticas, se recuperaron las testimoniadas. En el caso de las escuelas normales, la ofensiva aplicada por el estado mexicano, ha traído una serie de consecuencias negativas para la vida de estas. Particularmente, en Oaxaca, referente a la ENBIO, los efectos han sido significativamente negativos, como lo han relatado los actores de este proyecto alternativo.

2.1.3.1 Relación ENBIO-DEI. Expectativas de las jefaturas y zonas escolares.

Para contextualizar, en la ENBIO, en los últimos tiempos se formaron dos grupos antagónicos, de docentes, administrativos y de servicios. En el primer grupo están los docentes, administrativos, de servicios defensores del proyecto original, junto con el grupo de los alumnos. En el otro grupo se aglutinan solo docentes y administrativos, muchos de ellos desconocedores y desinteresados del proyecto quienes se autodenominan democráticos y de “la resistencia”, los cuales están muy apegados a la sección 22. Más adelante se profundiza sobre esto.

La anterior Dirección de Educación Indígena en la entidad, desaparecida con la Reforma Educativa del 2013. Actualmente está estructurada por una Coordinación de Educación indígena, que nuevamente vuelve a pertenecer al sistema de primaria general, con sede en el IEEPO, misma que está desconocida por el gremio magisterial-sindical de las 24 Jefaturas de Zonas de supervisión y de las más de 500 zonas escolares en todo el estado que la conforman, debido a que esta instancia directiva fue nombrada por las autoridades educativas que impusieron la Reforma Laboral, contra la cual lucha el magisterio disidente.

Aquí la dualidad educación-política se conjuga para entender por qué las Jefaturas y zonas escolares de educación indígena, desde el plano de lo político-sindical, es decir desde el plano abierto, políticamente hablando, las Jefaturas y Zonas Escolares, rechazan a los estudiantes y docentes del primer grupo; no porque en realidad sean traidores al movimiento, ya que ellos saben bien que no es así, sino porque esto es un mandato de las instancias sindicales, quienes imbuidos de informaciones tergiversadas y desvirtuadas del grupo opositor de docentes de la ENBIO, actuaron en contra de estos mediante manipuleos en las reuniones sindicales estatales. Y las Jefaturas y zonas escolares, acatan esos mandatos, convertidos en acuerdos de asamblea estatal. Guardando con ello su distancia, y siendo cautelosos con la problemática, para que ellos no sufran la misma “cacería de brujas” Cabe mencionar que el grupo opositor de la ENBIO ha desplegado muy variadas

formas de denostar, denigrar y vilipendiar a los estudiantes y docentes del primer grupo, sin que este grupo de maestros responda a las agresiones de que han sido objeto.

No así los estudiantes, quienes si han implementado diversas y muy fuertes acciones en contra del segundo grupo, a quienes tildan de ineptos, incapaces de desarrollar trabajo pedagógico, ni para contextos urbanos, menos para contextos indígenas, autoritarios, sin perfil profesional para atender las necesidades educativas de los pueblos originarios.

En el plano de lo académico y de lo real, la situación cambia completamente, ya que los mismos docentes de Educación Indígena a través de las comisiones técnico-pedagógicas, como: los asesores técnicos pedagógicos (ATP) o Asesores Técnicos Rurales (ATR) , las Mesas Técnico-Pedagógicas de las Jefaturas de Zonas de Supervisión, y otras, envían solicitudes o se presentan personalmente los jefes de zonas o supervisores escolares con sus respectivas comisiones para solicitar cursos y seminarios pedagógicos a la escuela. Peticiones que en la medida de sus posibilidades la escuela atiende esas demandas. Un dato significativo es que en las peticiones por parte de los jefaturas y zonas escolares, ya va dirigida la invitación a qué docentes quieren que vayan a impartir dichos cursos y generalmente solicitan a los docentes del Área de Lingüística y a los docentes comprometidos con el proyecto original (los de más arraigo en la ENBIO).

En tiempos recientes, paulatinamente se van reacomodando las expectativas que los docentes de educación indígena, tenían sobre la escuela y el conflicto interno. Ahora, con más elementos de juicio y análisis, van cambiando su mirada, y su forma de pensar ya no es la misma respecto a la escuela, en particular, respecto a los grupos que ahí interactúan. Y es que a medida que pasa el tiempo, los hechos históricos se van encargando de ubicar en su lugar a todos los protagonistas (hablo de los 3 grupos interactuantes en la escuela) de este entramado por sus propias acciones y actuaciones que realizan en el plano de la educación indígena a nivel estatal.

Institucionalmente, respecto a la visión que desde el campo de la educación indígena estatal, se tiene de los egresados de la ENBIO. Se han tenido situaciones agradables y problemáticas que los docentes en servicio detectan y externan en los espacios y momentos propicios, donde, desde su mirada, hacen una evaluación sobre el desempeño laboral de los egresados que ya están en activo, y que por extensión es una evaluación también para la escuela. El Mtro. Carlos Méndez Martínez afirma:

Las generaciones de egresados que ahora tenemos y que los encontramos en las distintas escuelas y comunidades en donde ahora visitamos a los que

están haciendo sus prácticas. Pues, es muy halagador cuando los propios compañeros maestros en el servicio, directivos y otros profesores, nos dicen que bueno, pues este, están respondiendo a la formación, a la experiencia de formación que tuvieron. Claro, también no es solamente hablar de hacer cuentas alegres, porque también encontramos quejas de jóvenes que han caído en lo cotidiano, en prácticas que nada tienen que ver con la formación que tuvieron. Este, a veces reniegan en la cuestión lingüística y cultural, no se suman a los proyectos comunitarios, no buscan la vinculación con los padres, y autoridades educativas de las comunidades. (E1-CMM. 22/05/2016)

2.1.3.2 La ENBIO en el escenario político-sindical

Históricamente los profesores han participado activamente en el movimiento magisterial desde el momento mismo de su surgimiento en 1980. De igual forma, desde un principio los administrativos y de servicios han participado en las jornadas de lucha convocadas por los dirigentes. Y en ese mismo tenor, los estudiantes siempre han participado combativamente en todas las jornadas de lucha tanto estudiantil, como magisterial. Se han entregado con tanto ímpetu y fervor que incluso se han convertido en punta de lanza y primera fuerza estudiantil en las movilizaciones convocadas, porque sin excusa ni pretexto, acuden al llamado (con sus excepciones).

La escuela en su conjunto siempre ha sido combativa. Desde sus inicios, se construyó y por conceso se aceptó, la frase “*Trabajar y Luchar*” la cual se hizo modo de vida entre todos los actores de la misma. Pero en tiempos recientes se ha roto con esta mística.

Hoy día, por la compleja situación, y de las relaciones interpersonales entre la comunidad escolar que se vive, es que la ENBIO en general está estigmatizada por algunos sectores o grupos inmersos dentro de la Sección 22 del SNTE.

Se vislumbran 3 grupos dentro de la institución, todos pertenecientes a la Sección 22 del SNTE. Todos enarbolando la misma bandera emancipatoria y participando desde sus propias trincheras en las diversas acciones y jornadas de lucha que se dan a nivel estatal y nacional. Un primer grupo de maestros y administrativos que en su mayoría son de las primeras generaciones en ingresar a la ENBIO y siguen sosteniendo la mística y el lema de “*trabajar y luchar*”, que también defienden férreamente la esencia del proyecto original y las acciones alternativas de un currículum propio de la ENBIO.

Un segundo grupo de docentes y administrativos, muy confrontados con el primero. En este grupo, que es minoritario, también hay algunos docentes que se identifican con el proyecto original, pero los hay más, que por su propio perfil y desconocimiento de la problemática de

los pueblos originarios, se desentiende de ello, anteponiendo fundamentalmente sus aspiraciones, objetivos e intereses individuales de corte economicista y de movilidad laboral, sin importarles el proyecto ni el destino de la institución.

El tercer grupo es el de los estudiantes, que está muy cohesionado, salvo algunos pocos que se aíslan. Este grupo está muy identificado con el primer grupo de maestros por su mística y forma de trabajo académico, aunque los mismos estudiantes hacen sus adecuaciones de acuerdo a los vaivenes, tiempos y situaciones que a ellos convienen. Pero un elemento fundamental es que quieren que se restablezca el espíritu y la esencia del proyecto original que defiende el primer grupo de académicos y administrativos.

En lo político sindical, los estudiantes desde antes y a partir de que se adhirieron a la Coordinadora Estatal de Normalistas del Estado de Oaxaca (CENEO) siempre han participado activa y combativamente en todas las jornadas de lucha tanto estudiantil como magisterial. Aun con todo ello han sido estigmatizados y excluidos tácita o directamente por los grupos dentro del gremio magisterial: Sobre ello un estudiante comenta:

Nosotros siempre participamos, vamos a todas las movilizaciones, siempre somos los primeros en llegar y los últimos en retirarnos, los de las otras normales, muchos ni van, nomás mandan comisiones. Y aun así nos dicen que somos charros. Que somos de la 59. No se vale (E22-IUHJ 19/11/2017)

En los tiempos actuales, la Sección 22 del SNTE ha estigmatizado al grupo estudiantil y al grupo de docentes y administrativos que defienden e impulsan el proyecto original. Se ha llegado a tal grado la diferencia de posturas políticas dentro de la Institución, pero siempre desde dentro del movimiento, que en el período del comité seccional anterior (2013-2016) en una asamblea estatal desvirtuada, tergiversada y manipulada por los grupos de poder enquistados en la misma sección, desconocieron a los directivos actuales. Les aplicaron el principio rector No. 20. Sin embargo los directivos siguen participando en todas las jornadas magisteriales, con todo y las sanciones que tienen en su contra. Lo irónico es que quien era el secretario de trabajos y conflictos del nivel de formadores de docentes cuando se dieron estas acciones, antes fue director de la ENBIO, y había tenido diferencias con el actual de donde surgió el conflicto. Al final de su gestión como secretario de trabajos y conflictos, a este personaje también la aplicaron el principio rector No. 20 y también lo desconocieron por sus malas acciones. En un apartado posterior se abunda al respecto.

2.2 Dimensión social.

En esta dimensión, no menos importante para comprender en su conjunto, el desarrollo de la vida de una escuela, es fundamental vislumbrar *“el modo en que en las escuelas se*

establecen nexos con grupos económica, cultural o históricamente diferenciados” Bertely 2000.Pp. 46-47) Considerar el tejido social que la escuela entabla o no, con diversos sectores externos a la escuela pero que coadyuvan al buen funcionamiento de la misma, hace comprender que una institución como la escuela no puede permanecer aislada de una sociedad, y menos puede pasar desapercibida como una institución extraña, sino siempre en constante interrelación con esta.

2.2.1 La ENBIO y las autoridades del lugar.

Desde su nacimiento la ENBIO ha establecido buenas relaciones sociales e institucionales con las diversas autoridades de San Jerónimo Tlacoahuaya, estas relaciones, siguen fortaleciéndose, hasta los tiempos actuales, gracias a los buenos oficios de quienes han cumplido sus cargos como directivos en la institución.

La relación educativa y social entre la ENBIO y las autoridades municipales, educativas y comunales de la población es de cordialidad, de respeto y de coadyuvancia, para sacar adelante los trabajos propios que atañen a estos organismos. Lo cual se refleja, sobre todo, en la coordinación para realizar actividades conjuntas en los diferentes eventos cívicos, sociales y deportivos, como lo son: el 15 y 16 de septiembre, el 20 de noviembre, el 21 de marzo, el 5 y 10 de mayo, para celebrar o conmemorar fechas históricas nacionales que marca el calendario escolar. Asimismo, participan en los tequios que organiza la escuela, o viceversa. Están presentes cuando la ENBIO organiza actividades propias, como el festejo del día de muertos o actividades referentes al aniversario. Envían a las fuerzas públicas a la escuela a hacer sus rondines, para seguridad de los estudiantes.

Los prestadores de servicios, principalmente, las familias que tienen sus comedores, colaboran estrechamente con la escuela, sobre todo en los momentos de tequio.

2.2.2 El patronato de la escuela.

En la actualidad, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, cuenta con un equipo de personajes muy connotados de la sociedad civil oaxaqueña, que coadyuvan de una manera muy decisiva para el buen desarrollo de las acciones que se implementan en la misma.

Este equipo de trabajo está conformado en un Patronato, integrado por grandes personalidades, como lo son: El Pintor oaxaqueño de fama internacional Francisco Toledo; creador y director del Instituto de Artes Gráficas de Oaxaca, (IAGO); fundador del Centro de

las Artes de San Agustín, (CASA) ubicada en San Agustín Etla, Oaxaca. Ferviente defensor del maíz criollo e indígena y férreo opositor al maíz transgénico, quien es el presidente del patronato y ha estado impulsando muy fuertemente el rescate, fortalecimiento y desarrollo de las lenguas indígenas, en esta escuela. Ha implementado talleres de pintura y otras acciones, como donar carteles de pintura, inéditos de su autoría, autografiados, los cuales se rifaron en el 17º (2017) aniversario de creación de la ENBIO, con la finalidad de recaudar fondos económicos, para beneficio de la escuela. Acciones como esta, están proyectando fuerte y decididamente a la misma.

Como secretario del patronato, figura otra personalidad, muy reconocida en la sociedad de la Verde Antequera; en particular en el círculo de la intelectualidad. Él es Lic. Guillermo Quijas. Dueño de la librería *La Proveedora Escolar*, la cual es la más grande de toda la entidad oaxaqueña. Al igual que el pintor Toledo, el licenciado Guillermo Quijas ha estado activamente colaborando en las diversas acciones de carácter social a favor de la ENBIO. Ha donado lotes de libros a la biblioteca escolar, además de estar impulsando y proyectando acciones en otros espacios donde se desenvuelve, en beneficio de la escuela.

2.2.3 Servicios en la comunidad

Además de los servicios básicos: Luz, agua, drenaje, En la población hay servicios de transporte a la cd. de Oaxaca, así como del centro de la población a la escuela, que generalmente son las “mototaxis”, también se encuentran comercios y establecimientos de una variedad de servicios; teléfono, internet, etc. Además se localizan algunos comedores, servicios médicos y otros. En un apartado posterior se aborda con más amplitud este rubro.

2.2.4 Interacciones. Estudiantes, directivos, docentes, administrativos y de servicios.

De entre los problemas más difíciles que se viven actualmente en la ENBIO, se vislumbra uno, que es el que según los actores, ha desestabilizado gravemente a la escuela. Y es una problemática, que pareciera que es interna, sin embargo sus raíces están muy fuertemente ancladas en agentes externos. Este problema lo visualizan todas las voces inmersas en este proceso y lo describen puntualmente de la siguiente forma:

Mtro. Adán Jiménez Aquino:

Tenemos otro problema total, es el trabajo de equipo, en colectivo. O sea, a partir ya de varios años atrás, de 3, 4 años atrás, pues hemos vivido una lucha política ideológica al interior de nuestra escuela normal, que se ha manifestado una fractura, pues no? en el personal docente. Esta fractura que tenemos al interior de nuestra escuela, pues también entorpece el desarrollo de lo académico y lo cultural

y lo político al interior de nuestra escuela normal. No hay colectivo. No hay trabajo de equipo, no hay trabajo colegiado para tratar de superarlo pues no? (E/-AJA. 20/02/217)

Por su parte el maestro Bulmaro reafirma:

Lamentablemente, de 2009, para acá, internamente hemos tenido conflictos, también, que tienen que ver con los acontecimientos sindicales, pero más que en sí con la vida sindical, a mí me parece que con prácticas precisamente que caracterizan a un sistema injusto no? las prácticas de la corrupción, las prácticas en las que se utiliza el poder para beneficiar a unos cuantos, que agudamente han trastocado, también la vida de nuestra casa. Un grupo de trabajadores se dio mucho a esa tarea de ver el poder y de asumir el poder sindical de esa manera, y eso ha creado una fractura terrible entre trabajadores no? porque se puede decir, de un lado estamos los trabajadores que iniciamos con este proyecto, que mantenemos una visión de una formación para servir a las comunidades indígenas a través de la educación, y quienes, solo ven sus intereses inhibidos no? las plazas, el escalamiento en las categorías para tener más dinero en el salario, y no les importa tanto el compromiso con la formación. Y esto nos ha dividido, y no solo nos ha dividido sino nos ha entrampado porque es un conflicto que no, no es fácil de resolverse, y ha marcado una gran traba para el trabajo colectivo que hace falta en esta perspectiva de una formación, desde la cultura, desde las necesidades históricas de los pueblos indígenas. (E8-BVR. 20/02/2017)

Secundando la anterior afirmación, el Mtro. Adelfo enfatiza:

Y es lo que siempre se cuestiona; lo que decían, que se privilegian los derechos a las obligaciones. Y entonces eso no puede ser pues, tiene que estar emparejado y tiene que empatarse, de que tanto es de manera equilibrada, como digo yo, tanto tiene uno derechos que son irrenunciables, pero también tenemos obligaciones en las que hay que cumplir, y cumplir en todos los espacios y en todas las determinaciones que el resto, o que la comunidad decida, (E12-ASR. 19/10/2017)

En esa misma tónica, la Mtra. Beatriz Hernández Sampedro reflexiona sobre lo que acontece en la institución, y cómo de forma central o tangencial se ven involucrados todos los actores:

Tenemos problemas de entendimiento entre nosotros. Como trabajadores no hemos podido llegar a acuerdos, a arreglos. Y esto hace que los trabajos que uno se propone no se pueden llevar a cabo como uno quisiera. Eso no significa que nos detengan, no?. Estamos avanzando pero se avanza más despacio. Este hecho de estar en conflictos entre los docentes, bueno en general en todos, pero entre los docentes creo que es lo más complicado porque esto hace que los chicos, pues estén como en medio de nosotros que de repente digan, bueno quienes son los buenos no? o con quien me voy, que es lo que hago, a quien escucho. Mientras unos les decimos, vamos adelante, vamos a echarle ganas, esto es interesante, hay otros que a lo mejor los desaniman no? Entonces esa es una de las partes que a mí me preocupan más, porque entre las patas nos llevamos a los estudiantes. Creo que si seguimos así pues creo que podemos hacer que incluso la escuela desaparezca no? Hemos llegado a un nivel de no poder llamarnos la atención y todo esto tiene que ver con la cuestión político sindical. (E11-BHS. 19/10/2017)

Todos los actores que han vertido sus testimonios, son conscientes de que la problemática es grave, que el conflicto existe, es más que va escalando a niveles insospechados. Entre

las acciones realizadas por este grupo (minoritario) se encuentran; rechazar todo tipo de acciones académicas y socioculturales que se implementan en la escuela. Se aislaron, no participan en prácticamente ninguna actividad, (Así lo muestran las evidencias de las actividades realizadas en la ENBIO), se encierran en algún espacio desde donde están a la expectativa, boicotean las acciones que se emprenden en la escuela, han denigrado y difamado a los docentes y administrativos del grupo contrario. Se han confrontado muy fuertemente con los alumnos. Han boicoteado los trabajos y prácticas pedagógicas de los estudiantes en las poblaciones cercanas, e incluso algunos docentes han entablado demandas en contra de los alumnos.

La no participación de este grupo de docentes y administrativos que se denominan de la resistencia y la dignidad, en todos los eventos académicos y socioculturales en la ENBIO muestra dos situaciones. Por un lado muestra una forma de lucha gastada, implementada desde que surgió el movimiento magisterial, sustentándose en una fuerza política externa que a fuerza de tergiversaciones informativas está sosteniendo su inacción en un contexto dinámico y cambiante. Por otro lado, se muestra, un gran desinterés (quienes no se identifican con el proyecto original, les da igual que siga o no funcionando la escuela, ellos solo cuidan sus intereses personales y sus ascensos).

Aquí no se cumple la máxima de Paulo Freire, de que “toda educación es política”, con sus acciones (No participar en los eventos, en las reuniones de análisis sobre los trabajos de la ENBIO, en los eventos comunitarios, en los eventos cívicos, desligarse de otros actores sociales como las autoridades, no participar con propuestas, no participar en los foros, etc.). Pero, además algo muy importante. Ellos que pregonan la democracia (occidental), no respetan a la mayoría que representan los otros dos sectores, tildando a los estudiantes como seres infantiles, de bajo coeficiente intelectual, sin capacidad de pensar, de razonar, de reflexionar. Sus acciones no aportan a la construcción de una educación diferenciada.

Sin embargo, de este grupo minoritario, quienes aún ven en este tipo de formación una alternativa a favor de nuestros pueblos son quienes deben dilucidar sus perspectivas sobre ello por solucionar la problemática muy fuerte y latente desde dentro de la institución, donde todos los demás actores están apostando a ir desarrollado un trabajo alternativo sin descuidar lo político sindical, donde a pesar de todos los embates, denostaciones y humillaciones de que han sido objeto, siguen firmes y siguen participando en todas las acciones político sindicales que ha convocado la Sección 22. Mención aparte los estudiantes, que han sido punta de lanza en el movimiento estudiantil y magisterial.

Por su parte los iniciadores del proyecto original de la ENBIO, así como los docentes, administrativos y de servicios que defienden dicho proyecto, consideran que es impostergable buscar y encontrar una solución a esto, además externan que han tratado de buscar las posibles distensiones a ello. Así mismo concuerdan que solo el diálogo pero principalmente la voluntad de querer hacerlo podrá dirimir esto que le ha causado mucho daño a la escuela. Pero la parte antagónica, en ningún momento ha mostrado voluntad, ni política, ni académica y menos de carácter cultural identitario (Como en los pueblos indios) de querer destensar y solucionar el conflicto. Aquí vale preguntarse ¿Hasta dónde se quiere estirar la cuerda por parte de estos y con qué finalidad?. ¿Qué hay detrás de todo ello?

De los testimonios vertidos, se vislumbra que todos los iniciadores del proyecto original de la ENBIO así como los demás docentes que defienden la misma causa, son muy cautelosos y cuidadosos de plantear la problemática de forma colectiva, donde también ellos se asumen desde su postura la cual es necesario solucionar. Sobre esto un testimonio más, el del Mtro. Roberto Padilla:

Hay fuerzas externas que impactan negativamente en la ENBIO. Y hay fuerzas internas que también la perjudican como tal. Si estas fuerzas siguen influyendo en la vida institucional. Yo creo que la ENBIO en un momento dado y tristemente, pues pueda dejar de ser la institución por el cual se creó...Si nosotros no, no permitimos a que; primeramente a escucharnos como tal no? El conflicto está, la situación está. Ya es momento de que también nosotros nos escuchemos. Y si tenemos errores de que la ENBIO está como está, yo creo que también es momento de reconocerlo, por el bien de la institución. A pesar de que somos tan diversos ideológicamente. Yo creo que puede haber un punto de coincidencia, sin que le hagamos daño a la institución. Podemos diferir en muchas cosas, en muchos aspectos no? Pero hacerle daño a una institución, yo creo que no podemos permitirlo. (E13-RPP. 10/10/2017)

Es la postura que han tenido sobre la problemática a lo largo de este conflicto, el de no difamar, no denostar, no poner en evidencia a la parte contraria, porque al hacerlo se mancha la imagen de la escuela hacia el exterior, ellos se dedican a seguir trabajando e impulsando el proyecto porque afirman que “su trabajo va a desmentir las acusaciones que los otros les hacen” situación que el grupo antagónico no tiene la sensibilidad de hacer, sino todo lo contrario, llegando a acusarlos del manipuleo de los estudiantes considerando a estos como seres inferiores sin capacidad de pensar, analizar y reflexionar, cuando los estudiantes son los que han mostrado una gran capacidad de respuesta a los embates que el grupo antagónico les ha asestado.

Después de todo el análisis hecho sobre la problemática. Un protagonista, se adentró a enfatizar el verdadero origen del conflicto y lo hace así:

Sin embargo, si esas fuerzas, porque de ahí vienen. De donde vienen, pues vienen de muchos compañeros que también pueden estar trabajando en otras escuelas normales. Vienen desde las propias autoridades del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Vienen de nuestros propios representantes sindicales no? Y si esto. Esas son las cosas internas que no están permitiendo que la dinámica de la institución siga, o que se resuelva un problema al interior de la ENBIO. Porque están respondiendo...más bien algunos están respondiendo a sus intereses, y yo creo que el Estado tiene metidas las manos aquí no? Claro ejemplo, lo diré porque finalmente tiene que ser de esa manera; un personaje que ha hecho mucho daño a esta institución, pues es el exdirector de la ENBIO, que se llama José Ángel Gómez Antonio. Y que fue el representante del nivel de formadores de docentes; secretario de trabajos y conflictos, (tiene) metidas las manos. Y ahora está como asesor en el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, en algún lugar de ese organismo. Yo creo que este tipo de fuerzas son las que están haciendo daño en la ENBIO como tal. (E13-RPP. 10/10/2017)

En esta misma dirección, otro protagonista, que ha estado participando desde el origen del proyecto, y ha estado en constante interrelación con le escuela a lo largo de la vida de la misma, quien así mismo ha sido protagonista, en otras grandes acciones tanto político-sindicales como académicas y culturales que atañen a todo lo referente al desarrollo de la Educación indígena para la reivindicación, liberación y emancipación de los pueblos indios afirma:

Me llegó la información que a José Ángel Gómez, ex director de la ENBIO, uno de quienes propiciaron el problema actual en la misma, y ex secretario de trabajos y conflictos del nivel de formadores de docentes, le van a dar un puesto grande, de mandos medios en el IEEPO, porque otra vez Alejandro Murat retomará la misma estrategia que se venía realizando antes; de que la Sección 22 nombrara a los directores o jefes de departamento de Educación Inicial, Preescolar, Educación Indígena, Primaria, Secundarias, Generales, Secundarias Técnicas, Telesecundarias y Formadores de Docentes. Así como estaba antes. Quien sabe cómo se amarró José Ángel, pero dicen que él estará en un puesto de funcionarios del IEEPO. (E5-AHC. 04/03/2017)

Esta situación muestra cómo se reproducen viejas prácticas corruptas, donde los que mueven los hilos, cobran las cuotas de poder que fueron sembrando y que los otros deben cumplir fielmente las líneas trazadas. Lo más grave de todo es que lo hacen disfrazados de los más “democráticos”. Ese estado de cosas sigue muy presente.

Por toda la problemática descrita, se vislumbra un panorama oscuro, para la ENBIO y su proyecto, que se encuentra en el “centro del huracán”, recibiendo los embates por todos los flancos, tanto del exterior como del interior. El Dr. Enrique Francisco Antonio, director de la escuela remata que el escenario actual no es muy halagador, sino que se torna de grises nubarrones con presagio de tormentas, que si desde ya, no se toman las medidas y previsiones necesarias, vaya a terminar en el peor escenario no deseable. Así lo narra:

Si lo veo de manera caótica, es caótico el asunto, baja matrícula, problema interno de la escuela normal, más perfil profesional para los formadores, crear los famosos

cuerpos académicos para hacer trabajos de investigación, que no venimos de la tradición de hacer investigación, porque no fuimos formados para esa lógica. Para el financiamiento, si no hay cuerpos académicos no hay financiamiento. Si no hay proyectos, no hay financiamiento. Si te das cuenta, nos van cerrando las pinzas. Y entonces digo, ay, hacia dónde vamos, hacia dónde vamos a llevar a la normal. O la vamos a ver morir, lentamente, y nosotros cruzados de brazos. Yo creo que no. Yo les he dicho a los subdirectores, a los jefes de área, a los compañeros con que todavía tienen, están dando la batalla en la parte académica. Les he señalado, no podemos dejar morir a la normal, porque eso es lo que pretende el Estado. (E9-EFA. 03/08/2017)

Esta situación es la que se vive actualmente en la dimensión social

2.3 Dimensión curricular.

Consideramos esta dimensión, como medular en el proceso formativo, ya que en él recaen todos los elementos y aspectos que de forma directa se relacionan con la apropiación y aprehensión del conocimiento. Este campo aborda, las formas y métodos o metodologías de enseñanza y aprendizaje, los tipos de conocimiento que se quieren imbuir en los estudiantes, las didácticas aplicadas, las formas de evaluación, etc.

Aquí, como bien lo afirma Bertely se dirigen los esfuerzos;

a la interpretación del modo en que se construye el conocimiento escolar...Pone el acento en los aspectos implícitos y explícitos del currículum escolar, además de incursionar en las formas en que se administran los recursos en el aula, la perspectiva pedagógica de los maestros, las estrategias didácticas utilizadas, las expectativas de aprendizaje de los alumnos y otros aspectos relacionados con las prácticas pedagógicas (Bertely. 2000. P. 46)

En este apartado solo se bosqueja muy brevemente el Plan de estudios vigente, algunos aspectos y elementos propios del plan. También se plasman de forma muy somera, acciones del “currículum comunalista” alterno que se desarrolla en la escuela. Precizando que esta temática se desarrolla con mayor profundidad en un capítulo posterior.

2.3.1 Plan de estudios vigente (2012).

Como parte del currículum oficial, la ENBIO desarrolla sus actividades académicas, sustentado en el Plan de Estudios 2012, como preámbulo a la Reforma Laboral, mal llamada “Reforma Educativa” que al año siguiente (2013) se impondría en el país. Aun cuando no se ha logrado adentrar; ya no decimos consolidar, el Plan de Estudios 2012. La Secretaría de Educación Pública ya se prepara para implementar e imponer un nuevo “Plan de Estudios 2018” que regirá a todas las Escuelas Normales del país. Esto ya estaba estipulado como una de las acciones a realizar en, la Reforma Educativa impuesta por el gobierno Federal. Tanto en los Departamentos como en las propias escuelas normales, se

desconoce, la direccionalidad, el sustento, las líneas de acción, las metodologías y demás acciones inherentes a realizar, propias de la implementación de cualquier Plan de Estudio, dejando a todos los actores involucrados en estos procesos en la indefinición.

Lo que más se conjetura es que estos nuevos planes como todos los anteriores, solo cambiarán las formas y los maquillarán (cambio de títulos, de palabras pero mismo contenido, algunas adecuaciones sintácticas y/o técnicas, etc.) pero seguirán sosteniendo el fondo y la finalidad última dictada desde los organismos nacionales e internacionales, a no ser que se derogue la reforma y se busquen nuevos horizontes hacia otros modelos de Formación Horizontales y emancipatorios.

Formación y prácticas docentes de los estudiantes

Estas se dan en dos direcciones. La primera; se realiza siguiendo lo estipulado en los Planes y Programas vigentes (“Plan de Estudios 2012”). Las acciones están organizadas en 3 academias que son: 1º, 2º y 3er semestres, que después de convierten en academias de 2º, 4º y 6º semestres. En estas participan docentes y alumnos

En cada semestre, los alumnos realizan sus prácticas docentes en las escuelas de educación indígena de los pueblos nativos del estado. En todos los semestres, los estudiantes desarrollan tanto el currículum oficial, como el currículum comunalista.

Las academias del 7º y 8º semestres, se conforman de estudiantes y docentes. Estos últimos son los asesores pedagógicos y se dedicaban exclusivamente a atender a los estudiantes de estos semestres durante todo el ciclo escolar, en sus prácticas intensivas. Generalmente estaban más tiempo en las comunidades de prácticas de sus asesorados, para darles seguimiento, y apoyo pedagógico en sus prácticas docentes. Aquí según el plan de estudios, el tiempo se divide en dos etapas: 1) El trabajo docente, que se desarrollaba en las comunidades indígenas, y 2) Análisis de la práctica docente. Este momento lo desarrollaban en la escuela, donde organizaban cursos, talleres, foros, mesas de análisis, reuniones académicas, y otros entre los mismos docentes, con los alumnos, con los demás docentes de la escuela. Y algo muy importante, también desarrollaban estas acciones con los docentes de grupo donde los estudiantes estaban haciendo sus prácticas en las comunidades indígenas, a estos maestros se les llamaba “tutores” por trabajar y apoyar a los estudiantes de forma directa en los procesos de enseñanza y aprendizaje. Con la nueva “Reforma Educativa” esta forma de trabajo se eliminó. Ahora se aplican nuevas estrategias.

Los cuerpos colegiados.

Con la nueva reforma, en todas las escuelas normales, incluyendo la ENBIO se han impuesto los “**Cuerpos colegiados**” que tienen su connotación y están sustentados en que la escuela es analogía de una “fábrica”, y que toda la producción se da a través de proyectos elaborados por los cuerpos colegiados, de lo contrario no se valida (Hargreaves. 2003). A diferencia de los trabajos colectivos o colaborativos, que se orientan a un verdadero trabajo de equipo, horizontal y de ayuda mutua.

Eventos académicos

Se han implementado muchos foros, académicos, sociales y culturales, en los diversos espacios desde lo local, hasta lo internacional. En ese mismo tenor se han dado los intercambios académicos, y las relaciones interinstitucionales académicas con diferentes instituciones de nivel superior tanto estatales, nacionales como internacionales. Se está gestionando la creación de posgrados en la ENBIO, así como un Centro de Investigación y algunas especializaciones.

2.3.2 Acciones formativas alternas al currículum oficial, en la ENBIO

En esta dimensión de la vida de la escuela, además de lo implementado del currículum oficial se han tenido avances muy significativos en otro campo de acciones. Entre las fortalezas logradas en este rubro, se va construyendo un currículum alterno en el que se desarrollan una serie de acciones sustentadas en **la comunalidad**, que desarrolladas en la escuela van conformando un currículum alterno al que llamo “**Currículum Comunalista**”. Estas acciones alternas se desarrollan con amplitud en un capítulo posterior.

2.3.2.1 El área de lingüística.

Desde su fundación hasta la actualidad, esta área es el pilar fundamental y razón de ser de la escuela, para mostrarse como una institución diferente a las demás normales del estado. Realiza una serie de acciones y actividades desde: la investigación, talleres lingüísticos, participaciones en diversos eventos, asesorías en diplomados y otros seminarios, elaboración y aplicación de exámenes de selección, implementación de los cursos para los estudiantes durante todo el proceso de formación, asesorías para los trabajos de titulación, y muchos otros

Los talleres lingüísticos y las reuniones de los pueblos originarios.

Se desarrollan diversos talleres, entre los que destacan los talleres lingüísticos, y reuniones de los pueblos indios, como parte del “currículum comunalista” donde se discute, analiza y

debate, sobre la problemática de formación docente bilingüe e intercultural. En estas reuniones participan indistintamente, estudiantes, docentes administrativos, y de servicios que pertenezcan al grupo lingüístico. Los docentes que no son de ningún pueblo originario, se incorporan en alguno, con el pueblo que se identifican más. En la actualidad, un grupo de docentes, administrativos y de servicios, se alejaron de la participación de estas y todas las demás actividades académicas. Por un conflicto interno que se vive en la escuela. Sin embargo las actividades se siguen desarrollando activamente con los estudiantes, docentes, administrativos y de servicios que siguen, con la mística y propósitos del proyecto original de la ENBIO.

2.3.2.2 Los saberes comunitarios en la formación docente.

Como parte de la Comunalidad, se han desarrollado los saberes comunitarios como opción metodológica pedagógica y su operatividad en el proceso de aprendizaje y/ o reaprendizaje de todos los involucrados en estos procesos, con la prospectiva de construir una metodología alternativa de práctica docente propia para los pueblos originarios de Oaxaca, además única porque está basada en la teoría nativa de la comunalidad, acuñada por intelectuales indios y no indios oaxaqueños comprometidos con esta orientación filosófica cultural. Esto se aborda con más amplitud en un apartado posterior.

2.3.2.3 ¿El trabajo colegiado o colaborativo?

Entre las debilidades se encuentra, la pérdida de trabajo colaborativo, por un conflicto interno que prevalece hasta nuestros días. Sobre esto, tres maestros narran su experiencia.

La Maestra Cristina refiere:

Después del conflicto que tuvimos, que inició en el 2013, pues ahora, la situación ha cambiado mucho, ¿por qué? Porque no todos cooperamos, colaboramos en todas las actividades. Aquí hay gente que está en las actividades por ejemplo, el aniversario que hacemos. Si estamos algunos, pero otros no colaboran, y eso lo miran los estudiantes. Y son ellos los que comentan, pues que no está bien lo que está pasando en la escuela. Y entonces nosotros también vemos que no está bien, pero bueno pues, como hay mucha resistencia, estamos intentando trabajar de manera cooperativa los que, los que por lo menos, los que iniciamos este proyecto y los que hemos estado más tiempo en esta escuela. (E10-CLH. 17/10/2017)

Sobre el mismo, el Maestro Adán reflexiona

Por el otro lado, nos parece que no hemos podido sentarnos de manera crítica y autocrítica para ver cuáles han sido los avances, cuáles son nuestras fortalezas, cuáles son nuestras debilidades en la formación de nuestros docentes y adquirir esa disciplina de sistematizarlas. Porque experiencia, yo creo que la hay, lo hemos comentado en nuestras reuniones, pero nos parece que nos falta dar ese salto de poder escribirlas, para poder compartirlas. (E7-AJA. 20/02/2017)

El Maestro René Molina Cruz, rememora sobre algunos pendientes en lo lingüístico:

Ahora la tarea es nuestra pues, prepararnos y estar a la altura de las necesidades para responder precisamente a ese tipo de educación que hemos demandado desde hace muchísimos años, un proyecto histórico ¿no? que no se ha cumplido, que no se ha dado, porque si viéramos que todas las comunidades, están desarrollando su cultura, están desarrollando sus lenguas, entonces tuviéramos ya diccionarios, diccionarios para cada lengua ¿no? No vocabulario, sino diccionarios. Entonces no hemos llegado a eso. A lo mejor a nosotros ya no nos va a tocar ver eso ¿no? La Escuela Normal pues es apenas una institución joven que tiene 17 años, pues no ha hecho lo que realmente se debe de hacer. No ha llenado de maestros preparados en todas las regiones étnicas de Oaxaca. (E6-RMC. 18/02/2017)

Sobre la relación, oferta académica y la demanda de los nuevos prospectos a docentes bilingües interculturales, la oferta ya no es atractiva para estos, debido a que al término no hay el principal incentivo que es la contratación a las plazas base que les dan una seguridad laboral. Sobre ello el Dr. Enrique afirma:

El problema o conflicto interno que vivimos, ha contribuido a la poca demanda que está teniendo la normal bilingüe. También tiene que ver otro elemento que está influyendo, por las características del tipo de estudiante que recibimos...Hoy les da lo mismo, entonces, estudiar en una universidad cercana a su comunidad, porque saben que a pesar de que vayan a la normal bilingüe, no van a tener una plaza asegurada. Y entonces la oferta se ha restringido tanto que, lentamente las normales, se van, se van; si no ponemos atención, se van a ir cerrando. Y en particular la nuestra donde muy pocos asistieron ahora. (E9-EFA. 03/08/2017)

Además de la anterior problemática, se presentan otras, como la orientación a la que quieren llevar a las normales, y en particular a la ENBIO en donde, están empezando a desaparecer, rubros que inciden directamente en la formación del indígena docente bilingüe. Por eso la preocupación de empezar a diseñar estrategias de resistencia y adecuación a lo que se avecina. El Maestro Llaguno, es incisivo en esto:

Tenemos que poner en la mesa nuevas miradas y nuevas formas de ver a la escuela, con todas estas reformas que vienen del plan de estudios; de cómo quieren ver al maestro. Pero sobre todo, de cómo quieren eliminar en los planes, la lengua. A eso me refiero que tenemos que verla con otros ojos, de cómo quieren quitar la historia de los pueblos indígenas en la historia. De cómo empiezan a quitar o a hacer a un lado datos históricos, o datos muy interesantes que tienen que ver con la formación que se está dando al ser humano en otros países en la formación docente, y que también nosotros recogemos. (E2-ILLS. 13/07/2016)

Son estas las situaciones más agudas que marcan actualmente la pauta de la vida de la escuela en el campo de lo curricular.

Lo que brevemente se ha mostrado en este capítulo, es la situación actual que se vive en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, Ante esto, se hacen imprescindibles

algunas interrogantes: ¿Cómo surgió la idea de fundar una institución formadora de docentes propia para atender las necesidades de los pueblos indios? ¿Qué avatares se fueron encontrando en el proceso de creación? ¿Qué situaciones y problemáticas se encontraron en el momento de su creación y en lo posterior? ¿Cómo ha sido a lo largo de la vida de la ENBIO en su situación político institucional, curricular y social? ¿Cómo ha ido afrontando el currículum oficial y cómo la ENBIO va construyendo su currículum alterno comunalista? ¿Cuál ha sido la relación interpersonal entre estudiantes- docentes, administrativos y de servicios en los procesos académicos y político-sindicales?

En el siguiente capítulo se desarrollan las explicaciones sobre estas y otras interrogantes. Para ello fue necesario recurrir al “Espacio de Experiencias” que es lo ya sucedido. De lo cual se recuperaron los testimonios y experiencias vertidas por los actores y protagonistas de la creación y vida de la escuela. En lo posible, se analizan las causas, circunstancias, e interpretaciones que hicieron realidad esos hechos para después mirar su prospectiva.

TU'UN NTÁKANI WE TUNTO'O NIKUVA'A VE'E SKUELA YO'O. TU'UN XI'NA.
KUA UNI. WE TUNTO'O NTETA TÁ NTYAA KITSÁ KÚVA'A VE'E SKUELA YO'O.

EL ESPACIO DE EXPERIENCIAS. PARTE 1

CAPÍTULO 3. EL CONTEXTO. DEL PROYECTO A LA CREACIÓN DE LA ENBIO

Actualmente existe un debate en el proceso social político y cultural en México con dos grandes formas de concebir a las sociedades que interactúan, una que es la pluralidad y multiculturalidad y que se vislumbra como una realidad latente en nuestro país. La otra, es la unidad homogeneizadora, esta se presenta como una aspiración o meta, por parte de los grupos más conservadores y reaccionarios. La homogeneización busca por todos los medios unificar los pensamientos de las distintas culturas para considerar un solo tipo de vida, de idiosincrasia, de modo de ver y vivir el mundo, a costa del detrimento y exterminio de las formas de pensamiento que no se amoldan al pensamiento unificador. Para ello, por medio del Estado Mexicano, se implementan políticas y estrategias tendientes a integrar a los pueblos indígenas a su proyecto nacional. Estas políticas han venido fracasando y prueba de ello es que los pueblos indios siguen existiendo como una realidad viviente. A continuación se hace un breve esbozo de las políticas lingüísticas, culturales y educativas implementadas para los pueblos autóctonos.

3.1 Políticas educativas y los pueblos originarios de México. Imposición y resistencia.

La Educación indígena en México ha atravesado por distintos momentos, los cuales se van viviendo insertos en otros fenómenos, acciones y políticas que abarcan un contexto más amplio y que el Estado Mexicano ha implementado para solucionar la problemática de los pueblos originarios. Tiene sus antecedentes desde la *época precolombina* con una forma propia y autóctona de educar en y desde **la colectividad**.

Durante **la época colonial** se centró básicamente en enseñar a los indios el castellano y a aprender de ellos las lenguas indígenas, para evangelizarlos con sus propias armas, como lo es la lengua. En este período se implementaron 3 grandes políticas: **La evangelización, la castellanización y la segregación** (Brice 1986). Apareció la primera escuela para niños indígenas en Texcoco establecido por Fray Pedro de Gante, en 1824. (Hernández. 2000) Pero la escuela para indios que más trascendió fue el Colegio de Santa Cruz Tlatelolco fundado en 1536 que inicialmente tuvo alrededor de 80 niños indios de los pueblos cercanos (Brice. 1986) de donde surgieron “*grandes maestros e historiadores indígenas como Fernando Alva Ixtlilóchitl, Antonio Valeriano Tezozómoc y Juan de la Cruz*” (Hernández. 2000:15)

La educación monolingüe monocultural.

En el **México independiente**, la política educativa fue, borrar todo vestigio y pasado de las culturas indias para incorporarlas directamente a la unidad nacional, ya que se les consideraba como un obstáculo para el desarrollo del país, por lo que se promovía con mucha fuerza “*el etnocidio*” (aunque esto se ha implementado desde siempre para estos) y con ello garantizar **la incorporación directa y la asimilación** del indio a la sociedad nacional. Cabe aclarar que en el período independiente, los grupos de poder estaban enfocando todos sus esfuerzos para consolidar el tipo de nación que se quería, por lo que se dio una confrontación sorda, que ya se venía dando desde la lucha por la independencia, esta se intensificó entre dos grupos antagónicos que son: los liberales y los conservadores. Debido a esto hubo muchos tropiezos, para la conformación del México Independiente.

En el ocaso del **porfiriato**, por las presiones sociales del momento, se empezó a considerar una educación para los indios. Fue así como “en 1911 se expidió un decreto para establecer en toda la República, las “**escuelas de instrucción rudimentaria**” cuyo objetivo era enseñar principalmente a los individuos de raza indígena a hablar, leer y escribir en castellano y a ejecutar las operaciones fundamentales y más usuales de la aritmética”

(Acevedo, en INI. 1988. P. 221). A estas escuelas, también llamadas Escuelas Rudimentarias, *“el pueblo les llamó **escuelas de peor es nada**”* (Hernández. 2000. P 17)

En el **México postrevolucionario**, el indio empezó a tener presencia tanto en lo político como en lo educativo. Esta presencia se la ganó por su participación en la revolución mexicana, aunque no solo en este momento empiezan a participar, desde siempre lo han hecho. Con la creación de la Secretaría de Educación Pública en 1921; se crearon *“**las casas del pueblo**”* *“eran escuelas para la comunidad en las que participaran todos los habitantes del lugar y...debían servir para preparar a los individuos para la vida, pero con sentido práctico, y formar en ellos hábitos de higiene y amor por las manifestaciones artísticas”* (Acevedo, en INI. 1988. P. 222). Casa del Pueblo era el nombre común para nombrar a la *“**Escuela Rural Mexicana**”*. Moisés Sáenz la definió como:

Un centro social para la comunidad, La Escuela Rural, la Casa del Pueblo, es el lugar de reunión de los vecinos, tiene conexiones y relaciones vitales con toda la aldea. No es una escuela para niños únicamente, es también para los jóvenes, lo es igualmente para las madres y para los padres.” (Saenz. Cit. Por Loyo p 21).

Seguido de esta, aparecieron las Misiones Culturales (La primera Misión Cultural se creó en Zacualtipán Hidalgo en 1923), La Casa del Estudiante Indígena (inicia en 1926 y se clausura en 1933, convirtiéndose en una Escuela Normal Rural), Centros Culturales Indígenas, La Escuela Rural Campesina, las Escuelas Normales Rurales y las Escuelas Regionales Campesinas (Hernández 2000) así como otras instituciones para tratar de incorporar al indio a la sociedad nacional, a través de un aprendizaje basado en el método directo que consistía en la enseñanza del castellano de manera directa, sin considerar ni la lengua y menos la cultura de los indios, fomentando e implementando el Etnocidio como política de Estado. A estas políticas que abarcaron desde el inicio del México independiente en 1821, hasta la década de 1930, con el México Postrevolucionario se les llama *“**Políticas de asimilación racial e incorporación cultural**”*. La asimilación racial definida como *“Las razas y culturas indígenas son inferiores y deben ser sustituidas por la cultura hispana para promover la unidad nacional”* (Gigante y Díaz. 2015. P. 79) En tanto que la Incorporación cultural esboza que: *“la ignorancia y el atraso cultural son la causa de la marginación”* (Gigante y Díaz. 2015. P. 79)

Estas políticas perseguían un mismo fin, homogeneizar las culturas para hacer una sola, a esto también se le conoce como *“**Monoculturalismo**”*. Un dato significativo es que en este período (1936) surgen las *“Escuelas Normales Rurales”*, que precisamente tenían como ideales formar docentes que tuvieran el perfil para educar a los niños de las zonas rurales

del país, que no para los pueblos indígenas. El problema seguía. El Estado Mexicano tratando de incorporar y mexicanizar al indio a la sociedad nacional y los indios resistiéndose a estas políticas. (Loyo. 1985).

Como dato significativo a fines de este período (1932) surgió un proyecto implementado por Moisés Sáenz denominado “*Estación Experimental de Incorporación Indígena en Carapan*” también conocido como “*El Proyecto Carapan*” que conjunta 11 pueblos indígenas de la región Cañada donde se encuentra el pueblo de Carapan, en el Estado de Michoacán. El objetivo de este proyecto fue “*desarrollar estudios o investigaciones de Antropología Social, para cerciorarse de las realidades del medio indígena y de los fenómenos que operan en el proceso de **asimilación** de la población aborígen al medio mexicano*” (Hernández. 2000:20)

A mediados de los años 30's y principios de los 40's, con el Gral. Lázaro Cárdenas como presidente, se dio un cambio, hacia la “**Educación socialista**” y por lo consiguiente a la forma de entender a los indios cuando se reconocieron sus derechos de mantener sus propias culturas y lenguas, y de ser ellos mismos. Se promovió, por parte del gobierno, el ingreso del Instituto Lingüístico de Verano (Institución, protestante norteamericana) que vino a trabajar en el estudio y desarrollo de las lenguas indígenas y posteriormente a alfabetizar en estas mismas lenguas, mediante la elaboración de cartillas, para enseguida alfabetizar en español como segunda lengua. En esta política solo se utiliza a las lenguas maternas como puente para aprender el español y no como lengua de desarrollo que era lo ideal. A estas acciones se les llamó “**Política de integración**”. A esta política, Gigante y Couder la denominan política de “*Integración social y económica*” la cual refiere que: *La situación de pobreza de los pueblos indígenas se debe a la marginación social y económica resultante de relaciones de dominación excluyentes del proceso de modernización nacional*” (Couder y Gigante. 2015. P. 79)

En 1939 se realiza la Primera Asamblea de Filólogos y Lingüistas y en 1940 se realiza el Primer Congreso Indigenista Interamericano en Pátzcuaro, Michoacán, auspiciado por el presidente Lázaro Cárdenas. Y en 1948 surge el Instituto Nacional Indigenista. Eventos donde ya se trata la problemática de los pueblos indígenas, su educación y el abordaje de sus lenguas. Estos fueron algunos de los precedentes para el abordaje de la educación indígena y tratamiento de las lenguas en este período.

En la década de los cincuenta y sesenta el Estado tecnificó a la Educación Indígena, creando actores y elementos como: el **promotor cultural bilingüe**, las cartillas, los

profesores bilingües, las escuelas albergues, los albergues escolares, los internados, y otros. Durante este proceso se venía dando una discusión de si había que enseñar a los indios a través del método directo, o había que hacerlo con el método indirecto, alfabetizando en lenguas indígenas y después alfabetizar en castellano como 2ª lengua. En todo esto, la función de los primeros promotores y profesores culturales bilingües era la de castellanizar, usaran el método que usaran (Nolasco.1988) En 1959 se crean las Escuelas Radiofónicas bilingües, como una estación piloto para difundir la lengua indígena. Esta se creó particularmente en la Mixteca Alta del Estado de Oaxaca. (Hernández. 2000)

La educación bilingüe bicultural.

Debido a las crisis; latinoamericana y nacional; a la gestación de movimientos indios exigiendo democracia, libertad, respeto y reconocimiento a sus lenguas y culturas; así como al fracaso de las políticas anteriores. Esto fue motivo para que a partir de 1975, se implementara una política para los pueblos autóctonos, llamada **Descolonización cultural**. La cual diagnosticaba *“La condición de los indígenas es consecuencia de una integración subordinada a valores y objetivos externos, en la forma de un colonialismo interno”* (Couder y Gigante. 2015. P. 79)

Se empezó a gestar un nuevo modelo de desarrollo para los pueblos originarios, surgiendo así la **“Teoría del Etnodesarrollo”** que el Estado Mexicano enarboló como política oficial. Esto cobró auge a principios de la década de los 70's, durante el gobierno de Luís Echeverría Álvarez. Al Etnodesarrollo también se le conocía como la *“corriente o política de participación”*; este consistía en *“Un proceso mediante el cual un grupo étnico pone en valor su capacidad para formular, gestionar, construir su propio proyecto de desarrollo con base a su experiencia histórica, que transcurre de lo histórico, pasa por lo colonial y enfrenta el moderno capitalismo”* (Nolasco.1988: p. 215) Como es sabido, en este proceso, el Estado, rápidamente cooptó a los intelectuales y líderes de las organizaciones y pueblos indígenas y los atrajo para legitimar su política. Con ello, estos intelectuales y líderes se convirtieron en mediadores e interlocutores entre el Estado y los pueblos originarios. Y para dar más realce y legitimidad a la política implementada; en el campo de lo educativo, en 1979, creó la Dirección General de Educación Indígena, la cual, desarrolló el modelo educativo llamado **“Educación Indígena Bilingüe Bicultural”**

Fue así como se forjó la figura de los *“Promotores culturales bilingües y los maestros bilingües”* a los que Elba Gigante denomina **“Intermediarios culturales indígenas: los promotores culturales bilingües”** (Gigante; en Díaz. 2015: 82) hacia quienes empezó a

considerar una formación especializada tratando de convertir a estos en investigadores calificados para beneficio y desarrollo del nuevo modelo educativo. El Estado, también promovió y cobijó la creación de la Alianza Nacional de Profesionales Indígenas Bilingües A.C. (ANPIBAC) compuesta por docentes indígenas de todo el país, así mismo dio cobertura a organizaciones indígenas afines y corporativas, al mismo tiempo que combatía a las organizaciones que se le presentaban incómodas o abiertamente opositoras. Sobre esto el Mtro. René Molina Cruz comenta:

En 1976 los dirigentes del ANPIBAC convocaron a una reunión en VÍcam, Sonora, en junio, justo cuando José López Portillo iba a cerrar su campaña como candidato para la presidencia de la república. Entonces en el marco de ese cierre de campaña, se convocó el Primer Congreso de Promotores y Maestros Indígenas en VÍcam, Sonora. Se dio ese congreso, y en el seno de ese congreso, pues se discutió qué tipo de educación necesitábamos nosotros los indígenas de México y se determinó que debía de ser bilingüe porque todos hablamos una lengua indígena y teníamos que aprender el español como segunda lengua y debía de ser bicultural porque tenemos nuestra cultura propia y lo que tenemos que hacer es aprender o ir viendo la otra cultura, la cultura nacional y universal ¿no? Entonces se discutió bastante si iba a ser educación indígena bilingüe bicultural. Esa era la propuesta de los maestros bilingües. Sin acusar, ahora sí que decir que la castellanización no ha servido, sin tacharla, sin despreciarla. Sino más bien lo que se hizo es buscar las alternativas ¿no? y hacer presentes las alternativas. Pues en ese congreso, al término del trabajo, ya se tuvieron las conclusiones. Entonces, ya cuando era el cierre de la campaña, en el programa del cierre de campaña, se le dio la oportunidad a la ANPIBAC para que hiciera su intervención. Se le dio la tarea a un maestro oaxaqueño, el compañero José Olivera, para que él leyera las conclusiones del congreso del ANPIBAC. Leyó eso y entonces la respuesta fue que hay un compromiso con los indígenas y que la presidencia iba estudiar esa problemática y le iba a dar solución de inmediato. Pues a lo mejor no fue de inmediato. Eso fue en el 76. Para julio de 1977 no había respuesta. A finales de 1977 entonces informaron que ya se había autorizado la creación de la Dirección General de Educación Indígena. (E5-RMC. 18/02/2017)

La ANPIBAC, surgió en el seno de los profesores que se identificaban y se asumían como indígenas y se instituye como Asociación Civil, demandando la implementación de una Educación Bilingüe Bicultural, aunque dicha corporación era a todas luces o tenía raíz corporativista, ya que para que participaran los delegados al Congreso de VÍcam, Sonora, y otras asambleas, las órdenes las giraban las autoridades educativas y sindicales nacionales y estatales, a partir de lo cual se nombraban los delegados que acudirían a esos eventos. En el caso del estado de Oaxaca, las órdenes se dieron así, porque la Sección 22 del SNTE de entonces era corporativa al gobierno. Cuando en 1980. Se inicia el movimiento magisterial en Oaxaca, el ANPIBAC deja de tener la fuerza que en años anteriores tuvo.

Se dice que el ANPIBAC fue corporativo porque el gobierno mexicano, rápidamente coptó a los líderes nacionales y estatales de esta organización como a Natalio Hernández (Indígena Poeta Nahuatl del estado de Hidalgo) a quien integraron a la nueva Dirección

General de Educación Indígena en México (DGEI, creada en 1978) Mientras que al Mtro. José Olivera, quien era Jefe de Zonas de Supervisión en la región de la Sierra Norte del estado de Oaxaca, lo concentraron en el anterior Departamento de Educación Indígena, dependiente, en Oaxaca, de la Dirección General de Educación Indígena en México (DGEI).

¿Es lo mismo Multiculturalidad que Multiculturalismo?

Ante la errónea estrategia de incorporar al indio, y la imposibilidad, a pesar de los esfuerzos, por implementar el monoculturalismo, y debido a las exigencias de los mismos pueblos de su reconocimiento como culturas, fue como, de manera forzada, el Estado Mexicano empezó a aceptar y reconocer que en nuestro país existe una multiplicidad de lenguas y culturas, por lo que se reconoce y declara a México como un país, pluriétnico y multicultural.

Nace así la **Nación Multicultural** como la denominan Couder y Gigante, de la cual analizan: *“La integración al mercado de trabajo de los pueblos indígenas y sus recursos. La diversidad sociocultural obstaculiza la igualdad de oportunidades. Falta de iniciativas propias para el desarrollo. Apoyo focalizado a la diversidad”* (Couder y Gigante. 2015. P. 79), mientras tanto se inician debates entre lo que es multiculturalismo, multiculturalidad, sobre esta realidad.

La construcción del concepto de multiculturalidad y multiculturalismo, no fue gratuito, tampoco surgió precisamente desde los pueblos indígenas latinoamericanos. Sino más bien desde los países desarrollados de primer mundo, como bien lo ilustra Gilberto Giménez (1998) al afirmar que el multiculturalismo como concepto político-programático surgió en Canadá, propuesto y promovido por el gobierno canadiense, para dar respuesta a esta realidad, y así contener las presiones y exigencias de los pueblos originarios de ese país, y sobre todo evitar la separación de la provincia de Quebec, con ello dividía a los ciudadanos por bloques o etnias. Giménez esboza el concepto de multiculturalismo de la siguiente manera:

El multiculturalismo es la necesidad de reconocer las diferencias y las identidades culturales. Es la primera expresión del pluralismo cultural que promueve la no discriminación por razones de raza o de la diferencia cultural, así como el derecho a ello...En esta perspectiva suele distinguirse entre multiculturalismo como concepto descriptivo, como concepto normativo y como concepto político-programático”. (Giménez. P. 21)

Como concepto descriptivo, marca una situación establecida propia de las sociedades contemporáneas de la presencia de diversas identidades culturales en un espacio común. En cuanto concepto normativo, el multiculturalismo estructura una ideología o una filosofía que define con diversos argumentos y desde diferentes ópticas teóricas, lo deseable que

las sociedades sean multiculturales. Como concepto político programático, es un paradigma de política pública y una proyección de organización social moderada. (Cfr. Giménez). Así surgió el concepto desde un plano político, oficialista, como una medida de contención. Esto se da a finales de los años 60 y principios de los 70.

En esta búsqueda de la conceptualización de la Multiculturalidad y/o multiculturalismo, encontramos que León Olivé hace una diferenciación detallada entre la multiculturalidad y el multiculturalismo. De la primera, afirma que es “descriptiva” y “factual” que se utiliza para describir “sociedades en donde conviven grupos que provienen de diversas culturas” (Olivé. 2008: 21) y pueden ser de diversos tipos, entre las que destaca tres: 1) países donde existen pueblos tradicionales, como Latinoamérica, 2) Países de base de grupos migrantes, como EEUU, 3) Países compuestos históricamente por grupos étnicos y nacionales diferentes, como España y Gran Bretaña. Este autor comenta que a diferencia de la multiculturalidad que es descriptiva, el concepto “Multiculturalismo” tiene un sentido normativo, de análisis, de reflexión y debate. No es unívoco, incluye concepciones sobre los pueblos y las culturas. Hace una aproximación del concepto de la siguiente manera:

Son modelos de sociedad que pueden servir como guía para establecer o modificar relaciones sociales, para diseñar y justificar políticas públicas, para tomar decisiones y para realizar acciones, ya sea por parte de representantes de los Estados, de los miembros de los diversos pueblos y de las diversas culturas, de los partidos políticos, de organizaciones no gubernamentales, de organismos internacionales y de los ciudadanos en general, en materias que afectan las vidas de los pueblos y las relaciones entre ellos” (Olivé. 2008. P 22)

Con esta concepción circunscribe el concepto, más a elementos y acciones de corte político y un tanto jurídico; como son: cultura e identidad. La identidad personal y la colectiva, el concepto de autonomía, individual y colectiva; Autonomía ética y política; justicia social, necesidades y daños Todo esto relacionado con la pluralidad de grupos que conviven en el mismo espacio, para llegar a configurar la estrecha relación de compromisos y obligaciones entre el Estado y la sociedad multicultural.

Pero no es precisamente en el campo político donde el multiculturalismo encuentra fuerza. Según Gunther Dietz (2003) *“Es el ámbito filosófico y sobre todo epistemológico en el que los movimientos multiculturalistas y su reivindicación de una nueva “política de la diferencia” encuentran un peculiar aliado académico”* (Dietz, 2003. P. 3)

En las exposiciones de los autores, se diferencia a la multiculturalidad del multiculturalismo; ambos son movimientos de búsqueda, reconocimiento y legitimación de la existencia de varios grupos sociales, llámese, étnicos u originarios, feministas, gays, religiosos, etc. Esta

búsqueda y legitimación va en doble sentido. 1) que a través de los movimientos sociales se presione para que el Estado homogeneizador. Reconozca la existencia e interacción de estos grupos en un espacio definido, con los mismos derechos y 2) que al reconocerse la existencia de estos grupos, se legitiman y se alcanzan niveles de ciudadanos iguales ante el Estado, quien asume obligaciones para con todos. Esta realidad presente, aunque en algunos casos negada por el Estado es la que se pretende consolidar. Por todo ello es que Gilberto Giménez afirma que *“la multiculturalidad no es un ideal a alcanzar, sino una realidad a gestionar”*.

La cuestión de lo intercultural.

Se ha bosquejado lo que significa “multiculturalismo” y “multiculturalidad” vistos y analizados por diferentes investigadores. Si estos son una realidad que bajo presión van reconociendo a cuentagotas los Estados gobernantes, en particular el mexicano. Entonces ¿Qué es y qué representa la interculturalidad para los pueblos originarios? ¿Cómo se arraiga, si es que eso fuera, en la vida cotidiana de dichos pueblos? Respecto a esto, la postura de León Olivé de manejar *“indistintamente los términos “multiculturalismo” e “interculturalismo” para designar un modelo de sociedad multicultural, democrática y justa, que aliente la interacción armoniosa y constructiva entre los pueblos y culturas de México y del mundo, con base en el derecho de cada uno a tomar decisiones por si mismo acerca de su proyecto colectivo de desarrollo”* (Olivé. 2008:25) Nos lleva a una reflexión de si es deseable, posible, y necesario seguir acuñando el concepto “Interculturalismo” o resulta, desgastante, conflictivo y hasta contradictorio, por la confusión y debilitamiento que estos debates pueden causar a las realidades existentes. En la misma óptica, Gunther Dietz se refiere a lo intercultural, más como una acción o conjunto de acciones propias a desarrollar, circunscritas dentro del gran marco que es el “multiculturalismo” y la “multiculturalidad”, estas acciones van dirigidas a campos específicos con acciones particulares, como el campo educativo donde plantea una “Pedagogía Intercultural”. Al respecto argumenta:

Esta carga normativa que caracteriza al Multiculturalismo desde su opción por pedagogizar los discursos reivindicativos provenientes de los movimientos sociales iniciales se convierte en programa explícito a través de la así denominada **“pedagogía intercultural”**...definida como “el estudio científico de la educación, condicionada por los factores dinámicos de la identidad y la diversidad, que comprenden y explican la mutua relación entre culturas diferentes, coexistentes simultáneamente en el mismo espacio, como lógica consecuencia de sus distinciones” (Fermoso Estébanez 1998:236. Cit por. Dietz. P 18)

Así el “Interculturalismo” se nos presenta como un concepto focalizado a campos precisos y específicos de acción pero aún como un ideal, una aspiración no hecha realidad que está en constante análisis, reflexión y debate, en proceso de desarrollo y consolidación. Es decir, ubicándose desde una realidad (multiculturalismo) aspirar a una idealidad o utopía alcanzable (Interculturalismo)

Desde una visión sudamericana de la Interculturalidad, ya ampliamente abordada en el apartado de referencias teórico históricas, se concibe a la educación indígena bilingüe intercultural como la Educación que se desarrolla tomando en cuenta la relación existente entre diversas culturas que interactúan dinámicamente en un complejo ámbito social, promoviendo conscientemente los conocimientos, valores y respeto hacia la cultura propia, y apropiándose de los elementos de otras, sin detrimento de la identidad comunitaria.

Por sus propias características, se considera que esta perspectiva o proyectiva intercultural, recupera la direccionalidad conceptual de los propósitos de una formación docente diferenciada que se requiere para los pueblos originarios, pero “siempre partiendo de la comunalidad” que es una “realidad viva” lo cual es nuestro sustento teórico conceptual.

Para cerrar este apartado cabe preguntarnos ¿cómo abordar esta interculturalidad sin detrimento de los pueblos originarios y sin alienaciones a las imposiciones de Estado, para verdaderamente alcanzar un multiculturalismo o Interculturalismo armonioso para todos? ¿Esto se presenta como utopía o realidad? Lo cierto es que hasta ahora, los pueblos indígenas van caminando de acuerdo a los vaivenes que política, social, cultural y académicamente, van marcando otros actores, quienes tienen sus propios propósitos. Lo cual se presenta como una cuasi-realidad o una realidad deformada, superficial y quizá hasta maquiavélica.

3.2 Contexto político y social en Oaxaca.

Históricamente el estado de Oaxaca se ha caracterizado por la pluralidad de grupos lingüísticos y pueblos originarios que ahí coexisten. Dichos pueblos sumidos en la pobreza, y marginación, sufriendo la depredación y explotación, por parte de los particulares y empresas que se apropian de sus recursos naturales, de sus bosques, de sus minas y otros recursos, además de la humillación que constantemente sufren por la sociedad en general.

Ancestralmente han defendido y reclamado su derecho a la autonomía, a la autodeterminación a su forma de organización política y social, a una educación propia, han exigido respeto a su diferencia. Todas estas situaciones se han ido conjugando, para dar

paso a muchos descontentos de los pueblos originarios y de organizaciones civiles, creciendo así el descontento social que se manifiesta en la aparición de organizaciones en defensa de sus tierras, de sus bisques, de sus minas, de sus lenguas originarias, etc. En el recuento del contexto político social que precedió al proceso de creación de la escuela, el Mtro. Eleazar García Ortega, intelectual indígena, de San Juan Guelavía Tlacolula, Oax. e integrante del proyecto de creación de la ENBIO y docente jubilado de la misma, comenta:

Esa gran explosión digamos que se dio de educación indígena intercultural es una clara manifestación de los pueblos de querer seguir viviendo, porque en la década de los 70, junto con una lucha campesina, ellos se incluyeron en la lucha campesina, pero desde luego que se manifestó totalmente que ellos no luchaban solamente por la tierra, sino que su lucha iba más allá, al lado de la lucha campesina, de la lucha agraria, pues la gente empezó a formar comisiones para atender los asuntos de la cultura de sus pueblos. Empezaron a aparecer organizaciones culturales en todo el estado, se empezaron a consolidar algunas organizaciones etnopolíticas que hasta la fecha están vivas. También se inició una lucha por la defensa del bosque, la defensa del agua, la defensa del aire, la defensa de los productos de los pueblos, como es el maíz criollo, o sea su propuesta ya no iba solamente hacia la conquista del territorio, o hacia la defensa del territorio. (E-EGO. 14/09/ 2016)

Es así como en Oaxaca durante el último tercio del siglo XX y los albores de este nuevo milenio, se vislumbra una efervescencia de movimientos de diversa índole y el surgimiento de organizaciones, luchando por sus demandas, ideales y causas. El mismo Mtro. Eleazar enumera una gran cantidad de organizaciones que proliferaron en nuestro estado:

En los 70's se da un auge de la lucha etnopolítica, en donde surgen organizaciones como "100 años de soledad" hay que recordar la expropiación de las tierras que se hizo en Huatulco, en Santa Cruz para poder destinarlas al turismo. Hubo una fuerte oposición de que esas tierras fueran apropiadas de manera privada, entonces surge como contraposición este movimiento que se llamó de los "100 años de soledad" y que tuvo como objetivo principal, pues evitar esta expropiación, cosa que ya no se pudo dar.

En San Pedro Amuzgos, surge la organización por la ampliación de la zona urbana. En San Pedro Jicayán surgen otros movimientos.

En la zona mixe surge el CODEMI. y en el caso de la mixe baja, aparece UCIZONI, con sus respectivas proyecciones culturales.

En la sierra Juárez surge ORENASIJ, UNOSCO. En la Sierra Juárez, insisto, ODRENASIJ, que a partir de ahí nace la radio comunitaria, la radio en lengua zapoteca

En el istmo surge la COCEI. Como decía hace un momento, los movimientos etnopolíticos van acompañados de una propuesta cultural. En el Istmo. Por ejemplo surge la Casa de la Cultura en Juchitán, y que tiene exponentes como Macario Matus, y en la pintura pues Francisco Toledo, que tiene su origen ahí. Empieza a darse un movimiento cultural en el istmo muy grande. Surge la revista VUCHÁ CHIRÉ, la que es bastión importante en la historia, porque empieza a recuperar asuntos históricos y en la lecto-escritura de la lengua zapoteca del istmo. En Huautla de Jiménez surge la Unión de Ayuntamientos mazatecos de la sierra mazateca.

En Tuxtepec se da una lucha muy fuerte y un levantamiento enorme por la cuestión y recuperación de la tierra con el Frente Campesino Independiente, y con la UGOCEM también, pero al mismo tiempo hay esta lucha por lo cultural; el

reacomodo de la gente por la presa Miguel Alemán. Hay un movimiento de los compañeros chinantecos, cuando surge la idea del Gran Dios, del ingeniero "Gran Dios" como una contraparte que era el desplazamiento de centros enteros de población hacia Uxpanapa.

En los Valles Centrales sucede lo mismo, hay una efervescencia por la cuestión de la tierra, en los Valles, en Quiané, en San Pablo Huixtepec, en toda la parte de Zimatlan, hay una efervescencia por recuperar la tierra de los abuelos como decían ellos no? Santa Gertrudis, es otro ejemplo, está el Trapiche que hoy sigue vivo como ejemplo, y Macuixochitl, Tlacoahuaya, empiezan a plantear problemas, vinculados con la cuestión de la cultura.

En la mixteca surge la Academia de la Lengua mixteca "Ñuu Savi" (Mixteca); infinidad de organizaciones que se empiezan a plantear estos asuntos.

Y así en todo el estado hay una efervescencia política y cultural... Entonces, ese es el marco local, vamos a llamarle así, del nacimiento de la normal; y sobre todo la parte institucional de Educación Indígena (E-EGO. 14/09/2016)

Sobre algunas organizaciones que surgieron en el estado de Oaxaca, mencionadas por el maestro García Ortega en los párrafos anteriores. Benjamín Maldonado en su libro *Autonomía y comunalidad india* precisa al respecto:

Las primeras organizaciones etnopolíticas en Oaxaca se constituyeron a principios de la década de los 80's. La región donde surgen estas organizaciones pioneras es la Sierra Norte de Oaxaca, y son formadas básicamente por zapotecos y mixes, también por chinantecos. Ellas son: la Organización para la Defensa de los Recursos Naturales y Desarrollo Social de la Sierra Juárez (ODRENASIJ), el Comité de Defensa de los Recursos Naturales y Humanos Mixes (CODREMI), el Comité Organizador y de Consulta para la Unión de los Pueblos de la Sierra Norte de Oaxaca (CODECO). Sus más destacados intelectuales son dos antropólogos: Floriberto Díaz Gómez, mixe de Tlahuitoltepec, y Jaime Martínez Luna, zapoteco de Guelatao... Y son precisamente ellos dos quienes formulan la perspectiva de la comunalidad. (Maldonado 2002. P. 74)

Otro acontecimiento importante que también incidió en la reconfiguración de los sectores sociales y pueblo indios, fue una acción que las autoridades gubernamentales estatales tomaron para marcar la pauta de la definición de pueblos originarios. Obvio es que esta acción no fue por la generosidad del Estado, sino por las presiones que los propios pueblos ejercían sobre el estado: Sobre la acción el Maestro René Molina Cruz. Rememora:

En 1994 en el gobierno de Diódoro Carrasco Altamirano, se reconoció que en Oaxaca había 418 municipios indígenas, de 570 que hay en total. Ese trabajo se hizo en el marco de un programa del gobierno del estado que se llamó "Un nuevo Acuerdo". Un nuevo acuerdo entre el gobierno, la sociedad en general y los indígenas. Ahí creo que cada municipio determinó si es o no es indígena. Y de los 418 que se reconocieron indígenas, pues se les dio recursos para el desarrollo de su cultura (E5-RMC. 18/02/2017)

Todo este mosaico de organizaciones que surgieron, se mantuvieron, y muchas aún siguen vivas en el estado, conformaron el contexto político social y cultural que precedieron a la creación de la escuela. Eran parte de los reclamos históricos y del despertar la conciencia dormida, de la identidad cultural en la que algunos permanecían, y del fortalecimiento de esa identidad que los demás pueblos han mantenido viva y en permanente resistencia en

contra de su olvido. Eran tiempos álgidos de un deseo impostergable de los pueblos por visibilizar sus demandas históricamente negadas. Era, a decir de Maldonado:

Un período de ebullición desbordante, en lucha por mejores condiciones laborales, por el respeto a derechos culturales, por abasto, servicios y caminos, por la defensa de los recursos naturales y en general contra el caciquismo y por la recuperación de tierras. Las mujeres se organizaban ejemplarmente al calor de la reflexión teológica radical y la izquierda libraba sus últimas batallas como izquierda. A estos se sumaban otros actores organizados: artesanos, comunicadores, los promotores de la Unidad de Culturas Populares, etc. (Maldonado. 2018. P. 4)

De esta forma se estaba tejiendo el contexto político social en Oaxaca previo a la creación de la ENBIO.

3.3. El movimiento magisterial, y movimiento pedagógico en Oaxaca.

EL movimiento magisterial en el estado de Oaxaca, estalló el 1º de mayo de 1980. Se inició un largo período de lucha, por la dignidad, del magisterio, por una transformación educativa, por mejoras salariales, y por una vinculación estrecha con las luchas populares y sociales.

La década de los 90, se caracterizó por intensas jornadas de lucha magisterial y social en pos de una reivindicación magisterial, aunque las luchas del magisterio seguían siendo gremialistas. No se había dado el siguiente importante paso. Vincularse decididamente con las luchas del pueblo.

Mientras lo anterior se desarrollaba en el contexto social. ¿Qué pasaba en el plano político educativo? El Movimiento magisterial en esos tiempos estaba en su máximo esplendor. La Sección 22 del SNTE, que está aglutinada a la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación, era el más fuerte referente de lucha y oposición a las políticas educativas impuestas por el Estado Mexicano. Dentro del movimiento pedagógico que se gestaba desde las bases magisteriales, se impulsaba y se sigue impulsando una educación alternativa democrática y humanista que considerara las formas culturales de los pueblos. Dentro de la Sección 22 se crearon organismos como el CEDES 22 (Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22) y posteriormente el CEPOS 22 (Centro de Educación Política Sección 22).

Los integrantes de estos organismos eran nombrados por los maestros de base desde sus delegaciones sindicales, y cumplen con la comisión durante un cierto período. En el CEDES 22 figuraron 3 actores que posteriormente participarían como docentes en la ENBIO: El Mtro. Eleazar García Ortega, del nivel de Educación Indígena; el Mtro. Bulmaro Vásquez Romero y el Mtro. Adán Jiménez Aquino, estos últimos, del nivel de Formadores de

Docentes. Los tres concuerdan que desde el CEDES 22 se gestaron las cláusulas en el campo educativo, que incidirían y regirían la Ley Estatal de Educación de Oaxaca. Pero además como referente también muy importante, es que se estaba impulsando el movimiento pedagógico. Al respecto, el Mtro. Eleazar refiere:

*El 98 fue para nosotros la cúspide de un proceso que se estaba viviendo a nivel de todo el estado. Había una lucha magisterial en la que se, se dejaron puestas las esperanzas para producir un tipo de educación que fueran populares, que nacieran de las propias comunidades, y al mismo tiempo reconocer también que la lucha magisterial había desarrollado tres propuestas importantísimas que es **el movimiento pedagógico** en el 95, que se toma el acuerdo a través de una plenaria de representantes de todo el Estado, de impulsar el movimiento pedagógico. Y el otro elemento que en el 92, se había ya propuesto, por parte de las comunidades, el **concepto de autonomía**, el respeto por las formas de poder comunal que se establecían en los pueblos, que hoy se conoce como usos y costumbres, pero que en el fondo es la autonomía de los pueblos para decidir sus propios destinos en lo que respecta al gobierno de los mismos pueblos. El movimiento magisterial estaba viviendo su punto más alto, o sea no se daban todavía los procesos de corrupción, al menos no tan visiblemente. En 1993 se creó el CEDES 22 (Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22) con el fin precisamente de incidir en nuestra materia de trabajo, incidir en el ámbito educativo, en la relación maestro-alumno, maestro-comunidad. (E-EGO. 14/09/2016)*

Por su parte, el Mtro. Adán Jiménez Aquino expresa al respecto:

Con mucha anterioridad a la fundación de esta escuela normal. Es importante señalar que nosotros estábamos coordinando el Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 llamado CEDES 22, En este centro de estudios, inicialmente como parte de sus actividades, habíamos ya elaborado la iniciativa de ley estatal de educación, y que fue aprobada en el 95, después de una amplia consulta a la población oaxaqueña, donde se incluyeron a los maestros de aquí de la sección 22. Y en el marco de esta ley fue que empezaron a realizar algunas actividades...como CEDES 22. (E –AJA. 20/02/2017)

Una experiencia más es la que vierte el Mtro. Bulmaro Vásquez Romero, sobre la experiencia vivida en ese centro:

Siempre mi lucha ha sido por ir hallando formas de que la formación se encamine hacia ese conocimiento de la realidad en la que van a trabajar los profesores de educación básica que estamos formando, en este caso en Oaxaca. Fue eso lo que también me acercó a mí a explorar desde la creación del Centro de Estudios y Desarrollo Educativo de la Sección 22 donde tuve la oportunidad de participar con un colectivo de compañeros para su fundación en 1992, a profundizar en este estudio y en la búsqueda de estas posibilidades. En el CEDES 22 de 1992 a 1999, a mí me tocó coordinar el proyecto de Formación de Profesores en servicio, puesto que el Centro de Estudios es parte de la Sección 22, de la sección sindical...Entonces nuestro trabajo estuvo mucho más enfocado a maestros en servicio, a maestros sindicalizados. Esto, una vez más me permitió a mí explorar formas en que los profesores, desafiaron, digamos, al sistema educativo, construyendo prácticas pedagógicas distintas. (E –BVR. 20/02/2017)

La creación del CEDES 22 fue para ir cubriendo la parte pedagógica de lo político. Su función, como lo dice su nombre era hacer investigación educativa, y presentar proyectos

pedagógicos, los cuales retomaban los del Comité Seccional para presentarlos ante las autoridades educativas, donde de forma bipartita se analizaban y llegado el momento se autorizaban. Cada nivel educativo tenía un representante en el CEDES 22. El nivel de Educación Indígena había nombrado al Mtro. Eleazar García Ortega, y fue quien participó activamente en este espacio.

A partir de que surgió el Acuerdo Nacional Para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) en 1993. El magisterio oaxaqueño, desde su lucha magisterial y en resistencia a este acuerdo implementó acciones educativas alternativas, en todo el estado a lo que se llamó **Movimiento Pedagógico**, todas las acciones que se desarrollaban configuraron la **Educación Alternativa** donde como ya lo mencionó el Mtro. Eleazar fue en 1995 en una asamblea estatal donde se toma el acuerdo de impulsar el Movimiento pedagógico. De igual forma en 1995, se presentó el proyecto de Ley Estatal de Educación, donde se incluía la educación para los pueblos originarios, de forma específica (en apartado posterior se describirán los artículos referidos). Dicha Ley se aprobó en el Honorable Congreso del Estado el día 28 de junio de 1995, en la cd. de Oaxaca de Juárez, Oax.

Para 1996, ya enmarcado en el movimiento pedagógico y en la construcción de una educación alternativa, el Departamento de Educación Indígena del IEEPO en coordinación con el responsable del Nivel de educación indígena del CEDES 22, presentaron un proyecto titulado **“Proyecto para el Desarrollo de una Educación Indígena Bilingüe Intercultural del Estado de Oaxaca”** donde, si bien es cierto, no figura dentro del proyecto la creación de una institución formadora de docentes indígenas, si remarca puntos que fundamentarían el proceso de formación de los docentes bilingües interculturales como son:

2.- **La educación Bilingüe-Intercultural** no puede ser un producto vertical, sino de un movimiento pedagógico de amplio espectro, con las comunidades, el Magisterio y las Instituciones.

4.- La premisa anterior solo puede darse cuando el docente esté dispuesto políticamente a **descolonizarse** primero como sujeto activo de un pueblo, después como docente y liberarse junto con las colectividades con los cuales guarda identidad.

6.- La Educación Bilingüe-Intercultural tiene que considerar **La Comunalidad** como rasgo sobresaliente que caracteriza a los pueblos indios de Oaxaca, como forma de vida apoyada en una relación recíproca, gregaria y con sentido social. Dar cuenta de la penetración del capitalismo que de manera desigual y combinada se expresa en los pueblos indios... (DEI-CEDES 22. 1996. P. 20-21)

Un dato significativo es que además del equipo de trabajo que elaboró el proyecto, plasman a investigadores nacionales y extranjeros como *“Asesores que han colaborado en la revisión de este proyecto, identificándose así con esta causa”* Ellos son: Ling. Juan José Rendón Monzón. UNAM, México; Mtra. Rita Vergara Carrillo. UPN. México; Dr. Héctor

Muñoz Cruz UAM, Iztapalapa, México. Mtro. Manuel Ríos Morales. Ciesas, Oaxaca. Antrop. Benjamín Maldonado Alvarado. Campo, Oaxaca; Soc. Fernando Soberanes Bojorquez, Coalición de Maestros (CMPIO). Mtro. Juan Luis Hidalgo Guzmán, Casa de la Cultura del Maestro Mexicano A.C.

Posteriormente surgió otro documento emitido por el mismo Departamento de Educación Indígena del IEEPO, titulado **¿Por qué una Educación Indígena Bilingüe e Intercultural?** que es complemento del anterior, también sustentado en el movimiento pedagógico y en la Educación Alternativa. Este documento, ilustra al **Movimiento Pedagógico** como:

Una acción inherente al Movimiento Magisterial Democrático, siendo el primero una etapa superior del segundo...tiende a ser realista, indagador, autogestivo, plural, democrático, contradictorio, crítico, constructivo, formativo, teórico y práctico. En el caso particular de la Educación Indígena, es multiétnico, en tanto que busca que el magisterio en general se reconozca y valore su realidad social, como sujeto integrante primero de una comunidad y/o india, de su compromiso con ella, después recobrar la identidad como gremio magisterial. De esta manera, se ha planteado como propósito principal el diseño metodológico-teórico y práctico de una educación que responda a las características de la cosmovisión india en la entidad...*tienen participación no solo los profesores, sino también los alumnos, los directivos, los padres de familia, las autoridades de Zona Escolar, región, estatales, las autoridades municipales y comunales, así como todas las organizaciones sociales de una cobertura total, desde dentro del magisterio y las propias comunidades, en la cual tanto la parte institucional como la sindical asumen una gran responsabilidad conjunta.* (¿Por qué una Educación Bilingüe e Intercultural? s/f. P. 28-29)

En este documento se plantea, elevar el Departamento a rango de Dirección. Respecto al perfil del docente ideal que se aspiraba para este nivel, páginas más adelante argumenta:

Las Escuelas Normales han sido centros de instrucción que han adoptado las formas de escuela tradicional. En estas instituciones no existe ningún intento de preservar o recuperar las formas pedagógicas propias de las comunidades campesinas indígenas.

Si se quiere realizar un **verdadero proceso de formación de maestros bilingües e Interculturales**, habrá que realizar un cambio cualitativo en el proceso de educación, que implique la creación de un nuevo currículo, el desarrollo de nuevas pedagogías, un proceso que se base en las mismas formas educativas de las comunidades indígenas y que no sea una simple adaptación de las normales tradicionales para pretender formar maestros bilingües e interculturales. (¿Por qué una Educación Bilingüe e Intercultural? s/f. P. 28-29)

Se infiere que las escuelas normales, aun cuando ajustaran sus planes y programas no serían la solución para la problemática educativa indígena. Era fundamental un cambio de currículo para tratar de fondo esta problemática latente y más viva que nunca. Enseguida se planteó el perfil del indígena docente bilingüe e Intercultural, que tendría que tener las siguientes cualidades y/o características:

- Ser un promotor comunitario

- Investigador participativo
- Revalorador preservador de la cultura
- Tecnólogo comunitario.

Por su parte el Dr. Franco Gabriel, después de hacer un recorrido histórico, en una amplia y exhaustiva investigación sobre La educación Alternativa y Movimiento pedagógico, recurriendo a las fuentes y documentos del CEDES 22, refiere que, de forma difusa y discursiva empieza a aparecer la concepción de Educación Alternativa desde la conformación, en 1979 de la Coordinadora Nacional de los Trabajadores de la Educación (CNTE) a nivel nacional. Y en 1991 en el Primer Congreso Nacional de Educación Alternativa donde participó Oaxaca, se empieza a conceptualizar la Educación Alternativa con más solidez donde se empieza a definir que es un campo de acción, tiene una direccionalidad, tiene fundamento y son principios a seguir. En tanto que el movimiento pedagógico, son los momentos de acción para construir la Educación Alternativa. Los grandes momentos por las que ha atravesado esta son:

Sobre el desarrollo del movimiento pedagógico, algunos profesores que han trabajado en las etapas intermedias del CEDES-22 lo clasifican en tres etapas. La primera de 1979 a 1996 denominada "Educación Alternativa: en los umbrales de la utopía" en el que surge la idea de la educación alternativa y se desarrollan actividades importantes tanto a nivel de proyectos regionales como estatales. La segunda de 1996 a 2001 que se caracteriza por un desfase entre el movimiento sindical y el movimiento pedagógico, que se caracterizó por una actitud conformista y de indiferencia de los profesores hacia la discusión, el análisis y la reflexión sobre la cuestión educativa y un alejamiento de esta preocupación del discurso político sindical, por lo que se le denomina "Educación Alternativa: una utopía en crisis". La tercera etapa, denominada: "Educación Alternativa: una utopía viable", se caracteriza por el retorno a la discusión educativa y la recuperación del interés por la educación alternativa (Sección 22/CEDES-22, 2001:1. Cit. Por Gabriel. 2011).

Como se vislumbra, al momento de la construcción del proyecto de creación de la ENBIO. La construcción de la Educación Alternativa estaba en su segundo momento. Este era el constructo que se estaba realizando en el contexto del Movimiento Pedagógico y la Educación Alternativa, específicamente en el campo y novel de la Educación Indígena.

3.4 La formación para docentes de educación indígena en la entidad.

Para ingresar a la docencia en educación indígena, hasta el año 2000 la formación inicial de los aspirantes consistía en cursillos de 1 mes, dos meses, o en cursos de 6 meses, hasta un año. Después, cada quien por su cuenta buscaba seguir su formación continua.

La figura del docente indígena, tiene estrecha relación con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI), el 4 de diciembre de 1948. Como parte del INI, surgieron los Centros

Coordinadores Indigenistas. El primero de ellos se creó en San Cristóbal de las Casas, Chis., el 21 de diciembre de 1952 para atender a las poblaciones indígenas Tzeltal y Tzotzil, aquí apareció el concepto Promotor Cultural Bilingüe, pero sin un respaldo institucional.

Fue hasta noviembre de 1963, en la Sexta Asamblea Plenaria convocada por el Consejo Nacional Técnico de la Educación (CNTE) dependiente de la SEP donde, en común acuerdo entre la SEP y el INI, se instituyó formalmente “*el Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües*” y se acuñó el término “Promotores, Culturales Bilingües” que dos meses después iniciaría. Sobre esto, Hernández refiere: “*En el mes de febrero de 1964 la Secretaría de Educación creó 600 plazas, por compensación de **promotores culturales bilingües** para atender un número igual de grupos preparatorios (Actualmente grupos de preescolar), beneficiando a 18,000 niños en edad escolar*” (Hernández 2000. P. 69) Así surgieron los promotores culturales bilingües, también conocidos como “Maestros del INI” porque a esa dependencia pertenecían.

En esta asamblea, entre muchas otras conclusiones, recomendaron la creación de “*Centros de capacitación para el trabajo en las comunidades indígenas*”...h) *El alumnado de los cursos de capacitación que imparten los centros estará constituido por: 1.- Los jóvenes indígenas que hayan terminado el sexto grado de educación primaria*” (Hernández. 2000. P.63) En ese tiempo se captaban jóvenes de los mismos pueblos nativos, hablantes de la lengua indígena, no importando que no tuvieran la primaria concluida, porque su función se reducía solo a castellanizar y alfabetizar.

Aquí abordaron la problemática de la *Formación de maestros e instructores*” de entre los que se resaltan los siguientes puntos:

- a) Se capacitarán dos tipos de agentes culturales con arraigo en las zonas rurales: Maestros rurales bilingües, egresados de la Secundaria, y Promotores culturales, egresados de primaria, preferentemente de los Centros de Capacitación para indígenas.
- b) Tanto los maestros rurales como los promotores, al recibir sus nombramientos, quedarán inscritos en el **Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM)** donde continuarán sus estudios hasta graduarse como profesores de educación primaria. (Hernández. 2000. P. 64)

Con esto se implementaba una formación continua, generalizada para educación primaria, aunque dirigida a los promotores de educación indígena. No había una Formación inicial. Esta se reducía a “Cursillos”.

En Oaxaca, con la creación del Instituto Federal de Mejoramiento Profesional del Magisterio (IFCM), se abrió un espacio de formación continua. El Mtro. Ignacio Llaguno comenta:

*Educación indígena, es un subsistema de educación que ofrece atención a población indígena: en primaria, preescolar y otros servicios, pero, el gran problema es que no cuentan con una institución formadora de docentes. Entonces, La pregunta sería. Bueno. ¿Qué se hacía antes? ¿Dónde se estaban formando los maestros?...estos maestros que se fueron incorporando, vamos, desde los 60; lo fueron haciendo ya sea a través de instituciones que les estaba dando ese apoyo, Y uno de esos es el **Instituto de Capacitación y Mejoramiento Profesional**, que no nada más era para los maestros indígenas, sino para todo el personal que se incorporaba al magisterio, y que hacía sus estudios de manera sabatina, de manera semiescolarizada, en un período de 4 a 6 años.(E2- ILLS. 13/04/2016)*

Al principio, la demanda de actualización para los “Maestros del INI” y/o “Promotores Culturales Bilingües” era muy poca debido a que no había una política definida que impulsara a la educación indígena, había muy pocos promotores que no eran contemplados por la SEP y muchos eran maestros pagados por el municipio, a quienes les decían, “maestros municipales”. Sobre los promotores, el maestro Eleazar recuerda:

En 1960, el personal bilingüe, en realidad era muy reducido; eran 600 gentes que trabajaban en el ámbito de educación indígena, controlados a través de los Centros Coordinadores Indigenistas del INI. (E3-EGO. 14/09/2016)

Pero en las 3 décadas siguientes, debido a la nueva política del Etnodesarrollo y las demandas de los propios pueblos originarios, la situación cambió significativamente como lo alude el mismo maestro:

De 1960 a 1970, 77, 78, 79, incluso en el 80, el incremento del personal de educación indígena es increíble. De 600 gentes, asciende a 15,000 o 16,000 plazas que se manejaban en ese tiempo; desde docentes, directivos y gente en campo. Y esto no es meramente una donación del Estado, sino que son las comunidades que su propia convicción y sus propias perspectivas impulsan la creación de escuelas bilingües de sus comunidades, en todo el estado, los pueblos se apropian de las escuelas, abren nuevas escuelas, obligan al estado a crear nuevas plazas para nuevos centros educativos que ya tuvieran este carácter. (E3-EGO. 14/09/2016)

El 24 de agosto de 1971, por acuerdo presidencial se creó la Dirección General de Educación Extraescolar en el Medio Indígena (DGEEMI) la cual se circunscribió al mando de la Subsecretaría de Cultura Popular, cuya función fue atender exclusivamente las comunidades indígenas castellanizándolas y alfabetizándolas. (Hernández. 2000)

Con la creación de esta dirección, se planteó como formación continua para los jóvenes promotores culturales, su ingreso a los Centros de Integración Social (CIS). Son Centros ubicados en comunidades estratégicas en el país y en Oaxaca. Atienden, (porque hasta la fecha siguen existiendo algunos) a jóvenes que no terminaron sus estudios de primaria, ahí mismo cursan la secundaria. Solo muy pocas generaciones de nuevo ingreso para docentes, tuvieron una formación en estos Centros. También organizaron:

Cursos de educación media básica (secundaria por el Sistema Abierto)...que permitan al estudiante-maestro aplicar en su trabajo los conocimientos adquiridos y las destrezas desarrolladas en las actividades agropecuarias y tecnológicas” ...Y a fin de que el maestro bilingüe , con estudios de secundaria continúe sus estudios inició experimentalmente, un curso de TÉCNICO BILINGÜE DE EDUCACIÓN INDÍGENA, con planes y programas de estudios curriculares, equivalentes a los de las escuelas normales del país, pero adaptados a las necesidades del medio en que los maestros bilingües actúan. (Hernández. 2000. P. 85).

Respecto a la educación secundaria, por ser sistema abierto casi nadie se inscribía, y en la carrera de técnico, no había aspirantes por el rezago del perfil de los promotores, así que prefirieron los CLE del IFCM

Desde 1963, hasta 1978 la institución que atendió la capacitación y actualización del magisterio indígena en el estado, fue el **Centro Regional No 19 del Instituto Federal de Capacitación del Magisterio (IFCM)**, ubicada por mucho tiempo en la calle de Murgía No. 401 en la cd. de Oaxaca, Oax. En lo formal era para atender a los promotores bilingües, en lo real, también atendía a muchos docentes de la Dirección 1 o formal, monolingües que ingresaban, solo con primaria terminada.

Con la gran expansión de maestros para el medio indígena, en las siguientes décadas, surgió la nueva necesidad de dar atención a todos estos docentes en el estado, para lo cual, por iniciativa de los propios interesados, solicitaron a las autoridades educativas, la creación de **Centros Locales de Estudios (CLE)** Así se crearon varios centros en: la cd. de Oaxaca, Tlaxiaco, Jamiltepec, Tuxtepec, y otros. Ahí se daban cursos semiescolarizados, presenciales e intensivos donde se reunían los promotores bilingües quincenalmente, en los fines de semana, en las vacaciones del mes de mayo. Y los cursos intensivos eran en los meses de julio y agosto, en la cd. de Oaxaca. Aquí atendían desde primaria, y después, secundaria.

En 1978, se separó la Dirección General de Educación Extraescolar (“maestros del INI”) de la Subsecretaría de Cultura Popular. Y se convirtió en Dirección General de Educación Indígena (DGEI), dependiente de la SEP, con sede nacional en la cd. de México.

Al crearse, en 1978, la Dirección General de Educación Indígena, surgieron los Departamentos con el mismo nombre en los estados. Oaxaca, no fue la excepción. Con este cambio también cambió el Instituto Federal de Capacitación del Magisterio el cual subió a rango de **Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGCMPM)**. Mejor conocido como el Mejoramiento Profesional, aunque voces sarcásticas les decían “Voy al “Empeoramiento Profesional”. Los CLE en las regiones, duraron todavía un año más (1979). En 1980, desaparecieron y todo el magisterio indígena

se concentró en la ciudad. de Oaxaca, para recibir los cursos quincenales semiescolarizados y los intensivos en julio y agosto. El principal requisito para ingresar al Mejoramiento Profesional, era tener la educación secundaria terminada. Ahí se cursaba la carrera de “Profesor de Educación Primaria”. Al término de los estudios en esta institución se extendía a los egresados un título con el mismo nombre. La Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional (DGCMPM) sobrevivió todavía una década más y después desapareció.

A principios de los ochenta (1982), por el auge que tenía la teoría y política del Etnodesarrollo. La DGEI quiso imponer el título de “Profesor de Educación Primaria Bilingüe Bicultural” a los docentes de educación indígena que estaban estudiando en el Mejoramiento Profesional, pero por la efervescencia política sindical del movimiento magisterial, y después de varias y fuertes acciones por parte de estos, no logró su cometido.

Hasta 1980 había 3 vías de formación continua, de los docentes de educación indígena. La primera fue la del Instituto, después (DGCMPM) de la cual ya se hizo referencia. La segunda vía era estudiar en la Escuela Normal de la Sección 22 del SNTE, que en 1980 desapareció, porque era de los “charros” que fueron desconocidos cuando surgió el movimiento magisterial oaxaqueño en ese año. La tercera vía era a través de escuelas normales particulares, en Oaxaca, y en otros estados, (Puebla, México, Morelos, Tamaulipas)

En 1993 al firmarse el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB) Uno de los puntos era “profesionalizar al magisterio” en general. Un punto medular de la Profesionalización era elevar la formación profesional a rango de licenciatura. Por lo que el Mejoramiento Profesional dejó de cumplir su función de formar a docentes de educación indígena y de “primaria formal” que ingresaban con un perfil de Secundaria.

Con la profesionalización, se requería un perfil de ingreso de bachillerato para cursar la Licenciatura de Educación Primaria. No había para docentes indígenas. Además había otro problema en este nivel. Si ya de por si había un rezago con la educación secundaria, ahora con la implementación del perfil de bachillerato se aumentaba el rezago de formación porque, anteriormente, para el ingreso de los nuevos docentes tomaban como mínimo, perfil de secundaria y no de bachillerato. Con el nuevo Acuerdo se hizo obligatorio solicitar como perfil de ingreso, el bachillerato terminado. El rezago de formación, obligó al Departamento de Educación Indígena a buscar soluciones.

En el caso de la educación secundaria, los Jefes de Departamento de Educación Indígena desde mucho tiempo atrás, habían creado una escuela secundaria para obligar a los rezagados que estudiaran, aún con eso, no se podía superar este problema. El Mtro. Andrés Hernández Cortés, exjefe de Departamento comenta:

Por un lado ya teníamos una escuelita que era la escuela secundaria para trabajadores ¿no? Que se creó también a instancias de la Sección 22 para poder nosotros profesionalizar a los maestros en servicio. La Escuela Secundaria para Trabajadores, primeramente estuvo funcionando en una de las escuelas secundarias de Santa Cruz Amilpas, después se vino a funcionar en las instalaciones de una Escuela en “el Llano” (cd. de Oaxaca) en el internado “Ignacio Mejía” exactamente era ahí donde funcionaba la escuela secundaria para trabajadores. Entonces ahí hacían los compañeros sus estudios con la modalidad de cursos semiescolarizados para poderlos, este, profesionalizar un poco, primero para que terminaran sus estudios de secundaria, después se fueran a bachillerato y de bachillerato, ya hicieran la carrera. (E4-AHC. 04/04/2017)

La magnitud del rezago era tal, que todavía en el año 2000, se sacó la última generación de docentes indígenas con educación secundaria.

Para seguir combatiendo el rezago e impulsar a los docentes de este nivel a alcanzar la profesionalización. El Jefe de Departamento, nuevamente creó un Centro de Bachillerato Pedagógico en Sta. Cruz Amilpas, un municipio aledaño a la cd. de Oaxaca, donde se inscribieron muchos. A los docentes que les quedaba lejos, buscaban otras escuelas que crearon la especialidad de Bachillerato Pedagógico, que aun cuando eran públicas les cobraban una cuota económica. Así muchos estudiaron el bachillerato semiescolarizado en San Miguel el Grande, Tlaxiaco, Oax. o en Tecamatlán, Puebla.

De igual forma, en la década de los 70's, hubo una institución llamada Instituto de Investigación e Integración Social del Estado de Oaxaca (IIISEO) creada por Gloria Bravo Ahuja quien becó a estudiantes indígenas para poner en marcha un método de castellanización llamado el método Audiovisual el cual se aplicaría a niños de pueblos originarios. Este era un proyecto piloto experimental. Los estudiantes indígenas que estudiaron en ese instituto, se constituyeron en la Coalición de Maestros y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO), la cual se constituyó como Asociación Civil (CMPIO A.C) el 29 de marzo de 1974. También conocidos como maestros del Plan Piloto⁵. El IIISEO como institución fue un proyecto experimental. Solo formó a dos generaciones.

⁵ Es una agrupación de maestros indígenas integrados en una de las 24 Jefaturas de Zonas de Supervisión que conforman la Dirección de Educación Indígena. Están distribuidos en todo el estado, y tienen su propia estructura y organización pedagógica, administrativa y sindical. La organización surgió de un proyecto piloto de castellanización y alfabetización para niños de los pueblos nativos, que en 1972 implementó el Instituto de

A principios de los ochenta, hasta antes de la profesionalización, se creó en Oaxaca una institución formadora que eran los Servicios Educativos a Distancia de la Universidad Pedagógica Nacional (SEAD-UPN) que después se convirtieron en Unidades y Subsedes-UPN. No tuvo trascendencia por 3 razones, 1) era considerada una institución de los charros del SNTE nacional, 2) No era presencial y no tenía perspectivas de movilidad profesional, económica y social, 3) en esos tiempos había una fuerte defensa del normalismo

Formación en el nivel superior

En el caso de la formación a nivel superior, en el estado, las dos 2 opciones más atractivas eran escuelas particulares; la Escuela Normal Superior de Oaxaca (ENSO) y la Escuela Normal superior del Istmo, también conocida como la “escuela de Benigno” (por el nombre del dueño). La primera fue cerrada por el gobierno del estado en 1984 porque adujo que tenía muchas irregularidades. Canceló a los estudiantes que llevaban hasta el tercer semestre, y autorizó continuar a los que llevaban del cuarto semestre en adelante. Además atrajo la escuela para administrarla a través de la Secretaría de Cultura y Recreación del Gobierno Estatal, convirtiéndose esta en Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca (ENSFO) que hasta la fecha existe.

Los docentes buscaron otras alternativas. En tiempos más recientes, la UPN, abrió la Unidad 201 de la Universidad Pedagógica Nacional, así mismo abrió sedes en las regiones del estado. Donde empezaron a inscribirse los docentes indígenas. Algunos se fueron becados a estudiar la licenciatura en Ciencias Sociales en el Centro de Integración Social (CIS) en México, o la licenciatura en Educación Indígena en la UPN-Unidad Ajusco.

Mención aparte merece la Jefatura de Zonas de Supervisión del Plan Piloto, que a sus 44 años de vida como gremio y por su propia estructura organizativa y política sindical desarrollada, solicitó y estableció un convenio con la Escuela Nacional de Antropología e Historia para que se implementara una licenciatura en Antropología Social en Oaxaca, cuyo objetivo era formar a los docentes aglutinados a la CMPIO, pero fue exclusivamente para los maestros de esta organización. No se aceptaba a docentes indígenas de las otras Jefaturas de Zonas. Lo cual se hizo pero solo fue por un tiempo. (dos generaciones) no fue permanente. El maestro Eleazar Intelectual indígena, histórico dirigente y uno de los

Investigaciones e Integración Social de Oaxaca (IIISEO). La propuesta de Castellización, fue conocida como el Método Audiovisual o el método IIISEO. Su nombre se deriva, por el proyecto piloto experimental en el que iban a trabajar estos maestros indígenas.

creadores de la CMPIO que conformaron los maestros del Plan Piloto y posteriormente la Jefatura con el mismo nombre, que también participó en la creación de la ENAH, y además como estudiante en esa licenciatura, comenta:

Al terminar la normal, pues se instituyó a partir de la lucha que se estaba dando aquí en Oaxaca; una lucha étnica de consecuencias trascendentes, tanto personalmente como a nivel de sociedad. Se fundó la, se intentó fundamentar la carrera de Antropología Social de la ENAH en Oaxaca, yo fui uno de los participantes de esa, de ese intento. (E3-EGO. 14/09/2016).

La apertura de una extensión de la Escuela Nacional de Antropología e Historia en Oaxaca (ENAH) representó una gran oportunidad de formación para el magisterio indígena. Esta al principio fue restringida beneficiando solo a la agrupación gestora, aunque posteriormente se hizo extensiva a otros docentes. Benjamín Maldonado quien participó como académico en esta experiencia formativa refiere al respecto: *“La Licenciatura en Antropología Social, Sistema Abierto Oaxaca, fue la primera experiencia descentralizada de la ENAH. Se inició en 1982 por gestiones de la CMPIO ante la ENAH con el fin que la cursaran exclusivamente maestros indígenas de la CMPIO, lo cual sucedió en dos generaciones, después se abrió al magisterio en general” (Maldonado. 2018. P. 1).*

La ENAH no se creó por iniciativa propia, sino por la solicitud de la CMPIO, por lo que:

Tuvo componentes específicos cuya simultaneidad la diferenciaban de otras ofertas educativas en el país, incluso respecto a la misma ENAH, y que le dieron una solidez especial: a) estudiantes/trabajadores indígenas con claridad en su interés de estudio, b) profesores comprometidos y que colaboraban con diversas organizaciones sociales en Oaxaca, c) una organización (la CMPIO) que daría continuidad a los aprendizajes (Maldonado. 2018. P. 9)

Formó solo 4 generaciones. Las dos primeras con estudiantes-docentes indígenas de la CMPIO, donde se destacaron entre otros, el Mtro. Eleazar García Ortega y el Mtro. Santiago Marcial quienes incidieron inicialmente en el proyecto de creación de la ENAH y en las dos posteriores generaciones se formaron los maestros Andrés Hernández Cortes, Artemio Tejeda Molina, Alejandro Luis Gómez quienes han sido pilares esenciales tanto en el proyecto de creación, como en el desarrollo de la escuela en mención.

En 1992, faltando un mes para terminar el ciclo escolar, repentina e injustamente la licenciatura en Antropología social fue clausurada, se cerraron las instalaciones de la escuela por órdenes de las directivas de la ENAH e INAH. Y para terminar la carrera había que trasladarse a la Cd. de México, acción que muy pocos estudiantes hicieron. El balance que se hizo sobre la experiencia en Oaxaca, se dice que la ENAH

Como Institución de Estudios Superiores fue un gran fracaso al titularse solamente tres egresados de cuatro generaciones...Pero como una escuela que alumbraba la experiencia vivida y por vivir de los viejos objetos de estudio de la antropología, que se apropiaban del conocimiento académico para orientar su práctica docente

y enriquecer su mirada etnopolítica, su impacto fue trascendental en Oaxaca”
(Maldonado. 2018. P. 2)

Por lo que puede decirse que esta experiencia de formación docente antropológica realizada en dicha institución, reforzó en mucho la identidad, cultura y conciencia de sí, de quienes fueron artífices del proyecto de creación y desarrollo de la ENBIO. Además un punto muy importante que Maldonado destaca sobre esta experiencia en Oaxaca es que:

Uno de los conceptos que resultó básico en la licenciatura y que a través de ella se difundió con amplitud en el magisterio, el concepto de **comunalidad** insistentemente trabajado en las aulas de la ENAH. La conciencia comunal generada en gran parte por la influencia de la ENAH Abierta llevó rápidamente que se exigiera su inclusión como principio rector de la educación en la ley estatal, lo cual logró la Sección 22 en 1995 (Maldonado. 2018. P. 15)

Lo anterior resultó fundamental y coyuntural para el proyecto de creación de la ENBIO.

Siguiendo la trayectoria de los actores participantes en los procesos de creación y desarrollo de la ENBIO, puede decirse entonces, sin menosprecio de otras, que dos han sido las principales instituciones fuentes de conocimiento de los actores en los procesos mencionados: 1) La UPN, (Unidad Ajusco) y 2) La ENAH extensión Oaxaca.

Finalmente se mencionan las escuelas privadas que ofrecen licenciaturas en educación, tanto dentro como fuera de la entidad, de las cuales donde más se inscribían los docentes era en las escuelas “La Benavente de Puebla” Las Normales Superiores de Tampico o Cd. Victoria Tamaulipas, La Normal Superior de Cuernavaca, Morelos, y algunos en la Escuela Normal Superior de México. Pero todas, excepto la del IIISEO estaban dirigidas a una Formación Normal General.. En este contexto de formación docente surgió la ENBIO.

3.5 Leyes y decretos que sustentaron la creación de la ENBIO.

Como ya se esbozó, para la elaboración del proyecto y posterior promulgación de la Ley Estatal de Educación Pública de Oaxaca, participaron, algunos docentes adscritos al CEDES 22. como el Mtro. Eleazar García Ortega, de educación indígena que, posteriormente, fue del equipo del proyecto de la ENBIO. quien sobre dicha ley afirma:

En ese tenor, se impulsa la, nueva perspectiva de educación intercultural, que dicho sea de paso, en la ley estatal de educación que se decreta en el 95 aparece por primera vez el concepto de comunalidad como la espina dorsal que tiene que regir en el sistema educativo oaxaqueño como un concepto nuclear en la concepción de educación, y el otro concepto clave es de interculturalidad, que en el caso federal, es dos años después que retoma el concepto de interculturalidad mientras que nosotros en el 95 ya se había aceptado, digamos en la constitución del estado...En esta primera parte jugó un papel importante porque, al CEDES se le encomienda elaborar el bosquejo de la ley estatal de educación, que finalmente sale a la luz en el 95, 3 años después, y su elaboración estuvo a cargo de compañeros connotados del movimiento magisterial. .(E3-EGO. 14/09/2016)

Por su parte, el Mtro. Adán Jiménez Aquino, del nivel de formadores de docentes que estaba en el CEDES Él se incluyó en la planta de profesores, hasta el momento de la creación de la ENBIO. comenta sobre su participación:

En este centro de estudios, inicialmente como parte de sus actividades, habíamos ya elaborado la iniciativa de ley estatal de educación, y que fue aprobada en el 95, después de una amplia consulta a la población oaxaqueña, donde se incluyeron a los maestros de aquí de la sección 22. (E –AJA. 20/02/2017)

Fueron algunos antecedentes para la promulgación de la Ley Estatal de Educación Pública de Oaxaca, derivada de nuestra Carta Magna y de la Ley Estatal del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. El proyecto de creación y vida de la ENBIO, además de los fundamentos, Filosóficos, Pedagógicos, Psicológicos, Lingüísticos y Culturales. también se fundamentó jurídicamente. Sobre esto el Mtro Carlos Méndez Martínez recuerda:

En el 95 arribamos a la concreción de una ley estatal de educación en donde precisamente caracteriza la necesidad de una educación, retoma, pues, postula ahí en los artículos, recuerdo, 6º, 7º, 9º, 13º de la necesidad de una educación adecuada, cultural y lingüística de nuestros pueblos a partir de este enfoque bilingüe intercultural, entonces, eh...esos discursos, esos análisis, esas propuestas, en diferentes foros, y a partir de lo que consideraba la ley estatal, fue, que bueno, pues, consideramos, no de mayor revisión sino caracterizar, nombrar a la Escuela Normal ¿no?(E1-CMM.)

Los artículos de la **Ley Estatal de Educación Pública de Oaxaca**, que menciona y que en el año 1995 se decretaron. De entre muchos otros, aquí se plasman, solo los artículos que atañen a la educación indígena bilingüe e Intercultural, y son los siguientes:

Art. 2º.- La educación es un derecho universal y garantía constitucional para todos los habitantes del estado.

Art. 6º.- Los principios que orientarán la educación que impartirá el estado, municipios...
I.- Democrática. II.- Nacionalista. III.- Humanista.

IV.- Respetará los principios de la comunalidad, como forma de vida y razón de ser de los pueblos indígenas.

Art. 7º.- Es obligación del Estado impartir educación bilingüe e intercultural a todos los pueblos indígenas, con planes y programas de estudio que integren conocimientos, tecnologías, y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la entidad. Esta enseñanza deberá impartirse en su lengua materna y en español como segunda lengua.

Art. 9º.- La educación que se imparta en el estado de Oaxaca, propiciará el desarrollo y formación armónica e integral del ser humanos; atendiendo a los siguientes fines:

II.- Revalorar y favorecer el desarrollo de las culturas étnicas de la entidad, así como la cultura, regional, nacional y universal.

III.- Proteger, preservar y fortalecer las lenguas y las manifestaciones culturales y artísticas de los pueblos indígenas.

V.- Fomentar actitudes y valores de respecto a los derechos humanos y de los pueblos; a los principios de libertad, autodeterminación, soberanía, solidaridad, justicia, paz, así como la seguridad jurídica de las personas.

VI.- Promover la defensa, preservación, mejoramiento y aprovechamiento racional de los recursos naturales y del medio ambiente.

VII.- Revalorar y favorecer el desarrollo de las formas tradicionales y de los sistemas de organización política, económica y social de los pueblos indígenas de la entidad.

XII.- Desarrollar las habilidades del pensamiento para formar personas críticas, reflexivas, creativas, participativas en la comunidad.

Art. 13.- Son atribuciones y obligaciones del Titular del Poder Ejecutivo del Estado:

VI.- Impulsar acciones que tiendan al Fortalecimiento de la educación del pueblo de Oaxaca y al respeto, preservación y desarrollo de las culturas de los pueblos indígenas,

VII.- Propiciar las condiciones para que los pueblos indígenas, por región o por grupo étnico, establezcan sus propias instituciones de educación que preserven y fortalezcan su estructura social comunitaria.

Art. 14.- Son atribuciones y obligaciones conjuntas del Titular del Poder Ejecutivo del Estado e Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca:

V.- Establecer el sistema estatal para la formación, actualización y capacitación de los docentes. Para la educación bilingüe e intercultural se formarán docentes especializados con miembros de los pueblos indígenas.

XIII.- Prestar y promover servicios distintos a los de educación básica y actualización permanente a los trabajadores de la educación de acuerdo a las características culturales de cada una de las regiones de la entidad.

Art. 22.- (3er párrafo). Los docentes que impartan educación bilingüe e intercultural, deberán hablar la lengua de la comunidad y tener el conocimiento de la cultura de la región étnica en la que presten sus servicios.

Art. 23.- El Titular del Poder Ejecutivo del Estado y el Instituto de Educación Pública de Oaxaca, en su respectivo ámbito de competencia, realizarán acciones para profesionalizar a los docentes en servicio que no cuenten con los requisitos establecidos en el artículo anterior.

Art. 29.- La educación bilingüe e intercultural tiene como propósito desarrollar las potencialidades de los pueblos indígenas, a partir de su lengua, de sus raíces culturales y de sus características socioeconómicas y políticas en un plano de igualdad con el resto de la comunidad estatal y nacional.

Art. 46.- Para conseguir eficiencia y calidad en la educación, además de cumplir con lo establecido en los artículos anteriores, se realizarán los siguientes programas, proyectos y acciones:

II.- Crear la institución que fomente el estudio y desarrollo de las lenguas indígenas, así como la educación bilingüe e intercultural. (Ley Estatal de Educación Pública de Oaxaca. IEEPO. 28/06/1995)

Esta Ley Estatal de Educación Pública de Oaxaca, fue decretada el 28 de junio de 1995 en el Honorable Congreso del Estado. Es necesario y oportuno enfatizar que la iniciativa de ley, la cual posteriormente fue aprobada por el congreso del estado de Oaxaca, fue elaborada en el Cedes 22, y ampliamente consultada y consensuada por las bases del magisterio democrático de la Sección 22 del SNTE. Por lo que puede decirse que la creación de la ENBIO tiene como sustento jurídico-político y legal una ley emanada, elaborada y presentada por el magisterio oaxaqueño a través del arduo trabajo realizado por el CEDES 22 en el marco del Movimiento Pedagógico y de una Educación Alternativa.

Además se fundamentó en la **Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del estado de Oaxaca**, publicada en el Extra del Periódico Oficial del Estado, el viernes 19 de junio de 1998, en sus siguientes artículos:

Art. 2º.- (segundo párrafo) Esta Ley reconoce a los siguientes pueblos indígenas: Amuzgos, Cuicatecos, Chatinos, Chinantecos, Chocholtecos, Chontales, Huaves, Ixcatecos, Mazatecos, Mixes, Mixtecos, Nahuatls, Triquis, Zapotecos y Zoques, así como a las comunidades indígenas que conforman aquellos pueblos y sus reagrupamientos étnicos, lingüísticos y culturales como es el caso de los Tacuates.

Art. 23.- Los pueblos y comunidades indígenas, en los términos del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de la Ley General de Educación y de la Ley Estatal de Educación, tienen el derecho a revitalizar, utilizar, desarrollar y transmitir a las generaciones futuras por medio de la educación formal e informal sus historias, lenguas, tecnologías, tradiciones orales, filosóficas, sistemas de escritura y literatura, así como a utilizar su toponimia propia en la designación de los nombres de sus comunidades, lugares y personas en sus propias lenguas y todo aquello que forme parte de su cultura.

Art. 24.- El Estado por conducto de sus instancias educativas, garantizará que las niñas y los niños indígenas tengan acceso a la educación básica formal bilingüe e intercultural. Los pueblos y comunidades indígenas, así como las madres y padres de familia indígenas, en los términos del artículo 3º de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, de la Ley General de Educación y de la Ley Estatal de Educación, tendrán derecho a establecer y participar en los sistemas educativos, para la implementación de la enseñanza en sus propias lenguas dentro del marco legal vigente. (Honorable Congreso del Estado Libre y Soberano de Oaxaca. LXI Legislatura Constitucional. 19/061998)

El proyecto también se fundamentó en la **Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas, en el Convenio número 169, de la Organización Internacional del Trabajo (OIT)** al que México está integrado. Esta declaración avala a los pueblos indígenas en sus artículos 26, 27, 28, 29 30 y 31 con sus respectivos incisos. De los artículos marcados, solo se plasma el Art. 27 como ejemplo:

Artículo 27.-

1. Los programas y los servicios de educación destinados a los pueblos interesados deberán desarrollarse y aplicarse en cooperación con estos a fin de responder a sus

necesidades particulares, y deberán abarcar su historia, sus conocimientos y técnicas, sus sistemas de valores y todas sus demás aspiraciones sociales, económicas y culturales.

3. Además los gobiernos deberán reconocer el derecho de esos pueblos a crear sus propias instituciones y medios de educación, siempre que tales instituciones satisfagan las normas mínimas establecidas por la autoridad competente en consulta con esos pueblos. Deberán facilitárseles recursos apropiados con tal fin. (Convenio No. 169 sobre Pueblos Indígenas y Tribales en Países Independientes. P. 57)

Sobre el proceso de elaboración y concreción de la Ley Estatal de Educación de Oaxaca, el investigador Víctor Raúl Martínez Vásquez, asevera:

Otro aspecto relevante fue la aprobación de la Ley Estatal de Educación en 1995. La propuesta fue elaborada por una comisión mixta del Gobierno del Estado y la Sección 22, y fue aprobada por unanimidad por los diputados de los distintos partidos en el Congreso del Estado...La ley contiene elementos novedosos y trascendentes como: (entre varios, describe dos que nos atañen)

- Educación bilingüe intercultural para los pueblos indios.
- Creación de un sistema de formación de docentes más adecuado a las necesidades del estado, que incluya la educación indígena y el desarrollo y fortalecimiento de sus lenguas. (Martínez. 2004. P. 53)

3.6 Inicio, proceso y autorización del proyecto de creación de la ENBIO.

Con la firma del Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica (ANMEB), el 18 de mayo de 1992 entre el gobierno Federal y los “Charros del SNTE. En lo político institucional, el gobierno federal decretó la “*Federalización de la Educación Básica*”, que de facto, era una “*descentralización educativa*” y delegó la responsabilidad a los estados.

El 25 de mayo de ese mismo año, el gobernador del Edo. de Oaxaca. Heladio Ramírez López decretó la creación del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), con lo cual se dieron nuevas relaciones políticas, educativas, laborales y sindicales, entre el gobierno estatal y la Sección 22 del SNTE. Esta rechazaba la descentralización disfrazada de Federalización, por lo que como dice Martínez Vásquez:

Ante el temor...Para atenuar las resistencias de la Sección 22 del SNTE, el Gobernador del Estado aceptó casi todas las condiciones impuestas por esta organización. Entre ellas que la sección sindical propondría los nombramientos de los responsables de las distintas áreas educativas en la entidad, ello incluía a los jefes de departamentos en preescolar, secundaria, educación física, educación indígena, etc. (Martínez. 2004. P. 50)

Así surgieron las Comisiones Mixtas IEEPO-Sección 22⁶ En este contexto se nombró al primer Jefe de Departamento de Educación Indígena democráticamente y fue el Mtro.

⁶ Se iniciaron prácticas de nombramiento democrático de las autoridades educativas en los diferentes niveles educativos insertos en el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) como son: Educación Inicial. Preescolar, Primaria General, Educación Indígena (Con todos sus niveles y Programas: Educ. Inicial. Preescolar

Teófilo Rojas Sarabia, mixteco de la Jefatura de Tlaxiaco, Oax., junto con el Mtro. Santiago Salazar Marcial, entre otros. El segundo Jefe de Departamento nombrado, (1995-1998) fue el Mtro. Andrés Hernández Cortés, con sus colaboradores, entre quienes figuraba el Mtro. Carlos Méndez Martínez.

En un primer momento, antes de ser jefe de Departamento, el maestro Andrés ya había hecho un intento por empezar la hazaña de la creación de una institución formadora de docentes de educación indígena. Por su cercanía (y porque además, son de la misma región. Ñuu Savi,(mixtecos)) analizaba la situación con el Mtro. Santiago Salazar Marcial, quien tenía una función en dicho Departamento. En medio de estas charlas y análisis, surgió la idea, primero, de rescatar las lenguas indígenas, y después, de crear una institución formadora de docentes para la educación indígena. Así lo refiere el Mtro. Andrés:

*Su servidor quedó como Jefe de Departamento de Educación Indígena, en ese tiempo; estamos hablando de 1994, 95, 96, 97 y 98 que ese fue el tiempo que duró la administración del Departamento de Educación Indígena. Dentro de estas prioridades... Desde la Secretaría de Conflictos del nivel de educación indígena de la sección 22, empezamos a vislumbrar que había que lograr un objetivo principal, el rescate, la preservación y el desarrollo de las lenguas indígenas, para esto con el compañero, Santiago Salazar Marcial, con él iniciamos una pequeña investigación, junto con el maestro de la Cañada, hijole no recuerdo su nombre. Con ellos iniciamos un pequeño folletito que se llamó **“500 años de resistencia y lucha indígena”** desde ahí plasmábamos los grandes ejes de cómo tratar de reconquistar las lenguas que en ese tiempo era la base fundamental para el desarrollo de las comunidades, y enseguida, pensar en una escuela para la formación de los maestros indígenas de nuestro nivel (E5-AHC. 04/03/2017)*

EL documento mencionado fue el detonador para debates, análisis y futuras acciones; en el estado, de las que surgiría el proyecto de creación de la ENBIO.

Sobre este proyecto, surgió otra versión, de que la idea se empezó a socializar desde un círculo más amplio de intelectuales, indígenas y no indígenas que se desempeñaban en otros espacios laborales, y que desde esos espacios se estaba impulsando la creación de una escuela normal intercultural. Sobre esto, se recupera el siguiente testimonio:

Primaria Indígena, los CIS, la radio Bilingüe, escuelas albergues y albergues escolares y Brigadas de Desarrollo Indígena), Secundarias, Generales, Secundarias Técnicas, Telesecundarias, y otros programas como: Misiones Culturales, etc, se inició desde 1992 producto de un acuerdo suscrito entre las autoridades gubernamentales estatales, presidida por el Gobernador Heladio Ramírez López, y la Sección 22 del SNTE, presidida en ese entonces por el Profr. Erangelio Mendoza como secretario general. Se realizaban reuniones masivas en todos los niveles; primero en las zonas escolares, donde se nombraba un prospecto, el cual participaba en el siguiente nivel, que era la reunión de sector o “sectoriales” como se les llamaba. Los seleccionados pasaban a las reuniones regionales, para, al final llegar a la reunión estatal, en donde se seleccionaban a los profesores que fungirían en los cargos mencionados. Esta gestión duraba 3 años. Y como se ve, es horizontal y de bases, y no imposiciones por dedazo.

Este trabajo se lo habíamos encargado al compañero Eleazar García que formaba parte de esta planta docente del centro de estudios, y estas primeras pláticas que se realizaron, algunas en el CRENO, la gran mayoría. Fue como en este marco de la ley se fue pensando en la escuela normal, en una escuela normal intercultural. Por eso es que decíamos que esta primera parte de la fundación de la escuela normal se gestó pues, con una amplia discusión de algunos compañeros de educación indígena, dentro de ellos recordamos al compañero Franco Gabriel y recordamos al compañero Caballero que trabajaba o que trabaja, supongo yo, en el CIESAS. Entonces fue como fue concibiéndose la escuela normal (E7-AJA. 20/02/2017)

Esta versión, no ha sido reconocida por los otros actores que en su momento participaron y quienes aún siguen participando en los trabajos que hasta ahora se desarrollan en la escuela. E incluso, se tiene la amplia percepción que el proyecto fue obstaculizado por otros espacios u organismos oficiales educativos y político-sindicales desde dentro de la misma sección 22, dejando por momentos, solos a la Secretaria de Trabajos y Conflictos y a los maestros del nivel de educación indígena en las jornadas de lucha, para arrancar el acuerdo y autorización para la creación de la misma, Sobre ello, el Maestro Eleazar rememora:

Básicamente la oposición era de las propias, del nivel de formadores de docentes no? porque decían que cómo es posible que quieran hacer una escuela normal sin la participación de nosotros, y ese fue uno de los problemas por qué? Porque es una escuela normal que se va a salir de los cánones de la normatividad de las normales, normales no? entonces ese fue el primer obstáculo más terrible que tuvimos, porque ellos no podían aceptar que pudiera haber una escuela normal exclusiva para los pueblos originarios, para gente de los pueblos originarios. Y se manifestaron varias veces a nivel magisterial, a nivel sindical porque decían, esto no es una normal pues no?, es el capricho de fulano o sutano, o del gobernador sutano no? pero no va a tener el rostro de las demás normales. (E3-EGO-14/09/2017)

En ese mismo tenor, la Maestra Xóchitl Arcuri hace una remembranza sobre esa versión, desde el momento en que ella asumió el compromiso de impulsar el proyecto, y de cómo se fueron desarrollando los momentos en esta primera etapa de la existencia de la institución en cuestión. Así lo recuerda:

¡Qué bárbaro! Mucho egoísmo, yo lo viví, no entiendo por qué, no entiendo por qué en mi Estado, porque la diferencia no la hace la ropa. Ni la hace cómo comas, qué comas. Todos somos indígenas, todos. Sin embargo, a mí me decían que habían niveles. Y me daban a entender de que, bueno, que la preferencia era para los otros niveles, el recurso para otros niveles... "Formar docentes es de formadores de docentes" prácticamente me decían; "Ya no seas ignorante" Tu eres del nivel de educación indígena. Ustedes solo manejan, Preescolar y Primaria; Educación Inicial, Preescolar y Primaria. "No puedes meterte en formadores de docentes"... ubícate"... es más ellos ya habían elaborado una propuesta" Propuesta que a mí nunca me la entregaron. Yo no recibí del CEDES 22 nada. El proyecto de la Normal Indígena Bilingüe Intercultural la construyeron mis compañeros de educación indígena que en su momento estuvieron trabajando con el profr. Andrés. Ellos, y si lo logré, fue porque mis compañeros del nivel de educación indígena en todo el estado con sus movilizaciones, también me ayudaron. Porque solo así. (E4-XAR. 07/12/2016)

Los testimonios plasmados dan cuenta de la situación que se vivía en esos álgidos momentos, en que se iban esbozando, apenas los primeros escauceos de la construcción del proyecto para la creación de la ENBIO. Lo que se vislumbra es que si bien, hacia el exterior, se muestran propuestas consideradas “democráticas y progresistas” que es muy válido, en el interior se dan rejuegos muy fuertes de luchas de poder y reposicionamientos políticos por los grupos insertos en el seno de esta institución democrática y democratizadora, y que además no es desconocido que el nivel de educación indígena en este espacio también sufre esas vejaciones de considerarlos de 2ª como nuevamente lo refiere la maestra en mención:

Fueron muchos del seccional a apoyar, en contra de su voluntad, pero llegaron. Fueron porque se dieron cuenta, que nosotros dentro de la Sección 22, representábamos la 2ª fuerza del movimiento democrático magisterial; del nivel de Educación Indígena. El nivel de Educación Indígena del movimiento democrático magisterial, representó, representa y creo que representará la 2ª fuerza en el Estado. Desafortunadamente no somos el 2º lugar en los beneficios. (E4-XAR. 07/12/2016)

Por lo que consideramos que creer y esperar que externos, se proclamen como redentores de los indios, en este nuevo siglo y milenio, es idea ya obsoleta. La realidad muestra, que las iniciativas, gestiones, y acciones de presión más contundentes, tanto en las demandas propias de este nivel, como las demandas del magisterio oaxaqueño en general, quienes más fuertemente han impulsado las acciones del movimiento, básica y principalmente, ha sido el grueso del magisterio de Educación indígena, tanto del espacio de la Secretaría de Trabajos y Conflictos del Nivel de educación indígena de la Sección 22, como de todos los maestros aglutinados en la DEI. Y la demanda por la escuela normal no fue la excepción. Concordamos con Bruno Baronet cuando dice que: “*Son actores principalmente indígenas quienes luchan de manera específica para que el Estado, legalice sus iniciativas legítimas de capacitación docente*” (Baronet. 2010. P. 246) y se le agregaría de formación docente para que sea integral. Por lo anterior queda claro que la otra versión solo quedó en eso, en buenos deseos.

Volviendo a lo que nos ocupa. Al inicio de su gestión como jefe de Departamento, el Mtro. Andrés, con la idea inicial de iniciar con la construcción del proyecto para la creación de una universidad propia de los pueblos indios, invitó a maestros de educación indígena para iniciar el proyecto. El maestro Eleazar García Ortega relata sobre esto:

El propósito inicial era alrededor de una universidad, ehh, la idea de universidad la habíamos planteado desde antes.....empezar a abrir la posibilidad también de, de impulsar, pues, facultades como la del derecho indígena por ejemplo, o de derecho consuetudinario, o lo que se llama ahora, el derecho de las naciones

originarias, que va mucho más allá, los planteamientos, los conceptos de autonomía, de soberanía y toda esta cuestión política, los derechos civiles de los propios pueblos no? Los derechos comunales de los pueblos, que desgraciadamente en las leyes casi, casi desaparece el derecho comunal no?. Hay derechos individuales, los derechos humanos, son derechos que los seres humanos tenemos como individuos pero no como colectividades. Habría también la posibilidad de impulsar la facultad de medicina natural, de la medicina autóctona, para recoger toda esa gran ciencia de la herbolaria y la medicina de los pueblos que ha sido minusvalorada totalmente no? Abrir la escuela de lenguas, de lenguas indoamericanas o mesoamericanas, porque ante su decadencia, en este momento, no hay una propuesta que nos permita realmente desarrollar las lenguas aborígenes. (E3-EGO. 14/09/2016)

Sobre la misma idea, maestro René Molina Cruz Rememora:

*Fui invitado por el Mtro. Andrés Hernández Cortés...para realizar algunos proyectos. Iniciamos primero pensando en cómo hacer un **proyecto para establecer una Universidad Indígena Bilingüe, Intercultural en Oaxaca**. Y pues eso no se requería del trabajo de una persona, sino de un equipo. Entonces él mismo comisionó a otros para trabajar ese proyecto. Creo que esto ocurrió en 1997. Pero, veía que es difícil hacerlo...Sin embargo se hizo, Pero no se logró...Entonces se cambió la idea. Se pensó que había que hacer un proyecto para crear una escuela normal exclusivamente para los maestros bilingües indígenas...Aquí participaron ya otros"(en el proyecto), por ejemplo el mismo Pedro Martínez Lara participó al inicio, igual que el Mtro. Mario Molina, que creo que eran los que iniciamos poniendo las primeras letras en este proyecto. Después fue comisionado Carlos Méndez, juntamente con otros maestros, que llegaron un poco después. (E5-RMC. 18/02/2017)*

Este primer intento que fue fallido según narra el Mtro. René no desanimó al Jefe del Departamento quien, con el Mtro. Artemio Martínez Vargas siguieron con la consigna. Ya al nombrar al Mtro. Carlos lo primero que se hizo fue retomar lo avanzado y volver a replantearlo iniciando con un diagnóstico, que se realizó para conocer la situación real de la educación indígena. Entre otras situaciones, se encontró un fuerte rezago en lo que a formación de docentes se refiere. Sobre ello, el Mtro. Carlos comenta:

A partir de un diagnóstico estatal que se hizo para, en cada uno de los servicios educativos de 8 programas que se tenían en el Departamento de Educación Indígena. Eh, logramos configurar después de, sistematizar ese diagnóstico, la situación de la urgente necesidad de atender el perfil profesional de los compañeros en servicio. En ese tiempo, lamentablemente, no teníamos instituciones formadoras de docentes. Había, pero, para el estado que formaban escuelas normales y a jóvenes para adscribirse como docentes en los contextos urbanos. Pero para el medio indígena no había. En ese sentido, fue que con la atinada dirección del compañero Andrés Hernández Cortés quien era el Jefe del Departamento, nos asignó como tarea principal precisamente ese trabajo (E1-CMM. 22/05/2016)

El diagnóstico dio luces para iniciar una serie de actividades tales como:

...Empezamos a repensar algunas alternativas en cuanto a, por principio la profesionalización y después, bueno a sobre una formación inicial...Por principio,

tocamos puertas con UPN (Universidad Pedagógica Nacional) para la profesionalización, pero pues no hubo condiciones. Posteriormente, reorientamos el trabajo, el proyecto para una formación inicial (E1-CMM. 22/05/2016)

. Las reuniones de consejo técnico que iniciábamos en el Departamento de Educación Indígena en la cd. de Oaxaca. Tuvimos que plantear varios objetivos. Uno de los objetivos era precisamente como crear una institución formadora de docentes. Ese era nuestro objetivo, cómo crear una institución formadora de docentes (E5-AHC. 04/03/2017)

Ya con el maestro Carlos como coordinador, se conformó el primer equipo de trabajo, para lo cual hicieron la invitación a otros académicos e investigadores indígenas, de las regiones del estado, especialistas en las distintas disciplinas para iniciar con la construcción del mismo. El maestro Eleazar nombra a algunos integrantes:

Dentro de este primer equipo estuvieron compañeros del área mixe, como Margarita Melania Cortes, ella es mixe; dentro de los zapotecos de la Sierra Norte estuvieron René Molina Cruz y Mario Molina Cruz, Carlos Méndez como cuicateco, y en mi caso, Zapoteco del Valle. Estuvieron otros compañeros que más adelante se fueron agregando, y tuvimos asesores externos, me acuerdo que dentro de ellos había un equipo muy connotado de investigadores de la talla de Juan José Rendón Monzón, de Elba Gigante; y, compañeros también de las propias comunidades, que para nosotros fueron muy importantes. (E3-EGO. 14/09/2017)

Al mismo tiempo que en el interior del Departamento de Educación Indígena se constituía el equipo de trabajo, hacia afuera, el Mtro. Andrés iba haciendo una intensa labor de sensibilización y convencimiento con los Jefes de Zonas de Supervisión, supervisores, Representantes Regionales Sindicales y Secretarios Generales, al ir recorriendo los lugares. Así lo recuerda el propio Mtro. Andrés:

La propuesta que hicimos de inmediato es que las reuniones de Consejo Técnico se hicieran en las diferentes Jefaturas de Zonas de Supervisión. Nosotros implementamos esa dinámica de recorrer en todas las Jefaturas de Zonas de Supervisión para realizar nuestras reuniones, cada mes. En las que, cada Jefatura tenía que plantear algunas temáticas a desarrollar, o en su defecto el Secretario de Consejo Técnico, tenía que plantear ciertos ejes para desarrollar la, dinámica del Consejo.

Entonces me acuerdo muy bien que la 1ª reunión para iniciar con el asunto de la creación de una institución formadora de docentes, una institución que permitiera precisamente empezar a reencauzar la educación bilingüe, se efectuó en Cuicatlán. Y en Cuicatlán estaba precisamente Adelfo Santiago Ramírez, y era mi Secretario del Consejo Técnico y estaba como Jefe de Zonas de Supervisión en Cuicatlán. Ahí es donde nace por primera vez una propuesta de Consejo Técnico que había que crear una universidad. No era la Normal Bilingüe, (E5-AHC. 04/03/2017)

La propuesta se empezó a socializar con los maestros de base a través de los representantes tanto oficiales como sindicales (Recuérdese que ya todo empezó a ser por comisión mixta SEP-CNTE). El entonces secretario del Consejo Técnico, hoy docente de la ENBIO comenta sobre su participación:

De manera indirecta participé con mi función de Jefe de Zonas, en las reuniones de Consejo Técnico Estatal donde precisamente surgieron las inquietudes de crear expresamente una institución que se dedicara a la atención de este nivel de educación indígena. En eso, de cierta manera participé dando aportes, dando ideas, y pues, creo que recordarás que algunas de las primeras reuniones que tuvimos en María Lombardo, fue donde ya se tomó más en forma, y salió en el acuerdo de asamblea de Consejo Técnico Estatal, de que se conformara un equipo de compañeros que redactaran el proyecto. (E –ASR. 19/10/2017)

El proyecto se fue consolidando y lo más importante es que era un proyecto horizontal, donde empezaron a participar los maestros de base.

Es en este momento histórico cuando surgió la figura de la Mtra. Xochitl Arcuri Rivera, quien en 1997 fue nombrada como Secretaria de Trabajos y Conflictos del nivel de Educación Indígena, en el Congreso Estatal para el Cambio de la Dirección Sindical. Al llegar se le puso al tanto de la problemática, y los grandes ejes de Acción que orientarían los trabajos del hasta entonces Departamento. Sobre esto la Mtra. Arcuri rememora:

Consideramos que en el nivel de educación indígena, necesitábamos primeramente, elevarnos a rango de Dirección,; segundo; que habían lenguas en extinción y necesitábamos recuperarlas y creamos un Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas...También trabajamos por un proyecto que le denominamos “La Marcha de la Identidades Étnicas”. En ese recorrido nosotros descubrimos la gran necesidad que tiene nuestro nivel educativo, de maestros preparados. Y una gran preocupación que yo llevaba desde niña de que los niños indígenas, necesitamos ser atendidos por maestros bilingües, que entiendan, que comprendan a los niños, para que los preparen de tal forma que cuando estas...estos niños salgan, pues no se sientan menos, no los avergüencen, no los minimicen y reconozcan su potencial...Y se conformó un equipo maravilloso de trabajo, comprometido con maestros de educación indígena...Y empezamos a construir nuestro gran sueño; una normal indígena bilingüe intercultural, que serviría primero para formar a los docentes de las diferentes lenguas indígenas que pudieran estar desempeñándose en las comunidades indígenas; segundo, darle la oportunidad a nuestros profesionistas con toda la capacidad, para que pudieran ellos ocupar los espacios de esta normal indígena, (E4-XAR. 07/06/2006)

Las 4 grandes metas a alcanzar y que representaban la columna vertebral y estructural del Departamento eran: 1) Elevar el Departamento a Rango de Dirección, 2) Crear el Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca (CEDELIO), 3) crear la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y 4) La atención a los servicios educativos del nivel, dentro de lo cual, la prioridad era recuperar de manos del INI, los recursos financieros para la atención de las escuelas albergues y Albergues Escolares. (Se alcanzaron todas, excepto la recuperación del recurso financiero para las escuelas albergues y albergues escolares en manos del INI)

El proyecto denominado “La Marcha de las Identidades Étnicas” lo elaboró y presentó el Mtro. Eleazar García Ortega al inicio de la siguiente administración cuando el Departamento

ya se elevó a rango de Dirección, y que con igual entusiasmo y decisión impulsó la Maestra Xochilt. Cabe mencionar que el Mtro. Eleazar formaba parte del equipo de los 46 integrantes que conformó la nueva Dirección de Educación Indígena. A partir de este momento dedicó al 100% su trabajo a los proyectos que presentó desde el espacio de planeación educativa de la Dirección, poniendo especial énfasis en los trabajos de la “Marcha de la Identidades Étnicas” (y desligándose temporalmente del trabajo sobre la creación de la ENBIO)

Volviendo al tema. Fue un impulso extraordinario el que le imprimió la Secretaria de Trabajos y Conflictos del nivel a los trabajos de creación de la escuela, para ello tuvo que aplicarse al máximo como ella misma lo cuenta.

Nos encerrábamos el equipo del proyecto en unos salones, recuerdo que tapizaban todos los salones....A mí me enseñaron a aprender a 100 X hora. Los compañeros me llevaban y me decían: “es que para que tú sepas qué decir, cómo negociar, necesitas conocer el proyecto, hazlo tuyo”. A mí me daban clases. Me decían que tenía yo que aprender. Y aprendí. Me enseñaron qué era el tronco común. Me explicaron, Que por que se tenía que estar utilizando...que tenía que parecerse a las demás normales en lo que se refería al tronco común, pero que después, empezaba a trabajarse como nosotros lo estábamos solicitando en nuestro proyecto de la escuela normal indígena... Nos dimos a la tarea de trabajar duro. Tuvimos muchos obstáculos. (E4-XAR. 07/12/2017)

En 1998 se incorporó el Mtro. Ignacio Llaguno Salvador, para reforzar al equipo. Con su llegada se inició un proceso de reestructuración del proyecto, debido que al llegar y revisar los avances del proyecto, se percató que el equipo había presentado un proyecto integral y muy generalizado, donde se contemplaban otras grandes acciones, como la elevación a rango de Dirección del anterior Departamento, la creación del CEDELIO (Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca), y otras acciones, pero aún no se aterrizaba, y no había una definición clara del proyecto específico de la ENBIO. Se siguió con la dinámica trazada, pero para ello, había que cubrir vacíos en algunos campos, donde se presentaba débil el trabajo, por lo que el Mtro. Llaguno sugirió que se invitara a la Mtra. María Isabel Nivón, que aunque no era indígena tenía mucha experiencia en el campo Psicológico. La Coordinación General de Educación Básica y Normal aceptó la propuesta, y se incorporó la persona mencionada, abordando con mucho compromiso la tarea encomendada. Sobre esto el Mtro. Llaguno afirma:

Yo estaba trabajando en PRODEÍ (Programa de Educación Inicial) cuando el Maestro Ángel Avendaño Illescas me pidió que viniera a apoyar al equipo del proyecto de la ENBIO. Cuando llegué, los compañeros me mostraron lo que decían que ya era el proyecto preliminar. Al revisarlo, vi que estaba muy, muy generalizado. Que dentro de este proyecto, había otros que nada tenían que ver directamente con la creación de la ENBIO y se los hice ver. Entonces pedí apoyo al Mtro. Ángel Avendaño, que nos proporcionara dos elementos, pero solo nos envió a la Mtra. María Isabel Nivón, quien nos vino a apoyar. A partir de ahí, ella

participó con nosotros en todas las negociaciones que se tuvieron con las dependencias de la SEP, para presentar y defender el proyecto. La maestra ayudó mucho para la culminación del mismo. El maestro Eleazar también sabe mucho de esto, porque desde donde estaba, estaba impulsando mucho el proyecto, y también hizo trabajo sobre esto. Y Carlos, también tiene que decir. De igual manera René. Junto con otros compañeros maestros bilingües, nos dimos a la tarea de revisar una serie de documentos, de propuestas, de sugerencias, de antecedentes, sobre lo que había sido, o ha sido la formación de los maestros bilingües. Que de alguna manera, ahora se requería de una institución propia para aquellos maestros que ya venían prestando sus servicios en este nivel. (E2-ILLS. 13/07/2016)

En octubre de 1998, terminó la gestión del Mtro. Andrés y su equipo, quienes se tenían que regresar a sus jefaturas de zonas de supervisión, y a sus centros de trabajo, con la satisfacción de que las acciones ya estaban encaminadas. Algunas ya eran realidad. Como la elevación a rango de Dirección, el Anterior Departamento de Educación Indígena. que se dio, a los 8 días de la toma de posesión del nuevo equipo. Que estuvo representado por el nuevo Director de Educación Indígena; Profr. Maximino Cerqueda García. El CEDELIO ya estaba autorizado, solo faltaba el protocolo formal y operativizarlo. La atención a los servicios educativos del nivel marchaban adecuadamente, excepto la problemática de la reestructuración de los escuelas albergues y albergues escolares, que los recursos financieros los manejaba el INI, y la organización y el trabajo en dichos centros lo realizaban docentes y administrativos de la nueva DEI.

Aun cuando ya se tenía un gran avance, quedaba pendiente la terminación del proyecto de creación de la Normal. Entonces el Mtro. Andrés y la Mtra Zóchilt para asegurar la continuidad y culminación del mismo. Le hablaron al maestro Carlos para que continuara con su comisión. A lo que él contestó:

Por la pertinencia y la certidumbre que tenía el proyecto, en lo personal a mí me pidieron coordinar el equipo técnico que estaba trabajando la propuesta. Yo tenía que regresar a mi Jefatura de Zonas, sin embargo el maestro Andrés y la compañera Xochitl Arcuri me hablaron, para que yo le diera continuidad al trabajo y yo dije bueno, tienen que hablar con mi Jefatura. Lo hicieron y seguí coordinando los trabajos se sumaron otros compañeros. (E1-CMM. 22/05/2016)

En la etapa de transición entre los equipos entrante y saliente, unos días antes de la entrega recepción formal, El 1º de octubre de 1998, en un local del CEDES 22 del SNTE, se realizó una reunión de los nuevos integrantes del aún Departamento de educación indígena con el profr. Andrés Hernández Cortés. ex-jefe del anterior, en la cual, en su totalidad, se abordó lo referente a la formación del magisterio indígena y la creación de la ENBIO. La reunión se desarrolló bajo los siguientes incisos:

- a) En el tema de Proyectos educativos especiales, el profr. Andrés informó que la Ley Estatal contempla la “Educación Intercultural”.

- b) EL profr. Carlos Méndez Martínez, informó sobre un convenio con la UPN para profesionalizar al magisterio Bilingüe. (para los docentes en servicio)
- c) La necesidad y ya trabajo avanzado de la creación de la Escuela Normal Indígena.
- d) Apoyaron o apoyan a desarrollar la educación intercultural, intelectuales: Juan Luis Hidalgo Guzmán. Teresa Garduño, Rita Vergara Carrillo, Elba Gigante Benjamín Maldonado, Héctor Muñoz, Juan José Rendón, Manuel Ríos, Alba Guzmán.
- e) Hay una Normal Indígena en San Luis Potosí.
- f) Hay una Universidad Indígena en Nayarit.
- g) En lo teórico pedagógico. Analizar las diferentes metodologías que ayuden para la construcción de la Educación Bilingüe Intercultural.
- h) La información del Profr. Andrés Hernández Cortés Jefe saliente del Departamento de Educación Indígena planteó como urgente necesidad 4 asuntos prioritarios:
 - Elevar a rango de Dirección el actual Departamento de Educación Indígena.
 - La Creación de la Escuela Normal Indígena.
 - La Creación del Centro de Lenguas Indígenas.
 - La transferencia de las Albergues, del INI a la Dirección de Educación Indígena (Cuaderno de Notas. FRMM)

Inició el año 1999 con el deseo de año nuevo de que los propósitos se convirtieran en realidades. El equipo de trabajo redobló esfuerzos, para terminar el proyecto, que habría que presentar a las autoridades educativas nacionales y estatales.

Llegado el día, el equipo presentó el proyecto ante las instancias correspondientes. Este primer acercamiento fue más un desencuentro que un encuentro, o como se dice, “fue un encontronazo” por las diferentes visiones sobre la formación de los indígenas docentes bilingües e Interculturales.

Como ya se mencionó, la idea inicial era crear una universidad indígena, que atendiera a jóvenes de los pueblos originarios. No se tenía pensado impulsar una Escuela Normal indígena y menos intercultural. Había una indefinición de lo que realmente se quería proyectar. Sobre ello el Mtro. Andrés Recuerda:

En Cuicatlán. Ahí es donde nace por primera vez una propuesta de Consejo Técnico que había que crear una universidad. No era la Normal Bilingüe, sino era una Universidad la que teníamos que crear, para poder profesionalizar a los jóvenes ¿eh? (E5-AHC.

Al presentar la propuesta de la universidad indígena a las autoridades gubernamentales y ser rechazada, se entra en un espacio de rejuego y negociación en la que se incorporan otros agentes y elementos, y se entabla así, una lucha, siempre desigual de poderes, en donde se presentan los argumentos y se trata de encontrar un mínimo equilibrio entre lo instituyente y lo instituido con miras a institucionalizarse. En estas negociaciones se va

cediendo y aceptando, la única oferta disponible por quienes tienen el poder y el control de esas grandes acciones. A este respecto, el Mtro. Eleazar recuerda:

El propósito inicial era una universidad. Entonces la única opción que nos daban a nivel gubernamental era impulsar la creación de una escuela normal para indígenas decían ellos. Pero nosotros tuvimos que ser claros en ese sentido que el término indígena para nosotros era peyorativo, que era un término para discriminar. Entonces nosotros impulsamos más el concepto de educación intercultural. Y ese fue uno de los primeros puntos en los cuales nosotros tuvimos que discutir qué concepto teníamos sobre lo intercultural. En ese contexto sociopolítico es que se desarrolla la idea de la Escuela Normal. (E3. EGO, 2016)

Una vez sentadas las bases, y ya elaborado el documento, además de haberse socializado con diferentes personajes para que se fuera legitimando desde abajo. Lo que seguía era preparar las estrategias para presentarlo y defenderlo ante las instancias educativas correspondientes, sobre todo en la Ciudad de México. Se nombraron las comisiones bipartitas (DEI-Secretaría de Trab. Y Conflictos. De Educ. Indíg. De la Sección 22), para trasladarse a México a negociar. Sobre esto, el Mtro. Llaguno recuerda:

*Fuimos muchas veces a México a defender el proyecto, que era donde más fuertemente lo obstaculizaron los del gobierno federal... Cuando nos acercamos por primera vez a la Dirección General de Normatividad, el director general y el equipo encargado del diseño curricular, ya para eso, ya les habíamos enviado con unos días de anticipación el documento, ya tenían una respuesta; y esa respuesta es de entrada, **NO SE AUTORIZA LA ESCUELA NORMAL** porque en Oaxaca hay muchas normales, que de entrada, pues no se requería, y que el plan que estábamos presentando era un plan que no estaba bien argumentado porque desde la mirada institucional que tiene la SEP tenía que reunir ciertos requisitos. Este documento, de entrada, en su lectura, normatividad nos dijo que difícilmente iba a ser aceptado porque su enfoque era totalmente crítico, su enfoque no respondía a las políticas de gobierno actual y era como una mirada de una escuela con **formaciones alternativas con un enfoque crítico**; que difícilmente podían darnos el aval. Y otro, porque en el país no había experiencia en la formación de maestros polivalentes, que iba a ser un programa muy caro, y que iba a ser un programa que iba a tener muchas dificultades. En fin, nos argumentaron varios, casos que, de entrada ellos decían NO.*

Sin embargo en este primer encuentro que tuvimos, que no fue nada agradable, pusimos en la mesa argumentos como que: esas tantas normales que si bien es cierto que existen en Oaxaca, no tenían un currículum para formar a maestros bilingües...Entonces urgía la creación de una escuela normal para maestros bilingües, porque si existía para maestros de Educación Especial, de Preescolar, de Primaria General, de Educación Física, por qué no una de maestros bilingües. Si vemos, pues se requería urgente, urgente. Pero tan urgente que cuántos años dejaron pasar no? más de 50 años si hablamos de la escuela rural mexicana. Entonces, es un buen tiempo: (E2-ILLS. 13/07/2017)

Como ya se esbozó, el campo de acción de la DEI abarca los servicios de Educación inicial indígena, Preescolar Indígena, Primaria indígena, Brigadas de Desarrollo indígena, los CIS, las Escuelas Albergues y Albergues escolares, las Radios Bilingües indígenas, el Programa de la Mujer indígena e incluso todavía existían algunos docentes que atendían Centros de

Salud en algunas comunidades muy marginadas. Y a todos ellos había que darles atención en su formación docente, e incluso se pensaba en atender el campo de la educación para adultos indígenas. Esa era la principal argumentación para que el equipo planteara la creación de una escuela con una licenciatura polivalente en Educación Indígena. Al respecto el Mtro. Llaguno enfatiza:

Educación Indígena ofrece una serie de servicios, que eso ya lo sabíamos ¿no? que es preescolar, primaria, brigadas, internados, albergues y educación inicial. Entonces dijimos, bueno, ya hay un espacio que hay que defender, hay que argumentar, hay que poner en la mesa, que es formar a maestros que en un momento dado puedan desempeñarse en cualquiera de estas funciones, y fue así como le dimos un giro a este trabajo, y empezamos a configurar una propuesta polivalente. Este trabajo polivalente para nosotros pues fue un reto muy terrible porque implicaba poder aterrizar en la malla curricular. (E2-ILLS. 13/07/2017)

La Mtra. Xóchitl sobre el mismo acontecimiento:

En México, en Profesiones no querían aceptar nuestra propuesta. Nos decían que ya había muchas normales. Y que la Secretaria de Educación Pública ya no contaba con los recursos como para fundar otra normal más. (E4-XAR. 07/12/2017)

A su vez el Maestro Carlos afirma:

*Cuando fuimos a Normatividad de la SEP en México, para presentar la propuesta, pues de hecho, la calificaron como un “**proyecto de la resistencia**”. Sin embargo, bueno a partir de ahí tuvimos ya el contacto con la SEP y de esa manera seguimos revisando la orientación de nuestra propuesta, para cumplir con las exigencias pedagógicas a nivel nacional. Llegó el momento en que nos dijeron, bueno hay un plan y programa de estudios a nivel nacional, que es el plan 1997, que forma profesores de educación primaria. Y ustedes tienen que ajustarse, de lo contrario, no hay ninguna autorización. Para nosotros fue muy desgastante. La gestión sindical de la Mtra. Xóchitl Arcuri Rivera, fue determinante, fue central para empujar la concreción de este proyecto (E1-CMM. 22/05/2017)*

A su vez el Mtro. Llaguno agrega:

Después de muchas entrevistas y discusiones nos dijeron: bueno, la polivalente, va a tener un costo, va a tener sus complicaciones, armen una, entonces para una licenciatura, llámese primaria, llámese preescolar. Es decir, regresamos al punto uno, en el que habíamos tratado al principio que era formar maestros de primaria. (E2-ILLS. 13/07/2017)

En la misma tónica el Mtro. René refiere:

Con el currículum que se propuso, lo que nosotros creíamos que podía funcionar para un maestro bilingüe, pues eso fue rechazado ¿no? Finalmente, después de 3 o 4 visitas que se realizaron al espacio de la Dirección de Normatividad de la SEP. Entonces dijo: “orienten su proyecto nada más para atender lengua y cultura, ya olvidense de lo demás porque eso, recójanlo del Plan 1997, que para entonces apenas se había entregado como reforma a las normales ¿no? El plan 1997 tenía su mapa curricular. Y lo que dijo la Dirección de Normatividad es que se respetara ese mapa curricular, y se agregara Lengua y Cultura, y con eso, pues a la mejor, podían autorizar la creación de una normal más en Oaxaca, (E5-RMC20/02/2017)

Al principio era tanta la objeción por parte de las autoridades de la SEP, y sobre todo la aversión que sentían porque la Comisión de Oaxaca para este proyecto, siempre se presentaba de forma Bipartita, Dirección de Educación Indígena-Sección 22 como lo afirma Carlos Méndez “*Algunas veces fuimos a México con el compañero Sansón Jiménez, que era del nivel de educación indígena de la Sección 22, en ese tiempo para defender el proyecto*”, que hubo un momento crítico donde las autoridades iban a romper las negociaciones, porque en una de las primeras reuniones se presentó la Mtra. Xóchitl en el equipo. Ella rememora:

Cuando nos fuimos a la Dirección de Profesiones, estaba como director, no recuerdo ahorita su nombre, pero estaba como director en ese entonces, un paisano de nosotros, de Loma Bonita. Y en ese entonces el Profr. Pereira que era el responsable de trabajar con nosotros el proyecto, desde el IEEPO. Me dijo: “Xóchitl, a lo mejor te atiendan porque el director es tu paisano. Y que sorpresa cuando nos sentamos en la mesa de negociación, lo primero que pidió fue que yo me retirara de la mesa. Porque él no podía tener ningún trato con ningún representante sindical. Y este, pues, me sentí mal. Entre novata, y dijeran ellos ignorante, me armé de valor, y le dije que yo, en esos momentos no me encontraba como una representante más del movimiento democrático magisterial. Que en esos momentos, yo me encontraba representando a los niños del nivel de educación indígena. Y que si él me sacaba. En ese mismo momento yo me iba con los medios de comunicación, para informarles lo que él me estaba haciendo. Siendo él el responsable de formadores de docentes. Formadores de docentes para quienes. ¿Para el Estado? ¿para él? O ¿para los niños? Fue cuando yo decidí y dije no. Esta lucha no la voy a dar por los maestros de Educación Indígena. Va por los niños de educación indígena, porque yo una vez fui niña, y del nivel indígena. Va por ellos, porque ellos no tienen representantes. Y en ese momento; el señor se quedó callado, y dijo: Está bien avancemos. Después me dijo el Profr. Pereira, que le reclamó, que por qué me llevaron, y que si seguía interviniendo ellos ya no iban a continuar con la revisión de mi proyecto. Y le dije al Profr. Pereira. Me gusta. Que bueno. Estoy aprendiendo ahora si, ya no soy muy ignorante, pero ese hombre no nos va a detener. (E4-XAR. 07/12/2016)

Una primera apreciación es la de los rejugos entre la política normativa que impone el tipo de educación que ha diseñado para la sociedad en general, ya no se diga para los pueblos originarios, y la necesidad real en lo educativo que los propios pueblos requieren para reforzar su cultura. Es el re juego asimétrico de la oferta y la demanda, porque se da en situaciones desiguales y desventajosas para los que demandan una educación diferenciada, y ventajosas para los que ofertan lo que ellos van afianzando para garantizar su continuidad. Y es que como dice el Mtro. Ignacio Llaguno:

Esos como argumentos de orden jurídico, lingüístico, que eso es lo que más desconocían ellos. Como que no era suficiente para ellos lo que nosotros presentábamos. A tal grado que modificamos el documento varias veces, Ir a México, regresar, dar el debate ahí. Debo decir que, nosotros no somos expertos en diseño curricular. Y obvio es que al tener este diálogo con los especialistas, pareciera ser que ellos eran los que siempre ganaban, pero era en el plano de que eran muy normativos, y no entendían el asunto desde la particularidad de una formación de docentes indígenas, y que también normatividad nunca había

trabajado ese tema; creo que era la primera vez que estaba en el escritorio de ellos un asunto de este tamaño. (E2-ILLS. 13/07/2016)

En este proceso de re-análisis y re-direccionalidad del proyecto se volvieron a retomar las discusiones enfocando los trabajos en dos direcciones: 1) Por un lado, abordar y analizar conceptos marcados por la normatividad de la SEP, la cual exigía esto para autorizar la creación de la escuela, estos conceptos eran, entre otros: Educación Calidad, Equidad, Pertinencia. Liberalismo, Modernización

2) por el otro lado, el equipo centraba sus discusiones en torno a conceptos y teorías clave, propias de **“la propuesta de la resistencia”** como le habían nombrado las autoridades educativas federales y estatales. Estos conceptos eran: Cultura Intercultural, Interculturalidad, comunalidad: La flor comunal conformada por los cuatro elementos fundamentales que son: territorio comunal, poder comunal, trabajo comunal y disfrute comunal, Bilingüismo, Tipos y grados de Bilingüismo.

A principios de marzo de 1999, se nombró a un coordinador de enlace entre el equipo de la Dirección de Educación Indígena (DEI) del IEEPO, y el equipo del proyecto de la Escuela Normal Bilingüe, que realizaba sus actividades en un edificio alterno al IEEPO, ubicado en la calle de Abasolo No. 111, col. Centro, en la cd. De Oaxaca, resultando nombrado el Profr. Félix Raymundo Martínez Marroquín, quien se incorporó al equipo de trabajo del proyecto (Véase anexo No. 7).

El 9 de marzo de 1999, en una primera visita del coordinador, con el equipo, quienes estaban planeando sobre la estructuración del trabajo a presentar con el Director General de Educación Indígena (DGEI) de México, que se presentaría a una reunión estatal de Educación Indígena dos días después (11 de marzo de 1999). Se hizo un análisis de la situación de formación de los docentes de educación indígena. El equipo comentó que todo el personal tanto de Educación inicial como de preescolar, no era aceptado en la Universidad Pedagógica Nacional, porque se argumentaba que no cumplían con las expectativas de perfil de ingreso para esta universidad. Se Planteó como propósitos:

- La formación de profesores en Educación inicial y básica
- Desarrollar un enfoque bilingüe bicultural
- Garantizar la permanencia del personal en el nivel educativo.
- Formación propia a partir de un currículum respectivo para el nivel de educación indígena y una metodología propia.
- Abatir la reprobación, deserción y eficiencia terminal (Cuaderno de notas. FRMM. 1999)

Estos análisis se llevaron a la reunión estatal de Jefes de Zonas de Supervisión, Supervisores y Delegados Sindicales del nivel de Educación Indígena en el estado de

Oaxaca, que se realizó los días 11 y 12 de marzo de 1999. Donde estuvo presente el Director General de Educación Indígena; Antrop. Rubén Viveros Álvarez (solo estuvo el primer día). Entre los puntos importantes se plantearon:

- Sugerirle al Director General de Educación Indígena, que diera más libertad para que los estados actúen y construyan sus propios proyectos educativos
- Normatividad específica en el techo financiero para la normal de Oaxaca (Normal Bilingüe Intercultural.
- Nueva currícula
- Nueva docencia. (Cuaderno de notas. FRMM. 1999)

Como un punto de la Agenda de Trabajo, en el primer día con los actores ya descritos, participó el equipo presentando los avances del proyecto de la ENBIO, en donde se destacaron los siguientes puntos:

- Ya se presentó la currícula
- Ya se tiene la propuesta del programa del 1er semestre
- Se continúa haciendo investigación sobre lo mismo (Cuaderno de Notas. FRMM. 1999)

Una vez informado a la asamblea, de los avances. Un jefe de zonas (Profr. Juan Nava) participó diciendo: "Hay 5 mil rezagados en formación; solo en mi jefatura hay 500 la duda es, ¿La normal es para los de nuevo ingreso o para los de en servicio?" El equipo. Respondió: "La Normal Bilingüe Intercultural está pensada para los de nuevo ingreso". Después del consabido debate surgieron las acciones y propuestas para apuntalar el proyecto, las cuáles fueron:

- Que la Dirección promueva con UPN un curso para los rezagados. Adelantar el curso propedéutico de marzo o abril a agosto y que el 1er semestre inicie en septiembre.
- Ver lo de la autorización y sus avances, y ya se discutirá en la próxima reunión estatal a celebrarse en la comunidad de María Lombardo, Oax., para estar al tanto del curso que sigue lo de la autorización de la normal.
- El gran problema de la autorización no es México, sino que es responsabilidad del gobierno del estado y del IEEPO.
- No se han unido fuerzas. Que la Dirección reúna a todos los jefes de zonas de supervisión para platicar esto directamente con el gobierno del estado.
- Tener un diálogo directo con Gobernación en el estado y gobierno estatal para presentar el proyecto.
- Plantearlo en las dos modalidades: Escolarizado y Semiescolarizado.
- Unirse la parte oficial y sindical para exigir la autorización de esta normal (Cuaderno de Notas. FRMM. 1999)

En una reunión posterior de balance, entre el coordinador de enlace de la DEI y el equipo del proyecto, realizada el 15 de marzo de 1999. Se les informó sobre lo analizado, y lo que se concluyó en la reunión estatal fue lo siguiente:

- La Secretaría. De Trabajos y Conflictos en el nivel de Educación Indígena de la Sección 22 del SNTE (Profra Xochitl Arcuri Rivera) reafirmó este trabajo como prioritario para meterlo en el paquete de negociaciones con el gobierno del Estado.
- El acuerdo con la Coordinación General de Educación Básica y Normal representada por el Mtro. Javier Sánchez Pereyra es que esta normal solo va a ser para atender a jóvenes que van a ingresar al magisterio, y no para atender maestros en servicio
- Volver a analizar la propuesta respecto a la modalidad en que se va a trabajar con la Normal Bilingüe. (Cuaderno de Notas. FRMM. 1999).

A la par que se desarrollaban las acciones en el ámbito político-sindical, institucional. En la Dirección de Educación Indígena del IEEPO, se iniciaba el evento pedagógico. “La Marcha de las Identidades Étnicas” en los pueblos originarios del estado de Oaxaca, donde funcionan escuelas de esta Dirección, coordinado por el Mtro. Eleazar García Ortega.

El coordinador de enlace de la DEI, propuso al equipo de trabajo del proyecto que participaran en una jornada de trabajo del proyecto de la Marcha de la Identidades Étnicas. Lo cual les pareció interesante y aceptaron. Se nombró una comisión, y quienes participaron fueron los maestros Ignacio Llaguno Salvador, Artemio Tejeda Molina (D.E.P) y Artemio Martínez Vargas (D.E.P). El coordinador hizo las gestiones necesarias para su participación, en aras de consolidar un proyecto, que considerara los elementos culturales de los pueblos indios.

La participación del Profr. Félix Raymundo Martínez Marroquín como Coordinador de enlace entre la DEI y el equipo del proyecto de creación de la ENBIO, fue breve, debido a que la problemática que se vivía en la Dirección de Educación Indígena, obligó a que se reincorporara a esta instancia para seguir desarrollando los trabajos mandatados por las bases magisteriales.

A mediados de este año 1999, Se incorporó la Mtra. Cristina Lorenzo Hernández al equipo, para desarrollar la parte lingüística, como ella misma lo narra: *“yo empecé a trabajar con los compañeros en 1999 cuando se estaba conformando el proyecto. Entonces el compañero Carlos me hizo una invitación en cierta ocasión cuando nos encontramos en el IEEPO, y bueno pues ya me integré con ellos”* (E10C-CLH) Había que desarrollar, afianzar y afinar la parte lingüística que era uno de los elementos más fuertes para seguir defendiendo el proyecto que se estaba negociando en el plano nacional, que como

manifiestan los actores, inicialmente, no fue nada tersa, es más se tuvieron que implementar medidas de presión por parte del magisterio oaxaqueño del nivel de educación indígena para lograr tal hazaña. Franco Gabriel, en una investigación realizada en la ENBIO, describe:

En 1999, en una movilización en México, como parte de la lucha general de los maestros de Oaxaca, los profesores indígenas solicitaban una universidad indígena, pero se les dio una escuela normal. Una participante de esta lucha lo plantea de la siguiente manera: [...] “en reuniones se decía que la educación indígena necesita una escuela a nivel superior para que se prepare la gente y se proponía una universidad. Pero la universidad no se pudo... pues se dio una lucha fuerte en donde se decía: si nos vamos no hay universidad indígena; entonces nos quedamos como otra semana más en la Ciudad de México. Entonces dijeron, bueno ahí está tu escuela, pero finalmente ya no fue universidad, fue la creación de esta escuela, la escuela normal” (Lorenzo, 2008: párrafo 54. Citada por Gabriel. 2011. P. 144)

Ya en el marco de las movilizaciones magisteriales a nivel nacional, sobre esta misma jornada de lucha, y como parte del pliego petitorio que se planteó a nivel nacional, se encontraba la solicitud de creación de la institución de nivel superior, pero que ya de antemano, se venían dando los encuentros y desencuentros, y en esta etapa se estaba negociando con las autoridades educativas la autorización de dicha institución: La Mtra. Xochilt Arcuri rememora una experiencia, ligada a la anterior, donde su propio paisano le negaba participación en la mesa de negociaciones. Entre risas cuenta:

Después vivimos otra anécdota. Tuvimos una movilización nacional. Llegamos a México y en una asamblea nacional representativa; los estados de Michoacán, Guerrero, Chiapas y Oaxaca, decidieron que yo representara al nivel de educación indígena, en esa movilización nacional. Y nos mandaron a tomar la Dirección General de Educación Indígena, porque esa ya no estaba funcionando como tal. Y qué casualidad que ahí inmediatamente nos mandaron a llamar los de profesiones, que no nos preocupáramos porque ya habían aprobado nuestro proyecto de la Escuela Normal Indígena Bilingüe e Intercultural como para que yo me contentara, y ya no siguiera yo fregando como decían en aquel entonces no? pero le dije. No, de todos modos voy a hacer lo que me dijeron, porque la normal indígena la tenían que aprobar, porque la tenían que aprobar. (E4-XAR. 07/12/2016)

Otra situación que fue motivo de amplias argumentaciones era lo referente al nombre de la escuela, debido a que parece una nimiedad abordar este tema, pero implicaba un asunto medular en cuanto a que de acuerdo a la conceptualización que de la misma se tenía, en eso proyectaba, o no la esencia, el espíritu y la columna vertebral de la institución lo cual se reflejaría en el tipo de formación que ahí se iría construyendo y que redundaría en la educación de los niños de los pueblo indios. La maestra Xochilt recuerda esos momentos:

De ahí surge. Bueno, cómo le vamos a llamar, Que nombre le vamos a poner. “No, pues le ponemos, Escuela Normal Bilingüe. Y entre nosotros decíamos. “pero como que es muy corto, ¿bilingüe así nada más?” No, puede también ser una escuela, que a lo mejor nada más enseñen inglés y español. No. tiene que decir

indígena, porque todo mundo nos decía, “Pues son los indígenas ¿no? Bueno pues si nos dicen, son los indígenas, por qué no abrazamos nosotros lo que nos dicen. Escuela Normal Indígena Bilingüe. Y por qué bilingüe, pues porque nosotros manejamos el español y también nuestra lengua indígena; Intercultural, pues porque, es que nosotros somos, venimos de...tenemos una cultura amplia en nuestro estado, y sentimos que ese era el nombre ideal porque como que sintetizábamos con ese nombre lo que éramos, lo que soñábamos, soñábamos que nuestros niños eran tomados en cuenta, en que no se avergonzaran de su origen, que se dieran cuenta que lo que éramos trascendía, que éramos, si no mejor, pero iguales que los demás. Aunque yo sigo sosteniendo que somos mejores.(E4-XAR. 07/12/2016)

Indudablemente, que no se trata solo de las emociones, de los sentimientos personales, Se trata también del sentido de pertenencia, de la Identidad cultural, de visibilizar las culturas indias tanto tiempo invisibilizadas, se trataba de hacer realidad una aproximación de sueño comunalista, aunque no fuera en su totalidad. Se trataba de revivir y emancipar el espíritu indígena milenario a través de una formación diferente y alternativa. Y todo ello lo tenía que conjugar el nombre. Así que la misma maestra recalca:

En su momento, los que discutíamos, eso fue, Que nuestra normal tendría que llamarse Escuela Normal Indígena Bilingüe Intercultural. Así la bautizamos. En México, en Profesiones nos querían quitar una palabra y nos querían agregar otra. Y con el respeto que ellos se merecían, porque tenía yo que reconocer que a lo mejor sabían más que yo. Ahí si me porté como ellos dijeron, como una ignorante indígena, y dije No. Nosotros así ya lo decidimos y no. Y no creo que ustedes quieran que nada más por el puro nombre se movilice nuestro nivel. Y creo que también nos tenían un poquito de miedito, y aceptaron el nombre, el de Normal Indígena Bilingüe Intercultural. (E4-XAR. 07/12/2016)

La Coordinación General de Normatividad de la SEP, finalmente se sensibilizó, o a fuerza de presión aceptó que había la necesidad de crear una escuela normal, con esas características “medio anormal” en Oaxaca y esa era la ENBIO. Medio anormal, porque como ya dijeron los actores; era implementar el Plan 97 que regía a todas las normales del país, con la única diferencia para esta, que se incluiría la asignatura o línea de “Lengua y Cultura,” a esto, las Autoridades le llamaron “El Plan 97 Ajustado”. (“Un parche mal pegado”)

Desahogada a medias la problemática del reconocimiento y autorización de la creación de la ENBIO según marcan las leyes de nuestra Carta Magna. Lo anterior se supeditaría a lo que el gobierno estatal decidiera, así que había que sortear el siguiente requisito y momento, no menos escabroso, que era la operacionalización del nuevo servicio. Esto le correspondía al gobierno el Estado de Oaxaca, y tenía que ver principalmente con el recurso financiero y todo lo que ello implica. Algunas voces, desde las reuniones mixtas oficiales sindicales del nivel argumentaban que iba a ser más difícil lidiar con el gobernador del Estado José Murat, por lo conocían por su forma de actuar. En las negociaciones que ya se habían tenido con él en el marco del movimiento magisterial.

En el marco anual (esto se hacía religiosamente cada año) de la entrega del pliego petitorio por parte de la Sección 22, al Gobierno del Estado que se hace generalmente en el mes de abril para recibir una respuesta el día 1º o el día 15 de mayo. Se incluyó la demanda de la creación de la ENBIO. Sobre esto el maestro René comenta:

Aquí hay que reconocer la intervención del sindicato ¿no? cuando entregó su pliego petitorio en el 99. En 1999 entregó su pliego petitorio como siempre lo hace cada año al gobierno del estado para, pues que se le diera atención ¿no? y en esas demandas se puso como un punto principal de educación indígena la creación de una escuela normal bilingüe. Entonces la persona que estaba como representante a nivel de educación indígena de la Sección 22, retomó el proyecto como algo suyo y gestionó ante el gobernador de que se le diera su lugar, no obstante de que también, el mismo gobernador ya había entendido ¿no? que el problema de Oaxaca no nada más era problema de pobreza en términos generales, sino también había problemas de marginación, problemas de, analfabetismo, problemas que presentaban concretamente los pueblos y las comunidades indígenas. (E6-RMC. 18/02/2017)

Curiosamente, el Gobernador, no solo no obstaculizó, sino al contrario impulsó decididamente el proyecto. Es más, él quería crear una Universidad Indígena, no una escuela normal indígena. Ese era el legado que quería dejar como huella de su paso en la gubernatura del Estado. Por lo que rápidamente se movilizó para crear todas las condiciones y así echar andar la escuela. considerando que sería una universidad la que se iba a fundar, no una normal intercultural. El Mtro. Llaguno da su testimonio:

*Me acuerdo cuando Murat iba a inaugurar la escuela, ya venía con el pensamiento de inaugurar una universidad. Y está el proyecto. Ahora sí que está el proyecto, en términos de cuáles iban a...hablaba de la lingüística, hablaba de la línea antropológica. Hasta ahí se atoró. A lo mejor no de otras disciplinas. Pero ¿en que nos atoramos? Carlos sabe. EL condenado sindicato, nunca no lo entiende. Ahí debo ser, debemos de ser críticos pues. El día que se presentó con los Ramones y así (en referencia al Lic. Ramón Flores, finado. Exdirector del IEEPO en esos años) iban bien las cosas. Al otro día ya no se presentó el comité seccional. ¿Cual habrá sido la razón? ¿les vendieron una mala idea? ¿les habrán...? Y muy claro decía el equipo de Murat. **Este presupuesto que va a tener la normal, no les va a servir ni para comprar papel de baño, no?** Necesitan un presupuesto más elevado. Y ese presupuesto solamente se lo va a dar una universidad Y decía, se va a mantener la línea de formación docente, y se va a mantener el sindicato dentro de...la sección del SNTE. ¿Seguro? O se van a crear otros sindicatos porque es una universidad que va a tener otras cuestiones. Y nos dejan filtrado este asunto. Desgraciadamente, ahí es en donde entra el gran conflicto, cuando no se entiende el asunto. (E2-ILLS. 13/07/2016)*

Así se fueron dando los momentos y las circunstancias de este proceso, cuando se menciona al sindicato, no se hace alusión a la Mtra. Xóchitl como representante del nivel de educación indígena, sino a todos los demás representantes de los otros niveles que no veían con buenos ojos la creación de esta institución, por todo lo ya referido. Todos los actores, reconocen el papel fundamental que jugó la Secretaria de Trabajos y Conflictos del nivel de educación indígena de la Sección 22. Así lo narra el maestro Ignacio Llaguno:

Esto tuvo que ver mucho, el movimiento de la sección 22. Principalmente la maestra Xóchitl Arcuri y su equipo de trabajo en la Sección. En donde por un lado, a nivel estatal estaba gestionando para que el gobernador en turno, pudiera dar el aval y la autorización de la creación de la escuela. Me parece que por el lado de este apoyo sindical, se logró sacar este trabajo a nivel estatal, porque el decreto que se dio en noviembre del 99, me parece que era un paso, pero no era el paso importante, porque a nivel local, indiscutiblemente el gobierno podía dar el reconocimiento a la infraestructura, al espacio de terreno, al espacio a nivel institución, hasta donde estaban sus facultades. Pero para el reconocimiento oficial dentro de los planes y programas, requeríamos de la autorización de la Dirección General de Normatividad. Y ahí era el problema pues. (E2-ILLS. 13/07/2016).

La intensa etapa de gestación de un sueño comunalista en lo educativo para los docentes de educación indígena en el estado de Oaxaca, y por lo consiguiente, para los pueblos originarios, estaba cerrando su ciclo, con el reconocimiento de “los otros” de que hay una realidad latente y urgente que era la necesidad de crear una institución propia, “de los indígenas” y no solo “para los indígenas”. En los hechos se reconocía la necesidad, pero en lo político, educativo, administrativo, la aceptación, seguía pendiente, y era motivo de otros momentos álgidos de discusiones, encuentros y desencuentros entre los actores, participando desde sus cosmovisiones y posiciones respecto a la educación de los pueblos indios, Ya que claramente se marcaban (y se siguen marcando) dos posiciones sobre esta problemática histórica.

La primera es una, “Educación para los Indígenas” es la educación que se ha venido sosteniendo e impulsando desde la época de la colonización, hasta nuestros días, por los detentadores del poder, quienes conciben a los indios como seres huérfanos de cultura, indefensos e inferiores sin capacidad propia de desarrollarse en todos los aspectos de la existencia humana, por lo que hay que darles, lo que ellos por si mismos no pueden construir o no alcanzan a entender, con la idea de “formar al hombre para transformar el mundo” con sus honrosas excepciones, donde se ha intentado visibilizar a los pueblos indios. Para los pueblos autóctonos, se dice que esta visión es de “los otros”

La segunda es la “nosótrica”, la colectiva, la de “Hacer escuela-Hacer pueblo”, la Cosmovisión de “Nosotros Pueblo-Nosotros Escuela”, pero además se acepta también a los “otros” como parte del nosotros, donde la escuela es parte del pueblo y no un agente extraño y externo, aquí aproximo la definición de **“Educación en, desde y para los pueblos originarios”** Una educación sustentada en que el hombre es parte de la madre tierra y a ella se le debe tributo, “no destruyéndola para transformarla” sino, “formar al hombre para cuidar el mundo”. Una educación en la que sus principios filosóficos son la *“guía en la construcción de los conocimientos propios y complementarios, entre lo*

culturalmente particular y lo universal, desarrollando un profundo sentimiento humanista, basado en el respeto hacia lo nuestro y lo diferente” la escuela tendrá como propósitos:

- Fortalecer nuestra identidad comunitaria para el desarrollo de la autonomía personal, social y cultural, con sentido de pertenencia de nuestras raíces originarias.
- Desarrollar las prácticas comunitarias de ayuda mutua, trabajo colaborativo (tequio), el valor de la palabra, el bien común, el respeto a la naturaleza, la armonía comunitaria, el poder como servicio. (DEI. 2011)

Esta segunda cosmovisión era el anhelo a implementarse en la nueva institución por la que se estaba luchando, la cual había creado grandes expectativas entre el magisterio bilingüe de educación indígena.

Finalmente, cubiertos todos los requisitos, formales e institucionales. El Ejecutivo estatal, sustentado jurídicamente en la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas, así como en la Ley Estatal de Educación Pública en el Estado de Oaxaca, Autorizó la creación de la ENBIO, mediante Decreto oficial, el día 24 de noviembre de 1999. El intento por crear una universidad indígena, quedó en eso. En el rejuego de negociaciones y jaloneos políticos, se aceptó la única posibilidad que el Estado Federal concedió:

La única opción que nos daban a nivel gubernamental era, pues impulsar la creación de una escuela normal para indígenas, decían ellos [...] En ese contexto sociopolítico es que se desarrolla la idea de la Escuela Normal... Nosotros dijimos vamos a aceptarla, porque quizá más adelante se incremente a una escuela normal, ya no solo primaria, sino una escuela para atender los niveles de preescolar y de inicial, o atender niveles de secundaria, o más allá, el bachillerato (E3. EGO. 14/10/2016)

Es así que, entre lo que se requiere para satisfacer las demandas más sentidas de los pueblos originarios y lo que se oferta, siempre hay una brecha muy grande que hasta la fecha parece irreconciliable. A decir de Gunther Dletz (2003). “Los pueblos originarios exigen autonomía y el estado les da interculturalidad”. Como colofón, la SEP quería crear una escuela normal “normal” igual que las demás que ya existen en el estado.

Después de una larga espera, de luchas para alcanzar y ver cumplidos sus anhelos, para todos los actores participantes, directa e indirectamente, fue el momento histórico “gozoso y doloroso” de “dar a luz” a un nuevo ente que significaba el rayo de luz a alumbrar en la educación de los niños de los pueblos indios, esto era la ENBIO. “Gozoso” porque se había cumplido el añejo sueño y anhelo. “Doloroso”, porque se iniciaba una etapa que quizá fuera venturoso, o de muchos problemas y preocupaciones, que seguían a este gran momento, lo cual es tema para los siguientes apartados.

3.7 Breve término de inicio; una reflexión prematura.

Un breve recuento de esta primera aproximación, vislumbra que al inicio del proyecto, presentado como anteproyecto, no se tenía claro ni preciso el tipo de institución formadora que se quería implementar. Así, indistintamente, se iban manejando diversos términos para nombrar a la escuela, tales como: Escuela Normal Indígena, Escuela Normal Bilingüe Bicultural, Escuela Normal Bilingüe e Intercultural, Escuela Normal Intercultural Bilingüe, o solo Escuela Normal Intercultural. Esta indefinición, como se sabe, lleva a que, finalmente, en la denominación de la misma, ahí subyace la orientación, direccionalidad y propósito central que marcará la vida de la institución.

Desde el principio, sí se tenía claro que, originalmente no se quería una escuela normal “normal” (como todas las demás existentes) sino una institución diferente, optando por una “universidad indígena o universidad intercultural” que cubriera un campo más amplio de las necesidades de los pueblos originarios. Pero las circunstancias y las disposiciones impuestas por el estado hizo que se aceptara esta escuela, como la única oferta real existente, con la esperanza que en un futuro se redimiera y emancipara de forma total, siempre y cuando hubiera la capacidad para seguir en esa dirección de construir una escuela diferenciada, que verdaderamente atendiera las demandas reales de los pueblos y que no solo fuera una simulación.

Desde su gestación la Escuela se vio marcada por esta dualidad de acciones misma que la acompañaría en todo el trayecto de su existencia, quizá como un destello de buen augurio en la alborada de una nueva perspectiva y alternativa de formación docente. O quizá, y esto es lo más preocupante; como un ave de “mal agüero” que sobre esta institución cayó desde el inicio mismo pintando de nubarrones todo el escenario como un estigma que marca la vida de esta institución. Esto solo el “tiempo histórico” lo dilucidaría.

TU'UN NTÁKANI WE TUNTO'O NIKUVA'A VE'E SKUELA YO'O. TU'UN UVI.
KUA KUMÍ. NIXI NIKAKU VE'E SKUELA YO'O TYA NIXI KAI MANTYA MITYU'NI.

EL ESPACIO DE EXPERIENCIAS. PARTE 2

CAPÍTULO 4. NACIMIENTO Y VIDA DE LA ESCUELA.

4.1 Dimensión política-institucional.

4.1.1 Los primeros estertores del nacimiento de la ENBIO.

Con la autorización de creación de la ENBIO decretada oficialmente el 24 de noviembre de 1999 surgieron nuevos retos a superar a corto y mediano plazos, tales como: los estudiantes a captar, la convocatoria, la designación de los directivos, la infraestructura, el mobiliario, los recursos humanos, etc.

De todos ellos había que solucionar tres problemas medulares, 1) a que dependencia pertenecería la ENBIO, 2) la designación o nombramiento de los directivos, y 3) la captación de las primeras matrículas de los estudiantes. Como ya se documentó. Desde el inicio del proyecto, se vislumbraba una pugna muy fuerte entre los maestros de educación indígena, liderados y representados por la Mtra. Xóchitl Arcuri Rivera, secretaria de Trabajos y Conflictos del nivel de educación indígena de la sección 22 junto con las autoridades de la Dirección de Educación Indígena (DEI), contra las autoridades del IEEPO, desde el Departamento de Formadores de Docentes (DFD), la Coordinación de Educación Básica y Normal (CGEBYN), así como los demás niveles representados en la Sección 22, en particular el nivel de formadores de docentes.

¿La ENBIO a Formadores de Docentes o a la DEI?

Respecto al primer problema, rápidamente el IEEPO a través de la Coordinación General de Educación Básica y Normal y el Departamento de Formadores de Docentes, sustentados en los criterios generales del IEEPO de que todas las escuelas normales pertenecen normativamente al Departamento mencionado, por lo que la ENBIO no debía ser la excepción. Además la DEI no tenía la facultad de administrar y dirigir una escuela de nivel superior, por carecer del perfil para solventar esta problemática. Su función de acuerdo a lo normativo, se reduce al campo de la educación indígena en los niveles de educación, inicial, preescolar y primaria indígenas, con los servicios asistenciales propios de este nivel, descritos en otro apartado. La Mtra. Xóchitl rememora:

Los Formadores de docentes [...] sabían que iba a ser un espacio para que se acomodaran ellos. Pero estaban en desacuerdo de que fueran maestros indígenas bilingües quienes entraran a trabajar ahí en ese lugar. Siempre consideraron que el maestro indígena, que no importaba que tuvieran la licenciatura en la educación, no importaba que tuvieran una maestría, no importaba que tuvieran experiencia. Para los formadores de docentes, simplemente, no éramos aptos para tratar con los jóvenes de una normal. Simplemente no teníamos la capacidad, además de no ser nuestro nivel educativo. Y que en Oaxaca, cada nivel era por separado, y que el nivel de educación indígena, no tenía por qué estar ehh... ¿cómo se pudiera decir?...no tenía por qué... tener esa idea de tener una normal propia. [...] Los mismos formadores de docentes, a nivel nacional me decían “este nivel educativo es de formadores de docentes”. No quiero escudarme de ello, pero, desafortunadamente, me tenían en sus manos, es que “Formar docentes es de formadores de docentes” prácticamente me decían; “Ya no seas ignorante” Tu

eres del nivel de educación indígena. Ustedes solo manejan, Preescolar y Primaria; Educación Inicial, Preescolar y Primaria. "No puedes meterte en formadores de docentes", siempre me..."Que eres una ignorante, ubícate" Pero, pues yo decía, "No es que sea ignorante, sino que la normal la peleamos los de educación indígena (E4-XAR. 07/12/2017)

En esa misma dirección, el Mtro. Carlos asevera:

Quedamos así, en la cuestión de la gestión, pues. Este no estamos de acuerdo con eso por eso es que se cuestionó posteriormente por la misma base. Pues ¿qué pasó? ¿qué, no era una normal indígena desde adentro? Pues sí. Pero ya administrativamente que cosa dijo el IEEPO, hay una estructura normativa. Hay una estructura del IEEPO. Hay un Departamento específico de Formadores de Docentes. Esta escuela va a ser de formadores de docentes y entonces ahí va a estar adscrita. Entonces, por más que se trató ya no se pudo hacer más y ya no nos quedó de otra. Y luego la otra de asignar personal, eso ya fue otro caso. (E1-CMM. 22/05/2016)

En este proceso de negociación. Una vez más las autoridades educativas estatales impusieron sus condiciones y la ENBIO pasó a formar parte del Departamento de Formadores de Docentes. Esto también abrió la pauta para que las mismas autoridades del IEEPO ubicaran ahí a los tres primeros docentes de ese nivel educativo (Maestros: Adán, Bulmaro y Fidel). Pero además ya tenían bien delineada la estrategia al ubicar a estos actores en la planta inicial de docentes. Así vivió la problemática la maestra Xóchitl:

Y qué me dijeron, para que arranque, tienen que entrar los 3 peludos que sacaron del CEDES, Adán y los otros dos (Bulmaro y Fidel). Y yo decía, qué hago, qué hago. O sea, ya me están condicionando. Se ponían difícilísimos eh? Y yo solita, porque desafortunadamente los que entraron en la mesa de negociación no eran del nivel de educación indígena. No tenían el sentimiento. No tenían el interés. Entonces, muy a pesar, pues yo tenía que ir aceptando, y cuando salía yo, y me decían: Pero por qué. La regaste y les digo, No, es que más la hubiera regado si me hubieran cancelado y ya no me hubieran dado nada (E4-XAR. 07/12/2017)

Sobre este momento muy difícil y escabroso de la aceptación o no de los 3 docentes del nivel de formadores de docentes que ingresarían a la ENBIO. La Mtra. Xóchitl, en especial rememora a uno que fue conociendo en esta parte del proceso, de quien dice:

Ahora con el respeto que se merece el profe. Adán, ese si era de doble discurso. Por un lado cuando platicaba conmigo, hablaba bonito de educación indígena. Pero por otro lado, era todo al revés pues. De verdad que me costó mucho trabajo a mí. Porque pues yo no los conocía, yo no los conocía realmente [...] Por eso, por eso entraron los formadores de docentes. Y todavía se los hice ver. Lo que ustedes pretenden es a la larga, quitarnos la normal. Hablé con el que había quedado como director de educación indígena, que en paz descansa, el Profr. este... Maximino, pero ya no pudo, no pudo. Le arrancaron la normal de las manos. Sucedió lo que yo me temía. Porque fueron metiendo más y más; Y menos oportunidades para los de educación indígena. Bueno, tanta fue mi pena que yo mejor ya no volví a ir. Porque sentí que mi sueño finalmente fue pisoteado. (E4-XAR. 07/12/2017)

De los momentos gozosos de la autorización para el nacimiento de una nueva normal indígena diferente a las ya existentes; se trasciende a los momentos dolorosos ya

arrastrados con anterioridad, por la impotencia de cumplir el sueño de que la DEI tuviera su propia institución formadora de docentes. Estos dolores eran el principio de lo que seguía.

Nombramiento de los primeros directivos “de la Resistencia”.

Ya con los ánimos caldeados, por la adversa resolución para la Dirección y el nivel de Educación Indígena de la Sección 22, por la primera problemática, el nombramiento de los primeros directivos fue otro momento tenso como se ventiló. La estrategia de las autoridades era que los tres primeros académicos del nivel de formadores de docentes, serían los directivos, ya que, según ellos, por la inexperiencia e incapacidad del nivel de educación indígena, ninguno de los docentes de este nivel podría dirigir los destinos de la escuela. Esto provocó nuevamente un desencuentro bastante fuerte y un momento de tensión muy álgido. Que la Maestra Xóchitl recuerda de esta manera:

Yo les dije. Un momento, ya nos quitaron el derecho de que la normal pertenezca a Educación Indígena. Ya nos ganaron el primer round, y ahora nos quieren ganar el segundo, poniendo a sus directivos. Eso no lo vamos a permitir. Nosotros vamos a poner a los directivos, y si no, llamo a los maestros de mi nivel para solucionar esto. Ahí fue como se detuvieron un poco. Y como vi que desafortunadamente ya no tenía alternativa. Lo acepté, pero con la condición de que yo decidía por el director. Por eso decidí y dejé al maestro Carlos como director. Porque él era de mi equipo, era de educación indígena, y fue uno de los pioneros en la construcción del proyecto, el Mtro. Llaguno como subdirector académico, y en paz descansa, el Mtro. Artemio Martínez Vargas. Revisé muchos... pedí, solicité los perfiles desde luego, pero consideré que era la persona que podía en ese momento servir de equilibrio para que arrancáramos con nuestra normal. (E4-XAR. 07/12/2016)

Después de agrias discusiones y posiciones al respecto, la maestra Arcuri, logró que el IEEPO cediera el nombramiento de los primeros directivos a la DEI. Por lo cual nombró a los tres directivos: Director: Mtro. Carlos Méndez Martínez. Subdirector Académico: Mtro. Ignacio Llaguno Salvador. Subdirector Administrativo: Mtro. Artemio Martínez Vargas (D.E.P.)

Por la misma situación vivida, los directivos no fueron nombrados por la comunidad escolar, porque para entonces, no había alumnos ni administrativos. Solo había una administrativa que apoyaba al equipo del proyecto conformado por seis maestros indígenas. Sin embargo por las confrontaciones que se daban entre el nivel de educación indígena defendiendo el proyecto y la férrea determinación de las autoridades educativas del IEEPO de imponer a directivos externos desconocedores de la problemática, dio la pauta para denominar a este primer momento como el nombramiento de los Directivos de la Resistencia. Sobre esto, en un apartado posterior correspondiente a los nombramientos de los directivos en la vida de la escuela, se aborda con mayor amplitud esta aseveración.

Las primeras matrículas en la ENBIO.

Otra acción no menos escabrosa y complicada fue la captación y selección de los primeros estudiantes para cubrir las matrículas autorizadas por la Dirección General de Normatividad. De un total de 50 inscritos en la primera generación; de la región del istmo se matricularon 31: 21 zapotecos del istmo, 5 ikots (huaves), 3 ayuuk (mixes) baja, 1 chontal y 1 zoque. Los 29 restantes eran de las demás regiones del estado. En la segunda generación, se matricularon 25 estudiantes del istmo de un total de 59; 18 zapotecos, 6 ikots (huaves) y 1 chontal.

La matriculación fue muy desigual y asimétrica en las dos primeras generaciones, donde la mayoría de estudiantes provenían de la región mencionada, haciendo mayoría los zapotecos del istmo, apoyados por los demás pueblos de esa región (preciso que no todos los estudiantes de los demás pueblos apoyaron) lo cual repercutió fuertemente en las acciones tanto pedagógicas, como sociales y culturales, que posteriormente derivó en desavenencias, confrontaciones y conflictos entre los mismos estudiantes.

A esta situación se le atribuyen algunas causas como: que se inició en un semestre impar; que las convocatorias no tuvieron mucha difusión, que no había el interés de los demás pueblos indios de participar en estos procesos. Sin embargo la realidad muestra otras situaciones. La Dirección de Educación Indígena, tenía un cuadro de necesidades (una programación detallada) a cubrir en todas las regiones del estado. Se debía captar según las necesidades que requerían las jefaturas de zonas de supervisión, pero no fue así. Había un trasfondo que la Mtra. Xóchitl Arcuri Rivera devela de la siguiente manera:

Desafortunadamente han tenido la mala costumbre de que no les importa el daño que ocasionan y todo lo quieren resolver con la política. Y recuperan los formadores de docentes nuestra normal. Empiezan a darle entrada a los alumnos, sin considerar las diferentes regiones, sin considerar las diferentes lenguas. Y yo en mi opinión siento que pierden la esencia por la que fue fundada. Se tenía que hacer una revisión en Planeación Educativa, para que en función de las necesidades que presentaran cada una de las regiones de las diferentes lenguas indígenas, fuera como se recibieran a los jóvenes que estuvieran interesados para incorporarse a esa normal. Que se tenía que hacer una revisión minuciosa. Y que tenían que ingresar a esa escuela, el personal de las diferentes regiones, de las diferentes variantes para que nuestros niños, efectivamente fueran atendidos por maestros que dominaran la lengua indígena [...] Desafortunadamente, ahí pasa algo. Cuando se seleccionan a los jóvenes. Se deja caer el Istmo pero ¡Fumm! Como por mandato divino tienen que entrar ellos nada más. Y era una normal que tenía que cubrir las necesidades de todo el estado. Y que en función de las necesidades que había en cada una de las jefaturas, iban a ser la recepción de los estudiantes, de los prospectos, para que se pudiera conformar la planta de los estudiantes, porque ellos iban a regresar a cubrir esa necesidad que se estaba

haciendo con anticipación. Se echa a perder. Todo por la mala pues, todo a la fuerza. . (E4-XAR. 07/12/2016)

La situación se atribuye a una cuestión política que permea y se impone por sobre las cuestiones pedagógicas, según lo que se requiere en el campo de la educación indígena: Esto indudablemente impacta en los procesos educativos de los niños de las demás regiones, pero además otro impacto en el reajuste del personal docente, porque a la vuelta de un año, todos ya querían reubicarse en su región, generando otras situaciones problemáticas. La maestra Arcuri remata:

Me da un poco de pena decirlo. Siempre la región del Istmo ha acaparado todo. Los directores del IEEPO, del Istmo, y por ende, las oportunidades para los jóvenes istmeños. No estoy en contra de ellos, solo que la normal bilingüe intercultural fue creada para captar al personal de las diferentes regiones, y se perdió porque todo empezó a, a...empezaron a manejar a los jóvenes, a incitarlos, a obligar al Instituto, disfrazando de una u otra forma para obligar al Instituto, y que los metieran a estudiar [...] (E4-XAR. 07/12/2016)

Desde los momentos mismos, gozosos, dolorosos de dar a luz a la nueva escuela, ya se empezaron a vivir situaciones bastante complejas, que marcarían los destinos de la misma. Desde la adscripción de la escuela, pasando por la inserción de los formadores de docentes a la planta de académicos y la captación de los primeros alumnos, eran momentos de preocupación y señales de que había que transitar con mucha cautela y sin perder la orientación para bien del proyecto: La maestra concluye con una reflexión sobre las experiencias vividas en esta antesala del inicio de la ENBIO como sigue:

Yo siento que fue político, fue político. Habían muchos formadores de docentes desubicados. El movimiento democrático magisterial pedía la salida de varios que estaban en el CEDES 22 (Centro de Estudios y Desarrollo de la Sección 22) donde se supone que estaban elaborando proyectos y demás pero, pues, como no entregaban los resultados esperados por el movimiento, pues esos maestros quedaban prácticamente desubicados. Y qué mejor lugar para ubicarlos, nuestra normal. Qué lástima, porque llegaron a contaminarla [...]

Estaba consciente de que se tenía que seguir dando la batalla. Estaba consciente de que, pues nuestros mismos compañeros del nivel dieran la batalla al interior. Ya no tuve la oportunidad de acercarme a ellos. Mi comisión terminó. Me regresé al aula, como era la costumbre en el movimiento democrático magisterial. Y ya no continué porque pues, mi perfil, no era formadora de docentes. Bueno. Me regresé a casa

EL corazón de nuestra normal me hicieron partirlo en dos. La mitad para educación indígena, la mitad para Formadores de docentes. No puedo decir nombres. No me atrevo a, a decirlo porque no estoy segura. Yo ya no regresé para revisar, para ver, para investigar. Pero siento que faltó carácter para la Dirección de Educación Indígena, y faltó carácter para el nivel de educación indígena, porque fueron ellos los que entregaron finalmente. Los que dieron lugar a que creciera la otra parte y no que se limitara. O a lo mejor yo fui la del error, que no debí haber dejado desde un principio que los formadores de docentes de Oaxaca incidieran en nuestra normal. (E4-XAR. 07/12/2016)

Todo proceso conlleva riesgos, y este no era la excepción. Sobre ello, lo que se requería era encontrar las soluciones menos costosas para no desvirtuar el proyecto, y eso es lo que los protagonistas realizaban al tomar las decisiones en estos espacios de experiencia.

4.1.2 Conformación y consolidación de la planta docente.

Consolidar la planta académica no fue trabajo sencillo, pues se trataba de buscar a los docentes idóneos que cubrieran las expectativas del tipo de formación que se quería impulsar en la escuela, además de cubrir las necesidades, lo más posible, con docentes indígenas comprometidos con esta visión y con el proyecto; hablantes de las diversas lenguas indígenas que ahí se concentraban. Al respecto el Mtro. Ignacio Llaguno afirma:

*La otra tarea que nosotros nos propusimos es que, teníamos que trabajar, sacar adelante y pensar en qué maestros se tenían que incorporar a **la planta de docentes**. Porque debo decir que los que empezamos; los primeros 12 docentes, indígenas y no indígenas, pues no iba a ser suficiente para todos los demás semestres. Y de esa manera empezamos a acudir con el Departamento de Educación Indígena, que ya era Dirección de Educación Indígena, para que nos comisionaran a maestros con un perfil en donde pudieran ellos incorporarse a esta tarea docente. De entrada si tuvimos eco. Nosotros tuvimos que traernos a los maestros un poco forzado, porque también el conflicto es que dicen: “si te doy a la gente”, pero no nos decían cuándo. Y así la planta de docentes se fue incorporando poco a poco.(E, 1 CMM: 22/05/16)*

Algunos de los problemas a solventar en la Dirección de Educación Indígena eran; primero, ubicar y liberar a los docentes con el perfil profesional deseado de sus centros de trabajo. Segundo, reponer con nuevo personal las vacantes dejadas por estos docentes, lo cual era muy difícil porque las autoridades del IEEPO no autorizaban el techo financiero para nuevas contrataciones. Tercero, en caso de que los docentes aceptaran participar en esta nueva aventura, surgía el problema de su estancia en la escuela, ya que solo llegaban comisionados, con sus claves presupuestales, sin ningún apoyo adicional, y los gastos que erogaban al estar lejos de su entorno los hacía analizar la situación y pensarlo dos veces.

Aunado a esto, el Departamento de Formadores de Docentes siempre ha obstaculizado y discriminado a la ENBIO, desde antes de su creación, por lo que era muy difícil obtener de éste alguna remuneración adicional, y menos, absorberlos, como personal adscrito del nivel, otorgándoles una plaza, por lo que había una indefinición laboral.

A pesar de lo anterior, se logró captar a docentes comprometidos con el proyecto original que tanto trabajo había costado hacer realidad. Y es así que la planta académica inicial se conformó de 12 docentes y 2 administrativas. De los cuales; 6 docentes y 2 administrativas

provenían de la Dirección de Educación Indígena del IEEPO y eran quienes formaron el equipo del proyecto de creación, entre otros que se fueron desligando del mismo.

El Primer bloque de docentes (quienes participaron en la creación del proyecto) (1997-1999) lo conformaron. Carlos Méndez Martínez, cuicateco; coordinador general del proyecto desde el inicio de este, ratificado por las bases magisteriales del nivel de educación indígena de la Sección 22 del SNTE, egresado de la UPN-Ajusco; Mtro. Ignacio Llaguno Salvador, zapoteco de la sierra norte, egresado de la UPN-Ajusco; Mtro. Artemio Martínez Vargas, zapoteco de la sierra norte, egresado de la UPN-Ajusco; Mtro. René Molina Cruz zapoteco de la sierra norte y Dr. Artemio Tejeda Molina (Q.D.E.P.) mazateco de la parte baja, Cristina Hernández Lorenzo, zapoteca de la sierra norte, egresada de la UPN-Ajusco; Las administrativas proporcionadas eran: Rabindranath Hidalgo hablante de la lengua mazateca, variante baja. y Dolores, con estudios de Bachillerato, hablante del español, originaria de Puebla, Pue. Todos ellos provenientes de la Dirección de Educación Indígena del IEEPO.

Así mismo, en el proceso de reconstrucción del proyecto, por conducto del Maestro Ignacio Llaguno Salvador se invitó a la Mtra. María Isabel Nivón, hablante del español para que coadyuvara a afianzar el mismo. Formó parte del primer bloque de docentes de la ENBIO. A finales de la consolidación del proyecto, se invitó al Mtro. Carlos Cruz Ríos, hablante del español para colaborar, quien lo hizo estrechamente apoyando en su culminación. Y formó parte del primer bloque de docentes por unos meses.

Segundo Bloque. Al inicio de las actividades de la ENBIO el 14 de febrero de 2000; del nivel de Formadores de Docentes (“Normales”) llegaron 3 académicos, producto de una negociación entre las autoridades del IEEPO y la Comisión Mixta; Secretaría de Trabajos y Conflictos del nivel de Educación Indígena de la Sección 22 del SNTE y la Dirección de Educación Indígena del IEEPO. Los docentes de “Normales” eran: Mtro. Bulmaro Vásquez Romero, de la región de los Valles Centrales, hablante del español; Mtro. Adán Jiménez Aquino, zapoteco del istmo y Profr. Fidel Pineda Cabrera, zapoteco del istmo.

De igual forma, los nuevos directivos invitaron al Profr. Galdino Marcial Pérez (D.E.P.) zapoteco de la Sierra Norte, a colaborar con la escuela como Profr. de educación física. Dicho maestro fue de educación indígena, posteriormente, estuvo comisionado en el nivel de secundarias generales, de donde se incorporó como personal de la nueva escuela.

Tercer Bloque: Para agosto del mismo año 2000, se incorporaron a la ENBIO, los maestros: Alejandro Luis Gómez, zapoteco de valles centrales, egresado de la UPN-Ajusco; Ma. Beatriz Hernández Sampedro, chocholteca, egresada de la UPN-Ajusco; Roberto Padilla Pérez, zapoteco de valles centrales, egresado de la UPN-Ajusco. Adelfo Santiago Ramírez, zapoteco de la sierra norte, egresado de la UPN-Ajusco. Todos de Educación Indígena. Juan Carlos Reyes Gómez, ayuuk, (mixe) Media, quien, por su gran trayectoria y experiencia sobre los pueblos originarios, fue invitado a colaborar con la escuela.

Cuarto bloque (septiembre del 2001).- A partir de aquí la dinámica de ingreso cambió, ya que los docentes que deseaban ingresar al plantel debían ajustarse a una convocatoria que emitía la Comisión Dictaminadora Local (CAD) según las asignaturas o materias (ya no digo campos de formación) a impartir. Este es uno de los primeros elementos que empezaron a implementarse desde la lógica existente en las demás escuelas normales del estado y basados en los criterios establecidos por la normatividad que rige a dichas escuelas.

Por un lado, argumentando que el proceso de ingreso a la escuela debía ser democrático, se empezaron a poner estos filtros. Por el otro, esto garantizaba, que quienes ingresaran fueran docentes con el perfil deseable que se requería para este tipo de formación

Se generalizaron 4 vías de ingreso a la ENBIO a) Por convocatoria, a través de la CAD local; los requisitos y proceso para esta vía eran: **ser indígenas y hablar una lengua originaria**; contar con plaza base o interino ilimitado; **Tener una experiencia mínima de 10 años de servicio en el nivel de Educación Indígena**; tener título de licenciatura y/o maestría en disciplinas afines al mapa curricular de la licenciatura en educación indígena o en su caso en educación primaria 1997; presentar su solicitud de ingreso a la ENBIO, presentar el currículum vitae, elaborar y presentar un proyecto sobre lo que se quiere desarrollar respecto a la formación docente Intercultural, sostener una entrevista con los miembros de la CAD local. Posteriormente la comisión elabora un dictamen y les hace saber a los interesados si fueron aceptados o rechazados, según lo presentado. b) Vía directa; en casos donde no asisten interesados a la convocatoria para cubrir ciertas especialidades, los directivos y la CAD buscan el personal idóneo que cubra estos espacios como: educ. artística, educ. física, computación y otros; c) Por cambio de personal de centro de trabajo de otras normales del estado, a esta institución; d) Por adjudicación de plaza de un familiar, ya jubilado o fallecido.

Referente al inciso c), los directivos tuvieron muchas dificultades y se vieron entre la espada y la pared con las autoridades del nivel de formadores de docentes y el IEEPO, y con el nivel de educación indígena, porque si bien, por un lado solicitaban al IEEPO, personal con el perfil propio y con experiencia en educación indígena para atender la particularidad de la ENBIO. El IEEPO les obstaculizaba estas solicitudes, y en su lugar enviaban a personal desubicado del nivel de formadores de docentes, que eran rechazados por los directivos. Y cuando estos volvían a petitionar personal con el perfil idóneo, las autoridades les contestaban que la escuela no necesitaba personal, porque a quienes habían enviado fueron rechazados por los directivos de la Escuela.

Hubo momentos complicados como el que se vivió en el año 2002, donde los primeros directivos, una vez más, solicitaron personal del nivel de educación indígena, y en su lugar el IEEPO envió a dos docentes del nivel de formadores de docentes. Como estrategia los directivos los citaron para el día siguiente. Enseguida convocaron a una reunión con el personal docente, para explicar la problemática y plantear la aceptación o no, de dicho matrimonio. Por desconocimiento de la situación casi no se aportaron mayores argumentos. Pero el Mtro. Artemio Tejeda Molina (D.E.P.), preguntó los nombres de quienes se trataba, y al conocerlos dijo:

Quando estábamos peleando porque se autorizara la ENBIO, fuimos a solicitar a la Sección 22 que nos apoyara, y al contrario todos los de los otros niveles se opusieron, nos regañaron por pedir una escuela propia de educación indígena. Pero quien más se opuso, nos denostó y hasta nos gritó, fue ese Palomé (Apellido del docente) del nivel de formadores de docentes. Ahora los de ese nivel vienen aquí a decir que quieren trabajar en esta escuela. Con que cara vienen a pedir trabajar aquí cuando su nivel nos ofendió. Para mi eso es una burla. (Cuaderno de notas. FRMM.2002).

Por unanimidad, los docentes indígenas rechazaron la aceptación de los dos docentes mencionados. Se recomendó cuidar este aspecto y cerrar filas ante los embates de los ajenos al proyecto que solo van con intereses personales y de comodidad. Sobre esta situación el Mtro. Ignacio Llaguno recuerda:

El Mtro. Palomé era el Secretario de Trabajos y Conflictos del nivel de Formadores de Docentes, y siempre se opuso enérgicamente a la creación de la ENBIO, tanto que algunas veces discutió fuertemente con la Mtra Xochilt del nivel de educación indígena por eso. Palomé era de la UPN. Él nunca quiso venir a trabajar en la ENBIO. Pero su suplente que si era de Normales, no se oponía a la creación de la escuela, siempre fue discreto y reservado sobre este tema. El suplente y su esposa son los que vinieron a la ENBIO. Cuando se les hizo la entrevista, sobre su proyecto de trabajo con respecto a la escuela. Su esposa fue la que se mostró muy renuente con la forma de trabajo aquí. No coincidía, no comulgaba con el proyecto de la ENBIO, le tenía tirria a todo lo que olera a indígena, por lo que más bien ella arrastró, a su esposo, porque cuando ella dijo que no era lo que buscaban, que fue un camino equivocado, su esposo también dijo: bueno yo me

voy con mi esposa, porque no es lo que nos dijeron en el Departamento. Y se fueron en términos cordiales. Fueron los primeros docentes del nivel de Formadores que vinieron. (E2-ILLS. 13/07/2016)

Con estas acciones, tanto el nivel de formadores de docentes, como la Coordinación General de Educación Básica y Normal, y el mismo IEEPO demostraban que en lo mínimo les importaba el proceso formativo intercultural de los estudiantes y el destino de la ENBIO, solo la tenían como un espacio para solucionar problemas de desubicación de los docentes de las escuelas normales.

Regresando al tema. Las convocatorias se empezaron a emitir cada período escolar. Solo se publicaron del 2001 hasta el 2007, cuando las autoridades educativas las cancelaron, entre otras razones, porque el IEEPO ya no absorbería el techo financiero que generaban las nuevas plazas para maestros.

En este cuarto bloque participaron y fueron aceptados los académicos: Fulgencio Agustín García, chinanteco (egresado de la UPN) Enrique Francisco Antonio, ayuuk (mixe), baja, egresado de la UPN-Ajusco; José Ángel Gómez Antonio, zapoteco istmo, y Floriberto Gutiérrez García, mixteco, egresado de la UPN-Ajusco. Como no se presentó nadie que cubriera la especialidad de Educación Artística, los directivos contactaron con la Mtra. Patricia Estrada Martínez para cubrir esta necesidad.

En el quinto bloque (febrero del 2002) ingresaron: Los Profesores Víctor García Domínguez, (D.E.P.) hablante del castellano, de Castilla, España; de quien, por su participación en este proceso y las implicaciones que detonó, se aborda en un apartado, propio. Silvano Merino García (D.E.P) Chatino, egresado de la UPN-Ajusco y Félix Raymundo Martínez Marroquín, mixteco, egresado de la UPN-Ajusco.

En el sexto bloque (agosto del 2002) se incorporaron los académicos: Veremunda Guadalupe Sánchez, ayuuk, egresada de la UPN-Ajusco. Olegario Pérez Cayetano, ayuuk Ignacio Rayón Castillo, mixteco, egresado de la UPN-Ajusco. Wilfrido López López, Gabriel Gallardo Zárate. María Soledad Saucedo Matus (quien llegó del Departamento de Formadores de Docentes por cambio de Centro de Trabajo, y también participó en la entrevista de la CAD local) y la Mtra. María Antonieta Chiñas, quien, por problemas interinstitucionales entre los Departamentos de Formadores de Docentes y de su nivel, pronto regresó al nivel de donde provenía, que era de educación especial.

Haciendo un breve corte, hasta junio de 2003, ya se contaba con 30 docentes, mas una que renunció, uno que cambió de Centro de Trabajo por basificarse, y uno que falleció. Los

30 existentes pertenecían a los grupos lingüísticos como sigue: 5 zapotecos de la sierra norte; 5 ayuuk (mixes); 3 zapotecos de valles centrales, 3 zapotecos del istmo; 3 Ñuu Savi (mixtecos); 2 chinantecos; 1 cuicateco; 1 chatino, 1 mazateco, 5 hablantes del español y 1 hablante de Castellano, de Madrid, España.

Aquí, un dato por demás relevante, es que de los 30 docentes de la ENBIO hasta este momento, 15 tenían una formación especializada en educación indígena, todos provenientes de la Universidad Pedagógica Nacional, 14 de ellos estudiaron en la UPN-Ajusco, y 1 en la UPN- Unidad 201, Oaxaca, en la subsede de Tuxtepec, Oax. Estos 15 docentes representan el 50 % del total de docentes.

En el séptimo bloque (abril-agosto de 2003) se integraron los maestros:, Eleazar García Ortega, zapoteco de valles centrales. Esteban García Luis, mixteco, Hugo Pacheco Sánchez, zapoteco de la sierra sur, egresado de la UPN. Vicente Zepeda Cortés, mazateco; Annel Salomé Guzmán Cruz; Luis García (dicho docente, posteriormente regresó a su nivel educativo y centro de trabajo que era el Plan Piloto de Educación Indígena, por no convenir a sus intereses) y Marco Antonio Rito (Comisionado por la Coordinación General de Educación Básica y Normal, quien también, después de pocos años, regresó a su nivel educativo),

En el octavo bloque (abril-septiembre de 2004) entraron los docentes: Gonzalo Edmundo Méndez Hernández, zapoteco de la sierra norte (quién, después de bastante tiempo, recuperó su plaza) Joel Hernández Sangermán, ikoot (huave), del cual se detectaron documentos falsificados de su formación académica; mismo que renunció en el año 2016 antes de que lo demandaran penalmente y el Mtro. Pablo (coyotus hambrientus), triki; docente que fue influenciado e involucrado por una administrativa en un problema político-laboral-estudiantil de la escuela, como consecuencia del cual, fue removido de la misma, junto con la administrativa y otra más, a otro centro de trabajo.

En el noveno bloque (junio-septiembre de 2005) se incorporaron: Juana Bautista Santaella, ayuuk (mixe) egresada de la UPN-Ajusco (por adjudicación de plaza de su difunto esposo). Eva Martínez Vásquez (ingresó por vía directa) y Hugo Alan por cambio de centro de trabajo.

En el décimo bloque: (abril-junio de 2007) ingresaron: Ulises Gómez Gómez quien, posteriormente solicitó su cambio a otro Centro de Trabajo, debido a problemas de aceptación con los estudiantes) y Juventino Toledo Damián, zapoteco del istmo (quien tres

años antes había participado en el proceso de selección por convocatoria, sin que resultara seleccionado por no cubrir con el requisito de tener un perfil profesional afín a la carrera de Educación Indígena Bilingüe e Intercultural. Lo cual lo motivó a cursar la Maestría en Lenguas Indoamericanas, y así incorporarse a este plantel educativo.

Un segundo paréntesis temporal arroja que en 2005, el número de mentores aumentó a 34. Para 2006 se incrementó a 36. De entre 2007 a 2009 bajó a 35 académicos; 29 de base, 3 comisionados y 3 por honorarios. Hasta llegar a la actualidad que se siguen manteniendo 36 docentes, considerando los vaivenes de movilidad de cambios y otros movimientos propios del proceso.

Hasta el décimo bloque se hace un corte del ingreso de los docentes, considerando que es hasta este momento en que dejan de emitirse las convocatorias. Sin embargo los movimientos, seguirían como se ilustra en los siguientes tres bloques desglosados en el Anexo No 8, construido a partir de las informaciones proporcionadas por el Área de Recursos Humanos de la ENBIO.

En un breve análisis sobre la consolidación de la planta docente: Los resultados arrojan que hasta la fecha la planta de docentes se conforma de 36 docentes provenientes de diversas líneas formativas docentes, diversos espacios laborales, y diversos intereses personales laborales y profesionales. Así se tiene, que desde la creación de la ENBIO se marcaron claramente dos líneas orientadoras formativas y laborales que fueron: 1) Los docentes que siguen la esencia y orientación de la Educación Indígena bilingüe Intercultural y lo que querían era romper la estructura oficialista, normalista tradicional ya establecida. 2) los docentes de la orientación de la educación normalista. Los tres primeros maestros “normalistas” abrazaban la orientación de la educación indígena bilingüe Intercultural, e incluso quien fue director en su momento (El Mtro. Bulmaro Vásquez Romero) realizó muy contundentes acciones a favor de la educación indígena, la recuperación de saberes comunitarios, la implementación del “Tequio pedagógico” e impulsaba el trabajo colectivo, pero, también, impulsaban las formas organizativas que se desarrollan en las demás escuelas normales del estado.

En un primer momento; El primer grupo lo conformaron. a) Los docentes históricos que tenían más de 20 años de servicio, que nacieron y se desarrollaron en el nivel de educación indígena. y tienen un alto perfil afín a este campo, entre quienes estaba el equipo creador de la ENBIO, b) Maestros que ingresaron y se desarrollaron en el nivel de educación

indígena, con una antigüedad igual o mayor a 10 años y además se formaron en la Universidad Pedagógica Nacional, que para 2005 ya sumaban 18 egresados de la UPN, 16 de los cuales lo hicieron en la UPN-Unidad Ajusco, México; 1 en la UPN-Unidad 201 en Oaxaca, y 1 en la UPN, subsede Tuxtepec, Oax. y c) maestros que ingresaron a la ENBIO sin ser de educación indígena (entre quienes hay normalistas) pero muy comprometidos y participativos con la orientación de la escuela.

En el segundo grupo, estaban solo los 3 primeros docentes normalistas y algunos docentes no indígenas que seguían esa línea, pero que asesoraron a los estudiantes que se integraron a la CENEO, lo cual le daba fuerza a esta línea.

Después de la segunda crisis más fuerte del 2009, vivida entre docentes, administrativos y estudiantes, de la ENBIO, momentáneamente se tranquilizó la problemática. Pero muy pronto surgieron nuevas circunstancias y un nuevo rejuego de fuerzas, propiciadas por el director en turno que fue el Mtro. José Ángel Gómez Antonio (Todo esto ya descrito en un apartado posterior, referente a los nombramientos de los directivos),

Al llegar José Ángel a la dirección, conformó un nuevo grupo de docentes y administrativos de nuevo ingreso, y muchos por honorarios, que desconocen completamente de los orígenes, esencia y orientación de la ENBIO. A algunos, sus más fieles seguidores, les asignó doble nivel de promoción en el escalafón de sueldos, a los de nuevo ingreso los mantuvo con plazas por honorarios, con la promesa de basificarlos, y a una administrativa que cambió de clave presupuestal a docente.

Es aquí donde se fractura el bloque de los docentes de educación indígena formados en la Universidad Pedagógica Nacional. Ya que el subdirector de la escuela en ese entonces, junto con su esposa, y otra docente ayuuk, todos egresados de la UPN- Ajusco, seguidores del director (Mtro. José Ángel) se incorporaron con su equipo. Anunciándose ser los “democráticos” y de la “resistencia”

El otro bloque se conformó en un solo frente por estudiantes, todos los docentes y administrativos, que iniciaron con el proyecto de la escuela, los iniciadores de la vida de la ENBIO. Indígenas y no indígenas, muy comprometidos con el proyecto original, la mayoría, con más de 15 años de servicio, tanto en educación indígena como en otros niveles. En este grupo se encuentran, tanto maestros egresados de otras instituciones, como los docentes egresados de la Universidad Pedagógica Nacional, en particular, de la UPN, Unidad Ajusco, que hasta la fecha siguen defendiendo conscientemente los ideales, la

esencia y la orientación de la ENBIO. Entre quienes defendieron, pero ya no se encuentran son: Mtros. Artemio Mtz. Vargas (D.E.P) (UPN-Ajusco), Silvano Merino García (D.E.P) (UPN-Ajusco) Fulgencio Agustín García (jubilado), Félix R. Mtz. Marroquín (Jubilado): Quienes siguen en activo son: Carlos Méndez Mtz., Ignacio Llaguno Salvador, Cristina Lorenzo Hernández, Alejandro Luis Gómez, Ma. Beatriz Hdez. Sampedro, Roberto Padilla Pérez, Adelfo Santiago Ramírez, Enrique Francisco Antonio, Floriberto Gutiérrez García. Todos egresados de la UPN-Unidad Ajusco. Y Hugo Pacheco Sánchez, egresado de la UPN-Unidad 201, en Oaxaca, Oax.

Los cinco principales elementos a resaltar son que: Todos son originarios de pueblos indígenas que han vivido y siguen viviendo la comunalidad. Todos provienen de la Dirección de Educación Indígena. Todos excepto una, hablan una lengua indígena. Todos tienen la misma orientación y base formativa (Educación indígena). Todos conscientemente, están comprometidos con el proyecto original de la ENBIO y con el trabajo colectivo.

Mientras que en el grupo antagónico, la gran mayoría desconoce y se desinteresa por el proyecto. Sobre esto, la Mtra. Veremunda Guadalupe, en su tesis de maestría, afirma:

Se va configurando cada vez con mayor claridad la presencia de dos grupos antagónicos entre docentes y trabajadores administrativos. Por un lado los docentes que iniciaron en la ENBIO incluidos los de origen normalista y por el otro los docentes y trabajadores más jóvenes con propuestas alternativas tanto en lo académico y político sindical cuestión que va generando y agudizando el conflicto interno en esta trama de relaciones, (Guadalupe. 2015. P. 87)

Al respecto, los resultados de la investigación arrojan que los docentes del grupo de los Maestros Rayón y Veremunda, no participan en los eventos académicos, como foros, talleres, ponencias, encuentros académicos, reuniones de los pueblos lingüísticos, etc. En lo social, no se les ve en los tequios, encuentros, reuniones, intercambios, ensayos, construcción de representaciones sociales de sus pueblos originarios, etc. Respecto a lo cultural. No participan en los eventos de aniversario, en las calendas, en los bailes, y en todas esas manifestaciones de visibilizar la cultura. Lo que siempre se observó es que cuando se realizan todas las actividades mencionadas, se aíslan, se reúnen en un espacio donde se encierran, y dando la hora de salida todos se retiran como si fueran personas ajenas a la ENBIO. En ningún momento se vislumbraron propuestas de investigación, de acción o de trabajo ni individual, ni colectiva, para beneficio de la escuela. De todo esto, solo se vislumbró una docente que representó la excepción, porque ella si es protagonista en los procesos educativos ya que ha participado en los diversos, foros, talleres, eventos

académicos, reuniones académicas y otros. Y una docente más que participaba como asistente a algunos eventos, pero sin tener un mayor papel protagónico.

4.1.2.1 Perfil deseable de los profesores.

Un elemento que se considera fundamental en la formación de los nuevos indígenas docentes interculturales bilingües son los formadores de esos nuevos indígenas docentes, ya que si se plantea una formación diferenciada, los formadores deben reunir ciertas características que cubran los requerimientos del tipo de formación con miras a responder a las necesidades y requerimientos educativos de los pueblos originarios. Es así que la idea original para la ENBIO se centró en que fueran docentes con las siguientes cualidades:

- Ser indígenas y hablar una lengua originaria, además del español
- Pertenecer al nivel de Educación Indígena en el estado, con una experiencia mínima de 10 años de servicio
- Tener conocimiento de la problemática educativa de los pueblos originarios.
- Contar con perfil mínimo de Licenciatura y/o Posgrados, en diferentes campos del conocimiento en Educación Indígena y en Educación Básica.
- estar comprometidos con la educación indígena, bilingüe e Intercultural

Con estas características, en sus inicios, la Escuela Normal captó a docentes de Educación Indígena, Ya que se pretendía que esta institución fuera parte de la estructura de la Dirección de Educación Indígena (DEI) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). Los profesores debían provenir de las diferentes regiones del Estado.

Al inicio, la mayoría eran hablantes de las diversas lenguas indígenas que se hablan en el Estado de Oaxaca. Excepto 3 docentes que ingresaron desde el momento mismo de la creación de la Escuela, producto de una negociación, y que toda su trayectoria profesional y laboral la desempeñaron; primero en el nivel de Educación Primaria General, también conocida como “primaria formal” y posteriormente, en el nivel de formadores de docentes, por lo que traían consigo toda la gama de experiencias de ese nivel, lo cual permeó e incidió posteriormente en las prácticas educativas y docentes, de los estudiantes.

De los 3 formadores de Normales que iniciaron, 2, si son indígenas y hablan una lengua indígena. Esta dinámica se mantuvo durante los primeros años.

También en este equipo de docentes, participaron dos académicos más, hablantes del español que colaboraron activamente al final de la consolidación del proyecto; una renunció

a la ENBIO porque las autoridades educativas del IEEPO no le garantizaron su seguridad laboral con una clave presupuestal, solo la contrataban por honorarios. El otro docente, después de mucha insistencia y persistencia, logró que le asignaran una clave presupuestal con la condición de que se reubicara en otra Escuela Normal, fue así como dejó la ENBIO.

El Mtro. Relata su experiencia:

Casi diario daba yo mis vueltas al Departamento de Formadores de Docentes y al nivel de Formadores de Docentes de la Sección 22 y siempre me decían que no había nada. Se acercaban los cambios del seccional. Yo ya estaba desesperado e insistía en mi objetivo con los conocidos que tenía en esos espacios. Hasta que en una de esas. Que hablo con el compañero Celvis y me dijo: "voy a incluir tu caso en la reunión y a huev... tiene que salir, pero no te vayas a abrir y vas a donde te manden" Yo le dije que sí. Y fue así como conseguí la plaza y me mandaron a Cacahuatpec. (C. CCR. 10/02/2017)

Posteriormente y por cuestiones políticas muy fuertes, fueron ingresando formadores que ya no reunían las características iniciales para garantizar la orientación original del proyecto. Actualmente laboran e interactúan 23 indígenas y no indígenas, en situaciones muy complejas y conflictivas. El maestro Alejandro Luis Gómez refiere sobre ello:

Aquí lo que queremos es consolidar esta parte para que los elementos culturales, la cosmovisión de nuestros pueblos, nuestras lenguas, nuestras culturas no desaparezcan. Esa es la intención o el propósito principal de la creación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Entonces yo creo que eso es lo que está sucediendo. Ese es el panorama actual. Hay ese conflicto entre nosotros. Unos que no tienen el perfil, incluso no tienen el perfil para estar como docente. Y nosotros, la mayoría de nosotros somos egresados de la Universidad Pedagógica Nacional- Ajusco, en la licenciatura en Educación Indígena. La mayoría del personal, digamos, de los veteranos ya; o los iniciadores de este proyecto. Otros que son contadores, son arquitectos, son, pues que no tienen que ver nada con la formación que se está dando aquí en la escuela, es decir, el enfoque de la normal bilingüe. (E10C-ALG. 18/10/2017)

Se concluye este apartado con un dato por demás irónico. Uno de los actores que más luchó e impulsó la creación de la ENBIO, el Profr. Andrés Hernández Cortés, al cabo de unos años, después de cumplir su comisión de Jefe de Departamento de Educación Indígena del IEEPO, trató de incorporarse a los trabajos y vida de la escuela, y le fue negada esa posibilidad por parte de las autoridades educativas del nivel de Formadores de Docentes, argumentando que no tenía el perfil profesional para laborar en la misma. Disposición que los directivos en turno acataron sin mayor defensa de la causa y del proyecto. Esto fue en el año de 2007.

4.1.2.2 Primer comisión dictaminadora local (CAD-ENBIO)

Su función era, diseñar, elaborar y publicar las convocatorias, previa autorización del IEEPO, del número de plazas y especialidades de acuerdo a las necesidades requeridas

por la institución, para los aspirantes a ingresar como docentes formadores en la escuela. Recibir y revisar la documentación presentada por los aspirantes a ingresar a laborar en la ENBIO; Cerciorarse y cuidar que los aspirantes cumplan con el perfil del tipo de formación pertinente que se requería según la orientación de la escuela. Diseñar y aplicar las guías de entrevista a los aspirantes. Entregar los resultados y los puntajes a la Dirección de la escuela, así como los nombres de quienes resultaron seleccionados.

Es oportuno mencionar que los primeros directivos, cuidaron mucho este rubro, de que la CAD local captara y seleccionara a docentes idóneos según la orientación de la ENBIO. Por lo que siempre cuidaron que ingresara personal de educación indígena, que hablara una lengua originaria. Así lo refiere el Mtro. Llaguno:

Nosotros cuidamos mucho que llegaran a esta escuela maestros con el perfil del tipo de formación propia atender las necesidades de los niños de nuestros pueblos nativos. Por lo que siempre pedimos maestros de educación indígena, que fueran de un pueblo originario y que hablaran una lengua indígena, además, que tuvieran 10 años en el servicio en el nivel de educación indígena. Tanto que cuando llegaron los primeros maestros de normales, les dijimos de la orientación de la ENBIO y no aceptaron trabajar así, por lo que no se quedaron. Pero quien abrió la entrada de maestros no indígenas a la escuela, fue el Mtro. Adán cuando fue subdirector académico. Ahí es cuando empezaron a entrar maestros no hablantes de lenguas indígenas, y se relajó todo. (E2-ILLS. 13/07/2016)

Estas mismas funciones realizan para los docentes que ya laboran en la escuela y que se inscriben para ascensos de una clave presupuestal, a la siguiente inmediata superior. No se estipulaba en el reglamento, y por ningún motivo se admitía el ascenso a dos niveles, en una misma acción, porque había que colectivizar las claves presupuestales. Siguiendo la normatividad, la primer comisión dictaminadora local, se integró como sigue: Presidente; El Director de la Escuela. Mtro. Carlos Méndez Martínez, Vicepresidente, el subdirector: Mtro. Ignacio Llaguno Salvador. Secretario: Mtro. Bulmaro Vásquez Romero; 1er Vocal. Mtro. Artemio Tejeda Molina; 2o vocal: Mtra. Cristina Lorenzo Hernández. (los tres últimos nombrados en asamblea de académicos.

4.1.3 Proyecto de conversión de ENBIO a universidad intercultural. Un sueño fugaz.

Corría el año 2006, entre los meses de marzo-abril, se hizo circular en la escuela, un proyecto titulado: **Proyecto: Decreto de creación de la Universidad Intercultural de Oaxaca**, el cual constaba de 37 artículos y 6 transitorios para su análisis, y en su caso aprobación. Era un proyecto enviado por las autoridades estatales, donde se plateaba la conversión de la ENBIO a una **universidad intercultural** que abarcaba los niveles de

licenciatura, maestría y doctorado. Sus principales objetivos se concentraban en el artículo 4 que a la letra dice:

ARTÍCULO 4. La universidad Intercultural de Oaxaca es una institución oficial de Educación Superior, que tiene como objetivos:

- I. Formar en la unidad en la diversidad, profesionales orientados a la investigación, estudio, rescate, preservación, desarrollo y difusión de las lenguas y culturas de Oaxaca y de México, docencia intercultural; Despertando en los estudiantes la tolerancia y el respeto a la y en la Diversidad Cultural, con mentalidad y espíritu de solidaridad y corresponsabilidad social.
- II. Preparar personal altamente calificado, preferentemente hablantes de algunas lenguas indígenas para el campo de la docencia, la lingüística, la antropología. La arqueología, la etnohistoria y otras ciencias afines para que sean ellos los protagonistas del desarrollo de sus propias culturas, con una proyección universal, lo particular inserte en la globalidad.

ARTÍCULO 5. La universidad Intercultural de Oaxaca es una institución oficial de Educación Superior, que tiene como fines los siguientes:

- III. Realizar investigaciones científicas, educativo-pedagógicas, humanistas, lingüísticas, antropológicas, arqueológicas, de medicina tradicional, ecológicas, de derecho tradicional y tecnológico, adecuadas, principalmente a partir de los pueblos originarios y a los problemas del Estado y del País y sean sistematizados los conocimientos alternos, producto de un esfuerzo de construcción milenarias. (Proyecto: Decreto de Creación de la Universidad Cultural de Oaxaca. S/F)

Algunos párrafos plasmados en el documento son ambiguos, pero eran susceptibles de análisis, debate y conjugación entre las partes que participarían en el proceso de decreto. Los docentes de la ENBIO solo se reunieron una vez, que fue cuando se les repartió el documento para su análisis, y ya no hubo una segunda reunión para tomar la decisión de aceptar o rechazar la propuesta.

En esos tiempos los estudiantes recién se incorporaron a la CENEO, por lo tanto estaban muy influenciados por esa organización. Además los directivos provenían del Departamento de Normales. Cuando el documento se repartió, rápidamente, se corrió la idea a los estudiantes, que al convertirse la ENBIO en una universidad, se perdería la relación de la escuela con el IEEPO y por lo tanto ya no tendrían las plazas automáticas que se les otorgaba, una vez que egresaban de la escuela. Se perdería ese derecho ya establecido por el acuerdo IEEPO-Sección 22. Lo cierto es que las autoridades sostenían que se seguiría contratando a los egresados, como estaba establecido, ni los docentes perderían sus derechos laborales, todo eso se seguiría respetando, y así está plasmado en los artículos transitorios. En cambio se abría la posibilidad de implementar otras licenciaturas para cubrir diversos campos de conocimiento, necesarios para los pueblos autóctonos.

Los representantes estudiantiles aleccionados por quienes mueven los hilos y por sus consejeros políticos tanto internos como externos, al saber de esta situación, no dieron ni siquiera la posibilidad de analizar el documento, se negaron a considerar la propuesta y

amenazaron con emprender acciones, si es que se intentaba, abrir el debate sobre ello. Así, imbuidos por pensamientos y orientaciones externas e internas provenientes de la línea normalista, porque también decían que era de la línea gubernamental, y que no se quería nada con ellos, Aquí la estrategia era que una vez que se tuviera el espacio y el reconocimiento de ellos, la lucha para legitimar los principios y propósitos propios del proyecto original, sería el siguiente paso a dar, pero ya con la figura de universidad creada.

Se canceló esta posibilidad que pudo haber sido una proyección mucho más significativa para la escuela. Este era el 3er momento en la trayectoria de la ENBIO que se aspiraba a que la escuela fuera una universidad. El 1º fue cuando se inició el proyecto de creación, el 2º momento fue cuando el gobernador Murat, iba a inaugurar la escuela, y este 3er momento. Nuevamente, solo fue un sueño fugaz.

4.1.4 Relaciones interinstitucionales ENBIO-Instituciones educativas.

A lo largo de su trayectoria institucional formativa, la ENBIO ha tenido una interacción con diversos planteles educativos para intercambiar experiencias y analizar las problemáticas y situaciones educativas y culturales que se viven, particularmente en este campo de la interculturalidad. En algunas situaciones, las interacciones son de visita recíproca, en otras, de instituciones que han visitado a la escuela, por las informaciones que empezaron a llegarles del tipo de trabajo que aquí se desarrollaba. En otras situaciones, de visitas que la ENBIO ha realizado a otras escuelas.

4.1.4.1 Plano estatal

En este escenario, la ENBIO ha realizado visitas recíprocas con algunas escuelas normales del estado, particularmente las que se ubican en la región de los Valles Centrales, como son: el Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca (CRENO), la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca (ENEPO), La Escuela Normal de Educación Especial de Oaxaca (ENEEO) La Escuela Normal Experimental (ENEHO) de Huajuapán de León, Oax., por la cercanía de estas con la institución, Estos intercambios son principalmente deportivos, socioculturales por festejos de aniversarios de las mismas y políticos porque pertenecen a la Coordinadora Estatal de Normalistas del Estado de Oaxaca (CENEO) en donde se reúnen para analizar las problemáticas de las normales en los tiempos actuales.

4.1.4.2 Plano nacional.

La ENBIO ha interactuado recíprocamente con los siguientes planteles educativos: Las Escuelas Normales Interculturales o indígenas de Zinacantán Chiapas, Guerrero,

Michoacán, Puebla, La Universidad Intercultural del Estado de México. Sobre esto el Mtro. Llaguno comenta:

Tuvimos la oportunidad de tener intercambios de experiencias con alumnos de Chiapas, con alumnos de Michoacán, con alumnos de Puebla y otros, y nuestros alumnos eran bastante ejemplares y a pesar de que nosotros decíamos que nos faltaba mucho, porque seguimos en esa misión de ser mejores, mejores. Pero viéndonos en otros estados pues, estábamos muy bien, nuestros alumnos leían, escribían competentemente en sus lenguas indígenas. (E2-ILLS. 13/07/2016)

Han visitado a la escuela, estudiantes y académicos de diferentes instituciones educativas nacionales, como son: La Escuela Normal de Chihuahua; la Escuela Normal Intercultural del Valle del Mezquital, Hidalgo. La ENBIO por su parte ha participado en eventos académicos a nivel nacional como lo es el 2º. Encuentro Nacional de Normales Interculturales, en Bacalar Quintana Roo, en noviembre de 2017.

La ENBIO y la fundación Harp Helú-UNICEF

En la constante búsqueda de consolidación y proyección de la escuela, y ante la nula atención y financiamiento del gobierno estatal en turno (Ulises Ruiz) al considerar a la escuela muy radical y combativa por los sucesos del 2006. Los directivos en turno Mtro. Bulmaro Vásquez Romero (director), Mtro. Adán Jiménez Aquino (subdirector académico) y Mtro. René Molina Cruz (subdirector administrativo), se dieron a la tarea de buscar apoyo tanto financiero, como de proyección con diversos organismos, a nivel estatal, nacional e incluso internacional. Es así como se contactaron con la Fundación Harp Helú y establecen convenios de apoyo para la misma. EL director en turno Mtro. Bulmaro Vásquez Romero da cuenta de ello:

En el 2007 cuando después de lo sucedido en todo Oaxaca, durante 2006, las escuelas quedaron abandonadas por parte del IEEPO, no?. Las necesidades no eran atendidas en lo más básico. Si, nos siguieron pagando a los maestros, pero hasta ahí, pero para desarrollar el trabajo que teníamos que hacer, pues no había recursos que asignara el instituto. Entonces acudimos a la fundación Harp Helú. Establecimos un trabajo compartido con compañeros del CIESAS que fueron los responsables de UNICEF en el estado de Oaxaca; un programa particularmente dedicado a comunidades indígenas, que empezó enfocándose en 5 municipios, los que tenían más marginación social, de acuerdo las investigaciones de ese momento, pero que luego se fue extendiendo a más comunidades y a más maestras y maestros, para tratar de construir esas propuestas didácticas y pedagógicas...Y, bueno ya se señalaba también el vínculo con España, con universidades de España en ese tiempo, y creemos que ese vínculo sigue siendo necesario, que sigue siendo importante para impactar la formación de nuestros estudiantes no? (E8-BVR. 20/02/2017)

En ese mismo tenor rememora el Mtro. Adán Jiménez Aquino

Establecimos relaciones, inclusive, con organismos de, en ese entonces a través del patronato que el secretario era el compañero Víctor que colaboró con nuestra

escuela normal aquí, este, se tuvo la vinculación, inclusive un convenio con otros,, las universidades de España, pues no? Por eso se hizo el intercambio de nuestros alumnos con universidades de España. Es decir, se establecieron lazos con el CIESAS, se establecieron lazos con la UPN Ajusco, se establecieron lazos con varios organismos, pues no? y con fundaciones inclusive de aquí del estado de Oaxaca como la Fundación Harp Helú y que brindaron el apoyo a la escuela normal en su desarrollo pues. (E7-AJA. 20/02/2017)

En la consolidación de la ENBIO, el trabajo era arduo, como constantes y sistemáticas eran las descalificaciones que sufría la misma, por parte de agentes e instituciones externas. Sin embargo, no había tiempo para detenerse en nimiedades, de lo que se trataba es proyectar a la muy joven institución.

ENBIO-FES-Aragón. UNAM-UPN Ajusco.

En un seminario académico en la Universidad Benito Juárez de Oaxaca, el Dr. Antonio Carrillo Avelar, quien asesoraba dicho seminario, comentó que él era Coordinador General de un proyecto de investigación sobre Diversidad cultural y Educación Intercultural, de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM) y de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad Ajusco (UPN-Ajusco) el cual desarrollarían en el Valle del Mezquital, Hidalgo, que solo faltaban detalles para echarlo andar. En ese momento, Félix R. Martínez Marroquín, quien participaba como asistente en ese curso, comentó al Dr Carrillo y a los asistentes que en la comunidad de San Jerónimo Tlacoahuaya, Tlacolula, Oax., había una Escuela Normal Bilingüe e Intercultural, en donde este laboraba; y en la cual se estaba tratando de construir un currículum y una formación alternativa a la oficial, propia de los pueblos originarios e invitó al Dr. Carrillo a que conociera las instalaciones.

Ese mismo día, al término de la sesión (sábado 28 de abril de 2007) nos trasladamos a la localidad donde se ubica la escuela (fuimos el Dr. Antonio Carrillo Avelar, el Mtro. Paulo da Silva, proveniente de Brasil, quien acompañaba al Doctor y Félix R. Martínez. Marroquín. Hicimos un recorrido por toda el área, poniendo al tanto al Doctor, de las formas de trabajo y demás pormenores que ahí se desarrollaban.

Fue tal el interés que a diez días de este hecho. El Dr. Antonio Carrillo Avelar, se presentó formalmente con un equipo de académicos investigadores de la Facultad de Estudios Superiores, Aragón (FES-Aragón) de la UNAM y de la UPN-Ajusco, para plantear el proyecto de investigación a realizar, así como las facilidades que la escuela brindaría para optimizar los trabajos. Se dirigió con los directivos quienes en ese entonces eran: el Mtro. Bulmaro Vásquez Romero, Director y Adán Jiménez Aquino, Subdirector académico: El

Mtro. Bulmaro y el Dr. Antonio Carrillo ya eran conocidos de Antaño porque laboraron juntos en una Escuela Normal en San Luis Potosí hacía mucho tiempo. Ahora se reencontraban.

A petición del Dr. Carrillo, el Mtro. Bulmaro reunió la planta docente de la Escuela, para escuchar el proyecto y así aprobar o desaprobar su implementación en la escuela. En su intervención, el Dr. Carrillo argumentó ampliamente al respecto. En un momento dado, además de la argumentación propia del proyecto, abundó: *“Pero nosotros no solamente venimos a sacar información e irnos, También venimos a ofrecer, y nuestra oferta es que si aquí hay maestros que tengan el deseo de seguir estudiando, las puertas de la UNAM, están abiertas para que vayan a seguirse formando”* (Cuaderno de notas. FRMM. 2007)

Al someter el proyecto, se aprobó por unanimidad. Esto fue el 8 de mayo de 2007. Dos situaciones importantes a comentar: 1) muchos docentes ya conocíamos al Dr. Carrillo, porque somos egresados de la Licenciatura en Educación Indígena en la UPN-Ajusco, en diferentes tiempos donde él es asesor, e indiscutiblemente influyó mucho en nuestra formación. 2) por la propia problemática que se vive en el estado de Oaxaca, en donde se impulsa la Educación Alternativa dentro del Movimiento Pedagógico. Generalmente los maestros, son muy reacios a dar información si consideran que quienes se presentan por conducto de autoridades educativas, porque piensan que se les están imponiendo los trabajos, es decir que son trabajos verticalistas.

En cambio cuando estos proyectos o trabajos se discuten, analizan y se consensan con ellos, los sienten justos y participativos, por lo tanto los aprueban. Aquí estriba una de las diferencias entre lo que implementan las autoridades educativas, que para el magisterio democrático de Oaxaca, son verticales e impositivas, y los trabajos que se van construyendo desde las bases, las cuales son “horizontales y democráticas” De ahí el éxito o fracaso de los mismos.

Es aquí también donde el Dr Antonio Carrillo Avelar tuvo un reencuentro con todos sus exalumnos: Los Maestros: Carlos Méndez Martínez, Beatriz, Hernández Sampedro, Alejandro Luis Gómez, Félix R. Martínez. Marroquín, Floriberto Gutiérrez, García, Ignacio Rayón Castillo, Veremunda Guadalupe Sánchez, Juana Bautista Santaella y el Dr. Enrique Francisco Antonio quien se registró como candidato a hacer el doctorado en la UNAM, de acuerdo a la oferta hecha por el Dr. Carrillo, Así lo rememora el Dr. Enrique:

Ya había decidido, incluso, ya me había inscrito para irme a estudiar a Barcelona. Ya me habían aceptado en el doctorado en Psicopedagogía, pero, no pude salir fuera Y entonces por azahares del destino. Y creo que, esa parte, tiene que ver mucho, ahora sí, contigo porque, resulta que tú y yo conocemos una persona en

común que es el Dr. Antonio Carrillo, quien había sido mi profesor en la UPN Ajusco, también el tuyo. Y cuando tú me dices, y de repente vemos al Dr. Antonio en la ENBIO, que tú lo llevas. Ahí fue como el detonante. Y le platico que yo tenía deseos de seguir estudiando. Y él me dice, pues está la UNAM. Yo creo que fue ahí el detonante. No lo pensé dos veces. Es más dice, la convocatoria está por salir, creo que, no te miento, faltaban como 15 o 20 días para que saliera la convocatoria del doctorado en Pedagogía de la UNAM. Entonces, voy y me presento con el Dr. Antonio y le digo, Dr. Estoy aquí...Eso tiene que ver con mi nagual...Porque cuando yo nací, me dice mi madre que mi abuelo fue a preguntar con el "xunamaabi". El xunamaabi en ayuuk es, la persona que cuenta los días. Fue a preguntar qué día estaba pasando cuando yo nací. ¿quien eras tú? ¿qué día habías nacido?. Y el señor le dijo, que un día iba a caminar, pero que no iba a parar de caminar. Que ese era mi destino y mi naturaleza. (E9-EFA. 03/08/2017)

Así surgió la relación Interinstitucional ENBIO-Fes-Aragón-UNAM y UPN-Ajusco. Actualmente se han afianzado estas relaciones, al grado tal que ya se está implementando una maestría en la ENBIO, Ya se tiene construido su edificio de Postgrado, además se está implementando un Centro de Investigación sobre temáticas de Comunalidad, Interculturalidad y lingüística en esta Escuela.

En los tiempos actuales varios docentes de la ENBIO se han incorporado al colectivo y han participado en diferentes eventos nacionales e internacionales, como fue el Congreso Nacional de Escuelas Normales Interculturales realizado en Bacalar Quintana Roo en el mes de noviembre de 2017, donde participaron docentes y estudiantes de Guerrero, Chiapas, Yucatán, Tabasco, Oaxaca, Campeche, La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Guatemala, un equipo de la UNAM, representantes de la Dirección General de Educación Indígena, y varios connotados Intelectuales como: Bruno Baronet, Benjamín Maldonado, María Elena Jiménez Zaldívar y otros.

Los esfuerzos que los diversos actores, comprometidos con las causas reivindicativas y emancipatorias de los pueblos indios, no importando que estos pertenezcan biológica o físicamente o no a dichos pueblos, pero su espíritu, si se identifica plenamente con esta cosmovisión, con esta forma de vivir el mundo, y que dan todo su esfuerzo y aporte, en aras de construir una forma diferente de hacer educación con los niños indígenas, como es el caso del Dr. Antonio, Carrillo Avelar, la Dra. María Elena Jiménez Zaldívar, el Dr. Mario Castillo, Dr. Enrique Francisco Antonio y el colectivo del posgrado integrado por maestrantes y doctorantes de la FES-Aragón-UNAM, de la UPN-Unidad Ajusco, del CINESTAV-IPN, y otros, Son de reconocerse y admirarse, porque no es fácil emprender acciones o trabajos de esta magnitud con todo lo que ello implica. Sin embargo queda la satisfacción de haberlo intentado y logrado, como lo manifiesta el Dr. Enrique Francisco:

Abrimos esa posibilidad en la UNAM con el Dr. Antonio. Empezamos, como dicen, a picar piedra no? Desde que entramos al doctorado, y yo creo que hoy a la luz de, pues que te digo, pues, estamos hablando del 2000...de hace 10 años no?, de 10 años, estamos materializando algo que no imaginábamos hacer. Un trabajo colectivo, un equipo que se dedicara a trabajar la cuestión de la cultura, de la identidad, de la educación indígena. Pero está costando. ¿Por qué? Porque hay actores que todavía se están confundiendo, y lo que yo te decía hace un rato no? Están agarrando de puente, y se están como dicen vulgarmente, colgándose de la cultura para hacer su trabajo. Y me parece que es un peligro desde ese punto de vista, que yo lo veo. Sin embargo, bueno, yo creo que hemos avanzado muchísimo, pero hace mucha falta. (E9-EFA. 02/08/2017)

4.1.4.3 Plano internacional.

A lo largo de su trayectoria, la ENBIO ha establecido intercambios académicos, así como redes pedagógicas con diversas instituciones educativas extranjeras, mismas que le han redituado un beneficio formativo y una proyección académica, y sociocultural muy significativa y relevante, de las cuales recuperamos las siguientes experiencias.

Por la información recibida, de los trabajos que la ENBIO estaba realizando en materia de educación intercultural. De manera fortuita, un colectivo de estudiantes y docentes de una universidad de Canadá, visitó la escuela, sin llegar a establecer lazos interinstitucionales entre ambas instituciones. Solo llegaron a conocer el trabajo pedagógico en la misma.

Intercambio académico ENBIO-Universidad de Alcalá de Henares, España

La idea y proyecto surgió por parte del académico Víctor García Domínguez, un español venido del país europeo, quien tenía fuertes nexos con personajes de la alta esfera política y educativa en España; al llegar a Oaxaca, sus nexos con esos altos personajes le abrieron rápidamente las puertas, del gobierno estatal, encabezado por José Murat, y de connotados personajes intelectuales y artistas de la entidad.

Para integrarse al cuerpo académico de la ENBIO, en febrero del 2002, participó en el proceso de selección convocada por la CAD Local de la escuela, en donde salió seleccionado. Sobre ello el Mtro. Carlos Méndez Martínez comenta:

El español Víctor tenía contacto y amistad con el Mtro. René Molina Cruz (docente de la ENBIO), quien lo invitó a participar en la escuela. Lo anterior tuvo un impacto para Víctor, porque hubo una convocatoria para concursar para ingresar como docente en la ENBIO, específicamente en Filosofía, y ahí participó. La CAD (Comisión Académica Dictaminadora) de la ENBIO emitió un dictamen a favor del español como docente de Filosofía. Pero él como extranjero tuvo un procedimiento especial por ser extranjero (E1-CMM. 19/10/2017)

Es así como este personaje se ubicó en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, a lo que se le confirió la asignatura Bases Filosóficas y Políticas de la Educación

en México. A su llegada, también se le encomendó la consigna de formar parte del Patronato de la Escuela. Por sus estrechos nexos, tanto con altas personalidades de España como con autoridades gubernamentales y educativas de Oaxaca y su gran facilidad de movilizarse en este tipo de ámbitos y de espacios, muy rápidamente encajó en el Patronato, y generalmente no se encontraba en la escuela, porque siempre estaba haciendo gestiones de apoyo a la misma. Solo se le veía cuando desarrollaba sus sesiones de asignatura con los grupos, lo que causaba suspicacias entre los demás docentes.

Por su gran amistad, (como lo afirmaba) con el rector de la Universidad de Alcalá de Henares, España de apellido Rodríguez Zapatero (de apellidos iguales que Felipe Rodríguez Zapatero, el presidente de España en esos tiempos), fue que planteó el proyecto de establecer un intercambio académico entre esa universidad y la ENBIO. El proyecto lo planteó en 2 momentos. En el primer momento, el intercambio sería entre estudiantes, en el segundo momento el intercambio se daría entre docentes y directivos, con una estancia de al menos tres meses, que deberían permanecer los estudiantes en las escuelas y pueblos de visita.

El primer momento se cumplió. Fueron alumnos de la ENBIO en tanto que vinieron Estudiantes de la Universidad de Alcalá de Henares, de ahí los remitieron a comunidades indígenas del Estado. El segundo momento quedó pendiente. Solo hasta el final se concretó el intercambio entre docentes y directivos

El filósofo Víctor se encargó de realizar todos los trámites, diplomáticos, políticos, burocráticos y administrativos para este intercambio. Al respecto, el Mtro. Carlos Méndez Martínez, (director en ese entonces) comenta:

*El español Víctor se encargó de esas gestiones. Como era su amigo el rector de la Universidad de Alcalá de Henares, España, él se encargó de invitarlo y traerlo aquí a la ENBIO. Vino el rector de la Universidad de Henares acá en la escuela, a través del Agregado Cultural en México. Aquí se suscribió el documento de Intercambio Académico tanto de estudiantes como de docentes... **Víctor también hizo gestiones para que yo fuera como director.** Pero en la realidad no fue así porque el coordinador de asesores del Director del IEEPO, Samael aprovechó su espacio y la coyuntura, y él se anotó para ir como si él fuera el director de la ENBIO... Cuando Víctor se dio cuenta de esta situación, puso al tanto al Rector de la Universidad de la suplantación. De ahí cancelaron el encuentro y ya no hubo ningún acuerdo. (E1 –CMM. 19/10/2017)*

Lo que pasó después con el filósofo Víctor por esta acción de honestidad, honradez e identidad con la escuela, al denunciar las prácticas corruptas de las autoridades educativas oaxaqueñas y oponerse, pero además incidir con su amigo, el rector de la Universidad de

Alcalá de Henares, para no recibir al suplantador del director de la ENBIO, se abunda en un apartado posterior, que refiere a su muy breve reseña biográfica.

Fue así como el primer equipo de estudiantes que se trasladaron a Alcalá de Henares, España y fueron los siguientes estudiantes: Teresa Soriano Román, chatina de San Miguel Panixtlahuaca, Juquila, Oax., Yesenia, López Santiago, mazateca, de Nuevo Pescadito, San Miguel Soyaltepec, Tuxtepec, Oax., Teresa Felicitas Gallegos Tapia, mixteca de la costa, de San Juan Colorado, Jamiltepec, Oax. y Rufino Mendoza Cruz, chatino de Atotonilco, Santos Reyes Nopala, Juquila, Oax.

En las posteriores generaciones fueron otros estudiantes, al mismo tiempo que venían de otras escuelas, estudiantes que recorrían las comunidades indígenas de Oaxaca. El filósofo Víctor García estuvo 5 años en la ENBIO, después se retiró debido a los fuertes problemas que tuvo con las autoridades educativas de Oaxaca. Los intercambios académicos duraron hasta el año 2011, después se cancelaron. Así terminó un sueño más en este proceso de formación. Sobre este pasaje de la historia de la ENBIO el Mtro. Adán rememora:

Hasta donde yo tengo conocimiento, obedeció también a las políticas públicas de la Secretaría de Educación no? Me parece que cambiaron las políticas. Ya no se siguió con el convenio. Lo que yo conozco es que el último intercambio que se tuvo con España, ya este, se abandonó totalmente. Ya no se siguió insistiendo, porque también la SEP ya no le dio tanto auge. Es decir, se canceló ahí. También en ese entonces, el compañero Víctor ya no mantenía vínculo con la escuela normal, que era así como el puente que teníamos nosotros para poder establecer esta relación con España pues no? Entonces ahí se fue poco a poco y ya en el período del maestro José Ángel, fue el último, creo, ejercicio que se hizo de intercambio con España. E7-AJA. 20/02/2017)

ENBIO-Colectivo Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia.

En el período de gestión, como directivos; los maestros Bulmaro Vásquez Romero y Adán Jiménez Aquino, organizaron diversos talleres, encuentros e intercambios pedagógicos, En uno de estos talleres invitaron a un Colectivo Pedagógico de la Universidad Pedagógica Nacional de Colombia; que entre otras muchas temáticas estaba desarrollando “*la Caja de herramientas*” un conjunto de instrumentos de investigación y recuperación de datos para los investigadores docentes. También se trabajó la Lingüística Textual y producción de textos desde los contextos educativos propios. Es en estos espacios donde se estableció o se invitó a los docentes de la ENBIO a participar en una Red Pedagógica, con el Colectivo de académicos de la UPN de Colombia. La inscripción a esta red no fue obligatoria, por lo que algunos se inscribieron, otros, no. A la postre, la red vino a menos.

ENBIO-Universidad Federal de Goiás, Brasil.

En el Plano internacional, actualmente la ENBIO, ha estrechado relaciones educativas, de investigación e intercambio académico Con la Universidad Federal de Goiás, Brasil. Uno de los últimos eventos de intercambio académico con esta institución, fue el 3er Congreso Internacional de Formadores en Educacao Intercultural na América Latina, realizado en Goiania, capital de Goiás, Brasil, los días del 26 al 29 de julio de 2017, donde un nutrido equipo de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, participaron en la Delegación representativa de México , conformado por estudiantes de Postgrado (Maestría y Doctorado) y académicos de: la Universidad Nacional Autónoma de México-FES-Aragón, La Universidad Pedagógica Nacional, Unidad Ajusco, México, La Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca, La UPN, Unidad 201, Oaxaca, la Universidad Veracruzana, México.

Del equipo de la ENBIO participaron los siguientes Académicos. Mtra. Cristina Lorenzo Hernández, Lic. Mireya Hernández Montellano, Mtra. Yerí Manzano Flores. Dr. Enrique Francisco Antonio (Director de la ENBIO), Mtro. Adelfo Santiago Ramírez, Mtro. Hugo Pacheco Sánchez, Lic. Abelardo Vásquez Nicolás (egresado de la ENBIO, actual maestrante), Dr. Gervasio Montero Gútenberg (egresado de la ENBIO y Dr. por la FES-Aragón-UNAM) Mtro. Rolando Sánchez Gutiérrez (egresado de la ENBIO y doctorante en la FES-Aragón-UNAM) y Félix R. Martínez Marroquín, (ex-docente de la ENBIO y maestrante en la FES-Aragon-UNAM). Todas y todos, participaron en diferentes mesas de trabajo, unas veces coordinando, otras como ponentes, unas más como participantes en algunas de las 6 líneas que se implementaron, como son: 1) Comunicaciones orales, 2) Posters/carteles, 3) Grupos de Trabajo, 4) Mesas redondas, 5)Talleres especializados, 6) Audiovisuales o videos etnográficos o educativos; aportando sus experiencias de trabajo desarrollado en su campo de acción en esta escuela, y recuperando las experiencias de los participantes de otros países que ahí se congregaron.

En el caso particular del equipo de la ENBIO, además de sus ponencias y de coordinar algunas mesas, presentaron documentales en video, y carteles, así como en mesas redondas y comunicaciones orales. Respecto al evento en general, en una entrevista realizada en la cd. de Goiania, Estado de Goiás, Brasil a participantes de la ENBIO en dicho evento, se presentan algunas narraciones sobre las experiencias obtenidas:

A pesar de que he vivido, pues ya un largo tiempo en esta vida, pero pues, no se deja de aprender y aquí lo vine a confirmar que precisamente ser docente no es fácil como se dice. Todo el tiempo hay que seguir aprendiendo...muchos nos han

dicho que hasta en la muerte se termina de aprender...aquí vine a confirmar que efectivamente estoy aprendiendo. (E5-ASR julio 2017)

los eventos siempre enriquecen, pero lo que hoy hemos aprendido durante estos 3 días es a reconocernos entre los pueblos indígenas de la llamada América Latina. Yo creo que fue un momento muy importante de conocer otras culturas, otras lenguas, otras formas de pensamiento de cómo se está trabajando incluso la educación intercultural en el caso de Brasil, y que finalmente estamos haciendo lo mismo desde diferentes contextos, (E3-EFA. Julio. 2017)

fue muy significativo, por un lado, por la compartencia de conocimientos, de experiencias, de saberes que hay en el ámbito académico sobre temas importantes como es la educación bilingüe, como es la interculturalidad, como es la comunalidad, que son conceptos que están entrando al sur...me deja esta satisfacción de poder mirar de otra manera las realidades en contextos distintos, y que esa misma realidad, esa otra mirada, me ayude a poder cambiar algunas cuestiones en el contexto local donde yo estoy trabajando. (E1-HPS. Julio 2017)

fue muy emocionante al ver a los jóvenes que son estudiantes de la licenciatura de acá, de los temas que...de los saberes comunitarios, de la comunalidad, son los mismos temas que nosotros estamos trabajando allá en México, exclusivamente en el estado de Oaxaca (E2-AVN. Julio 2017)

ver una experiencia, sobre todo que, los maestros que forman, o los maestros que están en este proyecto, se involucran con la comunidad y expectante porque mañana nos invitan precisamente a conocer una de esas comunidades y a nosotros nos gusta conocer esas realidades, porque en nuestros intentos por conocer esas realidades desde México, Oaxaca, no ha sido tarea fácil. Y yo creo que esto es lo que más he encontrado enriquecedor, la hermandad de nuestras culturas nativas y originarias desde el concepto que nosotros manejamos. (E4-MHM. Julio 2017)

la interculturalidad es algo que aún tiene mucho por recorrer, sin embargo estas experiencias compartidas con los maestros son experiencias muy importantes que habría la necesidad de llevarlas, digo yo, a otros escenarios, a otros contextos para compartirlas, y de esa manera entender que no existe un solo camino para alcanzar la educación intercultural. Existen varios caminos. (E6-RSG. Julio 2017)

Desde las respuestas filosóficas, sobre sus experiencias, hasta las preocupaciones y expectativas sobre similitudes y diferencias, entre el quehacer docente de los formadores de los docentes de Brasil, pasando por las identidades culturales; todos concordaron que constantemente se va aprendiendo y que estas experiencias fortalecen grandemente su identidad cultural y profesional, y les inyecta una fuerte dosis de energías a seguir redoblando esfuerzos para seguir en su difícil y noble carrera de formar nuevos indígenas docentes interculturales. Con respecto a la pregunta, de ¿Cómo incidirán estas experiencias en su trabajo docente cotidiano? Las respuestas que virtieron son:

Primero, creo que va a incidir en los formadores de docentes, porque varios de los formadores de docentes que conforman la planta de maestros de la normal bilingüe se encuentran aquí presentes...Va a impactar en el sentido de la transformación, incluso de las prácticas docentes de los propios formadores para reconocer la importancia que tiene el trabajo de la educación comunitaria de

nuestros pueblos originarios, con nuestros pueblos originarios. (E3-EFA. Julio. 2017)

Algo que me llamaba mucho la atención tiene que ver mucho con esos procesos de formación desde el contexto, y los acompañamientos que hacen digamos, sus profesores en esos contextos. A lo mejor es una parte que nosotros como ENBIO no hemos retomado, en el sentido que los jóvenes a lo mejor había que pensar, si es viable también, o es pertinente o es posible, que los jóvenes desde un inicio de semestre, por ejemplo, se vayan a hacer sus prácticas un mes, dos meses, y nosotros pudiéramos estar con ellos también, acompañándolos pero allá en el campo no? (E1-HPS. Julio 2017)

en el recorrido que hicimos, también yo fui dándome cuenta de que tanto en la elaboración de la canasta, también esa parte acá, donde, ahora si que los pueblos de Brasil también lo están trabajando. Y ahí están presentes las matemáticas. De acuerdo a lo que estoy realizando, las Etnomatemáticas, son propias de los pueblos, y es lo mismo que el pueblo de Brasil está realizando. (E2-AVN. Julio 2017)

en el caso de quienes estamos formando para servir a nuestros pueblos y comunidades, que tengan...una de las bases es tener principios, principios de disciplina, responsabilidad, pero sobre todo, que sientan orgullo por lo que son y por lo que puedan dar a la gente que está, este, en nuestros pueblos que tanto necesita de la educación, y que tanto requiere tener esos saberes que ancestralmente tenían nuestros abuelos, nuestros antepasados.(E5-ASR. Julio 2017)

Habría que también sacar la formación docente, la formación de los sujetos, sacarla de contexto, para conocer los espacios que nos permitan entender que existe una diversidad cultural también en la enseñanza y en el conocimiento porque, por ejemplo, aquí estaba yo viendo de que ellos están muy enfocados a recuperar la cultura, sus conocimientos, sus saberes, y es la misma apuesta que se tiene en Oaxaca. (E6-RSG. Julio 2017)

Por las respuestas dadas, unos reconocieron y otros confirmaron que los paradigmas o modelos de formación docente circunscritos solo en el ámbito áulico, ya quedaron o están quedando obsoletos, sobre todo en estos contextos de la Educación Intercultural o comunitaria, dado que es mucho más productivo y significativo desarrollar el proceso de formación en los ámbitos y contextos naturales y culturales de los propios pueblos originarios. Encontraron similitudes, como el de rescate y fortalecimiento de las lenguas, los esfuerzos de desarrollar trabajos de formación ligados a la recuperación de los saberes comunitarios, En el caso de las etnomatemáticas fue sorprendente, incluso, ver la similitud de figuras que plasman en sus tejidos de las canastas de palma o carrizo, con las figuras propias, que también los artistas de los pueblos originarios de Oaxaca, insertan en sus canastos o tejidos de palma, lo que confirma y cohesiona esta hermandad entre los pueblos latinoamericanos. Sobre ello el Dr. Antonio Carrillo Avelar afirma:

El objetivo era precisamente eso. Creo que los pueblos originarios siempre han estado comunicados, sin embargo yo creo que ese ejercicio que hoy tuvimos, ha servido para eso, para lograr intercambiar cosas. A mí me gustó mucho, el que por

ejemplo ustedes estuvieran cantando canciones de aquí y canciones de allá, que ellos (los pueblos originarios de Brasil) se sientan realizados en lo que estaban haciendo. (E7-ACA. Julio 2017)

En esa misma dirección y refiriéndose a la triada: Formación, investigación y práctica profesional, la Dra. María Elena Jiménez Zaldívar, comenta la importancia que tiene vincular estos tres grandes elementos para una sólida formación del nuevo indígena docente bilingüe intercultural. Sobre ello dice:

Es un evento fundamental para compartir experiencias y llevar a cabo un diálogo con otras culturas, con otras universidades, con otras instituciones de nivel superior en donde hemos identificado que compartir las experiencias académicas y de investigación que tiene que ver con la educación intercultural, como países latinoamericanos, tenemos puntos muy comunes aunque también tenemos características muy particulares, dependiendo de nuestros contextos. Sin embargo hay ideas y planteamientos generales que es precisamente lo que nos une como latinoamericanos. Podríamos hablar que esto nos permite tener una identidad como latinoamericanos. Plantear una serie de acciones que tienen que ver con la importancia de mostrarnos como académicos, como estudiantes y como investigadores que tienen capacidad intelectual para desarrollar proyectos educativos propios recuperando las propias experiencias (E8-MEJZ. Julio de 2017)

Sintetizando todas las vivencias y experiencias experimentadas durante esta aventura académica realizada en Goiania, Goiás, Brasil, después de aprender, confirmar, consolidar e interiorizar todos esos conocimientos y experiencias; el Dr. Enrique Francisco Antonio engloba todo ese cúmulo de experiencias y aprendizajes en la siguiente afirmación:

La experiencia que se llevan precisamente es ver desde otros escenarios lo que nosotros hacemos desde nuestro México, en el caso específico de Oaxaca. Va a impactar en el sentido de la transformación, incluso de las prácticas docentes de los propios formadores para reconocer la importancia que tiene el trabajo de la educación comunitaria de nuestros pueblos originarios, con nuestros pueblos originarios. (E3-EFA. Julio de 2017)

Es así, como paso a paso, o como dicen en los pueblos indígenas “A golpe de huarache” paulatinamente se va construyendo este complejo proceso de formación en la escuela investigada, con sus propios recovecos, sus altibajos, y con la mirada fija en un tipo de formación alternativa en favor de los pueblos originarios invisibilizados. Y es que aún con todas las peripecias y obstáculos que se encuentran en el camino aún se tiene la esperanza de seguir avanzando, de seguir tratando de iluminar un nuevo horizonte con una nueva luz que brille allá en nuestros contextos. Esa nueva luz serán los jóvenes indígenas docentes bilingües Interculturales. Por ello como dicen los pueblos Ayuuk (Mixes) “Vamos lento, porque vamos lejos”

ENBIO-Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Guatemala.

En los tiempos actuales la ENBIO está estrechando lazos interinstitucionales, sociales y culturales muy sólidos con la Universidad Intercultural de Guatemala, institución que ha participado en diferentes eventos, como el Segundo Congreso Internacional de Experiencias Docentes Bilingües e Interculturales y sus desafíos, celebrado en: el lugar sede de la ENBIO, (San Jerónimo Tlacoahuaya, Tlacolula, Oax.) los días 13, 14 y 15 de febrero de 2017. Así mismo, esta Institución ha interactuado con la ENBIO y otras instituciones latinoamericanas en el 3er Congreso Internacional de Formadores en Educacao Intercultural na América Latina, realizado en Goiania, capital de Goiás, Brasil, los días del 26 al 29 de julio de 2017. Estas relaciones interinstitucionales, internacionales fortalecen en mucho, la formación de los futuros indígenas docentes bilingües e Interculturales, ya que son espacios donde a través del intercambio de experiencias, se potencia el análisis, la reflexión y pertinencia del rumbo que se lleva respecto al tipo de formación docente para nuestros pueblos indios.

4.2 Dimensión social.

4.2.1 ENBIO-autoridades municipales, educativas y comunales.

Para una buena organización, coordinación e interacción de las acciones que realiza toda institución, es fundamental el papel del director de la escuela quien es el representante del plantel ante la comunidad, ya que la forma de su gestión en todos los aspectos se refleja en la aceptación o no de los actores internos y externos, que así participarán o rechazarán las acciones implementadas. Aun cuando San Jerónimo Tlacoahuaya, Tlacolula, Oax., es un pueblo indígena, su sistema de gobierno está inmerso en el sistema de partidos políticos, lo que tuvo sus repercusiones, con la creación de la ENBIO.

Un año antes de su creación, fue año de elecciones para el cambio de autoridades municipales. En el pueblo, compitieron los dos partidos políticos con más fuerza a nivel estatal y nacional que eran el PRI y el PRD. En las elecciones ganó el PRD el cual se instituyó como el gobierno legítimo constitucional y ocupó las instalaciones de la presidencia municipal. El PRI como mal perdedor, no aceptó la derrota e instituyó un gobierno alterno para hacer contrapeso al gobierno legal y legítimo.

Esta situación se vivía cuando iniciaron las actividades formales de la ENBIO, que como ya se dijo, en Tlacoahuaya, iniciaron actividades en unas aulas prestadas de la antigua escuela primaria del lugar, en el centro de la población. La comunidad escolar de la ENBIO, de pronto se vio en una disyuntiva de a quien apoyar, ya que las dos autoridades acudían

a la escuela para participar en los diferentes eventos que estas realizaban. Sobre ello algunos entrevistados comentan:

Alternamente la población de Tlacoahuaya tenía problemas políticos, pero bueno, las personas fueron mucho muy amables con nosotros, las autoridades en turno, tanto la parte administrativa del municipio, de los dos ayuntamientos porque teníamos uno de usos y costumbres y el otro, este alternativo, de partidos. Y la parte de eh... comunal, fueron muy sensibles. Apoyaron la causa, pues de tal manera, que bueno, nos autorizaron los espacios, los terrenos para poder ubicar la escuela (E1-CMM-.Sábado 22 mayo 2016)

Nos encontramos con un conflicto bien interesante en el pueblo porque estaba dividido. Por un lado, personas que simpatizaban con el PRD y otras que simpatizaban con el PRI. De manera que, tenían dos cabildos. EL cabildo del PRD y el cabildo del PRI. Y ambos nos daban la posibilidad, pero había que negociar separado.(E2-ILLS. /13/2017)

Este tipo de situaciones de carácter social que se vivió en la población, a pesar de ser conflictivas, los directivos mostraron la capacidad de gestión al saber sobrellevar en paz y en armonía todo el entramado vivido en esos momentos. Así mismo fortalecieron los lazos y relaciones entre la institución y las dos autoridades y con el pueblo en general.

En un segundo momento, cuando ya se reestableció un solo Ayuntamiento Municipal. Otro aspecto importante que los directivos cubrieron con el apoyo de las nuevas autoridades municipales, fue alcanzar un convenio de transporte para beneficio de los estudiantes.

El ayuntamiento Municipal, tenía dos autobuses comunales que prestaban servicio de transporte, del pueblo a la cd. de Oaxaca. Aun cuando eran del pueblo, los usuarios pagaban el costo del pasaje normal. Los primeros directivos entablaron pláticas y lograron un acuerdo con las Autoridades de que se les diera servicio a los estudiantes, desde la cd. de Oaxaca hasta la Escuela Normal, (viaje redondo) con un costo a mitad de precio de lo normal. Las autoridades, aceptaron y de buen agrado y firmaron el convenio. Los primeros meses, los estudiantes que vivían en la cd. de Oaxaca, puntualmente abordaban el autobús. Pero a medida que pasaba el tiempo, poco a poco, empezaron a retrasarse los estudiantes lo que ocasionó desequilibrios en el transporte, así, fueron dejando de usar el mismo, por lo que se dio por terminado el acuerdo. Además, después de un tiempo los autobuses dejaron de circular, por pérdidas económicas.

Hubo dos momentos de tensión con la autoridad municipal. La primera vez fue con los alumnos del Istmo de la primera y segunda generación, cuando bloquearon la carretera que va a la escuela, y el presidente fue a advertirles que abrieran o los iba a desalojar, porque el pueblo no tenía nada que ver con su problema. El segundo fuerte momento fue cuando se

dio la confrontación entre, docentes y estudiantes entre finales de 2008 y principios de 2009. Algunos habitantes de la comunidad, empezaron a manifestarse enérgicamente por cerrar, la escuela y recuperar sus edificios para instalar ahí una clínica o centro médico del pueblo, y que los grupos en confrontación se fueran a otro lado a solucionar sus problemas. Esto no trascendió.

4.2.2 Los patronatos de la ENBIO.

El primer patronato de la ENBIO

Debido a las grandes expectativas que causó la creación de la ENBIO, por la proyección que le empezó a dar el gobernador en turno el Lic. José Murat, casi paralelamente a la creación de la escuela, surgió esta figura social que es el Patronato, la cual tiene como función coadyuvar de forma social cultural y financieramente sobre todo en la infraestructura, así como en la proyección y desarrollo de las acciones proyectivas de la escuela hacia los pueblos originarios y la sociedad en general. Así lo narra el Mtro. Ignacio Llaguno Salvador, que en ese momento era el subdirector académico de la escuela:

*Un primer trabajo que empezamos a hacer fue **la conformación de un patronato** porque necesitábamos ver cómo obtener apoyo para los jóvenes. Y bueno, afortunadamente hubo de algunos empresarios, de algunos artistas, este apoyo y el patronato medianamente empezó a trabajar, porque bueno, también ellos ponían condiciones para poder hacer esta tarea. (E2-ILLS. 13 de julio, 2016)*

El primer patronato que se conformó para apoyar a la ENBIO fue como sigue: PRESIDENTE, el empresario oaxaqueño Carlos Gardeazabal, dueño de la empresa refresquera GUGAR; SECRETARIO: el Académico español Víctor García Domínguez quien también formó parte de la planta de académicos de esta misma institución:

PERÍODO	FUNCIÓN	NOMBRE	ORGANISMO
2001-2006	Presidente	Carlos Gardeazabal	Empresa GUGAR
	Secretario	C. Victor García Domínguez	Universidad de Valencia, España
2016	Presidente	Francisco Toledo (Pintor)	Instituto de Artes Gráficas de Oaxaca
	Secretario	Lic. Guillermo Quijas	Proveedora Escolar

El primer patronato, trabajó con mucho entusiasmo y ahínco, para proyectar a la institución. Los integrantes estaban al tanto de las necesidades, se reunían constantemente con el director. El Presidente del Patronato el Sr. Carlos Gardeazabal siempre apoyaba con refrescos y aguas en cualquier evento de cualquier tipo como son: los torneos deportivos, los eventos sociales, culturales, los programas cívicos, en reuniones, en tequios, y otros.

Mención aparte merece el filósofo y académico Víctor García Domínguez quien fungió como secretario del primer patronato, por las acciones tan contundentes y decisivas que realizó para beneficio de esta escuela. En un espacio posterior se describen las acciones que este personaje realizó a pesar de las adversidades y los tiempos en que figuró en este proceso.

“Tlacoahuaya. Pueblo ciclista, gracias a la ENBIO”

En sus primeras reuniones los integrantes del Patronato, donde también participaba el director de la ENBIO, analizaban las formas de cómo poder ayudar a los estudiantes de la Institución. Una de las problemáticas que vislumbraban era la complicación de estos de llegar a tiempo para iniciar sus sesiones de trabajo por la lejanía en que está ubicada la escuela, que es a 1.5 kilómetros del centro de la población, y por la falta de transporte en ese entonces. Aunque cabe destacar que muchos otros alumnos vivían en la cd. De Oaxaca y algunos pocos en Tlacolula y otros pueblos aledaños, Por lo que el patronato consideró pertinente conseguir bicicletas y donarlas a los estudiantes, para que así no hubiera pretextos de que llegaran tarde a sus clases.

La gestión para la adquisición de las bicicletas corrió a cargo del académico filósofo español Víctor García Domínguez quién fungía como secretario del patronato, y quien prácticamente solo, se dio a la tarea de conseguir donadores de bicicletas, fue un proceso complicado. Sobre ello, el director de la escuela en su momento; el Mtro. Carlos Méndez Martínez, narra:

En una reunión de trabajo con el patronato. Expuse que eran 240 alumnos inscritos, por lo que, el español Víctor dijo que había conseguido 240 bicicletas para que todos los estudiantes tuvieran una. Comentó que él apenas había conseguido 80, que fueron donadas, por los pintores Francisco Toledo y Luis Zárate Zárate, entre otras personalidades, y que hasta allá iba, que posteriormente se entrevistaría con el gobernador para que pusiera el resto. Así fue. El gobierno de José Murat puso el resto de las bicicletas. Él se alzó el cuello. Él las vino a entregar. Pero quien realizó este trabajo fue el español Víctor y otros: (E –CMM. Octubre 2017)

En un acto protocolario y público el gobernador del estado entregó las bicicletas a los estudiantes con la alegría y algarabía que ello conlleva entre los beneficiarios.

De pronto la comunidad se inundó de bicicletas. Jóvenes; hombres mujeres con sus bicicletas por todos lados. No es que fuera novedad; porque en el pueblo había algunos vecinos que tenían sus bicicletas. La novedad fue que de un día para otro como una plaga de langostas, el pueblo se llenó de bicicletas con las consabidas consecuencias que ello conlleva. Como son: raspones, descalabros, y algunas lesiones más graves como fracturas. Esto debido a que había estudiantes expertas y expertos en el manejo de estas, otras y otros principiantes, y algunos más que no sabían manejar y llevaban sus bicicletas

caminando y empujando De aquí surgió el dicho popular de la gente del pueblo “Tlacoahuaya es un pueblo ciclista gracias a la ENBIO”

La acción proyectada por el español Víctor, fue muy buena y con la intención de aligerar el esfuerzo físico de los estudiantes así como optimizar sus tiempos. Pero en el imaginario estudiantil, había muchas otras prioridades antes que esa, que pueden pasar desde la mitigación del hambre, resolver el problema de adquisición de sus útiles escolares, libros, vestimenta, calzado, aunque también los hubo, que canalizaron la propiedad ciclista en un intercambio económico para satisfacer su necesidad en bebidas no benéficas para la salud. De esto último, muy recurrentemente se menciona el nombre de Natalio Ramos Martínez de la primera generación quien canjeó su bicicleta por 3 cajas de un “divino néctar de los dioses”

Solo muy pocos, estudiantes, de muy escasos recursos económicos, y a pesar de todas las grandes necesidades (como alimentación, materiales, hospedajes y otros) que pasaron para sostener sus estudios en la escuela, interpretaron muy bien el propósito de la acción y mantuvieron sus bicicletas hasta el término de su formación. Entre ellos se encuentran: Moisés Hernández López, Juan Damasceno López Basilio, Juan Gualberto Mendoza Mendoza, de la población de Santa María Quiérolani, Asunción Ixtaltepec, Yautepec, Oax. y Aquilino Valerio Antonio Antonio de San Agustín Loxicha, Pochutla Oax.

Así como por arte de magia; así como, la plaga que llega y se va. En poco tiempo, antes de que el ciclo escolar terminara, las bicicletas fueron desapareciendo, vendidas por los beneficiados. El pueblo volvió a la normalidad, los estudiantes a su hábito natural de caminar todos los días de la comunidad a la escuela y viceversa. Sobre lo dicho; como mudo testigo y vestigio de esto que queda solo como historia, en un rincón del almacén de la escuela, sigue escondida una bicicleta, cuyo dueño no es personal, sino que es de la institución, para dar fe de lo sucedido.

A la postre El académico Víctor, fue el principal eslabón y artífice del proyecto de intercambio académico entre los estudiantes de esta escuela normal con la universidad de Alcalá de Henares, España, así como también fue quien impulsó a algunos docentes de la ENBIO para realizar sus estudios de doctorado en instituciones españolas.

4.2.3 Los prestadores de servicios.

Todo proceso que inicia, necesita forzosamente apoyarse de otros factores que hagan posible el buen desarrollo del mismo. La ENBIO no fue la excepción. Así se tiene que al

crearse la escuela en San Jerónimo Tlacoahuaya, los estudiantes y docentes recién llegados, necesitaban cubrir las necesidades básicas de transporte, alimentación, hospedaje, materiales escolares, de higiene, y muchas otras necesidades.

De pronto el pueblo cambió sus actividades cotidianas por el ¡Boomm! que creo esta nueva realidad de dar servicio a una respetable cantidad de personas que se trasladaron a vivir en la comunidad. Se acondicionaron habitaciones en renta, se abrieron comedores, se surtieron las pequeñas papelerías que ya existían, y se abrieron otras, se abrieron casetas telefónicas, las tiendas y comercios surtieron mejor sus establecimientos, el transporte que consistía en 2 autobuses del Ayuntamiento, 2 autobuses de particulares de la línea azul y dos autobuses de la línea anaranjada. A la que le pusieron el nombre de “Riesgo Total” por lo desvencijados que ya estaban, y por el supuesto riesgo que se corría al viajar en ellos; todos empezaron a tener más circulación. En fin, este movimiento generó una muy importante derrama económica para el pueblo. Los estudiantes empezaron a identificarse con las familias donde vivían. Los familiares de los estudiantes llegaban a visitarlos e interactuaban con los dueños de las viviendas Así se fue tejiendo el entramado social entre estudiantes y el pueblo.

Cuando los estudiantes se cambiaron a las nuevas instalaciones que se ubican en el paraje de Danibelo, a una distancia aproximada de 1.5 kilómetros, hubo la necesidad de que los prestadores de servicios se trasladaran también allá para satisfacer las necesidades de alimentación. Al principio se trasladaban caminando, o en las carretas tradicionales jaladas por burros, caballos o bueyes, que los dueños bondadosamente invitaban a subir para aligerar la caminata; después, los estudiantes lo hacían en bicicletas, ya sea pedaleando o empujándolas.

Con estas necesidades vividas por todos. A un señor del pueblo se le ocurrió adaptar a una bicicleta una estructura metálica con asientos y empezó a hacer viajes de la población a la escuela y viceversa. Después cambió la bicicleta por una motocicleta Es así como surgió un nuevo servicio de transporte que fue el de las “Mototaxis”, que actualmente es el servicio de transporte por excelencia. El nombre de este Sr. Que se convirtió en el primer mototaxista de Tlacoahuaya es Luis Plas Tirado. A su Bicitaxi, le llamó “Bip Bip” A la mototaxi le llamó “1”, posteriormente la nombró “Pionero” nombres que hasta la actualidad mantiene. Sobre este acontecimiento comenta:

*Yo fui el primero que inició con esto de las mototaxis. La primera con que empecé a acarrear gente fue con una bicicleta, la “**Bip Bip**” Después compré la Moto, y le puse los mismos asientos que traía la bici, pero ya le llamé el “**1**” Ahora tengo*

esta Mototaxi que se llama “El Pionero” “1” En el pueblo todos dicen que estoy loco. Si estoy loco, pero yo inicié con esto, que ahora todos quieren hacer. Yo los dejo que hagan, que le busquen, pero yo soy el “Pionero” yo soy el “1” (E22-LPT. 13/07/2016)

El precio del pasaje de los mototaxistas varía entre los 5 y 10 pesos, dependiendo de cómo se deje el pasajero y de la ética de los mototaxistas, porque, como en todo, hay quienes cobran la tarifa justa y hay quienes abusan.

Los comedores, fonditas o casetas alrededor de la ENBIO, son atendidas por familias, de la misma población de Tlacoahuaya con un ambiente muy familiar.. Desde la entrada del puente está el comedor de doña Rufina y su hija Celia, con sus tortillas de “aciento” salidas del comal y sus guisados caseros. Algún docente creativo (Mtro. Adelfo), por optimizar su nombre (ahorrar sílabas) le puso “doña Ruffles”. Enseguida está el comedor de doña Rosa y familia, también con sus guisados. Posteriormente hay una enramada donde en un tiempo se estableció don Serafín con sus tacos y consomés de res, pero prefirió seguir de taquero ambulante con su bicicleta, y dejó el espacio. Adelante se encuentra la caseta de doña Lourdes, su hija Eneida y su nuera, con una variedad de tacos y guisados. Le sigue la caseta de doña Irma, y al final de la hilera se encuentra la caseta de doña Leticia Blas Martínez, con su comida variada. Adentro, en la explanada, a la sombra de un árbol de “copalillo” ponen su puesto de tacos, tortas, aguas y refrescos, la señora Irma y su hija.

Todas estas familias con sus actividades, aun cuando son para obtener algunas ganancias económicas de subsistencia familiar, también son de una prestación de servicios, lo cual hace posible la vida cotidiana de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.

Una anécdota de doña “Ruffles” que ilustra la interacción que se vivía en estos contextos, es el siguiente. En reuniones de academia y escolares, el docente titular de la asignatura de Ciencias Naturales, Wilfrido López López, convocó a la comunidad de la ENBIO (Estudiantes docentes administrativos y de servicios) a realizar y cumplir una campaña de no contaminar el medio ambiente, no utilizando ni tirando vasos, platos y todo objeto de unicel, y demás basura de nylon. En su lugar cada quien llevara sus propios trastos; vasos, tazas o platos para su comida.

La campaña trascendió hasta las autoridades municipales, quienes hicieron sus interpretaciones sobre la campaña y mandaron a cerrar solo el comedor de doña Rufina. En esos momentos, los docentes tenían una reunión académica. Y la señora en su enojo por ese acto, se dirigió al interior de la escuela, en el aula donde se desarrollaba la reunión e interrumpiéndola dijo a los asistentes:

Maestros, les vengo a avisar que ya no les voy a preparar de comer, porque este hijo de su pinche madre (señalando al Mtro. Wilfrido responsable de la campaña) me fue a reportar con las autoridades municipales de que yo no tengo higiene para preparar mi comida y por eso, esos pendejos me vinieron a cerrar mi comedor (E10C-ALG. 18/10/ 2017)

Dicho esto abandonó el lugar y se retiró, los asistentes por un momento quedaron en silencio, pero luego se reanudó la asamblea. Fue complicado seguir con la campaña por la cultura consumista que ya se trae arraigado por lo que después se desistió de esta iniciativa.

Aquí se vislumbra, uno de los elementos de la cuestión cultural de nuestros pueblos originarios. Que somos “la cultura del corazón” más que la “de razonamiento” como dijera Miguel León Portilla somos de “Rostro y Corazón”, porque lo que sentimos lo decimos, sin hipocresías y de forma directa; a diferencia de la “cultura de la razón” que fría y calculadoramente razonan lo que van a decir. Es decir miden o calculan sus palabras y en muchas ocasiones actúan hipócritamente.

4.2.4 Movilidad formativa de egresados de la ENBIO.

Otro de los aspectos medulares que marca la viabilidad o no de una institución educativa es el efecto de inserción de sus egresados al campo laboral. Uno más es el de la formación continua que estos egresados buscan, una vez que egresan de la misma, ya que, esto último es una decisión personal fuera del compromiso con la institución donde inicialmente se formó.

Respecto a lo primero. A diferencia de las universidades y otras instituciones formadoras de docentes privadas. Las Escuelas Normales Públicas, y en particular las de Oaxaca, entre ellas la ENBIO; hasta antes del año 2015. Una vez que los estudiantes, fueron seleccionados e ingresaban a la escuela, su espacio de trabajo ya estaba asegurado, siempre que cumplieran con los criterios formativos de la escuela y aprobaran todo el mapa curricular marcado en los planes vigentes en su momento. Con la Reforma mal llamada Educativa, esto cambió. Todos deberían hacer un examen de selección al igual que cualquier aspirante de cualquier universidad o institución.

Referente a la movilidad formativa, ya es a título personal que cada estudiante quiera o no seguir formándose o actualizándose. En este rubro el principal obstáculo es que las autoridades educativas no brindan oportunidades para ellos. Si antes del 2015 era difícil obtener una beca para aventurarse a estudiar un postgrado. Con la imposición de la Reforma “Educativa”, se hizo casi imposible tratar de buscar alguna beca para su superación formativa. Sin embargo los esfuerzos propios de los egresados por la

superación profesional, buscando oportunidades para estudiar el posgrado, les deja una satisfacción y por añadidura, proyecta a la ENBIO. El Mtro. Llaguno comenta sobre ello:

Ahora mismo vemos alumnos en otro país haciendo un posgrado, este, Bolivia. Bueno como recogemos las expresiones, como las canjeamos. Hubo un tiempo en que teníamos alumnos que iban a España, y nosotros recibíamos alumnos de España para estar aquí. Que eran los intercambios de INTERJON ¿no? de jóvenes maestros. Bueno, pues estas cosas, yo creo que a la escuela le habrán dejado mucha, mucha experiencia. (E2-ILLS. 13/07/2016)

Egresados, en el Posgrado en Universidades, estatales, nacionales e Internacionales.

Se recuperó información de que una buena cantidad de egresados, ha buscado y logrado conseguir becas para estudiar posgrados tanto a nivel estatal, como nacional e internacional. La movilidad formativa de los egresados de la ENBIO se ha proyectado en las Universidades locales (Oaxaca) en algunas universidades particulares y en universidades públicas como lo es la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad 201, Oaxaca, así como en las subsedes ubicadas en las regiones del estado. Otros han estudiado su posgrado en la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca.

A nivel Nacional los egresados se han proyectado principalmente en el Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social (CIESAS), en la cd. de México, donde mayormente se especializan en el estudio de las lenguas indoamericanas. Otros buscan y se inscriben en la Universidad Pedagógica Nacional-Unidad Ajusco (UPN-Ajusco), en la maestría y doctorado en Desarrollo educativo; Línea: Diversidad Sociocultural y Lingüística. Otros más, en la Universidad Nacional Autónoma de México UNAM, en la maestría y doctorado en Pedagogía; en el campo de conocimiento: Educación y Diversidad Cultural. Hay quienes se especializan en el Departamento de Investigaciones Educativas del Centro de Investigación y de Estudios Avanzados del Instituto Politécnico Nacional (DIE-CINVESTAV-IPN), o en universidades de otros estados de la República Mexicana, como en la Universidad Autónoma de Querétaro. Sobre esto, se recuperan dos testimonios:

En mi mundo yo no sabía ni remotamente que era eso de lo intercultural. Cuando llegué a la ENBIO me abrieron los ojos y me dieron esos elementos para valorar lo grande que es mi cultura. Eso me abrió la posibilidad de prepararme más hasta llegar a este nivel de posgrado sin perder mi identidad”. (E. RSG. 3ª G. 2016)

Aquí en donde estamos estudiando, si nos reconocen como los interculturales, porque sí traemos esos elementos que nos dio la ENBIO durante nuestra formación y además los defendemos. En cambio a los compañeros de la normal intercultural de Chiapas les dicen los inculturales. (E23- GGM y SJJ. 5ª G. 2016)

El primer testimonio es del egresado Rolando Sánchez Gutiérrez, zoque de la comunidad de Cuauhtémoc, Guadalupe, San Miguel Chimalapas, Juchitán, Oax.. egresado de la licenciatura, de la tercera generación de la ENBIO, egresado de la Maestría en Desarrollo Educativo, en la UPN-Unidad Ajusco, e hizo una estancia pedagógica en Medellín Colombia; actual doctorante en la FES-Aragón-UNAM. El segundo testimonio es de Griselda García Mejía de San Pedro Jicayán, Jamiltepec, Oax., y Silvano Jiménez Jiménez de la comunidad de Emiliano Zapata, San Miguel Chimalapas, Juchitán, Oax., dos egresados de la 5ª generación de la ENBIO; egresados de la maestría en lingüística Indoamericana en el CIESAS, cd. de México. Y doctorantes por la misma institución

A nivel internacional, la ENBIO se ha visto bien representada en Universidades de otros Países como: La Universidad de Barcelona, España; La Universidad de Lima, Perú; La Universidad de Cochabamba, Bolivia. Algunos otros han hecho estancias académicas en Medellín Colombia, en Brasil, en Estados Unidos de Norteamérica. Y todos estos egresados han puesto muy en alto el nombre y prestigio de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, por su capacidad, por su conocimiento, por su inteligencia, y por esa identidad cultural tan arraigada de pertenecer a un pueblo originario, sentirse y mostrarse como pertenecientes de esos pueblos, pero además, mostrar que su formación en la ENBIO, fue el detonador para; fortalecer su identidad y su cultura. Como bien lo apunta Franco Gabriel:

El desarrollo de un currículum bilingüe e intercultural en la ENBIO tuvo efectos no solamente en la concepción de los sujetos productores de sentido sobre la educación, escuela, lengua indígena, cultura, sino que los cambios tuvieron repercusión en la identidad de los sujetos entrevistados y en su práctica para dar un nuevo sentido a la educación bilingüe intercultural, como un proyecto alternativo para los pueblos indígenas de Oaxaca. (Gabriel. 2011:238).

Es muy significativa la movilidad formativa que los egresados de la ENBIO han tenido en las diversas instituciones de Educación Superior. Y es muy enriquecedor y de orgullo para la institución saberse representada por estos egresados que con sus acciones van aportando su granito de arena en la construcción de una forma alternativa de educación como lo es la Educación Bilingüe Intercultural.

Si enmarcamos la movilidad formativa dentro de la movilización social, y específicamente dentro de una socialización profesional tendremos como dice Weidman, citado por Muñoz, que esto forzosamente se vincula con una institución de nivel superior, entre las que puede encontrarse la universidad, y que tres importantes elementos del proceso de socialización para estudiar el impacto de la Universidad son “1) Fuentes de influencia socializadoras: individual, grupal y organizacional; 2) procesos sociales (interacción inter e intrapersonal,

integración social) a través de las cuales estas fuentes de influencias socializadoras son enfrentadas y respondidas por los estudiantes; y 3) los efectos de la socialización resultantes en diversos ambientes universitarios (Muñoz. 1993. P. 27)

En su búsqueda por la superación profesional los egresados han recurrido a muy diversas formas de conseguir sus becas, desde solicitudes a sus supervisores escolares, de forma interna para poder cumplir sus sueños, pasando por las solicitudes a la autoridades educativas del IEEPO para obtener becas comisión, hasta la presentación de proyectos a instancias no gubernamentales como la Fundación Ford y otras, quienes han apoyado para esta realización de sueños.

Un dato relevante sobre este rubro, es que uno de los primeros egresados de la ENBIO que estudió su maestría en una Universidad en el extranjero, fue el estudiante Orlando Ríos Méndez, de la primera generación, originario de la comunidad de San Bartolomé Zoogocho Ixtlán, Oax., quien auspiciado por la Fundación Ford, realizó sus estudios en la Universidad de Barcelona, España. (Véase anexo No. 9)

Movilidad laboral. Egresados en escuelas secundarias bilingües interculturales.

Por el proceso de formación desarrollado en la ENBIO donde se trata de poner en el centro del análisis y discusión, los elementos culturales de los pueblos originarios y que los procesos de enseñanza y aprendizaje con los niños y jóvenes de las comunidades giren en torno a estos. Esta escuela ha tenido su trascendencia en al ámbito de la educación indígena, en el nivel de secundaria, debido a que entre los años 2003 y 2004 la Dirección de Educación Indígena del IEEPO implementó un proyecto piloto en 5 pueblos estratégicos del estado de Oaxaca donde se establecerían 5 **Escuelas Secundarias Bilingües Interculturales**, mejor conocidas como **“Secundarias Comunitarias”**. En diversas regiones del estado. Al año siguiente aumentarían otras 5, y al tercer año 5 más que era el tiempo contemplado por el programa piloto. Lo cual obligaba a captar y seleccionar personal docente con características específicas para atender este tipo de educación.

En el 2005 el equipo de las Secundarias comunitarias fue invitado a la ENBIO a difundir el proyecto que estaban trabajando. En estos intercambios académicos, el equipo de trabajo vislumbró que la Escuela Normal desarrollaba el tipo de formación de docentes que ellos requerían para desarrollar lo planteado en su proyecto. Ya que en la ENBIO se trabajaba, la comunalidad, los saberes comunitarios, cuestiones de identidad, de cultura; se trabajaba muy fuertemente las lenguas originarias.

Posteriormente, por el éxito obtenido, el proyecto piloto trascendió y se convirtió en programa. Por lo que el equipo coordinador de las secundarias comunitarias, solicitó y seleccionó a los mejores prospectos de las regiones donde se ampliaría el programa. Fue así como la ENBIO empezó a nutrir de docentes a las Escuelas Secundarias Bilingües Interculturales. Una de estas escuelas fue la Escuela Secundaria Bilingüe Intercultural de San Andrés Zoolaga, Villa Alta, Oax., de la Sierra Norte. Ahí fueron adscritos dos de los primeros egresados de la ENBIO en este nivel educativo indígena. Ellos son: Alfredo Mazas Bautista y Pedro Régulo Serafín Hernández, originarios del mismo pueblo. Aunque antes, en otra región ya se había captado a otros egresados, pero esto fue cuando era proyecto.

4.2.5 “La muerte es cierta, la hora incierta”.

Tributos humanos rendidos por esta travesía

En todo proceso de construcción de cualquier tipo de obra, ineludiblemente los seres humanos se enfrentan con situaciones inesperadas, no calculadas, o simplemente que están fuera y son ajenas de toda posibilidad de prevenir, calcular o evitar. Esto es, que todo ser humano esta propenso a la muerte de la que nadie escapa, solo que no se sabe el momento final, como bien lo remarca Paul Ricoeur. *“El ser para el fin tiene de notable que “pertenece” a lo que queda aplazado y en suspenso en el poder-ser del ser-ahí. Pero el “fin” del ser-en-el-mundo es la muerte” “finar”, en el sentido de morir, constituye la totalidad del ser-ahí”* (Heidegger. Cit. Por Ricoeur. 1996: 724)... *“se muere solo, la muerte es cierta; pero su hora incierta”* (Ricoeur.1996: 727)

Es entonces cuando en los pueblos originarios se dice que se rinde tributo a las divinidades. Y el ser se encamina hacia un mundo de paz, de tranquilidad. Deja este mundo de preocupaciones, de tristeza, *“de alegría penosa, de alegría que punza”* (Códice Florentino, 1979. Libro VI, folios 74v.-75 r. Cit. Por LEÓN Portilla Pp. 15-17) Se adelanta y recorre el camino que todos habremos de recorrer. La ENBIO no es la excepción. Ya ha tenido que ofrendar tributos, a quienes, como homenaje póstumo se hace una breve remembranza:

Mtro. Roberto Herrera.

Profesor indígena, hablante de la lengua Triki. Pertenecía a la Dirección de Educación Indígena. En la última etapa del proyecto de la escuela normal, se incorporó al equipo de trabajo, para colaborar en el campo psicológico.

En una reunión de trabajo con el equipo del proyecto, realizada el miércoles 24 de marzo de 1999. Después de los trabajos realizados, el coordinador dejó tareas a desarrollar

durante el período de vacaciones, y fueron las siguientes: *Artemio Tejeda Molina*, coordinará *Diversidad Cultural*. *Ignacio Llaguno Salvador*, coordinará *Práctica Docente*. *Carlos Méndez Martínez*, coordinará *Formación Docente*. *Artemio Martínez Vargas*, coordinará *Planeación Curricular*, y *Roberto Herrera*, coordinará *Teorías Psicológicas*. (Cuaderno de Notas. FRMM. 1999). Terminaron las vacaciones, el equipo de trabajo regresó a seguir con la encomienda, pero el Mtro. Roberto Herrera ya nunca volvió. En el período de vacaciones falleció en un accidente automovilístico en su región. Convirtiéndose así en el primer tributo a ofrendar.

Mtro. Galdino Marcial Pérez.

Originario de Xagacia, Villa Alta, Oax., hablante del zapoteco de la Sierra Norte. Profesor de Educación Primaria Indígena. Técnico en Educación Física. Estaba adscrito en el Departamento de Escuelas Secundarias Generales. Ingresó a la ENBIO en febrero del 2000. Falleció en el año de 2001, víctima de un infarto. Los directivos asignaron su plaza a su hija Marissa Ethel Marcial Cruz, quien ingresó como administrativa en el mismo año. Y en el 2012 cambió de administrativa a docente en la misma escuela.

Mtro. Silvano Merino Palacios.

Originario de Santa Cruz Zenzontepec, Sola de Vega, Oax., profesor de educación indígena. Estudió la Licenciatura en Educación Indígena en la UPN, Unidad Ajusco, en la cd. de México, Fue director comisionado. Luchador incansable por la justicia e igualdad de hacia los pueblos originarios, férreo defensor de la identidad cultural y lingüística y de sus principios de honestidad, humildad, responsabilidad y sinceridad.

Fue Comisariado de Bienes Comunales de su municipio. Fiel a sus principios, renunció a su plaza de profesor de Educación Indígena, para incorporarse de tiempo completo en la responsabilidad que el pueblo le encomendó. Comentaba que no se sentía a gusto, cobrar sin trabajar, que lo más honesto era renunciar, para cumplir con su cargo comunitario.

Una vez cumplido su cargo, le fue muy difícil conseguir un espacio para volver a trabajar en la docencia. Una convocatoria emitida por la ENBIO para captar docentes con el perfil específico que requería la escuela lo trajo a esta normal. Era el año 2002 cuando se incorporó a sus nuevas actividades de trabajo docente. Rápidamente se identificó con los maestros y administrativos de la escuela, como el “CHO” o “CHE” (amigo en lengua chatina)

Siempre inquieto, siempre dinámico y alegre, siempre buscador de la justicia, siempre impulsor de la honestidad y responsabilidad, alternaba el trabajo con sus estudios de maestría en sociolingüística en la UPN, Unidad 201 con sede en Oaxaca, Oax. Pero además nunca se desvinculó de su pueblo del que siempre estaba pendiente para participar en los trabajos propios de la comunidad.

Esto lo llevó a que mucha gente confiara en él y lo propusieran como candidato a presidente municipal. Compitió con otro aspirante propuesto por el PRI. Profr. Heraclio Zepeda. Quien era Jefe de Zonas de Supervisión de la Jefatura de Zenzontepec. Las acciones se pusieron álgidas en el día de las votaciones. Y se dice que por acciones muy fraudulentas ganó el candidato del PRI, pero al Mtro. Silvano, lo nombraron Síndico Municipal.

Estando en funciones. En una salida a la cd. de Oaxaca el mes de febrero de 2005, donde iba a firmar un convenio con la Comisión Federal de Electricidad, para ampliar la energía eléctrica a unas comunidades de su municipio; y siendo acompañado por la tesorera municipal, quien traía una cantidad grande de dinero para finiquitar el convenio. En una curva peligrosa se accidentó con la camioneta que él iba manejando, saliéndose de la carretera a aproximadamente, cuarenta metros abajo. Él resultó muerto, lo misterioso del caso es que la tesorera salió casi ilesa del accidente, y del dinero hubo un total hermetismo. Oficialmente se declaró muerte por accidente, pero en el imaginario del pueblo y de sus familiares; y por todas las pistas sueltas y contradictorias que se vislumbraron no fue así.

En sus funerales asistió todo el municipio, en reconocimiento al trabajo que estaba realizando. Sus colaboradores comentaban que un día antes de su deceso les decía *“Cabrones, si un día muero, en lugar de agua bendita échenme mezcal que es lo que más me gusta”* Y es que el Mtro. Silvano dentro de su humanismo, dinamismo y camaradería, siempre decía: *“Ahorita hay que trabajar duro, no hay que perder el tiempo flojeando. Ya habrá mucho tiempo de descansar en paz cuando muramos”* Ahora él ya lo hace, aunque desde donde está, seguramente está viendo estos momentos de preocupación que se viven en la escuela y desde allá envía la energía cósmica y su espíritu para seguir esta travesía.

En su memoria, el Mtro. Hugo Pacheco Sánchez dibujó, enmarcó y entregó su rostro en un cuadro que permanecía colgado en la entrada del que fue su cubículo. También, la generación saliente en ese año, nombró a su generación: “Generación Mtro. Silvano Merino Palacios”. Sobre él termino diciendo ¡¡¡Ñani “Cho” siempre estás con nosotros, en nuestra memoria y en nuestros corazones!!!

Dr. Artemio Tejeda Molina

Originario de Temascal, Oax., Profesor de Educación Indígena, en la Jefatura de Zonas de Supervisión en Temascal, Oax. Sus estudios de licenciatura los hizo en la Escuela Nacional de Antropología e Historia subsede, Oaxaca; en un programa que los maestros de la Jefatura del Plan piloto perteneciente a la Dirección de Educación Indígena, realizaron para implementar esta licenciatura en Oaxaca: Se tituló como licenciado en Antropología Social.

Inquieto por naturaleza, se integró al equipo de trabajo del proyecto de la ENBIO a principios de 1999. Fue uno de los iniciadores de esta gran aventura. Alternó su trabajo con sus estudios de Maestría, la cual realizó en el Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Benito Juárez de Oaxaca donde se tituló en el Campo de Formación Docente.

Siempre alegre, dicharachero y con el deseo de superarse, buscó contactos y relaciones sociales que le abrieran nuevas posibilidades. Contactó con el filósofo español Víctor quien lo indujo, para hacer un doctorado en una Universidad de España, pero para ello necesitaba, mínimo, tener una obra publicada (libro, artículo, ensayo, etc.) Entonces recurrió al Mtro. Carlos Méndez Martínez Quien era director de la ENBIO. Este lo apoyó para alcanzar su propósito. Sobre esto, el Mtro. Carlos refiere:

Tejeda se quería ir a estudiar a España. También se acercó con Víctor para pedirle que lo ayudara. Este le dijo que sí, que le conseguiría una convocatoria. Y si consiguió Víctor la convocatoria. La tuvimos a la mano era una convocatoria de Iberoamérica y a partir de ahí la analizamos. La convocatoria marcaba como uno de los requisitos de admisión que los aspirantes al doctorado presentaran un trabajo publicado como producción escrita, y Tejeda no tenía ninguna. Entonces me pidió que yo hablara con Fernando Luján del Fondo Editorial del IEEPO para que publicara su trabajo sobre la recuperación de los Saberes Comunitarios. Así lo hice, hablé con Lujan quien aceptó. Así fue como se publicó el trabajo de Tejeda, y fue aceptado para estudiar el doctorado en la Universidad de Alcalá de Henares, España. Pero para esto, también mucho ayudó Víctor. (E-1- CMM. /19/10/2017)

El trabajo que publicó, se tituló “*Saberes comunitarios. Su recopilación, sistematización y uso*”. Una vez superado este obstáculo, fue a España a cursar el doctorado. Al concluir sus estudios volvió a reanudar sus labores en la ENBO.

A finales del año 2008, hubo un tiempo que se tensionó fuertemente la escuela por problemas internos respecto al cambio de los directivos, el cual se destensó hasta mediados del 2009, cuando se cambiaron los directivos por consenso de toda la comunidad de la escuela. En este cambio de Directivos salió electo como Subdirector Administrativo; El director fue José Ángel Gómez Antonio; el Subdirector Académico fue Alejandro Luis Gómez.

Así transcurrió el tiempo: El Dr. Tejeda, muy activo, muy sociable, alegre y jovial, compartía con todos los docentes, administrativos, y alumnos, siempre tomando las cosas con una alegría y naturalidad que contagiaba. Fue acuñador del dicho “Tú aparte, Ñani” “Tú aparte Cho” “Viché, tu aparte” lo cual era motivo de rompimiento de tensiones y presiones provocados por la dinámica y ritmo de trabajo.

Un día viernes, 12 de febrero de 2010. Muy temprano, a las 7:30 de la mañana, Estaba yo terminando de pintar el letrero grande de “Bienvenidos”, así como los logotipos de la escuela y del IEEPO y los lemas de visión y misión que estaban en el arco de la entrada de la escuela, cuando de pronto me dijo Jorge, el trabajador de servicios que me estaba ayudando, *“profe. ¿si sabe que mataron al profr. Tejeda?”.* Lo regañé pensando que era una broma como las que acostumbra a hacer. Y me contestó: *“eso me dijeron ahorita pero quien sabe si es cierto, o no”* Me bajé de la escalera porque terminé de pintar lo último. Entonces otros compañeros nos confirmaron la noticia.

El día anterior por la tarde, muy ufano, y alegre, el compañero Tejeda se estuvo tomando fotografías, precisamente con Jorge, el contador Víctor Guerra, EL Mtro. Floriberto y otros compañeros que estaban apoyando en este trabajo, para dar una buena imagen a los visitantes del X aniversario de la creación de la ENBIO

El viernes 12 de febrero de 2010, al salir de su domicilio y trasladarse a la ENBIO para organizar y participar de las actividades del X Aniversario. En la esquina de la calle, para enfilar a la carretera que lo conduciría a la escuela, detuvo su vehículo para esperar a que el semáforo se pusiera en verde, cuando de pronto apareció un sujeto que al momento de gritar su nombre le disparó a quemarropa, asesinandolo, para después darse a la fuga.

Aun cuando se puso la demanda, la muerte del compañero Artemio Tejeda hasta la fecha sigue impune. Es un tributo más que se ofrenda por el atrevimiento de construir un mundo más igualitario para los pueblos nativos. Quienes conocimos e interactuamos con el Mtro. Tejeda, le decimos ¡¡Ñani vives por siempre en nuestra mente y en nuestros recuerdos!!

Mtro. Artemio Martínez Vargas

Originario de San Andrés Solaga, Villa Alta, Oax., toda su vida se desempeñó en el campo de la Educación Indígena, fue profesor, director, supervisor, Jefe de Zonas de Supervisión, Coordinador estatal del Programa de Actualización del Magisterio (PAM) Jefe de la Oficina de Proyectos Educativos del Departamento de Educación Indígena, docente y primer

subdirector administrativo de la ENBIO. Estudió la licenciatura en Educación Indígena en la UPN-Unidad Ajusco en la cd. de México, egresado de la primera generación. Estudió la Maestría en el Instituto Multidisciplinario de Especializaciones (IME) en Oaxaca.

EL Maestro. Martínez Vargas conformó el equipo del proyecto de creación de la ENBIO desde sus inicios, y lo acompañó participando activamente en todas las acciones desarrolladas desde el nacimiento de la misma, hasta el día que dejó la estafeta, llegado el momento de jubilarse. Fue uno de los que no desmayó cuando el proyecto parecía que se quedaría solo como una ilusión.

Sonriente. Alegre, sociable y apasionado para defender sus ideas. Muy diestro en la ejecución de la guitarra, particularmente en el requinto, al que cuando tocaba, daba gusto oír, Quién de los que lo conocieron, no recuerda las canciones que tocaba y cantaba como:

*Que belleza la que tu presentas bajo ese traje
Oaxaqueña de los ojos negros y la piel morena.
Cuando bailas en la guelaguetza cubierta de encaje
Yo te admiro y por tu suspiro al verte danzar....*

O canciones como, el Andariego, Pinotepa, Naila, Leña de pirú y tantas otras melodías que eran delicias para los oídos.

Como no hay plazo que no se cumpla, ni tiempo que no se llegue, una mañana del 1º. de noviembre del año 2012, mientras desayunaba en su domicilio, en compañía de sus seres queridos, le dio un infarto fulminante, quedando inerte en ese instante en su lugar. Sufría de hipertensión por la diabetes que durante mucho tiempo lo acompañó. “Irónicamente y por su carácter alegre, él mismo contaba un chiste de *“la diabetes y la hormigas”*. Sus familiares dieron aviso a los docentes con quienes pudieron contactarse. Paradójicamente, también, eran los días que todos se retiran a sus pueblos para reencontrarse con sus familiares y antepasados, por ser los “Días de Muertos”.

“Nuestras memorias” y recuerdos para el Mtro. Artemio Martínez Vargas. Seguramente desde donde se encuentra sigue tocando magistralmente el requinto y defendiendo fervientemente a los pueblos originarios.

Filósofo. Víctor García Domínguez

Era principio del año 2002 cuando, en la escuela se presentó un hombre de nacionalidad española, para participar en el concurso de selección en la especialidad de filosofía, y así engrosar el cuerpo docente de la misma. El veredicto de la CAD Local fue favorable para el

filósofo que respondía al nombre de Víctor García Domínguez. Y es así como se integra a sus actividades académicas. EL director en turno, Mtro. Carlos refiere sobre ello:

El español Víctor tenía contacto y amistad con el Mtro. René Molina Cruz (docente de la ENBIO). Lo anterior tuvo repercusiones para Víctor, porque hubo una convocatoria para concursar para ingresar como docente en la ENBIO, específicamente en Filosofía, y ahí participó. La CAD local (Comisión Académica Dictaminadora) de la ENBIO emitió un dictamen a favor del español como docente de Filosofía. Pero él como extranjero tuvo un procedimiento especial por ser extranjero. (E1-CMM. 17/10/2017)

Al asumir sus actividades, inmediatamente empezó a movilizarse y a recurrir a sus contactos y relaciones sociales que tenía con altos personajes de la política y de la educación, tanto en México como en España. En España era amigo personal del rector de la Universidad de Alcalá de Henares, desde esta posición, promovió una gran cantidad de acciones que favorecieron el desarrollo de la escuela, que enseguida se enumeran: 1) Se integró, como secretario, al primer patronato de la escuela. 2) Como secretario recolectó bicicletas para todos los estudiantes, acción que al final se adjudicó el gobernador del estado, como se relata en un apartado anterior. 3) Elaboró y publicó la primer guía académica 2002-2003, buscando los espacios por iniciativa propia. 4) Le dio atención a estudiantes con escasos recursos económicos 5) Por su gran cercanía con la secretaria de transportes del estado de Oaxaca (SETRAN), gestionó y promovió viajes de estudios y culturales con los estudiantes. 6) Por su conducto se gestionó, aprobó y firmó el convenio de intercambio académico entre la ENBIO y la Universidad de Alcalá de Henares, España.

El Mtro. Víctor García Domínguez, después ya no fue contratado a la ENBIO por las autoridades del IEEPO, debido al gran conflicto que tuvo con uno de los asesores que quiso suplantar al Mtro. Carlos como director de la escuela en la Universidad de Alcalá de Henares. En una ocasión posterior a su no recontratación, nos encontramos el Dr. Tejeda, el filósofo Víctor y yo, frente al IEEPO y nos contó lo siguiente:

Ese hijo e puta Samael, fue a España, con su mujer o su amante no sé qué sea con la que iba. Se presentó como el director de la ENBIO en la oficina de relaciones de la Universidad. Al día siguiente lo iba a recibir mi amigo. Ya estaba todo listo. Pero yo andaba en España en esos días y supe de esto. Fui personalmente a decirle a mi amigo Zapatero (apellido del rector) que no lo recibiera porque quien era el director es el maestro Carlos y yo gestioné para que fuera el maestro Carlos y no ese hijo e la gran puta. Cómo era posible que hiciera eso. Él me amenazó con poner la queja en su embajada, del trato que se le estaba dando y de quejarse diplomáticamente si no lo recibían. Le dije que a mí no me importaba. Si no iba el Mtro. Carlos que era el director, a ese impostor que no lo recibiera mi amigo. Hablé con el secretario particular, que no lo dejara entrar Y no lo recibió. Se regresó muy enojado. Por eso se las cobró aquí en el IEEPO y ya no me recontrataron. Yo vengo al IEEPO a exigirles lo que aún me deben, porque aún me deben un dinero, pero de esos hijos e puta ya no quiero saber nada. Todo eso tuvo que ver para que yo ya no fuera contratado en la ENBIO (Cuaderno de notas. FRMM. 2008)

Su honestidad, su defensa a las acciones legales, y a que el verdadero director fuera al intercambio académico le costó el trabajo. Por su parte el director buscó la forma de que se recontractara, pero fue inútil. EL tamaño del daño que causó, no se lo permitirían quienes sufrieron semejante humillación. Sobre ello el Mtro. Carlos comenta:

Aunque le movimos e hicimos todo lo posible para que lo recontractaran. El IEEPO ya no lo recontractó. En el interior de la escuela también había recelos entre los compañeros. Todo ello influyó en su no recontractación, porque aquí había dos posiciones contrapuestas. Una que se insistiera en su recontractación; y otra, que ya no se insistiera, porque no era posible que ahora nuevamente viniera un español a gestionar para los indígenas. (E1-CMM. 17/10/2017)

En la escuela había una especie de rechazo o aversión al filósofo, por parte de la mayoría de los docentes, por su procedencia, y porque se consideraba que tenía más privilegios que todos los docentes nacionales por tener un mejor sueldo. Aunque esto fue aclarado por el director, ya que fue a informarse al IEEPO y le dijeron que por ley a los extranjeros les duplican o triplican el sueldo porque no tienen prestaciones. Sin embargo el recelo seguía. Algunos docentes le mostraban una aversión muy directa.

Víctor regresó a su país. Lo último que se supo de él es que enfermó gravemente de cáncer. Y en un hospital de la ciudad de Alcalá de Henares, España, presa de terribles dolores que le provocaba el mal que padecía; en un descuido de los médicos. en un acto ¿de arrebato? ¿de valentía? ¿en contra del estado natural de la vida, vista desde lo religioso?, lo que sí es seguro es, que con la determinación que solo a él le caracterizaba, tomó el contenido de un frasco de ácido, lo cual acabó con su vida y sufrimiento. Esto fue en el año 2016⁷.

Ya tomando distancia del momento y haciendo una retrospectiva del hecho. Consideramos que quienes le tenían aversión no alcanzaron a comprender la magnitud del trabajo que estaba proyectando, que siendo realistas, muy difícilmente podrían ellos realizar, ya no digo igualar. Víctor pudiera ser el Francisco Javier Mina moderno, que sin ser parte de un pueblo relegado, discriminado y oprimido, se integra a él y da lo mejor de sí, solo por el ideal de justicia y de procurar el apoyo y beneficio a causas de emancipación y libertad. O para los que digan que es uno malinchista, podría haber sido, el “Ocho Venado Garra de Jaguar”; “Cosijoeza” o “Cosijopi” español que con el espíritu emancipador y de libertad, haya venido a colaborar con la causa. Sea lo que fuere, su paso por la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, dejó una huella imborrable que solo la memoria histórica juzgará. Descanse en Paz Víctor.

⁷ Información proporcionada por el Mtro. Carlos Méndez Martínez. Exdirector de la ENBIO.

Administrativa Eva Trujillo.

Originaria de Chila de las Flores, Puebla, joven trabajadora, quien inicialmente empezó a laborar en la Dirección de Educación Indígena y de ahí la comisionaron a la ENBIO para seguir desarrollando sus funciones. Se integró a los trabajos, siempre sociable y dispuesta a dar su mejor esfuerzo en las acciones implementadas. Fueron pocos años, pero muy intensos, los que compartió con la comunidad de la escuela. Amante de la adrenalina y el vértigo, una de sus preferencias favoritas era conducir un automóvil a gran velocidad, y eso fue lo que la llevó a adelantarse en este viaje sin regreso a *“otro mundo florido”* como dicen los sabios de los pueblo.

Como era su costumbre, los fines de semana se trasladaba a su lugar de origen a gran velocidad con su automóvil, por la carretera federal Oaxaca-México. Un fin de semana del año 2007, en el tramo carretero entre la desviación de San Jerónimo y Llano Verde, antes de llegar a Nochixtlán, Oax., por la gran velocidad que llevaba, en una de las últimas curvas, se salió de la carretera, proyectándose varios metros abajo e impactándose contra un árbol. Al enterarnos del fatídico hecho, algunos compañeros fuimos al lugar y en un breve ritual realizado por el Ñani (hermano) Floriberto, pidió permiso y rogó a las divinidades del lugar que permitieran llevarnos el espíritu de la compañera llevarlo hasta su hogar, donde esperaba su cuerpo y donde descansarían. Participamos en los rituales del velorio y en su sepultura. Fue otro tributo más que se relaciona con la escuela. Descanse en paz la compañera Eva.

Estudiante Romeo Martínez Pérez

Originario de Tamazulapam, Mixe, Oax., alumno de la 5ª generación (2003-2007), era un joven muy introvertido, se aislaba de los demás jóvenes. Solo él supo los motivos que lo orillaron a tomar su decisión, se los llevó junto con él. Fue un mes de febrero de 2006. Cuando se suicidó ahorcándose con su propia bufanda, en su pueblo natal. Una comitiva, de estudiantes (principalmente su grupo) y maestros fuimos a su sepelio.

En los pueblos indígenas, es muy raro, y hasta mal visto, saber de estas acciones consideradas impropias de la cultura de los pueblos. Sin embargo en este pueblo, esta práctica se tornó alarmante, ya que al asistir al sepelio, la gente del pueblo comentaba que ahí, a veces hasta 8 o 10 suicidios se perpetraban en un año. Y no había un patrón de edades, era por igual para niños que jóvenes o adultos. Solo un estudio profundo podría

determinar las causas de estas acciones y plantear propuestas de solución al respecto. No se juzga su acción, pero, por lo pronto, se suma como un tributo más.

Posteriormente otro joven estudiante de la región de la costa, en un momento quizá difícil para él, intentó hacer lo mismo, afortunadamente, sus compañeros de grupo informaron con prontitud al asesor, ya no lo dejaron solo, dialogaron mucho con él y lo convencieron de que hay muchas más formas de solucionar cualquier situación por muy complicada que fuera. Así se previno, agrandar la lista de tributos.

Estudiante: Crispina Enríquez Luna

Originaria de la comunidad de Tierra Blanca, San Agustín Loxicha, Pochutla, Oax; alumna de la 8ª generación (2006-2010) no terminó sus estudios en la ENBIO. Aconteció que la estudiante, zapoteca de la Sierra Sur, al irse a su pueblo en un período de vacaciones, se accidentó el vehículo en que viajaba, resultando muerta en el accidente. Un tributo más en este trayecto. Se le recuerda desde este mundo de preocupaciones.

4.2.6 Relaciones interpersonales. Los nombramientos de los directivos.

Una temática compleja y escabrosa de analizar, es la relacionada al concepto de “poder”, ya que encontraremos infinidad de acepciones o concepciones al respecto, desarrolladas por grandes intelectuales desde diversas ópticas y campos de conocimiento desde donde se ubican. Sin el propósito de profundizar en esta temática por no ser objetivo de la investigación, pero consciente de que el poder tiene una estrecha relación con la política, se recupera la concepción de política y poder que desarrolla Foucault quien dice que:

Toda relación de fuerza implica en todo momento una relación de poder (lo que es en cierto modo su forma momentánea) y cada relación de poder reenvía, como a su efecto, pero también como a su condición de posibilidad, a un campo político del que forma parte. Decir que “todo es político” quiere decir esta omnipresencia de las relaciones de fuerza y su inmanencia en un campo político [...] todos somos responsables de todo, no existe una injusticia en el mundo de la que en el fondo no seamos cómplices. (Foucault. 1977. Pp. 158-159)

Así, entendemos que el poder implica una relación de fuerzas, en donde se disputa uno o varios propósitos, finalidades, espacios, estructuras, ideologías, etc., para un beneficio que puede ser personal, de grupo o de forma colectiva que implique todo un pueblo o pueblos con las mismas identidades.

Aterrizando a la ENBIO, ¿Cómo ha funcionado el poder en los espacios de experiencia y horizontes de espera de la escuela? ¿Qué tipo de poder se ha implementado en los nombramientos de los directivos? ¿Poder institucional, poder comunal o poder

“democrático” (de grupos) para los nombramientos? En los siguientes apartados se da cuenta de los momentos vividos en los nombramientos de los directivos, mismos que dibujan el rejuego de fuerzas en el interior de la misma

Primer momento. Designación de los “directivos de la resistencia”

Indudablemente uno de los momentos más preocupantes y tensos en todos los ámbitos es el momento de nombrar o conocer quién o quienes dirigirán los destinos de cualquier proyecto, acción institución, etc. Cuando hay la posibilidad de incidir o participar, se hace pasiva o activamente, según sea el grado de interés de los actores. Pero este pensamiento, de inicio tiene un espacio de experiencia que es el actuar de acuerdo a lo vivido, de acuerdo a la experiencia que se trae desde los espacios en que uno se ha formado. Así por ejemplo, en las sociedades occidentales las formas de nombramiento de los “líderes” es a través del sistema de partidos políticos. En el caso del campo educativo, en las Escuelas, en tanto instituciones dependientes de un gobierno y sujetas a normas constitucionales el “liderazgo” se ejerce, según lo estipulan los criterios normativos y organizacionales plasmados en las leyes y reglas de organización y operación para las instituciones. En este caso es el Estado, a través de las instituciones, quien impone al “líder” no importa cuál sea la experiencia o perfil que lo respalde, lo importante es que el Estado asegura y garantiza la continuidad y mejoramiento de las acciones a partir de ese “liderazgo” colocado en ese lugar para eficientar las acciones, y el resto de los actores se supedita y actúa.

Este liderazgo es propio de las escuelas de países económicamente desarrollados y a los que se les dice de primer mundo, quienes son los promotores de la globalización y la mundialización de los mercados. Es el modelo educativo copiado, que México quiere para imponer en nuestro país, aunque seamos un país subdesarrollado y súper explotado.

Cabe decir que aquí el Liderazgo cumple las funciones de un gerente de una empresa como bien lo dice Andy Hargreaves en su libro Profesorado, cultura y postmodernidad. El “director es un guía, un líder con capacidad de conducir a los docentes de la escuela a lograr la eficacia y eficiencia escolar” (Hargreaves. 2003) pero no se cuestiona como se forjó ese liderazgo. Si fue subiendo los escalones del trabajo y de la experiencia o fue impuesto por el patrón quien maneja todos los hilos de esas grandes acciones que en México, es la SEP y el gobierno federal. (y detrás de ellos, la iniciativa privada)

Volviendo al tema. A diferencia de los “líderes” que más se construyen en las sociedades urbanas. En los pueblos indígenas de Oaxaca, hay otra forma de llegar a ser representante

de las comunidades. Este es a través del sistema de cargos, que en las leyes actuales se les denomina “el sistema normativo interno” también conocido como “usos y costumbres”. Es un sistema escalafonario tradicional en donde todos los habitantes se inician desde abajo con los cargos o comisiones menores desde “topiles”, o vocales de comités de diversa índole, y según su responsabilidad y actitud mostrada en esos cargos, se les confieren cargos de mayor responsabilidad, hasta llegar al cargo principal, máximo órgano de gobierno y posteriormente pasar al grupo de los caracterizados. Esto es a lo que le llamamos poder comunal. Ya que es un poder colectivo que no se busca, ni se pelea, sino que se va cumpliendo o no con lo que la comunidad demanda. Los testimonios de los maestros Eleazar García Ortega y Alejandro Luis Gómez quienes han cumplido fehacientemente cargos en sus pueblos, y han escalado desde el cargo menor hasta el cargo mayor afirman. El Mtro. Eleazar dice:

Una de las formas de la comunalidad, pues es el compartimiento, no solo el compartimiento de los productos de la tierra, también el compartimiento de las necesidades de las obligaciones, el compartimiento del trabajo pesado de las comunidades. Yo cuando inicio mi carrera en el... porque es una especie de carrera el sistema de cargos, es una especie de carrera, es un perfil que se va formando, que se apoya en el desempeño del individuo, es decir que desde el primer cargo me están supervisando, me están mirando cómo actúo, como es mi comportamiento con la gente, si les doy la palabra, o si los niego o si los hago a un lado, etc. Entonces el escalafón que nosotros le llamamos, tiene su base precisamente en el comportamiento del individuo. Cuando un individuo es prepotente, es arbitrario en la toma de decisiones, pues lo van descartando, y los que tienen un poquito de más aceptación hacia los compañeros, los que tienen el genio para controlar a la gente, pues, ascienden, se van, Se les dan cargos cada vez más delicados, cada vez más de responsabilidad. (E3-EGO. 14/09/2016)

Por su parte el Mtro. Alejandro Luis Gómez, quien ha sido autoridad en su pueblo, y subdirector Académico en la escuela, abunda:

Yo al ser integrante de un pueblo originario, en nuestros pueblos está lo que es el Sistema de Cargos. He dado los servicios, he servido en el pueblo desde un cargo menor, hasta llegar al cargo que es ser autoridad municipal del pueblo. Entonces toda esa parte la hemos combinado. Esa experiencia de nuestros pueblos, pues de alguna forma nos ayuda aquí en la escuela. O sea, aquí en la escuela damos tequio, al igual que en nuestros pueblos hay tequio, está la Guelaguetza, están todos esos apoyos en los pueblos, entonces un poquito hemos traído aquí en la escuela lo que hacemos en nuestros pueblos. En ninguna otra escuela normal del estado, supongo que dan tequio, más que aquí en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca [...] Eso es lo que sucede allá y un poco cómo ir dirigiendo y representando al pueblo. Bueno, pues también aquí lo ponemos en práctica, y esa experiencia nos ha ayudado para estar en los cargos que se nos ha encomendado tanto en el pueblo, como aquí en la institución no?. (E10-ALG. 18/10/2017)

Esta forma de servicio es a lo que en la teoría de la comunalidad, le llama Floriberto Díaz. “*El servicio gratuito como ejercicio de autoridad*” (Robles y Cardoso. 2007) y que Rendón circunscribe en “*El Poder Comunal*” (Rendón. 2003).

¿Directivos de educación indígena o directivos de normales?

Por su propia característica, las circunstancias de creación y las luchas de poder que ahí se dieron en donde había 2 principales actores contendientes que eran; por un lado, el gremio magisterial de Educación Indígena del IEEPO, dirigido por La Secretaria de Trabajos y Conflictos del nivel de Educación Indígena de la Sección 22 del SNTE y la Dirección de Educación Indígena. Por el otro lado; El Nivel de Formadores de Docentes, (tanto en lo sindical como en lo oficial) que siempre se había negado a la creación de la ENBIO⁸; unido con las autoridades del IEEPO y su representante, la Coordinación General de Educación Básica y Normal, quienes habrían de decidir la orientación y operatividad de esta escuela.

El veredicto fue adverso para el gremio de educación indígena porque las autoridades decidieron que, según el organigrama que rige al IEEPO, la escuela debía pertenecer al Departamento de Formadores de Docentes de la Coordinación General de Educación Básica y Normal, y si bien era cierto que Educación Indígena había hecho su esfuerzo presentando el proyecto, los indígenas no tenían la capacidad ni el perfil para atender un nivel de formadores de docentes. Por lo tanto hasta ahí terminaba su papel. Primero se les obstaculizó por todos los medios la creación de esta casa formadora. Segundo; una vez lograda la creación, de manera por demás alevosa y arbitraria se le quitaba a Educación Indígena la rectoría y operatividad de la escuela

Después de varias reuniones de discusión y análisis: en donde las autoridades del IEEPO y la Coordinación de Educación Básica y Normal aceptaban incluir en la planta de docentes a los maestros de educación indígena que formaron el equipo del proyecto, y a su vez

⁸ EL nivel de formadores de docentes (tanto en lo oficial como en lo sindical) con tal de obstaculizar la creación de la ENBIO se dio a la tarea de nombrar profesores de ese nivel para organizar y crear una licenciatura específica de educación indígena y que funcionara en las escuelas normales ya existentes, con una matrícula de 20 a 25 estudiantes. Tal fue el caso de la Escuela Normal de Tamazulapam, Oax. Donde se comisionó al profr. Luis Agustín García, quien era indígena Nuu Savi (mixteco) para que construyera ese proyecto poniendo como único elemento una lengua indígena y se implementara en 1999, quien fue a la biblioteca de la Dirección de Educación Indígena del IEEPO para proveerse de materiales y textos escritos en las lenguas originarias. En un diálogo entablado con quien esto escribe, en dicha biblioteca. El mismo profesor reconocía que esto solo era para impedir la creación de la ENBIO, y que lo encomendado, era una labor inútil e imposible de realizar. Esto fue unos meses antes de que las autoridades educativas federales y estatales cedieran y autorizaran la creación de la ENBIO

incluían a 3 maestros del nivel de formadores de docentes quienes en ese momento se encontraban desubicados; dos porque provenían del CEDES 22 (Centro de Estudios y Desarrollo de la Sección 22) en donde habían laborado 10 años y que recién la sección 22 estaba haciendo cambios en ese centro. (los maestros Bulmaro Vásquez Romero y Adán Jiménez Aquino) y otro que provenía de la Escuela Normal de Educación especial, (maestro Fidel Pineda Cabrera)⁹ Los actores del nivel de Educación Indígena accedieron a esta disposición y ahí se cerró momentáneamente este primer episodio de la creación.

El segundo episodio fue al momento de nombrar al primer director de la escuela. Las autoridades del IEEPO estaban designando a cualquiera de los tres docentes del nivel de formadores como directivos de la escuela. Esta acción causó un gran malestar y una reacción airada por parte de la Secretaria del nivel de educación indígena de la Sección 22, quien junto con el equipo de trabajo, en una reunión con las autoridades del IEEPO les exigió que esa acción no se realizara y en su lugar ella exigió que el primer director sería uno del equipo que elaboró el proyecto. Al respecto la Profra. Xóchitl Arcuri Rivera comenta:

Se aprueba el proyecto. Buscamos terreno y todo. Y desafortunadamente me dicen, si, va a arrancar. Pero tienes que darle la oportunidad a los que tienen la experiencia, y nos vamos a un 50%. [...] Nos enojó muchísimo que nos dijeran que los directivos iban a ser los que además “estaban en la banca” del nivel de formadores. Así que les dije o nombramos nosotros los de educación indígena al director o mando a traer a la base magisterial de mi nivel y ya veremos cómo nos va. No era posible, no era justo que nosotros hubiéramos trabajado muy duro para que otros que además no querían a la normal, fueran los que mandaran. Yo decía que ya nos habían ganado un primer round. Pero no nos ganarían el otro. Ellos les tenían miedo a los compañeros de Educación Indígena porque son muy aguerridos. Nunca me dejaron sola (E4-XAR. 07/12/2016)

Fue así como se nombró a los 3 primeros directivos quienes fueron; director Mtro. Carlos Méndez Martínez; subdirector académico; Mtro. Ignacio Llaguno Salvador, subdirector administrativo; Mtro. Artemio Martínez Vargas (+). Para hacer el nombramiento La Dirección de Educación Indígena junto con la Secretaría de Trabajos y Conflictos del nivel de educación indígena de la Sección 22 se reunieron y tras revisar los expedientes determinaron la selección. Sobre esto la Mtra. Arcuri dice:

Por eso dejé al maestro Carlos. Porque él era de mi equipo, era de educación indígena, y fue uno de los pioneros en la construcción del proyecto. Por eso decidí que fuera el profr. Carlos. Revisé muchos... pedí, solicité los perfiles desde luego, pero consideré que era la persona que podía en ese momento servir de equilibrio para que arrancáramos con nuestra normal. Porque por la fuerza política de los otros niveles y del propio Instituto, Ya me estaban poniendo trabas, y, y sentí que

⁹ En el marco del movimiento magisterial de Oaxaca y especialmente en el nivel de formadores de docentes, quienes están desubicados por el motivo que sea, se dice que “están en la banca”

se echaba a perder todo lo que nos había costado, lo que no tienen idea: desvelos, dinero y tiempo. Porque no tuvimos horario, ni calendario; de tiempo completo. Por eso, por eso entraron los formadores de docentes. Y todavía se los hice ver. Lo que ustedes pretenden es a la larga, quitarnos la normal. (E4-XAR. 07/12/2016)

Sobre esta misma problemática quienes fueron los primeros directivos reafirman:

En ese momento, se empieza a discutir por parte del Departamento de Formadores de Docentes, tanto la parte oficial, como la sindical, la cuestión de quienes serían los directivos, prácticamente, pues, nos estaban imponiendo a personal ajeno al proyecto, para la conducción, para la dirección de la escuela. Y fue un papel central de la compañera Xochitl Arcuri, porque fue la que defendió y no permitió que eso se diera, puesto que para nada conocían el proyecto, los trámites, la gestión, la relación que teníamos con normatividad en cuanto al reconocimiento del plan y programa de estudios. Y fue así como, sorprendentemente, nos llaman y nos dicen que ambas instancias, tanto IEEPO como Sección 22 determinaron que quienes quedábamos como directivos que en paz descansa el compañero Artemio Martínez Vargas como el subdirector administrativo; el compañero Ignacio Llaguno como subdirector académico, y un servidor como director de la escuela. (E1-CMM. 22/05/2016)

El Maestro Ignacio Llaguno narra su experiencia sobre la misma situación:

Cuando ya el trabajo estaba por abrirse, el problema era quienes iban a ser directivos. Se nos hizo muy sospechoso, muy... no sé cómo llamarle de repente, porque en el equipo que estábamos trabajando no había ningún maestro normalista, todos éramos de educación indígena, y unos días casi para iniciar el semestre, nos asignan a 3 maestros de normales, y bueno, la primera sospecha, eran los directivos; que casualidad que son tres, pudieron haber sido más, o menos, y pues lo primero ¿no?, esos serán los directores. Y lo sospechamos tanto porque el Departamento de Normales no quería que la dirección de la Escuela estuviera en manos de los indígenas, sino que tiene que estar en manos de los formadores de docentes. Entonces, con mayor razón era... afortunadamente la compañera de la secretaría de trabajos y conflictos del nivel de educación indígena, como decía yo hace un momento, ella peleó en la Dirección del IEEPO para que los directivos salieran del equipo que elaboró el proyecto. Fue así como salimos electos tres compañeros del equipo. (E2-ILLS. 13/07/2016)

Estas primeras experiencias dan pauta a reflexionar sobre los procesos que se dieron para la gestación de una casa formadora de docentes diferenciada como la ENBIO. Así por ejemplo se puede vislumbrar que el nombramiento de los primeros directivos parece una acción o evento oficialista, y desde el plano institucional lo es porque las autoridades educativas le dieron la orden de nombramiento con todos los cánones legales que marca el reglamento y disposiciones oficiales y legales. Pero desde una interpretación basada de un hecho histórico, este **fue un acto de resistencia y de reivindicación del nivel de Educación Indígena** porque no era posible que una vez más a los indígenas se les hubiera utilizado, y una vez estando la mesa puesta, otros, quienes además habían obstaculizado este anhelado sueño, fueran los grandes beneficiarios.

Por otro lado, lejos se estaba de imaginar o pensar que esta comisión, que en los pueblos originarios se llama cargo comunitario, solo debía durar tres años como estaba establecido en las demás escuelas normales “normales” del Estado de Oaxaca. Si aquí se estaba hablando de una casa formadora de docentes diferente, era contradictorio pensar, como lo afirman otros trabajos que el primer director no se ajustó a lo ya establecido y a las formas de vida social, académica e institucional de las demás escuelas, que si bien para ellos eso era “democrático”, para esta nueva casa que pensaba en una orientación bilingüe e intercultural, quizá habría que retomar y practicar la “comunalicracia” que plantean intelectuales indígenas como Floriberto Diaz y Jaime Luna¹⁰. He aquí una gran disyuntiva existencial que se presentaba en el momento mismo del doloroso y feliz nacimiento de la ENBIO. Acciones posteriores se encargaron rápidamente de despertar a todos los involucrados de un sueño e ideal comunalista.

“Ya basta de tanto tradicional-“ístmio”

Como ya se dijo el primer año de trabajo inició con 50 alumnos de la 1ª generación; 14 hombres y 36 mujeres; y 59 de la 2ª generación 28 hombres y 31 mujeres, dando un total de 109 alumnos. Aglutinados en grupos lingüísticos como sigue: 10 Ayuuk (Mixe), 1 Cuicateco, 6 Chinantecos, 2 Chontales, 11 Ikoots (Huave), 1 Nahuatl, 16 Ñuu Savi (Mixteco), 3 Trikis, 1 zoque y 58 Zapotecos. Estos últimos repartidos en las 4 grandes variantes Zapoteco del Valle, Zapoteco del Istmo, Zapoteco de la Sierra Norte y Zapoteco de la Sierra Sur. De estos últimos, la gran mayoría provenía de la región del Istmo. Como en toda nueva institución la comunidad comienza a integrarse e interactuar, tratando de poner de manifiesto sus rasgos y elementos culturales procesados desde sus pueblos de origen y aprender de otras formas de ver y vivir el mundo, tratando con ello de hacer realidad la orientación que se había dado al proyecto de creación de la escuela. Una formación Indígena Bilingüe e Intercultural.

Pero desde el principio el grupo mayoritario empezó a marcar pautas de acciones a realizarse en la escuela. Se unieron a ellos los Ikoots y el Zoque por ser de la misma región;

¹⁰ En su libro la Comunalidad Jaime Luna plantea como forma de poder comunal las asambleas comunitarias basadas en la comunalidad, pero siempre poniendo en el centro esos valores ancestrales en donde los cargos se van cumpliendo de acuerdo a las responsabilidades de quienes los ostentan. Y critica la democracia que si bien es una forma de convivencia horizontal se diferencia en que en la democracia se nombra por sistema de partidos, en asambleas, pero además los nombrados buscan ese nombramiento, hacen campañas, se atraen adhesiones de votantes, aunque no tengan experiencia. Y en la comunalicracia es lo contrario. A los que nombran no quieren el cargo, lo rehúyen, por la responsabilidad que representa y porque en todo momento la comunidad está pendiente de todas sus acciones y esto los ensalza o los desprestigia dentro de la misma.

así como algunos Ayuuk de la región baja (Que también es de la región del Istmo), y en las diversas actividades y reuniones, este grupo decidía lo que sí y lo que no había que hacer, desoyendo y no considerando los análisis, reflexiones y propuestas de los otros estudiantes, rompiendo con ello elementos culturales muy fuertes como lo son: el del respeto al otro y el diálogo entre iguales.

Esta situación muy pronto llegó a un primer momento crítico y álgido cuando en una reunión el grupo de los denominados Istmeños, con una actitud de cerrazón y de intolerancia ignoró a los demás asistentes y en especial a los trikis y tomó una postura unilateral. Lo cual hizo reaccionar a estos que inmediatamente asumieron una posición de rebeldía y uniéndose con los demás grupos lingüísticos se organizaron para hacer frente a los “istmeños”. Los istmeños paralizaron las actividades de la escuela tomaron la dirección de la misma para exigir que se cumpliera con lo que ellos habían dispuesto, amenazaron con ir a tomar el edificio del IEEPO cerraron la única vía del pueblo a la escuela, haciendo que el presidente municipal fuera al lugar a advertirles que si no abrían la vía, que era para tránsito de las personas del lugar, los iba a desalojar por la fuerza.

Mientras que los otros alumnos cansados de esas actitudes y acciones exigieron que los directivos no se prestaran a chantajes que a todas luces les estaban tratando de imponer. Y también se manifestaron mostrando su inconformidad mediante carteles y gritos como el de “ya basta de tanto tradicional-“istmo” que la alumna triki de la 2ª generación Maricela Ramos Velasco elaboró, lo cual enardeció más a estos. El problema parecía que iba a desbordarse pues las tensiones y agresiones mutuas subían de tono y por momentos se estaba llegando al grado de reventar la cuerda por lo más delgado, pero la oportuna intervención de quienes dirigían la institución logró destensar el problema.

Los directivos se reunieron con ambas partes y lograron darle solución a este primer incidente que quedó marcado como uno de los inicios de los regionalismos que sirven de instrumento a los agentes externos de mediatización y control social y cultural propio de las sociedades occidentales. Pasados 17 años, el incidente parece muy lejano y anecdótico, pero en esos momentos de preocupación, está más latente y cercano y con el mismo o más riesgo que en esos tiempos.

El horizonte de espera es que se reflexione sobre las graves consecuencias y las crisis de identidad y culturales que esto conlleva, favoreciendo con ello precisamente a esos agentes externos, y volver a la orientación original que esta casa de estudios quería darle a la

formación docente alternativa para los pueblos indígenas que es precisamente el respeto al otro y el diálogo como poderosas armas para reforzar nuestra identidad.

La ENBIO en el desfile del 20 de noviembre de 2003 en la cd. de Oaxaca.

Causó gran sensación en la comunidad escolar, que los directivos y el maestro de Educación física en ese entonces (Gabriel Gallardo, que resultó con documentos falsos) hubieran conseguido incluir a la escuela para participar en el desfile del 20 de noviembre en la ciudad de Oaxaca. Esto tuvo que ver también porque el gobernador José Murat enarbolaba a la escuela como su proyecto educativo emblemático.

Es preciso recordar que había una división estudiantil entre los istmeños y el resto de los estudiantes. También se menciona que, la mayoría de integrantes de la banda de guerra de la escuela, eran istmeños, En las fiestas patrias del 15 y 16 de septiembre de ese mismo año, realizadas en Tlacoahuaya, trataron de boicotear, los desfiles. No se presentaron, pensando que con eso no habría banda de guerra, pero “el comandante Moisés” (alumno de la 1ª generación, zapoteco de la Sierra Sur) quien dirigía la Banda de Guerra, junto con sus compañeros de esa región y otros compañeros de otras regiones, hombres y mujeres “corneteros” y “cajeras” asumieron su responsabilidad y encabezaron el contingente de la escuela. Tanto que al desfilarse por las calles, los istmeños que se negaron a participar solo estuvieron de observadores en las azoteas de las casas donde rentaban. Posterior a esto amenazaron y quisieron golpear al “Comandante Moisés”, quien no se amilano a esa situación y se mantuvo firme en su convicción de representar a la escuela. Las amenazas fueron para que no participara en el desfile del 20 de noviembre.

Cabe resaltar que aquí se rebelaron a los acuerdos de boicot, dos estudiantes istmeñas que tocaban las cajas, y son: Irma Sánchez López y Érika Villalobos Castillo, quienes junto con las mixtecas, Ediverta, Sosa López, Marcelina López Paz, Esmeralda Valdivia Palma y Esperanza Vásquez Cervantes, eran las Cajeras, mientras que los corneteros eran: Moisés Hernández López (comandante) Orlando Ríos Méndez, Aquilino Valerio Antonio, Emmanuel Bautista Miguel, Juan Damasceno López Basilio, Juan Gualberto Mendoza Mendoza, y otros. Todos ellos integraron la primera Banda de Guerra de la ENBIO.

En este contexto se aproximó la fecha del 20 de noviembre (2003), con muchos días de anticipación se iniciaron los ensayos para el desfile, los cuáles no cubrían las expectativas, por la desorganización que se mostraba. Dos días antes, en una reunión general, se llegó a plantear la posibilidad de cancelar la participación para no dar mala imagen en ese magno

evento donde toda la sociedad oaxaqueña está expectante de la participación de los contingentes. Pero afloró una vez más el orgullo y la dignidad indígena: Así que en los dos últimos ensayos, se afinaron los detalles y mejoraron las deficiencias.

Llegó el gran día, todo el contingente de la ENBIO, directivos, maestros, administrativos y de servicios, alumnos estrenando sus uniformes deportivos con la leyenda ENBIO en la parte trasera de las chamarras, Las personas congregadas para observar y deleitarse del desfile, donde participaban muchas instituciones; desde primaria, hasta nivel superior, de la ciudad capital, se acercaban curiosas a preguntar qué significaba ENBIO. A lo que se le daba respuesta.

Con dignidad, orgullo y emoción el contingente de la ENBIO hizo su recorrido, todos haciendo excelentemente, su trabajo, marchando con altivez y sincronía, dignas de admiración; encabezando la Banda de Guerra, con el “Comandante Moisés”, enseguida la Escolta, atrás los directivos, los docentes, administrativos y de servicios, repartidos en los contingentes de estudiantes; después los contingentes de estudiantes organizados por el Mtro. Gabriel Gallardo (que resultó pirata) con sus “Rallys” o haciendo las pirámides u otras suertes deportivas, Todo fue excepcional que mereció una mención y reconocimiento especial por parte de los oradores conductores del programa, cuando el contingente pasó frente al palacio de gobierno en el zócalo de la ciudad de Oaxaca. Al término del evento, los participantes se retiraron con la satisfacción de haber cumplido con una gran responsabilidad y con la frente en alto de haber representado digna y orgullosamente a la escuela. ¿Y quienes trataron de boicotear la participación? Se quedaron en la sombra del anonimato. Aquí nuevamente se hace efectivo el dicho del Mtro. Adelfo Santiago Ramírez: *“No por un chícharo no se hace un caldo”* Esto fue un momento más del espacio de experiencias, donde se trataba de ejercer un poder, solo habría que analizar con que finalidad u objetivo, ejercer ese poder.

“Si no nos das lo que pedimos, te boicoteamos la clausura”

A medida que iban creciendo las acciones y el prestigio de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, ya que muy rápidamente se proyectaba tanto a nivel regional, como nacional, e incluso internacional, también iban creciendo las exigencias y las presiones internas; ya no digamos las externas, como la Coordinación General de Educación Básica y Normal y el Departamento de Formadores de Docentes, que eran las que más presionaban; tenían excluida a la ENBIO, y en los hechos no la reconocían como parte de

ese nivel educativo, negando y vetando la mayoría de las gestiones y trámites administrativos que los directivos realizaban. Los mismos docentes que provenían del nivel de Educación Indígena tampoco se sentían, ni se asumían como parte del nivel de formadores de docentes. Como dice un docente: “*éramos, y seguimos siendo los patitos feos, o el negro en el arroz de las normales de Oaxaca*” (E10C-ALG. 18/10/2017)

En ese mismo tenor, el Mtro. Llaguno ENBIO refiere:

Desgraciadamente, pues no todo se podía hacer como pensábamos, porque también dependíamos del departamento de normales, y ahí fue el primer choque o el primer obstáculo, diríamos, más que choque, porque el Departamento no tan fácil nos daba esas facilidades. Y no tan fácil digo, porque inclusive había reuniones de directivos, que a veces no nos invitaban, o se les olvidaba. Ellos decían: “se nos olvidó” porque pues, no era una normal muy conocida, ni éramos parte de la familia de los normalistas, entonces obvio es que una normal indígena era un poquito raro ¿no? cuando que en muchos años eran normales para primaria y de repente un patito feo como que no era lo ideal para ellos (E2-ILLS. 13/07/2017)

Las presiones internas más fuertes eran auspiciadas por los docentes provenientes del nivel de formadores de docentes, descalificando a los maestros indígenas a quienes le espetaban “*Le están jugando a la escuelita*” en referencia a la orientación que se quería de una formación diferenciada recuperando la comunalidad y la forma de organizarse y de trabajar, que según ellos se hacía como en las escuelas primarias bilingües. Sin embargo también aceptaban que esta era una nueva alternativa de formación docente propia para los pueblos originarios, y que ellos mismos desde el inicio impulsaron con entusiasmo.

En donde no les cabía la idea era, que el primer director ya había rebasado el límite de tiempo de fungir como tal, de acuerdo a los cánones establecidos en todas las normales del estado que era de 3 años. Y el director en turno ya lo había rebasado. Por lo que empezaron a arengar a los estudiantes para exigir el cambio.

Como la mayoría de estos primeros estudiantes provenían del istmo y dos docentes eran de la misma región, además, los 3 provenían del nivel de formadores. Sus voces surtieron el efecto esperado, era como tirar un cerillo ardiendo en una pradera seca. No se dice aquí que todos los alumnos apoyaron la idea. Recuérdese que ya estaban confrontados los alumnos del istmo y los alumnos de las demás regiones. ¿Qué se buscaba con esto? ¿democratizar las formas de elección de los directivos? ¿Afianzar las relaciones de poder existentes tanto dentro como fuera de la ENBIO?

Como el director seguía intentando orientar la formación planteada en el proyecto original. Las presiones aumentaron. Así fue que en la clausura de la primera generación. A pesar

de que se hicieron todos los esfuerzos para realizar una gran fiesta, digna de este acontecimiento, donde hubo juegos pirotécnicos y demás. El representante del comité organizador de la generación, quien antes fue el "líder" estudiantil (Ángel Luis Orozco), en pleno inicio de la segunda parte (social) de la ceremonia de clausura amenazó al director diciéndole *"si no nos das lo que te pedimos, te boicoteamos la clausura, te armamos un escándalo y te vas a acordar de nosotros"* refiriéndose a unos pasteles que en días anteriores habían exigido. Si ya de por sí a los directivos los vetaban y obstaculizaban desde el IEEPO y no les generaban los recursos económicos necesarios.

Estas acciones agravaban la situación. El director iba a ir personalmente hasta la cd de Oaxaca a conseguir los pasteles. Obvio era que dejaría descubijado y sin su presencia el programa social. Un docente se ofreció a ir por los pasteles. El director comisionó a una secretaria, quien hizo los pagos a la pastelería y así se trajeron oportunamente los pasteles para esta celebración salvando con ello la dignidad de los directivos de la escuela.

De lo que no se salvaron, es de las acciones que de todas formas realizaron los estudiantes de esa primera generación (ya se reiteró muchas veces que no todos) ya que a los directivos los relegaron, los ignoraron, ni siquiera una mesa les dieron los alumnos organizadores del evento posterior. En los pueblos originarios, por sus acciones a quienes ostentan un cargo, por su jerarquía tienen un lugar ya establecido y de respeto por parte de toda la comunidad, es cuando se muestra que es un poder colectivo, no en el afán de mostrar fuerza, para humillar o aplacar a alguien, sino para beneficio colectivo. Aquí no se vio. Esta realidad duele pero es la realidad.

Desde mediados del 2003, los docentes provenientes del nivel de formadores de docentes, empezaron a incitar a los estudiantes de que los directivos solo cumplían tres años en todas las escuelas normales por lo que en la ENBIO ya debería prepararse el cambio. Como dos docentes provenían del Istmo, rápidamente tuvo eco su incitación porque la mayoría de los estudiantes eran de la misma región, sin embargo los demás estudiantes no tenían en mente ninguna acción de cambio, porque hasta ese momento la escuela estaba en un proceso de consolidación.

Cabe hacer aquí una precisión. En el año 2001 ingresó la 3ª generación de estudiantes, la cual se caracterizó de que aquí si estaban representados los pueblos nativos de todas las regiones. Es decir, ya se empezó a normalizar el ingreso, porque los directivos empezaron

a captar a los aspirantes según la programación detallada que presentaban las Jefaturas de Zonas de Supervisión de la DEI en el estado de Oaxaca.

Fue una generación de estudiantes muy comprometidos y con muy alto sentido de responsabilidad en su papel histórico de formarse desde la orientación bilingüe Intercultural para beneficio de los pueblos, estudiantes con espíritu investigativo, responsables con sus obligaciones, y sobre todo con su espíritu de **“estudiar y luchar”** en toda la extensión de la palabra, ya que aunque la CENEO, presionaba al gremio estudiantil a incorporarse a sus filas, principalmente los estudiantes de la 3ª generación analizaban y reflexionaban, que incorporarse a ese organismo, era caer en la inercia del estado de cosas en ese sentido. Por lo que optaban por el proyecto original de la escuela y por la consigna de “estudiar y luchar”. Así, por un buen tiempo se mantuvieron al margen, y se dedicaron a canalizar todo su esfuerzo a su trabajo formativo, pero también participaban activamente a las jornadas de lucha de los estudiantes, sin pertenecer a la Coordinadora.

En 2003, terminó la comisión del dirigente estudiantil. Ángel Luis Orozco. Y se nombró a Pergentino José Ruiz de Buenavista, Loxicha, Pochutla, Oax. Estudiante ejemplar, muy comprometido y responsable con su formación y con la orientación de la escuela. Quien mantuvo la mística de los estudiantes de “estudiar y luchar”, hasta que, dos años después (mayo de 2005) un grupo de estudiantes de los dos semestres posteriores; de la manera más antidemocrática, para un gremio “muy democrático” le quitaron la representación estudiantil de forma fraudulenta y en su ausencia. Así nombraron a Mario Alberto Sánchez García de Stos. Reyes Nopala, Sola de Vega, Oax. y se integraron a la CENEO, e iniciaron una nueva forma de relación con los estudiantes y demás actores de la escuela.

Un breve recuento indica que, a pesar de los esfuerzos de los primeros directivos y docentes indígenas, se empezó a transitar de una forma de vida de los pueblos originarios a la que Martínez Luna (2003) denomina “comunalicracia”, a una “comunalicracia” a medias, que se utiliza solo como instrumento para alcanzar los fines propios de quienes promovían estas acciones ¿Cuáles eran esos fines y qué beneficios les traían? Como respuesta a estas preguntas se menciona la figura de la Coordinadora Estudiantil de Normalistas de Oaxaca (CENEO) La organización estudiantil que aglutina a todos los estudiantes del estado, pero que detrás de esta, los verdaderos artífices son otros actores de las diversas corrientes sindicalistas incrustados en el movimiento magisterial; (entre ellas, la Unión de Trabajadores de la Educación (UTE). Y que desde la creación de la ENBIO insistían que

estos alumnos se integraran a la organización, lo cual se había postergado por las propias tensiones internas que entre los alumnos tenían.

Sin embargo, a pesar de toda esta problemática interna que se vivía, por todo el extraordinario trabajo realizado y particularmente por en el campo lingüístico, hacia el exterior la ENBIO se proyectaba, muy significativamente como una verdadera alternativa educativa en beneficio de los pueblos indios. La proyección empezó a ser tanta que otros países americanos e incluso europeos voltearon su mirada hacia esta escuela, en donde por ejemplo, con motivo al evento de clausura de la primera generación, un periódico estatal difundió en sus columnas lo siguiente:



Artículo en el periódico Noticias. Voz e imagen de Oaxaca. Día miércoles 18 de febrero de 2004.

El esfuerzo que todos los actores participantes en la consolidación de la ENBIO realizaban, empezaban a reflejarse en este tipo de proyección que la escuela iba forjando. EL horizonte era muy prometedor con todo y los conflictos internos, pero solo era el principio de un largo camino por recorrer.

2º momento. Nombramiento de los “directivos comunialistas”. Un sueño truncado.

Las peripecias vividas en el primer momento se fueron acrecentando, porque a los estudiantes les vendieron la idea de que había que cambiar a los directivos cada 3 años. El primer director fungió 4 años, no porque él quisiera, sino porque la planta de docentes indígenas, pedían que siguiera, hasta consolidar la escuela.

En esas circunstancias se llegó al día lunes 24 de mayo de 2004, donde en una primera reunión general de toda la comunidad de la ENBIO, convocada especialmente para sentar las bases del nombramiento de los nuevos directivos. Ahí se analizaron, entre otros puntos:

- Establecer una Dirección colegiada (Función directiva)
- Que el ejercicio de los directivos se haga en espacios abiertos y no cerrados.
- Implementar la participación de un Consejo Escolar en donde participen alumnos. Dicho Consejo será de toma de decisiones.
- El Consejo Consultivo solo es de apoyo (de consulta y orientación).
- La asamblea general, es la última instancia de toma de decisiones.
- **La Asamblea pueda remover a los funcionarios que no cumplen principio de revocabilidad y principio de derecho a renuncia.**
- La asamblea general podrá revocar a los funcionarios que incumplan los códigos de principios éticos básicos que rigen la vida educativa de la ENBIO.
- Conocer el proyecto de la ENBIO, que desconocemos para entender qué tipo de principios básicos son los que rigen a la ENBIO” (esto es para los Formadores de Docentes).
- Se haga el plan o proyecto de trabajo colectivamente sin perder el espíritu originario del proyecto de la ENBIO.
- Un principio será MANDAR OBEDECIENDO.
- Que al término de cada mandato se nombre una comisión para que se haga una auditoría del trabajo realizado por la administración saliente.
- Principio de rendición de cuentas durante y al final de la administración. (Cuaderno de Notas. FRMM. 24/05/2004)

Sobre lo último hubo, propuestas de apoyo como la del Mtro. René quien argumentó: “Que esto se asemeje a lo que se hace en los pueblos indios donde el Consejo de Ancianos es el que revisa lo que realiza la administración. También el Mtro. Roberto Padilla planteó: “Ha hecho falta el Consejo Académico de la ENBIO, por lo que es necesario nombrarlo”.

Después de un análisis riguroso se acordó que 3 años, con posibilidades a reelegirse o que los reelijan por su desempeño. O se revoquen antes si no cumplen.

En una segunda reunión realizada en la explanada de la escuela, el día martes 25 de mayo de 2004, se volvieron a precisar y a reafirmar algunas líneas orientadoras del nombramiento de los directivos, que son:

- Principios éticos: valores comunales.
- **Retomar la cuestión de Usos y Costumbres desde el PRINCIPIO DE COMUNALIDAD.**
- **Forma de gobierno indígena-comunalidad-sistema de cargos.** Forma de gobierno indígena que se practica ancestralmente y que ha funcionado a través de la historia de los pueblos indios. (Cuaderno de notas. FRMM. 25/05/2004)

Así mismo, se estableció como perfil deseable de los directivos los siguientes criterios:

- **Compromiso con la orientación del proyecto de la ENBIO**
- Compartir la filosofía de los pueblos
- Liderazgo
- Actitud adecuada en los distintos ámbitos
- Compromiso con la ENBIO
- Capacidad de gestión.
- Antigüedad.
- Capacidad para resolver conflictos
- Hablar una lengua indígena
- Perfil académico
- Tener conocimiento de creación de la escuela
- Tener prestigio académico
- Haber asumido con responsabilidad las áreas sustantivas
- Tener compromiso con los pueblos indígenas.
- Trayectoria académica desde el nivel de educación indígena hasta el actual. (Cuaderno de notas. FRMM. 25/05/2004)

Se optó por la forma de elección de Usos y Costumbres. El argumento era que “Esto permite romper con la normatividad, o tratar de romper con ello, incluso hasta en los requisitos y perfil de los candidatos”. Por acuerdo de todos los asistentes la votación sería representativa por sector. Todavía estaba a debate acordar, los sectores y el valor de las votaciones por sector. (Inicialmente la propuesta de los docentes era que fueran 5 sectores: Docentes, estudiantes, administrativos, personal de servicios y la Delegación sindical). Lo que sí se acordó era la fecha de elección, sería entre los días: del 7 al 14 de junio de 2004.

En una tercera reunión realizada el día martes 1º de junio de 2004. Después de álgidas reuniones que por momentos, empezaban a tensarse más, todos los concurrentes, precisaron y acordaron que serían 3 sectores quienes participarían en la votación y son:: Estudiantes, Docentes y administrativos. La votación correspondía al 33% por cada sector. Con la precisión de que los prospectos deberían alcanzar, mínimo, el 60 % de la votación total, si no lo alcanzaban, se haría una segunda ronda.

También se precisó **“que se mantenga esta forma de votación [...] Además que se explique claramente y muy preciso en qué consiste esta forma para que los estudiantes tengan claridad”**. (Cuaderno de notas. FRMM. 24/05/2004)

Acordado todo lo anterior, llegó el gran día de la votación; viernes 11 de junio del 2004, donde, en una votación por demás interesante, salieron electos los primeros directivos desde la orientación de la comunalidad, como sigue: Director: Mtro. Juan Carlos Reyes Gómez. Subdirector académico: Mtro. Roberto Padilla Pérez. Subdirectora administrativa: Mtra. Cristina Lorenzo Hernández. Cabe aclarar que para el nombramiento del subdirector

académico y administrativo, los asistentes ya rompieron los criterios y abrieron la participación a otros maestros por lo que en la práctica de nombramiento, desde el primer momento tuvo sus errores de origen. Pero la alegría de haber avanzado en este sueño se hizo realidad en esos momentos.

El bloqueo institucional al nuevo director comunalista.

EL Mtro. Juan Carlos Reyes, como primer director comunal, inició sus labores, pero todo el tiempo lo obstaculizaron en el departamento de formadores de docentes, con los argumentos de que no tenía la clave presupuestal del nivel de formadores de docentes. Es más, no tenía clave de docente, porque solo estaba contratado por honorarios, por lo tanto oficialmente no le validaban cualquier documento que firmara. En cualquier otra instancia era reconocido como el director de la escuela, menos en el departamento y en la Coordinación de Educación Básica y Normal. Este error institucional, que para la asamblea comunitaria era un asunto secundario, se convirtió en el principal obstáculo para su reconocimiento. Tampoco, las instancias mencionadas le quisieron adjudicar una plaza base para solucionar el problema, situación que no era nueva, sino una constante para los docentes de educación indígena. El Subdirector académico narra cómo solucionaron a medias el problema:

Toca en ese momento el nombramiento como director de la escuela al maestro Juan Carlos, como director. Pero el compañero desde un inicio, no tenía una relación laboral con el instituto como tal. No tenía una plaza base, y eso complicó el reconocimiento del compañero como director de la escuela. Sin embargo, la asamblea como tal, lo, este, lo nombra y nosotros sabemos que en nuestras comunidades, cuando hay nombramientos pues se tiene que respetar ese nombramiento [...] No tan fácil podía él firmar algunos documentos que tenían que ver con la documentación oficial no? No podía presentarse, y ese problema lo vivimos mucho, con el Jefe del Departamento de Normales. Y entonces era una cuestión que, que, ¿y ahora que hacer no?. Yo tampoco no podía, ni la compañera Cristina; solamente firmábamos documentos de nuestra competencia sí? [...] Se complicó mucho el asunto, conforme fueron los meses hasta poder el Departamento mismo decir, saben qué compañeros? No pueden.

En algún momento llegó a que pues, yo como subdirector académico, como segundo en funciones. Sí empezaba a firmar en esa calidad de subdirector académico, pues, algunas cuestiones que tenía que ver con esto. Entonces la gestión del compañero, a veces fue más interno y externo también con otras instituciones no? No con el IEEPO como tal. En el IEEPO, teníamos que ir los dos para hacer la gestión correspondiente. Pero él hacía también gestión en calidad de director de la escuela en otras instituciones que no pertenecían al IEEPO como tal; o que sí pertenecían, pero no en la problemática de incidencias administrativas, financieras, de asignación de plazas, autorizaciones que es donde el IEEPO se oponía directa y férreamente. Ese fue un complejo. (E13-RPP. 10/10/2017)

Esta problemática hubiera sido solventada desde las instancias educativas del IEEPO, si hubiera habido voluntad de hacerlo, porque no implicaba una situación complicada mayor, pero, como la línea de tratamiento para la ENBIO ya estaba marcada, las autoridades, solo seguían los cánones establecidos para la escuela. Mientras que los docentes de educación indígena, allá en la escuela se sentían impotentes por no poder apoyar sobre esta situación. A la par que los docentes de normales, principalmente el Mtro. Adán Jiménez Aquino seguía, arengando a los estudiantes para “transformar” la estructura y organización escolar. al estilo de las demás escuelas normales.

Los nuevos “líderes” estudiantiles y el boicot en la clausura de la 3ª generación.

Una vez nombrados los directivos comunalistas, empezó a agudizarse nuevamente otra tensión, que aunque era propio de los estudiantes repercutía en la escuela, porque un grupo de ellos, al ver que no figuraron sus prospectos como directivos quienes eran los que los incitaban a tomar acciones para el cambio de los anteriores directivos. Ahora empezaron a impulsar fuertemente que los estudiantes debían integrarse a la CENEO, y a exigir el cambio de los representantes estudiantiles, mientras que los demás estudiantes no estaban en ese plan, ni apoyaban las incitaciones, por ser esta una escuela diferente.

El representante estudiantil Pergentino, era de la 3ª generación; Todos estos estaban muy preocupados y atareados, porque ya era su último año de formación. Así que se fueron a sus comunidades de prácticas intensivas, como corresponde al 7º y 8º semestres.

Estando fuera el representante estudiantil. El otro grupo, encabezado por Genaro Martínez Morales, de San Jerónimo Tlacoahuaya, Tlacolula, Oax., René Mendoza Pérez, de San Baltazar Chichicapam, Ocotlán, Oax. y Mario Alberto Sánchez García, de Santos Reyes Nopala, Sola de Vega, Oax., bajo presión, obligaron al estudiantado a cambiar a sus representantes, en ausencia de los aludidos. De manera que cuando Pergentino regresó a la escuela en uno de los períodos de análisis de la práctica docente, le avisaron que ya no era el representante, y además le exigieron, cuentas sobre su gestión.

Hubo un momento muy fuerte de discusiones y tensión, al grado que, al más puro estilo de los priistas que mandan a golpear o desaparecer a quienes les estorban en sus propósitos, el grupo que usurpó la representación junto con un grupo de estudiantes incondicionales, se dedicaron a amenazar a quienes no conjugaban con sus acciones, llegando al extremo de golpear a dichos estudiantes; una representación triste y clásica de actuación de los porros en las universidades.

Como ni Genaro ni René, podrían quedar como representantes, porque ya estaba próximo su egreso de la escuela, nombraron a Mario Alberto, quien asumió la representación y con una consigna de confrontación a todas las acciones que se realizaban en la misma.

El boicot.

Con su forma de actuar, se llegó al día de la clausura del año 2005, se graduaba la 3ª generación, ya todo estaba preparado. Desde muy temprano, este grupo creó la tensión de que iban a bloquear el evento de clausura. Los familiares e invitados de los estudiantes que egresaban llegaron para participar de la fiesta comunitaria. La madrina de Generación Silvia Schmelkes se hizo presente en la mesa de honor, invitada por el director de la escuela; el Mtro. Juan Carlos Reyes Gómez. El acto cívico se desarrolló normalmente. El momento se tornó de una extraña y tensa calma, con visos a que ya se superó el rumor creado.

Justo cuando iniciaba el programa social, irrumpieron en el estrado de la mesa de honor, tres estudiantes, entre los que iba Mario Alberto, para hablar y tomar del brazo al director y llevarlo a la dirección de la escuela. Al bajar el director del estrado, se acercaron otros estudiantes del mismo grupo y se fueron con él a la dirección. Transcurrió el programa social, y sólo al final volvió el director para agradecer a la concurrencia su participación.

Sin una solicitud o diálogo de por medio, estos estudiantes solo querían mostrar acciones de lo que eran capaces de hacer. según ellos la fuerza y poder que tenían y que les daba el adjudicarse la representación estudiantil y pertenecer a la CENEO. De todo esto ¿Cuál era su pliego de demandas que no habían presentado antes de realizar esta acción, ni siquiera de manera verbal? Generalmente, este tipo de acciones se toman porque no hay respuestas a un pliego de demandas, pero aquí lo hicieron al revés, primero hicieron el boicot, para después hacerse escuchar.

Su demanda era que solicitaban que les asignaran ciertos maestros a la academia de 7º y 8º semestres, para el próximo curso escolar, con quienes los líderes estarían trabajando. El Mtro. Roberto Padilla Pérez, subdirector académico de ese tiempo recuerda:

En la clausura del ciclo escolar. Con el movimiento y la relación que tiene el Mtro. Juan Carlos como director de la escuela. Él logra, diríamos como, logra con la Mtra. Silvia Schmelkes, una parte de poder llegar aquí a la escuela y ser madrina de generación. Él como director de la escuela, tenía que estar con ella en la mesa de honor no? para poder desarrollar tanto el programa cívico, como el programa social. Y entonces en ese momento aprovechan los, los, una generación de estudiantes, que estaban arribando ya para el siguiente ciclo escolar, el 7º. Semestre [...] Con los estudiantes de esa generación, fue ya en el 2005, en esa clausura llaman. Aprovechan esta situación, para poder llamar al director de la escuela, y que en ese momento, tenía el director de la escuela que aceptar, eh,

los maestros que estaban solicitando los estudiantes para 7º semestre. Si él no aceptaba, ellos tenían la intención de obstaculizar el desarrollo del programa que se estaba haciendo. No me llamaron a mí como subdirector académico, de antemano yo creo que tenía que ver ya con la actitud de los estudiantes de la generación, de no platicar con el subdirector académico, sino platicar directamente con el director no? Esta fue, digamos una situación de fuerza. Entonces él decía, voy a atenderlos, porque con usted no quieren platicar, quieren platicar conmigo. Entonces yo siento que, había ya una intención de poder, este, quitar más al subdirector académico que al director de la escuela. En ese sentido yo lo percibo no?.

Y bueno, logran ellos sacar al Mtro. Juan Carlos para ir a platicar con ellos, casi, casi, como entreteniéndolos a los estudiantes del 7º, en tanto se está realizando el programa como tal. Esa fue una situación, entonces, que se vivió en ese momento. (E13-RPP. 10/10/2017)

Este gris episodio quedó grabado en la mente de los estudiantes de la generación egresada, en la de sus familiares e invitados, en la memoria colectiva y, ahora, en la memoria histórica, de acciones que por sí mismas dan motivo a reflexionar para trascender a una convivencia comunitaria o comunalista, como la que la ENBIO tiene el propósito de construir:

Ya egresado de la escuela, René Mendoza Pérez como docente, era corrido de algunas zonas escolares, porque quería imponer su voluntad. En una zona escolar quiso destituir a un supervisor escolar, para autonombrarse él. Ahí alardeaba que si pudo quitar a un director de la ENBIO, para poner a otro, por qué no podría quitar a un supervisor. Solo que ahí eran otras circunstancias y el que salió corrido fue él.

Situación similar pasó con Mario Alberto Sánchez García. En estos últimos tiempos, de desestabilización política por la Reforma educativa, su papá (supervisor escolar de educación indígena) fue nombrado presidente municipal en su pueblo. En su lugar dejó a su hijo Mario, como encargado de la Supervisión, sin haber realizado ninguna reunión, ni nada por el estilo, lo cual indignó a los docentes de la zona escolar. Al término de su gestión como presidente municipal, el supervisor se jubiló y dejó su plaza a su hijo Mario quien ya estaba como encargado. Mario quiso adjudicarse la plaza y el espacio de forma directa, a lo que los maestros de la zona escolar, se levantaron en contra de esta acción y lo corrieron de la zona. Mario fue a refugiarse con los maestros de la “espuria” Sección 59 del SNTE donde ahora milita.

Este es el perfil de algunos a quienes enferma el poder y que tristemente a través de sus actos se proyecta muy mala imagen de la ENBIO, sin embargo aquí en la escuela se erigían como los paladines de la “democracia”

Renuncia de los directivos. Fin del sueño comunalista.

Por todos los problemas vividos; la obstaculización del IEEPO a su nombramiento, los problemas internos en la escuela, la confrontación constante de los estudiantes incitados y orientados por quienes querían a toda costa el poder. Sobre todo, por su dignidad y su forma de vivir la comunalidad, en donde el poder no se persigue, y mucho menos se pelea, como lo estaban haciendo algunos docentes de la ENBIO, que desde su óptica y experiencia (en otros contextos) había que implementar la democracia en la escuela, que aún no se lograba. Fue lo que hizo que el Mtro. Juan Carlos renunciara a su cargo de director no sin antes denunciar que en la escuela, “hay quienes se dicen estar con la orientación y proyecto de la escuela pero que en la práctica y en los hechos, hacen todo lo contrario, traicionan”. No se refirió a alguien en específico, solo lo dijo de forma abierta. No solo renunció al cargo, sino también se retiró de la misma.

Con esta situación ya lacerante. Se convocó a una reunión general, el día jueves 22 de septiembre de 2005, para anunciar la renuncia y retiro del Mtro. Juan Carlos Reyé Gómez. En el orden del día, los puntos medulares eran: 5) la renuncia del director y proceso de nombramiento del nuevo director, 6) Informe de los directivos sobre su gestión escolar y 7) Cambio de subdirectores. (Cuaderno de notas. FRMM. 22/09/2005)

En esta reunión ya se traía línea, por el hecho de ya haber incluido en la agenda, el cambio de los subdirectivos, aunque al momento, se simuló al pedirles su parecer sobre la problemática. La asamblea acordó que los subdirectores leyeran su informe y posteriormente se determinara la permanencia o salida de los subdirectivos. No se les dio el gusto de haber dicho que corrieron a los subdirectivos. Ya que en un acto de dignidad, y en una muestra de vivir la comunalidad, después de haber rendido su informe, la subdirectora administrativa Mtra. Cristina Lorenzo Hernández renunció a su cargo por escrito, y así lo anunció “en solidaridad con el exdirector, Mtro. Juan Carlos Reyes Gómez. Enseguida, el subdirector académico, Mtro. Roberto Padilla Pérez, rindió su informe y también renunció a su cargo de forma verbal, no dando pauta a que se desbordaran las emociones y el deseo de confrontación que muchos tenían. Los subdirectores mostraron la dignidad y capacidad que caracteriza a los integrantes de los pueblos indios de que no se aspira, ni se busca, y menos se pelea el poder. Sobre ello la Mtra. Cristina Afirma:

Bueno, nosotros fuimos elegidos en una asamblea comunitaria [...] Cuando nosotros estuvimos en nuestro cargo, bueno, pues, se dieron muchas situaciones. Una de las situaciones es que el maestro. Juan Carlos no tenía una plaza base. Él era de contrato, por lo que el IEEPO no lo reconoció como director. Entonces, para resolver esto, el IEEPO decide darle el nombramiento al maestro Roberto Padilla Pérez. Le dio el nombramiento, como director; no como subdirector

académico. Y entonces, de parte del IEEPO, empezaron los problemas de no reconocer al maestro Juan Carlos como director.

Entonces, a partir de que no lo reconoce el IEEPO, los maestros, Algunos maestros, no todos, no estuvieron de acuerdo y empezaron a protestar. Y bueno, pues, a partir de esa protesta, también, a decir ya los estudiantes que no era correcto que el maestro Padilla estuviera firmando como director, si él no había sido elegido como director de la escuela. Los muchachos atendiendo a esta situación [...] dijeron que no estaban de acuerdo también, y empezó una movilización en contra del maestro Padilla. Decían que no podía ser director. Que el IEEPO había tomado una mala decisión. Y entonces empezaron a desconocer al maestro Padilla. El maestro Juan Carlos dijo: "Bueno pues yo, por dignidad me voy de aquí de la dirección. No voy a estar, y también me voy de la escuela". El maestro decide retirarse. Al ver esto, yo dije: -Pues yo que hago aquí como subdirectora administrativa. Como yo soy del equipo de ellos. Yo en solidaridad con el maestro Juan Carlos decidí también poner mi renuncia. Por eso nada más estuvimos, un año fungiendo como directivos. (E10C-CLH. 17/10/2017)

Por su parte el Mtro. Roberto Padilla Pérez explica la problemática vivida:

Fue una cuestión administrativa como tal. No tan fácil podía él firmar algunos documentos que tenían que ver con la documentación oficial no? No podía presentarse, y ese problema lo vivimos mucho, con el Jefe del Departamento de Normales como tal. Y entonces era una cuestión que, que, ¿y ahora que hacer no?. Yo tampoco no podía, ni la compañera Cristina; solamente firmábamos documentos de nuestra competencia sí? [...] se complicó mucho el asunto, conforme fueron los meses hasta poder el Departamento mismo decir, saben qué compañeros? No pueden.[...] En algún momento llegó a que pues, yo como subdirector académico, como segundo en funciones. Sí empezaba a firmar en esa calidad de subdirector académico, pues, algunas cuestiones que tenía que ver con esto. Entonces la gestión del compañero, a veces fue más interno y externo también con otras instituciones no? No con el IEEPO como tal. En el IEEPO, teníamos que ir los dos para hacer la gestión correspondiente. Pero él hacía también gestión en calidad de director de la escuela en otras instituciones que no pertenecían al IEEPO como tal; o que sí pertenecían, pero no en la problemática de incidencias administrativas, financieras, de asignación de plazas, autorizaciones que es donde el IEEPO se oponía directa y férreamente [...] Yo escuché, nunca lo dijeron en alguna reunión, escuché casi, casi, de, y ahora qué está pasando no? por qué el subdirector académico está casi ocupando estas funciones. Pero nosotros con el Mtro. Juan Carlos, hacíamos a veces estas cuestiones, de poder arribar a una, pues a una gestión ante el Instituto como tal. [...] Cuando llega una asamblea comunitaria, pues [...] renuncia la maestra Cristina como subdirectora administrativa. Bueno, si la subdirectora administrativa está renunciando, cual es la posición de la subdirección académica. Yo en ese momento también dije. Yo no tenía ninguna objeción, por también dejar y renunciar no? a la subdirección académica. Fue una renuncia en la asamblea comunitaria, verbal, ante la renuncia escrita, también, de la subdirectora administrativa. (E13-RPP. 10/10/2017)

Eran los rejugos de poder que se estaban viviendo en esos tiempos. Se notan claramente las posturas de poder asumidas desde el posicionamiento donde se encontraban. Al no haber objeción en el cambio total de los directivos. Se iniciaron, nuevamente los análisis y discusiones, para el nombramiento de los próximos directivos.

Se volvieron a replantear los principios orientadores y criterios del perfil deseable de los directivos. Los principios eran los mismos del nombramiento del director anterior. Aquí se agregaron criterios actitudinales y aptitudinales para los nuevos directivos. Inicialmente se analizaron varios criterios, como son:

- Actitud adecuada
- **Dominar una lengua indígena**
- Compromiso con los pueblos originarios
- Vivir y ejercer la comunalidad
- Tener identidad cultural y lingüística
- Propiciar y fomentar la interculturalidad y la comunalidad
- **Conocimiento y desempeño responsable en favor del proyecto de la ENBIO**
- Valorar y fortalecer la diversidad cultural y lingüística. (Cuaderno de notas. FRMM. 22/09/2005)

Después de una serie de discusiones y análisis, se volvieron a refrendar los criterios orientadores. Pero en los criterios del perfil deseable seguía empantanada la discusión.

Casi para finalizar la reunión, de todos los criterios anteriores inicialmente, la asamblea general mayoriteada, principalmente por los alumnos y algunos docentes que siempre impugnaron el trabajo realizado por los directivos salientes, solo consideraron dos, que son:

- **Dominar una lengua indígena**
- **Conocimiento y desempeño responsable en favor del proyecto de la ENBIO.**

Aquí se deduce, que como faltaba un candado a abrir, los estudiantes usando su “mayoría” siguieron cabildeando para despejar todos los obstáculos a la asunción de sus prospectos. Al final de cuentas. De estos dos criterios. La misma asamblea mayoriteada, solo redujo a un criterio el que debían cubrir los directivos, el cual fue aprobado y era:

- **Conocimiento y desempeño responsable en favor del proyecto de la ENBIO.** (Cuaderno de notas. FRMM. 22/09/2005)

Ya allanado el camino y creadas las condiciones. Todo se preparó para el nuevo nombramiento, el cual se aborda en el siguiente momento.

Tercer momento. Nombramiento de “directivos de la democracia normalista”

Una vez más, se vislumbra que es en los nombramientos de los directivos, donde se reflejan nítidamente los rejugos de poder. Con la renuncia de los directivos anteriores; allanado el camino, abiertos los candados, y creadas las condiciones que los docentes de “normales” (en especial, el Mtro. Adán) impulsaron a través de los estudiantes. En este re juego, los maestros y administrativos lograron que se mantuviera la votación por sectores, con un

valor por cada sector, de 33%. Se dio un receso para reunirse, por sectores y al día siguiente nombrar a los nuevos directivos.

Los docentes, administrativos y de servicios, se reunieron en un solo bloque, para afinar situaciones. Se llegó a la conclusión que había que votar por quien defendiera el proyecto, y su perfil fuera más de compromiso académico sin obviar lo político

Las características ya estaban dadas y el final se intuía. Con el mayoriteo de los estudiantes asesorados por al maestro Adán, había pocas posibilidades de seguir con la aspiración “comunalista” de que fuera un maestro de educación indígena el director, porque precisamente, los “líderes” estudiantiles tenían como el más fuerte prospecto al mencionado maestro. Ese era el “aire” que se respiraba en la ENBIO.

Una noche antes, los líderes estudiantiles y sus seguidores fueron convocados en el centro de la población donde compartieron y departieron con el Mtro. Adán, quien les invitó las “garnachas”¹¹ (antojitos típicos de la región del Istmo) mientras bosquejaban la estrategia a seguir para asegurar el triunfo.

Llegó el día de la votación, no había nada más que discutir, todas las situaciones ya estaban dadas. La votación por sectores se dio de forma abierta, nombre por nombre, sector por sector. La expresión desenchajada del representante estudiantil Mario Alberto, se manifestó al ir viendo cómo se movían las tendencias para el nuevo director. Al final de la votación, se fue a sentar en el pretil (pequeña barda) que está frente a los baños de los estudiantes, con la mirada incrédula, seguramente reflexionando ¿Qué falló? ¿Fallaron las garnachadas? La realidad era otra.

No consideraron que muchos estudiantes sacaron a relucir su espíritu indígena y le apostaban a una formación académica sólida pensando en los pueblos originarios, por lo que a pesar de ser votación abierta, se rebelaron y votaron por el ganador en esa contienda. En el caso de los docentes y administrativos, igual hubo actores que votaron por el Mtro. Adán, pero fueron muy pocos. Finalmente resultó triunfador el Mtro. Bulmaro Vásquez Romero, como siguiente director.

Y como ya se empezó a hacer costumbre, a los subdirectores le dan menos importancia por lo que ya no importaba mucho quienes quedarán. En esta ronda de votaciones quedó

¹¹ Sobre este hecho, de forma sarcástica surgió la frase, “¿Adán, va a haber garnachadas? Refiriéndose a que de forma secreta se reunirán ciertos personajes o grupos para ponerse de acuerdo sobre cualquier tipo de acciones a realizar, ya sea de apoyo o contrarias a un bien común emprendidas en la ENBIO.

como subdirector académico el Mtro. Adán Jiménez Aquino y como subdirector administrativo se nombró al Mtro. René Molina Cruz, quien era de educación indígena. Su período de gestión duraría tres años.

Al término de la reunión, algunas voces, entre docentes y administrativos comentaban *“fallaron las garnachadas”* *“nombramos al más académico”*. Así se plasmaba en la memoria colectiva otro momento del espacio de experiencias.

Agresión a un docente de la ENBIO.

En 2007 llegaron algunas administrativas a laborar a la ENBIO procedentes del Departamento de Formadores de Docentes. También en ese año regresó una administrativa de la ENBIO que había ido a estudiar una licenciatura, becada por el IEEPO. Esta última había tenido una interacción personal con un docente de la escuela.

La administrativa recién llegada empezó a desestabilizar las relaciones sociales entre los administrativos y tratar de boicotear las acciones que se realizaban, con el argumento de que su perfil de abogada la daba para solucionar cualquier problema de conflictos y que además era especialista en eso.

Rápidamente congeniaron, la administrativa abogada y la administrativa becada, y empezaron a buscar adeptos entre los que encontraron a dos, a un docente triki que conocían como *“Päblus Coyotus”* y a una trabajadora de servicios.

La administrativa abogada trató de coptar a los directivos, pero no lo logró. Entonces, junto con la becada, escogieron como objetivo al docente con quien la becada había tenido nexos. Unos días antes, habían denostado a la ENBIO en una reunión general del nivel de Formadores de Docentes en la población de Putla, Oax, donde repartieron volantes, y donde la abogada obligó a la trabajadora y a *“Päblus Coyotus”* a repartir dichos volantes (aunque este lo hizo más por su relación con la abogada).

A la semana siguiente de esta acción se reunió todo el personal docente administrativo y de servicios para analizar la problemática, vivida. La trabajadora de servicios se deslindó diciendo a los maestros que la abogada la había amenazado y obligado a repartir los volantes, pero que no repartió.

Al saber lo que se analizaría en la reunión, la abogada y la becada, planearon y prepararon un escenario, donde conseguirían evidencias para perjudicar y acusar penalmente al docente, y también las utilizarían para denigrar a la institución.

Llegó el día. Estando todos los convocados, la abogada se presentó con su celular listo, acompañada de "Pablus Coyotus". Después entró la becada y dirigiéndose al docente, lo abofeteó, lo arañó en la cara, al tiempo que lo maldecía, y vociferaba una sarta de injurias contra él. Cualquier ser humano, por cuestión de dignidad, e incluso, si se quiere, de machismo, reaccionaría ante tal agresión. Lo que en este caso hubiera sido la perdición para el maestro, y por lo consiguiente para la escuela.

Afortunadamente el maestro. Permaneció de pie, impassible, con la cara sangrando, sin decir una palabra y sin intento de responder la agresión. Al ver esto y saber que no lograron su cometido. Se marcharon y ya nunca volvieron a la escuela. La acompañó "Pablus Coyotus" en su próxima aventura. Los directivos informaron de la situación y la agresión vivida en la escuela al departamento. Pusieron a disposición a los tres que se retiraron. Así se finiquitó esta problemática.

Posteriormente "Pablus Coyotus", en la escuela donde lo mandaron, afirmaba que lo sacaron de la ENBIO por cuestiones políticas, porque se había metido muy fuerte a la política, cuando en realidad era falso, porque nunca se caracterizó. Fue la administrativa abogada quien lo arrastró en su desgracia. Los trabajadores de la ENBIO decían "*Pablus Coyotus, se fue de pilón*". Después, a la administrativa abogada y a "Pablus Coyotus" los mandaron a la escuela normal de Cacahuatpec, Oax., donde había serios problemas. Ahí solo duraron 6 meses, porque nuevamente, por conflictos corrieron a la administrativa abogada y con ella a "Pablus Coyotus". En esa escuela iban a correr solo a diez, pero al ver que Pablus Coyotus era pareja de la administrativa abogada, lo incluyeron en el paquete diciendo "este también se va de pilón". Se estaban especializando en esto.

Inicio del conflicto. Ruptura interna e irrupción de fuerzas externas.

Ruptura. Docentes y administrativos vs alumnos y 8 docentes y administrativos.

Desde su inclusión a la CENEO, siguieron (y siguen) la inercia de las demás normales de convertir en "religiosas" una jornada de lucha por semestre. Generalmente en los semestres impares, el inicio de jornada de lucha y suspensión de clases inicia los primeros días de octubre, y dura mínimo una semana. En los semestres pares inicia en marzo, con la misma duración, a veces sin que se sepa a ciencia cierta el verdadero propósito de esas manifestaciones (no lo externalan los mecedores de cuna)

Aun cuando los estudiantes realizan diversas acciones como las mencionadas, estas no son tan significativas y álgidas en la vida de la ENBIO, como los momentos de nombramiento de los directivos.

En 2008 cumplían los “directivos de la democracia normalista” su gestión, y nuevamente se dio la efervescencia de preparar los terrenos para el cambio. Nuevamente reuniones, consultas, comentarios de pasillo, etc. Desde los meses de mayo y junio, el director empezó a anunciar su cambio. Los docentes consideraron que siguiera un tiempo más, pero él y el subdirector académico consideraron que no. Así transcurrieron los siguientes meses. Inició el siguiente semestre, y en el mes de noviembre, en una reunión sindical delegacional (de la ENBIO) se tomaron acuerdos que los directivos sostuvieran la comisión y en los dos primeros meses del 2009 se cambiarían. Llegó el mes de diciembre del mismo año.

El día lunes 8 de diciembre de 2008, al llegar los directivos a la escuela, ya la habían tomado los estudiantes. Entonces se informó que había que trasladarse al edificio de la Sección 22 en Oaxaca, para analizar la situación.

En el auditorio de la Sección 22 se instaló la reunión extraordinaria, y quienes la dirigieron fueron: el secretario general Mtro. Carlos Méndez Martínez, Srio. de Organización: Contador Víctor Guerra y el Srio. de Trabajo y Conflictos: Mtro. Adán Jiménez Aquino. Entre los puntos más importantes que se trataron fueron:

- La semana antepasada se acordó que hoy 8 de diciembre de 2008 se analizaría la situación del cambio de los directivos.
- Se leyó un documento que los estudiantes entregaron al Secretario General por la toma de la escuela hoy, en donde exigen el cambio de los directivos.
- El director de la escuela (Mtro. Bulmaro) informó que cuando llegaron, los estudiantes ya habían tomado la escuela.
- El director leyó un documento que suscribieron con los representantes de los estudiantes.
- El documento no decía toma de la escuela, por lo que los maestros podrían entrar a trabajar y que como no hubo respuesta, decidieron hacer la toma.
- Se levantó un documento con carácter de ACTA en donde las instalaciones quedan bajo responsabilidad de los estudiantes. (Cuaderno de notas. FRMM. 08/12/2008)

Iniciaron los análisis y discusiones, sobre esta problemática que detonó a dos semanas de iniciar el período vacacional. El Srio. Gral. Mtro. Carlos mostró su inconformidad diciendo:

No estoy de acuerdo con la redacción del documento porque la Delegación sí se ha preocupado, y el Mtro. Adán que es parte del Comité no haya dicho nada en donde se plasmó que el comité delegacional muestra desinterés. No se esperaba que llegáramos a estos extremos [...]. Ya se presentaron 3 escenarios y se esperaba que se pusieran más, pero ahora con esto, no se vale [...] Es muy evidente, por el origen de la escuela. No se ha podido apreciar una división interna de quienes integramos la Delegación. De aquí tienen que surgir los nuevos directivos. Con altibajos se ha ido construyendo el proyecto de nuestra escuela. (Cuaderno de notas. FRMM. 08/12/2008)

La reunión empezó a ponerse candente, entre muchas otras participaciones, el administrativo Venancio afirmó:

La problemática ya está. Lo más importante es la mano negra que se mete en estos asuntos. No hay más alternativa, la intransigencia de ambas partes. Los muchachos no están pugnando por una mejoría en el trabajo educativo, si lo dicen, pero hacen todo lo contrario. ¡Qué tipo de maestros se van a entregar a la sociedad? Venimos criticando proyectos y proyectos, pero son incapaces de proponer. Detrás del error aprendamos. (Cuaderno de notas. FRMM. 08/12/2008)

Después de otras participaciones, el maestro Adán, que en ese momento era subdirector académico y también secretario de trabajos y conflictos de la delegación, dibujó el escenario que se vendría después si no se aceptaba lo que los estudiantes exigían:

El viernes llamamos al comité estudiantil para que nos informaran y dijeron que estaban analizando asuntos de la CENEO y también si suspendían o no sus prácticas. Se les dijo que lo valoraran porque no se podían suspender las prácticas ya que las comunidades estaban sabedoras del período. No se pudo convocar a los maestros de lo que estaba sucediendo y del acuerdo de una semana de prácticas por el problema de la CENEO, por eso la Subdirección Académica optó por enviar el oficio a las comunidades para no cerrarnos la puerta. Estando en una reunión los estudiantes pidieron que se anotara eso y como es así, se registran las opiniones de los que participan. El escenario ya está así, esa es la realidad, así se mueven los estudiantes de las normales, primero toman las instalaciones y después se sientan a negociar. Cuando se dice que vamos a iluminar, eso se oye muy bonito, pero no es así. O tenemos la capacidad de resolver el asunto, o no. O vienen otros a resolverlo. Ver, analizar y plantear cómo se va a solucionar el problema, y esto es asunto de la Delegación, nosotros somos respetuosos como directivos. Si las autoridades meten mano, van a llamar a sentarse a las partes para dirimir el problema, y quizá manden a alguien para calmar la situación y después se mande al o los directivos. Tomemos con seriedad este problema y enfrentémoslo con toda la capacidad que nos caracteriza (Cuaderno de notas. 08/12/2008)

Sobre el problema de las prácticas que los estudiantes estaban analizando si iban a realizar o no. La CENEO había argumentado que se suspendieran. Sin embargo en las otras normales, los estudiantes del 7º semestre si fueron normalmente a sus prácticas. Solo la ENBIO fue la escuela que en su totalidad, de 1º a 7º semestres, cancelaron esta actividad.

En este tenor se dio un receso a la reunión para continuar el día miércoles 10 de diciembre de 2008. Esta vez sería en el CEPOS 22 (Centro de Estudios Políticos de la Sección 22).

El miércoles 10 de diciembre de 2008, nuevamente se agudizaron los debates. En una participación el Mtro. Bulmaro expresó:

El cambio de los directivos es inminente. Es por la diferencia entre un sector de trabajadores y los alumnos, que se complejiza. Se había dado hasta enero para que la Delegación negociara con los estudiantes. Veamos las fechas. Empecemos por lo elemental, no por las ramas. ¿Qué piden los alumnos? Participar y ya, urgente, con voto universal. Esto es responsabilidad de todos. Tenemos que ser muy cautos para tomar la decisión. Tenemos que tener mucho cuidado. Los estudiantes están en una posición, la asamblea aún no ha tomado una posición. Que la mesa lleve el análisis para buscar soluciones y no promueva debates infructuosos. Se va a aceptar la participación de los estudiantes o no. Si se excluye a los estudiantes, las cosas empeorarán. (Cuaderno de notas. FRMM. 10/12/2008)

Por su parte, nuevamente en otra participación el maestro Adán dijo:

Cuando se toman decisiones, se asumen consecuencias. Si los trabajadores asumen la no participación los estudiantes van a mostrar inconformidades. Qué tanto será respaldado el directivo que nombremos, por los estudiantes. Las relaciones se deteriorarán. Me preocupa el discurso que manejan los docentes y que después de 9 años se rompa con lo que se venía construyendo de comunalidad. Con que calidad moral y ética van a hablar el discurso que se venía diciendo. Si no se cambia la postura lo que procede es seguirle avanzando. Informar a las autoridades educativas, sindicales y a estudiantes para empezar con la emisión de la convocatoria y establecer los criterios para que quienes quieran participar presenten su proyecto. (Cuaderno de notas. 12/12/2008)

Sobre esto, lo que desencadenó el problema, es la no seriedad de los acuerdos. Si ya dos veces, de común acuerdo, los tres sectores habían participado en el nombramiento anterior, con el valor del voto de cada sector de 33%. ¿Por qué ahora los estudiantes exigían el voto universal, desconociendo el acuerdo ya suscrito la primera vez que se participó? Además no se trataba, como dice el Mtro. Adán de que, “quienes quieran participar, que presenten su proyecto”. Esto no es propio de la comunalidad, porque en los pueblos, no se buscan, ni se pelean los puestos o cargos, antes todo lo contrario, se rehúyen.

Tampoco se les negaba a los estudiantes su participación, solo que respetaran los acuerdos ya establecidos y por los cuales se participó en dos ocasiones anteriores, que era la votación por sectores y cada sector alcanzaría un máximo de 33 %. Y ellos, esta vez exigían el voto universal, que es completamente desproporcionado. La fuerza externa que adquirieron al incorporarse a la CENEO. Les dio la pauta para exigir más de lo acordado. EL Mtro. René, en esos momentos dijo:

Tenemos un problema. Ya está. Cómo resolverlo. Los muchachos están desorientados, y nosotros no tuvimos la capacidad de reorientarlos, por eso está así. Construir proyectos para reforzar la orientación de la ENBIO. Aprovechar los

espacios de etnias para hacer reflexiones sobre las consecuencias que ciertas acciones provocan. Necesitamos acercarnos a los estudiantes. Trazar rutas de integración y no de aislamiento con los estudiantes. Nombrar una comisión para acercarnos a los estudiantes, y buscar un espacio para dialogar con ellos y analizar la problemática. La idea no era descartar la asamblea comunitaria, pero se perdió porque se incluyeron con la CENEO y dio al traste con esta aspiración. (Cuaderno de notas. FRMM. 10/12/2008)

De todas las participaciones quienes fueron más directos, sin cortapisas sobre la problemática, fueron los maestros; Adelfo y Alejandro. El Mtro. Adelfo argumentó:

Haciendo un recuento. ¿Quiénes se inquietaron del cambio de directivos? Nombramos una comisión que hizo bien su papel de establecer criterios, pero al último equivocaron su trabajo. Los muchachos transgredieron las reglas. Los mismos que movieron a los muchachos; a un año de la gestión de Juan Carlos, volvieron a mover a los muchachos para quitar a Juan Carlos y se pusieron a los actuales. Cuando se nombraron a los actuales, se rompió con la comunalidad. Cuando los actuales asumieron, dijeron que se haría, una o dos reuniones comunitarias, y no lo hicieron. Ahora, desde septiembre el director ha anunciado que ya era el momento de cambiarse. ¿Por qué ellos se asignaron al 7º semestre? Ya tenemos un acuerdo (con los estudiantes) No nos oponemos a que se adhieran a la CENEO, pero que respeten las reglas que ya se tienen. Cada quien lo que nos corresponde; trabajadores y estudiantes. No podemos seguir alentando lo malo de un proceso. (Cuaderno de notas. FRMM. 10/12/2008)

El Mtro. Alejandro secundó la participación anterior:

Ser maduros para aceptar las críticas. Quienes exigieron el cambio de Carlos (Méndez Martínez), fueron Adán y Bulmaro. Se nombró a Juan Carlos (Reyes Gómez). Fue un error. Ellos mismos movieron a los muchachos para quitar a Juan Carlos. Quedaron ellos. Realizaron acciones muy contradictorias. Empezaron las indisciplinas. Ellos mismos empezaron a mover para cambiarse. Ya hay un acuerdo. El maestro Bulmaro anunció a los estudiantes su cambio pasando por alto el acuerdo de nosotros, tomado en asamblea sindical de la D-II-210. Hay un distanciamiento entre ENBIO y DEI (Dirección de Educación Indígena del IEEPO) Hay que pensar bien en el proyecto de la ENBIO. [...] Respetar el acuerdo. En febrero ya tendremos nuevos directivos. Hay que nombrar comisiones. Comprometernos para avanzar en el proyecto. Los ojos están en la ENBIO. Cuando corrieron a Juan Carlos. Los de 2º semestre lo corrieron de director, pero lo querían en el 7º. Él tiene dignidad. Hemos solicitado a Juan Carlos en el área lingüística pero los directivos no nos han dado respuesta. (Cuaderno de notas. FRMM. 10/12/2008)

Las discusiones fueron estériles. Las acciones siguieron su curso, como lo había vaticinado el Mtro. Adán. El último día de clases, antes de irse de vacaciones, entregaron las instalaciones al director. El primer día de clases regresando de vacaciones. Volvieron a tomar la escuela, para seguir con el guion trazado. En ese vaivén se desarrollaron los diversos momentos de este episodio, y es que los espacios de experiencia, como espacios donde se desarrollan procesos, que nunca son lineales y armónicos, siempre se imbuyen de momentos a veces dualizados o paralelos, en otras, aparecen contradictorios.

De lo que es cierto, es que estos espacios dejan muchas pautas y experiencias de reflexión, para no caer en los mismos errores y situaciones. Aunque el ser humano como tal, siempre es impredecible. Ya encarrilado el problema las acciones se desencadenaron en cascada sin que se vislumbrara un viso de reconciliación.

En un breve recuento de lo sucedido, se hace un paréntesis para describir el perfil del alumno, para así tener idea de por qué se fueron dando las situaciones como se dieron. El representante estudiantil era Hécsar Torres Sosa, de San Pedro Huamelula, Oax. Muy destacado y comprometido estudiante en el aspecto formativo educativo, sus cualidades, responsabilidad y compromiso por el rescate de su lengua indígena, hacían que canalizara su tiempo y esfuerzo en esta dirección, sin mayor experiencia en el campo de lo político, Sin embargo lo nombraron representante estudiantil, junto con otro estudiante triki llamado Ezequiel, quien tenía más enfocada su trayectoria en la orientación política, y otros estudiantes más.

De 52 trabajadores, entre docentes, administrativos y personal de apoyo, 8 respaldaron a los estudiantes y 44 conformaron el bloque docente-administrativo.

Se luchó contra el estado de cosas.

Ingenuos argumentos que los docentes tenían. Los estudiantes son pasajeros, ellos se van, nosotros nos quedamos, Este problema es administrativo y compete solo a trabajadores y autoridades educativas. En las demás escuelas normales, tienen voz, pero no voto. En las otras normales los maestros decían “voto universal, imperio o caciquismo estudiantil” Y el más fuerte argumento que los maestros tenían era: La sección 22 está para defender a los trabajadores, siempre en el marco de la democracia sindical, los estudiantes todavía no son trabajadores de la Sección. Nosotros somos mayoría, y los argumentos que planteamos son justos, entonces el problema no trascenderá. ¡oh, grandes ilusos!

En estos escenarios y hechos, las figuras visibles, son marionetas movidas por hilos, que la mano que las mueve, permanece en lugar seguro, enquistado en las altas esferas del poder. Las acciones que se realizan son ejercicios o experimentos de esas manos negras que mueven la cuna, que mueven los hilos, realizan como ensayos para aplicarlos en otros espacios, no importando el desenlace o resultado que arroje el experimento, en ese momento y espacio, no importa quienes se convierten en héroes o villanos ante los demás, ya que las figuras visibles son simples marionetas. La mano, segura desde la obscuridad y

en el confort del poder que adquirió, seguirá moviendo otras, mientras no se logre la concientización hasta alcanzar una conciencia de sí y la conciencia histórica

¿Y el escenario de lucha? Como si fuera una lucha libre que pasó, primero de ser preliminar a una lucha estelar, por todas las exhibiciones que ahí se dieron. Enseguida se describen las etapas de lucha y como fueron escalando:

1º Inicialmente el conflicto fue interno trabajadores (docentes administrativos y de apoyo) vs alumnos. Todos los trabajadores cuestionaban la actuación, principalmente de un docente del nivel de normales, quien gustaba de “dar garnachadas” a los estudiantes. Esto era entre lo metafórico y lo real. Lo real era que las garnachas son antojitos istmeños parecidos a las empanadas, que el maestro sí invitaba a los estudiantes. Lo metafórico es que “dar garnachadas” en la escuela, lo transportaron a “dar Línea”, a aconsejar, a convencer. En este primer momento, por el mismo conflicto, renunció toda la delegación sindical.

2º La pugna fue entre: mayoría de docentes, administrativos y de servicios vs Alumnos y 8 docentes, administrativos y de servicios. Aquí ya se estableció claramente los grupos antagónicos, de aquí en adelante se hablará solo de Trabajadores vs alumnos.

3º. El problema se externó. Trabajadores vs asesores de alumnos (Nazario de la escuela primaria de Tlacoahuaya) (Vía sindical) Este personaje perteneciente a una organización o corriente política incrustada en la Sección 22, empezó a ir a la escuela para dar estrategias a los estudiantes, de cómo orientar sus acciones para triunfar en esta odisea.

4º. Trabajadores vs El representante sectorial de Tlacolula y alumnos.

5º Trabajadores vs el Representante Regional de Valles Centrales en la Sección 22 (Alfredo Domínguez) Cuando se recurrió a este personaje para plantear la problemática, y comentarle que algunos asesores y el del sectorial no tuvieron la voluntad de solucionar el problema contestó. “Compañeros es que van mal orientados. Están hablando con los perros, vamos a hablar con los dueños y esto se resuelve rápido, no se preocupen, lo vamos a hacer” Él también resultó uno más, porque el problema avanzó.

6º Trabajadores vs la Subcomisión Mixta del nivel de Formadores de Docentes. Como la ENBIO era vista como la “escuela patito”. Desde este nivel, no había la intención de dar una solución, por lo que su intervención se redujo, solo a escuchar los problemas, ser parciales y canalizar el conflicto a la siguiente instancia más arriba

7º Trabajadores vs el Srio. de Organización de la Sección 22. (en una reunión, que dirigió, se le cuestionó fuertemente su actuación, tanto que desde esa fecha, ficharon a la Mtra. Beatriz Hernández Sampedro, por sus muy fuertes intervenciones, contra las acciones que hasta ese momento realizaba principalmente el Secretario de Organización en contra de los trabajadores de la ENBIO. Este maestro es del Istmo.

8º Trabajadores vs, la Comisión Política de la Sección 22 (aquí ya se nombraron a varios integrantes. Aunque se contactó, no se pudo dialogar con el Secretario General (Azael Santiago. Chepi) por la problemática muy fuerte que se tenía en el interior de la sección y que desde ahí casi estaba en una condición de vetado.

9º Trabajadores vs Departamento de Formadores de Docentes (vía oficial). El Jefe del Departamento (Pablo,) ya había extendido los nombramientos de los directivos José Ángel Gómez Antonio, Artemio Tejeda Molina y Ma. Beatriz Hernández Sampedro, en el auditorio de la ex UPN, en San Felipe del Agua, e incluso en esa reunión les tomó la protesta, con la presencia de los trabajadores. Y al día siguiente, se desdijo y revirtió los nombramientos, porque las manos que mueven los hilos le dieron una muy fuerte regañada. En su lugar, Enviaron una terna de directivos que fueron directivos por un día. Ellos fueron: Director: Mtro. Franco Gabriel Hernández¹². Subdirector académico: Gonzalo Sanmartín¹³. El Subdirector Administrativo¹⁴.

Estos directivos primero escucharon a quienes asistieron (los estudiantes) a “su presentación” en la explanada de la ENBIO, y enseguida atendieron en las mesas y bancas del “comedor de doña Rosa”, y en breve se retiraron. Fue como una representación en miniatura de la asunción a la Presidencia de México del Lic. Pedro Lascuráin Paredes, quien fue presidente, el día 19 de febrero de 1913 (algunos historiadores dicen que duró solo dos horas) *“Duró en el cargo apenas el tiempo necesario para recibir la investidura, nombrar secretario de Gobernación al general Huerta y presentar su renuncia, con lo que entregó el gobierno al mismo general Huerta”* (Orozco. 1985. P. 394)

¹² Maestro Intelectual indígena que desde mucho tiempo atrás se había incorporado al nivel de formadores de docentes, también tenía un espacio de tiempo completo en el Instituto de Investigaciones en Humanidades de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (UABJO) ya desligado de la de la problemática de la Dirección de Educación Indígena.

¹³ Docente de la región del Istmo, del nivel de normales, que ya tenía más de 12 años desubicado. Se reportaba en el IEEPO, para justificarse y cobrar. Las autoridades del IEEPO lo plantillaron en la ENBIO, y hubo un intento por parte de las mismas autoridades de ubicarlo en esta escuela, pero sus antecedentes que ya eran conocidos, y por sus prácticas de golpeador político, fue lo que hizo imposible su ingreso a la misma. Eso le bastó para denostar, denigrar, difamar, volanteo, a la ENBIO en general. Y como tenía todo el tiempo disponible, en esas acciones canalizaba su tiempo Sin embargo ahí estaba plantillado.

¹⁴ Docente que por problemas con los estudiantes, fue corrido de la Escuela Normal experimental de Putla. Oax. Estaba desubicado, concentrado en el Departamento de Formadores de Docentes.

Casi el mismo día de este episodio, los estudiantes se dieron cuenta de su error, por no tener el conocimiento de la actitud y las difamaciones que le hacía a la ENBIO en general, el Mtro. Gonzalo Sanmartín, subdirector académico por un día. En este momento insinuaron una tregua y revisar esta situación, pero la mano que mece la cuna no se los permitió y las acciones siguieron su curso.

10º Trabajadores vs Coordinación General de Educación Básica y Normal (vía oficial) En todas las reuniones que se sostuvieron con esta instancia solo se notaba la dosificación que del problema hacían, siempre anteponiendo que la decisión estaba en manos de la comisión mixta IEEPO-Sección 22

11º. Otros organismos que intervinieron en este conflicto. Dirigentes históricos connotados como el Mtro. Andrés Hernández Cortés. La Dirección de Educación Indígena, Integrantes de la CMPIO (Jefatura del Plan Piloto). Sin embargo la línea ya estaba dada. (Vía oficial mixta). En la búsqueda de la distensión del problema, y debido a que se notaba que los otros agentes externos a educación indígena no coadyuvaban para resolver la problemática, se volvió la mirada a los agentes del nivel de educación indígena, con la esperanza de por esa vía solucionar el problema. Se logró acordar con los representantes estudiantiles y en común acuerdo, se reunieron los actores ya mencionados en el auditorio de la Jefatura del Plan Piloto, que es la misma organización que la CMPIO, donde abiertamente, se pondrían todas las situaciones sobre la mesa. Velada y nuevamente salió a relucir, la mano que mece la cuna, ahí se ejerció una muy fuerte presión hacia la comisión de los docentes, que se salvaron de no quedar como traidores con los trabajadores de la ENBIO, gracias a que resistieron los embates, ya que los estaban obligando a firmar un documento a modo, a favor de los agentes externos. Ninguna impresora sirvió para imprimir, lo que sería el acuerdo. Esto se pospuso. Y ahí quedó el intento.

12º La verdadera mano que mece la cuna. Los dueños de los perros.

Fue una lucha sin tregua, por un lado los estudiantes cobijados por todas las instancias sindicales, y oficiales, estudiantes de las otras normales, los grupos de poder enquistados dentro de la Sección 22. Todas las instancias antes mencionadas se volcaron en defensa de sus posturas y/o del estado de cosas (no digo de los estudiantes). Lo que se quería es que esta escuela fuera igual que las otras.

Por parte de los estudiantes, asesorados por los agentes tanto internos como externos, hubo tomas de edificios, retención de docentes y autoridades del IEEPO, cierre de calles,

toma del edificio de la Sección 22, la CENEO en su conjunto se trasladaron a la escuela para tomarla como apoyo a los estudiantes de la ENBIO, denostación en los medios de comunicación, radio, periódicos, en las reuniones sectoriales, regionales, estatales oficiales y sindicales, intervención de la comisión política mixta, acoso y amedrentamiento por parte de estas hacia el grupo opositor. Intervención de líderes históricos del nivel de educación indígena, desconocimiento de maestros. Y el grupo opositor resistiendo todos los embates.

Nada de esto surtió efecto, ni las cachetadas y desgredadas que les propinaron las administrativas del IEEPO a los estudiantes Oliverio de la sierra norte que unos días antes se había hecho chinos en el cabello y Nelson del Istmo que salió rasguñado de la cara, cuando intentaron tomar el IEEPO y dejar encerrados a los administrativos, ni las demás acciones fueron suficientes para solucionar el conflicto, así se llegó al siguiente nivel.

En acciones, se llegó al extremo que por mensaje de celular, amenazaron de muerte al Mtro. Alejandro Luis Gómez, cuando recién recibió el cargo de subdirector académico, si es que promovía la reprobación de un alumno triki, que había reprobado en la asignatura que impartía el Mtro. Ignacio Rayón Castillo. El Mtro. Alejandro fue a poner la demanda de esta acción, contra quien resultara culpable en la ciudad de Tlacolula, Oaxaca. (Esto fue, recién terminado el conflicto).

Nuevos directivos externos.

En una tregua concertada por ambas partes, para destensar el problema se tomó el acuerdo de aceptar directivos externos (como ya estaba el guion), cuidando que verdaderamente fueran entes conciliadores, situación que rápidamente quedó en entredicho. Fueron nombrados y enviados por el IEEPO como sigue: Director: José Pinacho, quien era el subdirector académico del nivel de formadores de docentes. Subdirector académico: El Mtro. Mauro Salgado era directivo del bachillerato pedagógico y docente de la UPN-Unidad 201, en la cd. de Oax. Como subdirector administrativo, enviaron a un contador, que era personal por honorarios de la Coordinación de Educación Básica y Normal del IEEPO, (por cierto, muy prepotente y autoritario, jactándose del poder que le confería la comisión, cuando lo que se quería era destensar el problema. Lo que muestra que no había la voluntad verdadera de solucionar el conflicto). Su imparcialidad duró solo un día, el tiempo que tardó el Mtro. Adán en hablar con ellos.

¿Cómo se solucionó el conflicto?

Todos los agentes externos (los directivos, provisionales externos) los representantes del nivel de formadores de docentes, los representantes de la Coordinación General de Educación Básica y Normal. Todas las instancias de la Sección 22, se sorprendieron de la rápida distensión y rápido desenlace que tuvo este conflicto. Le apostaban a que seguirían administrando el problema con sus directivos externos, y así lo externó el Director provisional externo.

En una reunión, a fines del mes de mayo del 2009, que tuvieron las comisiones de ambas partes; alumnos y docentes (por parte de los alumnos encabezaba Hugo Hidalgo Buenavista, Jesús Juárez Matías y otros. Por los docentes iban Joel Sangermán (Secretario General de la Delegación, quien después resultó que presentó documentos falsos de su perfil académico. Dicho de otra forma, era pirata), Ignacio Llaguno. Cristina Lorenzo, José Ángel Gómez, Artemio Tejeda (D.E.P.) y Félix Martínez (Secretario de Trabajos y Conflictos provisional de la Delegación). donde estuvieron presentes representantes de los organismos mencionados.

Cuando quien dirigía la reunión expuso que la finalidad era buscar alternativas de distensión del problema. Con la certeza que le daba, que el problema se resolvería a largo plazo y que los estudiantes no admitirían un nuevo nombramiento al término de ese ciclo escolar, sino que se dosificaría hasta el siguiente ciclo, si las condiciones lo permitían; el director provisional tomó la palabra y dijo: “Sobre eso estamos trabajando, estamos buscando las mejores condiciones para que el problema, se distense y las dos partes estén de común acuerdo con el nombramiento, vamos con calma en este proceso. Es bueno saber qué opinan los estudiantes” (cuaderno de notas. FRMM. 05/2009)

El representante estudiantil Hugo Hidalgo Buenavista, tomó la palabra y dijo: “Nosotros estamos de acuerdo con la propuesta de los maestros. que se nombre a los nuevos directivos, que sea pronto, en un término máximo de 15 días”. Los representantes externos, quedaron atónitos, no lo podían creer, después de 6 meses de confrontaciones llevadas al extremo. (Cuaderno de Notas. FRMM) ¿En una reunión se solucionaba el problema?

Los agentes externos todavía trataron de objetar que el proceso requería de acordar el porcentaje del valor de la votación, de la organización misma para la votación, de los criterios para los aspirantes a directivos, de la convocatoria. Sin embargo, ambas partes, alumnos y maestros sostuvieron que eso era solución de formas, la esencia era que se estaba de acuerdo en el nombramiento. Solo en ese momento se definió el porcentaje del

valor de los votos por cada sector, a lo que se acordó que fuera el 33% para cada sector (como ya lo había sido en el primer nombramiento comunalista).

Ahí mismo propusieron los estudiantes que la reunión se realizaría el 11 de junio de 2009, y así fue (Cuaderno de Notas. FRMM) En ese nombramiento salieron electos los maestros como sigue: Director. Mtro. José Ángel Gómez Antonio. Subdirector académico: Mtro. Alejandro Luis Gómez, Subdirector Administrativo: Dr. Artemio Tejeda Molina. Ocho meses después, el 12 de febrero de 2010, fue cobardemente asesinado el Dr. Artemio Tejeda Molina. Y ascendió como subdirector administrativo el Mtro. Ignacio Rayón Castillo, quien seguía en la votación cuando se habían nombrado los tres primeros

¿Qué hizo posible esta determinación? No fue así como un momento de lucidez o despertar de una pesadilla. Sino que las mismas acciones emprendidas por ambas partes nos iban dando la posibilidad de analizar y reflexionar sobre nuestros actos, a descubrir los aciertos y desaciertos cometidos en esta experiencia. Eso nos llevó a contactarnos de forma, se puede decir clandestina, con los dirigentes estudiantiles. Como Joel Sangermán (que resultó pirata, con documentos falsos) y Hugo son del mismo pueblo, se pudo dar el acercamiento, y a reunirnos sin la influencia o presión de agentes externos. Fueron pláticas entre indígenas, sin cortapisas, sin tapujos, donde ambas partes, aceptamos fuertes compromisos de caminar unidos en pro del proyecto de la ENBIO. Solo así se avanzó.

Pudimos poner sobre la mesa de discusión y análisis todos nuestros aciertos y yerros, de lo cual confirmamos una gran lección “No son agentes externos quienes vendrán a resolver nuestros problemas, somos nosotros mismos quienes podemos mostrar nuestra capacidad para hacerlo” aceptamos que nuestro conflicto solo se exhibía hacia afuera, y eso es lo que querían ver los otros, de lo que nosotros éramos capaces de hacer. Otra gran lección fue que nosotros como sujetos pertenecientes a nuestros pueblos indios, mostramos siempre un gran espíritu indomable, que nadie cede, que nadie se doblega, solo si hay razones justas para buscar nuevos horizontes. Así se cerró instantáneamente este momento histórico.

¿Hubo vencedores y vencidos?

Desde la óptica del sistema democrático occidental, donde se promueve la competencia (el de no dejarse ganar) el individualismo, el uso y abuso del poder, personal, de grupo, si hubo ganadores, y anotan en su registro de triunfos, uno más a costa de lo que sea. Sí hubo vencedores y vencidos. Aquí el poder se pelea, se busca, ya sea personal o de grupo, no

importa pisotear a quien sea, no importa llenarse la boca de manera rancia con el concepto “democracia” que significa menos que un cero a la izquierda en el momento de la verdadera acción. Aquí se quería ver a la escuela, como se ve a las demás escuelas normales, o peor, como el “patito feo” que decían que era.

Desde la óptica de los pueblos indios, todos fuimos perdedores; trastocamos una aspiración y orientación de una nueva forma, de una forma diferente de ejercer el poder, pero de un poder colectivo, de ese poder que en nuestros pueblos no se busca, y menos se pelea, (un ejemplo claro, fue el Mtro. Juan Carlos y los subdirectores que renunciaron), al contrario se rechaza enérgicamente, porque el sistema de gobierno ahí es colectivo. No es mayoritar, no es partidizar, es de un principio muy básico. El pueblo te confiere un cargo menor, si lo cumples bien, te dan el siguiente de mayor importancia, así vas escalando según el cumplimiento y la responsabilidad mostrada es como se te va reconociendo y dando prestigio en los cargos hasta llegar al máximo. Aquí las experiencias y aprendizajes que se van adquiriendo van convirtiendo al ser humano, como dijera Don Juan, en el libro de Carlos Castaneda; en un “Hombre de conocimiento”, esto convierte al humano en un guerrero, y cuando eso sucede, ya no le importa, si gana o pierde las batallas (porque esa ya no es su finalidad) sino que lo que tiene bien definido es que el propósito de sus acciones llevan a la esencia de su existencia y el defender esa esencia (en este caso, la defensa del proyecto original de la ENBIO) es su satisfacción (Castaneda. 2000). Se gestaba un nuevo momento

Cuarto momento: Entre la comunalicracia, democracia y autoritarismo.

Con el nombramiento, en el 2009, de los directivos; Director: José Ángel Gómez Antonio, subdirector académico: Alejandro Luis Gómez y subdirector administrativo: Artemio Tejeda Molina (+) se inició el restablecimiento de las relaciones interpersonales entre estudiantes y maestros. Poco a poco se fue restableciendo la confianza entre alumnos y docentes.

El nuevo director; quien es originario del Istmo y provenía del nivel de educación indígena, cuyo ingreso a la ENBIO fue en el año 2001, empezó a tejer sus redes para ir construyendo su emporio de poder. Empezó por relegar y aislar al subdirector académico. 8 meses después, el 10 de febrero de 2010, asesinaron al Dr. Artemio Tejeda, Molina subdirector administrativo, hecho que marcó profundamente esta gestión. Se nombró al maestro Ignacio Rayón Castillo en sustitución del Dr. Tejeda, con quien el director estrechó la relación mientras que aisló y relegó al subdirector académico. A partir de ahí la situación

cambió por las acciones que el director realizaba. En su trabajo de tesis la Mtra. Veremunda Guadalupe Sánchez registra lo siguiente:

En estas circunstancias se fue desarrollando la gestión respectiva siempre con la oposición de un equipo de maestros, sobre todo de los docentes de la primera generación, que se adscribieron a la ENBIO, así como las constantes presiones del comité estudiantil, sin embargo se reflejó una capacidad de negociación con las partes cuestión que no solo permitió concluir los tres años establecidos sino el esfuerzo por reencausar y poner en el centro los procesos de Formación Inicial de los futuros docentes interculturales bilingües, incluso la preparación del proceso para el relevo y entrega a los nuevos directivos un informe detallado de todas las actividades y gestiones realizadas además en la misma reunión comunitaria se propuso la entrega de cuentas financieras mediante una comisión de glosa que se integró, revisó y aprobó dicho informe financiero en una asamblea comunitaria y entonces se destaca que hasta hoy ha sido la única administración que ha rendido cuentas a la comunidad normalista.

No es posible pasar por desapercibido algunos otros logros académicos y materiales de esta gestión tales como: la organización del primer congreso nacional de escuelas normales interculturales bilingües, la autorización de la licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, aunque hoy tenga pocos alumnos como producto de la “reforma educativa” y del problema intestino de la ENBIO. En el aspecto material las evidencias están a la vista como es la Radio Educativa ENBIO, los Murales de cada uno de los pueblos originarios al contorno de la institución, la adquisición de proyectores para todos los salones de clase, la renovación de los asientos del audiovisual, etc. (Guadalupe. 2015. P. 87)

Si bien es cierto que las obras y gestiones realizadas saltan a la vista, de lo cual no se duda, tampoco se duda, y no sería posible no ver las otras acciones que, a decir de algunos investigadores *“No hay vacíos. Las ausencias de aquello que se requiere muestran de la presencia de lo que no se quiere. Observar que presencias hay ahí”* las cuales, si se obvian por desconocimiento se consideran ausencias parciales involuntarias, pero si es por omisión deliberada, entonces la cuestión adquiere otro matiz que conlleva una direccionalidad y finalidad bien definidas. Sobre ello, también se vislumbran otras acciones que permiten sopesar el equilibrio de los actos, para así poder hacer una valoración que se aproxime más a la realidad.

Las acciones encontradas son: siendo director de la escuela, el Mtro. José Ángel Gómez Antonio, en una sola acción ascendió dos niveles en la clave presupuestal a la Mtra. Veremunda Guadalupe Sánchez, y al entonces maestro (con título falso de licenciatura y maestría) Joel Sangermán Hernández. Situación que no es permitida en las escuelas normales y menos en la ENBIO, porque precisamente estas acciones son contrarias a la comunalidad que en la escuela se pregona.

A Joel Sangermán lo liberó de tiempo completo para que este fungiera en un cargo municipal importante en el ramo financiero en su pueblo, quien se jactaba de sus acuerdos con el director, y a quien para mantenerlo contento le daba obsequios, llegando a erogar gastos de pago de un grupo musical en un evento de la escuela con el dinero de su pueblo. El mismo que engañó a los alumnos Ikoots, que estudiaban en la ENBIO, que los iba a apoyar económicamente con proyectos de hasta \$ 50,000.00, proyectos que los alumnos elaboraron y que al final solo les envió \$ 2, 500.00, y que fue corrido de su pueblo por corrupto y robo de los recursos financieros (E15-AMP. 24/05/2017). Es el mismo que iba a gritar a las autoridades del IEEPO, que iba a renunciar a su plaza de docente porque son corruptos y no resolvían el problema de la escuela, cuando la verdadera razón de su renuncia era que ya estaban descubriendo que presentó títulos falsos de su perfil académico. Se descubrió que el número de su título de licenciatura cursada en la Universidad Veracruzana, pertenecía legítimamente a una abogada de la misma universidad. ¿Cuántas de estas anomalías consintió el director? y ¿de cuántas se benefició? Lo cierto es que este personaje era uno de sus principales colaboradores.

Volviendo con el director en turno. De acuerdo a los testimonios recuperados, otras acciones que realizó son: mientras a una persona la promovió para adjudicarse una plaza del nivel de formadores a otra le negó el proceso estando en las mismas condiciones en todos los aspectos, excepto que una era mujer y la otra, era hombre. De la ENBIO, se llevó una secretaria, como su secretaria particular pero además, él impuso a la hermana de esta por honorarios para cuidar el espacio mientras duraba la comisión de la secretaria. Sobre el caso. El Mtro. Esteban García Luis afirma:

Otro caso relevante fue, la visita del Mtro. José Ángel Gómez Antonio, en aquel entonces, siendo como secretario de trabajos y conflictos del nivel de formadores de docentes, donde acudió aquí en la institución, junto con la Delegación Sindical de este centro de trabajo. Imponiéndose y solicitando a la vez la presencia de una compañera administrativa para que pasara a cumplir su función en el comité de la sección 22, concretamente como secretaria, para secretaria del Mtro. José Ángel Gómez Antonio; cosas de que una permuta interna no está permitido dentro de la normatividad (E14-EGL. 25/09/2017)

contrató a varios trabajadores de apoyo por honorarios prometiéndoles plazas base y los mantuvo para poder hacer mayoría en las reuniones cuando estatutariamente esto no es válido. Firmaba y sellaba con sello de la escuela documentos de cobro de otras personas, cuando ya no era director. Así lo dice el Mtro. Esteban:

Si mi orden de comisión está expedida con fecha 27 de junio de 2012, ehh. Este compañero que estuvo en ese entonces, antes de mí, José Ángel Gómez Antonio, expidió una constancia de cobro con mucho más fechas posteriores. Entonces me pregunté, ¿tendrá otro sello, o tuvo otro sello de la escuela en sus manos? Porque

el documento estaba firmado y sellado por él, como director de la escuela, con fecha 9 de julio de 2012. Cosas que no estuve de acuerdo, a la cual emití un documento al Departamento Jurídico del IEEPO para que abocara el caso. Pero nunca investigaron porque ya se entendían entre ellos. (E14-EGL. 25/09/2017)

Es el mismo personaje (Gómez Antonio) quien cuando era maestro de historia, apoyó la creación del museo comunitario de la ENBIO, pero cuando ya fue director, lo destruyó con falsas promesas de que lo reconstruiría mejor, y nunca lo hizo. Además a toda costa quiso desaparecer el Área de Lingüística, siendo director por resultarle muy incómoda esta área, y estorbarle en sus propósitos personales y de grupo, ya que siempre se le cuestionaban sus acciones. Sobre esto el Mtro. Alejandro refiere:

Cuando asumimos nuestras comisiones en la dirección. Se nombró al Mtro. Juventino Toledo como jefe del área de lingüística, quien también es de su región, y en muchas ocasiones quiso desaparecer el área, argumentando que se necesitaba ese espacio para otros trabajos, y que después se acondicionaría otro mejor para el área, a lo que el jefe de área consentía o estaba de acuerdo. Pero yo me negué enérgicamente. No era posible que quisiera desaparecer el área cuando es el pilar fundamental que caracteriza a esta escuela de todas las normales del estado de Oaxaca, y creo que de todo el país. Pero sí lo intentó varias veces. Yo siempre me negué como subdirector académico. Si no, ya no existiera. (E10C-ALG. 10/10/2017).

Tomó decisiones autoritarias y unipersonales en otros ámbitos que no le competían. Plagió ideas para crear la radio, la pintada de los murales y otros. Solo estuvo los primeros días en el plantón en 2006. Desde el 14 de junio de ese año, día del desalojo de los maestros en el zócalo de la cd. Oaxaca, se desapareció, y volvió a aparecer hasta cuando se reiniciaron las clases en diciembre del mismo año. Sin embargo se erigió como el más combativo y democrático. Y como premio a esto llegó a ser secretario de trabajos y conflictos del nivel de formadores de docentes. El día de la votación para su nombramiento, siendo todavía director de la ENBIO; por no votar a su favor en represalia, la Maestra Felipa Romero (quien siempre fue una ferviente seguidora de él), fue removida de la escuela, sin haber ningún motivo, ¿Cómo se le puede llamar a esto que no importando pisotear la dignidad y derechos de los trabajadores, cometan este tipo de acciones?, Acciones como esta solo muestran enfermedad de poder y autoritarismo.

Siendo secretario de trabajos, se volvió a desaparecer en la jornada de lucha en el 2014, que fue otra jornada bastante intensa y violenta en contra del magisterio, donde se corrió el rumor que perseguían a los líderes de la Sección 22, y mientras los demás estaban en las acciones de lucha, este “héroe” para algunos, tranquilamente, pasaba los días en su domicilio. Solo que esta vez lo descubrieron y le aplicaron el principio rector No. 20 desconociéndolo de la Sección 22, situación que poco le importó, pues ya había establecido

sus redes en las esferas del poder estatal. Aun así impugnó la decisión de la asamblea estatal manipulando a los secretarios generales del nivel, quienes enviaron un oficio a la Sección 22 reafirmando que él seguía siendo el secretario de trabajos y conflictos del nivel.

Durante su gestión como secretario de trabajos y conflictos del nivel, siendo la parte defensora de los trabajadores y de las instituciones y no la parte ejecutora ni obstaculizadora de los derechos y gestiones laborales, era más oficialista, obstaculizador de las gestiones y derechos de los trabajadores de la ENBIO que el mismo IEEPO. Siempre antepuso los criterios del departamento de formadores, erigiéndose como el más fiel impositor de estos criterios en contra de la escuela en mención. Siendo que gracias a educación indígena de donde él surgió fue el espacio que le brindó la oportunidad de incursionar en el campo educativo. Además no se exigía nada que estuviera fuera de la legalidad, solo lo normativamente justo.

Una vez ampliado el panorama y la telaraña de acciones desarrolladas, son obligadas algunas interrogantes como ¿Por qué, si mostró mucha capacidad de gestión y negociación con todos los sectores, los estudiantes lo rechazaban rotundamente? ¿No es eso un síntoma de resquebrajamiento muy fuerte dentro de la escuela, independientemente de que los estudiantes, no cumplan con su papel histórico de formarse sólidamente para beneficio de los pueblos indígenas, como dice la Mtra Veremunda en su trabajo investigativo?, A estas alturas y en las circunstancias actuales, en pleno siglo XXI, con toda la tecnología y cibernética presentes ¿Es creíble todavía considerar a los estudiantes, como seres inferiores, sin capacidad de pensar autónomamente; de considerarlos incluso retrasados, para manipularlos como niños preescolares, como lo difunden algunos docentes confrontados con estos, cuando ellos mismos han mostrado que también anteponen intereses de grupo? ¿Es justificable magnificar a un personaje que actúa con estas características? ¿Qué impulsos, intenciones o intereses mueven a quienes lo siguen y magnanimizan e idolatran?

Porque entre muchas otras explicaciones, dos hay, ciertas, 1) o se desconocían sus acciones, 2) o hay acuerdos secretos y cobro de favores que en otros momentos se brindaron, afianzando y estrechando así los lazos de corrupción, y mediatizando con ello, los actos de los supeditados por el principal personaje que se enquistó en la cima del poder. Las acciones, descritas apuntan claramente en esta dirección. La reivindicación, o no, de sus supeditados y seguidores, es un asunto estrictamente personal, y solo de ellos depende tomar la mejor decisión. Por lo pronto la historia se está encargando de sacar a la luz

cuestiones que ponen a cada quien en el lugar que le corresponde, por los actos realizados y los discursos emitidos.

Lo real es que el director en turno fue el artífice de la división existente entre docentes administrativos y estudiantes en la ENBIO. Fue construyendo su feudo a costa de las necesidades, en algunos casos, y de las ambiciones en otros, de docentes, administrativos y de servicios, quienes se prestaron con conocimiento de causa, o por desconocimiento, o por temor de seguir los pasos de la Mtra. Felipa Romero, que fue corrida por algo que en una “democracia” es aberrante, pero que en los dominios del personaje aludido era necesario y parte de sus acciones cotidianas, para satisfacer sus ansias de poder. Y es que como dice el Mtro. Carlos Méndez Martínez:

Yo no sé qué cosa tiene el hecho de... qué trae consigo este podercito que da la parte directiva pues, que empezó a, digamos, empezaron a disputarse la parte directiva no? para intereses personales, intereses de grupo, y se fue descomponiendo. Y quedamos muy mal ante los propios estudiantes, entre los propios compañeros y a nivel estatal [...] Entonces ahí empezamos a conflictuarnos al interior. Después viene la, esta misma situación de poder, trae consigo de que, bueno, ahora me toca a mí, ahora soy yo y empiezo a trabajar no? al estilo de la cultura magisterial muy arraigada en algunas regiones pues. A convencer a los compañeros. Ahora me toca a mí, y, pero con otros intereses. Ya no pensando en justamente, en los principios que tenía el proyecto inicial. Entonces nos empezamos a descomponer al interior. Y hay una crisis político sindical, administrativa, y un desgaste muy fuerte no? (E1-CMM. 22/05/2016)

Como corolario a todo lo anterior. Por las relaciones tejidas en la Sección 22 y en el IEEPO. Una vez que el nuevo IEEPO se empezó a estabilizar, el personaje ya había conseguido que lo consideraran en un espacio en esos mandos medios. Así lo refieren los siguientes testimonios. El Mtro. Andrés Hernández Cortés. Protagonista clave de la creación de la ENBIO, comenta:

Me llegó la información que a José Ángel (Ex director de la ENBIO), uno de quienes propiciaron el problema actual en la misma, y ex secretario de trabajos y conflictos del nivel de formadores de docentes, desconocido por el magisterio de la sección 22, le van a dar un puesto grande (de mandos medios) en el IEEPO, porque otra vez Alejandro Murat retomará la misma estrategia que se venía realizando antes; de que la Sección 22 nombrará a los directores o jefes de departamento de Educación Inicial, Preescolar, Educación Indígena, Primaria, Secundarias, Generales, Secundarias Técnicas, Telesecundarias y Formadores de Docentes. Así como estaba antes. Quien sabe cómo se amarró José Ángel, pero dicen que él estará en un puesto de funcionarios del IEEPO. Esos son los rumores”. (E5-AHC. 04/03/2017)

Sobre la misma situación, el maestro Padilla asevera:

El Estado tiene metidas las manos aquí no? Claro ejemplo, lo diré porque finalmente tiene que ser de esa manera; un personaje que ha hecho mucho daño a esta institución, pues es el exdirector de la ENBIO, que se llama José Ángel Gómez Antonio. Y que fue el representante del nivel de formadores de docentes; secretario de trabajos y conflictos, (tiene) metidas las manos. Y ahora está como

asesor en el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca, en algún lugar de ese organismo. Yo creo que este tipo de fuerzas son las que están haciendo daño en la ENBIO como tal. (E13-RPP. 10/10/2017)

Los problemas se agravaron en la escuela, el creador de estos se agrandó y se proyectó a otros espacios, sin importarle el final que esta tuviera, lo que él tiene claro, es que en cualquier espacio siempre encontrará, personas moldeables que él pueda manipular para sus intereses personales. Con esto, como dice, “Don Juan” en: Carlos Castaneda:

Sabrán entonces que el poder tanto tiempo perseguido es suyo por fin. Puede hacer con él lo que se le antoje. Su aliado está a sus órdenes. Su deseo es la regla. Ve claro y parejo todo cuanto hay alrededor. Pero también ha tropezado con su tercer enemigo: ¡el poder! [...] El poder es el más fuerte de todos los enemigos. Y naturalmente, lo más fácil es rendirse; después de todo, el hombre es de veras invencible. Él manda; empieza tomando riesgos calculados y termina haciendo reglas, porque es el amo del poder [...] Un hombre en esta etapa apenas advierte que su tercer enemigo se cierne sobre él [...] Su enemigo lo habrá transformado en un hombre cruel, caprichoso. (Castaneda. 2016. Pp. 145-146)

Inmediatamente terminada su gestión como director se proyectó como secretario de trabajos y conflictos del nivel de formadores de docentes, donde siguió consolidando su poder. Aun con todo, la vida institucional sigue, con la certeza de que ningún proceso es eterno. Y así arribamos al siguiente momento.

Quinto momento. Comunalicracia vs autoritarismo externo.

Contrario a quienes afirman que el segundo conflicto en la ENBIO inició con el nombramiento, del Dr. Enrique Francisco Antonio, en 2013, por la división de los docentes y administrativos. El conflicto inició, desde la etapa del nombramiento de los directivos Mtro. Esteban García Luis como director; Mtro. Juventino Damián Toledo, subdirector académico, y Mtro. Olegario Pérez Cayetano, subdirector administrativo. Porque José Ángel, y su equipo, ya habían preparado el escenario para nombrar a su sucesor

Con anticipación, José Ángel y su equipo hicieron sus cálculos matemáticos de cuantos votos asegurados tenían, y el valor de esos votos. Se volvió a recurrir a la votación por sectores como se había hecho en los anteriores nombramientos. Eran 3 sectores. 1) Estudiantes, 2) trabajadores de servicio junto con administrativos, y 3) docentes. Los estudiantes ya desistieron de exigir el voto universal por el que fue el conflicto muy fuerte en los años 2008-2009.

Los instrumentos de medición y conteo ya estaban listos, las amenazas y represalias, por parte del director también estaban preparadas para aplicarlas a los trabajadores, administrativos y docentes de su bando, si no votaban por el ungido que sería director. Si esta acción ya la aplicó con la Mtra. Felipa Romero, ahora la maximizaría. Los temores de

varios trabajadores era fundado, de que si no votaban por el sucesor de la dinastía, serían enviados a “Cacahuatpec”¹⁵ como coloquialmente se decía entre los administrativos. Para ellos todo estaba listo. Quienes tomarían nota de la votación para asegurarse del porcentaje, estaban preparados, también para registrar a los que emitieran el voto a otro candidato que no fuera el ungido, para aplicar la consiguiente represalia. En las dos votaciones anteriores, la votación fue abierta. Nombre por nombre de los asistentes, y dar su voto por el candidato de su inclinación a viva voz.

Esta vez no fue así. A última hora la asamblea decidió que la votación sería nombre por nombre, de acuerdo a los registros de asistencia de todos, pero el voto sería secreto, se repartieron hojas de colores, el color amarillo para los estudiantes, el color naranja para los trabajadores, y el color rojo para los docentes. Se pusieron urnas, y así nombre por nombre, sector por sector, pasaron, uno por uno a depositar su voto secreto. No contaron con que esta forma de votación cambiaría los resultados de la elección. Su candidato, que era el Mtro. Juventino, fue desbancado por el Mtro. Esteban quien quedó como director: el Mtro. Juventino como subdirector académico; y como subdirector administrativo quedó el Mtro. Olegario.

Al no lograr su cometido de seguir conservando la Dirección, pasaron a la siguiente etapa que era la de las obstaculizaciones, desestabilización y bloqueos de las acciones del director nombrado, la consigna era hacerlo desde dos flancos, desde el interior y también del exterior de la escuela. Así lo recuerda el Mtro. Esteban:

A los 5 días de haber tomado mi posesión, me solicitó el compañero Víctor Guerra Santiago; estaba como secretario general, de manera provisional en aquel entonces, para que yo expediera una constancia de cobro, a nombre de una tal Albertina Rodríguez. Y a petición del ing. Peto del IEEPO; cosa que negué al contador, no autoricé dicho documento. Más tarde, me habló personalmente el ing. Peto del IEEPO, para que yo le hiciera favor de expedir esa constancia, cosa que también lo negué, porque dicha persona no trabajaba aquí en la institución. El hecho de autorizar, pues tenía que incurrir en un delito, no está permitido. Posterior a ello, empezaron más duras las fricciones con el mismo subdirector académico y el subdirector administrativo; e inclusive, todos los trámites oficiales en el IEEPO, me cerraron todas las puertas, y ya no me atendieron. (E14-EGL. 25/09/2017)

Por segunda vez se repetía lo que pasó con el Mtro. Juan Carlos, solo que a diferencia de la primera vez, que renunciaron todos de manera voluntaria. En esta segunda vez la consigna para los subdirectores no era renunciar, ya que ellos ascenderían en ese orden. Director, el Mtro. Juventino como lo habían planeado, y el Mtro. Olegario como subdirector

¹⁵ Cacahuatpec, es la segunda población más retirada de la ciudad de Oaxaca donde está ubicada una escuela normal de las 11 que existen en el estado de Oaxaca.

académico, o se quedaba en la misma comisión, lo cual no era problema, y se nombraría a alguien más que cubriera el lugar faltante, porque lo que se quería era el poder.

Aquí jugaron un papel importante los alumnos que exigieron la renuncia de los subdirectivos, como lo afirma la Maestra, Guadalupe:

Mediante una reunión “comunitaria” para que rindieran informes de su gestión. Los maestros Juventino y Olegario, como subdirectores académico y administrativo pero fueron obligados a renunciar a través del Mtro. Esteban como director quien argumentando que por no ser punto de equilibrio él renunciaba [...] Esto obligó a que los directores también renunciaran; Escenario bastante preocupante porque la asamblea comunitaria desde los Pueblos Originarios en donde se pone en el centro el respeto hacia los mayores, el diálogo, la inclusión, el tratamiento colectivo de los problemas que aquejan a la comunidad, etc. Se estaba sesgando hacia fines e intereses parciales no en beneficio de toda la comunidad normalista (Guadalupe. 2015. P. 88)

Sobre lo plasmado en la segunda parte de la preocupación de la maestra Veremunda Guadalupe de que se están perdiendo valores de respeto hacia los mayores, pérdida de diálogo y trabajo colectivo que se practica en los pueblos autóctonos. El Mtro. Esteban ilustra muy bien esta preocupación en el siguiente testimonio:

La falta de coordinación entre la subdirección académica, administrativa y la dirección de la escuela. La gestión y trámites administrativos realizados por los subdirectores, fue sin el conocimiento ni consentimiento de la dirección de la escuela; la desobediencia en el cumplimiento de las horas de entradas y salidas por la subdirección administrativa. No tomaba en cuenta a la dirección de la escuela, en la expedición de órdenes de comisión para las escuelas y comunidades de prácticas pedagógicas, realizadas en el período escolar 2012-2013; La falta de información oportuna, tanto de la subdirección académica, como de la subdirección administrativa hacia la dirección de la escuela. Hubieron oposiciones, tanto de la subdirección académica como de la subdirección administrativa, inclusive la parte sindical, a pesar de que se trataba de dar alternativas de solución de todas las problemáticas presentadas. (E14-EGL. 25/09/2017)

Entre este momento y el momento vivido con el Mtro. Juan Carlos hay similitudes y contradicciones. Haciendo una interpretación comparativa. Con el caso del Mtro. Juan Carlos. Cuando este renunció, por las circunstancias en que se encontraba, la Mtra. Cristina renunció (incluso con renuncia por escrito) por solidaridad al maestro, y por cuestión de dignidad y ética. De igual forma lo hizo el maestro Roberto, aunque fuera verbal.

En esta vez, renunció el maestro Esteban, ¿por qué los subdirectivos no renunciaron? El Mtro. Esteban fue claro al decir que renunciaba por no ser punto de equilibrio. Si él no es punto de equilibrio, entonces hay otros elementos contrapuestos que tampoco lo son, y si esa premisa es válida, entonces, quien o quienes tampoco son punto de equilibrio, por cuestiones de salud de la institución y por dignidad debían renunciar y no esperar, a sufrir

vejaciones de que “los obliguen a renunciar” como pasó con los maestros. He aquí las similitudes y contradicciones.

El juego y la estrategia trazada de quien era su guía y secretario de trabajos y conflictos del nivel de Formadores de Docentes era, bloquear, obstaculizar y desestabilizar a toda costa, las acciones de la escuela, hasta obligar al Mtro. Esteban a renunciar para rehacerse del poder perdido por un cálculo no previsto en el día de la votación cuando fueron nombrados. Pero nuevamente el papel de los estudiantes fue determinante en este segundo momento, hacerlos renunciar, porque una máxima de los pueblos indios es que “si dos o más partes están en pleito o no son punto de equilibrio, lo mejor y más saludable es quitar a los dos para que no siga el problema”. Pero esto, no satisfizo a un grupo, porque no era el guion.

Evidencias hay muchas de que desde dentro se estaba obstaculizando y desestabilizando el trabajo del director de la escuela. El autoritarismo externo que era el otro nivel con quien lidiaba el director, era más poderoso porque se componía de diversas instancias de la estructura del IEEPO, coludidas con el secretario de trabajos y conflictos del nivel de formadores de docentes. José Ángel Gómez Antonio, el anterior director de la ENBIO.

El Mtro. Esteban, en medio de estas dos presiones y sin más alternativas ni opciones a que recurrir, bloqueadas todas las posibilidades, optó por renunciar el día 21 de junio de 2013, ante el beneplácito de todos los agentes externos del IEEPO y de la Sección 22, y también el beneplácito de los agentes internos que hicieron su trabajo como estaba calculado con la única inconveniencia, quizá tampoco prevista de que a ellos también los obligarían a renunciar. El Mtro. Esteban, resume así este episodio:

En virtud de que no somos, ambos no somos punto de equilibrio para poder llevar a la institución de la mejor forma posible. Fue por eso que solicité mi renuncia ante la asamblea comunitaria. Digo asamblea comunitaria, porque ellos me nombraron. Y finalmente, con estos problemas, pues tuve que remitirme a esa misma asamblea para dar a conocer mi renuncia. En ese momento, pues, quedaban pendientes los dos compañeros, académico y administrativo, para ver, para solucionar el problema, a la mejor, si la asamblea sí aceptaba, tenía que subir el subdirector académico como director de la escuela: pero lamentablemente, la asamblea comunitaria acordó de que todos teníamos que estar fuera del combate. (E14-EGL. 25/09/2017)

Por segunda vez se presentaba una renuncia, desde la cosmovisión comunalista. Quien lo hizo, muestra que no se busca, y menos se pelea el poder, pero se habla del poder colectivo que es en aras de toda la comunidad.

Sexto Momento. Comunalicracia Vs. “pseudodemocracia sindical”

El serio problema que había generado el Mtro. José Ángel durante los 3 años de su gestión. Se elevó aún más cuando se nombró al Mtro. Esteban, por no ser quien había previsto a sucederlo para mantener los hilos de control político e institucional, por eso las acciones que ejecutaron los subdirectores y los agentes externos del IEEPO y la Sección 22, para resquebrajar más la ya de por sí maltrecha relación.

A menos de un año de haber sido nombrado el Mtro. Esteban, renunció. Quedaron momentáneamente acéfalas la dirección y subdirecciones de la escuela. Lo que aprovechó la subcomisión mixta del nivel (IEEPO-sección 22) para comisionar a un personaje externo a cumplir la función de director. Esta comisión provisional se la asignaron al Mtro. Pedro Jerónimo Ramírez a quien correspondió organizar y realizar el nombramiento de los nuevos directivos. Acción que se realizó. Aunque a decir de la Mtra. Veremunda Guadalupe, fue una acción coercitiva, que obligó al director comisionado a hacerlo. Así lo asevera:

Ya era como una cultura propia que venía desarrollando la ENBIO el no permitir y compartir con docentes comisionados el control de la escuela y por conducto del comité estudiantil, nuevamente desde la “asamblea comunitaria” expulsaron al director comisionado, no sin antes obligarlo a legitimar el proceso de nombramiento de los nuevos directivos (Guadalupe. 2015. P. 88)

Aquí cabe hacer algunas precisiones. Desde el 2004 cuando se nombraron los primeros directivos comunistas. Se establecieron principios orientadores, (que no se cumplan, eso ya obedece a otra situación) y uno de ellos era que “La Asamblea Comunitaria” era el máximo órgano de toma de decisiones en la escuela. También se plasmó la revocación de mandato si los directivos no cumplían con su cargo. Una tercera precisión es que el director externo fue nombrado por la comisión mixta en donde influyó determinadamente la acción de José Ángel, por lo que su grupo en la escuela se sentía bien cobijado y cómodo con este director externo, es decir, el poder estaba en manos seguras, de quienes mueven los hilos.

Reiteradamente el grupo del secretario general que es el manejado por el Secretario de Trabajos y conflictos del nivel de formadores de docentes (José Ángel) difunden que los estudiantes son manipulados y arrastrados a tomar las acciones demostradas en sus jornadas de lucha. Resulta contraproducente y riesgoso, seguir considerando a los estudiantes como seres inferiores mentalmente, maleables y dúctiles de manipulación, cuando con sus acciones demuestran todo lo contrario. También se precisa que el control de la escuela (que no llegó a ser, por los obstáculos interno y externo) duró menos de un año. Quien sí tuvo el control interno de la escuela, durante tres años, fue José Ángel.

Volviendo al tema. Era necesario restaurar la normalidad en la ENBIO nombrando nuevos directivos de acuerdo a los principios orientadores de comunalidad, establecidos desde la creación de la escuela. Es aquí donde reaparece la figura del Dr. Enrique Francisco Antonio¹⁶ Recién regresado de sus estudios, lo nombraron director de la escuela. El nombramiento se ajustó a las mismas orientaciones y procedimientos del año anterior. Sobre su nombramiento, el Dr. Enrique recuerda:

Llegó toda esta debacle de problema interno, y se vino todo abajo. Se vino tan abajo que cuando el maestro Esteban renuncia. Me dicen algunos compañeros, me dicen los alumnos. Oiga maestro por qué usted no es el director de la escuela. Les digo, primero no creo que sea conveniente porque yo estoy regresando apenas [...] hay mucho por hacer, yo creo que puedo aportar y ya después, a lo mejor. No maestro pues, es que ya no vemos a nadie más, y no sé qué no? [...] Pero ya en una asamblea, mi nombre sale a relucir y quedo como director de la escuela en el 2013, cuando fui nombrado. Entonces, como había problemas internos, varios compañeros, no muchos sino, unos cuantos lo vieron con malos ojos porque digo: Es que él regresó, lo único que quería era ser director no? Entonces, ahí se empezó a manejar todo eso. Vino el conflicto con la parte sindical, y como desde arriba, desde la parte institucional y seccional, estaba ya todo como cocinado, como decimos allá. Pues estuvimos ahí con el maestro Hugo y el maestro Adelfo como 5 o 6 meses como director. Entonces nos desconoce. No nos desconoce la asamblea comunitaria, sino nos desconoce el Jefe del Departamento. Me desconoce como director de la escuela. Desconocen también al secretario general de la Delegación. Y meten a alguien como director interino. (E9-EFA. 03/08/2017)

En este nombramiento, junto con el director, salieron electos; como subdirector académico, el Mtro. Hugo Pacheco Sánchez¹⁷ y subdirector administrativo, el Mtro. Adelfo Santiago Ramírez¹⁸

Al volver a sentirse descobijados por el retiro del director externo, el grupo del secretario general, arreció las acciones en contra de los recién nombrados, para desestabilizar a la escuela a tal grado que se crearan las condiciones, para justificar una nueva intervención en la ENBIO, por parte de las instancias educativa y sindical estatal.

La gestión de los directivos duró muy poco tiempo, por el conflicto interno que fue agudizándose, gracias a las acciones implementadas por el Comité delegacional y el secretario general de la delegación sindical D-II-210, Lic. Wilfrido López López impuesto, y ratificado por José Ángel Gómez Antonio, ya que era su incondicional, y que por cierto fue nombrado de manera arbitraria, sin contar con la mayoría en la votación. En casos como

¹⁶ Intelectual indígena Ayuuk de la comunidad de Piedra Blanca, Guichicovi, Juchitán Oax., quien ingresó a la ENBIO desde el año 2001, pero en los últimos cuatro años se desligó a medias de la escuela, para estudiar el doctorado y postdoctorado en la UNAM.

¹⁷ Intelectual indígena, zapoteco de la Sierra Sur, originario de San Miguel Suchixtepec, Miahuatlán, Oax.

¹⁸ Intelectual indígena, zapoteco de la Sierra Norte, originario de Sta. María Yalina, Villa Alta, Oax.

este es donde José Ángel les cobraba los favores a los trabajadores de servicios y administrativos que estaban por honorarios para que votaran e hicieran mayoría, que ni aun así lograban, cuestión que los estatutos definen como acto ilegal. Sin embargo las instancias sindicales superiores aceptaban esto sin objeción y con mucha complacencia.

En este vaivén de conflictos se movía la escuela, cuando repentinamente, el Mtro. Hugo Pacheco renunció a su cargo, argumentando que no se podía trabajar en esas condiciones de constante presión y descalificaciones por parte del grupo del secretario general, lo que precipitó el desenlace que ya se preveía, porque esto lo aprovechó el grupo del secretario general para presionar más hasta lograr el desconocimiento del director, aunque también se sacrificara momentáneamente a su líder sindical delegacional.

Momentáneamente, porque después de un corto tiempo, nuevamente la instancia sindical seccional lo volvió a rehabilitar, a pesar de todas las arbitrariedades existentes sobre la situación y sin contar con la mayoría de los integrantes de la delegación, y peor aún, sin haber realizado las reuniones formales sindicales correspondientes, solo lo hicieron de manera directa, favoreciendo al grupo minoritario, mientras que al grupo mayoritario lo hostigaban y denostaban en los diversos espacios del movimiento magisterial.

Con esta acción, los estudiantes multiplicaron sus acciones de inconformidad y en contra de la transgresión a la organización interna y a la autonomía en el nombramiento de los directivos de la escuela, como lo escribe la Mtra. Guadalupe:

En esta etapa los estudiantes implementaron una serie de acciones en la defensa del director para que no fuera inhabilitado desde marchas en la capital del estado con los atuendos vernáculos, la creación de un comité de padres de familia, figura que no existe en la estructura de escuelas normales, asambleas de los padres de los estudiantes, bloqueo de los edificios como el EEPO, de la sección 22, y de la caseta de cobro de la autopista Oaxaca-México, toma de la ENBIO, secuestro y encierro de los trabajadores disidentes, etc. (Guadalupe. 2015. P. 89)

La mayoría de estas acciones implementadas, son producto del aprendizaje del propio movimiento magisterial, son acciones que los mismos maestros que critican esto, lo han implementado en otros espacios, con otros actores o a veces entre los mismos actores. Las acciones que no figuran en la estructura de las escuelas normales, es porque precisamente la ENBIO trata de ser una escuela diferente a esas normales, con su espíritu propio, tratando de recuperar los principios de los pueblos. Eso explica las reuniones con los padres de los estudiantes y el nombramiento de un organismo que ayude a lograr la aspiración colectiva.

Por su parte, el grupo opositor minoritario, encabezado por sus líderes y el secretario general de la delegación, también realizó sus propias acciones como: denostar y difamar a los estudiantes y al grupo contrario de docentes, a quienes más difamaban en todos los medios masivos de comunicación, (radio, prensa, tv, internet, también en otros espacios como: reuniones sindicales, sectoriales, regionales, estatales. Volantear en las marchas, plantones, y otros eventos. Demandar penalmente a estudiantes y a directivos, argumentando hostigamiento en el trabajo. Tildar a los estudiantes de retrasados intelectuales sin capacidad de pensar autónomamente. Ir a las comunidades donde los estudiantes hacían sus prácticas docentes para difamarlos y desacreditarlos, y poner a las autoridades de esos pueblos en contra de los estudiantes de su propio centro de trabajo. Llegando incluso a demandar penalmente a los dirigentes estudiantiles.

Mientras el grupo de docentes defensor del proyecto original de la ENBIO y opositor al grupo del secretario general, se mostraban impasibles, sin una reacción más activa, cuando menos de salir a desmentir a sus opositores, de informar a la sociedad en general de lo que realmente sucedía y exponer todos los elementos, incidentes en el problema, para que dicha sociedad tuviera elementos de valor para construir su propio juicio.

Este grupo se contentaba con justificarse argumentando “Mi trabajo habla por mí” “nuestra consigna es trabajar y luchar” “defendemos el proyecto de la ENBIO” “nosotros le apostamos más a lo pedagógico”. Desde el interior esto es entendible, pero hacia el exterior, la sociedad construye sus juicios a partir solo de la información que tiene, con eso elabora el universo de interpretaciones. Además, no olvidar el pensamiento de Paulo Freire cuando dice que: *“No hay educación que no sea política”*. Así continuó la marea política sobre esta problemática.

Reencauzando la secuencia histórica. Cuando fueron desconocidos el director y el secretario general. El IEEPO y la sección 22, mediante una comisión mixta del nivel de formadores de docentes, volvieron a nombrar dos directivos externos comisionados a la ENBIO: y eran Director, Mtro. Javier Sosa Martínez, subdirectora administrativa: Lic. Margarita Jiménez Algreto. Al mismo tiempo las acciones se arreciaron y provocaron una efervescencia política de alto nivel.

Cuando los directivos externos llegaron a la escuela en el mes de agosto del 2014 a inaugurar el semestre, después del acto protocolario, los estudiantes plantearon su situación, y ahí, entre confrontaciones y discusiones, los retuvieron, así como a los docentes

del grupo del secretario general, trascendiendo hasta la intervención de instancias municipales, y estatales sindicales, y educativas, además de la Comisión estatal de derechos humanos para destensar el problema.

El problema se apaciguó a medias y para poder avanzar en los trabajos muy rezagados en lo académico, con deficiencias en cubrir los créditos de las asignaturas en el semestre que se habían reducido al mínimo por los constantes movimientos, así como las circunstancias que enfrentaban con la nueva reforma educativa, con lo cual se desaparecieron los asesores de contenido y las academias de 7º y 8º semestres, se fortalecieron solo los trayectos formativos, se modificaron los criterios para integrar el cuerpo de los sinodales. Aunque el grupo del secretario general asegura, que todas estas acciones fueron intencionadas por el directivo “que fue asumiendo una postura parcial que permitió que la ENBIO caminara a marchas forzadas” dejando entrever que los bloquearon no dándoles participación en los procesos de titulación y en las otras acciones. La realidad es otra.

La carga de trabajo hizo que las autoridades estatales enviaran al subdirector administrativo; al Mtro. Alejandro Reyes Morales, para agilizar los trabajos pendientes en este rubro.

En este maremágnum y efervescencia de acciones, nuevamente se realizó una reunión general, con toda la comunidad escolar (en donde no asistieron los docentes, administrativos y de servicios del grupo del secretario general, adeptos y seguidores de José Ángel Gómez Antonio)

Paralelo al nombramiento de los dos directivos, como la situación ya había traspasado los ámbitos interno, sectorial y regional, de la comisión política del nivel. El problema se llevó a la máxima instancia que es la asamblea estatal, donde se nombró una comisión de honor y justicia integrada por dos docentes de cada región para investigar sobre el problema y al término presentar un dictamen de lo investigado. Investigación que a decir de los involucrados nunca se hizo de manera imparcial, sino que estuvo sesgada y desvirtuada a favor del grupo del secretario general delegacional.

Al principio, la comisión de honor y justicia se presentó a interrogar a los docentes y administrativos contrarios al grupo del secretario general, después ya no se aparecieron. Solo en los últimos días, apresuradamente requisitaron unos formatos, porque se les había agotado el tiempo para desarrollar su investigación, que no realizaron. Y así presentaron un magro, desvirtuado e imparcial resultado.

El resultado esperado por quienes mueven los hilos de estas cuestiones fue el desconocimiento y la aplicación del principio rector No. 20 a los tres directivos, mientras que al secretario general no se le aplicó ninguna sanción. Así de aberrantes, injustas y antidemocráticas fueron las resoluciones de un órgano que se erige como el más “democrático”

Se estaba en estos momentos de clímax político y educativo, en la ENBIO, cuando Gabino Cue Monteagudo, gobernador del estado de Oaxaca, entregó la estructura e instalaciones del IEEPO en manos del gobierno federal, que a través del secretario de educación pública llenó de policías federales convirtiendo al IEEPO en un cuartel que hasta la fecha sigue así. Se hizo un caos en todos los aspectos, se creó un clima de alta ingobernabilidad. De un plumazo se desaparecieron departamentos, direcciones y otras instancias oficiales. Se enviaron nuevos funcionarios, desde México, para asumir las nuevas funciones, entre los que se nombró al nuevo Jefe del Departamento de Formadores de Docentes. Se desalojó y cesó a los administrativos, y se contrató nuevo personal ajeno y desconocedor de la problemática en toda la estructura educativa estatal.

Es en este contexto que nuevamente el Dr. Enrique Francisco Antonio reasume su función de director de la ENBIO, y los subdirectores son, subdirector académico: el Dr. Carlos Cruz Ríos, la subdirectora administrativa: Mtra. Ma. Beatriz Hernández Sampedro. Lo que los estudiantes, docentes y administrativos, defensores del proyecto inicial siempre buscaban, era que se les permitiera seguir con la línea de la comunalidad en el nombramiento de sus directivos. Lo cual a toda costa les fue negado por el viejo IEEPO y la Sección 22 del SNTE. Este nuevo IEEPO, no puso mayor objeción en respetar la decisión inicial de la asamblea comunitaria en el nombramiento del director que ya había estado en funciones y que fue interrumpido abruptamente, con la variable del cambio en las subdirecciones donde quedaron los maestros ya mencionados.

Esta acción la tomaron los docentes del grupo del secretario general como traición a la sección 22 y al movimiento magisterial. La Mtra. Guadalupe registra:

Mientras los cerca de 80 mil trabajadores de la sección XXII, resistiendo frente a los embates de la mal llamada “reforma educativa” en el plano nacional y estatal, en la ENBIO el día 13 de octubre de 2015, se reunieron en el audiovisual: Dr. Enrique Francisco Antonio, Carlos Cruz Ríos, Ma. Beatriz Hernández Sampedro, docentes de la misma línea, comité estudiantil y estudiantes así como funcionarios del nuevo IEEPO para dar posesión a los tres primeros como directivos. (Guadalupe. 2015. P. 92)

Esto pareciera el estigma de quienes aceptaron ese reto de asumir el desafío de dirigir las acciones de la escuela. Sin embargo en la realidad, el caos imperante en todo el estado de Oaxaca, dejaba completamente vacíos de poder en todos los aspectos, lo cual era aprovechado muy bien por los integrantes de la sección 22, que actuaban al vaivén de lo que les produjera las mejores ganancias.

Los directivos, docentes y estudiantes, asumieron su papel histórico en esos momentos de indefinición política educativa, y aun cuando fueron denostados, difamados y segregados, siguen dando la lucha, desde dentro del movimiento magisterial, y son los más combativos, en especial los estudiantes que siempre son los primeros en estar en todas las acciones implementadas en las jornadas de lucha. Sobre esto el Dr. Enrique argumenta:

Yo he sido más académico que político. Lamentablemente Oaxaca, es más político el asunto, que académico. Lo académico siempre queda en un segundo término, tanto por la parte sindical como por la parte oficial. O sea, ni a la parte oficial, ni a la parte sindical le interesa lo académico. Y eso, creo que está muy demostrado. Entonces a mí, me interesa la parte académica, pero desgraciadamente está la parte política, y hay que lidiar con esa parte. Y eso cuesta trabajo porque hay revanchismos, hay malos entendidos, hay enconos entre nosotros como formadores de docentes no? [...]

Sin embargo es un peligro constante, porque hemos sido señalados, en el caso mío, de mi persona directamente, como un entreguista a lo que hoy se llama el nuevo IEEPO, que en nada sabemos que tiene no? Que entregamos a la normal. Sin embargo, ese es más, un discurso político. Porque en los hechos, estamos tratando de hacer todo lo contrario. De seguir en la línea por la cual fue trazada los objetivos de la creación de esta normal bilingüe en el año 2000 no? O antes del 2000. Digamos, con la perspectiva filosófica, cultural, lingüística. Ahí está, pero es una labor de todos, porque mío solo. No podría yo con todo esto. E9-EFA. 03/08/2017)

Haciendo un breve análisis comparativo entre el movimiento del 2008-2009 y el movimiento iniciado desde la salida de José Ángel Gómez Antonio como director, del 2012 a la fecha. Los mismos principios, (defensa de la comunalidad, y/o búsqueda de intereses personales y de grupo, enarbolando la “pseudo-democracia” sindical, o la mimetización de los dos principios). Los mismos escenarios, (La ENBIO, La sección 22, y el IEEPO). los mismos directores de obra y guionistas (Quienes mecen la cuna, mueven los hilos y dan línea), Los mismos actores (los principales: directivos, docentes, estudiantes, administrativos; los secundarios, todos los otros participantes de las instancias que se involucran temporalmente) Lo que cambia son los libretos o papeles de participación.

En el 2008-2009, el bloque mayoritario de docentes, administrativos y de servicios, luchó contra el estado de cosas representado por toda la estructura IEEPO y la dirección seccional de la Sección 22. Mientras que los estudiantes estaban y eran cobijados por esta

estructura, lo que llevó el conflicto a niveles insospechados. Hasta que se resolvió solo con los actores protagonistas: estudiantes, docentes y administrativos.

A partir del 2012 (o desde antes) los papeles de actuación se invirtieron, porque todo el estudiantado, se cambió al lado opuesto de la estructura de IEEPO-Sección 22 (lo que muestra que han adquirido un grado de conciencia identitaria cultural, al defender el proyecto original). Mientras que un grupo minoritario “disidente” como ellos se dicen, conformados bajo el auspicio de quien dividió a la escuela en su trienio (José Ángel Gómez Antonio) se pasaron del lado de la estructura ya mencionada, para cobijarse de su manto protector (y benefactor). Y los orquestadores, guionistas de los conflictos, se encuentran en el confort, de su status privilegiado, esperando, como lo dice Maquiavelo en su obra, “El príncipe”, que otros actores ingenuos, incautos o advenedizos, caigan en sus redes para moverlos y así seguir ascendiendo y perpetuando su poder y autoritarismo. Por eso digo que la vida es una obra de teatro, y las acciones y hechos históricos son los libretos a seguir en un tiempo histórico.

Después vino el desconocimiento de los directivos por la asamblea estatal de la sección 22, argumentando que traicionaron el movimiento y se entregaron al nuevo IEEPO. Les aplicaron el principio rector No. 20 quitándoles sus derechos sindicales.

En una reunión sindical que dirigió el representante sectorial de Tlacolula llamado Gerardo con los directivos, docentes y administrativos, en la ENBIO, cuando le cuestionaron las causas del desconocimiento de los directivos. Él, con la “combatividad democrática” que le daba ser representante, les espetó “*Porque ustedes traicionaron el movimiento y se entregaron al nuevo IEEPO, por eso la asamblea estatal los desconoció*” Entonces el Mtro. Ignacio Llaguno le respondió:

Si así como dicen ustedes que son muy democráticos, y están aplicando los principios rectores del movimiento magisterial a todos los que incurren en faltas. Por qué no toman en cuenta que nosotros siempre hemos estado participando en el movimiento. Y que el problema que tenemos es interno, pero que somos de la Sección 22. Si de verdad van a ser parejos con todos. A ver por qué a tu esposa no le aplican el mismo principio, que ella sí está dentro de las oficinas del IEEPO trabajando en los mandos medios, con los altos jerarcas. Eso está comprobado, pero ahí sí no dicen ni hacen nada (E2-ILLS. 13/07/2017)

El representante democrático ya no tuvo respuestas a estos señalamientos. De ese nivel se daban las situaciones.

La problemática en la ENBIO sigue con la misma constante, y por momentos incluso se agudiza, pero se debe buscar alguna forma para distender el conflicto, aunque el horizonte

no parece alentador, y los nubarrones se siguen cerniendo sobre la escuela. Sobre esto, el Dr. Enrique hace una reflexión:

Mi perspectiva con la normal nunca ha sido de empoderamiento, como persona, no? como individuo. Sino más bien, yo siempre he pensado, si uno se formó para algo. Si uno, este, abrió espacios académicos o hay otras prospectivas más allá de la normal y que podamos trascender con la normal. Yo creo que ese es, fue uno de mis grandes objetivos, y decir, caray, ya estoy aquí, pero podemos trascender como institución, no como persona, sino como institución, con la normal bilingüe. Y claro, de los pocos o muchos que me conocen entienden que por ahí va mi sentido. Pero en el caso de los otros, entienden que es un empoderamiento de Enrique porque, ya vino de un doctorado y cree que puede hacer maravillas, y cosas así [...] Me dicen que en el siguiente año viene toda una reforma para las normales. Viene una reforma curricular, viene una reforma laboral, viene una reforma, este, financiera, institucional, de todos los aspectos. Yo he señalado. La normal puede contribuir mucho a aportar puntos de vista a lo que venga. Porque si aceptamos tal cual lo que viene, entonces lo único que estamos haciendo es seguir la inercia de las transformaciones curriculares que va habiendo de acuerdo a lo que el Estado nos mandata. Pero si nosotros podemos incidir en esa reforma, yo creo que estaremos jugando un papel histórico. (E9-EFA. 03/08/2017)

Así se vinieron desarrollado los diferentes procesos en las dimensiones abordadas en este espacio de experiencia. Sin duda alguna, las acciones seguirán desarrollándose, los actores, seguirán realizando lo que consideran lo idóneo para defender su causa o sus intereses, según lo han planeado y reflexionado. Lo que se desea es que los densos nubarrones se vayan disipando y vuelva a surgir la luz que ilumine nuevamente a la ENBIO para seguir admirando el esplendor de su grandeza como en sus inicios. Como cierre de este apartado, en el anexo No. 10 se presenta un cuadro de todos los directores de la ENBIO desde su inicio hasta la fecha. En el siguiente capítulo, se desarrolla lo referente al espacio de experiencias en el campo de lo curricular.

4.3 Dimensión curricular

Esta dimensión se enfoca a interpretar las formas de construcción del conocimiento en el plantel educativo investigado, en este apartado se hace una somera revisión de los planes educativos impuestos y/o implementados y otros que se van construyendo de forma alterna desde el contexto del movimiento pedagógico que se desarrolla en el estado de Oaxaca.

4.3.1 El currículum

El Currículum como tal, abarca un campo demasiado amplio y atraviesa una serie orientaciones, acciones y espacios de análisis, debates y reflexiones, que no es sencillo de aplicar solo en un aspecto de la vida de una institución, sino que también puede abarcar, universos mucho más amplios como lo es todo un sistema de producción, e incluso más

allá, de forma abstracta, como en los pensamientos filosóficos y culturales, donde también de forma subyacente se conceptualiza.

El currículum como concepto, el cual a través del tiempo se ha venido discutiendo, surge en la pedagogía de la sociedad norteamericana a fines del siglo XIX a causa de una crisis educativa. Es copiado del sistema de organización militar después de la segunda guerra mundial (Cfr. Diaz. 1992) Como un proceso de selección y transmisión de la cultura se le puede ver desde 2 planos: 1) en la cuestión-político filosófica vinculada con la sociedad y la realidad, y el otro, relacionado con lo educativo en el desarrollo de planes y programas y todo lo que tenga que ver con educación.

En el plano político-filosófico-social, el currículum se entiende como:

La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres creencias, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa pensada e impulsada por diversos grupos y sectores sociales cuyos intereses son diversos y contradictorios, aunque algunos tiendan a ser dominantes o hegemónicos, y otros tiendan a oponerse y resistirse a tal dominación o hegemonía” (De Alba, 1994:38)

El poder y el control en el currículum se da de dos formas: 1) armónico y productivo, 2) represivo y violento según el espacio y tiempo

Dos tipos de currículum; a) EL EXPLÍCITO, se maneja en manuales, planes y programas que están a la luz del día; b) EL OCULTO son normas y valores que no se incluyen en los manuales de objetivos educativos pero que son enseñados con mucha eficacia en las escuelas. (Cfr. Bordieu. 1990)

4.3.1.1 Currículum Oficial. Los planes de estudio implementados.

A partir de la definición dada, se entiende que el currículum oficial, es el diseñado, estructurado, implementado o impuesto por las autoridades gubernamentales de los diferentes niveles, Como parte de este, se encuentran los Planes y Programas y diversas acciones más, las cuales le dan la direccionalidad del tipo de educación que se quiere proyectar, en función al modelo de desarrollo económico, político, social, cultural y aspiración de país, que quienes detentan el poder buscan. Del currículum oficial solo se aborda brevemente la problemática de los Planes de estudio.

Expuesto lo anterior, a continuación se esbozan los diversos Planes de estudio como parte del currículum oficial implementados en la ENBIO. Posteriormente se desarrollan las acciones propias del “Currículum Comunalista” que alternadamente se han realizado en la

institución. Algunas otras acciones ya se desglosaron en apartados anteriores, otras más, se desarrollarán en apartados subsecuentes.

El Plan de Estudios 1997 “un parche mal pegado”.

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca inició sus labores educativas y docentes con el Plan de estudios 1997 implementado en todas las escuelas normales del país. Dicho Plan es producto de la Reforma Educativa de 1993 a la que el gobierno federal le llamó la Modernización Educativa, enmarcada en el Programa de Desarrollo Educativo 1995-2000, en el período de Ernesto Zedillo Ponce de León como presidente de México.

El programa se conformaba de 4 líneas que son: 1) Transformación curricular. 2) Actualización y Perfeccionamiento Profesional del Personal Docente de las Escuelas Normales. 3) Elaboración de Normas y Orientaciones para la Gestión Institucional y la Regulación del Trabajo Académico. 4) Mejoramiento de la Planta Física y del equipamiento de las Escuelas Normales. Era standard para todo el país. El cual planteaba que:

El punto de partida del currículum es la definición del perfil del profesional de la educación que se aspira a formar y el punto de llegada, la organización en un mapa curricular, de los contenidos, las actividades y las experiencias formativas que con mayor probabilidad permitirán lograr los rasgos del perfil deseables (Plan de Estudios. Lic. en Educ. Primaria. 1997. P. 29)

Los rasgos deseables del nuevo maestro y su perfil de egreso, a los que se refiere la cita anterior se agrupan en 5 rasgos que los maestros deben tener, y son:

- 1) habilidades Intelectuales específicas.
- 2) Dominio de los contenidos de enseñanza.
- 3) Competencias didácticas.
- 4) Identidad Profesional y Ética.
- 5) Capacidad de percepción y respuesta a las condiciones de sus alumnos y del entorno de la escuela (Plan de Estudios 1997. P. 31)

De estos, solo el último aborda de forma muy tangencial la situación en contextos indígenas.

Por ejemplo en los incisos a) y e) de este último rasgo afirma:

a) Aprecia y respeta la diversidad regional, social, cultural y étnica del país como un componente valioso de la nacionalidad, y acepta que dicha diversidad estará presente en las situaciones en las que realice su trabajo.

e) Asume y promueve el uso racional de los recursos naturales y es capaz de enseñar a los alumnos a actuar personal y colectivamente con el fin de proteger el ambiente (Plan de Estudios 1997. P. 35)

En el inciso c) plantea un rasgo ajeno a la forma de vida de los pueblos originarios; en el que dice: c) Promueve la solidaridad y el apoyo de la comunidad hacia la escuela, tomando en cuenta los recursos y las limitaciones del medio en que trabaja. (Plan de Estudios 1997. P. 35) En los pueblos indígenas se practica la reciprocidad y no la solidaridad. Lo anterior se detalla en otros apartados de este trabajo.

Como primer punto de sus criterios, orientaciones y la organización de actividades académicas plantea: “La formación inicial de los profesores de Educación Básica tiene carácter nacional, con flexibilidad para comprender la diversidad regional, social, cultural y étnica del país” Plan de Estudios 1997. P. 38)

Su Mapa Curricular se estructura de 8 semestres con 448 créditos, distribuidos en 3 diferentes áreas de actividades de formación que son: a) Actividades principalmente escolarizadas.- en 6 semestres; b) Actividades de acercamiento a la Práctica Escolar.- en 6 semestres; C) Práctica Intensiva en condiciones reales de trabajo.- los 2 últimos semestres.

En el Mapa Curricular, no hay ningún curso específico referente a los pueblos originarios. Solo asignaturas teóricas sobre Educación, y disciplinarias que abordan las asignaturas y su enseñanza (Español y su enseñanza, Matemáticas y su enseñanza, etc.) En general, como puede verse en ningún apartado se vislumbra nada relacionado específicamente a la problemática educativa de los pueblos originarios. Sobre esto el Mtro. Adán Jiménez Aquino recuerda cómo se dieron las negociaciones con los funcionarios de la SEP para la aceptación e implementación del plan 97 y su famoso “ajuste”, cuando ya la escuela estaba funcionando:

En una de las reuniones que nos invitaron, que los directivos habían negociado con el Lic. Zenteno, que en aquel entonces era un funcionario de la Secretaría de Educación Pública (SEP) que era el responsable en llevar lo referente a la fundación de las escuelas normales, y en una de esas reuniones que se tuvo con este funcionario, y que en el cual nos invitaron los compañeros Carlos Méndez y LLaguno para ir a platicar pues, sobre los planes de estudio. Nos acordamos muy bien que una de las opiniones que decía el funcionario de la SEP el Lic, Zenteno era de que debía respetarse el plan de estudios 1997 y que si ya uno le agregaba más materias ese ya era cuestión nuestra pues, porque la exigencia de la creación de la escuela, pues era tener una línea de formación que tiene que ver con la cuestión lingüística y cultural, por eso es que en el plan de estudios 97, pues aparece todo el plan de estudios 1997, pero hay una línea específicamente como de 6 materias que tiene que ver con la cuestión lingüística y cultural no? que en ese entonces le dijimos que eran los Talleres de Desarrollo Lingüístico. Y fue así como se aprobó pues, técnicamente la licenciatura con ese agregado de las materias de lingüística y de cultura. (E7-AJA. 20/02/2017)

Plan de estudios 2004.

En el año 2004 surgió el “Plan de Estudios 2004” denominado Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural. Pero en realidad era una propuesta piloto que se desprendió del Plan 1997 (En la carátula del documento sigue apareciendo como Plan de Estudios 1997), y se implementó en 8 estados de la República Mexicana: Chiapas, Guerrero, Hidalgo, Michoacán, Oaxaca, San Luis Potosí, Sinaloa y Sonora. En este ya empezaban a dibujarse esbozos de la realidad multiétnica y multicultural del país y se empezaba a abordar a la Interculturalidad como temática. Los retos que presentaba eran:

- Ofrecer formación inicial de maestros orientada hacia la atención educativa de la población indígena en edad escolar con pertinencia cultural y lingüística.
- Contribuir al fortalecimiento de la identidad étnica y profesional entre los maestros indígenas, para superar los efectos de historias sociales marcadas por la desvalorización cultural
- Conocer y reconocer la existencia de aspectos culturales distintivos en las niñas y niños indígenas para favorecer procesos educativos relevantes y significativos.
- Revertir, durante el proceso de formación, las actitudes de prejuicio, racismo y discriminación.
- Favorecer el dominio de los contenidos de la educación primaria a partir del contexto sociocultural y lingüístico de los niños.
- Restituir el valor de la lengua indígena como medio de comunicación y como objeto de estudio.
- Favorecer el desarrollo de competencias comunicativas orales y escritas en lengua indígena y en español. (Plan de Estudios 2004. P. 29)

En este documento se plantearon dos principales propósitos de formación:

- Que los docentes reconozcan las características socioculturales de los niños y de las comunidades indígenas de las que provienen y consideren estos antecedentes para generar ambientes escolares favorables.
- Que los docentes desarrollen las competencias comunicativas en las lenguas indígenas presentes en cada escuela normal, principalmente en torno a la oralidad, la escritura y la lectura en estas lenguas. (Plan de Estudios 2004. P. 35-36)

Con estos propósitos, los maestros de educación primaria que egresen de esta nueva carrera (Intercultural Bilingüe) tengan las habilidades, conocimientos y actitudes siguientes:

El dominio de la lengua indígena.

El reconocimiento y valoración de los saberes y conocimientos construidos histórica y culturalmente por los pueblos y comunidades indígenas.

El conocimiento de las características y estructura de las lenguas indígenas.

La comprensión de los procesos que se conjugan para la enseñanza y el aprendizaje de una segunda lengua.

La competencia didáctica. (Plan de Estudios 2004:31-33).

EL Plan propone tres líneas a seguir para el estudio y estructuración de las lenguas indígenas que son: a) Favorecer la reflexión sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje de las mismas al tratarseles como ámbitos de comunicación reales; b) Considerar el estudio y la reflexión sobre los usos y las funciones que adquiere la lengua indígena tanto oral como escrita...c) Incorpora la reflexión sobre los propios procesos que viven los estudiantes en la normal para el uso de la lengua indígena tanto oral como escrita...”***En los procesos de escritura en lengua indígena se propiciará la incorporación de los saberes y los conocimientos construidos cultural e históricamente por las comunidades y los pueblos indígenas***” (Plan de Estudios 2004. Pp. 36.37)

Es en este enunciado donde se abre una ventana para legitimar lo que desde la creación de la ENBIO se venía desarrollando que es construir una Propuesta de Formación-Práctica docente basada en los “Saberes Comunitarios”, sustentada en la Teoría Nativa de la Comunalidad, aun cuando las autoridades educativas fueran reticentes al respecto. Para “Institucionalizar lo Instituyente” (Carrillo et. al. 2017)

Los cursos de segundo, tercero y cuarto semestres, Lengua y Cultura en los Procesos de Enseñanza y de Aprendizaje I, II y III, tienen como propósitos articular la reflexión y el estudio permanente sobre la relación subsistente entre lengua, cultura y los procesos de enseñanza y de aprendizaje en la escuela primaria bilingüe. En ellos se enfatiza al fortalecimiento de las competencias comunicativas y lingüísticas (oralidad, lectura y escritura) en las lenguas indígenas que hablan los estudiantes de la escuela normal, a partir de sus propias historias socioculturales y lingüísticas.

El curso Lengua y Cultura se dividió en tres bloques. En él se fusionan los cursos de Fonología y Taller de desarrollo lingüístico. Lengua y Cultura II, que se cursa en el 3er semestre, se divide en Morfología y Taller de desarrollo lingüístico. En el cuarto semestre se desarrolla el curso de Lengua y Cultura III, en donde se abordan temáticas de sintaxis.

Respecto a lo anterior, a decir de los docentes integrantes en el Área de Lingüística; que estos cursos se desarrollan transversalmente, desde primero hasta sexto semestres, ya que así da la posibilidad de estudiar los diferentes niveles de las lenguas indígenas y en el conocimiento de la lingüística. Precisan que en el primer semestre introdujeron el curso de Fonética; en el segundo, Fonología, en el Tercero, Morfología, en el cuarto, Sintaxis; en el quinto, Semántica y en el sexto semestre, que es el último semestre de permanencia de tiempo completo en la escuela, se intenta abordar el curso de Pragmática.

De forma simultánea, semanalmente desarrollan un taller de Desarrollo Lingüístico Práctico; donde interactúan docentes y estudiantes hablantes de las lenguas indígenas existentes en la institución, Los análisis y reflexiones giran en torno a diálogos, pláticas, sobre los saberes comunitarios, diversas temáticas de memoria colectiva, de memoria histórica, sobre la naturaleza, sobre las relaciones de parentesco, etc. En este rubro, encuentran problemas de atención a algunos grupos lingüísticos porque no hay docentes formadores hablantes de las mismas; como son los casos del amuzgo, zoque y chontal.

Aun cuando los Planes y Programas se decretaron en el 2004. Fue hasta el año 2006 cuando se inició su distribución. Pero como ya se dijo, el Plan y programa estaba ajustado para atender otros contextos. Por ejemplo el curso de Procesos Bilingües en la Escuela Primaria estaba contemplado hasta el quinto semestre, cuando en la ENBIO se aborda desde los primeros semestres. Referente al Taller de Diseño de Propuestas Didácticas para Contextos de Diversidad Cultural y Lingüística, este es producto de las experiencias obtenidas por los estudiantes sobre su lengua y su cultura; a través de escritos presentados, desde el primer semestre. Por lo que aquí deberían presentar un trabajo refinado e integral como propuesta didáctica.

Sobre la participación de los docentes de la ENBIO en la construcción del Plan 2004, desde su calidad de Subdirector Académico en ese tiempo, el Mtro. Jiménez Aquino comenta:

Después ya se convirtió en la Dirección de Educación Superior para Profesionales de la Educación que es la DGESE, ehh, la necesidad de participar en la discusión de un nuevo plan de estudios que es el del 2004 y ahí podemos decir que con la escuela normal tuvimos una amplia participación en esta formulación de este plan de estudios 2004 pues, por eso es que ehhh en las reuniones nacionales que se tuvieron, varios compañeros que participamos en algunas reuniones de esta naturaleza, y en aquel entonces pues ya nosotros ocupando un cargo, como en mi caso la subdirección académica y el Mtro. Bulmaro como director asistimos a esta reuniones pues, no? y comisionamos a varios compañeros de las distintas áreas que estuvieron participando en la reformulación del plan de estudios 2004, y por eso algunos conceptos, algunas categorías que aquí manejábamos como es el de los saberes comunitarios como es el asunto de la lengua y la cultura fueron recogidas en este plan de estudios 2004. (E7-AJA. 20/02/2017)

De forma sarcástica algunos docentes ajenos al área de lingüística y otros personajes ajenos a la institución comentan que en lugar de ser una Escuela Normal, era una escuela de lingüística por la gran carga de cursos de esta índole. La Mtra. Cristina Lorenzo Hernández argumenta:

Me tocó colaborar en el 2004, en la elaboración del programa de la Introducción a la Educación Intercultural Bilingüe, porque para entonces la DEGESPE ya nos invitaba para elaborar sus programas. Estuvimos colaborando. Fuimos a presentar unas ponencias, acá con el maestro Alejandro. Estuvimos trabajando ahí con; ni sabíamos que eran vacas sagradas aquellos personajes que estaban en nuestra

mesa, pero ahí conocimos a María Bertely, conocimos a otras personas a Pellicer, y este, Enrique Hamel y todos esos personajes que estuvieron con nosotros, bueno, pues colaboramos ahí para la elaboración de los programas. (E-CLH. 4/10/2017)

Plan de estudios 2007.

Derivado del Plan Sectorial de Educación 2007-2012. Donde se le dio mucho énfasis a la Alianza por la Calidad de la Educación, orquestada por Elba Esther Gordillo Morales, Presidenta vitalicia del Sindicato Nacional de los Trabajadores de la Educación (SNTE) con el Gobierno Federal y los Gobiernos Estatales, con la férrea y decidida oposición de los docentes miembros de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE). Pero en el fondo de esta supuesta “Calidad” subyacía el firme objetivo de Privatizar a la Educación, y a las escuelas normales, convertirlas en “Escuelas de Turismo” y a las normales interculturales en “Escuelas de Turismo Intercultural” como públicamente, la misma Elba Esther Gordillo lo difundió en los medios televisivos Nacionales.

En este contexto, en el ACUERDO No. 651, se establece el Plan de Estudios para la Formación de Maestros de Educación Primaria Intercultural Bilingüe, en su fundamentación plantean lo siguiente:

Con las licenciaturas en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe se espera que los futuros profesores desarrollen y adquieran las competencias necesarias para atender la diversidad sociocultural de los alumnos de educación básica y, en particular, la diversidad cultural, lingüística y étnica que caracteriza las aulas de México” (Acuerdo No. 651. SEP)

Sus propósitos fundamentales son:

- Profundizar en la Interculturalidad, con una nueva modalidad pedagógica, ante realidades sociales y educativas cada vez más globalizadas y cambiantes, consciente de la pluralidad de los educandos y de sus derechos.
- Proporcionar la base de una formación docente que atienda la diversidad que caracteriza los alumnos la escuela de México. (Acuerdo No. 651. SEP)

Desarrollan tres enfoques curriculares orientadores en los que se sustenta el Plan, que son:

a) Enfoque centrado en el Aprendizaje (Aprendizaje por proyectos; basado en casos de enseñanza; basado en problemas; en el servicio; colaborativo; Detección y análisis de incidentes críticos) b) Enfoque basado en Competencias y c) Flexibilidad curricular, académica y administrativa

Tanto en el perfil de ingreso, como de egreso desglosa criterios generalizados, que solicitan por igual todas las escuelas normales del país no se vislumbran criterios específicos que le den el sello propio de una educación alternativa como lo es lo bilingüe Intercultural.

En este Plan surge el concepto *“Enfoque basado en Competencias”* a la que la direccionalidad es precisamente eso formar al individuo de manera tal que adquiera competencias y sea apto para integrarse eficientemente a la producción y desarrollo del país, pero en el fondo, es integrarse eficientemente al trabajo de las fábricas y las empresas. Lo curioso es que en las Escuelas Normales, los docentes primero rechazan las políticas y modelos educativos que el Estado Mexicano impone y en poco tiempo terminan asimilando e impulsando dichos modelos: En la ENBIO no fue la excepción ya que algunos docentes provenientes del nivel de Normales, muy pronto empezaron a implementar el Enfoque basado en Competencias, en detrimento de la propuesta en construcción de “los Saberes Comunitarios” que se estaba gestando y construyendo

De igual forma, es aquí donde aparecen los conceptos “Trayecto Formativo” y “Malla Curricular”. Al trayecto formativo, en el Plan 1997, se les denominaba “Líneas de Formación”, luego en el plan 2004 se les llamó “campos de formación” o “campos formativos” y en el Plan 2007 se les conceptualiza como “Trayectos Formativos”

Referente a la “Malla Curricular” En los planes 1997 y 2004 se le llamó Mapa Curricular, en el Plan 2007 se delinea solo como un eje aglutinador de los cursos que se interrelacionan en los diferentes trayectos formativos, sin conceptualizarla.

En su malla curricular direcciona el trayecto lingüístico cultural con los siguientes cursos, 1er semestre: Diversidad Cultural y Lingüística en México. 2º semestre: Procesos Interculturales y Bilingües en Educación. 3er. Semestre: Las lenguas originarias como Objeto de Estudio I. 4º semestre: Las Lenguas Originarias como Objeto de Estudio II. 5º semestre: Las lenguas originarias y su intervención pedagógica. 6º semestre: Investigación educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias.

Estos cursos ya desde el inicio de la creación de la ENBIO se iban desarrollando con variables ya descritas en otros apartados. Aquí la principal contraposición entre este Plan y lo que se desarrolla en la ENBIO es la forma de abordaje de los conceptos, el plan siempre antepone lo intercultural a la lengua. Y en la ENBIO, producto de largos análisis, discusiones y reflexiones sostiene que es Bilingüe e Intercultural ambas posturas tienen sus implicaciones y connotaciones que subyacen detrás del orden y que nos llevan a orientaciones diferentes. Sobre esto, en el apartado de los saberes comunitarios se desarrolla con más precisión.

Así poco a poco a poco, ante la realidad vista por las autoridades educativas, y la “resistencia” ejercida por los docentes de la ENBIO que estaban construyendo el Modelo de Intervención Pedagógica basada en los “Saberes Comunitarios” y a través del arduo tratamiento y desarrollo de las lenguas indígenas se fue “institucionalizando lo instituyente” las autoridades han ido cediendo paulatinamente los espacios y se pasó de un piloteo y sugerencias en el tratamiento de la diversidad cultural y lingüística en 2004, a una disposición gubernamental a través de la instancia educativa correspondiente, como se vislumbra en dos de los apartados del Plan 2007 que reza:

Así el estudiante se introducirá en el aprendizaje y análisis de una lengua originaria desde el primer semestre...además de dos cursos obligatorios de las lenguas originarias como objeto de estudio...La indagación en los saberes y expresiones de los pueblos originarios, a través de esas mismas habilidades, y con fundamentos interculturales, posibilitarán una recuperación y ampliación de los aportes de los pueblos originarios en la construcción nacional, de su memoria histórica, valores y cosmovisión. El futuro docente contribuirá de esta manera, en un fortalecimiento de las identidades y en la preservación de un patrimonio cultural y lingüístico universal; así como en un diálogo intercultural e interdisciplinar, que amplíe los recursos sociales y educativos de todos los niños mexicanos y sus opciones de futuro (ACUERDO No. 651. 2012,s/p.)

Esto reza el documento. Pero en los hechos aún dista mucho de alcanzar medianamente a contrarrestar las desigualdades y discriminación existentes. Aquí se habla del abordaje de las lenguas originarias y la indagación de saberes de los pueblos como obligatorio pero solo, para utilizarlos de puente con el fin de construir una memoria histórica nacional, el de un mundo universal con visión homogénea.

Por otro lado, a los docentes que laboran en este tipo de escuelas normales se les asigna el doble de carga de trabajo sin un reconocimiento sobre ello, no hay apoyos para impulsar estas propuestas alternativas, no hay estímulos económicos, se han cerrado los espacios y oportunidades para acceder a una formación continua en niveles superiores, ya no digamos que los gobiernos apoyen con becas para reforzar estos trabajos. No se valora curricularmente el trabajo lingüístico y por lo contrario se subvaloriza, al implementar segundas lenguas extranjeras como el inglés, francés, alemán, etc. cuando aún no se ha podido consolidar el desarrollo de las lenguas originarias, entre muchas otras.

En este período se estableció la “Alianza por la Calidad de la Educación” firmada por el Grupo empresarial, el Gobierno Federal y la Espuria “líder y presidenta” del SNTE Elba Esther Gordillo Morales, con la oposición y repudio, firme y decidido de las bases magisteriales aglutinados en la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación.

A todas luces, el concepto “Calidad” se impulsa en el ámbito empresarial, por lo que fue impuesto por los empresarios, con el objetivo de convertir las escuelas en empresas para producir mano de obra barata y así privatizar la educación. La discusión de este concepto duró lo que tardó en llegar el nuevo sexenio, aún con la oposición y resistencia de diversos sectores educativos y sociales, políticamente se impuso el término. Ya con el nuevo sexenio. Enrique Peña Nieto, mandó a la cárcel a Elba Esther Gordillo por resultarle incomoda y por oponerse a la nueva Reforma Laboral mal llamada “Reforma Educativa” sin la participación y consentimiento de ella. Ya que desde el mandato de Carlos Salinas de Gortari se le dio gran poder al asaltar al SNTE y traicionar a Carlos Jongitud Barrios que era el charro sindical del mismo e incondicional y esquirolo del Estado.

Elba Esther se fortaleció en los gobiernos de Ernesto Zedillo, Vicente Fox, Felipe Calderón a quienes apoyó y operó junto con sus incondicionales del SNTE para que estos llegaran a la presidencia de la República Mexicana. Incluso con Peña Nieto también hizo lo mismo pero una vez que este llegó al poder se deshizo de ella. Con esta acción se avecinaban densos nubarrones y máxima violencia en el ámbito educativo y social. Al grado de imponer la Reforma Laboral, a la fuerza, y con lujo de violencia mediática (los medios de comunicación, prensa, radio, televisoras, grupos corporativos como Carlos Marín de Milenio, Carlos Loret de Mola de Televisa, Ciro Gómez Leyva, ahora de grupo Imagen, Carlos Alazraki, Sergio Sarmiento y Esteban Moctezuma, de Fundación Azteca, los investigadores, escritores, Hector Aguilar Camín, Enrique Krauze, León Krauze; entre otros) denostaron y denigraron al máximo a los maestros. Y con la violencia física, consumaron este hecho atroz, ya que las escuelas y los edificios educativos se llenaron, de policías, granaderos, y elementos de todas las corporaciones policiacas

Si ya anteriormente, con el “Chacal de Chalcatongo” Ulises Ruiz Ortiz gobernador de Oaxaca, en su momento, cobijado y auspiciado por el gobierno panista de Vicente Fox, perpetró una brutal y sanguinaria represión con los maestros en el 2006 que también quedó marcado en la historia de Oaxaca y México, con muchas muertes de gente inocente que quedaron impunes, on las acciones de este nuevo gobierno de Peña Nieto, a través de su representante educativo, el secretario de Educación, Aurelio Nuño, se maximizó la represión, sobre todo en los estados opositores; principalmente Oaxaca, Guerrero, Chiapas y Michoacán. En donde por ejemplo en Oaxaca, el 19 de junio de 2016, a plena luz del día las fuerzas policiacas federales y estatales, queriendo disolver una manifestación pacífica, asesinaron a 11 maestros y padres de familia, en la población de Asunción Nochixtlán

Oaxaca, por exigir justicia y democracia. Muertes que hasta la fecha siguen impunes. Estas y muchas otras acciones se dieron en todo el país, como el otro hecho grave considerado “Crimen de Lesa Humanidad”; la desaparición de los 43 estudiantes normalistas de Ayotzinapa Guerrero, hecho que también sigue impune y sin justicia hasta la fecha.

Se estaba llegando a un totalitarismo y regresión retrógrada, como en los tiempos del nefasto Gustavo Diaz Ordaz, que quedó marcado en la historia como un “asesino de Estado” al ordenar la matanza de los estudiantes el 2 de octubre de 1968, y otras acciones y represiones realizadas en esos tiempos. Así se arribó al nuevo plan de estudios.

Plan de estudios 2012.

El “Plan de Estudios 2012” inició, como ya se dijo, marcado por el encarcelamiento de Elba Esther Gordillo; es el que hasta la fecha se sigue desarrollando. Para la estructuración de estos planes, los docentes muy poco tienen participación protagónica, su acción solo se circunscribe a reforzar algunos aspectos o formas del plan. Pero en sí la estructura, o la columna vertebral de estos planes los construyen los equipos de especialistas, que las autoridades federales educativas ya tienen designados. Por lo que puede decirse que la participación de los docentes solo es de legitimación de esos planes.

Es en el 2012 cuando se conceptualiza a la “Malla Curricular” de la siguiente manera *“la malla curricular concibe cada curso como nodos de una compleja red que articula saberes, propósitos, metodologías y prácticas que le dan sentido a los trayectos formativos”* (Planes de estudio/Lic. en Educación Preescolar. 2012) Esta conceptualización se sustenta en la Teoría norteamericana de los Puntos Nodales, que se aborda con más amplitud en el apartado de la comunalidad.

En los planes de estudio de Preescolar y Primaria General son 8 semestres con 53 y 54 cursos respectivamente organizados en 5 trayectos que son:

- Trayecto: Psicopedagógico.- 16 cursos
- Trayecto: Preparación para la enseñanza y el aprendizaje.- 20 cursos (aquí se da el aprendizaje de conocimientos disciplinarios: español, matemáticas, etc.)
- Trayecto: Lengua adicional y Tecnologías de la Información y la Comunicación.- 7 Cursos.
- Trayecto: De cursos optativos.- 4 espacios curriculares.
- Trayecto: Práctica profesional.- 8 cursos.

Para el caso de Preescolar y Primaria Intercultural Bilingüe son estos mismos 5 trayectos formativos, y se le agrega uno más que es: **Trayecto: Lenguas y Culturas de los pueblos**

originarios. Dando un total de 6 trayectos formativos, desarrollados en 8 semestres. En Preescolar Intercultural son 54 cursos y en Primaria Intercultural son 56 cursos.

Siguiendo este último trayecto que es el que diferencia a las Escuelas Normales Interculturales Bilingües como la ENBIO, de las escuelas normales “normales”. Los cursos se desarrollan como sigue:

1er semestre: Diversidad Cultural y Lingüística en México e Interculturalidad.

2º semestre: Procesos Interculturales y Bilingües en Educación.

3er semestre: Las Lenguas Originarias como Objeto de Estudio I

4º semestre: Las Lenguas Originarias como Objeto de Estudio II

5º semestre: Las Lenguas Originarias y su Intervención Pedagógica.

6º semestre: Investigación Educativa aplicada a las Lenguas y Culturas Originarias.

7º semestre: Investig. aplicada a la Intervención Pedagógica en Contextos Interculturales.

8º semestre: Espacio Curricular, denominado Trabajo de Titulación. (Lic. en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe/SEP. <https://www.degespe.sep.gob.mx>>planes de estudio)

Esto dispone el Estado Mexicano a través de las autoridades educativas: Sin embargo en la ENBIO el área de lingüística le da un tratamiento apropiado a la problemática que ahí se vive y desde el primer semestre abordan disciplinas muy precisas del campo lingüístico.

4.3.1.2 Currículum comunalista.

Contrario a lo que comúnmente se afirma desde las esferas intelectuales occidentales, que los pueblos indios, viven solo una cotidianidad ordinaria, y que sus saberes y/o conocimientos no trascienden más allá de lo normal, del sentido común. Menos aún, que se aspire a “hacer o construir ciencia”, con esos saberes. Históricamente a nuestros pueblos se les ha querido destruir y desaparecer, en aras de un desarrollismo modernizador y homogéneo, considerándolos un gran obstáculo. Sobre esto el Mtro. Eleazar comenta:

*Como sabemos, nuestras culturas fueron diezmadas por las enfermedades, por la guerra, por la represión, por el trabajo excesivo al que se les fue sometido. **Los hombres de conocimiento** fueron, masacrados, fueron asesinados por la santa inquisición, por el gobierno colonial; entonces ese bagaje de conocimientos sufrió una merma, sufrió un desgaste, sufrió una disminución, porque los pueblos tenían su ciencia pues. (E3-EGO. 14/09/2016)*

Las vejaciones, desde los planos: bélico, espiritual y en el campo del conocimiento, que los pueblos originarios sufrieron por los conquistadores, y que se expandió y se mantuvo por siglos, y aún hasta la actualidad, llevó, poco a poco, a la desaparición de los conocimientos y valores culturales ancestrales con lo cual, como dice Enrique Francisco Antonio “Se

produce así un “epistemicidio”, es decir, la muerte de conocimientos alternativos, y se reduce la realidad porque “descredibiliza” no solamente a los conocimientos alternativos, sino también a los pueblos, a los grupos sociales cuyas prácticas son construidas en esos conocimientos alternativos. (Francisco. 2012. P. 3)

Esta problemática, aun en los tiempos actuales sigue latente, ya que desde el currículum oculto oficial se sigue impulsando y determinando, algunas veces mediante la persuasión y otras veces a través de la coerción, el tipo de acciones a desarrollar para homogeneizar y direccionar a las sociedades, principalmente a las indígenas, a un desarrollismo de primer mundo. Tratando de establecer así un solo pensamiento occidental con lo que nos lleva, a dividir la realidad, como dice Boaventura de Souza “en dos universos, el universo de “este lado de la línea” y el universo del “otro lado de la línea”. La división es tal que “el otro lado de la línea” desaparece como realidad, se convierte en no existente, y de hecho es producido como no existente (De Sousa. 2010. P.). Mientras que todo lo producido de este lado de la línea, se va legitimando e imponiendo como el “conocimiento universal” fundamentado en el cientificismo, y en la racionalización. A este conocimiento occidental, Boaventura de Sousa le llama conocimiento o “Pensamiento Abismal” que divide a los pensamientos en visibles e invisibles. Como ya se dijo, los visibles son los occidentales, y los invisibles son los no occidentales, los otros. A través de estrategias legales y epistemológicas los detentadores del pensamiento abismal (occidental) se agencian de los conocimientos invisibles mediante dos estrategias que son: **la apropiación y la violencia**. El autor define así este proceso:

Apropiación y violencia toman diferentes formas en la línea legal abismal y en la línea epistemológica abismal. Pero en general, apropiación implica incorporación, cooptación, y asimilación, mientras que violencia implica destrucción física, material, cultural y humana [...] En el reino del conocimiento, la apropiación se extiende desde el uso de los nativos como guías y el uso de mitos y ceremonias locales como instrumentos de conversión, hasta la expropiación del conocimiento indígena de la biodiversidad; mientras la violencia se extiende desde la prohibición del uso de lenguas nativas en espacios públicos y la adopción forzada de nombres cristianos, la conversión y destrucción de lugares ceremoniales y símbolos, a todas las formas de discriminación racial y cultural. (De Sousa. 2010. P. 35)

Es así como se va anchando la brecha y la lucha muy desigual y asimétrica en la construcción de dos currículos contrapuestos, o diferentes.

Para la legitimación del pensamiento abismal, un agente muy eficaz para este tipo de acciones, es precisamente la escuela en todos sus niveles, las escuelas formadoras de docentes no son la excepción. Sobre esto el Mtro. Eleazar reafirma:

Tenemos que aceptar que a la fecha no hemos podido quebrar, digamos, la noción tradicional de las normales que es la de que una cultura que se considera superior, moderna, civilizada, tiene que imponer sus conocimientos a los indios que son bárbaros, que son primitivos que son anacrónicos en sus formas productivas y que están destinados a desaparecer. Esa es la concepción tradicional de la Escuela Rural Mexicana y que se impulsó desde las normales. [...] Lo que sucedió por muchísimos años de que el conocimiento llegó como una imposición de fuera, y se le dijo, tú tienes que ser así, como este, como esta persona que aparece aquí sí? y no te debes de apartar de este esquema, entonces, lo que se hizo fue reproducir este esquema en las comunidades no? y por eso había un choque cultural. Yo no sé pero, viene a colación y tengo que decirlo pues, los primeros maestros sufrieron muchísimo porque las comunidades no los comprendían. Estábamos en una total debilidad frente al otro currículum que es el currículum nacional establecido; (E3-EGO. 14/09/2017)

Como respuesta, los pueblos han creado sus propias formas de subsistencia y resistencia, y en algunos momentos; por un lado, han tenido que ocultar esos conocimientos invisibilizándolos, por otro lado, las autoridades nacionales y estatales, detentadoras del poder, también han querido invisibilizar las culturas indias. Si bien es cierto que en la actualidad, se ha tenido una apertura para con los pueblos autóctonos. Esto no es gratuito, sino producto de las largas luchas de resistencia y reclamo que estos han librado para visibilizarse. Entre estas formas de resistencia y reivindicación está la ENBIO, en donde se impulsa decididamente su proyecto alternativo y la construcción de un currículum propio..

Por lo anterior es que, retomando el mismo concepto occidental, y como forma de resistencia y construcción a la vez, es que: al *Currículum Comunalista* lo esbozo como “*La síntesis de elementos culturales (conocimientos, valores, costumbres creencias, lengua, hábitos) que conforman una propuesta político-educativa alterna a la occidental, pensada e impulsada por y desde los pueblos originarios para su visibilización, reivindicación, liberación y emancipación*”

El atrevimiento de hacer esta construcción la baso en que: tiene un **sustento social**, que son todos los pueblos originarios en tanto, todas las acciones que la conforman son aceptadas, vivenciadas y desarrolladas por los mismos pueblos. **Tiene un sustento teórico-histórico**, basado en la teoría de la Comunalidad (ya abordado en el apartado de la Ruta Teórico-Histórica de este trabajo). Y para fundamentar lo planteado en el campo teórico, la investigadora brasileña Elena Nava, en su texto *Comunalidad. Ensayo sobre la legitimación de una teoría nativa*, argumenta que:

La comunalidad es base de un sistema de pensamiento y conocimiento –no solo ayuuk- que permea y da sentido a las nociones de educación, autonomía, derecho indígena, cultura y comunidad. Comunalidad es una categoría viva que aparece en las bocas y en los escritos de antropólogos intelectuales [...] Comunalidad como categoría analítica/nativa, también da cuenta de una determinada

subjetividad compartida por personas y se revelaría como la expresión de un orden moral, donde sujetos transitan no por dos, sino por varios mundos, comunalidad sería una categoría en movimiento, pues tiene el potencial de explicar las subjetividades compartidas por los habitantes (Nava. 2009)

La Comunalidad, se sustenta por cinco principios y elementos filosóficos, pilares esenciales de esta construcción existencial, los cuales son:

- 1) La tierra como madre y como territorio.
- 2) El consenso en Asamblea para la toma de decisiones.
- 3) El servicio gratuito, como ejercicio de autoridad.
- 4) El trabajo colectivo, como acto de recreación.
- 5) **Los ritos y ceremonias, como Don comunal.** (Filosofía milenaria que atraviesa todos los elementos) (Cfr. Robles, 2003)

Complementariamente, se presentan cuatro elementos primarios planteados por Rendón: a) Poder Comunal, b) Trabajo Comunal, c) Territorio Comunal y d) Disfrute Comunal. Mismos que articulados con otros elementos secundarios, conforman y se desarrollan como la Flor Comunal (Cfr. Rendón. 2003)

Todo englobado, representa nuestra cosmovisión indígena. El desarrollo de esta, se considera punto de partida para aspirar a una interculturalidad. Lo cual “*expresa principios y verdades universales en lo que respecta a la sociedad indígena, la que habrá que entenderse de entrada no como algo opuesto, sino como algo diferente de la sociedad occidental*”. (Díaz. Cit. Por. Robles, 2003)

Tiene un fundamento Jurídico-Político basado en la Ley de los Derechos de los Pueblos Originarios. Y otras leyes en donde se empieza a visibilizar al “indio” que históricamente se encontraba invisibilizado. Reafirmando lo anterior, y como complemento a ello, el maestro Eleazar García Ortega agrega:

*En la educación comunal es el aprendizaje colectivo no? la guelaguetza pedagógica son herramientas que se proponen o que se proponían en ese tiempo. La guelaguetza pedagógica de que aquel que tiene posibilidades de aprender más o de captar o de entender más tiene la opción o la disyuntiva de apropiarse con otros del conocimiento, tal y como sucede en las comunidades que hay ahí un compartimiento de los bienes de la comunidad, igual, el conocimiento es un bien, entonces se habla de **la guelaguetza pedagógica** por qué? Porque se trata de compartir, o sea que la guelaguetza no es la fiesta que se hace en el cerro, pues, no. La guelaguetza es una institución social, es una forma de vida institucionalizada que los pueblos aprovechan para ayudarse mutuamente y entonces se reproduce la escuela a través de la guelaguetza pedagógica... el niño más avanzado, o el maestro incluso, comparte sus conocimientos con aquellos*

que están un poquito más rezagados, les ayuda pues, es un ayudante, es un coadyuvador del conocimiento. Entonces es un concepto distinto al de solo castigar o al de solo apremiar. Entonces recuperar esa idea de **la guelaguetza pedagógica, del tequio pedagógico, del compartimiento pedagógico**, de tal forma que esos principios de vida que las comunidades nos dan, las podamos reproducir en el aula. ¿por qué? Porque el aula es un microcosmos, el aula nos permite a nosotros hacer un... hacer ese puenteo comunicativo con los niños. (E3-EGO. 14/09/2016)

De esta forma se está construyendo el currículum comunalista, desde las propias experiencias, desde nuestras vivencias, desde lo que se nos ha negado e invisibilizado, que para nosotros los pueblos originarios significa nuestra cultura viva, significa el vivir haciendo y con ello reafirmar nuestra identidad, sin menoscabo de otras identidades. El siguiente cuadro sintetiza los elementos de la comunalidad para aspirar a la interculturalidad

LA ENBIO SE SUSTENTA EN LA COMUNALIDAD E INTERCULTURALIDAD A PARTIR DE:



Desde la etapa de proyecto, el equipo de trabajo de la ENBIO, ya tenía claro el tipo de Currículum que se quería para la misma. Sin embargo, había muchas aristas que hacían escabroso el camino, y desde luego, había que ir luchando en contra del “estado de cosas” para avanzar. He aquí la afirmación del mismo maestro (Eleazar) sobre la temática:

*Por eso nosotros desde el principio, planteábamos que la normal tenía que ser una normal anormal, porque no enseñaríamos nosotros, sino aprenderíamos de las comunidades, quiere decir que la mayor parte del tiempo tendríamos que estar en los pueblos haciendo investigación, no tanto hacer prácticas para aplicar lo que conocemos, sino hacer prácticas para aprender a aprehender [...] Entonces ahí hay una gran filosofía que nosotros quisimos aprovechar en la escuela [...] la posibilidad de formar maestros indagadores, formar maestros que no enseñaran sino que aprendieran en un primer momento desde luego, para luego enseñar, pero tenía que ser a partir de lo que los compañeros, de lo que la gente de los pueblos saben, de los grandes poseedores del conocimiento y del saber, que ahí están, no se han ido, nosotros a lo largo de **la marcha de las identidades étnicas** pudimos ver como hay infinidad de saberes, de conocimientos que poseen nuestros pueblos pero que no hemos podido decodificarlos, porque muchas veces están codificados, entonces necesitamos hacer un proceso de decodificación, de deconstrucción, para luego volver a construir sobre nuevos elementos y*

enriquecer desde este parámetro el currículum, el corpus de conocimiento que se tendría que dar en la normal (E3-EGO. 14/09/2016)

Al momento de su creación, y con la incrustación de personal del nivel de formadores de docentes a la ENBIO, siguió la discusión y análisis para ir precisando la postura y el currículum a desarrollar. En estos análisis y reflexiones, ¿Qué opinaban los nuevos actores que se integraron a la planta docente? El Mtro. Bulmaro Vásquez Romero comenta:

Junto con el compañero Adán Jiménez Aquino y con otros colegas, pues nos dimos cuenta de que aunque haya un plan de estudios nacional para la formación de profesores de educación básica, las escuelas normales deben responder a las condiciones del contexto. Deben responder a las condiciones, sociales, económicas, lingüísticas de la región en donde van a trabajar sus egresados. Eso lo reconocimos, digamos que de inmediato, en Tlahuilottepec, en la normal experimental "Zempoaltépetl" puesto que veníamos del trabajo en comunidades mixas... Un profesor que está consciente de que su labor pedagógica tiene sentido político emancipatorio, que es decir que, su trabajo pedagógico es para emancipar al pueblo, para liberarlo de esas vendas que le impone la televisión, que les infundan en la ignorancia que les imponen la injusticia a través del sistema de justicia, del sistema económico, del sistema político que impera en este país; pues es una educación que no se puede hacer solo en las aulas, ni solo el profesor, ni solo los profesores. Es un trabajo que implica relaciones, de entrada, con las madres y los padres de familia, luego con sus autoridades municipales, con la población no? [...] tenía que romperse en ese sentido yendo más allá de los currículos académicos no? (E –BVR. 20/02/2017)

Ambos testimonios coinciden que hay un desfase y contradicción entre lo que el currículum oficial implementaba y lo que la situación real, en materia educativa se vive en los pueblos. Cada uno desde la perspectiva donde se había desenvuelto, el primero, desde la educación indígena y el segundo, desde la educación básica (primaria formal.) Lo anterior bosqueja un currículum alternativo experimentado desde los conocimientos de los pueblos autóctonos. Mientras que la siguiente aseveración denota el currículum desde la mirada occidental.

Esta propuesta pedagógica, desde luego que, tenía una serie de aristas; primero, qué currículum teníamos que ofrecer, y hablar de currículum es hablar de estas modalidades de trabajo que en ella subyacen cursos, materias, asignaturas, como se le quiera llamar a esta malla curricular, pues; segundo, cuál iba a ser la filosofía de la escuela, desde lo jurídico, pedagógico, antropológico, y desde luego que iba a estar el currículum en sí mismo; y el enfoque sobre todo, por donde iba a darse esto. (E2-ILLS- 13 de julio. 2016)

A esta definición obligaban las autoridades educativas a enfocar las actividades de la ENBIO, al currículum institucionalizado, que en gran medida se refuerza de un currículum oculto tan, o más eficaz que el currículum explícito, pero este currículum oculto son las acciones más efectivas que impulsan quienes detentan el poder y que se representan en el Estado Mexicano.

Sin embargo hay otro currículum oculto milenario, el invisibilizado, el de los pueblos indios, ese currículum que las sociedades occidentales, ignoran, desprecian, y que los más

reaccionarios quieren desaparecer. Es ese currículum que está presente en la forma de vida, en la herbolaría, en la relación madre naturaleza-hombre, en el estudio del cosmos, en la cosmovisión de los pueblos indios, en síntesis, en la comunalidad, como lo refieren tres actores de la ENBIO. El Mtro. Ignacio Llaguno Salvador alude:

Hay que entender, una cosa es el currículum oficial, y otra cosa es el currículum oculto, el currículum vivido, que son cosas que de repente chocan con el oficial. Y ¿quién le puede dar validez a una o a la otra?, si no los que vivimos la práctica pedagógica, la formación de los docentes, los que estamos interactuando con este mundo académico. De manera que yo creo que la tarea ahorita que queda es, seguir buscando nuevas formas de trabajar la lengua, la cultura y otros elementos que están en el currículum. (E2-ILLS. 13/07/2016)

Por su parte, el Dr. Enrique Francisco Antonio asevera:

Lo que hacemos cotidianamente en los semestres, en las salidas a prácticas, en los materiales bilingües, en las tesis bilingües, en trabajar los saberes comunitarios en los distintos grados. Todo eso, si nosotros no documentáramos, no ordenáramos, y lo circuláramos y lo publicáramos, estaríamos mostrando, por qué somos una normal distinta, por qué somos una normal específica, por qué le apostamos más a la cuestión de las culturas nativas, por qué queremos que cuando se trabaje con los niños de preescolar y primaria, queremos que no pierdan su identidad. Porque esa es parte de nuestra misión como docentes indígenas bilingües. Pero hay un problema que creo que lo tenemos muy fuerte, el problema, que somos eminentemente orales. Si no documentamos de manera escrita, todo lo que producimos, lo que hacemos. Todo ese conocimiento, esa experiencia se va diluyendo en el camino. Entonces yo creo que, en la currícula vivida, trabajamos de manera distinta [...] Sin embargo, nos falta mostrarlo de forma escrita por qué trabajamos de manera distinta. Y esa es una tarea que les compete a los formadores, a los directivos a los estudiantes, a los actores como tú que son parte de...no? Investigar, documentar, y dar a conocer [...] Y ahí es donde yo digo que sí podemos hacer mucho frente a una currícula que seguramente viene con una noción de mundo, con una noción de sujeto, con una noción filosófica distinta, que parte más de un mundo más global, que de un mundo más específico, como son nuestras culturas originarias (E9-EFA. 03/08/2017)

El Mtro. Bulmaro abunda sobre la descolonización de la formación docente y su vínculo con los pueblos indios:

Para mí, es una necesidad vital, clave, toral de la formación, este reconocimiento de la colonización de que hemos sido objeto, todos, o sea, no solo los estudiantes, sino los profesores formadores con más años todavía, hemos sido objeto de una colonización que nos distorsiona digamos, la mirada de hacia dónde caminar como colectivos, como pueblos. Entonces para mí es importante empezar por la descolonización revisando nuestras ideologías, revisando nuestras prácticas, revisando nuestros ideales. Y entonces, esta revisión implica también reconocer, reencontrarnos con la cultura propia, con los elementos que mantienen con vida a las comunidades indígenas de Oaxaca. Por eso este asunto del estudio de la Comunalidad como objeto de estudio no? es tan importante. Por esto, también la necesidad de vincular las prácticas de la formación con las prácticas sociales del movimiento indígena, porque en México y en Oaxaca ha habido un movimiento indígena, del cual hemos hecho parte de alguna manera; y para mí la formación no puede estar ajena a ese movimiento indígena sino que tiene que estar en vínculo con ellos, no? (E8-BVR. 20/02/2017)

El Mtro. Eleazar, hace una contrastación entre el currículum oficial y el “currículum comunalista” de la siguiente manera:

La educación intercultural no se puede dar, cuando de un lado existe un currículum sumamente elaborado, porque, pues, tiene siglos de estarse elaborando que es el conocimiento occidental, pero si del otro lado no tenemos la elaboración de un currículum étnico, de un currículum de los pueblos originarios, pues no hay cómo hacer la intercultural porque, no hay el equilibrio, no hay la equidad, no hay la simetría cultural como para enfrentar dos culturas en el aula escolar. Hay que recordar que el aula escolar es un campo de... es una arena de símbolos le llamo yo, una arena de símbolos donde tienen que confrontarse, contrastarse los conocimientos de ambas culturas, sin embargo nosotros, al no llegar con una, con un bagaje de conocimientos estructurado, con un bagaje de conocimientos sistematizado, con un entramado de conocimientos que tuviera lógica y que tuviera un cuerpo bien elaborado, pues estábamos en total...en una total debilidad frente al otro currículum que es el currículum nacional establecido. (E3-EGO. 14/09/2016)

Sobre estos ejes giraban y siguen girando las discusiones y posturas para la construcción del currículum comunalista.

Aun cuando se tenía claro el tipo de currículum que debía impulsarse, siempre estaba latente la decisión que las autoridades tomarían e impondrían en estas grandes acciones para el tipo de formación, que por un lado establece la SEP, y por el otro la aspiración que la Dirección de Educación Indígena a través de la ENBIO quería como formación para los nuevos indígenas docentes bilingües interculturales.

4.3.1.2.1 Los colectivos de trabajo y trabajo colectivo en la ENBIO.

La escuela desarrolla acciones comunales propias del “Currículum Comunalista”. Esto debido a que las autoridades educativas estatales y federales no consideran curricularmente a estas acciones como promoventes oficiales del perfil que marcan los planes y programas, pero que para los pueblos originarios son las que le dan vida y existencia, por lo que se consideran de vital importancia.

Son colectivos de trabajo porque, en estas acciones participa toda la comunidad escolar indistintamente, algunas veces de forma general, como en los tequios, (trabajan desde los directivos, hasta el último trabajador o estudiante), y en otras, se reúnen por pueblos originarios para realizar otro tipo de trabajos.

En esta construcción curricular, los colectivos, son muy importantes, ya que *“Los colectivos culturales solo mantienen su identidad en la medida en que las representaciones de su mundo de la vida se condensan en convicciones y acciones. Los hechos socio-culturales*

que se viven desde lo individual y que se cohesionan en lo colectivo sirve de punto de partida y enlace con la sociedad". (PTEO. 2012. P. 24)

Y son trabajos colectivos porque precisamente, los productos que obtienen de sus reuniones o de cualquier otra acción en otros ámbitos es resultado del esfuerzo de todos, no de uno solo. Las acciones giran en torno a 5 ejes filosóficos de la comunalidad y los 4 elementos de la Flor Comunal, ya desarrollados en apartados anteriores.

A lo largo de la vida de la escuela se han desarrollado variadas acciones alternas al currículum oficial, las cuales, al fusionarse con este, van constituyendo el "currículum comunalista" En estas acciones es donde los colectivos de trabajo se desarrollan. Enseguida se organizan las acciones encontradas, y se articulan con alguno o algunos de los principios filosóficos y de los elementos de la Flor Comunal, con la aclaración, que aquí solo se organizaron y enmarcaron las acciones, pero no se describen

El servicio gratuito, como ejercicio de autoridad.

El consenso en asamblea para la toma de decisiones.

El poder comunal en la Escuela:

- a) *Las asambleas escolares comunitarias.*
- b) *Las reuniones de academias.*
- c) *Las reuniones por áreas.*
- d) *Las reuniones por campos.*
- e) *Las reuniones de pueblos originarios y lingüísticos.*
- f) *Las reuniones con los padres de familia.*

La tierra como madre y como territorio.

El trabajo colectivo como un acto de recreación.

El Trabajo comunal y el Territorio comunal:

- a) *Recuperación de los saberes comunitarios*
- b) *Los tequios en la Escuela y en la comunidad*
- c) *Los talleres de Desarrollo Lingüístico*
- d) *Los talleres de fortalecimiento y apoyo al trabajo pedagógico.*
- e) *Los talleres Pedagógico-didácticos*

Los ritos y ceremonias, como un Don comunal

El Disfrute Comunal.

- a) *Eventos rituales.*
- b) *Eventos socioculturales.*
- c) *Manifestaciones gastronómicas. (Martínez. 2007)*

Estas acciones y elementos filosóficos comunitarios, se encuentran presentes de forma intrínseca en cualquier evento, de cualquier índole, que se desarrolla tanto dentro, como fuera de la escuela llámese, tequios, fiestas, guelaguetza, reuniones, etc. Cabe precisar

que en nuestros pueblos nativos, el elemento filosófico **“Los ritos y ceremonias como un don comunal”** atraviesa todas las acciones que se desarrollan en los pueblos, por lo que es transversal. Porque antes de iniciar cualquier acción, se realiza un breve ritual para pedir permiso a las divinidades del tiempo, espacio y lugar para que permitan realizar con bien dicha acción. Y al término de la misma, se realiza un ritual de agradecimiento.

4.3.1.2.2 El área lingüística y los talleres lingüísticos.

Surgió paralela a la creación de la escuela (febrero del 2000). Es la única que ha permanecido cohesionada, a pesar de los altibajos y momentos tensos de vida institucional. Quienes integran el equipo de trabajo son todos provenientes de pueblos originarios, hablantes de una lengua indígena¹⁹. ¿Cómo surgió esta área? He aquí tres testimonios:

Mtro. Carlos Méndez Martínez.

Hay un modelo educativo nacional, que en el caso de las escuelas normales, son 3 áreas sustantivas: docencia, investigación y difusión, pero, cuando iniciamos actividades y nuestros jóvenes se fueron a diagnosticar y a conocer los diferentes contextos regionales, la información que trajeron, nos hizo crear un área más que es esta (E1–CMM. /2017)

Mtro. Alejandro Luis Gómez.

Cuando se crea la escuela normal bilingüe, en esa ocasión llegaron alumnos hablantes de las distintas lenguas originarias del estado. Ante esta situación, para dar un tratamiento específico a cada una de las lenguas presentes, en aquel entonces, y hasta hoy en día. Esto obligó a la propia institución, integrar un equipo de profesores para atender estas lenguas. ¿Quiénes iniciaron al principio este equipo? Lo encabezó, y lo sigue encabezando la Mtra. Cristina Lorenzo Hernández, zapoteca de la sierra norte, Juan Carlos Reyes Gómez, hablante de la lengua Ayuuk (mixe), Alejandro Luis Gómez, zapoteco del Valle.[...]la escuela normal bilingüe, es la única escuela en el estado que tiene 4 áreas sustantivas, si? Si la Escuela Normal surge desde abajo. Obvio que nosotros creamos un área más aparte de las que ya tienen las otras escuelas normales del estado; como es el área de docencia, área de difusión y área de investigación, y nosotros creamos el área de lingüística. (E–ALG. 04/10/2017)

Mtra, Cristina Lorenzo Hernández.

¹⁹ Los integrantes del área son los maestros: Carlos Méndez Martínez. Mtro. Sociolingüista, Cuicateco, de Koapan de Guerrero, Pápalo, Cuicatlán, Oax., Cristina Lorenzo Hdez. Mtra. en Educación Básica, Zapoteca de la Sierra Norte, de San Andrés Solaga, Villa Alta, Oax., Alejandro Luis Gómez, Mtro. Lingüista, Zapoteco de Valles Centrales, de San Pablo Güilá, Tlacolula, Oax., Roberto Padilla Pérez Mtro. Lingüista, Zapoteco de Valles Centrales, de Santiago, Ocotlán, Oax., Floriberto Gutiérrez García Lic. en Educación Indígena, Mixteco variante alta, de Santiago Apoala, Nochixtlán, Oax., Hugo Pacheco Sánchez Mtro. Sociolingüista y en Pedagogía, Zapoteco de la Sierra Sur, de San Miguel Suchixtepec, Miahuatlán, Oax., Juventino Toledo Damián Mtro. Lingüista, Zapoteco del Istmo, de El Espinal, Juchitán Oax., (está registrado en el equipo pero ya no participa) Dagoberto Agustín Altamirano Mtro. En Educación Básica, Chinanteco, de San Felipe Usila, Tuxtepec, Oax. Alma Isela Trujillo Tamez, Dra. En Lingüística, de la cd. de México y Gervasio Montero Gütenberg, Dr. en Pedagogía, en el campo de Educación y Diversidad Cultural, Ikot (huave) de San Mateo del Mar, Tehuantepec, Oax., quien en este ciclo escolar se integró al equipo.

Yo empecé a trabajar con los compañeros en 1999 cuando se estaba conformando el proyecto. Entonces el compañero Carlos me hizo una invitación en cierta ocasión cuando nos encontramos en el IEEPO, y bueno pues ya me integré con ellos...Lo que más estuve trabajando, más o menos, porque era mi experiencia que traía de la Sierra, era precisamente “los talleres de desarrollo lingüístico práctico”, desde mi punto de vista consideré como talleres. Ya cuando llegaron los compañeros Alejandro y el Mtro. Juan Carlos, entonces, como ellos son lingüistas de profesión, dijeron, hay que ampliar los talleres a más semestres. Pero ya estaba el cimiento desde ese entonces, en el 99 cuando se reajustó el plan 97. (E –CLH. 04/10/2017)

Estos testimonios confirman que si bien estaba contemplado abordar la problemática lingüística en la formación de los nuevos indígenas docentes bilingües, no se tenía la claridad de cómo hacerlo. La idea aún se encontraba suelta y difusa. Solo la realidad se encargó de precisar que era urgente crear una figura que atendiera el problema que ya se tenía en el terreno de los hechos, y eso era crear el Área Lingüística, aun cuando en el currículum oficial no se contemplaba y que las autoridades educativas no lo autorizaran o avalaran. Surgió como una acción de “resistencia” y para atender una necesidad.

Como en los pueblos originarios, donde milenariamente se ha desarrollado el “aprender haciendo”, que paralelamente utilizaba Aristóteles, cuando decía: *“lo que tenemos que aprender, lo aprendemos haciendo”* retomado por John Dewey para construir su metodología “Aprender Haciendo” (www.minam.gob.pe/proyeccolegios/curso/).

Se puso manos a la obra, con lo inmediato que se tenía y era, implementar el “*Taller de Desarrollo Lingüístico Práctico*” sobre esto la. Mtra. Cristina Lorenzo Hernández comenta

Me tocó precisamente hacer la descripción de lo que son los talleres de desarrollo lingüístico práctico, que hasta la fecha se siguen desarrollando aquí en la Escuela Normal; y su propósito es desarrollar las habilidades lingüísticas de los estudiantes porque en los primeros años cuando empezamos a trabajar en esta normal, lo que nosotros hicimos y platicamos es que los muchachos tenían que tener las habilidades de comprensión y producción oral en sus lenguas originarias no?. Empezamos a trabajarlo desde el 1er semestre; taller de desarrollo lingüístico I; 2º semestre, taller de desarrollo lingüístico II tercero, taller de desarrollo lingüístico III, cuarto semestre; así hasta 7º semestre, que termina, y ya en 8º se acabaron los talleres porque ellos ya producen sus documentos con los que se van a terminar. (E10C–CLH. 04/10/2017)

Esto fue el punto de partida, enseguida, surgieron los cursos específicos del área, como lo abunda el Mtro. Alejandro:

Empezamos a dar Fonética articuladora en el primer semestre, porque hay sonidos en nuestras lenguas, que nosotros no sabemos cómo representarlos ortográficamente. Ese es el problema de los muchachos,[...] en nuestras lenguas, hay sonidos que no están en el alfabeto del español. Entonces tuvimos que darles Fonética, decirles cómo deben escribir esos sonidos que están presentes ahí pero que no sabíamos cómo.[...] en el segundo semestre empezamos a dar Fonología; es decir, cuáles de los sonidos de esas lenguas son importantes, porque, no todos los sonidos van a estar en el alfabeto, sino que los sonidos importantes, que le

llaman fonemas. En el 3er semestre empezamos a dar Morfología. En el 4º semestre, sintaxis, y en el 5º semestre Semántica. Hasta ahí llegamos. Ahorita ya no se da semántica, seguimos dando fonética, fonología, morfosintaxis ahí juntamos no?. Esa es la parte teórica, es decir, tenemos que conocer cómo están estructuradas nuestras lenguas no? cómo se conforman las frases, las oraciones, que es muy diferente al español. (E10C–CLH. 04/10/2017)

A la par que se iba consolidando el área, iban ingresando algunos docentes para trabajar específicamente en este campo, también, surgían nuevas tareas inmediatas a resolver. La carga de trabajo aquí era inmensa, porque aparte de atender las asignaturas curriculares (en ese entonces) había que abordar de tiempo completo estos trabajos que desde el inicio marcaron el sello propio de una escuela normal diferente. Entre otros trabajos a abordar, además de los ya expuestos, se encuentran:

- a) Configurar el área como un espacio curricular para que sea reconocida por las autoridades educativas.
- b) Desarrollar los Talleres de Desarrollo Lingüístico con los estudiantes de la ENBIO
- c) Recuperación de textos, grabaciones, audiovisuales y otros, en lenguas indígenas.
- d) Atender en su totalidad a los grupos lingüísticos presentes en la ENBIO.
- e) Diseñar, elaborar y aplicar los instrumentos de selección para aspirantes de nuevo ingreso a la ENBIO.
- f) Investigar sobre nuevas teorías y propuestas pedagógico-lingüísticas originarias de otros pueblos o latitudes
- g) Atender y participar como asesores en diferentes eventos como: talleres, cursos, seminarios, foros, encuentros etc. sobre lenguas indígenas que solicitan las diferentes zonas escolares y jefaturas de zonas de Supervisión de Educación Indígena, y otras instituciones
- h) Organizar las producciones de los estudiantes.
- i) Participar como ponentes en los diversos foros que otras organizaciones invitan, sobre esta temática.

Sobre lo plasmado se recuperan algunos testimonios. Mtro. Hugo Pacheco Sánchez:

Una de las tareas fundamentales del área, son las discusiones que se han dado sobre los planteamientos curriculares, y cocurriculares, que permiten abordar la cuestión lingüística dentro de los procesos de formación. También, se han recuperado, textos de cada una de las lenguas, producto del desarrollo lingüístico. Además, se han desarrollado propuestas y el trabajo organizativo para los procesos de ingreso a la normal no?. Otras de las cuestiones que se ha trabajado es, la participación que el área ha tenido, en eventos de tipo académico, locales y en el marco nacional, en eventos en que hemos sido invitados. La normalización del área lingüística, que es una tarea que no se ha podido concluir, sin embargo, creemos que esta parte es fundamental, porque es un área fundamental,

transversal, importante dentro de la formación en esta institución [...] Con el Plan (2012) en lo personal, me surge esta idea, de que la ENBIO es un espacio multilingüe, con una rica diversidad lingüística, el reto es cómo aprovecharlo. Si bien es cierto que los jóvenes desarrollan habilidades en su lengua. Cómo hacer para que ellos puedan aprender terceras lenguas no? Un joven que hable el mazateco, y además el español, que pueda aprenderse, no se, a lo mejor, no en su forma total, pero si, empezar a aprender, por decir, el mixteco no?, o alguna otra lengua.(E10C–HPS. 04/10/2017)

La Mtra. Cristina enfatizó:

Pero hay que agregar que en este plan de estudios (2012), ya aparece el inglés curricularmente, a partir de., aquí el maestro lo va a decir. En qué semestre aparece el inglés A 1, inglés A 2 (E10C-CLH. 04/10/2017)

Mtro. Floriberto Gutiérrez García

*Por el 2004, 2005, vino la reforma del currículum. Se nos tomó en cuenta como integrantes del área, y estuvimos participando en las reuniones nacionales en la ciudad de México para compartir nuestras experiencias de trabajo sobre los talleres [...]. Para impulsar, la lexicografía, como una opción para el registro de las lenguas originarias, trabajé, específicamente en el 5° y 6° semestres con la elaboración de diccionarios desde la cosmovisión de nuestros pueblos. Hemos participado en algunas zonas escolares. El último evento que participamos fue aquí en el CECYTE o CBTA en Etla, Oax., con el compañero Carlos Méndez. He trabajado en el equipo de selección para los alumnos de nuevo ingreso. He diseñado algunos instrumentos, como un material que denominé “**Sa Tikutsa, Sa tiratákaá’ni**”. Les decíamos aquí a los compañeros que era lo redondo que hace hablar a la gente. También he trabajado en los talleres del aniversario de la escuela, el sistema de numeración Nuu Savi, cómo se va dando, cómo se estructura, (E10C–HPS.04/10/ 2017)*

Mtro. Alejandro Luis Gómez

Este plan de estudios (2012), se divide por trayectos, como área lingüística estamos en el trayecto de lenguas y culturas de los pueblos originarios Y vemos que en ese plan de estudios, en el 1er semestre, los muchachos llevan el curso de: Diversidad Cultural y Lingüística e Intercultural en México. En el 2° semestre llevan Procesos Interculturales y Bilingües en Educación; en 3° llevan: Las Lenguas originarias como objeto de estudio I; en 4° llevan Las Lenguas Originarias como objeto de estudio II; en el 5° llevan: Las Lenguas Originarias y su intervención pedagógica; en el 6° llevan: Investigación Educativa aplicada a las lenguas y culturas originarias. Ya en el 7°. Hay otro curso que se llama: Investigación aplicada a la intervención pedagógica en contextos interculturales. Y ¿Quién les imparte esos cursos? Pues los compañeros del área lingüística. Pero aparte de eso, en otros trayectos, hay otros cursos que también los atendemos; por ejemplo en el 2° semestre están: Las prácticas Sociales del Lenguaje, también compañeros del área, han impartido ese curso. Y luego, tenemos en el 3er semestre: Procesos de Alfabetización Inicial. Como nosotros lo que queremos es, que los jóvenes escriban en su lengua, pues también estamos aprovechando este curso, que no es de nuestro trayecto, pero, personal del área están atendiendo estos cursos. Luego tenemos, en el 4° semestre: Estrategias didácticas como propósitos significativos si? Y en el 5° semestre, tenemos otro curso, en

preescolar, Literatura Infantil, también los compañeros del área; ahorita Floriberto está dando ese curso, que no es de nuestro trayecto pues, pero nosotros estamos dando esos cursos, y en primaria es producción de textos, que también el área lo aborda.

Y entonces, estamos abarcando más allá. El problema de nosotros es que, somos poquitos pues, pero como nos dijeron aquí, hay que ponernos la camiseta, por eso lo estamos haciendo. Ahorita no está Roberto Padilla, por una situación especial que salió. Hay otros 2 o 3 compañeros más que casi no asisten al área (inaudible). Pero esa es la realidad. (E10C-ALG. 04/10/2017)

Respecto a los “dos o tres” maestros aludidos que no asisten, y no se integran a los trabajos que aquí se desarrollan, son docentes del grupo opositor a este equipo que se aislaron (como ya se abordó en un apartado anterior). Una docente (la Dra. Alma Isela Trujillo Tamez), si ha participado en las comisiones de carácter pedagógico que se le han conferido, como: coordinar mesas de trabajo o talleres, participar en reuniones de organización de eventos, participar con ponencias en diversos eventos, y otros.

Siguiendo con la secuencia de las acciones que el área desarrolla, El Dr. Carlos Cruz Ríos. Subdirector Académico actual comenta:

Nos están llegando varias solicitudes de las zonas escolares y de Jefaturas de Zonas de Supervisión de Educación Indígena, para que la escuela vaya a dar talleres pedagógicos y lingüísticos a esos lugares. Ayer llegó una comisión de por aquí de Pochutla, y Ahorita está una comisión de Sta. Cruz Zenzontepec; Están el Jefe de Zonas, el supervisor y la comisión técnica, para que les demos respuesta a su solicitud. En la solicitud ya marcan a los maestros que quieren que vayan a dar estos talleres. Estamos muy cargados de trabajo pero tenemos que atenderlos y asistir. El trabajo va a ser de una semana. Vamos a armar y a organizar el equipo de trabajo, yo mismo voy a ir. Estas solicitudes dicen mucho del trabajo que hacemos aquí y le da muy buena imagen y proyección a la escuela. (E21-CCR. 18/10/2017)

Los docentes nuevos que se van integrando al equipo de trabajo, también comparten sus experiencias, a la par que van aprendiendo de las experiencias que comparten los de más antigüedad. Así lo externa el Mtro. Dagoberto Agustín Altamirano:

El Mtro. Alejandro nos ha apoyado para realizar nuestro trabajo. Entonces, en lo personal, he recuperado algunas experiencias de los compañeros, sobre todo las experiencias en los diferentes ámbitos, desde su función en las escuelas indígenas donde se ha estado la mayor parte. Esas experiencias se han, este, internalizado, (E10C-DAA. 04/10/2017)

Esto es una manifestación del aprendizaje colectivo comunalista. Donde todos se ayudan y comparten sus saberes.

En los últimos tiempos surgió un nuevo problema en esta área. Con la reforma laboral puesta en marcha, ya no hubo demanda de alumnos a la escuela. Llegó un momento en

que hubo el peligro de cerrarse (fue igual para todas las normales) por falta de alumnos. Entonces la ENBIO se vio forzada a abrir la inscripción a aspirantes que no hablan una lengua indígena. Este desajuste trajo consigo un problema más para el área, que debía dar atención a estos estudiantes. Aquí la lengua indígena se convierte en la segunda lengua.

Sobre esto la Mtra. Cristina afirma:

Ahora tenemos estudiantes que no hablan la lengua originaria. Yo ahora atiendo a los zapotecos, y estoy trabajando el zapoteco como segunda lengua con mis estudiantes. Tengo muchachos del 3er semestre. Y entonces estoy aplicando el método audiolingual ¿en qué consiste? 1º se hace un diagnóstico, y resulta que los muchachos no comprenden ni hablan la lengua indígena. Tengo uno que está en 5º ahora, él sí comprendía, pero no lo hablaba, sin embargo, ese muchacho ya lo pasé a nivel intermedio; cuando yo lo recibí, a él lo ubiqué en el nivel básico. Después lo pasé a nivel inicial conforme fue avanzando, y ahora, en este semestre, ya, él ya me escribe textos, narraciones, igual que cualquier muchacho de ese nivel, casi, casi, como un arte. Ya hace narraciones en zapoteco, orales y hace narraciones escritas. Y los que están ahorita en 3er semestre que no hablan la lengua, están en nivel básico. Estamos empezando con juegos, puros juegos trabajo con ellos; estamos trabajando el esquema corporal primero, en primera persona [...] (E10C-CLH. 04/10/ 2017)

Y abunda:

Viene una reforma a partir del próximo año, entonces ya aumenta el inglés, y también se van a fusionar algunos talleres. Los muchachos casi no han tenido inglés porque no habíamos tenido un maestro de inglés. Hasta hoy viene una maestra a colaborar nada más, a prestar tequio, porque el IEEPO no ha mandado personal para que lleven el curso de inglés como debe ser porque es curricular. Esa es la desgracia de la escuela (E10C-CLH. 04/10/ 2017)

A problemas como este, conforme llegan les van buscando y dando soluciones prácticas. Además, con ello muestran, que si bien es cierto que la diversidad lingüística es compleja, pero no es un gran obstáculo el aprender las lenguas indígenas. Esto refuerza la postura de Ipiña Melgar quien dice que el nuevo indígena docente bilingüe intercultural debe tener “dominio de la lengua materna de sus educandos y de la segunda lengua, que es la lengua común a todos los ciudadanos” (Ipiña. 2004. P. 100)

Sin embargo en México las políticas implementadas en nuestros días llevan de fondo una orientación muy bien definida, y es la misma contra la que históricamente han luchado los pueblos nativos, contra el etnocidio, la invisibilización y la incorporación a un mundo ajeno y diferente a su mundo. Así lo expresa el Mtro. Carlos Méndez:

Aun cuando tenemos diferentes recomendaciones, leyes que al interior ahí están inscritos, pareciera que son letra muerta, porque los esfuerzos que se hacen aquí al interior de la escuela, cada vez más son loables, son significativos, pero que tienen un impacto solamente interno. Realmente la reunión de pueblos originarios, lo que decimos que para atender en específico la cuestión de los talleres; en los

diferentes eventos interétnicos que propiciamos, desde la bienvenida a los propios estudiantes, nuestras convivencias en los aniversarios; cualquier, situación buscamos esa intención de la interculturalidad, de socializarnos entre nosotros. Pero qué desgracia la nuestra cuando nuestros jóvenes, con esa preocupación de que se formen a partir de la realidad lingüística y cultural del contexto. Justamente ahorita los de 7º semestre están haciendo su diagnóstico socioeducativo en las escuelas y comunidades en sus contextos regionales, y con la esperanza de que con la propuesta y con el hecho de abordar un tema educativo y que pueda contribuir en alguna alternativa construcción allá en los grupos escolares. Enfrentemos la realidad de que cuando regresan, pues no tienen, el trabajo no? (E1-CMM. 04/10/ 2017)

Aflora el desencanto de saber que el intenso trabajo que se desarrolla, no tiene mayores expectativas y perspectivas a futuro por los embates gubernamentales y de la iniciativa privada, que quiere mantener el estado de cosas. Sin embargo como dicen los Ayuuk (Mixes) “Vamos lento porque vamos lejos” Ellos seguirán haciendo el trabajo con la esperanza de que nuevos aires cambien ese estado de cosas y entonces se vea recompensado el esfuerzo invertido en esta hazaña.

Otro ámbito muy importante que se ha desarrollado en el área es el intercambio de experiencias y la interacción con connotados, investigadores y lingüistas de otros contextos, quienes han trabajado a profundidad esta temática, e incluso algunos dando sus tequios como bien lo dijeron los maestros. “*El Dr. Michael Swanton venía a dar su Tequio en la parte de la Teoría Lingüística porque como carecemos de profesores con ese perfil, entonces hemos invitado a profesores que nos han apoyado. Swanton es amigo de la ENBIO*” (E10C-ALG. 04/10/2017) Él es un investigador, lingüista que trabaja en el Museo Cultural, San Pablo, en Oaxaca.

Los mismos maestros, en colectivo, hicieron un registro de investigadores, tanto locales, como nacionales y extranjeros, con quienes han interactuado. De entre muchos otros se encuentran los investigadores, intelectuales indígenas: *Juan Julián Caballero, Manuel Ríos Morales, Pablo Luna, Floriberto Díaz, Margarita Melania, Mario Molina Cruz (D.E.P), Ubaldo López García, Franco Gabriel Hernández, Jaime Luna, y otros.*

Investigadores, intelectuales no indígenas: *Elba Gigante, Enrique Hamel. Últimamente tuvimos al Dr. Luis Enrique López, Dora Pellicer, y otros maestros del Politécnico Nacional la Dra. Louis Meyer, Yolanda Jiménez Naranjo, Gunther Dietz, Benjamín Maldonado, Juan José Rendón Monzón, Ernesto Díaz Couder, Hector Muñoz y muchos otros.* (E10C. 04/10/2017).

Como se vislumbra, en ese afán por consolidar esta área que marca la diferencia con las demás normales “normales”, se desarrolla un trabajo muy arduo, complejo y de tiempo completo, sin que haya ninguna compensación monetaria extra, tampoco el reconocimiento de las autoridades educativas oficiales. Solo los mueve el compromiso de aportar a la causa para alcanzar los propósitos del proyecto original. Como dijo uno de los entrevistados, el de “ponerse la camiseta”. Maestros comprometidos, que tratan de aproximarse lo más que se pueda a lo que se vive y se desarrolla en nuestros pueblos, porque allá, la mayoría de ellos ya han cumplido cargos comunitarios, y van escalando esas jerarquías comunitarias, si las cumplen bien, son muy aceptados, reconocidos y respetados por el pueblo, pero si no las cumplen, son desprestigiados.

Esta área es el único espacio que trabaja de forma diferenciada y con elementos propios de los pueblos indígenas y esto es lo que hace diferente a la ENBIO. Las otras 3 áreas sustantivas 1) Docencia, 2) Investigación Educativa, 3) Difusión y Extensión educativa) trabajan otros aspectos de la vida escolar. En estas áreas se habían creado campos que anteriormente eran líneas de formación, como son: la línea de formación cultural, la línea de formación didáctica, la línea de investigación educativa, la línea de práctica docente. Todo ello se prestaba a confusión y había una indefinición sobre el universo a trabajar, además los integrantes de estos equipos eran itinerantes; un año estaban en una línea o campo, y al siguiente ya no, no había propuestas sólidas a mediano y a largo plazo.

La falta de atención precisa, aunada a la intermitencia de permanencia de los docentes en las demás áreas, hace que no funcionen como colectivos de trabajo, donde entre todos se apoyan y de forma grupal intercambien experiencias y puntos de vista, sobre temáticas o problemáticas que se presentan en su quehacer docente. De manera que está ausente el apoyo mutuo en esas áreas, llevando con esto a individualizar y o personalizar el trabajo de los maestros, quienes haciendo el esfuerzo de trabajar algunas metodologías que consideran pertinentes para abordar ciertas temáticas, a veces sin conocimiento de causa, el esfuerzo que realizan, o se ve opacado, o en caso extremo los resultados reflejan otra orientación o realidad.

Solo el área de lingüística, siempre estuvo y sigue definida en su campo de acción, por lo que presenta propuestas claras y precisas. Por esto, algunos docentes, del grupo antagónico de docentes, tildan al equipo de querer “*imponer un determinismo lingüístico*” cuando hay otros campos que se necesitan abordar con más profundidad. Sin embargo, solo se hacen críticas, pero no presentan propuestas concretas, a desarrollar.

Así, a la par que se va desarrollando el currículum oficial, también se va construyendo y consolidando el “currículum comunalista”, particularmente desde el área lingüística. En los siguientes testimonios se vislumbra como gradualmente se fue aceptando por parte de la SEP la inclusión de esta área. En un principio, las autoridades no aceptaban la propuesta por considerarla fuera de lo normal. EL Mtro. Llaguno refiere:

*Para nosotros, diríamos, de entrada como un primer logro; no puedo decir éxito, un primer logro, fue haber hecho que normatividad nos reconociera un espacio que denominamos, **formación lingüística y cultural**. Iba a iniciar desde el primer semestre hasta el sexto semestre con cursos con asignaturas específicas, muy específicas para la línea lingüística. Así como adecuar los cursos, las asignaturas con esta mirada intercultural (E2-ILL. 13/07/2017)*

Esto fue en el momento de inicio de actividades de la ENBIO. A medida que pasaba el tiempo, empezaron a reconocer a cuenta gotas el trabajo que se realizaba en la escuela e invitaron al equipo a participar en el rediseño del plan 97. Aquí la SEP implementa un concepto diferente al que se desarrollaba en la ENBIO: El maestro Llaguno abunda:

No sé si por azares del destino, en el 2004, nos convocan para que participáramos en el rediseño del plan 97 para la creación o adecuación del enfoque intercultural bilingüe. Ahora si usaban este binomio. “Enfoque Intercultural”. Tuvimos la oportunidad de participar casi todos los maestros de esta escuela, porque ellos decían que aquí estaba una experiencia bastante rica. (E2-ILL. 13/07/2017)

La SEP a través de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) implementa el concepto “Enfoque Intercultural” y obvia e ignora el concepto “Bilingüe” como se trabaja en la ENBIO. La CGEIB, después de desarrollar el, “Enfoque Intercultural” empezó a utilizar el concepto “Intercultural Bilingüe”. En la ENBIO se trabaja con la dualidad “Bilingüe e Intercultural, parece sin importancia la inversión de los conceptos pero tiene una connotación muy marcada. De tal manera que al presentar el equipo de la ENBIO, junto con otros estados que participaron (Michoacán, Guerrero, Chiapas, Tabasco) su propuesta de trabajo en lo lingüístico. Nuevamente hubo desaveniencias con las autoridades. El Mtro. Llaguno lo explica así:

*Todo el 2003, parte del 2004. Un primer documento que se emitió ahí fue un documento base, que así le llamamos. Cuando se revisó por parte de la Dirección General de Normatividad y de Profesiones, **no les gustó, porque nuevamente era un documento alternativo una formación alternativa**. Entonces había que revisar, o sea ellos no, no... o nosotros fuimos muy ingenuos pensando de que se iba a hacer una reforma al plan de estudios y lo que ellos al final cuando vieron el documento, lo que el documento demandaba era un nuevo currículum, no ese 97, porque el 97 no representaba una alternativa. Y entonces pues había que rehacer el documento porque era muy crítico, muy alternativo ese documento. Parecido a lo que presentamos Oaxaca la primera vez en normatividad, (E2-ILL. 13/07/2017)*

Desde lo normativo institucional, A pesar de las desaveniencias, obstaculizaciones y rechazos por parte de la autoridades educativas federales, a las propuestas que se hacían, basadas en las experiencias de trabajo. En el campo de lo curricular, reconocían ampliamente dichas experiencias, como bien lo remarca el Mtro. Llaguno:

Muchos de los cursos que llevaba Oaxaca los fueron reconociendo, porque tuvimos la visita antes de, entre 2002, 2004, 2005 tuvimos la oportunidad de que nos visitara gente de la Dirección de Normatividad, la de Intercultural y la DGEI para ver los trabajos de la Normal, y pues quedaron impresionados al ver que los alumnos escribían, leían. Tenían todas estas cuestiones que nosotros estábamos viendo en el Plan de estudios. Entonces, como que el modelo ahí estaba, pero había que darle un toque, sin agredir, o sin alterar el plan nacional de educación normal (E2-ILLS. 13/07/2017)

Es claro que, aun cuando la ENBIO caminaba por el camino adecuado en lo curricular, en lo político institucional, las autoridades no estaban dispuestas a aceptar, sentirse rebasadas por otras instancias, para ellas de mucho menor jerarquía, y menos que fueran instancias disidentes como el magisterio oaxaqueño, y así lo demostraron cuando en un seminario realizado en la cd. de México, al que fuimos convocados para analizar sobre esta problemática. El día miércoles 24 de agosto de 2005. La propia Silvia Schmelkes, desde el cargo que desempeñaba en ese entonces, anunció que se eliminaría el concepto “Intercultural” al título de los jóvenes licenciados en Educación Primaria Intercultural”. Esto, motivó el rechazo inmediato del equipo de Oaxaca, así como los de Chiapas y Michoacán. Se reunió todo el equipo. Por parte de Oaxaca estuvimos, la Lic. Patricia Nivón, representando al IEEPO, el Lic. Virgilio Sánchez Cruz, representante de la Dirección de Educación Indígena del IEEPO y el equipo de maestros de Oaxaca que asistimos a ese seminario-taller. Por parte de Chiapas, estuvo el Mtro. Javier López, y representando a Michoacán, la Mtra. Adriana. (Cuaderno de notas. FRMM. 24/08/2005)

Cabe mencionar que asistieron muchos más maestros de más de 15 estados, algunos donde no hay pueblos originarios, pero como ellos no sabían nada de esta problemática, se mantuvieron al margen, aunque nosotros les dimos rápidamente la información, para que empezaran a hacer sus propios análisis

Nos entrevistamos con la Dra. Silvia Schmelkes quien no accedía a tener la entrevista con nosotros, debido a que ya traían preparadas sus imposiciones. Antes de la entrevista una asistente de nombre Marina nos dijo que la Dra. No nos recibiría, y “que la decisión ya está tomada, hagan lo que hagan, nosotros somos la autoridad y así se hará” (Cuaderno de notas. FRMM: 24/08/2005) Los ánimos subieron de tono. La Dra. Silvia. Salió a dialogar,

escuchó los planteamientos, valoró y sopesó la situación, y declaró que este problema, por lo pronto quedaba pendiente. Y así quedó hasta la fecha.

Así terminó un episodio más en la consolidación del área en mención. Desde la perspectiva del análisis institucional, en el proceso narrado de la creación y vida del área lingüística, como en todo el proceso mismo de vida de la escuela, se vislumbran claramente los *“tres momentos que concurren de manera simultánea en la vida de una institución: Lo instituido, lo instituyente y lo institucionalizado”* (Carrillo, et al. 2017. P. 47).

Los talleres lingüísticos implementados, los coordina el Área Lingüística y Cultural. En ellos participan los docentes y alumnos. Se dan semanalmente y se abordan trabajos de lectura y escritura de las lenguas indígenas y para producir textos literarios de información de recuperación histórica, etc.

4.3.1.2.3 Los saberes comunitarios.

En el afán de aproximarnos a la comunalidad, se ha buscado trasladar el aprendizaje de los “saberes comunitarios” de las comunidades a la ENBIO, aunque conscientes de que no se reproducen igual que en su contexto natural, ya que como dice el Mtro. Juan Carlos Reyes Gómez²⁰ *“No es la misma comunalidad la que se vive en nuestros propios pueblos, que la que se trata de representar en otros espacios externos, como la escuela. En estos espacios solo tratamos de aproximarnos”*. Se inició su recuperación y desarrollo en los procesos pedagógicos.

El abordaje de los “saberes comunitarios”, no es un tema de discusión y análisis nuevo. Ha pasado por muy diversas acepciones tales como: *Sabiduría popular* (Chamorro, 1983), *Ciencia indígena* (Cardona, 1986), *Ciencias nativas* (Cardona, 1986), *Conocimiento campesino* (Toledo, 1994), *Sistemas de saberes indígenas y campesinos* (Argueta 1997; Leff, Argueta, Borge y Porto 2002) *Saberes locales*. En otras latitudes se les ha llamado: Ciencias de lo concreto (Levi Strauss en: Manila y Canellas, 1995), *Conocimiento popular y Ciencia del pueblo* (Fals Borda, 1981, 1987) *Sistemas de conocimiento tradicional*. *Epistemologías locales* (Descola y Palsson, 2001) (Cfr. Argueta et. Al., 2011) planteados

²⁰ Intelectual indígena Ayuuk (Mixe) de Santa María Alotepec. Fue maestro del área lingüística y 2º director de la ENBIO en el período escolar 2005-2006. Sin embargo fue el primer director nombrado comunitariamente, desde la óptica del poder comunal, de esta casa formadora de docentes indígenas. Renunció a este cargo debido a los permanentes obstáculos que el Departamento de Formadores de Docentes, el nivel de Formadores de Docentes de la Sección 22 del SNTE y las autoridades del IEEPO antepusieron a su gestión educativa

desde diversos campos a los que algunos investigadores han llamado “pseudo-ciencias” como son: la Etnoecología, Etnobotánica, Etnociencia, Etnobiología, la Agroecología, la Historia, la Antropología y otras.

Pero, en sí, qué ¿son los saberes comunitarios? ¿Son instrumentos, herramientas, estrategias? ¿Son contenidos? ¿Son modos de vida? ¿Son elementos para desarrollar el modo de vida? ¿En qué categorías se ubican? ¿Cómo se diferencian de otros saberes o conocimientos?

Para explicarse estos, en algunos casos fusionan conceptos entre saberes campesinos y saberes indígenas. González conceptualiza a los “**saberes**” como:

El conjunto de representaciones sociales que los campesinos han constituido e internalizado a lo largo de su historia como grupos étnicos, [...] Los saberes campesinos involucran simultáneamente conocimientos, valores, creencias, actitudes y aptitudes que derivan en acciones prácticas, formas de comportamiento y de organización. También implica una determinada forma de interpretar la relación de las comunidades con la naturaleza y con los integrantes de una sociedad (González, 2008. P 110)

Esta concepción se sustenta en las teorías de: las representaciones sociales (Moscovici), Hábitus (Bordieu) y control cultural: Cultura y autonomía (Bonfil Batalla) (Cfr. González, 2008).

Concordamos con González que los saberes campesinos e indígenas u originarios son muy semejantes y en ocasiones se entrecruzan y permean, e incluso, algunos se fusionan. Solo que al conjuntarlos en una sola categoría, automáticamente se enmarcan en un campo economicista, propiamente dicho encasillándolos en una especie de Ghetto muy marcado dentro de la eterna lucha de clases, desapareciendo con ello los demás elementos culturales que específicamente tienen los pueblos autóctonos, lo que les da su propia identidad.

Si bien es cierto que en los pueblos originarios, también se practica la agricultura, de la que tienen una gran experiencia y saberes milenarios, los cuáles, la autora sustenta ampliamente como saberes campesinos, fusionando así lo campesino con la concepción de “los pueblos originarios”. También es cierto que no se puede enmarcar de manera simple y tecnicista a los pueblos originarios dentro de una categoría y concepción occidentalizada englobándolos en lo campesino, porque con ello se borra de tajo una realidad palpable existente y viva, como lo son los pueblos originarios, nativos, autóctonos, “indios” o “indígenas” como son las concepciones que se les atribuyen o que ellos mismos se atribuyen y que no es motivo de análisis, discusión y reflexión en este trabajo. Y es que, además de la agricultura tienen una gran variedad, de saberes, sobre la pesca, artes,

cosmos, geografía simbólica, etc. La fuerza, cohesión, validez, legitimación y reproducción de los saberes comunitarios estriba en que conllevan una gran carga de valores filosóficos, culturales, sociales, de espiritualidad de identidad y pertenencia que otros saberes comunes (como el de los campesinos, mestizos) no tienen. Estos valores son subjetivos imbuidos de un sincretismo de armonía y pertenencia del hombre-mujer hacia la madre tierra y naturaleza y hacia los lugares, simbólicos y sagrados. Sobre los saberes, el Dr. Enrique Francisco Antonio reflexiona:

El saber y el conocimiento no es algo que está distorsionado, no es algo que está suelto, por decirlo así, sino es algo que está articulado, que tiene todo un proceso, que tiene toda una noción y cosmovisión, y que los niños a través de la vivencia que ellos tienen de cerca con estas ritualidades, con esta fiesta, con este territorio, también van ordenando su pensamiento de esa manera, porque son parte de todo el proceso en el saber hacer, lo que hoy se llama el saber hacer. Entonces [...] eso que le llamamos saberes, trasciende más allá de un simple saber, de una simple creencia, sino son... porque a través de esos saberes hay ciertos conocimientos y valores que los niños van interiorizando; no a través de la palabra, sino a través de la acción que ellos realizan en ese momento. (E9-EFA. 03/08/2017)

Son estos valores los que se tratan de reproducir en la ENBIO.

Ya aterrizando a la concepción, tenemos que el Dr. Artemio Tejeda Molina²¹ en uno de sus documentos escritos titulado: *Los saberes comunitarios. Su recopilación, sistematización y uso didáctico*, definió a los saberes comunitarios como:

Conocimientos socialmente compartidos y transmitidos básicamente por la observación práctica, reproducción y comunicación oral por los miembros adultos a las generaciones siguientes. Conocimientos que al igual que la vida de las comunidades, debido al contacto cultural, evolucionan y se perfeccionan; implican organización social, actividades económicas, cosmovisiones, técnicas y tecnologías...son de índole comunitarios porque se practican, valoran y legitiman por la propia comunidad, a la que le proporcionan cohesión e identidad, ante una diversidad sociocultural más amplia. Esta característica social parte de la herencia cultural que se adquiere en las interacciones familiares y comunitarias” (Tejeda. 2004)

Por su parte, el equipo del Área Lingüística de la ENBIO, en su ponencia titulada: *“Los saberes comunitarios en el proceso de formación inicial en la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca”* presentada en el 2º Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural. Celebrado en la cd. de Oaxaca en el año de 2009, define a los saberes comunitarios como:

²¹ Intelectual Indígena Mazateco de Temascal, Oaxaca. Fue docente y Subdirector Administrativo, inconcluso, de la ENBIO. Realizó sus estudios de maestría en la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, en el campo de Formación Docente y el doctorado en la Universidad de Alcalá de Henares. España.

Formas en que los hombres y 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 en la cotidianeidad, al mismo tiempo satisfacer necesidades...es un proceso social en donde se presentan cambios y transformaciones...(también es un) proceso intelectual que posibilita a una persona a interpretar los diversos fenómenos que se le presentan en la vida cotidiana. En ellos se relaciona hombre-naturaleza” (Lorenzo et al, (2009) en: 2º Congreso Nacional de Educación Indígena Intercultural Vol. I. Pp.134-135)

Son elementos culturales; conocimientos milenarios que sustentan a la comunalidad. Son pilares esenciales y existenciaris; objetivos (materiales) y subjetivos (inmateriales) filosóficos, invisibilizados, que más que ver su desarrollo desde el exterior, es vivir y comprender su esencia desde el interior, con lo cual, trascienden de solo la objetivación de la cultura, a un plano, más holístico, integral (subjetivado-objetivado). Estos saberes comunitarios se distinguen de otros saberes o conocimientos, sobre todo no indígenas, por la gran carga filosófica mítico-religiosa, y de explicación del mundo a través de la estrecha relación jerarquizada, imbuidos de un sincretismo, de armonía y pertenencia del hombre-mujer hacia la madre tierra y naturaleza y hacia los lugares, simbólicos y sagrados. Donde esta estrecha relación, en lugar de cosificarse, adquiere y cohesiona una relación antropomórfica. Donde todo, y todos los que nos rodean, se humanizan; Es decir, se vuelven y se tratan como humanos. Así, los espacios, los ríos, las plantas, las frutas, etc. Se vuelven personas o tienen dueños (principalmente, los lugares sagrados y rituales). Son simbolismos que, a menudo, no comprenden los no indígenas, y menos practican, al igual que muchos pueblos campesinos no indígenas. Los saberes o conocimientos, expresados, ya sea en forma de rituales, ritos, prácticas ocultas, chamanismo, brujería, etc. son los que la ciencia occidental categoriza como mitos, supersticiones, ocultismo, metafísica, y cuando más, algunos científicos “modernos y progresistas”, los enmarcan en las “pseudociencias” descalificándolos o desvalorizándolos. Sobre ello Argueta dice:

El problema es que la ciencia nos ha metido en el callejón de la cosificación, en el laberinto de la objetivación del mundo, donde lo que hemos perdido es la capacidad que tuvieron los saberes populares y tradicionales en cuanto a la relación de lo simbólico y lo real, a través de la cultura, a través de la organización de los mitos, en la función de las cosmovisiones y en el uso de la palabra” (Argueta et al, 2011. P. 385)

Como ya se dijo, son saberes milenarios, contruidos, reconstruidos, refuncionalizados, y transmitidos por nuestros ancestros, lo que mantiene viva nuestra identidad y cultura. Aunque, es de reconocerse que en muchos casos, estos saberes ya se están perdiendo. Por lo que es impostergable recuperarlos y mantenerlos vivos, en aras de la perpetuidad de nuestras culturas originarias.

Los saberes, están divididos en: **saber y saber hacer**; clasificados en **saberes generales y saberes particulares**. Dentro de los saber hacer se encuentran los **saberes apropiados** considerados como práctica. También se encuentran los **saberes simbólicos** dentro de los cuales encontramos los **saberes rituales**. Estos saberes se consolidan y reafirman si son significativos a través de **la memoria**, o se eliminan y pasan al **olvido**, si dejan de serlo. Tienen **validez y legitimidad** en tanto son aceptados en las comunidades campesinas e indígenas. Dichos saberes, al acumularse, conforman la **sabiduría** considerada como: *“un conocimiento profundo sobre algún aspecto en específico y que no necesariamente se traduce en una aplicación tecnológica”* Esta gama de saberes configuran “los sistemas de saber indígena” los cuales son de fuerza vital y espiritualidad (Cfr. González 2008)

Los “saberes comunitarios” en la ENBIO.

Desde la creación de la ENBIO, surgió la necesidad de aterrizar, de manera práctica, en el trabajo pedagógico, los ideales y la filosofía que se pregona sobre la educación indígena, en, desde y para los pueblos indios. De ahí que los formadores de docentes, en sus reuniones académicas, debatían sobre qué hacer en este campo que le diera una identidad propia y diferente en el trabajo pedagógico, además del Área Lingüística que ya se había implementado, por lo que se dieron a la tarea de investigar y recuperar información, proyectos, documentos y otras huellas que dieran luces para el trabajo que se proponían.

El desarrollo de los saberes comunitarios, tiene como antecedentes dos proyectos, y un trabajo desarrollado por el CONAFE (Comisión Nacional del Fomento Educativo: **1) *El Manual de Captación de Contenidos étnicos***²², editado por la Dirección General de Educación Indígena, **2) *La Marcha de las Identidades étnicas***²³, proyecto implementado desde la Dirección de Educación Indígena (DEI) del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO) en el marco del Movimiento Pedagógico por una educación alternativa; proyecto horizontal, democrático y consensado por las bases magisteriales de educación indígena y por los pueblos originarios de los cuáles se retoman sus elementos culturales;

²² Documento editado por la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) en la década de los 80's, producto de un proyecto elaborado por un equipo de intelectuales indígenas de todo el país, egresados de la 1ª generación de la UPN-Ajusco, y en el cual participó el Mtro Ignacio Llaguno Salvador. Este proyecto no tuvo eco en Oaxaca, porque se implementó de manera vertical, y en Oaxaca la efervescencia política del movimiento magisterial marcaba una direccionalidad de trabajo académico horizontal concensuado.

²³ Este proyecto fue diseñado y coordinado a nivel estatal por el Mtro. Eleazar García Ortega. Dicho proyecto inició formalmente en la población de San José Tenango, Teotitlán, Oax. en febrero de 1999. Dicho proyecto enmarcado en el movimiento pedagógico del estado de Oaxaca, donde participaba toda la comunidad, Autoridades, padres de familia, niñas y niños, maestros, curanderos, etc. para el registro de los saberes comunitarios más significativos de la comunidad que representan el principal elemento cultural.

3) Guía para la atención a grupos multigrado en comunidades indígenas, documento elaborado y editado por el CONAFE, para desarrollarlo en los pueblos originarios, donde trabajan jóvenes a quienes se les llama “instructores comunitarios”. He aquí la experiencia de tres actores sobre la construcción de los “Saberes Comunitarios” en la ENBIO:

Mtro. Ignacio Llaguno Salvador:

Una vez que se creó la ENBIO nosotros decíamos pero ¿qué es lo que vamos a presentar de diferente? o ¿cuál será el sello de la escuela, que la haga diferente a todas las demás normales? Entre otras cosas, los pocos indígenas que estábamos en la escuela nos reunimos y empezamos a analizar cómo hacer para recuperar los conocimientos de nuestros pueblos originarios para trabajarlos con los alumnos en las aulas de clase. Anteriormente yo había tenido dos experiencias semejantes sobre este tipo de trabajo porque participé en la elaboración del Manual de Captación de Contenidos Étnicos, allá por 1986-1987, que implementó la Dirección General de Educación Indígena (DGEI) y que por cierto no fructificó porque los compañeros de base decían que era impositivo; y la segunda experiencia fue que participé en una jornada de trabajo de la “Marcha de las Identidades Étnicas” realizada en el estado de Oaxaca entre 1999-2000. Los dos trabajos eran similares. De estas experiencias planteé que se elaborara un documento propio de la Escuela: Así lo hicimos y empezamos a revisar y a readecuar el manual porque dos maestros formadores de docentes criticaban mucho que el manual no era propio y que además el término “Captación” les causaba mucho ruido [...] Así el equipo inicial conformado por la Mtra. Cristina, Los maestros Padilla, Adelfo, Alejandro y yo, entre otros fuimos “rasurando” (depurando) el Manual hasta que nos quedó un documento más chiquito ya con las experiencias de la Marcha de las Identidades étnicas incluidas, el cual reprodujimos. (E2-ILLS. 13/07/2016)

Maestro. Eleazar García Ortega

Hay un antecedente que a mi me parece importante que le pone su sello a la escuela normal, que es un movimiento que se da en Oaxaca que se conoce como “La marcha de las identidades étnicas” Este es un antecedente porque en el 99 se inicia este proceso, en el 99, todo a lo largo del 99 se da este movimiento, en 2000 se sigue trabajando con el asunto de la marcha, y hasta la fecha se sigue dando este proyecto, desde luego sin el apoyo del Estado porque es una propuesta que nace de una propuesta de tipo sindical y de una propuesta de los maestros de base y de las comunidades. En esta discusión es que se viene dando ehh, la elaboración del proyecto de la normal intercultural bilingüe; y en este contexto también, es que nosotros empezamos a encuadrar la propuesta de la normal. (E3-EGO. 14/09/2016)

Maestro Roberto Padilla Pérez

Recuerdo mucho en una reunión que tuvimos con el Mtro. René, con la Mtra. Cristina; no me acuerdo que otro compañero, fueron dos compañeros más, en donde decíamos ¿Cómo podríamos hacer de esto una propuesta... esto era en los inicios, en el año, 2000, 2001 por ahí; para que podríamos nosotros emprender el trabajo en cada uno de los cursos. Entonces ahí agarramos un concepto de lo que es “saber comunitario” y lo agarramos justamente de un...yo recuerdo muy bien; no tengo el material, pero yo creo que se puede conseguir, de un concepto que venía en una guía de CONAFE. Ahí agarramos el concepto primario que teníamos de saber comunitario. Y con base a eso empezamos como

que a poder entender, cuál es la plataforma que tenía que ver con los saberes comunitarios. (E13-RPP. 10/10/2017)

De las fuentes mencionadas se recuperaron elementos para ir construyendo las definiciones, ya plasmadas en un apartado anterior, por el equipo del área lingüística y por el Dr. Artemio Tejeda Molina (D.E.P) de la ENBIO. Dichas definiciones fueron producto de las investigaciones entre los integrantes del equipo, así como con los alumnos en las comunidades donde se realizaban las jornadas de prácticas docentes.

Recuperación de los saberes comunitarios

El proceso de desarrollo de los saberes comunitarios en la ENBIO, constaba de 3 momentos, 1) recuperación escrita del saber comunitario, 2) Organización de los saberes para su articulación e implementación en los procesos de enseñanza y aprendizaje/reaprendizajes, 3) Abordaje de los Saberes Comunitarios en la práctica docente bilingüe e intercultural.

En el primer momento se realiza lo siguiente. Primero: registrar la información. Segundo: ¿Era sistematizar? O los saberes y conocimientos de los pueblos ya están ordenados desde su lógica y cosmovisión, y solo era, registrarlos mediante la escritura, cámaras fotográficas, videocámaras, casseteras, etc., para posteriormente, tratar de ordenarlos desde la lógica intelectual occidental, que es donde se conflictua mucho este proceso. 3) Elegir el tipo de documento a elaborar; si debían ser informes académicos, ensayos, o algún otro tipo de documento que se apegara a los propósitos de la investigación. Generalmente se optó por los ya mencionados.

Organización de los saberes comunitarios

EL segundo momento es el más conflictivo de desarrollar, debido a que hay un constante debate, sobre si es “sistematizar “ esos saberes recuperados, o solo es ordenarlos y darles la lógica que ya de por sí traen. Debido a que como dice Boaventura de Sousa, seguimos con el pensamiento “de este lado de la línea” y pensamos que los saberes de los pueblos originarios, no están sistematizados, que son ideas sueltas y prenociones, por lo que llega “el investigador”, “el intelectual”, “El conocedor o especialista” quien valida lo que sí o lo que no está sistematizado. Cuando milenariamente esos conocimientos tienen su orden y lógica en todos los sentidos, solo que el investigador externo no comprende la lógica con la que se desarrollan las acciones, por eso dice que hay que sistematizar esos saberes. Por eso decimos que hay mucha oposición, desde la lógica occidental.

Aquí es donde sin quererlo, generalmente se da la transpolación de valores entre los “saberes comunitarios” y los “contenidos escolares”. Porque si bien, cuando se está recuperando la información sobre los saberes, estos son el eje vertebral de la cultura y en torno a ellos giran todas las demás acciones. Al momento de analizar y buscar estrategias para abordarlos en los procesos pedagógicos, automáticamente se convierten, solo en información y en prenociones para abordar los contenidos escolares. Pasan de ser la esencia y espíritu de la cultura a solo un agente de información, a ser solo, una estrategia metodológica para lograr otros propósitos. Pierden su esencia. Aun cuando se ha trabajado para superar esto, es necesario seguir buscando nuevas alternativas para avanzar.

Los saberes comunitarios y los procesos pedagógicos.

El tercer momento consiste en abordar los saberes comunitarios en los procesos de enseñanza y aprendizaje/reaprendizaje. No en el aula, porque no se reduce a eso, sino en todo el contexto natural, donde todos enseñan y todos aprenden.

Para desarrollar los saberes era necesario considerar una metodología ya sea propia o apropiada, lo que llevó a los docentes a investigar. Por la presión de que los tiempos les ganaban porque los estudiantes ya tenían que irse a prácticas docentes. Encontraron una alternativa llamada Planeación por Unidades Didácticas Innovadoras. Sobre este hecho, el Mtro. Roberto Padilla rememora:

Yo recuerdo que en la línea de Psicopedagogía, también discutíamos nosotros, y cuál va a ser la planeación de los estudiantes. Teníamos ya el 3er semestre en puerta, el 4º semestre en puerta. Entonces uno de los compañeros dice, yo creo que estaba de moda la palabra Unidad Didáctica, por todas las cuestiones que venían desde 1992, todavía venía la parte última del ciclo pasado el enfoque constructivista de la educación, todo permitió tener como, yo diría una moda de que, la planeación es, hasta en educación indígena, los cursos que recibían los maestros en servicio, se escuchaba la parte de hacer unidades didácticas. Entonces esa era como una, forma en el que en ese momento los maestros conocían, tanto los maestros en educación indígena como los maestros de acá. Entonces no podíamos romper, diríamos, lo que allá se daba y lo que nosotros teníamos como, nociones vectoras. [...] Y así es como empezamos a discutir. Bueno, y ¿cómo se hace una unidad didáctica? Bueno, vamos a hacer estos ejercicios. Empezábamos como que a discutir esta parte. Hasta que llega un, en algún semestre sale de que uno de los textos básicos era cómo hacer unidades didácticas innovadoras de José Fernández González. Discutíamos eso, luego un compañero dice, encontré este material. Pues ese material agarramos casi todos. Y así, justificábamos el proyecto que se hacía mediante unidad didáctica. Y otra vez se ajustaba pues, a las necesidades que teníamos nosotros incluyendo la cuestión de los saberes comunitarios. Dentro de todo esto, haciendo una vinculación entre los contenidos nacionales y los contenidos de los pueblos originarios. (E13-RPP. 10/10/2017)

La unidad didáctica innovadora, desarrollada por José Fernández González, et, al. La define como “*Un conjunto de ideas, una hipótesis de trabajo. Está muy condicionada por la manera de pensar del equipo que la elabora. Busca organizar la práctica de la enseñanza y el aprendizaje de manera eficiente, es difícilmente transferible de un equipo de profesores a otro. Puede ser disciplinar o transversal*” (Fernández, Elortegui, Moreno y Rodríguez (s/f. p. 11) Puede implementarse de dos formas: 1) la forma disciplinar, también conocida como “vertical” aquí se abordan las disciplinas, español, matemáticas, historia, etc., 2) la forma transversal, también llamada “horizontal”. En esta, como dicen los autores, “*Se va abriendo paso a otro enfoque más centrado en el mundo del alumno que en el de la disciplina*” (Fernández, et al. (s/f. P. 11) En la obra citada, en la forma transversal que es trabajar por “Centros de Interés”, en ningún momento, ni apartado, aparece el desarrollo de los saberes comunitarios.

Puede decirse entonces que la planeación implementada en la ENBIO fue una “Unidad Didáctica Adaptada”, ya que en un documento sobre ¿Cómo hacer una unidad didáctica? que surgió en la ENBIO en esos tiempos; en el apartado de la Forma Transversal, aparecen las siguientes opciones 1) Saberes Comunitarios. 2) Centros de Interés. 3) Estudio de Casos. 4) Resolución de situaciones problemáticas. Todos los demás apartados son los mismos y se sintetizan en el siguiente orden:

UNIDAD DIDÁCTICA.

- 1) Selección del Saber Comunitario.
- 2) Concepciones de los docentes
- 3) Ideas de los alumnos (también escriben, ideas previas o preconociones)
- 4) Ideas fuerza.
- 5) Principios, Propósitos y Contenidos:
- 6) CONTENIDOS: Conceptuales, Procedimentales, Actitudinales
- 7) Problemas o Temas.
AI: Actividades de Inicio, AD: Actividades de Desarrollo, AC: Actividades de Cierre, AR: Actividades de Reforzamiento.
- 8) Recursos y materiales didácticos
- 9) Evaluación

Dentro de la planeación, como inicio se contempla un diagnóstico basado en 3 grandes aspectos, con sus distintos apartados que son: 1) Diagnóstico Pedagógico-psicológico-lingüístico. 2) Diagnóstico del contexto educativo. 3) Diagnóstico del contexto comunitario.

La organización de las jornadas de prácticas formativas docentes se hacen como sigue:

El mapa curricular estipula que el 1º y 2º semestres son para hacer observación de la práctica docente. Sin embargo la experiencia de los estudiantes de la ENBIO ha sido que estos semestres se convierten en prácticas para ellos, debido a que las comunidades que se seleccionan tienen características especiales entre las que sobresalen; que son las escuelas más alejadas y casi no hay maestros que cubran esos lugares. Por lo que los alumnos de estos semestres se organizan en equipos interculturales para ir a hacer observación y práctica docente. Es en estos semestres donde mejor se dan los trabajos de recuperación de los saberes comunitarios de forma colectiva, ya que en los semestres posteriores, los alumnos hacen sus prácticas en las comunidades de su área lingüística, y aunque forman equipos, estos ya son más pequeños.

A partir del 3er semestre los estudiantes abordan el conocimiento y estructura de asignaturas o campos disciplinares y ya realizan práctica docente en las comunidades, pero siempre partiendo de la recuperación de los saberes comunitarios existentes en las comunidades de prácticas y siempre trabajando los talleres lingüísticos. Todo lo recuperado de sus prácticas, lo llevan al salón de clases, para su análisis y reflexión, y para volver a reiniciar con otra planeación, siempre con el propósito de mejorar en su quehacer docente. En el 7º y 8º semestres los docentes iniciales en formación ya realizan sus prácticas docentes intensivas, en las comunidades, y al mismo tiempo trabajan sobre sus propuestas pedagógicas, que son elemento primordial para su titulación.

ORGANIGRAMA DEL PRIMER SEMESTRE EN EDUCACIÓN PRIMARIA BILINGÜE, PARA EL TRABAJO DE LOS SABERES COMUNITARIOS.



El inicio del desarrollo de los saberes comunitarios, fue un trabajo bastante primigenio porque se estaba en el proceso de construcción. A medida que se avanzaba con los trabajos, la efervescencia de estos iba subiendo, trayendo consigo emociones, ansiedades, preocupaciones, reflexiones, pero también confusiones, corajes, rabia (por el excesivo trabajo que esto implica y no encontrar la madeja del hilo para desentrañara bien a bien

esta situación compleja) y quizá desencantos. Sin embargo la ardua tarea seguía. Se continuaba discutiendo esta temática en las reuniones de academias, reuniones de áreas, reuniones de campos, en los talleres, en las organizaciones y planeaciones de las jornadas de práctica docente formativa que semestre a semestre realizan los docentes en formación indígena. Así paulatinamente se consolidó y aceptó socialmente el concepto de “saberes comunitarios”.

Varios años después con la amenaza de la nueva mal llamada reforma educativa, en 2012, el magisterio oaxaqueño de la Sección 22, construyó un plan alternativo de educación, el cual recupera de la experiencia de la ENBIO y del nivel de educación indígena, dos puntos muy importantes que plasmó en sus líneas operativas específicas y son las siguientes:

- Rescatar las costumbres y tradiciones de los pueblos para considerarlos en la construcción curricular.
- Difundir la cultura pedagógica alternativa de los educadores y las producciones de los niños, jóvenes y adultos en el estado de Oaxaca. (PTEO. 2012. Pp. 46-48)

4.3.1.2.4 ¿Saberes comunitarios o puntos nodales? Una disyuntiva para la ENBIO

Los saberes comunitarios impulsados por la ENBIO

Al proyectar estos trabajos al exterior; en los diversos eventos como: foros, encuentros, mesas redondas y otros; se fueron aceptando como trabajos y elementos que le daban identidad a la escuela y que se notaba que se estaba haciendo un trabajo educativo alternativo, a medias porque seguía (y sigue) imponiéndose lo curricular oficial en la formación docente de esta escuela. Así, por ejemplo, se participó en un congreso realizado en la cd. de Puebla del cual el Mtro. L. Laguno Salvador refiere:

Hablamos con Silvia Schmelkes, en ese tiempo que era coordinadora de la oficina nacional de Educación Intercultural, y tuvimos la oportunidad de participar en una convención, un congreso que se llevó a cabo en Puebla en el 2002-2003, a través de una ponencia que estuviera denominada hacia la formación de maestros bilingües en el país. Y no sé si por azares del destino, en el 2004, nos convocan para que participáramos en el rediseño del plan 97 para la creación o adecuación del enfoque intercultural bilingüe. Ahora si usaban este binomio. “Enfoque Intercultural”. Tuvimos la oportunidad de participar casi todos los maestros de esta escuela, porque ellos decían que aquí estaba una experiencia bastante rica (E2-ILLS. 13/07/2016)

Para ese entonces otros estados como Chiapas, que retomó muchos elementos del currículum intercultural de Oaxaca; Michoacán, quien 2 años antes había creado una escuela normal intercultural pero sólo de reconocimiento estatal y San Luis Potosí con una universidad intercultural de reconocimiento sólo estatal, quienes también participaron en ese congreso; ya habían tenido pláticas anteriores con los directivos y maestros de la ENBIO, y se puede decir que empezaban a caminar en la misma direccionalidad, cada uno

con sus propias particularidades. De manera tal que llegaron un poco unidos a ese congreso compartiendo elementos comunes.

El congreso era crucial porque en él se apostaba a la reformulación del Plan de Estudios 1997, y a la construcción de un nuevo diseño curricular que a la postre fue el Plan 2004. Por lo que aquí asistieron las 3 grandes figuras institucionales que se abocan a la problemática en el campo de lo educativo indígena bilingüe e Intercultural. Las figuras eran: La Dirección de General de Educación Indígena; la Dirección General de Normatividad y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, quienes empezaban a reconocer el trabajo sobre la educación bilingüe e intercultural que se realizaba en la ENBIO. Sobre todo en lo referente a la Formación Lingüística a través de los seminarios que se impartían y de los talleres lingüísticos. Lo cual le daba a la institución una sólida imagen y un fuerte respaldo académico, al grado de que las figuras institucionales empezaron a recuperar estas experiencias de la ENBIO para empezar a reconfigurar y a construir ese nuevo modelo (Plan 2004). Sobre esto el Mtro Llaguno dice:

Muchos de los cursos que llevaba Oaxaca los fueron reconociendo, porque tuvimos la visita antes de, entre 2002, 2004, 2005 tuvimos la oportunidad de que nos visitara gente de la Dirección de Normatividad, la de Intercultural y la DGEI para ver los trabajos de la Normal, y pues quedaron impresionados al ver que los alumnos escribían, leían. Tenían todas estas cuestiones que nosotros estábamos viendo en el Plan de estudios. Entonces, como que el modelo ahí estaba, pero había que darle un toque, sin agredir, o sin alterar el plan nacional de educación normal. De esta forma la normal, pues empezó a intervenir para poder dar cabida al nacimiento de la nueva, no licenciatura, sino esta reforma del plan 2004 (E2-ILLS. 13/07/2016)

En este congreso se vislumbraron dos posiciones muy marcadas. Por un lado, quienes defendían a las lenguas originarias como elemento fundamental para explicar y desarrollar la cultura; en esta postura se encontraba Oaxaca, y a quienes se les tildó de excluyentes porque segregan a quienes no dominan una lengua indígena (A estos se les puede llamar “lingüistas” o de “orientación lingüística”). Y por el otro lado, la otra posición era la de quienes anteponían la cultura por sobre la lengua, argumentando que la lengua es parte de la cultura (A estos se les puede denominar “culturalistas”) esta es la postura trazada por la DGESPE .(y que en la actual reforma educativa, casi borra de un plumazo las lenguas originarias, circunscribiendo las culturas indígenas a la cultura nacional, y con ello, seguir la misma política de exterminio de las lenguas y culturas originarias y seguir imponiendo la homogeneización de la educación a la que ellos llaman “Una educación de unidad, de calidad” o “una educación igual para todos”, con la connotación de que primero se atiende lo intercultural, que es una aspiración y se deja en 2º término lo lingüístico, lo que en la

nueva reforma del 2013, casi queda borrado completamente. Sobre las posiciones entre la orientación “bilingüe e intercultural” y/o “Intercultural Bilingüe”. El Mtro. Llaguno comenta:

*Hay que ver como el maestro del país piensa de 2 formas: el que quiere fortalecer su identidad, el que quiere seguir pensando de que vivimos en un México indígena que tiene particularidades, y el otro que quiere aprovechar la coyuntura porque hay la oportunidad para poder tener un espacio para que los alumnos puedan ejercer la docencia. Tan es así que por ejemplo Oaxaca tuvo un gran conflicto y mucho se confrontó con muchos estados porque nosotros veníamos trabajando desde la orientación de lo bilingüe e intercultural. **Nosotros teníamos como consigna que el alumno que estudia en las escuelas normales bilingües o interculturales bilingües, fueran hablantes bilingües, y con este nuevo plan de estudios decían, No. porque ahora el binomio es intercultural bilingüe. Vamos, es decir, no es necesario que el alumno hable una lengua indígena. que tenga una identidad que tenga ese compromiso. Entonces nuestro conflicto era, bueno, como va a ser bilingüe, como va a tratar las lenguas si no habla una lengua (indígena). Al grado que nos decían que Oaxaca era un estado muy excluyente, que no era incluyente”** (E2-ILLS. 13/07/2016)*

En este vaivén de acciones y posiciones se fueron dando las pautas para la construcción y consolidación de los saberes comunitarios. Después de algunas visitas que las autoridades educativas federales (ya mencionadas) hicieron a la ENBIO para, supuestamente observar el trabajo que se realizaba en esta institución, especialmente sobre los talleres lingüísticos, y la recuperación y desarrollo de los saberes comunitarios. Además de los diversos talleres que dichas autoridades convocaron a los maestros de la ENBIO en la cd. de México. Una vez que estas autoridades, recuperaron y sistematizaron, desde su óptica oficial, las experiencias de la ENBIO, y de las demás normales interculturales del País. Se llegó al año 2005, con el nuevo plan de estudios creado en 2004, donde ya aparece como tal la implementación de la “Educación con enfoque Intercultural Bilingüe”. Las autoridades convocaron a los equipos de trabajo de las normales del país con esta modalidad para legitimar este nuevo concepto “Educación con enfoque Intercultural Bilingüe” Es dentro de este marco donde imponen un nuevo concepto (que la ENBIO venía trabajando como “**saberes comunitarios**”) al que denominaron “**Punto Nodal**” A partir del nuevo plan de estudios (2004) los saberes comunitarios pasarían a llamarse punto nodal. El Mtro. Llaguno rememora:

El punto nodal, fue también un asunto de lo de la lengua y cultura con el área lingüística, precisamente a raíz de los saberes. Y me parece que ahí lo trajo, más que la normatividad, estuvo más en el asunto de Chiapas y Guerrero. Siempre les cuestionamos, de dónde sacaron el punto nodal pues. Finalmente es un punto de aspecto físico. Un lugar donde se congrega una fuerza. (E2-ILLS. 13/07/2016)

Otros estados como Chiapas, (la Escuela Normal Intercultural “Jacinto Canek” de Zinacantán, Chiapas) aceptaron este concepto. La ENBIO, categóricamente lo rechazó, argumentando que no era posible que después de que las autoridades educativas federales

hubieran recuperado toda la experiencia de la ENBIO, en este campo; con miras a presentar un Plan para ellos “Innovador y novedoso” hubieran adoptado el “concepto punto nodal”. Al regreso de los maestros de la ENBIO, que asistieron al taller con esta información. Se realizaron reuniones de trabajo arduo, para discutir y analizar esta problemática, y se llegó a la conclusión de que la SEP y la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) solo recuperó la experiencia de la ENBIO y la “maquilló” para justificar el nuevo modelo educativo y para mostrar poder y control hacia todos los estados, y no mostrar los vacíos de los que adolecen en este campo de lo educativo. Sobre la temática, el Dr. Franco Gabriel asevera:

Para el maestro Adán Jiménez, el concepto de saber comunitario como aportación de Oaxaca se convirtió en un punto nodal. Afirma: “en las últimas reuniones nacionales en que participamos hicimos énfasis en este asunto de los saberes comunitarios y podemos asegurar que ahora en los planes y programas de estudio recientes se incorporó este concepto” (2009, párrafo 17). Pero, agrega en otra parte de la entrevista, que uno de los problemas fundamentales que enfrentan los estudiantes es traducir estos saberes comunitarios en contenidos escolares; el problema es cómo sistematizarlos y, sobre todo, qué metodología usar para enseñarlos. (Adán Jiménez, citado por Gabriel. 2011)

Sobre lo planteado, para el caso de Oaxaca, surgieron dos problemáticas a dilucidar: 1) ¿abordar los puntos nodales, que sustentan a la teoría con su propio nombre y que abordan la problemática desde una posición globalizadora planteada por las autoridades educativas federales?, o, 2) ¿desarrollar los saberes comunitarios como elementos sustentantes de la comunalidad impulsada por intelectuales indígenas oaxaqueños?

Los Puntos Nodales. Estandarización de la CGEIB.

En dos documentos presentados por la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe, se plantea la comunalidad de la siguiente manera:

Las comunidades indígenas viven su cotidianidad de manera colectiva: las fiestas, los juegos, las asambleas, los cargos comunitarios, los rituales, auxilio a la población, seguridad, educación, ...es una forma de vida, se nace, se crece, se vive, se muere, se enseña y se aprende en la comunidad...(Alonso, 2013. P. 73)

Conlleva a una acción, la cual se manifiesta en diversas prácticas culturales que tienen sentido dentro de **lo nosótrico** [...] Estas prácticas culturales son entendidas [...] como un sistema de valores subyacentes que estructuran las cuestiones fundamentales que están en juego en la vida cotidiana, inadvertidas a través de la conciencia de los sujetos, pero decisivas para su identidad individual y de grupo” (De Certeau 1996. Cit. Por Alonso, 2013. P. 74)

Estas definiciones parecen cubrir lo que se entiende por comunalidad, si y solo si estos aprendizajes están imbuidos de los principios y elementos comunalistas, desde el sentido

de lo nosótrico, de lo contrario esa vivencia y aprendizajes carecerán de sentido y de cohesión hacia la cultura. Enseguida Alonso asevera:

Todas las manifestaciones culturales están sujetas a un enfoque pedagógico y, por tanto, muchos de los saberes (conocimientos, fenómenos u objetos culturales, etc.) que la humanidad adquiere o desarrolla se convierten en objeto de enseñanza en las escuelas...el lenguaje: pasa de ser un objeto cultural, vigente y vivo en la sociedad, a ser un objeto de estudio, con algunas transformaciones que a veces resultan inevitables” (Alonso, 2013. P. 74)

Al transformarse en objeto de enseñanza, el saber o la práctica por enseñar se modifica, es necesario seleccionar algunas cuestiones en vez de otras, privilegiar ciertos aspectos, distribuir las acciones en el tiempo , determinar una forma de organizar los contenidos: “**La necesidad de comunicar el conocimiento lleva a modificarlo**” (Lerner, D., 2001. Cit por Alonso, 2013. P. 74)

A primera vista, estas afirmaciones llevan a plantear, forzosamente algunas interrogantes. ¿La cultura se supedita a un enfoque pedagógico? O ¿según las realidades culturales es como se desarrolla el enfoque pedagógico? ¿Quién o quienes seleccionan, privilegian, organizan y determinan, tales o cuales situaciones y por lo consiguiente objetos de aprendizaje? ¿Es transformar, modificar, desarrollar?, o ¿fortalecer el objeto cultural?

Al parecer, de inicio se reconoce y se acepta que los pueblos originarios tenemos un modo de vida y elementos culturales que conforman la comunalidad que nos identifica, pero que, irremediamente se irán transformando, al pasar por un proceso de selección, organización, de privilegiar y determinar, qué elementos culturales sí y cuáles no, son los que hay que abordar para la transformación y modificación del conocimiento. Aquí los saberes y elementos culturales seleccionados, se convierten en contenidos objetivados. Y el ente a realizar estas acciones es la escuela, la cual se presenta como un actor ajeno a esa realidad cultural. Aquí se vislumbra una escuela para la cultura, y no una escuela en y desde la cultura; donde los saberes son prenociones y en el proceso de transformación, se modifican y se convierten en nuevos conocimientos, ya modificados y validados, listos para comunicarse. Estas transformaciones inevitables ponen en peligro la continuidad de las culturas, sobre todo la indígena.

Definición de los puntos nodales (CGEIB)

La Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe presenta a los puntos nodales como pilares culturales, lugares o espacios de anudamiento, tensión y articulación, herramientas, conceptos y categorías, todas con la mira de “objetivar” las diversas culturas que se reconocen en este país multicultural: Es así como Alonso y Riess; bosquejan a los puntos nodales de la siguiente manera:

Son espacios de anudamiento... tensión y articulación. Se puede concebir como uno de los pilares que sostienen culturalmente a la comunidad (Riess. 2013. Pp. 41) [...] suponen los momentos de objetivación de la cultura [...] (Alonso et., al. 2013. P. 72) Metodología basada en la teoría de los puntos nodales [...] Son los lugares de anclaje que permiten detener el incesante movimiento de significación dentro de la cadena significativa (Riess. 2013. Pp. 40) [...] El enfoque permite trasladar las prácticas culturales de los pueblos al espacio escolar, transformarlas en objetos de aprendizaje” (Alonso, 2013. P. 70) [...] Es el espacio de anudamiento, de síntesis de los elementos culturales que pueden ir fincando una base para pensar en cada cultura y ver como se correlacionan y objetivan en la realidad...por lo que la realidad se va tejiendo y los nudos suponen los momentos de objetivación de la cultura” (Alonso, 2013. P. 71-72)

Al revisar la definición del concepto “Punto Nodal” en diversos documentos que edita la CGEIB como son: Intraculturalidad y materiales didácticos. Metodología para la recuperación de saberes; Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación secundaria en México. Programa de lengua y cultura Nahuatl de la Huasteca para la educación secundaria. Encontramos que todos se sustentan en la Teoría de los puntos nodales, cuyo origen proviene del campo del psicoanálisis, después se usó para analizar la filosofía política y en México se utilizó para el análisis teórico de la Educación. Sus teóricos son: Lacan (1956) Laclau (1993), Ardití (1991), Buenfil (1993) De Alba (1995) y Puiggrós (1995) (Cfr. Alonso et al: 2013). En estos textos se conceptualiza al “punto nodal” de la siguiente forma:

El término “punto nodal” está referido a la expresión point of capiton de Lacan: “son lugares de anclaje que permiten detener el incesante movimiento de significación dentro de la cadena significativa”. El point of capiton alude literalmente a los botones que sujetan la tapicería de un sillón o diván, anclan el relleno y forman una superficie llena de tensiones. Estas tensiones, al marcar límites, configuran un espacio que a su vez lo delimitan y le dan significado. La superficie del sillón representa el espacio social y cada punto nodal, un lugar específico donde se materializa la visión de un pueblo o su cosmovisión. Donde hay más puntos nodales que otros, “donde convergen” y se entrecruzan un plural de líneas, se forman identidades colectivas, surgen objetivos de lucha, aparecen tácticas de intervención y también formas de regulación y control (Ardití, B. Cit. por Alonso et al. 2013: Pp 70-71)

Una vez planteadas las dos categorías (saberes comunitarios y puntos nodales) con sus respectivos sustentos teóricos lógicas y formas de desarrollo para la construcción de los conocimientos. En el siguiente cuadro comparativo se plasman los tópicos de encuentros y desencuentros entre ambos, para así poder dilucidar el posicionamiento y desarrollo de estas en la formación inicial de los indígenas docentes interculturales en formación inicial en la ENBIO

SABERES COMUNITARIOS	PUNTOS NODALES
<p>Se sustentan de la teoría de la comunalidad</p> <p>Son saberes milenarios indígenas; objetivos, e inmateriales, con un alto grado de subjetividad y ritualidad.</p> <p>En torno a ellos, se analiza y reflexiona en y desde las culturas originarias. Tienen sentido dentro de lo nosótrico</p> <p>Son ejes de análisis y reflexión para cohesionar, reafirmar, visibilizar y compartir los elementos de las culturas ancestrales.</p> <p>L@s ancian@s, l@s chamanes, l@s sabi@s; l@s curander@s; quienes ya cumplieron cargos comunitarios, representantes de barrios, de agencias, etc. Son especialistas comunitarios poseedores de los elementos culturales ancestrales.</p> <p>Un modelo pedagógico producto de las experiencias de la educación comunitaria.</p> <p>La escuela como actor interno inherente a la comunidad, de sus saberes y de su cultura.</p> <p>Plantea un modelo de formación docente con orientación: Indígena docente bilingüe intercultural, en y desde la interculturalidad</p> <p>Ya existe un primer análisis hecho por los filósofos indígenas Su finalidad se finca en descolonizar el conocimiento occidental</p> <p>Basados en una teoría nativa, acuñada por investigadores indios oaxaqueños, conocedores del conocimiento occidental e indígena; quienes han vivido la comunalidad</p>	<p>Se sustentan de la teoría de los puntos nodales.</p> <p>Son espacios de anudamiento, anclaje, tensión o articulación, donde se reflexiona sobre las culturas indígenas.</p> <p>Son puntos de partida para objetivar y materializar las culturas. (son globalizadoras)</p> <p>Especialistas, diseñadores, externos (también internos) construyen y realizan los análisis sobre las culturas indígenas.</p> <p>Los saberes de las culturas, supeditadas a un modelo pedagógico. Estos saberes se convierten en prenociones, contenidos o herramientas, en el proceso de transformación.</p> <p>Su finalidad es seleccionar y transformar los saberes y elementos culturales indígenas.</p> <p>La escuela como un actor externo a las culturas autóctonas.</p> <p>Impulsa un modelo de formación docente con dirección: Docente indígena para la interculturalidad</p> <p>en el punto nodal no existe un primer análisis, sino hasta que los diseñadores del programa lo realizan</p> <p>Basados en una teoría externa (extranjera) propia de primer mundo,, con una racionalidad “técnica, científicista”, que privilegia, lo objetivo, lo demostrable, lo válido</p>

Haciendo un breve análisis al respecto, aunque aparentemente los “saberes comunitarios” y el “punto nodal”, en algunas partes son semejantes, y hasta pareciera que complementarios (que eso no es para nada negativo), ética, filosófica, cultural, social, histórica y epistemológicamente llevan orientaciones diferentes. Por las razones ya

planteadas al principio, los saberes comunitarios tienen una validez y legitimidad filosófica, histórica, social y cultural reconocida por los propios pueblos originarios con toda **esa carga de subjetividades** que les caracteriza, en donde los “especialistas” por así decirlo son las personas sabias de la misma comunidad que desarrolla estos saberes, Además de estar abiertas a la diversidad cultural a través del “diálogo cultural”, aquí se le da mucho énfasis a las lenguas indígenas. Mientras que los puntos nodales tienen un carácter muy “tecnicista” “objetivo” “cientificista”, promueve la competencia “la validez de los puntos nodales” la asignan “especialistas del campo en que se aplica” llámese lingüístico, geográfico, etc. (Con esta concepción, los especialistas son externos). Aquí las lenguas indígenas se dejan en segundo término, y gradualmente las van desapareciendo (Cfr. Alonso et. al.) En él, subyace la tendencia de homogeneizar los saberes y llevar a la educación y formación a la eficacia escolar, propia de una educación acorde a la globalización y desarrollo capitalista.

También vislumbramos, que en su análisis comparativo entre “los puntos nodales” que plantean y los “saberes comunitarios” que propone y desarrolla la ENBIO. La CGEIB compara esos puntos nodales con la comunalidad que es el modo de vida de los pueblos, en lugar de hacerlo con “los saberes comunitarios” que son categorías y conceptos insertos y que son parte de este modo de vida que es la comunalidad. Al hacer esto, crean confusión en el abordaje y tratamiento de estas categorías y conceptos. Además como ya se dijo, en los puntos nodales solo los especialistas pueden hacer los análisis, mientras que en los saberes comunitarios son los sabios de los pueblos quienes legitiman esos saberes.

Las conjunciones e intersecciones mostradas por los dos conceptos para explicar una misma realidad, hicieron que, una vez más la ENBIO se declarara en “resistencia” a la imposición del concepto “Punto Nodal” por lo que la orientación de este en el campo educativo representaba para los pueblos originarios y a pesar de la concepción que las autoridades federales tienen del magisterio oaxaqueño, la ENBIO siguió y sigue, redoblando esfuerzos para consolidar el desarrollo de los “saberes comunitarios” como un elemento fundamental de identidad, por toda la connotación que esto implica.

4.3.1.2.5 Trabajos de titulación sobre saberes comunitarios.

Hasta 2017 han egresado 15 generaciones con un total de 806 egresados en la Licenciatura en Educación Primaria Bilingüe e Intercultural de los cuales 759 presentaron un documento de titulación en cualquiera de sus 3 formas: 1) Informe de prácticas profesionales en sus dos modalidades a) Análisis de experiencias de enseñanza y b) Propuesta Didáctica; 2)

Portafolio de evidencias, 3) Tesis de Investigación. En la Lic. en Preescolar Bilingüe Intercultural han culminado 3 generaciones con un total de 69 egresados.

Los 759 titulados de la Licenciatura en Educación Primaria presentaron un documento final y presentaron un examen de titulación. La gran mayoría presentó como producto un informe de prácticas profesionales en su modalidad de Análisis de experiencias de enseñanza, casi nadie presentó una propuesta didáctica, y muy pocos presentaron Tesis de Investigación, pero estos se enfocaron más en otros campos, como las conductas de los niños, la injerencia de padres de familia en el proceso educativo de sus hijos, problemáticas administrativas en la escuela, matrícula, permanencia de los niños en la escuela, y otros no relacionados directamente con los procesos de enseñanza y aprendizaje. Nadie presentó Portafolio de evidencias, cuando, precisamente a esta forma de trabajo le está apostando fuertemente la Reforma Educativa y a la cual le da un valor importante en los exámenes que realizan los maestros para su permanencia en el Servicio Profesional Docente.

Los trabajos de titulación los enmarcamos en ocho campos o universos, para tener una idea de la orientación que tomaron, y es como sigue: En el campo lingüístico se dividió en dos; en Indígena y español, cada uno en dos apartados que son; Oralidad y Lectura y escritura. Así se tiene que en Oralidad en lengua indígena se presentaron 103 y en lectura y escritura 223, dando un total de 326 que representa el 41.9 %. En la Oralidad en Español hay 76 trabajos; y en Lectura y Escritura se encuentran 42 trabajos, con un total de 118 que es el 15.1 %.

Matemáticas se dividió en dos: Etnomatemática 36 trabajos y matemática convencional 33 con un total de 69 trabajos, que representan el 8.8 %.

El campo de lo social se dividió en dos: Historia y Educación Cívica mismos que se dividen en dos. Así se obtiene que en Historia Local se entregaron 34 trabajos y en historia nacional 10, con un total de 44, en Educación Cívica Local, 7 trabajos y en Educación Cívica Nacional, 3, dando un total de 10 trabajos, que sumados a los 44 de Historia, arroja un total de 54 documentos, Este campo representa el 6.78 %.

El campo de lo Natural se dividió en 4 partes: Naturaleza 47 trabajos; Geografía Simbólica 3 trabajos; Geografía Física 3 trabajos; Ciencias Naturales 11 trabajos dando un total de 69 trabajos, que representa 8.82 % en este campo.

En el campo de lo filosófico indígena hubo 62 trabajos, que es el 7.98 %. En el campo de la Educación Física se dividió en local y nacional; en Educ. Física local hubo 13 trabajos, en Educ. Física Nacional 5 trabajos, que es el 2.27 %. El campo Artístico se dividió en dos; Artística Local 8 y Educación Artística Nacional 6, ambos suman 14 trabajos que representan el 1.7 %. En el apartado de otros se encontraron 46 trabajos que representan el 5.92 %. En este último apartado los trabajos presentados aumentan mucho en las últimas cuatro generaciones. El siguiente cuadro ilustra lo ya descrito.

UNIVERSOS DE DESARROLLO PEDAGÓGICO DE LA PRÁCTICA DOCENTE BILINGÜE INTERCULTURAL ABORDADOS EN LOS DOCUMENTOS RECEPCIONALES																				
LENGUA				MATEMÁTICA		SOCIAL				NATURAL				FILOSÓFICO	EDUC. FÍSICA		EDUC. ARTÍSTICA		OTRO	TOTAL
INDÍGENA		ESPAÑOL		Indígena	Convencional.	HISTORIA		EDUC. CÍVICA		Naturaleza	Geografía Simbólica	Geografía Físic.	Ciencias Naturales	62	Local	Nacional	Local	Nacional	46	776
Oralidad	Escritura	Oralidad	Lec. y escritura			Local	Nacional	Local	Nacional						Local	Nacional				
103	223	76	42	36	33	34	10	7	3	47	8	3	11	62	13	5	8	6	46	776
13.2	28.7	9.7	5.4	4.6	4.2	4.3	1.2	0.9	0.38	6.0	1.03	0.38	1.41	7.98	1.67	0.6	1.0	0.7	5.92	100 %
41.9%		15.1%		8.8%		6.78%				8.82%				7.98 %	2.27%		1.7%		5.92 %	100 %

Un somero análisis del cuadro anterior nos muestra como de los 8 campos desarrollados, hay una carga muy considerable de trabajos en el campo lingüístico sobre todo en la lengua indígena, en sus dos vertientes (oralidad, y lecto-escritura) el cual alcanza el 41.9 %; seguido del Español en la oralidad y lectoescritura con un 15.1 % que sumado con el 41.9 % de la lengua indígena da un total de 57% de trabajo abordados tan solo en este campo. Consideramos que esto es debido al gran impulso y trabajo desarrollado por el área lingüística de la escuela, que sentó sus bases desde su creación. Además es la única Área que cuenta con un equipo de trabajo sólido y fusionado, y que todos hablan una lengua indígena, y han trabajado acorde a los preceptos del proyecto original, excepto un docente que se opone a trabajar colectivamente con el resto del equipo

El tercer campo es el de las Matemáticas en sus dos subcampos que son: la Etnomatemática y la Matemática Convencional en donde se abordó el 8.8% del total de trabajos.

El cuarto campo fue el Filosófico Comunitario, con el 7.98% de los trabajos desarrollados.

El quinto campo fue el de lo Social dividido en dos subcampos los cuales se subdividen en otros dos que son: Historia Local, e Historia Nacional y Educación Cívica Local y Nacional, donde se desarrolló el 6.78 % de trabajos.

El sexto campo catalogado como otro, porque aquí se ventilaron diferentes temáticas que no fueron de intervención directa de la práctica docente de los estudiantes, como conductas de los niños, injerencia de padres de familia, problemáticas administrativas, de gestión escolar, abordaje de problemáticas de atención a niños con necesidades educativas especiales, y otros. En este campo se desarrolló el 5.92% de los trabajos.

El séptimo campo; Educación Física dividida en comunitaria y nacional, con el 2.27 % de trabajos y finalmente Educación Artística dividida en Local y Nacional; con el 1.7 %.

A excepción del área lingüística, los demás campos no tienen sólidamente conformados sus equipos de docentes, ya que aun cuando existen algunos campos de Formación, Los docentes son eventuales y rotativos, anualmente: en Tanto que el área lingüística son Permanentes y han trabajado desde la creación de la escuela a la fecha.

El abordaje de trabajos en los campos de lo Natural y de lo Filosófico Comunitario, tiene su explicación en, los trabajos que desarrollan los docentes cuando se reúnen con los estudiantes, semanalmente en los talleres de desarrollo lingüístico y en las reuniones de los pueblos originarios, porque desde estos espacios motivan a los estudiantes a recuperar y escribir, todos los conocimientos y elementos culturales de sus pueblos, y estos empiezan con las costumbres, tradiciones, cuentos, leyendas, los valores comunitarios de los pueblos, la relación. Hombre naturaleza, las plantas medicinales, que es un elemento natural y medicinal muy importante en nuestros pueblos; los rituales, los lugares sagrados, etc. Como estos elementos ya de por si los traen consigo y al saber que aquí se revaloran todos esos saberes y se trata de irlos documentando. Es por ello que los estudiantes, inician con más profundidad la recuperación y escritura de estos para, posteriormente abordarlos como contenidos escolares. El Mtro. Carlos Méndez hace un recuento de las acciones del área:

A través de la investigación, hemos afortunadamente consolidado un área de lingüística. Que digamos que es pilar allá en la normal y que es la única que de alguna manera caracteriza pues la diferencia que hace con las otras escuelas normales, al producir materiales, al investigar, al diagnosticar el asunto lingüístico, al recuperar la cuestión de los saberes comunitarios, al investigar esta parte. Cuando se titulan, redactan su documento en chinanteco, en mixteco, en zapoteco, en cuicateco. Conservamos esa mística. Pero somos pocos los que estamos comprometidos con eso. (E1-CMM. 22/05/2017)

4.3.1.2.6 Cosmovisión indígena. Acciones en el tiempo y espacio sagrados.

Los rituales de apertura de ciclo escolar, de semestre y otros eventos.

Alternando a las inauguraciones oficiales, desde la creación de la escuela se inició con los rituales comunitarios donde participa toda la comunidad del plantel. En algunas ocasiones, el ritual lo realiza algún docente que tiene estos conocimientos, acompañado de estudiantes que en sus pueblos pertenecen a familias de chamanes, curanderas o curanderos y sabios de las comunidades. Otras veces, los directivos en turno.

Los primeros directivos de la escuela, (Mtro. Carlos Méndez Martínez, Ignacio Llaguno Salvador y Artemio Mtz. Vargas (+)) marcaron la pauta de iniciar los ciclos escolares, con la realización de un ritual comunitario, la cual era la primer actividad. Se hacía en la explanada de la antigua escuela primaria en el centro de la población. Se lleva un ensomero, brasas, copal, flores, velas o veladoras, una ofrenda, basada en comida, cigarros, mezcal, y otros productos comestibles para los dueños del tiempo y el espacio (para el dueño del lugar, la madre tierra, el Dios sol y otros) los cuales depositan en un lugar estratégico, después de que quien dirige el ritual invoca a las divinidades, les pide perdón por profanar esos tiempos y espacios. Se sahuma a todos los presentes para descargarlos de las energías negativas, al mismo tiempo que se invoca a los guardianes inmateriales que concedan ese tiempo y espacio para la realización de las acciones.

Con los segundos y terceros directivos (Mtro. Juan Carlos Reyes Gómez, Roberto Padilla Pérez y Cristina Hernández Lorenzo), (Mtro. Bulmaro Vásquez Romero, Adán Jiménez Aquino y René Molina Cruz) la dinámica fue la misma; en lo filosófico, social y cultural, seguir fortaleciendo nuestra identidad y espíritu.

En la administración del Mtro. Bulmaro Vásquez Romero, Con motivo del inicio de semestre y la proximidad del aniversario, el día martes 6 de febrero de 2007, se trajo a la escuela a un chamán Ayuuk de un pueblo mixe. Quien realizó un *“Ritual para pedir permiso para vivir en el territorio sagrado de la ENBIO”* Así lo explicó el Mtro. Bulmaro:

El ritual que a continuación se describe se realizó el día de ayer. Según lo que nos dijo el chamán que lo hizo, tuvo 5 propósitos que son:

1) Abrir camino.- Este territorio es especial para el flujo de la energía cósmica. Estamos estorbando por lo que las fuerzas del cosmos se están cobrando. Por eso ha habido muertes. **2) Limpiar la casa.-** Los que habitamos esta casa podamos entender el lugar en el que estamos aquí. Nuestra presencia no es cualquiera sino tiene la aspiración de aportar, pero también de recibir de los demás. Se necesita la convivencia armónica. **3) Pedir a la madre tierra por el bienestar para todos.-** Que nos concedan la licencia para vivir en paz y armonía aquí. **4) La unión.-** Converger, a pesar de nuestras diferencias en la unión de

nuestras voluntades aún con nuestros diversos pensamientos. **5) El respeto de unos con otros.**- Revisar las relaciones entre hombres y mujeres. Esperamos que poco a poco tengamos mejores condiciones para crecer formativamente y proyectar esto a nuestras escuelas” (Información del Mtro. Bulmaro Vásquez Romero. Director de la Escuela. Cuaderno de Notas. FRMM. 07/02/2007)

Después de esta administración se vino un segundo desequilibrio muy fuerte en la vida de la escuela que presagiaba una ruptura de magnitudes mayores Con nuevos directivos externos impuestos por el IEEPO y la Sección 22, otros tantos nombrados desde las filas docentes de la misma. Acciones que marcaron fuertemente la proyección de la institución. Finalmente, estos esfuerzos, de una construcción curricular educativa alterna paulatinamente fueron menguando.

Salutación a las divinidades del tiempo y espacio; y Los homenajes a los héroes autóctonos.

Los homenajes de los días lunes.

Tanto en reuniones de academia como en las reuniones de campos de formación y reuniones generales se analizaba y discutía sobre los significados de los homenajes a la bandera nacional y la tendencia oculta disfrazada de nacionalismo que esta oculta, y se llegó al acuerdo que los pueblos originarios indagaran sobre sus símbolos propios, que representaran su esencia, territorio cultura, además que iniciaran una indagación por sus propios héroes. Y en los días lunes cuando se hace el homenaje a la bandera nacional, que había que cumplir por disposición oficial, se presentara su propio símbolo; ya sea bandera, estandarte, glifo u otro elemento de identidad que los pueblos poseyeran.

Así se hizo y en los días lunes, a los grupos académicos y pueblos originarios que les tocara el homenaje sacaban sus propios símbolos, mientras que quienes hacían alusión a los actos cívicos, leían sus efemérides nombrando a algunos héroes locales, municipales, o algún hecho histórico de defensa de sus tierras o de avasallamientos, de violencia contra esos pueblos. También empezaron a traducir el Himno Nacional Mexicano, Que era toda una hazaña, ya que son pensamientos y estructuras lingüísticas diferentes. Había pueblos que ya estaban muy avanzados en esto. Entonces lo que seguía era que los compañeros de las otras variantes lo aprendieran en esa variante específica. En caso extremo de no poder traducir el himno, presentaban algún himno propio

Esto implicó el involucramiento y la investigación de todos, quienes no encontraban información sobre esto, empezaban a tratar de construir un sello o elemento de identidad, recuperando lo más significativo de sus pueblos. Los menos mostraban falta de interés

sobre esto y organizaban actividades muy superficiales, solo para cumplir, pero sin el espíritu investigativo. Estos trabajos se magnificaron cuando era director el Mtro. Juan Carlos Reyes Gómez. Él mismo, con los comisionados del pueblo Ayuuk (mixe) hacia los recorridos con el estandarte símbolo del pueblo. O el Mtro. Silviano Merino (D.E.P.) con los chatinos, Lo mismo que los demás pueblos.

La plantación del árbol de la vida. La Ceiba.

Siguiendo con esta construcción curricular, cuando el Mtro. Bulmaro Vásquez Romero fue director de la escuela, se siguió la misma dinámica de direccionar la formación y práctica docente a partir de los conocimientos de los pueblos, aun cuando él no es indígena, pero ya trae impregnados esos elementos por su interacción y convivencia de los pueblos Ayuuk donde trabajó varios años recién ingresado al servicio. Se cargó de energía de las divinidades por conducto de una descendiente (nieta) de la gran “Chamana” María Sabina, de Huautla de Jiménez, Oax.

De igual forma se vestía con un traje regional, en los eventos y ceremonias, tanto que rápidamente algunos administrativos lo bautizaron a él y al Mtro. Adán Jiménez Aquino como los “tatas” que en Tu’un Savi (mixteco) quiere decir Señor o papá. En particular a él le dijeron “Tacuate” (pueblo originario de la región de la Costa)

Con la idea de profundizar sobre esta forma de vida, siendo director el Mtro. Bulmaro, mandó a traer un árbol de Ceiba, el cual en los pueblos milenarios se dice que es “el árbol sagrado de la vida” y mediante un ritual comunitario, y congregada toda la comunidad de la ENBIO, se plantó en el lugar considerado más significativo en una explanada a un costado de la entrada principal. AL plantarlo se pidió que se nos comprendiera, y que ya no hubiera más muertes de compañeros, porque ya estaban empezando a ocurrir estas situaciones. El árbol no retoñó y poco a poco se fue secando. A la fecha, si acaso queda, la huella de la excavación hecha, pero ya no se ha intentado plantar otro.

El cordón umbilical, el tonal y los reencuentros con nuestros ancestros.

Viajes a nuestros pueblos de origen.

Algunos pueblos originarios de estudiantes han realizado viajes a donde se encuentra enterrado “su cordón umbilical” para reflexionar sobre su existencia, sobre el ¿Quiénes somos? ¿Qué queremos? ¿Hacia dónde vamos? Estos viajes conllevan algunos riesgos, pero bien canalizados cumplen los objetivos de reidentificarse o de fortalecer esa identidad

Tal es el caso de los Ñuu Savi (Mixtecos) con quienes se organizó un viaje “de reencuentro con nuestra esencia”. Los maestros Félix R. Martínez Marroquín y Floriberto Gutiérrez García, presentamos un proyecto al director de la escuela en turno, Mtro. Carlos Méndez Martínez el cual fue aprobado, e hicimos un recorrido con los 30 mixtecos a los pueblos Ñuu Savi, llegando a Santiago Apoala Nochixtlán, Oax., donde está nuestro cordón umbilical como mixtecos. El entrar a la cueva sagrada y reflexionar sobre nuestra existencia fortaleció nuestro espíritu y nos llenó de energía.

De igual forma con el pueblo Ayuuk (Mixe) que organizados por la Mtra. Juana Bautista Santaella, fueron al “Cerro sagrado del Zempoaltepetl” en cierto día especial, para cargarse de la energía de las divinidades (energía cósmica) y al mismo tiempo para abordar su curso de Geografía, de la cual era titular. La intención es abordar desde la cosmovisión de los pueblos nativos, la formación de los nuevos indígenas docentes, eso es muy loable. Solo se debe cuidar mucho el pensamiento de los habitantes del lugar por sus propias formas de relacionarse con la madre tierra. Y sensibilizar a los estudiantes que ya no tienen esa cosmovisión para no tener mayores contratiempos como los tuvo la Maestra con los pobladores del lugar, por la conducta no adecuada que mostraron algunos estudiantes que participaron en ese ritual ya que transgredieron normas comunitarias que para el pueblo son sagradas, sin saber que eran vigilados por personas de la comunidad pero también de otros entes que tienen como función cuidar de los lugares sagrados. Y es que como dice “Don Juan” en el libro de Carlos Castaneda:

El tonal es la persona social”...El tonal es y con derecho, un protector, un guardián: un guardián que la mayoría de las veces se transforma en guardia...El tonal es el organizador del mundo...en sus hombros descansa la tarea de poner en orden el caos del mundo...El tonal es un guardián que protege algo muy, pero muy valioso: nuestro mismo ser...Un guardián es magnánimo y comprensivo. Un guardia, en cambio, es un vigilante intolerante y, por lo siempre, un déspota. Yo diría que en todos nosotros el tonal se ha hecho un guardia insoportable y déspota, cuando debería ser un guardián magnánimo...Hay un tonal que es personalmente para cada uno de nosotros, y hay otro que es colectivo para todos nosotros en cualquier momento dado, al cual llamamos el tonal de los tiempos”. (Castaneda. P. 162-167)

4.3.1.2.7 Guelaguetza cultural y pedagógica. Aniversarios de la ENBIO.

Como es sabido, todos los pueblos nativos, dentro de sus actividades cotidianas, que giran en torno al ciclo agrícola, tienen días de agradecimiento a sus divinidades por lo recibido y por lo que falta. El primer día muy importante es el “día de muertos”, ya que aquí empieza y termina el ciclo agrícola, y es cuando celebran y dan gracias a las divinidades por las

cosechas recibidas, además se reencuentran de forma simbólica, espiritual con sus ancestros. El segundo gran momento, es el de la fiesta titular comunitaria, en el que de forma sincrética, veneran un santo occidental que es el expuesto, mientras que en la esencia están glorificando a sus propios dioses.

Es este momento, en el que se conjugan todas las acciones preparadas, organizadas, que se realizan para la festividad. Es el momento de la alegría del, reencuentro con sus compadres y comadres. El de hacerse con nuevos compadres y comadres, el de intercambiar sus penas, tristezas, alegrías, lo bien o mal que les fue en sus cosechas, las preocupaciones de trabajo, etc. Para llegar a este momento, desde mucho antes, se tuvo que preparar una serie de acciones en donde todos participan para dar una buena imagen a los visitantes que llegan al pueblo, a los familiares migrantes, que llegan de otros lugares para reencontrarse con la familia, y muchas más actividades que se realizan.

Las autoridades, llaman a tequios para limpieza del pueblo, los grupos de danzas y bailes autóctonos empiezan a arreglar su vestuario, seleccionar la música, a preparar sus demás enseres a utilizar, y a ensayar los pasos. Los jinetes, se alistan para su participación, los equipos deportivos, empiezan a entrenar para dar un buen papel en el torneo, la banda de música limpia y afina sus instrumentos porque se recibirán bandas de otros pueblos, ¡¡¡ En fin!!! Una serie de actividades que al final mostrarán si el pueblo tiene o no, una buena organización social. Se puede decir que este momento es la conjugación y unión de los principios filosóficos y los prácticos de la comunalidad. Territorio comunal, Trabajo comunal, Poder comunal y Disfrute comunal. No digo que no esté siempre presente, solo digo, que, principalmente en el día de muertos y en la fiesta titular es donde se aprecia en toda su magnitud. La diferencia es que el día de muertos, es místico cultural de hermandad y compadrazgo con las familias en el pueblo (local). Y la fiesta titular es una fiesta, además de reencuentro con sus familiares, es también de hermandad y apertura con otros pueblos, con otras visiones que vienen a interactuar con la gente del pueblo.

Sabedores que en la ENBIO no se puede reproducir tal cual, lo que se vive en los pueblos de forma natural. En las fiestas comunitarias de los aniversarios de la ENBIO se han hecho representaciones de esas realidades.

El tequio comunal

Aparte de los que se hacen en todo el año, Este es un tequio especial para la fiesta. Se hace en todo el pueblo, participan todos, estudiantes, administrativos, maestros,

autoridades, las personas que venden comida. Es el "Trabajo Colectivo Gratuito", las señoras, preparando sus aguas frescas para todos quienes hacen el tequio. Mientras se trabaja, entre risas, salen a relucir los dichos, de los docentes o trabajadores. Así empiezan a decir: *"este es un trabajo potente"* (Bulmaro) *"Ahorita hay que trabajar duro, ya descansaremos en paz cuando muramos"* (Silviano +) *"Si se apuran los llevo a las Garnachadas"* (Adan). Fierro, no estás limpiando bien. *"Para qué si los directivos son como las mulas, nomás ven el caminito de enfrente, pero no ven a los lados como si tuvieran unas perchas"* (Sr. Armando) Ya cállense y sigan trabajando porque ya vienen los directivos y se van a enojar *"Ay si mira como estoy temblando"* (Carlos Méndez) *"Están faltando el respeto a la autoridad"* (Alejandro). Hablan más de lo que trabajan; *"Nosotros de por sí hablamos martajado"* (Floriberto) *"Tu aparte Ñani"* (Tejeda+) Adelfo, te estás quedando *"es que yo soy un pobre venadito que habita en la serranía"* (Adelfo) Se ve que ya se cansaron *"Ya están Yenyerenyas"* (Fidel) No, *"Están Llaguneando"* (Carlos Cruz) *"perra madre"* (Víctor), *"Yo soy pobre pero honrado"* (Félix R.) *"El que quiera silla que se siente"* (Jorge), *"Ya hicimos catarsis"* (Tejeda) *"Bueno, así quedamos"* (Ignacio Llaguno) *"Así dejó dicho Rafa"* (Mario o Daniel)

Como dijera Floriberto Díaz, en la comunalidad se toma *"el trabajo colectivo como un acto de recreación"* (Robles y Cardoso. 2007) Así se trataba de vivir en la ENBIO.

Los Tequios Pedagógico-didácticos.

Los deportes.

Desde meses antes empieza la efervescencia, de los trabajos a desarrollar, se empiezan a planear y organizar las acciones a presentar desde las reuniones de pueblos originarios. Los jóvenes estudiantes, hombres y mujeres a quienes les gusta el deporte se organizan y empiezan a entrenar, pues van a representar a la ENBIO. Como no hay maestro de Educación Física. Un deportista muy experimentado y reconocido en toda la región de Cuicatlán se ofrece a entrenarlos,; él es el Maestro Carlos Méndez Martínez. Primer director de la escuela, y primer entrenador, del primer equipo "Intercultural" que representó a la escuela en los primeros aniversarios de la escuela. Como registro de esta memoria histórica se plasman sus nombres y son, el equipo varonil:

- 1) Orlando Rios de San Bartolomé Zoogocho, Ixtlán Oax.
- 2) Onésimo Vásquez Martínez, de Tamazulapam, Mixe, Oax.,
- 3) Anacleto Ortega Rolando de Stgo. Zacatepec, Mixe, Oax.,
- 4) Donaciano García Pablo de Stgo. Tilantongo, Nochixtlán, Oax.,
- 5) Héctor Mariano Ortiz de San Miguel del Progreso, Tlaxiaco, Oax.,

- 6) Próspero Martínez Martínez, de Tamazulapam, Mixe, Oax.
- 7) Alfredo Mazas Bautista, de San Andrés Solaga. Villa Alta, Oax.
- 8) Saul Cruz García de San Martín las Palmas, Tilantongo, Nochixtlán, Oax.,
- 9) Saúl Cerqueda Santo, de San José Buenavista, Teotitlan de Flores Magón, Oax.
- 10) Eloy García García, de San José Tenango, Teotitlán de Flores Magón, Oax.
Entrenador: Mtro. Carlos Méndez Martínez de Koapan de Guerrero, Pápalo, Cuicatlán, Oax.

Este equipo dejó muy en alto el nombre de la escuela al participar en diversos torneos de básquet bol tanto en los aniversarios de la escuela como en las comunidades indígenas donde se llevaron el primer lugar, como es el caso del pueblo de San Pedro Teozacoalco. Nochixtlán, Oax., y San Miguel del Progreso, Tlaxiaco, Oax.,

La fiebre del básquetbol impregnó el ánimo de los docentes y administrativos quienes también hicieron su equipo conformado por Carlos, Méndez Martínez, el contador Víctor Manuel Guerra Santiago, Wilfrido López López, Floriberto Gutiérrez García, Félix Raymundo Martínez Marroquín. Pánfilo (conductor del autobús), eran itinerantes, Olegario Pérez Cayetano y Hugo Pacheco Sánchez. Posteriormente, se incluyó Adelfo Santiago Ramírez, que hizo su “debut y despedida” en un aniversario en la explanada principal al correr tras un balón, aterrizó y fue a “cepillar con su cara el piso” Después se integró Francisco Javier Martínez Cruz. Y finalmente se integró el Dr. Carlos Cruz Ríos, quienes participaron en varios eventos, como en un aniversario del Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca (CRENO), Oaxaca, los eventos sectoriales en Tlacolula, Oax., y otros, llegando a la máxima aspiración en el 11º aniversario de la escuela, en el que reforzados con dos alumnos; Adán Miguel Montes Zapoteco de la Sierra Sur de San Carlos Yautepec, y Jesús Juárez Matías, Zapoteco de la Sierra Sur de Cerro Cantor, Loxicha, Pochutla, Oax., obtuvieron el primer lugar en este torneo.

De igual forma en el futbol, los ánimos y espíritu, tanto de los estudiantes como de los trabajadores estaba en su máximo esplendor. En el equipo de los estudiantes sobresalían; Ángel, Raúl, Rafael, Efraín, Florentino y otros.

En el de administrativos y docentes, estaban, Víctor Guerra Santiago, Jorge Morales Martínez, Marco Antonio Rito, Floriberto Gutiérrez García, Félix. R. Mtz. Marroquín, Joel Sangermán, Quienes también se llevaron un primer lugar, en un aniversario de la escuela.

Respecto a un deporte tradicional, el Mtro. René Molina Cruz lo estuvo gestionando por bastante tiempo. Recurrió a varios pueblos donde todavía se practica este deporte, hasta que logró traer equipos del “Juego de la Pelota Mixteca” para hacer una demostración de este “Juego ritual prehispánico”. Es muy loable y de reconocerse este esfuerzo. En esta dirección es por donde también hay que seguir recuperando todos los saberes y conocimientos comunitarios.

Además de los deportes, en algunos aniversarios se han organizado juegos de mesa como son: Ajedrez, dominó, damas chinas, juego de la Oca, Serpientes y escaleras, palillos chinos, y otros en donde participa toda la concurrencia.

Música

En el sincretismo de los pueblos, un elemento, fundamental es la música, en los rituales, curaciones, mayordomías, bodas, bautizos, eventos sociales, etc. En los pueblos, la música es con instrumentos de cuerda, en otros, con instrumentos de aliento.

Siguiendo esa mística, y con el afán de representar lo más posible, las convivencias de los pueblos en la escuela, es que desde el primer aniversario, hasta la fecha, siempre se han invitado bandas de música para amenizar la gran fiesta. Inicialmente se complicaba conseguir una banda que quisiera tocar de forma gratuita, ahí entraba la colaboración del patronato y de las autoridades de la comunidad, quienes proporcionaban otras bandas de música, y la Banda de Música de Tlacoahuaya que proporcionaba la autoridad municipal (no era siempre) debido también que el administrativo Rafael Ángeles estaba integrado en una de las bandas de música del pueblo.

En el año 2004 en un festival realizado en la ENBIO, a invitación del maestro René Molina Cruz, se presentó el maestro de música Gonzalo Edmundo Méndez Hernández para participar en dicho evento. Fue así como por gestiones de las autoridades del IEEPO el Profr. Gonzalo Edmundo recuperó su clave presupuestal que tiempo atrás había dejado en otra entidad federativa, y se incorporó como maestro de música en esta escuela.

A petición del maestro Gonzalo Edmundo los directivos de ese entonces (Mtro. Bulmaro Vásquez Romero, Adán Jiménez Aquino y René Molina Cruz) hicieron las gestiones ante el Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca (CRENO) para que esta institución prestara algunos instrumentos musicales a la ENBIO para iniciar esta iniciara con una banda de música. El director del CRENO (Contador Juan) atendió y resolvió favorablemente la solicitud y prestó un piano, dos clarinetes, una trompeta y los platillos para que se iniciara

con este proyecto de Banda de Música. Por las mismas gestiones de los directivos en turno, la Secretaría de Cultura del Gobierno del Estado donó los siguientes instrumentos: 2 saxofones tenor, 1 barítono, 2 clarinetes, 2 trompetas, 2 trombones y 1 bombo. Es así como inició la Banda de música intercultural de la ENBIO bajo la dirección del maestro Gonzalo Edmundo Méndez Hernández, quien la dirigió hasta el día de su jubilación que fue en el año de 2009. Los instrumentos que el CRENO prestó, posteriormente fueron devueltos a la institución una vez que la escuela tuvo sus propios instrumentos. Desde el inicio de este proyecto, los maestros Ignacio Llaguno, Esteban García Luis y el administrativo, Rafael Ángeles siempre apoyaron y participaron decididamente en la consolidación de la banda.

Cabe mencionar que durante este lapso de tiempo (2004-2009) los grupos de estudiantes de la ENBIO grabaron el Himno Nacional en lenguas originarias y para ello se apoyaron del C. Edgar García Martínez director de la Banda Monumental con Clase. (nieto del Sr. Bonifacio Núñez, fundador de la misma).

De igual forma el maestro Gonzalo Edmundo, es autor del Himno a la ENBIO el cual compuso durante el período mencionado y que a la letra dice:

HIMNO A LA ENBIO.

CORO

Adelante, adelante estudiantes
Ensalcemos con voces de honor
A la Escuela Normal de Oaxaca
Que es Bilingüe e Intercultural

Formar para educar es el lema
En la diversidad cultural.
Fortaleciendo esta consigna
Con nuestra identidad ancestral

ESTROFAS

Es la ENBIO la que nos enseña,
El reclamo de ser hombres libres;
El derecho a la autonomía,
Y forjar a los pueblos mejor.

Compañeros marchemos unidos,
Educando y el triunfo alcanzar
Es escudo y nuestra bandera
En la lucha social del saber

Con la conformación de la Banda Intercultural de la ENBIO, lo que se trataba, era de fomentar la reciprocidad de bandas de música como en los pueblos, solo que en la escuela no existía una. Fue en el 7º aniversario, cuando la Banda de Música hizo su primera presentación. Esta acción mostró que era posible alcanzar sueños y aspiraciones para consolidar el proyecto y convertirlo en realidad. Además como anécdota, se hizo un reto entre docentes de la Banda de Música e integrantes de la “Danza de la Pluma” que hizo mucho más atractiva la presentación, (la anécdota se describe en páginas posteriores) Hoy la orgullosa Banda de Música de la ENBIO encabeza todos los eventos socioculturales.

Los directivos en turno, siempre se dan a la tarea de invitar a otras Bandas, o a algunos organismos u organizaciones que quieran colaborar con la escuela, y de una u otra forma

lo han conseguido. En los últimos años esta acción se ha convertido en una especie de necesidad fundamental para darle la real magnitud que requiere el evento del aniversario. Recurren a las formas tradicionales de los pueblos y otras formas de ayuda para solicitar apoyos. El Mtro. Esteban García Luis, comenta su experiencia cuando fue director:

En el aniversario conseguimos dos bandas, se contó con la participación de la Banda de Música de aquí de la región de Valles Centrales para amenizar, para deleitar la festividad que nosotros tuvimos en ese aniversario. Puedo decir que contamos con la banda de música de San Dionisio Ocotepéc, Tlacolula, Oax., de la banda Amanecer, a donde yo pertenezco, banda de aquí de Tlacoahuaya, (ENBIO) son las bandas que nos apoyaron en aquel entonces. (E14-EGL. 25/09/2017)

En este último aniversario, el director hizo posible la participación de dos Bandas de música, quienes alternaron con la banda anfitriona. Cabe resaltar que las bandas invitadas reprodujeron fielmente lo que se hace en sus pueblos originarios.

Desde la entrada de la escuela, mandaron a integrantes de la autoridad municipal de sus pueblos quienes con su bastón de mando entraron a la Dirección para solicitar el permiso de entrar a la institución a lo que la comitiva compuesta por el director, los dos subdirectores académico y administrativa, los coordinadores generales del colectivo de la FES-Aragón-UNAM, y demás contingente salieron a recibirlos, haciendo un recorrido por el camino hasta llegar a la dirección, donde en la entrada los comisionados de la Banda, extendieron dos petates en los cuales los integrantes depositaron solemnemente sus instrumentos y enseguida pasaron a la Dirección a saludar a los directivos.

Después del protocolo ceremonioso de petición de ingreso por parte de la comitiva de los músicos y la bienvenida por parte de los anfitriones, propio de los pueblos, se tocaron dos melodías. Enseguida se les ofrecieron los alimentos. Para completar la reciprocidad, queda pendiente la visita de la Banda de música de la ENBIO, a los pueblos participantes.



Banda de música intercultural de la ENBIO.

Se dificultaría bastante hacer un recuento de la infinidad de talleres que estudiantes, docentes, invitados de otras organizaciones e instituciones han implementado desde la creación de la escuela y que, principalmente en los aniversarios es donde se considera el espacio ideal para mostrar el esfuerzo institucional y comunitario que han realizado los actores de la escuela e invitados. Aquí solo se plasma una pincelada de lo que ahí se vive.

Bailes, danzas, gastronomía

Preocupación, ansiedad, alegría, son sentimientos encontrados que viven quienes van a participar con sus manifestaciones culturales, por lo que prestos se organizan para ello. Se va a presentar tal o cual danza o baile, es necesario ensayar, se nombran quienes dirigirán los ensayos, son independientes a la maestra de danza, cada pueblo ensayando, en sus propios espacios; que los mixtecos presentarán, “la danza de los diablos”, “los tejorones”, “la danza de la quijada”, “la danza de los tigres” “Pinotepa”, “El jarabe mixteco”, “Yaa Ntu Mpaá” (Baile del compadrazgo), “Yaa Ndiva’u” (Música del coyote) y una gran variedad más de danzas y bailes. Los ensayos serán en la tarde en tal lugar, mañana en este otro. Todos a reunirse, estudiantes, trabajadores, maestros. De comida prepararán “las Tichindas”, muy rica comida de la costa. O los “tamales de amarillo”, “El mole negro” “Nchá Ntaivi” (Comida de pobres) exquisita comida ritual propia, para agradecer a las divinidades por las acciones realizadas, (cuando nace una niña o niño, cuando la madre sale del baño del torito (medicinal), cuando se recoge la cosecha o se va a iniciar la siembra; o cualquier otra exquisita comida. La idea es mostrar parte de su cultura.



Danza de la Quijada. Pueblo Ñuu Savi (Mixtecos) de la Costa



Paseo de calenda. Pueblo Ñuu Savi y Tacuates

Los Ayuuk (mixes) muy ceremoniosos con sus trajes; los hombres con sus cotones, y las mujeres, con blusa blanca, enredo negro y rebozo de lana enredado en sus cabezas, preparando los bailes por excelencia “Bajo el cielo mixe” y “Zones y jarabes mixes” De comida no faltaría su representativo “Chintextle” que hace sudar a más de uno por lo picante



Pueblo de la región de Valles Centrales participando con la "Danza de la Pluma."



Participación del Pueblo Ayuuk (mixe) en la ENBIO.

Por allá se escuchaba al Mtro. Padilla con su grupo de Valles Centrales "Y uno, y dos, y tres, balseado", y uno y dos..." preparando el jarabe del Valle y otros bailes. O el "Paseo de la novia", "el baile de la yerba de los borrachitos", "El baile de los regalos" "Los guajolotes" o "El baile de fuerza de los familiares de los novios" que se está recuperando en el pueblo de Güilá.²⁴ El maestro Alejandro haciendo una apuesta con el Mtro. Llaguno que si el primero no logra presentar "La Danza de la Pluma" pagará la ofrenda comunitaria (Los tejates, para todos,) Pero si el Mtro. Llaguno no logra conformar la Banda de Música y tocar "La Danza de la Pluma" a él le tocará la ofrenda", esto encendió las emociones y fue centro de comentarios y expectativas, Cada quien por su lado se agenció de sus mejores colaboradores. El Mtro. Alejandro se apoya de un experto danzante, trabajador de la ENBIO, Mario Arnulfo López Campos quien también acepta el reto, mientras que el Mtro. Llaguno, junto con el maestro Gonzalo Edmundo se organizan con un clarinetista consumado, Rafael Ángeles también administrativo de la escuela, y otro experto en Saxofón, el Mtro. Esteban García Luis. Y a ensayar en tiempos extras, no hay descanso, no hay días ni tiempo que perder, sábado, domingo, todos, febrilmente haciendo su mejor esfuerzo para cumplir su cometido. Al final nadie pagó la ofrenda, los dos cumplieron con sus respectivos grupos, con mención honorífica y felicitación, si fuera en el plano académico (esto fue en el 7º aniversario).

De ese lado en otro espacio los zapotecos del Istmo preparando sus mejores bailes y las mujeres con sus excelsos y coloridos trajes, "La Zandunga" "Son Calenda" o el "Fandango Teco" y muchos otros. Ya se preparan las ricas "garnachas" que serán las delicias de todos.

²⁴ Información proporcionada por el Mtro. Alejandro Luis Gómez. Zapoteco de Valles Centrales de San Pablo Güilá, Tlacolula, Oax.

Los Ikoos, haciendo lo propio, preparando sus materiales para representar el “Tlxem” (Camaron) el pez espada, sus tarrayas, los huevos de tortuga, y las mujeres alistando sus hermosos trajes teñidos de púrpura con las conchas de mar, se preparan para bailar “La tortuga del arenal”, la danza de la víbora” o “El berelele” y otros más. Con tiempo preparan sus exquisitos platillos con productos del mar. Tanto las zapotecas como las Ikoos preparando los totopos del “Komixkal” (con 20 agujeritos por totopo)

Los zapotecos del Norte no se quedan atrás, ensayando sus “Sones y jarabes” “Jarabe Yalalteco” “Sones de Betaza”, “El Compadre” y otros tantos que se escapan de la memoria, las mujeres con sus bellos trajes blancos y el rebozo, enredado en la cabeza

La Sierra Sur con sus “Sones de Pochutla” “El Guajolote” “El palomo y la paloma” y muchos más. Así mismo su gastronomía basada principalmente en el ave por excelencia de los pueblos autóctonos “Carne de guajolote y maíz molido con chile”, “Mole de guajolote”, “Frijoles con palo de chile” o el manjar ritual llamado “Soyaniche”, producto de una palmera, que se sirve en las bodas, bautizos, cuando pizcan o muere alguien²⁵

Los chinantecos, con su “Compañera Chinanteca” “El baile de la canasta”. Y preparando sus “caldos de piedra” con un sabor inigualable

Las y los mazatecos ya encargaron la piñas, y arreglan su vestuario para presentar su baile por excelencia, “Flor de piña” y otros bailes. También ya encargaron las mojarraas para preparar, el exquisito “Pilte” que también es propio de los chinantecos. Si son mazatecos de la variante alta, se enlistan para bailar la música de “la pastorcita” que se baila en la navidad en esos pueblos.

Las y los chatinos, ya preparan sus propios bailables. Las chilenas “Ti Ntiin” de Santa Cruz Zenzontepec, o “El pedimento de la Novia” “El baile de los guajolotes” o su ritual de “entrega de tenates” y otros. Llevando consigo su gastronomía basada en: tamales de pollo, de frijol, de amarillo de pollo, tostadas de frijol, etc., y sus ricas aguas de chilacayota, de Jamaica, y otras; sus dulces de calabaza, de chayote y de chilacayota.

Las y los trikis, con sus hermosos trajes, ensayando “el torito”, los hombres, sacando a relucir sus machetes, un instrumento inherente a su trabajo y vida”

²⁵ Información proporcionada por el Mtro. Hugo Pacheco Sánchez. Zapoteco de la Sierra Sur, de San Miguel Suchixtepec, Miahuatlán, Oax.

Los cuicatecos con “su tortolita”. Los amuzgos con “sus sones de la costa”, los zoques, chontales, chocholtecos y tacuates integrándose con algún grupo para tener participación. Se nota, la efervescencia del acercamiento de la fiesta principal en la escuela



Integrantes del pueblo de la Sierra Juárez participando en un evento con un Baile representativo.



El pueblo Mazateco participando con un baile de su región.

Talleres Pedagógicos

Preparación de los espacios

Unos días antes el trabajo es febril, después de clases, algunos estudiantes se quedan, preparando los espacios, traen carrizos y otros materiales otros acomodan las mesas, donde expondrán las producciones escritas, la Mtra Soledad, y sus colaboradoras, preparando donde se dará el taller de lectura y redacción, y preparando todos los materiales.

De este otro lado, el área lingüística también organizando y acondicionando el espacio donde expondrán la gran cantidad de producciones que a lo largo de su quehacer pedagógico lingüístico han desarrollado.

Lo mismo hacen los estudiantes que impartirán los talleres de elaboración de obras de arte indígenas, como prendas de lana, objetos de barro, objetos de palma, tarrayas, canastas, e infinidad de utensilios propios de nuestros pueblos, y que en todos ellos, como dijera “Don Juan” en el libro de Carlos Castaneda “Hay un conocimiento silencioso” en espera de ser descubierto para visibilizarlo a los “otros”, con la esperanza de entablar un diálogo respetuoso con la “otredad”, ya despojados de los demonios de la opresión, de la humillación del que hemos sido objetos, de la discriminación en que hemos vivido, para dar paso a una nueva forma de relación con otros modos de ver y vivir el mundo. Estos momentos se convierten en un mundo donde caben todos los mundos posibles”.

Particularmente, el colectivo de maestrantes y doctorantes de la Facultad de Estudios Superiores-Aragón de la Universidad Nacional Autónoma de México (FES-Aragón-UNAM). También llegaron a la ENBIO para compartir sus experiencias impartiendo talleres

académicos en este 17º aniversario. Aunque ya han compartido experiencias en eventos anteriores, y estaban muy activos acondicionando los lugares de trabajo.

Por allá en el patio de la biblioteca, después de la jornada de clases, ya muy tarde (6 de la tarde), esmerándose al máximo se encuentran, la Dra. Itaí, un equipo de estudiantes y un maestro invitado quien coordina una novedosa actividad que es la elaboración de juguetes Gigantes, está muy atareados, armando y amarrando fuertemente los carrizos porque faltan dos días para la gran presentación que es el primer día del aniversario.

En una de esas el maestro trataba de amarrar los carrizos fuertemente los carrizos, pero estos rápidamente se aflojaban. Entonces un estudiante le dijo al maestro: *“No maestro, así no se amarra, ese nudo se desata fácilmente, preste, yo lo amarro, mi papá es cohetero, y yo le ayudo a amarrar los cohetes y los toritos que se hacen en las fiestas de los pueblos”* (Estudiante de Valles Centrales). Dicho esto el joven rápidamente amarró los carrizos, al mismo tiempo demostró los conocimientos prácticos que tenía y que no son validados en otros contextos.

Terminado de construir su gran obra. Muy felices y emocionados, allá van todos para amarrarlos en la entrada de la explanada principal. Junto al arco pusieron el trompo gigante, que majestuoso parecía un gran guardián. Lo primero que uno hace es imaginar de qué tamaño será el niño que juegue con ese trompo (un niño súper gigante). Más a la entrada, el gran yoyo. Al otro costado, coqueta la pirinola, baila girando cadenciosamente.

La gran obra estaba terminada y expuesta. por la tarde del día anterior, antes del gran momento. Solo que no se previó un elemento natural ¿o era el pequeño gigante?. Lo cierto es que era un remolino también gigante que llegó a jugar con el trabajo expuesto. Ya no digo de dos vueltas, sino que de media vuelta, aventó el trompo lejos de su lugar, igual que los otros juguetes, e incluso amenazó con levantar el gran toldo que estaba para recibir a los invitados. Y ahí va el equipo de trabajo con sus caras compungidas a levantar su obra, y a tratar de arreglar, la jugarreta que el dios del viento les hizo. No era para menos, después de todo el esfuerzo que realizaron, sin embargo les queda la gran satisfacción de haber dado su “tequio pedagógico” y colaborado para esta fiesta colectiva.

La Calenda.

Un día antes, por la noche. Llega el momento culminante, Inicia la calenda su recorrido por las principales calles de la población. Música, cohetes, hermosos trajes y hermosas mujeres que los portan, varoniles los hombres que también portan sus trajes con orgullo, alegría, risas pláticas bailes, porras. (ni quien se acuerde, que tienen que estudiar la teoría de la

Formación Docente de Honoré (1980), o la crítica al Postmodernismo de Godás (1998). Es solo un decir)

Quienes la hacen de representantes de las mayordomías de cada pueblo originario, repartiendo su tepache, de pulque, de caña o de maíz, el mezcal por excelencia, “es Tobalá”, “Espadín”, “Mexicanito”, “Tepestate” “ prueba nuestro mezcal” invitan quienes reparten a las personas que participan ya sea activa o pasivamente, observando la calenda.

El recorrido termina en la explanada con la quema de los fuegos artificiales, “Toritos” “las monas” “las canastas de flores” de las mujeres de Valles Centrales. En algunos años las calendas de aniversario ya las han trasladado a la cd. capital, para proyectar a la escuela.

Al día siguiente, las inauguraciones de los eventos, deportivos, socioculturales, pedagógicos. Primer congreso Nacional, Primer Encuentro Internacional, Segundo Encuentro Internacional de “experiencias docentes bilingües e interculturales y sus desafíos” con sus respectivos títulos y años de realización. La gran mayoría de los asistentes participando en las actividades pedagógicas. Escuchar las conferencias de las grandes personalidades invitadas, Luis Enrique López, María Bertely, Louis Meyer, Yolanda Jiménez Naranjo, Benjamín Maldonado, Adelfo Regino, y tantos otros pensadores que han participado dando sus conferencias a lo largo de los 17 aniversarios.



Participantes en un evento académico de aniversario.



Una banda de música ayuuk en el aniversario de la ENBIO

Enseguida los talleres, todos buscando donde participarán, unas o unos, coordinando los talleres o mesas de trabajo, otros como relatoras (es), algunos más como ponentes, y los más como asistentes.

Por las tardes realización de los encuentros deportivos y juegos de mesa. Entrada la noche, la presentación de programas socioculturales por los anfitriones y las escuelas invitadas, y enseguida el baile con las bandas de música, El último día después de la clausura oficial. Y como cierre de todas las acciones organizadas e implementadas, se pasa a degustar las

comidas típicas de los pueblos que ofrecen los estudiantes como representación culinaria de sus pueblos. Generalmente esto lo elaboran con las cooperaciones que los integrantes hacen y con un apoyo económico que aporta la dirección de la escuela.

Como en todo proceso, no faltan algunos grupos o pueblos que ven esto como una actividad de intercambio económico y presionan a los directivos que si no les dan la cantidad que piden para la elaboración de sus platillos, no participarán en esta parte del evento. De cualquier forma se realiza lo programado, sin que se note su participación o no. Ya que la Guelaguetza Comunitaria Pedagógica, sigue en todo su esplendor. Sobre esto cabe el dicho del maestro Adelfo “No por un chícharo no se hace el caldo”. Por la noche, el esperado baile de despedida y agradecimiento a todas y todos quienes fueron invitados y participaron en el momento culminante de un año de trabajo de la escuela. Se cierra un ciclo para iniciar otro. Sobre todo lo anterior, el Mtro. Adelfo opina:

Una de las cosas que, se intenta, o que se ha podido cristalizar en la escuela es de que se trabaje de manera colectiva, que se trabaje pensando como se piensa, en ocasiones en nuestros pueblos, de que juntos lo hacemos mejor, o que hagamos una obra, que construyamos todos, en el que estemos no solo representados, sino que sienta el trabajador, el trabajador y el estudiante, sientan que están colaborando, y entre estas hay varias no? si lo veo desde las cuestiones de las que plantean, como la comunalidad, pues que hablan de poder, donde podamos compartir las decisiones entre todos; y el disfrute como son las convivencias; y entre estas, las que más han sido significativas han sido, las del aniversario de la institución; (E12-ASR. 19/10/2017)

Así es como se vive la Guelaguetza Comunitaria Cultural Pedagógica. en donde se han ido creando y recreando infinidad de actividades, que si bien no se han valorado en toda su dimensión, y por momentos, quienes menos interés le ponen, consideren las mismas como actividades rutinarias que solo hay que cumplir. Sin embargo estas conllevan un profundo significado social-cultural. Si se hiciera un análisis profundo, sin considerar los desfases de los espacios y tiempos, como son: los lugares y utensilios donde se transporta y se sirve la comida, y otros elementos que cubren las formas. En sí la esencia, el fondo, el espíritu profundo de la comunalidad, está ahí presente, y trasciende más allá de esto con la interacción de otros pueblos, de otros contextos, de otras formas de vida que también comparten sus conocimientos, y valoran lo visualizado y el esfuerzo realizado.

Algunos, los menos, consideran esto solo como algo ya muy repetido y que se realiza como mera exhibición y para reiterar pleitesía a los gobernantes en turno, y en su afán de “resistencia” se aíslan de todas las acciones y se encierran en algunos espacios, esperando que se cumpla el horario de trabajo para después retirarse, por decir lo menos. Pero si por el contrario, tratan de realizar acciones de boicoteo a esta ardua y significativa labor,

aduciendo cuestiones meramente políticas. Eso no solo muestra el desinterés por el gran proyecto alternativo que representa la ENBIO, sino que la intención, trasciende mucho más, y es la desaparición de la misma sin importar los costos políticos, sociales, culturales y alternativos en materia de educación para nuestros pueblos indígenas que esto significa. Solo como dato se plasma el siguiente testimonio del primer Iniciador del proyecto. El Mtro. Andrés Hernández Cortés, quien fue Jefe del Departamento de Educación Indígena y quien decididamente impulso la creación de la Escuela:

Lamento mucho no haber podido asistir a la Normal ahora en su fiesta de aniversario, principalmente del encuentro internacional que hubo. Quería yo escuchar a este, chingao, que vino a dar la conferencia. Este... ¿cómo se llama? Ah Luis Enrique López. Es muy bueno. Ya me habían dicho los de la Sección 22 que yo fuera; este Félix Eloy, ese de Tlaxiaco, de Teita (El Secretario General actual de la Sección 22 del SNTE) que también es del Plan Piloto me dio la comisión para representarlos. Pero ese día surgió un problema muy fuerte en mi pueblo y me fui para allá a apaciguar la bronca ahí estuve 5 días, ya regresé hasta el viernes y ya no pude ir.

También sacaron el rumor de que iban a ir a boicotear. Que los del sector de Tlaxiaco, de donde es Félix Eloy, lo iban a hacer. Ya estaba muy fuerte ese rumor. Pero yo personalmente llegué a hablar con Eloy (porque me conoce, sabe quién soy), que no se metiera en broncas que ni conoce. También fui a hablar con ese chingao Genaro, el que ahora es Secretario de Organización de la Sección 22 del SNTE, que también es del Plan Piloto y además es egresado de la ENBIO; que le bajara a ese problema, que no se metiera ni le echara más lumbre a eso, porque se va a meter nomas a lo tonto. Que dejara que hicieran su evento, hay otros momentos para sentarnos a platicar, para resolver esa bronca. Fue así como ya no fueron los maestros a boicotear, si no quien sabe cómo se hubiera puesto el asunto. Lo bueno es que Genaro me hizo caso y ya no le movió. Hay que seguir buscando cómo destrabar este problema y volver a reorientar la escuela. (E –AHC. 04/03/2017)

Como bien lo menciona el maestro. Por una experiencia similar ya vivida y comprobada, en la misma escuela. La problemática no se resolverá desde un ámbito y con agentes externos. Son los principales actores quienes podrán buscar las alternativas apropiadas para, poco a poco destensar el problema existente.

4.3.1.2.8 Vida y muerte del museo comunitario. El estigma de un historiador.

Tres momentos unificadores de todo proceso comunal de los pueblos autóctonos, son el nacimiento, la vida y la muerte. Son momentos aglutinantes de un mismo proceso, por los actores sociales. Cada momento por sí mismo representa, de forma independiente, y a la vez, cohesionada, la relación de los actores con el tiempo y el espacio. Así se tiene que el nacimiento de un niño o niña, es motivo de fiesta comunitaria, con visitas de la familia y parientes llevando los respectivos presentes comunitarios según el sexo. Durante la vida,

considerada momentos de preocupación, espacios de experiencia y horizontes de espera, también hay fiestas.

La muerte también es motivo de congregación de familiares y parientes, quienes participan de este momento y rememoran las acciones realizadas por quien se adelanta por el camino que todos recorreremos.

Parfraseando lo anterior, con la existencia del museo comunitario. Fue motivo de grandes expectativas, que un grupo de jóvenes estudiantes Ayuuk (Mixes) ²⁶ de la 5ª generación de la ENBIO, preocupados por las huellas que dejarían, o no, en su transitar por la misma (como es en los pueblos originarios, dejar huella (alguna obra) de que viniste a este mundo, si no, de nada serviste), empezaron a promover la creación de un museo comunitario en la escuela, asesorados por el maestro de historia José Ángel Gómez Antonio. Esto fue a inicios del año 2006.

Junto con el asesor solicitaron asesorías y talleres para la creación del museo comunitario. Asistieron a las asesorías en Oaxaca, con el antropólogo Cuauhtémoc Camarena Ocampo, director estatal de Museos comunitarios en la entidad y asesor de la Red de Museos Comunitarios de América, otras tantas veces el antropólogo visitó y dio asesorías en la ENBIO sobre la temática.

El equipo de estudiantes invitó a docentes, estudiantes y administrativos a que se unieran en esta aventura. Muy pocos docentes lo hicimos. Más estudiantes de otros pueblos autóctonos, comprendieron el significado y sentido que esta acción conlleva, que es la de reproducir, en la medida de lo posible las formas de vida comunitaria de sus pueblos, ya que *“La creación de los museos comunitarios, buscan re-crear, fortalecer y dar significado a la memoria colectiva de las comunidades como una herramienta para crear su proyecto de vida en el futuro”* (Camarena y Morales. 2016. P. 8).

Muy entusiasmados empezaron a participar. El equipo gestionó los espacios con los directivos quienes les asignaron, el espacio que hoy ocupan los cubículos a un costado de las escaleras, junto a la biblioteca escolar. El local no era adecuado para un museo comunitario, por los contrastes entre este y los elementos culturales que ahí se exponían.

²⁶ El equipo coordinador y promotor de este grupo de jóvenes estaba integrado por Mauro Martí Guzmán Domínguez, de Santa María Alotepec, Tamazulapam, Mixe, quien era el coordinador general; René Eurico Pérez Pérez, de San Isidro Huayapan, Zacatepec, Mixe; Usiel Cervantes Ramírez, de Zacatepec, Tamazulapam, Mixe. Omar Domínguez Pérez, de Asunción Cacalotepec, Mixe, Julieta Agustín Pacheco de San Juan Metaltepec, Asunción Cacalotepec, Mixe, Erik Benítez Bonifacio, Guichicovi y otros que se escapan a la memoria.

Había una efervescencia y un entusiasmo sin igual por parte de los estudiantes, un verdadero trabajo colectivo. Dentro de lo cotidiano de las acciones curriculares oficiales. Estas acciones curriculares comunales, les daban verdadero sentido, dinamismo y sensación de vida a los estudiantes. Cumplían con sus sesiones normales, y el tiempo que restaba, lo dedicaban al cien por ciento para acondicionar el museo. Trajeron y armaron espacios de carrizo, hicieron sus mamparas, empezaron a organizar los instrumentos, herramientas, vestuario, vasijas, cestos, petates, tenates, semillas de diversos frutos y leguminosas e infinidad de elementos culturales.

En nuestras pláticas, informales comentaban. *“Maestro, ya nos donaron, un arado, que vamos ir a traer, mañana” “Un señor del otro pueblo nos regala un trapiche viejo que ya no usa, a ver cómo le hacemos para traerlo, necesitamos ir varios para aguantar” “los compañeros de ese pueblo traerán semillas de tal tipo”*. Armaron su logotipo, construyeron el nombre del Museo con un petate y semillas, que fueron pegando para darle originalidad. Acomodaron todos los elementos culturales en los espacios ya predispuestos.

Llegó el gran día de abrir las puertas de este esfuerzo propio de los estudiantes. Mediante un breve ritual milenario y el consabido protocolo occidental oficial (la inauguración), se abrieron las puertas del museo. Todo era fiesta y alegría. Pasar a admirar y a reconocernos en esos elementos culturales, movía las fibras más sensibles de nuestro ser y fortalecía nuestra identidad cultural. Al igual que otras generaciones anteriores hicieron lo propio con sus danzas, obras de teatro, representaciones de la vida social comunitaria y de relación divinidades-naturaleza-hombre, arte, poesía, música, y otras manifestaciones mostradas en diferentes eventos, (como la puesta en escena de la obra de teatro dirigida por el Maestro Audifred en donde participaron estudiantes del Istmo, titulada “La muerte pies ligeros”, con motivo a las festividades del día de muertos)

Aquí los estudiantes (los diferentes), una vez más mostraban la gran capacidad que tienen de emprender acciones contundentes, para ir construyendo un currículum educativo alternativo propio de los pueblos originarios, cuando se lo proponen, y la muestra fue esta. Ellos fueron los coordinadores, cuidaban el museo, le daban mantenimiento, establecieron los horarios, ya que ellos tenían las llaves del local, se turnaban para la atención al público, era suyo. El museo se convirtió en su espacio y su “templo de sabiduría y vida comunal” por decirlo “artística e intelectualmente” (por no decir su cuartel de guerra, porque esto induce a la violencia) Era el inicio de un trabajo mucho más amplio que traspasaría los muros de la normal y se proyectaría hasta las propias comunidades.

Como dato irónico, si ya desde antes, la ENBIO se estaba convirtiendo en un Centro de atracción turística debido a la vistosidad de los trajes originarios, que la comunidad escolar porta los días lunes de cada semana y algunos otros días para desarrollo de sus sesiones curriculares. Ahora con más razón se agregaba otro elemento cultural para ese atractivo turístico. Se difundió una información en el pueblo, que algunas empresas turísticas de Oaxaca, incluían dentro de sus paquetes de visitas guiadas a la ENBIO. Y es que Tlacoahuaya es un centro turístico por excelencia por, el Piano del Siglo XVII que se encuentra en la iglesia del pueblo y que en ocasiones muy especiales, ofrecen conciertos a nacionales y extranjeros y aprovechaban el viaje a la ENBIO. Por lo que se empezó a ser cotidiano ver grupos de personas visitar la escuela, y no se sabía que no era precisamente de carácter pedagógico o educativo.

El Museo duró solo 3 años, entre la efervescencia del movimiento magisterial sindical que termino en una brutal represión por parte de Ulises Ruiz, gobernador de Oaxaca en 2006 a los maestros y pueblo, las prácticas intensivas de campo que los iniciadores del museo realizaron en las comunidades, y la pugna interna muy fuerte que hubo entre estudiantes y la gran mayoría de trabajadores (Docentes y administrativos) de la ENBIO y el ascenso del Mtro. José Ángel Gómez Antonio, de maestro de historia a director de la escuela.

Cuando en 2009 José Ángel Gómez Antonio asumió la dirección de la escuela. Una de las primeras acciones que hizo fue dismantelar el Museo Comunitario, argumentando que el local no era el adecuado, y además, necesitaban el espacio para acondicionar cubículos que hacían falta; con la ferviente promesa que se construiría un lugar mejor y acorde con este proyecto. Mandó a los trabajadores a quitar todos los elementos culturales que ahí estaban, a limpiar el lugar y a guardar, todo lo que con gran esfuerzo construyeron los estudiantes, y con el apoyo de él mismo como maestro de historia.

Algunos trabajadores, por desconocimiento e ignorancia del valor cultural de lo que llevaban; al transportar los objetos, instrumentos y demás símbolos culturales, los tiraban, quebraban o pisoteaban mientras se reían. Los elementos simbólicos culturales se guardaron en una bodega como mudo testigo de la grandeza de nuestros pueblos, en espera de poder volver a brillar y a proyectar con su presencia nuestra memoria histórica.

Al no cumplir el director su promesa de construir un local más adecuado para el museo. No hubo más museo. Así sepultó esta gran aspiración de los estudiantes con quienes al término de su gestión terminó muy confrontado. Esta vez la muerte del museo, no fue motivo de

unión o congregación de los actores, como en nuestros pueblos indígenas con su forma de socialización comunitaria.



Día de la Inauguración del Museo Escolar de la ENBIO



Exposición de Indumentaria del museo escolar de la ENBIO

El local del museo se convirtió en cubículos que al principio, eran exclusivamente para los docentes de la Academia de 7º y 8º semestres. A decir del Mtro. Floriberto Gutiérrez García; alguno de los administrativos los bautizó, como “los consultorios” y así los conocieron todos, porque siempre están con las puertas cerradas, con las cortinas cerradas, y en su interior con personal de gesto serio y adusto.

Hoy en día, el Museo está en calidad de “cadáver”, con la esperanza, de algún día resucitar. Los alumnos iniciadores del mismo egresaron de la Escuela, dejando una importante huella (obra) y se integraron a otros momentos de preocupación en otros espacios de experiencia y con otros horizontes de espera: Los alumnos presentes, con el desconocimiento de este hecho histórico, y algunos otros con el desinterés sobre esta temática, y en muy pocos casos, en un escenario mucho más optimista y propositivo, con la firme decisión, dinamismo y entusiasmo que solo a la juventud le caracteriza, reiniciar y revitalizar este proyecto iniciado por otros compañeros que antes estuvieron en el mismo espacio forjando una formación desde y para nuestros pueblos. ¿Y el estigma del historiador? Que el historiador, como uno de los principales promotores de la recuperación de la historia de los pueblos; en este caso a través del museo comunitario, sea precisamente el que, en la ENBIO le dio muerte a este muy importante trabajo ¿Qué contrastes y contradicciones no?

Por mi parte, posteriormente, inicié un proyecto de trabajo para la refuncionalización del museo comunitario el cual se titulaba “*Forma de vida y palabra de nuestros pueblos originarios*” en dicho proyecto se buscaba trascender de los museos comunitarios como espacios yertos (fijos) en un solo lugar, a caminos de vida. Se intentaba que los pueblos se

establecieran en diferentes espacios dentro del territorio de la escuela, y marcar caminos para llegar a esos territorios autónomos de los pueblos, ese camino uniría a todos los pueblos, dependiendo de sus lugares de procedencia. El proyecto fue abruptamente interrumpido por situaciones divergentes con el mismo director. Hasta ahí terminó un intento por resucitar y proyectar este importante trabajo.

4.3.1.2.9 Los trabajos y talleres comunitarios y pedagógicos.

Trabajos

El huerto comunitario.

Esta acción se inició en el año 2005 y la encabezó el Mtro. René Molina Cruz como Subdirector administrativo. Consistió en que todos los involucrados de la escuela; desde los directivos, docentes administrativos, de servicios y estudiantes aportaban y adoptaban un árbol frutal el cual tendrían que cuidar y mantener para que creciera.

Los inicios de ciclo escolar eran de gran algarabía, debido a que en los primeros días, el maestro René las daba la información a los estudiantes de nuevo ingreso de este proyecto, y era que, los estudiantes de nuevo ingreso o docentes que llegaran a la escuela debían sembrar y cuidar su propio árbol. Se determinaba el día, y desde muy temprano los estudiantes llegaban con sus árboles frutales, y llegado el momento, todos nos íbamos a regar las plantas, mientras los nuevos estudiantes plantaban las suyas.

Los administrativos hacían lo propio, y los trabajadores de servicios, Jorge, Mario, Daniel, Genaro, el contador Víctor Guerra, etc. se esmeraban en organizar, acondicionar y señalar los lugares de siembra. Hicieron su enramada, a la que bautizaron como “Bunker”, Improvisaron un banco para descansar. Para todos, el trabajo era diversión. Era romper la rutina y monotonía del trabajo burocrático y tedioso. Dentro de las diferencias internas, había actividades unificadoras y esta era una de ellas donde todas y todos, estudiantes, administrativos, trabajadores de servicios, docentes y directivos hacían un trabajo comunal.

Si en las ciudades, las bienvenidas que se les da a los estudiantes de nuevo ingreso, se dice que “bautizarlos”, consistía en repararlos, mojarlos pintarlos, aplicarles castigos y otras acciones que denigran la integridad del sujeto. En la ENBIO “el bautizo” era de trabajo comunal, de alegría, de fiesta, de integración y armonía con la madre tierra. Aunque no faltaba alguno que otro docente ajeno a esta cosmovisión (Wilfrido), que llevaba un árbol

marchito, arrancado del patio de su casa, para llevarlo a sembrar ahí, sin que, se identificara con el espíritu comunalista de esta acción

Es así que hoy día, en el huerto escolar; a pesar de su descuido, florecen, naranjales, guayabales, nanches, limonares, nogales, aguacatales, manzanales, perales y otros. Y muy raros; casi nadie, va a visitar a su árbol o amigo de aventura en esta odisea.

Talleres

Se han desarrollado varios talleres. Los primeros implementados se realizaron en el marco del aniversario de la escuela, en una jornada de una semana y fueron coordinados por estudiantes de los diversos pueblos. Los talleres fueron: Tejido de lana, coordinado por un estudiante de Valles Centrales; Tejido de palma, coordinado por una alumna de la región Mixteca; elaboración de Atrarrayas, coordinado por estudiantes Ikots de San Mateo del Mar.

En un segundo momento. Música, Danza, Banda de Música (desde la perspectiva de los pueblos originarios) y Banda de Guerra. Estos talleres fueron decayendo por el desinterés que empezaron a mostrar los estudiantes, y por la excesiva carga de trabajo que tenían los docentes. Fue en este momento que se fundó la Banda de Música en el año 2007. Su primer concierto lo dio en el VII aniversario de la creación de la ENBIO. La Banda de Música, conformada por alumnos, (de diferentes generaciones) docentes y administrativos. Coordinada por los maestros Ignacio Llaguno Salvador, Esteban García Luis y el administrativo Rafael García Ángeles.

Por excelencia, desde que se fundó la Banda de Música, ha sido un símbolo de identidad artística cultural de la ENBIO, con todo y los altibajos que ha tenido, en los que por momentos ha permanecido en un sueño aletargado (por un buen tiempo se deshizo), Solo el espíritu, la persistencia y la tenacidad de sus coordinadores ha logrado seguirle dando vida. En la escuela, quienes gustan de hacer bromas y de “bautizar” cualquier acción, grupo o persona, y además desconocedores de música, rápidamente les denominaron “La Banda sin Clase” en alusión contrapuesta a una banda musical conocida en el estado de Oaxaca llamada “Banda Monumental con Clase de Bonifacio Núñez”.

En el presente ciclo escolar se incorporó a la banda de música, el Lic. Enrique Guzmán Domínguez, egresado de la 4ª generación de esta escuela. Músico, especialista desde los dos currículos, el comunalista y el oficialista, Quién ahora se convierte en el nuevo director de la Banda de Música. Con la aclaración de que está dando su tequio pedagógico cultural en la ENBIO. Para impulsar este importante elemento cultural en la escuela, queda en

manos de las autoridades del IEEPO, comisionar a dicho maestro, para que dirija de tiempo completo a la banda de música mencionada. Falta que tengan la voluntad de hacerlo.

Tercer momento. Superadas las secuelas de descontento y desconfianza, nuevamente se volvieron a retomar los talleres. Se desarrollaban semanalmente. En ellos participaban docentes y alumnos. Entre estos se desarrollaban los siguientes: Danza, lo coordinaba la Mtra. Eva Martínez Vásquez; Música, el Mtro. Gonzalo Edmundo Méndez Hernández; Lectura y Redacción; Coordinaba la Mtra. Soledad Saucedo Matus muy comprometida con la causa y los trabajos comunales, la apoyaban sus colaboradoras, las maestras Mireya Hernández Montellano y Juana Bautista Santaella. Banda de Música, (Mencionados en el apartado anterior) Solfeo; Mtro. Esteban García Luis. Rondalla: Félix R. Martínez Marroquín; lo apoyaba su colaborador Mario Arnulfo López Campos (administrativo). Al término de los semestres se hacían exhibiciones y exposiciones de los trabajos realizados.



Taller de tejido de palma, en la ENBIO.



Taller de tejido de lana y algodón en la ENBIO

El disfrute en estos eventos es propio de la alegría que se tiene por realizar ese reencuentro con los demás. Esto es el compartir lo que se lleva para la ocasión y para el evento. Se ha mimetizado el disfrute, haciéndose indistintamente, tanto en eventos sociales comunitarios, como en eventos escolares tales como La fiesta titular del pueblo. Las fiestas de día de muertos, ritual y fiesta de recibimiento a los nuevos integrantes de la comunidad escolar, el 16 de septiembre, el 20 de noviembre, el 14 de febrero (aniversario de la escuela), el 21 de marzo, la clausura del período escolar y otros. Donde las culturas representadas en la escuela interactúan mostrando las formas propias de estos festejos. (Cfr. Martínez. 2007).

4.3.1.2.10 La radio comunitaria intercultural.

Desde antes que asumiera su cargo de director, el Mtro. José Ángel tuvimos una plática de los proyectos a implementar en la escuela a lo que le planteé, entre otros, convertir el museo comunitario de la ENBIO, en un pasaje cultural que titulé “Formas de vida de nuestros

pueblos originarios” Pintar los murales “Cosmovisión indígena” y “La radio comunitaria intercultural”. Una vez que ya fue director, para iniciar con la creación de la radio, un sábado, fuimos; el director José Ángel, el subdirector Académico, Alejandro Luis y yo, a visitar la radio comunitaria de la población de Zaachila, Oax., para que nos dieran la información de todo lo referente a las radios comunitarias.

Posteriormente, el director hizo posible la adjudicación del equipo y la instalación de la radio intercultural de la ENBIO, cuyo propósito era difundir las lenguas originarias y desarrollar programas y difundir programas sobre la recuperación de los saberes comunitarios. Una vez logrado su cometido, de manera unipersonal orientó este trabajo que se inició colectivo.

Actualmente la radio tiene una programación la cual transmite en un radio de frecuencia local, que a decir de un intelectual indígena, actor de la creación de la ENBIO que aún falta alcanzar los propósitos iniciales: sobre esto afirma:

Quiero poner un ejemplo nada más, la radio de Tlacoahuaya de la normal pues, se propuso, y aquí tengo la documentación, que iba a ser un taller para elaborar guiones de teatro para hacer radio-teatro, hacer guiones en las lenguas originarias y difundirlas a través de la radio, sin embargo, hoy, pues, transmiten temáticas parecidas a las radios comerciales, cualquier radiodifusora de Oaxaca. Incluso las lenguas ni siquiera se utilizan ahí no? y se pensaba que la radio podría incidir en los temas culturales y pedagógicos de las comunidades [...] Para el caso de la radio, bueno, tal vez sean los pueblos los que tengan que llegar ahí a hablar y a decir para después difundirlo, pero por lo demás, nosotros somos los que tenemos que mostrar la intencionalidad de ir y...no solo a aprender. Insisto, tenemos que sistematizar ese conocimiento, para darle forma a un corpus de conocimientos en herbolaria, en técnicas de artesanías, en técnicas de labranza, en el conocimiento de los astros, en el conocimiento de las estaciones del año, en el conocimiento de la procreación humana; la atención de los niños, cómo se educan los niños desde el ámbito comunitario, que todavía lo podemos encontrar, todavía se puede encontrar. Yo siento que estamos perdiendo la gran oportunidad de conformar ese bagaje cultural ordenado, porque la sistematización no es otra cosa más que el ordenamiento de una red de conocimientos con una lógica específica (E3-EGO. 14/09/2016)

Se considera a la radio como un elemento potencial para la difusión de nuestras culturas y un espacio de diálogo intercultural y de intercambio de experiencias, así mismo, un espacio para proyectar los hallazgos obtenidos de las jornadas de prácticas docentes y educativas de los estudiantes y las propuestas pedagógicas que se van generando en la ENBIO.

4.3.1.2.11 La comunalidad en los cambios de clave presupuestal.

Se ha abundado mucho sobre la comunalidad desarrollada en la ENBIO. Una pregunta es: ¿Es posible practicar la comunalidad en otros aspectos de la vida escolar? Es complejo tratar de implementar estas prácticas, sobre todo cuando en un espacio donde interactúan

sujetos con muy diversas concepciones y cosmovisiones sobre el trabajo que se desarrolla, donde siempre está presente el espectro del individualismo, competencia, movilidad económica (sobre todo esta última), y es que como siempre se dice en los pueblos; *“el dinero está tentado por el diablo y siempre hace pelear a la gente”* En el currículum oficial esta máxima, es muy efectiva, ya que por lo general, para escalar un nivel más en el escalafón es motivo de disgustos, peleas, descalificaciones entre los que concursan para adjudicarse la plaza en disputa del siguiente nivel.

Sin embargo en la ENBIO se logró impulsar la comunalidad en este aspecto, pero tuvo que ver con la identidad y forma de pensar y de vivir el mundo, de quienes participaron en estas prácticas. Vaya como ejemplo, el siguiente hecho. Al inicio de los trabajos en la ENBIO, excepto los tres docentes normalistas, que ya tenían su plaza del nivel de formadores de docentes y del más alto nivel, los demás que llegaron, llevaban sus plazas del nivel de educación indígena. Al regularizarse, no asignaron plazas para todos, sino que fue de forma gradual, ¿Quiénes debían ser los primeros en beneficiarse? Oficialmente quienes tuvieran el perfil formativo (occidental) más alto, y en segundo término su antigüedad. En las reuniones, quienes eran del nivel de normales exponían las experiencias de ese nivel.

Pero aquí los docentes determinaron que debía ser por, los tequios que ya habían dado y el trabajo realizado, por como ya se venían forjando desde abajo. Solo un requisito muy importante que se cuidaba era que siguiera demostrando trabajo colectivo en todas las actividades de la escuela. Así que cuando salió la primera convocatoria, ya no había necesidad de estar discutiendo porque ya se sabía que los primeros eran quienes iniciaron el proyecto. Una vez cubiertos los primeros, seguían los del siguiente bloque, y así sucesivamente, se seguía la cadena de ascensos. Esa fue la dinámica para todos hasta cierto período. A quienes todavía no les correspondía no se preocupaban por reunir su documentación y concursar. Dejaban el espacio exclusivamente a quienes les tocaba, además se hacía públicamente, en reuniones. Por ejemplo el Mtro. Alejandro Luis Gómez, comentó en una ocasión. “Yo no metí mis papeles, ya sabemos que le toca al compañero, ya llegará nuestro momento”. Se considera que esto es aproximarse a la comunalidad.

La penúltima práctica comunalista vivida fue en el año 2007, cuando se lanzó la convocatoria y participamos entre otros; el compañero Hugo Pacheco Sánchez y un servidor. Un año antes participamos en una convocatoria similar, solo para disimular ante las instancias oficiales, pero todos sabíamos que le correspondía al Mtro. Fulgencio Agustín García. En este año, reunimos nuestros documentos. Al hacer la revisión y el conteo de los

puntos adjudicados, resulta que el Mtro. Hugo obtuvo 104 puntos, y yo obtuve 101 puntos. Por norma oficial, la plaza del siguiente nivel le tocaba al Mtro. Hugo. EL subdirector y secretario de la CAD local (Comisión Académica Dictaminadora) Mtro. Adán le dijo al Mtro. Hugo que ya hiciera los trámites correspondientes, a lo que el aludido contestó: *“No maestro, yo no voy a tramitar mis papeles, le toca al maestro Marroquín. Ya me tocará enseguida. Que el Mtro. Marroquín tramite”* El maestro Adán contestó:

Hugo, legalmente a ti te toca, pero si pones tu renuncia, es otro trámite un poco largo que te puede afectar, porque tienes que meter tu oficio de renuncia y otros documentos, y ahí lo pueden tomar en cuenta” Y agregó *Aquí se presenta un problema, ¿Cómo arreglarlo sin afectarte?, una forma es que quites de tu expediente documentos que tengan un valor de más de 3 puntos para que quedes menos que Marroquín (Reunión de la CAD Local. 2007)*

Le entregó su expediente, y el Mtro. Hugo arrancó 4 constancias con valor de un punto, quedando con 100, y yo con 101 puntos. Con esta solución el Mtro Adán dijo: *Ya está solucionado el problema. Marroquín tramita tu siguiente nivel”* En la siguiente reunión de docentes y administrativos, públicamente agradecí el gesto del maestro Hugo, el de seguir practicando la comunalidad, incluso en ese aspecto.

Esta acción se ve y se dice fácil pero conlleva una carga identitaria muy fuerte, porque renunciar a un bono económico quincenal y otras prestaciones, durante mínimo, un año, siempre lleva consigo un sentimiento encontrado que fácilmente pudo haberse justificado fría, calculadora y oficialmente, “Me corresponde porque yo obtuve más puntos y la ley me ampara” Pero comunitariamente la situación dista mucho de ser la oficial. Ni que decir de que se peleen, ya no digo un nivel de ascenso, sino hasta dos niveles, (como sucedió posteriormente) y además a espaldas de otros involucrados y sin que los demás se enteren, haciéndolo además en lo obscuro y en contubernio con el directivo en turno.

Pasado un tiempo pregunté a Hugo qué lo llevó a tomar esa decisión, a lo que contestó:

En las prácticas comunistas, surge la cuestión de la identidad, y es que desde donde nosotros venimos, no estamos o no estábamos tan maleados. Ya sabemos cómo van las jerarquías, ya sabemos a quién le toca de acuerdo al tiempo que llegó y al trabajo y tequios que ya ha dado. Uno tiene que ir acorde con esos tiempos. Así se hace en nuestros pueblos. Yo por ejemplo ya he cumplido cargos, pero vengo desde abajo, ya llegué a cumplir el cargo de mayordomo, y así seguiré escalando. Igual aquí en el trabajo. Aunque yo tuviera más puntos oficialmente, pero sabía que otra persona ya había dado más tequio y llegó antes que yo. A él le tocaba, yo le cedí mi lugar. Enseguida me tocaría a mí (E18. HPS. 2017)

Por eso se dice que practicar la comunalidad en contextos ajenos, siempre es complejo, más cuando “los otros” no tienen la misma concepción. De lo que se trata es aproximarnos lo más posible a reproducir esas prácticas como representaciones de lo que en la realidad

se vive. Y algo muy importante como dijo el Mtro. Hugo, fortalece nuestro espíritu y refirma fuertemente nuestra identidad.

En este proceso de construcción del “Currículum Comunalista” alternativo, a pesar de las diversas y escabrosas aristas encontradas en el camino, paso a paso se va abriendo brecha para consolidar una nueva forma de construir el conocimiento y de implementar una forma diferente de formación docente para los nuevos indígenas docentes bilingües Interculturales. Como bien lo define el Dr. Franco Gabriel Hernández, que como resultado de su investigación de tesis doctoral realizado con egresados de la ENBIO, afirma:

La experiencia que vivió la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, que recibe una propuesta curricular no bilingüe ni intercultural y que a través de los profesores y alumnos intenta dar forma a un currículum bilingüe e intercultural, rompe con la idea de currículum equiparado con la noción de programa escolar intocable y en el que el profesor nada tiene que hacer sino sólo poner en práctica lo establecido. La realidad curricular a la que se enfrenta el formador en la ENBIO rompe con concepción de diseño curricular positivista-racional o ‘científico-tecnológico’ en los términos que señalan Álvarez Balandra y Álvarez Tenorio (Álvarez y Álvarez, 2001: 19-20) y se abre a otras perspectivas conceptuales de currículum. (Gabriel. 2011. P. 104)

4.3.1.2.12 Producciones escritas y audiovisuales.

Aun cuando en la escuela solo hay asignadas 2 plazas de docente-investigador, las cuales ya desaparecieron dentro del tabulador que marca la SEP para las escuelas normales; Estas las traían adjudicadas dos docentes del nivel de Formadores de Docentes desde cuando llegaron al inicio de la vida de la institución. Con todo ello, se ha producido una gran variedad de escritos de diversa índole, desde Tesis de maestría, documentos recepcionales para titulación de los licenciados, (ya abordados en otro apartado), Una muy vasta variedad de trabajos en el Área de Lingüística, sobre las lenguas indígenas y los saberes comunitarios, ponencias, artículos en periódicos, ensayos, guías académicas, antologías y otros documentos.

El primer documento escrito y publicado en la revista Huaxyacac, fue un artículo escrito por la Maestra en Psicología María Isabel Nivón titulado: *“Un esbozo de la Diversidad. ¿Cómo aprendieron a leer y escribir ayer los ahora futuros docentes indígenas bilingües?”*, en el mismo año de la creación de la ENBO (2000). El segundo documento escrito y publicado en el año 2003, fue del filósofo Víctor García Domínguez, (comp.) titulado: *Guía Académica 2002-2003 Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) México*. Editado por el Fondo Editorial del IEEPO.

El tercer documento escrito y publicado en el libro: *Entre la Normatividad y la Comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual* de Louis Meyer y Benjamín Maldonado (Coords.), fue: *La escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca*, escrito por los maestros Eleazar García Ortega, Ignacio Llaguno Salvador y Carlos Méndez Martínez. Después se empezaron a producir más escritos abordando las principales temáticas y problemáticas que se experienciaban en la institución.

En el Anexo No. 11 se recuperan solo algunos escritos que se han elaborado dentro del tiempo de vida de la escuela, no sin antes reconocer que sin duda alguna, se escapan muchas producciones sin recuperar ni registrar. Este intento es muy incipiente y da pauta a seguir profundizando al respecto en lo posterior.

Es oportuno precisar que el Mtro. Bulmaro Vásquez Romero, abrió una página virtual en las redes sociales, a la cual tituló *Red de Educación Bilingüe Intercultural. Repensando la educación desde dentro*. El cual tenía el propósito de intercambiar experiencias de trabajo con los egresados de la ENBIO y otros interesados en esta temática de la educación Bilingüe Intercultural. Esta loable labor empezó a tener sus frutos con la participación de los estudiantes egresados.

Al mismo tiempo es triste ver que algunos detractores solo se lancen a denostar, denigrar o destruir un trabajo de esta naturaleza, ya que sus propósitos son muy claros, construir con análisis y propuestas pedagógicas, no con alegatos estériles de muy bajo calado, sin fundamentos, pedagógicos. No es que se esté en contra de la crítica. Esta debe ser analítica, reflexiva y productiva y no caer en la critiquería, que finalmente muestra el perfil de quien o quienes lo hacen. Se nota el claro boicot que de esta página se hace o se hizo, porque, al parecer, en los últimos tiempos se quedó en la indefinición. Solo el tiempo marcará la pauta de lo que siga en lo posterior.

Se cuenta con un amplio archivo de fotografías, de audio y video, recopiladas, primero por el administrativo Diego Daniel Córdova Juárez quien a su ingreso a la escuela; aparte de sus labores cotidianas, se le comisionaba para recuperar evidencias fotográficas y audiovisuales de los eventos, lo cual realizaba con mucho entusiasmo y dinamismo, sin ningún apoyo económico adicional, solo por el afán de contribuir a la causa.

En los últimos años este trabajo se le encomendó al Lic. Floriberto Gutiérrez García, a quien, de forma coloquial, se le ha nombrado “el fotógrafo oficial de la ENBIO”. El material ha sido recuperado de los muy diversos eventos organizados por el plantel educativo, y

también de otros eventos en donde la escuela ha sido partícipe. Dicho material aún no ha sido ordenado, organizado, ni sistematizado, ya que estas actividades el licenciado las realiza por “amor al arte” y no por percibir una remuneración económica. Sobre esto último hace falta conseguir financiamiento para dejar una memoria audiovisual completa.

Así paso a paso, y lentamente se trata de ir construyendo un currículum propio, al que le llamo Currículum Comunalista.

KUA U'UN. NIXI KÚNKOO TYÍ NUÚ TSA'Á VE'E SKUELA YO'O.

CAPÍTULO 5. EL HORIZONTE DE ESPERA.

5.1 Capital intercultural y formación del “Docente Bilingüe e Intercultural”.

Es pertinente precisar que estas son retomadas de los 5 principios filosóficos de la comunalidad y los cuatro principales elementos de la “flor comunal” ya descritos. Los cuales forman parte de las 5 dimensiones culturales remarcadas por Diaz Couder (1996). Mismas que constituyen lo que Pierre Bordieu, citado por Andreas Pöllmann (2016) denomina “*Capital Cultural*” que a su vez tiene 3 formas características; a) forma objetivada (escritura, pintura, escultura, herramientas, etc.) b) forma institucionalizada (certificaciones oficiales de escuelas, colegios, universidades, otros). c) forma incorporada (reserva personal de conocimiento y de “saber cómo”) en donde estas solo existen relacionadas entre diferentes culturas “entendidas como marcos permeables, evolutivos y “compartidos” de percepción, pensamiento e (inter)acción que se aprenden más o menos conscientemente y que son tanto formados por sus historias de objetivación e institucionalización, como formativos de las mismas” (Pöllmann. 2016. P. 55),

Lo que aquí se plantea es tener la posibilidad de trascender de un *capital cultural*²⁷ a un *capital intercultural incorporado*, el cual actuará como un poderoso marcador de distinción sociocultural que traspasa fronteras culturales, realizando la conjugación de elementos de las diferentes culturas interactuantes. Aunque, en realidad:

Todas las formas de capital intercultural también son formas de capital cultural en el sentido de que son particulares a las culturas en relación a las cuales han emergido; y todas las formas de capital cultural también son formas de capital intercultural dado que las culturas en relación a las cuales y de las cuales han emergido constituyen, en mayor o menor grado, un producto del contacto y de la “mezcla” interculturales (Pöllmann. 2016. P 57)

²⁷ Según Foucault, son las dimensiones y elementos culturales propios, que tienden a perder fuerza por ser locales.

El concepto capital intercultural puede ser utilizado como factor explicativo o como fenómeno a ser explicado. Por la propia condición de los trabajos que se realizan en la ENBIO, para nuestro caso el capital intercultural es visto como fenómeno a ser explicado.

Consciente y siguiendo la idea de Pöllmann (2016) que en tanto sigan habiendo y se agranden las desigualdades sociales, sería prematuro, y hasta inocente, entender cómo se realiza el capital cultural y los beneficios personales y colectivos que traiga un nuevo tiempo de “personalidad intercultural” (Cfr. Pöllmann. 2016.) Por eso mismo se plantea aquí como una proyección, como una utopía que poco a poco se vaya haciendo realidad. Es decir como una proyección posible de realizarse en tiempos posteriores, o como dice Paul Ricoeur, como un “horizonte de espera”.

5.2 El fantasma de la universidad intercultural.

Inicialmente, la idea era crear una universidad intercultural, no una escuela normal. Idea que fue rechazada por las autoridades gubernamentales. Ya en su proceso de vida. Hubo un momento en que circuló un documento donde se planteaba que la escuela se convirtiera en una Universidad Intercultural, planteamiento que no se hizo efectivo. Ahora en este momento de indefinición, por la desestabilización creada a partir de la imposición de la reforma educativa, sigue rondando el fantasma de la universidad, porque se dice que es la mejor opción y destino que llevaría la escuela en estos tiempos de crisis social y educativa. Dicha universidad, estaría proyectada a la recuperación de los elementos culturales de los pueblos nativos. El Mtro. Eleazar García Ortega lo plantea de esta manera:

Yo creo que esta es nuestra oportunidad de transformar la normal pues, en una universidad. Creo que es, ubicado, digamos, en el panorama de perspectivas probables no? En este momento hay un acontecimiento importante que quiero mencionar. La UABJO (Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca) está impulsando una licenciatura en educación comunal, en todo el estado. Sus características son importantísimas a ser tomadas en cuenta. Los profesionistas que van a atender estos centros, son de las comunidades. Los alumnos no van a venir a estudiar en Oaxaca, sino van a estudiar en sus propios pueblos. A partir de la propuesta cultural que hagan las comunidades. Creo que este es nuestro momento para poder proponer una cosa parecida. De tal manera que la perspectiva de los que van a ingresar cambie [...] Yo soy de la idea de que, pues, los compañeros que participen en el cuerpo docente, toda la filosofía de la escuela cambie. Que se abra pues la normal. O sea, la normal no es ese edificio arrinconado en un cerro. Hay que abrirla e irnos a los pueblos. Llenarnos los zapatos de lodo, de polvo. Y dejarnos de payasadas de estarnos ahí peleando. Porque el estar ahí amontonados, provoca esos conflictos no? De veras. Entonces si abrimos ese cascarón, si lo quebramos y nos vamos a los pueblos, yo creo que va a ser una lección muy importante. No solo para nosotros, sino para las demás normales no? (E3-EGO. 14/09/2016)

La propuesta está en el aire, toca a los involucrados en los procesos de la escuela, analizar todas las aristas de esta situación, los pros y los contras que ello conlleve, y se vayan dilucidando, las situaciones para tomar la mejor decisión.

5.3 Acciones pendientes en lo político institucional.

Sin duda alguna, por el relativamente corto tiempo que lleva de vida la ENBIO, se han realizado grandes acciones para la proyección de la misma, pero también se han dejado de realizar otras, que en su momento, crearon expectativas en el magisterio de educación indígena, de las cuales siguen esperando su realización. Los fundadores y actores de la creación de la institución rememoran algunas que pueden ser implementadas para una mejor proyección. El Mtro. Enrique Francisco Antonio enfatiza:

Les digo a los compañeros, los formadores no nos podemos quedar aquí. Tenemos un horizonte de posibilidades. Y la muestra es que muchos intelectuales indígenas, no indígenas, estatales, nacionales, internacionales, tienen puestos sus ojos en la Escuela Normal Bilingüe. Y se maravillan con lo poco o mucho que hacemos. Y entonces yo les digo a los compañeros. No es posible que vengan de afuera, y ellos, mejor estén más interesados en darle difusión y continuidad a la normal. No es posible, que un Francisco Toledo, un Guillermo Quijas estén más comprometidos con la causa de la normal bilingüe, rescatar la lengua, en apoyarnos con talleres, con becas, todo eso, que nosotros mismos. Entonces un gran reto que creo que tiene la normal bilingüe, por las características únicas en el estado. Yo digo que la primera en el país, de las 3 que hay en el país, necesitamos inyectarle con nuevos actores, con nuevos formadores de docentes, que tengan la actitud y la aptitud para trabajar desde lo propio para llegar a lo ajeno. (E9-EFA. 03/08/2017)

Las situaciones muy problemáticas que se viven actualmente, obligan ineludiblemente a buscar nuevas formas de relación política institucional en la escuela. Una primera cuestión es hacer ejercicios de reflexión sobre los orígenes de cada uno de los que participan en el proceso educativo de la escuela, y a partir de ahí poder replantear las líneas o principios orientadores que rijan el desempeño de los mismos. De esto surgen nuevos conceptos, pero al mismo tiempo se refrendan y fortalecen los que sustentan a la escuela. El Mtro. René reflexiona sobre ello:

Lo que la normal tiene que hacer de aquí en adelante es; por un lado recoger los conceptos básicos que hacen de la formación del profesor bilingüe Intercultural algo diferente que el resto de los profesores a nivel nacional; Conocer bien su materia, su pasado histórico, estos mismos conceptos que estamos hablando de lengua, cultura y que tienen que ver con la comunalidad, tienen que ver con la autonomía con la autodeterminación, con la intraculturalidad, con la interculturalidad, tienen que ver con la cosmovisión y con los saberes comunitarios, Este es el paquete de cosas que deben ir afinando cada vez como el que afina una guitarra para que suene mejor, entonces, afinarlo cada vez más y estar mejor preparados para hacer un mejor trabajo en las comunidades [...]

En la actualidad, para el maestro de educación indígena, la interculturalidad debe ser un instrumento, de resistencia cultural, debe ser un instrumento de lucha

ideológica para sensibilizar a la gente que no acepta su cultura y su lengua, [...] En la escuela normal bilingüe, debe introducirse la intraculturalidad, antes de tener la interculturalidad como una política propia interna de cada maestro, sino había que apropiarse la intraculturalidad qué es eso no? Es algo como visualizar hacia el interior de uno mismo, cómo está uno con respecto a su propia cultura y lengua, hasta dónde uno rechaza o acepta la cultura, la lengua, [...]revisar mi pasado histórico, de mi pueblo, de mi comunidad, el pasado histórico de cada quien pues. Entonces yo creo que es importantísimo eso para cada estudiante... inclusive para cada uno de los que estamos frente a grupo, porque si no estamos convencidos de quienes somos y hacia dónde vamos, va a ser difícil que hagamos un trabajo de formación, si nosotros mismos tenemos conflictos. Entonces cuando decimos que había que decolonizarse, pues sí había que sacudirnos de los conceptos coloniales que traemos encima no? Que nos hacen mucho daño. (E6-RMC. 18/02/2017)

Después de reafirmar y replantear los principios, se hace necesario encontrar los puntos de coincidencia entre los grupos en pugna, y de ahí establecer criterios de convivencia que permitan ir destensando la problemática y enfrentar los nuevos retos que se presentan. La Mtra. Ma. Beatriz reflexiona sobre la situación actual:

De repente es muy conflictivo el trabajo con la gente mayor, con los trabajadores, con los muchachos, con los compañeros, porque no tenemos esa tradición de la planificación del trabajo, porque estamos muy acostumbrados a, hígole, pues a hacer lo menos posible no? porque hay un sindicato que nos protege. A no cuidar porque no me costó. Entonces es muy difícil, conflictivo. [...] Yo no digo que la lucha de la sección 22 se tenga que acabar o que ya no se haga, lo que yo digo es que tenemos que buscar otras formas y nosotros como docentes ¿Cuál es la forma de seguir luchando? Pues es trabajar. Nosotros con los chicos para que los chicos trabajen con los niños. Yo lo que digo es enseñarlos a leer, pero a leer en el sentido más amplio de la palabra que es, leer un texto, leer una imagen, leer una película, leer una revista, un periódico, un noticiero. Y que nosotros podamos tener una comprensión más real de todos los que nos rodean. Realmente estaríamos haciendo que la gente luche por sus derechos. (E11-MBHS. 19/10/2017)

Siguiendo con la misma línea de lo institucional, hace falta cubrir algunos vacíos que no se han atendido, en donde vuelve a aparecer la necesidad de maestros con perfil específico que atienda las lenguas originarias, y que el Mtro. Carlos Méndez Martínez saca a relucir:

Lamentablemente hasta ahorita, no tenemos un proyecto de seguimiento para conocer el impacto precisamente de la formación que ha ofertado la normal. Es una de las tareas que tenemos, así como también la certificación de las lenguas, de los hablantes de las lenguas, entre otras tareas que ahora tenemos. Pero si yo creo que para mí en lo personal ha sido una experiencia bastante, bastante importante. También, otra necesidad básica y que es determinante en la formación es la ubicación de compañeros docentes que procedan de las diferentes regiones, hablantes de las lenguas y culturas que no tenemos allá en la escuela normal, como es el caso de los compañeros náhuatl, los chatinos, amuzgos, ikoots, zoques, cuicatecos, mazatecos, no tenemos. Entonces, esa es una necesidad que hemos planteado y replanteado y que lamentablemente hasta ahora no hemos tenido eco con las autoridades en turno (E1-CMM. 22/05/2016)

Los lazos indiscutibles que el proyecto de la ENBIO tendió desde antes de su inicio, con los diversos actores institucionales y sociales como son: los propios pueblos indios, los maestros de educación indígena, las organizaciones políticas y sociales, deben seguirse manteniendo e incluso fortaleciendo para seguir garantizando la existencia de la institución: Así lo argumenta el Mtro. Padilla:

Con mucha tristeza, sabemos que las comunidades indígenas están perdiendo aceleradamente la lengua. Están, igual, perdiendo la parte que les da identidad, que tiene que ver con esa parte de la cosmovisión de nuestros pueblos. Esa forma de entender el mundo, esa forma de relacionarnos con la naturaleza, con el mundo natural, con la tierra, con todos los elementos que tenemos. Y entonces, yo creo que el sentido de la ENBIO es ese justamente no? trabajar con la cosmovisión de los pueblos, documentar en esta parte que tiene que ver con la formación de los estudiantes. Yo espero que la ENBIO siga en ese camino. No desearía yo en ningún momento que eso se culminara, que yo creo que el Estado Mexicano procura hacer no?, quitar todo esto y homogeneizar todo lo que tiene que ver con los programas de estudio formativos, incluso, hasta poder, pues a la mejor, desaparecer las normales como tal. La ENBIO no puede caer en eso, tiene que seguir, tiene que mostrar que puede, y que la ENBIO es una institución que está contribuyendo y que debe contribuir juntamente con los pueblos a que nosotros reivindicemos nuestra lengua y nuestra cultura, con los niños, con los jóvenes, con la gente grande, con nosotros mismos como maestros. (E13-RPP. 10/10/2017)

En la misma vertiente de proyección para la ENBIO se manifiesta el Mtro. Adán:

Me parece que si medianamente nosotros volteamos los ojos para reformularnos y tratar de entender que la existencia de esta escuela normal es indispensable para los pueblos originarios, pues yo creo que la escuela normal tiene perspectiva a largo plazo todavía. (E7-AJA. 20/02/2017)

Otra situación importante que la escuela no puede obviar es la referente a las relaciones interinstitucionales, aunque ya se ha avanzado enormemente en ese aspecto. Buscar la posibilidad de agrandar ese escenario. Así lo refiere el Mtro. Andrés Hernández Cortés:

Ustedes que en sí, tienen la gran posibilidad de estar con otras instituciones, que nos hicieran el bien de convocarnos, ya que estamos fuera del ámbito educativo actualmente, pero podemos reunirnos para que discutamos eso. Que venga la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), que venga la Universidad Pedagógica Nacional (UPN), que venga CIESAS, que vengan todas las instituciones para que podamos discutir ampliamente esto ¿sí? y que no sea simple y sencillamente, nuevamente un discurso, que lo veamos. Ya son varias generaciones de los directores de educación indígena que han pasado a formar parte de la administración. Queremos que sean parte de eso. (E5-AHC. 04/03/2017)

El mismo maestro comentó que desde el proyecto, se había planteado que la escuela debía ser un internado, como la escuela normal de Tamazulapam, Oax., donde se les diera hospedaje y alimentación a los estudiantes indígenas, situación que no se logró, por lo que, se hace necesario seguir insistiendo en este rubro.

5.4 Las expectativas en el escenario socio-cultural.

Como ya se ha venido mencionando, es en este campo donde la situación es muy complicada, por la confrontación y antagonismo que existe entre dos grupos de docentes, administrativos y trabajadores de servicios en donde los estudiantes están identificados y en alianza con el grupo de los iniciadores del proyecto de la ENBIO. De todos los problemas existentes, el más grave es este, por lo que es impostergable buscar una solución, para lo cual debe haber voluntad política, educativa y social de quererlo resolver. En esta dinámica se ven envueltos los protagonistas. Sobre ello, el Mtro. Eleazar, reflexiona:

Es urgente un reencuentro entre los mismos alumnos y maestros. Parece que hay una separación entre maestros y alumnos. Otra vez vemos el antagonismo maestro-alumno, y no es así, si lo vemos desde el punto comunal somos parte de un mismo proceso, esos conflictos constantes es por la presencia de ese paradigma todavía vigente allá, de que el maestro es el que posee el conocimiento, el que tiene el poder. (E3-EGO. 14/09/2016)

En esta misma línea de análisis, el Mtro. Adelfo argumenta:

Entonces yo le veo, este, las posibilidades en la juventud., Y como en todo, en la vida, siempre tiene sus altibajos, en los momentos de inconsistencia que hay en estos momentos, pues sin duda alguna van a tener que superarse una vez que toquen fondo o una vez que ya lleguen a destensarse las cuestiones; pues vamos a tener que, o van a tener que, las nuevas generaciones, que hacer el esfuerzo por darle un nuevo giro. Siempre será para bien. Entonces yo tengo mucha fe en que quienes lleguen a trabajar aquí, tendrán la capacidad, la visión y la posibilidad de proyectarla quizás con mejores perspectivas que las que tenemos nosotros en estos momentos. (E12-ASR. 19/10/2017)

Una vez reconociéndose y haciéndose corresponsables y partícipes, de los puntos de coincidencia, trabajar en pro de ellos, y en su caso, captar nuevos docentes con un perfil que se conjugue con el proyecto de la escuela, siempre teniendo presente que este, está orientado específicamente a los pueblos originarios. Sobre ello, la Mtra. Ma. Beatriz refiere:

¿Cómo veo yo esta escuela? A lo mejor es utópico, pero yo creo que si hay la posibilidad de que siga llegando gente comprometida, gente responsable, gente que ama lo que hace, esta escuela se puede seguir manteniendo e incluso seguir creciendo más a partir de seguir metiendo proyectos. (E11-MBHS. 19/10/2017)

Otra situación bastante compleja y complicada es el relativo a la actitud de los estudiantes sobre su formación académica. Fue una constante a lo largo de la investigación, recuperar información de la detracción que paulatinamente se viene dando en el proceso formativo de los aludidos. Lo que se ha vislumbrado y testimoniado es que este sector está vertiginosamente perdiendo la orientación del tipo de formación que en esta institución se ofrece. A pasos agigantados están perdiendo, en lo cultural, su identidad y cultura. En lo curricular, se muestran muy apáticos, desinteresados a las nuevas formas de trabajo

pedagógico desde la cosmovisión indígena, muestran una apatía y desinterés a los trabajos pedagógicos colectivos y otras acciones, y no muestran responsabilidad en asumir su compromiso de formadores investigadores y de futuros docentes que reivindicarán y emanciparán a los pueblos originarios.

Entre muchas otras voces ya plasmadas, la Mtra. María Soledad Saucedo Matus, docente muy comprometida con el proyecto original de la escuela refiere:

Estos muchachos, sobre todo de estas últimas generaciones, no muestran ningún interés por formarse, no cumplen con sus trabajos, no realizan investigaciones, no quieren leer, no asumen una posición comprometida con su formación, y más con el tipo de formación específica, de acuerdo a donde irán a laborar. La situación es muy crítica. Ellos piensan que todo lo resolverán con lo político. A diferencia de aquellos jóvenes de otras generaciones que eran muy comprometidos con su papel de estudiantes, que ellos mismos investigaban y exigían buenos docentes que conocieran la problemática indígena, y que dieran propuestas para trabajar en el campo de la educación indígena. Necesitamos encontrar alguna solución para reencauzarnos en lo pedagógico y los demás aspectos (E23-MSSM. 18/10/17)

Se nota un claro desfase entre el compromiso de estudiar y luchar, de investigar, asumido por algunas generaciones anteriores, que han dejado muy en alto el nombre de la ENBIO; con estas últimas. Al grado tal, que si pudieran recibir el conocimiento pedagógico, lo harían como dicen en otros argots, recibir la “pedagogía en cápsulas”. Cuando la formación decente bilingüe e intercultural requiere de todo un proceso profundo de decolonización del conocimiento y del pensamiento.

Se muestra potencialmente, una actitud de indiferencia, desinterés, de impersonalización, de incumplimiento, y otros, que dañan mucho los procesos tanto pedagógicos, como sociales e institucionales, esas actitudes de narcisismo²⁸, que lleva a la desintegración de lo colectivo y lo social y magnifica el individualismo, la irresponsabilidad social, el antagonismo donde se crea una generación de los “Super Yo” duro y punitivo, que además es una “generación de sordos” que no les importa lo que sucede a su alrededor ya que todo el tiempo tienen los audífonos puestos con música a muy alto volumen (Lipovetski. 2006). Es absolutamente necesario e impostergable reorientar esta situación a fin de evitar que llegue a su máxima expresión de degradación. La Mtra. Beatriz reflexiona:

²⁸ Según Gilles Lipovetski, el narcisismo inaugura la posmodernidad y representa el nuevo estadio del individualismo, “el individualismo puro”. Desaparecen todas las manifestaciones sociales y colectivas, se exaltan la neutralización y la banalización. Su fin es vivir el presente sin pasado ni futuro, sin ideal y sin objetivo. Procede de un tipo inédito de control social sobre almas y cuerpos y que todo debe ser psicologizado, hasta llegar a una sociedad “intimista”. Aquí se crean fraternidades en oposición a las colectividades públicas. El laxismo sustituye al moralismo. El intimismo generaliza la indiferencia, se da el maniqueísmo. Es un síntoma social de la crisis generalizada de las sociedades

Creo que los estudiantes que tenemos acá, independientemente de muchas situaciones por ahí difíciles, complicadas, creo yo que la mayoría de los chicos que están acá, todavía es gente muy noble con los que uno puede hacer cosas, yo les decía a un grupo con los que trabajo, pues ellos son 2 (grupos). Entonces yo les decía que mi expectativa es que de esos 27, 15 de esos se enamoren y les guste ser maestros, yo con eso me doy por bien servida no? (E11-MBHS. 19/10/2017).

Una proyección que conjuga todas las ya mencionadas y que se dirige a los principales protagonistas de todo este proceso, quienes son los beneficiarios o perjudicados de las acciones que desde la ENBIO se toman, es la que enuncia la Mtra. Xóchitl Arcuri:

Solamente pedirles a los maestros de educación indígena que se encuentran ahí; a los representantes sindicales del nivel, que no se olviden de la gran necesidad que tiene nuestro estado, de que nuestros niños sean atendidos por los maestros de educación indígena; que dominen la variante de donde son los niños, porque no es cierto que un maestro, de una, de un zapoteco, pueda atender a un chinanteco. Se puede pero no al 100. La normal no fue creada para eso. La normal fue creada para que se prepararan jóvenes de las diferentes regiones, de las diferentes variantes, para que regresaran y atendieran a su pueblo. Ese fue el propósito, desde sus inicios, se les dijo que a los estudiantes se les iba a dejar claro para que después no dijeran, es que ahora yo me quiero ir a la ciudad, es que yo me quiero ir. Sino que sintieran, que amaran el proyecto para que ellos a su vez respondieran por ese proyecto en el aula. (E4-XAR. 0712/2016)

Referente a la radio intercultural, según versiones de algunos fundadores, la radio es una más como si fuera una radio comercial. No se vislumbran contenidos pedagógicos interculturales o de los pueblos originarios. No se escucha que vayan los verdaderos protagonistas de los saberes de los pueblos, por ejemplo. Los sabios de las comunidades a hablar de filosofía, las curanderas, y chamanes a hablar de medicina tradicional. Los huehuetes, a hablar de los parangones o “la palabra sagrada”, Los ancianos a contar la historia de los pueblos etc Es más, no es que la gente vaya a la radio porque pueden implicar gastos que no se podrían cubrir, sino implementar un proyecto donde los trabajadores de la radio vayan a las comunidades para recuperar esos conocimientos y sabiduría. Paralelamente, dar a los estudiantes, herramientas básicas de recolección de información y como parte de sus prácticas docentes presenten pequeños guiones temáticos sobre los saberes comunitarios trabajados donde los actores principales, que es la gente de los pueblos participen. Narrando, contando, explicando sobre un proceso, enseñando palabras, enunciados, cuentos, cantos, etc. En su lengua originaria.

5.5 La proyectiva curricular.

En este campo hay tareas pendientes a realizar para consolidar la construcción del “currículum comunalista”, y así reforzar lo que el equipo del proyecto de la escuela, hizo

con los maestros de educación indígena y que aún no se han concretado. Por lo que siguen presentes en sus expectativas. Así mismo, otras tareas fueron surgiendo a lo largo de la existencia de la escuela y que son necesarias de retomar. Se recuperan algunas vertidas por docentes de la escuela. La Mtra. Beatriz dice:

Podemos tener la capacidad, pues de ofrecer, no solo estudios de posgrado, sino diplomados, talleres, lo que sea, y yo creo que es lo que sigue. Si se ha ido perdiendo el interés de los jóvenes por hacer una licenciatura, bueno pues empezamos a llamar la atención de la gente que ya está en el campo, que yo creo que se tiene que seguir formando. Yo creo que esta escuela, tiene para eso no? para mucho más, pero lo dejamos con eso mientras (E11-MBHS. 19/10/2017)

Además de lo planteado, la misma maestra, cita otros que conciernen a metodologías de trabajo y se presentan como problemas, los cuáles es necesario redefinir:

- Un problema que se vive en la ENBIO y que se torna difícil de resolver, es el relativo a la cuestión metodológica. Por ejemplo, no existen métodos suficientemente probados que puedan servir para la enseñanza de la lectura y la escritura de las lenguas indígenas por las diferentes estructuras de éstas, que requieren a veces de métodos diferentes.
- se carece de un método para la enseñanza de los saberes comunitarios.
- Un problema que si bien se aborda en los textos de estudio, la experiencia a recoger está en el campo, con los maestros en servicio y por ahí hace falta. (Beatriz Hdez. Sampedro. Citada por Gabriel. 2011.)

Como ya se desarrolló en apartados anteriores, el área de lingüística es una de las columnas vertebrales de la escuela, es una de las que la hace diferente a las demás normales. Por lo que es necesario reforzar el área captando personal docente, con el perfil idóneo para que atienda las lenguas indígenas que hacen falta por cubrir y así atender la problemática de falta de atención y el abordaje metodológico de las lenguas originarias faltantes. Es importante recalcar, que es responsabilidad de todos seguir defendiendo y fortaleciendo la orientación de una **Educación bilingüe e intercultural**, que fue uno de los resolutivos definidos en el 2º Encuentro Internacional de experiencias docentes bilingües e interculturales y sus desafíos, y no la postura de la CGEIB quien promueve la educación Intercultural bilingüe, ya que cada una tiene diferente connotación y propósitos.

En esa misma dirección, y porque el abordaje de los saberes comunitarios basados en la comunalidad, que es otra columna vertebral, lo cual representa una metodología alternativa de práctica docente propia para los pueblos originarios, y ha marcado una forma diferente de abordar los procesos pedagógicos en la formación de los indígenas estudiantes y futuros docentes bilingües interculturales. Es que necesita refuncionalizarse. Es impostergable reorganizar los colectivos de trabajo, revisar, analizar e implementar nuevas metodologías de abordaje con los saberes comunitarios.

En esta ruta de desarrollar los saberes comunitarios, es muy importante no perder la perspectiva que uno de los primordiales objetivos es la **decolonización** del pensamiento y conocimiento occidental, y en particular en el campo educativo; como lo han abordado intelectuales indígenas y no indígenas. La idea es que a partir de la recuperación de otras experiencias realizadas por investigadores, se consolide la construcción de una metodología propia de abordaje de los procesos educativos y pedagógicos, desde la “orientación y currículum comunalista”,

De igual forma, y porque no se puede vivir desfasado de los tiempos de la era de la tecnología y la cibernética, que son tiempos que se viven a ritmos muy acelerados, el Mtro. Rene Molina Cruz planteó que la ENBIO se debe ajustar a estos tiempos. Lo menciona así:

Falta, preparar a más cuadros de jóvenes docentes indígenas, integrar a más cuadros a las comunidades. Y también ir ajustando su proyecto porque el proyecto de formación que inició hace 17 años y es un proyecto que hay que irlo ajustando de acuerdo con el avance tecnológico. Antes pensábamos que las calculadoras no debían entrar en el bolsillo del maestro. Pero ahora está rebasado porque ya no nada más calculadora porque tienen otros medios. Cuando decimos ¿no? ahora van a hacer esto que está en el pizarrón, por favor copien. Ahora nadie copia con lápiz porque, claro, lo copian pero con una foto del celular. Y así se llevan la tarea. Por eso esos avances deben significar una transformación en el quehacer docente en el aula porque eso no lo tenemos ¿no? y cada vez más debemos apropiarnos pues de esa tecnología. O sea de comunicación y de información. (E6-RMC. 18/02/2017)

Aquí lo que es necesario recalcar es que la tecnología y cibernética deben estar al servicio de los humanos, porque así se desarrolla una “sociedad del conocimiento” y no al revés, que los sujetos estén al servicio de la tecnología, porque en esto último solo se genera una “sociedad de la información” en donde se enaltece el individualismo, el desinterés hacia lo colectivo y demás valores.

Otras tareas pendientes son, hacer realidad el proyecto de un curso de profesionalización y crear otras licenciaturas. Así lo afirman los siguientes testimonios:

Cuando se estaba elaborando el proyecto de la normal, y cuando se autorizó inclusive, se vio la posibilidad de que la ENBIO le diera profesionalización a toda aquella planta de maestros que no habían logrado concluir sus estudios profesionales, entonces, se estableció el compromiso entre los que hicimos el proyecto, de elaborar otro proyecto de profesionalización de los maestros bilingües en servicio, y es una cuestión que creo que hasta la fecha no se ha cumplido. Y existe todavía esa intención [...] (E6-RMC. 18/02/2017)

Estamos pensando incluso, en otra licenciatura, además de preescolar, en Educación Inicial, en Educación Física y Artística. Entonces al interior, tenemos esa preocupación de... otras licenciaturas. Pero bueno eso es la situación de la

política interna, en su impacto, que lo impone el gobierno federal, es lo que tendrá que flexibilizarse (E1-CMM. 22/05/2016)

Un aspecto por demás fundamental en este campo es la consolidación o redefinición y reorientación de las formas de abordar el trabajo pedagógico, desde otras miradas que posibiliten un trabajo más significativo. El Mtro. Eleazar afirma:

[...] cambiar las formas de trabajo dedicarse más al trabajo de investigación, de indagación; in situ, o sea en las comunidades pues, no? de tal manera que podamos construir junto con los protagonistas reales de esto que son padres de familia, los niños de las comunidades, una propuesta, pues mucho más coherente, pero insisto, desde el principio se planteó una escuela comunalista, una escuela a donde los métodos de trabajo fueran los métodos que los pueblos utilizan para resolver sus necesidades más apremiantes pues. (E3-EGO. 14/09/2016)

Además es importante analizar cómo trabajar de forma paralela la orientación de la formación bilingüe intercultural (lenguas indígenas, culturas, metodologías y didácticas propias) con lo que impone el servicio profesional docente, que es el inglés, el conocimiento de los planes y programas nacionales, los artículos referentes a lo educativo, soluciones de problemas didácticos, pedagógicos y metodológicos que se suscitan en el proceso de enseñanza y aprendizaje. Cómo atender a niños con capacidades especiales, y otras situaciones afines.

Sobre lo referente a la situación actual de la nueva reforma educativa con la imposición de exámenes para el ingreso de docentes al servicio profesional docente. El Mtro. Bulmaro hace la siguiente reflexión:

Desde mi punto de vista, debemos estar trabajando por preparar académicamente no? política, pedagógicamente, lingüísticamente, a nuestros estudiantes en la ENBIO. De tal manera que sea el examen que les pongan enfrente, ellos lo puedan pasar. Y eso haga que se caiga esa barrera del servicio profesional docente para que ellos puedan servir realmente a las comunidades. Y servir en esta lógica de que también cuando vamos a las comunidades, vamos a aprender con ellos, y vamos a experimentar con ellos y vamos a intentar con ellos las cosas que realmente nos importen como colectivos indígenas no? Esa es mi opinión con respecto a qué situación tenemos y por donde habríamos de avanzar no? Pero para esto tenemos que resolver nuestras diferencias internas, tenemos que entender que nuestras posiciones ideológicas o políticas como trabajadores, en realidad son secundarias no? Que hay un ideal mucho más noble mucho más importante, mucho más relevante, mucho más trascendente que hay que atender, y que es ese ideal de trabajar juntos por una educación verdaderamente emancipatoria para los pueblos y comunidades indígenas de Oaxaca. (E8-BVR. 20/02/2017)

Para contrarrestar las situaciones problemáticas que amenazan en el horizonte, es necesario predisponerse a un cambio de actitudes, haciendo un trabajo comprometido con los pueblos autóctonos. Solo en la medida en que los alumnos eleven su capacidad de reflexión y análisis de las situaciones, de actuar como seres pensantes, y que uno de los

principales propósitos de su estancia en la ENBIO es su formación y posterior práctica profesional, en esa medida estarán logrando un fortalecimiento de su identidad y cultura como indígenas docentes interculturales. De lo contrario, seguirán arrastrándolos a la inercia, movidos como marionetas, por quienes mueven los hilos y la cuna, llevándolos irremediabilmente al abismo de la “impersonalidad” donde “magnifican su narcisismo” cayendo a un tipo de sociedad destructiva que es la “sociedad Liquid” (Lipovetski. 2006) donde ya no tienen voluntad propia ni poder de decisión, y mucho menos de pensar y razonar, donde los manipulan y los convierten en seres automatizados, en robots, en “zombies” que solo están para obedecer, como en la época de los nazis, llegando así a una “era del vacío”, cayendo en extremos, de que a un silbatazo, o “campanazo”²⁹, sea la hora que sea, dócilmente se congreguen, solo para recibir y obedecer órdenes. Pero esas órdenes no vienen del campanero, ya que él a su vez, es un robot, o zombie manejado, manipulado por quienes mueven los hilos. Y es que como dice Lipovetski:

La falta de atención de los alumnos, de la que todos los profesores se quejan hoy, no es más que una de las formas de esa nueva conciencia cool y desenvuelta, muy parecida a la conciencia telespectadora, captada por todo y por nada, excitada e indiferente a la vez [...] El fin de la voluntad coincide con la era de la indiferencia pura [...] Lo social átono es la réplica exacta del Yo indiferente, con la voluntad débil, nuevo zombie atravesado de mensajes. En donde: La sociedad indiferente al futuro se presenta como una jungla burocrática donde reina la manipulación y la competencia de todos contra todos [...] las relaciones públicas y privadas se han convertido en relaciones de dominio, relaciones conflictivas. (Lipovetski. 2006. Pp. 57-68)

Es urgente reflexionar sobre esta situación y reorientar las acciones hacia el camino adecuado, para superar los niveles de la “conciencia en sí” y de la “conciencia para sí” hasta alcanzar una “Conciencia de sí”, de lo contrario se les seguirá manipulando, por la incapacidad de analizar y reflexionar los hechos históricos.

MA TSIÍNU WE TU'UN YO'O. Tu'un santií ntáta'ví xinoó tsa'á ve'e skuela yo'o.

ESTA VEZ NO HABRÁ CONCLUSIONES. Reflexiones finales.

Históricamente los pueblos originarios hemos sido invisibilizados por un poder e ideología dominantes y por una sociedad homogeneizante. Se nos ha negado el derecho a la autonomía, a la autodeterminación, a vivir nuestra propia cosmovisión y a desarrollar una

²⁹ En los pueblos originarios, al chivo más grande, que es el que siempre encabeza a la manada de chivos, le ponen una campana en el pescuezo, y a donde este chivo va, ahí lo siguen todos los demás chivos, de manera que si algún chivo se desvía nomás oye donde suena la campana, y ahí corre a seguir a los demás. A este chivo le llaman “El chivo campanero”

educación propia que retome los valores de nuestra lengua y cultura. Sistemáticamente se nos niega y obstaculiza la forma de organizarnos. A pesar de que ya existen leyes tanto internacionales, como nacionales y estatales que nos amparan para ello. Como respuesta a esa incansable exigencia de una educación propia para nuestros pueblos originarios, es como se creó la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, la cual ha sido obstaculizada desde sus mismos orígenes, imponiéndole planes y programas homogéneos y no reconociendo las acciones propias de la misma.

Como un acto de resistencia y de presentar un currículum alterno “comunalista” que en nuestros pueblos se desarrolla eficazmente, para dar significatividad a nuestras vidas, es como en la escuela se desarrollan las acciones comunales alternas que se han planteado, las cuales se siguen realizando con la encomienda de todos los actores comprometidos con el proyecto, de seguir impulsando y desarrollando estas, hasta lograr su reconocimiento pleno y constitucional y así garantizar una educación diferenciada y digna en beneficio de los pueblos autóctonos.

Así mismo, a lo largo de la investigación se fueron encontrando situaciones y problemáticas muy significativas que han marcado la vida de la escuela, las cuales se dividen en dos apartados que son: fortalezas y debilidades esbozadas en tres dimensiones de análisis: la dimensión político institucional, la dimensión socio-cultural y la dimensión curricular, y son las que a continuación se plasman en este apartado final.

Fortalezas.

En lo Político Institucional.

Aun cuando tienen muy fuertes conflictos internos, entre los tres sectores cuya confrontación derivó en dos grupos antagónicos. Todos; estudiantes, administrativos y docentes pertenecen a la Sección 22 del SNTE, y desde sus propias trincheras y espacios han participado en las acciones de resistencia en defensa de la educación pública y en contra de la mal llamada reforma educativa.

Ante los embates, político-institucionales externos e internos, los docentes iniciadores del proyecto, así como todos los docentes, administrativos y estudiantes comprometidos con la ENBIO, siguen resistiendo y defendiendo el proyecto original de creación de la escuela, por el espíritu reivindicador y emancipador que representa para los pueblos indios.

A pesar de la situación política-institucional estatal y nacional, la ENBIO se ha consolidado y ha sido reconocida como una institución diferente a las escuelas normales, por sus

acciones y proyección en el ámbito de la educación indígena, así como en su participación en diversos escenarios académico-culturales.

La escuela se ha proyectado a nivel nacional e internacional estableciendo relaciones interinstitucionales con diversas instituciones de nivel superior de mucho renombre y prestigio, y la expectativa es que estas relaciones se sigan consolidando y ampliando.

En lo socio-cultural

Se vislumbra el esfuerzo y compromiso que hace el grupo mayoritario de estudiantes, académicos, administrativos y personal de servicios, por seguir sosteniendo y manteniendo la orientación y modelo original del tipo de escuela que se proyectó para la ENBIO.

La ENBIO se conforma de una planta de alumnos, en su mayoría, comprometidos con la identidad indígena y cultural propia de nuestros pueblos originarios de Oaxaca; así como una exigencia de ellos mismos porque los docentes posean, desarrollen y prediquen con el ejemplo y acciones, las actitudes y aptitudes del indígena docente bilingüe intercultural.

Existe una cantidad muy significativa de estudiantes egresados de la ENBIO que han tenido una movilidad formativa en diversos postgrados, en maestría, doctorado y postdoctorado, en instituciones de nivel superior muy reconocidas tanto estatal, nacional como internacionalmente, dejando muy en alto el nombre de la ENBIO.

Se están consolidando, las relaciones interinstitucionales que la ENBIO ha construido con otras instituciones muy prestigiadas a nivel nacional; como la Fundación Harp Helú UNICEF; la FES-Aragón-UNAM, la UPN-Unidad Ajusco; y a nivel internacional, con la UFG (Universidad Federal de Goiás, Brasil) La Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Guatemala, y otras.

Se cuenta con una radio comunitaria Intercultural de la ENBIO, como espacio de proyección académica, lingüística e intercultural, de igual forma como espacio de resistencia social y cultural de nuestros pueblos originarios. Darles voz a “Los invisibilizados sin voz”.

Actualmente la escuela cuenta con el apoyo de un patronato integrado por personalidades muy prestigiadas y reconocidas mundialmente en el campo de las artes como el pintor Francisco Toledo y en la producción de libros como Guillermo Quijas (dueño de la Proveedora Escolar en Oaxaca), dedicados a apoyar y realzar decididamente a la ENBIO.

En lo cultural.

A 17 años de vida de la ENBIO, las experiencias de trabajo han arrojado como resultado que se han fortalecido en gran medida las identidades culturales de sus egresados, quienes han revalorado sus lenguas indígenas, costumbres, sus saberes comunitarios, la medicina tradicional, su vestuario, sus formas de convivencia social y cultural, los lugares simbólicos y sagrados, la forma de nombramiento de las autoridades comunitarias, los rituales, música, artes indígenas, el respeto hacia los valores que inculcan nuestros sabios y ancianos.

Hasta el año 2014, los mismos egresados de la ENBIO reconocen que antes de su ingreso a la escuela, todo lo comunitario, para ellos era rutinario y cotidiano, llegando a veces a negar su identidad. Con su ingreso a esta y después de su formación en la misma, empezaron a comprender el verdadero valor y significado de su cultura, en algunos casos revalorándola, y en otros fortaleciéndola, de lo cual se sienten muy orgullosos, y lo demuestran en todos los espacios en donde interactúan; e incluso los que han tenido la oportunidad de seguirse formando en instituciones de postgrado, tanto a nivel local como nacional e internacional han dejado muy en alto el nombre de la ENBIO gracias a los trabajos desarrollados en el campo cultural. Se concuerda con Gabriel cuando dice que “Hay cambios profundos en las relaciones interculturales que establecen los estudiantes en su vida formativa; hay una clara conciencia de la presencia de muchas lenguas indígenas y culturas en el estado de Oaxaca, México y el mundo; la convivencia de culturas, lenguas y cosmovisiones desde una nueva perspectiva lleva a los estudiantes al respeto de creencias, de valores y prácticas culturales diversas” (Gabriel. 2011. Pp. 239-240)

Los pilares fundamentales para alcanzar lo anterior son: el Área Lingüística y los Talleres de Desarrollo Lingüístico; Lengua y Cultura I, II y III; el desarrollo de los Saberes Comunitarios implementados en toda la línea de Formación y Práctica Docente, iniciando los trabajos en los cursos de Escuela y Contexto Social (primer semestre) e Iniciación al trabajo escolar (2º semestre), así como también el curso: Introducción a la Educación Intercultural, y las reuniones de los pueblos originarios.

En lo Curricular.

La escuela ha sido protagonista de muy diversos eventos académicos, sociales y culturales, tanto locales, regionales, estatales, nacionales como internacionales, sobre la Formación Docente Bilingüe e Intercultural. Ha contado con la participación y apoyo de grandes investigadores tanto indios, como no indios de talla internacional, quienes han compartido

sus experiencias con la comunidad escolar. Así como con grandes artistas y otras personalidades quienes le han dado impulso a la Institución.

Tiene una proyección nacional e internacional, muy reconocida y prestigiosa. Por las participaciones e intercambios de experiencias en diversos foros y eventos académicos donde se ha participado con trabajos y propuestas de esta índole.

La creación de especializaciones y posgrados, propios del campo de la educación indígena bilingüe e intercultural. (como la maestría en lingüística). Así como un Centro de Investigaciones sobre esta temática, le ha dado proyección a la escuela.

Además del Currículum oficial, se ha impulsado y desarrollado un currículum alternativo de formación docente, bilingüe intercultural, basado en la teoría nativa de la comunalidad, al que he denominado "Currículum Comunalista"

Se está impulsando decididamente el desarrollo de las lenguas originarias, a través del Área de Lingüística la cual se erige como el principal espacio y eje vertebral de las acciones en la formación de los nuevos indígenas docentes bilingües interculturales.

En la construcción del "Currículum Comunalista" en la ENBIO, como estrategia pedagógica comunalista, se están recuperando y desarrollando los "Saberes Comunitarios" y su operatividad en los procesos de aprendizaje y/o reaprendizaje con los niños y los habitantes de los pueblos originarios.

Un elemento medular para el buen funcionamiento de la escuela es el gran esfuerzo mostrado por los directivos por seguir impulsando y proyectando a la ENBIO, en los campos: académico, social y cultural, institucional, interinstitucional y demás campos donde se proyecta la misma.

Debilidades.

En lo político institucional.

La fuerte arremetida política del Estado Mexicano en los últimos tiempos para la desaparición de las normales en el país, como: la Escuela Normal de Chihuahua, San Luis Potosí; El Mexe, Hidalgo; Tenería, Edo. de México; Mactumatzá, Chiapas. Influyó para la obstaculización del desarrollo de la ENBIO.

Los recientes hechos de desaparición y asesinato de los estudiantes de la Escuela Normal Isidro Burgos de Ayotzinapa, Gro., por parte del Estado Mexicano. Inhibió fuertemente la inscripción de prospectos indígenas a docentes bilingües interculturales a la ENBIO.

La imposición de la reforma laboral, que no educativa del 2013, mermó drásticamente la matrícula de la ENBIO. se deterioró la relación oferta-demanda.

La obstaculización por parte de las instancias sindicales y educativas estatales para la apertura a contratación de más personal con perfil indígena para cubrir los espacios en la ENBIO ha retardado el proceso formativo de los estudiantes en la misma.

En lo socio-cultural.

El conflicto interno que se vive en la ENBIO es el problema más grave, que está resquebrajando la estructura y logros alcanzados por la misma durante estos 17 años de existencia.

Durante el proceso investigativo se corroboró y fue muy notorio que el grupo de docentes y administrativos opositor al director y demás académicos, administrativos, y estudiantes, siempre permaneció al margen de cualquier actividad de la escuela, con sus excepciones (Hubo muy pocos docentes que si participaron). La pelea de este grupo minoritario por reconquistar el poder, con el argumento de que se debe democratizar la escuela, está impactando negativamente, y desprestigiando en gran medida a la ENBIO.

Dicho grupo aunque minoritario, ha realizado acciones, lesivas que afectan al estudiantado, a los docentes y administrativos comprometidos con el proyecto original de la ENBIO, ante la complacencia e impulso y apoyo de los dirigentes sindicales, sectoriales, regionales y estatales, y ante la impasibilidad y anuencia de las autoridades del IEEPO, quienes en contubernio y acuerdos con la misma instancia sindical están ahogando lenta y estratégicamente a la ENBIO, para en el momento oportuno dar la estocada final y cerrar así un proyecto surgido, exigido y peleado por las bases magisteriales de educación indígena y por los mismos pueblos originarios, y que por desconocimiento de la realidad que ahí se vive, son presa de la desinformación de los grupos que manejan los hilos desde el exterior de la escuela.

Derivado del juego político sindical e institucional que han provocado las fuerzas externas en este conflicto, con el visible desconocimiento de sus dirigentes en las diversas instancias; así como el manipuleo de los grupos de poder de la misma, han hecho de la

situación y problemática interna de la ENBIO un espacio muy complejo y de intereses de grupo para beneficio de esas fuerzas externas a quienes conviene mantener y dosificar el conflicto. Según los fundadores del proyecto. Se está perdiendo o ya se ha perdido la orientación de la ENBIO de acuerdo a su espíritu original. Lo que más daño le ha hecho a la ENBIO es en el aspecto del Poder Comunal y, es en el nombramiento de los directivos.

Sobre esto se vislumbran dos escenarios. El primero; a quienes no les interesa, que no vivieron y no conocen el sentido y espíritu del proyecto original y la finalidad por la que se creó la escuela, pero que además solo cuidan sus intereses personales, su espacio, su movilidad política-sindical y sobre todo su movilidad económica, que ya no formativa, sean o no de raíces indígenas. A esos en lo mínimo les interesa la continuidad, existencia, orientación y proyección de la institución, ya que les da igual que la escuela siga o desaparezca. Ellos, con que estén bien con las autoridades, oficiales disfrazadas de sindicales, garantizarán que se les abrirá otro espacio, en cualquier otra escuela, de preferencia, más cercana y además con un ascenso en sus percepciones económicas.

El segundo escenario es lo contrario, quienes vivieron todos los avatares del proceso, desde la obstaculización de las autoridades educativas y el nivel de normales por aceptar el proyecto, que si era diferente y alternativo, pasando por todas las peripecias vividas, desde su creación y consolidación, siempre siendo mal vistos y tratados como maestros de segunda clase en este nivel. Pero además, lo más importante; es un proyecto impulsado por los pueblos originarios y el magisterio de educación indígena, que en su momento causó grandes expectativas y esperanza de una educación diferenciada, y en los primeros años la iba cumpliendo. Es una gran preocupación entre los docentes y administrativos de este bloque, los cuales unidos con los estudiantes que en los últimos tiempos se reivindicaron en este sentido, empezando a comprender que esta es la orientación para la atención de los niños de los pueblos autóctonos, pero además empezaron a exigir que se cumplan estos criterios de una educación diferenciada, es lo que ha llevado hasta este punto la tensión de las relaciones sociales, laborales y profesionales de ambos grupos de docentes y administrativos y el grupo de los estudiantes.

Se reitera que a quienes no les importa el proyecto, tampoco les importará seguir tensando esas relaciones, hasta que revienten, y las consecuencias sean fatales. Ellos tranquilamente fabricarán culpables como ya los tienen y se desaparecerán del escenario, seguirán buscando el poder personal, erigiéndose como los paladines y redentores que defendieron “la democracia” en la escuela y satanizando a los otros como los culpables.

En tanto que quienes, siguen defendiendo el proyecto original y su espíritu emancipador, y siguen teniendo la convicción de que representa la verdadera educación alternativa por la que hay que seguir construyendo, no importa si son indígenas o no, solo importa que la causa es común, siguen en esta ruta de “trabajar y luchar” consolidando un poder colectivo, donde todos aportan su granito de arena y todos participan en la diversas acciones y actividades tanto comunitarias, como académicas, y eso es lo que sigue alimentando el espíritu emancipador de la ENBIO.

Los estudiantes por su propia, condición han realizado acciones también muy fuertes en contra de los principales docentes líderes del grupo minoritario en pugna, lo irónico de esto es que los estudiantes les aplican las mismas acciones que el magisterio ha realizado en las jornadas de lucha magisterial.

En lo cultural.

Preocupa la pérdida paulatina de identidad cultural de muchos estudiantes que ingresan a la ENBIO, ya que repercute en el desarrollo de su formación docente bilingüe intercultural, porque son indiferentes a los principios de la comunalidad, llegando en algunos casos a mostrar un notorio rechazo a todo lo que tenga visos de culturas originarias, lo que es riesgoso para el proyecto original. Esto se debe principalmente a que en las últimas dos generaciones se abrieron las matrículas de ingreso a estudiantes que no hablan una lengua indígena, que no provienen de comunidades nativas y por lo tanto, desconocen las formas de vida comunitaria, si aunado a esto se le agrega un notorio desinterés sobre estas formas de vida, el resultado es la negación de estas culturas. Es urgente e ineludible revisar y corregir esta situación.

En lo curricular

Los cambios constantes de los Planes de Estudio en el nivel de formadores de docentes, además de los desfases que estos tienen con el tipo de formación diferente que se desea para la escuela por su propia trayectoria, obstaculiza la buena formación de los estudiantes.

Se ha agudizado a niveles muy preocupantes, particularmente en las últimas generaciones, el desinterés, apatía, irresponsabilidad y falta de compromiso académico, falta de análisis, reflexión y sobre todo de investigación en la mayoría de los estudiantes en su proceso de formación. Se nota un escalamiento anárquico en las acciones y decisiones de los estudiantes. Los alumnos muestran un afán de empoderamiento de la anarquía, pero no de la anarquía revolucionaria o formativa que caracterizó a grandes e ilustres hombres en la

historia de México y del mundo, sino de una anarquía destructiva, que lleva a magnificar a un peligroso narcisismo, el de ser el “Super Yo” que cuando se mira al espejo lo que ahí ve es “un espejo vacío” porque se le ha robado el alma, el espíritu y el cuerpo, convirtiéndolo en “Zombie”, o robot, que a cualquier acción o situación solo reacciona, si es que reacciona, lo hace con violencia, o con una apatía tal que muestra no ser de este mundo dinámico.

Lo que hace, que al quedar fuera de toda posibilidad de conciliar esta tendencia, lleva irremediamente a la destrucción del yo social y colectivo, de plantearse propósitos para el bien común y colectivo, de ser un ser pensante, reflexivo, analítico responsable de sus actos consigo y con los demás. Esto impacta en gran medida en la proyección de la ENBIO.

Es urgente reflexionar sobre estas situaciones muy conflictivas a fin de encontrar las mejores alternativas para contrarrestar esta tendencia, antes de que se llegue a niveles más críticos, con desenlaces aun no deseables. Para ello, los involucrados, tienen que aceptar y adquirir conciencia sobre el problema para poder avanzar.

Derivado de todo lo anterior, en un breve análisis se concluye que, todo proceso se desarrolla permeado de una serie de situaciones y aristas, unas proyectivas y otras conflictivas, que hacen de él, un proceso dinámico y complejo, susceptible de direccionarse en dos vías 1) hacia la consolidación y fortalecimiento del proyecto de acuerdo a los propósitos originales y centrales por el que se crea y se proyecta, o 2) a su debilitamiento y destrucción, por la obstinación de desvirtuarlo y tergiversarlo, según sea el rejuogo y la capacidad de las fuerzas que lo mueven ya sea hacia una u otra dirección.

WE TUTU NUÚ NTANTUKÚ TU'UUN TSA'Á TYU'UN YO'O.

REFERENCIAS.

Amodio, Emmanuelle (1988). *Cultura. Materiales de apoyo para la formación docente en educación bilingüe intercultural*. Vol. I. Santiago de Chile. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe.

Aguirre Beltrán, Gonzalo (1991). *Obra Antropológica. IV Formas de Gobierno Indígena*. México. INI-Fondo de Cultura Económica.

Alonso Aguirre, María Guadalupe et al (2013). *Desarrollo curricular intercultural de la asignatura de lengua y cultura indígena para la educación secundaria en México*. México. SEP-CGEIB.

Álvarez, Isaías, et. al. (1977). *Diagnóstico del Sistema Educativo Nacional; Formación y actualización del magisterio*. Fotocopia de mecanograma. México. SEP. Dirección General de Planeación. Dirección de Evaluación.

- Argueta Villamar, Arturo, Corona-M. Eduardo y Paul Hersch (Coords.) (2011). *Saberes colectivos y diálogo de saberes en México*. México. UNAM, CRIM; Puebla, Universidad Iberoamericana.
- Baronnet, Bruno. (2009) *De cara al currículo nacional: Las escuelas normales indígenas en las políticas de formación docente en México*. En S. Velasco Cruz y A. Jablonska Zaborowska (Coords.) *Construcción de Políticas Educativas Interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos*. México. UPN.
- Bertely Busquets, María. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México. Ed. Maestros y Enseñanza, Paidós.
- Bhabha Homi, K. (1994). *El lugar de la cultura*. Buenos Aires. Argentina. Ed. Manantial.
- Bonfil Batalla, Guillermo (1989) *México Profundo, una civilización negada*. México. Siglo veintiuno editores.
- Brice Heath, Shirley (1986). *La política del lenguaje en México. De la colonia a la nación México*. INI.
- Camarena Ocampo, Cuauhtémoc y Teresa Morales Lersch (2016) *Memoria: Red de Museos Comunitarios. Experiencias de museos comunitarios y redes nacionales*. Oaxaca, México. Ed. Red de museos comunitarios.
- Carrillo Avelar, Antonio, Jiménez Zaldivar, Ma. Elena y Gervasio Montero Gútenberg (2017) "La escuela Ikoots de San Mateo del Mar, Oaxaca: Una experiencia intercultural con vuelo propio y sus ecos en la Educación Superior" en: *Realidades Interculturales: Miradas hacia el Género y la Educación*. Elisa Bertha Velázquez Rodríguez y Ma. Luisa Quintero Soto (Coords.). México Castellanos editores y Univ. Autónoma del estado de México.
- Castells, Manuel. (2004). *La era de la información. Economía, sociedad y cultura. El Poder de la Identidad*. Vol. II. Trad. Carmen Martínez Jimeno. 5ª. Edición en español. México. Siglo XXI editores.
- Castaneda, Carlos. (1974). *Las enseñanzas de don Juan*. México. Fondo de Cultura Económica.
- _____(1987). *Relatos de poder*. México. Fondo de Cultura Económica
- De Alba, Alicia (1994) *Currículum, crisis, mito y perspectivas*. México, Universidad Nacional Autónoma de México. México.
- Denzin Norman, K. y Lincoln, Yvonn S. (comps.) (2013). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona, España. Gedisa editorial.
- Departamento de Educación Indígena, IEEPO (1996) *Proyecto para el desarrollo de una Educación Indígena Bilingüe e Intercultural del Estado de Oaxaca. Documento de Trabajo*. Oaxaca, México, DEI-IEEPO-CEDES 22. Ed. Estenográfica.

- _____ (S/F) *¿Por qué una Educación Indígena Bilingüe e Intercultural?*, Oaxaca, México. DEI-IEEPO. Ed. Estenográfica.
- De Sousa Santos, Boaventura. (2010). *Descolonizar el saber, reinventar el poder*. Montevideo, Uruguay. TRILCE, Extensión, Universidad de la República.
- Díaz Barriga, Ángel. (1992) *Didáctica y Currículum*. México. Ed. Nuevo Mar. México.
- Díaz Couder, Ernesto (1996). *Diversidad cultural y educación en Iberoamérica*. México. Papeles de la casa chata.
- Díaz Couder, Ernesto, Elba Gigante y Gloria E. Ornelas (Coords.)(2015) *Diversidad, ciudadanía y educación. Sujetos y contextos*. México. Ed. UPN.
- Dietz, Gunther (2003). *Del multiculturalismo a la Interculturalidad. Un movimiento social entre discurso disidente y praxis institucional*. México. IISUE. UNAM.
- Fernández, J., Elortegui, N., Moreno, T. y Rodríguez, J.F. (1999). *Cómo hacer unidades didácticas innovadoras*. Sevilla, España. Diada.
- Fierro, Cecilia. (1995) *Mas allá del salón de clases*. México, DIE/CINVESTAV/IPN.
- Foucault, Michel. (1977). *Microfísica del poder*. México. Ed. y traducc. Julia Varela y Fernando Álvarez-Uría.
- Francisco Antonio, Enrique (2015). *Los conocimientos comunitarios del pueblo Ayuuk y los contenidos escolares. Elementos para la construcción de una didáctica decolonial*. México. Ediciones Díaz de Santos.
- Freire, Paulo (1974) "Algunas ideas insólitas sobre la educación" en: *El devenir de la educación*. México. SEP/Setentas, No. 168.
- Gabriel Hernández, Franco (2011) *Movimiento Pedagógico y construcción de la Educación Alternativa en Oaxaca: impacto del currículum bilingüe e intercultural en las identidades de los futuros egresados de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca*. Tesis Doctoral. México. Facultad de Ciencias Políticas y Sociales. Universidad Nacional Autónoma de México.
- García Canclini, Néstor (2005). *Diferentes, desiguales y desconectados*. Argentina. Ed. Gedisa.
- García Ortega, Eleazar, Ignacio Llaguno Salvador y Carlos Méndez Martínez (2004) *"Iniciativas para la formación y capacitación docente. La escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca"*. En: *Entre la normatividad y la comunalidad. Experiencias Educativas Innovadoras del Oaxaca indígena actual*. Oaxaca. México. Colección Voces del Fondo.
- Gilles, Ferry (1990). *El Trayecto de la Formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. México. UNAM-Paidós.
- Giménez, Gilberto. (2003) *La cultura como identidad y la identidad como cultura*. México

Instituto de Investigaciones Sociales (IIS-UNAM).

Gimeno, Sacristán J. y A. I. Pérez Gómez (2001). *Comprender y transformar la enseñanza*. Madrid, España. Ed. Morata.

Giroux, A. Henry (1990). *Los profesores como intelectuales. Hacia una pedagogía crítica del aprendizaje*. Barcelona, España. Paidós.

____ (1997). *Cruzando límites. Trabajadores culturales y políticas educativas*. España. Ed. Paidós Educador.

Gobierno del Estado de Oaxaca (S/F). *Proyecto. Decreto de creación de la Universidad Intercultural de Oaxaca*. Oaxaca, México.

Godás, Xavier (1998) *Postmodernismo: la imagen radical de la desactivación política*. España. Editorial El Roure.

González Santiago, María Virginia. (2008). *Agroecología. Saberes campesinos y agricultura como forma de vida*. México. Universidad de Chapingo.

Gramsci, Antonio (1986). *La formación de los intelectuales*. México. Enlace-Grijalbo.

Guadalupe Sánchez, Veremunda (2015). *La escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca. Experiencias en la formación inicial de maestros. Una aproximación como docente Ayuuk Jaay. Tesis de maestría*. México. UPN-Ajusco.

Halbwachs, Maurice (2011). *La Memoria colectiva*. Argentina. Miño y Dávila.

Hargreaves, Andy. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid, España. Ediciones Morata

Hernández López, Ramón. (2000) *La Educación para los Pueblos Indígenas de México*. SEP. México.

Honoré, Bernard (1980) *Para una teoría de la formación*. España. Ed. Narcea

Instituto Nacional Indigenista. (1988) *40 años*. México. I.N.I.

Ipiña Melgar, Enrique (2004) “*Condiciones y perfil del docente de educación intercultural bilingüe*” en: Antología. *Temas de educación intercultural bilingüe*. ENBIO. San Jerónimo Tlacoahuaya, Tlacolula, Oaxaca. México.

Ley Estatal de Educación Pública de Oaxaca. (1995). Oaxaca, México. IEEPO.

León Portilla, Miguel (1958) “*El concepto nahuatl de la educación*”, en *Siete ensayos sobre cultura Nahuatl*. México. UNAM.

____ (2000). *Huehuetlatolli. Testimonios de la antigua palabra*. Tr. y notas de Librado Silva Galeana. México. FCE.

Lipovetski, Gilles (2006) *La era del vacío. Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Tr. Joan Vinyoli y Michele Pendax. Barcelona, España. Editorial Anagrama.

- Lorenzo Hernández, Cristina, Alejandro Luis Gómez, Hugo Pacheco Sánchez, Roberto Padilla Pérez, Juventino Toledo Damián. (2009). “*Los saberes comunitarios y su desarrollo en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca*” en: Memoria 2º Congreso Nacional de Educación indígena e Intercultural. Vol. I (2009). Oaxaca, México. Comité Promotor del Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural y la Unidad de Capacitación e Investigación Educativa, A.C. Fundación Ford.
- López López, E. Liliana (2010). “*Entre la diversidad y la exclusión. Algunos nudos problemáticos para el derecho en la sociedad del conocimiento*” en: Gómez Salazar Mónica. *Reflexiones sobre la sociedad de conocimiento y la interculturalidad de México*. México. Ed. Sociedad y cultura, México Siglo XXI. UNAM.
- López Luis, Enrique (1995). “*La diversidad étnica cultural y lingüística latinoamericana y los recursos humanos que la educación requiere*” en: Revista Iberoamericana de Educación, No. 13. Educación Bilingüe Intercultural. Organización de Estados Iberoamericanos, para la Educación, la Ciencia y la Cultura. Santiago de Chile.
- _____ (2017). *Conferencia magistral dictada en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca*; 13 de febrero de 2017. En San Jerónimo Tlacoahuaya, Tlacolula. Oaxaca, México.
- Loyo, Engracia. Coord. (1985) *La casa del pueblo y el maestro rural mexicano*. México. SEP-El Caballito.
- Mclaren, Peter (1948). *Pedagogía crítica, resistencia cultural y la producción del deseo*. Buenos Aires, Argentina. Aique grupo editor. Instituto de Estudios y Acción Social.
- Maldonado Alvarado, Benjamín (2002). *Autonomía y comunalidad india: Enfoques y propuestas desde Oaxaca*. México. Conaculta. INAH.
- (2018). *La ENAH en Oaxaca (1982-1993): movimiento social y apropiación indígena del conocimiento antropológico*. Ponencia. México. V Congreso Mexicano de Antropología Social y Etnología.
- Marroquín, Enrique (1989). *La Cruz Mesíasica. Una aproximación al sincretismo católico indígena*. Oaxaca, México. Palabra, ediciones IISUABJO. Quinto centenario de la conquista de América.
- Martínez Anierte, Juan Carlos. (2009). *Miradas a los espejos. ¿Por qué la recuperación de la memoria histórica?* En: La recuperación de la memoria histórica y sus dilemas. Guatemala. Textos Universitarios de Reflexión Crítica No. 1. Octubre de 2009. Universidad Rafael Landívar- Intrapaz.
- Martínez Luna, Jaime (2003). *Comunalidad y desarrollo*. México. Conaculta-Dirección General de Culturas Populares e Indígenas-Centro de Apoyo al Movimiento Popular Oaxaqueño.
- Martínez Marroquín, Fausto (1996) *Sa’án Saví (El lenguaje de la Lluvia)* Oaxaca, México.

Ed. Estenográfica.

Martínez Vásquez, Víctor Raúl (2004) *La Educación en Oaxaca*. Oaxaca, México. UBAJO

Mena, Patricia, et al (1999). *Identidad lenguaje y enseñanza en las escuelas bilingües indígenas de Oaxaca*. Oaxaca, México. Ed. SIBEJ UBAJO. UPN Unidad 201.

Muñoz Izquierdo, Carlos, et al. (1997) *Formación universitaria, ejercicio profesional y compromiso social*. México. Universidad Iberoamericana.

Nava, Elena (2009) *Comunalidad. Ensayo sobre la legitimación de una teoría legítima*. Lanie.utexas.edu/Project/etext/llilas/ilassa/2009/nava.pdf

Oficina, Internacional del Trabajo (S/F). *Convenio Num. 169 de la OIT sobre Pueblos Indígenas y Tribales. Declaración de las Naciones Unidas sobre los Derechos de los Pueblos Indígenas*.

Olivé, León (2008). *Inter-culturalismo y justicia social*. México. UNAM.

Orozco Linares, Fernando (1985) *Gobernantes de México. Desde la época Prehispánica hasta nuestros días*. México. Panorama editorial.

Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (2012). Oaxaca, México. Sección 22 del SNTE.

Pöllmann, Andreas (2013). "Capital intercultural: Hacia la conceptualización, operacionalización e investigación empírica de un marcador de distinción sociocultural en ascenso" en *Cultura y representaciones sociales*. Revista IIS-UNAM. México.

_____ (2016). *Hábitus, reflexividad y la realización de capital intercultural: el potencial (no aprovechado) de la Educación Intercultural*. En: *Cultura y Representaciones sociales*. Revista Año. 11, num. 21, sept. de 2016. México. UNAM.

Rendón Monzón, Juan José (2003). *La comunalidad, modo de vida en los pueblos indios*. México. Conaculta.

Reyes Gómez, Juan Carlos (2007). *Notas críticas al método de lecto-escritura a partir del nombre propio*. Oaxaca, México. Ed. Estenográfica.

Reyes Sanabria, Saúl y Vásquez Romero, Bulmaro. (2007). *La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y la formación de docentes indígenas*. Oaxaca, México. Ed. Estenográfica. Ponencia. ENBIO

Ricoeur Paul, (1996). *III Tiempo y narración. El tiempo narrado*. México. Siglo Veintiuno editores.

----- (2010) *La memoria, la historia, el olvido*. Madrid, España. Editorial Trotta.

Riess Carranza Bibiana. (2013). *Intraculturalidad y materiales didácticos*.

- Metodología para la recuperación de saberes*. México. SEP-CGEIB.
- Robles Hernández, Sofía y Cardoso Jiménez Rafael. (2007) *Floriberto Díaz. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe*. México. UNAM.
- Ruiz López, Arturo (1993). *Educación Indígena. Del discurso a la práctica docente*. Oaxaca, México. UABJO.
- Schmelkes, Sylvia. (2003). *Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes*. *Sinéctica. Revista electrónica de educación*.
<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99815908005>
- Schön, Donald.(1992). “*La preparación de profesionales para las demandas de la práctica*” en: *La Formación de Profesionales Reflexivos*. Barcelona, España. Ed. Paidós.
- Stavenhagen, Rodolfo y Nolasco Margarita (coords.) (1988) *Política Cultural para un País Multiétnico*. México. Ed. SEP-Colegio de México.
- Secretaría de Educación Pública (2004). *Licenciatura en Educación Primaria con Enfoque Intercultural Bilingüe. Plan de Estudios 1997*. Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académicos de las Escuelas Normales. México.
- Taylor, Charles (2006). *Las fuentes del yo. La construcción de la identidad moderna*. Barcelona España. Ed. Paidós Surcos 21.
- Tejeda Molina, Artemio (2004). *Saberes comunitarios. Su recopilación, sistematización y Uso*. Oaxaca, México. Fondo Editorial. IEEPO.
- Vásquez Romero, Bulmaro. Et. al. (2002). *Hacia la construcción de un currículum para la formación de profesores indígenas (Bilingües e Interculturales) para Educación Primaria*. Oaxaca, México. Ed. Estenográfica. Ponencia. ENBIO.
- Zémelman, Hugo (1989). *De la historia a la política. La experiencia de América Latina*. *Universidad de las Naciones Unidas*. México. Siglo veintiuno editores.

WE TUTU SÍIN TYINTYEE TSA'Á ÑA NTYAA YO'O.

A N E X O S

ANEXO No 1. Documentos oficiales que sustentan la creación de la ENBIO.

ACTA DE ASAMBLEA DE LA COMUNIDAD DE SAN JERONIMO TLACOHUAYA, TLACOLULA, OAXACA, EN LA QUE SE MANIFIESTA EL ACUERDO DE SUS INTEGRANTES PARA QUE SE DOTE UN PREDIO PARA LA CONSTRUCCION DE LA ESCUELA NORMAL BILINGUE E INTERCULTURAL DEL ESTADO DE OAXACA ASI COMO LA CONSTRUCCION DE UN COMPLEJO DE EDUCACION INDIGENA PARA LA ENTIDAD, EN BENEFICIO DEL INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACION PUBLICA DE OAXACA.

EN EL NUCLEO COMUNAL DENOMINADO "DANIBELO", UBICADO EN EL MUNICIPIO DE SAN JERONIMO TLACOHUAYA, TLACOLULA, ESTADO DE OAXACA, SIENDO LAS ONCE HORAS DEL DIA NUEVE DEL MES DE MAYO DEL AÑO DOS MIL, REUNIDOS EN EL LOCAL DEL HONORABLE AYUNTAMIENTO CONSTITUCIONAL LOS CC. FIDEL MENDEZ ANGELES, JACOBO SION CRISOSTOMO, CELESTINO GARCIA CRUZ Y MIGUEL MENDEZ GONZALEZ, EN SU CARACTER DE PRESIDENTE MUNICIPAL CONSTITUCIONAL, REPRESENTANTE DE BIENES COMUNALES, SINDICO MUNICIPAL Y PRESIDENTE DEL COMISARIADO EJIDAL RESPECTIVAMENTE, PRESENTE TAMBIEN EL C. ING. JOEL A. ZAMORA ZAMORA COMO REPRESENTANTE DE LA PROCURADURIA AGRARIA Y EL C. LIC. CARLOS MENDEZ MARTINEZ COMO REPRESENTANTE DE LA ESCUELA NORMAL ASI COMO EL C.ING. FROYLAN CRUZ TOLEDO, DIRECTOR GENERAL DEL INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACION PUBLICA DE OAXACA, ASI COMO LOS INTEGRANTES DE ESTE NUCLEO AGRARIO QUE AL FINAL DE LA PRESENTE ACTA FIRMAN PARA CONSTANCIA, CON EL OBJETO DE CELEBRAR LA ASAMBLEA PARA LA QUE FUERON CONVOCADOS CON CEDULA DE FECHA 30 TREINTA DE ABRIL DEL AÑO DOS MIL, QUE FUE DEBIDAMENTE FIJADA EN LOS LUGARES MAS VISIBLES DEL POBLADO, SEGUN SE ACREDITA CON LA CONSTANCIA QUE AL EFECTO HAN EXTENDIDO LAS CORRESPONDIENTES AUTORIDADES MUNICIPALES.

ACTO CONTINUO SE PROCEDEO AL DESAHOGO DEL SIGUIENTE ORDEN DEL DIA:

I.- LISTA DE ASISTENCIA.

II.- VERIFICACION DEL QUORUM LEGAL E INSTALACION LEGAL DE LA ASAMBLEA.

III.- EXPLICACION A LOS COMUNEROS SOBRE LA NECESIDAD DE DONAR AL INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACION PUBLICA DE OAXACA, UN PREDIO COMUNAL CON UNA SUPERFICIE DE 17 DIECISIETE HECTAREAS PARA DESTINARLO A LA CONSTRUCCION DE LA ESCUELA NORMAL BILINGUE E INTERCULTURAL DEL ESTADO DE OAXACA Y UN COMPLEJO DE EDUCACION INDIGENA PARA ENTIDAD.

IV.- CLAUSURA.

ACTO SEGUIDO SE PROCEDEO AL DESAHOGO DEL PRIMER PUNTO DEL ORDEN DEL DIA, CONSTATANDOSE LA PRESENCIA DE 110 COMUNEROS DE UN TOTAL DE 200 COMUNEROS QUE INTEGRAN ESTE NUCLEO AGRARIO, EN VIRTUD DE LO ANTERIOR Y TODA VEZ QUE EXISTE QUORUM LEGAL PARA LLEVAR A CABO LA ASAMBLEA EL REPRESENTANTE DE LA PROCURADURIA AGRARIA PRESENTE DECLARO FORMALMENTE INSTALADA ESTA Y SE PROCEDEO AL DESAHOGO DEL TERCER PUNTO.

HACE USO DE LA PALABRA EL C. JACOBO SION CRISOSTOMO, REPRESENTANTE DE BIENES COMUNALES, EXPLICANDO EN FORMA CLARA Y DETALLADA A LOS COMUNEROS PRESENTES SOBRE LA NECESIDAD DE DONAR UN PREDIO CON UNA SUPERFICIE TOTAL DE DIECISIETE HECTAREAS, AL INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACION PUBLICA DE OAXACA, PARA LA CONSTRUCCION DE UNA ESCUELA NORMAL BILINGUE E INTERCULTURAL Y UN COMPLEJO DE EDUCACION INDIGENA, UNA VEZ ESCUCHADO, ANALIZADO Y RAZONADO EL PLANTEAMIENTO EXPUESTO, LOS COMUNEROS UNO POR UNO EXPRESO SU PUNTO DE VISTA COINCIDIENDO LA MAYORIA DE LOS QUE HICIERON USO DE LA PALABRA QUE EN VIRTUD DE QUE SE TRATA DE UN PROYECTO DE BENEFICIO PARA LA SOCIEDAD Y PARTICULARMENTE PARA LOS GRUPOS INDIGENAS, ORIGEN DE ESTE PUEBLO Y CONVENCIDOS DEL BENEFICIO PARA LOS PROPIOS HABITANTES DE ESTA COMUNIDAD, NUEVAMENTE EN USO DE LA PALABRA EL COMUNERO JACOBO SION CRISOSTOMO, REPRESENTANTE COMUNAL PREGUNTA A LOS ASAMBLEISTAS SI APRUEBAN LA DONACION DE LA SUPERFICIE DE TIERRA SOLICITADA POR EL

J. Sion Crisostomo

[Signature]

[Signature]

[Signature]

[Signature]

[Signature]



INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACION PUBLICA DE OAXACA, SE SIRVAN MANIFESTARLO ALZANDO LA MANO, POR LO QUE SE OBSERVO Y SE MANIFESTO QUE SE APRUEBA POR UNANIMIDAD DE VOTOS LA DONACION DE DIECISIETE HECTAREAS DE TERRENO, UBICADAS EN EL PARAJE DENOMINADO "DANIBELO", CUYAS MEDIDAS Y COLINDANCIAS SE DESCRIBEN EN EL ANEXO NUMERO UNO DE LA PRESENTE ACTA, DERIVADO DEL LEVANTAMIENTO TOPOGRAFICO RESPECTIVO, AL INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACION PUBLICA DE OAXACA, - - - - -

POR LO ANTERIOR EN ESTE ACTO SE ENTREGA EN POSESION MATERIAL, FORMAL, PACIFICA, PUBLICA Y DE BUENA FE LA SUPERFICIE DE DIECISIETE HECTAREAS DE TERRENO DONADAS AL INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACION PUBLICA DE OAXACA. = = - - - - -

AGOTADOS LOS PUNTOS DEL ORDEN DEL DIA Y NO HABIENTO MAS QUE TRATAR, SIENDO LAS QUINCE HORAS DEL MISMO DIA DE SU INICIO SE DECLARA CLAUSURADA LA PRESENTE ASAMBLEA, LEVANTANDOSE EL ACTA PARA DEJAR CONSTANCIA Y RAZON DE LOS ACUERDOS DE LA ASAMBLEA, FIRMANDO DE CONFORMIDAD, LIBRE DE TODA COACCION, TODOS LOS ASISTENTES Y LOS QUE NO, ESTAMPARON SU HUELLA DIGITAL, DE CONFORMIDAD CON LO PREVISTO POR EL ARTICULO 31 DE LA LEY AGRARIA EN VIGOR. - - - - -

EL REPRESENTANTE DE BIENES COMUNALES

Jacobo Soto
 JACOBO SOTO BRISOSTOMO



Rafael Sanchez

POR EL H. AYUNTAMIENTO CONSTITUCIONAL

C. FIDEL MENDEZ ANGELES
 PRESIDENTE MUNICIPAL CONSTL.

C. CELESTINO GARCIA CRUZ
 SINDICO MUNICIPAL

PROFR. HELIODORO SANCHEZ HERNANDEZ
 SECRETARIO MUNICIPAL

C. LEDDEGARIO MORALES ANTONIO
 SECRETARIO MUNICIPAL.

EL REPRESENTANTE DE LA PROCURADURIA AGRARIA

C. ING. JOEL A. ZAMORA ZAMORA

POR EL COMISARIADO EJIDAL

NIGUEL MENDEZ GONZALEZ
 PRESIDENTE

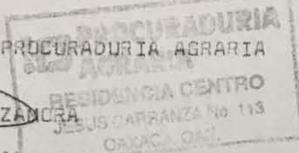
JOHANNES HERNANDEZ BLAS
 SECRETARIO

EMILIO HERNANDEZ SANCHEZ
 TEBORERO

C. MARIO PABLO RAMIREZ
 ALCALDE UNICO CONSTL.

C. REYNALDO MORALES CRUZ
 REGIDOR DE HACIENDA

POR EL INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACION PUBLICA





Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca

DIRECCION GENERAL

Santa María Ixcotel, Santa Lucía del Camino, Centro, Oax., 22 de septiembre de 1999.

LIC. FRANCISCO DECEANO OSORIO
DIRECTOR GENERAL DE NORMATIVIDAD
DE LA SUBSECRETARIA DE EDUCACION BASICA Y NORMAL
MEXICO, D.F.

En la revisión de las condiciones de trabajo para 1999 celebradas el pasado mes de mayo con la representación de la Sección XXII del SNTE dentro del ámbito competencial estatal, el Titular del Ejecutivo del Estado, en su calidad de Presidente de la Junta Directiva de este Instituto, estableció el compromiso de crear una Escuela Normal Bilingüe e Intercultural en nuestra entidad a partir del ciclo escolar 1999-2000.

Para garantizar el cumplimiento oportuno del compromiso mencionado, se integró una comisión Mixta IEEPO-SECCION XXII, la cual ha elaborado el proyecto académico correspondiente con la finalidad de sustentar la fundación de la Escuela Normal de referencia.

Por lo anterior, me permito anexar el Plan de Estudios que se han diseñado para este particular, con la atenta súplica de que con fundamento en el Artículo 20 fracción I de la Ley General de Educación, se sirva dictar su acuerdo favorable para que esa Dirección a su merecido cargo integre una Comisión Técnica Revisora del documento mencionado, con la finalidad de estar en condiciones de cumplir con los requisitos que la normatividad exige para el establecimiento de una escuela de esta naturaleza.

En caso necesario, muy respetuosamente solicito a Usted que esta Comisión Técnica asesore al equipo de trabajo que tiene a su cargo el proyecto que presento a su atenta consideración.

Seguro contar, como siempre, con su gentil apoyo, me es grato reiterarle la seguridad de mi consideración distinguida.

ATENTAMENTE

LIC. RAMON EDUARDO LOPEZ FLORES P.
DIRECTOR GENERAL

SUBSECRETARIA DE EDUCACION
BASICA Y NORMAL

GOBIERNO CONSTITUCIONAL
DEL ESTADO
INSTITUTO ESTATAL DE
EDUCACION PUBLICA DE OAXACA
DIRECCION GENERAL

RECIBIDO
SET 23 1999
Dirección General de Normatividad



SECRETARÍA
DE
EDUCACIÓN PÚBLICA

**SUBSECRETARÍA DE EDUCACIÓN SUPERIOR
E INVESTIGACIÓN CIENTÍFICA
DIRECCIÓN GENERAL DE PROFESIONES**

**ACUERDO DE REGISTRO DE
ESTABLECIMIENTO EDUCATIVO**

Con fundamento en los artículos 10, 23 fracciones X y XIV de la Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional, Relativo al Ejercicio de las Profesiones en el Distrito Federal, 9º incisos a), b), c) y d), 18, 22 fracciones I y VI de su Reglamento, en atención a la solicitud para el Registro del **ESCUELA NORMAL BILINGÜE e INTERCULTURAL de OAXACA**, número de expediente 20-00122, con domicilio en Camino a la Granja S/N. Paraje Danibelo Municipio de San Jerónimo Tlacoahuaya, C.P. 70460, Oaxaca, Oax., Tel. (01-951) 5-23-63-07, se ha tenido a bien dictar el siguiente-

ACUERDO :

PRIMERO.- Se aprueba el dictamen de Registro correspondiente-

SEGUNDO.- La vigencia del presente Acuerdo, estará condicionada a la observancia de las obligaciones preceptuadas en los artículos 55 de la Ley Reglamentaria del Artículo 5º Constitucional, Relativo al Ejercicio de las Profesiones en el Distrito Federal, 9º y 20 de su Reglamento-

TERCERO.- Inscribise en la Sección Primera del Libro 71-X de Instituciones Educativas, a foja 272, el presente Acuerdo de Registro del **ESCUELA NORMAL BILINGÜE e INTERCULTURAL de OAXACA**, como una Institución Particular con reconocimiento de validez oficial, otorgado por el Gobierno Constitucional del Estado de Oaxaca, con los estudios de **LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA BILINGÜE INTERCULTURAL**-

CUARTO- Notifíquese-

México, D.F., a 24 de febrero del 2005.

"SUFRAGIO EFECTIVO. NO REELECCIÓN"
**DIRECTOR DE AUTORIZACIÓN
Y REGISTRO PROFESIONAL**



DIRECCIÓN GENERAL DE PROFESIONES
DIRECCIÓN DE AUTORIZACIÓN Y
REGISTRO PROFESIONAL
LIC. JOSÉ LUIS LOBATO ESPINOSA

[Firma manuscrita]
HRPS/ADL/frcg*

Argentas Sur 2387, Col. San Ángel, C.P. 01000, México D.F. Tel. 7-23-66-49 (directo y fax), 7-23-66-00 ext. 2559, E-mail: instituc@sep.gob.mx

ANEXO No. 2 GUÍAS DE ENTREVISTAS.

GUÍA DE ENTREVISTA ETNOGRÁFICA NO ESTRUCTURADA

(Formato para fundadores y: ex–Jefe de Departamento de Educación Indígena del IEEPO y ex–secretaria de Trabajo y Conflictos del nivel de Educación Indígena de la Sección 22)
PROYECTO: “VOCES INDÍGENAS QUE DIERON VIDA A LA ESCUELA NORMAL BILINGÜE E INTERCULTURAL DE OAXACA. Una mirada cualitativa de sus fundadores”

Fecha de Entrevista: _____ Hora de Entrevista: _____ Lugar de Entrevista: _____

Nombre del (la) Entrevistado (a): _____

Lugar de Nacimiento: _____

Lengua o lenguas que habla: _____ Escolaridad: _____

Edad: _____ Sexo _____ Ocupación: _____

Lugar de trabajo: _____

Antigüedad en el trabajo: _____ Domicilio actual _____

- 1) ¿Cómo se dio todo el proceso desde el momento en que surgió la idea, hasta el momento en que se creó la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca?
- 2) Platíquenos todo lo que aconteció y como se dieron las relaciones; desde el momento de la creación de la escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, hasta el momento en que usted culminó con su cargo en la instancia donde laboró.
- 3) ¿Qué escenarios vislumbra a futuro para la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca?

Agradezco sinceramente su tiempo y disponibilidad para hacer posible esta entrevista

El Entrevistador

Félix Raymundo Martínez Marroquín.

GUÍA DE ENTREVISTA ETNOGRÁFICA SEMIESTRUCTURADA
(Formato para creadores y ex-directivos de la ENBIO)

PROYECTO: "VOCES INDÍGENAS QUE DIERON VIDA A LA ESCUELA NORMAL BILINGÜE E INTERCULTURAL DE OAXACA. Una mirada cualitativa de sus fundadores"

Fecha de Entrevista: _____ Hora de Entrevista: _____ Lugar de Entrevista: _____

Nombre del (la) Entrevistado (a): _____

Lugar de Nacimiento: _____

Lengua o lenguas que habla: _____ Escolaridad: _____

Edad: _____ Sexo _____ Ocupación. _____

Lugar de trabajo: _____

Antigüedad en el trabajo: _____ Domicilio actual _____

- 1) ¿Cómo se enteró del Proyecto de creación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca?
- 2) ¿Cómo se involucró dentro del proceso de estructuración del proyecto?
- 3) ¿Cuántas personas conformaban el equipo de trabajo? Y ¿cuáles eran sus perfiles?
- 4) ¿Cómo era la dinámica de trabajo durante esta etapa del proyecto?
- 5) Desde su posición como protagonista del proceso ¿considera usted que participaron organizaciones sociales indígenas para impulsar el proyecto? Si es así ¿Cómo participaron?
- 6) ¿Qué obstáculos fueron encontrando mientras desarrollaban el proyecto?
- 7) ¿Qué perfil de ingreso de los estudiantes se planteaba, en el proyecto para esta institución educativa?
- 8) ¿Qué tipo de sujetos a formar se planteaba en ese momento?
- 9) ¿Cuál era el perfil de egreso de los sujetos formados que se modelaba o vislumbraba mientras se estaba construyendo el proyecto?
- 10) ¿Cómo vislumbraban el perfil cultural y profesional de la planta académica, administrativa y de servicios que laboraría en la ENBIO?
- 11) ¿Los profesores del Sistema de Educación Indígena tenían conocimiento del proyecto? Si es así ¿Cómo se involucraban en el mismo?
- 12) ¿Qué posición asumían las autoridades educativas estatales y federales con respecto al proyecto?
- 13) ¿Cuál era la postura de la Sección 22 del SNTE (en tanto corresponsable de la educación en Oaxaca) respecto a este proyecto de Educación Bilingüe Intercultural?
- 14) ¿Cuáles eran los análisis, discusiones y proyecciones que se planteaban cuando se reunían todas las partes involucradas en el proyecto de creación de la ENBIO?
- 15) En la etapa de construcción y aprobación del proyecto de creación de la ENBIO, ¿Cuáles considera que fueron los mayores obstáculos o problemas encontrados? Y ¿Cómo los solucionaron?
- 16) ¿Por qué la definición del nombre Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y no otra?
- 17) Una vez aprobado el proyecto ¿Cual fue el proceso de selección del personal docente y de los Directivos para laborar en la ENBIO?

- 18) Ya como directivo en los inicios de vida de la ENBIO. ¿Cuáles fueron los principales problemas o avatares encontrados y como se solucionaron?
- 19) ¿Cómo era la relación académica y laboral entre la ENBIO y las Autoridades Educativas Estatales y Federales?
- 20) ¿Cómo era la relación entre la ENBIO y la Sección 22 del SNTE?
- 21) ¿Lo analizado y planteado en el proyecto de creación se reflejó en la vida y las acciones que empezó a desarrollar la ENBIO?
- 22) A 16 años de su creación ¿Cómo evalúa usted, tanto los momentos del proyecto, como los momentos de vida de la ENBIO?
- 23) ¿Qué acciones se desarrollan en la ENBIO que hace diferente a esta, de las demás escuelas normales del Estado de Oaxaca?
- 24) Para usted ¿cuáles son los vacíos más significativos que padece la ENBIO? Y ¿cómo subsanarlos?
- 25) En su consideración ¿Cuáles son los mayores aciertos de esta Institución?
- 26) A que campos o aspectos hay que poner mayor énfasis y atención para fortalecer y proyectar a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.
- 27) ¿Cómo concibe la articulación entre la ENBIO y la Coordinación de Educación Indígena del IEEPO?
- 28) ¿Cómo concatenar los esfuerzos de formación bilingüe intercultural que ofrece la ENBIO y las prácticas educativas en el campo laboral indígena que ofrece la ahora Unidad de Educación Indígena?
- 29) ¿Qué escenarios vislumbra a futuro para la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca?

Agradezco sinceramente su tiempo y disponibilidad para hacer posible esta entrevista

El Entrevistador

Félix Raymundo Martínez Marroquín

GUÍA DE ENTREVISTA ETNOGRÁFICA
(Formato para creador y ex-Jefe de Dpto. de Educación Indígena del IEEPO)

PROYECTO: "VOCES INDÍGENAS QUE DIERON VIDA A LA ESCUELA NORMAL BILINGÜE E INTERCULTURAL DE OAXACA. Una mirada cualitativa de sus fundadores"

Fecha de Entrevista: _____ Hora de Entrevista: _____ Lugar de Entrevista: _____

Nombre del (la) Entrevistado (a): _____

Lugar de Nacimiento: _____

Lengua o lenguas que habla: _____ Escolaridad: _____

Edad: _____ Sexo _____ Ocupación. _____

Lugar de trabajo: _____

Antigüedad en el trabajo: _____ Domicilio actual _____

- 1) ¿Cómo surgió la idea de creación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca?
- 2) ¿Cuál fue su función y cómo se involucró dentro del proceso de estructuración del proyecto?
- 3) ¿Cuántas personas conformaban el equipo de trabajo? Y ¿cuáles eran sus perfiles?
- 4) ¿Cómo era la articulación y dinámica de trabajo entre usted y el equipo de trabajo durante esta etapa del proyecto?
- 5) Desde su posición como protagonista del proceso ¿considera usted que participaron organizaciones sociales indígenas para impulsar el proyecto? Si es así ¿Cómo participaron?
- 6) ¿Qué obstáculos fue encontrando mientras se desarrollaba el proyecto?
- 7) ¿Qué perfil de ingreso de los estudiantes se planteaba, en el proyecto para esta institución educativa?
- 8) ¿Qué tipo de sujetos a formar se planteaba en ese momento?
- 9) ¿Cuál era el perfil de egreso de los sujetos formados que se modelaba o vislumbraba mientras se estaba construyendo el proyecto?
- 10) ¿Cómo vislumbraba el perfil cultural y profesional de la planta académica, administrativa y de servicios que laboraría en la ENBIO?
- 11) ¿Los profesores del Sistema de Educación Indígena tenían conocimiento del proyecto? Si es así ¿Cómo se involucraban en el mismo?
- 12) ¿Qué posición asumían las autoridades educativas estatales y federales con respecto al proyecto?
- 13) ¿Cuál era la postura de la Sección 22 del SNTE (en tanto corresponsable de la educación en Oaxaca) respecto a este proyecto de Educación Bilingüe Intercultural?
- 14) ¿Cuáles eran los análisis, discusiones y proyecciones que se planteaban cuando se reunían todas las partes involucradas en el proyecto de creación de la ENBIO?
- 15) En la etapa de construcción y aprobación del proyecto de creación de la ENBIO, ¿Cuáles considera que fueron los mayores obstáculos o problemas encontrados? Y ¿Cómo los solucionaron?
- 16) ¿Por qué la definición del nombre Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y no otra?

- 17) Una vez aprobado el proyecto ¿Cuál fue el proceso de selección del personal docente y de los Directivos para laborar en la ENBIO?
- 18) Desde su posición, en su momento, como Jefe de Departamento de Educación Indígena en Oaxaca; en los inicios de vida de la ENBIO. ¿Cuáles fueron los principales problemas o avatares encontrados y como se solucionaron?
- 19) Desde su punto de vista, como autoridad educativa en el nivel de Educación Indígena (en su momento)¿Cómo era la relación académica y laboral entre la ENBIO y las Autoridades Educativas Estatales y Federales?
- 20) ¿Cómo era la relación entre la ENBIO y la Sección 22 del SNTE?
- 21) Para usted ¿Lo analizado y planteado en el proyecto de creación se reflejó en la vida y las acciones que empezó a desarrollar la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca?
- 22) A 16 años de su creación ¿Cómo evalúa usted, tanto los momentos del proyecto, como los momentos de vida de la ENBIO?
- 23) ¿Qué escenarios vislumbra a futuro para la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca?

Agradezco sinceramente su tiempo y disponibilidad para hacer posible esta entrevista

El Entrevistador

Félix Raymundo Martínez Marroquín

ANEXO 3. ARTICULACIÓN ENTRE LAS PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN Y LAS PREGUNTAS DE ENTREVISTA EN TRES MOMENTOS DE LA INVESTIGACIÓN.

OBJETIVO GENERAL. Construir la historia escrita de la vida de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca a partir de las voces, experiencias, perspectivas de sus fundadores indígenas, para dejar constancia de su memoria histórica.

ESPACIO DE EXPERIENCIA	PREGUNTAS DE INVESTIGACIÓN (2)	ESPACIO DE EXPERIENCIA Y MOMENTO DE PREOCUPACIÓN	HORIZONTE DE ESPERA
<p>ENTREVISTAS A 8 PROTAGONISTAS PARTICIPANTES. PRIMER MOMENTO: PREGUNTAS ABIERTAS</p> <p>1) ¿Cómo se dio todo el proceso desde el momento en que surgió la idea, hasta el momento en que se creó la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca?</p>	<p>¿Qué actores educativos, institucionales, políticos y sociales impulsaron la creación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca? Y ¿qué papel jugaron desde los planos; socio-cultural, político-sindical e institucional?</p>	<p>ENTREVISTAS A 8 PROTAGONISTAS PARTICIPANTES. PRIMER MOMENTO: PREGUNTAS ABIERTAS</p> <p>1) Platíquenos todo lo que aconteció desde el momento de la creación, hasta el momento en que se estrenaron las nuevas instalaciones de la escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.</p> <p>2) Es muy interesante conocer que sucedió desde el momento en que se instalaron en los nuevos edificios de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, hasta nuestros días. Por favor cuéntenos todo lo sucedido en este tiempo.</p>	<p>ENTREVISTAS A 8 PROTAGONISTAS PARTICIPANTES. PRIMER MOMENTO: PREGUNTAS ABIERTAS</p> <p>1) ¿Qué escenarios vislumbra a futuro para la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca?</p>
<p>SEGUNDO MOMENTO: PREGUNTAS SEMIESTRUCTURADAS</p> <p>1) ¿Cómo se enteró del Proyecto de creación de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca?</p> <p>2) ¿Cómo se involucró dentro del proceso de estructuración del proyecto?</p> <p>3) ¿Cómo era la dinámica de trabajo durante esta etapa del proyecto?</p> <p>4) ¿Qué obstáculos fueron encontrando mientras desarrollaban el proyecto?</p>		<p>SEGUNDO MOMENTO: PREGUNTAS SEMIESTRUCTURADAS</p> <p>1) Ya como directivo en los inicios de vida de la ENBIO. ¿Cuáles fueron los principales problemas o avatares encontrados y como se solucionaron?</p> <p>2) ¿Cómo era la relación académica y laboral entre la ENBIO y las Autoridades Educativas Estatales y Federales?</p> <p>3) ¿Cómo era la relación entre la ENBIO y la Sección 22 del SNTE?</p>	<p>SEGUNDO MOMENTO: PREGUNTAS SEMIESTRUCTURADAS</p> <p>1) ¿Cómo concatenar los esfuerzos de formación bilingüe intercultural que ofrece la ENBIO y las prácticas educativas en el campo laboral indígena que ofrece la ahora Unidad de Educación Indígena?</p>

<p>5) ¿Qué perfil de ingreso de los estudiantes se planteaba, en el proyecto para esta institución educativa?</p> <p>6) ¿Qué tipo de sujetos a formar se planteaba en ese momento?</p> <p>7) ¿Cuál era el perfil de egreso de los sujetos formados que se modelaba o vislumbraba mientras se estaba construyendo el proyecto?</p> <p>8) ¿Cómo vislumbraban el perfil cultural y profesional de la planta académica, administrativa y de servicios que laboraría en la ENBIO?</p> <p>9) En la etapa de construcción y aprobación del proyecto de creación de la ENBIO, ¿Cuáles considera que fueron los mayores obstáculos o problemas encontrados? Y ¿Cómo los solucionaron?</p> <p>10) ¿Por qué la definición del nombre Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y no otra?</p> <p>11) Desde su posición como protagonista del proceso ¿considera usted que participaron organizaciones sociales indígenas para impulsar el proyecto? Si es así ¿Cómo participaron?</p> <p>12) ¿Cuántas personas conformaban el equipo de trabajo? Y ¿cuáles eran sus perfiles?</p> <p>13) ¿Los profesores del Sistema de Educación Indígena tenían conocimiento del proyecto? Si es así ¿Cómo se involucraban en el mismo?</p>		<p>4) ¿Lo analizado y planteado en el proyecto de creación se reflejó en la vida y las acciones que empezó a desarrollar la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca?</p> <p>5) A 16 años de su creación ¿Cómo evalúa usted, tanto los momentos del proyecto, como los momentos de vida de la ENBIO?</p> <p>6) ¿Qué acciones se desarrollan en la ENBIO que hace diferente a esta, de las demás escuelas normales del Estado de Oaxaca?</p> <p>7) Para usted ¿cuáles son los vacíos más significativos que padece la ENBIO? Y ¿cómo subsanarlos?</p> <p>8) En su consideración ¿Cuáles son los mayores aciertos de esta Institución?</p> <p>9) A que campos o aspectos hay que poner mayor énfasis y atención para fortalecer y proyectar a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca.</p> <p>10) ¿Cómo concibe la articulación entre la ENBIO y la Coordinación de Educación Indígena del IEEPO?</p>	
--	--	---	--

ANEXO No. 4. RELACIÓN DE ENTREVISTADOS. Y TIPOS DE ENTREVISTAS

	ENTREVISTAS ETNOGRÁFICAS INDIVIDUALES	
1	Mtro. Carlos Méndez Martínez (Fundador de la ENBIO)	(E1-CMM)
2	Mtro. Ignacio Llaguno Salvador (Fundador de la ENBIO)	(E2-ILLS)
3	Mtro. Eleazar García Ortega (Fundador de la ENBIO)	(E3-EGO)
4	Mtra. Xóchitl Arcuri Rivera (Fundadora de la ENBIO)	(E4-XAR)
5	Mtro. Andrés Hernández Cortés (Fundador de la ENBIO)	(E5-AHC)
6	Mtro. René Molina Cruz (Fundador de la ENBIO)	(E6-RMC)
7	Mtra. Cristina Lorenzo Hernández (Fundadora de la ENBIO)	(E10-CLH)
8	Mtro. Adán Jiménez Aquino	(E7-AJA)
9	Mtro. Bulmaro Vásquez Romero	(E8-BVR)
10	Dr. Enrique Francisco Antonio	(E9-EFA)
	ENTREVISTA ETNOGRÁFICA COLECTIVA A FUNDADORES.	
11	Mtro. Carlos Méndez Martínez (Fundador de la ENBIO)	(E1-CMM)
11	Mtro. Ignacio Llaguno Salvador (Fundador de la ENBIO)	(E2-ILLS)
11	Mtro. Eleazar García Ortega (Fundador de la ENBIO)	(E3-EGO)
11	Mtra. Xóchitl Arcuri Rivera (Fundadora de la ENBIO)	(E4-XAR)
	ENTREVISTA COLECTIVA. ÁREA DE LINGÜÍSTICA	
12	Mtra. Cristina Lorenzo Hernández (Fundadora de la ENBIO)	(E10C-CLH)
12	Mtro. Alejandro Luis Gómez	(E10C-ALG)
12	Mtro. Hugo Pacheco Sánchez	(E10C-HPS)
12	Mtro. Floriberto Gutiérrez García	(E10C-FGG)
12	Mtro. Dagoberto Agustín Altamirano	(E10C-DAA)
12	Mtro. Carlos Méndez Martínez (Fundador de la ENBIO)	(E1-CMM)
	ENTREVISTAS DE OPINIÓN INDIVIDUALES	
13	Mtra. Ma. Beatriz Hernández Sampedro.	(11-MBHS)
14	Mtro. Adelfo Santiago Ramírez	(E12-ASR)
15	Mtro. Roberto Padilla Pérez	(E13-RPP)
16	Mtro. Esteban García Luís	(E14-EGL)
17	Mtra. Ma. Soledad Saucedo Matus	(E15-SSM)
18	Dr. Carlos Cruz Ríos SOBRE EL CONGRESO EN BRASIL	(E21-CCR)
19	Dr. Antonio Carrillo Avelar	(E16-ACA)
20	Dra. Ma. Elena Jiménez Zaldivar	(E17-MEJZ)
21	Dr. Enrique Francisco Antonio	(E9-EFA)
22	Mtro. Rolando Gutiérrez Sánchez	(E18-RGS)
23	Mtra. Mireya Hernández Montellano	(E19-MHM)
24	Lic. Abelardo Vásquez Nicolás	(E20-AVN)
25	Mtro. Hugo Pacheco Sánchez	(E10C-HPS)
26	Mtro. Adelfo Santiago Ramírez	(E12-ASR)
27	Irving Uriel Hernández Juan	(E22-IUHJ)

ANEXO No. 5 DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS: DOCENTES

PROFR. INVESTIGADOR DE ENSEÑANZA. SUPERIOR. TITULAR "C" T/C				
NP	NOMBRES	RFC	CLAVE PRESUPUESTAL	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
01	JIMÉNEZ AQUINO ADÁN	JIAA520223 657	11078719 E7217 000720030	PROFR. INV. DE ENZA. SUP. TITULAR "C" T/C.
02	MÉNDEZ MARTÍNEZ CARLOS	MEMC5507207V7	11078719 E7217 000720032	PROFR. INV. DE ENZA. SUP. TITULAR "C" T.C
03	VÁSQUEZ ROMERO BULMARO	VARB540720FJ0	11078719 E7217 000720031	PROFR. INV. DE ENZA. SUP. TITULAR "C" T.C
PROFR. DE ENSEÑANZA SUPERIOR. TITULAR "C" T/C				
04	LLAGUNO SALVADOR IGNACIO	LASI581110MK8	11078719 E7235 000720053	PROFR. DE ENZA. SUP. TITULAR "C" T/C
05	LORENZO HERNÁNDEZ CRISTINA	LOHC570724GYA	11078719 E7235 000720167	PROFR. DE ENZA SUP. TITULAR "C" T/C
06	LUIS GÓMEZ ALEJANDRO	LUGA620713DL2	11078719 E7235 000720168	PROFR. DE ENZA. SUP. TITULAR "C" T/C
07	HERNÁNDEZ SANPEDRO MA. BEATRIZ	HESB620314CF8	11078719 E7235 000720247	PROFR. DE ENZA. SUP. TITULAR "C" T/C
08	MOLINA CRUZ RENÉ	MOCR4911115H0	11078719 E7235 000720130	PROFR. DE ENZA. SUP. TITULAR "C" T.C
09	SANTIAGO RAMÍREZ ADELFO	SARA5411019F0	11078719 E7235 000720054	PROFR. DE ENZA SUP. TITULAR "C" T.C.
10	SAUCEDO MATUS MARIA SOLEDAD	SAMS6009194U2	11078719 E7235 000720131	PROFR. DE ENZA SUP. TITULAR "C" T.C
PROFR. DE ENSEÑANZA SUPERIOR. TITULAR "C" ½ TIEMPO				
11	MANZANO FLORES YERÍ	MAFY830104 LN7	11078719 E7035 000720006	PROFR. DE ENZA SUP. TITULAR "C" ½ T
PROFR. INVESTIGADOR DE ENSEÑANZA. SUPERIOR. TITULAR "B" T/C				
13	PADILLA PÉREZ ROBERTO	PAPR6603214A9	11078719 E7229 000720127	PROFR. DE ENZA. SUP. TITULAR "B" T.C.
PROFR. INVESTIGADOR DE ENSEÑANZA. SUPERIOR. TITULAR "A" T/C				
14	FRANCISCO ANTONIO ENRIQUE	FAAE710705 TM4	11078719 E7227 000720185	PROFR. DE ENZA. SUP. TITULAR "A" T/C
15	GUADALUPE SÁNCHEZ VEREMUNDA	GUSV690308EH3	11078719 E7227 000720151	PROFR. DE ENZA. SUP. TITULAR "A" T/C
PROFR. INVESTIGADOR DE ENSEÑANZA. SUPERIOR ASOCIADO "C" T/C				
NP	NOMBRES	RFC	CLAVE PRESUPUESTAL	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
16	BAUTISTA SANTAELLA JUANA	BASJ670208 KL6	11078719 E7233 000720126	PROFR. DE ENZA. SUP. ASOCIADO "C" T/C
17	PACHECO SÁNCHEZ HUGO	PASH680804 56ª	11078719 E7233 000720192	PROFR. DE ENZA. SUP. ASOCIADO "C" T/C
18	PÉREZ CAYETANO OLEGARIO	PECO690305 8W2	11078719 E7233 000720193	PROFR. DE ENZA. SUP. ASOCIADO "C" T.C
19	RAYÓN CASTILLO IGNACIO	RACI580731MX0	11078719 E7233 000720145	PROFR. DE ENZA .SUP. ASOCIADO "C" T.C
PROFR. INVESTIGADOR DE ENSEÑANZA SUPERIOR ASOCIADO "C" ¾ T				
20	HERNÁNDEZ MONTELLANO MIREYA	HEMM760809468	11078719 E7133 000720046	PROFR. DE ENZA. SUP. ASOCIADO "C" ¾ T
TECNICO DOCENTE EN NORMAL SUPERIOR Ó BÁSICA ASOCIADO "C" T/C				
21	RAMÍREZ RAMÍREZ ERÉNDIRA RUTH	RARE6710018D8	11078719 E7247 000720007	TEC. DOC. EN NORMAL SUP. Ó BÁSICA ASOC. "C" T/C
TECNICO DOCENTE EN NORMAL SUPERIOR Ó BÁSICA ASOCIADO "C" ¾ T				
22	GUTIÉRREZ GARCÍA FLORIBERTO	GUGF640401 PT8	11078719 E7147 000720003	TEC. DOC. EN NORMAL SUP. Ó BÁSICA ASOC. "C" ¾ T
PROFR. DE ENSEÑANZA SUPERIOR ASOCIADO "B" T/C				
23	CRUZ RÍOS CARLOS	CURC580926EX2	11078719 E7225 000720181	PROFR. DE ENZA. SUP ASOCIADO "B" T/C
PROFR. DE ENSEÑANZA SUPERIOR ASOCIADO "B" ½ T				
24	AGUSTÍN ALTAMIRANO DAGOBERTO	AUAD810325L61	11078719 E7025 000720040	PROFR. DE ENZA, SUP. ASOCIADO "B" ½ T.
25	CASTREJÓN VICTORIA SILVIA KARINA	CAVS8004247C4	11078719 E7025 000720210	PROFR. DE ENZA. SUP. ASOCIADO "B" ½ T.
26	HDEZ. MÉNDEZ BERTHA MARCELA	HEMB6507034F4	11078719 E7025 000720161	PROFR. DE ENZA. SUP. ASOCIADO "B" ½ T.
27	PÉREZ GUZMÁN RITA ASUCENA	PEGR770522ZP1	11078719 E7025 000720096	PROFR. DE ENZA. SUP. ASOCIADO "B" ½ T
28	TRUJILLO TAMEZ ALMA ISELA	TUTA750711NY0	11078719 E7025 000720132	PROFR. DE ENZA. SUP. ASOCIADO "B" ½ T
29	LÓPEZ MONTAÑO DANIEL JESUS	LOMJ830224	11078719 E7025 000720113	PROFR. DE ENZA. SUP. ASOCIADO "B" ½ T
PROFR. DE ENSEÑANZA SUPERIOR ASOCIADO "A" T/C				
30	TOLEDO DAMIÁN JUVENTINO	TODJ690530HB9	11078719 E7223 000720143	PROFR. DE ENZA. SUP. ASOCIADO "A" T/C
31	LÓPEZ LÓPEZ WILFRIDO	LOLW7306033CM4	11078719 E7223 000720150	PROFR. DE ENZA. SUP. ASOCIADO "A" T/C
PROFR. DE ENSEÑANZA SUPERIOR ASOCIADO "A" ¾ T				
32	GUZMÁN CRUZ ANNEL SALOMÉ	GUCA751022545	11078719 E7123 000200075	PROFR. DE ENZA. SUP. ASOCIADO "A" ¾ T.
33	MARCIAL CRUZ MARISSA ETHEL	MACM7803138X0	11078719 E7123 000200085	PROFR. DE ENZA. SUP. ASOCIADO "A" ¾ T
ASIGNATURA "B"				
34	MARTÍNEZ VÁSQUEZ EVA	MAVE7806082U5	11078719 E7309 190720012	PROFR. DE ENZA. SUP. ASIG. "B" C/19 HRS
35	ELORZA NORIEGA GLORIA	EONG761114B3A	11078719 E7309 120720011	PROFR. DE ENZA. SUP. ASIG. "B" C/12 HRS.
ASIGNATURA "A"				
36	SANTIAGO AMBROSIO EMILIO	SAAE6805125L3	11078719 E7307 100720006	PROFR. DE ENZA. SUP. ASIG. "A" C/10 HRS.

Información proporcionada por el área de Recursos Humanos de la ENBIO.

ANEXO No. 6 DESCRIPCIÓN DE CATEGORÍAS: PERSONAL P A A E.

NP	NOMBRES	RFC	CLAVE PRESUPUESTAL	DESCRIPCIÓN DE LA CATEGORÍA
01	ÁNGELES JUÁREZ DANIEL	AEJD8105021CA	11078719 A01028 000720039	JEFE DE MESA C
02	CÓRDOVA JUÁREZ DIEGO DANIEL	COJD820401CMA	11078719 A01004 000720039	JEFE DE MESA A
03	GALLEGO TAPIA IRMA	GATI830601SVA	11078719 E2405 000200039	AYUDANTE C FORANEO, APOYO A LA LABOR EDUC.
04	GARCÍA ÁNGELES RAFAEL	GAAR671024LRA	11078719 A01005 000720069	JEFE DE MESA B
05	GARCÍA HERNÁNDEZ GENARO	GAHG640611N13	11078719 A01028 000720040	JEFE DE MESA C
06	GUERRA SANTIAGO V. MANUEL	GUSV680225PJ1	11078719 A01007 000720240	JEFE DE PROYECTO C
07	HERNÁNDEZ BAUTISTA LUZ MARIA	HEBL710504MA1	11078719 A01005 000720039	JEFE DE MESA B
08	HERNÁNDEZ GARCIA MARIA DE LOURDES	HEGL7602118R3	11078719 A01008 000720190	JEFE DE PROYECTO B
09	LÓPEZ CAMPOS MARIO ARNULFO	LOCM820527P90	11072005 E2405 000200205	AYUDANTE C FORANEO, APOYO A LA LABOR EDUC.
10	MARTÍNEZ CRUZ FRANCISCO JAVIER	MACF881025S17	11078719 A08029 000720036	SECRETARIO DE JEFE DE DEPARTAMENTO A
11	MORALES MARTÍNEZ JORGE	MOMJ6508265M1	11078719 S08013 000720062	OFICIAL DE SERVICIO C
12	MORALES MARTÍNEZ SILVIA	MOMS760302AM2	11078719 A01028 000720041	JEFE DE MESA C
13	PÉREZ CHÁVEZ CONSUELO	PECC620120UX7	11078719 A01004 000720130	JEFE DE MESA A
14	RAMÍREZ ORTÍZ ITAI	RAOI731120BA9	11078719 A08029 000720090	SECRETARIA DE JEFE DE DEPARTAMENTO A
15	RAMÍREZ ROJAS CATALINA FRANCISCA	RARC650309E5A	11078719 A01028 000720042	JEFE DE MESA C
16	SEVERIANO RAMÍREZ GLADIOLA ANEL	SERG830903959	11078719 A01028 000720043	JEFE DE MESA C
17	TEJEDA LÓPEZ LAURA ISABEL	TELL911005DS9	11078719 A01005 000720059	JEFE DE MESA B
18	MÉNDEZ MORALES JAEL	MEMJ800907	072007 A01806 000907422	ANALISTA ADMINISTRATIVO
19	PERALTA LORENZANA NEREIDA	PELN76021485A	072007 A01806 000907425	ANALISTA ADMINISTRATIVO
20	AGUILAR GARCÍA MARTITA ELIA	AUGM7501046W4	072007 A01806 000907402	ANALISTA ADMINISTRATIVO

NOTA: LA C. RAMÍREZ RAMÍREZ ERÉNDIRA RUTH ESTÁ EN LA RELACIÓN DE LOS DOCENTES, PERO DESEMPEÑA LA FUNCIÓN ADMINISTRATIVA.

ANEXO No 7. ORDEN DE COMISIÓN PARA INTEGRARSE AL PROYECTO DE LA ENBIO



I. E. E.P.O.

INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACION PUBLICA DE OAXACA

COORDINACION GENERAL DE EDUCACION BASICA Y NORMAL
DIRECCION DE EDUCACION INDIGENA

DEPTO. DE APOYO TECNICO PEDAGOGICO

OFICIO No. **00 2 1 4 2**

Santa María Ixcotel, Sta. Lucía del Camino, Centro, Oax. 5 de marzo de 1999.

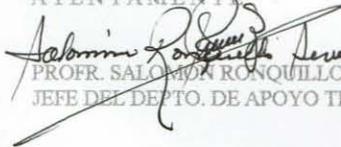
PROFR.
FELIX RAYMUNDO MARTINEZ MARROQUIN
PRESENTE.

El Departamento de Apoyo Técnico Pedagógico a mi cargo, se permite expedirle la presente ORDEN DE COMISION para que en su calidad de: MAESTRO BILINGÜE, clave presupuestal: 11007201400.0E1494/200769 R.F.C. MAMF-610114 QG1, que por acuerdo de plenaria del nuevo equipo que integra la Dirección de Educación Indígena del día 27 del mes de enero de 1999, a partir de esta fecha se le asigna la comisión de: COORDINADOR DE ENLACE CON EL EQUIPO DE MAESTROS QUE REALIZAN LOS TRABAJOS DE LA NORMAL INDIGENA BILINGÜE E INTERCULTURAL simultánea a la que actualmente ostenta.

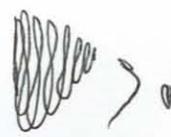
Se le exhorta a cumplir con responsabilidad, empeño, dedicación y esfuerzo las funciones que se encomienda.

Al hacerse cargo de esta comisión; deberá informar a este Departamento por escrito la iniciación de sus labores.

ATENTAMENTE


PROFR. SALOMÓN RONQUILLO SEVERO
JEFE DEL DEPTO. DE APOYO TEC-PEDAG.


I. E. E. P. O.
DIRECCION DE EDUCACION
INDIGENA
OAXACA, OAX.



PROFR. MAXIMINO CERQUEDA GARCIA
DIRECTOR DE EDUCACION INDIGENA

c.c.p.- La Coordinación General de Educación Básica y Normal.- Edificio.
c.c.p.- La Sección XXII del SNTE.- Ciudad.


MARTINEZ MARROQUIN

ANEXO No. 8 CUADRO DE INGRESO Y MOVIMIENTO DE DOCENTES A LA ESCUELA NORMAL BILINGÜE E INTERCULTURAL DE OAXACA.

PRIMER BLOQUE. Docentes que participaron en la construcción del proyecto								
N P	NOMBRE COMPLETO	LENGUA INDÍGENA	PERFIL PROFESIONAL	AÑO DE INGRESO A LA SEP	FECHA DE INGRESO A LA ENBIO	FUNCIÓN QUE DESEMPEÑA	DEPENDENCIA DE PROCEDENCIA	COMUNIDAD DE ORIGEN
01	Carlos Méndez Martínez	Cuicateco	Lic. en Educ. Indígena Pasante de Maestría	1980	25-11-1999	Docente	Dirección de Educación Indígena	Koapan de Guerrero, Cuicatlán, Oax.
02	Ignacio Llaguno Salvador	Zapoteco Sierra Norte	Lic. en Educ. Indígena Pasante de Maestría	1980.	25-11-1999	Docente	Dirección de Educación Indígena	San Baltazar Yatzachi el Bajo, Villa Alta, Oax.
03	Artemio Martínez Vargas (D.E.P.)	Zapoteco Sierra Norte	Lic. en Educ. Indígena. Titulado en Maestría	1975	25-11-1999	Docente (Fallecido)	Dirección de Educación Indígena	San Andrés Soolaga, Villa Alta, Oax.
04	Artemio Tejeda Molina (D.E.P.)	Mazateco Baja	Lic. en Educ. Indígena Pas. Doctorado en Ped.		25-11-1999	Docente (Fallecido)	Dirección de Educación Indígena	Temascal, Oaxaca.
05	René Molina Cruz	Zapoteco Sierra Norte	Maestrías en Formación Docente y Matemáticas	1971	25-11-1999	Docente	Dirección de Educación Indígena	Yalalag, Villa Alta, Oax.
06	Cristina Lorenzo Hernández	Zapoteco Sierra Norte	Lic. en Educ. Indígena Maestría en Educ. Básic		25-11-1999	Docente	Dirección de Educación Indígena	San Andrés Zoolaga, Villa Alta, Oax.
07	María Isabel Nivón	Español	Maestría en Psicología Educativa		25-11-1999	Docente X Hon (Renunció)	Coord. Gral. de Educ. Básica y Normal.	
08	Carlos Cruz Ríos	Español	Maestría: Form. Docente Doctorado: Invest. Educ.		25-11-1999	Docente X Hon cambió de C.T	X Honorarios. Dpto. de Educ. Básica y Nor	Cacahuatpec, Oaxaca.
SEGUNDO BLOQUE. Docentes que se incorporaron al inicio de las actividades académicas en febrero del 2000								
09	Bulmaro Vásquez Romero	Español. Valles Centrales	Maestría en Investigación Educativa	1971	14-02-2000	Docente (Jubilado)	Dpto. de Formadores de Docentes	San Dionisio, Ocotlán, Oaxaca.
10	Adán Jiménez Aquino	Zapoteco Istmo	Maestría en Investigación Educativa	1972	14-02-2000	Docente (Jubilado)	Dpto. de Formadores de Docentes	Santa María Xadani, Juchitán, Oax.
11	Fidel Pineda Cabrera	Zapoteco Istmo	Licenciatura en Psicología	1960	14-02-2000	Docente (Jubilado)	Dpto. de Formadores de Docentes	Espinal, Juchitán, Oax.
12	Galdino Marcial Pérez (D.E.P.)	Zapoteco, Sierra Norte	Profr. de Educ. Primaria Téc. en Educ. Física		14-02-2000	Docente (Fallecido)	Departamento de Escuelas Secundarias Generales	Xagacía, Villa Alta, Oax.
TERCER BLOQUE. Docentes que ingresaron con el inicio de la segunda Generación de estudiantes. Agosto del 2000								
13	Alejandro Luis Gómez	Zapoteco Valles Centrales	Lic. en Educ. Indígena Maestría Lingüíst.. Indoa	1979	15-08-2000	Docente	Dirección de Educación Indígena	San Pablo Guilá, Tlacolula, Oax.
14	Ma. Beatriz Hernández Sampedro	Chocholteco	Lic. en Educ. Indígena Maestría. Form. Docente		15-08-2000	Docente	Dirección de Educación Indígena	San Pedro Buenavista, Coixtlahuaca, Oax-
15	Roberto Padilla Pérez	Zapoteco, Valles Centrales	Lic. en Psicol. Educativa Maestría Lingüíst. Indoa		15-08-2000	Docente	Dirección de Educación Indígena	Santiaguito, Ocotlan, Oax.
16	Adelfo Santiago Ramírez	Zapoteco, Sierra Norte	Lic. en Educ. Indígena Maestría Educ. Básica		2000	Docente	Dirección de Educación Indígena	Sta. Cruz Yalina, Villa Alta, Oax.
17	Juan Carlos Reyes Gómez	Ayuuk (Mixe) Media	Lic. Antropología Pas. Maestría, Ling. Ind. Pas.		15-08-2000	Docente. Renunció		Asunción Cacalotepec, Mixe, Oax.

CUARTO BLOQUE. Docentes que ingresaron mediante convocatoria y concurso de oposición por la CAD Local (Comisión Académica Dictaminadora)

18	Fulgencio Agustín García	Chinanteco	Lic. en Educ. Indígena Dipl. Escrit. Del Chinant.		19-09-2001	Docente	Dirección de Educación Indígena	San Felipe Usila, Tuxtepec, Oax.
19	Enrique Francisco Antonio	Ayuuk (Mixe) Baja	Maestría en Sociología Doctor en Pedagogía		19-09-2001	Director actual	Dirección de Educación Indígena	Piedra Blanca, Guichicovi, Juchitán, Oax.
20	José Ángel Gómez Antonio	Zapoteco, Istmo	Lics. Educ. Indíg. Y C. N Maestría en Educación		19-09-2001	Docente cambió de C.T	Dirección de Educación Indígena	Comitancillo, Tehuantepec, Oax.
21	Floriberto Gutiérrez García	Mixteco, Alta	Lic. en Educ. Indígena Dipl. en Lexicografía		19-09-2001	Docente	Dirección de Educación Indígena	Santiago Apoala, Nochixtlán, Oax.
22	Patricia Estrada Martínez	Español, México	Especialidad. Música Instructora de Arte		19-09-2001	Docente. cambió de C.T	Coord. Gral. de Educ. Básica y Normal del IEEPO.	México D.F.

QUINTO BLOQUE

23	Víctor García Domínguez	Castellano de España	Licenciatura en Filosofía		15-01-2002	Docente X Hon (Fallecido)	Ingreso por convocatoria	Castilla, España.
24	Silviano García Merino (D.E.P.)	Chatino	Licenciatura en Educación Indígena		16-02-2002	Docente (Fallecido)	Dirección de Educación Indígena	Sta. Cruz Zenzontepec. Sola de Vega, Oax.
25	Félix Raymundo Martínez Marroquín	Mixteco, región Baja	Licenciatura en Educación Indígena		16-02-2002	Docente (Jubilado)	Direc. de Educ. Indíg. Ingresó por convocatoria	San Juan Mixtepec, Juxtlahuaca, Oax.

SEXTO BLOQUE

26	Veremunda Guadalupe Sánchez	Ayuuk (Mixe) Media	Lic. en Educ. Indígena Maestría: Desarrollo Edu		01-09-2002	Docente	Dirección de Educación Indígena	Asunción Cacalotepec, Mixe, Oax.
27	Olegario Pérez Cayetano	Ayuuk (Mixe) Media	Lic. en Matemáticas Maestría en Matemática		01-09-2002	Docente	Dirección de Educación Indígena	Asunción Cacalotepec, Mixe, Oax.
28	Ignacio Rayón Castillo	Mixteco de la Cañada	Lic. en Educ. Indígena. Maestría: Desarrollo Edu		01-09-2002	Docente	Dirección de Educación Indígena	Sta. María Temazcaltepec, Cuicatlán, Oax.
29	Wilfrido López López	Chinanteco	Licenciado en Biología		01-09-2002	Docente	Nuevo Ingreso	Tuxtepec, Oax.
30	Gabriel Gallardo Zárate	Español	Documentos Falsos		01-09-2002	Docente. Denunciado	Nuevo Ingreso	Sta. María Chilchotla, Huautla de Jiménez, Oax.
31	María Soledad Saucedo Matus	Español, Istmo	Licenciatura en Psicología		01-11-2002	Docente. Llegó X cambio	Departamento de Formadores de Docentes	San Francisco Ixhuatán, Juchitán, Oax.
32	María Antonieta Chiñas	Español	Licenciatura en Psicología		01-09-2002	Docente. Volvió a su niv.	Departamento de Educación Especial.	

SÉPTIMO BLOQUE

33	Eleazar García Ortega	Zapoteco, Valles Centrales	Lic. Antropología Social Maestría: Sociolingüíst.		2003	Docente (Jubilado)	Dirección de Educación Indígena	San Juan Guelavía, Tlacolula, Oax.
34	Luis García	Ayuuk (Mixe)	Lic. en Matemáticas		2003	Docente. Volvió al Plan Piloto	Dirección de Educación Indígena	
35	Vicente Zepeda Cortez	Mazateco, Alta	Lic. en Educación Indígena		01-08-2003	Docente (Jubilado)	Dirección de Educación Indígena	Mazatlán Villa de Flores, Teotitlán, Oax.
36	Hugo Pacheco Sánchez	Zapoteco, Sierra Sur	Lic. en Educ. Indígena Maestría en Pedagogía		01-08-2003	Docente	Dirección de Educación Indígena	San Miguel Suchixtepec, Miahuatlán, Oax.

37	Esteban García Luis		Lic. en Orientación Esc. Maestría: Educ. Básica		01-08-2003	Docente	Dirección de Educación Indígena	San Pablo Huitepec, Zimatlán, Oax.
38	Annel Salomé Guzmán Cruz	Español	Maestría en Informática, Titulada		01-09-2003	Docente	Nuevo Ingreso	Oaxaca, Oax.
39	Marco Antonio Rito	Español, Istmo	Maestría en Desarrollo Educativo		01-09-2003	Docente. cambió de C.T.	Coordinación Gral. de Educ. Básica y Normal	Cd. Ixtepec, Oax.
OCTAVO BLOQUE								
40	Gonzalo Edmundo Méndez Hernández	Zapoteco, Sierra Norte			16-04-2004	Docente (Jubilado)	Departamento de Formadores de Docentes	Calpulalpan de Méndez. Ixtlán, Oax.
41	Joel Hernández Sangermán	Ikot, (Huave)	(Documentos Falsos)		01-09-2004	Docente (Renunció)	Nuevo Ingreso (presentó documentos falsos)	San Mateo del Mar, Tehuantepec, Oax.
42	Pablo Coyotus	Triqui, variante Alta	Lic. en Educ. Indígena Maestría: Des. Educ.		01-09-2004	Docente. Corrido de la E	Departamento de Educación Indígena	San Andrés Chicahuaxtla, Putla, Oax.
NOVENO BLOQUE								
43	Juana Bautista Santaella	Ayyuk (Mixe) Media	Licenciada en Educación Indígena		10-06-2005	Docente. Rec. plaza de su es	Dirección de Educación Indígena	Asunción Cacalotepec, Mixe, Oax.
44	Eva Martínez Vásquez	Español. Sierra Norte	PASTE. Educ. Dancística ESP.. Danza Folklórica		16-09-2005	Docente	Nuevo Ingreso	
45	Hugo Alan Ale	Español	Lic. en Educación Física		16-09-2005	Docente cambió de C.T.	Departamento de Formadores de Docentes	
DECIMO BLOQUE								
46	Ulises Gómez Gómez	Español, Sierra Norte	Profr. de Educación Física, Foráneo.		23-04-2007	Docente. cambió de C.T.	Dirección de Primarias Generales	Oaxaca, Oax.
47	Juventino Toledo Damián	Zapoteco, Istmo	Maestría en Lingüística Indoamericana		16-05-2007	Docente	Departamento de Secundarias Técnicas	El Espinal, Juchitán, Oax.
48	Saul Reyes Sanabria	Español	Doctorado		01-05-2007	Docente Hon. Renunció		México, D.F.
DÉCIMO PRIMER BLOQUE								
49	Mireya Hernández Montellano	Español	Licenciatura en Pedagogía		16-01-2008	Docente	Nuevo Ingreso	Oaxaca, Oax.
50	Alma Isela Trujillo Tamez	Español, Ayuuk, Inglés, Francés	Doctorado en Lingüística		2008 y 01-09-2014	Docente		
DÉCIMO SEGUNDO BLOQUE								
51	Felipa Romero	Español			15-09-2009	Docente	Departamento de Normales. Cambió de Centro de Trab.	Oaxaca, Oax.
52	Gloria Elorza Noriega	Español	Maestría en Administrac. Maestría. Educ. y Doc.		01-09-2009	Docente		Oaxaca, Oax.
53	Dagoberto Agustín Altamirano	Chinanteco	Lic. en Contaduría Públ. Maestría, Educ. Básica		01-01-2010	Docente	En sustitución del Profr. Fulgencio Agustín García	San Felipe Usila, Tuxtepec, Oax.
54	Marissa Ethel Marcial Cruz	Español	Lic. en Arquitectura. Maestría: Educ. Básica		16-08-2002 2011	Administrativa Docente	En sustitución del Profr. Galdino Marcial Pérez	Oaxaca, Oax.

55	Cruz Ríos Carlos	Español	Doctorado en Invest. Educativa, Pasante		01-01-2011	Docente	Departamento de Formadores de Docentes	Cacahuatpec, Oax.
56	Rita Azucena Pérez Guzmán	Español	Lic. en Educ. Preescolar Maestría. C. de la Educ.		01-12-2012	Docente	Departamento de Formadores de Docentes	
57	Emilio Santiago Ambrosio	Español	Maestría. Ciencias en Planif. De Empresas		01-01-2014	Responsable de la Radio		
58	Silvia Karina Castrejón Victoria	Español	Lic. en Educ. Preescolar Maestría. Educ. Básica		21-01-2014	Docente	Departamento de Formadores de Docentes	Nochixtlán, Oax.
59	Bertha Marcela Hernández Méndez	Español	Pasante en Psicología Educativa		27-11-2014	Docente	Departamento de Formadores de Docentes	
60	Eréndira Ruth Ramírez Ramírez	Español	Pasante en Contabilidad		21-05-15	Docente		
61	Yerí Manzano Flores	Español	Lic, Tit. en Psicología. Pas. Maestría Educ. Sup		?	Docente		
62	Daniel Jesús López Montañó	Español	Educación Física		?			

ADMINISTRATIVA QUE PARTICIPÓ DESDE EL PROYECTO DE CREACIÓN

09	Rabindranath Hidalgo	Mazateca Baja	Bachillerato		25-11-1999	Administrativa cambió de C.T	Dirección de Educación Indígena	San Felipe Jalapa de Díaz, Temascal, Oax.
----	----------------------	---------------	--------------	--	------------	---------------------------------	---------------------------------	---

ADMINISTRATIVA QUE INICIÓ LABORES EN LA ENBIO EN FEBRERO DE 2000

14	Dolores	Español, Puebla	Bachillerato		14-02-2000	Administrativa. Cambió de C.T	Dirección de Educación Indígena	Puebla.
----	---------	-----------------	--------------	--	------------	----------------------------------	---------------------------------	---------

ANEXO No. 9. RELACIÓN DE EGRESADOS DE LA ENBIO QUE HAN TENIDO MOVILIDAD
FORMATIVA

N P	G en	NOMBRE DEL ESTUDIANTE	COMUNIDAD DE ORIGEN	LENGUA INDIG.	CARRERA	INSTITUCIÓN FORMADORA DE POSGRADO	NIVEL DE POSGRADO
01	1ª	Orlando Ríos Méndez	San Bartolomé Zoogocho, Ixtlán, Oaxaca.	Zapoteco Sierra Norte		Universidad de Barcelona España	Maestría
02	2ª	Fidel Hernández Mendoza	San Andrés Chicahuaxtla, Putla, Oax.	Triqui Alta		Universidad de Cochabamba, Bolivia UNAM, México	Maestría Doctorado
03	2ª	Marisela Ramos Velasco	San Andrés Chicahuaxtla, Putla, Oax.	Triqui Alta		Universidad de Cochabamba, Bolivia.	Maestría
04	2ª	Florinda Martínez Jiménez	Tamazulapam del Espíritu Santo, Mixe, Oax.	Ayuuk, Media		Universidad de Cochabamba, Bolivia UNAM, México.	Maestría Doctorado
05	2ª	Guiaguel Rosalba Martínez García	San Juan Guelavía, Tlacolula Oax.	Zapoteco Valles Centrales		Universidad de Cochabamba, Bolivia	Maestría
06	3ª	Rolando Sánchez Gutiérrez	San Miguel Chimalapa, Juchitán, Oax.	Zoque	Desarrollo Educativo	UPN-Unidad Ajusco	Maestría
07	3ª	Pergentino José Ruiz	Buenavista, San A. Loxicha, Pochutla, Oax.	Zapoteco de la Sierra Sur		Universidad de Lima, Perú	Maestría.
08	3ª	Rafael Castillo Martínez	San Juan Quiotepec, Ixtlán, Oax.	Zapoteco Sierra Norte	Lingüística Indoamericana	CIESAS, México. UNAM, México	Maestría Doctorado
09	3ª	Eloy García, García	San José Tenango, Teotitlán, Oax.	Mazateco, Alta	Lingüística Indoamericana	CIESAS, México	Maestría
10	3ª	Rosario Pérez López	San Miguel Reyes, Putla, Oax.	Mixteco Costa	Etnomatemáticas	CINVESTAV-IPN. México. CINVESTAV-IPN, México	Maestría Doctorado
11	3ª	Elodia Ramírez Pérez	Santa María Peñoles, Etla, Oax.	Mixteco Valles Centrales	Lingüística Indoamericana	CIESAS, México. UPN-Ajusco, México	Maestría Especiali.
12	3ª	Ana María Guzmán Domínguez	Tavehua, San Andrés Zolaga Villa Alta, Oax.	Zapoteco, Sierra Norte			Maestría
13	4ª	Gervasio Montero Gútembreg	San Mateo del Mar, Tehuantepec, Oax.	Ombeauyet	Desarrollo Educativo	UPN-Ajusco, México FES-Aragón- UNAM. México	Maestría Doctorado
14	5ª	Griselda García Mejía	San Pedro, Jicayán, Jamiltepec, Oax.	Mixteca Costa	Lingüística Indoamericana	CIESAS, México	Maestría
15	5ª	Silviano Jiménez Jiménez	Emiliano Zapata, San Miguel Chimalapa, Oax.	Zoque	Lingüística Indoamericana Lingüística Indoamericana	CIESAS, México. CIESAS, México	Maestría Doctorado
	7ª	Teresa Soriano Román	San Martín Panixtlahuaca, Juquila, Oax.	Chatino		Universidad de Querétaro, México	Maestría
14	8ª	Norma Leticia Vásquez Martínez	San Pedro Mixtepec, Miahuatlán, Oax.	Zapoteco, Sierra Sur			Maestría
15		Juan Ramírez García	Sta. Ma. Temaxcaltepec Sola de Vega, Oax.	Chatino			Maestría

ANEXO No. 10. DIRECTIVOS QUE HAN FUNGIDO EN LA ENBIO DESDE SU CREACIÓN A LA FECHA

NOMBRES	FUNCIÓN	PERÍODO	PROCEDENCIA	PERFIL
Carlos Méndez Martínez	Director	14/02/2000 A	Koapan de Guerrero, Pápalo, Cuicatlán, Oax.	Maestría
Ignacio Llaguno Salvador	Subdirector Académico	11/06/2004	San Baltazar Yatzachi el Bajo, Villa Alta, Oax.	Maestría
Artemio Martínez Vargas (+)	Subdirector Administrativo		San Andrés Solaga, Villa Alta, Oax.	Maestría
Juan Carlos Reyes Gómez	Director	11/06/2004 A	Sta. María Alotepec, Mixe, Oax.	Maestría
Roberto Padilla Pérez	Subdirector Académico	22/09/ 2005	Ocotlán, Oax.	Maestría
Cristina Hernández Lorenzo	Subdirectora Administrativa		San Andrés Zoolaga, Villa Alta, Oax.	Maestría
Bulmaro Vásquez Romero	Director	22/09/2005 A	Ocotlán, Oax.	Maestría
Adán Jiménez Aquino	Subdirector Académico	17/12/2008	Santa María Xadani, Juchitán, Oax.	Maestría
René Molina Cruz	Subdirector Administrativo		Yalálag, Villa Alta, Oax.	Maestría
Franco Gabriel Hernández	Director.	Enero de 2009	Sto. Domingo Nuxá, Nochixtlán, Oax.	Maestría
Gonzalo San Martín (desubicado)	Subdirector Académico	Solo fueron un día. No tomaron posesión por parte de los docentes y administrativos	NO TOMARON POSESIÓN DEL CARGO	
(un docente desubicado que venía de Putla)	Subdirector Administrativo			
José Pinacho	Director Provisional	De febrero		
Mauro Salgado Alavez.	Subdirector Académico provisional	AI 11/06/2009		
(un trabajador por honorarios del IEEPO)	Subdirector Administrativo provisional			
José Ángel Gómez Antonio	Director	11/06/2009 AI	Comitancillo, Tehuantepec, Oax.	Maestría
Alejandro Luis Gómez	Subdirector Académico	25/06/2012	San Pablo Güilá, Tlacolula, Oax.	Maestría
Artemio Tejeda Molina (+)	Subdirector Administrativo		Temascal, Oax.	Doctorad
Ignacio Rayón Castillo	Subdirector Administrativo		Sta. Ma. Texcatitlan, Cuicatlán, Oax.	Maestría
Esteban Luis García	Director	25/06/2012 AL	San Pablo Huitepec, Zimatlán, Oax.	
Juventino Toledo Damián	Subdirector Académico	21/06/2013	El Espinal, Juchitán, Oax	Maestría
Olegario Pérez Cayetano	Subdirector Administrativo		Sta. Ma. Alotepec, Mixe, Oax.	Maestría
Pedro Jerónimo Ramírez	Director provisional	2013		
Enrique Francisco Antonio	Director	2013.	Piedra Blanca, Guichicovi, Oax.	Doctorad
Hugo Pacheco Sánchez	Subdirector Académico	Fungieron 5 meses	San Miguel Suchixtepec, Miahuatlán, Oax.	Maestría
Adelfo Santiago Ramírez	Subdirector Administrativo		Sta. Ma. Yalina, Villa Alta, Oax.	Maestría
Javier Sosa Martínez	Director provisional	2014	FUERON DIRECTIVOS PROVISIONALES	
Alejandro Reyes Morales	Subdirector Académico provisional			
Margarita Jiménez Algreto	Subdirector Administrativo provisional			
Enrique Francisco Antonio	Director	13/10/2015 A	Piedra Blanca, Guichicovi, Oax.	Doctorad
Carlos Cruz Ríos	Subdirector Académico	la fecha	Cacahuatpec, Oax.	
Beatriz Hernández Sampedro	Subdirectora Administrativa		San Pedro Buenavista, Coixtlahuaca, Oax.	Doctorad Maestría

ANEXO No. 11. RELACIÓN DE PONENCIAS, ENSAYOS, ANTOLOGÍAS Y OTROS ESCRITOS
ELABORADOS POR LOS DOCENTES DE LA ENBIO

TÍTULO	AUTOR (ES)	EVENTO	LUGAR Y FECHA
ARTÍCULO: "Un esbozo de la Diversidad. ¿Cómo aprendieron a leer y escribir ayer los ahora futuros docentes indígenas bilingües?"	Mtra. María Isabel Nivón	Documento publicado en la revista Huaxyacac. Oaxaca	Año 2000.
PONENCIA: "Hacia la construcción de un currículum para la formación de profesores indígenas (Bilingües e Interculturales) para Educación Primaria"	Maestros: Bulmaro Vásquez Romero, Adán Jiménez Aquino, Artemio Tejeda Molina (+) Ignacio Rayón Castillo y Enrique Francisco Antonio; Integrantes del Área de Investigación Educativa;	Taller: Instituciones de Educación Superior y Pueblos Indígenas organizado por el Alto Comisionado de Derechos Humanos de las Naciones Unidas y la Cancillería de República de Costa Rica	junio-julio de 2002
PONENCIA: "Hacia la formación de maestros bilingües en México"	Mtro. Ignacio Llaguno Salvador	Encuentro Académico. Cd. de Puebla, Pue.	2002-2003
LIBRO: Guía Académica 2002-2003. Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. (ENBIO)	Filósofo. Víctor García Domínguez (Comp.)	Libro. Fondo Editorial IEEPO. Oaxaca, México	Año 2003
ENSAYO: "Iniciativas para la formación y capacitación docente. La escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca".	Maestros Eleazar García Ortega, Ignacio Llaguno Salvador y Carlos Méndez Martínez	Publicado en el libro Entre la Normatividad y la Comunalidad. Experiencias educativas innovadoras del Oaxaca indígena actual	Oaxaca, Oax., 2004.
ENSAYO: "El ensayo un acercamiento hacia su definición"	Mtro. Adelfo Santiago Ramírez,	Documento de discusión y análisis en la Academia del 1º y 2º semestres	ENBIO. Ciclo escolar 2003-2004.
ARTÍCULO: "Saberes comunitarios. Su recopilación, sistematización y uso"	Dr. Artemio Tejeda Molina	Documento publicado. Editorial IEEPO, Oax. de análisis y operatividad	Año 2004
ANTOLOGÍA: Temas de Educación Intercultural Bilingüe"	Mtros. Adelfo Santiago Ramírez y Vicente Zepeda Cortez	Documento de análisis en los talleres coordinados por los autores	ENBIO año 2004
CURSO: "Apoyo al fortalecimiento curricular y la construcción del modelo de formación docente de la ENBIO a partir del mundo de vida indígena"	Dr. Saúl Reyes Sanabria.	Taller de intercambio de experiencias entre docentes de la ENBIO	ENBIO. 26 de febrero 2007
PONENCIA: "Preservar las lenguas y las culturas originarias: una tarea absolutamente necesaria"	Mtro. Juan Carlos Reyes Gómez. Intelectual Ayuuk (mixe)	Coloquio Francisco Belmar "Las lenguas otomangues y oaxaqueñas ante el siglo XXI"	Oaxaca, 21, 22 y 23 de abril 2006
ENSAYO: "Notas críticas al método de lecto-escritura a partir del nombre propio" en donde hace un	Mtro. Juan Carlos Reyes Gómez.	análisis sobre la propuesta metodológica para la enseñanza de la lecto-escritura la Dra. Irena Majchrzak.	Diciembre de 2007
PONENCIA: "Los saberes comunitarios en el proceso de formación inicial en la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca"	Cristina Lórenzo Hernández, Alejandro Luis Gómez, Hugo Pacheco Sánchez, Roberto Padilla Pérez y Juventino Toledo Damián	2º Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural	Oaxaca, Oax., 25, 26 y 27 de Octubre de 2007
PONENCIA: "Diagnóstico de vitalidad lingüística para las comunidades del estado de Oaxaca"	Mtro. Juventino Toledo Damián,	2º Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural	Oaxaca, 25, 26 y 27 de Octubre de 2007.
PONENCIA: "Los trabajos colectivos y colectivos de trabajo en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca"	Lic. Félix Raymundo Martínez Marroquín,	2º Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural	Oaxaca, 25, 26 y 27 de Octubre de 2007.
PONENCIA: "La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y la formación de docentes indígenas"	Dr. Saúl Reyes Sanabria y Mtro. Bulmaro Vásquez Romero	2º Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural.	Oaxaca, 25, 26 y 27 de Octubre de 2007.
TESIS: La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Experiencias en la Formación Inicial de maestros. Una Aproximación como docente Ayuuk Jaay.	Mtra. Veremunda Guadalupe Sánchez	Universidad Pedagógica Nacional. Unidad Ajusco. México	Noviembre de 2017
PONENCIA: "Algunas consideraciones sobre educación indígena y formación de profesores indígenas en Oaxaca (México)"	Mtro. Bulmaro Vásquez Romero	2º Encuentro Internacional de experiencias docentes bilingües e interculturales y sus desafíos,	ENBIO. 13, 14 y 15 de febrero de 2017.
PONENCIA: Di's mblats 'El caracol de la palabra'. Un camino en construcción para tejer y destejer las lenguas originarias en la ENBIO.	Mtro. Hugo Pacheco Sánchez	2º Encuentro Nacional de Escuelas Normales Interculturales	Bacalar. Quintana Roo, 2017



Artífice de este trabajo de investigación
El Ñani (hermano, amigo).
Félix Raymundo Martínez Marroquín