



INVESTIGACIÓN Y
FORMACIÓN PEDAGÓGICA
REVISTA DEL CIEGC

<https://revistas.upel.edu.ve/>
ISSN 2477-9342

Investigación Arbitrada

Formación docente desde un proyecto bilingüe e intercultural: perspectivas de los formadores

Teacher education from a bilingual and intercultural project: perspectives of trainers

Ibet Sosa Bautista¹

Contacto: ibet.sosa.bautista@gmail.com

Este artículo es el resultado de una investigación realizada en el marco de una estancia posdoctoral en el Doctorado de Educación y Diversidad de la Universidad Pedagógica Nacional. Se aborda el tema de formación docente desde la voz de los formadores. El acercamiento se construyó a partir del interés por conocer cuáles son las perspectivas de los docentes respecto a su práctica, particularmente a la luz del enfoque bilingüe e intercultural en donde laboran. Se trazaron cuatro ejes de indagación que guiaron las entrevistas: primeros momentos, consolidación, identificación y posicionamiento. En sus narraciones encontramos como dan cuenta de sí desde su rol profesional pero también desde un posicionamiento de autoreconocimiento. Asimismo recuperamos las ideas que plantean en torno a la responsabilidad de formar desde un enfoque como el de la Escuela Normal Bilingüe e intercultural (ENBIO).

Palabras clave

formación docente,
interculturalidad,
práctica docente

This article results from an investigation carried out within the framework of a postdoctoral stay in the Doctorate of Education and Diversity of the National Pedagogical University. The issue of teacher training is addressed from the voice of the teacher trainers. The approach was built from the interest in knowing what the perspectives of teachers are regarding their practice, particularly in light of the bilingual and intercultural approach where they work. Four axes of inquiry were outlined that guided the interviews: first moments, consolidation, identification, and positioning. In their narrations, we find how they give an account of themselves from their professional role but also from a position of self-recognition. Likewise, we recover the ideas they raise regarding the responsibility of training from an approach such as the ENBIO.

Keywords

Teacher training,
interculturality, teaching
practice

Recibido: 27-10-2022 | Aceptado: 20-02-2023



¹ Universidad Pedagógica Nacional - Ajusco (México). <https://orcid.org/0000-0003-3249-6875>

Introducción

A lo largo de la historia de la educación en México han surgido proyectos que atienden la diversidad lingüística, tales como el Proyecto Tarasco (Martínez, 2015) o el proyecto Papaloapan (Mejía, 2015) los cuales buscaban lograr la alfabetización pero a través de las lenguas indígenas. Las transformaciones que han tenido estos proyectos se han caracterizado por tener avances y retrocesos. El nacimiento y la permanencia de las instituciones encargadas de estos proyectos han sido inestables. En un recorrido histórico propuesto por Elizabeth Martínez (2015), nos describe el panorama sobre cómo estos proyectos eran limitados, en tanto que no existían materiales para usar en la enseñanza y como la política lingüística estaba dominada por la lengua nacional.

Las políticas públicas que actualmente son promovidas por el Estado, retoman el concepto de “lo intercultural” como una parte esencial en un nuevo enfoque educativo, que atraviesan el nivel básico, medio y superior, se incorporan enunciaciones que reconocen la diversidad cultural y lingüística, así como múltiples formas de construcción de conocimiento. En esta serie de ideas surge lo que se conoce como educación intercultural:

La educación intercultural en México surge, aparentemente, como una forma de “reconocimiento” a la diversidad cultural, la cual busca incorporar los conocimientos y saberes de distintos pueblos indígenas. Sin duda, existe un problema en la

definición y praxis de la interculturalidad la cual se acentúa principalmente en los pueblos indígenas donde, al parecer, sólo ellos deben ser interculturales y con ello la interculturalidad se ha convertido en un aparente sinónimo de lo indígena (Santana, 2019, p. 121).

Es necesario aclarar que, el concepto de lo intercultural continúa reconfigurándose, por lo que, al hablar de una educación de esta índole nos encontramos frente a cuestionamientos que nos remiten a pensar, quiénes son los formadores en estos proyectos de educación, cómo afrontan los retos de su práctica y qué los caracteriza al ser parte de un proyecto así denominado.

Por parte de la formación de profesores en materia de educación indígena o educación bilingüe existen 23 escuelas Normales con programas interculturales y bilingües (Baronnet, 2008). Entre las escuelas en las que en el nombre llevan este enfoque tenemos: la Escuela Normal Intercultural Bilingüe Jacinto Canek (ENIIB), la Escuela e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y la Escuela Normal Indígena de Michoacán.

Con el establecimiento del plan de estudios de las Licenciaturas en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y en Educación Preescolar Bilingüe (LEPIB), distintas escuelas normales retoman esta nueva modalidad: “la Escuela Normal Regional de la Montaña en Tlapa, Guerrero; la Escuela Normal de La Huasteca Potosina en Tamazunchale; el Centro

Regional de Educación Normal de Navjoa, Sonora; y la Escuela Normal del Valle del Mezquital, Progreso, Hidalgo” (Baronnet, 2008). Posteriormente el plan de estudios se ha expandido a otros centros de educación Normal hasta conformar 23, que son de las que da cuenta la Secretaría de Educación Pública (SEP). Vemos cómo este proceso de instauración de una educación intercultural y bilingüe es relativamente nuevo, la discusión en torno a sus orientaciones sigue presente y esto constituye parte de un debate que sigue vigente. El trayecto de lo que ha sido la educación para pueblos indígenas se entrecruza ahora con el concepto de interculturalidad.

En el marco de los nuevos planteamientos que emergen en relación a la formación docente y particularmente en las escuelas Normales con enfoque intercultural, surgen preocupaciones sobre cómo se han de articular las nuevas políticas públicas a los proyectos preexistentes, cómo estas demandas y propuestas de formación culturalmente pertinentes se llevarán a cabo. Por lo tanto, al pensar en los proyectos de formación en el contexto de proyectos necesarios como la educación intercultural, la educación indígena o la educación intercultural bilingüe, no podemos dejar de lado los enfoques, orientaciones y discursos de los formadores frente a las transformaciones que los rodean, pues son una parte muy importante en la consolidación y éxito de estas instituciones.

El objetivo de este escrito abordar las perspectivas que tienen algunos docentes desde el reconocimiento de su práctica como formadores. Exploramos algunos sentidos que aparecen en sus discursos en donde dan cuenta de las orientaciones que tiene la formación desde su lugar de enunciación. En un primer momento, hacemos la reconstrucción del acercamiento metodológico para después dar paso a los referentes teóricos que guían nuestro proceso de comprensión del diálogo establecido. Finalmente se exponen los resultados a partir de la voz de los formadores que amablemente contribuyeron en esta investigación y que nos dejar conocer las perspectivas e implicaciones de la práctica docente desde un proyecto bilingüe e intercultural. La aproximación a la formación docente desde la voz de los formadores es un tema que sigue aportando a la construcción del conocimiento en torno a la capacidad de agencia y autonomía del profesorado en los proyectos educativos.

Sobre el desarrollo de la investigación

El acercamiento pretendido por la investigación abarcó la indagación de las posturas de formadores de docentes respecto a su formación/autoformación (Navia, 2006), su práctica docente y su comprensión del modelo de una escuela Normal Bilingüe e Intercultural, por lo tanto el trabajo se desarrolló desde el enfoque de una investigación cualitativa, dado el

carácter reflexivo e interpretativo que se requiere para el desarrollo de estas temáticas.

En una primera etapa de la investigación se realizó una búsqueda documental para conocer el estado del arte de la investigación. Se encontraron distintos trabajos relacionados con la formación de docentes en México pero éstos se caracterizan por ser de corte histórico, dan cuenta de las transformaciones de las instituciones en donde se ha desarrollado la educación indígena (Loyo, 2010; Arnaut, 2004). Respecto a la formación docente encontramos el trabajo de Civera (2008) quien analiza los procesos y estrategias de estructuración de la formación desde las Normales rurales, las Centrales agrícolas, y posteriormente las escuelas regionales campesinas. La peculiaridad de los trabajos que abordan el tema de formación docente se centra en los maestros en formación (estudiantes), en los planes, los propósitos de la institución y el trasfondo político. El tema de los formadores de docentes se problematiza desde las implicaciones de la profesionalización (Lozano, 2018; Vaillant, 2006), las características en distintos niveles y asignaturas.

Particularmente, este trabajo se centra en los formadores de docentes, específicamente de un proyecto muy particular que tiene como finalidad preparar a profesores para el medio indígena. Interesa conocer cuáles han sido sus trayectorias académicas, sus experiencias

profesionales, sus intereses académicos, su práctica docente, y su perspectiva frente a una institución que se caracteriza como bilingüe e intercultural.

Se eligió a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural del Estado de Oaxaca (ENBIO), dado que se encuentra entre las primeras escuelas formadoras de profesores para el medio indígena que se denominó bilingüe e intercultural. En un segundo momento de la investigación se estableció contacto con un grupo de profesores que laboran en dicha institución. Se les extendió la invitación a participar en el proyecto por medio de una entrevista, misma que sería online, ya que dada la emergencia sanitaria no podrían realizarse de forma presencial.

El trabajo de campo fue realizado de diciembre del 2021 hasta abril del 2022. Se inició con establecer contacto con 15 profesores que laboraran en la ENBIO, los cuales se identificaron siguiendo el método de cadena o redes (Taylor y Bogdan, 1987). Finalmente, siete profesores aceptaron participar en la investigación, una vez establecido el contacto se iniciaron las entrevistas en profundidad (Taylor y Bogdan, 1987), con un hilo conductor que pudiera dar cuenta de sus experiencias, sus impresiones y memorias (Arfuch, 2005; Connelly y Clandinin, 1995; Domingo, J., Bolívar, A. y Fernández, M. 2001). Como una

herramienta de apoyo se construyó un guion de entrevista con cuatro ejes básicos:

1. Primeros momentos (Formación formal inicial, primeras experiencias laborales, llegada a la institución, primeros años como formador).
2. Consolidación (Experiencias auto-formativas, desarrollo de la práctica, aprendizajes y reconocimiento de sí frente a los otros)
3. Identificación (identidad profesional y respecto a la institución)
4. Posicionamiento (Políticas de educación intercultural, retos de su práctica docente, valoración de sus experiencias)

Estos ejes nos permitieron guiar el rumbo de la conversación para que los participantes en su narración pudieran dar cuenta de elementos que consideramos fundamentales para poder conocer su perspectiva.

Es importante puntualizar algunos aspectos que emergieron durante el desarrollo

del trabajo de campo, pero en los que no se ahondarán más en este trabajo. Como ya se mencionó, fue mediante redes que se realizaron los contactos con los docentes, los cuales fueron mayoritariamente hombres, sólo se consiguió la participación de una profesora, aunque se buscó que el género de los participantes fuera equitativo esto no se pudo conseguir. Si bien durante las entrevistas los docentes afirmaron que hay varias profesoras en la planta del profesorado, no hubo oportunidad de entrevistar a más. Otro aspecto que también es necesario destacar es que no realizamos una distinción generacional, es decir que entre los docentes tenemos a profesores que fueron fundadores, algunos profesores noveles y otros más que llevan más de diez años. Lo cual también influye en las perspectivas, no obstante lejos de tomarlo como una falla metodológica nos puede dar la oportunidad de crear un bosquejo desde una mirada intergeneracional de los formadores.

Tabla 1. Datos técnicos de las entrevistas realizadas

Nomenclatura	Fecha de entrevista	Grado académico	Hablante de
Entrevista 1	19/01/22	Doctorado	Ombeayiüts
Entrevista 2	27/01/22	Maestría	Zapoteco
Entrevista 3	03/02/22	Doctorado	Zapoteco
Entrevista 4	04/02/22	Doctorado	Zoque
Entrevista 5	28/02/22	Maestría	Zapoteco
Entrevista 6	16/03/22	Maestría	Chinanteco
Entrevista 7	25/03/22	Maestría	Zapoteco

En la tabla podemos ver que los profesores entrevistados han continuado su profesionalización una vez que terminan su formación inicial. También podemos dar cuenta de que todos son hablantes de por lo menos una lengua indígena, aunque en algunos casos hablan y entienden más de una.

La formación como una perspectiva desde la práctica docente de los formadores

Al problematizar el término formación, comprendemos que dicho proceso consta de una serie de momentos clave en el que juegan un papel relevante el conflicto, tanto cognitivo, como afectivo (Ferry, 1990). Al hablar de lo que ha sido su formación profesional inicial y continua, los docentes identifican experiencias/momentos clave en su historia, dar cuenta de sí mismo por medio de la narración nos orienta hacia el sentido del discurso que quiere compartir sobre su formación, asimismo se les interpeló sobre el sentido que tiene para ellos formar a otros (docentes).

Para Bernard Honoré (1980):

La formación es mucho más raramente considerada desde el punto de vista del sujeto, de la interioridad, como una dimensión característica de la persona. En ese caso, no es algo que se posee, sino una actitud, o una función que se cultiva, y puede eventualmente desarrollarse (p.20).

Cuando hablamos de formación docente con frecuencia nos remitimos particularmente a

la formación inicial: programas, teorías, experiencias, es decir de esas construcciones que influyen del exterior. En este trabajo el acercamiento es a partir de los sentidos que ha tenido la formación desde la voz de los docentes y cómo dan cuenta de sus prácticas. Desde la perspectiva planteada por Honoré, le atribuimos un papel trascendental a los formadores puesto que éstos juegan un papel muy importante en torno a la formación del estudiante, no sólo porque forma parte activa de su formación sino porque su profesión está relacionada con la responsabilidad de fomentar en los otros seres humanos esta actitud formativa de la que habla Honoré, es decir de la responsabilidad de su autoformación (Yurén, 2005). El propósito es entonces desentrañar cuál es el significado formativo que fomentan desde su perspectiva.

En este sentido también retomamos los planteamientos de Ferry (1990) que nos habla de una formación que se construye del interior hacia el exterior, es dar cuenta de un camino que está acompañado de personas, instituciones, currículum, pero en donde el proceso formativo tiene que ver más con ponerse en forma uno mismo, poniendo sobre la mesa el tema de la responsabilidad y la autoregulación.

Por lo tanto el papel que ocupa el formador, es el de ser mediador dentro de estos procesos, entonces cobra sentido preguntarnos ¿quiénes son estos formadores? ¿Cuáles han sido sus procesos formativos? ¿Qué elementos

son esenciales para ser formadores de docentes? Ferry (1996) expone que en este proceso de crecimiento el mismo formador para seguir creciendo debe hacerlo partiendo de una reflexión de su práctica.

En esta línea de ideas hacemos énfasis en la formación de los formadores ante nuevos los retos de la educación partiendo desde un contexto y carácter específico, esto influye inevitablemente tanto en los estudiantes como en los docentes que participan de este proyecto. En el camino de preparación de los estudiantes para su vida laboral, el formador de docentes influye desde su experiencia e imaginarios, retoma representaciones, valores, ideas que asume en su perspectiva de asumir su profesión y en su práctica, Freire (1997) lo expone cuando enuncia que la subjetividad es parte de educación va impregnada de ideas con las que el formador ve el mundo.

Ahora bien, al centrarnos particularmente en la formación docente para el medio indígena, es necesario puntualizar que las discusiones en torno al tema están enfocadas en aspectos como la pertinencia, los programas que los constituyen, las prácticas del profesorado y su preparación profesional, las políticas públicas y hacia dónde debe encaminarse la educación indígena. En necesario tener en cuenta que estos criterios también se enmarcan en imaginarios de quienes se encargan de la formación de los docentes y en el reto que representa la

educación bilingüe. Si bien existen investigaciones que se han ocupado de la formación de docente para el medio indígena, hasta la fecha continúa la consolidación y el camino que debe seguirse en materia de educación superior para pueblos indígenas, particularmente en educación bilingüe e intercultural en todos los niveles.

Otro de los conceptos que se abordan es la formación permanente (Connelly, F. y D. Clandinin, 1995), considerando que ésta se desarrolla a partir de la profesionalización y de la experiencia. El trabajo de campo da cuenta de las perspectivas de los profesores respecto a esta temática al hacer un recuento de sus experiencias formativas más representativas, además de los motivos que los impulsaron a seguir su profesionalización al ingresar a un posgrado, una especialidad, u otra opción formativa. Por otra parte tenemos la formación entendida desde el punto de vista del sujeto bajo la cual construyen una significación y sentido para dirigir su práctica, es decir para encaminar la formación de sus estudiantes.

El acercamiento a los formadores desde sus experiencias y perspectivas nos remite a retomar cuestiones como la identidad docente que emerge a través de sus discursos, sus experiencias, sus ideas, que amablemente han compartido en las entrevistas. Cabe señalar que al hablar en términos de identidad hacemos referencia a identificaciones que coinciden entre

los punto de vista de los docentes, es decir no hablamos de una identidad única y definida que caracteriza a todos los profesores que laboren en la misma institución, en los discursos reconocemos las ideas que parten del deber ser y de lo posible, todo esto a partir de sus distintos procesos de formación y experiencias como formadores.

Por otra parte, reconocemos que se habla de la parte académica y profesional a la luz de una identidad cultural que constituye una perspectiva de acción frente al mundo. Entendiendo que

...la identidad puede definirse como un proceso subjetivo (y frecuentemente auto-reflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo. (Giménez, 2010, p. 4).

Este reconocimiento identitario, es un proceso que se manifiesta también en el actuar profesional. Cabe aclarar que, si bien este reconocimiento/autodenominación/identidad cultural no es exclusivo de los docentes entrevistados, si tiene una fuerte vinculación y peso en referencia al modelo de educación bilingüe e intercultural que caracteriza a la institución donde ejercen su profesión y con los estudiantes a los que atienden.

Reconocemos a los formadores como profesionales reflexivos que construyen significaciones y sentidos entendiendo que:

Cuando hablamos del profesor nos estamos refiriendo a alguien que se sumerge en el complejo mundo del aula para comprenderla de forma crítica y vital, implicándose afectiva y cognitivamente en los intercambios inciertos, analizando los mensajes y redes de interacción, cuestionando sus propias creencias y planteamientos proponiendo y experimentando alternativas y participando en la reconstrucción permanente de la realidad escolar. (Schön, 1998, p.89).

Estos procesos de reconstrucción desde la tarea de formar a los docentes, implican también un trayecto de autoformarse para llegar a construir una práctica satisfactoria.

Un aspecto que no se puede dejar de lado son las propias concepciones de los docentes desde su identidad étnica. Retomamos el concepto de Autoformación (Navia, 2006) pero desde las propias cosmovisiones conciben y nombran sus procesos en la manera en que interpretan al mundo, es necesario comprender por qué los profesores anteponen la lengua cuando les preguntamos sobre sus prácticas formativas y el sentido que imprimen en éstas. Es importante tener en cuenta que los formadores entrevistados llevan consigo una interpretación del mundo y en esa configuración construyen su profesión y por ende la intención de su práctica.

Existen muchos aspectos por indagar en el tema de los formadores de docentes, sus trayectorias, sus inquietudes, sus valores y demás aspectos que intervienen en su actuar profesional. Por medio de las entrevistas buscamos memorias, episodios, experiencias entendiendo que los docentes construyen sus narraciones a partir de lo que les es significativo, son seres de acción y de palabra (Ducoing, 2013), no son implementadores de programas, el papel activo que tienen en la educación les permite realizar un ejercicio de autorreflexión. Siguiendo a Honoré (1980):

La formación es mucho más raramente considerada desde el punto de vista del sujeto, de la interioridad, como una dimensión característica de la persona. En ese caso, no es algo que se posee, sino una actitud, o una función que se cultiva, y puede eventualmente desarrollarse (p.20).

y es la escuela un espacio de posibilidad en donde el docente formador de maestros tiene la posibilidad de transmitir saberes, valores y actitudes frente a la profesión, lo que a su vez se espera que haga el docente con sus estudiantes en una relación en cadena en beneficio de la comunidad/sociedad.

Dar cuenta de sí como formadores en un proyecto bilingüe e intercultural

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural, se ubica en San Jerónimo Tlacoahuaya, Oaxaca de Juárez. Actualmente se imparten dos licenciaturas: Licenciatura en Educación

Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPRIB) y Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB). Empieza sus funciones en el año 2000 (Martínez, 2019), surge como una demanda de un grupo de docentes que comprendían la necesidad de tener una institución especializada en la formación de maestros para el medio indígena. Dicha institución es reconocida por su carácter bilingüe e intercultural. La consolidación del proyecto educativo de esta escuela Normal se ha dado a partir de la comprensión y resultados obtenidos a lo largo de 22 años, el modelo educativo se centra en dotar al estudiante de las herramientas que le permitan realizar su práctica docente en contextos con población indígena (cosmovisiones, territorios, perspectivas, necesidades, etc.), ya que en un principio la preparación de docentes era generalizada en aspectos pedagógicos y técnicos, útiles en la tarea de enseñar, pero que requerían el énfasis en las particularidades que tienen los contextos indígenas.

Una característica es que 6 de los 7 profesores entrevistados es que han sido docentes frente a grupo a nivel básico, la categoría de experiencia aparece reiteradamente en sus narraciones, se menciona también como un requerimiento del perfil del formador:

Pues cuando menos que hablen una lengua... que tengan de pérdida experiencia de ser docente. Porque cuando los alumnos te piden, oye qué va a pasar, qué pasa cuando un grupo se

comporta así, o cómo planear, o cómo hablar con niños cuando tienen este problema, pues cuando menos tienes una respuesta un poco acertada para ellos, y no estar en el titubeo pues porque los chicos se dan cuenta ¡eh!, cuando titubea uno, cuando muestra uno, no la capacidad para dar este... esa respuesta o haber tenido la experiencia. (Entrevista 5)

Yo digo que la experiencia vale mucho porque cuando, como yo fui maestra de educación indígena durante veinticinco años, pues eso me dio elementos o me da elementos para explicar ciertas situaciones que tienen que ver ya directamente con la práctica, cuando me preguntan - y si algún niño tiene alguna problemática en el aula- pues ya sé que responder y ya sé cómo resolver ese asunto porque pues ya lo viví, ya lo experimenté, ya lo solucioné, esa es una ventaja. (Entrevista 7)

En el ámbito magisterial especialmente de la formación Normal, la experiencia del formador y del estudiante es fundamental en la formación inicial, las prácticas dentro del curriculum son una muestra de dicha característica. En la primera cita, el docente hace referencia dado que se están formando futuros profesores, pueden surgir preguntas específicas en referencia a situaciones escolares, que quien no ha vivenciado no puede comprender, por lo que, es ideal que el formador, además del conocimiento particular tenga la experiencia de la práctica docente (Schön, 1998) en un espacio similar para el que está preparando al estudiante. La segunda cita también reafirma la idea de que haber estado en

el campo dota al formador de elementos para recuperar en su práctica, por lo tanto en estos casos el referente de su experiencia es una parte fundamental en la consolidación de ser formador.

Ante la pregunta sobre cuáles son las características que definen o debería definir el perfil de un formador que labore en la institución encontramos que, lo deseable es que se un profesional pero que a su vez pertenezca a un pueblo originario y conozca una lengua indígena, dado el carácter bilingüe que identifica a la institución, en este sentido recuperamos la siguiente idea:

Hay otros elementos que como parte de la formación debe tener el docente, que tiene que ver con la parte del ser y el estar del docente. Cuando digo el ser y estar de docente toca la parte identitaria, la parte de la identidad del docente. Han habido discusiones en las que hemos tratado de ver por qué generalmente en los planteamientos curriculares, se plantea que el docente debe conocer, debe saber hacer y debe saber ser. Sin embargo, nosotros invertimos esta parte y creemos que la característica principal del docente es, que él debe primero ser y estar. ¿Qué significa esta parte? Creo que es importante que el docente reconozca primero esta parte que tiene que ver con él, que tiene que ver con sus raíces, con sus orígenes. Esa es una parte fundamental, creemos que la parte identitaria en el proceso de formación es la parte medular. (Entrevista 3)

El profesor menciona que en términos de importancia no es primordial el saber hacer y saber conocer, sino es saber ser y estar desde un

reconocimiento individual y colectivo, en esta reflexión encontramos que es esencial un reconocimiento y autoreconocimiento en función de lo público-privado/individual-colectivo sin desligar uno de otro. Continúa su idea cuando expresa:

Cuando hablamos de la identidad, ha sido una discusión bastante fuerte en la institución porque nos metemos a plantear el asunto de si el docente es un docente bilingüe intercultural o si es un docente, ¿cómo puedo explicar esta parte? si es indígena docente o si es docente indígena. Generalmente se habla del docente indígena pero no se habla casi cual sería el elemento que podría identificar cuando hablamos del indígena docente. Entonces, tratamos de que cuando hablamos de la identidad, estamos retomando primero la parte propia de cada uno de los estudiantes. Si retomamos y fortalecemos la parte propia de los estudiantes por sus características lingüísticas y culturales podemos decir entonces que ese sujeto es un indígena docente, si se reconoce así. Porque no sería lo mismo si dijéramos ese sujeto es un docente indígena. Hay una situación que yo he tratado de reflexionar y tiene que ver con estos elementos identitarios porque hablamos aquí de identidades, no de una sola identidad. (Entrevista 3)

En estas ideas como profesional reflexivo (Schön, 1998), muestra el sentido semántico de usar la palabra indígena como un adjetivo o como un sustantivo, marcando un orden de importancia en la práctica cuando se define un indígena docente. Sus preocupaciones, en este sentido se relacionan sobre cómo construye su práctica y hacia dónde pretende

encaminarla desde lo individual pero también como una discusión con sus pares. En este caso, la particularidad de la institución demanda un perfil que se posiciona también desde un posicionamiento político, como una forma de defender la legitimidad del proyecto.

En este mismo sentido recuperamos las siguientes ideas planteadas en una entrevista respecto al papel de la lengua y la cultura como elementos indispensables en el conocimiento del formador:

Un profesor que forma a jóvenes que van a ser maestros o licenciados en educación primaria o preescolar intercultural bilingüe debe tener esa identidad, debe saber, debe conocer su cultura para poder ahora sí que para trascender hacia los estudiantes y que ellos puedan trabajar estos elementos en sus pueblos originarios [se ha dado el caso de que] hay profesores que han llegado a trabajar allá y que no fueron profesores de educación indígena y tampoco digamos que son oriundos de pueblos originarios, son profesores que... pues nacieron en una ciudad, o profesores que no hablan una lengua originaria, entonces ellos, en ocasiones han discriminado a los estudiantes, ha habido maestras y maestros que han discriminado a los estudiantes por su forma de hablar, porque en las primeras generaciones y aún en algunas generaciones, hay jóvenes que por hablar su lengua originaria no se expresan bien en español, entonces todavía tienen como que dificultades para expresarse, entonces pues esos maestros como no tienen una identidad propia, o no tienen una identidad desde la cultura indígena, discriminan, más la discriminación que se da, entonces sí ha habido personas que no entienden la interculturalidad. (Entrevista 7).

Si bien, la afirmación de tener, no tener, o perder la identidad requiere una mayor discusión, lo que este fragmento refiere es a la comprensión y empatía que, en teoría puede tener un formador que sea parte de una comunidad originaria. En ese sentido se habla de la responsabilidad del docente de crear espacios seguros en la formación de los estudiantes para que no se sientan vulnerados por ser hablantes y puedan desarrollar sus potencialidades desde la lengua y poder culminar su formación docente.

Otra respuesta que encontramos reiteradamente en el discurso de los profesores es la idea del énfasis en la cuestión cultural del formador, por lo tanto en el perfil deseable el formador debe ser conocedor o parte de elementos culturales:

Nosotros anteponeamos mucho la parte cultural- lingüística justamente es decir de cómo entendemos [...] los pueblos indígenas como entienden por ejemplo, la educación, como tal desde la palabra enseñar, por ejemplo, desde la palabra aprender, muchas de esas palabras no existen en la lengua. Existe un acercamiento, una interpretación de esto pero no existe como tal una concepción de esta realidad como la estamos viendo desde el español mismo, desde la parte occidental. A como lo plantean los pueblos, entonces, ese es como el sello principal que antepone la ENBIO. Digo, con todas las desventajas porque no todo es color de rosa obviamente, como estamos diciendo ahorita siempre hay pros y contras, hay como elementos a favor y elementos en contra. (Entrevista 1)

El docente aborda el tema de la comprensión que puede tener de dos lenguas y cómo este conocimiento fortalece su práctica, dado que, al ser hablante puede comprender y desarrollar con los estudiantes la problematización de conceptos y significados. El profesor de la entrevista 1 tiene a su cargo asignaturas relacionadas directamente con cuestiones lingüísticas, no obstante este conocimiento en un formador de la ENBIO significa la comprensión de otras formas de nombrar al mundo y de dotar de significados. Cabe aclarar que, a esta institución pueden llegar estudiantes con variantes lingüísticas desconocidas por los profesores, no se necesita tener a un docente por cada variante, lo valioso es conocer las implicaciones de un estudiante bilingüe en la adquisición (formación) e impartición (actividades profesionales) del conocimiento:

Nos toca trabajar con chinantecos y mazatecos, por ahí el chinanteco pues tiene un montón de variantes que de repente no nos logramos entender, y a veces tenemos que parar el oído para ir distinguiendo esas variantes e ir las asimilando ¿no? ah bueno pues quiere decir esto, o a lo mejor está diciendo esto y le vamos entendiendo, igual sucede con el mazateco, el mazateco se me hace un poquito más sencillo en la cuestión de escritura por la diferencia de uno y otro, bueno pues son tonales pero está más marcado en una. Y ahí lo complementamos un poco con lo que hacemos, de lo que sabemos, lo que nos gusta bueno pues a mí como persona, lo que me dedico, lo que decía hace rato, con

esa otra disciplina ¿no? que implica la tecnología... entonces vamos combinando el taller en lengua con algunos recursos digitales que facilitan ese proceso ¿no? de ir proporcionándole a los muchachos ciertas herramientas como para que ellos lo lleven ya a sus prácticas. (Entrevista 6)

El docente expone que sus conocimientos son especializados en otro ámbito diferente al lingüístico pero que al ser hablante de una lengua puede ayudar a sus estudiantes en la configuración de herramientas para su práctica desde lo tecnológico. Las experiencias que comparten los docentes, nos dan la pauta para inferir que un eje rector es la vinculación cultural que el formador construye y que lo guía en su manera de entender las cosmovisiones de otros grupos. En las entrevistas encontramos narraciones de cómo dan cuenta de sí como formadores desde un reconocimiento de quienes son, cómo fue su trayecto, a cuál grupo pertenecen, cómo eso ha impactado su formación, y cómo ahora impacta su práctica.

El sentido de formar desde un enfoque bilingüe e intercultural

La comprensión de la práctica desde el discurso es un elemento de carácter subjetivo (Vaillant, 2006) en tanto que se construye desde el ideal de autopercepción, no obstante es una parte importante en la construcción identitaria profesional. Las perspectivas de los profesores, construidas o no desde una realidad, nos acercan

a la comprensión de lo que consideran una aspiración. Los formadores de docentes que laboran a la luz de este enfoque requieren un respaldo epistemológico y metodológico para hacer frente a la práctica, ante el cuestionamiento sobre qué caracteriza a los formadores de la ENBIO exponen:

Yo seguiré diciendo esto del énfasis sobre la cuestión cultural, sobre la cuestión lingüística y sobre justamente el entender, este paradigma de lo que es la educación intercultural, de cómo entenderla, nosotros anteponemos mucho la parte cultural- lingüística justamente es decir de cómo entendemos, los pueblos indígenas como entienden por ejemplo la educación como tal, desde la palabra enseñar, desde la palabra aprender, muchas de esas palabras no existen, en la lengua. (Entrevista 1)

Creo que muchos maestros estamos convencidos y en común acuerdo de que las sociedades, las nuevas generaciones formadoras de nuevos ciudadanos de las comunidades originarias deben tener una formación bien consolidada en el aspecto primordial... o focalizando la lengua, la cultura y sobre todo en esta... pensando en la democracia cultural en la que deben de verse manifestados todos los derechos humanos de las sociedades poco incorporadas a los diversos sistemas. (Entrevista 4)

Estas dos posturas, al igual que los otros profesores entrevistados ponen en el centro la cuestión cultural como un elemento identitario primordial. Según las palabras de los docentes, es importante que quien esté al frente de la formación de los estudiantes tenga un

compromiso desde una identidad cultural. Si bien esto no es garantía de una práctica docente exitosa, sí enmarca todo un posicionamiento político que caracteriza a esta institución. En estos procesos de configuración encontramos a formadores que se autodenominan indígenas consolidando un proyecto que sigue transformándose y continúa ofreciéndoles retos a la hora de pensar en cómo enfrentar los cambios que la sociedad plantea.

Los profesores que entrevistamos hacen referencia a la realidad de las comunidades e incluso la vivenciaron en carne propia, como profesionales y como estudiantes. Entienden las dificultades de la profesión pero también entienden las cosmovisiones que se tejen en el contexto educativo y este aspecto es una de las características que los caracteriza como formadores.

Asimismo, al hablar del tema de la interculturalidad, refieren que continúa configurándose ante las necesidades de los docentes, los estudiantes, las prácticas y la construcción teórica. Puesto que desde un discurso institucional se comprende lo intercultural como una resolución de las desigualdades, pero como parte de la política pública su configuración continúa perpetrando relaciones asimétricas, al respecto se recuperan la siguiente idea:

Lo que se mira desde esta perspectiva es que la interculturalidad no la entendemos de esa manera. Aquí una de las cuestiones

que se han discutido es que la interculturalidad se tiene que mirar desde las propias formas de entender y de pensar, pero de los propios pueblos. Ver la interculturalidad no de arriba sino de abajo, de tal manera que esto pueda avanzar de alguna manera, porque si es de arriba entramos en un conflicto de diálogo porque no nos vamos a entender. Si bien es cierto que es concepto que muchos han tratado de platearlo como una situación que trata de resolver situaciones de discriminación, de desigualdad, de una serie de prejuicios hacia lo indígena, creo que la interculturalidad no ayuda en ese sentido. (Entrevista 3)

La idea planteada por el profesor sugiere que la interculturalidad en tanto concepto teórico sigue en disputa en tanto el trato que se le ha dado por el lado teórico y político. Lo que expone es la idea de un concepto en disputa pero que se concreta en algo que denomina como una doble mirada en la formación del estudiante:

una mirada que tiene que ver con la parte local, con la parte propia de las comunidades, pero también es importante que tenga una mirada global que tenga que ver con lo otro, con lo que está fuera, con lo que está más allá y cómo a partir de esa mirada se pueda hablar de un diálogo intercultural (Entrevista 3).

Si hablamos del sentido de formar desde un proyecto bilingüe e intercultural, diríamos que en el centro está este conocimiento lingüístico y cultural y que todos los docentes deben cumplir con determinado perfil para laborar en la ENBIO, no obstante en las entrevistas los docentes dan cuenta que no

siempre es así y que a este proyecto han ingresado profesores que no hablan una lengua indígena, sin embargo la mayoría de la planta docente sí son hablantes y si provienen de alguna cultura originaria del estado por lo que, en los procesos formativos de los futuros profesores hay una gran influencia de estos formadores fomentando una empatía lingüística (Pacheco, 2020).

Ahora bien, desde otro punto de vista también podemos remarcar los conflictos que puede causar tener un imaginario de las juventudes indígenas en donde acotan la lengua como una marca necesaria en el reconocimiento, y el conflicto al que se enfrentan cuando los jóvenes que se interesan por estudiar en la ENBIO conocen poco o nada de su lengua y la cultura de la que provienen. Estas circunstancias llevan al profesor a replantearse distintas perspectivas para abordar sus temas, su discurso y sus prácticas. Es un reto al que se enfrentan cada vez con mayor frecuencia dado que es considerada una buena opción de educación superior y por lo tanto buscan ingresar aunque cumplan parcialmente el requisito lingüístico.

Estas nuevas generaciones o todo el dinamismo cultural que existe, por ejemplo uno quiere implementar mucha de esta comunalidad, el detalle ahora está en los chicos pues como yo decía muchos pertenecen a una cultura originaria, sin embargo ya han hecho su vida, o han crecido en la ciudad, entonces pierden toda esta gama de elementos culturales,

entonces cuando uno trata de recuperar muchos de elementos ellos ya no tienen, ya no tienen conocimiento sobre ello y dicen voy a preguntar. Por qué, porque ya no viven en la comunidad y se puede preguntar, sin embargo uno se aleja mucho de esas cuestiones y elementos fundamentales no lo retoma, lo recupera pero ya no es igual. (Entrevista 1)

Los formadores enfrentan los cambios en la sociedad, que también impactan a las poblaciones originarias. Tienen sus imaginarios de las prácticas que van a desarrollar pero como suele suceder en el aula, la interlocución con el otro condiciona la experiencia. En este caso los docentes entrevistados hablan de los retos de su práctica, pero también de cómo reconfiguran sus intenciones formativas para reafirmar el tema de la identidad étnica en los futuros profesores. En esta serie de ideas, un profesor menciona:

Generalmente en los planteamientos curriculares, se plantea que el docente debe conocer, debe saber hacer y debe saber ser. Sin embargo, nosotros invertimos esta parte y creemos que la característica principal del docente es que él debe primero ser y estar. ¿Qué significa esta parte? Creo que es importante que el docente reconozca primero esta parte que tiene que ver con él, que tiene que ver con sus raíces, con sus orígenes. Esa es una parte fundamental, creemos que la parte identitaria en el proceso de formación es la parte medular. (Entrevista 3)

El acercamiento a las perspectivas de formar quedan explícitos en las palabras de los docentes entrevistados, su formación no puede

desligarse de quiénes son y es parte esencial en el desarrollo de su práctica. El sentido de formar recae en las configuraciones identitarias de los docentes, de su forma de ver el proceso de educar, las cosmovisiones y su lengua.

Reflexiones finales

La elección de la escuela Normal Bilingüe e Intercultural se realizó en tanto que se ha convertido en un proyecto muy importante en materia de educación para pueblos indígenas. Si bien, no es el proyecto más antiguo, su creación atiende a una necesidad del profesorado y está respaldada con un posicionamiento político que inevitablemente delimita el perfil de su profesorado. En las conversaciones que compartimos con algunos profesores, la experiencia que requiere su práctica en dicha institución no sólo demanda conocimientos disciplinares, solicita también de un compromiso en un sentido que trasciende a una identificación cultural y lingüística. No es un tema menor y tampoco sucede de forma explícita, incluso puede provocar conflicto en tanto las relaciones que se establecen como colectivo de formadores, puede haber opiniones encontradas e incluso cuestionamientos. Sin embargo, esto no exime que la cuestión de la docencia implique repensar el lugar de docente frente a lo cultural y lo lingüístico.

Son procesos que cada docente vive desde su experiencia y que resignifica a medida de lo

que su práctica le solicita. Las opiniones aquí vertidas nos orientan a pensar en los compromisos que cada formador asume desde su lectura del mundo, pero situado muy particularmente en un enfoque para la educación indígena, que no es poco. Los profesores conocen el campo de trabajo y han seguido fortaleciendo su formación profesional, no han sido procesos fáciles, pero la lucha personal que cada uno ha atravesado nos da cuenta de cómo el camino marcado por su formación educativa ha influido también en la configuración de sus posicionamientos y discursos.

Otro aspecto relevante es el tema de las experiencias vividas en el espacio escolar como docentes frente a grupo, mismas que forman una parte esencial en el currículum del formador. Si bien es cierto que esto no garantiza el éxito en su desempeño profesional, de lo que sí da cuenta es el valor que tiene conocer de primera mano los caminos, los problemas y el significado que tiene la figura docente en una comunidad.

Sobre el tema de la lengua, plantean las dificultades a las que se enfrentan en su práctica, como la diversidad de variantes, el desconocimiento de los estudiantes, el desplazamiento lingüístico (Montero, 2020), la incompatibilidad de lenguas que pueden darse en la práctica docente. Sin embargo a pesar de los retos que implica es uno de los ejes que distinguen a los profesores y esperan

implementar acciones desde su lugar de trabajo para reavivar y fortalecer las lenguas indígenas, particularmente en el estado de Oaxaca. Este proyecto avanza con los conocimientos que tienen de la lengua pero su activismo permea su práctica y atraviesa los conocimientos disciplinares en la formación de docentes. Reconocen que no ha sido un camino fácil y lejos está todavía este reconocimiento y valorización de las lenguas, pero es un propósito que se sigue construyendo desde su lugar como formadores.

La cuestión de la formación, se ve reflejado en las ideas que tienen sobre lo que esperan hacer en sus espacios de acción, cuentan anécdotas que los motivan a seguir pero también aparecen los conflictos que se viven en el proceso. Reconocen que se enfrentan a un contexto cambiante en donde prima la transformación en pro de lo global pero el enfoque que abordan parte del reconocimiento cultural y lingüístico local como un eje rector, esto aplica tanto a la formación de los futuros docentes, como a sus procesos de autorformación.

Un elemento que juega un papel muy importante en la práctica docente enunciada por los profesores es el impulso formativo cultivado en la formación inicial, es decir, que comprenden el valor de incentivar en sus estudiantes a buscar retos académicos y a motivarlos invitándolos a eventos, proyectos y otras formas de vinculación. Destacamos que en los discursos

sostenidos en las entrevistas aparecen esas motivaciones como un eje central de su práctica docente, esa misma motivación los instó a continuar sus propios procesos al buscar un grado académico o seguir buscando cursos de profesionalización.

Finalmente, la configuración de sus discursos se hace a partir de la valoración de lo que consideran importante transmitir en su práctica docente. Los formadores reconocen estos procesos de autoformación (Navia, 2006) como parte de ese impulso que acompaña a la profesión, un proceso que no termina y que los impulsa a seguir creciendo desde lo individual y lo colectivo, en este sentido se toma un posicionamiento ético de la profesión en tanto se asume un compromiso con su autoformación y con la formación de profesores para el medio indígena. A través de lo que los formadores compartieron podemos dar cuenta que, el enfoque formativo que permea sus prácticas es asumido como una parte de compromiso social desde un proyecto bilingüe e intercultural, tienen claro el difícil panorama que es la educación bilingüe, su intención no es dotar de todas las estrategias a los futuros docentes, la principal intención es dotar de sentido a sus prácticas, una vez que se construya y se consolide esa convicción sobre la valoración de las lenguas originarias y las culturas de los pueblos los y las estudiantes serán capaces de

construir métodos y resolver problemas de sus contextos inmediatos.

Referencias

- Arfuch, L. (2005). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de cultura Económica.
- Arnaut, A. (2004). *Sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Secretaría de Educación Pública.
- Baronnet, B. (2008). La Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe “Jacinto Canek” Movilización étnica y autonomía negada en Chiapas. *Trace*, 100-118. <http://dx.doi.org/10.22134/trace.53.2008.33>
- Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*. El Colegio Mexiquense A.C.
- Connelly, F. y D. Clandinin (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. Cultura, experiencia e interacción formativa. En J. Larrosa et al. *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación*. (pp.11-59). Editorial Laertes.
- Domingo, J., Bolívar, A. y Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación: enfoque y metodología*. La muralla.
- Ducoing, P. (2013). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing (Coord.) *La escuela normal. Una mirada desde el otro*. (pp. 7-23). Unam- Iisue
- Ferry, G. (1990). Capítulo 2. La tarea de formarse. En G. Ferry, *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica* (pp. 40-65). Paidós educador.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía. Saberes necesarios para la práctica educativa*. Editorial Siglo XXI
- Giménez, G. (2010). Cultura, identidad y procesos de individualización. (Universidad Nacional Autónoma de México, Ed.) Obtenido de Conceptos y fenómenos fundamentales de nuestro tiempo. <https://bit.ly/3Zj99FM>
- Giménez, G. (1996). *La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. Coloquio Paul Kirchoff* (pp. 183-205). Universidad Nacional Autónoma de México. <https://bit.ly/3krk2qv>
- Honoré, B. (1980). *Para una teoría de la formación: Dinámica de la formatividad*. Morata.
- Loyo, E. (2010). La educación del pueblo. En P. Escalante, P. Gonzalbo, D. Tanck, A. Staples, E. Loyo, C. Greaves, y J. Vázquez, *Historia mínima de la educación en México* (pp. 154-187). Colegio de México.
- Lozano, I. (2018). *Teoría y práctica en la formación docente. Una mirada sociológica*. Newton Edición y Tecnología Educativa.
- Martínez, E. (2015). La educación intercultural y bilingüe (EIB) en México. ¿El camino hacia la construcción de una ciudadanía democrática? *Relaciones* (141), 103-131. <http://dx.doi.org/10.24901/rehs.v36i141.92>
- Martínez, F. (2019). *Voces indígenas que dieron vida a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca: una perspectiva de sus fundadores*. [Tesis de maestría. Universidad Nacional Autónoma de México] Repositorio digital de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Mejía, A. (2015). *Las transformaciones en las políticas educativas dirigidas a los indígenas de México*. [Tesina Universidad Pedagógica Nacional] Repositorio digital de la Universidad Pedagógica Nacional.
- Montero, G. (2020). Lenguas indígenas y desplazamiento lingüístico: el caso de la lengua ombeayiüts (huave) de Oaxaca. *Narrativas antropológicas*, 1 (2). (pp. 52-62). <http://bit.ly/3KBV3eH>
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura experiencia e interacción formativa*. Ediciones Pomares.

- Pacheco Sánchez, H. (2020). Actitudes de negación, reconocimiento, compartencia y de aprendizaje interlingüístico e intercultural en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). *Didac*, 76. (pp. 51-59). http://dx.doi.org/10.48102/didac.2020..76_JUL-DIC.27
- Santana, Y. (2019). *La formación de los intelectuales indígenas mexicanos en el contexto de los discursos y debates latinoamericanos: de la militancia etnopolítica a la militancia académica*. [Tesis doctoral. Universidad Nacional Autónoma de México] Repositorio digital de la Universidad Nacional Autónoma de México.
- Schön, D. A. (1998). *El profesional reflexivo. Cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Vaillant, D. (2006). Atraer y retener buenos profesionales en la profesión docente: políticas en Latinoamérica. *Revista de Educación*, (340), (pp.117-140). <http://bit.ly/3Ew7UuY>
- Yurén, T. (2005). "Ethos y autoformación en los dispositivos de formación de docentes" En: T. Yurén, C. Navia y Saenger. *Ethos y autoformación del docente: Análisis de dispositivos de formación de profesores*. (pp. 19-15). Ediciones Pomares.