

Hacia la descolonización de la formación docente en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca

Towards the decolonization of teacher education at the Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca

DOI: 10.32870/punto.v1i19.205

Roberto HERNÁNDEZ VÁSQUEZ*

Laura Selene MATEOS-CORTÉS**

RESUMEN

El artículo analiza la formación docente en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, cuyo modelo educativo conjuga el enfoque intercultural con prácticas de la vida cotidiana, y apuesta por la formación de profesionistas indígenas que revolucionen el quehacer pedagógico. En sus hallazgos este estudio etnográfico-colaborativo muestra cómo la institución prepara a jóvenes para la revalorización cultural y lingüística. Estos sujetos se convierten en agentes comunitarios interculturales que se suman a la lucha por la descolonización.

Palabras clave: diversidad cultural, educación intercultural, identidad, educación comunitaria, competencias del docente.

ABSTRACT

The article analyzes teacher training at the Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. The educational model of the institution combines the intercultural approach with everyday practices, thus

*Universidad Veracruzana, México. Maestro en Acción Social en Contextos Globales por la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca. robberhernandez23@gmail.com; <https://orcid.org/0000-0002-9500-8288>

**Universidad Veracruzana, México. Doctora en Antropología Social por la Universidad de Granada, España. imateos@uv.mx; <https://orcid.org/0000-0002-1093-4654>

aiming to train indigenous professionals who revolutionize pedagogical practices. In its findings, this ethnographic-collaborative study shows how the teacher training center prepares young people for cultural and linguistic revival. These individuals become intercultural community brokers who join the struggle for decolonization.

Keywords: *cultural diversity, intercultural education, identity, community education, teacher qualifications*

INTRODUCCIÓN

En México, la educación ha sido tema de incesantes debates a lo largo de las décadas. Tras el paso de los años, aún no se han presentado propuestas claras y convincentes. Esta compleja discusión se intensifica cuando se aborda el tema de la educación indígena. Estamos de acuerdo con Briseño-Roa (2013) en que “la educación dirigida a la población indígena ha sufrido transformaciones en su nombre, pero no en su intención” (p. 29). Entre las propuestas, acciones y proyectos educativos existen las que hacen énfasis en potenciar las prácticas y los saberes que emergen al interior de las comunidades indígenas, abriendo así la posibilidad de desarrollar modelos educativos que se ajusten y respeten los estilos de vida propios los pueblos originarios. Estas son cercanas a las dinámicas comunitarias, ya que fomentan su autodeterminación y empoderamiento.

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) es un proyecto educativo que intenta recuperar la cosmovisión y los saberes de los pueblos originarios bajo el paraguas de la comunalidad; fue creada en el 2000 a base de luchas etnopolíticas del “magisterio al gobierno del Estado para formar en ella a los docentes que atendieran las escuelas primarias y preescolares indígenas en el Estado de Oaxaca” (Maldonado Alvarado, 2020, p. 1). Se trazó el objetivo de forjar a profesionales en y para la educación con base en acciones pedagógicas alternativas, con el

fin de desarrollar una educación bilingüe e intercultural que respondiera a las necesidades del entorno.

Así, la Normal como institución de educación superior, buscó fomentar el “rescate de las identidades, la recuperación de la cultura, la lengua, el fortalecimiento de los saberes comunitarios en la formación de docentes indígenas [,] y tiene a la comunalidad como principio rector del modelo de formación institucional” (Reyes Sanabria y Vásquez Romero, 2008, p. 1). De este modo, aunque la malla curricular esté sustentada en los planes de estudio de la Secretaría de Educación Pública (SEP), el quehacer cotidiano está encaminado hacia la construcción de una educación dialógica-intercultural que fundamenta su acción en las matrices culturales de los sujetos que la conforman.

En efecto, las prácticas educativas, tuteladas desde la comunalidad (Reyes Sanabria y Vásquez Romero, 2008; Briseño Maas, 2011; Maldonado Alvarado, 2010; Guadalupe Sánchez, 2015; Espinosa, 2016), han desencadenado procesos de formación híbrida, compleja y profunda. A los planes de estudios emanados desde la SEP se les han incorporado las perspectivas educativas propias y populares generadas desde la intelectualidad indígena y las luchas etnopolíticas de las comunidades excluidas, lo cual pretende que los estudiantes aprendan a ubicarse cultural y epistémicamente en el cosmos y, a su vez, valoren la diversidad cultural y lingüística, tejiendo “relaciones con personas de otras culturas y [que] tengan solidez en su formación cultural, a la par de promover el diálogo entre culturas” (Maldonado Alvarado y Maldonado Ramírez, 2018, p. 2).

La ENBIO se enfoca en jóvenes provenientes de las comunidades indígenas. Entre ellos encontramos a jóvenes mixtecos, zapotecos, mixes, chinantecos y huaves, principalmente, y en menor escala, a amuzgos, cuicatecos, chatinos, ixcatecos, mazatecos, nahuas, triquis y zoques. No solo atiende a jóvenes de Oaxaca, sino de otros estados de la República mexicana. La plantilla docente está conformada por profesores pertenecientes a pueblos originarios. Los fundamentos epistemológicos de la Normal se remiten a la interculturalidad crítica y al diálogo de saberes, así como al plurilingüismo en el quehacer pedagógico y el sentido

comunitario (SEP, 2021), en donde refieren a la problematización de las prácticas coloniales en las que descansan las jerarquías sociales y en los dispositivos de racialización, y al mismo tiempo, hacia las otras formas de construir conocimientos. El plurilingüismo se afianza en el quehacer pedagógico sustentado en los modos y espacios de interacción sociocultural de los actores, por lo que aglutina el ámbito pedagógico y social estableciendo vinculaciones con la diversidad lingüística del contexto.

Nuestro objetivo en este artículo es analizar las experiencias formativas de estudiantes y egresados de esta institución, y destacar cómo su tránsito por la Normal ha contribuido al reconocimiento y aprecio por su cultura, generando así un potencial descolonizador en la formación docente.

La ENBIO parte del supuesto de que seguimos colonizados por los discursos y las metáforas de la cultura occidental. La institución se traza dos objetivos centrales para la descolonización, entendiéndola como “un sinnúmero indefinido de estrategias y formas contestatarias que plantean un cambio radical en las formas hegemónicas actuales de poder, ser y conocer” (Maldonado-Torres, 2008, p. 66). El primer objetivo consiste en que el sujeto que está llevando a cabo el proceso de descolonización debe tener claridad acerca de este proceso, y el segundo objetivo abarca las técnicas a las que se recurre para la descolonización, cómo realizan este proceso.

La comunalidad¹ constituye la base epistémica para transitar hacia los horizontes utópicos de descolonización. Este ejercicio le ayuda a las prácticas educativas a distanciarse de los procesos coloniales de la escuela moderna convencional, de las prácticas etnocidas y de las matrices ontologicidas-epistemicidas, secuelas de la colonialidad-modernidad. Además, con ella abona a los procesos de trascendencia del “eurocentrismo, pero también [de] la razón occidental helenocéntrica desde su constitución filosófica” (Sánchez-Antonio, 2022, p. 6), episte-

1 La comunalidad es entendida como el modo de vida de los pueblos pertenecientes a la civilización mesoamericana, la cual consta de cuatro elementos principales que sustentan la vida comunitaria: el poder, el trabajo, el disfrute y el territorio comunal (Maldonado Alvarado, 2010).

mológica y metodológica. Sin embargo, el proceso de descolonización no solo implica un alejamiento crítico y reflexivo de las ideologías, discursos y prácticas etnocéntricas, sino también abarca la adopción de propuestas concretas que favorezcan el diálogo intercultural y la construcción de vínculos interculturales en la comunidad escolar.

METODOLOGÍA

Los datos analizados a continuación proceden de la investigación doctoral “Identificaciones en la educación intercultural: una mirada desde la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca”, realizada en el Doctorado en Investigación Educativa de la Universidad Veracruzana (UV), reconocido por el Sistema Nacional de Posgrados del Conahcyt y en el marco del proyecto de investigación “Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico” / “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana”.² La investigación se llevó a cabo utilizando la metodología cualitativa con un enfoque de etnografía colaborativa (Arribas-Lozano *et al.*, 2020; Dietz y Mateos, 2020). Este enfoque nos permitió la recopilación de “datos descriptivos: las propias palabras de las personas, tanto habladas como escritas, así como su conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1996, p. 7). Recurrimos a la etnografía colaborativa porque permite visibilizar el compromiso del investigador con el entorno, los actores y la responsabilidad de los sujetos con la investigación, pero sobre todo, la construcción conjunta y colaborativa del conocimiento.

Para la construcción de los datos aplicamos “entrevistas semiestructuradas” (Flick, 2004) y talleres *intersaberes* (Dietz y Mateos, 2020). Como técnicas complementarias utilizamos la observación participante y el diario de campo. A través de la *triangulación* (Majewska, 2020) de estos métodos se establecieron diálogos constantes entre “los decires y

2 Proyecto dirigido por Michael Donnelly (University of Bath), codirigido por Judith Pérez-Castro (Universidad Nacional Autónoma de México) y Gunther Dietz (uv) y patrocinado por el Economic and Social Research Council (grant ES/S016473/1, Londres, Reino Unido).

los haceres” (Mateos-Cortés *et al.*, 2020), acción que permitió complejizar y profundizar el análisis y la interpretación de los datos.

En la selección de la muestra se utilizó un enfoque intencionado teórico (Monje Álvarez, 2011). De esta manera, se eligieron colaboradores entre estudiantes y egresados que se autoidentifican como indígenas y que hablan alguna lengua originaria. En total se incluyeron ocho estudiantes (cuatro hombres y cuatro mujeres) y siete egresados (cuatro mujeres y tres hombres). Por cuestiones éticas, hemos usado seudónimos para proteger la identidad de los participantes del estudio.

Tabla 1. Estudiantes y egresados participantes

Institución	Carrera	Semestre	Participantes	Lenguas
Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (en bio)	Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe	Tercero	Martín, Max, Gis, Rubí, Luna	Huave, mixteco, zapoteco y chinanteco
		Quinto	Alex, Toño	Zapoteco
		Octavo	Rosa Isela	Zapoteco
		Egresados (as)	Michel, Nadia, Ángel, Betty	Zapoteco
			Juan	Zoque
			Raúl	Chatino
			Magali	Mixe

Fuente: Elaboración propia.

En seguida, se obtuvo el consentimiento informado, mismo que permitió la realización de las entrevistas y la participación en los talleres, lo cual incluía la captura de imagen, audio y la publicación de resultados. El trabajo de campo se realizó entre 2020 y 2022. Es importante destacar que, durante los primeros 24 meses, fuertemente afectados por la pandemia por Covid-19, se prepararon los trabajos de campo previstos;

se elaboraron, pilotearon y revisaron las guías de entrevista. Además, debido a las medidas de confinamiento, las entrevistas se llevaron a cabo virtualmente a través del software Zoom.

El taller “Vivencias y experiencias en nuestra formación universitaria” se realizó de manera presencial. Este se utilizó para la validación y triangulación de información (Majewska, 2020). Al mismo tiempo, ayudó a obtener una visión más amplia del estudio, así como a trabajar de manera colaborativa-dialógica en convivencia e intercambio interactoral.

Para el análisis de los datos, se utilizó la teoría fundamentada (Strauss y Corbin, 2002), apoyada por el software ATLAS.ti 7. Las categorías que utilizamos para la construcción de este artículo están relacionadas con experiencias escolares previas a su ingreso a la Normal, experiencias educativas en la ENBIO, sus percepciones sobre los estudios universitarios y las transformaciones que viven en su paso por la institución.

RETRATOS EN CONTEXTO: PERFILES DE LOS COLABORADORES

Los estudiantes y egresados que han participado en el estudio se caracterizan por ser provenientes de diversas comunidades indígenas de Oaxaca y ser hablantes activos de sus respectivas lenguas maternas, tal como narra Michel: “Todo el tiempo nosotros nos comunicamos en zapoteco [...]. Cuando mis papás tienen tiempo nos reunimos y platicamos; a veces organizamos pequeños convivios [...]. Diría un amigo, reímos, cantamos y lloramos en zapoteco” (Entrevista a Michel, ENBIO, 15 de junio de 2021).

La escolaridad de sus padres ronda entre tercero y cuarto grados de primaria. Para ellos, que son albañiles, campesinos, artesanos, ganaderos, amas de casa, entre otros, la escuela no fue un eje rector de su mundo de vida, así que los colaboradores del estudio son los primeros en acceder a la educación superior, como narra Ángel:

De la familia yo soy el único que quiso estudiar. Mis hermanos solamente terminaron la primaria. Para ellos eso también impacta en lo económico, porque somos tres,

conmigo cuatro [...]. La decisión que ellos tomaron de no seguir estudiando y dedicarse a trabajar, a hacer un oficio” (Entrevista a Ángel, ENBIO, 24 de junio de 2021).

Al no existir instituciones educativas suficientes en sus comunidades, algunos jóvenes se vieron obligados a acercarse a las cabeceras municipales o a los sitios conurbados. Asistieron a escuelas convencionales, castellanizadoras y monolingües. En estas han registrado, en su mayoría, experiencias de discriminación, racismo, exclusión cultural y lingüística, como señala Nadia:

En la secundaria, cuando una maestra nos preguntó qué queríamos estudiar cuando termináramos el bachillerato, dije: ‘Yo quiero ser maestra [...]’. Nunca fui la mejor alumna, siempre la intermedia [...], y la maestra se empezó a reír, y me dice: ‘¿Tú vas a ser maestra? No. Tú naciste para quedarte a hacer tortillas’ (Entrevista a Nadia, ENBIO, 16 de noviembre del 2022).

Es importante resaltar que separarse de los padres de familia y de la comunidad hizo que estos jóvenes desde temprana edad fueran responsables de sí mismos, experiencia que forjó una conducta resiliente y de adaptación cuyo impacto se refleja en la adopción de acciones y discursos diferentes a los que habían construido en sus comunidades.

Por otro lado, han podido acceder a la educación básica, medio superior y superior por el apoyo de sus padres, familiares, becas o a través de la realización de trabajos. Su ingreso a la ENBIO ha sido por vocación. La mayoría de ellos narra cómo desde pequeños han querido ser maestros(as), como señala Betty:

Desde chiquita, mi misión era llegar a ser una maestra y [...] cambiar la forma de pensar de los niños de las comunidades originarias, porque mi objetivo era ese: ser

maestra de los pueblos originarios, desde pequeña. Desde ahí comenzó a nacer ese sentimiento de involucrarme en acciones que tengan que ver con los estudiantes o con los alumnos de pueblos originarios (Entrevista a Betty, ENBIO, 12 de junio del 2021).

La ENBIO se muestra como un espacio educativo seguro para vivir su diversidad y diferencia cultural, libre de discriminación:

En la ENBIO, a nosotros, desde la perspectiva de Freire, se nos enseña a ver de manera horizontal y no esa verticalidad. Yo como profesor debo adaptarme al nivel de la comunidad, al nivel del lenguaje de los niños, al nivel del lenguaje de los pobladores de la comunidad. Independientemente de que nos pongamos un saco y una corbata, eso no implica que nosotros debemos ver desde una cúspide, de forma vertical hacia los pueblos (Entrevista a Jimmy, ENBIO, 10 de octubre del 2021).

LA FORMACIÓN CON ENFOQUE INTERCULTURAL: VISIÓN INSTITUCIONAL Y VOCES DE LOS COLABORADORES

La ENBIO como institución de carácter intercultural, cuya encomienda radica en el hecho de atender a los jóvenes provenientes de comunidades indígenas, intenta rastrear los elementos de la vida comunitaria para insertarlos al proceso de formación. Por ello, a partir del curriculum formal/oficial y del curriculum vivido/real (Espinosa, 2016) se construye uno nuevo que busca la gestión educativa desde los fundamentos interculturales. En este sentido, la escolarización o educación “formal” complementa la biografía de un sujeto situado, cuyo locus enunciativo (individual y colectivo) se forja en las relaciones comunitarias e interculturales. En este proceso constructivo los jóvenes son los autores materiales e intelectuales de sus propias subjetividades e identidades.

De este modo, comunidad y escuela son catalogadas como fuentes de formación complementaria y recíproca, en la cual las prácticas y los discursos comunitarios cobijan y dibujan la “nueva” gestión educativa intercultural. En efecto, desde el decreto filosófico de la ENBIO hasta los objetivos de cobertura y pertinencia educativa, enmarcados en la Ley General de Educación Superior promulgada en 2021, el quehacer pedagógico se ha “encaminado en romper esquemas y paradigmas educativos y académicos como institución de educación superior” (Montero-Guttenberg, 2021, p. 6) por medio de la pluriversalización epistémica y metodológica. Por lo tanto, la formación en la ENBIO no solo es pedagógica sino también ética-política, que abona a la lucha para la descolonización.

Así, desde un enfoque intercultural, interepistémico, interontológico e intertextual, la ENBIO descarta la idea de conocimientos globales-universales, la existencia de una “monocultura del conocimiento y el rigor del conocimiento” (Sousa Santos, 2017, p. 213), y aboga por los procesos diversos, interconectados y complementarios, cuyas fuentes epistemológicas son recreadas y actualizadas. Desde el fortalecimiento cultural hasta las estrategias didácticas se trabaja para la justicia cognitiva y se abre el escenario para “la ecología de saberes” (Sousa Santos, 2006). En este sentido, la institución es considerada

pionera en la formación inicial de docentes. La única Normal que tiene docentes hablantes de lenguas originarias y que dan talleres lingüísticos teóricos y prácticos es la Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca [...] somos pioneros en ese sentido porque ofrecemos una formación diferenciada, contextual y específica (Entrevista a Nacho, ENBIO, 27 de abril del 2021).

Las expresiones de Nacho refieren nuevamente a las directrices de la “interculturalidad crítica y el diálogo de saberes, el plurilingüismo en el quehacer pedagógico y el sentido comunitario” (SEP, 2021, p. 28) como elementos constitutivos y constituyentes de la práctica educativa y de

la formación intercultural. De estos sobresalen el lenguaje, el tiempo, el espacio y la forma en la construcción del conocimiento, es decir “el nacionalismo metodológico” (Kniffki, 2019, p. 130) que cobijó las prácticas pedagógicas de sumisión y exterminio sociocultural. Esto indica que los procesos formativos no han sido responsables y amigables con los estudiantes. Al respecto, Michel dice lo siguiente:

Fue una imposición, y la verdad [...] no perdí mi lengua ni mi cultura. No pudieron o no logró la escuela desplazarlos completamente. Cursé un año de preescolar, y fue en ese momento que aprendí el español. Yo entré siendo monolingüe en zapoteco (Entrevista a Michel, ENBIO, 15 de junio del 2021).

Aunado a los procesos de imposición y castellanización, la ideología y política nacionalista de educación como sinónimo de desarrollo rompe con la formación comunitaria e intercultural de los sujetos. Así lo subraya Raúl:

El Estado siempre va a estar con esa mirada de [...] una educación para todos, para que seamos una misma nación, o que nos acepten como parte de la nación mexicana, la educación, pues, tiene que estar al nivel. Ellos tienen esa ideología de que la única manera de sacar adelante a nuestro pueblo es la educación, [de que] un pueblo educado es un pueblo que va a sobresalir (Entrevista a Raúl, ENBIO, 12 de junio del 2021).

Entre tanto, las prácticas de discriminación, exclusión cultural y lingüística son respaldadas desde un discurso político de Estado que subyace al etnocentrismo occidental, cuya misión es fundar sujetos y sociedades monológicas que respondan a los intereses mercantiles, de los cuales la escuela ha sido el instrumento al que se recurre frecuentemente.

No obstante, lo nacional-estatal como antesala de lo universal retorna a los procesos de abstracción epistémica y ontológica que impacta en la formación estudiantil. El diálogo de saberes retorna a las utopías que se dibujan discursivamente en los escenarios institucionales del Estado. Jimmy reflexiona sobre los desafíos que se viven en la transmisión de contenidos educativos nacionales:

No hay un diálogo entre los conocimientos de nuestros pueblos y los conocimientos universales. El lenguaje es muy abstracto. Lo que se maneja en los planes y programas, los temas son muy abstractos. La jerga léxica que se utiliza en los diversos campos de conocimientos que se transmiten o que se pretenden transmitir a partir de los planes y programas diseñados nacionalmente es muy difícil (Entrevista a Jimmy, ENBIO, 10 de octubre del 2021).

En efecto, cuando se añaden los procesos de exclusión y discriminación cultural a las prácticas monológicas y a los planes-programas de estudio centrados en la abstracción conceptual como fin último del conocimiento científico, quedan excluidas otras formas de construir conocimiento. En las instituciones escolares todavía encontramos dinámicas escolares que promueven el consumo y la reproducción de conocimientos descontextualizados e irrelevantes para la vida de estos jóvenes, ya que operan desde un enfoque a-histórico y descontextualizado.

La ENBIO rompe con algunas de estas prácticas, por ejemplo, a través del acompañamiento académico-docente, el fomento de las lenguas maternas y la cultura por medio de la vinculación entre los estudiantes y docentes, encuentros institucionales, procesos de enseñanza-aprendizaje colectivos para ejercitar la lectoescritura, acciones conjuntas en los trabajos y prácticas de campo, debates y círculos de lectura, investigaciones en y con las comunidades, tesis colectivas, etcétera. De este modo, en la ENBIO:

Nos están enseñando a hacer nuestros proyectos y nuestras planeaciones de manera integral como futuros maestros, pues ellos también ya lo están aplicando [...]. De un conocimiento se imparten muchas cosas, y que todos creemos ese conocimiento. Tanto el maestro como el alumno aportan para crearlo [...]. Sus estrategias me parecen muy buenas (Entrevista a Gis, ENBIO, 18 de noviembre del 2021).

La institución en su quehacer gestiona nuevas formas de relación, nuevas prácticas pedagógicas, así como miradas contextualizadoras, afianzadas en las críticas al sistema educativo y social, acciones que convergen en la capacidad de saber-conocer y de detectar los elementos y procesos de discriminación-exclusión. Dicho de otro modo, uno de los mayores logros de la ENBIO en temas de desigualdad social e invisibilización cultural es que los estudiantes saben y reconocen que son y han sido excluidos y discriminados por alguna práctica o ideología en su formación previa. Este hecho lo consideramos como una acción fundamental en la formación intercultural y en las luchas por la descolonización cultural que la Normal está cimentado en los jóvenes.

Las instituciones educativas que atienden a los jóvenes indígenas tienen la tarea de interculturalizar el quehacer pedagógico y la práctica educativa para sumarse a la deconstrucción de los espacios donde se producen y reproducen las relaciones de poder y las prácticas discriminatorias y, posteriormente, emprender acciones que forjen una agenda pedagógica más equitativa e igualitaria con la diversidad, una que trascienda las políticas de reconocimiento y busque acciones que permitan a los estudiantes valorar, resignificar y reproducir sus lenguas, prácticas, conocimientos y valores dentro y fuera de la universidad.

En este sentido, el reconocimiento constituye el primer eslabón para la descolonización; radica en el hecho de autoadscribirse como indígena

y, como complemento, la afirmación³ de que estos son discriminados por ser diferentes y diversos, para después promulgar acciones y metáforas que reinventen el quehacer pedagógico de la universidad. Así lo entiende la ENBIO como formadora de docentes y como institución destinada a la población indígena y a los estudiantes como sujetos que han transformado sus mentalidades y hábitos frente a los procesos de discriminación y exclusión cultural. En su paso por esta institución, las y los estudiantes se percatan de ello, como Rubí indica:

[En la ENBIO] está cambiando mi mentalidad, porque antes yo era muy así de que no me importaban tanto las cosas de la comunidad, pero ya viéndolo desde otro contexto ya es muy diferente. La Normal, pues, me ha ayudado a eso, a querer mi cultura y mi lengua (Entrevista a Rubí, ENBIO, 16 de noviembre del 2022).

LA ENBIO COMO SUJETO COLECTIVO DE TRANSFORMACIÓN

Como puede observarse, la Normal ha servido como lente para examinar la realidad en perspectiva contextual e intertextual. Esta mirada inicia con la reflexión de la trayectoria histórica en la educación básica, luego se traslada al ámbito de la universidad en la que estudian y, finalmente, se profundiza en el análisis de escenarios más amplios, sus comunidades de origen y las relaciones interculturales que emergen en su interior. En estos escenarios los estudiantes trascienden el reconocimiento crítico y emprenden acciones para interculturalizar las relaciones socioculturales en la ENBIO y en las comunidades donde se encuentran. Por lo tanto, se cumplen dos principios epistemológicos planteados por la lucha por la descolonización y las matrices interculturales, la del reconocimiento y la

3 El hecho de reconocer y afirmar que son discriminados por ser diferentes no significa que se acepte dicha práctica, por lo que –más allá de la negatividad de las prácticas– se expande la afirmación, es decir, se afirma que la diferencia forma parte del cosmos que nos rodea para después emprender acciones emancipadoras que contrarresten el racismo y la discriminación.

aceptación de la diversidad cultural del cosmos y la relación complementaria y recíproca entre las culturas.

Dichos principios permiten entrever la capacidad de agenciamiento y de resiliencia individual y colectiva que los estudiantes de la ENBIO construyen respecto a su cultura de origen y a las adversidades a las que se enfrentan por ser diferentes. De este modo, de una afirmación cultural etnocéntrica, predominada en y por la escuela, se construye una intercultural pluricéntrica, donde la simultaneidad espacio-temporal de la vida cotidiana y de las culturas locales posibilita la emergencia de las relaciones recíprocas y complementarias en la formación de los estudiantes y donde las prácticas discriminatorias son los principios para emprender los viajes interculturales y descolonizadores desde los mundos de vida.

Entre tanto, los capitales culturales o elementos de identificación cultural son resignificados y reaprehendidos dentro y fuera de la universidad como activos subyacentes a la vida cotidiana de los estudiantes que se construyen en los procesos de socialización. Así, para los jóvenes partícipes de esta investigación la lengua materna es considerada un elemento fundamental de la vida comunitaria. La perciben como una ventana por la cual se puede observar, leer y habitar el cosmos. Es un elemento prioritario en y para la formación del sujeto, al grado de que los trabajos académicos y las tesis tienen que ser escritos en español y en la lengua materna.

De este modo, los estudiantes y egresados reconceptualizan y resignifican sus lenguas, que son revaloradas y redescubiertas como elemento para la apropiación identitaria y cultural. Sucede lo mismo con la vestimenta, la gastronomía, los conocimientos, los valores, etcétera. En síntesis, se ha generado una nueva forma de concebir a sus comunidades y a la forma de vida que en ellas existen. Al respecto, Rubí indica: “En la comunidad no valoramos la lengua, no valoramos nuestra vestimenta. En mi pueblo ya se perdió eso de la vestimenta” (Entrevista a Rubí, ENBIO, 16 de noviembre del 2022).

Sin embargo, su estancia en la ENBIO le permitió revalorar elementos culturales de su comunidad. La ENBIO como institución intercultural

destinada a los jóvenes provenientes de comunidades indígenas es determinante para el desarrollo como profesionistas y como miembros de un pueblo indígena. Es decir, el “proyecto educativo” y el quehacer pedagógico son fundamentales en la formación práctica y discursiva de estos jóvenes. No obstante, las investigaciones, los trabajos académicos (individuales y colectivos), las prácticas profesionales y las dinámicas áulicas son las acciones que resaltan y abonan en el proceso de resignificación cultural. A partir de dichos ejercicios, los estudiantes reconocen la importancia de sus mundos de vida, pero también de la universidad como un campo de disputa que deconstruye el entorno y la imagen de sí mismo en relación con los otros.

Enfatizan la deconstrucción porque la consideran como epifenómeno de las acciones pedagógicas que permiten debatir la función social de las universidades y de la educación superior. Además, les permite abrirse al análisis crítico de las experiencias y trayectorias escolares como transformaciones que son, a la vez, transculturales, transepistémicas y transontológicas y que se matizan en saberes-haceres híbridos. Este hecho permite acentuar el análisis en las prácticas y los discursos educativos que pregonan un quehacer colectivo, multisituado, interactoral e intercultural.

Entre tanto, el hacer y construir comunidad dentro de la ENBIO permite que los estudiantes y egresados entretrejan sus redes culturales con los otros. Sus saberes-haceres y prácticas culturales son complementadas y retroalimentadas por el tecnicismo académico. En ese sentido, hablar en público, tener la capacidad de mostrar sensibilidad y flexibilidad con los otros, contextualizar la didáctica al entorno, ser éticos en el proceso formativo, saber hablar la lengua materna, etcétera, son prácticas que hacen posible la deconstrucción cultural y profesional que viven. Al respecto, Magali reflexiona:

Con que sepan que vienes de la ENBIO ese ya es como un filtro, o sea ya la ENBIO hizo todos los filtros ¿no? De que hablas una lengua, de que sabes hacer materiales didác-

ticos, de que puedes trabajar en una comunidad, de que has ido a prácticas [...], y que además tienes fortalecido este ser comunitario; entonces es así como en automático (Entrevista a Magali, ENBIO, 10 de abril del 2021).

La ENBIO como institución formadora de profesionistas interculturales tiene un impacto en las trayectorias y experiencias de sus estudiantes y egresados. Lo anterior significa que los jóvenes indígenas en su paso por la ENBIO deconstruyen sus saberes-haceres-decires y sus matrices axiológicas. Dichos procesos no significan transplantes culturales, más bien se trata de deconstrucciones *sentipensadas* y necesarias para forjar agendas interculturales en el quehacer educativo y en la vida cotidiana individual y colectiva.

Por lo anterior, las políticas y los modelos educativos, así como el tipo de institución de educación superior por las que transitan los jóvenes indígenas, determinan la formación profesional de los estudiantes y egresados. Por ello, el currículo, la permanencia escolar y las prácticas educativas deben analizarse en sus complejidades para colocar en tela de juicio el conflicto entre el hacer y el deber-hacer, entre la teoría y la práctica, entre la comunidad, la escuela y las relaciones interactorales.

Los estudiantes y egresados de la ENBIO se desempeñan como servidores comunitarios comprometidos. A diferencia del planteamiento gramsciano de intelectuales orgánicos y el de intelectuales indígenas (Sánchez, 2016), los servidores comunitarios son aquellos sujetos que están comprometidos con la vida cotidiana de su comunidad. Más allá de una capacidad intelectual dotada, adquirida o construida, ellos poseen elementos concretos de la vida comunitaria que son transformados no por su inteligencia racional sino por su ser-estar-hacer-sentir-pensar con el mundo que les rodea. Los servidores comunitarios luchan contra la abstracción conceptual y de vida sugerida y propuesta desde la racionalidad externa. No se piensan en relación con el Estado, ni por la lucha hegemónica o en correspondencia con el gobierno; más bien enfatizan florecer la vida comunitaria. Se piensan desde lo político para llegar a

construir una política en su dimensión equitativa. El servidor comunitario comprometido es el preámbulo para la construcción-configuración del sujeto intercultural orgánico.

Con el afán de formar servidores comunitarios comprometidos en y con sus comunidades, el quehacer de la ENBIO se finca en desarrollar capacidades de agenciamiento para que se diseñen políticas vinculadas con la justicia social y la vida intercultural de la comunidad. Por lo tanto, la función social de la Normal cobra relevancia, puesto que se aleja del modelo educativo tradicional de laceración cultural, lingüística, ontológica y epistémica. Lucha contra la “estructura triangular de la colonialidad; la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber” (Castro-Gómez, 2007, pp. 79), contra las relaciones verticales, de poder y de dominio entre las civilizaciones. Así, los jóvenes construyen nuevas y variadas posibilidades de ser-pensar-hacer-vivir-sentir fuera de los nacionalismos epistémicos, metodológicos y axiológicos.

La ENBIO trasciende los muros áulicos-nacionalistas para convertirse en un “laboratorio vivo” (Ruiz, 2019) y desde ahí luchar “contra la desigualdad y la sumisión que ese mismo Estado y sus aparatos, incluida la universidad, favorecen” (Martínez de la Escalera, 2019, p. 74). De esta manera, el proceso formativo de los estudiantes y egresados está centrado en lo experiencial, la cotidianidad, lo lingüístico y no desde el profesionalismo academicista occidentalizado.

Por ello, las trayectorias educativas se convierten en una experiencia deconstruida, continua y en movimiento, donde la subjetividad se fortalece a partir de los elementos de identificación étnica en diálogo constante con la diversidad y la alteridad cultural. Desde la exclusión y discriminación cultural como práctica habitual de las escuelas tradicionales, la ENBIO presenta un cambio hacia el reconocimiento de la diversidad como otredad trascendental que fortalece sus identidades. En ese sentido, los estudiantes y egresados de la ENBIO son servidores comunitarios comprometidos con la vida intercultural de sus pueblos. Desde sus lugares de enunciación, pregonan el establecimiento de “diálogos

interculturales con otras culturas del norte y sur global” (Sánchez-Antonio y Solórzano-Cruz, 2020, p. 8), diálogos en acción que posibilitan su deconstrucción integral, pero también la de la propia Normal.

Por lo anterior, reconocemos que el trabajo pedagógico-académico que la ENBIO realiza aboga por la gestión y formación de sujetos interculturales que se comprometan con la vida comunitaria. En ese sentido, a través de su modelo educativo y de los procesos de enseñanza, la Normal contribuye a detonar procesos de descolonización al reconocer la importancia de los saberes, las lenguas y las prácticas de sus estudiantes y de las comunidades a las que pertenecen, pero principalmente, al generar prácticas educativas críticas, propias y vinculadas a los contextos. Subrayamos también el esfuerzo que realiza curricularmente para revitalizar elementos culturales desde dinámicas colectivas-colaborativas, experiencias que parten de un escenario local y abordan crítica y reflexivamente el género, la cultura, la religión, la edad, las ideologías, etcétera. En ese sentido, Nadia señala:

Tengo que defender mi lengua, tengo que defender mi origen, mi pueblo, mi gente [...]. Qué interesante conocer mi pasado para que yo pueda defender mi presente [...], construir algo propio con las comunidades, escuchar a las comunidades realmente qué necesitan, qué quieren, qué desean (Entrevista a Nadia, ENBIO, 16 de noviembre del 2022).

Estos testimonios ilustran el carácter ético, político y pedagógico que la ENBIO adquiere en la formación de los jóvenes indígenas como actores constituidos colectivamente y, sobre todo, como sujetos corresponsables de sus respectivos futuros comunitarios.

CONCLUSIONES

La educación superior es determinante para el desarrollo no solo de los jóvenes, sino también de las comunidades originarias de las que son parte. Aunque es cierto que la educación básica, como estandarte del Estado para la reproducción de la cultura nacional, ha sido uno de los instrumentos colonizadores más eficaces, consideramos que la educación superior y exclusivamente la formación docente, es el espacio en el cual reposan las ideologías y prácticas coloniales de sumisión. Por lo tanto, es el punto de partida para analizar la producción, reproducción y deconstrucción de las prácticas y discursos discriminatorios-excluyentes, así como para fomentar la resistencia y lucha en pro de la descolonización. Por ello, la formación de los sujetos profesionales sigue siendo la clave para la transformación de la educación.

La Normal, como institución formadora de profesionales para la educación indígena, permite a los estudiantes y egresados revalorar sus elementos culturales, reconfigurar sus identidades y reconciliarse socio-cultural y políticamente con sus culturas de origen. Las experiencias formativas, el currículo, las prácticas áulicas y extraáulicas, el trabajo con las comunidades, etcétera, hacen que la ENBIO como institución intercultural deje una profunda “huella comunitaria” (Rivera Olvera *et al.*, 2023) en estos jóvenes, desmontando con ello la falsa idea de que un sujeto letrado posee “mejor calidad de vida” y que ser profesionista significa “ser alguien en la vida”. El tránsito por esta institución hace que estudiantes y egresados abandonen el mito de un futuro esperanzador-individualista y meritocrático transitando hacia un imaginario colectivo, donde el contexto como “sujeto colectivo de conocimiento” (Kniffky, 2019) y como “sujeto doliente” (Adorno, 2014) ordena y coordina las acciones con las condiciones del contexto.

De este modo, en la Normal se trasciende la praxis educativa tradicional hegemónica y excluyente para dar paso a un proceso intercultural emergente, amigable y respetuoso con la diversidad que aboga por la justicia epistémica y por la construcción colaborativa de conocimiento.

Así, aunque su caminar esté condicionado por reformas, políticas, presupuestos, infraestructuras y equipamientos, su misión principal sigue siendo formar profesionales en, para y con la diversidad. La ENBIO se muestra como una institución política-académica que intenta ir más allá de la formación profesional, impulsando procesos formativos que les permitan a los estudiantes y egresados construir acciones pedagógicas que buscan superar los nacionalismos epistemológicos para abrir las puertas a la diversidad cultural y lingüística. Por lo tanto, forja agendas comunes para la construcción de nuevas redes de aprendizaje y la creación de nuevas comunidades, de manera que busca interculturalizar y comunalizar no solo el ámbito escolar sino también la vida misma.

Los profesionales formados en esta institución funcionan como servidores comunitarios, que en su quehacer ético fomentan el respeto, el compromiso, la solidaridad y la *compartencia* colectiva. Este aún reciente y emergente cambio de perfil y función de sus egresados requerirá futuras investigaciones que profundicen en sus experiencias profesionales frente a grupo, donde coincidirán con docentes que aportan una formación magisterial mucho más convencional. Instituciones de educación superior como la ENBIO, que han iniciado un proceso de interculturalización y descolonización, desafían el sistema educativo en su conjunto. Para transformar este sistema hace falta repensar la escuela y la interculturalidad en sí misma, para pensar y practicar otras formas y posibilidades de diálogo, así como para pilotear innovaciones en las gestiones del quehacer pedagógico. Se requieren redes interactorales de intercambio de experiencias para afianzar los avances logrados tanto como para contemplar y construir horizontes de esperanzas y voluntades que pregonen la urgencia y emergencia de construir otras experiencias en la educación intercultural.

REFERENCIAS

- Adorno, T. (2014). *Dialéctica negativa*. Akal.
- Arribas-Lozano, A., Dietz, G., Álvarez-Veinguer, A. (2020). Producir conocimiento de otros modos. Etnografía más allá del método. En *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 13-17). CLACSO.
- Briseño-Roa, J. (2013). La formación de educadores comunales. *Cuadernos del Sur. Revista de Ciencias Sociales*, 18(34), pp. 39-56.
- Briseño Maas, M. L. (2011). *La construcción de la sexualidad y el género en los estudiantes de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca* (ENBIO) [Tesis de doctorado en Pedagogía]. Universidad Nacional Autónoma de México.
- Castro-Gómez, S. (2007). La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En S. Castro-Gómez y R. Grosfoguel (Eds.), *El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global* (pp. 79-92). Siglo del Hombre Editores-Universidad Central-Pontificia Universidad Javeriana.
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2020). Entre comunidad y universidad: una etnografía colaborativa con jóvenes egresadas/os de una universidad intercultural mexicana. En A. Álvarez, A. Arribas y G. Dietz (Eds.), *Investigaciones en movimiento: etnografías colaborativas, feministas y decoloniales* (pp. 47-79). CLACSO.
- Espinosa, R. M. (2016). *La experiencia de la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca sobre el medio ambiente como elemento de recuperación de contenidos académicos*. Ponencia presentada en el Primer Congreso Nacional de Educación Ambiental para la Sustentabilidad. Tuxtla Gutiérrez, Chiapas.
- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata.
- Guadalupe Sánchez, V. (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 en Desarrollo Educativo]. Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco.

- Kniffki, J. (2019). La generación colaborativa de conocimiento: una propuesta a partir de la construcción de una maestría internacional, interdisciplinaria y profesionalizante en Oaxaca, México, en conjunto con la maestría Gestión de conflictos interculturales de la Alice Salomón Hochschule, Berlín. En V. G. Reyes de la Cruz (Coord.), *La necesidad de la acción social*. Gedisa-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Ley General de Educación Superior (2021, 20 de abril). Cámara de Diputados del H. Congreso de la Unión, México. Consultada el 4 de mayo de 2024 en https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/LGES_200421.pdf
- Majewska, R. (2020). La triangulación múltiple en la investigación-acción con ejemplos de investigación propia. *NeoFilolog. Czasopismo Polskiego Towarzystwa Neofilologicznego*, 2(131): 223-243. <http://dx.doi.org/10.14746/n.2020.54.2.3>
- Maldonado Alvarado, B. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto*. Colegio Superior para la Educación Integral Intercultural de Oaxaca-Secretaría de Asuntos Indígenas del Gobierno del Estado-Centro de Estudios y Desarrollo de las Lenguas Indígenas de Oaxaca-Coordinación Estatal de Escuelas de Educación Secundaria Comunitaria Indígena.
- . (2020). Entre colonización y descolonización: elementos para repensar la educación indígena desde la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca. *De Prácticas y Discursos*, 9(13). <https://doi.org/10.30972/dpd.9134310>
- y Maldonado Ramírez, C. L. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. *Sinéctica*, (50). [https://doi.org/10.31391/s2007-7033\(2018\)0050-006](https://doi.org/10.31391/s2007-7033(2018)0050-006)
- Maldonado-Torres, N. (2008). La descolonización y el giro des-colonial. *Tabula Rasa*, (9), pp. 61-72. <http://www.scielo.org.co/pdf/tara/n9/n9a05.pdf>

- Mateos Cortés, L. S., Dietz, G. y Mendoza Zuany, R. G. (2020) ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. En G. Dietz, L. S. Mateos-Cortés y L. Budar (Eds.), *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y egresados* (pp. 227-253). Universidad Veracruzana.
- Martínez de la Escalera, A. M. (2019). Implicaciones del concepto de crisis: universidad, educación, saber. En M. Gómez Sollano y M. Corenstein Zaslav (Coords.), *La disputa por la educación. Tensiones y articulaciones en el marco de las reforma educativas en México y América Latina* (pp. 69-76). Universidad Nacional Autónoma de México.
- Monje Álvarez, C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana-Programa de Comunicación Social y Periodismo Neiva.
- Montero-Gutenberg, G. (2021). Las lenguas indígenas en educación superior: su atención y uso en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. *Revista Lengua y Cultura*, 3(5), pp. 37-45. <http://dx.doi.org/10.29057/lc.v3i5>
- Reyes Sanabria, S. y Vásquez Romero, B. (2008). Formar en la diversidad. El caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). *Trace*, (53), pp. 83-99.
- Rivera Olvera, M. del C., Morfín Otero, F. y Mateos-Cortés, L. S. (2023). Huellas comunitarias en las trayectorias formativas de estudiantes del Instituto Superior Intercultural Ayuuk. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 53(3), pp. 579-612. <http://dx.doi.org/10.48102/rlee.2023.53.3.590>
- Ruíz, A. (2019). Posgrado en acción social en contextos globales: métodos de análisis y mundo social y métodos de análisis para la acción social. En V. G. Reyes de la Cruz (Coord.), *La necesidad de la acción social* (pp. 107-126). Gedisa-Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca.
- Sánchez-Antonio, J. C. (2022). Hacia una descolonización de las ciencias sociales y humanas desde un horizonte-dialógico mundial transmo-

- derno y pos-capitalista. *Utopía y Praxis Latinoamericana*, 27(98), pp. 1-17. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6615903>
- Sánchez-Antonio, J. C. y Solórzano-Cruz, M. (2020). Hacia una experiencia educativa otra. *Revista de Educación y Cultura del Centro de Investigaciones de Educación Liberadora en Oaxaca*, (1), pp. 34-42. https://www.academia.edu/45007349/Ala_de_Colibr%C3%AD_revista_electr%C3%B3nica_de_educaci%C3%B3n_y_cultura
- Sánchez, K. (2016). *Intelectuales indígenas como protagonistas de un proceso de autogestión*. Juan Pablos Editor.
- Secretaría de Educación Pública (2021). *Propuesta curricular base para la formación profesional de docentes en educación básica intercultural, plurilingüe y comunitaria*. Secretaría de Educación Pública-Dirección General de Educación Superior para el Magisterio.
- Sousa Santos, B. de (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social (encuentros en Buenos Aires)*. CLACSO.
- (2017). *Justicia entre saberes: epistemologías del Sur contra el epistemicidio*. Morata.
- Strauss, A. y Corbin, J. (2002). *Bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundamentada*. Universidad de Antioquia.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Paidós.

CÓMO CITAR ESTE ARTÍCULO: Hernández Vásquez, R. y Mateos-Cortés, L. S. (2024). Hacia la descolonización de la formación docente en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca. *Punto Cunorte*, 10(19), pp. 35-59. <https://doi.org/10.32870/punto.vii19.205>

Fecha de recepción: 1 de marzo de 2024
Fecha de aceptación: 30 de abril de 2024

