



Universidad Veracruzana

**Instituto de Investigaciones en Educación**

**Región Xalapa**

Doctorado en Investigación Educativa

Identificaciones en la educación intercultural:  
una mirada desde la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca

Tesis para obtener el grado de Doctor en  
Investigación Educativa

**Presenta:**

**Roberto Hernández Vásquez**

Directora de Tesis y Co-director:

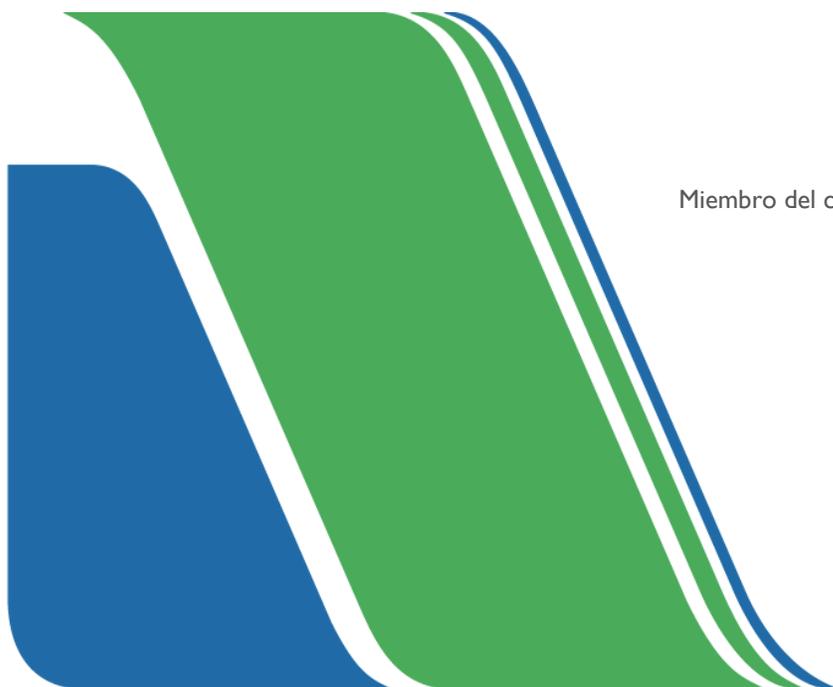
Laura Selene Mateos Cortés

Gunther Dietz

Miembro del comité tutorial: Enrique Francisco Antonio

8 de julio 2024

“Lis de Veracruz: Arte, Ciencia, Luz”



Universidad Veracruzana

Instituto de Investigaciones en Educación

Región Xalapa

Doctorado en Investigación Educativa

Identificaciones en la educación intercultural:  
una mirada desde la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca

Tesis para obtener el grado de Doctor en

Investigación Educativa

Presenta:

Roberto Hernández Vásquez

Directora de tesis:

Laura Selene Mateos Cortés

Co-director:

Gunther Dietz

Miembro del comité tutorial: Enrique Francisco Antonio

A mi madre, **Agustina Vásquez**, quien a pesar de la distancia siempre estuvo conmigo y a quien algún día veré más allá del azul.

## **Agradecimientos**

La presente faena es el resultado de numerosos esfuerzos y de múltiples voluntades de actores que generosa, humana y humildemente colaboraron para llegar a concretar este sueño que desde la antaño nos habíamos planteado. Sus contribuciones y aportaciones fueron determinantes para concluir satisfactoriamente la investigación y los aprendizajes requeridos en el camino andado.

De este modo, en primer término, agradezco a mis directores de tesis, la Dra. Laura Selene Mateos Cortés y el Dr. Gunther Dietz, por su cálido y humano acompañamiento, por las recomendaciones y sugerencias puntuales en el caminar de la investigación, y, sobre todo, por la confianza que depositaron en mí para ser su tutelado. En esta misma línea, mis agradecimientos para el Dr. Arturo Ruiz López que más allá de lo académico, sus enseñanzas de humildad permanecen en mi interior como legado histórico que perdurará en mi trayectoria de vida. Al Mtro. Royer Pacheco Cruz quien durante el proceso formativo estuvo siempre presente como amigo y consejero; gracias a su paciencia, ayuda, sugerencias y orientaciones hoy podemos concluir y celebrar este trabajo. A todos ellos abrazos fraternos en reciprocidad.

Del mismo modo, agradezco a la Universidad Veracruzana y en particular al Instituto de Investigaciones en Educación por abrirme las puertas para continuar con mi formación profesional; al Doctorado en Investigación Educativa por cobijarme durante cuatro años y a la plantilla docente quienes hicieron posible la construcción de los conocimientos y aprendizajes necesarios y requeridos para concretar este trabajo. En estos márgenes, agradezco profundamente al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias Y Tecnologías por otorgarme la beca que me ayudo a solventar mis estudios y la investigación. Sus colores, sus hazañas y sus enseñanzas defenderé en mí transitar.

Infinitas gracias para los estudiantes, egresados y profesores de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca quienes a pesar de las condiciones de confinamiento y de las agendas preestablecidas, me brindaron los espacios y los tiempos suficientes y necesarios para realizar la investigación. Sus diálogos, conversaciones, charlas y convivencias fueron las llaves que me permitieron consolidar y delinear el proceso investigativo. Gracias por reafirmar y aprehender nuevamente mis raíces.

En estos márgenes, agradezco a los académicos en calidad de lectores que se han sumado para retroalimentar el trabajo. Al Dr. Enrique Francisco Antonio, a la Dra. Ulrike Keyser y al Dr. Fernando Salmerón quienes desde sus recintos académicos y biografía personal sumaron conocimientos, estrategias y valores para ser del trabajo un esfuerzo colectivo. Sus comentarios, observaciones y discusiones fueron claves para potencializar y consolidar la investigación. Agradecimientos especiales para la Dra. Virginia Guadalupe Reyes de la Cruz quien, quien a pesar de sus productivas observaciones, sugerencias y retroalimentaciones, me abrió las puertas del Instituto de Investigaciones Sociológicas de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca para realizar la estancia de investigación bajo su tutela.

Por último, gracias infinitas y profundas para mis familiares, amigos y demás personalidades que se han sumado a este esfuerzo-logro colectivo. Gracias por sumar energías, consejos y experiencias. Gracias por los espacios y momentos de alegría, convivencia y compartencia; por cada sonrisa, por cada abrazo y por cada lágrima compartida conmigo. A ustedes gracias eternas por enseñarme las mejores lecciones de vida y la mayor calidad humana. Gracias por ser y formar parte de mí.

## Contenido

<b>Lista de abreviaciones y siglas .....</b>	<b>8</b>
<b>Introducción .....</b>	<b>9</b>
<b>1. Contextualización de la investigación.....</b>	<b>16</b>
<b>1.1 Supuesto, pregunta y objetivos de investigación.....</b>	<b>16</b>
<b>1.2 Locus de enunciación .....</b>	<b>18</b>
<b>1.3 Relación entre pueblos indígenas, Estado y educación .....</b>	<b>22</b>
<b>1.4 Interrogantes a las políticas educativas para los pueblos indígenas .....</b>	<b>34</b>
<b>1.4.1 La educación indígena en México .....</b>	<b>36</b>
<b>1.4.2 Discursos y metáforas de la educación superior intercultural .....</b>	<b>45</b>
<b>1.4.2.1 Concepciones de las universidades interculturales en Oaxaca.....</b>	<b>53</b>
<b>1.4.2.2 Imaginarios y tendencias culturales e identitarias de la educación superior intercultural .....</b>	<b>59</b>
<b>2. Directrices epistémicas en la investigación.....</b>	<b>72</b>
<b>2.1 El pacto colonial y la liberación del sujeto .....</b>	<b>83</b>
<b>2.2 Del pacto colonial al diálogo intercultural .....</b>	<b>88</b>
<b>2.3 La escuela como campo de concentración y la vida comunitaria.....</b>	<b>92</b>
<b>2.4 Voces de la vida “indígena” .....</b>	<b>99</b>
<b>2.5 Identidades e identificaciones trascendentales en el sujeto intercultural-colectivo</b>	<b>105</b>
<b>3. Elementos constituyentes de los sujetos colectivos de conocimiento.....</b>	<b>110</b>
<b>3.1 La comunidad de San Jerónimo Tlacoahuaya.....</b>	<b>110</b>
<b>3.2 La formación docente en las Normales de México .....</b>	<b>113</b>
<b>3.3 La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca .....</b>	<b>122</b>
<b>3.3.1 Filosofía institucional .....</b>	<b>125</b>
<b>3.3.2 Planes y programas de estudio: la ENBIO como espacio en transición .....</b>	<b>129</b>
<b>3.3.3 Los estudiantes y profesores.....</b>	<b>133</b>
<b>4. El caminar de la investigación.....</b>	<b>134</b>
<b>4.1 Las herramientas de trabajo .....</b>	<b>137</b>
<b>4.2 Los sujetos participantes en la investigación .....</b>	<b>143</b>
<b>4.3 Análisis, sistema categorial y codificación de los datos .....</b>	<b>144</b>
<b>4.4 Consideraciones éticas.....</b>	<b>151</b>

4.5 Selección del campo (la institución) .....	153
4.6 El acceso al campo y la muestra .....	154
5. Entre institucionalización y liberación: la ENBIO como escenario de disputa .....	156
5.1 Políticas educativas universalistas para y en la educación superior indígena .....	164
5.2 Fundamentos para una educación alternativa desde y para la ENBIO .....	173
5.3 La comunalidad como eje rector en la vida universitaria de la ENBIO.....	176
5.3.1 De quién, de qué y por qué nos estamos descolonizando en la Normal .....	178
5.3.2 Cómo nos estamos descolonizando en la Normal .....	182
6. Elementos prácticos discursivos en las identificaciones culturales en la ENBIO .....	187
6.1 La lengua materna como matriz primaria .....	189
6.1.1 La lengua materna como elemento multifuncional para el fortalecimiento y la reproducción cultural .....	192
6.1.2 La investigación y la lengua materna .....	195
6.1.3 La función y el valor social de la lengua materna .....	197
6.2 La cosmovisión de los pueblos originarios .....	201
6.3 Los saberes comunitarios como elementos constituyentes de la identidad.....	204
6.4 La comunalidad como modo de vida universitaria .....	209
6.4.1 El tequio académico y universitario.....	210
6.5 La indumentaria indígena y la fiesta comunal: elementos compartidos en las identificaciones de los estudiantes de la ENBIO .....	213
7. Identificaciones culturales e institucionales en la ENBIO: discursos y prácticas metodológicas en el quehacer educativo .....	220
7.1 El área de lengua y cultura .....	222
7.2 Trabajos académicos .....	226
7.3 La práctica docente .....	231
7.4 Las prácticas socioculturales y la práctica educativa como acciones recíprocas y complementarias.....	238
8. Conclusiones y reflexiones finales.....	242
8.1 Repensando la educación, la interculturalidad y la educación intercultural.....	243
8.2 Proyecciones futuras del indígena profesional.....	250
8.3 Las identificaciones socioculturales como enclaves políticos-epistémicos en la educación intercultural .....	256
Referencias bibliográficas .....	264
Anexo.....	276

## Lista de abreviaciones y siglas

U-BATH	Universidad de BATH
CESDER	Centro de Estudios para el Desarrollo Rural
CDI	Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas
CURP	Clave Única de Registro de Población
ENAE	Escuela Nacional de Altos Estudios
ENBIO	Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca
ENIM	Escuela Normal Indígena de Michoacán
ENIIB	Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe, Jacinto Canek
ESI	Educación Superior Intercultural
EZLN	Ejército Zapatista de Liberación Nacional
IES	Institución de Educación Superior
INALI	Instituto Nacional de Lenguas indígenas
INEGI	Instituto Nacional de Estadística y Geografía
INI	Instituto Nacional Indigenista
ISIA	Instituto Superior Intercultural Ayuuk
LEIC	Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria
LEPIB	Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe y Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe
PNC	Programa de Nacional de Castellización
PRI	Partido Revolucionario Institucional
PTFAEN	Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales
SEP	Secretaría de Educación Pública
UAIM	Universidad Autónoma Indígena de México
UIEP	Universidad Intercultural del Estado de Puebla
UINPI-AW	Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador Amawtay Wasi
UNAM	Universidad Nacional Autónoma de México
UNICH	Universidad Intercultural de Chiapas
UV	Universidad Veracruzana
UVI	Universidad Veracruzana Intercultural

## Introducción

Las presentes líneas son producto de la construcción del trabajo de investigación denominado *Identificaciones en la educación intercultural: una mirada desde la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca*, en el que se analizó el modelo educativo intercultural y cómo influye en las identificaciones de los estudiantes respecto a la etnia que pertenecen y a la institución de la cual forman parte. Se trata de un proceso analítico para examinar cómo la subjetividad/identidad de los estudiantes es deconstruida y transformada en el proceso formativo durante su estancia universitaria.

Como es sabido, la identidad como la interculturalidad son líneas de investigaciones complejas que se han abordado desde hace varias décadas, por lo tanto, puede resultar poco sustancioso volver a debatir los temas en la actualidad. Por su cuenta, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) desde su creación, ha sido convertida en un escenario de investigación y experimentación, en la cual se han realizado múltiples investigaciones sobre la perspectiva de género con los estudiantes, la comunalidad y organización comunitaria, la educación intercultural, trayectoria de estudiantes indígenas<sup>1</sup> en educación superior, etc.

Partiendo de estos preceptos, consideramos que tanto la identidad como la interculturalidad son líneas de investigación siempre emergentes y actuales, aunque son trabajadas por expertos desde antaño; nos es relevante porque son prácticas y teorías metamórficas que están en movimientos constantes. Desde una perspectiva teórica podemos nombrarlos como conceptos bisagras, cuya función es ir y venir. El ir tiene que ver con las prácticas locales *in situ*; con las pertenencias, elementos y/o fenómenos que se construyen en la matriz comunitaria. Mientras que el venir está ligado a los factores externos que se suman a los procesos de identificación del sujeto y de la comunidad. Lo anterior significa que, en aras de transnacionalización (y con ello la trans-territorialización) y flujos migratorios, las sociedades han sido salpicadas práctica y discursivamente por diversos mecanismos,

---

<sup>1</sup> No compartimos la nominación indígena que se nos otorga desde afuera, nosotros somos pueblos originarios con culturas propias y autonombrados de acuerdo con nuestra cultura y nuestros elementos de identificación. Sin embargo, en el trabajo recurrimos a la categoría indígena porque es el seudónimo al que se recurre con mayor frecuencia y porque es la que tiene soporte jurídico y reconocimiento oficial

elementos y prácticas ajenas al entorno<sup>2</sup>; dando como resultado, la gestación y desarrollo de nuevas identidades en prerrogativa a los etnocentrismos. Identidades y subjetividades mutables que se construyen con el entorno y se ajustan a las realidades y vivencias de todos. Se refiere a identificaciones interconectadas e inter-textualizadas surgidas y desarrolladas en coordinación con la otredad y diferencia.

Es preciso resaltar que, lo anterior no significa un desplazamiento cultural o un proceso de aculturación totalitaria, más bien, los *elementos adquiridos y adaptados* son necesarios porque suplen carencias latentes a nivel individual y colectivo; puesto que, consideramos que la realidad supera todo tipo de individualismo y egocentrismo. El entorno es superior a la subjetividad, por lo que en la esfera individual se promulga la intersubjetividad y en lo colectivo la interculturalidad para todos. En este sentido, los entramados primarios son trastocados al asimilar y adaptar el nuevo elemento, por lo tanto, intrínsecamente existe un proceso de transformación biográfica con trascendencia sociocultural y con impacto comunitario-intercultural. En estos márgenes, los estudiantes que ingresan a las universidades, derivado del proceso de socialización, interacción y de los contenidos de las clases, optan y adoptan patrones conductuales, capitalizan ideologías, centralizan acciones y deconstruyen su subjetividad; por lo que desarrollan y crean nuevos hábitos y nuevas formas de ver e interpretar el mundo.

Con base a lo anterior, consideramos que, los estudios de las identidades como la interculturalidad siempre serán novedosos dado los constantes cambios socioculturales en la actualidad. Dicho en otras palabras, los procesos de recreación, de acción, de intensión y de proyección práctica y discursivamente son los que nos incitan a volver a debatir la construcción de las identidades, así como la interculturalidad como proyecto político en desarrollo. En este sentido, si entrelazamos la línea identitaria con la intercultural como constructos sociales, el resultado es la formación de sujetos sociopolíticos cuyas identidades se fundamentan en procesos interculturales compartidos. Por lo tanto, y dada las mutaciones

---

<sup>2</sup> Para los interesados en el tema, ver la obra de Mateos, C. L. S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Abya-Yala. Quito, Ecuador.

transculturales surge la importancia de volver a releer las identidades y las interculturalidades desde las otras ópticas.

Las miradas otras hacen referencia a las otras comprensiones e intenciones, es decir, a las miradas y los lentes con la que el autor visualiza y contempla los procesos identitarios e interculturales. No obstante, desde el locus de enunciación<sup>3</sup> del autor, fundamentado en sus orígenes y en su trayectoria formativa-escolar-laboral, se intenta conocer al otro conociéndose a sí mismo, y a la inversa, se busca reflejar la mirada en los otros para responder los supuestos comunes y compartidos con la mayoría minorizada. De modo que las experiencias y vivencias son las vetas de tránsito en el proceso de investigación.

Aunado a lo anterior, la formación profesional adquirida, cuya base se sustenta en el campo educativo, es también parte fundamental en la investigación, puesto que se busca resanar las grietas (y/o lagunas) para trascender a un contexto más amplio y complejo como lo es la educación indígena. Por lo que se intenta generar procesos transmigratorios en la formación, en la cual, las identidades y las interculturalidades son sustanciales en nuestro<sup>4</sup> transitar. A ello se suma la investigación educativa como un campo de interés personal.

Por lo anterior, consideramos que, construir caminos en la investigación desde nuestros locus enunciativos (excluidos, discriminados y racializados) forma parte de nuestra tarea formativa en los proyectos interculturales, procesos decoloniales y en la construcción de nuestras identidades transculturales. En otras palabras, es necesario reactivar nuestras capacidades para forjar agendas comunes y con ello, construir conocimientos apropiados a nuestros intereses culturales y de vida; en la cual, la deconstrucción de nuestras subjetividades y trechos interculturales son parte de nuestro deber y quehacer emergente en nuestro devenir.

---

<sup>3</sup> Ampliado en los capítulos siguientes.

<sup>4</sup> Durante el recorrido del trabajo el lenguaje que usamos está enmarcado por lo colectivo-inclusivo. Más allá de un “yo” imperativo colocamos un nosotros como posibilidad para la construcción de un ambiente más diverso y ecológico. Esta idea se funda bajo el estilo de vida de los pueblos originarios, porque para nosotros el “yo” egocéntrico o el “mío” individualista no tiene cabida para la colectividad. La unidad como uno (en particular) no existe, más bien, la unidad significa estar organizados y formarse colectivamente. Por lo tanto, desde la investigación el nosotros implica el sentido colectivo, participativo e inclusivo que se finca en el locus de enunciación de los pueblos originarios. Sin embargo, en algunos apartados nos distanciamos del nosotros para colocar la voz de los actores.

Entre tanto, la ENBIO como institución dedicada a la formación profesional de estudiantes indígenas, es y será foco de atención para investigaciones futuras. Puesto que su carácter bilingüe-intercultural permite emprender diferentes líneas de investigación y acción; al mismo tiempo, la diversidad cultural y lingüística constante y mutante hace que cada ciclo escolar se convierta en un escenario de experiencias y vivencias novedosas. Por lo tanto, analizar la construcción y desarrollo de las identidades en una institución superior de corte intercultural con estudiantes indígenas y desde una mirada indígena con trayectoria en educación indígena y convencional, detona el carácter necesario y novedoso de la investigación.

En estos márgenes, el primer capítulo denominado *Contextualización de la investigación*, esboza sobre el supuesto, la pregunta y los objetivos de la investigación. Posteriormente, se describe el posicionamiento ético-político del autor, es decir, el lugar (geográfico y simbólico) desde donde escribe, reflexiona y plasma dichas líneas. En donde se resaltan las experiencias de la vida cotidiana desde los puntos de arranque, llegada y pausas que en los vaivenes de la vida se han presentado. Enseguida se hace un breve recuento del proceso histórico de las políticas educativas destinadas para los pueblos indígenas, cuyo objetivo se sintetiza en una política mestizofílica para la construcción y conformación del Estado-nación, el México imaginario, y con ello alcanzar la consumación ideal de una nación única, desarrollada, moderna y democrática. Por lo que, desde una lectura crítica fincada en las experiencias y vivencias, el apartado cuestiona las políticas y discursos educativos destinados para la población indígena, puesto que se caracteriza por la búsqueda de la homogenización cultural y lingüística de la diversidad.

Como suplemento del capítulo, se anexa el estado del arte que hemos denominado *Discursos y metáforas de la educación superior intercultural*. Al mismo tiempo, éste se complementa con las *Concepciones de las universidades interculturales en Oaxaca* y con *Algunos imaginarios y tendencias culturales e identitarias de la educación superior intercultural*. Los tres ejes temáticos hacen una recopilación de investigaciones realizadas. De este modo, se hace referencia acerca de la educación intercultural; sus objetivos, implicaciones y en el significado que tiene como proyecto educativo. En seguida, especificamos sobre las nociones de las universidades interculturales oaxaqueñas, sus modos

de operatividad, sus discursos y metáforas, etc. Para terminar, cerramos el análisis sobre cómo los procesos educativos “interculturales” influyen en las identificaciones de los estudiantes, es decir, algunas experiencias de cómo la universidad transforma las subjetividades e identidades de los actores.

Por su cuenta, en las *Directrices epistémicas de la investigación*, se tiene un breve acercamiento a las nociones conceptuales de identidad-identificación, alteridad, mestizaje, blanqueamiento y etnicidad como categorías o células<sup>5</sup> madres en el devenir de la misma. Dichos conceptos son los pilares en el proceso de investigación que nos permitieron contrastar y comparar los decires con los haceres en el entorno. Aunado a las definiciones conceptuales, se hace una lectura reflexiva sobre el uso de dichos artefactos en el campo educativo y de cómo impactan en la formación del estudiantado.

Así mismo, se emplean tres subcapítulos en el que se plantean algunas críticas sobre el sistema educativo escolar, a partir de la apropiación de las células madres como elementos constituyentes de la hegemonía etnocéntrica, y la urgencia de generar cruces y trampolines que nos ayuden a transitar de un sistema educativo cerrado y monólogo a uno más diverso, complejo, complementario, integral e intercultural. Por lo que se visualizan cómo estos mecanismos y dispositivos de control influyentes en la construcción y deconstrucción de las identificaciones y subjetividades de los estudiantes.

El siguiente capítulo denominado, *Elementos constituyentes de los sujetos de colectivos de conocimiento*, rastrea el campo donde se desarrolla la investigación. En este apartado se relata lacónicamente el proceso histórico de creación de ENBIO, así como los objetivos y la filosofía institucional por la cual opera dicha institución; al mismo tiempo, algunas generalidades de la comunidad donde se sitúa la Normal, San Jerónimo Tlacoahuaya. Este apartado nos ayuda a comprender por qué la ENBIO está situada en una comunidad indígena y, sobre todo, contemplar la importancia y necesidad de dicha institución para colaborar con la educación indígena.

---

<sup>5</sup> Metafóricamente hacemos uso de este concepto para enfatizar la importancia de las matrices conceptuales que sustentan la investigación, y cómo estos, a través del tiempo y espacio se transforman y transforman (a otros) en el proceso de transformación.

En el capítulo cuatro, *El caminar de la investigación*, se resalta la perspectiva metodológica que se utilizó en el trabajo investigativo. La cual, es de corte cualitativa y, particularmente se finca en el método etnográfico, en donde las técnicas como la observación participante, entrevistas etnográficas, etc., a la par del muestreo teórico-intencional fueron los elementos que trazaron y dibujaron los quehaceres en la investigación. De modo que desde una perspectiva cualitativa-etnográfica se abordaron y complementaron las relaciones actorales, los decires y los haceres de los sujetos para la construcción inter-subjetiva, inter-actoral e inter-epistémica de las identidades.

Se hace mención también sobre algunas características de los sujetos que participaron en la investigación. Posteriormente, se anexa el cuadro correspondiente al sistema categorial y de codificación que utilizamos. Del mismo modo, se resaltan las consideraciones éticas como sustento fundamental en la investigación, así como algunas ideas generales sobre la selección del campo de estudio, la institución; la cual, refiere al proceso histórico de creación, los objetivos planteados y a la misión encomendada. Cierra el epígrafe con una breve descripción del acceso a campo y la muestra en la investigación.

En el capítulo cinco, *Entre institucionalización y liberación: la ENBIO como escenario de disputa*, se analiza el contexto práctico y discursivo de la Normal y la forma de operatividad desde un escenario donde la diversidad se expresa en el quehacer formativo hasta la conformación cultural-subjetiva-identitaria de los actores. Se discute la política educativa comandada del exterior desde un ambiente crítico y propositivo que se fundamenta en la perspectiva comunal como elemento propio y constituyente de la biografía comunitaria del sujeto “profesionalizante”. A partir de estos entramados y enlaces se plantea una formación “otra” para los futuros docentes indígenas de la educación indígena.

Por su cuenta, el apartado seis, *Elementos prácticos y discursivos en las identificaciones culturales de la ENBIO*, retroalimenta y complementa al capítulo anterior, en él se estudian los elementos de identificación que conforman la identidad y la subjetividad de los estudiantes. Elementos como la cosmovisión de los pueblos indígenas, la lengua materna, el tequio como recurso pedagógico, la indumentaria, la fiesta comunal, etc., que interconectados y entrelazados entre sí potencializan la formación y conformación de un

sujeto político y de acción con capacidad de agenciamiento para la transformación y deconstrucción de su entorno y de su práctica docente.

En esta misma línea, el capítulo siete, *Identificaciones culturales e institucional en la ENBIO: discursos y prácticas metodológicas en el quehacer educativo*, se aboca en los procesos y elementos de identificación cultural e institucional que los actores de la ENBIO muestran, y de cómo a partir de la práctica escolar que se gestiona en la Normal, los estudiantes gestionan, recrean y construyen nuevas prácticas y retóricas con base a la formación profesional intercultural. Por lo tanto, hace énfasis en las identificaciones como activos constituidos desde una práctica pedagógica sustentada en la vida cotidiana como elementos fundacionales de las identidades y subjetividades de los estudiantes.

En síntesis, los capítulos cinco, seis y siete como epígrafes empíricos describen a la ENBIO como una institución en espiral, cuyos movimientos y quehaceres tienen la encomienda de quebrantar los muros ideológicos de la educación convencional y proponer otras veredas para la formación profesional y el ejercicio profesional. Rutas que las encontramos en las críticas, reflexiones y acciones de los propios egresados y estudiantes, pero también desde un escenario institucional y su estructura pedagógica que la sustenta, en este caso la propuesta curricular que desde los directivos y docentes se gestiona; así como desde la vida cotidiana o mundo de la vida de los participantes.

Por su cuenta, el capítulo ocho, *Conclusiones y reflexiones finales*, busca sintetizar el trabajo que se ha realizado. Compuesto por tres sub-epígrafes se inserta al debate en torno a la educación intercultural y los procesos-elementos que la constituyen y que, vinculados a las proyecciones futuras, hacen posible el análisis inter-relacional e inter-actoral en las identificaciones étnicas. De este modo, cerramos la reflexión preguntándonos si la ENBIO es una institución intercultural. Dichas reflexiones no pretenden indicar y definir qué es y/o qué no es intercultural, por el contrario, se busca ampliar y profundizar el debate respecto a las prácticas, procesos y metáforas interculturales desde una perspectiva étnica salpicada por las políticas, discursos e instituciones educativas destinadas para la población indígena.

Para finalizar, narramos brevemente las experiencias que construimos a lo largo de la investigación; la cual se finca en intersticios de aprendizajes y procesos de formación profesional y de vida individual y colectiva.

## **Contextualización de la investigación**

Los presentes subcapítulos muestran el contexto general de la investigación desde una perspectiva particularizada hasta los márgenes globales de investigaciones realizadas en diferentes coordenadas. En otras palabras, el capítulo abraza no solo los supuestos, preguntas y objetivos de investigación en sí misma; también engloba singularidades del autor quien desde su recinto geopolítico posiciona sus léxicos argumentativos para textualizar el contexto de su vida cotidiana en vinculación con las diversas realidades del cosmos. Del mismo modo, el texto engloba algunas críticas y aportaciones que diversos autores y trabajos de investigación han tensionado al sistema educativo mexicano y a su política educativa que la representa, como parte de la búsqueda de una educación contextual, inclusiva e intercultural.

En síntesis, el epígrafe sintetiza la justificación y argumentación de la investigación desde una lectura de vida personal y de los esfuerzos que se han realizado en otros entornos para combatir los “problemas de la educación” desde la retórica, política y acción educativa. Por lo tanto, abona a los procesos de lucha y resistencia de las nuevas formas y miradas en, para y con la educación.

### **1.1 Supuesto, pregunta y objetivos de investigación**

El interés de esta investigación surge a partir de diversos movimientos y acciones que se han construido en múltiples espacios, tiempos y escenarios, tanto en la academia como fuera de ella, y que han impactado en las directrices del quehacer pedagógico y en el estilo de vida de la que somos y formamos parte. En este sentido, partimos del supuesto que: los elementos de identificación sociocultural de los estudiantes se transforman durante las trayectorias formativas en los espacios escolares y a partir de las experiencias que se construyen durante sus estancias en la educación formal; en efecto, las políticas gubernamentales en materia educativa, las formas en cómo se socializa, se relaciona y se interactúa al interior de las instituciones (en este caso la ENBIO) son determinantes en los procesos de transformación cultural e identitaria.

De este modo, la pregunta que guía la investigación fue cuáles son los elementos culturales de identificación de los estudiantes que se transforman durante su estancia en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y la forma en cómo se de-construyen sus identidades-subjetividades como epifenómeno del proceso de interacción- socialización. Considerando que la ENBIO es una institución encargada de atender a la diversidad cultural y lingüística, por lo tanto, es un espacio donde convergen y divergen múltiples mundos de vida, experiencias, cosmovisiones, conocimientos, historias, lenguas y geografías.

Teniendo como referencia el supuesto y la pregunta de investigación, nos trazamos el objetivo de analizar las de-construcciones de las identificaciones culturales de los estudiantes indígenas de la ENBIO, respecto a la etnia que pertenece, así como al modelo educativo intercultural de la institución. Considerando que éstos están inmersos en y con la diversidad cultural donde constantemente interactúan, socializan, difieren y comparten con sus semejantes conocimientos, valores, experiencias, historias, etc.; acciones que nos permiten hallar diferencias y semejanzas, de las cuales los actores retoman para fortalecer y deconstruir su propia identidad a partir de los procesos interculturales.

En estas coordenadas, como objetivos específicos-complementarios nos trazamos los siguientes:

- Visibilizar las políticas discursivas del Estado-nación respecto a los pueblos originarios y a la educación indígena en particular.
- Examinar el grado de aprehensión del modelo educativo intercultural y cómo se lleva a la práctica.
- Analizar el involucramiento y participación de los estudiantes en los proyectos de vinculación en el modelo intercultural de la ENBIO.
- Contrastar el abordaje de los temas culturales, interculturales y la construcción de identificaciones de los estudiantes de la ENBIO.
- Indagar en los intereses y expectativas estudiantiles respecto a sus proyectos de vida a futuro.

## 1.2 Locus de enunciación

La vida expresada a través de los hitos, los lazos intrínsecos a las historias y las redes tejidas al interfaz del presente, el pasado y con las proyecciones futuras; las palabras (habladas, dibujadas, escritas y no pronunciadas), las cosas y los objetos mismos son como una investigación, producto de un extenso recorrido que se gesta durante intersticios que requieren múltiples esfuerzos y exigen rigurosidad al momento de realizarse, y donde el autor al sumergirse y empaparse del entorno es transformado. Parece un viaje en el que se desconoce el destino y donde los trances y los descubrimientos fuera de las planeaciones son las lecciones de mayor enseñanza y aprendizaje.

En este sentido, nacer zapoteco y crecer en una comunidad que ha sido golpeada por las necropolíticas gubernamentales, pero también donde el espíritu de colectividad y trabajo comunitario es el sustento de la vida misma y parte del legado cultural, no ha sido ni es sencillo. Sin embargo, dichas connotaciones han fungido como ejes rectores de mis andares y quehaceres en el mundo. Transitar sobre dichas veredas, oír y vislumbrar en múltiples escenarios que para el Estado aún somos considerados lo que Hegel (1994) nos llamó en su *“Fenomenología del espíritu”* como pueblos bárbaros, sin historia, no susceptibles para recibir educación; pueblos y comunidades menores, inmaduros e incapaces de producir conocimientos; tampoco ha sido fácil. Ser, estar, pensar y sentir desde la periferia de la periferia, por ser indígena, campesino, serrano, etc., complejiza aún más el universo vivencial y simbólico del que soy y formo parte. Al proceso de discriminación, exclusión y minimización que ha marcado la vereda por la cual recorro diariamente, se suma la migración como fenómeno sociocultural alternativo para resistir las travesías de la vida.

El ingreso a la universidad es prueba de ello. En la que se tuvo que sacrificar nuestro contexto para arribar a otro. Dicha necesidad y fortuna al mismo tiempo, implicó procesos complejos de asimilación y adaptación. Empero, durante los recorridos los caminos fueron de grandes aprendizajes. Por un lado, porque era una comunidad similar a la nuestra, en términos generales, indígena, rural, campesina, etc. La comunidad se llama Santa María Alotepec, Mixe Oaxaca, ubicada en la sierra norte del Estado de Oaxaca; su lengua materna es el ayuuk (Mixe). El pueblo se rige por usos y costumbres y donde la cultura y la lengua son parte fundamental y determinante en el modo de vida comunitaria. Por lo tanto, existen

semejanzas con mi comunidad de origen en la medida en que ambas son cunas, protagonistas y reproductoras de las culturas mesoamericanas donde el ser, estar, pensar y sentir se sustentan en la filosofía comunitaria-colectiva.

Por otro lado, la licenciatura que cursábamos, Licenciatura en Educación Intercultural Comunitaria (LEIC), en teoría se sustentaba bajo principios comunitarios o lo en aquellos tiempos estaba de moda, la comunalidad. Desde las unidades discursivas escolares, la educación comunitaria parte no solo del reconocimiento y respeto de las culturas indígenas, sino que trasciende lo discursivo y las políticas de reconocimiento y aceptación para abogar por el fortalecimiento de lo local; y, posteriormente, hilar, tejer y entrelazar aquellos elementos situados que se materializan comúnmente y que hacen posible el desarrollo pleno de la vida. Por lo tanto, hace énfasis en descolocar, territorializar y nombrar el discurso hegemónico-monocultural para albergar y favorecer la diversidad epistémica, histórica, cultural, lingüística, etc. Estas dos acepciones hicieron que, de algún modo, nuestra estancia universitaria fuera más familiarizada y menos agresiva con la vida construida en nuestras comunidades.

Posteriormente, ser militante y participar activamente con diversas organizaciones de la sociedad civil me permitieron comprender nuevamente la violación del derecho a la vida desde otras vertientes, pero también observar cómo en diversos sitios se están organizando para hacer frente a las tanatopolíticas Estatales y nacionales. Observamos a paisanos indígenas, campesinos, mujeres, niños y ancianos quienes diariamente resisten, luchan y sueñan con la posibilidad de un mundo otro. Un mundo más responsable y respetuoso con la diversidad biocultural del cosmos. Por una filosofía de vida que abogue por el vivir en su totalidad

Del mismo modo, vislumbrar la necesidad de la acción social, como estudiante y como integrante de un pueblo indígena, puedo constatar la urgencia de estar presentes y fungir como traductores culturales y lingüísticos para la reducción de las brechas abismales entre las civilizaciones y de los espacios comunes que se encuentran colapsando por el etnocentrismo occidental depredador. El paso por la universidad, el teorizar y sistematizar la acción social en contextos globales me dieron nuevas esperanzas y aspiraciones para seguir de pie, y al mismo tiempo, comprender que somos varios (indígenas, activistas, intelectuales,

etc.) los que desde nuestros recintos queremos hacer algo diferente, diseñar otras prácticas para transformar la realidad y nuestro mundo de vida.

Son las circunstancias y las experiencias que me permitieron determinar que los organismos y las políticas públicas (dentro de ella las educativas) son los dispositivos más factibles, útiles y prácticos que sustentan el proyecto del Estado-nación para la homogenización cultural y lingüística, y, son estas mismas las que generan brechas epistémicas, históricas, metodológicas y ontológicas entre las civilizaciones que, en su paso incitan nuevamente a la diferencia colonial a la que refiere Mignolo (1998) y con ello, profundizan y potencializan las relaciones verticales de poder, del ser y del saber a fin de llegar al etnocidio total de la diversidad cultural y a la consumación del proyecto nacionalista Estatal.

Del mismo modo comprendí que, la búsqueda de liberación y “autonomía” de las comunidades y colectivos víctimas de la colonización y del proyecto de la modernidad, montada en el mito del progreso, es tarea colectiva, multifactorial, transgénica y compleja; y donde en los escenarios a construir fenomenológicamente, el involucramiento y participación activa<sup>6</sup> de los actores son determinantes en la medida en que son víctimas o victimarios en la relación desigual existente. Por lo que hacemos hincapié en volver a traducir y releer las constelaciones que se producen y reproducen fuera de occidente y del Estado, para promulgarnos a favor de una “ecología de saberes” (Santos, 2011), de ambientes amigables y colaborativos para la creación de espacios más *inter* y proyectos más *alter* y donde la afirmación a la vida sea el principio rector de todas las cosas.

En el tenor de buscar en otros universos rutas para la liberación, consideramos que en la vida cotidiana de los pueblos originarios podemos encontrar grietas y/o fisuras que nos permitan construir trayectos distintos a los que nos ofrece el paradigma occidental. Donde estas son manifestadas en las prácticas solidarias desinteresadas, en las virtudes de reciprocidad compartida y resiliencia colectiva, y donde estas acciones contagian a los

---

<sup>6</sup> Entendemos por participación activa como el proceso de involucramiento total de las personas en las actividades y/o acciones que se realizan. Nos distanciamos de la noción de asistencia y puntualidad como participación; en este sentido, nos referimos a una participación crítica con disposición y proposición.

involucrados por el espíritu de trabajo, de lucha, de valores y de conocimientos con los otros mundos y desde ahí, volver a soñar con la vida para seguir viviendo.

A partir de lo anterior resaltamos la necesidad de crear otras de formas relación y concepción para y con la vida: donde los sentires, acciones, pensamientos, visiones, cosmovisiones, etc., sean humana, social y ecológicamente responsables. Es aquí donde los léxicos de Catherine Walsh (2016) resultan relevantes para la insurrección de la opresión, la cual indican que;

Es tiempo de hacer resonar nuestras voces para que estas agudicen nuestros oídos y se unan con otras para resonar aún más fuerte, y nuevamente, se reivindique la lucha en contra del proyecto-guerra que marca las y los desechables por su condición de empobrecimiento y racialización, y por sus luchas a defender sus tierras, ríos, bosques y dignidad frente a la codicia, destrucción, explotación e intereses del capital, a lo que los y las zapatistas llaman la “hidra capitalista”. (Walsh, 2016, p.6)

En este mismo contexto, pero desde otras coordenadas, las palabras de Walsh (2016) resultan relevantes en el intento de buscar en aquellas grietas la apertura de un mundo otro que se nos presenta como cerrado, buscar otro-hacer (Walsh, 2016), otro pensar, actuar, sentir y vivir el mundo. Grietas encaminadas hacia sociedades y comunidades interculturales minadas por procesos híbridos y complejos, donde los conocimientos, virtudes, valores, etc., confluyan en acciones para el devenir otro; nuestro y de todos.

En síntesis, son los ciclos y los tránsitos de la vida quienes nos ha hecho re-pensar críticamente la compleja realidad social para encaminarnos a las proyecciones de acciones, y con ello generar relaciones horizontales y justas, de modo que nuestro quehacer en la vida debe convertirse en un des-agricultor<sup>7</sup> de la tradición. En este sentido sostenemos que, con una política educativa consiente y congruente con las necesidades del entorno y amigable

---

<sup>7</sup> Con este término no hacemos referencia al trabajo o quehacer en el campo (trabajar la tierra), mucho menos para referirse al campesino o agricultor; más bien, tomamos prestado el concepto, para remitirnos a una actividad que siempre tiene efectos, mejor dicho, que siempre es acción y que genera relaciones y reacciones. En este sentido, al decir des-agricultor (a) nos referimos a los agentes de la acción *otra*, es decir, a aquellos que desde sus espacios y/o escenarios, resisten (y luchan) contra la embestida monocultural-occidental; en otras palabras, aquellos que mediante sus acciones intentan transgredir la tradición moderna-colonial-capitalista-totalitaria, y que en sus acciones (de resistencia) luchan por un mundo heterogéneo-pluriversal. Por ejemplo, el profesor que incorpora los conocimientos comunitarios en su quehacer cotidiano y utiliza las prácticas colectivas como estrategias de enseñanza-aprendizaje (por ejemplo, el tequio) e inserta al estudiante a la comunidad como una metodología formativa, para que este se percate del quehacer comunitario (y dar paso al aprendizaje y aprehensión de conocimientos), puede ser considerado un des-agricultor. Otro ejemplo es el médico, quien en su quehacer puede marcar colindancia con la medicina (como ciencia y fármaco) e incorporar el saber local (de la comunidad) de las parteras, las curanderas, los hierberos, etc.

con la diversidad cultural, social y ecológica, la escuela puede ser un espacio útil y de resistencia que coadyuve a los procesos dialógicos interculturales y las acciones glocales para impulsar proyectos y procesos de liberación y lucha para la descolonización.

### **1.3 Relación entre pueblos indígenas, Estado y educación**

No cabe duda que el siglo XXI es un reto para todos. Éste arribó ligado a movimientos sociales correspondientes a demandas concretas a modo de exigencias y protestas sociopolíticas. En las cuales los agentes y colectivos desde sus trincheras pretenden reivindicar el derecho humano a vivir en sus múltiples escenarios (cultural, política, social, ecológica, etc.). Las luchas y resistencias de los pueblos, mal nombrados minoritarios, que se matizan en protestas y movimientos sociopolíticos para exigir al Estado-nación relaciones pacíficas, horizontales-dialógicas y políticas menos homogeneizadoras e indigenistas, son cada vez más complejas. Por un lado, porque las políticas públicas son cada vez más agresivas y excluyentes con la diversidad; por otro lado, los pueblos y comunidades son cada vez más compuestas, por lo tanto, culturalmente más diversas, en la cual, los procesos de interacción, socialización y compartencia emergen con mayor frecuencia.

Un ejemplo contundente ocurrió en 1994 cuando el Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN), mejor conocidos como los zapatistas, denunció política y públicamente las condiciones de vida en las que estaban numerosas comunidades del Estado de Chiapas y de todo México. Las demandas exigían garantía por los derechos humanos, los cuales, se materializaban en el acceso a la educación, la salud, el trabajo, la vivienda, los servicios públicos, etc., derechos que las diversas comunidades zapatistas no poseían y que era responsabilidad del Estado velar por dichos intereses. Dicho levantamiento nos muestra la ineficacia de las políticas públicas estatales ante la falta de servicios básicos, la inestabilidad social-económica-política, la in-gubernamentalidad y la inexistencia de proyectos permitentes al contexto. El EZLN mostraba la realidad del México imaginario que pretendía construir y consolidar, a través de las políticas indigenistas y mestizofilicas del Estado mexicano.

Con base en lo anterior y como objeción a los embates del Estado-nación, a nivel macro, uno de los eventos ilustrativos es la articulación de movimientos sociales de los pueblos y organizaciones indígenas y afrodescendientes, campesinas y zonas rurales en todo el continente americano (Medina y Baronnet, 2013). El movimiento sin tierra en Brasil, las luchas contra el despojo y por la recuperación del territorio en Oaxaca, el Movimiento Campesino de Santiago del Estero en Argentina, la lucha Mapuche, etc., son también esfuerzos reivindicativos para exigir el derecho a la existencia plena, la vida.

En este sentido, sostenemos que el transcurrir de los pueblos indígenas-campesinos-rurales<sup>8</sup>, como sujetos colectivos, está marcado por múltiples factores; fenómenos y acciones que ocurren dentro y fuera de estos. Sus historias son las que atestiguan los sucesos y reflejan el incansable trayecto de vida que han remarcado en cada uno de sus descendientes. Las acciones, como fenómenos sociales, en algunas ocasiones coadyuvan positivamente a los procesos que se desarrollan internamente, aunque no siempre es así, por lo que hace que los pueblos y comunidades estén en movimientos constantes y diversos. Característica que los sitúa como arquitectos-autores-diseñadores intelectuales y materiales de una forma de vida concreta.

Con lo mencionado, compartimos la tesis que resalta que: “México no es una sola nación sino un Estado en el que existen, oprimidas, muchas naciones” (Aguilar, 2019, p. 1). Naciones oprimidas somos los pueblos quienes resistimos constantemente las atrocidades del Estado para la preservación de nuestras estructuras comunitarias, cosmovisiones y formas de vida. Somos naciones zapotecas, mixtecas, mixes, etc., invisibles para los ojos del Estado por no compaginar con sus intereses, proyectos e ideales. Por lo tanto, es producto de la opresión y la desarticulación entre las naciones por la cual se generan disyuntivas con el proyecto Estatal.

---

<sup>8</sup> Desde nuestra perspectiva no consideramos que a las personas indígenas, campesinos o rurales como sinónimos; puesto que pueden existir personas indígenas que no son campesinas y pueden existir campesinos que no sean indígenas. En este caso los estamos percibiendo como sectores poblacionales diferentes y que en muchos casos comparten objetivos de lucha y resistencia, y, en otros, enemigos comunes. Dicho de otro modo, en nuestro trabajo estamos entendiendo la relación más allá de las labores o prácticas habituales; las comprendemos como relaciones sociopolíticas en tensión con las instituciones estatales y los proyectos sociales que los representan.

No obstante, dicho desentendimiento entre los pueblos indígenas y el Estado hace que los primeros sean considerados como un problema a resolver, como una tarea pendiente y urgente; de lo contrario, el impacto del proyecto nacional (civilización, desarrollo, progreso y democracia) no será conforme a lo estipulado, por lo tanto, la competencia económica e industrial a nivel internacional tendería al fracaso:

Para el Estado mexicano, el “problema indígena” se lee como el fracaso del proyecto de incorporación que idealmente integraría a los pueblos indígenas a esa cultura creada *ad hoc* en la que todas las personas hablan español, ejercen sus derechos políticos de un mismo modo y el Estado administra todos los territorios y bienes naturales. (Aguilar, 2019, p. 6)

En la misma dirección, Bermúdez (2020) indica que el Estado concebía las lenguas indígenas como un obstáculo para el progreso, motivo por el cual, habría que emprender acciones para que estos fueran incorporados al proyecto del Estado-Nación. Para tales efectos, el proyecto implicaba “desindianizarse” o dejar de lado la cultura originaria y aprehender la cultura cívica impulsada por el Estado. “La nación mexicana se pensó monocultural, regulada por estructuras de gobierno liberales y jurisdicciones municipales, estatales y federales” (Bertely, 2019, p. 39). Entre tanto, el proceso de transculturación y las tensiones entre los pueblos y el Estado cada vez más profundos y complejos<sup>9</sup>.

Es en estas zonas de desacuerdos donde el “problema del indio” (Bonfil, 1991; Maldonado, 2000; Mateos, 2011; Dietz y Mateos, 2011; Sigüenza, 2015; 2019; Bermúdez, 2020; Stern, 2000), recobra relevancia, puesto que desde siglos atrás estos eran considerados como “una piedra en los zapatos” del Estado, dado que impedían el magistral objetivo de ser una nación única, indivisible y con una identidad y lengua nacional. De acuerdo con Maldonado (2000), desde la visión colonizadora los indios viven de acuerdo con culturas desarticuladas e ineficientes; por tal motivo, es necesario que adopten la única cultura que es: la occidental. Del mismo modo, Aquino (2010) sostiene que, para el Estado “el indio o los pueblos indígenas, fueron y *son* considerados un problema o un lastre para la

---

<sup>9</sup> Aunque en la actualidad el Estado Oaxaca el reconocimiento de los sistemas normativos internos y la creación de la sala indígena son logros obtenidos por la lucha y protesta social, política y cultural de los pueblos indígenas, consideramos que queda camino por recorrer. Es decir, habrá que preguntarse y analizar el grado de autonomía y democracia de las instituciones, sobre los alcances y limitaciones en sus quehaceres y sobre todo en el impacto que ha generado en los pueblos y comunidades. Desde estas miradas las tensiones y complejidades son aún mayores y profundas.

conformación y unidad de los estados-nacionales, posteriormente para su modernización” (p. 7), y actualmente, para su democracia. Al respecto Sigüenza expresa lo siguiente;

Los pueblos indios, a ojos de las élites nacionales, son percibidos como extraños y bárbaros, lo que provocó que se les considerara ignorantes e incompetentes para intervenir en la política. En este enfoque lo “retrasado” (analfabeto) se excluyó, lo diferente se consideró inferior y atrasado, es decir, resultado de un progreso más lento. (Sigüenza, 2019, p. 28)

En este mismo tenor, Dietz y Mateos (2011) resaltan que el problema del indio aparece como un eje discursivo central del nacionalismo mexicano. Por lo tanto, “se despliega una serie de reformas jurídicas e institucionales decimonónicas aspirando a generar una nación unitaria, homogénea de ciudadanos-individuos -a imagen y semejanza del prototipo francés-” (p. 62). Para concretar el objetivo, se tenía que “combatir la ignorancia y el analfabetismo” (Sigüenza, 2015, p. 222), de contrario, sería imposible alcanzar las metas planteadas.

Con lo mencionado, uno de los ejemplos referenciales e ilustrativos por el cual se argumentaban los discursos políticos mestizofílicos era la imagen de Benito Juárez García, en donde éste era el mayor y el mejor logro de las políticas mestizofílicas-escolares sobre y para los indígenas. Bajo esta premisa, Bermúdez (2020) argumenta que, “el discurso político-educativo formuló un imaginario en torno a la figura de Benito Juárez, sobre quien se construye el mito de la escolarización en Oaxaca y se articula una imagen idílica del indio esforzado y valiente” (p. 82).

Dichas ideologías, en tono de reformas jurídicas, políticas públicas y prácticas pedagógicas, encaminadas a la mexicanización del indio, hacen que “la visión eurocéntrica y la paradójica americanización de América” (Medina y Baronnet, 2013, p. 422) se convierta en una obsesión política-cultural del Estado, dando pauta a un discurso mestizofílico ideológico (Dietz y Mateos, 2011; Stern, 2000; Sigüenza, 2015; 2019; Bermúdez, 2020). De este modo, se sintetiza la amalgama cultural y simbólica de elementos del México indígena precolonial, del México criollo colonial y del México poscolonial en una nueva “raza cósmica” (Vasconcelos, 1948 en Mateos, 2011).

En este tenor, la pretenciosa era cultural, racial, ideológica y política del México poscolonial y posrevolucionario y el inicio del México imaginario comienza hacer eco en los rincones de México. En este sentido, y marcadas por las coordenadas ideológicas de la

política mestizofílica y la raza cósmica, surgen las políticas (discursivas) culturales, educativas y económicas para las poblaciones diferenciadas que, en efecto, acotaban el mosaico cultural y lingüístico, suprimiendo la diversidad de mundos de vida y a su paso remarcaba la verticalidad del Estado frente a los pueblos indígenas.

Muestra de dicho legado educativo-cultural son las jornadas culturales que se emprendieron en el 2009 en honor a José Vasconcelos. Donde el objetivo del proyecto consistía en conocer, promover y difundir la trayectoria política y académica de Vasconcelos. No obstante, en la actualidad existen algunas instituciones de nivel básico que siguen reproduciendo las jornadas culturales vasconcelianas sin una lectura crítica y reflexiva de la encomienda. De este modo José Vasconcelos se convierte en sinónimo de lucha y prosperidad para los estudiantes.

Por lo anterior, (Aquino, 2010; Dietz y Mateos, 2011; Maldonado, 2000; Mateos, 2011; Sigüenza, 2019) señalan que, desde la colonización de los españoles, consecutivamente, el colonialismo interno y el actual neocolonialismo; los pueblos indígenas seguimos siendo el foco de atención de los Estados modernos “independientes”. Somos el blanco a perseguir y domar, y con ello abonar para la consumación del proyecto industrial-moderno y democrático del Estado-nación, mismo que tiene sus fundamentos en las instituciones que lo representan.

Como muestra, el colonialismo interno es la muestra fehaciente de las relaciones de poder-sobre que están presentes en la políticas educativas; una que se gesta desde “arriba” y desde “afuera” desechando lo de “abajo” y lo de “adentro”. Desde el campo educativo, el colonialismo interno es considerado como una política que en su interior tiene la encomienda de seguir reproduciendo las relaciones desiguales y estratificaciones sociales, al mismo tiempo, desarraigar a los sujetos de sus lenguas y culturas; y con ello, sembrar la idea de una identidad nacional.

Si bien es cierto que en estas líneas no se discute la noción de indígena, la consideramos como una categoría para nombrar y calificar a una sociedad diferente a la de cuño europeo y por el hecho de ser diferentes y nombrados como tales se les discrimina y se

les excluye. Para clarificar esta idea, retomamos la noción de Yásnaya Elena Aguilar (2019), en la cual indica que;

Para el imperio español, las naciones que habitaban este territorio eran “indios”, y tal categoría formaba parte de un complejo sistema de castas que se redujo después de la Independencia a una oposición binaria para el Estado mexicano: indígena-mestizo. Si para el imperio español fuimos indios, para el Estado mexicano somos indígenas, aunque en la actualidad se usen como términos equivalentes. (Aguilar, 2019, p. 5)

Como puede observarse, ser indígena desde el Estado significa estar en los últimos eslabones de la estratificación social que ellos mismos han creado. De este modo, sostenemos que el indígena no es un problema. El problema surge cuando se comparan y se miden dos cosmovisiones del mundo con un solo lenguaje, un solo método y desde una sola perspectiva, es decir, cuando se contrastan dos civilizaciones bajo estándares y parámetros unidireccionales y donde una se autoproclama como el modelo muestra e ideal. En efecto, la otra civilización no tiene posibilidades comparativas ni competitivas, puesto que su vida cotidiana está ligada a otras matrices bioculturales. Entre tanto, su ser y estar en el mundo giran en torno a otros intereses y en otras direcciones. Esta idea nos permite acentuar, comprender y legitimar el resurgir de los movimientos sociales y la reivindicación de otras alternativas para la construcción de otros mundos basados en el principio de la diferencia, la diversidad y la alteridad.

Situarnos y pensar desde la unidimensionalidad cultural implica esencialización de una cultura y exclusión, desacreditación y menosprecio de la otra. Cuando Comas (1953) sustenta que las poblaciones indígenas son quienes poseen predominio de características de cultura material y espiritual peculiares y distintas de las que hemos dado en llamar cultura occidental (Comas, 1953 en Bonfil, 1991), nos muestra el binarismo cultural-civilizatorio en contraste. Del mismo modo, en 1957 Gamio indicó que, cuando se trata del indio, se refiere a un sujeto que habla exclusivamente su lengua nativa, conserva en su naturaleza, en su forma de vida y de pensar, numerosos rasgos culturales de sus antecesores precolombinos y muy pocos rasgos culturales occidentales. Así mismo, cuando Hegel (1994) nos condena a ser una posibilidad en la historia universal, nos subraya nuevamente la dicotomía y diferencia cultural que discrimina y excluye la diversidad.

Aunque actualmente el mito que el indígena es un sujeto que vive en las montañas, que habla alguna lengua diferente a los idiomas imperiales, que sus viviendas son elaboradas con palos y hojas, que viste con ropa de manta, calza huaraches rústicos y sobre todo que no asisten a la escuela y que se dedican a oficios de poca importancia, ha perdido total credibilidad; puesto que existen indígenas viviendo en las ciudades más urbanizadas, indígenas que hablan más de dos o tres idiomas, que sus viviendas y vestimentas son de las más actualizadas y que, además, cuentan con una la formación y trayectoria académica impresionante. Existen indígenas que cuentan especialidades, maestrías y doctorados, y que están presentes en todos lados cumpliendo diversas funciones.

Con base a lo anterior, nos surgen algunas interrogantes sobre el monismo cultural que sitian y constituyen a las instituciones sociales ¿Desde dónde y cómo comparar y constatar los mundos de vida distintos con elementos y parámetros de uno solo? Y, ¿por qué y para qué hacerlo, es necesario? Con las preguntas hipotéticamente sostenemos que, para la visión desarrollista, moderna y democrática del Estado, el indígena y los pueblos mesoamericanos siempre seremos su tropiezo y dolor de cabeza, en palabras de Aguilar (2019) “seremos su negación constante” debido a la comparativa incompatible e incongruente que se realiza. Aunado a lo anterior, la imposición y supremacía ideológica-cultural de una civilización sobre otra hace que las relaciones entre ellas sean cada vez más paradójicas, complejas y tensas.

En este sentido, una de las generalidades que muestra la designación de la categoría indígena es que, es sinónimo de discriminación y se utiliza para caracterizar minoritaria e inferiormente a la población “descubierta” por los colonos; cuyos modales, valores, conocimientos, etc., desde la visión imperial-occidental, carecen de ciencia y tecnología. Por ende, al escasear de dichos artefactos es necesario que el Estado les lleve “civilización, modernización y democracia”. De este modo, dicha racionalidad civilizada, moderna y democrática se sustenta en la producción, desarrollo y despliegue de conocimientos para dominar y controlar la diversidad.

Como se mencionaba en líneas anteriores, las poblaciones indígenas, como población diferenciada de las otras sociedades, son consideradas como un impedimento para la consolidación de Estado mexicano como nación homogénea. En efecto, el Estado observa

con ojos panópticos a la diversidad cultural de los pueblos indígenas y afromexicanos. Dicha mirada no tiene como objetivo aprender de ellos, para después diseñar acciones interculturales, pluriversas y contextuales, por el contrario, la mira tiene como intención acorralar las prácticas y conocimientos ancestrales-colectivos para después sustituirlos por otros que fomenten la unidad nacional. Por lo tanto, reiteramos una vez más que, el proyecto nacional, ligado a la dominación etnocida, atenta contra las culturas no occidentales que, en lugar de generar trechos y lazos interculturales crea y fomenta rupturas entre civilizaciones y naciones.

Con lo antes dicho, la diversidad en México y concretamente Oaxaca, puede traducirse, por un lado, y en un sentido positivo, como una compleja condensación geocultural y política de pueblos y comunidades indígenas que confluyen en una floreciente constelación sociocultural; por otro lado, y como un escenario poco favorable para la consumación de las políticas nacionalistas. Como éstas, pueden existir otras formas de interpretar el cosmos; lo real es que nos encontramos en un contexto donde convergen y divergen culturas distintas, no necesariamente indígenas y, la existencia de un factor común, una variable independiente, el Estado con pretensión nacionalista que busca legitimarse así mismo no importando los costos sociales, culturales y políticos de la diversidad.

En tanto es así, “las relaciones entre los pueblos indígenas y las instituciones de los Estados-nación latinoamericanos han sido tensas y contradictorias desde hace siglos” (Dietz y Mateos, 2019, p.164). Dichas tensiones se materializan en resistencias y luchas que ejercen cada uno desde sus espacios, tiempos y movimientos. Desde los pueblos originarios las luchas y resistencias han dado origen a organizaciones y movimientos sociales para hacer frente al Estado. Por parte del Estado, son las políticas públicas (indigenistas-paternalistas) destinadas para los pueblos indígenas-campesinos-rurales las que buscan mitigar las tensiones entre ambos sectores. En este sentido, la “historia política de los pueblos indígenas de México en los últimos cinco siglos ha sido una historia de tensión entre la dominación etnocida y la resistencia étnica que ha adoptado distintas formas, desde complicidades y asimilaciones hasta rechazo y rebeliones” (Maldonado, 2000, p. 5).

Por lo anterior, puede entenderse al proyecto de Estado-nación como un “campo de luchas en donde las sociedades “no modernas” disputan no solo su sobrevivencia, sino

también la construcción de otras formas de vida social y política” (Vargas, 2020, p. 41). Por lo que las luchas y resistencias de los pueblos se arraigan y se legitiman en los quehaceres de la vida social. En este sentido, las querellas parten de la vida para continuar con la vida que les atañe a los pueblos indígenas, donde sus conocimientos, sus creencias, sus valores y tradiciones intentan “afirmar y reconstruir su identidad y cultura negada” (Sánchez-Antonio y Solórzano-Cruz, 2021, p. 36), por tal motivo, estos:

Expresan sus capacidades para oponerse a su agresor y de organizarse para intentar liberarse de su dominio. Resistir implica la no aceptación de la dominación, es decir de la conquista, y la inconformidad con la imposición, en una actitud creativa de defensa de lo propio -- oprimido-- frente a lo ajeno --opresor-- y, por supuesto, en el deseo de poder llegar a vivir lo propio libremente. (Maldonado, 2000, p. 9)

En contraposición, desde el Estado las tensiones emergen para controlar social, política, epistémica y culturalmente a la diversidad cultural y lingüística, para ello;

Muestra y determina su capacidad para constituir su voluntad y visión de mundo particulares como voluntad general. Con base en Gramsci ([1971] 2009; [1975] 1989), es posible afirmar que el proceso a través del cual la voluntad de la clase dominante se convierte en hegemonía está definido por la capacidad económica, la capacidad política y, sobre todo, la capacidad ideológico-cultural (esto es: moral e intelectual) que tiene la clase o grupo dominante para lograr consenso e imponerse como voluntad general sobre diversos grupos sociales. (Vargas, 2020, p. 53)

Actualmente, la nueva hegemonía global (Grimson y Bidaseca, 2013) anclada en la cultura y la retórica del choque de civilizaciones nos “ilustran nuevamente las disputas históricas de los sujetos subalternizados por procesos étnicos y raciales que venían procurando y multiplicando sus búsquedas de una igualdad radical que contemplara en su centro la diferencia” (p.10). La búsqueda por el reconocimiento de las sociedades invisibilizadas tiene múltiples matices, puesto que no sólo se trata de pueblos indígenas, sino también de comunidades alóctonas, afrodescendientes, colectivos feministas, migrantes, etc., la cual, en el desenlace nos resalta nuevamente la poca capacidad cognitiva, ética y competencia intercultural del proyecto Estatal.

Son los enclaves de disputa los que dan emergencia a las instituciones estatales para atender “negociadamente” las demandas y necesidades de la otredad y de la diferencia, en donde las políticas públicas son las que flotan para aminorar dichas tensiones. Las instituciones estatales, como las políticas que se desarrollan el interior de ellas, juegan el

papel de puentes y/o canales, cuya pretensión es transitar del abismo colonial y poscolonial a la construcción de trayectos social y culturalmente menos agresivos y más humanos. Dentro de la gama institucional y de las políticas públicas estatales encontramos a la educación y con ella a la institución que la representa, la escuela, así como el modelo educativo que perdura en sí misma.

Entrando en materia, percibimos la educación como un proceso de transformación y formación continua, cuyos efectos influyen en las prácticas de la vida diaria en la medida en que éstas son leídas, aprehendidas y traducidas, por ende, deconstruidas a partir de la multiplicidad de perspectivas, experiencias y contenidos que los educandos adquieren en los diversos espacios y temporalidades.

Por su cuenta, la escuela es percibida como el espacio delimitado donde ocurren los procesos formativos en el que los estudiantes adquieren aprendizajes y valores. No es el único, pero sí uno de los más influyentes. En este tenor, las políticas educativas son aquellos contenidos, objetivos, prácticas pedagógicas, metodologías, currículos (oficial y oculto), etc., que se ejercen en el quehacer pedagógico. En efecto, educación, escuela y políticas educativas forman parte de una relación compleja e inseparable; una triada interdependiente cuya relación no necesariamente es armoniosa ni plausible.

Vargas Moreno (2020) en *Más allá de la dicotomía “desde arriba” vs. “desde abajo”*: educación superior intercultural en Ecuador y México. *Apuntes para la construcción de un campo* señala que el sistema educativo ha sido uno de los “principales escenarios de consolidación, difusión y disputa de los modelos que se han implementado para dar lugares específicos a la diferencia” (p. 55). Así, acuña la idea de *modelos de administración de la diferencia* para dar cuenta de los “mecanismos de reconocimiento y tolerancia de la diversidad [que] pueden esconder sutiles mecanismos de dominación bajo un discurso y unas prácticas incorporadoras y asimiladoras de lo diverso en el aparato estatal y en los circuitos de acumulación del capital” (Garcés, 2009, p.23 en Vargas, 2020, p. 55).

En contextos locales como los de hoy, las políticas educativas juegan un papel fundamental tanto en la diversidad de los pueblos como en la demarcación y creación de las políticas públicas concomitantes. En este sentido, el sistema educativo o la institución educativa sigue siendo uno de los canales más importantes y utilizables en la relación Estado-

Pueblos (indígenas-campesinos-rurales, etc.), y para los procesos interculturales o monoculturales; aun cuando las políticas educativas son diseñadas fuera de los entornos locales.

Tal como lo indican Dietz y Mateos (2019): “las políticas educativas diseñadas desde arriba y desde afuera y específicamente destinadas a los pueblos originarios han resultado ser desde inicios de la colonia armas de doble filo, imposiciones discriminatorias y simultáneamente estructuras de oportunidades políticas” (p. 165). Esta idea nos permite dibujar y entender el papel del indígena en la disputa por los proyectos de Estado-nación y de educación nacional (Vargas, 2020), en la cual, desde las esferas gubernamentales (desde afuera) los cruces interculturales y las prácticas y conocimientos comunitarios (la experiencia situada al contexto) en la educación carecen de relevancia y fundamento científico.

La doble acepción que entrevemos en el sistema educativo nos permite comprender que las políticas educativas son destinadas desde los márgenes estatales, es decir, desde el Estado se dictamina la tipología educativa a implementar en los diversos contextos. Así mismo, a pesar de que las políticas educativas son destinadas desde los estándares y parámetros estatales, a partir de ellas se puede cultivar el terreno (por los que están del otro lado de la línea) y diseñar otras veredas. Otras metodologías para construir conocimientos. Desde estas líneas, la educación es una herramienta colonial que puede ser re-utilizada para la reivindicación y reinención de los pueblos histórica y socialmente invisibilizados.

La idea de re-utilización educativa hace referencia a que ésta ha servido históricamente a un modelo hegemónico que reproduce el proyecto societal capitalista y que, “juntos han consolidado un sujeto automático con la categoría ciudadano/obrero/consumidor y han generado lugares racialmente jerarquizados ante diferencia cultural constitutiva de la experiencia humana” (Vargas, 2020, p. 39); pero también de ella pueden desprenderse intelectuales comprometidos con la justicia sociocultural ante la brutal desigualdad. Esta idea parte del hecho que la educación institucionalizada ha estado al servicio del Estado para lograr su objetivo: la construcción y consolidación de una nación homogénea e indivisible, sin embargo, puede ser también una herramienta que abone a los procesos dialógicos

interculturales, dado que es un recinto donde conviven e interactúan diversas culturas y lenguas de las cuales pueden contribuir para un aprendizaje más holístico e integral<sup>10</sup>.

Con lo anterior, los léxicos de Castro-Gómez (2019) cobran relevancia; en el cual puntualiza que, “a través del legado de la modernidad podremos combatir las herencias coloniales generadas en nuestro medio por esa misma modernidad” (p.6). El autor muestra el objetivo oculto que puede buscarse dentro del sistema educativo y con ello, no satanizarlo ni condenarlo al abismo. Ratifica e introduce la noción que el sistema educativo puede ser el campo de cimentación para otros lenguajes, otras traducciones y otras lecturas de la realidad, es decir, la escuela puede trascender de un espacio monólogo y hegemónico a un “laboratorio vivo” (Ruíz, 2019) condescendiente, en la cual, la diversidad y la diferencia se traduzcan en oportunidades y fortalezas culturales e identitarias. En este sentido, Vargas (2020) argumenta que;

Por una parte, *la escuela*, es una institución moderna del Estado nacional y como tal cumple ciertas tareas (prácticas ideológicas de interpelación desigual de grupos e individuos) y, a la vez es el escenario de luchas contra la desigualdad y la sumisión que ese mismo Estado y sus aparatos, incluida la universidad. (Martínez, 2019: 74 en Vargas, 2020, p. 52).

La idea anterior aboga una vez más por la reivindicación de la educación. Si bien es cierto reconoce el potencial colonial, monocultural y de conquista que ésta ha tenido desde su creación, implementación y consumación; resalta también al espacio como un escenario de arena política y de conflicto. Como un sitio en la cual pueden germinar procesos descoloniales y diseños de estrategias de auto y re-conquista del imaginario colectivo, que, en efecto, dan pie a la afirmación creativa y propositiva de las culturas para la reconstrucción de las prácticas y saberes de los pueblos indígenas como lugar de enunciación, y desde ahí “establecer los diálogos inter-culturales con otras culturas del norte y sur global” (Sánchez-Antonio y Solórzano-Cruz, 2021, p. 37). Situarnos en dichas coordenadas implica fracturar al sistema educativo y a la política educativa tradicionalista que la representa, por ende, al proyecto nacionalista-homogeneizador del Estado.

---

<sup>10</sup> Con esta idea no queremos indicar que la educación y la escuela son procesos y espacios neutrales; más bien, espacios temporales de oportunidades para gestionar, construir y potenciar capacidades, competencias y sujetos interculturales y alternos a la tradición nacionalista occidentalizada.

A partir de las ideas anteriores desglosamos a continuación algunas ideas y referencias sobre el legado histórico y el plexo discursivo de las políticas educativas destinadas para los sectores perpetuamente excluidos de los principios meta-contractuales del Estado-nación.

#### **1.4 Interrogantes a las políticas educativas para los pueblos indígenas**

Antes de adentrarnos a las políticas educativas destinadas para los pueblos indígenas, creemos necesario recordar lo que Inés Olivera se preguntaba, *¿Desarrollo o bien vivir? Efecto educativo en un contexto intercultural. Experiencias de mujeres indígenas de Huazuntlán – Veracruz*; “cuál es la función social de la escuela, para qué existe y qué aporta para el funcionamiento de la sociedad” (Olivera, 2013, p. 8). La autora, a partir de dicha pregunta, despliega su investigación a través del método biográfico y, recurriendo a la entrevista en profundidad, construye las trayectorias y/o historias de vida de las mujeres de una familia para después hacer una comparación intergeneracional sobre las mismas.

Nos es relevante la pregunta que Olivera traza porque la escuela, y con ello la educación que se desarrolla en su interior, es un mecanismo de producción y reproducción de ideologías, praxis, paradigmas, conocimientos, habilidades, valores, etc. En este sentido, se ha convertido en un espacio de transición, construcción y consumación cultural, ideológica y política. Entre tanto, su interior funciona como un metabolismo sociocultural y político en el que los sujetos que no crean y desarrollan nociones e interpretaciones distintas del entorno y la realidad, propagan las encomiendas y comisiones estructurales y funcionalistas de la escuela moderna-tradicional.

En estos escenarios y desde otros contextos, Maldonado pone en tela de juicio la idea de crear nuevas escuelas con enfoques orientados a la interculturalidad y/o comunalidad o intervenir en las instituciones existentes y proponer desde allí el reconocimiento y ejercicio de los derechos (Medina y Baronnet, 2013). Al mismo tiempo se pregunta sobre “¿Cómo diseñar estrategias donde las comunidades hagan efectivos sus derechos de controlar, proponer y diseñar sus propios procesos educativos?” (p. 429)

Las preguntas anteriores nos incitan a repensar el funcionamiento y los efectos del sistema escolar, más allá de lo indígena, en las órbitas interculturales donde confluyen y divergen conocimientos, ideologías, prácticas, valores, sentires, etc., al mismo tiempo, nos permite cuestionar el rol y la praxis del proyecto de las Instituciones Interculturales de Educación Superior (IIES) y cómo influyen en la construcción y desarrollo de las identificaciones de los estudiantes a partir de las constelaciones ontológicas, epistémicas y culturales de la diversidad que en ella se desarrollan.

Aunado a lo anterior, cuestionar y con ello reflexionar sobre la función social de la escuela y, específicamente sobre las instituciones de corte intercultural, indígena y/o comunitaria, apertura el abanico de posibilidades para comprender el proceso y el producto que se desarrolla al interior de ella. Analizar el proceso implica necesariamente, promover investigaciones que fomenten la reflexión, la participación y la colaboración interactoral. Por su cuenta, el producto (que hace referencia al sujeto formado), tiene que ver con el impacto en los haceres que estos desarrollan y la forma en cómo se interpreta, se concibe, se conceptualiza y se define la realidad. De modo que de las variables críticas y analíticas sobre las prácticas escolares y pos-escolares puedan desentrañarnos las funciones reales de la escuela ante la sociedad.

Para el caso concreto de la investigación, nos preguntamos sobre el rol de la ENBIO en la construcción, configuración y desarrollo de las identificaciones de los estudiantes indígenas como institución superior intercultural; como institución que emerge en escenarios de disputa entre los pueblos y el Estado y como institución formadora de docentes para la educación indígena de Oaxaca; y, con base a estos elementos determinar la función social real de la Normal.

Para contextualizarnos, hacemos un breve recuento histórico-bibliográfico sobre las Instituciones de Educación Superior Intercultural que desde las esferas estatales se han desplegado en y para los pueblos indígenas como parte de las políticas públicas educativas, de acción afirmativa y como intento de apaciguar la relación entre ambos sectores.

### 1.4.1 La educación indígena en México

Como se ha venido sosteniendo, la relación Estado-Pueblos (indígenas-campesinos-negros) no han sido ni pacíficas ni plausibles; por el contrario, éstas son marcadas por luchas y resistencias a los embates Estatales y apaciguadas por las políticas públicas. En este contexto, el sector educativo como política pública y como campo de altercado han declinado a favor de los objetivos de Nación homogénea; en la cual, por medio de los modelos de administración de la diferencia o de las políticas educativas destinadas para las poblaciones indígenas, la educación escolar (la escuela) reproduce las lógicas coloniales, “trasmite el conocimiento dominante y niega el saber milenario de los pueblos indígenas” (Sánchez-Antonio y Solórzano-Cruz, 2021, p. 35).

El legado histórico nos lo recuerda frecuentemente, desde las políticas de la escuela rural mexicana hasta la actual educación comunitaria, el engranaje colonial que estructura en la práctica escolar está presente frecuentemente. Haciendo un breve recorrido por la historia de la educación en México, encontramos múltiples disparates en la tipología educativa encaminada para los pueblos indígenas, sin embargo, existe un enclave común, la cual indica que, la educación indígena lejos de abogar por una ecología epistemológica y cultural y con ello la articulación entre civilizaciones, mantiene el objetivo de eliminar a “la diversidad y, por lo tanto, la homogenización lingüística y cultural” (Jiménez-Naranjo, 2009, p. 64).

Así, en un escenario posrevolucionario, en los años veinte, el “Estado mexicano inició un proceso de “ingeniería social” impulsando una serie de obras públicas orientadas a brindar servicios a la población y a aprovechar los recursos naturales” (Sigüenza, 2019). El tema educativo no quedó exento, puesto que dentro del paquete de ingeniería social la principal apuesta del Estado fue la “ampliación del sistema educativo para que la población indígena fuera *incorporada* a los beneficios de la cultura nacional y los hábitos de vida urbanos” (p.13). El autor nos muestra la existencia de un proceso de articulación entre la educación y urbanización de los pueblos, lo que denota una relación mercantil e instrumental donde los entramados comunitarios son trastocados por una política educativa etnocida al servicio de la cultura moderna-occidental representada por el Estado-nación.

Con dicho antecedente, se proyecta la Escuela Rural Mexicana cuyas preocupaciones básicas eran “cómo integrar a los grupos étnicos y cómo darle a México una lengua franca” (Ruiz, 2014, p. 46). Dicha política pretendía consolidar el elocuente objetivo del Estado prerrevolucionario y posrevolucionario en el que se buscaba construir a través de la educación una sociedad democrática libre de ignorancia y capaz de alcanzar la modernidad, para “lograr el modelo ideal de sociedad al cual se aspiraba” (Dietz y Mateos, 2011, p. 65) se procuraba alcanzar el México imaginario por medio de;

La construcción de una identidad nacional basada en elementos culturales: la enseñanza del castellano, de la historia nacional, del civismo y de los derechos constitucionales básicos, la realización de fiestas y ceremonias cívicas y la convicción del respeto a los símbolos nacionales (la bandera, el escudo y el himno) (Sigüenza, 2019, p. 22).

En este sentido, la política educativa centraba sus acciones en la enseñanza de la lengua castellana a través de la misma lengua (el castellano), se habla entonces de un proyecto educativo que pretendía incorporar al “indio” al Estado-nación, empezando por el campo lingüístico. En este tenor, Martínez (2011) sostiene que, a través de la educación;

Se pretendía mexicanizar a los indios a través de la lengua nacional; buscando la asimilación de los indígenas por lo que sus culturas eran catalogadas como atrasadas y el primer paso para su modernización se apostó en la enseñanza del español, aplicando la enseñanza directa del español sobre los indios ya que sólo de esta forma se podría lograr la transformación de éstos en ciudadanos nacionales. (Martínez, 2011, p. 1)

A pesar del intento, la política-educativa de 1920 tendió al fracaso. Para la década posterior y con el cardenismo en el Estado, cuya tendencia socialista proyectaba una nueva modalidad de enseñanza, se planteaba “utilizar la lengua indígena como medio para llegar al aprendizaje del español e incorporar elementos culturales” (Ruiz, 2014, p. 49). Al respecto Dietz y Mateos (2011) indican lo siguiente:

En el marco de la política educativa [...] se recurre a la lengua indígena como “llave” para la *castellanización* de los niños en la escuela primaria, sustituyéndola luego por completo por la lengua española. Con este modelo de bilingüismo de transición se pretende capacitar a los alumnos para que una vez concluida la escuela primaria local puedan acudir a una escuela secundaria urbana junto a niños mestizos. (Dietz y Mateos, 2011, p. 71)

Este intento, al igual que el anterior, buscaba la identidad nacional en la cual la figura del mestizo era el ideal y objetivo a seguir. Sin embargo, se diferenciaba por la valoración, utilización e incorporación de algunos elementos étnicos o indígenas, especialmente las

lenguas originarias en las escuelas. Como puede verse, en ambas décadas existieron ensambles entre el sistema educativo y el proceso modernizador, sin embargo, los cruces estuvieron comandados, regularizados y coordinados por la cultura nacional, tanto en la perspectiva conservadora como liberal, por lo que no existieron diálogos interculturales-horizontales más bien relaciones de poder y de dominación que fortalecieron y profundizaron la existencia de los binarismos clasistas de superioridad/inferioridad, incluidos/excluidos, modernos/atrasados y mestizos/indios.

Consecuentemente y con la creación del Instituto Nacional Indigenista (INI) en 1948, las políticas para los pueblos indígenas también fueron transformadas. En el ámbito educativo “el INI retomó las experiencias de los proyectos anteriores y con ello inició la capacitación docente de jóvenes indígenas para que impartieran la educación en lengua materna en sus propias comunidades” (Bello, 2009, p. 2). Luego se llevó a cabo la “contratación de personas *capacitadas* pertenecientes y originarias de comunidades indígenas que fueran hablantes de lengua indígena y tuvieran un nivel de educación primaria, secundaria o bachillerato” (Mateos, 2011, p. 73).

Con base a lo anterior, nos sumamos a la tesis en la que se sostiene que “la educación dirigida a la población indígena ha sufrido transformaciones en su nombre pero no en su intención” (Briseño, 2013, p. 29), por lo que existe una transición ficticia en la forma y en el fondo de las políticas educativas para los pueblos originarios y donde observamos nuevamente que la escuela y el sistema educativo no es ni ha sido un espacio de diálogo intercultural, por el contrario, es “el campo donde la cultura dominante ha alcanzado su más intensa ofensiva contra las culturas dominadas” (Maldonado, 2010, p. 13) y, donde “las tendencias pedagógicas hegemónicas-*instrumentales* han privilegiado la transmisión de conocimientos eurocéntricos, sin cuestionar las formas de exclusión de los otros saberes no occidentales” (Sánchez-Antonio y Solórzano-Cruz, 2021, p. 5).

Con el transcurrir de los tiempos y a partir de los procesos transculturales que dieron origen al monopolio cultural-ideológico de occidente, empiezan a emerger algunos estudios críticos y conceptos detonadores para la transformación social y política de América Latina y los pueblos que la conforman, que, en efecto, salpicaron al sector educativo. Desde la antropología aparece Aguirre Beltrán (1984) con la noción de zonas de refugio, el

colonialismo interno con Gonzales Casanova (2006), la teoría de la dependencia de Cardoso y Faletto (1970); desde el ámbito educativo aparece Freire (1968; 2012) con la idea de una pedagogía popular fincada en los oprimidos; Fals-Borda (1963, 1969) y su magistral obra de una sociología sentipensante para América Latina (2015).

Entre otras, dichas reflexiones revolucionaron las prácticas locales, sobre todo en aquellas que se identificaban con la ideología marxista. No obstante, las políticas educativas destinadas para la población indígena tuvieron también algunas transformaciones, por lo menos en su designación, dado que a partir de ello los pueblos y comunidades indígenas demandaban una política educativa acorde a su contexto y donde su mundo de vida (su cultura) fuera respetado, reconocido y valorado.

Para 1970, puesto en marcha el Programa de Nacional de Castellанизación, “emerge el modelo educativo bilingüe bicultural” (Jiménez-Naranjo, 2009; Ruiz, 2014; Sigüenza, 2019; Bermúdez, 2020). En resumen, la propuesta buscaba “una educación a partir del uso de las dos lenguas, la originaria y el español en el proceso escolar, además de recuperar contenidos propios de las comunidades originarias” (Muñoz, 1991, en Ruiz, 2014, p. 46). Pese al bilingüismo como estrategia y estandarte pedagógico, no se obtuvieron los objetivos esperados respecto a una educación intercultural.

Posteriormente, a finales de 1980 emerge la propuesta de modernización educativa, dicha iniciativa no dista mucho de las políticas anteriores. El planteamiento de modernización educativa tenía como objetivo central elevar la calidad de la educación. Pero ¿qué significa calidad educativa y/o modernización educativa? ¿Qué se quiere lograr con dicho propósito, para qué y por qué hacerlo? ¿Existe educación sin calidad y/o no modernizada; era modernización y calidad educativa lo que solicitaban los pueblos originarios?

Por lo anterior, sostenemos que, el objetivo de la modernización educativa era el mismo que el de las políticas homogeneizadoras anteriores: “la promoción de la eficacia, la productividad, la calidad y la competitividad, además de moldear e inculcar la nacionalidad a sus educandos” (Mateos, 2011, p. 70), y con ello construir la ciudadanía mexicana. Con lo anterior, el trasfondo es una estrecha vinculación entre el proyecto educativo y el económico-desarrollista que se promulga desde las esferas estatales; en la cual, la educación es vista como un medio por el cual puede combatirse la pobreza, la falta de higiene e impulsar el

desarrollo social, por lo tanto, se convierte en un instrumento al servicio del Estado-nación cuya labor principal es la reproducción de los intereses coloniales y capitalistas.

Como puede analizarse, la cronología educativa en México está compuesta de intereses que poco tienen que ver con la educación y la formación integral del estudiantado, por el contrario, responden a intereses ajenos y externos al entorno de quienes la reciben. En este sentido, Gallardo (2004) resume claramente el tránsito de las políticas educativas de la llamada educación indígena para los pueblos originarios, en la cual indica que se ha desarrollado tres etapas diferentes;

una primera etapa la constituye la alfabetización en lenguas indígenas para la castellanización (1950-1980); la segunda etapa se refiere a la educación bilingüe bicultural que proponía el desarrollo equilibrado de las dos lenguas y el conocimiento de la cultura indígena a la par de la cultura nacional, propuesta que emerge a partir del movimiento indígena de la década de los años setenta y de la toma de conciencia de los propios maestros bilingües, y que la SEP incorpora dentro de su programa educativo (1980-1990); y finalmente, la tercera etapa (última década del siglo xx), en la que se propone la educación intercultural bilingüe que se caracteriza por el reconocimiento de la diversidad como riqueza cultural y la necesidad de propiciar, desde la escuela, el diálogo de saberes, de lenguas, de valores y de las distintas visiones del mundo, para el fortalecimiento de la identidad individual y colectiva de los pueblos indígenas, así como de la sociedad nacional en su conjunto con miras a construir un Estado-Nación multiétnico, pluricultural, multilingüe y democrático. (Gallardo, 2004, en Rehaag, 2010, p. 76)

Como puede apreciarse, la política educativa mexicana posrevolucionaria es pensada dentro de los márgenes desarrollistas y económicos del Estado. Dicha visión y connotación la sesga y la controla bajo estándares no educativos, porque adquiere la connotación de un elemento para alcanzar el desarrollo, cuya búsqueda meritocrática se afianza en la idea que, entre mayores sean los logros académicos, mejores serán las condiciones de vida, por lo tanto, se crea el mito que una sociedad “educada” es sinónimo de una sociedad desarrollada. Desde esta perspectiva, la educación se considera como una herramienta condescendiente del proyecto de la modernidad que, en nombre de la razón y el humanismo, “excluye de su imaginario la hibridez, la multiplicidad, la ambigüedad y la contingencia de las formas de vida concretas” (Castro-Gómez, 2007, p. 146).

Por lo tanto, se habla de una política dual que trastoca el ámbito sociocultural y económico de “desarrollo modernizador” (Dietz y Mateos, 2011); donde los proyectos para el sector indígena hacen énfasis en una política educativa transcultural que a su paso fomenta

el desarrollo económico para superar el problema del indio. Por lo anterior, la diversidad cultural expresada en las diferencias étnicas y raciales (según suelen nombrarse a las que aluden a pueblos indígenas y afrodescendientes respectivamente) “están asociadas a inequidades económicas, moral y socialmente insostenibles” (Mato, 2011, p. 67). Entre tanto, “la asociación de la política educativa con la política *socioeconómica* terminó identificando –y reduciendo– la primera con la lucha contra la pobreza. De modo que la educación se convierte en un instrumento” (Tapia, 2020, p. 21) y en un medio para alcanzar fines y propósitos ajenos a los locales.

Paralelamente a los esfuerzos por incorporar al indio al proyecto modernizador al que aspiraba el Estado mexicano, el México imaginario, cuya retórica discursiva era reproducida por el sistema educativo; interna y discretamente existieron luchas y resistencias organizadas que se oponían a los proyectos y políticas etnófagas del Estado. Los argumentos centrales de las luchas se basaban en que las políticas estatales estaban lejos de contribuir a las necesidades de los pueblos indígenas, entre tanto, respondían a los intereses del Estado mediante la búsqueda de la homogenización del país para la construcción del Estado-nación, y con ello el crecimiento económico más que una política educativa responsable con la diversidad.

En este sentido, Hernández-Loeza (2017) tomando como referencia a Mejía y Sarmiento (2003) apunta que existen tres periodos que marcan los procesos organizativos de los pueblos indígenas del México posrevolucionario. El primero data de los años 1917 a 1940, el cual hace referencia en que los pueblos indígenas no eran considerados como sujetos políticos, por lo tanto, habría que aglomerarlos con el campesinado para convertirlos en sujetos con algunos derechos. Desde esta enmarcación, los indígenas como campesinos tenían acceso a la tierra y a ciertos derechos que el estado permitía. El segundo periodo que va de 1940 a 1970 tiene que ver una resistencia “pasiva” o local de los pueblos indígenas, remitiéndose a la autosuficiencia de estos en los modos de producción, tenencia de la tierra, etc. El último periodo de “los años 1970 a 1990 se caracteriza por el surgimiento de organizaciones independientes” (Hernández-Loeza, 2017, p. 5), lo que para la época “significaba simplemente no pertenecer al PRI, una toma de distancia del omnipresente Estado mexicano” (Bartra y Otero, 2008 en Hernández-Loeza, 2017, p. 5-6).

Fueron las coincidencias entre luchas sociales, las políticas de los pueblos indígenas, formas de organización, así como los movimientos sociales antirracistas, de derechos humanos y de educación popular en numerosos países del globo (Mato, 2011; 2009; Dietz, 2011; Dietz y Mateos, 2011) y las políticas exterminadoras, segregadoras, asimiladoras, integradoras y homogeneizadoras (Dietz y Mateos, 2019, p. 164) que se sintetizan en el proyecto del mestizaje y raza cósmica para la integración y unidad nacional, en el que por medio de estrategias de inserción cultural *totalizante* que orillan al individuo a perder los rasgos fundamentales de su identidad, al asimilar la cultura dominante a costa del menosprecio y la negación de su cultura de origen (Casillas y Santini, 2006; Tapia, 2020); las que desencadenaron en 1990 fuertes críticas respecto a las políticas estatales para los pueblos indígenas. Críticas que permitieron acelerar el “despertar étnico” de las regiones indígenas de México (Dietz y Mateos, 2011, p. 82).

Durante el desenlace y disputa entre pueblos originarios y el Estado con la pretensión de unidad nacional, desde las instituciones estatales se desplegaron iniciativas con el afán de “encontrar el equilibrio integrador entre el acceso a la modernidad económica, el respeto a la diversidad social y el fortalecimiento de la unidad nacional” (CDI, 2012 en Tapia, 2020, p. 7), aunque en la práctica las coordenadas de la brújula ya estaban programadas unidireccionalmente. Respecto al tema educativo emerge la propuesta de educación intercultural “como proyecto político de descolonización, transformación y creación” (Walsh, 2009, p. 2) y con tendencia al diálogo intercultural.

La propuesta intercultural marca un giro paradigmático puesto que, por un lado, asume que la interculturalidad no es un proyecto exclusivamente para los pueblos indígenas, sino para todos en justicia, igualdad y equidad, por otro lado, buscaba distanciarse de las políticas educativas anteriores caracterizadas por la reproducción monocultural e ideológica de occidente, y con ello, abordar y comprender las diversas constelaciones culturales y epistémicas existentes, para después “revertir el proceso educativo que llevó a eliminar las diferencias de las culturas y las orilló a resguardar conocimientos y valores” (Casillas y Santini, 2006, p. 36). En este sentido, el objetivo principal de esta perspectiva consiste en aprovechar las diferencias, históricamente reprimidas, en un proceso de complementación de

los conocimientos contruidos y compartidos con otros sujetos, otras dimensiones (p. 36), otros sentires y otras geografías.

Por lo tanto, para interculturalizar la educación habría que reinventar el proceso y la política educativa “occidentalocéntrica” (Castro-Gómez, 2007) y el imaginario colonial que, junto al proyecto de Estado moderno mestizofílico, su construcción se basaba en “el desperdicio y la reducción de multiplicidades de experiencias y temporalidades ofrecidas por otras voces” (Sánchez-Antonio, 2019, p. 215) y otros territorios; anteponiendo así, un lenguaje hegemónico y una cultura universal para todos.

Con base a lo anterior, desde la perspectiva intercultural se trazan diversos vectores para sumergirse en la compleja diversidad y aprehender de ella, mismos que la identifican, la caracterizan y las distancian de los otros modelos. Entre los principales encontramos los siguientes:

Corregir las deficiencias en la enseñanza de la lengua materna, probar métodos pedagógicos más adecuados, incorporar contenidos lingüísticos–culturales mesoamericanos *para* formular perspectivas propias involucrando la comunalidad o la geografía sagrada, producir materiales didácticos propios, involucrar a los padres de familia y comunidad, pensar la escuela como una institución impuesta y lesiva *para* controlarla y resignificarla *e* impedir que continúe golpeando a las culturas originarias y extender la propuesta a todo el sistema educativo. (Maldonado, 2011, pp. 156-157)

Con lo anterior y de acuerdo con Casillas y Santini (2006), vemos que la educación intercultural está fundamentada bajo tres principios rectores claves que la encaminan no solo como proyecto educativo, sino también como proyecto político para la liberación de los pueblos indígenas. Dichos principios son:

El reconocimiento al modo ancestral del saber construido de manera colectiva en un contexto determinado. La transformación de la visión de la cultura hegemónica, que no ha sido capaz de reconocer o ha descalificado los procesos de conocimiento contruidos desde otras perspectivas culturales, sobre la utilidad económica de los saberes. El reconocimiento de la diversidad de las tradiciones indígenas para proyectar su derecho a la autodeterminación, esto es, su derecho a construir un mundo de acuerdo con sus necesidades y a tender puentes de comunicación y proyección hacia otras latitudes y culturas. (Casillas y Santini, 2006, p. 38)

De este modo, desde la perspectiva intercultural se aboga por la “re-estructuralización del *modus operandi* de la sociedad superando el simple reconocimiento o tolerancia de la diversidad” (Erdosova, 2013, p. 63); se intenta trascender los supuestos de aceptación y

valoración cultural del otro y se buscan diálogos y quehaceres híbridos entre distintos referentes culturales para descentrar la educación del proyecto modernizador-occidental desde “la insubordinación de los saberes y conocimientos sometidos y subalternizados por la tiranía occidental” (Sánchez-Antonio, 2019, p. 216) y, con base a ello, codiseñar senderos de “justicia cognitiva global” (Santos, 2011).

Puede entenderse que fueron los escenarios de organización, lucha, resistencia y la apuesta por una educación alternativa los que hicieron de la década de los 90s el inicio de una nueva era. Concretamente, en el ámbito educativo fueron los objetivos y principios de la educación intercultural los que marcaron las pautas para un nuevo sendero en el devenir educativo de los pueblos indígenas; puesto que, a diferencia de las décadas y propuestas anteriores, en ésta se buscaba no solo una educación con pertinencia cultural-contextual, también se apostaba por un modelo educativo de nivel superior que atendiera a la población indígena.

Si bien es cierto y pese a que la educación superior intercultural es un “subsistema de fuertes reminiscencias indigenistas que surge en la interfase entre el Estado-nación, las organizaciones indígenas, las instituciones académicas y los actores gubernamentales como no-gubernamentales que en cada contexto caracterizan al respectivo sistema educativo nacional” (Dietz y Mateos, 2019, p. 165); actualmente dicho modelo es quien:

Tiene como encomienda ampliar la cobertura de la educación superior pública hacia las regiones rurales y campesinas; a la vez y, por otro lado, se justifican por ofrecer carreras no convencionales y no-urbanocéntricas, sino que tengan una “pertinencia cultural y lingüística” en las regionales a las que atienden. (Dietz y Mateos, 2019, p. 168)

En síntesis, en México la educación intercultural es el modelo (actualizado) por el cual transita y descansa la educación para las comunidades indígenas-campesinas-rurales. Modelo en la cual, a nuestro juicio, deberá trascender los objetivos de cobertura y pertinencia cultural para promover la construcción de una práctica educativa concreta que establezca relaciones en lugar de sumisiones y compartencias en vez de competencia, que reduzca la herencia etnocida de la vieja escuela materializados en los “epistemicidios que se siguen reproduciendo desde el ámbito educativo escolarizado” (Jiménez-Naranjo y Sánchez-Antonio, 2020, p. 2) y una nueva mirada que no se limite a las esferas políticas, sociales y

culturales, sino que también se cruce con las del saber, el ser y la vida misma (Walsh, 2010 en Jiménez-Naranjo y Sánchez-Antonio, 2020, p. 11).

#### **1.4.2 Discursos y metáforas de la educación superior intercultural**

Consciente de la complejidad de teorizar y sistematizar sobre experiencias en educación indígena o educación destinada para los pueblos indígenas y sobre las mismas instituciones, y, vinculadas a las nuevas tendencias educativas, fundamentadas jurídicamente en la nueva Ley General de Educación Superior (2021) en la que encamina sus objetivos a la cobertura y pertinencia educativa, y en la Nueva Escuela Mexicana que busca la “formación integral de niñas, niños, adolescentes y jóvenes; y su objetivo es promover el aprendizaje de excelencia, inclusivo, pluricultural, colaborativo y equitativo a lo largo del trayecto de su formación” (SEP, 2019). Abordaremos el apartado a partir de sucesos que nos permiten comprender el entorno, y con ello, empaparnos respecto a la línea y el campo de la investigación. Por lo que recurrimos a diversos artículos, libros y ponencias como compases en el recorrido investigativo.

Para adentrarnos en materia, es importante resaltar la tesis *Discursos y metáforas de política educativa a través de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla* de Huerta Morales (2018), donde se traza el objetivo de analizar los procesos interculturales discursivos que entrelazan el ámbito institucional con los discursos y las prácticas en la implementación de esta política educativa. Resulta relevante la investigación porque enfatiza sobre las universidades interculturales en México y, cómo estas son producto de una política educativa en la que se interrelacionan legislaciones y entidades internacionales y nacionales a través de negociaciones sociopolíticas (Huerta, 2018).

Huerta-Morales pretendía entender la Educación Superior Intercultural no como una “práctica romántica armoniosa, sino en su multidimensionalidad y complejidad en la implementación, en los vínculos simbólicos, sociopolíticos y culturales de la propia UIEP con las comunidades e instituciones formales que la sustentaban” (Huerta, 2018, p.18). En efecto, los procesos y prácticas de interacción de los actores y los dispositivos discursivos

que se crean al interior como elementos que sobresalen para comprender el quehacer educativo, por ende, la formación de los actores.

De este modo, al buscar la fusión convergente entre la política educativa con las propias universidades interculturales, la autora nos deja claro la relación existente entre los procesos interculturales y el ámbito institucional y de cómo estos, entre sus cruces salpican en la implementación de la política educativa, por lo tanto, influyen en la construcción del conocimiento y la formación del sujeto. De este modo, apuntala su análisis en cómo la política de educación superior intercultural es nombrada como un proceso político intercultural cuyo sustento se encuentra en los dispositivos discursivos.

Cuando Huerta-Morales (2018) resalta el plano discursivo y metafórico de las políticas educativas, hace referencia a lo que se dice de la educación, en cómo debe implementarse y ejercerse la práctica educativa y, enfatiza en cómo debe y deberá ser la educación desde los márgenes del discurso intercultural. Mientras tanto, cuando se focaliza en la Universidad Intercultural del Estado de Puebla, da pauta para trascender el plano metafórico-discursivo y llegar a ver lo que realmente sucede con *“esa política educativa”* gestionada desde las instituciones que intentan para volver a llegar a los procesos interculturales.

La correspondencia existente entre el trabajo de la autora y la investigación en curso, se da a través de la explicación de cómo un proyecto de educación superior intercultural, puede interpretarse a través de tres metáforas maestras o células madres: pueblos indígenas, desarrollo y educación superior intercultural y de cómo al ser trasladadas al plano semántico y pragmático, adquieren sentidos y significados diferentes y opuestos entre sí debido a las identidades culturales, las adscripciones políticas y las desigualdades sociales de los mediadores discursivos y los actores (Huerta, 2018).

De este modo, las similitudes de estudiar una Institución de Educación Superior de corte intercultural (IES) destinada a la población indígena, cuyo surgimiento parte de las luchas, protestas y resistencias etno-políticas de los pueblos indígenas, desencadenan una serie de críticas y reflexiones sobre el impacto de la política educativa intercultural. Para nuestra investigación cobra relevancia en la medida en que, cómo la política educativa

intercultural forja y deconstruye los elementos de identificación desde el plano discursivo y práctico. Por lo que existe una traducción y re-conceptualización de lo que significa la educación intercultural y de sus haceres en el entorno escolar.

La re-conceptualización del proyecto de educación intercultural impacta en primer término en la retórica institucional para esparcirse al discurso docente y luego estudiantil. De este modo, las pertenencias culturales y lingüísticas, así como los entramados biográficos-comunitarios de los actores y las relaciones que se crean son también regeneradas por el discurso, el ser y hacer intercultural. Por lo que hablamos de transformaciones culturales y lingüísticas que tienen como eje vertebral a la diversidad cultural.

Del mismo modo, Navarro Martínez (2016) en su tesis *Discursos y prácticas de la educación intercultural. Análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas* indaga sobre la construcción y apropiación de la interculturalidad en la Universidad Intercultural de Chiapas (UNICH), como institución creada desde el Estado, y en el Centro de Estudios para el Desarrollo Rural (CESDER), como iniciativa gestada desde una organización de la sociedad civil. Es decir, a través de un análisis comparativo indaga el proceso de formación de los estudiantes chiapanecos fundamentado en una educación intercultural gestada desde dos perspectivas diferentes para después diversificar el debate en torno al modelo educativo.

Durante el desenlace de la investigación, el autor analiza cómo se asume el discurso intercultural y cómo se traduce en la práctica educativa. El trabajo nos ayuda a conocer y percibir las limitantes, los alcances y retos que se adquieren al trabajar bajo el cobijo de la interculturalidad, por lo tanto, la comprensión e identificación de cómo se construyen las teorías y las acciones en el espacio escolar; es decir, la forma en cómo se aborda la diversidad cultural y las experiencias que se producen al interior de ellas para ser entrelazadas con la perspectiva intercultural como arquetipo que busca la generación de procesos culturales.

La obra de Navarro-Martínez (2016) mantiene una relación coyuntural con nuestra investigación. Aunque la nuestra no es un estudio comparativo entre instituciones, las semejanzas radican en que, desde una lectura analítica y reflexiva, sustentada en la decolonialidad y en la interculturalidad crítica, partimos para externar nuestras voces que han

sido silenciadas por el aparato colonial para luego diseñar y proponer otras lógicas de pensamiento y de acción en, por y para la vida.

Aunado a lo anterior, el autor vierte su análisis a través de tres categorías principales: interculturalidad, práctica educativa desde una perspectiva intercultural y construcción de capacidades para la vinculación comunitaria; mismas que son abordadas desde una lectura crítica y con miras desde, para y con la diversidad. En el caso de nuestra investigación, las categorías abordadas por el autor, fungen implícitamente como ejes transversales en el proceso de identificación identitaria de los estudiantes normalistas.

Consideramos que la hermandad sustancial entre ambas investigaciones radica en que, intentan trascender el plano discursivo para visualizar microsocionalmente los elementos y procesos de identificación cultural y lingüística y de cómo estas se construyen y deconstruyen en los espacios de interacción, socialización e intercambio, y se sustentan en el reconocimiento, respeto y valoración del otro. Así, desde el ámbito intercultural se parte del capital familiar-comunitario-social-cultural del estudiantado, teniendo como eje transversal el capital lingüístico para contrastarlo con el discurso y propaganda política de educación intercultural para todos.

Mientras tanto, desde la práctica educativa se analizan los procesos de interacción, relación y socialización cultural, lingüística, cognitiva, ontológica de los sujetos universitarios. Es decir, en este ámbito se indaga por cómo se llevan a cabo los procesos de intercambio de los estudiantes con respecto a los elementos culturales que construyeron en sus comunidades de origen, para entrar en diálogo con los conocimientos y teorías que se promulgan desde la universidad. En este sentido las experiencias y trayectorias comunitarias y escolares son los puntos de partida y el anclaje en la deconstrucción biográfica del sujeto.

Por su cuenta, en el marco de la investigación, la construcción de capacidades para la vinculación comunitaria se centra en la articulación de los actores y de cómo está influye en el porvenir y toma de decisiones de los estudiantes. Dicho de otro modo, la construcción de las capacidades para la vinculación comunitaria se puede ubicar en la influencia de los mecanismos de articulación actoral, cognitiva, cultural, lingüística, etc., de las expectativas a futuro de los estudiantes, sobre todo en el querer o no regresar a su comunidad de origen. En este sentido podemos interpretarla como las transformaciones culturales e identitarias que

los estudiantes desarrollan en su paso por la universidad. La capacidad crítica y reflexiva respecto a su comunidad de origen, su cultura, su lengua, su vestimenta, etc.

Por lo anterior, resaltamos nuevamente el carácter convergente entre ambas investigaciones, en las cuales, se coloca a la interculturalidad como medio y como fin. Desde la perspectiva de Navarro se parte de una interculturalidad crítica y descolonial. Desde nuestro enfoque partimos de una interculturalidad crítica, descolonial y emergente<sup>11</sup>, para leer y comprender nuevamente los procesos de colonización interna.

Otra de las investigaciones que se suma a las líneas anteriores y a los proyectos políticos de educación, es la de Hernández-Loeza (2017) con la tesis *Proyectos políticos, educación superior intercultural y modernización educativa en Ecuador y México*. El autor parte del supuesto que, tanto las “Instituciones Interculturales de Educación Superior que provienen “desde arriba” como las que provienen “desde abajo” enfrentan limitaciones y abren posibilidades de acción” (p. 27). La tesis que Hernández-Loeza presenta, nos da pauta para indicar que las restricciones impactan en la configuración de las subjetividades de los actores involucrados. Al mismo tiempo, la apertura a posibles acciones como elementos que se suman a los procesos de formación y deconstrucción de los estudiantes.

En este sentido, es importante entrever “cuáles son las convergencias y divergencias en el quehacer cotidiano de una universidad intercultural creada “desde arriba”, Universidad Intercultural del Estado de Puebla y una creada “desde abajo”, Universidad Intercultural de las Nacionalidades y Pueblos Indígenas del Ecuador, “Amawtay Wasi” (p.26) y, con base a ello, tejer y dibujar acciones colaborativas para que estas impacten positivamente en la formación estudiantil, sobre todo en el ámbito cultural y lingüístico.

Moviéndonos a la investigación que estamos realizando y en términos de políticas educativas, es pertinente indagar sobre el papel de la ENBIO como institución superior destinada para población indígena, cuya creación se sustenta en el cumplimiento al mandato

---

<sup>11</sup> Con la noción de interculturalidad emergente nos referimos a los procesos interculturales y sociales que se generan automáticamente, es decir, de forma natural y concreta. Es una acción no planeada ni delineada, mucho menos supervisada y evaluada por alguien, más bien, corresponde a procesos lógicos que hacen la posible el intercambio y la interacción entre las subjetividades, en un primer momento, y las culturas, en un plano más amplio. Por lo que se trata de un fenómeno que hace posible el desenvolvimiento y la permanencia de la vida en correspondencia con el entorno sociocultural y ecológico.

constitucional del Estado para forjar “la nación reconociendo una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas” (Castillo, 2019, p. 2), pero que en la práctica se persiguen objetivos relacionados con la atención y el fortalecimiento de la identidad y diversidad cultural y lingüística. En este sentido, resulta necesario visibilizar las acciones a modo de interacciones que se desarrollan y cómo impactan en la construcción de las identificaciones de los estudiantes.

El ensamble que encontramos entre la obra de Hernández-Loeza con la investigación en curso, radica en la idea de abordar los temas interculturales, interactorales e interlingües desde perspectivas y contextos distintos. A pesar que nosotros no estamos realizando estudios comparativos, coincidimos en el afán de identificar y encaminar a la interculturalidad como proyecto político en el sistema educativo y con impacto en las trayectorias escolares estudiantiles, en efecto, en las comunidades de origen.

En este sentido, el autor por medio de los ítems experiencia personal, el proceso de ingreso a la universidad, características principales de universidad y valoración de las experiencias en la universidad, desencadena su análisis crítico en la UIEP y la UINPI-AW. Desde nuestro enfoque, los ítems comandados por Hernández-Loeza nos son familiares dada la línea de Educación Intercultural-Estudios Interculturales de la cual formamos parte. De este modo, nuestras categorías como capital social-cultural-lingüístico, las trayectorias escolares previas, los procesos de ingreso a la educación superior, las propias experiencias en la universidad y las transformaciones identitarias son puntos de anclaje en las investigaciones.

Otro de los puntos de convergencia es que, nuestros compañeros participantes en la investigación son estudiantes pertenecientes a algún pueblo indígena de México. Del mismo modo, partimos de la idea de una diversidad cultural y lingüística latente que, desde las políticas educativas están siendo erosionadas por el monismo cultural hegemónico occidental. Por lo tanto, nuestras líneas esbozan sobre la urgencia de conocer las experiencias educativas desde la perspectiva intercultural-institucional y de cómo se está abonando a los procesos de descolonización cultural, lingüística y epistémica.

Por lo anterior, nuestros objetivos compartidos estuvieron encaminados hacia la indagación de la trascendencia educativa desde un proyecto de índole intercultural. Es decir,

en cómo la política educativa gestada desde la interculturalidad influye en la formación profesional y en la construcción de la identidad-subjetividad estudiantil. Por lo que, derivado de las experiencias en curso de los actores puede determinarse la viabilidad de dicha política y la permanencia legítima de la universidad (esta idea tiene que ver con la función social de la universidad).

En aras de los impactos, un rasgo fundamental en la formación de los estudiantes es lo que Carlos-Fregoso (2016) nos presenta en su tesis *Racismo y educación superior: estudiantes indígenas en dos centros universitarios de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, en un marco de políticas interculturales*, donde resalta la importancia, el rol y el impacto de los programas de inclusión destinados para los estudiantes indígenas. Sin embargo, la autora propone analizar minuciosamente la implementación de los programas como las acciones afirmativas que intentan combatir al racismo y fomento a la inclusión, y con ello, al rezago escolar; puesto que, en ocasiones, más que coadyuvar a los estudiantes indígenas, se retorna a las políticas indigenistas-asistencialistas de exterminio cultural y lingüístico del Estado colonial y poscolonial.

Coincidimos con la autora en la medida en que, sin una lectura crítica a los programas y acciones afirmativas, estas pueden convertirse en políticas compensatorias simples y los que las solicitan y adquieren, en mendigos que necesitan alimentarse de la cultura dominante, por lo tanto, la construcción-configuración de las identificaciones de los estudiantes estarían basadas en la ideología hegemónica, monocultural y monoepistémica occidental. Sin embargo, con la mirada cautelosa que la autora nos propone, se trata de superar los camuflajes de inclusión para ya no barnizar acciones y programas, sino más bien complejizarlos y proponer iniciativas originales fundamentadas en la diversidad. Políticas con sabor y color del contexto en donde se acciona.

Consideramos que la investigación de Carlos-Fregoso ha servido de inspiración para impulsar nuestro proyecto. Respecto al abordaje teórico-metodológico, rescatamos el uso de conceptos claves o células madres como ejes transversales en el cuerpo del trabajo. Si bien es cierto, algunas categorías son distintas, están relacionadas entre sí. Por ejemplo, el racismo (categoría anclada por la autora) tiene fuertes vínculos con la etnicidad, la identidad, los

elementos de identificación, la alteridad y el blanqueamiento de los sujetos (categorías usadas en nuestra investigación).

Otro de los puntos de encuentro entre las investigaciones son la lectura analítica y crítica, tanto de las universidades como de los programas y políticas que la sustentan. Es importante reconocer también que, ambas investigaciones están enmarcadas bajo el paraguas de la política educativa intercultural como un proyecto político y de acción en construcción, cuyo medio y fin ha sido privilegiar y favorecer a la diversidad cultural, desde el reconocimiento y aceptación de la diferencia, hasta la aprehensión de las pertenencias que la conforman la identidad desde la alteridad.

Cuando la autora aborda la noción de la “zona del no ser” entra en diálogo profundo con nuestra investigación, puesto que, desde esta zona pueden entenderse las transformaciones de los estudiantes en la universidad. Y son estas transformaciones las que abren el abanico de posibilidades para reabrir el debate sobre la función social y el impacto de las universidades (desde el enfoque intercultural) en los pueblos indígenas. La zona del no ser en conjunto con del mestizaje nos permiten comprender cada una de nuestras categorías planteadas, desde el tejido familiar hasta las expectativas a futuro, pasando por las relaciones comunitarias, al capital lingüístico, las trayectorias escolares previas y las motivaciones para el ingreso a la universidad.

Por ejemplo, desde mestizaje podemos comprender y descifrar las transformaciones blanqueadas o de re-significación étnica de los estudiantes. Podemos analizar y entrever el futuro de los profesionales de la educación indígena, y, sobre todo, el lugar y papel que ocupará la cultura en los proyectos consecuentes.

Por lo anterior, consideramos que las investigaciones se complementan mutuamente, y desde sus particularidades abonan a la construcción del proyecto intercultural. Por un lado, desde los programas de acción afirmativa y el racismo con los estudiantes indígenas en la educación superior, por el otro, desde las identificaciones de los estudiantes indígenas en la educación intercultural.

En la misma línea, (Barrón Pastor, 2008 en Mateos Cortés, Mendoza y Dietz, 2013) en su artículo “¿*Promoviendo relaciones interculturales? racismo y acción afirmativa en*

*México para indígenas en educación superior*”, propone que se contrasten algunas experiencias de los programas relacionados con las dificultades para definir la identidad indígena, “el problema del privilegio de minorías dentro de las escuelas y etnias, las dificultades para promover una mejor convivencia intercultural y combatir el racismo” (p. 313).

El autor nos introduce la idea y la necesidad de reflexionar sobre los dispositivos discursivos y de acción que sobresalen en las políticas educativas destinadas para las comunidades indígenas con la intención de entrever “el privilegio y las dificultades” de la población minimizada y cómo estas impactan en el devenir cotidiano de los estudiantes, y con base a ello, determinar si éstas se encaminan a la construcción ecológica del saber o al monismo epistémico-metodológico. Se trata de una lectura crítica-propositiva que se introduce como matriz analítica para el cimiento de los procesos y acciones interculturales que favorezcan la diversidad.

#### **1.4.2.1 Concepciones de las universidades interculturales en Oaxaca**

Por otro lado, en su artículo *Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México*, Lebrato (2016) analiza las concepciones de la educación intercultural; así como sus articulaciones y cómo se conciben, construyen y transmiten los conocimientos en el Instituto Superior Intercultural Ayuuk (ISIA). Dichos objetivos le permiten sostener que, por la falta de consenso sobre el significado de la educación intercultural, existe un disparate tanto en las acciones como en las políticas públicas, por lo que el discurso intercultural se convierte en procesos negociados entre diversos actores.

La discrepancia sobre la noción de la interculturalidad puede tomarse como una ventaja, puesto que la pluralidad de experiencias puede abonar al proyecto en construcción, y que de éstas se desplieguen líneas para acciones *inter* (epistémicas, ontológicas, económicas, políticas, lingüísticas, etc.), de modo que la comprensión y ejercicio del proceso *inter* es considerado como un *tutti frutti* intercultural en su máxima expresión. Sin embargo, también se corre el riesgo de convertirse nuevamente en una política etnocida por el hecho

de sumar experiencias e ideales descontextualizados, temporalidades lineales e intereses particulares.

Para tales efectos, el autor indica que, en el caso del ISIA, pese a que busca enseñar a los estudiantes cómo vivir y trabajar en comunidades indígenas (lo cual requiere humildad, solidaridad y una actitud positiva), hace énfasis en “la importancia de profundizar el diálogo horizontal entre diversas formas de conocer” (p.2); es decir, acentúa su hacer en las pluralidades y deferencias metodológicas para encajarnos en un diálogo interepistémico para que la formación académica sea integral, ética y contextual. Mientras que la construcción de conocimientos sean procesos negociados e híbridos en sintonía con la diversidad étnica del entorno.

Al igual que Lebrato, en nuestra investigación también se aboga por los procesos *inter* e híbridos, donde sostenemos que diversidad cultural y lingüística son los ejes rectores del quehacer educativo. Es preciso también resaltar que, desde las investigaciones, apuntalamos constante y conscientemente hacia el carácter contextual que requiere la política educativa intercultural. De modo que podemos nombrarlos como proyectos de educación intercultural-contextual, esto debido a las particularidades y complejidades que existen en los pueblos y comunidades. En efecto, nos pronunciamos por la instauración de proyectos y acciones que fortalezcan las capacidades, habilidades y competencias *inter* en los estudiantes.

La semejanza en el plano categorial es que partimos de la idea en cómo se abordan los temas culturales en el ISIA y en la ENBIO y cómo las articulaciones y los procesos de interacción son los vectores en y para la construcción de conocimientos en las instituciones, por lo tanto, en la formación profesional y biográfica del sujeto letrado. En este sentido, nos enfocamos en analizar las trayectorias escolares y las experiencias adquiridas en el paso por la universidad.

El autor nos indica que, para entender y practicar la educación intercultural, el ISIA toma como referente la organización y estructura comunitaria, teniendo ésta como antesala a la organización familiar. Algo similar sucede en la Normal, si bien es cierto, opera bajo el peldaño de la educación intercultural, la práctica escolar se sustenta en los principios de la comunalidad, misma que tiene sus referentes en las estructuras comunitarias. Por lo tanto, nos permite analizar categorías comunes referente a las transformaciones identitarias, las

experiencias y trayectorias en la educación, expectativas hacia el futuro y la propia educación intercultural.

Años anteriores, Reyes y Vásquez (2008) en su artículo *Formar en la diversidad. El caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca*, habían ofrecido una amplia lectura sobre la noción de interculturalidad desde distintos enfoques para que estas fueran contrastadas y reflexionadas como dispositivo discursivo de la educación intercultural. Los autores incitan a crear una nueva visión de la interculturalidad, y que ésta esté apegada y legitimada por el mundo de vida de las comunidades originarias (Reyes y Vásquez, 2008).

Por lo que toman como punto de referencia a la ENBIO como una experiencia innovadora en la educación intercultural, ya que “parte por la necesidad de propiciar una enseñanza conforme a las necesidades básicas de aprendizaje y la forma de vida de las comunidades originarias de Oaxaca” (p.1). Entre tanto, puede ser considerada como un espacio que privilegia las relaciones sociales y las interacciones entre los actores, por lo que los procesos interculturales dialógicos permiten la construcción de nuevas identificaciones y cosmovisiones cada vez más híbridas.

Un año después, los mismos autores Reyes y Vásquez (2009) en su estudio denominado *La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y la formación de docentes indígenas*, muestran cómo la institución trata de incluir a la vida escolar prácticas de la vida cotidiana de la comunidad; *prácticas* como “el tequio, el trabajo cooperativo por etnias, la fiesta comunal, etc. los cuales forman parte de la formación de los futuros docentes” (Mateos, Mendoza y Dietz, 2013, p. 332); dichos elementos culturales a modo de prácticas escolares, influyen en la re-estructuración cognitiva y en la re-configuración las identidades de los involucrados.

Aunado a lo anterior y con el afán de dar a conocer el proceso formativo que se realiza en la ENBIO, Vásquez, Jiménez y Hernández (2014) en su artículo denominado *Un modelo en construcción sobre la formación de profesores indígenas en la ENBIO* resaltan el carácter comunitario que permea en la Normal, es decir, cómo influyen los elementos culturales y lingüísticos en el proceso formativo del estudiantado; mismos que se han convertido en las bases conceptuales y prácticas para la formación de los futuros docentes indígenas de Oaxaca (Vásquez, Jiménez y Hernández, 2014). La incorporación de los elementos culturales tiene

como objetivo “fortalecer las lenguas originarias, la cosmovisión de las comunidades y las identidades originarias, para la construcción de conocimientos, y con ello, servir a la comunidad” (p. 163). De manera que el texto nos permite recalcar que la ENBIO como modelo en construcción, da cabida a la relación e interacción entre los actores y a la deconstrucción constante, por ende, las identidades estudiantiles son cada vez más híbridas y complejas.

Desde nuestra perspectiva, los trabajos de los autores son sumamente relevantes para comprender el contexto de la Normal, tanto en su sentido académico como en la estructura que la sustenta. Los escritos de los compañeros permiten visualizar el ambiente complejo y tenso de la diversidad cultural y la organización comunitaria en la institución. Desde sus perspectivas y con el afán de construir una experiencia concreta de la educación intercultural, deconstruyen el lenguaje de la interculturalidad institucional para tensionar las prácticas y los discursos de los organismos y con ello dar valor e importancia a las experiencias concretas del mundo de vida de los estudiantes.

La investigación como los artículos descritos se inserta como fundamentos al debate sobre la tesis compartida del proyecto de educación intercultural en construcción. En este caso, nuestro argumento principal parte de la particularidad de la ENBIO. Como sabemos, dentro de las tipologías de Instituciones de Educación Superior, la Normal se inserta en las que son creadas desde el Estado, por lo que, sus fundamentos curriculares, epistemológicos, filosóficos y políticos están encaminados de acuerdo a los intereses de este.

Desde esta óptica, la tesis no tendría lógica ni sustento. Es decir, si se parte de la idea que las IES creadas desde el Estado tienen establecidas las normatividades y las estructuras, significa que el proyecto está consolidado, por lo que poco puede sumarse en y para la ejecución. Entre tanto, cuando nos referimos a un proyecto en construcción significa que, todos podemos sumar y re-direccionar las prácticas y la retórica del mismo. Todos los participantes son activos e involucrados en los diseños y ejecución de las dinámicas establecidas.

En este sentido, la congruencia teórica y el abordaje empírico de los trabajos consiste en que, compartimos la noción de que la Normal, siendo una IES creada desde el Estado, descentraliza el discurso intercultural institucional-Estatal y reabre el debate para que desde

su recinto se crea una experiencia significativa para la diversidad. De manera que parte desde lo local para llegar a lo global, es decir, el punto de partida son los locus enunciativos de los actores participantes y el punto de llegada es intersubjetividad creada desde la diversidad y la diferencia. Por lo tanto, en la ENBIO se habla de procesos interculturales emergentes donde el mundo de vida comunitaria y escolar hace posible la deconstrucción del discurso y práctica educativa.

En efecto, la formación docente en la Normal no está restringida y sesgada a las teorías pedagógicas y a las ideologías institucionalizantes acerca de la interculturalidad, sino que es un encuentro de experiencias y biografías individuales y colectivas emergentes desde la diversidad y la complejidad. En este sentido, nos permite cruzar elementos y categorías concomitantes con las trayectorias escolares y experiencias de los estudiantes indígenas en la educación superior, y de cómo a partir de estas, las subjetividades son transformadas práctica y discursivamente. Por ejemplo, basándonos en los procesos de socialización e interacción, para la construcción de una nueva práctica educativa y lenguaje intercultural, los actores necesariamente echan mano y trastocan sus capitales (social, cultural, familiar, cosmogónico, epistemológico, etc.), por lo que, transforman sus hábitos, conductas, ideologías, percepciones, etc.

En este sentido, las trayectorias escolares previas, así como las pertenencias culturales son las condicionantes y delinear las experiencias al interior de la Normal, en efecto, a las nuevas concepciones de la educación intercultural-comunitaria. Entre tanto, las identidades y los elementos que la conforman son reacomodados y remodelados en la forma de ser-estar-pensar-sentir-hacer de los estudiantes, por ende, las expectativas a futuro viran de acuerdo a la experiencia construida. Este escenario nos permite comprender la función real y social de la universidad y del impacto que genera como organismo público de servicio a la sociedad.

Al igual que las investigaciones anteriores, los ensambles existentes entre los escritos radican no solo en tener como sujeto de estudio a la Normal, sino también en la importancia de ésta para los pueblos y comunidades indígenas. Es decir, en el impacto y huella que ha dejado a lo largo de su hoja de vida, en los frutos que han cosechado las instituciones educativas y las comunidades receptoras y de origen. Por lo que nuestra investigación viene a refrescar el análisis y debate de la educación intercultural en la ENBIO y, sobre todo abonar

al campo de los estudios interculturales desde la investigación educativa intercultural; teniendo como medio la diversidad cultural y lingüística, y como fin, un proyecto educativo intercultural concreto y diverso al mismo tiempo.

En sintonía por servir a la comunidad y de crear nuevas visiones y nociones de interculturalidad de acuerdo al contexto, Espinosa (2016) en su ponencia *La experiencia de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca sobre el medio ambiente como elemento de recuperación de contenidos académicos*, mediante un estudio de caso, analiza su experiencia docente relacionada con el medio ambiente; en el que por medio de los conceptos correlacionados de Curriculum Formal/Oficial y Curriculum Vivido/Real, expone la innovación pedagógica que se promueve en la ENBIO. En ella resalta que:

La recuperación de contenidos sobre el Medio Ambiente, a partir de la elección de un saber comunitario y desde un campo temático como es el de la *Naturaleza*, abordada desde tópicos como: materia prima; relación Hombre-Naturaleza; medicina indígena; alimentación; plantas y animales, situando el aprendizaje en un contexto social, cultural y comunitario. (Espinosa, 2016, p. 2)

En síntesis, la experiencia intenta mostrar una práctica real, innovadora y dialógica entre el conocimiento científico y el conocimiento contextual-local, un proyecto que fomenta diálogos inter-saberes<sup>12</sup>, donde los involucrados a partir de las vivencias crean y se trazan nuevas tareas y desafíos, en la cual, durante los procesos adquieren conocimientos prácticos que les permiten rejuvenecer y deconstruir sus subjetividades, por lo tanto, sus identificaciones. Desde este contexto la autora indica la posibilidad de un diálogo epistémico que desafía y quebranta los muros cimentados en y desde la escuela tradicional.

Aunado a lo anterior, Guadalupe (2015) en su tesis de maestría *La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Experiencias en la formación inicial de maestros. Una aproximación como docente Ayuuk Jaay*; desde la perspectiva cualitativa, indaga y analiza la complejidad del proceso de formación docente, a fin de comprender los contextos sociales y los saberes producidos a partir de los diálogos culturales (encuentros y desencuentros) de

---

<sup>12</sup> Con este concepto hacemos referencia al intercambio analéctico de saberes como resultado de las relaciones cognoscitivas recíprocas y complementarias emergentes de los procesos ecológicos interculturales. Dichos procesos se fundamentan en las interacciones culturales (epistémicas, ontológicas, axiológicas, etc.) en el que se pretende trascender las políticas discursivas de reconocimiento, aceptación y tolerancia del otro, por lo que se pronuncia a favor de lo inter como componente híbrido ante la diversidad y como principio de la diferencia.

su propia experiencia como docente (Guadalupe, 2015). El propósito del trabajo reposa en la idea de sistematizar los referentes de su propuesta pedagógica, donde “el contexto escolar es considerado como un espacio social de configuración del autorreconocimiento, autoconcepto y autoestima” (p. 11).

A partir de los objetivos trazados y del campo de estudio, se intenta situar a la ENBIO como una institución y como un proyecto social de formación de docentes indígenas-originarios en el contexto de Oaxaca. En este sentido, puede reconocerse a la institución como un espacio dinámico de relaciones e interacciones, en la cual, con la presencia intersubjetiva y las acciones multiactorales, mediante la visibilización y manifestación de los elementos culturales y lingüísticos, se desarrollan múltiples estrategias que impactan en las trayectorias estudiantiles.

#### **1.4.2.2 Imaginarios y tendencias culturales e identitarias de la educación superior intercultural**

En otras coordenadas, Guerra-García (2016) en su libro *La Universidad Autónoma Indígena de México en sus inicios. Surgimiento, primera rectoría, currículum y modelo educativo inicial* rastrea el surgimiento de la UAIM. La obra parte de una fuerte crítica a la pedagogía, al sistema educativo mexicano y “al indigenismo y a todas formas de opresión colonial” (p. 11) que aún prevalecían en su época y contexto. Desde este argumento, fueron las prácticas opresoras y excluyentes las que dieron origen a la universidad como un espacio y política alternativa cuyo objetivo era resanar las brechas entre las distintas culturas y epistemes.

Con base a lo anterior, el autor retoma los ideales de Ochoa, como precursor de la universidad, para plantear la construcción de una educación intercultural diferente, una educación que respondiera a las necesidades y aspiraciones de los pueblos indígenas; para ello, propuso un esquema de “conceptos educativos y etnológicos entrelazados que posteriormente dieron forma y sentido al modelo educativo inicial” (Guerra García, 2016, p. 12).

Como puede apreciarse, Guerra-García (2016) y Guadalupe (2016) desde diferentes contextos intentaban orquestar nuevas formas para abordar la diversidad, otras formas construir puentes, relaciones y, en lo sucesivo, otros conocimientos y otras prácticas, donde el enfoque intercultural resulta relevante. Las ideas se entrelazan con las nociones y aspiraciones Reyes y Vásquez (2008), Vásquez, Jiménez y Hernández (2014) y Espinosa (2016) en la que pretendían innovar desde la ENBIO, en un sentido práctico, y que éstas revolucionen el quehacer pedagógico y los procesos de enseñanza-aprendizaje para favorecer a lo heterogéneo.

Consideramos que las obras expuestas por los autores anteriores, son muy relevantes y significativas porque, en primera, nos ejemplifica metodológicamente cómo a través de los conocimientos que los estudiantes han construido desde su lugar de origen sobre la naturaleza y su cultura, pueden dialogar con el saber ambiental gestionado desde otras esferas. En segunda porque parte de una lectura crítica al monismo educativo, y de cómo, a partir del sesgo monocultural de occidente surge la necesidad de proponer nuevos proyectos pedagógicos y nuevas metodologías para la construcción de conocimiento. En este sentido, la lectura crítica y propositiva nos ayuda a gestionar nuevos horizontes para la educación intercultural.

Para nosotros esta propuesta nos es importante en la medida en que los actores participantes al involucrarse en los procesos de interacción experimentan una nueva cultura de aprendizaje y desarrollan la capacidad crítica y reflexiva para su formación. Así también, el hecho de compartir y socializar conocimientos y valores, forma parte de la experiencia (metodológica y cognoscitiva) que los estudiantes adquieren. Por lo tanto, su ser se vincula directamente con su hacer, su pensar y sentir en el quehacer y vida intercultural.

Aunado a lo anterior, en el caso de Guadalupe (2016), su locus enunciativo parte de desde la cultura que ha sido dominada e interiorizada, es decir, desde las esferas de la exclusión y discriminación por parte de la sociedad occidental, por lo que sus experiencias son entrelazadas y reflejadas con los estudiantes de la Normal y nos permiten una lectura en doble sentido, desde la voz de los actores y desde la autora misma (estas mismas miradas también se reflejan en nuestro trabajo, una que parte desde el contexto universitario y la otra que ha sido minimizada e inferiorizada), puesto que, los mundos de vida son compartidos y

entrelazados, en efecto, existe una semejanza entre nuestra investigación, los léxicos de la autora y la voz de los estudiantes.

Lo anterior, resalta nuestro marco categorial en la medida en que, a partir de las experiencias, los conocimientos previos y las trayectorias escolares, sustentadas en relaciones e interacciones familiares y comunitarias, partimos para dar cuenta de cómo la universidad ejerce poder desde de la política intercultural, para llegar un poder para y con la diversidad. Es decir, cómo la universidad transforma las identidades de los estudiantes y construye nuevas subjetividades que se reflejan en los saberes-haceres de los egresados, por lo tanto, la proyección y los planes a futuro están condicionados por el cúmulo de acciones y experiencias desarrolladas en el recinto universitario.

En este sentido, consideramos que los activos y pertenencias culturales si no son fortalecidas y revaloradas, son desechadas por los propios estudiantes, en donde, tanto la política intercultural como los modos de interacción y socialización son los enclaves comunes para comprender las transformaciones. Con base a lo anterior, surge la hipótesis que dichos factores son los responsables de la deserción y abandono escolar. En efecto, hacemos énfasis nuevamente en las experiencias de la educación superior como medio para la llegar a la nueva política educativa escolar.

En tierras veracruzanas, Messeguer-Galván (2012) en su tesis doctoral *Imaginario de futuro de la juventud rural. Educación Superior Intercultural en la sierra de Zongolica, Veracruz, México*, indaga sobre cómo se gesta el futuro de los jóvenes, tomando como referencia la imaginación (los imaginarios) como la capacidad creadora del hombre que puede llevarlo a transitar de una posición a otra. En este sentido, se plantea la interrogante sobre las aspiraciones de los sujetos y “cómo se construyen los imaginarios a partir de las experiencias de los estudiantes de Instituciones de Educación Superior” (p.2) en dicha región.

Teniendo como referente a la etnografía y la metodología cualitativa, despliega su análisis sobre el impacto de la educación (formal) en la formación de los estudiantes que transitan en ella, y de cómo en los espacios comunes como lo es la institución escolar, convergen subjetividades y diversos elementos culturales que dan pie a nuevas configuraciones, imaginarios e identidades socioculturales.

La investigación resulta relevante porque hace ver a la escuela como un campo de luchas conceptuales, biográficas y de loci de enunciaciones entre los diversos actores; además porque permite indagar sobre el impacto de las nuevas nociones, visiones y acciones que se plantean para atender a la diversidad; de las nuevas políticas (discursivas) que tienen la encomienda para atender a la diferencia. En caso concreto, el papel de la ENBIO como institución de formación docente para atender a las poblaciones indígenas y como proyecto socio-político.

Consideramos que nuestra investigación tiene una fuerte vinculación con el trabajo realizado por Messeguer-Galván (2012). De entrada, porque mientras nosotros estudiamos la identidad y los procesos de identificación, la autora se enfoca en imaginarios y las proyecciones futuras. Los dos conceptos claves, identidad e imaginarios, los estamos entendiendo como complementarios y recíprocos, es decir, como elementos constituyentes de la subjetividad e intersubjetividad. Por lo que los sujetos a nivel individual y colectivo son contruidos y condicionados por el ejercicio y construcción de dichos preceptos.

Aunado a lo anterior, la concepción que se tiene sobre universidad, como espacio de socialización, interacción e intercambio epistémico y donde lo común y la diversidad son parte sustancial en la construcción tanto de la identidad como de los imaginarios; son puntos de convergencia entre ambas investigaciones, puesto que ambos, focalizamos nuestros análisis en los procesos *inter* para complementarlo con lo discursivo (la voz de los estudiantes). Realizamos triangulaciones que nos permiten comprender complejamente los fenómenos.

Desde la perspectiva de la autora, los imaginarios se construyen con base a la experiencia que viven los estudiantes al interior de la universidad, por lo que mucho influyen las formas en cómo se vive y aborda la diversidad cultural y lingüística desde la política y enfoque educativo. Algo similar estamos entendiendo en nuestro proyecto, nos interesa el ambiente universitario y el desenlace existente en su interior. La forma en cómo se abordan los temas interculturales y cómo se trabaja en y con la diversidad. Por lo que hacemos énfasis no en definir conceptos, sino en comprender fenómenos que subyacen en los encuentros y desencuentros de la vida escolar.

Lo anterior nos permite rastrear las trayectorias escolares, los procesos organizativos a nivel familiar, comunitario y universitario, las pertenencias (o capitales) de los sujetos, las transformaciones que han hecho referente a sus pertenencias y las subjetividades que se han construido, por lo tanto, las expectativas y proyecciones a futuro. Teniendo como referencia dichas matrices conceptuales, consideramos que podemos abordar las identidades y los imaginarios en su sentido complejo, diverso y multipolar.

En sintonía de navegar en otras direcciones y con el afán de atender a la diversidad cultural, Francisco-Antonio (2012) en su tesis doctoral *Los conocimientos comunitarios del pueblo Ayuuk y los contenidos escolares: elementos para la construcción de una didáctica decolonial*, parte de una fuerte crítica al paradigma occidental sustentado en la ciencia moderna-positivista-academicista y con ello al monoculturismo etnocida del saber-poder-ser, para pronunciarse a favor del diálogo de saberes y de las relaciones interculturales complementarias que incitan a la fecundación de procesos y luchas decoloniales.

Durante el desenlace, intenta descentralizar las ciencias occidentales y hacer que “aquellas experiencias y símbolos invisibles, se vuelvan visibles” (p. 6); por tal motivo, plantea trabajar con conocimientos, acciones, fenómenos y sujetos ausentes, desechados por el paradigma occidental por no cuadrar con el método científico y su tamiz de validación científica, que se encuentran desarrollados en aquellas sociedades y culturas autóctonas y alóctonas históricamente minimizadas y subalternizadas, como lo es el pueblo Ayuuk, para hilar redes ontológicas, históricas y cognitivas entre las comunidades que conforman la diversidad cultural.

Creemos que la urgencia de pensar en y desde otras coordenadas y geografías para una nueva política educativa y otras prácticas al interior de ella es necesario, puesto que las ciencias sociales y la escuela, hoy en crisis, “han subsumido y transformado toda alteridad y diferencia al descalificar los conocimientos no-científicos” (Sánchez-Antonio, 2019, p. 35). En este sentido, es importante situarnos desde la pluriversalidad enunciativa de los agentes que construyen realidades cotidianas y situadas, dado que sobre ella reposa no solo la formación profesional-académica, sino también, actitudes y valores que se matizan en la configuración de la identidad de los estudiantes.

En este sentido, desde una geografía marcada por el proceso colonial (racismo, patriarcado, capitalismo, exclusión, discriminación, etc.), Francisco-Antonio (2012) alza la voz para cuestionar el proceso histórico de la educación y de cómo los conocimientos han servido como medios de sumisión y exclusión cultural de la diversidad. Por lo que desde la cultura y los conocimientos *ayuuk*, marcados por el mundo de vida de los actores y desde un aprender-haciendo concreto, proporciona argumentos para una nueva didáctica decolonial. Una que favorezca la vida cotidiana de los sujetos.

Para nuestra investigación es importante contar con las reflexiones del autor porque nos abre camino para insertarnos al debate en torno a la educación intercultural-comunitaria y los procesos de colonización. Si bien la obra de Francisco-Antonio es enmarcada en el nivel básico, a diferencia nuestra que es en un contexto universitario, consideramos que mantienen relevancia y relación. Por un lado, porque desde el contexto de educación básica, el papel de los docentes (como egresados de una IES convencional o de índole intercultural) es fundamental en la construcción de conocimientos y subjetividades. Por otro lado, la formación recibida en la ENBIO es primordial para comprender el papel de los futuros docentes de la educación básica-indígena. Por consiguiente, la relación universitario-egresado-docente es un triada complementaria que requiere ser estudiada.

Por lo anterior, la complementariedad compleja entre ambas investigaciones radica en el hecho de que, a partir de las transformaciones culturales, los conocimientos construidos en la Normal y de las pertenencias adquiridas, los egresados pueden ser capaces de proponer nuevas didácticas y nuevas metodologías para navegar en la diversidad, o bien, seguir con la pedagogía tradicional del saber científico-occidental. Por lo que, desde esta óptica, el tipo de Institución de Educación Superior y las experiencias que se construyen en el interior, se convierten en elementos sustanciales para la comprensión tanto en la construcción de la didáctica como de los procesos de identificación étnica.

Del mismo modo, nos resulta relevante el artículo *Reconfiguración de la identidad y proyectos de vida en jóvenes de la universidad intercultural del Estado de Puebla* de Echeverría-Gonzales, Ortiz-Marín y Wence-Partida (2019), donde exploran y analizan la reconfiguración de las identidades de estudiantes de la UIEP en México. Los autores parten por la reflexión de los componentes de la motivación escolar, “expectativas y la construcción

de sus proyectos de vida en un contexto significativo multicultural, para después comprender el vínculo entre una incipiente propuesta de modelo educativo intercultural y la visión localista de sus estudiantes” (p. 76).

En las líneas anteriores, los autores nos muestran y argumentan cómo los procesos educativos impactan directamente, no solo en la profesionalización del estudiante, sino también en la formación continua en su trayecto de vida presente y futura. Así mismo, resaltan el papel de la historia del estudiante en la construcción de su devenir, por lo que centran su análisis en los escenarios, acciones y discursos que inciden en la reconfiguración de la identidad de jóvenes.

La lógica subsecuente que hay con nuestra investigación radica en que, partimos desde las experiencias de vida de los estudiantes o lo que es lo mismo, la vida cotidiana creada en el seno comunitario. A partir de ello se desencadenan ramificaciones culturales que forman al sujeto social-colectivo, mismas que dan pauta a la marcación identitaria y diferencia individual y colectiva. En este sentido, enfatizamos que, la diversidad cultural y lingüística (pero también teórica y metodológica) es la brújula que direcciona nuestro quehacer investigativo.

La idea anterior se argumenta bajo la idea que, estudiada la reconfiguración identitaria (trabajo del autor) y analizando los procesos y elementos de identificación cultural (investigación en curso), los elementos como capital cultural, social, familiar, comunitario, político, etc., trayectorias escolares, experiencias migratorias y educativas, transformaciones culturales e identitarias, entre otras; resaltan como elementos claves para comprender el entorno estudiantil-escolar, pero también la re-comprensión de uno mismo. Es decir, permite una mirada analítica no solo con los sujetos compañeros de la investigación, sino también con uno mismo al momento de implementar alguna estrategia o actividad en la investigación, por lo que, dada la diversidad y los intersticios coyunturales de acción, nuestros elementos de identificación son trastocados y transformados al mismo tiempo.

Por lo anterior, la reconfiguración de la identidad, de los elementos y procesos de identificación, desde la vida universitaria colectiva, es una acción de la cual somos parte. Es decir, no solo nuestro andamiaje metodológico y conceptual es transformado de acuerdo a lo estipulado con el entorno; también nuestras acciones, discursos, subjetividad, y valores son

reconfiguradas y deconstruidos por la capacidad del entorno y de los sujetos que lo conforman.

Continuando con los estudios sobre la identidad, Matus-Pineda (2010) en su tesis *Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares. El Caso de la Universidad Veracruzana Intercultural, región Selvas*; se plantea el objetivo de “analizar las transformaciones identitarias de los estudiantes durante sus experiencias escolares en la UVI, región Selvas; a través de sus vivencias dentro de la institución educativa” (p. 6). La autora nos refresca nuevamente la memoria sobre la importancia y el papel de la institución escolar en la deconstrucción de las identidades en los jóvenes que transitan en ella y de los fenómenos que se van construyendo en la vida estudiantil universitaria como resultado del encuentro y desencuentro de las subjetividades.

La investigación de la autora tiene un fuerte vínculo con la nuestra, puesto que partimos del supuesto que, las identidades y las identificaciones (o entramados culturales) de los estudiantes son transformados en su paso por la universidad. Con esta noción, señalamos y resaltamos dos ejes de estudio. El primero tiene que ver con la importancia en el tipo de universidad a la que ingresan los estudiantes y de cómo se lleva a cabo la práctica escolar. Lo segundo radica en el rol de los estudiantes en la universidad; es decir, en las experiencias y trayectorias que construyen durante su estancia y hasta donde las políticas educativas de las instituciones les permiten gestionar dichos andamiajes.

Si bien es cierto, no es de nuestro interés analizar a profundidad el tipo de Institución de Educación Superior, consideramos que forma parte del entramado analítico en la subjetividad estudiantil. Con base a lo anterior, nuestro interés en la lógica procedimental nos permite cruzar diversas categorías de análisis para la comprensión más amplia del fenómeno social. Una de las más importantes y donde anclamos nuestras reflexiones es la de transformación identitaria en la educación superior.

Focalizando la mirada desde la diversidad y vinculada a los procesos y elementos de identificación, consideramos que, las transformaciones identitarias son factores claves por la cual se desencadena el plexo analítico sobre las experiencias en la educación superior, las trayectorias escolares (y con ello las motivaciones para el ingreso, las barreras y facilitadores,

etc.), el capital (social, político, económico, cultural, lingüístico, etc.) del estudiante y las expectativas y proyecciones a futuro que se generan a partir de dichas transformaciones.

Por lo antes dicho, la investigación realizada en la Universidad Veracruzana Intercultural-región Selvas y la que se encuentra en curso en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, desde sus geografías rastrean las experiencias significativas que han sido transformadas (y las que han sido construidas al mismo tiempo), para examinar la política educativa intercultural y la funcionalidad universitaria en el campo sociocultural, teniendo la encomienda, punto de partida y de llegada la atención a la diversidad y concretamente, la diversidad de los pueblos indígenas.

Del mismo modo, resulta pertinente la magistral tesis sobre *La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la universidad intercultural de Chiapas. Funciones de la identidad y mecanismos psicosociales implicados* de Esteban Guitart (2008), en la que en primer término se resalta el análisis de la existencia de las lenguas, las identidades, los Estados y las naciones en un mundo bipolar que vive entre la globalización y la localización para luego cuestionarse sobre “¿Cuál debe ser la magnitud de una lengua, de una identidad, de una nación para sobrevivir en el mundo de hoy?” (p. 6).

Continuando con la obra, ésta recobra más relevancia al resaltar la noción de identidades asesinas para referirse a “aquellas que basan su afirmación en la negación o destrucción del otro” (p. 7). Para nuestra investigación resulta pertinente dicha idea porque nos permite volcar nuevamente nuestras reflexiones en el carácter y el papel de la educación quien desde su “ethos escolar” (Jiménez-Naranjo y Sánchez-Antonio, 2020) ha albergado al proyecto homogeneizador, excluyente, integracionista y de modernidad del Estado a costa de la negación y sumisión de la diversidad.

Por lo tanto, es importante indagar sobre dicha perspectiva y ver cómo la ENBIO aborda estos enigmas, ya sea para contribuir a los procesos de colonización, mediante el fortalecimiento de las identidades asesinas-nacionales o, a los procesos de descolonización del ser-saber-poder y abonar al cultivo ecológico de las “otras” epistemologías, ontologías, subjetividades e identidades que han sido ocultadas por la mono-cultura de la cientificidad moderna-occidental.

En este sentido, nuestro trabajo también parte de la fuerte crítica a las políticas educativas y a los procesos coloniales que permean en nuestros mundos, y de cómo las pertenencias culturales son las más afectadas, pero también son las que nos permiten resistir a las embestidas homogenizantes. Por lo que nos permite cruzar categorías concomitantes a la cultura y lengua, con respecto a las experiencias y trayectorias académicas de los estudiantes y de cómo estas impactan en los constructos sociales y de los imaginarios y perspectivas a futuro.

Como se sabe, desde la investigación del autor se indaga sobre las funciones y construcción de la identidad y los mecanismos psicosociales que implican e impactan en la configuración y formación del estudiante, mientras que desde la nuestra se abordan las identificaciones que hacen posible la emergencia, la construcción y la consolidación de las identidades; a pesar de ello no se quita la posibilidad de indagación sobre las transformaciones identitarias de los estudiantes, de analizar el proyecto de educación intercultural y el impacto que éste genera en la formación docente.

Por lo anterior, desde geografías distintas y desde diferentes instituciones de educación superior se analizan temas que tienen que ver con la política educativa, pero también con la función social y el efecto de la universidad, partiendo de una fuerte crítica a la institución misma y a la política que la sustenta, para dar paso a procesos de reflexión y en momentos posteriores a la acción.

Aunado a lo anterior, en el “viejo mundo”, Vidal Portés (2015) con su tesis doctoral *Un modelo en construcción de la identidad postmoderna desde la perspectiva del consumo simbólico. El creativo publicitario junior como caso de estudio*, aborda cómo el individuo postmoderno afronta la construcción de la identidad a través del consumo simbólico. En este sentido, el autor sostiene que, “la búsqueda de identidad se ha convertido en uno de los puntos clave y el consumo su instrumento vital para construirla, al estar vinculado al intercambio de significados que a la satisfacción de necesidades fisiológicas” (p. 13). Con la idea del autor, notamos nuevamente la importancia de los procesos interactivos entre diferentes actores, cuyos universos simbólicos son trastocados y transfigurados por las relaciones que se gestan entre ellos y con los múltiples espacios donde se encuentran.

Con base a lo anterior, el punto de partida, fundamento y llegada del trabajo de Portés (2015) radica en la medida en que, a partir de los procesos de socialización e interacción de los sujetos y la forma en cómo estos se desarrollan, los agentes construyen su biografía como individuo y colectivo. Respecto al ámbito escolar, éste es resaltado como un espacio múltiple donde los estudiantes conviven, comparten y desarrollan patrones de conducta, que, en efecto, determinará la formación-construcción de los actores en su devenir en el mundo.

La tesis de Portés (2015) es muy relevante y necesaria para nuestros días, dado los procesos globales emergentes y los flujos migratorios de la sociedad transnacional. Desde nuestra perspectiva consideramos que el tinte postmoderno<sup>13</sup> que el autor coloca a su obra hace posible trascender los escenarios comunes sobre los estudios de identidad, y cuando coloca la importancia de la construcción identitaria, a través del consumo simbólico apunta a que el centro es el sujeto y sobre él recaen los elementos con los cuales se identifican, por lo tanto, al usar la metáfora de consumo simbólico hace referencia a las influencias externas y a los elementos que lo rodean y frecuenta constantemente. Por lo que desde ahí se está considerando a la identidad como un proceso inacabado, incompleto y en mutación constante.

Lo anterior indica una transformación y deconstrucción continua de la identidad y de los procesos que la conforman. En este sentido, al autor incita a reflexionar sobre los modos de interacción y socialización, y sobre los espacios que hacen posibles dichas acciones. Para nuestro caso, son las experiencias y trayectorias académicas de los estudiantes, la universidad misma y proyecto o modelo pedagógico que la sustenta los enclaves en los que profundizamos nuestra mirada. Del mismo modo, Portés, desde una perspectiva crítica-analítica, sustentada en la posmodernidad, precisa la importancia del antes y el después del sujeto comunitario. Es decir, resalta y da cuenta de las historias de las que somos parte y que nos han conformado.

Para nuestro caso, estudiar la Normal como un espacio diverso y de multiplicidad cultural y lingüística, y donde nuestra mirada forma parte tanto de la diversidad cultural como de la crítica que se plantea al modelo hegemónico, significa una verdadera construcción de

---

<sup>13</sup> Estamos entendiendo lo postmoderno como una ideología crítica más que como un periodo de tiempo en concreto. Es decir, como un entramado teórico-conceptual que subyace a contracorriente de una teoría y que busca distanciarse de los entramados que las sustentan.

la subjetividad, por lo tanto, un verdadero diálogo con nosotros y los otros, de manera que lo simbólico y lo significativo se convierten en estandartes para comprender las identificaciones (y las transformaciones subsistentes) desde una traducción transmoderna. Por lo que los capitales que conforman nuestras subjetividades, las historias que nos dieron origen y las prácticas y discursos que adornan nuestras formas de ser y estar, se convierten en blasones de nuestra identidad individual y compartida.

En este contexto, nos es útil el artículo de Martínez et al. (2019) denominado *¿Regreso al lugar de origen? la encrucijada de jóvenes rurales egresados de la universidad intercultural de Chiapas*, en el que identifica y determina los obstáculos, materiales y simbólicos para el retorno de egresados de la carrera de Desarrollo sustentable, de la Universidad Intercultural de Chiapas, México, a sus comunidades o regiones de origen como agentes de desarrollo local. El meollo de este documento reside en que, tanto “las oportunidades como las limitaciones impactan no solo en las expectativas de regreso e integración a sus contextos de origen” (p. 997) de los estudiantes, sino también en el constructo intersubjetivo y sociocultural de los mismos.

Con base a los párrafos anteriores, consideramos necesario explorar a mayor profundidad las políticas educativas para los pueblos indígenas, así como “los programas de acción afirmativa, los modelos de formación intercultural y su relación con los entornos locales” (Bermúdez-Urbina, 2017) porque en esos nodos de encuentros, desencuentros y en aquellas relaciones germinan acciones y experiencias que marcan los tránsitos de los estudiantes. Por lo tanto, la relevancia de la investigación se finca en el estudio de cómo y cuáles son aquellos elementos con la cual se identifican los estudiantes de la ENBIO, cuyos objetivos se centran en la atención y formación profesional para las comunidades indígenas.

Los léxicos que los autores nos muestran hacen que reflexionemos sobre el papel de los egresados y, concretamente de las universidades interculturales. El autor nos incita en voltear a ver el futuro de los profesionistas indígenas desde por lo menos dos ópticas. La primera tiene que ver con la demanda e inserción de los egresados de las universidades interculturales al campo laboral en los contextos indígenas. Lo segundo con las ofertas de trabajo sobre los mismos en el lugar de origen y en otros espacios. La investigación nos permite abordar ejes temáticos como las condiciones de los egresados y las expectativas

futuras vinculadas a las trayectorias y experiencias académicas-escolares vividas en la universidad.

Aunado a lo anterior, las transformaciones discursivas y prácticas que los estudiantes viven en la universidad y al egresar, son códigos que resaltan en la investigación, puesto que dependiendo de la política y quehacer educativo serán los resultados en los egresados. Entre tanto, nuestra investigación comparte también dichas categorías de análisis para matizar el tema de las identificaciones en una institución de corte intercultural y dirigida para estudiantes indígenas.

En síntesis, las investigaciones y trabajos anteriores nos permiten, por un lado, complementar nuestro trabajo de investigación sobre las experiencias y trayectorias de los estudiantes indígenas en la educación superior y ver desde diferentes aristas las implicaciones que tiene ser indígena en una universidad para indígenas y, posteriormente, ser indígena letrado. Por otro lado, hace posible analizar la política educativa intercultural gestada desde las instituciones (lo discursivo) y lo que se vive en el campo escolar desde el quehacer educativo (lo práctico).

## 2. Directrices epistémicas en la investigación

La condición de estudiantes universitarios hace que los jóvenes se encuentren descubriendo una serie de experiencias, percepciones y contactos que empiezan a formar parte de sus construcciones simbólicas y de su propia constitución como sujetos individuales y colectivos.

Shantal Meseguer Galván (2012)

De acuerdo con el objetivo de la investigación, en el cual analizamos la construcción-configuración de las identificaciones de los estudiantes indígenas de la Escuela Normal e Intercultural de Oaxaca, en relación con su etnia y así como al modelo educativo intercultural de la institución, requerimos de algunas ideas y nociones teóricas que nos ayuden a comprender y vincular la matriz del proyecto. Para ello, procuramos enmarcarnos en algunos conceptos claves como identidad/identificaciones-alteridad, mestizaje, blanqueamiento y etnicidad como categorías madre en el constructo argumentativo del trabajo.

Dichas categorías parten por la coincidencia que se tiene con la idea de Echeverría-González et al (2019) en la que sostiene que, “la conformación de un sistema económico globalizado instaurado en los Estados nacionales predispone a homogeneizar las distintas culturas y, en este proceso, la identidad se ha colonizado y continúa siendo colonizada” (p. 76). Bajo esta premisa, las células anteriores nos permiten comprender cómo se deconstruyen los elementos de identificación y con ellos la identidad en una institución moderna cuyo legado histórico se funda y se fundamenta en planteamientos teóricos y metodológicos encaminados a la producción y reproducción de la unidad nacional, pero que en su interior y desde propuestas alternativas, existe una especie de negociación entre el currículo oficial y el oculto, la cual intenta virar sus prácticas hacia otros rumbos que le permitan la construcción de un pluriverso comunalista.

Aunado a lo anterior, las categorías parten de la idea de que la formación de los sujetos se deconstruye y se reconfigura cuando los jóvenes ingresan a la universidad y se forman profesionalmente, dado que sus matrices bioculturales (sus rasgos culturales) son trastocadas, releídas y traducidas por los procesos de interacción que se efectúan al interior de la universidad. En dichos procesos es donde las políticas educativas y los programas de acción afirmativa resultan relevantes, puesto a partir de lo estipulado se derivan acciones que

impactan en la formación del estudiante. Por lo tanto, las categorías analíticas nos permiten abordar la temática desde variadas aristas.

Entrando en materia, es evidente que en el mundo globalizado y de constantes transformaciones existe una amplia gama conceptual e interpretativa sobre la noción de identidad (es), por lo que es complicado tener precisión en dicho concepto, por consiguiente, definir y nombrar qué me identifica individual y colectivamente, qué me aleja del otro y cuáles son los elementos que no forman parte de mi entramado identitario se convierte en un fenómeno negociado, híbrido y complejo. Entre tanto, la apertura hacia otros horizontes y nuevas fronteras, presenciales y digitales, nos abren una ventana para precisar y definir los rasgos y elementos comunes y aquellos más distantes, al mismo tiempo, el acceso y asenso transnacional y los tránsitos generan nuevos hábitos, en efecto, nuevas identificaciones; por lo que se rompe con la noción de identidades puras o nacionales y nos apertura a procesos ensamblados entre lo uno y el otro, lo ajeno y lo propio y lo de acá con lo de allá.

Con lo dicho y refiriéndonos a la categoría de identidad, la consideramos como proceso y fenómeno personalizado, cuya construcción inicia en el plano subjetivo y se delinea en los márgenes de la colectividad. Es decir, es un proceso de socialización e interacción continua y con trascendencias constantes. Dicha noción permite concebir la identidad como una construcción subjetiva e intersubjetiva, determinada por el contexto social (Mercado y Hernández, 2010) y cultural; donde reaparece una continuidad en la formación cíclica del sujeto.

Con base a lo anterior, entendemos que la identidad está ligada al sentido de pertenencia y reconocimiento sociocultural que los sujetos hacen referente a su contexto, cuyas variables principales son el tiempo y el espacio.

Cuando se habla de la identidad de un *sujeto individual o colectivo* hacemos referencia a procesos que nos permiten asumir que ese sujeto, en determinado momento y contexto, es y tiene conciencia de ser él mismo, y que esa conciencia de sí se expresa (con mayor o menor elaboración) en su capacidad para diferenciarse de otros, identificarse con determinadas categorías, desarrollar sentimientos de pertenencia, mirarse reflexivamente y establecer narrativamente su continuidad a través de transformaciones y cambios. (De la Torre, 2001, p. 82)

La ecuación sujeto-espacio-tiempo coloca en relieve la interrelación tripartita existente que, en efecto, permite comprender que la identidad es un constructo sociocultural

multisituado y diverso derivado de la intersubjetividad cotidiana. Tal como lo indica Rosental y Iudin (1973);

La identidad no es abstracta, sino concreta puesto que contiene diferencias, contradicciones internas que se superan constantemente en el proceso de desarrollo y que dependen de las condiciones dadas. La identificación misma de los objetos exige su previa diferenciación. Esto significa que la identidad se halla indisolublemente vinculada a la diferencia, y es relativa. (Rosental y Iudin, 1973, p. 232)

En esta línea, Giménez (2004) señala que la identidad “constituye un elemento vital de la vida social, hasta el punto de que sin ella sería inconcebible la interacción social, la cual supone la percepción de la identidad de los actores y del sentido de su acción” (p.78). La construcción de la vida social hace referencia a los procesos negociados entre los polos de auto-adscripción y la mirada externa, entre lo local y lo global, entre lo uno y lo otro. Como resultado se obtiene una cultura construida y adaptada al mundo de los actores, que posteriormente funge como procesos, prácticas y elementos de identificación.

Desde estas miradas, las identidades toman como referencia a los procesos, elementos, valores, ideologías, prácticas, cosmovisiones, etc., con la cual un individuo colectivamente se identifica y a su vez se diferencia de algo y de alguien; por lo que existe un proceso de identificación-diferenciación que está determinado por las matrices contextuales y temporales *in situ*, mismas que se socializan y comparten colectivamente con las generaciones venideras. En este sentido, la construcción de la identidad sustenta su relación en los códigos del lenguaje, la indumentaria, la danza, la gastronomía, etc., pero también en los modos de comprender y organizar la vida y en la ontología del sujeto colectivo que se sintetiza en “la geo-cosmos-vivencia” (Sánchez–Antonio, 2021).

Con los acercamientos de los diferentes autores podemos tener la noción más amplia de lo que significa o hace referencia la identidad. Desde el análisis y lectura de este trabajo compartimos las aproximaciones teóricas, sin embargo, nuestra investigación se enfoca en analizar y entrever los elementos que hacen posible las identidades, es decir, en las pertenencias o elementos de identificación de los actores. Esto con el afán de abocarnos en los procesos interconectados que sustentan y hacen posible la construcción y constitución de los productos en sí y para sí. Nos interesa enfocarnos en las identificaciones porque nos permite entrever el “doble anclaje de las posiciones de sujeto y de las subjetividades, como

esas suturas provisionales e inestables” (Restrepo, 2015, p. 87). En este sentido, desde las identificaciones se hace referencia;

A un proceso de articulación, una sutura, una sobredeterminación y no una subsunción. *Que* acepta que las identidades nunca se unifican. *Y éstas* nunca son singulares, sino construidas de múltiples maneras a través de discursos, prácticas y posiciones diferentes, a menudo cruzadas y antagónicas. (Hall, 2000, p. 17)

Por lo anterior, las identificaciones nos permiten dar un paso más allá de los procesos predeterminados y en construcción, dan pauta y cobertura para que los elementos y procesos heterogéneos converjan de manera espiral a través de lo intersubjetivo, lo inter-epistémico, lo inter-civilizatorio, lo intercultural, etc. De este modo y compartiendo la idea de Restrepo (2015) la identidad puede ser analizada desde diferentes aristas:

Primero es la *relacionalidad*: nunca se tiene una identidad sin una alteridad. Un “nosotros” siempre implica un “ellos”. Segundo, la *procesualidad*: las identidades nunca están quietas, sedimentadas. Se las debe pensar como parte de un proceso inacabado, no tratar de sedimentar, de cerrar el asunto desconociendo la historicidad que las constituye. Tercero, son *categorías para intervenir sobre el mundo*, es un asunto de tecnología de dominación. Otro elemento es que hay una *dimensión narrativa, conversacional, dialógica* en la producción de las identidades, que se vincula con el poder. Finalmente, las identidades son *heterogeneidades múltiples*, dispersas, no son puridades. La identidad no signifique que todos somos iguales. (Restrepo, 2015, p. 85)

A simple vista parece que la identidad puede entenderse como sinónimo de las identificaciones. Nosotros consideramos que no, pero que tampoco son polos opuestos, más bien matrices complementarias. Puesto que la identidad concebida desde las identificaciones permite anclar conceptos y teorías gestadas desde la diferencia. Reconoce al contexto como campo de disputa (representado por las relaciones de poder, del saber y del ser) y a la historia como elemento constituyente de la formación y transformación del sujeto.

Por lo tanto, es plausible pensar la identidad o lo que es preferible, las identificaciones en contraste con la alteridad; entendiendo la alteridad como el descubrimiento procesual que el yo hace del *otro* y viceversa, lo que hace surgir no solamente una amplia gama de imágenes del *otro*, sino también visiones múltiples del *yo* (Córdoba y Veléz-De La Calle, 2016). Dicho de otro modo, las identificaciones como diferencia son procedentes de los mecanismos de socialización e interacción entre los sujetos y colectivos; en donde los procesos son marcados por la comprensión y el contraste con los otros.

De este modo, pensar las identificaciones como campo de apertura a la diferencia y en contraste con la alteridad, nos ubica en “el reconocimiento de la naturaleza incompleta de cada cultura y la necesidad de entrar en diálogos entre culturas” (Santos, 2002, p. 59) lenguas, ontologías, historias y conocimientos. Partiendo de esta óptica, el diálogo intercultural desde la alteridad significa “saber pensar el mundo desde la exterioridad alterativa del *otro*, en efecto, el reconocimiento (del *otro*) como otro diferente al sí mismo, a través del encuentro cara-a-cara con el *otro*” (Dussel, 1995 en Córdoba y Veléz-De La Calle, 2016, p. 1003). El diálogo intercultural entre identificaciones-alteridades (yo y el otro) implica vislumbrar que “la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo, por lo tanto, la diversidad (la diferencia) que es infinita debe ser activada” (Santos, 2011, p. 16) y formar campos ecológicos para la construcción del conocimiento.

Aunado a lo anterior, consideramos que la alteridad representa la voluntad de querer y poder ser, estar y hacer; es decir, la capacidad empática y de comprensión dialógica para gestionar ambientes pacíficos entre la diversidad cultural y lingüística sin caer en prácticas de desigualdad, a su vez, aboga por la trascendencia de universalismos y nacionalismos excluyentes y abstractos, causantes de la monopolización, dominio y exterminio de la diferencia. Por lo tanto, identidad-alteridad o diferencia son polos correlacionados entre sí; no son opuestos ni deben analizarse aisladamente, más bien son complementarios y recíprocos que permiten comprender la integralidad del sujeto individual y colectivamente. La identidad en uno es la diferencia en el otro.

Por mencionar un ejemplo de lo que se ha venido subrayando, sobre las prácticas y políticas de desigualdad para la diferencia, en la historia de México es el mestizaje. Como se ha venido sosteniendo en párrafos anteriores, el objetivo central de las políticas estatales para los pueblos indígenas y campesinos han sido la eliminación de la diversidad, por lo que estas han resultado ser etnocidas y contraproducentes. El mestizaje como estandarte de dichas políticas y prácticas, se han consolidado en un proceso político-ideológico del Estado-nación intrínsecamente relacionado con factores económicos, sociales, políticos y tecnológicos; cuya intención es “mexicanizar al indio” (Carlos, 2016, p. 41) para después incorporar a los pueblos y a las comunidades al sistema nacional.

Nos resulta relevante comprender el mestizaje no como concepto sino como proceso político-ideológico civilizatorio engañoso y excluyente, en el que se disfrazan y descansan las propuestas educativas para las sociedades cultural y lingüísticamente diferentes. En este sentido, desde el locus enunciativo del mestizaje la escuela debe consumir el mandato de castellanización de los indios y generar procesos transculturales, es decir, promover “la negación de su lengua y de su identidad, compartiendo la cultura nacional” (Maldonado, 2000, p. 98). Por su cuenta, desde el locus enunciativo de la escuela, el mestizaje se convierte en la estructura vertebral, ideológica y operativa en y para su quehacer cotidiano.

Entre tanto, el mestizaje navega entre corrientes ambivalentes, puesto que tiende a ser el problema y al mismo tiempo la solución. El problema por la búsqueda de los métodos y técnicas para atender a la diferencia y con ello lograr el objetivo de la nación. Es la solución porque es “el modelo de otros países [y] cuyo resultado es el crecimiento y progreso” (Correa, 1936 en Stern, 2000, p. 64). Como vemos, el mestizaje como práctica y como ideología, a su paso, sustrae identidades y alteridades, sustituye conocimientos, prácticas y valores para promover transformaciones identitarias desde la mismidad.

Con lo anterior, el mestizaje es el motor de arranque para los procesos de aculturación; siembra y fomenta la idea de jerarquías culturales y de superioridad civilizatoria. Como efecto inmediato se tiene la transformación de las prácticas comunes en y del mundo de la vida, sin embargo, a largo plazo los cambios de prácticas se convierten en mutaciones ideológicas generacionales. Este proceso implanta al interior del sujeto el binarismo cultural donde la supremacía euro-occidental se convierte en un fenómeno condescendiente al nacimiento, pero a nivel global, en la cual, el estandarte de pureza de la sangre se transforma en un blanqueamiento ideológico-político-cultural de enajenación ontológica producida por el colonialismo y sus epifenómenos como racismo, desigualdad, intolerancia, etc. Frantz Fanon (1963) en su obra *Piel negra, máscaras blancas*, externa el efecto de las relaciones verticales y clasistas entre los blancos y los negros, en la cual indica que:

Analizando el impacto del racismo y del colonialismo y sus efectos destructivos, en particular los mecanismos de enajenación que determinan la relación entre negros y blancos y reproducen las jerarquías que rigen esas relaciones raciales. Así como de las patologías que nacen de la internalización del racismo por los negros como la vergüenza de sí mismo, los complejos de inferioridad y la fascinación por el blanco. (Zema, 2016, p. 11)

La idea nos remite a sostener que, el blanqueamiento es la lucha interna por dejar y no querer ser negro (indígena, campesino, etc.) y aspirar y soñar con ser blanco, o lo que es lo mismo, dejar de pertenecer a “la zona del no-ser (lo heterogéneo–singular: negro, mujer, Asia, África, América Latina) y llegar a la zona del ser (homogéneo–universal: blanco, hombre y Euroamericano)” (Sánchez, 2019, p. 178). Desde el punto de vista occidental, este proceso tiene como antesala y fundamento mitológico “la debilidad cultural e impotencia en lo físico y en lo espiritual y hay una semejanza de inferioridad de los indígenas y animales” (Hegel, 2005 en Sánchez, 2019, p. 176).

Por lo anterior y desde el plano educativo, las políticas mestizofílicas cubiertas por un blanqueamiento ficticio, pero “prometedor”, descolocan y desarraigan a los estudiantes del locus enunciativo al que pertenecen, suprimiéndoles la posibilidad, como sujetos históricos-culturales, de ser y estar en el mundo desde sus propias nomenclaturas y estructuras culturales. Al mismo tiempo les implanta lógicas sustentadas en la científicidad y racionalidad como cimiento de liberación humana y donde la escuela funge como puente para la promulgación de dichas pancartas. Sin embargo, en el plano fáctico la ciencia moderna y sus pedagogías nunca emergieron con el interés de liberar al ser humano y la madre naturaleza, por el contrario, su misión ha sido “dominar y explotar los recursos humanos y naturales disponibles de la Madre Tierra” (Sánchez–Antonio y Solórzano–Cruz, 2021, p. 6).

En este sentido, las políticas de “liberación” que se encuentran en los sistemas educativos se enmarcan en el paradigma colonial-occidental que organiza al mundo a su imagen y semejanza; en la cual, en el proceso de organización y estructura colonial, se encuentra la “construcción colonial de los saberes, de los lenguajes, de la memoria y del imaginario. Se organiza la totalidad del espacio y del tiempo -todas las culturas, pueblos y territorios del planeta, presentes y pasados- en una gran narrativa universal” (Lander, 2000, p. 16). Por lo tanto, resulta comprensible la intersección existente entre las políticas educativas, el mestizaje como proyecto de nación y como fin y medio (en general) del proceso colonial, se sintetiza en el blanqueamiento del ser y estar en el mundo.

Para nuestra investigación resultan importantes entender dichos entramados conceptuales, fenomenológicos y la relación que hay entre ambos, puesto que no se trata

simplemente de un problema de personalidad o de formación, sino de un problema con trascendencia política y cultural que salpica los ámbitos y espacios de la vida diaria. En este sentido, cuando las prácticas mestizofílicas, sustentadas en la ideología del blanqueamiento, rozan al sector educativo generan un problema etnopolítico, en la cual “el estudiante tiende a ya no ser un agente reproductor de la cultura local sino su crítico” (Maldonado, 2000, p. 101). Crítico en el sentido negativo, puesto que retorna nuevamente al análisis comparativo y de contraste heredada por la lógica occidental.

Ser crítico y autocrítico, en el sentido negativo, es el mejor legado del proyecto mestizofílico y de la ideología del blanqueamiento. Por un lado, porque el sujeto pierde su posicionamiento ético-político, su cultura y su historia; en efecto, se inserta y se coordina bajo la tutela de la historia universal. Esto se atestigua bajo la paradoja que, la escuela, en su afán de llevar la luz de la sabiduría occidental a los indios, no solo “genera en el niño la ignorancia de su cultura materna” (Maldonado 2000, p. 102), en la cual, en el proceso existe una reducción, suspensión y alejamiento de las prácticas *in situ* y del saber local, y se opta por otros que son abstractos y descontextualizados. Como resultado se tiene la profunda división “entre indios letrados y los iletrados” (Maldonado, 2000, p.102), por lo tanto, una primera ola de inclusión-exclusión y discriminación a las otras sociedades y a las otras culturas.

Por otro lado, la reproducción ideológica de la cultura letrada, bajo el lábaro de la libertad, de un futuro mejor y una calidad de vida, que se cristalizan en una obsesión formativa; entre tanto, la escuela se convierte en una necesidad, por lo que los pueblos indios y las personas se “reconocen como analfabetas y se identifican como carentes de algo” (Maldonado, 2000, p. 105). Desde esta óptica pensar como no indio-campesino-migrante, etc., se convierte en el eje discursivo no solo del colonizador sino también del colonizado. El binomio, pérdida del locus enunciativo y de la reproducción discursiva cultural, trasladado al sector educativo, hizo que;

Los indios vieron en la escuela un instrumento de salvación, tal vez de liberación, cuando su función era eficientar y expandir la dominación. La escuela mexicana pareció ser un don para la descolonización, entendida como la supresión de los efectos retardatarios del periodo colonial. (Maldonado, 2000, p.109)

El efecto que entrevemos es que la institución escolar se convirtió en el vehículo para el “desarrollo” local-comunitario y, a su vez, en el medio para desenredar los complejos mundos de vida en el que vivían las sociedades inferiorizadas. De este modo, la letra o lo que da lo mismo, ir a la escuela, pasa a ser el complejo de superioridad del blanco con respecto al negro – pero también con respecto al indígena, a la mujer, al bárbaro, *al migrante*<sup>14</sup>, etc. – , la cual se verá “reflejada en toda la configuración del imaginario social blanqueado de las sociedades europeas” (Sánchez, 2019, p. 177). Partiendo de estas premisas enajenadas, el negro (*el campesino, el migrante, el indígena, etc.*) son definidos por el blanco y, “el negro no tiene ya un ser negro, sino a ser frente al blanco, en efecto, el negro no tiene resistencia ontológica (*cultural, histórica, ética*) frente a los ojos del blanco” (Fanón, 2011 en Sánchez, 2019, p.179).

Con base a lo anterior, el blanqueamiento genera un doble discurso de la realidad y de los que la representan. El primero es elaborado y pronunciado por el blanco, en él, el complejo de superioridad resalta nuevamente en el intento de liberar a los hombres de la caverna y encaminarlos hacia el bien, hacia la civilización, el progreso y la democracia. Por su cuenta, como segundo discurso, por un lado, desde la zona del indígena (el negro, el campesino, el migrante, etc.) “se intenta demostrar al blanco que su mente, su lengua y su cultura también son potentes” (Sánchez, 2019, p, 182). Por otro lado, pretenden despojarse de sus matrices culturales-identitarias para competir con sus semejantes y llegar a la zona del ser, del ser blanco y/o mestizo para llegar a ser, pensar, actuar y vivir como el otro. Dejar de ser yo y llegar a ser como el otro.

En síntesis, el blanqueamiento y el mestizaje o el mestizaje y el blanqueamiento son dos caras de una misma moneda. Por lo tanto, resulta relevante desatar los hilos imaginarios y simbólicos que tejen la pretenciosa red nacionalista perforadora de los entramados prácticos y conceptuales de los otros mundos; a la par, se convierten en los mitos mejores desarrollados y empleados de la modernidad para consumir el proyecto del Estado-nación. Situado en dicho contexto y donde la educación forma parte de un “laboratorio de modernidad” (Saldívar

---

<sup>14</sup> Las cursivas son del autor.

Tanaka, 2008 en Carlos, 2016, p. 42), las identidades y los procesos de identificaciones de los estudiantes están en juego.

De acuerdo con lo anterior, resulta factible acercarnos a las ideas que se han construido sobre la raza; puesto que al igual que el mestizaje y el blanqueamiento, “ha tenido una vida subterránea de la cual tenemos que dar cuenta” (Wade, 2011, p. 16), dado que dentro del ámbito escolar no son muy visibles porque mientras que con una mano ofrece la igualdad, con la otra se introduce los preceptos del individualismo y la modernidad instrumental de la razón liberal capitalista, “somete a los hombres no-blancos al estrés y a la emasculación” (Segato, 2011, p. 3). La idea que Wade (2011) nos demuestra, enfatiza la urgencia de visibilizar la estructura camaleónica del mestizaje y el blanqueamiento como práctica e ideología política. Mientras que Segato (2011) nos incita a realizar una lectura crítica del proceso y la política del blanqueamiento. Para nuestra investigación es relevante realizar este análisis para vislumbrar cómo impactan las prácticas y los discursos mestizofílicos (modernos-occidentales) en la desconstrucción de la identidad y la alteridad desde el locus escolar.

Del mismo modo, el potencial que nos muestra entrometernos en el compás del proyecto mestizo del Estado-nación, nos permite repensar la etnicidad como concepto clave relacionado con la identidad en el cual podemos comprender las expresiones culturales de los grupos y descifrar el espíritu camaleónico de la blancura, sobre todo en el entorno escolar. Con la idea mencionada, retomamos la noción que Giddens (2000) nos ofrece sobre la etnicidad, en la que hace;

Referencia a las prácticas culturales y perspectivas que distinguen a una determinada comunidad de personas. Los miembros de los grupos étnicos se ven a sí mismos como culturalmente diferentes de otros grupos sociales, y son percibidos por los demás de igual manera. Hay diversas características que pueden servir para distinguir a unos grupos étnicos de otros, pero las más habituales son la lengua, la historia o la ascendencia (real o imaginada), la religión y las formas de vestirse o adornarse. (Giddens, 2000, p. 2)

Con lo anterior, las expresiones de etnicidad vistas desde la identidad y la alteridad, se entienden como un obstáculo para la construcción nacional; sin embargo, el hecho de “identificarse como miembros de alguna categoría étnica, toman posiciones en sistemas de relaciones intergrupales culturalmente definidos” (Cardoso, 1975, p. 60). Dicho de otro

modo, los sujetos, individual y colectivamente, recuperan el locus enunciativo que les es arrebatado desde el blanqueamiento, por lo tanto, se transforman en sujetos políticos, arquitectos y constructores de su realidad.

Resulta oportuno resaltar que, desde el sector educativo en relación con los estudios interculturales, las propuestas educativas interculturales y comunitarias para y desde los pueblos indígenas nos permiten contrastar algunos destellos sobre las nuevas propuestas y tendencias de las nuevas prácticas y quehaceres pedagógicos que parten desde los márgenes y gestiones de los conflictos interculturales. Nos permite percibir lo que se esconde detrás de estas políticas educativas cuya emergencia se sustenta en una nueva ética basada en “el respeto a la alteridad diferente y el convencimiento de la bondad de su crecimiento y desarrollo desde su diferencia” (Schmelkes, 2003, p. 178).

## 2.1 El pacto colonial y la liberación del sujeto

Como es sabido, con el legado colonial de occidente a través de la retórica de la modernidad y con el lenguaje (monocultural) de la universalidad, los mundos de vida de las sociedades no occidentales fueron ocultadas y calificadas como no civilizaciones; o por lo menos como no aptas para el desarrollo de la sociedad. Las razones fueron varias, sin embargo, destacamos dos principales. La primera tiene que ver con la incompatibilidad metodológica; esto hace referencia a que, desde la óptica occidental todo conocimiento deberá pasar por el tamiz de la cientificidad académica, tiene que ser sometido a un proceso de evaluación y comprobación, de lo contrario, no es considerado como tal. Esta idea se fundamenta bajo la premisa del “nacionalismo metodológico” (Kniffki, 2019), en el que se resguarda y se promulga un método por excelencia para la comprensión, interpretación y lectura del universo, sin embargo, durante el ejercicio, existen procesos que impiden comprender los fenómenos locales con trascendencia global. Existe un reduccionismo metodológico pero que también es epistemológico.

Lo segundo remite a la concepción que se tiene “en sí” de las culturas no occidentales. Donde estas son consideradas “como débiles, inferiores, rudas y bárbaras; culpabilizando y nombrando siempre al sujeto como inmaduro, premoderno, sin historia, incapaz de desarrollo y educación” (Dussel, 2015). Desde la perspectiva de Alvarado, Maros, Machado y Ojeda (2017) esta visión eurocéntrica y moderna “parte desde 1492 con la llegada de los conquistadores a tierras del Abya Yala” (p. 3), y su modo de operación descansa bajo cinco fenómenos claves que se enmarcan en las relaciones históricas y culturales de los unos con los otros. Dichos elementos tienen que ver con “la instauración del capitalismo como sistema económico, el avance en materia de ciencia y tecnología, la secularización de la vida, la creación de los estados dependientes de las metrópolis y la universalización de la una forma de vida” (p. 3)

A partir de estas concepciones, se genera un discurso binario y desigual donde se naturalizan las estratificaciones socioculturales, en la cual, el imaginario del ser (hablando ontológicamente) queda atrapado en sondas dicotómicas y en la lucha interna por querer ser superior a los otros. Esto es el inicio de la construcción del dualismo filosófico que ronda en los entramados pedagógicos de las escuelas modernas tradicionales. Entre tanto, “la

estructura triangular de la colonialidad, la colonialidad del ser, la colonialidad del poder y la colonialidad del saber” (Castro-Gómez, 2007; Sánchez-Antonio, 2019), se consolida de forma silenciosa en cada rincón de la vida. De este modo, “el éxito del proyecto colonial (y del orden social capitalista) ha sido que los que estén abajo piensen epistémicamente como los de arriba” (Grosfoguel, 2018, p. 7). Dicho de otra manera, las aspiraciones y el fin último de los *otros* es ser como lo *uno*, lo único. El *uno* se convierte como principio, como medida, como aspiración, como objetivo y como sueño. Éste es el principio del colonialismo.

El efecto colonial lo visualizamos en todo momento y en todo lugar. Por ejemplo, cuando se pronuncia o se escucha decir, “yo no puedo porque no sé, y no sé porque no fui a la escuela, lo único que sé hacer es trabajar en el campo y los quehaceres del hogar” (Trabajo de campo, 2019), comprendemos las secuelas de sometimiento y discriminación de los conocimientos locales. Vislumbramos la sujeción de las prácticas, pero también del imaginario individual y colectivo. Es aquí donde el principio del colonialismo (pensar como los de arriba) manifiesta su poderío, convirtiendo a la cultura occidental como el principio de todas las cosas.

Sin embargo, desconocer la cultura occidental no significa desconocer el mundo y la vida. A este proceso queremos denominarlo como el *pacto colonial*<sup>15</sup>. La noción del pacto colonial, permite que las culturas y las sociedades sean vistas como “un campo de poder atravesado por relaciones asimétricas” (Sánchez-Antonio, 2019, p. 54), relaciones cerradas que incrustan las libertades de los individuos. Con lo antes dicho, el resultado universal del proyecto y pacto colonial fue la aceptación de que lo occidental está por encima de los otros pueblos y de las otras formas de vida, y que el hombre blanco es el único con la capacidad de raciocinio y sentimiento, la diferencia y las otredades son posibilidades de transformación y desarrollo.

---

<sup>15</sup> Esta idea surge y se fundamenta con la idea del *pacto patriarcal* de Raquel Gutiérrez (2020), en donde hace énfasis en la conformación de un bloque contra las mujeres, además de ser un mecanismo por excelencia para fijar los criterios admisibilidad de algunas mujeres en los espacios mixtos y para su instantánea jerarquización y clasificación según acuerdos implícitos del pacto (p. 14). En este sentido, el *pacto colonial* hace referencia en los modos de clasificación y jerarquización de los pueblos, historias, conocimientos, culturas, etc., y de cómo la cultura occidental, autoproclamada como paradigma ejemplar para la construcción y consolidación de las sociedades, determina los elementos y ejes rectores que conforman el pacto. Es un mecanismo de sometimiento y control, por lo tanto, exclusión de la diversidad; de fragmentación de las constelaciones socioculturales que emergen en los intersticios del devenir.

Por lo anterior, es pertinente resaltar cómo las instituciones, y dentro de ella la escuela, de manera discreta promulgan y reproducen intrínsecamente las relaciones y los pactos coloniales. Son múltiples las estrategias producción y reproducción; sin embargo, debido a la idea que estamos realizando, resaltamos tres dispositivos fundamentales que se incursionan en;

1) *quien puede hablar* o el estatus que tienen las personas en el orden del saber; es la competencia o especialidad para enunciar algo en el discurso. Esta práctica de sometimiento epistémico está anclada en la distribución ideológica del conocimiento. 2) *cómo se puede hablar*, lo cual indica los términos en los cuales es posible hacer el discurso. Sólo desde y exclusivamente desde la enunciación *en y desde* el marco de esta realidad es que es posible tener voz. 3) *sobre qué temas se puede hablar*, se refiere a los diversos enfoques que empleamos para darle inteligibilidad a los conceptos. Son también los tópicos universales, los cuales capturan y anulan conceptualmente y discursivamente otras formas de conocer. (Sánchez-Antonio, 2019, p. 64)

Entre tanto, la escuela, y dentro de ella la llamada educación indígena, como institución hegemónica que en sus haceres y decires “polariza tanto las identidades culturales como las variables clase social, género y grupo lingüístico” (Tirzo y Rebolledo, 2021, p. 13), queda atrapada en una “*cárcel epistemológica-existencial*, la cual impone *quién, cómo y desde dónde* se tiene la validez para hablar, *ser, estar y saber* en el mundo” (Aldibi Sibai, 2016 en Sánchez-Antonio, 2019, p. 63). Las pruebas del atrapamiento escolar-epistemológico las encontramos en los grandes metarelatos elaborados desde la historia occidental. Una de ellas es la separación mente-cuerpo que se relata en el *Discurso del método* (2010) obra de René Descartes. Otra es la magistral obra hegeliana, *Fenomenología del espíritu* (1966), en la que hace énfasis en el espíritu absoluto de la historia universal. Desde luego, los antecesores como sucesores también crearon metarelatos donde la cultura occidental era enaltecida.

Frente a la poca posibilidad de diálogo y conversación intercultural, consideramos importante recapitular la historia, voltear a ver, releer y romper con los monismos constitutivos y constituyentes de la cultura universal. Se tiene que resignificar los conocimientos otros que se construyen con los sentires de los territorios y volver a vivir la vida que vivimos cotidianamente. Por lo que se trata de una;

Recuperación histórica, de valoración de las normas y las prácticas culturales, de reinención de las normas de convivencia, de recuperación de los sistemas de justicia y de gobierno, así como de la gestión y la administración de los procesos productivos; sus propias decisiones

en la organización, lo cual también es un medio para ser reconocidos como parte de la sociedad y, por tanto, también es un medio para hacerse escuchar. (Sánchez Juárez, 2016, p. 22)

La idea de trascender el legado colonial y las políticas mestizofílicas que las representan tiene que ver con la búsqueda de liberación del ser y con la emergencia de un nuevo hombre. Metafóricamente hablando y desde el lenguaje fanoniano, para la existencia plena de liberación del ser, es necesario cambiar de piel, “desarrollar un nuevo pensamiento y tratar de alzar sobre nuestros pies un ser nuevo. Cambiar de piel significa desintoxicar alma y cuerpo de la cultura patriarcal que hoy se encuentra en su fase capitalista” (Fanon, 2018, p. 13). Desde estos escenarios, el nuevo hombre se aleja de la idea de conocer o desconocer el plexo discursivo de la cultura occidental, sustentada en el mito del blanqueamiento de las mentes, los cuerpos, de la sangre y las culturas. Más bien, la liberación consiste en romper las ataduras coloniales para;

Desarrollar un nuevo pensamiento, uno que pase por el corazón y se haga realidad en acciones comunitarias y de apoyo mutuo que permitan alzarnos libres, alegres y llenos de vida resistiendo a esta continúa amenaza de los que hoy siguen ocupando, territorios, cuerpos y mentes. (Fanon, 2018, p.13-14)

Desde el campo educativo Freire (1968) nos ofrece algunas lecciones sobre la posibilidad y urgencia de transformar la sociedad, y de cómo a través de la reflexión vinculada con la acción pueden construirse caminos emancipatorios que abonen al surgimiento del hombre nuevo. Tal como lo indica Montoya-Peláez, Mateos y Dietz (2021), “la emergencia de un “nuevo hombre” orientado a la acción y reflexión (praxis) es una preocupación constante en las obras de Freire. Sin la praxis no es posible superar la contradicción entre opresor-oprimido” (p. 3). Bajo esta premisa, Freire aboga por una pedagogía digna sustentada en el respeto a la dignidad humana transversalizada por la ética del educando y el educador; de modo que desafía las prácticas coloniales para que los estudiantes se asuman como sujetos históricos con capacidad de agenciamiento, susceptibles para construir conocimiento, diseñar nuevos estilos de vida y escribir nuevas historias en y para sus trayectos de vida.

Consideramos que asumirse como sujetos históricos-políticos deberá pensarse no sólo para y desde los educandos, las instituciones educativas y los procesos de enseñanza-aprendizaje que se desarrolla al interior de ella, sino también para y desde la colectividad que

busca descentralizar sus mentes del aparato y herencia colonial. Se trata de un proyecto-proceso de liberación-descolonización que forje nuevas relaciones, que replantee las otras formas de ser, estar, pensar y sentir y, que contagie de la ética y dignidad humana para todos. Por lo que nos pronunciamos a favor de;

La descolonización que modifica fundamentalmente al ser, que transforma a los espectadores aplastados por la falta de esencia en actores privilegiados, recogidos de manera casi grandiosa por la hoz de la historia. Introduce en el ser un ritmo propio, aportado por los nuevos hombres, un nuevo lenguaje, una nueva humanidad. La descolonización realmente es la creación de hombres nuevos. La cosa colonizada se convierte en hombre en el proceso mismo por el cual se libera (Fanon, 2018, p. 40)

En resumen y desde la perspectiva en la que estamos planteando la temática, es urgente el surgimiento de un hombre nuevo, y como requisito, es necesario abolir el pacto colonial por el cual ha transitado. El re-surgir del nuevo hombre tiene ver con las libertades para vivir y elegir, con los locus enunciativos del que son y forman parte y con el proyecto futuro que desean construir. En otros términos, significa reconocer que “somos seres condicionados, pero no determinados, reconocer que la historia es tiempo de posibilidad y no de determinismo y que el futuro es problemático y no inexorable” (Freire, 2012, p. 6). El hecho de reconocer que somos seres condicionados, pero no determinados, nos apertura la posibilidad de pensar-ser-estar-sentir-hacer-decir etc., desde nuestras matrices culturales. Nos permite gestionar nuevas prácticas y quehaceres, por lo tanto, nuevas miradas y enfoques.

Por lo anterior, nos estamos refiriendo a “la construcción de un proyecto epistémico-político” (Walsh, 2005; 2016) y ontológico que a su paso busca desarrollar una interrelación equitativa entre pueblos, personas, conocimientos y prácticas culturalmente diferentes; partiendo de las identificaciones, las alteridades, las diferencias y las desigualdades, para impulsar procesos de intercambio que permitan “construir espacios de encuentro entre seres y saberes, sentidos y prácticas distintas” (Alvarado et al., 2017, p. 4). Proyectos con procesos interculturales donde se visibilicen retos, tensiones y complejidades, donde se cuestionen los nacionalismos metodológicos y se desafíen las prácticas coloniales.

En síntesis, la idea de superar el pacto colonial y llegar a la liberación del sujeto hace énfasis en quebrantar aquellos monismos nacionalistas (metodológicos y epistemológicos) que han permeado en la sociedad y concretamente en la escuela convencional. Consideramos

que, para dialogar interculturalmente es necesario construir puentes que permitan cruzar las fronteras culturales. Así, en los vaivenes, los viaductos posibilitarán la emergencia de nuevas prácticas y discursos para la reinención del nuevo sujeto. Un sujeto que diseñe, desarrolle y promulgue un nuevo pacto como producto del diálogo.

## **2.2 Del pacto colonial al diálogo intercultural**

Durante el trabajo de campo de una investigación realizada, recuerdo que un sabio dijo, “mi padre me decía que, si nosotros no hablamos con los demás, nuestra boca se echa a perder; se vuelve amarga, incluso puede que le caigan gusanos” (Trabajo de campo, 2019). Este mensaje en tono metafórico encierra elementos claves que nos incitan a conversar. El sabio, desde su “política de ubicación” (Hall, 2010), reconoce la importancia de la comunicación activa, por lo que invita a forjar procesos dialógicos y de socialización que impulsen interacciones e intercambios recíprocos entre los participantes.

Desde la pedagogía, cuando se comparte la idea que “enseñar no es transferir conocimiento, sino crear las posibilidades para su propia producción o construcción” (Freire, 2012, p. 2), se coincide con el rol fundamental de los actores y del contexto, y de cómo los hitos, las redes, los procesos continuos y discontinuos que se tejen son primordiales en los quehaceres. Éste al igual que el anterior, son mensajes que nos incitan a dialogar con los semejantes; desde perspectivas y coordenadas diferentes, recapitulan el fundamento del ser y la matriz dialógica que lo sustenta.

Los hombres no se hacen en el silencio, sino en la palabra, en el trabajo, en la acción, en la reflexión; por lo tanto, la existencia humana no puede ser muda, silenciosa, ni tampoco nutrirse de falsas palabras sino de palabras verdaderas con las cuales los hombres transforman el mundo. Existir, humanamente, es pronunciar el mundo, es transformarlo. El mundo pronunciado, a su vez, retorna problematizando a los sujetos pronunciantes, exigiendo de ellos un nuevo pronunciamiento. (Freire, 1968, p. 71)

Con base a los párrafos anteriores, es menester sublevar aquellas voces que han sido silenciadas por el pacto colonial; reivindicar los conocimientos y las experiencias individuales y colectivas excluidas por el tamiz de la cientificidad académica y, generar lazos horizontales que favorezcan la complementariedad cultural. Debemos hacer que nuestros gritos producto de los sentires sentidos y vividos, que “nacen de la indignación, rabia, dolor

y horror” (Walsh, 2016, p. 4) resuenen hasta los rincones más profundos y trastocuen nuestros corazones, de los otros y de todos. Gritos orquestados y refinados desde la experiencia es una forma para hacer escuchar nuestras voces. Es un nuevo léxico para la construcción del diálogo y la reinención del nuevo sujeto.

Nuestra apuesta por el diálogo intercultural o por la construcción de puentes realmente horizontales para la comunicación y compartencia de saberes, radica en un sentido intercultural crítico y ético que atraviesa el problema de la diversidad cultural, y hace énfasis principalmente en “el problema de la diferencia colonial” (Walsh, 2016; Mignolo, 1998). Esta diferencia que salpica los entramados ontológicos, políticos, epistemológicos, económicos y de “existencia-vida impuesta desde hace más de 500 años atrás” (p.3); y como dispositivo heredado del pacto colonial debe ser salpicado también por las culturas que quedaron fuera del contrato social occidental.

Superar el pacto colonial para llegar al diálogo intercultural implica ampliar la comprensión del mundo y “pensar desde el mundo” (Martínez, 2015). En otros términos significa reflexionar que “la comprensión del mundo es mucho mas amplia que la comprensión occidental del mundo” (Santos, 2006, p. 16). Desde el plano educativo se tiene que deconstruir “los universalismos y cuestionar las pretensiones de objetividad y neutralidad como principales instrumentos de naturalización y legitimación de este orden social: el conjunto de saberes que conocemos globalmente como ciencias sociales” (Lander, 2000, p. 12).

Siguiendo en el ámbito educativo, éste tiene que divorciarse con la herencia colonial que, en un sentido práctico, se traduce como el posicionamiento de una educación alternativa que quebrante el individualismo, la neutralidad, el objetivismo, los nacionalismos metodológicos y epistemológicos fincados por la ciencia occidental. Promulgar el diálogo intercultural desde una educación alternativa simboliza, la formación intelectual de los jóvenes para enfrentarse con “las relaciones de poder y de dominación y de darles herramientas éticas, intelectuales y discursivas para defenderse en un mundo organizado por la ley del más fuerte” (Gasché, 2008, p. 2).

Nuestra postura dialógica intercultural-decolonial se distancia de las pretensiones utópicas que buscan el reconocimiento de algo y/o de alguien, por el contrario, se finca en

las experiencias que las otras historias nos han ilustrado. Un clásico y magno ejemplo lo encontramos en las tareas que Freire desarrolló con los campesinos brasileños. En sus acciones, Freire puso y propuso el diálogo como eje transversal y motor de arranque, por lo que empezó por escuchar y darle voz a los “condenados de la tierra” (Fanon, 2018); al campesino que había sido despojado geográfica, geopolítica, ontológica, epistémica y geoculturalmente en sí y para sí mismo. Por lo que el habla y escucha de Freire no fue solo con la boca y el oído, sino un diálogo empático-ético-político cuyo punto de partida eran los oprimidos y sus miedos, “sus fortalezas, sus dificultades, su forma de vivir, su mal dormir, sus alegrías, los hijos, las fiestas... Paulo veía y preguntaba” (Núñez, 2007), y al mismo tiempo, escuchaba para volver a preguntar.

Otro de los ejemplos que nos dan esperanzas para caminar preguntando (dialogando) lo encontramos en la magistral obra “*Una sociología sentipensante para América Latina*” narrada por el ilustre Orlando Fals-Borda (2015). En ella, el sociólogo nos muestra cómo emprendió un viaje con los pescadores colombianos, a quienes, producto de la reforma agraria, el Estado violentaba sus derechos. Esta violencia no solo se enmarcaba en o con el derecho a la tierra, sino a la vida misma. Ante tal suceso, Fals-Borda se trazó el objetivo de motivar a los pescadores hacia “la acción colectiva para el cambio sociopolítico contra los poderes y los representantes de la opresión” (Flores, et al. 2009, p. 299). Es a partir del diálogo equitativo, la complementariedad y la co-presencia radical<sup>16</sup> entre los pescadores y los representantes del poder, por la cual se determina que, “el hombre (*el pescador, el campesino, el obrero, el subalterno, etc.*) es un ser sentipensante, que combina la razón y el amor, el cuerpo y el corazón, para deshacerse de todas las (mal) formaciones que descuartizan esa armonía y poder decir la verdad” (Mocayo, 2009, p. 10).

Así como las anteriores, pueden enumerarse un sinnúmero de experiencias que parten desde escenarios micros y macros, lo interesante en estos trabajos es el grado de autonomía que los oprimidos adquirieron y de cómo la lucha contra el pacto colonial, necesariamente, tiene que estar sustentada por el diálogo. Sin ver, preguntar, escuchar y traducir los conocimientos y la forma de vida en concreto de los campesinos y pescadores no se hubiese

---

<sup>16</sup> Desde Boaventura de Sousa la co-presencia radical significa concebir simultaneidad como contemporaneidad, la cual sólo puede ser realizada si la concepción lineal de tiempo es abandonada (Santos, 2006).

interpretado y traducido el lenguaje sentipensante de estos. Lenguaje viviente y concreto que necesita conversar con otros idiomas y otros contextos.

Cuando el caribeño expresa que “el lenguaje que dice la verdad es un lenguaje sentipensante; el que es capaz de pensar sintiendo y sentir pensando” (Fals-Borda, 2015), resalta intrínsecamente la fuerte carga colonial-occidental que se ha impregnado en las sociedades minoritarias, al mismo tiempo, puntualiza y externa el proceso colonial del poder y del saber, por lo tanto, del ser en el vivir cotidiano.

Sin embargo, los promotores de la acción también nos demuestran las posibilidades de diseñar y agendar acciones interculturales sustentadas en principios ideológicos, procesos y proyectos de transformación radical del orden sociopolítico, es decir de las estructuras, instituciones y relaciones de poder (Walsh, 2016). En este sentido, el diálogo intercultural de cara al pacto colonial se encamina;

Hacia la lucha y acción tanto en contra de los patrones de poder que pretenden negar, controlar y/o dominar el ser, estar, saber, pensar, sentir y vivir, como a favor de la construcción de prácticas y posibilidades distintas, prácticas y posibilidades “muy otras”. La interculturalidad pensada y accionada “desde abajo” siempre ha tenido una intencionalidad transformativa. Esta intencionalidad se dirige, por un lado, hacia la afirmación de lo propio, la afirmación de lo que ha sido oprimido y negado. Algunos llaman esa la “intraculturalidad”. Y por el otro lado, se dirige hacia la inter-relación, realmente posible solo cuando se logra derrumbar la diferencia colonial. (Walsh, 2016. p. 4)

En resumen, romper el pacto colonial es una tarea que nos envuelve y corresponde a todos, por lo tanto, es indiscutible (para todos) superar la visión occidental-moderna como lenguaje, práctica, cultura y ritual del pacto colonial para después amalgamar los otros lenguajes diacrónicos y sincrónicos para la nueva cultura intercultural.

En palabras de Santos (2002) trata de contraer el futuro para diseñar acciones y proyectos concretos basados en las vidas cotidianas de los actores. En este sentido, el lenguaje académico-occidentalizado, como representante de una lectura del mundo, tiene que ser retroalimentado por las otras lecturas lingüísticas y culturales del cosmos. De manera que en proceso transversalmente promulgue la autonomía del lenguaje desde los diseños y proyectos de acción para la liberación del sujeto y con ello introducir y abonar al diálogo intercultural-civilizatorio.

### **2.3 La escuela como campo de concentración y la vida comunitaria**

Con base a las líneas anteriores, donde se resalta el pacto colonial que ha permeado en el devenir de los pueblos no occidentales y sobre la urgencia de la liberación del sujeto a través del diálogo intercultural-civilizatorio, los párrafos siguientes esbozan brevemente sobre la concepción que se tiene de la escuela desde el locus de enunciación de la exterioridad. Para Enrique Dussel (2015) la exterioridad hace referencia a aquellos elementos y fenómenos que fueron excluidos por occidente a través del proyecto de la modernidad. En este sentido, lo que a continuación se muestra parte desde esta visión crítica y propositiva, que más allá de estar a favor o en contra del sistema escolar, busca complejizar las visiones que se tienen acerca ella y, sobre todo, el posible laboratorio vivo en el que puede ser convertido.

En este tenor, las ideas irrumpen con las nociones mecanicistas y mercantilistas que se ha asumido en torno a la educación escolar. Por el contrario, amplía la visión para “repensar las categorías de pensamiento, realidad y emancipación para contribuir a desmontar las raíces de “la filosofía de la identidad<sup>17</sup> desde las escuelas y la investigación educativa” (Sánchez-Antonio, 2018, p. 70). Es en el afán de pluralizar las visiones conceptuales y teóricas donde colocamos la idea de complejizar y profundizar el analizar de los fenómenos, los hechos y la realidad misma; puesto que, desde los diferentes modos de hablar con sus respectivos lenguajes, se intenta posicionar y colocar a las cosmovisiones actorales a las conversaciones intercivilizatorias.

La riqueza económica y tecnológica con la que goza occidente, desde su perspectiva intenta suplantar y encubrir su indigencia cultural, lingüística y epistémica. Para llevar a cabo el proceso de trasplante, donde el factor económico se convierte en la totalidad de las cosas y donde las retóricas y discursos que las sustentan proclaman la grandeza mono-económica occidental, para ello recurren a dispositivos y taxonomías bélicas, en la cual, las instituciones (sobre todo las educativas) se han desempeñado como campos de concentración. Al referirse a la escuela como campo de concentración hacemos alusión a que ésta ha fungido como

---

<sup>17</sup> Esta idea no se refiere a los elementos con la cual los pueblos, comunidades o personas se identifican, sino a la identidad como mismidad, como lo idéntico, lo uno o lo mismo que ha se gestionado y reproducido desde la filosofía occidental en las instituciones.

escenario de selección, dominio, exclusión y exterminio. Donde el sujeto, desde el más grande hasta el más pequeño, queda atrapado en un callejón de letras sin posibilidad de escape. Los rebeldes epistémicos que optan por escaparse quedan condenados históricamente al abismo, en la cual, sus derechos son violentados y negados. Quedan despojados de sus pertenencias culturales, lingüísticas, cosmogónicas, epistémicas, etc.

Aquellos que resisten en el campo de concentración al final son premiados con la letra misma<sup>18</sup>. Sin embargo, en su paso (por el campo de concentración o lo que es lo mismo, campo de exterminio) los actores son desalojados y despojados de sus prácticas, conocimientos, lenguas, culturas, historias, etc., de modo que la educación-formación se convierte en un proceso de adquisición y recepción de elementos exteriores. Este acto hace que la escuela rompa con al menos tres tipos de conversaciones que el sujeto desarrolla fuera de ésta;

La primera es la conversación padre-hijo. La escuela descomunaliza la vida de los pueblos originarios al abrir la brecha señalada entre el conocimiento y costumbres de los padres respecto a los nuevos conocimientos y nuevas costumbres de los hijos escolarizados. La segunda es la conversación entre las personas y la naturaleza. La escuela desnaturaliza la vida de los pueblos originarios al imponer la razón científica excluyendo el conocimiento originario, lo cual lleva a un distanciamiento del estudiante respecto a la vida de lo natural cultivada por la cosmovisión de los no escolarizados. La tercera es la conversación entre las personas y las deidades. La escuela desacraliza la vida de los pueblos originarios al cuestionar y ridiculizar las creencias y rituales con que tradicionalmente se relaciona la comunidad con lo sobrehumano sacralizado. (Maldonado, 2011 en Maldonado, 2020 p. 14)

Es importante indicar que, desde la escuela occidental, romper las conversaciones de los sujetos con sus entornos se traduce en un ejercicio con fin humanitario, que es “librarlos de la miseria holística en que se considera que están” (Maldonado, 2020, p. 8). Su argumento consta de rescatarlos de las lagunas de las que forman parte y de la oscuridad que les atañe. Llevarlo al campo de concentración significa iluminarlos para tener un futuro próspero, por ende, una mejor calidad de vida.

Por lo anterior, las diversidades culturales, lingüísticas, epistémicas y cosmogónicas existentes en el campo de concentración y las que se encuentran en las geografías que no

---

<sup>18</sup> Con esta idea queremos remarcar el valor y uso que se le da a los documentos que las escuelas expiden cuando alguien concluye alguna etapa del sistema escolar. Estos documentos pueden ser certificados, boletas de calificaciones, títulos, cédulas profesionales, constancias, diplomas, etc. Sostenemos que son premios porque fungen como garantía o pasaporte que los egresados utilizan para iniciar algún trámite o gestión. Es como el documento llamado cédula que se entregaban en la encomienda donde atestiguaba la posesión de la tierra.

forman parte del campo, quedan encubiertas y suplantadas bajo los artefactos monetarios y tecnológicos. Es importante resaltar que, el poder es el medio y el fin en la que se sustentan dichos dispositivos. El poder como reproducción ideológica para exterminar y el poder como ejercicio práctico de exterminio. Este enclave político hace que occidente se auto-renombre, nuevamente, como superior y como la civilización absoluta. Como la matriz paradigmática a seguir porque promete un futuro mejor.

A diferencia del campo de concentración donde permea la existencia y reproducción de prácticas y valores culturales monológica y linealmente encontramos conocimientos, seres, sentires y estares culturales y lingüísticos emergentes desde otras coordenadas espacio-temporales. Este factor como territorio tiene que ver con lo que comúnmente conocemos como vida comunitaria o vida cotidiana. Y como acción tiene que ver con los procesos de socialización, comunicación, convivencia e interacción entre los sujetos. Por lo que refiere a la formación sociocultural primaria que los sujetos adquieren en el seno comunitario. Se trata entonces de un campo eco-cotidiano que construye biografías intersubjetivas que inciden en el devenir subjetivo.

Desde nuestra perspectiva manejamos estos dos escenarios como diferentes. Hacemos esta distinción en la medida en que ambos espacios no deben ser considerados como opuestos, más bien como complementarios y como intersticios sociopolíticos para seguir caminando. Con ello se trata de complejizar las relaciones espacio-temporales que se construyen al interior de los campos. Aunado a lo anterior, este ejercicio nos permite “transitar de la epistemología de la objetividad a la epistemología de la reflexibilidad” (Alarcón-Cháires, 2019, p. 8), donde la diáspora cultural y lingüística abona y coadyuva a complejizar y profundizar las acciones que se desarrollan en los recintos.

Repensar los espacios y lo que se desarrolla en su interior, aboga por la reutilización educativa que se hablaba en párrafos anteriores, por lo que, “sería un error pensar que las escuelas y las comunidades son enemigas por naturaleza. Ambos pueden hermanarse en el proceso de su liberación mutua” (Jiménez-Naranjo y Sánchez-Antonio, 2020, p. 17). Las tensiones que han existido entre las comunidades y la escuela son porque el proyecto de liberación que promulga se contradice con las prácticas que desarrollan en sitio. Por lo tanto, consideramos que debe abrirse nuevamente la herida colonial que aún no cicatriza para

reestablecer el debate y “cuestionar los principios filosóficos de la modernidad (objetividad– subjetividad) y la genealogía de las ciencias sociales y humanas desde su nacimiento y construcción” (p.16) puesto que han servido como artillería educativa escolar.

Volver a debatir sobre los escenarios de disputa permite reinterpretar la vida en comunidad. En este tenor, estamos entendiendo a la comunidad no como un conglomerado de sujetos colectivos y las abstracciones que se desencadenan, más bien, como un agente sociocultural interconectado con el todo, como un “sujeto colectivo de conocimiento” (Kniffki, 2019) y de acción que permite el desarrollo pleno de la vida biológica, cultural y social. Se trata entonces de un elemento mutable condescendiente de los actores y del tiempo en que se encuentra.

Con la idea anterior, intentamos trasladar la noción de comunidad a un ente en movimiento que se deconstruye constantemente. No se entiende como algo históricamente generado y dotado con límites, fronteras y responsabilidades; “comunidad no son los municipios ni parroquias. Se entiende por comunidad todo aquello que se construye relacionándose, siendo sujetos los que se relacionan o no-relacionan” (Kniffki, Calero y Castillo, 2010, p. 8).

Siguiendo esta línea, la comunidad forma parte de la visión compleja en el que todo está tejido en su conjunto, en la cual, “el tejido es conformado por componentes heterogéneos que representan la paradoja de lo uno y lo múltiple. Este se caracteriza por el azar, las interacciones, las retroacciones, las determinaciones y el enredo” (Morin, 2000 en Alarcón-Chaires, 2019, p.12). En este sentido, consideramos que es relevante pensar en los elementos interconectados que hacen posible la vida en comunidad. Desde la visión de Floriberto Díaz (2007) compartimos algunos rasgos generales de la composición comunitaria;

Cualquier comunidad indígena tiene los siguientes elementos: 1. Un espacio territorial, demarcado y definido por la posición. 2. Una historia común, que circula de boca en boca y de una generación a otra. 3. Una variante de la lengua del pueblo, a partir de la cual identificamos nuestro idioma común. 4. Una organización que define lo político, cultural, social, civil, económico y religioso y 5. Un sistema comunitario de procuración y administración de justicia (Díaz, 2007 en Nava, 2013. p.60)

Si bien es cierto, el andamiaje que el autor hace acerca de la comunidad es referido a una comunidad indígena en concreto, sostenemos que dichos componentes forman parte

también de comunidades no indígenas. Las historias comunes y el plexo discursivo que se desencadena en su interior nos remarcan la existencia de comunidades. Del mismo modo, el lenguaje (teórico, conceptual, político, etc.) y la lengua de los parlantes son características comunes. El cuerpo como territorio y los cuerpos como territorios colectivos y comunes forman parte del componente comunitario.

Es un hecho la existencia de diversidades territoriales, las divergencias históricas y las formas en cómo fueron construidas y narradas; las lenguas también y la forma en cómo fueron adquiridas; los mecanismos y estructuras de administración y organización. Esta diversificación hace que las comunidades sean cada vez más complejas, por lo tanto, más interconectadas entre sí, más interdependientes y más complementarias. No podemos pensar a las comunidades como un ente unitario, independiente y universal; más bien como una totalidad localizada.

Entre tanto, por un lado, pensar la escuela como campo de concentración o como campo de exterminio cultural, lingüístico, epistémico, etc., en la cual, se recurre a las prácticas tradicionales de sometimiento ideológico y cultural, de exclusión y discriminación y donde las relaciones de poder “*sobre*” se manifiestan tajantemente, y, al mismo tiempo, donde existe la paradoja del fomento del diálogo a través del no-diálogo y el de la liberación por medio de la sumisión y la uniformidad. Por otro lado, repensar la comunidad como un ente complejo e interconectado con todo, en la cual, los flujos de comunicación y las relaciones complementarias son las veredas comunes de tránsito y donde el orden-desorden, simplicidad-complejidad, imperfección, imposibilidad de la unificación y del logro, incertidumbre, indecibilidad e irreductibilidad (Alarcón-Chaires, 2019) constituyen y hacen posible la vida en común y unidad; permite contemplar, reflexionar e imaginar los procesos subyacentes y emergentes de los campos.

Frente a ello, las subjetividades quedan envueltas en y por los fenómenos que ocurren en los entornos. Desde el *ethos* escolar, sustentado en la filosofía de la mismidad y en la mono-cultura del saber, encontramos el privilegio que se asigna a la ecuación sujeto-objeto y a la formación de una subjetividad idéntica a sí misma. Al mismo tiempo, “el desarrollo de un lenguaje unidimensional que ha obstaculizado la comprensión histórica de la dominación y la explotación de la naturaleza y del hombre en las sociedades actuales” (Sánchez-Antonio,

2018, p. 45); mismos que forman parte de los mecanismos de las unidades de control institucional y político.

Por lo tanto, desde la escuela las identificaciones y alteridades quedan y son sustraídas por la mismidad del lenguaje unidimensional. Dado que las prácticas, conocimientos y cosmovisiones resultantes son parte de la nueva cultura enajenada. Para Fanon, la “enajenación del negro y del blanco es una etapa previa a la esclavitud y al colonialismo, necesaria para el mantenimiento de la explotación económica” (Zema, 2016, p. 5). Con esta idea sostenemos que, el pensamiento de lo idéntico procura romper con “las propiedades heterogéneas de lo real para convertirlo (igualarlo) a lo mismo del Yo que lo funda” (Sánchez-Antonio, 2018, p. 46). La idea del Yo fundacional, que es la escuela, legitima su función como campo de concentración y exterminio cultural.

Entre tanto, desde el “Yo” escolar, la política del blanqueamiento encuentra el clímax más alto por medio de los procesos de mismidad y reducción de la multiplicidad de lo diverso en “una abstracción mental que somete/identifica la realidad a la uniformidad del concepto” (Sánchez-Antonio, 2018, p. 69). De este modo, la vida que se desarrolla en la escuela es llevada por opresión y violencia; clasificada por rangos y estatus, y, donde el valor de uso se convierte en slogan tanto de los opresores como de los oprimidos.

Por su cuenta, desde la vida en comunidad, las identificaciones y alteridades son gestionadas desde otros ejes. En ella, los decires, haceres y saberes son elaborados desde zonas a menudo conflictivas, en la cual, la vida misma y los tejidos que la hacen posible son cuestionados y puestos en tensión por los procesos de socialización e interacción que convergen en el entorno. Dicho de otro modo, los movimientos y los flujos existentes en las comunidades hacen que “el sujeto que habla y el tema del cual se habla nunca son idénticos y nunca se encuentran exactamente en el mismo lugar” (Hall, 1999, p. 349), son condicionados por el entorno en el que se encuentran.

Con la idea anterior, el ser, estar y vivir (en “la” comunidad) se convierten en componentes trascendentales, puesto que no son estáticos y tampoco determinados por algún factor en particular (llámese social, territorial, ecológico, cultural, etc.), más bien son deconstruidos por las unidades interconectadas entre sí. Este hecho hace que, al ser, estar y vivir, se suma el sentir y pensar como elementos constitutivos de la subjetividad e

intersubjetividad comunitaria. De esta manera, la comunidad se convierte en un escenario de construcción y transformación constante de la vida.

Por lo tanto, dentro de la vida en comunidad, “la identidad debe pensarse como una “producción” que nunca está completa, sino que siempre está en proceso y se constituye dentro de la representación, y no fuera de ella” (Hall, 2000, p. 18). En estos encuadres es donde las experiencias o/y vivencias a través “de artefactos, tecnologías o recursos, históricamente acumulados, culturalmente desarrollados y socialmente distribuidos y transmitidos, esenciales para la autodefinición, autoexpresión y autocomprensión de las personas” (Esteban-Guitart, 2012 en Brito, Subero, Esteban-Guitart, 2018, p. 6) y de la comunidad, cobran sentido y significado para los representantes.

En el afán de poner en tensión los decires, los haceres y los vivires de la vida en la escuela, en el intento de hacer comunidad en el ámbito escolar y, considerando que, la identidad cultural es un asunto de “llegar a ser así como de ser, pertenece tanto al futuro como al pasado, y donde se hallan sujetas al juego continuo de la historia, la cultura y el poder” (Hall, 1999, p. 351), consideramos que deben cuestionarse y pensarse sobre;

La reubicación y redefinición de la escuela dentro de la red de contextos de aprendizaje por la que transitan las personas, y en específico, sobre cómo generar un proceso educativo mediado por elementos socioculturales de alto significado y que, con el replanteamiento de la enseñanza desde la misma formación inicial del profesorado, pueda producir continuidades entre las prácticas y recursos culturales de los diferentes contextos de vida del alumnado. (Brito, Subero, Esteban-Guitart, 2018, p. 4)

De este modo, la comunidad como la escuela quedan incrustadas como territorios complementarios, transfronterizos y contruidos intersubjetivamente, en la cual, las experiencias adquiridas generan continuidades para identificar conocimientos, valores, metodologías a partir de la vida cotidiana que se gestiona y se construye en las esferas familiares, comunitarias y en los espacios escolares. De forma que, el campo de concentración deja de lado su praxis epistemicida, nacionalista y esencialista para encaminarse hacia un campo ecológico, en el que favorece y aboga por los puentes y redes en lugar de muros y fronteras, y, donde las letras sean una de las múltiples muletas para caminar-hacer-vivir-experimentar de los sujetos en comunidad.

Por lo que lejos de ser un espacio diametral y científicamente delimitado, podría ser un laboratorio social para y con la alteridad, en la cual, la diferencia no sea vista como un

error o alteración, como algo ajeno a las identidades; sino como una experiencia determinada por un entorno sociocultural (una comunidad) en particular, por lo tanto, una fuente de conocimiento, una forma de leer e interpretar el mundo que necesita ser visibilizada y aprendida por los otros para diversificar la construcción del conocimiento y las subjetividades.

## **2.4 Voces de la vida “indígena”**

Nosotros, quienes hacemos más de lo que decimos y decimos más de lo que escribimos pero que leemos con mayor comprensión y entusiasmo que cualquier amante de las letras del abecedario, vivimos rodeados de tensiones y paradojas existenciales que nos hacen profundizar nuestros lazos que hemos construido desde tiempos remotos. Nosotros, a quienes nuestros compatriotas nos han inculcado el valor y significado de la vida, somos quienes lucharemos contra la investida nacional-colonial y contra el proyecto unidimensional que suprime y asesina nuestras identidades y diferencias.

Más aún, nosotros, los indígenas letrados o, mejor dicho, a los que a nuestro trayecto de vida se le han sumado periodos e intersticios de supervivencia escolar, y que por ello se nos nombra como traductores inter-culturales, inter-lingües e inter-textuales, somos los que tenemos la encomienda de *contagiar* las otras prácticas y los otros estilos de juego y de vida. A simple vista, parece que las reglas del juego están dichas y establecidas, empero, desde nuestro locus consideramos que podemos mover algunas piezas para que el estilo cambie y trascender convencionalismo el estructural-disfuncional.

Por ello, como campesinos letrados debemos cultivar las semillas del respeto, la igualdad, la reciprocidad, etc. (de todos aquellos valores humanos que hacen posible la vida) desde los terrenos que se nos encomienda. En este sentido, nuestro trabajo se finca en la propaganda de procesos y fenómenos más que de productos y conceptos. En procedimientos y metodologías que posibiliten la crítica propositiva en el devenir del nuevo sujeto para que este se deconstruya así mismo y se convierta en un agente de acción.

Luego entonces nos preguntamos, ¿por qué debemos promulgar más los procesos y fenómenos que los productos y conceptos? La respuesta parece ser sencilla, pero es más compleja que aprobar un examen de admisión o egreso en la universidad. Consideramos que, si nos enfocamos en los productos todos tendremos nociones y apreciaremos el final convirtiéndose éste en el eje articulador de las cosas y, dependiendo el producto será su aceptación y la forma en cómo ha de nombrarse. Sin embargo, nadie sabrá lo que ocurrió en los trances, en los vaivenes, las idas y vueltas que se tuvieron que realizar para llegar al final. Es como cuando un externo visita la cosecha del campesino y expresa algún juicio al respecto sin saber lo que éste vivió, el rol que jugaron las otras plantas, los animales, la lluvia, el sol, la familia, la comunidad, las conversaciones que se tuvieron consigo mismo y con los otros y los lazos que se tejieron para llegar a la cosecha.

El ejemplo anterior ayuda a proyectarnos y comprender la importancia de los procesos subyacentes que existen en cada una de las acciones terminales. En este sentido, consideramos que es ahí donde radica la importancia de nuestros pasos en el afán de hacer germinar las semillas para nuestro sustento como grupo societal organizado, y donde se demuestra la capacidad de agenciamiento y de actores-autores de nuestro mundo y estilo de vida y de juego que queremos construir. Es el momento preciso donde se pone a prueba nuestro intelecto, nuestras capacidades y nuestro arsenal civilizatorio como civilización diferente.

Con lo anterior, consideramos que, por más que se intente polarizar de nuestras culturas, lenguas, conocimientos, historias, etc.; nunca se logrará, puesto que siempre tenemos algo que decir, algo que contar y algo que compartir. Nosotros no nos hacemos en el silencio, más bien, en el diálogo, en y con las conversaciones, nos forjamos codo a codo con nuestros semejantes y con ellos sugerimos y somos sugeridos, soñamos, reímos, lloramos y volvemos a ser y hacer mutuamente. Diálogo que nos permite ver las cosas no de forma frontal, sino en su complejidad e integralidad, en sus interconexiones, tensiones, interacciones e interdependencias. Y donde la diversidad adquiere sentido y significado para los procesos de descolonización y para la descentralización de la universalización.

Nuestro planteamiento rompe con las ideas esencialistas de los etnocentrismos culturales hegemónicos. A partir de ahí nos preguntamos, ¿Por qué nos suprimen y se

eliminan nuestra forma de vida? ¿Qué sucede con las culturas asesinas que se empeñan en agredir y asesinar a las otras? ¿Podemos en algún momento dialogar con ellas y, cómo podemos entrar en diálogo? ¿Pueden nuestros temas encajar y abonar a las conversaciones con los otros y el de los otros a la nuestra? Y ¿cómo pueden interesarnos los temas de las otras culturas?

La respuesta no es fácil, puesto que llevamos más de cinco siglos de silenciamiento, más de cinco siglos de intimidación y cohibición; se nos ha satanizado y condenado al averno. Inclusive, nos han prohibido autonombrarnos y nos han nombrado como a ellos les parece. Nos han llamado indígenas<sup>19</sup>, aunque para nosotros ser ayuuk (mixe), ñu savi (mixteco), ikoots (huave), diidxaza (zapoteco) no es lo mismo. Ser indígena significa ser un sujeto funcional ante el Estado-Nación, por lo tanto, es lo mismo ser indígena que un ciudadano nacional cuyas identificaciones se fundamentan en la documentación personal expedidas por el Estado. Donde se cree, se confía y se vive el mito de *votar y ser votado*<sup>20</sup>. Desde este punto, aceptarse como indígena sin cuestionamiento alguno significa estar esquizofrénico identitaria u culturalmente.

Desde nuestra visión, ser ayuuk, diidxaza, ikoots o ñu savi implica vivir el día a día. Lo cual significa que ningún día de nuestra vida es igual, que cada día hacemos y decimos cosas distintas. No vivimos lineal ni cíclicamente, más bien nos adaptamos a la vida que el día nos ofrece. Pareciera que vivimos sin normas y sin reglas, sin embargo, nos hemos convencido de que esa es la norma. Nosotros, los que vivimos día a día, no ocupamos ni necesitamos dietas, más bien, éstas se generan conforme a las leyes de nuestra madre tierra y a los ciclos que de ella emanan. Tampoco necesitamos ni tenemos gimnasios para tener

---

<sup>19</sup> Es importante aclarar que, para entrar en juego con las instituciones estatales hemos adoptado y aceptado nombrarnos como indígenas, de lo contrario fuéramos absolutamente excluidos. Nos reconocemos y autodefinimos como indígenas, pero no hemos caído en la trampa de ser sujetos funcionales al Estado. Ante ellos somos indígenas, pero entre nosotros tenemos nuestras particularidades y diferencias como pueblos.

<sup>20</sup> Este principio de la legalidad constitucional del Estado, para nosotros no aplica y ni es funcional. En primera porque normalmente nunca votamos, más bien se nos obliga a votar, y cuando eso ocurre, lo hacemos en contra de nuestra voluntad porque no conocemos a los candidatos y porque desconocemos su función y la relación con nuestros pueblos. Para nosotros ellos existen solo como persona, cultural y socialmente no son ni existen. En segunda, nunca somos votados porque para ellos tampoco existimos, ni siquiera como humanos. Más bien, somos votados y desechados por hacer y ejercer otro tipo de democracia. Somos votados y excluidos por identificarnos con otras prácticas y otros haceres. Somos votados porque nuestra historia no es la misma que la de ellos y porque nuestros representantes operan bajo otros principios y valores. Somos votados porque somos ayuuk, diidxaza, ikoots.

nuestro “cuerpo en forma”, por el contrario, la forma de nuestro cuerpo es parte de la herencia de nuestros antepasados que se trabaja en el campo, subiendo las montañas, recorriendo los parajes, etc.

Para nosotros nuestras instituciones son dignas y sagradas. Nuestra organización y trabajo colectivo son nuestra columna vertebral que nos permite persistir y seguir de pie. Aunque para las instituciones estatales las nuestras son carentes y dóciles, para nosotros representan reglas y normas. Significa orden y conocimiento de los cuales aprendemos y compartimos. Aunque no estén delimitadas por paredes ni dotadas de infraestructura, en ellas nos formamos hasta lograr el reconocimiento comunitario como comuneros, reconocimiento que nos permite realizarnos como tales y donde construimos nuestras identidades y forjamos nuestras subjetividades como agentes de acción.

En resumen, el desorden que aparenta nuestra vida es el orden cosmogónico que hemos creado y decidido vivir. Nuestras tradiciones, costumbres y mitos son los escudos que nos permiten resistir a la investida estatal-colonial. Por lo tanto, nuestras identificaciones no son las actas de nacimiento, las credenciales de elector, ni la Clave Única de Registro de Población (CURP); nosotros nos identificamos con nuestros quehaceres, nuestros diálogos, nuestras fiestas, nuestros recorridos, nuestras historias y filosofías, nuestras democracias, etc. Nosotros nos identificamos con lo que se desenvuelve en nuestro día a día. Nosotros no tenemos identidades camaleónicas, porque no cambiamos de color (de identidad) según el entorno, por el contrario, nuestras identidades figuran a los colores del pavorreal, siempre están ahí, y se manifiestan cada vez que sean necesarias, pero que nadie los puede sustituir y tampoco imitar. Cada color que el posee el pavorreal tiene una explicación y un nombre, por lo tanto, refleja cada uno de los elementos con la cual nos identificamos.

Los colores del pavorreal expresan tintes diferentes según la luz del día y la potencia de los rayos solares; también el aire influye para la coloración de las plumas. Del mismo modo, nuestros elementos culturales y lingüísticos se reflejan según las acciones que hacemos y decimos. En este caso, si el pavorreal es trasladado a otro lugar, llevará consigo sus plumas y los colores que la conforman. Algo similar sucede con nosotros, si nos mudamos o migramos a otros sitios, llevaremos intrínsecamente nuestra envoltura y composición cultural que nos representa y representamos. Es aquí donde afianzamos y ratificamos nuestras

identificaciones e identidades, puesto que el contexto es quien determinará el manifiesto de nuestras acciones, nuestros colores y sabores.

Por lo tanto, a lo largo de la historia y de las geografías existentes, nuestra identidad étnica se ha construido y se sigue construyendo a contracorriente de las matrices epistémicas del etnocentrismo cultural y de los localismos globalizados, en contra de las instituciones estatales, de los epítetos que se nos asignan, de las prácticas deshumanizadas y deshumanizantes y de todo aquello que se nos ha impuesto desde el otro estilo de vida. A contracorriente del pacto colonial, de la sujeción que se ha gestionado y de la matriz patriarcal que la ha sustentado; se nos han impuesto colores que intentan opacar a los nuestros, nos han colocado luces artificiales para contemplar el brillo de nuestro color. Inclusive han imitado nuestros colores para adentrarse en nosotros y desde ahí quebrantar nuestras estructuras que luchan por y para la liberación del sujeto y el diálogo intercultural. Hasta hoy hemos resistido, y seguiremos resistiendo porque cada día creamos y desarrollamos nuevas formas de ser, estar y nuevas formas de resistencia.

Con base a lo anterior, compartimos la idea de Boaventura de Sousa Santos que subraya en su obra *Tesis sobre la descolonización de la historia* (2022). Consideramos que, para dialogar con nuestros semejantes humanamente, pero diferentes social y culturalmente, tenemos que mirarnos mutuamente en la historia que nos atañe. Como sujetos colonizados, tenemos que colocarnos en las narrativas que los colonizadores han construido sobre nosotros y que las hemos aceptado sin ninguna crítica ni cuestionamiento. Por su cuenta, los colonizadores tienen que reflexionar sobre las historias que han construido e impuesto a lo largo y ancho del mundo, al mismo tiempo tienen que analizar su lugar y papel en las historias que han desarrollado.

Por lo tanto, y volviendo a las preguntas anteriores, en los encuentros dialógicos debe promoverse la descolonización de la historia mundial, la cual, implica un arduo trabajo intelectual (Santos, 2022). Trabajo que significa diálogos horizontales y en equidad cognitiva. Sin bien es cierto, entre nuestros sonos y ritmos, como personas líricas que somos, y el solfeo instrumental de los otros, existe una diferencia abismal, creemos que ambos hacen que la fiesta se convierta en un espacio de relaciones, convivencia, respeto, reciprocidad etc. y en el que todos hablamos con todos y de todo. Por consiguiente, tanto lo lírico y como el

solfeo son intelectualidades rítmicas que deben complementarse para que la fiesta continúe desarrollándose. Por lo que “la descolonización de la historia es entonces una metonimia (*pars pro toto*): apunta a cuestionar las vías a través de las cuales los diferentes modos de dominación moderna han configurado la escritura de la historia” (Santos, 2022, p. 15).

En el proceso de descolonización histórica y diálogo intercultural deben quedar sentadas las bases civilizatorias y los modos de operación de las mismas. Por ejemplo, para nosotros, los apodados “indígenas”, el tiempo no es lineal ni se mide por el reloj, nuestra alarma son los parpadeos de nuestros ojos en conjunto con el canto de las aves. Nuestro organismo es quien nos indica el momento de recibir los alimentos. Para nosotros no existen horarios de trabajo, nuestra mano es quien nos indica la labor que hacemos. Nuestro tiempo está determinado por las leyes de la naturaleza y comandadas por nuestras brújulas universales, el sol, la luna y todos los astros.

Debe quedar fijo el hecho que no somos seres individualistas e independientes, sino que, es nuestra razón de ser, ser seres colectivos e interconectados, y que nuestras identificaciones están siempre en contacto con la naturaleza (así como las plumas del pavorreal cuando entran en contacto con el sol dan brillo y adquieren firmeza). Por lo tanto, nuestra ciencia y nuestra intelectualidad debe romper con el pasado que sigue estando presente de forma disfrazada, quebrantar la continuidad de la opresión por las estructuras de poder y dominación institucional-instrumental. De modo que, nuestros tiempos y espacios en lugar de ser cosificados deben ser resignificados y en vez de ser conceptualizados como recursos con posibilidad funcional o medios que pueden ser útiles, pero sin certeza de lo que realmente significa, deben respetarse y nombrarse como su matriz cultural lo indica.

Hasta este punto, consideramos que Colón tenía razón en nombrarnos *seres naturales*, si bien es cierto, desde el locus enunciativo de Colón-ial se nos etiquetaba en tono despectivo y con ello se justificaba la exclusión, la discriminación y el racismo hacia nosotros. Desde nuestra mirada, rescatamos dichos léxicos con el afán de externar y visibilizar nuestras formas de relaciones y conexiones con la naturaleza; en la cual se materializa, en los lenguajes que leemos y escribimos con el suelo, en los caminos que hacemos al andar sobre y con la tierra y en los diálogos que tenemos con nuestros semejantes y con los otros seres

no humanos. Por lo tanto, somos seres naturales porque de ella venimos, con ella estamos y hacia ella vamos.

Con esta mirada, nuestro día a día o lo que es lo mismo, nuestra vida cotidiana y con las preguntas anteriores; consideramos que, se fortalecen y profundizan las tesis de descolonización histórica y resalta la urgencia de sujetos y sociedades interculturales. Entre tanto, las referencias que hace Sánchez-Antonio (2019) sobre quién puede hablar, cómo se puede hablar y de qué temas se puede hablar resuenan contundentemente y se suman a la descolonización histórica desde el diálogo intercultural, puesto que nosotros también podemos hablar y tenemos temas concretos e importantes para discutir. La cuestión está que, para ellos, las palabras que expresamos y la forma en cómo la hacemos, parten de un locus de enunciación minorizado e inferiorizado. Sin embargo, para nosotros nuestro modo de hablar y de lo que hablamos es parte de nuestro día a día, el cual está envuelto de inconformidad y resistencia hacia los epítetos calificativos que nos han colocado sin tener derecho, sin que nosotros se los hemos pedido. Por lo que de nuevo hacemos énfasis en nuestras identificaciones e identidades trascendentales y en los colores que nos representan, porque nuestra memoria nadie la ha borrado.

## **2.5 Identidades e identificaciones trascendentales en el sujeto intercultural-colectivo**

A partir de lo expuesto en el capítulo anterior, sostenemos que el sujeto desde su nacimiento es intercultural y que, en el transcurso de sus experiencias y vivencias, de las reglas adquiridas, de las instituciones que conforman su entorno, de las ideologías que salpican su ser y de las prácticas que adquiere en su paso, va sesgando y unificando su lenguaje y su modo de vida. De manera que se convierten en sujetos individuales despojados de las facultades interculturales y colectivas. Por lo que en los caminos que recorren y en los escenarios que pisan la huerfanidad cultural nos persigue como el águila a su presa.

Con el pacto colonial y con las instituciones como campo de concentración, las identidades han quedado subsumidas y relegadas, por lo que los sujetos han truncado sus estilos de vida. Sin embargo, no se han quedado huérfanos culturalmente como se ha pensado. No son huérfanos históricos, políticos, filosóficos, ontológicos, culturales y

epistemológicamente como nos lo han dicho, la herencia les ha permitido vivir la cotidianidad. En los pueblos y comunidades existen y habitan científicos, filósofos, herbolarios, ingenieros, arquitectos, jueces, maestros, comediantes, etc. Los territorios están habitados por intelectuales que luchan y resisten día a día.

Nos son relevantes estas ideas preliminares porque ayuda a comprender la noción que “la humanidad entera se compone solo de casos particulares, pues la vida crea diferencias, y si hay reproducción nunca es con resultados idénticos. Todos los seres humanos, sin excepción alguna, poseemos una identidad compuesta” (Maalouf, 2019, p. 2). Las palabras que el autor plantea afirman nuevamente que la identidad se construye social y colectivamente, donde se entretajan símbolos, acciones, significados, valores, costumbres, discursos, etc.; que constituyen, y al mismo tiempo sustituyen, la matriz embrionaria del sujeto. En este sentido, la identidad étnica, o la que se construye localmente, nunca es ajena a las otras, es decir, contiene cierto grado de similitud y compagina con algunos elementos culturales de las culturas circunvecinas. Por lo tanto, se desecha nuevamente la idea de identidades intactas y globales y se revierte el análisis a las identidades híbridas y compuestas.

Por lo anterior, los rasgos y procesos que constituyen al sujeto se sintetizan en lo que se ha denominado como “capital de identidad” (Lombardi y Silas, 2021). Desde la perspectiva de los autores, “el capital de la identidad, metafóricamente, hace referencia a las habilidades y expresiones de las acciones que sustentan la identidad situada” (p. 8). En este sentido, si la subjetividad o el modo de ser y estar de los sujetos se capitaliza en la identidad, ésta necesariamente posee rasgos y elementos que la conforman, contienen recursos intercambiables y de compartimiento que distinguen al sujeto de lo otro y de nosotros.

Vista “la identidad como un capital permite comprender cómo las personas, al involucrarse con otros individuos, realizan intercambios de sí mismos para ser tomados en cuenta, reconocidos o lograr la permanencia en grupos y alimentar la identidad personal” (Côté, 2002 en Lombardi y Silas, 2021, p. 182). Entre tanto, el reconocimiento queda plasmado como la diferencia subjetiva, el involucramiento e interacción como la acción intercultural-colectiva, la permanencia como la eficacia y eficiencia del modo de ser y estar

en el universo y el intercambio como las nomenclaturas y/o composiciones de las que estamos hechos y de los recursos con los que contamos para compartir.

Con base a lo anterior, consideramos que, el capital de identidad es el conjunto de activos y fenómenos que el sujeto construye biográficamente a partir de sus intercambios e interacciones sociales; “activos que definen y operan a favor de su propia imagen ante sí mismo y ante los demás” (Vera-Valenzuela 2012, p. 278). Aunado a lo anterior Maalouf (2019) sostiene que:

La identidad está formada por múltiples pertenencias; pero es imprescindible insistir otro tanto en el hecho de que es única, y que la vivimos como un todo. La identidad de una persona no es una yuxtaposición de pertenencias autónomas, no es un mosaico: es un dibujo sobre una piel tirante; basta con tocar una sola de esas pertenencias para que vibre la persona entera. (Maalouf, 2019, p. 16)

Con lo expuesto, nos preguntamos que, si el capital de identidad es un conjunto de activos y/o pertenencias ¿Cuáles son esos activos y/o pertenencias que conforman el capital de identidad? ¿Por qué se construyen en y con los intercambios e interacciones sociales y deconstruyen la biografía del sujeto? Y, ¿Por qué con tocar un solo elemento se trastoca la integralidad cultural del sujeto? Creemos que los cuestionamientos incitan a profundizar el análisis de los procesos de construcción de las identidades y permite distanciarnos de las lecturas esencialistas, inmutables y parciales, incluso, abre el abanico interpretativo para volver a releer la construcción de las identidades étnicas actuales y los localismos culturales globalizados.

Por lo antes dicho, consideramos que los activos son insumos, acciones y discursos en movimiento pertenecientes a los sujetos, estos generan impactos directos en sí mismo y en los otros en la medida en que estos son frecuentados. Y son los insumos, las acciones y los discursos los construyen la identidad, por lo tanto, cuando se nombran, se materializan y se desmenuzan las acciones y los discursos entran en juego los elementos de identificación. Por lo tanto, consideramos que las identificaciones son la antesala de las identidades. Dicho de otro modo, los soportes de la identidad las encontramos en las identificaciones y éstas, en las pertenencias culturales que los sujetos construyen y poseen.

El proceso relacional entre las identidades, las identificaciones y los activos y/o pertenencias que la conforman puede explicarse a través de la metáfora de capital de

identidad. Si la identidad es concebida como capital o centro sociocultural del sujeto, puede entenderse como el punto de encuentro de las ramificaciones. Funge como la terminal de las diferentes líneas o vertientes que conforman al sujeto. Es considerada como la columna vertebral que sustenta el ser y estar del sujeto. Entre tanto, las líneas de ida y vuelta son activos y/o pertenencias que dan soporte a la columna vertebral. En este caso son las identificaciones como elementos constituyentes de la identidad; elementos como la lengua materna, la vestimenta tradicional, la gastronomía local, las fiestas, la cosmovisión particular, las ideologías, etc., mismas que se recrean en el interior e impactan en el exterior.

Respondiendo a la primera pregunta, las pertenencias del sujeto son los elementos con las cuales se identifica, elementos que han construido a lo largo de su vida en los diferentes entornos, y éstos son de forma explícita e implícita. Las primeras hacen referencia a los elementos tangibles o legibles, entre ellos está la lengua, la vestimenta, la gastronomía, etc. Respecto a las segundas, se encuentran las cosmovisiones, las ideologías, las filosofías que se desarrollan, etc. En este sentido, las pertenencias están relacionadas entre sí, interconectadas en el telar sociocultural, telar que expulsa la individualidad del sujeto y lo impulsa hacia lo colectivo. De ahí la idea del sujeto intercultural-colectivo trascendental.

Lo anterior nos da pauta para pasar a la siguiente pregunta, sobre la construcción de los activos y las pertenencias y de cómo estas deconstruyen la biografía del sujeto. De entrada, si partimos de la existencia de un sujeto intercultural-colectivo trascendental significa que, aceptamos la idea que la existencia del sujeto solo tiene valor y significado en y por la colectividad. Por lo cual, la dimensión intercultural le permite generar procesos *inter* (inter-cambiar, inter-calar, inter-estar, inter-ser, inter-pesar, inter-saber, inter-sentir, etc.) para compartir y desarrollarse mutuamente con los otros. Si a ello se le sumamos la perspectiva colectiva, significa que las particularidades *inter* son aceptadas y avaladas por sociedad, por lo tanto, el sujeto solo puede realizarse en y por el colectivo. Entre tanto, el calificativo trascendental hace referencia a los movimientos constantes de los procesos *inter*, por lo que hace posible la deconstrucción frecuente del sujeto. En otras palabras, hace posible a que el sujeto interrumpa e irrumpa con su formación individual y sea sumergido en las mareas de la colectividad, fungiendo su lugar de origen como escenario principal.

En resumen, las particularidades interculturales, colectivas y transcendentales de los sujetos están conformadas por elementos compartidos con la comunidad y que poseen una fuerte relación entre sí, tanto las pertenencias y/o activos tangibles como intangibles. Por tal motivo, cuando se trastoca una pertenencia se conmueve el sujeto en su totalidad. Se habla de la construcción-conformación de un sujeto interconectado consigo mismo y con los demás, por lo que sería un error analizarlo en fragmentos y de forma unidimensional, más bien, en su totalidad y complejidad.

Lo anterior nos ayuda a comprender la interconexión de los hitos culturales de los sujetos que se encuentran y dan fundamentos al eje central, que es la identidad. Las interconexiones permiten que el sujeto pueda transformar sus pertenencias culturales y lingüísticas sin perder su cultura en totalidad. Es decir, le abre la posibilidad de adquirir y desechar hábitos, acciones e ideas, sin dejar de ser y estar desde su cultura y sin alterar su locus de enunciación. Con esta perspectiva, fincamos nuevamente la idea de un sujeto intercultural-trascendental. Intercultural porque los hábitos construidos parten desde un ambiente intercultural fincado en la diversidad, mismos que hacen posible la trascendencia a partir de las transferencias y recepciones culturales.

En síntesis, consideramos que cuando Stuart Hall (2000; 2010) aboga por los estudios de las identificaciones más que de las identidades, parte de la idea que antes de tener una identidad particular y concreta, poseemos rasgos y elementos que la sustentan y la constituyen. En efecto, creemos que, la identidad por sí sola no puede ser ni tenerse, lo que ostentamos son elementos particulares que entrelazados conforman el capital de identidad, y que son dichos elementos los detonadores de la trascendencia cultural que hacen posible el diálogo y la política intercultural del sujeto social-colectivo.

### **3. Elementos constituyentes de los sujetos colectivos de conocimiento**

En los siguientes apartados esbozaremos brevemente el contexto donde se realizó la investigación. El capítulo está dividido por dos subepígrafos. El primero se centra en una somera descripción de la comunidad de San Jerónimo Tlacoahuaya, clima, etnia y distrito al que pertenecen, colindancias, etc., y el lugar donde se encuentra la Normal. El segundo se centra en la institución, en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, institución con la trabajamos. En las líneas se narra la génesis de la universidad, los objetivos de su creación, así como también el entramado filosófico institucional, la población a la que atiende y las carreras que promueve.

Si bien es cierto, en el análisis contextual no se profundiza sobre los objetivos, la visión/misión o la propuesta curricular de la universidad porque no es nuestro interés indagar sobre dichos entramados, intrínsecamente se considera a la ENBIO como una institución “estratégica” y determinante para el devenir de la educación indígena y de los pueblos que la conforman. Entre tanto, San Jerónimo Tlacoahuaya es percibida como una comunidad en la que descansan experiencias educativas concretas que le posibilitan claridad en sus objetivos planteados. En efecto, puede decirse que, es una comunidad que en su desarrollo y acontecer articula experiencias que le permiten inmiscuirse profundamente en un ambiente intercultural e inter-epistémico.

#### **3.1 La comunidad de San Jerónimo Tlacoahuaya**

México como nación independiente está conformada por 32 entidades federativas. A nivel internacional la república mexicana se caracteriza por una amplia biodiversidad cultural y ecológica que, en gran medida, se encuentra en los contextos de las poblaciones indígenas y afrodescendientes. Diferentes instituciones u/y organismos como el Instituto Nacional de Lenguas indígenas (INALI), la Comisión Nacional para el Desarrollo de los Pueblos Indígenas (CDI), el Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI), entre otros, comparten la idea que en México existen 68 grupos etnolingüísticos. Oaxaca, Chiapas y Veracruz son los estados que cuentan con los mayores grupos etnolingüísticos y población hablante.

El estado de Oaxaca se ubica al sureste de la república mexicana. Es su diversidad lingüística, cultural, gastronómica, política, etc., lo que caracteriza a dicha entidad. La diversidad existente hace que Oaxaca sea un territorio fructífero pero complejo al mismo tiempo. La presencia de 16 grupos etnolingüísticos y sus variantes, la existencia de 30 distritos, 8 regiones, 570 municipios y sus más de 3000 localidades abonan a la construcción del mosaico Oaxaqueño.

San Jerónimo Tlacoahuaya, se sitúa dentro de la región de los valles centrales de Oaxaca y pertenece al distrito de Tlacolula de Matamoros. La localidad está ubicada bajo las coordenadas 17°00' de latitud norte y 96°09' de longitud oeste, a una altitud de 1,580 m.s.n.m y colinda con los siguientes pueblos, al Norte con el municipio de Teotitlán del Valle y la Agencia municipal de Santiago Ixtaltepec; al Sur con San Sebastián Abasolo y San Juan Guelavía; al Oeste con San Francisco Lachigoló y al Este con Tlacolula de Matamoros (plan de desarrollo municipal, 2010, p. 15).

Haciendo un breve recorrido histórico y adentrándonos someramente al interior de la comunidad, Tlacoahuaya es una palabra náhuatl que hace referencia a un “lugar húmedo o tierra húmeda” o “a la mitad de la Ciénega o el pantano” (plan de desarrollo municipal, 2010). Por su ubicación geográfica e histórica, el pueblo pertenece a la etnia zapoteca y cuenta con raíces prehispánicas;

Tlacoahuaya es una comunidad de origen indígena. Por tradición hablada se supone que el pueblo fue fundado en el año de 1,100. Habiendo crecido los zapotecas, tuvieron que extenderse buscando mejores tierras, dirigiéndose hacia el sureste. Los habitantes eran independientes y acostumbrados a habitar en cerros. (Inafed, 2020)

Con base a lo mencionado sostenemos que las matrices epistémicas, culturales, ontológicas e históricas de la comunidad están marcadas por la civilización mesoamericana. En este sentido, las formas de interpretar el cosmos están *negociadas* entre lo ajeno y lo propio, es decir, el contexto histórico-social-cultural poscolonial y posrevolucionario de Tlacoahuaya es una condensación y conjunción cultural entre las perspectivas del mundo de la vida de dos civilizaciones; la mesoamericana, de donde proviene la comunidad, y la occidental que se impuso a partir de la conquista y que continuó con la construcción de los estados modernos por medio del colonialismo interno.

Prueba del proceso negociado es el templo y exconvento de San Jerónimo como un monumento histórico que identifica a la comunidad y las ruinas arqueológicas de Dainzu. Con lo mencionado nos percatamos que el mismo nombre de la comunidad, como lo es casi todo México, está determinado por los factores internos y externos. Indicamos la existencia de negociación bajo la idea que el nombre que se construyó y se le asignó a la comunidad, los identifica y, al mismo tiempo, los diferencia de los otros. Resulta preponderante la idea en la medida en que el hecho de identificarse no sólo se remite a términos e ideas geográficas o políticas, también al legado cultural, histórico y político que permea al interior de los nombramientos.

Por lo anterior, San Jerónimo Tlacoahuaya es una comunidad que navega entre dos corrientes, situación que le permite enriquecer sus formas de ser y estar en el mundo. Aunque la comunidad se caracteriza por ser pacífica, no indica que sea estática. Si bien es cierto que la comunidad de Tlacoahuaya no ha tenido una participación directa, en las luchas etnopolíticas y movimientos sociales, no quiere decir que ésta se encuentre exenta de los procesos colonialistas, de las relaciones verticales de poder y de las políticas indigenistas-asistencialistas. Tampoco que los efectos de dichos movimientos no hallan salpicado en el entorno. Por el contrario, las reacciones para hacer frente a los procesos globales como los modos de organización, lucha y protesta han sido distintos; así como también las alianzas que se han gestado con otros actores puesto que las condiciones del contexto son las que encaminan y marcan las pautas en dichas operaciones.

Para ejemplificar lo mencionado y como punto central de la investigación, tenemos el establecimiento de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, institución educativa que directa e indirectamente influye e impacta en los procesos comunitarios de los sujetos que transitan en ella, en las conductas, en las tareas y/o actividades que éstos desarrollan dentro y fuera de la comunidad, así como en los múltiples escenarios donde se desenvuelven.

### 3.2 La formación docente en las Normales de México<sup>21</sup>

En México, la educación siempre se ha visto como un problema. Existe una variedad de escritos que desde el nombre arrastran consigo el legado histórico del “*problema de la educación*”. Estos “problemas” son abordados desde diferentes aristas; algunos tienen que ver con el entorno pedagógico, otros con la docencia, algunos con la didáctica, otros con las políticas de educación a nivel nacional y el entorno geográfico. No obstante, las líneas de investigaciones que se desencadenan intentan resanar las grietas que dejan las políticas educativas como las prácticas escolares en las instituciones de estudio. En efecto, las universidades, los institutos y los colegios también se convierten en campos de análisis para “resolver los problemas educativos” desde la formación profesional que brindan a sus estudiantes hasta los modos de subjetivación que desarrollan.

Aunado a lo anterior, los problemas de educación entrelazados con la calidad educativa<sup>22</sup>, crean una fórmula educativa con impactos locales que hacen ver la necesidad y la urgencia de una nueva práctica y discurso escolar. La historia de México y México en la historia se ha caracterizado por dejar de lado los problemas profundos y complejos de la educación y enfocarse en situaciones poco relevantes. La adopción y asimilación de políticas y discursos externos nos lo recuerdan constantemente. En este tenor, al no tener una política construida y cimentada desde el contexto, podemos decir que los problemas de la educación en México son de fondo y de forma. No obstante, el declive y surgimiento de las instituciones para la formación profesional y, concretamente para atender las deficiencias educativas forman parte de los vaivenes para aminorar las circunstancias.

En este sentido, la formación docente se ha convertido en uno de esfuerzos medulares para atender tanto los problemas de la educación como para mejorar la calidad educativa. Para el contexto de nuestra investigación y atendiendo a las ideas anteriores, las Normales

---

<sup>21</sup> Es importante aclarar que, en este apartado nos interesa abordar los objetivos y las misiones que ha tenido la formación docente en las Normales a lo largo de la historia.

<sup>22</sup> Consideramos que estos temas, al igual que la identidad, son complejos y profundos, y que pueden abordarse desde diferentes aristas. Así mismo, creemos que el tema de la calidad educativa no necesariamente parte de un problema educativo; a veces tiene que ver con actualizaciones (docentes, didácticas, en la política educativa, etc.), y en otras con el simple hecho de mejorar la educación. Sin embargo, cuando se vinculan los problemas de la educación con la calidad educativa, formulan una ecuación con impactos sólidos y profundos en el quehacer educativo y donde los actores de la institución son salpicados en la medida en que son parte del problema y parte de la solución.

son uno de los proyectos institucionales creados desde el Estado enfocados a la incidencia en la política educativa desde la formación docente.

Cuando hacemos alusión a la formación docente, encontramos los sustentos desde la pedagogía lancasteriana de 1822, a través del método de “enseñanza mutua” (Ducoing, 2004), donde el compañerismo o la enseñanza por y entre pares era el fundamento pedagógico. Estas experiencias que parten desde el reconocimiento del otro, pero también con el afán de construir comunidad desde los escenarios micro-sociales y teniendo como referencia “el lugar en el que se norma la enseñanza” (Carlón, 2015) son el parteaguas para la creación de las primeras Normales en México, y con ello la formación docente.

Con el transcurrir de los años las experiencias educativas fueron anclándose con otros sectores, instituciones y personalidades que se interesaban por el proyecto. Al grado que para 1885 Carlos A. Carrillo con su obra *La enseñanza objetiva* y Enrique Laubscher en *Escribe y lee*, narraban las experiencias y procesos más significativos, tanto en lo pedagógico como en lo metodológico, y, sobre todo, proponían acciones para mejorar la práctica educativa. Así, se fueron inaugurando más escuelas Normales como planes de estudios para su ejecución. Las Normales se fueron convirtiendo en una oferta educativa para el país.

Para 1906 se crea la Escuela Nacional de Altos Estudios (ENAE). La importancia de esta institución se inscribe en que, no sólo formaba profesionales para docencia, sino también investigadores de alta calidad. Como podemos dar cuenta, hasta esta fecha, es decir, antes del México revolucionario, la formación docente en las escuelas se centraba en alfabetizar, que en su caso significaba enseñar a leer y escribir el castellano para que los egresados fueran a las comunidades a reproducir la lectoescritura de la lengua nacional. Por lo tanto, desde estos tiempos y escenarios hablamos de una política educativa castellanizadora, de una educación propagandista y reproductora de los valores nacionales. Entre tanto, subsumía las diferentes nacionalidades al interior del país.

La ENAE, como uno de los proyectos más emblemáticos de Justo Sierra, se circunscribe a las necesidades del contexto educativo y político mexicano. En efecto, por los objetivos y ambiciones que perseguía, se pronunciaba como el fundamento (tanto en lo epistemológico como en lo metodológico) y cobijo de las Normales de aquel tiempo. Esto

con la idea de abonar al “edificio universitario que se pretendía construir, porque, en efecto, aunque ya existían escuelas normales para profesores de primaria, éstos no eran suficientes” (Ducoing, 2004, p. 44), por lo que se pretendía hermanar dichos proyectos para impulsar la formación docente especializada, integral y de calidad.

Para la década de 1920, teniendo como antesala la revolución mexicana y con el nacimiento de la Secretaría de Educación Pública en 1921, las políticas en la educación fueron transformadas, en consecuencia, la formación docente también se vio envuelta. Si bien es cierto que en las décadas anteriores el objetivo de la formación docente era luchar contra el analfabetismo desde la cultura y valores nacionales, en esta etapa histórica la misión era:

Educar a la población rural para transformar la estructura agraria del país desde abajo. Ante la imposibilidad de atacar directamente al gran terrateniente que poseía poder económico y político local, el estado mexicano utilizó a las normales rurales, las primarias rurales y las misiones culturales como elementos difusores de ideas nuevas en el campo. (Carlón, 2015, p. 2)

Lo anterior afianza la idea de que, los problemas de la educación y con ello la formación docente están vinculados a los problemas sociales y políticos de la época. Significa que éstos han servido como vehículo y alfombra para la repatriación del poder hacia el Estado mexicano “independiente y revolucionario”. Dicho de otro modo, a través de las Normales rurales y las misiones culturales se busca descentralizar el rol y papel de los terratenientes y fincar al Estado-Nación como elemento central y constituyente de una nueva cultura del poder y administración. Con base a estos preceptos e intereses sociopolíticos, el nivel de preparación y formación deja de lado la enseñanza de la lectoescritura y se enfatiza en las disciplinas académicas y teorías a fin. Este suceso hace que desde las Normales se oferte educación de nivel superior.

En este sentido, el cambio trascendental en las políticas educativas impacta tanto en lo pedagógico como en las nominaciones mismas de los proyectos. Por ejemplo, hasta 1923 algunas escuelas eran nombradas como Casas de Pueblo, nominación que desaparece en 1925 cuando adquieren el nombre oficial de Escuelas Rurales. Resaltamos las nociones de los nombramientos porque desde ellos comprendemos el foco de atención para los pueblos indígenas. Es decir, al denominarlo como Casa, hace referencia a los procesos dialógicos e interactivos que se viven en un entorno familiar; y el complemento, de Pueblo, toma como

punto de partida a un espacio (una casa) común. Por lo que, desde esta metáfora, las escuelas Normales, hacen alusión a un espacio de convergencia cultural, intercambio lingüístico y lucha etno-política (aunque sea discursivamente).

Como se resaltaban en capítulos anteriores, con la creación de la SEP, y bajo el mando de José Vasconcelos, se profundizó la política educativa nacionalista de unificación cultural y lingüística, por lo que empiezan a generarse y a profundizarse las estrategias de incorporación e integración del indígena a los proyectos desarrollistas del Estado. No obstante, frente a la demanda de profesores para el medio indígena y ante la falta de competencias necesarias para el sector, el proyecto de las Normales se expande con la finalidad de ofertar profesionales para abrigar la educación indígena. Uno de los principales impactos de la administración Vasconcelos en las Normales fue la unificación de los planes de estudios en 1926. Este movimiento político fue de gran impacto que hasta en el proyecto de misiones culturales adoptaron el plan de estudios.

Con el transcurrir de los años y derivado de los movimientos y luchas campesinas, pero también por las influencias internacionales, se perfila una nueva noción para la educación en las Normales; bajo un esquema de tinte socialista-humanista, se buscaba “formar maestros que actuaran no sólo dentro del aula sino también en el desarrollo de la comunidad” (Carlón, 2015, p. 5). Este indicativo convierte a los profesores como sujetos políticos y de acción, por lo que sobre ellos descansa no solo la educación de los niños, sino también la apertura o cerrazón de la comunidad ante los proyectos nacionales. En este sentido, el profesor es concebido como un agente fundamental tanto para el pueblo como para los intereses nacionales.

Desde la visión de los pueblos, el “maestro” es como el sacerdote, digno y merecedor de respeto y admiración. En ellos se centra la responsabilidad de la educación de los hijos, pero también la vida política del pueblo. A ellos la comunidad les confiesa los malestares sociales y los problemas internos y externos. Es considerado como un intermediario y consultor para la resolución de conflictos. Por su cuenta, para el Estado son concebidos como los guardianes de los intereses estatales, propagandistas y reproductores de las políticas nacionales. Por lo tanto, los actos neutrales como la toma de postura del docente generan impactos profundos en el devenir educativo, político y social de las comunidades.

En muchos casos, los docentes abusaron de la confianza que las comunidades le conferían y, al entrometerse en los asuntos políticos en ocasiones jugaban a favor del Estado (apoyando el proyecto de modernización) y en otras de lado de los pueblos (resistiendo y luchando contra la investida nacional). A la luz del poder político del profesorado, subyace la imagen de un sujeto político, identificado y valorado por la comunidad. Este sujeto con particularidades concretas es conocido como *caracterizado*<sup>23</sup> (esta figura aún permea en algunos pueblos indígenas). El caracterizado es la persona de confianza y de consulta del pueblo; sus años de experiencia y de acción son los que respaldan su imagen y función al interior.

Como puede observarse, la figura del docente es elemental para comprender el proceso de vida sociopolítica de las comunidades indígenas, por lo tanto, la formación universitaria se convierte en un elemento clave para reflexionar sobre el desenlace educativo a través de las ópticas históricas. Hasta aquí, el Normalista puede pasar de un sujeto castellanizador (a disposición del estado) a un agente de acción, cuya función transita entre la vida comunitaria y el otro estilo de vida que se busca imponer por medio de la institución educativa estatal.

De cara a la diversidad cultural y lingüística y, ante un gran número de comunidades indígenas, la formación docente se vuelve una necesidad importante en la agenda política mexicana, misma que dio pauta a la creación de nuevas Normales al interior del país. Desde esta vertiente la formación del profesorado se encaminaba de acuerdo a las exigencias del contexto; siempre y cuando estas se ajustaban a las políticas e interés del Estado.

Para la década de 1980, hay un cambio sustancial. No solo por el surgimiento de un nuevo programa de estudios, sino que también por los requisitos en el ingreso. El requisito principal era haber cursado el bachillerato. La exigencia partía del supuesto de mejorar la calidad en la educación (para todos los niveles), sin embargo, el objetivo de fondo buscaba reducir el ingreso de estudiantes para la docencia, dado que después del egreso se sumaban

---

<sup>23</sup> En algunas ocasiones ellos son los generados y reproductores de los conflictos al interior de las comunidades, derivado de las decisiones que toman y por el poder que se les atribuye. En otras ocasiones se convierten también en puentes (fuera del ámbito educativo) para impulsar el “desarrollo” del pueblo. El conocimiento que poseen sobre la lengua local y la nacional le permite generar procesos de mediación y negociación entre ambos bandos.

al magisterio y, como institución aglutinadora de docentes, luchaban por mejorar tanto las condiciones laborales como la “calidad educativa”. Por lo que los gobiernos estaban atentos con lo que sucedía con el magisterio, pero también con las escuelas formadoras de docentes y, desde los condicionamientos para el ingreso se empezaron a normalizar a las instituciones.

Es preciso resaltar también que los requerimientos desde las esferas gubernamentales se debían en gran medida a los quehaceres que los docentes desempeñaban en las comunidades. Es decir, después de varias décadas de trabajo, de fuertes críticas al nacionalismo mexicano, al proceso colonial-occidental y al colonialismo interno, algunos profesores optaron por apoyar a las comunidades en sus luchas contra el despojo territorial por parte de las empresas transnacionales y contra el cacicazgo de la región. Al mismo tiempo, las comunidades empiezan a organizarse para luchar y defender sus patrimonios. En estos procesos el profesor jugaba un rol esencial, pues en coordinación con la autoridad municipal, era el encargado de construir los lazos intercomunitarios y diseñador de las rutas a seguir. Frente a los escenarios externos fungía como vocero del pueblo. Y cuando existían las confrontaciones con el gobierno o contra las transnacionales, pasaba a ser defensor e intermediario del pueblo.

Continuando con la década de 1980, concretamente en 1984, por decreto oficial se establece que, “las escuelas normales debían realizar tanto actividades de docencia como de investigación educativa y de difusión cultural” (Medrano, Ángeles y Morales, 2017, p. 15). Entre tanto, la formación docente en las Normales se establece como periodos lectivos de cuatro años, obteniendo así el grado de licenciatura. Acción que impactó en la permanencia y egreso de los futuros normalistas.

Como se mencionaba anteriormente, la década 1990 es un punto y aparte para la historia política de México en sus múltiples dimensiones (desde lo educativo hasta lo político). Por un lado, la profundización en la construcción del proyecto político intercultural, que finca sus bases en el respeto y reconocimiento de la diversidad cultural y lingüística, y donde sus principales exponentes fundamentan sus luchas epistemológicas y metodológicas en contra de los nacionalismos y el etnocentrismo, re-victimizando así, la lucha y resistencia de los pueblos. Por otro lado, desde lo político, con el levantamiento del Ejército Zapatista

de Liberación Nacional (EZLN) de 1994 se desencadenan otras luchas y protestas sociales concomitantes para mejorar las condiciones de vida de los pueblos y comunidades indígenas.

No obstante, durante el decenio se desencadenan diversas reformas para responder a las demandas exigidas. De entrada, en 1992 culmina el periodo de federalización de la educación, provocando que todas las Escuelas Normales fueran responsabilidad de los gobiernos estatales (Carlón, 2015). Consecutivamente, en 1996 a través del Programa para la Transformación y el Fortalecimiento Académico de las Escuelas Normales (PTFAEN) se propusieron líneas de acción para propiciar el desarrollo académico de las Normales. Este hecho ocasionó que en 1997 se implementará un nuevo plan de estudios.

La síntesis del nuevo plan hacía énfasis en la práctica docente y en la deconstrucción de la misma, por lo que los contenidos teóricos y de investigación quedaban en segundo plano y donde las materias eran reducidas considerablemente. En este sentido, podemos indicar que la “formación inicial de docentes en interculturalidad nace a finales de la década de los noventa, derivada de algunas experiencias alternativas en las entidades y a partir de la reorganización y/o incorporación de cambios curriculares locales” (Propuesta Curricular Base, 2022, p. 6).

Con lo antes dicho, la figura del profesor cobra sentido y relevancia para la vida intra e intercomunitaria, por lo que empezamos hablar de los primeros intelectuales indígenas reconocidos oficialmente. Acto que profundiza el respeto y admiración hacia el docente y donde éste se ve obligado a saber de todos los temas. Se convierte en un sujeto multifuncional. No obstante, esta característica le permite desarrollar habilidades y capacidades externas a la formación profesional, sin embargo, adentrarse en las estructuras comunitarias con mayor profundidad hace que la comunidad sea más vulnerable y dependiente de alguien y/o de algo.

Teniendo el contexto anterior, emergen las normales interculturales como proyecto alternativo que al igual que las anteriores “son instituciones destinadas para formar profesores de educación preescolar y primaria para el medio indígena” (Santana, 2019, p. 125). Esta iniciativa para el inicio de siglo se convierte en una opción pertinente para la formación de los jóvenes provenientes de pueblos indígenas. Las tres primeras son la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), la Escuela Normal Indígena de

Michoacán (ENIM) y la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe, Jacinto Canek (ENIIB).

Las profesiones que ofertan las normales interculturales son la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPIB) y la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB). Las instituciones al tener el perfil intercultural bilingüe y por ser gestionadas desde los márgenes de las luchas y protestas sociales son concebidas como proyectos con, desde y para los de abajo. Hasta hace poco tiempo, para la ENBIO, el ingreso requería ser hablante de una lengua indígena. Por lo tanto, las normales albergan nítida y sólidamente la diversidad cultural y lingüística de los pueblos. Hecho que las hace ver como un espacio lleno de reflectores para el devenir educativo.

A más de dos décadas de creación de las normales interculturales y con más de 15 generaciones egresadas, consideramos pertinente analizar a profundidad el impacto que éstas han generado en la educación indígena de las comunidades. Particularmente, la investigación desde las identificaciones culturales se suma al proceso de análisis de las IES de corte intercultural para abrir el debate respecto a la educación y con ello la formación docente para entrever el impacto docente en el porvenir educativo y, en efecto, las comunidades indígenas.

En síntesis, “la creación por el estado de las principales normales del país se realiza durante el porfiriato y son reorganizadas después de la creación de la SEP” (Baronnet, 2010, p. 251) con la finalidad de responder a las necesidades educativas del periodo. Sin embargo, el objetivo central de las escuelas normales rurales se encaminaba a la “formación de maestros para que desempeñaran sus funciones pedagógicas en el medio rural” (Hernández, 2019). Ambos objetivos no pueden entenderse sin la presencia ni participación (aunque de forma indirecta) de la sociedad civil organizada, de los pueblos étnicos y de la intelectualidad indígena.

De este modo comprendemos que el devenir histórico de las escuelas normales está orquestado por luchas y resistencias, y donde los intereses y relaciones de poder están implícitas en el transcurso de las reformas pedagógicas y curriculares. La muestra fehaciente es el proyecto-propuesta de educación intercultural en vinculación con el nuevo plan de estudios que rige a las normales, en la que indica que la interculturalidad es eje vertebral del currículo como del quehacer pedagógico. Consideramos que la propuesta educativa

intercultural, en tono de reforma, pretende mitigar las tensiones entre el Estado-Nación, las políticas educativas, las escuelas normales rurales y los jóvenes indígenas estudiantes. Entre tanto, se pretende afianzar no solo una política y praxis educativa contextual, demandada y solicitada por los pueblos y comunidades indígenas, también se pretende gestionar relaciones amigables y horizontales entre los diversos sectores poblacionales (Estado, pueblos indígenas y jóvenes normalistas).

En estos escenarios es donde visualizamos la máxima expresión de las intenciones éticas-políticas de la interculturalidad como eje transversal en los nuevos planes y programas de estudios. Y desde ahí se finca la idea de formar profesionales con competencias interculturales para el quehacer pedagógico, pero también con agentes políticos que colaboren con sus comunidades de origen, la cual dicha colaboración implica desarrollar relaciones dialógicas y horizontales entre las comunidades y el Estado. Como se puede dar cuenta, las Normales como política educativa y como proyecto de acción se está pensado como relación interactoral e intercultural.

De este modo, consideramos que hacer énfasis en una educación con exigencia sociocultural, desde la perspectiva normalista, implica procesos de lucha y negociación no solo por o para el reconocimiento de los derechos de los pueblos indígenas, sino también para instaurar una agenda educativa en la que se debata los quehaceres y hechos pedagógicos, los intereses políticos y éticos, las jurisdicciones actorales y en general el devenir de las sociedades. Entre tanto, los dilemas, conflictos y tensiones entre la educación intercultural y comunitaria parecieran condensarse en objetivos de lucha y resistencia frente a un Estado homogeneizador.

### 3.3 La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca es conocida comúnmente como la ENBIO; una institución educativa universitaria de carácter público que fue fundada el 14 de febrero del 2000. Por condiciones poco favorables inició sus actividades en el municipio de Santa Cruz Xoxocotlan Oaxaca. Actualmente, cuenta con instalaciones propias en el municipio de San Jerónimo Tlacoahuaya, Tlacolula Oaxaca (El Universal, 2019).



Imagen 1: Instalación actual de la ENBIO en San Jerónimo Tlacoahuaya. Fuente: ENBIO 2020.

Aunado a los procesos de infraestructura y locación universitaria, los juegos e intereses políticos y de poder, tanto positivos como negativos, también influyeron en la creación; tal como lo sostiene Briseño (2011):

Desde su creación, la ENBIO se enfrentó a grandes obstáculos para ser aceptada debido a que tanto autoridades federales como estatales e incluso autoridades a nivel formadores de docentes se negaban rotundamente a la creación de esta escuela. Fue una lucha política muy fuerte que se dio a nivel de educación indígena para que se aceptara. (Briseño, 2011, p.122)

Por lo anterior, vislumbramos que la ENBIO como institución educativa se trazó el compromiso de formar futuros profesionales en y para la educación, considerando la diversidad cultural como punto de partida. En este sentido, focaliza su acción en la búsqueda de alternativas pedagógicas que permitan desarrollar una educación bilingüe e intercultural y que responda a las especificidades lingüísticas y culturales de los pueblos originarios (Lorenzo, Luis, Pacheco, Padilla, Toledo, 2009).

Como podemos dar cuenta, la ENBIO es una opción y respuesta de la llamada educación indígena para los pueblos originarios a nivel superior. Como proyecto educativo, al igual que otras universidades de sesgo intercultural destinadas para el sector indígena, emerge en escenarios de litigio e intereses entre diversos actores sociales. Para el caso concreto de la ENBIO, debemos considerar que el surgimiento de ésta se basa bajo dos premisas fundamentales; la primera, a raíz de los movimientos sociales de los pueblos y comunidades indígenas y campesinas en la década de los 80, por la defensa del territorio, por el reconocimiento y el respeto a la autonomía. Del mismo modo, la insurrección del EZLN en 1994 fue otro de los movimientos (de lucha y resistencia) que impulsaron nuevas luchas y, con ello, pronta respuesta del gobierno frente a las demandas reclamadas (salud, empleo, autonomía, educación, alimentación, etc.).

Del mismo modo, el origen de la ENBIO tiene como antecedentes las movilizaciones políticas del magisterio oaxaqueño, en particular, de los maestros de educación indígena (Briseño, 2011). En esta misma línea Guadalupe (2015) sostiene que la ENBIO:

Surge en el marco, previamente de políticas institucionales entorno a las políticas de reconocimiento (en su caso de la diversidad del país), pero sustancialmente surge también como una demanda histórica de los pueblos originarios de México y Oaxaca, frente a la política incorporacionista e integracionista del estado mexicano. (Guadalupe, 2015, pp. 89-90)

Abonando a las ideas anteriores, el antropólogo Maldonado (2020) en uno de sus escritos subraya la importancia de la educación indígena en las luchas y protestas sociales, mismas que dieron cabida al nacimiento del proyecto ENBIO:

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) inició sus actividades en el 2000 como resultado de la presión 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, 2020, p.1)

Sobre el impulso de creación y desarrollo de la Normal, continúa argumentando el autor que, la ENBIO es un proyecto en la cual se sintetizan algunas luchas etnopolíticas por el derecho a la educación de los pueblos y comunidades marginadas:

La lucha del EZLN, que en Oaxaca recupera la dinámica organizativa generada por el movimiento de 500 Años de Resistencia y lleva a impulsar definiciones trascendentales como el Movimiento Pedagógico de la Sección 22 y los logros de leyes que fortalecen los derechos

indígenas y de comunidades. La ENBIO es el principal espacio ganado por el magisterio contra hegemónico. (Maldonado, 2020, p. 7)

La segunda premisa que fundamenta la creación de la ENBIO es la respuesta del gobierno federal y estatal para los pueblos indígenas. Es decir, si la lucha es por educación, la creación de instituciones educativas universitarias fue el efecto-respuesta del Estado. Por lo tanto, la creación de universidades interculturales y escuelas Normales de educación superior coincide a inicios del siglo XXI con los “nuevos programas universitarios para grupos indígenas” (Baronnet, 2010 en Guadalupe, 2015) y tiene una relación estrecha con las políticas de educación superior para la atención de la diversidad como demanda de los pueblos originarios.

En este sentido la ENBIO como institución superior destinada para población indígena “está cumpliendo el mandato constitucional de forjar la nación reconociendo una composición pluricultural sustentada originalmente en sus pueblos indígenas (Castillo, 2019, p. 2). Por lo tanto, es un proyecto educativo con tendencia política, en la cual, el reconocimiento y reivindicación de los pueblos originarios desde el campo de la profesionalización está en juego.

De acuerdo con lo mencionado no fue fácil que el proyecto de la ENBIO como institución formadora de docentes indígenas se concretara puesto que, por un lado, sus gestores tuvieron que apoyarse de las leyes “normativas existentes en el país” (Guadalupe, 2015). Por otro lado, la resistencia política de algunas autoridades complejizaba el establecimiento formal de la institución. Entre tanto, puede considerarse como un proyecto pedagógico intercultural e interactoral desde su gestación y desarrollo.

En estos márgenes podemos determinar que la ENBIO surge a partir de las resistencias y luchas etno-políticas de los pueblos y en la urgencia de instaurar un sistema educativo contextualizado no hegemónico donde la forma de vida o mundo de la vida y lo que en ello se desenvuelve (conocimientos, valores, ciencia, medicina, etc.) fueran considerados como dispositivos y mecanismos para la construcción de conocimientos colectivamente y para la configuración de sociedades más justas. No obstante, entre negociaciones políticas, académicas y socioculturales surge la Normal como una institución

de educación superior destinada a la formación de estudiantes principalmente indígenas (aunque no necesariamente) como futuros docentes en educación básica.

Por lo anterior, y desde la praxis educativa, la creación-construcción-configuración de la Normal puede entenderse como un proyecto alternativo y “desde abajo” (Espinosa, 2016) puesto que intenta recuperar la cosmovisión y los saberes de los pueblos indígenas bajo el paraguas de la comunalidad para sistematizarlos y trasladarlos a los contenidos educativos pertinentes, a fin de fortalecer la identidad étnica, lingüística y cultural de los estudiantes. A la par, intenta 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 y Vásquez, 2008, p. 84).

### **3.3.1 Filosofía institucional**

Como se viene indicando, el surgimiento de la ENBIO como institución superior fue marcada por diversos procesos e intereses (políticos, culturales, académicos, etc.). Al final, inicia sus actividades de formación docente con las Licenciaturas en Educación Primaria y Preescolar Intercultural Bilingüe sustentadas en el Plan de Estudios de 2012 dictaminado desde la Secretaría de Educación Pública (SEP).

En términos institucionales y desde la jurisdicción educativa, la Normal se sustenta en los planes de estudio de la SEP, sin embargo, en el quehacer cotidiano encamina sus prácticas bajo la tutela de la “comunalidad” (Reyes y Vásquez, 2008; Lorenzo *et al*, 2009; Briseño, 2011; Maldonado, 2010; Guadalupe, 2015; Espinosa, 2016) cuyo propósito se encamina hacia la construcción de una educación intercultural que fundamenta su acción en las matrices culturales de los sujetos que la conforman.

En este sentido, el trabajo curricular marcado en los planes y programas de estudio ha sido readaptado a las necesidades del contexto indígena, en la cual, la operación del modelo pedagógico se sustenta en los cuatro elementos rectores de la comunalidad como principio teórico y articulador de vivencias y experiencias (Briseño, 2011). Desde la perspectiva (Rendón, 2004; Maldonado, 2005; 2010; Martínez, 2011; 2013) 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, 2010). El poder comunal es manifestado y ejercido a través de la asamblea comunitaria como máxima autoridad. El trabajo comunal se materializa mediante el tequio y la guelaguetza, como prácticas, ejercicios y trabajos comunitarios colectivos:

El tequio y la guelaguetza son expresiones de vivir colectivamente y en comunidad, en la cual, sin estos principios, la vida en comunidad no podría fundarse. Ambos mecanismos son símbolos y significados, valores y prácticas de una comunidad en concreto que, cuando son ejercidas, se fomenta el tejido social, por ende, la reconfiguración de la identidad individual y colectividad. (Hernández, 2019, p. 69)

Continuando con los elementos de la comunalidad, el disfrute o fiesta comunal tiene que ver con la organización, diseño y estructura que se da al interior de la comunidad y siempre en un contexto de comunalidad la cual se basa en la “ayuda mutua y la reciprocidad” (Maldonado, 2016). Dichos valores fungen como brújulas socio-colectivas que mapean la organización y estructura comunitaria, aunque éstas varían de pueblo a pueblo y de comunidad en comunidad. En esta misma línea, la fiesta comunal es uno de los escenarios donde la identidad se expresa en su máximo esplendor a través de la “música, danza, vestido, gastronomía, lengua y comunalidad” (p. 160).

Por su parte, el territorio comunal hace referencia a la tenencia de la tierra (territorio) donde el territorio es comunal y, a la vez, indivisible para la comunidad. El territorio comunal está representado por las “autoridades agrarias” (Maldonado, 2016) mismas que son nombradas en la asamblea comunal. Hablar de territorio comunal desde la perspectiva de la comunalidad no solo se focaliza a la tierra o territorio como tal, como materia, también se vierte el análisis en y con las “formas de relación y expresión de lo sobrenatural o deidades que existen en él” (p. 160).

Como puede notarse, los elementos comunitarios que se intentan materializar en la ENBIO hacen que en la institución transiten y converjan procesos educativos híbridos, puesto que, por un lado, se tiene la presencia del plan de estudios emanado desde la SEP; por el otro, encontramos la incorporación e inclusión de perspectivas educativas propias y *populares* generadas desde la intelectualidad indígena y luchas magisteriales oaxaqueñas. Por lo tanto,

para Espinosa (2016) la Normal se sostiene bajo un modelo “alternativo” de formación docente.

A partir del proceso de hibridación podemos encontrar matices y pautas que nos indican el parteaguas y tránsito hacia la interculturalidad. Si bien es cierto que, la idea, el concepto y noción de interculturalidad es polisémico y complejo por lo que nos resulta complicado definirlo; consideramos y compartimos la idea de Walsh (2009), la cual indica que, la interculturalidad es como “un proyecto político con posibilidad y tendencia al diálogo entre las culturas; donde se trasciende lo educativo para pensar en la construcción de sociedades diferentes [...] en otro ordenamiento social” (p. 1).

Con lo anterior y retomando ideas de los párrafos anteriores, la ENBIO funge como un espacio universitario con “pertinencia cultural y lingüística” (Dietz y Mateos, 2019). Desde esta perspectiva y desde el enfoque de la educación intercultural, se busca que los estudiantes aprendan a ubicarse y valorar la diversidad cultural y lingüística, al mismo tiempo, a desarrollar la capacidad de relacionarse con personas de otras culturas, de otros pueblos y que tengan solidez en su formación cultural; a la par de promover el “diálogo entre culturas” (Maldonado y Maldonado, 2018). Estas acciones también se promueven en la Normal.

Para tener un breve acercamiento sobre la diferencia entre la educación intercultural y comunitaria y los tránsitos existentes en entre una y la otra, retomamos la tipología propuesta por Dietz y Mateos (2011, en Briseño, 2013) en la que analizan los conceptos de comunalidad, interculturalidad, comunalismo e interculturalismo. Por lo tanto, la educación comunitaria puede situarse en el cruce del interculturalismo (una propuesta político-pedagógica que enfatiza las interacciones, intercambios e hibridaciones como deseables) con comunalismo (como un modelo que procura fortalecer y privilegiar los recursos endógenos tanto organizativos como simbólicos, tanto políticos como pedagógicos ante “la imposición de modelos exógenos y colonizadores”) (p.33).

En este sentido, la ENBIO en el intento de recuperar la filosofía y la cosmovisión mesoamericana (o indígena) para el fortalecimiento del tejido social-comunitario (enfoque de la educación comunitaria) y con la finalidad de insertarlos al aula y *ponerlos* a dialogar e interactuar con otros saberes (incluyendo el saber académico-científico) para la negociación

e hibridación epistemológica, axiológica, filosófica, etc. (enfoque de la educación intercultural); navega sobre coordenadas comunitarias e interculturales. Entre tanto, lo comunitario y lo intercultural, en el espacio académico, no son ideas o corrientes opuestas, más bien son bastones que permiten seguir caminando y luchando para la construcción de una propuesta educativa amplia, responsable y contextual.

Al respecto, proponemos un ejemplo para clarificar la idea tomando como referencia el trabajo que se realiza en la ENBIO desde el enfoque intercultural, específicamente en el área de educación ambiental, en la cual el análisis de los profesores y estudiantes se vierte desde dos concepciones:

El análisis se realiza a través de los conceptos de Curriculum Formal/Oficial y Curriculum Vivido/Real, en tanto que, en el primero, a través de asignaturas como *Ciencias naturales, Aprendizaje y enseñanza de la geografía*, se abordan contenidos tales como el Medio Ambiente. En el segundo –curriculum vivido/real- se abarcan las perspectivas educativas propias que sustenta la ENBIO que incluyen la cosmovisión y saberes de los pueblos indígenas. (Espinosa, 2016, p. 2)

De este modo resulta relevante puntualizar que, la ENBIO apuesta por un proceso de interacción e intercambio de conocimientos y valores entre los actores y el reconocimiento y aceptación del *otro*, como iguales pero diferentes. Dicho proceso de reconocimiento e intercambio parte de las matrices culturales a las que pertenecen los individuos y que forman parte del “entramado complejo de relaciones asimétricas y de poder” (Briseño, 2013, p. 30). De este modo se trabaja desde relaciones complementarias de carácter ético, epistémico y metodológico (García, 2013 en Espinosa, 2016) en el que los métodos y los campos de las ciencias convergentes en la institución para la construcción de conocimientos son aprehendidos, valorados y prácticos para el educando.

En síntesis, la ENBIO aboga por una educación intercultural y que esta se aboque a la formación de docentes indígenas, fundamentando su ejercicio en el “poder comunal, el disfrute comunal, el servicio comunitario, el saber comunal y las distintas manifestaciones de la comunalidad” (Reyes y Vásquez, 2008, p. 96). En tanto es así, vale la pena destacar que la labor institucional de la escuela Normal implica el fortalecimiento de las identidades de los estudiantes y profesores mediante los procesos de interacción cultural.

### 3.3.2 Planes y programas de estudio: la ENBIO como espacio en transición<sup>24</sup>

Como se ha venido sosteniendo, el transitar de las Normales ha estado marcado por numerosos esfuerzos de la sociedad civil organizada y de los propios estudiantes normalistas. Así como el proyecto mismo, derivado de los movimientos sociales han emergido los planes y programas de estudio que han direccionado el quehacer educativo, en efecto, los perfiles de egreso de los estudiantes; entre tanto, la práctica docente es también re-direccionada. No obstante, la filosofía ética-política institucional es también re-conceptualizada, tal como se indicaba en apartados anteriores.

De este modo, la ENBIO inició sus labores bajo la tutela del plan de estudios de 1997. Este plan tenía sus antecedentes en el plan de estudios anterior de 1984, el cual se fincaba en la “formación de maestros-investigadores a través del estudio de un alto número de “materias teóricas” y de los espacios curriculares llamados laboratorios de docencia” (Czarny, 2003, p. 9). Sin embargo, para la década de 1990 el objetivo inicial no se había concretado, y, peor aún, el impacto en las escuelas por parte de los egresados no era el esperado, aunado a lo anterior, la formación de “profesionales” que atendieran a educación primaria se estaba convirtiendo en problema, de la cual, las Normales también debían responder. A partir de dicha crisis pedagógica y de las emergentes necesidades se concreta la idea de reformar el plan de estudios.

El nuevo plan de estudios de 1997 pretendía “orientar la formación hacia el desarrollo de competencias intelectuales para el aprendizaje continuo e independiente. Así mismo, se pretendía articular de los contenidos teóricos y de método con una intensa observación y práctica crítica de los procesos escolares reales” (Czarny, 2003, p. 9). Desde esta perspectiva se buscaba procesos de vinculación y contextualización de las teorías con el entorno; se pensaba en procesos inter-relacionales e inter-actorales. Así y desde una perspectiva analítica y propositiva se pensaba que la formación normalista ayudara a los estudiantes con la encomienda de formar y atender la demanda de una educación contextualizada.

---

<sup>24</sup> No pretendemos hacer un recuento de los planes de estudio de las Normales, nos enfocaremos brevemente en los que ha transitado la ENBIO y cómo ha impactado en la formación profesional.

Es necesario resaltar también que la emergencia del plan de estudios de 1997 parte del mapeo político-educativo que se estaba realizando en la década y de la floreciente propuesta política y educativa de formación y educación de intercultural. Para el caso particular de Oaxaca, la lucha magisterial y los movimientos sociopolíticos de los pueblos (idea desarrollada en apartados anteriores) desencadenaron reformas, proyectos y propuestas para las propias comunidades. A partir de dichas convergencias se establece el nuevo plan de estudios que regiría la vida académica de las Normales. Con el plan de estudios de 1997 y tres años más tarde emerge la ENBIO como proyecto educativo.

Teniendo como referencia el nuevo plan de estudios de 1997, las fuertes luchas y protestas de los pueblos indígenas y del magisterio, la ENBIO finca su formación bajo los criterios, orientaciones y procesos inter-relacionales y complementarios que le permitió “organizar, seleccionar y realizar actividades académicas que contribuyan al logro efectivo del perfil de egreso, así como articular y dar congruencia a las prácticas de enseñanza” (Czarny, 2003, p.9). Por ende, bajo el paraguas del plan de 1997 pretendía gestionar una formación académica comprometida y complementaria con otredad (objetivo construido en décadas posteriores).

Frente a ello, la ENBIO siguió el con el objetivo de creación para sentar las bases de una formación contextualizada para los pueblos originarios, en la cual, la educación comunitaria e intercultural han sido sus fundamentos (ampliado en párrafos anteriores). Con el transcurrir de los tiempos, de las emergentes necesidades y demandas, de las nuevas esferas e interés políticos-gubernamentales y de los nuevos movimientos sociopolíticos la urgencia por reformar las instituciones y las políticas públicas era cada vez más necesaria. No obstante, reformar el plan de estudios para las Normales era también necesario dada las constantes demandas y necesidades. En efecto, esta última emerge a raíz de las múltiples propuestas educativas “alternativas” y de corte contextual a nivel internacional, de los aportes de la intelectualidad indígena a la academia y de los flujos transnacionales en términos conceptuales, metodológicos, epistémicos y axiológicos.

Lo anterior es la prueba contundente que el nuevo plan de estudios de 2022 intenta recopilar cada una de las experiencias que construyeron en los diversos entornos y de las propuestas que no han logrado concretarse debido a la rigurosidad académica y

metodológica. Por lo que se plantea el objetivo de una “formación académica, al mismo tiempo, la generación de saberes, experiencias e identidades profesionales específicas al interior de las normales” (Propuesta Curricular Base, 2022, p. 6). De esta manera bajo los principios de pertenencia, relevancia y contextualización curricular se consolida la idea que el nuevo plan de estudios para las Normales deberá estar conformado tres pilares claves: lo intercultural, lo plurilingüe y lo comunitario; y sobre estos enclaves el proyecto educativo normalista caminaría hacia la formación integral.

Desde estas coordenadas el nuevo plan de estudios “busca atender la realidad intercultural, comunitaria y plurilingüe, porque así lo requiere una educación pertinente para los futuros docentes y para los niños que ellos formarán al egresar, en un contexto de diálogo entre culturas” (Propuesta Curricular Base, 2022, p. 6). Entre tanto, aboga por una “formación inicial intercultural que impulse procesos de organización comunitaria en un contexto adverso para la diversidad étnica, cultural y lingüística” (p. 6). De esta manera, comandados por la pluralidad, la reciprocidad, la complementariedad y la integralidad se pretenden formar profesionales comprometidos con la educación y con sus comunidades de origen.

Para la ENBIO, consideramos que la nueva propuesta de 2022, más allá de responder a los objetivos de una política educativa “amigable, respetuosa e incluyente” con la diversidad étnica, rejuvenece, profundiza y fortalece la praxis educativa que se ha venido construyendo. En este sentido, la nominación bilingüe e intercultural cobran sentido se convierten en estandartes prácticos que coadyuvan a la formación profesional. No obstante, los mecanismos de y para la acción son el diálogo y el lenguaje local, el locus de enunciación y el entorno como espacio geopolítico de convergencia intersubjetiva e interlingüe.

De la nueva propuesta consideramos importante resaltar la idea de una formar estudiantes desde un enfoque plurilingüista y con ello, abonar a la formación políglota. Esta noción trasciende los preceptos del bilingüismo y coloca en tela de juicio las estrategias didácticas de enseñanza-aprendizaje. Aunado a lo anterior, aboga por el reconocimiento de las variantes dialectales, en otras palabras, reconoce las particularidades lingüísticas de cada pueblo, de cada comunidad y de las que se hablan en el espacio escolar. Desde esta perspectiva el plurilingüismo:

aglutina el ámbito pedagógico y social, establece una vinculación con la diversidad lingüística de cada contexto, a fin de que sean atendidas las lenguas indígenas, el español, alguna(s) lengua(s) extranjera(s), los diversos usos de lenguajes en el proceso de la formación profesional docente. (Propuesta Curricular Base, 2022, p. 30)

Lo mismo sucede con el sentido comunitario, éste funge como principio, metodología y contexto de aprendizaje. De este modo, los tres pilares fundacionales (la interculturalidad, el plurilingüismo y el sentido comunitario) hacen del quehacer formativo una experiencia única donde se resalta el compromiso ético-político para y con educación indígena y las comunidades. Dichos objetivos en la ENBIO son aprehendidos por los actores y les permite flexibilizar y pluralizar la praxis educativa desde un sentido crítico y propositivo. Así mismo, les abre la posibilidad de interpretación, reinención y resiliencia de las realidades existentes.

Como podemos dar cuenta, la ENBIO es un espacio que se está realizando y de-construyendo constantemente, la transición del currículo, de los planes y programas de estudio lo han demostrado. La propuesta curricular de 2022, como proceso subyacente a la política educativa de educación indígena, permite diversificar los perfiles de ingreso y egreso en la Normal, la didáctica implementada, los objetivos de la formación, las competencias por construir, los procesos de enseñanza-aprendizaje, etc. En términos institucionales, el recinto escolar es percibido como espacio de acción-formación-construcción que abre las puertas a la diversidad cultural y lingüística. Con la propuesta curricular actual y actualizada, se abona al objetivo central de la ENBIO, el de “formar para educar en la diversidad cultural fortaleciendo nuestra identidad” (ENBIO, 2002).

### 3.3.3 Los estudiantes y profesores

Lo mencionado anteriormente nos proporciona elementos para comprender que los estudiantes que transitan en la institución, durante su estancia o permanencia, sus hábitos y formas ver el mundo son trastocados y transformados por los procesos interactivos y de convivencia con sus semejantes, el entorno y las formas en cómo se aborda la diversidad cultural al interior de la universidad. Por ende, nos atrevemos a pensar en una formación integral-interactiva-complementaria y en una forma colectiva en la construcción del conocimiento.

Los jóvenes estudiantes que integran la Normal provienen de diversos pueblos originarios del Estado. Entre los principales encontramos a los Zapoteco, Mixes, Mixtecos y Chinantecos; aunque la presencia de los Amuzgos, Cuicatecos, Chatinos, Chocholtecos, Huaves, Ixcatecos, Mazatecos, Náhuatl, Triquis y Zoques también se refleja a menor escala (Briseño; 2011; Guadalupe, 2015). La siguiente imagen nos ilustra cómo desde la ENBIO se promulga el uso de la vestimenta originaria para el fortalecimiento cultural y lingüístico de los estudiantes.



Imagen 2: Estudiantes con su vestimenta original como símbolo de identidad. Fuente ENBIO 2020.

#### 4. El caminar de la investigación

Para realizar la investigación y de acuerdo con las características, interés y dimensiones nos enmarcamos bajo el enfoque y tutela de la metodología cualitativa, particularmente la etnográfica. Recurrimos a este enfoque metodológico con la intención de profundizar en el análisis, la reflexividad y la comprensión de lo que en el campo emerge y de cómo los procesos de interacción y de socialización (entre ellos comportamientos, colores, acciones, etc.) deconstruyen la realidad y con ello la subjetividad, por lo tanto, las identidades de los actores involucrados.

Optamos por la metodología cualitativa porque consideramos que es la más indicada debido a las características que presenta en sí misma. En términos generales el enfoque cualitativo “produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (Taylor y Bogdan, 1996, p.7). En este sentido, indagamos en aquellos elementos y fenómenos que se materializan en prácticas comunes (de comunicación, socialización, vestimenta, pensamientos, sones, etc.) de los estudiantes, y que nos permitan comprender lo que emerge en la realidad como epifenómeno de las relaciones inter-culturales, inter-sociales e inter-formativas.

Por lo tanto, al enmarcar nuestra investigación en el enfoque cualitativo nos permitió captar “el origen, el proceso y la naturaleza de *los* significados que brotan de la interacción simbólica entre los individuos” (Ruiz-Olabuenaga, 2003, p. 9). Nuestro análisis se inclinó hacia lo fenomenológico, hacía los procesos emergentes en el sitio y de cómo estos son influenciados por las historias, las experiencias, los conocimientos, las vivencias, etc., que cada sujeto genera individual y colectivamente en otros espacios como son sus comunidades de origen y el entorno familiar.

Abonando a lo anterior, Moje Álvarez (2011) indica que desde la fenomenología los procesos sociales “dependen de la manera en que los propios actores sociales lo perciben. Los objetos no son independientes de los intereses y los gustos de quienes los aprenden; *por lo que* no existe una realidad exterior al sujeto” (p. 13). Por lo tanto, nos resultó relevante conocer aquellos intereses y gustos culturales que se construyen en la Normal y el significado que los actores les otorgan a partir de los procesos de desarrollo y construcción.

Como puede observarse, la perspectiva cualitativa entrelazada con lo fenomenológico nos permitió ir más allá de los elementos tangibles como símbolo y/o significado de identidad, nos abrió el abanico interpretativo para ahondar en la complejidad estudiantil y, a partir de ello, entrevistamos cómo su (s) identidad (es) es (son) deconstruida (s) por las interacciones del contexto, las relaciones intersubjetivas en y con la institución y la biografía que construyeron en sus comunidades.

Con base a lo anterior, como referente epistemológico recurrimos al interaccionismo simbólico, el cual hace énfasis en los significados que subjetiva e intersubjetivamente se les atribuye a los elementos, tangibles e intangibles, que conforman el entorno. Dicha perspectiva se fundamenta en distintas obras realizadas de las cuales por su importancia e influencia resaltan las de George Herbert Mead (1959), Blumer (1962, 1969), Hughes (1958), entre otros que continuaron con la tradición metodológica para entender la construcción social de la realidad y del universo simbólico (Berger y Luckman, 1968; 1976; 1989; 1998) y el contexto a partir de los procesos de interacción.

Del mismo modo, Glaser y Strauss (1967) teniendo como referente epistemológico el interaccionismo simbólico, proponen la teoría fundamentada como un referente para la construcción de conocimiento. Si bien es cierto, en cuestiones metodológicas nuestra investigación no tiene como referente principal a la teoría fundamentada ni como objetivo particular la generación de teorías para explicar los fenómenos, rescatamos de ella elementos que abonan y contribuyen colectiva y colaborativamente en la construcción, el análisis y la interpretación de los datos.

Entre los elementos encontramos al “interaccionismo simbólico y pragmático” (Palacios, 2020, p. 51) como matriz epistemológica cuyo análisis se enfoca en elementos y fenómenos microsociales del entorno y de la sociedad; así mismo el muestreo teórico forma parte del entramado metodológico que sustenta el trabajo, cuyos participantes son claves y precisos para el estudio que se realiza. El método inductivo también formó de este caminar investigativo, así como la interpretación de los decires y haceres de los participantes.

Como puede verse, nuestro caminar investigativo se enmarcó en un análisis concreto y determinado, por lo que consideramos indispensable apoyarnos del interaccionismo simbólico porque creemos que son los sujetos quienes construyen y transforman la realidad

a partir de los procesos de relación, interacción e interpretación; además porque en su naturaleza nos permite comprender los significados que se le atribuyen a las cosas y a los fenómenos. Tal como lo sostiene Monje-Álvarez:

*El interaccionismo simbólico* postula que la conducta humana solo puede comprenderse y explicarse en relación con los significados que las personas dan a las cosas y a sus acciones. La realidad de los individuos se estudia desde el interior, a partir de lo que ellos perciben a través de sus experiencias vividas; por ende, solo se puede comprender la acción de las personas por la búsqueda de la significación que la acción reviste para ellas. (Monje-Álvarez 2011, p. 14)

En síntesis, focalizamos nuestra investigación bajo el cobijo del interaccionismo simbólico porque, por un lado, como seres sociales es nuestra naturaleza estar constantemente en interacción y relación con los demás, por lo tanto, el espacio escolar y la cultura que se crea al interior de ella son fenómenos inseparables a la configuración de la identidad estudiantil; por otro lado, nos permite ahondar en los escenarios y procesos que influyen en la reconfiguración de la identidad del sujeto.

Respecto a la metodología etnográfica esta fungió como la brújula que nos orientó en el trabajo de campo para comprender las interacciones del entorno. De acuerdo al bagaje teórico-conceptual existe una multiplicidad de interpretaciones respecto a la etnografía (aspecto que no vamos a analizar en este trabajo). Sin embargo, teniendo un acercamiento referente a la definición del método, para Spradley (1979) la etnografía parte de entender otra forma de vida desde el punto de vista de los nativos; en lugar de estudiar a la gente, la etnografía significa aprender desde la gente, desde la comunidad y desde los procesos sociales emergentes.

Por lo anterior, desde el enfoque etnográfico profundizamos en el análisis contextual y/o fenomenológico, es decir, lo que ahí emerge cotidiana y localmente. Al mismo tiempo, la construcción de conocimientos, experiencias, valores, conductas, etc., de los actores involucrados mediante la comprensión de la “subjetividad de los fenómenos sociales” (Montes de Oca, 2016, p. 4). Desde esta perspectiva, la etnografía nos ayudó a comprender el *qué hacen, cómo y, sobre todo, por qué lo hacen*. Es en este proceso de oscilación donde la etnografía manifestó sus distinciones metodológicas y epistemológicas preponderantes a través de la *flexibilidad y reflexividad* que permitió construir una relación intersubjetiva entre el/la investigador/a y el/la informante (p.5).

En este tenor, la etnografía flexibilizó y amplió el entorno para ver lo que ocurrió y escuchar lo que se dijo; estar en sitio para ver lo que ahí sucedió, nos permitió presenciar e involucrarse con el hacer y el decir cotidiano. Por lo tanto, desde la producción de datos descriptivos a partir de las propias palabras, habladas o escritas y la conducta observable de las personas (Taylor y Bogdan, 1984 en Ruiz, 2013) los datos fueron construidos en un ir y venir de la perspectiva *emic* y *etic*. Desde esta posición los actores involucrados fueron los protagonistas de los discursos y las prácticas. Aunado a lo anterior, Guber (2015) nos indica que la flexibilidad o apertura del método etnográfico, radican en que, “son los actores y no el investigador los privilegiados a la hora de expresar en palabras y en prácticas el sentido de su vida, su cotidianidad, sus hechos extraordinarios y su devenir” (p. 19).

#### **4.1 Las herramientas de trabajo**

Para la construcción de los datos, recurrimos a diversas herramientas que nos permitieron analizar y reflexionar los procesos y fenómenos en su sencillez, complejidad y profundidad. Para ello, hicimos uso de las técnicas clásicas como las entrevistas etnográficas, la observación participante y talleres inter-saberes. Nos inclinamos por estas técnicas porque desde sus particularidades analizan los fenómenos y los procedimientos diametralmente y, en su conjunto, se complementan mutuamente para después generar complejizar y enriquecer la investigación. No obstante, el diario de campo como herramienta particular del investigador estuvo presente en cada paso avanzado.

Optamos, específicamente por las entrevistas etnográficas debido a las características que presenta en su naturaleza, el cual se hace referencia a una especie de conversaciones amistosas en las que el investigador introduce elementos para ayudar a los “informantes a responder como tales” (Spradley, 1979 en Flick, 2004). En este sentido, las entrevistas etnográficas, mediante las preguntas descriptivas o estructurales y las de contraste, nos ayudaron a comprender los discursos de los actores; lo que los sujetos dicen y externalan de la realidad que ellos mismos construyen por medio de las relaciones intersubjetivas. Con dicha técnica logramos profundizar detallada y específicamente en aquello que es de nuestro interés.

Como se mencionaba en apartados anteriores, la investigación responde y se inserta al proyecto “Indigeneity and Pathways through Higher Education in Mexico / Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana”<sup>25</sup>, por lo tanto, la entrevista etnográfica aplicada fue diseñada desde los márgenes del macro-proyecto. Posteriormente, sustrajimos datos de las secciones que fueron relevantes para nuestra investigación, Enseguida ajustamos, incorporamos y actualizamos las secciones y preguntas de la entrevista de acuerdo con los ejes de la investigación.

De este modo, la estructura de la entrevista constó de seis ítems. El primero (capital lingüístico-cultural–familiar–comunitario) hace referencia al origen y vida familiar-comunitaria, con este apartado se pretende abordar el origen del estudiante; lugar (comunidad o pueblo), grupo indígena, aspectos culturales, algunos procesos de socialización e interacción, discursos locales, etc., que se crean en su universo simbólico. El segundo ítem (transición a la educación superior), tiene que ver con el proceso escolar del estudiante antes de ingresar a la universidad, es decir, la formación básica que ha tenido en su comunidad de origen. En seguida, vida universitaria (o experiencias en el campus) aborda el proceso formativo del estudiante, sus vivencias al interior del cobijo universitario. Se analizan los dispositivos discursivos como prácticos en su conjunto y cómo estos influyen en el proceso formativo, en efecto, en las identidades del estudiantado.

Posteriormente, el ítem cuarto (transformaciones identitarias) hace énfasis en el impacto de dichos artefactos en los estudiantes respecto a los procesos de identificación. Aborda en cómo los estudiantes han asimilado y adaptado los conocimientos, valores, experiencias, etc., que se pregonan en el espacio universitario y cómo estos han transformado la identidad de los estos. En seguida, (capital social y expectativas a futuro) hacen referencia a las proyecciones futuras que los actores desean a partir de las experiencias y transformaciones que han construido en sus trayectorias formativas y su paso por la universidad. La última sección, sobre la pandemia, puntualiza sobre el resultado de la

---

<sup>25</sup> Dirigido por Michael Donnelly (University of Bath), co-dirigido por Judith Pérez-Castro (UNAM) y Gunther Dietz (Universidad Veracruzana) y financiado por el Economic and Social Research Council (grant ES/S016473/1, Londres, Reino Unido).

pandemia en la vida profesional en formación del estudiante y cuáles han sido las acciones y estrategias que han implementado ante la situación.

En términos generales para nuestra investigación los seis apartados fueron relevantes, puesto que nos ayudaron a comprender el entorno de los estudiantes y las condiciones en las cuales han vivido y transitado, en efecto, nos permitió contextualizar no solo la investigación, el andar de la investigación y nuestra posición como investigador (indígena). Sin embargo, las secciones dos (transición a la educación superior), tres (experiencias en el campus), cuatro (transformaciones identitarias) y cinco (capital social y expectativas a futuro) fueron las que abonaron sustancialmente al proyecto, debido eje central de la investigación.

Por su parte, la observación participante<sup>26</sup> nos permitió indagar, más allá de los discursos de los actores, las acciones y prácticas; en *los haceres* que los actores realizan en los espacios y temporalidades que han construido colectivamente. Sumado a lo anterior, la observación participante permite al investigador ser uno más del colectivo. Es decir, el investigador mientras investiga, con-vive con los actores participantes de forma natural, por lo que, camaleónicamente en esos espacios y momentos pasa a ser como ellos. Dicha peculiaridad de “estar ahí” y sumergirse en el campo permitió aprehender las vivencias subjetivas e intersubjetivas que reconfiguran la identidad del estudiante, en efecto, amplía el margen interpretativo de los procesos y actividades.

De esta manera, la guía de observación, independientemente de contar con los elementos necesarios para recabar los datos básicos de la actividad, estuvo conformada por cuatro ejes centrales que nos permitieron comprender las acciones que ocurrían en el campus. El primero tiene que ver con la comunicación, el cual, hace referencia a los procesos y formas de cómo se comunicaron los estudiantes. Entre ellos, subrayamos el tipo de lengua utilizan, los espacios y las actividades más recurrentes donde se fomentan los flujos de comunicación, etc. En esta misma línea, el segundo eje tiene que ver con los discursos y las metáforas acerca de las identificaciones y las diversidades. Este apartado hace referencia en cómo se abordan los temas de educación intercultural y comunitaria ante la diversidad de diversidades. Dicho

---

<sup>26</sup> Es importante señalar que debido a la contingencia sanitaria por el Covid-2019, esta técnica se realizó después de las entrevistas etnográficas, es decir, en un escenario poscovid-2019 y cuando la institución abrió sus puertas a la presencialidad.

de otro modo, se enfatizó en las estrategias a las que se utilizan para atender a los procesos interculturales emergentes.

Por su cuenta, el tercer elemento tiene que ver con las interacciones y el diálogo intercultural. En estos escenarios se analizaron los procesos, los espacios y los sujetos que interactuaron y de cómo la actividad que en su naturaleza es dialógica-intercultural, nos ayudó a comprender la importancia de las relaciones e interacciones interculturales. Por último, en el eje cinco, técnicas empleadas para el diálogo, observamos los valores y las estrategias que se utilizan en los procesos dialógicos. Por ejemplo, el respeto hacia las lenguas indígenas, las enseñanzas entre pares (o el co-aprendizaje), la complementariedad en la construcción del conocimiento, etc.

Por su cuenta, el taller InterSaber<sup>27</sup> realizado en el ISIA en donde participaron 12 compañeros seis hombres y seis mujeres (de la cual una es egresada) de la ENBIO, fue una dinámica colectiva y conjunta de conocimiento-reconocimiento y de compartencia. Colectiva porque participamos varios compañeros (as) en el diseño y ejecución del taller; conjunta porque en él participaron estudiantes de otras universidades (de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca, del Instituto Superior Intercultural Ayuuk y los de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca). El conocimiento y reconocimiento hace referencia en el conocer a los otros compañeros (sus trayectorias y experiencias escolares, sus mundos de vida y todo aquello que le rodea), sobre todo, reconocerlos y reconocerse a sí mismo como sujetos de conocimiento y acción que han sido de-construidos en su paso por las aulas.

Si bien es cierto, el objetivo central de la dinámica fue compartir y socializar resultados sobre las entrevistas etnográficas, fungió también para construir y profundizar conocimientos de forma colaborativa; lo cual, implícitamente, sirvió para conocerse, socializar, dialogar, compartir y comparar con los otros sus experiencias escolares, algunas dificultades/complejidades, posibles retos y de cómo han sido percibidas.

El foro-taller fue titulado “Vivencias y experiencias en nuestra formación universitaria”. En su primera parte, se presentaron las características generales del proyecto,

---

<sup>27</sup> Es importante resaltar que este taller se organizó en el marco del proyecto sendas y trayectorias indígenas en la educación latinoamericana. Motivo por el cual fue organizado por diferentes actores y se contó con las participaciones de varias universidades.

los objetivos y las preguntas del mismo, así como las instituciones participantes. Como segundo momento se explicó el proceder en el trabajo de campo realizado, es decir, las entrevistas que se habían aplicado en las instituciones correspondientes (dificultades, cantidades, retos, etc.), así como los trabajos pendientes.

Posteriormente, se analizaron los hallazgos y temas emergentes, en este conversatorio se profundizaron los conceptos e ideas que surgieron de las entrevistas y se despejaron las dudas derivadas de las mismas. Como cierre del taller se planteó la siguiente pregunta: ¿qué huella ha dejado mi paso por la universidad, como integrante de un pueblo originario?, esto con la idea de seguir reflexionando las experiencias universitarias, para seguir repensando la función social e impacto de la universidad y, sobre todo, en las transformaciones que se de-construyen al interior del espacio escolar.

De esta manera, el taller inter-saber nos permitió indagar y comprender ampliamente los decires colectivos de los estudiantes para luego contrastarlos con el decir individual primario. Así, en una especie de conversatorio reflexivo, crítico y de discusión se forjaron miradas comparativas entre las universidades, las etnias y los estudiantes. Una característica principal de esta actividad fue lo dinámico y extenso en su ejercicio, por lo tanto, entre las miradas comparativas y cruzadas se construyeron datos colectivos críticos y propositivos.

Del mismo modo, el diario de campo como un instrumento para el registro de datos y de las actividades, observaciones y comentarios (previstos y no previstos) durante el proceso investigativo, nos permitió retroalimentar y releer nuestras acciones en el campo y plantear y replantear algunas estrategias. En estos quehaceres es donde el instrumento cobra importancia dado que constituye la primera representación escrita del proceso etnográfico y el centro en el que se localizan los productos de nuestro trabajo (Velasco y Díaz de Rada, 1997). Tal como lo sostiene Spradley (1980);

El diario contendrá un registro de experiencias, ideas, miedos, errores, confusiones, soluciones que surjan durante el trabajo de campo. El diario constituye la cara personal de ese trabajo; incluye las relaciones hacia los informantes, así como los afectos que uno siente que le profesan los otros. (Spradley, 1980 en Velasco y Díaz de Rada, 1997 p.34)

En este sentido, el diario de campo fue relevante en la medida en que se consideró como fuente primaria para construcción de los datos. Funció como nuestro comodín en el

trayecto de investigación. En él se escribieron las notas, ideas y conceptos no contemplados y emergentes a partir de las dinámicas empleadas.

## 4.2 Los sujetos participantes en la investigación

Los compañeros participantes en la investigación fueron contactados y seleccionados por medio del muestreo teórico-intencional. En ningún momento se pensó en cantidades, por el contrario, nos enfocamos en características específicas como el ser y pertenecer a un pueblo indígena y, preferentemente, hablar alguna lengua indígena. Tal como lo señala en propio muestreo teórico-intencional:

Más que una representatividad estadística, lo que se busca en este tipo de estudios es una representatividad cultural, es decir, se espera comprender los patrones culturales en torno a los cuales se estructuran los comportamientos y se atribuye sentido a la situación bajo estudio. (Monje Álvarez, 2011, p. 131)

Recurrimos al muestreo teórico por las características que presenta como la de coleccionar, codificar y analizar los datos, y el hecho de acabar hasta que dejen de aparecer nuevos conceptos y teorías (Ruiz-Olabuénaga, 2003, p. 69). De esta manera y de acuerdo a los objetivos de la investigación, la tabla que se muestra a continuación nos detalla algunas características generales de los actores participantes.

<b>Roles</b>	<b>Participantes</b>	<b>Carrera</b>	<b>Semestre</b>	<b>Etnias o lenguas</b>
<b>Estudiantes</b>	Martín, Max, Gis, Rubí, Luna, Alex Toño y Rosa Isela	Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe	Tercero, quinto y octavo	Huave, mixteco, zapoteco (tres variantes) y Chinanteco
<b>Egresados</b>	Michel, Nadia, Ángel, Betty, Juan, Raúl, Magali.	Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe y Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe	Diversas generaciones	Zapoteco (tres variantes), Zoque Chatino y Mixe.
<b>Docentes</b>	Nico, Jimmy, Concha y Alberto	Diversos perfiles.	No aplica	Mixe, zapoteco (dos variantes) y Zoque

**Fuente:** Elaboración propia

### 4.3 Análisis, sistema categorial y codificación de los datos

Este apartado hace referencia a las categorías que se utilizaron para codificar las entrevistas y para analizar la información a partir de las dinámicas complementarias. Es preciso mencionar que el sistema categorial es una adecuación de las categorías que se construyeron y que se utilizaron en el macro-proyecto “*Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana*”. Sin embargo, las categorías retomadas y las que planteamos, respondieron a los objetivos e intereses de nuestra investigación.

De este modo, tomamos como referente lo *etic* y lo *emic*. Donde las primeras partieron del cuerpo teórico de la investigación y desde el macro proyecto “*Sendas*”. Por su cuenta, las segundas surgieron de lo que las y los actores dicen y hacen en, desde y con el espacio escolar. Es importante resaltar que, para llevar a cabo esta actividad recurrimos al programa ATLAS. Ti 7, software que nos permitió organizar y analizar los datos en diferentes cantidades y dimensiones.

El cuadro que se muestra a continuación está compuesto por 10 familias de códigos que intentan englobar y explicar el plexo teórico y metodológico de la investigación del proyecto “*Sendas*”.

<i>Abre v. Familias</i>	<i>Familia de códigos</i>	<i>Abrev. Código</i>	<i>Código</i>
<b>Com.</b>	<b>1- Comunidad</b>	Com-relaciones Com-valoración	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Relaciones comunitarias propias y de la familia (de cooperación / conflicto / roles de la familia en la comunidad).</li> <li>• Valoración de estudios universitarios por la familia y/o la comunidad</li> </ul>
<b>Lin.</b>	<b>2- Capital lingüístico</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• LIN-lenguas</li> <li>• LIN-escuela</li> <li>• LIN-acceso</li> <li>• LIN-estudios</li> <li>• LIN-laboral</li> <li>• LIN-transformación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lenguas en casa / familia / comunidad / región, personal (¿hablante?)</li> <li>• Uso de lenguas en escuela básica y en comunidades distintas</li> <li>• Papel de lenguas en acceso a universidad</li> <li>• Papel de lenguas en estudios universitarios (desarrollo temporal de la muda lingüística: se niegan a hablar su lengua por ser considerada minorizada)</li> <li>• Papel de la lengua en actividad laboral posterior</li> <li>• Transformación lingüística (desuso, proscripción / reapropiación, revalorización)</li> </ul>

<b>Pre.</b>	<b>3- Trayectoria escolar previa</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PRE-apoyo</li> <li>• PRE-recursos</li> <li>• PRE-barreras</li> <li>• PRE-facilitadores</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Percepción de apoyo (de padres / profesores / amigos para ir la universidad)</li> <li>• Uso de los recursos comunitarios</li> <li>• Barreras en la trayectoria escolar previa</li> <li>• Facilitadores en la trayectoria escolar previa.</li> <li>• Becas</li> <li>• Pandemia</li> </ul>
<b>Ing.</b>	<b>4- Ingreso a la educación superior</b>	<p>Ing. Barreras</p> <p>Ing. Facilitadores</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Barreras para el ingreso a la educación superior (institucional, familiar, comunitaria).</li> <li>• Facilitadores para el ingreso a la educación superior (institucionales, familiares, comunitaria, incl. redes de apoyo)</li> </ul>
<b>Exp.</b>	<b>5- Experiencias en la educación superior</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EXP-positivas</li> <li>• EXP-académicas</li> <li>• EXP-selección</li> <li>• EXP-laboral</li> <li>• Exp-negativas</li> <li>• Exp-barreras</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencias positivas en general / ejemplos</li> <li>• Experiencias académicas específicas (estilos y estrategias de aprendizaje, hábitos de estudio, prácticas de escritura, prácticas de lectura)</li> <li>• Estrategias de selección y/o “reclutamiento” de la IES</li> <li>• Experiencias, problemas y dificultades laborales durante formación</li> <li>• Experiencias negativas en general (experiencias de discriminación, racismo, sexismo etc.; discriminación de pares, discriminación en el campus por parte de otras carreras/ licenciaturas, otras)</li> <li>• Barreras para permanencia a la educación superior (institucional, familiar, sociocultural, de idiosincrasia personal).</li> </ul>
<b>Per</b>	<b>6- Percepciones e ideas sobre los estudios universitarios</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PER-valoración</li> <li>• PER-diversidades</li> <li>• PER-función social</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Valoración / apreciación de cultura, identidad propia y género en estudios universitarios (autoidentificación, agencia, autoestima, empoderamiento)</li> <li>• Percepción de diversidad y experiencias con diversidad de diversidades (prácticas inclusivas: docentes o jóvenes que fomentan el respeto por aquellos que no tienen sus preferencias sexuales, misma religión, clase social, etc.)</li> <li>• Percepciones / opiniones sobre la función social de la universidad</li> </ul>
<b>Tra.</b>	<b>7- Transformaciones identitarias</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• TRA-gusta</li> <li>• TRA-positivas</li> <li>• TRA-negativas</li> <li>• TRA-familiar</li> <li>• TRA-comunitario</li> <li>• TRA-nueva comunidad</li> <li>• TRA-identificación</li> <li>• TRA-lingüísticas</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Lo que gusta o no gusta de la propia cultura y comunidad, percepción de la cultura / de la comunidad, identificación con comunidad</li> <li>• Transformaciones vividas como positivas durante estudios universitarios (emancipación o autonomía (por administrar su dinero, comprar despensa, hacer comida, organización de tiempos, etc.); reconfiguraciones y resignificaciones de roles de género)</li> <li>• Transformaciones vividas como negativas durante estudios universitarios</li> <li>• Reacciones del entorno familiar (tensiones con integrantes de la familia)</li> <li>• Reacciones del entorno comunitario (resistencias y resignificaciones de prácticas comunitarias)</li> <li>• Reconfiguración de comunidades y territorios (nueva comunidad)</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificación individual y colectiva (identificación o experiencia del territorio)</li> <li>• Transformaciones lingüísticas</li> </ul>
<b>Egr.</b>	<b>8-Perfil y condiciones de egreso</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• EGR-laboral positivo</li> <li>• EGR-laboral negativo</li> <li>• EGR-contribuciones</li> <li>• EGR-carencias</li> <li>• EGR-universidad</li> <li>• EGR-habilidades requeridas y adquiridas</li> <li>• EGR-pertinencia</li> <li>• EGR-necesidades</li> <li>• EGR-discriminación</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencias laborales positivas</li> <li>• Experiencias laborales negativas tras el egreso</li> <li>• Carencias principales de formación recibida (en la IES, en la carrera)</li> <li>• Idoneidad de universidad elegida</li> <li>• Habilidades y destrezas que se requieren como profesionista</li> <li>• Habilidades y destrezas adquiridas en los estudios universitarios</li> <li>• Pertinencia de lo aprendido con su contexto (comunidad, región)</li> <li>• Relaciones entre necesidades de la comunidad y aprendizajes adquiridos en los estudios universitarios</li> <li>• Experiencias de discriminación, racismo o sexismo en el mercado laboral (ya sea durante la búsqueda de empleo o en el empleo que tiene)</li> </ul>
<b>Fut.</b>	<b>9-Expectativas futuras</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• FUT-planes</li> <li>• FUT-lengua</li> <li>• FUT-comunidad</li> <li>• FUT-familia</li> <li>• FUT-posgrado</li> <li>• FUT-regresar</li> <li>• FUT-fuera de comunidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Planes de futuro (condicionantes económicas, sociales y culturales, futura trayectoria educativa; dentro o fuera de la comunidad)</li> <li>• Papel de la lengua originaria previsto en futuro laboral</li> <li>• Visión de la comunidad</li> <li>• Visión de la familia</li> <li>• Realizar estudios de posgrado</li> <li>• Regresar a la comunidad</li> <li>• Ejercer la profesión fuera de la comunidad</li> </ul>
<b>Pan.</b>	<b>10-Experiencias durante la pandemia</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• PAN-familiar</li> <li>• PAN-relaciones</li> <li>• PAN-lengua</li> <li>• PAN-comunidad</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Experiencias familiares con la pandemia</li> <li>• Relaciones con estudiantes y docentes durante la pandemia</li> <li>• Uso de la lengua originaria durante la pandemia</li> <li>• Experiencias comunitarias con la pandemia.</li> </ul>

**Fuente:** Proyecto “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana”, 2020.

Como puede observarse, los primeros códigos tienen que ver con las relaciones familiares y comunitarias que se han construido y de cómo, la cultura y en concreto la lengua, ha servido como punto de arranque tanto en y como para la formación profesional, así como para el crecimiento de sí mismo. Aunado a lo anterior, también se hace referencia en cómo

las familias y las comunidades valoran los estudios universitarios. Se trata de una comprensión y análisis mutuo y recíproco; por un lado, las relaciones familiares y comunitarias desde una visión universitaria; por el otro, la visión de la universidad desde una perspectiva comunitaria.

Los siguientes códigos hacen referencia al capital lingüístico. En primer término, tiene que ver con las lenguas maternas que los estudiantes hablan. Del mismo modo, refiere al uso, valor y significado que se le otorga en el ámbito escolar. Hace énfasis también el papel que la lengua materna juega en las actividades escolares y extra-escolares. Es decir, se analizan desde el campo pedagógico, pero también desde las políticas institucionales, mismas que desde sus particularidades tienen que ver con el acceso, egreso, algunas barreras y posibles facilitadores.

Enseguida, encontramos a los que enfatizan en las trayectorias y experiencias de los estudiantes tanto en la educación básica como en la educación superior. Es decir, estos códigos nos permiten reflexionar sobre las barreras, recursos, apoyos, facilitadores, oportunidades, etc., que los estudiantes tuvieron en sus vivencias y experiencias antes de ingresar a la universidad. Es preciso aclarar que, cuando se refiere a los apoyos y oportunidades, refieren a los que están dentro y fuera de los márgenes escolares.

Lo que respecta al ingreso a la educación superior, los códigos hacen alusión exclusivamente en las barreras y facilitadores que los estudiantes tuvieron al ingresar a la universidad. Dicho de otro modo, remiten el análisis hacia las redes de apoyos y hacia las adversidades a las que se enfrentaron los estudiantes para cumplir el sueño universitario y de cómo enfrentaron dichas necesidades y problemáticas.

Consecutivamente, sobre las experiencias en la educación superior, éstas aluden a las trayectorias y vivencias en la educación universitaria; con ellas se analizan las experiencias positivas y negativas, así mismo, las formas en cómo éstas han sido percibidas por los estudiantes. Hace énfasis también en las experiencias académicas-didácticas y desde luego, a la política educativa-institucional de la universidad.

Del mismo modo, percepciones e ideas sobre los estudios universitarios abonan al análisis y la reflexión desde un escenario auto-crítico y propositivo. Así, a través de la

valoración y percepción de los estudios universitarios, de las experiencias que se construyen al interior, de la diversidad epistémica convergente, de la crítica hacia la universidad y de las reflexiones que emergen acerca de la función que desempeña la universidad en las sociedades los estudiantes transforman elementos, ideologías y conductas ante la realidad, en efecto, las proyecciones futuras también son trastocadas.

Transformaciones identitarias, en su conjunto es una de las familias más importantes para la investigación. Sus códigos forman uno de los nodos más importantes para la investigación, puesto que, a través de las transformaciones como epifenómeno de las experiencias e interacciones, los elementos de identificación y las subjetividades de los actores son deconstruidas. Así mismo, a partir de la auto-crítica, auto-reflexión y auto-evaluación estudiantes y egresados planean sus proyectos a priori.

En seguida, perfil y condiciones de egreso, forman parte del entramado analítico de las experiencias y vivencias de los estudiantes. Como podemos dar cuenta, el apartado está dedicado específicamente para los egresados, sin embargo, a través de los códigos éstos recapitulan históricamente sus trayectorias y sus estancias como estudiantes para después otorgar los créditos y significados correspondientes. Del mismo modo, algunos códigos permiten reflexionar y retroalimentar la práctica educativa y con ello abonar a los procesos deconstructivos-subjetivos, pero también universitarios e institucionales.

Por su cuenta, las expectativas a futuro sintetizan en gran medida las transformaciones identitarias y subjetivas de los estudiantes. Con ello se abordan los planes y proyectos futuros de los estudiantes. Es importante resaltar que, el análisis no solo refiere a la esfera individual, es decir, a las proyecciones que los estudiantes y egresados tienen para sí mismos, también remite a los sueños y planes colectivos con impactos locales; de manera que, de una perspectiva local-intracultural se diseña y se dibuja una intercultural. Dicho de otro modo, los códigos engloban proyectos, proyecciones, quimeras e intereses concretos de los sujetos, de la cual, las experiencias universitarias, la política educativa y las prácticas pedagógicas influyeron en dichos constructos futuristas.

La última familia de códigos, experiencias durante la pandemia, vierte en análisis en cómo los estudiantes vivieron el escenario pandémico y de cómo asimilaron y se adaptaron a la situación. De este modo, se analizaron las relaciones familiares y comunitarias y de cómo se deconstruyeron, el uso de la lengua materna en la comunidad y en las actividades escolares. Se trata de analizar una experiencia inusual desde un escenario pedagógico intercultural y comunitario para comprender las relaciones que se construyeron tanto en la comunidad como en la escuela a partir de una situación de confinamiento. Se busca visualizar las formas de socialización y la capacidad de resiliencia individual y colectiva de los actores.

Como puede observarse, la diversidad de códigos nos permitió analizar las trayectorias escolares y sus respectivos impactos en la de-construcción y la configuración identitaria y subjetiva de los actores. No obstante, desde de las condiciones del recinto embrionario (la comunidad) hasta las proyecciones futuras, encontramos numerosos datos que nos permitieron entrelazar, transversalizar y profundizar la relaciones entre políticas públicas-educación (superior)-pueblos indígenas-identidades; relaciones que para nuestra investigación resulta importante comprender y visibilizar puesto que en su conjunto responden a los objetivos que nos propusimos.

En este sentido, para nuestra investigación en particular fueron relevantes todos códigos y sus respectivas familias. Sin embargo, los de mayor impacto fueron aquellos que hacen referencia a las transformaciones identitarias y a la de los procesos de-constructivos de la subjetividad en relación con las matrices culturales. De este modo, las tres primeras familias de códigos (comunidad, capital lingüístico y trayectoria escolar previa) fueron sustanciales para comprender el contexto social, cultural, político y educativo de los estudiantes. Por su cuenta, experiencias en la educación superior, nos permitió rastrear las vivencias (positivas-negativas-académicas) de los estudiantes y de cómo son percibidas. Así, desde un escenario político-pedagógico-didáctico hasta las “nuevas” configuraciones inter-subjetivas afianzamos el análisis desde las experiencias y trayectorias educativas.

En esta misma línea y en sintonía con lo anterior, percepciones e ideas sobre los estudios universitarios, desde una matriz analítica de percepción y valoración de los estudios y formación universitaria y desde un enfoque crítico-reflexivo sobre la función social de la universidad, nos ayudó a comprender los procesos y elementos (respecto a la formación) que

los estudiantes han deconstruido en su paso por la universidad. Por lo tanto, más allá de las objeciones binarias, fincamos el análisis en las experiencias concretas y particulares de cada estudiante. De manera particular, los códigos nos ayudaron a comprender los quehaceres pedagógicos y didácticos de la ENBIO, y, al mismo tiempo, la dimensión ética-política que la sustenta.

El componente transformaciones identitarias, es el eje central para nuestra investigación, en él descansan los objetivos y las preguntas de la investigación. A partir de un proceso auto-analítico y reflexivo sobre las transformaciones que han generado los estudiantes en su paso por la universidad y de un proceso de valoración y aprehensión de la misma, se construyeron los datos sobre los ajustes que han hecho en sí mismos. El análisis no solo se basa a nivel profesional, también abarca las dimensiones lingüísticas, étnicas y comunitarias. En otras palabras, las transformaciones identitarias nos ayudaron a comprender las deconstrucciones subjetivas e inter-subjetivas de los estudiantes de forma integral y complementaria desde los márgenes personales (internos) y colectivos (externos).

Por su cuenta, brevemente, el perfil y condiciones de egreso, nos permitió conocer y comprender el impacto de la formación recibida, es decir, las capacidades y habilidades respectivas que se construyeron en el paso por la Normal, del mismo modo, algunas lagunas (a modo de debilidades, necesidades y carencias) que quedaron pendientes en la formación. En efecto, los datos nos permitieron analizar en profundidad los perfiles de egreso y los objetivos planteados inicialmente; así, desde las experiencias en campo el laboral vinculadas a la misión y visión de la ENBIO, pasando por las estrategias didácticas, se reflexionó sobre el quehacer pedagógico universitario.

Por su cuenta, expectativas futuras nos brindó información sobre los planes de los estudiantes. Más allá del campo pedagógico y de obtener empleos “formales” en alguna institución, estos códigos nos proporcionaron datos sobre los sueños y anhelos de los estudiantes en sus planes de vida en general. Por ejemplo, lo que piensan acerca de su cultura, comunidad y familia y, de cómo estas se vinculan con sus perfiles de egreso. En otras palabras, desde estas coordenadas se gestionan los vínculos necesarios entre lo “profesional”, el mundo de vida que le antecede y aquello que desean construir a partir de los mundos

encontrados, de este modo, se comprendieron los cambios emergentes y los elementos que han sido trastocados por las vivencias escolares.

Para terminar y para para asignarle a nuestra investigación un enfoque particularizado, anexamos una familia más, en ella se enfatiza la dimensión educativa y concretamente la educación intercultural. En este sentido, agregamos el siguiente cuadro en el que se detallan los códigos, las abreviaciones y nomenclaturas correspondientes.

<i>Abrev. Familia</i>	<i>Familia de código</i>	<i>Abrev. Código</i>	<i>Código</i>
<b>Educ.</b>	<b>10- Educación intercultural</b>	EI-Concepción EI-Práctica EI-Retórica institucional EI-Retórica estudiantil	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Concepciones teóricas sobre la educación intercultural</li> <li>• Práctica educativa con base en el enfoque intercultural</li> <li>• Retórica institucional sobre la interculturalidad</li> <li>• Retórica estudiantil sobre la interculturalidad.</li> </ul>

**Fuente:** Elaboración propia

De esta manera, desde la educación intercultural se abordaron las concepciones que se tiene en la Normal respecto a la educación, la interculturalidad, la educación intercultural y sobre las prácticas y retóricas que la sustentan. Es importante resaltar que los códigos nos permitieron trabajar desde dos visiones que complementaron las nociones acerca de la educación intercultural; por un lado, desde la concepción institucional y las políticas que la representan; por el otro, desde la visión estudiantil y de las experiencias que las conforma. Este proceso inter-actoral nos permitió colocar la noción de interculturalidades emergentes como procesos híbridos y complementarios en la formación profesional.

#### **4.4 Consideraciones éticas**

Para iniciar este apartado compartimos la idea que la investigación científica no es intrínsecamente neutra, por lo tanto, el investigador no es neutral en las decisiones que adopta en su trabajo de investigación, sino que en él se proyectan valores, acciones y bosquejos éticos. El investigador como las investigaciones parten de procesos que se crean

subjetivamente e intersubjetivamente, por lo tanto, la neutralidad es uno de los mitos que intentamos quebrantar en estos quehaceres.

Desde este sesgo y de un locus de enunciación ético-político, nuestra investigación parte del principio de contar con el consentimiento de los actores involucrados (ver anexo, consentimiento informado). Consideramos importante y necesario contar con dicho documento para respaldar y “oficializar” la participación de los actores. Del mismo modo, sirve para brindar protección al entrevistado y generar ambientes de confianza mutuamente. Por lo tanto, previo a la aplicación de las entrevistas los participantes recibieron un documento de consentimiento informado en donde se exponen los objetivos de la investigación, los responsables, los datos de confidencialidad, etc.; al final, el estudiante firma el documento en el que aprueba su participación y la seguridad de sus datos. Así mismo, se les solicita permiso para grabar la sesión, esto con la finalidad de no alterar los datos que los compañeros nos proporcionan.

Otro de los elementos que resaltan en esta investigación es la confidencialidad y el anonimato de los participantes. De esta manera, afianzamos la seguridad y garantía con los datos y anonimato del entrevistado. Dichos aspectos están intrínsecamente relacionados con el consentimiento informado, puesto que en el documento se le adhiere un apartado donde se resalta la confidencialidad de la información y el anonimato de quienes la proporcionaron. En efecto, mediante el uso de seudónimos, propuestos por el investigador, garantizamos la confianza de los participantes, mientras se deja claro que su colaboración no alterará las relaciones humanas, profesionales y académicas, mucho menos perjudicará su proceso formativo.

Siguiendo las rutas éticas, siempre se ha mantenido una relación horizontal-dialógica con los participantes (profesores y estudiantes), en donde los procesos de intercambio e interacción son sustentados por el respeto, el reconocimiento y la solidaridad. De modo que existe un ambiente familiar y de comunidad entre todos; un compañerismo mutuo y recíproco entre los actores.

En síntesis, se ha llevado un acuerdo consensuadamente entre los involucrados durante el proceso de investigación. Consideramos relevante estos aspectos para no perdernos de ruta y estar conscientes de nuestras responsabilidades, obligaciones y, sobre

todo, conscientes de nuestra mirada (externa) con los sujetos participantes y el entorno que nos rodea para descifrar aquellos puntos convergentes y divergentes en nuestra investigación.

#### **4.5 Selección del campo (la institución)**

Como se ha venido mencionando, la investigación se lleva a cabo en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) ubicada en el estado de Oaxaca, la cual desde sus orígenes se trazó el objetivo de formar de docentes en educación básica, en los niveles de primaria y preescolar para atender a la educación de los pueblos indígenas de Oaxaca.

Las razones por la cual se toma como referencia a la ENBIO son diversas, sin embargo, existen dos ideas fundamentales que determinaron la selección de la universidad. La primera tiene que ver con el interés personal que se tiene por el campo educativo, más aún, por la educación destinada a los grupos (pueblos y comunidades) históricamente excluidos y olvidados de la cual los indígenas formamos parte. En estos menesteres y considerando que la ENBIO es una institución, como su nombre lo indica, intercultural, creemos necesario emprender este trabajo.

No pretendemos hacer un análisis comparativo y/o tipológico de la Normal desde la perspectiva de Mato (2009; 2011) aunque la ENBIO forma parte de las Instituciones interculturales de Educación superior (IIES), más bien volcamos el análisis y descifrar los códigos procesuales y fenomenológicos de las identificaciones que se tejen y deconstruyen en un espacio como la ENBIO que tiene como sustento (y medio) la perspectiva intercultural y como objetivo (y fin) interculturalidad.

La segunda idea es porque se inserta, tanto la investigación como la institución, dentro del proyecto magno, cuyo interés es analizar la importancia que tiene el tipo de institución de educación superior para las experiencias académicas, las capacidades profesionales y los roles comunitarios que despliegan estudiantes universitarios indígenas en México. En este sentido nos es relevante indagar sobre las construcciones y configuraciones de las identificaciones étnicas y profesionales de los estudiantes de la ENBIO como una institución de educación superior en la que transitan estudiantes de distintas etnias de Oaxaca. Por lo

tanto, nuestra población objetivo fueron estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar Bilingüe Intercultural; sin embargo, las voces y experiencias de los docentes y egresados fueron importantes para los resultados y conclusiones de la investigación, puesto que, por un lado, sobre los docentes recae la responsabilidad de la formación profesional, y, por el otro, los egresados son el resultado, como sujetos formados, de dicha responsabilidad.

En síntesis, consideramos necesario este análisis bajo el panorama expuesto anteriormente para conocer cómo se construyen las identificaciones de los estudiantes indígenas en una institución normalista con enfoque intercultural, entendiendo que éstos (los estudiantes) poseen elementos culturales cimentados desde sus mundos de vida y que, al entrar en contacto con el entorno institucional, que busca fomentar el *equilibrio cultural o justicia cultural* en la sociedad, éstos se ven trastocados. Durante el proceso formativo institucional y a través de la reivindicación de los conocimientos y prácticas culturales locales los componentes culturales son transformados, configurados y resignificados. Dichos procesos de asimilación y adaptación marcan las pautas, patrones de conducta y modos de interpretación del universo en los diversos espacios donde estos se desenvuelvan.

#### **4.6 El acceso al campo y la muestra**

El hecho que la investigación esté cobijada por una más grande, nos permitió mayor accesibilidad en el campo. A pesar de un escenario pandémico y de confinamiento, donde estudiantes y profesores se alejaron de la institución, cumplimos con los objetivos iniciales planteados. De este modo, mediante intercambios de correos, comunicación por WhatsApp y mediante una carta de presentación institucional (expedida por la UV) accedimos a la ENBIO. Es importante resaltar que nuestro acceso como la mayor parte del trabajo de campo se realizó de forma virtual. En este sentido, a continuación, mostramos las actividades que hemos realizado, posteriormente los resultados que hemos construidos con los datos.

Para las actividades posteriores, las dinámicas fueron las mismas, recurríamos a los correos y los mensajes de WhatsApp cuando era necesario. En efecto, el acercamiento institucional como el actoral se dio vía remota. Grosso modo, con los docentes se realizaron cuatro entrevistas (tres de los participantes son hombre y una mujer). Así mismo, se aplicaron siete entrevistas con los egresados (cuatro mujeres y tres hombres). Referente a los

estudiantes, se aplicaron un total de ocho entrevistas (cuatro hombres y cuatro mujeres). Todas fueron realizadas por medio de la plataforma Zoom. Así mismo, todas fueron transcritas y codificadas conforme a los códigos y categorías establecidas.

Por lo anterior, consideramos pertinente puntualizar la situación que se suscitó con los actores participantes. Por un lado, debido a que la mayoría de éstos son originarios de pueblos y comunidades indígenas donde la cobertura de señal de celular y wifi son escasas e inestables, la situación se complicó en reiteradas ocasiones. El no tener acceso a estos medios y herramientas digitales estancó y suspendió la agenda para las entrevistas. Por otro lado, las labores que realizan sus familias, donde ellos y ellas colaboran, son también elementos que influyen en las agendas estudiantiles.

En la siguiente tabla mostramos la muestra del trabajo de campo de acuerdo con las entrevistas aplicadas, especificando la población participante el número de entrevistas correspondientes.

Actores	Número de entrevistas	Transcripciones
Estudiantes	<b>8</b>	<b>8</b>
Docentes	<b>4</b>	<b>4</b>
Egresados	<b>7</b>	<b>7</b>

**Fuente:** elaboración propia

## **5. Entre institucionalización y liberación: la ENBIO como escenario de disputa<sup>28</sup>**

En este apartado se expone brevemente cómo es el escenario de la Normal en términos de relaciones y socialización, y de cómo a través de sus prácticas y ejercicios intenta trascender el convencionalismo institucional para migrar a campos fácticos y construir una nueva cultura escolar. Por lo que se resalta la postura crítica y reflexiva del quehacer universitario y la operatividad institucional, elementos que hacen de la ENBIO una institución en conflicto y en disputa entre lo que la política estatal dictamina y las demandas de los pueblos originarios. En este sentido, desde la filosofía que la sustenta, toma como estandarte de “formar para educar en la diversidad cultural, fortaleciendo nuestra identidad” (Montero-Gutenberg, 2021, p. 160).

Por lo tanto, el quehacer de la ENBIO, como institución educativa cuyo sustento se remonta en la luchas y protestas sociopolíticas de organizaciones de la sociedad civil, pueblos originarios, intelectuales indígenas y no indígenas comprometidos con la educación para el sector indígena, no podría entenderse sin la concepción del mundo de la vida de cada uno de los que la integran. Por lo tanto, el enfoque formativo institucional obedece y parte de la noción del respeto a la diversidad cultural y lingüística de los pueblos; de ahí su carácter bilingüe e intercultural. Este sesgo hace que la ENBIO se convierta en un escenario de compartencias lingüísticas y culturales, en este tenor, los agentes participantes se convierten en promotores transculturales, dado que no solo fortalecen y promueven su cultura propia, sino que también aprehenden, producen y reproducen culturas distintas a la de su origen.

Con base a lo anterior y de acuerdo con Ángeles (2017) la “Normal se transforma en un dispositivo social, se vuelve un territorio donde la experiencia social tiene sentido histórico político y, donde la tendencia enunciativa es transformada en procesos de subjetivación e intersubjetivación y acción colectiva” (p. 137). Por lo tanto, la ENBIO funge como un laboratorio sociocultural donde los estudiantes de las diferentes regiones del Estado comparten conocimientos, actitudes, valores, metas, sueños, etc.

---

<sup>28</sup> Parte de los contenidos empíricos 5, 6 y 7 fueron publicados en el artículo “Hacia la descolonización de la formación docente en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca”, de la revista PUNTO CUNORTE, número 19, “Interculturalización del currículo en la educación superior y formación docente”, de la Universidad de Guadalajara.

Resaltar la dimensión de compartencia y convivencia que permea en la Normal hace ver a la institución como punto de arranque para posicionarse a favor de la igualdad cognoscitiva y de derechos, por un lado y, por el otro, subraya el sello y carácter institucional. Tal como lo sostiene uno de los egresados de la ENBIO:

El apellido de la Normal que es formar docentes bilingües para educar en la diversidad cultural fortaleciendo nuestra identidad. Aquí en la normal bilingüe es exclusivo, es especial para nosotros, para todos los pueblos que hablamos o dominamos una lengua. La ENBIO funge un papel muy importante a nivel Estado y nacional, como es la única institución que prepara jóvenes, maestros bilingües que regresen a las comunidades a trabajar con ellas. (Ángel, ENBIO. Entrevista, 2021)<sup>29</sup>

Las palabras de Ángel enuncian que, desde el ámbito lingüístico, la Normal es un espacio en el que la lengua originaria se ve favorecida, puesto que en ella los hablantes de alguna lengua indígena tienen un espacio en el que no se les prohíbe ni se les discrimina, por el contrario, fortalece sus matrices culturales con las que se identifican. La idea que Ángel plantea coincide con el enfoque de la formación bilingüe de la ENBIO, en el que considera que “en una nación plurilingüe y pluricultural como México, se tienen que respetar las diversas lenguas y formas dialectales que existen en igualdad de circunstancias” (Marcial, 2010, p. 2). Desde esta mirada, se acentúa el compromiso que la Normal tiene con la diversidad cultural y lingüística de las comunidades.

En este mismo sentido, Betty relata una de sus experiencias cuando inició el curso en la Normal, en donde resalta cómo los quehaceres de la ENBIO impactan fuertemente en las vivencias de los estudiantes y está a su vez en la subjetividad de cada uno; al respecto dice lo siguiente:

Cuando inicio en la ENBIO y veo las formas de trabajo, mis clases, los seminarios, las dinámicas que se tienen en la ENBIO de hacer prácticas cada fin de semestre, se hacían prácticas de dos semanas, una de observación y otra de intervención, y a trabajar con el grupo, aplicar estrategias y todas estas situaciones que fuimos aprendiendo en las clases, para mí fue una herramienta muy principal para el objetivo de vida que yo tenía en ese momento. (Betty, ENBIO. Entrevista, 2021)

---

<sup>29</sup> El código de la cita está compuesto de la siguiente manera, el primer lugar se coloca el sobrenombre del entrevistado, enseguida la institución en la que estudió, se encuentra estudiando o trabaja como profesor (según sea el caso). Posteriormente, el instrumento del cual fue extraído el testimonio y por último año en que fue aplicado.

Las palabras de Betty no están fuera de lugar respecto al planteamiento de Ángel, más bien su argumento complementa la idea de que la Normal es un espacio el que se promueve el desarrollo del ser. Es un laboratorio vivo en el que los estudiantes experimentan no sólo estrategias didácticas y bilingües para el futuro laboral, sino también formas y estilos de vida, donde las concepciones del universo son y quedan ligadas a la formación profesional y viceversa. De manera que la formación en la ENBIO trasciende lo profesional y se postula como una universidad que forma desde la vida y para la vida. Con esta perspectiva, la Normal genera procesos resilientes y de autopoiesis individual y colectiva, en la cual, la vida en formación es el eje principal. Al respecto, sentencia la egresada que:

Desde el enfoque que tiene la ENBIO de trabajo para mí fue una herramienta mega principal dentro de este objetivo de vida; porque a mí me aportó los elementos, las herramientas que a mí me fortalecían como docente, me daban las pautas de continuar con ese objetivo de vida. Mi formación en esta escuela Normal bilingüe fue aprender a reencontrarme, a valorarme, a respetarme a mí, primeramente, para poder reconocer, valorar y respetar a los otros. La Normal bilingüe intercultural es un espacio en donde nos hacen reconocernos como diferentes, respetarnos como tal, reconocernos a nosotros, reconocer al otro, donde nos ayudan a fortalecer nuestra identidad propia. (Betty, ENBIO. Entrevista, 2021)

Con base a lo anterior, nos atrevemos a decir que la Normal supera el encierro institucional-academicista y se centra en formar profesionales que vinculen el mundo de vida y el sentido común que desarrollan en sus comunidades con la vida escolar-profesional. Por lo que se fomentan y crean procesos híbridos y complementarios, de modo que los estudiantes no solo aprenden en, de y con la universidad, sino también de ellos mismos de sus comunidades y de sus compañeros con quienes comparten dichas experiencias.

Esta idea que se desarrolla en un plano práctico, cobra relevancia con uno de los propósitos que busca la universidad; el de “formar profesionales capaces de atender la Educación Básica de los Pueblos Indígenas; a partir de los referentes culturales y lingüísticos de la entidad y con ello concienciarlos sobre los valores éticos y morales de los pueblos y comunidades indígenas y cultivarlos a través de un alto sentido de reconocimientos y “aceptación positiva a la diversidad cultural, lingüística y étnica que caracteriza el medio indígena” (Marcial, 2010, p. 2).

Por lo tanto, los procesos de enseñanzas-aprendizajes en la Normal pueden traducirse como formaciones complejas y complementarias. Desde nuestra perspectiva la

complementariedad más que un valor, un objetivo, un medio o un fin, es una virtud de trabajo continuo que se logra a partir de procesos y acciones *inter*. Por un lado, hace referencia a un proceso de reconocimiento, respeto y valoración interna u interior hacia uno mismo, en la cual, los entramados del que formamos parte y de los que estructuran nuestra forma de ser y estar son fortalecidos a partir del enunciamiento que uno mismo hace.

Por otro lado, los procesos y acciones *inter* resaltan las relaciones que se crean y se tejen con los otros, es decir, el intercambio que se da con los actores involucrados (compañeros, profesores, administrativos, comunidad en general). Por lo que lo intercultural, interactoral, interlingüe, interepisteme, etc., encuentra sentido y logra su máxima expresión. Cuando Betty indica que la Normal es un espacio de reconocimiento mutuo (nosotros y los otros) señala el carácter *inter*.

Volviendo al tema, los estilos de vida complejos y complementarios se insertan cuando Montero-Gutenberg (2021) señala que, los estudiantes en la ENBIO “han encontrado un espacio de desarrollo y fortalecimiento y a la vez, convirtiéndose en escenarios de aprendizaje, lo que lleva a mirar la educación y la enseñanza desde otras ópticas” (p. 42). Las miradas desde esas otras ópticas consideramos que son las reconceptualizaciones y los puntos de anclajes de los estilos de vida, puesto que se intenta hacer coincidir los decires con los haceres, donde la vuelta al pasado y la recreación de la historia es el punto de arranque para la construcción del presente y los planes del futuro. En este sentido, el carácter complementario surge cuando se intenta crear comunidad en la universidad, más aún, cuando se pretende llevar la estructura comunitaria, especialmente indígena, a los recintos didácticos de escuela, en este caso las aulas, salones multimedios, bibliotecas, etc.

Lo complejo emerge a partir de la confluencia de la diversidad cultural y lingüística en los espacios donde los actores conviven. En este caso, la presencia de los 11 grupos etnolingüísticos en la Normal hace que los flujos de convivencia sean múltiples y variados, por lo que articular la diversidad cosmogónica es un reto; sin embargo, existen coyunturas flexibles de ida y vuelta que les permiten dialogar y construir conocimientos. En esta fase primaria, lo que se trabaja es el fortalecimiento subjetivo y/o individual, es decir, los agentes logran identificarse y autodefinirse cómodamente según sus rasgos culturales y lingüísticos. Por lo tanto, la ENBIO focaliza su ejercicio en;

Conservar bien tu identidad, en saber de dónde eres y fomentar lo propio, pero que en un futuro vas a salir, pero vas a salir con ese orgullo de saber quién eres, de identificarte como chatino, sea donde sea que vayas, tienes esa identidad muy presente en ti, de que eres de acá y vas a tener esa mentalidad de apoyar a tus paisanos, a la comunidad. (Raúl, ENBIO. Entrevista, 2021)

Teniendo como punto de arranque el reconocimiento de uno mismo, entra la complementariedad como fase posterior. Esta fase emerge a partir de sujetos nombrados y dotados de significados, puesto que reaparece en ellos el poder de la palabra o del discurso, en el cual, los agentes pronuncian y comparten públicamente sus rasgos o elementos identificables. Este proceso se caracteriza por un ambiente intersubjetivo, en el cual, la individualidad se complementa con las otras individualidades generando así, lazos colectivos y recíprocos que les permiten construir nuevos caminos y conquistar nuevos objetivos. En efecto, la fase complementaria es nutrida por las coyunturas culturales, en donde cada sujeto aporta, socializa, interactúa, comparte y construye conocimientos, cosmovisiones y diálogos. Genera un estilo de vida basada en la diversidad y complejidad, de modo que su ser, hacer, sentir, pensar y actuar está siempre en movimiento.

Desde estas coordenadas, la ENBIO se refleja como un espacio de concreción de lo que docentes e intelectuales indígenas, así como otros sectores sociales, plantearon como “comunidad imaginada en la marcha de las identidades y en otros momentos” (Ángeles, 2017). Del mismo modo y desde el campo de la lingüística, Motero-Gutenberg (2021) subraya que la Normal bilingüe se “ha encaminado en romper esquemas y paradigmas educativos y académicas como institución de educación superior, por ejemplo, uno de los requisitos “indispensables” como perfil de ingreso, es ser hablante de alguna de las lenguas indígenas del estado” (p. 6).

Por lo descrito, consideramos que la ENBIO es una institución que pretende trascender la institucionalización política y académica del conocimiento a través de la descentralización de la enseñanza-aprendizaje hegemónica y de los cánones que la representan. Por lo que se enfoca en agrietar los muros ya existentes en el sistema educativo institucional. Se trata entonces de una búsqueda de liberación de los sujetos; de un quebrantamiento de lo homogéneo e idéntico para virar hacia lo heterogéneo y lo diverso, de lo mono-lógico a lo dialógico, de lo mono-cultural y monolingüe a lo intercultural, interlingüe y plurilingüe.

Aunado a lo anterior, la Normal desplaza y descoloca la narrativa universal para crear pluri-narrativas desde lo local y lo común, donde estas abren paso a nuevos trayectos para la educación y para la vida. En este tenor, las temporalidades y las geografías son producidas y generadas desde un ambiente multifactorial, donde las epistemes y cosmologías emergen y florecen con el fin de abonar en el devenir de los actores. Con ello queremos indicar el carácter riguroso y de responsabilidad que la ENBIO genera. Entre tanto, la construcción colectiva de conocimientos apertura metodológicamente nuevas aristas para la comprensión del universo.

Desde una visión multifactorial y con la apertura metodológica, existe una transformación preponderante con los actores participantes. Este hecho genera en los estudiantes y profesores nuevas prácticas y discursos, en donde el sentido crítico y reflexivo es uno de los elementos que resaltan. Ambos actores se convierten en críticos con por lo menos dos aristas. En primer lugar, analizan y forjan una postura crítica ante su cultura<sup>30</sup> y, posteriormente, hacia la cultura dominante. En este proceso creemos que trasciende el carácter comparativo y llega a la dimensión complementaria. Por lo tanto, la doble reflexividad y crítica hacen que los actores se alejen del pacto colonial y produzcan otras lógicas de relación y acción.

Este análisis nos permite volver a los párrafos anteriores cuando nos interrogábamos sobre los planteamientos que las estrategias didácticas de la escuela sobre “*quién puede hablar, cómo se puede hablar y sobre qué temas se puede hablar*” (Sánchez-Antonio, 2019, p. 64) se han implantado en el sistema educativo como mecanismos sustanciales para la construcción del conocimiento. Es relevante esta idea porque dentro de los esquemas de la Normal, los sujetos tienen voz propia, pueden expresarse bajo la modalidad y el lenguaje que desean. La libre expresión y el diálogo es una virtud que se trabaja constantemente en la ENBIO.

En efecto y volviendo a los párrafos anteriores, la Normal cumple con la misión de

---

<sup>30</sup> Esta crítica no es en un sentido negativo hacia la cultura propia o de menosprecio a los entramados culturales a los que perteneces, se trata más bien del análisis y reflexión profunda que los estudiantes y docentes realizan de su cultura. Es una especie de reencuentro de manera consciente con el mundo de la vida del que forman parte. En contraposición, la postura crítica ante la cultura hegemónica tiene que ver con la valoración de aquellos elementos rentables que pueden abonar a su formación tanto profesional como de vida. De aquellos elementos que pueden complementarios de beneficio común.

reutilización educativa para la construcción del “despertar étnico” (Dietz y Mateos, 2011). De acuerdo con las voces de los estudiantes y docentes, la ENBIO tiene un soporte institucional-curricular que le forja el carácter de “universidad”, pero también posee prácticas y retóricas al margen de la institución que reconoce y recurre a la diversidad cultural como un elemento constituyente de la agenda formativa-profesional, por lo que la liberación del ser (pensar, hacer, sentir, vivir) se convierte en uno de los objetivos centrales de la formación. No obstante, los agentes se convierten en diseñadores y arquitectos de su propia subjetividad.

Los léxicos de Raúl en función, son decires y haceres que permiten reflexionar sobre los procesos de identificación y de cómo se está construyendo la identidad en su interior. Como se analizaba en el apartado teórico, la perspectiva de los estudios culturales hace más énfasis en los procesos de identificaciones que en las identidades mismas. Sin embargo, Raúl desde su locus de enunciación, que podemos catalogarla como transmoderna y descolonial (Dussel, 2015; Grosfoguel, 2018; Sánchez–Antonio, 2022), coloca nuevamente el concepto de identidad como fenómeno y elemento central en el análisis cultural de los pueblos.

El debate nutre y fortalece los estudios culturales en la medida en que nuevas voces del sur global se suman al diálogo sobre los estudios de sus propias culturas y cómo ellos se sienten y quieren ser representados conceptualmente. Este hecho no indica que los conceptos y teorías propuestas sean despojadas de los análisis, más bien, entre las establecidas y emergentes existen cruces y puentes que les permiten ampliar la comprensión y percibir los fenómenos desde otras matrices.

En este sentido, las reflexiones de Raúl no se oponen al concepto de identificación, mucho menos lo contradice o lo intenta sustituir por el concepto de identidad. Por el contrario, busca estrechar los lazos constitutivos entre ambos. Desde estas coordenadas, se percibe que las identificaciones se materializan en elementos o rasgos tangibles e intangibles, en fenómenos nombrables e innombrables, en el cual, estos funcionan como antesala a la noción de identidad. Dicho de otro modo, las identificaciones son actos, fenómenos, cosas, objetos, etc. concretos que cuando rozan y entran en contactos elementos y/o fenómenos de otras culturas explican y detallan las formas del cómo, por qué, dónde, cuándo y para qué de las cosas. Explican el universo en su máxima expresión.

En este sentido, las identificaciones pueden entenderse como el fundamento y sustento de las identidades, es decir, son los artefactos que entrelazados forman un conjunto o un sistema llamado identidad. Por lo tanto, fortalecer o conservar la identidad hace referencia a rastrear los elementos y acciones que la sustentan, en consecuencia, fomentar y hacer resonar los elementos identificables, las identificaciones.

Cuando se nombra al concepto de identidades, nos remitimos a las múltiples identificaciones que los actores encuentran en las manifestaciones culturales. En este caso, Raúl se identifica como Chatino perteneciente a un pueblo indígena, pero también es hombre, por lo que debe o deberá cumplir con los rituales de paso<sup>31</sup> que la cultura Chatina exige. Aunado a las identificaciones étnicas y a la de ser hombre, Raúl es también integrante de una comunidad, por lo tanto, debe responder al mandato que de ella emana. Con su paso en la universidad, el compañero está adquiriendo nuevos elementos con lo cual se identifica. Del mismo modo, el convivir con sus compañeros y profesores hace que Raúl aprehenda nuevos lenguajes, actitudes, valores, etc. que le permiten incrementar su capital cultural, por consiguiente, sus identidades e identificaciones.

Así mismo, apertura nuevamente el debate sobre identidad (es) e identificación (es) nos permite pensar en espiral y en movimientos constantes. De modo que la doble reflexividad se introduce en el devenir existencial. Dicho de otro modo, la discusión dialógica hace que los procesos identitarios emerjan de la complementariedad pluricultural, este hecho hace que los elementos y fenómenos de identificaciones estén en tensiones con la diversidad cultural y lingüística, donde los procesos, complementos y construcciones híbridas son las más favorecidas y más interculturalizadas.

---

<sup>31</sup> Estamos entendiendo por rituales de paso a los procesos que los sujetos pertenecientes a una comunidad o pueblo deben cumplir para ser reconocidos y aceptados por el mismo. Es decir, son acciones creadas por el colectivo y que los más jóvenes deben cumplir para el crecer y formarse comunitariamente. En este sentido, se trata de un procedimiento comunitario para la construcción de la biografía comunitaria.

## 5.1 Políticas educativas universalistas para y en la educación superior indígena

De acuerdo con lo anterior, el planteamiento, ejercicio y posicionamiento de la ENBIO tiene una amplia trayectoria histórica. En el surgimiento de la propia institución podemos encontrar algunas referencias y argumentos que sustentan el ser, el estar y el hacer de la Normal. Sin embargo, las políticas Estatales embaucadoras, en gran medida, tienen que ver con este hecho, por lo que se convierten en ejes centrales para el análisis. Así, por ejemplo, desde la cobertura y contextualización hasta las políticas de acción afirmativa en la educación para el sector indígena se convierte en foco de atención. Del mismo modo, las estrategias de sometimiento y desplazamiento cultural e ideológico son también fuentes de análisis para entender las relaciones conceptuales y prácticas en la relación escuela-sociedad-comunidad y, concretamente comprender la postura y el trabajo en que la Normal se enfoca.

En este sentido, el presente epígrafe busca resaltar algunas vertientes de las políticas educativas existentes en la Normal que intentan romper con el convencionalismo institucional, y desde luego, cómo se abordan estos elementos en práctica escolar. Para iniciar, partimos de una paradoja que consideramos congruente, por un lado, la existencia del abandono gubernamental hacia los pueblos originarios, y donde la escuela se ha convertido en un vehículo estatal para la transición y transmisión cultural. Por el otro, la exigencia de los pueblos originarios por una educación (alternativa, local, intercultural, comunitaria, propia, etc.) institucional-estatal que la convierte en una educación de afuera, de arriba, tradicional y hegemónica, por lo que se traduce en sistema escolares áulicos comunes.

Resaltamos el carácter congruente de la paradoja porque, posiblemente, con la demanda por educación por parte de los sectores minorizados, sin querer ser evidentes, a buscan generar y construir nuevas culturas, tanto escolares como de vida. Por lo tanto, implícitamente los gestores de las nuevas formas y metodologías educativas comparten la fórmula común de los colonizadores, donde diversidad y diferencia es sinónimo de desigualdad y discriminación. Entre tanto, los esfuerzos, individuales como colectivos, rondan en torno en hacer visibles los discursos como las prácticas de sometimiento, por un lado, y, por el otro, luchar contra la investida colonial que tiene sometido al sistema educativo. En el caso concreto, desde los decires de los actores, la Normal es un espacio demostrativo de las luchas y esfuerzos colectivos en *pro* de la diversidad y diferencia cultural

y lingüística.

En este sentido, la propaganda por una educación alternativa emerge como diseño e ideología política-pedagógica con el argumento de tomar en cuenta la herencia cultural de los pueblos indígenas frente a la hegemonía de una “cultura nacional” homogeneizante que se acentúa en los últimos años bajo la presión de la llamada “globalización y mundialización” (Gasché, 2008), sin embargo, en el plano fáctico parece que las distancias y las brechas son cada vez más profundas y complejas. No obstante, la ENBIO en su carácter de Institución de Educación Superior cobijado por el paradigma intercultural, cuestiona el planteamiento homogéneo del sistema educativo. Desde la visión de los egresados existe una enseñanza descontextualizada que se originó como producto de la herencia cultural de la escuela moderna. Ante ello argumentan que:

*Se necesita una educación diferenciada; respetar lo que es del otro, como que tienen que respetar lo que es nuestro. Proponer una educación más contextualizada al contexto comunitario. Una nueva educación más contextualizada y acorde al contexto en que están los niños; apoyar en esas cuestiones de la pedagogía, de la educación, para los pueblos chatinos de aquí de donde soy originario. (Raúl, ENBIO. Entrevista, 2021)*

Desde su experiencia académica, Raúl aboga por una educación diferente, por nuevas prácticas pedagógicas y por una educación trazada y sustentada en valores. Donde se fomente el compromiso comunitario, pero también con la formación (profesional y humana) en sí misma. De este modo, se plantea una educación crítica marcada y direccionada por la ética para llegar a una praxis política-educativa.

Los discursos y metáforas que el compañero nos ofrece hacen hincapié en fomentar la diferencia cultural y lingüística desde la diferencia que la conforma. Donde la diversidad epistemológica y ontológica son resignificadas, valoradas y validadas por los unos y los otros. Esta noción toma como punto de partida la representatividad y legitimidad del lugar de enunciación del actor, por lo tanto, lo hace valer como un agente con capacidad de agenciamiento cuyo propósito es realizarse de forma clara y plena.

Así, desenvolverse desde la matriz cultural enunciativa hace que el estudiante y egresado se lea a sí mismo y observe a los demás en clave contextual. Leer y observar en clave contextual hace que los discursos pronunciados y escritos reviertan la hegemonía cultural proclamada desde la retórica universal, en la cual, los lenguajes trascienden las

metáforas indigenistas y nacionalistas de la modernidad. Por consiguiente, las interpretaciones son múltiples y diversas.

Desde esta óptica, no sólo todos “somos etnógrafos” (Reygadas, 2014) sino que también somos alfabetos y traductores del universo, por lo tanto, independientemente que, “todos los hombres son etnógrafos porque pueden producir conocimientos de tipo etnográfico” (p. 93), somos autores y productores porque escribimos y actuamos en-con-para nuestros propios textos y lenguajes, por ende, diseñamos y trazamos una forma de vida diferente, apegada al contexto que, lógicamente no compagina con otros escenarios y estilos porque los actores como los guiones son elaborados en coordenadas y geografías diferentes.

Las ideas anteriores, en coordinación con las expresiones de Raúl, hacen que las tareas y retos en la educación sean aún más complejos, puesto que, a la reversión de los discursos e ideologías hegemónicas se debe sumar un plan de acción que permita navegar a contraluz, de acciones que injerten y produzcan nuevos sujetos y que estos estén apegados al suelo que los vio nacer. Se trata entonces, de promulgar y resignificar el contexto como un ente donde se producen y se reproducen epistemologías intraducibles para el lenguaje escolar. Sin embargo, es deber de la escuela desarrollar las competencias necesarias para que estos conocimientos y las metodologías sean recapituladas para la construcción de otros saberes que permitan al estudiante ser un agente de acción colectiva.

En síntesis, desde los diferentes enfoques se incita a pensar, actuar y vivir en clave contextual, lo cual implica formar cuadros políticos que fomenten la traducción intercultural e interlingüe (Dietz y Mateos, 2011; Mateos, 2011). Dicho de otro modo, la formación profesional que brindan las universidades debe ajustarse a las condiciones de los actores, a los escenarios contextuales, a las culturas, las lenguas, las cosmovisiones, etc. para que, con ello, paulatinamente se introduzca al proceso de descolonización escolar. Por su cuenta, el educando pasa a ser un actor cuya lucha y práctica política desde una epistemología crítica declare la emergencia de la libertad y la urgencia de una militancia intelectual “desde abajo” con trascendencia glocal, cuya función debe radicar en “reivindicar una identidad cultural históricamente negada e invisibilizada” (Santana, 2019, p. 22).

Se trata de “compartir la negación de sus historias por parte de los Estados nacionales, y la pérdida de sus fronteras geográficas” (Santana, 2019, p. 24), ontológicas, históricas,

culturales y epistemológicos, para que desde dichos márgenes se promulguen los elementos de representatividad cultural y desde ahí, afirmar el mundo de vida que han construido. Significa entonces, abogar por la exterioridad que ha sido negada y excluida por las instituciones y actores que la constituyen para favorecer las prácticas interculturales.

Por lo anterior, el quehacer de los actores es de reivindicar las epistemologías periféricas desde el sistema educativo, donde la formación profesional construye y diseña metáforas y metodologías analécticas cuyo engrane se sustenta en los procesos de identificación que dan como resultado identidades individuales como colectivas. De ser así, los sujetos pasan a ser recolectores epistemológicos cuya misión se consuma con la cimentación de puentes y trayectos interculturales críticos y propositivos.

Aunado a lo anterior, desde la “*Propuesta curricular base: para la formación profesional de docentes en educación básica, intercultural y plurilingüe*” (2022) se buscan nuevos horizontes para la formación profesional dentro de las Normales, los cuales, se basan en tres dimensiones: intercultural, plurilingüe y comunitaria. Desde la dimensión intercultural, se concibe como tal porque parte de un diálogo, y éste se origina en cuestiones de igualdad; del mismo modo se considera intercultural porque pretende ser “la concreción de una política gubernamental que se alimente desde abajo, desde la sociedad, la necesaria reconstitución de México como una nación intercultural, abierta al diálogo entre culturas que su carácter de Estado-nación niega” (Propuesta curricular base, 2022, p. 7).

Trasciende lo bilingüe y es plurilingüe porque considera que el universo de comunicación familiar está definido y delineado por el manejo diferencial al menos de la lengua originaria, la lengua nacional y la lengua de migración al norte. Por su cuenta, es comunitaria porque se trabaja con actores comunitarios (docentes y estudiantes pertenecen a alguna comunidad) y porque la población objetivo son también las comunidades. Así mismo, porque la comunidad ha sido el espacio de colonización y es por ello el espacio de la descolonización (Propuesta curricular base, 2022).

Con lo expuesto sostenemos que la nueva propuesta curricular se sustenta en una vida escolar en comunidad. Por lo que se tiene como medio y fin construir comunidad. Esta idea parte del hecho que la educación escolar para la población indígena ha sido un aislante de la

cultura comunitaria, ha jugado un rol coercitivo frente a la diversidad cultural, entre tanto, ha sido fiel amiga de los individualismos meritocráticos. Para tales efectos:

La institución escuela, de origen occidental y decimonónico, había sido una conservadora fábrica que aspira a producir homogeneidad ciudadana y cuya acción educativa siempre partía del principio de presencialidad y de reclusión áulica. Un sinnúmero de estudios han demostrado que esta fábrica de supuesta igualdad había sido desde su creación, a la vez, una fiel reproductora de las desigualdades existentes en el entorno social de sus estudiantes. (Dietz y Mateos, 2020. P. 34)

Las reflexiones de Dietz y Mateos permiten que las múltiples voces, desde los diversos rincones, resuenen en tono de lucha y protesta en contra del aparato colonial (la escuela) y las categorías, conceptos y teorías que reproduce. Aunado a ello, los cuestionamientos y sugerencias de los egresados permiten repensar los conceptos “universalistas” que en las comunidades existen para resistir, permanecer y mantener el vínculo con el Estado.

Para ejemplificar lo anterior, queremos aludir específicamente a la categoría de ciudadano, cuyo soporte se sustenta en los usos y costumbres o derecho consuetudinario. Ser ciudadano en un pueblo significa ser comunero, por lo tanto, actuar y pensar desde esta categoría implica responsabilidades, compromisos, valores y actitudes específicas de carácter colectivo, “en una comunidad indígena no cualquiera es ciudadano, sino el que participa, el que no paga su tequio es un ciudadano muerto” (Ruiz, 2018). La expresión anterior indica lo que significa ser comunero, en la cual, el principio de acción colectiva es una de las virtudes que en ellos se desarrolla. En este sentido, ser ciudadano activo implica ejercer los derechos de uso, pero también corresponder a las obligaciones que de ella emanan.

Desde estas aristas, consideramos que las sugerencias de Dietz y Mateos y sobre todo de los compañeros entrevistados, tienen un fuerte vínculo con el pensar y el decir desde el ser comunero. Pensar, expresar y actuar desde el ser comunero hace alusión al pensamiento complejo al que refiere Morin, sin embargo, desde nuestro contexto resaltamos el pensar y el actuar en red o telaraña. Con ello, indicamos el carácter y quehacer colectivo y complementario que los recolectores epistemológicos realizan al andar, y que, a su paso, las huellas marcan las memorias a historias del devenir comunitario. De manera que, por cada recolector epistemológico, existe una grieta, por lo tanto, una posibilidad de caminar y hacer camino.

Si nos preguntamos, qué tienen que ver las metáforas expuestas con los ejes temáticos de la investigación y con los planteamientos anteriores, consideramos que en ellas podemos encontrar el rol de los actores y los elementos que los sostienen. Por ejemplo, la telaraña está interconectada en su totalidad; las conexiones hacen que la araña pueda transitar por todas las veredas mientras teje y amplía la red. Sin embargo, la red no puede permanecer por sí sola, si no que necesita un soporte o una estructura mucho más fuerte que ella, algo que le permita sostener el trabajo que se realiza. De manera que, si la araña decide no ampliar más su red o cambiar su ubicación, siempre necesitará de una fuerza superior e independiente a sí misma.

En este sentido, los comuneros o ciudadanos de un pueblo son similares a las arañas, puesto que formar y ser parte de una comunidad es símbolo de estar en contacto con el todo y todos, y donde nodos son las coyunturas sociales que se trabajan a través del compadrazgo y los trabajos colectivos como el tequio o la gueza<sup>32</sup>. Al igual que con las telarañas, el sostén de la red socio-comunitaria se encuentra en los entramados culturales que hacen posible la vida en la comunidad. Por lo anterior, hacemos referencia a los procesos de identificación de los comuneros que sintetizan en una identidad individual y colectiva.

Así también, cuando los comuneros migran a otros lugares o simplemente viajan o visitan otros pueblos, al entrar en contactos con las otras culturas amplían sus entramados culturales o por lo menos espejean sus identificaciones con los otros. Sucede también que otros optan por cambiar la red que han tejido en su contexto para empezar una nueva en otros sitios y con otros soportes.

Por lo expuesto, consideramos que los léxicos de los egresados parten desde una ciudadanía comunitaria que sobrepone sus identificaciones (su identidad) ante un sistema escolar colonial que homogeniza las diversas ciudadanías. Empero, la Normal, con el fomento de la reivindicación cultural y lingüística, busca gestionar ciudadanías ambulantes que se apropien y se contagien de los contextos para cuestionar y proponer estrategias

---

<sup>32</sup> El tequio es el trabajo que colectivamente se realiza en coordinación con la autoridad municipal, donde participan todos los ciudadanos de la comunidad. Este trabajo no se realiza por generar ingresos económicos, sino por responsabilidad y compromiso comunitario. Por su cuenta, la gueza (guelaguetza o gozona) es también un trabajo colectivo, sin embargo, tiene ver con las relaciones familiares y fraternas que se han construido al interior de la comunidad. Por su carácter familiar y fraterno, el trabajo realizado se paga con trabajo mismo. Es así por lo que en otras culturas se le conoce como mano vuelta.

pedagógicas y didácticas apegadas a las necesidades. De modo que el acervo cultural primario esté en constante diálogo con los otros elementos y actores culturales, así la red crecerá sin dejar de lado el soporte que lo sostiene.

Como puede verse, a partir de las experiencias de los compañeros y de acuerdo con la propuesta curricular base, se abre la posibilidad a que las culturas existentes en las Normales, y concretamente la ENBIO, entren en contacto con las otras culturas. Por lo que el lenguaje de la cultura occidental (y la cultura en sí misma) es considerado como una forma de comprensión más del universo. No obstante, las críticas y cuestionamientos hacia los universalismos individualistas occidentales empiezan por los contenidos, prácticas e ideologías escolares y su reproducción acrítica de las mismas. Al respecto un entrevistado dice lo siguiente:

¿Por qué a nosotros como chatinos se nos enseña desde la ideología occidentalizada? ¿Por qué todavía existe una educación hegemónica? ¿Y qué podríamos hacer nosotros para cambiar esa educación? ¿Qué podrían proponer los pueblos originarios para que haya una educación contextualizada, acorde a nuestro contexto, a los conocimientos locales? Aquí tenemos conocimiento, tenemos saberes, pero sin embrago la escuela nos mata todos esos conocimientos, saberes, que tienen nuestros niños, ¿no? Se practica y se enseña en la familia, pero la escuela, pues, lo mata, no lo valora. (Raúl, ENBIO. Entrevista, 2021)

Consideramos que los planteamientos de Raúl son generados a partir de su experiencia académica, con base a la herencia cultural en su trayectoria escolar, en la cual, está minada por los objetivos e intereses ajenos a lo que desde la cultura local se vive. Cuando cuestiona la existencia de una educación homogénea y sus ideologías que la representan, acentúa la crítica hacia el modelo educativo y, cuando se pregunta, qué se puede hacer o qué se puede proponer desde los pueblos originarios, coloca la dimensión propositiva-argumentativa. El fundamento central es que en los pueblos originarios existe una gama de conocimientos del cual puede abonar a los problemas existenciales y de permanencia de las instituciones educativas.

Con base a lo anterior, nos preguntamos entonces, si la trayectoria escolar de Raúl está marcada por exclusión, discriminación y abandono cultural, ¿por qué entonces continua con estudios de posgrados? ¿Qué relevancia tienen los planteamientos que se hace? A simple vista parecen contradictorios, sin embargo, creemos que dichos bosquejos son el motor de arranque para la continuidad de sus estudios. Es en estos casos donde se refleja la paradoja

congruente que habíamos resaltado. Por un lado, el compañero se empapa de los contenidos escolares y de las formas en cómo se producen y reproducen las ideologías y conocimientos, al mismo tiempo, se permite contrastar lo que en aula se dice y se hace con la forma de vida que ha construido.

Por el otro lado, el análisis comparativo le permite gestionar y proponer rutas para construir puentes entre las culturas y las lenguas. Referente a ello continúa argumentado que:

Debe haber una educación diferenciada. Nos hace falta como pueblos originarios, como pueblos chatinos, nos hace falta una propuesta de educación alternativa. Se debe de replantear la educación, respetando las diferencias que existen. Cambiar la educación desde otra mirada, de que se nos mire de manera diferente, a que nosotros tengamos... tenemos nuestra propia educación, a lo cual nosotros lo podemos practicar en las escuelas, ¿no?, y que sea una educación diferenciada. (Raúl, ENBIO. Entrevista, 2021)

En esta misma línea, Michel nos indica que se trata de “reenfocar la vida de los pueblos sin que la escuela sea como un aparato ideológico del Estado, que siga reproduciendo la cultura occidental” (Michel, ENBIO. Entrevista, 2021). Por lo anterior, entendemos que las reflexiones de los estudiantes derivan porque consideran que la escuela aun llamada intercultural o indígena, promulga los valores y las lógicas de la escuela tradicional. Ha funcionado como máquina generadora de contradicciones en las vidas y que funda y produce enajenación en el ser y la existencia.

Ante la falta de atención educativa real y concreta por parte de las políticas estatales, la nueva propuesta curricular por medio del método Reconocer, Reflexionar, Buscar, Planear y Fortalecer (REREBUPLAFOR) atenúa la exclusión y discriminación cultural. Particularmente, este método se ha trazado como objetivo conocer, analizar y desarrollar procedimientos a través de la investigación-acción (Propuesta curricular base, 2022). Este hecho hace que el soporte de dicha práctica sea la vida sociocultural de los pueblos y los elementos de identificación que la representan.

Desde el sustento de la propuesta curricular y con un sentido práctico, la ENBIO se sitúa como una de las instituciones pioneras en la construcción de otro estilo educativo, puesto que, el crear comunidad para luego vivir en común y unidad (comunidad) refleja su carácter anti-colonial frente a la escuela tradicional. Por lo tanto, el sentido “anormal” que habita en la Normal hace que ésta sea redefinida como una “institución de educación superior

que prioriza el trabajo con, desde y a través de la lengua y la cultura indígena” (Montero Gutenberg, 2021, p. 40), y donde “la diversidad cultural y lingüística son aspectos preponderantes e indispensables para la vida académica y social de la institución” (Montero-Gutenberg, 2020, p.161). Aunado a lo ello, una compañera expresa lo siguiente:

A diferencia de otras universidades, esta situación, estos conocimientos, saberes que llevamos nosotros los estudiantes de este nivel, se invisibiliza, se dejan a un lado, se ignora, entonces, esa es la gran diferencia de estos espacios interculturales, estas universidades interculturales, que es donde nos permite a nosotros los estudiantes indígenas fortalecernos, a reencontrarnos, a valorarnos, y eso es algo muy fundamental para que también nosotros seamos parte de esos cambios que se pretenden dar en la educación, en generar nuevas pedagogías, generar cambios en la educación y no continuar con lo tradicional. (Betty, ENBIO. Entrevista, 2021)

El argumento de la egresada compagina con los retos que la Normal se ha trazado frente a los mandatos incuestionables e irrevocables de la escuela convencional; puesto que está en su radar, “ofrecer formación inicial de maestros orientada hacia la atención educativa de la población indígena en edad escolar con pertinencia cultural y lingüística y con ello, contribuir al fortalecimiento de la identidad étnica y profesional entre los maestros indígenas” (Marcial, 2010, p.4). Este reto acuña la idea que revitalización cultural complementada con el profesionalismo formativo. Puesto que no solo se trata de conjugar la cultura escolar con la que el estudiante posee, sino también de crear una nueva práctica y retórica profesional-cultural y cultural-profesional, en la cual, se cobija la visión, los intereses, las prácticas, los conocimientos y demandas de los pueblos originarios.

## **5.2 Fundamentos para una educación alternativa desde y para la ENBIO**

De acuerdo con las ideas anteriores, las siguientes líneas hacen referencia a los fundamentos epistemológicos que desde la Normal se promulga para una educación alternativa, cuya diferencia se origina desde las necesidades de las comunidades originarias y donde la cobertura y el acceso, promulgadas desde las políticas públicas estatales, son trascendidas a través de una filosofía de vida que finca su hacer en la vida comunitaria de los pueblos indígenas. Se trata de redefinir y diversificar el quehacer universitario de la ENBIO para que tanto las carreras como los programas de estudios cumplan con los objetivos de pertinencia cultural y apropiación académica y con ello, marcar rutas alternas que vinculen y hermanen a la escuela y a la comunidad.

Para iniciar, consideramos que los fundamentos epistemológicos de la Normal tienen sustento también en los marcos normativos constitucionales que rigen la vida política y “legal” de México; por lo menos discursivamente. Concretamente, el artículo 3º de la constitución mexicana promulga una educación equitativa para todos (pueblos, comunidades, colectivos, etc.), donde la inclusión y la interculturalidad deben formar parte del quehacer político y académico de las escuelas, y dentro ella las que brindan educación superior, para después alcanzar una formación integral y completa, que se traduce en una educación con fines y parámetros de excelencia. Desde aquí podemos entrever que la constitucionalidad abre el abanico para el quehacer pedagógico y con ello el desarrollo de actitudes y competencias para navegar en el mundo de la diversidad cultural.

Referente a los procesos y elementos culturales, la escuela tiene la obligación de salvaguardar dichos artefactos, puesto que en la promoción intercultural y la inclusión educativa se encuentran los ordenamientos y los vectores para anclar y favorecer la diversidad. En la fracción VIII del mismo artículo dota de autonomía pedagógica y curricular a las instituciones de educación superior, por lo tanto, favorece el diseño y “propuesta de los planes y programas de estudio acordes a las necesidades contextuales” (Propuesta curricular, 2022, p. 26).

A partir de lo anterior, desde la administración, planeación y diseño de la propuesta curricular para las Normales en México, se sintetiza en tres enfoques pedagógicos claves

relacionados entre sí. El primero tiene que ver con la interculturalidad crítica y el diálogo de saberes; en seguida, el plurilingüismo en el quehacer pedagógico y el último hace referencia al sentido comunitario. Tomando como estandarte a Walsh (2009), el primer enfoque tiene que ver con el problema colonial que descansa en las jerarquías sociales, en los dispositivos de racialización y en las estructuras que desde las ideologías occidentales se han promulgado. Hace hincapié en dejar de lado la reproducción acrítica y pasiva de la cultura hegemónica para entrar en la ecología y diálogo activo de saberes.

Por su cuenta, el plurilingüismo en el quehacer pedagógico se sustenta en los modos y espacios de interacción sociocultural de los actores, en donde el translenguaje<sup>33</sup> es el componente principal. En este sentido, el plurilingüismo, aglutina el ámbito pedagógico y social, establece una vinculación con la diversidad lingüística de cada contexto, “a fin de que sean atendidas las lenguas indígenas, el español, alguna(s) lengua(s) extranjera(s)” (Propuesta curricular, 2022, p. 30). El tercer enfoque se refiere al sentido comunitario, el cual considera los elementos culturales de la vida comunitaria como determinantes para el quehacer pedagógico y el diálogo de saberes. Desde la propuesta curricular, el sentido comunitario prioriza los procesos de reciprocidad y complementariedad.

Desde la voz de los estudiantes y egresados, con el enfoque intercultural crítico, se busca conocer y fortalecer la cultura de los actores. En un sentido práctico, “lo intercultural tiene que ver con el cómo trabajar y fortalecer la cultura de la que se es parte” (Ángel, ENBIO. Entrevista, 2021).

Por su cuenta, el plurilingüismo, independientemente del proceso práctico “natural” que conlleva, en la Normal reposa sobre el área de lingüística, “o como los mismos docentes de dicha área le denominan: El camino de la palabra y de los saberes de los pueblos” (Montero-Gutenberg, 2021, p. 42). Esta área tiene como propósito fundamental formular y gestionar proyectos, planes y programas para desarrollar e impulsar las lenguas. Al hacer énfasis en las lenguas abarca también a las de cuño extranjero, no sólo se remite a las lenguas

---

<sup>33</sup> Esta idea indica que ninguna lengua es única y universal, mas bien representa una de las múltiples maneras de explicar e interpretar el mundo, por lo tanto, nuestro lenguaje debe transender para la comprensión del otro y de la realidad. El translenguaje implica el proceso de trascendencia de nuestra lengua para aprender otros lenguajes y desde ahí comprender el cosmos para la emergencia de los procesos de empatía cultural y colectiva.

indígenas. De acuerdo con Montero-Gutenberg (2021) el área realiza las siguientes tareas específicas:

1) Programación de los cursos, asignaturas, actividades académicas que contribuyen en el fortalecimiento de la lengua originaria del estudiante, tanto como medio de comunicación, objeto de estudio y lengua de enseñanza. 2) Establecer los criterios de evaluación y selección de estudiantes que aspiran a ingresar a la Normal. 3) Documentación de las lenguas originarias (Desarrollo de un acervo lingüístico de materiales en todas las variantes de los estudiantes que cursan en la ENBIO: vocabularios, diccionarios, cuentos, poesía, trabajos académicos, implica catalogación sistemática, un espacio para este acervo). 4) Investigación de las lenguas originarias como objeto de estudio y su difusión en publicaciones, participación en coloquios, congresos. 5) Promoción de proyectos y programas para el fortalecimiento y/o revitalización de las lenguas originarias (diseño de talleres). 6) Desarrollar cursos: De lectura y escritura en las lenguas originarias, para maestros en servicio o bien para personas interesadas en general. De enseñanza de las lenguas originarias como L2. (Montero-Gutenberg, 2021, p. 6-7)

Como podemos dar cuenta, el área de lingüística hace posible que la universidad asista y acompañe a sus estudiantes para generar los procesos interlingües y así, abonar al diálogo de saberes y a la construcción ecológica de las constelaciones culturales. Sostenemos esto en la medida en que el fortalecimiento de la lengua originaria permite al estudiante reivindicar su lengua como símbolo y elemento de identificación para la construcción y consumación de su identidad étnica. Por otra parte, las investigaciones de y sobre la lengua atienden a la ampliación del conocimiento de la propia lengua y a las existentes en el campo. Así también, la promoción de proyectos y programas y el desarrollo de cursos colocan al estudiante como un vigilante de su propia cultura que, en colectivo forman el grupo de analistas y traductores culturales y lingüísticos.

El tercer enfoque, el sentido comunitario, enfatiza lo que en párrafos anteriores hemos narrado como la ciudadanía comunitaria. Esta ciudadanía puede entenderse desde dos perspectivas, la primera con la biografía personalizada que cada comunero construye, y la segunda con la biografía colectiva o comunitaria. Desde luego, el sentido comunitario planteado desde la propuesta curricular apunta hacia la forma de vida comunitaria, a las estructuras democráticas existentes en la comunidad.

Formar profesionales desde esta óptica implica rediseñar las estructuras del espacio escolar y convertirlo en una comunidad de refugio cultural, epistémico y ontológico. Por lo tanto, refiere a la conversión de la escuela a una comunidad con estilos de vida

comunitarios<sup>34</sup>. En este caso, los principios que sustentan la formación profesional son los enclaves de la comunalidad, en la cual, desde territorio comunal, el poder comunal, el trabajo comunal y el disfrute comunal los sujetos diseñan, construyen y fortalecen identidades compartidas que coadyuvan a los procesos de afirmación, pertenencia y permanencia del nosotros; del yo colectivo-comunitario.

En este sentido, la ENBIO no busca protagonismos ni reconocimientos por otras instituciones y/o actores, mucho menos ser un espejo en y para la formación universitaria; más bien, pretende analizarse y comprenderse a sí misma, para sí misma y con ello desarrollar otras prácticas y discursos con, en y para la educación. Con esta idea tampoco quiere decir que es una institución etno-céntrica, esencialista y excluyente; por el contrario, sus acciones parten de la diversidad local existente para hacer lo impensable y soñar con lo prohibido.

### **5.3 La comunalidad como eje rector en la vida universitaria de la ENBIO**

En este apartado se aborda la idea de cómo la comunalidad es concebida como el eje y vector de la vida escolar en la ENBIO; la cual, es vivida a través de las prácticas y diálogos interculturales que se crean y se promueven en el entorno universitario. Este estilo de vida es retomado a partir del quehacer cotidiano de la vida comunitaria, es decir, a partir de las vivencias y experiencias que día a día se construyen en el contexto de los estudiantes. La razón de ser de la Normal como una institución con prácticas y elementos fincados en otra matriz civilizatoria, parte del supuesto que seguimos colonizados por los discursos y prácticas de la cultura occidental. Fenómeno que se refleja en los consumos simbólicos que se ejercen constantemente, por lo que a pesar del “diálogo intercultural que se ha instaurado, es necesario que se haga un diálogo intercultural descolonizado, que permita una descolonización mental para abandonar el eurocentrismo que se enseña y persiste incluso en los programas de los gobiernos progresistas” (Dussel, 2022, p. 1).

---

<sup>34</sup> Es necesario aclarar que no es lo mismo la comunidad que lo comunitario. La primera alude a un grupo de personas que habitan en un lugar determinado, donde no necesariamente mantienen relaciones entre ellos. Mientras que en la segunda las relaciones entre los integrantes de la comunidad son las que dan sentido y permiten el desarrollo de la vida en comunidad.

Por lo mencionado en capítulos anteriores, los supuestos y ejercicios implantados en la Normal, emergen desde las críticas al proyecto colonial-nacional, hasta las propuestas descoloniales para la construcción de nuevos senderos educativos. Por lo que se transita a contraluz de los dispositivos disciplinarios hegemónicos de la escuela moderna occidentalizada. En efecto, la ENBIO tiene claro dos objetivos centrales para discernir de lo que significa formar en, con y para la diversidad y, sobre todo, desde un escenario para la descolonización. El primero tiene que ver con la claridad de quién, de qué y por qué se están descolonizando; lo segundo sobre las técnicas o herramientas que se están usando para la descolonización, es decir, cómo lo están haciendo.

Partiendo de estas ideas, consideramos que los esfuerzos de la Normal intentan alejarse del epistemicidio y de la brutalidad lucrativa de un discurso intercultural, comunitario, decolonial, emancipatorio desde las retóricas institucionales estatales, como se finca desde la escuela, porque la considera como un instrumento que ha servido para la construcción y desarrollo del neocolonialismo que se ha autodenominado como la “hybris del punto cero” (Castro-Gómez, 2007) ante la otredad; como la luz y la justicia ante las desigualdades sociales y el oscurantismo gnoseológico y epistemológico de las otras civilizaciones. Con base a ello, se tiene certeza de lo que ya no se quiere, la no reproducción de discursos y prácticas unidimensionales/unilaterales de la cultura dominante; por el contrario, se promueven acciones espirales y discursos desde las otras polaridades civilizatorias.

Por lo tanto, desde la crítica a la autodefinición que la escuela ha creado y reproduce de sí misma, desde la aceptación de un “colonialismo interno continuo” y presente y hasta las prácticas que se han desarrollado e implementado para crear trechos para el “desprendimiento y los des-aprendizajes” (Walsh, 2009), la Normal realza la voz para pronunciarse a favor de otro proyecto educativo posible, en el cual, abarca no solo lo pedagógico-educativo, también lo político, lo cultural y lo lingüístico. De modo que intenta formar sujetos integrales, preparados para el campo profesional-laboral y para la acción social.

Por lo anterior y apoyándonos de los capítulos anteriores, la comunalidad, desde lo pedagógico ha servido como paraguas para cobijar el quehacer educativo de la Normal,

mientras que desde lo político ha fungido como estandarte y como antesala para la construcción de autonomía educativa para los pueblos originarios. Por lo tanto, si la comunalidad es el estilo o “modo de vida de pueblos originarios” (Maldonado, 2010), significa que, la ENBIO busca ser un escenario en construcción constante para la vida comunitaria-escolar.

### **5.3.1 De quién, de qué y por qué nos estamos descolonizando en la Normal**

Como se resaltaba en líneas anteriores, la Normal tiene clara la misión de formar en, para y con la diversidad; desde dentro promueve las relaciones horizontales y fomenta el respeto hacia la diferencia, en “la ENBIO es donde no hay discriminación, nos encontramos con personas de otras regiones con otra forma de vida, con otra forma de ver las cosas, totalmente diferente” (Juan, ENBIO. Entrevista, 2021). El fomento por una universidad cuyo recinto se enmarca y se empapa por, de y desde las matrices culturales de los estudiantes, hace posible que ésta estreche lazos y se una a los procesos decoloniales. Al respecto una compañera dice lo siguiente, cuando vas “llegando [...] a la ENBIO me doy cuenta de que la lengua es muy importante y fundamental mantenerla, porque en base a ella es en donde nos va a cada uno de nosotros identificando de la comunidad que vengamos” (Rosa, ENBIO. Entrevista, 2021).

Las reflexiones de los compañeros nos permiten comprender que el proceso formativo en la ENBIO tiende a distanciarse de los procesos coloniales de la escuela moderna convencional. Su carácter plurilingüe, intercultural y comunitario permite que “la formación en la Normal no solamente *les ayude* en cuestiones pedagógicas, docentes, sino también me ayuda en cuestiones comunitarias, de mi comunidad” (Raúl, ENBIO. Entrevista, 2021). El compañero nos hace ver que la Normal coloca sobre la mesa los conocimientos profesionales y los comunitarios y, la funcionalidad e impacto de éstos para el quehacer pedagógico y para las relaciones-vinculaciones extra-áulicas. Por lo tanto, hace que los estudiantes desde los inicios en la universidad se conviertan en agentes críticos de los etnocentrismos y de las ideologías dominantes propagandistas y reproductoras de discriminación y exclusión social. Por el contrario, resaltan la importancia y la necesidad de los procesos comunitarios e

interculturales como enclaves para resistir y luchar contra el colonialismo disfrazado de libertad y democracia.

Desde estas acciones buscan y abogan por la construcción de un nuevo contrato social, uno que se rompa con el pacto colonial que ha permeado a lo largo de más de cinco siglos. Un pacto multilateral e intertextual, donde encajen las nacionalidades, identidades, alteridades, etc., emergentes en cada uno de los recintos socioculturales; un contrato más humanista y responsable con todos. Retomando la idea de los zapatistas sobre un mundo donde quepan muchos mundos, se trata de un contrato donde quepan muchos contratos; donde converjan y quepan diferentes subjetividades, identidades y alteridades. De modo que los nuevos contratos partan de las emergencias sustantivas de los contextos y de las experiencias y vivencias concretas, pero también de la transnacionalización que se han construido a lo largo de las trayectorias de vida individual y colectiva.

Por lo anterior, consideramos que la Normal se aleja de las prácticas etnocidas y de las matrices ontológicas epistemicidas como secuelas de la colonialidad-modernidad, e intenta “superar el eurocentrismo, pero también la razón occidental helenocéntrica desde su constitución filosófica” (Sánchez-Antonio, 2022, p. 4) epistemológica y metodológica. En este sentido, creemos que la Normal es una institución crítica y autocrítica, puesto que se reconoce como una IES creada desde el Estado, sin embargo, desde la retórica y práctica institucional el devenir educativo está encaminado al análisis y reflexión del universo en su totalidad; desde los saberes-haceres contextuales y desde los locus enunciativos de los estudiantes. Tal como lo sostiene un docente, la ENBIO ejerce:

Una formación diferenciada, contextual y específica. El epicentro, digamos, en la formación inicial específica tiene que ver con todos estos elementos identitarios que identifican a nuestros estudiantes a su cultura de pertinencia. Pero, sobre todo, potenciar que ellos son una de tantas diversidades y de identidad que coexisten en la nación mexicana; y no solamente en la nación mexicana sino en Latinoamérica. (Nico, ENBIO. Entrevista, 2021)

El profesor enfatiza que la ENBIO transita del discurso institucional hacia el campo práctico desde y con las diversidades existentes. De modo que prepara el campo para arribar a una “descolonización mental, *porque considera que* aún somos coloniales mentales y somos coloniales porque nos lo enseñan, y lo peor es que nos lo enseña nuestra propia escuela” (Dussel, 2022, p. 2). Este principio dusseliano, aplicado a la Normal, significa

despojarse de los preceptos, epítetos y cánones universalistas para favorecer el diálogo y los procesos interrelacionales e intergeneracionales emergentes entre los actores.

Dicho de otro modo, la Normal desde su locus escolar considera que es necesario “desembrarnos” del pacto colonial y trascender la función sociocultural de la escuela como campo de concentración. Por lo que hablamos de un distanciamiento y ruptura con los discursos, metáforas y prácticas mono-culturales eurocéntricas que buscan desplazar y desaparecer la diversidad cultural y lingüística y, con ello, “construir el conocimiento a los jóvenes, a partir de los saberes comunitarios que poseen nuestras comunidades originarias” (Juan, ENBIO. Entrevista, 2021).

Aunado a lo anterior, desde la perspectiva de los egresados, la escuela tradicional lejos de promover relaciones interculturales-comunitarias aboga por la profundización la diferencia abismal entre las culturas, promueve los localismos globalizados de la cultura denominada mayoritaria desde los contenidos y conocimientos abstractos y descontextualizados. Tal como lo sostiene un egresado de la Normal:

El bagaje académico-cultural promocionado desde la escuela tradicional son lenguajes muy abstractos, lo que se maneja en los planes y programas, los temas son muy abstractos. El lenguaje o la jerga léxica que se utilizan 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. (Jimmy. ENBIO. Entrevista, 2021)

Con lo antes dicho, desde la retórica y práctica escolar, la Normal fractura la idea de “conocimientos abstractos, a-históricos y universales y se promueven aquellos que son concretos, históricos y contextuales” (Jiménez-Naranjo, 2019, p. 76). De modo que la enajenación y cosificación epistémica desde la práctica escolar convencional es suplantada por la diversidad cultural, epistemológica y metodológica. Al mismo tiempo, se sustituye la verticalidad, ejercida desde el poder para cultivar la horizontalidad;

En la ENBIO 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. (Jimmy. ENBIO. Entrevista, 2021)

Como lo indica el compañero, desde la formación de la ENBIO se promueven relaciones que favorecen el diálogo intercultural partiendo de “la crítica para entender las asimetrías que existen en la relación entre los pueblos originarios y el pueblo mayoritario. Que conozcan las estructuras sociales, ideológicas imperantes no solamente en la nación mexicana sino en el mundo globalizado” (Nico, ENBIO. Entrevista, 2021). De este modo, se aboga por abrir el debate en torno a los procesos interculturales y el diálogo inter-epistémico y con ello crear otras formas de resistencias, luchas y rebeldías que apoyen a los procesos descolonizadores, de des-aprendizajes y de-formaciones

Por lo anterior, la Normal discrepa con los discursos estatales-nacionales de una “educación para todos, para que seamos una misma nación, o que nos acepten como parte de la nación mexicana” (Raúl, ENBIO. Entrevista, 2021); agrieta las metáforas discursivas institucionales-oficiales ya sea de la educación intercultural, bilingüe, comunitaria, etc., y finca en la formación de los estudiantes el “fortalecimiento de su identidad de pertenencia, de su identidad de origen, con la lengua, con su cosmovisión, con sus saberes” (Nico, ENBIO. Entrevista, 2021), con el objetivo de que estos sean agentes de cambio en sus propias comunidades e instituciones.

En resumen, la Normal quebranta y se aleja de los muros ideológicos, discursivos y prácticos implantados en y por la escuela nacionalista que oprime y suprime la diversidad cultural y lingüística de los pueblos no pertenecientes a la cultura de cuño europeo. Por lo que lucha contra los epistemicidios y ontologicidios fecundados desde la matriz escolar y su modo de operación. Desde esta óptica, la ENBIO visibiliza la exclusión y supresión incesante de los otros conocimientos y las formas en cómo se producen, al mismo tiempo, hace público también el proceso de cosificación y enajenación cultural y de exterminio lingüístico. Para luego promover la construcción de trechos y lazos interculturales entre los estudiantes y la misma institución.

En consecuencia, podemos afirmar que la Normal como institución abstracta se encuentra en una disputa consigo misma, confrontando sus propias abstracciones y los imaginarios que la han conformado y constituido a lo largo de los tiempos. Dichos imaginarios, discursivos y prácticos, son los que han configurado las ideologías y las mentes coloniales, mismas de las cuales considera que es necesario descolonizarse para entrar en

diálogo con lo diverso, con la alteridad; puesto que ha comprendido que la transformación no significa despojarse de lo que uno es, por el contrario, se piensa como proceso de realización y de-constructivo de la subjetividad sin alterar la identidad y la diferencia. Se trata de un crecimiento mutuo, colectivo, compartido y colaborativo.

### **5.3.2 Cómo nos estamos descolonizando en la Normal**

Como veníamos sosteniendo, la Normal como proyecto educativo y político, busca revolucionar las prácticas pedagógicas a través de la diversidad cultural y lingüística, desde la complementariedad civilizatoria hasta las metodologías horizontales para la construcción del conocimiento. En este sentido, toma a la comunalidad como base epistemológica para complementar el quehacer educativo. Desde la perspectiva de Maldonado la comunalidad hace referencia “al modo de vida tradicional de los pueblos originarios” (Maldonado, 2010, p. 66), por lo que se trata de acciones y haceres distintos a los que desde etnocentrismo occidental se han impuesto.

Por lo anterior, en la Normal se “pone en el centro todo lo que tiene que ver con los pueblos originarios, con sus conocimientos, con sus saberes, con sus cosmovisiones, con su identidad, con su cultura, con su lengua” (Nico, ENBIO. Entrevista, 2021) con la finalidad de fortalecer la biografía comunitaria y escolar del sujeto. Entre tanto, la diversidad y la alteridad son los polos que fortalecen la vida académica de la ENBIO y, al mismo tiempo, la identidad de los estudiantes. Por lo que se habla de procesos emergentes que parten desde las experiencias concretas de la vida. Este acto nos permite subrayar el carácter fundante y plausible de la comunalidad como elemento constituyente de la vida colectiva. Tal como lo indica Martínez Luna:

Se funda en la interdependencia de sus elementos temporales y espaciales; es una conducta fincada en el respeto a la diversidad, que genera un conocimiento específico, y hace de su ser un modo de vida fundado en principios de respeto, reciprocidad y una labor que permite la sobrevivencia del mundo de forma total. *Por lo tanto*, es un concepto vivencial que permite la comprensión integral, total, natural y común de hacer la vida. (Martínez-Luna, 2015, p. 100)

Con lo anterior, consideramos que el carácter vivencial y la interdependencia entre los elementos temporales y espaciales son la base para comprender los cuatro pilares básicos

de la comunalidad, el poder comunal, el trabajo comunal, la fiesta comunal y el territorio comunal; todos contruidos y fundamentados por el tejido social-comunitario y a contraluz de etnocentrismo occidental. De manera que la comunalidad sustenta y sostiene la vida sociocultural de la comunidad a partir del contexto en el que nos desenvolvemos, por lo que no existe una comunalidad interpretada universalmente o una comunalidad para todos, más bien, existen diversas comunalidades que brotan desde los recintos colectivos y comunitarios.

Con lo antes dicho, los cuatro elementos claves para comprender, ejercer y vivir la comunalidad tienen que ver con la organización y estructura comunitaria, con el trabajo colectivo para beneficio común, con el goce y disfrute comunal en y con responsabilidad, pero, sobre todo, con participación y compromiso; y con el espacio o geografía que nos cobija y nos permite realizar y reorganizar la vida. Es importante resaltar que las acciones y prácticas ejercidas están mediadas y forjadas por un diálogo constante, constructivo y propositivo. Desde esta óptica consideramos que cada comunidad vive, ejerce y construye su comunalidad desde las condiciones contextuales que les rodea; desde los espacios sociales-culturales-geográficos-políticos, por lo que “fuera de un tejido social comunitario no tiene, por lo tanto, muchas posibilidades de reproducción” (Maldonado, 2010, p. 51).

Desde este enfoque, la ENBIO, con el objetivo de atender a las comunidades indígenas desde un enfoque de educación contextual y pertinente:

hizo adecuaciones al currículum vivido, relacionadas con la articulación de contenidos y saberes comunitarios, y diseñó estrategias didácticas propias y contextualizadas, para que los futuros profesores adquieran las herramientas necesarias y ofrezcan una respuesta educativa acorde con los contextos y condiciones del ámbito donde desarrollarán su práctica docente, sin perder de vista la diversidad cultural y lingüística, la cosmovisión de los pueblos originarios, así como sus saberes ancestrales. (Jiménez-Zaldívar, Manzano-Flores y García-Montesinos, 2022, p. 6)

El argumento de las autoras sumados a la voz de los estudiantes, egresados y docentes, visibiliza que la Normal continúa con el diálogo epistemológico entre las diversas culturas y lenguas. En la universidad “se parte de lo propio para llegar a lo ajeno y dialogar con el otro que es diferente a nosotros” (Nico, ENBIO. Entrevista, 2021). Lo que hace posible la “construcción de conocimientos de los jóvenes, a partir de los saberes comunitarios que poseen nuestras comunidades originarias” (Jimmy, ENBIO. Entrevista, 2021).

Este principio permite comprender que el objetivo central de la Normal, es llevar la vida comunitaria a la escuela, o lo que es lo mismo, hacer que la vida universitaria trascienda el ámbito escolar-academicista y se convierta en una vida universitaria con perspectiva comunitaria; en donde ésta se construya a partir de los referentes conceptuales y prácticos de una comunidad perteneciente a la matriz civilizatoria mesoamericana. En este sentido y en primer momento existe un:

reencuentro con su identidad de pertenencia, que afiancen su identidad a lo largo de su formación, que la valoren, que la resinifiquen porque esto les va a posibilitar que a la hora del ejercicio docente ellos también puedan resinificar y valorar la identidad de las niñas y los niños de educación básica, por un lado. Por lo que, la formación que se da en la Normal Bilingüe tiene que ver precisamente con el fortalecimiento de su identidad de pertenencia, de su identidad de origen, con la lengua, con su cosmovisión, con sus saberes. (Nico, ENBIO. Entrevista, 2021)

Con lo anterior, nos preguntamos qué relación tiene el fortalecimiento identitario de los estudiantes con la comunalidad. En primer término, queremos indicar que, si la comunalidad es un modo y/o estilo de vida perteneciente a los pueblos originarios, las identidades, las acciones, los procesos y los elementos de identificación son y forman parte de dicho estilo de vida, por lo tanto, es también parte de la comunalidad. Del mismo modo, cuando se habla de re-significación cultural y lingüística se hace referencia a la revitalización del modo de vida particular que se desarrolla al interior de las comunidades.

Partiendo de esta idea, consideramos que, vivir la vida comunitaria significa construir y desarrollar la comunalidad en su totalidad; más allá de la materialización o abstracción del concepto y de los ejercicios, hace referencia a lo que brota y fluye desde dentro, desde el entorno como producto del diálogo y de las interacciones entre los seres (naturales y sobrenaturales). Es una forma de hacer valer el sentido común y práctico de la vida cotidiana. En este caso, la Normal sustrae y aprehende el carácter dialógico y la dimensión intercultural de los procesos que se viven en y desde la comunalidad para la construcción de nuevas experiencias educativas; lo que permite gestionar un proyecto educativo “bilingüe intercultural vinculada con la comunalidad y la cosmovisión, y permite preservar dichos saberes, sus prácticas culturales y lingüísticas, sus ritualidades y significados culturales, y articularlos a su relación con la naturaleza, con una perspectiva de la comunalidad”. (Jiménez-Zaldívar, Manzano-Flores y García-Montesinos, 2022, p. 6)

Como se ha venido sosteniendo, la comunalidad constituida y construida desde un nosotros colectivo y, fincada en la acción colaborativa, ha servido y funcionado como principio pedagógico dentro las comunidades indígenas, en donde, la diversidad cultural es el componente principal para la integración y fortalecimiento de la vida comunitaria. Desde la perspectiva de Martínez (2011) la dimensión formativa desde la comunalidad tiene la misión de:

a) Integrar contenidos específicos, locales, regionales, en la educación que se imparte en todo el territorio oaxaqueño, b) fortalecer el conocimiento ancestral para enfrentar la insana individualización del conocimiento, c) fundamentar una epistemología en la labor cotidiana de la sociedad a fin de moldear una nueva concepción del universo. (Martínez-Luna, 2011, p. 180)

En estas coordenadas, el autor concluye que, se trata de una “educación fundada en el trabajo y en la organización local, en la cual, desde lo metodológico se finque el respeto y la comprensión de lo nuestro” Martínez (2011, p. 182). Por lo tanto, si desde la Normal se fomenta el desarrollo de “una práctica integral del conocimiento, enfocado en una enseñanza bilingüe, y donde el saber comunitario es el centro de la enseñanza” (Jimmy. ENBIO. Entrevista, 2021), se trata de una educación sustentada en la comunalidad, o lo que es lo mismo, una educación comunitaria. Al respecto un egresado sostiene que los estudiantes y egresados (as) de la ENBIO:

Te van hablar de una educación comunitaria, para los pueblos originarios; te va hablar de la lengua, de la cultura, de las costumbres; te va a hablar de una educación que no está... digamos, una vinculación del contexto nacional y local; siempre te va hablar de que tenemos una educación hegemónica. (Raúl, ENBIO. Entrevista, 2021)

Por lo mencionado, consideramos que desde la Normal se aboga por una educación contextual y situada, una educación fincada en la acción cotidiana y en los saberes-haceres particulares de los estudiantes, considerando a estos como “saberes prácticos, aplicados, que se han obtenido en el contexto educativo. Resultan de la aplicación de lo aprendido en el aula, de la combinación de lo teórico y práctico” (Mendoza, Mateos y Dietz, 2019, p. 95). Por lo que se habla de acciones desarrolladas durante el proceso formativo profesional, cuya base se encuentra en los saberes y quehaceres comunitarios de las comunidades de origen. Lo anterior quiere decir que, los saberes-haceres son desarrollados durante las trayectorias escolares a través del proceso de revaloración identitaria, fortalecimiento y desarrollo de los

conocimientos, mismos que construyen nuevos caminos para el quehacer educativo con pertinencia cultural y lingüística.

En síntesis, la formación en la Normal se trata de acciones pedagógicas que buscan trascender los nacionalismos metodológicos epistemológicos y ontológicos para abrir las puertas a la diversidad cultural y lingüística de la otredad, de los otros pueblos y culturas. 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.

## **6. Elementos prácticos discursivos en las identificaciones culturales en la ENBIO**

En apartados anteriores se resaltaba el carácter constituyente de la Normal y de cómo la comunalidad ha servido como referente fundamental y fundacional del trayecto de vida universitaria. En este sentido, los cuatro componentes fundamentales de la comunalidad han sido claves para la comprensión del quehacer y la cosmovisión educativa al interior de la ENBIO. Por lo tanto, desde el territorio, el disfrute, el poder y el trabajo colectivo podemos concebir los ejes rectores centrales que fundan los decires y haceres de los actores y el concepto que se crea de la institución.

En este sentido, pensar en la ENBIO (como mirada externa), significa navegar, imaginariamente, en una constelación cultural, en un pluriverso conformado por muchos universos (materiales y simbólicos). Dicho de otro modo, simboliza que en cada paso que se recorre y en cada recinto que se arriba en la Normal, se piensa, se siente, se habla y se actúa de forma diferente. De modo que todos los que haceres y actividades están fluyendo constantemente, en efecto, las subjetividades también están cambiando. La diversidad es el principio del quehacer formativo; por lo que la construcción de las constelaciones culturales son producto de la insumisión étnica y la revolución cultural que se está construyendo a partir de la aceptación y apertura de y con la diversidad, donde, las identidades y las alteridades funcionan como transistores étnicos que hacen posible la permanencia del pluriverso cultural.

Por lo anterior, este capítulo centra su análisis en aquellos elementos que los actores nombran y consideran importantes en su entramado identitario. Dichos elementos resaltan no solo por el valor de uso, también el simbólico y el significado que poseen en sí mismo para el sujeto social colectivo. Por ejemplo, la lengua materna es un elemento que no se puede materializar, sin embargo, tiene un valor de uso, pero también simbólico y, desde luego posee un significado sustancial para la comunidad. Del mismo modo, los otros elementos como la vestimenta, la cosmovisión de los pueblos originarios, los saberes comunitarios, la fiesta, el trabajo colectivo, etc., que integran la biografía de los sujetos y la vida comunitaria son centrales para la construcción y reconfiguración de las identidades individuales y colectivas.

Entre tanto, los elementos que los actores resaltan alimentan a los transistores étnicos para que estos hagan posible las constelaciones culturales, de manera que las redes que se

tejen cotidianamente son cada vez más amplias, complejas y compuestas. Es decir, son cada vez más híbridas, por lo tanto, más interculturales. En este sentido, desde los léxicos de los estudiantes, egresados y profesores, los elementos de identificación que conforman la identidad han sido re-conceptualizados y repatriados en su paso por la Normal, de modo que más allá de un discurso y/o práctica, el sentido de pertenencia y sentimiento cultural ha revolucionado el hecho de ser indígena y pertenecer a un grupo étnico.

Con lo mencionado, la retórica de los actores hace énfasis en que, ser indígena significa poseer particularidades concretas que se han construido a lo largo de sus trayectos de vida, sin embargo, dichos artefactos a pesar de sus particularidades no son opuestos ni contradictorios con los elementos pertenecientes a otras culturas, más bien, son mecanismos para la interacción y el complemento constante para que la formación intersubjetiva sea más integral y responsable con todos. Esta distinción educativa es la que permanece en la Normal, el hecho de que “la diversidad permite de alguna manera enriquecer las relaciones al interior, hay un proceso ahí de relación entre jóvenes provenientes de distintos pueblos originarios” (Alberto, ENBIO. Entrevista, 2021).

En tanto es así, consideramos que las relaciones mencionadas por el compañero no solo se refieren a las que se tejen entre las subjetividades de los actores al interior de la ENBIO, sino también a los elementos particulares que conforman la propia subjetividad del educando. Es decir, a los hitos y constructos que emergen y ocurren en los procesos de aprehensión de los elementos de identificación, interna e imaginariamente; al hilo conductor que relaciona y une a todos los componentes del sujeto. De ahí la idea de que, si se toca un elemento, los otros también son trastocados. En este sentido, a continuación, describimos los elementos centrales que los actores resaltan como prioritarios en el proceso formativo cultural y universitario.

## 6.1 La lengua materna como matriz primaria

Para iniciar este apartado, compartimos la idea de que la lengua es “como contenedor de saberes y una forma distinta de conocer y convivir con otros mundos” (Propuesta Curricular Base, 2022, p. 56). Dicho de otra manera, la lengua es el medio por la cual se construye y se reproducen los conocimientos, pero también funge como el pasaporte que permite conocer y acceder a los otros mundos y conocimientos ajenos al entorno; la lengua es la clave y llave de acceso para la comprensión de los otros universos existentes. Este hecho permite concretar la idea de que la lengua hace posible el diálogo y la comunicación entre los sujetos y, al mismo tiempo, abre la posibilidad de conocer aquello que es diferente. Permite ampliar el entramado cognitivo y redescubrir lo que es *inter* y lo que es *alter*.

Desde esta óptica, la lengua es un instrumento que puede ser analizada por lo menos desde dos aristas. La primera tiene que ver con la función social y/o valor de uso que posee entre los hablantes, mientras que la segunda la remite a uno de los elementos de identificación individual y colectiva, a un componente significativo de vida sociocultural de los pueblos. Se trata entonces de un elemento complejo, cuya complejidad radica no solo en la estructura lingüística del habla, sino en el significado y en el símbolo que posee en sí misma y para los hablantes nativos de la comunidad.

En este sentido, representa el universo cosmogónico (tangible e intangible) de los seres que la pronuncian y reproducen, entre tanto, forma parte del entramado identitario fundamentado en las matrices espacio-temporales, en las cuales el sujeto colectivo comparte conocimientos, sentires, decires, historias, vivencias y proyecciones imaginadas que le permiten afianzar, reafirmar y reproducir la lengua materna. Por ende, la representación (significativa y simbólica) de la misma frente a la diferencia, para después el reconocimiento y respeto de la cosmovisión.

Para tales efectos, desde la Normal se prioriza el trabajo con la lengua materna, por ejemplo, desde el área de lingüística se busca:

la participación y definición en los procesos de selección de estudiantes de nuevo ingreso; la elección de directivos que recuperan las formas de gobierno propias de las comunidades originarias de la entidad, mediante la participación en reuniones de pueblos originarios; la recuperación de los principios de la comunalidad (integralidad, complementariedad,

reciprocidad, colectividad, diversidad), como fundamento de las metodologías de enseñanza y aprendizaje, y en el proceso y trabajo pedagógico. (Propuesta Curricular Base, 2022, p. 15.)

Como se puede dar cuenta, la existencia de un área específica para el desarrollo y fomento lingüístico en la ENBIO, permite comprender la relevancia que ésta tiene para la identidad institucional y para el quehacer docente, por lo tanto, en la formación del estudiantado. Dicho de otro modo, para la Normal la lengua es un elemento fundamental para el proceso formativo, sin ella, consideramos que no podría entenderse la dimensión formativa intercultural, lingüística y el hecho de educar en, para y con la diversidad; puesto que considera que la lengua es el factor introductorio para la comprensión e interpretación del orden cosmológico de las comunidades y de los individuos. Desde estas aristas, se plantea dos retos fundamentales para desarrollar el quehacer pedagógico respecto a la lengua; por un lado, “ofrecer cursos de segundas lenguas y por el otro, más complicado aún, la actitud lingüística de los propios estudiantes sobre el interés por aprender la lengua indígena” (Montero-Gutenberg, 2021, p. 41).

Con base a lo anterior, y desde el área de lingüística se abordan las siguientes tareas específicas:

- a) programación de cursos para el fortalecimiento de la lengua originaria del estudiante, b) establecimientos de criterios para evaluación y selección de estudiantes, c) documentación de las lenguas originarias, d) investigación de las lenguas originarias, e) promoción de proyectos y programas para el fortalecimiento y/o revitalización de las lenguas originarias y f) Desarrollo de cursos de lectura y escritura en las lenguas originarias. (Montero-Gutenberg, 2021, p. 6-7)

Como puede verse, desde la esfera institucional la lengua es un elemento fundamental para la formación de los estudiantes, puesto que, independientemente de que sea el medio de comunicación, es el factor de identidad y alteridad cultural de éstos. A través de ella se socializa, se comparte y se hereda el conocimiento; proceso minado de valores y principios que hacen posible la vida en corresponsabilidad y reciprocidad. En efecto, la Normal enfatiza su labor en la lengua materna, puesto que la considera como la matriz primaria en el proceso de construcción de la identidad. Tal como lo sostiene una egresada, “Todo el tiempo nosotros nos comunicamos en zapoteco, de repente cuando hay tiempo, cuando mis papás tienen tiempo, nos reunimos y platicamos, a veces organizamos pequeños convivios, todo el tiempo,

diría un amigo, reímos, cantamos y lloramos en zapoteco” (Michel, ENBIO. Entrevista, 2021).

El hecho de reír, cantar y llorar en zapoteco significa que, existe un proceso de aprehensión cultural y desarrollo lingüístico, donde el estudiante revalora y resignifica su lengua materna, acción que no solo se manifiesta con el habla, sino que también con el sentimiento de ser y pertenecer a una etnia diferente. Aunado a lo anterior y desde el sentido práctico a través de las conversaciones cotidianas, emerge el sentimiento y la necesidad de enseñar la lengua materna a los con-descendientes, para que estos sean productores y reproductores activos de la cultura local. Al respecto una compañera sostiene lo siguiente, “yo quiero que la primera lengua de mi hija, la lengua materna, pues sea el Mixe” (Magali, ENBIO. Entrevista, 2021).

Por lo anterior, consideramos que el área de lingüística potencializa los entramados culturales y lingüísticos de los estudiantes; los cursos y talleres colectivos que se desarrollan al interior permite a los estudiantes reflexionar sobre su propia cultura y las otras. Por lo que, al mismo tiempo que se fortalece la identidad, la alteridad es valorada, respetada y aprendida como un factor complementario de la subjetividad individual y colectiva. Desde las coordenadas lingüísticas, la identidad-subjetividad y la alteridad estudiantil son construidas mutuamente, como elementos correlacionales e interdependientes, en la cual, la diferencia es el punto de salida mientras que la identidad el punto de llegada para volver empezar. Dicho de otro modo, la identidad lingüística no puede comprenderse ni existir sin la diferencia, porque esta última es el fundamento primario para diseñar, definir y delimitar aquello que identifica y lo que demarca la diferencia.

Tal como se venía indicando, en la Normal no solo retóricamente se pronuncian a favor de la lengua, sino que “curricularmente establecen algunos elementos que tienen que ver con el conocimiento de su propia lengua [...] con el conocimiento de su propia cultura” (Alberto, ENBIO. Entrevista, 2021); esto con el objetivo de que los estudiantes “desarrollen habilidades lingüísticas básicas como docentes y que implica hablar su lengua, escribir en su lengua, leer en su lengua y comprender en su lengua” (Alberto, ENBIO. Entrevista, 2021). Las palabras del profesor nos permiten entrever, nuevamente, cómo desde la programación y planeación de los cursos se prioriza la lengua y cultura materna.

Aunado a lo antes dicho, desde el área de lingüística, la planeación académica de la Normal y el quehacer docente se tiene la misión a que los estudiantes se “reencuentren con su identidad, que este reencuentro con la identidad fortalezca precisamente su propia identidad y entonces ese es principalmente el objetivo, el propósito, fortalecer su identidad lingüística y cultural” (Concha, ENBIO. Entrevista, 2021). A partir de estos escenarios empieza la repatriación, el fortalecimiento y la reproducción de los elementos culturales de los estudiantes indígenas, donde la lengua es uno de los elementos principales, pero también como el medio por el cual se desarrollan y se despliegan los otros elementos. De aquí la importancia y el valor de la lengua.

En síntesis, concluimos que, la función sociocultural de la ENBIO es "el fortalecimiento de las lenguas que convergen en la Escuela Normal Bilingüe, es decir, a los jóvenes se les da talleres prácticos y talleres teóricos en la parte lingüística” (Nico, ENBIO. Entrevista, 2021). Se busca entonces un ejercicio constante que está emergiendo como una nueva práctica escolar fundamentada en las experiencias y vivencias de los actores. Tal como lo sostiene un profesor:

Esto no forma parte del currículo, esto es el currículo más vivido, éstas son las necesidades reales que tienen nuestros estudiantes. Es decir, son actividades... si bien es cierto, alguien les llama extracurriculares, que no están señaladas en las materias y en los contenidos de aprendizaje, pero son necesarias para el tipo de formación específica que damos en la Normal. No está normado, no está dentro de la estructura organizativa que plantea la SEP para las Normales, sin embargo, nosotros lo constituimos en la cotidianeidad de la Normal Bilingüe. (Nico, ENBIO. Entrevista, 2021)

### **6.1.1 La lengua materna como elemento multifuncional para el fortalecimiento y la reproducción cultural**

En líneas anteriores se ha venido resaltando la importancia, el significado y el lugar de las lenguas indígenas en la Normal, hecho que nos permite dimensionar y visibilizar el esfuerzo que se está haciendo en y desde la ENBIO para la revitalización y reproducción lingüística. Tal como lo sostiene un profesor:

La enseñanza de la lengua originaria es un eje primordial en la formación de los estudiantes no solo de los nuevos estudiantes sino también desde la fundación de la ENBIO. Por ello promovemos preferentemente que los jóvenes diseñen estrategias, materiales didácticos,

cantos y diversos materiales que les permitan enseñar las lenguas originarias. (Jimmy, ENBIO. Entrevista, 2021)

La voz del profesor hace hincapié en que el trabajo docente por la revaloración cultural y lingüística está fincado en el diseño de estrategias didácticas que les permiten a los estudiantes un trabajo dinámico y colaborativo. Con estos escenarios y acciones, se cumplen dos de los objetivos centrales que se promulga en la formación de la Normal; la enseñanza y el aprendizaje de la lengua materna de estudio; así como la elaboración, el desarrollo, la aplicación y evaluación de estrategias didácticas como parte del entramado formativo universitario del ser docente. En este sentido, hablamos de una formación integral e interdisciplinaria que opera a partir de un trabajo colaborativo y complementario sustentado en los valores sociales y humanos.

Por lo anterior, consideramos que, el trabajo en la Normal respecto a la lengua materna está enmarcado por los principios y valores que se construyen en la colectividad. Este hecho hace que la lengua, como elemento y como medio de análisis, se catalogue en un eje compartido y socializado, es decir, en un elemento del cual los actores tienen diversas interpretaciones, conocimientos, acercamientos e intenciones. Por lo tanto, se coloca en una dimensión multifuncional que parte del diálogo epistemológico para llegar a un diálogo interepistémico e interactoral, en donde, los estudiantes y profesores, a través de la lengua trabajan la “fusión de las culturas originarias o de los saberes comunitarios propios de las comunidades con los contenidos universales” (Jimmy, ENBIO. Entrevista, 2021).

Como se muestra en líneas anteriores, en la Normal la lengua cumple diferentes funciones: como campo epistemológico, es decir, como enclave para la aprehensión y el desarrollo de la lengua primaria y con el aprendizaje de una segunda lengua; también como elemento de estudio o como dispositivo de análisis para el desarrollo de competencias en y para la investigación. Así mismo, adquiere la función de ser el medio por el cual se construyen los conocimientos y se llevan a cabo las prácticas educativas; es el andamio por el cual se socializan y se comparten las experiencias, las vivencias y el bagaje cultural subjetivo para los aprendizajes significativos intertextuales.

En este sentido, la lengua no es reducida a un simple elemento cultural de identificación, mucho menos es considerado como un elemento aislado e independiente a los

demás. Por el contrario, es el factor principal en el que convergen diversos elementos de la cultura. En otras palabras, es el punto de encuentro de una red amplia de significados y valores que hacen posible la permanencia y reproducción cultural de los individuos de forma colectiva. Puesto que por medio de ella se interpreta y se le da significado a la indumentaria, la gastronomía, a la forma de ser y estar; a través de ella se expresa la cosmovisión como pueblos originarios.

Aunado a lo anterior, la lengua primaria de los actores se considera como un elemento compartido que hace posible la convivencia y socialización escolar, por lo que es concebida como un elemento multifuncional y como eje central en la identidad de los actores porque, “tiene que ver con su historicidad, con su mundo cultural, con su mundo familiar y comunitario donde fue formado” (Nico, ENBIO. Entrevista, 2021). La lengua es punto de convergencia, de referencia, de anclaje, de inicio y de llegada para llegar a ser y estar en el mundo.

En resumen, la lengua materna de los estudiantes es considerada como la clave para comprender los elementos concomitantes a la cultura materna de los pueblos a los que pertenecen. A través de ella podemos insertarnos a los mundos interpretativos y existenciales de vida de los estudiantes y con ello analizar el porqué de sus conductas y comportamientos. Es decir, si cada lengua en particular es una forma de leer, comprender y explicar el universo, significa que con la aprehensión de la lengua materna afianzamos y profundizamos nuestra razón de ser y estar en el mundo, por lo tanto, su explicación. Mientras que con el aprendizaje de una segunda y/o tercera lengua se abre la posibilidad para conocer y aprender de lo que nos rodea, desde y con la diferencia. La lengua aparte de ser un elemento de identificación fundamental para la construcción y deconstrucción de la identidad, es la ventana para entrar y navegar en aquello que es desconocido y se presenta como nuevo.

### **6.1.2 La investigación y la lengua materna**

Para iniciar este apartado queremos indicar que en la ENBIO “la diversidad lingüística y cultural en el propio contexto ha ayudado mucho para entender estos procesos formativos, se empiezan como a eliminar estereotipos que se nos crean o elementos discriminatorios que se nos han hecho ver en su momento” (Alberto, ENBIO. Entrevista, 2021). Por lo tanto, la diversidad es un factor que ha favorecido el quehacer educativo y el proceso de formación a nivel personal, colectivo y profesional, desde luego, dentro de la retórica institucional ha servido como estandarte para la promulgación de las culturas aborígenes.

En este sentido, el apartado hace énfasis en la funcionalidad y el significado que la lengua materna posee. Más allá del uso a través del habla y del factor comunicación para los actores, en la Normal tiene un valor trascendental que implica el desarrollo de competencias en los saberes-haceres cotidianos y profesionales, pero también en los sentimientos y grados de aprehensión sobre la cultura a la que se pertenece. En efecto, al egresar de la Normal la cultura propia del estudiante es la brújula que guía su quehacer profesional, en donde la lengua tiende a ser el campo más importante para la comprensión de lo cultural en lo social.

Para llegar al grado de aprehensión cultural y lingüística y para que ésta trascienda de lo funcional a lo simbólico, se diseñan diferentes dinámicas. Dentro de las principales se encuentra la investigación como estrategia didáctica; por medio de ella, los estudiantes “pueden tener herramientas para poder recuperar esos saberes, recuperar la lengua y que ellos mismos, a su vez, puedan fortalecerlo y trabajarlo con los niños en las escuelas, tanto en preescolar como en primaria” (Concha, ENBIO. Entrevista, 2021). Este acto permite que los estudiantes aprecien y resignifiquen su cultura en un sentido profundo, es decir, que no solo viven el estilo de vida que les enmarco su cultura, sino que también sienten y piensan desde el locus enunciativo del que son, están y permanecen. Ello les ayuda a programar su futuro como indígena letrado.

Esta distinción permite que desde la lengua se abran las puertas hacia y para la diferencia y sobre todo para encaminar a los estudiantes y sus culturas para dar pauta al dialogo de saberes. Termina concluyendo la compañera:

El pensamiento desde nuestra lengua, desde nuestra cultura es diferente a un pensamiento de una persona que habla nada más español, cambia mucho y entonces ese para nosotros es el papel de la investigación, revalorar la lengua y la cultura. (Concha, ENBIO. Entrevista, 2021).

Aunado a lo anterior, como actividades concomitantes para el fortalecimiento cultural y lingüístico, y como complemento a la investigación, se realizan “talleres de desarrollo lingüístico y en esos talleres de desarrollo lingüístico si bien desarrollan la parte oral, pero desarrollan la parte escrita y en esos talleres de desarrollo lingüístico pues se conforman grupos lingüísticos” (Alberto, ENBIO. Entrevista, 2021). En efecto, observamos que existe un trabajo interdisciplinario, en el que los talleres de desarrollo lingüístico, por un lado, fungen como estrategia para el aprendizaje y desarrollo de la escritura y la oralidad y, por otro lado, funcionan como retroalimentación y complemento al proceso de investigación. Es decir, fungen como un andamiaje investigativo para la construcción de datos.

De este modo, desde la perspectiva docente se tiene la experiencia de que cuando “un alumno ingresa a la Normal y medio que habla su lengua, entonces cuando egresa el alumno, comentó el Doctor. Pues el alumno sale hasta cantando, chiflando su lengua” (Ángel, ENBIO. Entrevista, 2021). La idea anterior ha servido de motivación estudiantil para la resignificación cultural y lingüística; así como para la inmersión y participación en los talleres y en los procesos de investigación. Un ejemplo lo constituye, es el sentido metafórico que se le ha asignado a la lengua materna. Influenciado por la retórica del profesorado, el compañero comparte la idea de que la lengua materna es la “lengua mamaria, porque desde que nacemos tomamos la leche materna; desde ahí nosotros estamos succionando estos conocimientos de toda esta parte” (Ángel, ENBIO. Entrevista, 2021).

Con base a lo anterior, entrevemos que la lengua es un vehículo del cual se desencadenan numerosas acciones y actividades para el fortalecimiento cultural, por ende, para el desarrollo y construcción de la identidad. Sin embargo, desde la investigación como estrategia didáctica aún quedan lagunas en los estudios y retos por conseguir. Tal como lo indica Montero-Gutenberg (2021):

Las lenguas indígenas protagonizan actualmente nuevos escenarios o ámbitos de uso, al igual que su presencia en educación superior, como es el de la ENBIO. Pero a la vez, las lleva a enfrentar nuevos retos en tanto vehículos o medios de conocimiento, enseñanza y aprendizaje para no quedarse únicamente como objetos de estudio. (Montero-Gutenberg, 2021, p. 8)

En resumen, dentro de la investigación la lengua tiene múltiples funciones, sin embargo, los retos para trascender de un objeto de estudio y como medio para la construcción de conocimientos aún sigue en proceso de análisis y reflexión. Observamos que la idea de la Normal es llegar a un trabajo trans-disciplinario, en donde el contenido escolar sea mediado y retroalimentado con los conocimientos, elementos y estrategias que se desarrollan en el mundo vivencial de los estudiantes. De este modo en los quehaceres educativos la transversalidad y lo inter-actoral han de estar siempre presentes.

Aunado a lo anterior, nos atrevemos a sostener que, la ENBIO busca transversalizar el uso de la lengua materna, de manera que, en los contenidos, en las investigaciones y en las materias está siempre presente. Estas acciones profundizan la relación de los estudiantes con sus lenguas originarias y, por lo tanto, con su cultura y con el pueblo al que pertenecen.

### **6.1.3 La función y el valor social de la lengua materna**

Recapitulando lo que se ha venido sosteniendo, la lengua más que un instrumento de y para la comunicación es también el legado cultural que los ancestros han heredado significativa y simbólicamente. Es el medio por el cual transitan y se construyen conocimientos, valores, consejos, enseñanzas, etc. Por lo tanto, es un mecanismo de acción que, si bien abona positivamente en la formación de los actores, es también un instrumento de reproducción mono-cultural que profundiza la verticalidad y las relaciones de poder de unos sobre otros. En la Normal esta idea se tiene muy presente, puesto que desde sus propias lógicas consideran que:

No podemos, creo yo, seguir solamente consumiendo el conocimiento, tenemos que pensar también el cómo construir conocimiento, cómo hacer teoría desde las propias lenguas ¿no? y eso para mí me parece que es importante y que seguramente se puede hacer, desde luego que estamos en un proceso en el que pues, no es nada fácil. (Alberto, ENBIO. Entrevista, 2021)

De este modo, consideramos que en la ENBIO la lengua es considerada también como un instrumento político en el que descansan numerosas formas de sometimiento o de liberación, según sea el caso. Esta idea, permite rebasar las nociones simplistas de la lengua para arribar a un campo complejo y considerarla como un elemento trans-disciplinario,

multifuncional y trascendental; por lo que su funcionalidad, aplicación y significado entra en un escenario de disputa en la que los actores deberán ser conscientes de la implicación y valor de la lengua materna.

Por ejemplo, las generaciones con mayor antigüedad, para ingresar a Normal tuvieron que aplicar examen de su lengua materna, de lo contrario, no podrían acceder a la universidad. A partir de ahí los compañeros empezaron a resignificar y valorar sus lenguas. Así lo indica una compañera:

La lengua es tan sagrada para mí que me abrió las puertas, te repito, el poder entrar a la ENBIO porque uno de los requisitos principales cuando yo entré a la ENBIO es hablar una lengua originaria porque te hacen dos exámenes, el de conocimiento y el de lengua. Fueron las llaves para entrar a la ENBIO casi automáticamente, para pasar el examen de lengua. (Betty, ENBIO. Entrevista, 2021)

Del mismo modo, otro compañero sostiene lo siguiente: “la lengua pues sí, sí me ayudó al ingresar y mi permanencia” (Raúl, ENBIO. Entrevista, 2021) dentro de la universidad. Como se puede ver, la lengua ha servido desde el acceso a la ENBIO hasta la permanencia y el egreso en la misma. Entre tanto, posee un amplio significado y valor sociocultural para los hablantes. Para los estudiantes, la dinámica de la Normal significa rigurosidad cultural académica, esto quiere decir una exigencia cultural desde la esfera académica. En otras palabras, implica la introducción a las rupturas epistemológicas y metodológicas de la academia, o lo que es lo mismo, a la descentralización y descolonización de los entramados del tamiz científico para abrir espacio a la diversidad y a lo múltiple.

Aunado a lo anterior, para los estudiantes, la dinámica implementada por la Normal les parece un buen gesto académico-cultural a favor de la diferencia y la diversidad, dado que desde dichos preceptos inicia la re-conceptualización y re-significación cultural y lingüística. Por lo tanto, consideran que la lengua no es un obstáculo, sino más bien una herramienta útil y benéfica para en el trayecto de vida:

hasta ahorita, pues, la lengua yo no lo veo como obstáculo, sino al contrario, yo lo veo como algo que siempre me ha ayudado, tanto fuera de mi comunidad y dentro de mi comunidad, para poderme identificarme, tener una identidad como chatino. (Raúl, ENBIO. Entrevista, 2021)

La identidad a la que se refiere el compañero es construida a partir de los encuentros y de la hibridación cultural entre los elementos de identificación que se de-construyen al

interior de la comunidad y a la luz de la diversidad cultural, lingüística y epistémica con las otras culturas. Con base a lo anterior, la identidad (lo propio) tanto como la diferencia (lo otro) étnica son re-interpretadas positivamente como principio de valoración cultural y lingüística.

Aunado a lo antes dicho, un compañero indica que existe un “desplazamiento lingüístico, porque ahorita ya es una mezcla de que ahí viven lo zapotecos y viven los zoques o viceversa, y la lengua dominante es la que va arrasando, y se van perdiendo muchas cosas” (Juan, ENBIO. Entrevista, 2021). Las palabras del compañero permiten comprender que desde los primeros pasos en la Normal se empiezan a generar críticas hacia el monoculturalismo y hacia los procesos colonialistas que aún permean en las instituciones, pero también hacia la falta de acción por parte de la comunidad y de las instituciones estatales. Para ello terminan indicando que “nos falta concientizar, nos falta platicar y dar a conocer que estamos perdiendo lo más precioso, que es nuestra lengua y nuestra forma de vida” (Juan, ENBIO. Entrevista, 2021).

La expresión que el compañero hace respecto al desplazamiento cultural y lingüístico y hacia la falta de conciencia para el fortalecimiento del estilo de vida propio es producto de las dinámicas de trabajo ejercidas en la Normal, de las acciones que se han emprendido para el desarrollo y revitalización cultural. Por lo tanto, para los estudiantes, la crítica y la conciencia son dos veredas que van de la mano y se complementan en cada paso que se emprende. Son dos conceptos a modo de acciones que privilegian la diversidad y abren camino para la de-construcción cultural y lingüística. Por ello, al egresar de la universidad e insertarse al campo laboral se lleva la encomienda de abrir espacios para favorecer la lengua materna. Tal como lo señala una compañera, los egresados tenemos:

ideologías de trabajar con la lengua, fortalecer la lengua, rescatar lenguas o trabajar actividades para el mantenimiento de la lengua; esa ideología la tenemos muy presente los egresados de la ENBIO, trabajar lengua, rescatar lengua, fortalecer lengua y principalmente trabajar a partir de temas de la comunidad. (Betty, ENBIO. Entrevista, 2021)

Las expresiones de Betty, sobre el compromiso de trabajar con la lengua materna son parte de la crítica y la concientización que se ha gestionado a lo largo del proceso formativo en la Normal. Entre tanto, se puede indicar que, la ideología fincada en los estudiantes es el timón para sus andares como profesionistas; a partir de ella se desencadena el discurso y la

acción para el quehacer docente. Consideramos que la ideología es la raíz del árbol cultural que desean plantar en cada uno de los estudiantes para que estos desarrollen, den fruto y después planten para volver a cosechar.

Por lo anterior, consideramos que la lengua es un instrumento en el que se sostiene y se fundamenta la filosofía de vida de las personas y de los pueblos en forma particular y colectiva. Sin embargo, con el desplazamiento cultural y lingüístico, la filosofía de vida es suplantada por otra que no compagina con el entorno. En efecto, cuando una persona o un pueblo olvidan su lengua y adquiere una nueva, significa que su mundo de vida queda, metafóricamente, “empanizado” por otra que no les pertenece.

Cuando esto sucede, el valor y significado de la lengua materna se transforma; la lengua primaria es opacada y desvalorizada, mientras que la que está en proceso de adquisición es aprehendida con todas sus letras y mímicas. Frente a ello, la Normal emprende acciones que apaciguan el desplazamiento cultural y lingüístico, generando actitudes críticas y conciencia cultural, para después construir un nuevo concepto y valor de ella. Dicho significado tiene que ver con lo social, lo sentimental y con el desarrollo de capacidades y/o competencias lingüísticas y culturales.

En síntesis, podemos indicar que los estudiantes y egresados de la ENBIO son los frutos de la praxis educativa que se desarrolla en la institución referente a la cultura. Son ellos los que cargan sobre sus hombros el slogan de “formar para educar en la diversidad cultural fortaleciendo nuestra identidad” (ENBIO, 2002).

## 6.2 La cosmovisión de los pueblos originarios

Cuando el ciego arribó al destino donde se dirigía, se llenó de emoción y alegría, no podía creer lo que estaba viendo. Su mundo era trastocado por lo que estaba sintiendo y viviendo. Era una experiencia única e inexplicable; se creía un hombre nuevo, sin embargo, su mundo (anterior) no le concedía dejar de ser lo que era. Entró en un conflicto existencial en el que meditaba de día y de noche. Aquel hombre quería dejar de lado su historia y forma de vida, pero la conciencia no le permitía. Cuando esto sucedía, deseaba vivir la vida dejando de lado el nuevo mundo, empero, era superado por el contexto y la realidad. Esquizofrénico el sujeto, argumentaba que veía lo que otros no podían ver aun no teniendo vista. Al final, el conflicto existencial que poseía se convirtió en posibilidad y andamiaje del querer, saber y poder conocer. Cuenta la historia que a partir de aquella experiencia emerge la noción de las múltiples formas de ver e interpretar el mundo más allá del sentido de la vista.

El relato anterior muestra que no es posible comprender lo que sucede en el entorno con un único sentido. El sentido de la vista no permite comprender las cosas en su totalidad, en su complejidad y en su interrelación. Dicho de otro modo, la vista es un organismo que permite a los humanos darles forma y color a las cosas que a su paso éste pueda percibir, sin embargo, existen también otras formas por la cual se puede dar sentido, significado y valor a esas mismas cosas. Desde estos escenarios, nos estamos refiriendo a la cosmovisión como un elemento central en la vida sociocultural de los sujetos y los pueblos. Por lo tanto, consideramos que la cosmovisión como elemento constituyente de la vida cultural de los sujetos, es la clave para comprender el diseño y estilo de vida en un escenario colectivo. En ella descansa la filosofía comunal y de vida de quienes conforman la comunidad.

Por lo anterior, la cosmovisión como elemento que se construye y se desarrolla colectivamente y que a su paso recrea y conforma las identidades y/o subjetividades, es un componente multifuncional y con trascendencia significativa, la cual permite la realización del sujeto más allá del “inconsciente colectivo” (Jung, 1970), por el contrario, parte desde una matriz y razón civilizatoria que le es propia y contextual, entre tanto, útil y significativa para el diseño y construcción de su devenir.

En este sentido, en la Normal, la cosmovisión de los pueblos originarios tiene fuerte influencia en la formación profesional, puesto que, junto a los conocimientos, la lengua materna, la vestimenta, la gastronomía, el tequio, etc., conforman el entramado identitario a nivel individual y colectivo. En este sentido, se puede indicar que la cosmovisión es el sustento mental y futurista para continuar con la vida en un sentido colectivo. Por lo tanto, en la ENBIO se prioriza la formación desde la filosofía de los pueblos originarios, donde la cultura local o de pertenencia es el punto de partida para comprender las otras realidades.

Desde esta óptica, consideramos que la cosmovisión desde la ENBIO es de carácter trascendental, superando las ideologías y las propuestas concomitantes a las proyecciones de futuro, por el contrario, aboga por la constitución de un sujeto consciente, con capacidad crítica y analítica para de-construir el entorno y la vida misma. En este proceso formativo, la diversidad de pensamientos y acciones convergentes en la institución se ven favorecidas y fortalecidas, puesto que desde las particularidades se abona y se aporta para la construcción de la constelación cultural, simbólica y significativa de la comunidad.

En el plano educativo la cosmovisión se manifiesta por medio de las críticas y reflexiones que se hacen hacia la comprensión unilateral y unidimensional de la educación. Al respecto un egresado, sostiene y aboga por:

Una visión más amplia del mundo, de que existen muchas diferencias. Diferente educación, que cada quien dé una educación diferente desde su contexto, pero que desgraciadamente hay una educación estandarizada en el país. Se dice en el discurso, de que todos valemos lo mismo, todos somos por igual, pero en cuestiones educativas, los pueblos originarios no son iguales, no son iguales sino se atenta contra los derechos de ellos a la libre determinación de sus derechos de ellos, la autonomía, tanto social, política y educativa (Raúl, ENBIO. Entrevista, 2021)

Como se puede observar, la capacidad crítica desarrollada en la Normal en relación con la cosmovisión que los estudiantes poseen de sus lugares de origen posibilita una reflexividad compuesta sobre la realidad social y educativa que les atañe. Esta reflexividad múltiple parte del hecho de que los fenómenos no pueden analizarse aisladamente; por el contrario, deben ser comprendidos en su complejidad y conectividad. Es decir, tienen que analizarse y comprenderse en torno a la red que los envuelve y que hace posible la permanencia de tales fenómenos.

Por tal motivo, en la Normal “partimos primero de lo propio para llegar a lo ajeno y dialogar con el otro que es diferente a nosotros” (Nico, ENBIO. Entrevista, 2021). En esta dirección, la capacidad desarrollada en la Normal permite que los estudiantes comprendan la exterioridad desde lo interior y viceversa. Por lo que desarrollan una tensión compleja entre “lo propio y lo ajeno” para dar paso un proceso y práctica intercultural, donde lo local es el principio del quehacer estudiantil. De ahí emerge la reflexividad compuesta/múltiple; en el hecho de tener varias posibilidades y/o aristas para el análisis de la realidad social. En este caso, estudiantes y egresados indican que, desde la retórica escolar, la filosofía de vida de los pueblos originarios es un elemento fundamental para la formación del estudiante. A partir de dichos preceptos empuñan el deseo de servicio, participación y ser parte de la comunidad.

Siempre he estado en mi pueblo, he estado involucrada en todas las cuestiones comunitarias, yo participo con mi pueblo, conformó parte de la Comunidad, participó en todo, si a mí me nombran en algo del pueblo siempre participo, yo me comunico con todos en zapoteco. (Betty, ENBIO. Entrevista, 2021)

Por lo anterior, puede indicarse que la cosmovisión es un estilo de vida particular que los estudiantes poseen consigo mismo y que, al ingresar a la Normal, se transforma en una herramienta y estrategia para la deconstrucción de su identidad. En este sentido, la cosmovisión es la “lámpara” cognitiva que posibilita el acceso y las condiciones para la construcción del conocimiento. Así como la lengua que sirve como medio de comunicación y socialización, la cosmovisión es el motor de arranque para comprensión de los trayectos y las condiciones posibles para ser y estar en el mundo. En palabras de Galeano (2016), la cosmovisión es como la utopía, está en el horizonte del intelecto del sujeto, pero le ayuda a la construcción de trayectos de vida individual y colectiva. La cosmovisión como la utopía sirve para caminar y para seguir caminando.

### 6.3 Los saberes comunitarios como elementos constituyentes de la identidad

Reconocer los sistemas de conocimientos indígenas como parte fundamental de su integridad y existencia como pueblos, es dar lugar a la reivindicación de la identidad cultural milenaria que han construido a lo largo de su existencia. (Francisco, 2012)

El trabajo en la milpa exige un gran esfuerzo humano. Primero, para desarrollarla se debe preparar el terreno, pero en el ámbito comunitario también es importante cumplir con determinados rituales. Posteriormente se da paso al acto de sembrar, en este caso, al hecho de dialogar, compartir y socializar para la construcción de los conocimientos. Ya germinada la semilla, es importante que existan condiciones ópticas para el crecimiento de la misma, es decir, deberá protegerse de las malezas y de algunos animales que atenten contra lo cultivado. En el caso del conocimiento, para que sea un verdadero acto de saber-conocer (conocimiento en sí), debe cumplir con un sentido práctico y real para los del entorno; aunque el hacer sea complicado todos hacen uso de él por el hecho de ser funcional y porque es una acción que se trabajó en colectivo.

Así, aunque para el campesino es mucho más fácil y práctico adquirir el maíz de otro lugar porque sembrar milpa es laborioso, éste no lo hace porque sembrar tiene un significado. En este sentido, la construcción y desarrollo del conocimiento es algo parecido; aprender (en el sentido de saber-hacer, saber-conocer y saber-construir) desde las múltiples condiciones y geografías es complicado, es más fácil y rápido consumir y reproducir aquellos que vienen de afuera, los conocimientos que se enseñan en las instituciones y espacios comunes.

Resulta aún más complejo cuando nos referimos a los conocimientos que se gestan desde otros hemisferios. Desde los enclaves colonizados, excluidos e inferiorizados por la monocultura del saber “científico”. La complejidad a la que nos referimos parte del hecho que, es más fácil y rápido contraer lo de afuera que cultivar lo que se tiene en sitio y aprovechar los elementos locales. Esta acción normalmente se reproduce en las instituciones educativas cuya encomienda es la construcción del conocimiento, pero más que a la construcción, se dedican a la reproducción y certificación de este; por lo tanto, desde y para

las escuelas corresponder y aprovechar los elementos del entorno resulta ser una tarea complicada, labor que dejan de lado para dar paso y acceso a los ejes temáticos emanados desde la institucionalización y “universalización” epistemológica.

No obstante, desde los recintos de resistencia y lucha descolonial aprovechar lo que se desenvuelve en y desde el entorno se convierte en un eje articulador y principio pedagógico para introyectar el diálogo intercultural. Es el principio de acción para abrir espacio a la diversidad epistemológica convergente y divergente en los escenarios decoloniales. En este caso, la Normal es una institución que se empeña en abordar los saberes comunitarios como un campo importante para la comprensión del universo, el desarrollo de la subjetividad y la formación profesional. Tal como lo indica una profesora:

Desde el primer semestre, precisamente, ellos se van a conocer tres ámbitos: el ámbito comunitario, la escuela y el aula. Pero [...] tienen más acercamiento a la comunidad, tienen que ir a indagar precisamente, cuáles son los saberes que tienen los pueblos originarios, los saberes culturales. (Concha, ENBIO. Entrevista, 2021)

La profesora señala que, los estudiantes deben reflexionar sobre los saberes comunitarios de sus propios pueblos. Esto con la finalidad de generar conciencia cultural e identitaria. Una vez desarrollado el proceso de indagación, se retorna al aula para generar el “diálogo de saberes y este diálogo de saberes consiste precisamente en tomar elementos culturales y elementos de la cultura nacional para, un poco, vincularlos y planear lo que van a recuperar ahí en el aula con los niños” (Concha, ENBIO. Entrevista, 2021). Como puede verse, la conciencia que se genera está fincada en un trabajo colaborativo que le permite al estudiantado visibilizarse y contemplarse a sí mismo y a los otros como sujetos sociales, de conocimientos y de acción. Sujetos políticos con capacidad de acción y transformación.

Cuando focalizamos el análisis en los estudiantes de la Normal, vemos la convergencia de los elementos de formación universitaria que constituyen al sujeto; en la cual la investigación como estrategia didáctica, la lengua como medio de comunicación y socialización, la cosmovisión localizada y los saberes comunitarios se tejen para formar integralmente al estudiante. De manera que la fusión de aquellos elementos deconstruye las subjetividades individuales y colectivas; por lo tanto, las identidades de los actores. En caso concreto, los saberes comunitarios son los que facilitan el quehacer de los estudiantes y egresados, pero también la construcción del nuevo conocimiento.

Aunado a lo anterior, puede indicarse que en la Normal se le hace “mucho énfasis a estos saberes (*saberes comunitarios*), a estos cúmulos de conocimientos que hay en nuestras comunidades” (Jimmy, ENBIO. Entrevista, 2021); de ahí parte la valoración y resignificación epistémica, para luego desarrollar actividades de indagación sobre los conocimientos que se desarrollan en las comunidades de origen de los estudiantes. Una de las actividades principales es el trabajo por proyectos, con dicha actividad se:

Enfocan en desarrollar esos conocimientos comunitarios que ellos tienen. Se trabaja a través de proyectos. Me acuerdo del último proyecto que trabajamos fue el de las artesanías de la comunidad; en donde yo tuve que salir a involucrarme en esta parte cultural pues a preguntar quién sabe, quién hace alguna manualidad en la comunidad y así estuve investigando”. (Ángel, ENBIO. Entrevista, 2021)

En este caso, el trabajo por proyectos es una dinámica empleada y desarrollada con diversos fines. El principal tiene que ver con la investigación en sí del saber comunitario, las formas en cómo se producen y con la aplicación y funcionalidad de éste. Otro tiene que ver con el ejercicio y experimento de realizar investigaciones dentro del ámbito académico. Aunado a los objetivos anteriores, encontramos el hecho de desarrollar capacidades, valores y competencias para la formación personal y profesional; entre las principales encontramos el saber escuchar y preguntar, el saber convivir y compartir, el respeto y valoración de las identidades y alteridades, la capacidad crítica y analítica. Tal como lo indica un profesor:

Los saberes propios de los pueblos originarios y en esa parte los jóvenes tienen, deben tener como parte de su perfil conocer, saber indagar, saber desarrollar su propia cultura a través de la investigación de lo que hemos llamado aquí, por ejemplo, de saberes comunitarios, el hecho de recuperar esos saberes propios de los pueblos implica como esos contenidos culturales el docente formado tiene que pasarlos en un momento dado para poder desarrollarlos como contenidos escolares. (Alberto, ENBIO. Entrevista, 2021)

Las palabras del profesor decretan que en la ENBIO los saberes comunitarios no son considerados como simples objetos de estudio ni como categorías de análisis, más bien, se perciben como actores determinantes para la conformación de identidad, a través de ellos se desarrollan andamiajes epistemológicos y metodológicos que salpican los otros campos de la subjetividad. Dicho de otro modo, los saberes comunitarios son como los estribos que permiten a los participantes avanzar escaladamente. Los que indagan sobre estas cartografías tienen el privilegio de conocer y hacer camino al andar.

En este sentido, al igual que la lengua, los saberes comunitarios cumplen variadas funciones; mismas que son aprehendidas por la ENBIO para luego desarrollar dinámicas y estrategias correspondientes a la formación profesional. Así mismo, desde los saberes comunitarios se centralizan y hacen énfasis en la cultura propia de los estudiantes. En este caso, éstos son focalizados y colocados en el centro para que el estudiante emprenda sus acciones y con ello la configuración de su identidad desde un escenario pragmático, profesional y significativo para sí mismo y para el colectivo.

Como podemos dar cuenta, los saberes comunitarios y la investigación son mancuernas académicas a las cuales la Normal recurre para potenciar la formación estudiantil y, al mismo tiempo, prácticas e ideologías que se reproducen en los quehaceres pedagógicos posteriores con los egresados, es decir, la dinámica empapa el quehacer docente del egresado de la ENBIO, para que con los niños también se fortalezcan las identidades y las culturas locales. Al respecto una profesora indica que:

Al hacer la investigación de estos saberes es también para que ellos fortalezcan la identidad de los niños, ahí con los que trabajan y lo hacen en las dos licenciaturas, tanto en preescolar como en la licenciatura en primaria. Entonces recuperan muy bien los saberes y también ellos tienen esa tarea, ese trabajo, de también ir a investigar con los niños y trabajarlo, trabajar esos saberes con los niños. (Concha, ENBIO. Entrevista, 2021)

Como puede verse, la estrategia empleada por la Normal no solo tiene eco al interior de ella, sino también en los ejercicios empleados por los docentes de la educación indígena (los egresados). Esta dinámica puede interpretarse como un hilo que conduce y teje una red amplia de conocimientos, metodologías y significados entre los actores. Metafóricamente, los estudiantes fungen ser plantas que al término de ser cultivada y alcanzar al máximo su desarrollo, florecen y propagan la semilla de donde viene y de la cual forma parte, para reproducir su especie. Así lo indica la profesora:

El rol o el papel de la investigación es vincular los, digamos, que ellos recuperen los saberes que tienen las personas de la comunidad, que sepan hacer investigación para sistematizar esa investigación y para que se den cuenta de la realidad que viven los pueblos originarios. (Concha, ENBIO. Entrevista, 2021)

Vemos nuevamente que desde diferentes aristas la Normal aboga por dinámicas de trabajo colectivo, contextual y con trascendencia institucional-académica. Es decir, revoluciona el quehacer educativo tradicional y promueve otras estrategias didácticas para la

construcción, desarrollo y “compartencia” de conocimientos. En este caso desde los saberes comunitarios promocionan a la investigación como un recurso pedagógico en el que se trabaja no solo procesos de indagación y aplicación de técnicas de investigación, sino que se forja también un trabajo colaborativo interdisciplinario con objetivos comunes. Por su cuenta, desde la investigación, los saberes comunitarios se convierten en elementos importantes que constituyen la subjetividad de los sujetos, misma que se refleja en la comprensión del universo, en el ser y estar en el mundo.

Por lo anterior, los saberes comunitarios son parte de los elementos de identificación que constituyen y construyen la identidad del sujeto colectivo. Sin embargo, los estudiantes y egresados tienen clara la idea de que, en la mayoría de los casos, la escuela entorpece y fractura la relación entre los saberes comunitarios y los que son promulgados desde la ENBIO. Tal como lo indica un egresado; “aquí tenemos conocimiento, tenemos saberes, pero [...] la escuela nos mata todos esos conocimientos, saberes, que tienen nuestros niños, ¿no? pero la escuela, pues, lo mata, no lo valora” (Raúl, ENBIO. Entrevista, 2021).

Las palabras del compañero recapitulan la noción que se discutía en capítulos anteriores sobre el “nacionalismo metodológico” (Kniffki, 2019) y el etnocentrismo epistemológico del saber científico o lo que es lo mismo, la colonialidad del saber (Castro-Gómez, 2007; 2019, Sánchez-Antonio, 2019), en donde, desde la institución escolar se promulga la jerarquización y clasificación epistémica. Frente a los procesos de discriminación y racialización cognitiva, la Normal intercala sus andamiajes metodológicos y epistemológicos para abrir el diálogo epistémico, lingüístico y cultural, en este caso, son los saberes comunitarios los anfitriones de dichos procesos emergentes.

Sintetizando el apartado, en la Normal, los saberes comunitarios son los vectores culturales que marcan las pautas del quehacer académico-didáctico y de las metodologías empleadas para la construcción del conocimiento, estos fungen como elementos centrales en la deconstrucción y reconstrucción de las identidades-subjetividades en los estudiantes. Aunado a lo anterior y auxiliado por la investigación, a través de ellos se adquieren herramientas y técnicas que permiten el desarrollo y potencialización de capacidades y habilidades profesionales y humanas. Mismas que son determinantes para la re-configuración del locus enunciativo de los estudiantes, por lo tanto, de las subjetividades e identidades.

#### 6.4 La comunalidad como modo de vida universitaria

Como se ha venido sosteniendo en capítulos anteriores, la Normal desde sus trincheras diseña e implementa estrategias didácticas relacionadas con una formación diversificada y plural. Por un lado, desde lo profesional capacita a los estudiantes para el desarrollo de competencias didácticas y pedagógicas para la creación de ambientes de aprendizajes. Por el otro, el enfoque cultural en el que se hace énfasis en la ENBIO posibilita el hecho que los estudiantes reconozcan sus culturas, identidades, diferencias y así mismos como sujetos culturales, políticos, de acción y conocimiento. En este sentido, entre la formación profesional y el fortalecimiento cultural e identitario existen cruces y trechos que permiten a los estudiantes experimentar procesos cíclicos y complementarios que abonan a su formación.

Los cruces a los que nos referimos son sucesos y hechos trascendentales que marcan y diseñan los estilos de vida y la identidad en los estudiantes. En este caso, el llevar los entramados y la forma de vida comunitaria a la universidad permite que los actores actúen en responsabilidad y respeto hacia la diferencia y, sobre todo, afirma y aboga por la vida biológica y cultural de los pueblos en su sentido individual y colectivo a través de la apertura en la comprensión del ser, sentir, hacer, pensar y estar en mundo. Por lo tanto, el ambiente pedagógico que se desarrolla en la Normal tiene la capacidad de reorganizar y estructurar las subjetividades, el rol y quehacer de los actores. Se trata entonces de una pedagogía de y para formación de y con la vida.

Por lo anterior, sí desde la retórica y práctica institucional se pronuncia a favor de un estilo pedagógico en el que la vida y las acciones se planean en un sentido colectivo, contextual e intertextual, significa que, metafóricamente, hablamos de “escenarios archipiélares” (González, 2022), mismos que no refieren “a un lugar geográfico específico, *más bien a uno* conectado totalmente: islas que se conectan con el continente y también con otras islas” (p.13); se trata más bien de filosofías, conocimientos, historias, acciones, cosmovisiones, lenguas, sentires, etc., interconectados con otros y otras pertenecientes a lugares diversos.

La forma y estilo de vida universitaria en la Normal tiene sus bases filosóficas y epistemológicas en la comunalidad; en aquellos elementos que hacen posible el quehacer colectivo para bienestar común. Los referentes, connotaciones e ideas de la comunalidad fueron desarrollados en el apartado teórico, por lo que conceptualmente no nos detendremos; más bien profundizaremos en aquellos elementos que sostienen y tejen la vida, la cultura y la identidad de los estudiantes. Para ello, nos remitimos a las prácticas y a los discursos que se han construido en torno a procesos de subjetivación y construcción identitaria al interior de la Normal.

#### **6.4.1 El tequio académico y universitario**

Como se mencionaba en líneas anteriores, la vida institucional-académica que se construye en la Normal parte del supuesto que vivir en comunidad o vivir la comunalidad se ha convertido en un estilo y principio pedagógico para la producción de nuevos conocimientos y estilos de vida. Sin embargo, para realizar dicha tarea es necesario “conectarse con esa realidad profunda que está dentro de nosotros. Y es que cada uno de nosotros presupone toda la humanidad” (González, 2022, p. 12). Significa entonces que, para fundar el diálogo intercultural e interepistémico, en primer término, se deben conocer aquellos elementos que conforman la subjetividad de los actores; es decir, el bagaje cultural, histórico, cognitivo, ontológico que cada uno trae consigo desde su lugar de origen, aquellas prácticas y decires que le han posibilitado la existencia plena en el universo.

Partiendo del hecho de reconocer y resignificar los entramados comunitarios propios, el siguiente paso consiste en compartir dichos conocimientos y actitudes para abrir el debate en torno a las racionalidades que se pretenden edificar, es decir, impulsar el diálogo intercultural para la construcción de la constelación pluriversal como objetivo común. Este ejercicio se ejemplifica con el trabajo por proyectos emprendidos en la Normal (ideas desarrolladas en párrafos anteriores), en la cual, el primer paso es conocer para luego compartir y socializar, y desde ahí, desarrollar nuevas metodologías y conocimientos.

En los escenarios de compartencia, socialización y aprendizaje de actitudes, valores y conocimientos de los otros, visibilizamos una acción que se ha fincado como estrategia de

enseñanza-aprendizaje; como un recurso del cual estudiantes y docentes acuden para la formación profesional. Nos estamos refiriendo al tequio académico y universitario como un saber-hacer impregnado en la subjetividad e identidad actoral. Se trata de una acción colaborativa, situada y cargada de valores y significados que organizan y conectan sentires, pensares, voluntades, ideas, etc., de carácter individual y colectivo.

Desde la Normal el tequio es considerado como una de las herramientas medulares para la formación de los estudiantes. Al respecto un profesor sostiene que, el tequio se ha “insertado como parte del proceso de formación y se ha tocado esta parte de los *tequios* académicos, pero también del tequio en sí, como una parte fundamental” (Alberto, ENBIO. Entrevista, 2021) para el fortalecimiento y desarrollo cultural y profesional. Bajo esta perspectiva, el tequio es considerado como una actividad formadora e integradora que se fundamenta en un hacer, ser, estar, formar y servir para el bien común. Ideas y acciones que no compaginan con las que se reproducen al interior del proyecto de la modernidad.

Lo anterior se sostiene a través de la percepción que los estudiantes y egresados tienen respecto a dicho entramado. Por ejemplo, uno de ellos indica que el tequio es una acción recíproca, de respeto y responsabilidad con la comunidad de forma particular, pero con trascendencia colectiva en el que se tiene el deber de colaborar e involucrarse con el entorno sociocultural. Desde su locus enunciativo sostiene que:

Yo sé que tengo la obligación de apoyar, de apoyar a la comunidad en los tequios, en cuestiones de la comunidad; sin que ellos me lo digan, yo sé que esa es mi obligación, porque pues los que vivimos aquí en el pueblo, pues sabemos que es parte de nuestra obligación, de ir a los tequios, de ir a las asambleas cuando uno está presente. (Raúl, ENBIO. Entrevista, 2021)

Desde un escenario comunitario el tequio se percibe como una acción colectiva que se funda en un ser ético y comprometido con su realidad, en donde la responsabilidad, a modo de obligación, sostiene parte del deber ser a partir del estar y permanecer en la vida comunitaria. Dicho de otra manera, hacer tequio no solo significa realizar actividades o trabajos que en su carácter implican, por el contrario, se refiere al compromiso comunitario que se tiene desde el desarrollo y la construcción de la consciencia como sujetos colectivos-comunitarios; en este sentido, remite a la capacidad y voluntad de diseñar, organizar y re-

crear la vida desde un ámbito cultural con implicaciones sociales, ecológicas, políticas, económicas, etc., en la cual el sujeto colectivo es el centro del quehacer.

Cuando se apunta que el tequio es una actividad cultural con implicaciones en el desarrollo y formación del sujeto, hace referencia a que es una acción inter-seccional que integra todos los campos de la vida para el desarrollo pleno de la subjetividad. En el plano educativo-institucional, el tequio tiene un amplio significado, desde sus haceres hasta el grado de aprehensión. Con hacer tequio se rompen ideologías y prácticas concomitantes a la explotación del ser humano y la naturaleza, se resiste a las relaciones de dominación y de poder de unos sobre otros, mientras tanto, se favorece la colaboración e involucramiento de los participantes, se crea un ambiente de respeto, cooperación y compartimiento. Referente a la aprehensión del tequio, éste hace referencia a la concepción y significado que se construye durante su ejercicio.

Por lo anterior, observamos que el tequio desde un escenario pedagógico trasciende a un acto político en el que se revierten las relaciones y prácticas unidimensionales y monoculturales que la escuela ha reproducido a lo largo de su existencia. Con hacer tequio se entra en un escenario de disputa sobre los procesos mecánicos, automáticos, hechos universales y metodologías monolingües para la construcción de conocimientos, etc. De modo que, con la emergencia del tequio, en la Normal se diseñan y se crean nuevos caminos para el quehacer profesional, y con ello, se inserta dentro de los paradigmas como opción metodológica para promover el diálogo de saberes y su construcción.

De este modo, la Normal retoma “elementos vivos de la comunidad para poderlas también desarrollar en el contexto de formación” (Alberto, ENBIO. Entrevista, 2021) académica y profesional. Partiendo de dichas coordenadas, el tequio académico consiste en brindar apoyo de una institución educativa a otra, por lo que se trata de un proceso de “reciprocidad de poder ayudar, de poder apoyar, de poder hacer cosas en términos académicos, pero también en términos de alguna actividad propia de la institución” (Alberto, ENBIO. Entrevista, 2021). Se trata de un saber-hacer que complementa el proceso de formación, en la cual, docentes y estudiantes son retroalimentados por los constantes movimientos y transformaciones subjetivas y de los elementos de sus identidades.

Dada las carencias económicas y materiales de la institución, el tequio cumple con dos funciones fundamentales. Por un lado, sirve como estrategia pedagógica-formativa y como elemento de compartencia de experiencias-vivencias entre el profesorado de diferentes universidades; por otro, solventa el trabajo requerido para que ésta permanezca en condiciones adecuadas y óptimas para el buen funcionamiento. Entre las principales actividades que se realizan son de mantenimiento en el espacio escolar a través del corte de malezas, recolecta de basura, etc.

Por lo anterior, puede observarse que las actividades y prácticas de la vida cotidiana de las comunidades originarias en la Normal, retomadas para el fortalecimiento cultural e identitario, también son parte del funcionamiento y permanencia institucional. De manera que los participantes son y están conscientes de la importancia de dichos elementos como factores constituyentes de la práctica educativa, pero también de los procesos de identificación y símbolo de identidad de los sujetos.

### **6.5 La indumentaria indígena y la fiesta comunal: elementos compartidos en las identificaciones de los estudiantes de la ENBIO**

A largo de la historia una de las identificaciones básicas de las personas es la vestimenta y los espacios en donde se usan. Por ejemplo, no es el mismo traje que se usa cuando se asiste a una ceremonia religiosa que cuando se va a una fiesta o cuando se va a la escuela; cada entorno demanda estilos y diseños diferentes. Son las etapas y fases de la vida las que atestiguan tales sucesos. Otro de los ejemplos en el que podemos visibilizar este acto es que, en el caso de las mujeres, en décadas anteriores el vestido fue una de las prendas por la cual éstas se identificaban, con el transcurrir del tiempo esta prenda fue desplazada por el pantalón; hoy día parece que no existe algo concreto que identifique a la juventud, sin embargo, esa es la moda, esa es la identidad; la diversidad sustantiva en la indumentaria. En este sentido, más allá del valor de uso y de la funcionalidad que la indumentaria posee, es un elemento que caracteriza y determina el ser de las personas, crea y recrea identidades individuales y colectivas, ya sea por pertenecer a una cultura o a una época en concreto.

Por lo tanto, está intrínsecamente ligada a los lugares enunciativos de origen y al universo que han construido desde tiempos largos. Pensar la vestimenta como algo aislado

de la subjetividad e identidad de los actores rompe la idea de integralidad y totalidad cultural. Por el contrario, si anclamos la vestimenta a los lugares o espacios donde estas se manifiestan, encontramos convergencias con los elementos de identificación, puntos de encuentro donde la identidad del actor puede comprenderse en sus múltiples fases y dimensiones.

Por lo anterior, este epígrafe se centra en el análisis de la indumentaria indígena de los estudiantes de la Normal y de cómo ésta constituye el entramado simbólico e identitario, y en la fiesta como laboratorio vivo para la manifestación cultural y construcción de identidad. Elementos que los identifica y los contrasta con los otros en respeto, tolerancia y reconocimiento mutuo. Partiendo de los preceptos anteriores, la vestimenta cobra valor trascendental y funge como digno representante de las identificaciones y de la identidad en general. Tal como lo sostiene un egresado:

Hablar de una etnia, en este caso zapoteca, pues nosotros ahí hablamos sobre una vestimenta; porque al pertenecer a una etnia nosotros tenemos algunas características que nos identifican, como es la vestimenta. Entonces ahí está, en esa vestimenta está prácticamente la historia de su pueblo. (Ángel, ENBIO. Entrevista, 2021)

El relato del compañero apunta a que cada cultura tiene y posee elementos tangibles que los identifica, en este caso, la vestimenta como parte del sustento cultural y como prenda de utilidad humana que responde al legado cultural de los pueblos indígenas, en el cual, en sus diseños e imágenes sintetiza e ilustra la vida y diversidad sociocultural de dichos pueblos. Por lo que se considera como un elemento sustancial para la comprensión cultural del universo. Si bien es cierto, pueden existir semejanzas en los atuendos, las historias y las formas en cómo se crearon y se reproducen son las que marcan las pautas para interpretar la herencia cultural local y desde ahí, comprender las estancias e intersticios del universo.

Por lo anterior, la vestimenta tiene que ver con la fecundación, fundación y formación intercultural de los pueblos. Sostenemos la idea de un constructo intercultural derivado de los elementos que se comparten en los diseños e ilustraciones de las mismas, en la cual, desde los sitios particulares tienen diferentes connotaciones. Por ejemplo, el sol es uno de los elementos más sobresalientes para las culturas, sin embargo, éste tiene distintos significados y nominaciones; para los quechuas es el dios creador y rey del cielo, el dador de vida; en esta cultura fue nombrado como Inti. Para los aztecas, Ahau Kin era el nombre que se le asignaba al dios sol, y representaba el espíritu universal de la vida. Del mismo modo en la mitología

griega Helios resalta como el dios sol. Para los zapotecos Copycha es el dios sol cuyo reinado se fincaba en el universo y en la totalidad de las cosas.

A simple vista pueden verse, las semejanzas, al igual que la identidad y las diferencias que acentúan y demarcan las múltiples y variadas comprensiones ante las cosas y los fenómenos. Volviendo al ejemplo anterior, las representaciones que las culturas hacen referentes al dios sol y los significados que estos poseen son también distintos. Así como el sol, la vestimenta emerge como portadora de los símbolos y de las representaciones culturales y de la identidad colectiva. De este modo, la indumentaria y la forma en cómo se representa cobra relevancia, sentido y significado para la vida; puesto que para “algunos lo ven así, un simple símbolo *o un dibujo*; para nuestra comunidad tiene un significado único en cada una de nuestras culturas” (Ángel, ENBIO. Entrevista, 2022).

Por lo anterior, y dada la importancia que la vestimenta posee, visibilizamos que desde la Normal se hace énfasis puntualmente en el fortalecimiento de la vestimenta originaria, motivo por el cual, todos los lunes al realizar el homenaje al lábaro patrio los estudiantes portan su indumentaria originaria como parte de los elementos de identificación, pero también como procesos emergentes de las relaciones interculturales que se están construyendo al interior. En este caso, nos referimos a los procesos híbridos de deconstrucción y reconfiguración identitaria, en donde los estudiantes son los que co-diseñan las relaciones *inter*. Dicho de otro modo, el ejercicio intercultural que se practica desde la ENBIO, permite que los estudiantes vinculen los elementos de las culturas y desde dichas coordenadas generen conciencia intercultural, construyendo así un saber ser, saber estar y saber construir intercultural colectivo.

Con lo mencionado, desde la vestimenta se forjan diálogos interculturales y al mismo tiempo se genera conciencia sobre la cultura propia. Es decir, se crea un proceso de reinterpretación y reapropiación cultural de los símbolos y metáforas del constructo sociocultural que la representan. Por lo tanto, significa que es un elemento determinante en la identificación étnica de los estudiantes. En este sentido nos atrevemos a sostener que se tratan de acciones locales con impactos individuales y colectivos; esta noción parte del hecho que desde la vestimenta y las ilustraciones que la conforman, la identidad de los

estudiantes es trastocada y a partir de ello genera procesos de resiliencia y aprehensión cultural en respeto y reciprocidad.

Desde y con la vestimenta, otra de las acciones centrales que la Normal emplea para el reconocimiento y fortalecimiento cultural es el uso de esta para los eventos denominados como fiestas patrias y fechas conmemorativas; tales como la independencia de México, la revolución mexicana, la fiesta patronal o fiesta del pueblo, el día de muertos, etc., donde los estudiantes son portadores de su ropa típica como símbolo de la identidad cultural. En estos actos es donde la regionalización<sup>35</sup> se manifiesta a través de las acciones locales y donde cobran sentido y relevancia, puesto que los mixtecos como los zapotecos o los mixes se unen como pueblos para representar su cultura. Se trata de un proceso inter-identitario direccionado por la diversidad cultural, donde la indumentaria y la fiesta resaltan como elementos de identificación frente a los colores y diseños nacionales.

Como podemos dar cuenta, en la Normal la vestimenta y la fiesta tienen un significado e importancia indiscutible, lejos de aparentar y representar el folclorismo cultural de la diversidad, son parte de la estrategia formativa para la repatriación y re-significación de los elementos culturales propios. Son una de las vías por la cual, estudiantes y docentes complementan su filosofía de vida y la forma en como ésta se interpreta, en efecto es un factor sustancial para comprender la identidad del sujeto en su manifestación. Así lo indica un compañero:

Nosotros lo podemos ver desde su vestimenta, lo que le identifica porque para poder saber e identificar si pertenece a una etnia pues tiene que darlo a conocer como de: Ah, pues yo soy zapoteco porque traigo mi guayabera. Hablar una lengua, portar la vestimenta y esta parte de que tienes que darlo a conocer. (Ángel, ENBIO. Entrevista, 2021)

Con base a lo anterior, la vestimenta como elemento tangible en la identificación étnica, forma parte de la herencia cultural que los ancestros construyeron y que permea hoy día. Ésta al igual que la lengua, la cosmovisión, las prácticas comunitarias, las gastronomías, las fiestas, etc., son parte del paquete cultural que los estudiantes traen al arribar a la Normal,

---

<sup>35</sup> Al referirnos a la regionalización no nos estamos enfocando a un sitio geográfico determinado, más bien a los pueblos que poseen semejanzas y diferencias culturales, es decir, a los pueblos pertenecientes a una misma cultura y que poseen similitudes con pequeñas diferencias.

por lo que, al entrar en contacto con los elementos pertenecientes a otra cultura los estudiantes contrastan colores, olores, sabores, diseños, imágenes, estilos, telares, modas y formas de interpretar dichos elementos. A partir de este proceso, los estudiantes ajustan su identidad desde una perspectiva intercultural, en la cual, parte de lo que es y trae, para llegar a ser aquello que desea, aquello que está en el horizonte.

Desde estas geografías, la vestimenta es considerada como una entrada a la comprensión del mundo, por lo que dejar de lado la vestimenta y sustituirla por otra significa pérdida de la cultura propia, entre tanto, sustitución de los elementos de identificación, por lo que conlleva a la re-configuración de la identidad. Cuando ocurre este proceso, el locus de enunciación local es trascendido por uno universal que se sustenta en la abstracción y cosificación de las culturas y de los componentes que la representan. Es el retorno a la “empanización” cultural y de vida de los actores.

Al igual que la vestimenta, que es un factor fundamental para comprender la vida social y cultural de los pueblos porque en ella se resume parte de la historia que se ha construido desde tiempos remotos; la fiesta comunal es un escenario de expresión cultural que forma parte del mundo de la vida de los pueblos. Es una de las manifestaciones más sublimes y emblemáticas de la vida comunitaria en la que el sujeto a través de la participación y la colaboración comunitaria se introduce a la máxima expresión de un saber-hacer colectivo, de un saber-sentir y saber-querer desde una óptica otra. Es decir, a partir de un escenario minado y enmarcado por intereses comunes y de un goce pleno de poder hacer y sentirse parte de la colectividad y la comunidad de la que forman parte.

Partiendo de esta idea y desde un escenario político, la fiesta comunal o el disfrute comunal, forma parte de los pilares de la comunalidad que sustentan el estilo de vida particular de los pueblos. De este modo, la fiesta comunal se convierte en un entramado pragmático en la que descansan numerosas aportaciones del quehacer colectivo, y donde los actores son los autores intelectuales y materiales del aquello que se mueve dentro de la vida sociocultural de la comunidad, pero también dentro del corazón que hace ver al sujeto como un ente “sentipensante” (Fals-Borda, 2015) de y para la vida comunitaria.

En este sentido, y resaltado en líneas anteriores, para y desde la Normal las fiestas son uno de los espacios en la que los estudiantes comparten e intercambian conocimientos,

valores, experiencias, sentires, haceres, significados, formas de interpretación, etc., que les permite contrastar y complementar la subjetividad que les pertenece. Por ende, independientemente que sea una acción de disfrute y convivencia comunal, se concibe como una estrategia pedagógica en donde los participantes activan sus habilidades cognoscitivas para desarrollar ambientes de aprendizajes y la construcción del conocimiento. Es un espacio y punto de convergencia en la cual la diversidad y la diferencia actúan y se relacionan entre sí como iguales en respeto y reciprocidad mutua.

Por tal motivo, desde la ENBIO la propaganda y promulgación de la fiesta está intrincada a una formación intersubjetiva que empadrona la identidad de los sujetos. Es un enclave colectivo-colaborativo en la que los participantes al involucrarse adquieren nuevos elementos para su quehacer en el mundo. Se trata entonces de una acción con objetivos dobles, en la cual, al sumergirse los estudiantes experimentan ambientes y procesos de socialización e intercambio cultural.

Por lo tanto, la fiesta, la vestimenta, la gastronomía, el tequio, la lengua, etc., son hermanos (as) que cuando se juntan florece el constructo sociocultural del sujeto a partir de la confluencia de la diversidad, conforman parte de la suma de las partes. Al respecto una profesora sostiene lo siguiente sobre la fiesta del día de muertos, en:

Todos santos, pues ahí todos muestran sus elementos culturales, cómo lo celebran en cada región, en cada pueblo y también ahí intercambiamos comidas, intercambiamos todos esos elementos culturales en la escuela y los vivimos, lo hacemos muy vivencial en la escuela. (Concha, ENBIO. Entrevista, 2021)

Como se observa, la fiesta hace posible la creación y el diseño de las relaciones y sujetos interculturales desde el interior con el exterior, desde la identidad con la alteridad, desde lo uno con los otros y desde la diversidad con la diferencia. Dicho de otra manera, forma sujetos con capacidad de agenciamiento, en la cual, parte de lo que es y lo que hace (desde la subjetividad) para entablar diálogos y cruces con el exterior, y con ello llegar a la conformación de un sujeto intercultural-trascendental. Por tanto, se trata de acciones manifiestas y de agrupación cultural que implican y conllevan a la formación ética, respetuosa y responsable con la vida de todos.

Desde estas coordenadas la fiesta se coloca como punto de partida para la lucha descolonial contra las formas de exclusión, discriminación y racialización cultural, epistemológica, ontológica, metodológica, estética, etc., trabajo que en la ENBIO se torna como prioridad. En estos menesteres, participar y hacer la fiesta significa posicionarse en, desde y con la exterioridad. En este sentido, se quebranta con los nacionalismos y los esencialismos; se irrumpe con los arquetipos coloniales del mono-culturismo occidental. Sostenemos esta idea porque al igual que en el tequio, la fiesta es uno de los pocos escenarios en el que todos pueden expresar y aportar sus conocimientos. En ella no existe estatus ni jerarquización del saber, todos pueden hablar, y donde las formas y los temas de la conversación quebrantan los tópicos universales del saber dialogar y conocer.

En resumidas cuentas, en la ENBIO la fiesta y la vestimenta son elementos centrales para comprender el mundo de vida de los estudiantes, son acciones expresadas en un poder y sentir-hacer. La vestimenta como la fiesta son fenómenos y arquetipos entrelazados que proyectan la identidad de los actores a un escenario macro de socialización. En un campo en el que a través de ella estudiantes y docentes reactivan y potencializan los elementos de identificación. La indumentaria como la fiesta son principios culturales que permiten contemplar el horizonte interpretativo de la cultura local desde un escenario ontológico y epistemológico.

Por lo anterior, a partir del uso de la vestimenta en la Normal se forja una formación de sujetos interculturales trascendentales. Sujetos críticos de sí mismos y de la realidad que les rodea. Hecho que permite el retorno de un sujeto político con capacidad de acción y agenciamiento que, desde su cultura y de los elementos de identificación transforma y deconstruye su subjetividad. El regreso del sujeto intercultural trascendental posibilita un escenario próximo, el diálogo intercultural que se finca en y desde la ENBIO. Se habla, por lo tanto, de proyecciones y hechos significativos en el quehacer docente, en la formación estudiantil y en el rol de los egresados, dado que estos se transforman en dignos reproductores de la re-significación cultural y lingüística, el cual los elementos de identificación, la indumentaria y la fiesta, son primordiales para y en el devenir constituyente del sujeto.

## **7. Identificaciones culturales e institucionales en la ENBIO: discursos y prácticas metodológicas en el quehacer educativo**

Como se ha venido sosteniendo en párrafos anteriores, las identidades son elementos compuestos representados por múltiples factores, fenómenos, procesos y de formas diversas que se construyen y deconstruyen constantemente en la emergente realidad contextual de los sujetos. Factores y fenómenos que revolucionan los procesos culturales y hacen que estos estén en movimientos continuos, sin límites temporales ni espaciales y sin fecha de caducidad; pero sí determinados por la vida ordinaria que rodea a los actores. Por lo tanto, se habla de elementos activos (prácticos y discursivos) que conforman las subjetividades (los modos de ser, pensar, sentir, estar, vivir, etc.) y al mismo tiempo las identidades y los elementos que la conforman.

En este sentido, el presente capítulo hace énfasis en los elementos de identificación cultural e institucional que los estudiantes y egresados de la ENBIO indican y de cómo en su trayecto por la Normal han sido transformados y reconceptualizados a partir del quehacer pedagógico que se gestiona al interior de la institución. Dicho de otro modo, hace referencia en cómo desde una metodología “otra” la práctica escolar resuena, hace eco e impacta en las identificaciones de los estudiantes. Se trata de entrever cómo se fusiona el quehacer educativo con la cultura de los estudiantes y su impacto en sus identidades culturales y lingüísticas.

Aunado a lo anterior, se pretende dar a conocer cómo las culturas de los pueblos originarios pueden hermanarse con una educación abierta y dialógica con la diversidad, y cómo de ella pueden brotar elementos y procedimientos complementarios y correspondientes entre sí; acciones y metáforas derivadas de experiencias concretas y significativas que al entrar en interacción con la práctica escolar constituyen nuevas modalidades y formas de identificación. En efecto, la deconstrucción de las identidades y sus formas de representación, por ende, la transformación misma de la institución, de los estudiantes y de la filosofía que los sustenta.

Partiendo de la idea que la ENBIO es una institución intercultural cuya labor se focaliza en atender a los estudiantes indígenas, es considerada como una de las principales

en y para la construcción de una educación alternativa y contextual para los contextos indígenas. Tal como lo sostiene un profesor, la ENBIO:

Es 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, donde estamos. Eso quiere decir que nosotros somos pioneros en ese sentido porque ofrecemos una formación diferenciada, contextual y específica y eso nos conlleva a que, por nuestro origen de la iniciación, por la apertura de esta Normal, su origen es propiamente surgido de los pueblos originarios. Los jóvenes que incursionan en la Normal Bilingüe son provenientes de alguna de las comunidades pertenecientes a Oaxaca, que son hablantes de la lengua indígena y, en consecuencia, son portadores de la cultura y de la identidad como tal. Primero dentro de la cultura oaxaqueña y segundo dentro de la cultura como nación que somos plurilingüe y pluricultural. (Nico, ENBIO. Entrevista, 2021)

Las palabras del profesor apuntan a que la Normal es una institución responsable y comprometida con la cultura de los pueblos originarios. En la cual, el quehacer pedagógico en sitio apuntala a que el conocimiento occidentalizado es complementado con los conocimientos que los estudiantes construyeron en sus comunidades de origen. Por lo tanto, se considera como un proyecto político-formativo-educativo en donde los estudiantes se reencuentran culturalmente consigo mismo y con los otros. En este sentido, en los procesos de ida y vuelta existe el “fortalecimiento de la cultura, lengua e identidad del estudiante para que pueda, sobre ese cimiento, acceder a conocimientos de otras culturas y que tengan sentido articulado con sus conocimientos cotidianos, y no los desplace” (Maldonado y Maldonado, 2018, p. 2).

Con base a lo anterior, es plausible reconocer que la Normal ha resignificado la educación intercultural-comunitaria y la ha puesto en tela juicio en que “no se trata únicamente de ampliar la cobertura, sino de redefinir el modelo de universidad, adaptando las carreras a los contextos rurales e indígenas, ofreciendo una formación que combine excelencia académica con pertinencia cultural y lingüística” (Montero-Gutenberg, 2021, p. 38). Esta acción abre la posibilidad de “reforzar las identidades del estudiante y su conciencia como colonizado para que pueda ver, sentir y andar por el mundo “con los pies en la tierra”, es decir, con la fuerza de su cultura originaria” (Maldonado y Maldonado, 2018, p. 2), en efecto, la aprehensión de los elementos culturales que los representa y define como indígenas y estudiantes.

Por lo anterior, egresados y estudiantes en su paso por la Normal están redefiniendo sus cosmovisiones y su filosofía de vida. En términos prácticos significa que han transformado sus percepciones acerca de sus culturas de origen y sus expectativas a futuro se han convertido en proyectos prometedores y comprometidos con y para la acción social en sus propias comunidades. En este sentido, las prácticas y/o formas de trabajo en la ENBIO han sido y son claves para determinar los elementos de identificación individual y colectiva para la deconstrucción de sus subjetividades, por ende, la redefinición de nuevos caminos para andar en el mundo.

## **7.1 El área de lengua y cultura**

Como se ha venido sosteniendo, la Normal es una institución con características peculiares que se diferencia a las de corte convencional, incluso de las propias universidades interculturales. Desde su filosofía hasta los modos de operación, forja una agenda promulgadora de una formación específica que hace énfasis en los aspectos académicos como en la cultura (la vida cotidiana) de los propios estudiantes. De este modo, por un lado, la formación tiene que ver con “todos estos elementos identitarios que identifican a nuestros estudiantes a su cultura de pertinencia” (Nico, ENBIO. Entrevista, 2021); por otro lado, se pretende potenciar los “referentes didácticos para enfrentar de manera eficiente la realidad que caracteriza a un gran porcentaje de escuelas multigrado del sistema educativo mexicano” (Propuesta Curricular Base, 2022, p. 18). A partir de estas líneas interculturales de operación, se diseñan acciones y programas que navegan entre los conocimientos académicos y los que el estudiante posee de su lugar de origen. Tal como es el caso del área de lengua y cultura.

Basándonos en la idea anterior, “las escuelas Normales no serán más reproductores de conocimientos, sino generadores de éstos, recuperando los saberes circundantes en la vida cotidiana de la diversidad cultural” (Propuesta Curricular Base, 2022, p. 38). No obstante, el área o trayecto de lengua y cultura de los pueblos originarios “se planteó como objetivo conocer, analizar, y desarrollar procedimientos a través de la investigación-acción, ya que indaga y propone elementos para las lenguas originarias como objeto de estudio en los contextos escolares y comunitarios” (p. 17). Este “camino de la palabra y de los saberes de los pueblos” (Montero-Gutemberg, 2021, p. 42) es considerado como un componente

principal en los andares de la ENBIO, un referente académico y precursor de la cultura y lengua materna de los estudiantes, la cual tiene la encomienda de formular proyectos, programas y acciones para el fortalecimiento y desarrollo lengua originaria.

Con lo anterior, desde el área de lengua y cultura se promueve el fortalecimiento cultural, lingüístico e identitario partiendo de los “conocimientos culturales propios, de prácticas socioculturales y situaciones sociocomunicativas concretas” (Jiménez-Zaldívar, Manzano-Flores, García-Montesinos, 2022, p. 30). Y, en un sentido más estricto, se enfoca en “la revitalización de las lenguas indígenas con desplazamiento” (Jimmy, ENBIO. Entrevista, 2021), ahí es donde radica la importancia del área, en la cual, hace eco en las formas de convivir y coexistir con la diversidad.

Una de las magnas acciones que se desarrollan dentro del espacio para el fortalecimiento cultural y de la lengua son los “talleres de desarrollo lingüístico” (Alberto, ENBIO. Entrevista, 2021), los cuales, se busca generar habilidades y competencias lingüísticas con los estudiantes, donde la oralidad y la escritura son las veredas por la cual transita la lengua materna del estudiantado. Así lo indica un profesor:

En esos talleres de desarrollo lingüístico si bien desarrollan la parte oral, pero desarrollan la parte escrita. Hay distintos niveles de desarrollo que van teniendo, desde los que inician en tercer semestre, en segundo, tercer semestre y van desarrollando habilidades en cuanto a la escritura. Ya en los semestres superiores ya desarrollan textos más elaborados que los que desarrollan, por ejemplo, en tercer semestre son textos muy cortos, son textos en las que empiezan a hacer sus propias redacciones en sus propias lenguas y se va complejizando. (Alberto, ENBIO. Entrevista, 2021).

Como puede apreciarse, en los talleres de desarrollo lingüístico se trabaja gradualmente para que los estudiantes tengan la posibilidad de re-aprender lentamente el significado de su lengua y cultura; de modo que, en cada semestre se suman conceptos e ideas que abonan a la escritura de la lengua materna. Dicha iniciativa a modo de experiencia les permite desarrollar textos de corte académico priorizando y visibilizando la cultura y lengua originaria. En este sentido, para los egresados se ha convertido en un saber-hacer concreto que se materializa en un “saber desarrollar o saber diseñar sus propios materiales didácticos en sus propias lenguas” (Alberto, ENBIO. Entrevista, 2021).

Aunado a lo anterior, desde la voz de los estudiantes se argumenta que, a los procesos de oralidad y escritura se le ha sumado la traducción como elemento fundamental en el

quehacer estratégico del área de lengua y cultura. Tal como lo indica una compañera “tenemos clases de lingüística, donde ocupamos mucho la fonética, es ahí donde nos piden que traduzcamos algunas cosas, ya sea fruta o verdura para ver cómo suena” (Luna, ENBIO. Entrevista, 2021). En estos escenarios pueden verse dos elementos primordiales y fundacionales que se trabajan al interior de la práctica. Por un lado, son ejercicios prácticos y contextualizados que permiten a los estudiantes recapitular los elementos y fenómenos de sus culturas de origen para conceptualizarlas y definir las de acuerdo al entorno. Por otro lado, la introducción al universo de la traducción lingüística y cultural les posibilita generar nuevas competencias y habilidades para el quehacer docente, mismas que a su paso abren camino para el diálogo y la convivencia con sus compañeros. Al respecto una compañera indica que:

Tenemos ese taller, donde cada etnia se junta, en un salón se juntan por etnias. Entonces, en mi etnia mixteca nos reunimos todos los que hablamos mixteco, sea alta, baja o costa. Entonces, ahí es donde yo, ahora sí que, converso con los de mi variante. Los de la misma lengua pero que son de otra variante, no logro entenderles muy bien, pero tratamos siempre, ahí estamos en ese taller tratando de dialogar, tratarnos de entendernos, decir qué palabra [...] cómo dicen en su variante esta palabra, cómo dicen esto y lo otro. (Gis, ENBIO. Entrevista, 2021)

Como podemos dar cuenta, desde una traducción contextualizada y apegada a los intereses de los estudiantes, se abre la posibilidad para que el estudiantado amplíe el entramado conceptual y cultural del que forma parte y lo conforma. En estos contextos hacen eco las palabras que Boaventura resalta, en donde indica que; “la comprensión del mundo es mucho más amplia que la comprensión occidental del mundo” (Santos, 2011, p. 16). En este sentido, desde los ejercicios que se proponen en el área se trascienden las matrices interpretativas para llegar a un escenario propositivo y de acción; lo que hace posible el desarrollo intercultural de una nueva filosofía de vida que se funda, más allá de un diálogo entre el conocimiento académico-científico y el local, en la gestación de nuevas y variadas experiencias y vivencias les permite gestionar un “diálogo de vivires” (Merçon, 2014; 2022).

En este sentido, la trascendencia hacia el diálogo de vivires significa asumir y “expresar la propia historia y forma de percibir el mundo” (Merçon, Núñez, Camou-Guerrero y Escalona, 2014, p. 33); por lo tanto, desde el área de lengua y cultura a través de sus acciones, se prioriza y hace énfasis para la re-significación y re-conceptualización del cosmos por medio la oralidad, escritura y traducción lingüística; creemos que en dichos procesos

radica el diálogo de víveres, en la emergencia de una nueva práctica intercultural *in situ* donde la lengua y el saber local conversan en respeto, reciprocidad y complementariedad con los conocimientos generados desde occidente.

Por lo anterior, la investigación de la lengua originaria, la promoción de proyectos y programas y los cursos de lectura y escritura de las lenguas originarias que se elaboran en el área, son acciones que complementan al currículo oficial-académico. De este modo, el taller de desarrollo lingüístico como actividad concreta del área de lengua y cultura “pondera la interacción, el diálogo, la indagación, la búsqueda y la posibilidad de que los estudiantes puedan ir adentrándose de forma paulatina y sistemática al universo de las lenguas indígenas tanto a nivel oral como en el escrito” (Montero-Gutemberg, 2021, p. 44), donde la traducción es medio, pero también el objetivo; es decir, se debe traducir traduciendo para volver a traducir.

De esta manera, el área de lengua y cultura es considerada como uno de los “espacios para convivir con los de nuestra lengua” (Gis, ENBIO. Entrevista, 2021), con las otras lenguas y los otros mundos de vida. Luego entonces, el trabajo docente opera bajo una perspectiva intercultural-contextual que funda su acción a “conducir el proceso de aprendizaje a través de estrategias pedagógicas contextualizadas y pertinentes para incentivar la construcción de los conocimientos en sus estudiantes de una manera colectiva, colaborativa y participativa” (Propuesta Curricular Base, 2022, p. 36), de la cual la lengua es el factor principal.

En síntesis, el área de lengua y cultura desde su hacer permite que los estudiantes indaguen y construyan nuevos horizontes culturales y cognitivos que les serán de utilidad en el futuro profesional sin dejar de lado su cultura de origen; más bien, el lugar de enunciación (la cultura) es el punto de partida para llegar a una comprensión más amplia del cosmos, de la cual la lengua es el motor de arranque y el medio. Un compañero expresa lo siguiente:

Egresando de la normal pues ahorita ya puedo escribir, ya conozco que hay un alfabeto zapoteco, que hay unos sonidos y la estructura para escribir lo que es la lengua. Y lo más importante sería involucrarnos. Involucrarnos para poder fortalecer la cultura, involucrarnos en nuestras tradiciones, costumbres, mencionaste también sobre el tequio y porque no ocupar un cargo dentro de la comunidad. (Ángel, ENBIO. Entrevista, 2021)

## 7.2 Trabajos académicos

Esta acción tiene que ver con actividades que desde la Normal se gestionan para regir la vida académica y administrativa de la institución, y de la cual los actores tienen que corresponder para la permanencia y egreso de la misma. Es importante resaltar que estas acciones se emprenden para responder a los objetivos del perfil de egreso y para el desarrollo pleno de las habilidades y capacidades que los estudiantes requieren. Entre los más destacados se encuentran “el aprendizaje y uso de la lengua, la acción educativa utilizando diversas lenguas y lenguajes, la gestión de procesos educativos dialógicos, el uso de la investigación educativa como proceso formativo y el auto-reconocimiento como poseedor de una identidad cultural” (Propuesta Curricular Base, 2022, p. 42)

Con base a los intereses enmarcados y teniendo como encomienda la incorporación de conocimientos, saberes y valores de los pueblos indígenas a los contenidos escolares y a los procesos de enseñanza-aprendizaje y, posteriormente gestionar procesos educativos híbridos y construir articulaciones culturales, emerge la investigación educativa como práctica y campo de conocimiento en la formación profesional. Como se explicaba en párrafos anteriores (Ver el apartado 7.1.2 La investigación y la lengua materna), la investigación es un componente fundamental en la didáctica de la ENBIO, puesto que no solo es una “herramienta para poder recuperar esos saberes, recuperar la lengua y que ellos mismos, a su vez, puedan fortalecerlo y trabajarlo con los niños en las escuelas, tanto en preescolar como en primaria” (Concha, ENBIO. Entrevista, 2021), es también el puente que abre y permite el diálogo intercultural entre metodologías, actitudes, conocimientos y valores.

Entre tanto, desde la investigación educativa los estudiantes fomentan, profundizan, construyen y desarrollan aptitudes y relaciones interculturales con su lugar de origen, paisanos y familiares. Así lo indica una compañera:

En primer año nos mandan a hacer puras investigaciones de nuestra cultura, de nuestra lengua, de que, si tal número ya no se menciona así, ¿por qué? ¿Cómo fue que se perdió esa palabra en la lengua originaria? Todas esas investigaciones. Entonces, yo al hacer todas esas investigaciones, recurro a mis abuelos, recurro, ahora sí que, a las personas mayores. (Gis, ENBIO. Entrevista, 2021)

Como podemos dar cuenta, la investigación se ha convertido en un eje articulador en el desarrollo profesional de los estudiantes. Es una experiencia donde confluyen y convergen actores, intereses, habilidades y conocimientos. Desde la voz de los estudiantes, realizar investigaciones ha significado seguir contando con el apoyo y reconocimiento de sus familiares “al ver mis investigaciones que realizo allá, y los libros que he hecho en cuanto a mis investigaciones, pues, él, mi padre y lo que es mi familia, mis abuelos, pues me están apoyando realmente” (Gis, ENBIO. Entrevista, 2021).

Cuando la compañera pronuncia “*mis investigaciones que realizo allá*” hace referencia a su lugar de origen, a su comunidad y a la red de paisanaje y familiar que posee (tal como lo expresa más adelante “*mi padre y lo que es mi familia, mis abuelos...*”) y cuando indica “*los libros que he hecho*”, estrecha lazos entre la comunidad, los estudiantes, los padres de familia y la institución como precursora de la actividad. Se trata de una actividad inter-actoral e inter-epistémica que posteriormente le permite el diseño cooperativo de acciones para la transformación de su entorno. En este sentido, vemos introductoriamente el vínculo entre el conocimiento académico (el hacer investigación) y los conocimientos locales (los que son aprehendidos y resignificados)<sup>36</sup>.

El rol o el papel de la investigación es vincular los, digamos, que ellos recuperen los saberes que tienen las personas de la comunidad, que sepan hacer investigación para sistematizar esa investigación y para que se den cuenta de la realidad que viven los pueblos originarios. A su vez, esta realidad que viven, estos elementos culturales que ellos van detectando ellos puedan convertirlos en contenidos educativos y que estos contenidos educativos ellos los puedan trabajar en el aula. (Concha, ENBIO. Entrevista, 2021)

Desde estas coordenadas la investigación es considerada como una semilla prometedora para la construcción de los puentes y cruce intercultural, para luego, abrir el espacio a la ecología de saberes. En la cual, el diálogo que se promueve en la ENBIO se distancia del lenguaje hegemónico “universal” y se piensa en un “diálogo intercultural descolonizado, que permite una descolonización mental para abandonar el eurocentrismo que se enseña y persiste incluso en los programas de los gobiernos progresistas” (Dussel, 2022, p. 1). En este sentido, desde la práctica investigativa se trabaja interdisciplinaria e inter-

---

<sup>36</sup> Con esta idea no queremos indicar que existe un diálogo equitativo entre los conocimientos. A nuestro juicio es el primer encuentro inter-epistémico, pero se necesita analizar profundamente la relación para determinar la correspondencia entre ambos y las condiciones por la cual están entrando en diálogo.

actoralmente, en donde, lo académico traspasa a lo político y viceversa. Por lo tanto, se trata de una acción educativa que busca:

Trabajar en pro de la construcción de una interculturalidad epistémica “dirigida a enfrentar y transformar los diseños coloniales que han posicionado el conocimiento de los pueblos indígenas como saber no moderno y local, al frente de la universalidad y no temporalidad del conocimiento occidental. (Alvarado, Matos, Machado y Ojeda; 2017, p. 6)

Otro de los trabajos que se promulga en la ENBIO es lo que llamamos el bilingüismo académico traductológico. Esta idea refiere a que los estudiantes para culminar sus estudios tienen que realizar una tesis en dos lenguas, en su lengua materna y en español, del mismo modo, los trabajos finales (los ensayos) son también solicitados en forma bilingüe. Por lo tanto, el bilingüismo se ha convertido en uno de los estandartes del quehacer pedagógico en la Normal.

Con el bilingüismo académico traductológico no solo se fortalece y profundiza la lengua materna, sino también se generan procesos de convivencia y compartencia entre las lenguas, los hablantes y los no hablantes: tal como lo señala un profesor.

La mayoría de los maestros solicitamos los trabajos de forma bilingüe, es decir que, “yo hablante de Zoque tengo que entregar mi trabajo en español y en Zoque” y quienes no hablan las lenguas o sus lenguas entonces ahí encuentran esa dificultad. Y entonces nosotros los docentes lo único que les solicitamos a los estudiantes “es que tienes que apoyarte de alguien de algún paisano o de alguna variedad de lengua que estás aprendiendo por ahí debes de apoyarte y esa es tu tarea primordial”. (Jimmy, ENBIO. Entrevista, 2021)

Como podemos dar cuenta, el bilingüismo académico es una estrategia transdisciplinaria que promueve relaciones actorales que se desencadenan a partir de un interés cultural-lingüístico que conlleva al diálogo intercultural. Por lo tanto, consideramos que, el bilingüismo traductológico es la introducción para llegar a la traducción intercultural profunda y compleja que se persigue con los estudiantes. Es una acción que fortalece la vida académica y axiológica de los estudiantes cuyo referente es el lugar y cultura de origen desde la mirada académica.

En estos márgenes, una de las experiencias más fructíferas es la realización de una tesis de forma trilingüe; así lo indica el profesor, “diría con mucho orgullo que uno de nuestros estudiantes hizo una tesis en forma trilingüe, lo hizo primero en mixe, luego en español y luego en inglés” (Nico, ENBIO. Entrevista, 2021). Esta acción abre el abanico

interpretativo para indicar que, la lengua materna no es una barrera y mucho menos un obstáculo que entorpece el rendimiento académico de los estudiantes; por el contrario, es una ventana para ver el mundo desde otras coordenadas, desde otras perspectivas y leerlo en tono inter y trans contextual.

En este tenor, las matrices culturales y lingüísticas de los estudiantes florecen y son fortalecidas, puesto que la prioridad es la lengua materna. Dicho de otro modo, el estudiante primero escribe sus trabajos en su lengua y luego en español. El hecho que “primero hagan su tesis en su lengua originaria, y después lo comenten en español; no al revés, no primero en español y luego lo quieran traducir a su lengua. ¿Por qué? Porque primero les antecede su lengua de pertenencia” (Nico, ENBIO. Entrevista, 2021) implica un proceso ecológico-dialógico que rompe con el monolingüismo y la monocultura etnocéntrica de la academia. Genera una acción epistemológica en equidad frente al racismo epistémico histórico de larga duración.

En síntesis, el bilingüismo académico traductológico ha estado presente como estrategia didáctica de la Normal en y para el quehacer educativo, donde los estudiantes han construido, fortalecido y profundizado procesos de aprendizajes híbridos que les permite contrastar ideologías, lenguajes, cosmovisiones y conocimientos, generando de ellos, acciones resilientes que impactan en sus formas de ser, pensar, sentir, hacer y estar en el mundo, por lo tanto, en los elementos de identificación y en sus subjetividades que las representan.

El trabajo por proyectos es otra de las acciones que se emprenden en la Normal. Esta actividad parte desde la fecundación y el objetivo que constituye a la institución, por lo que se enmarca en los planes de acción colaborativa y pedagógica para la transformación de la educación o para el inicio de una educación alternativa. Sin embargo, en el plano fáctico, esta actividad es ejercida y recobra relevancia para los egresados en sus campos laborales. Es decir, la ENBIO dota de herramientas teóricas-metodológicas a sus estudiantes para que los apliquen en los contextos donde se desarrollarán posteriormente.

Estas dinámicas, en un primer momento, marcan procesos y rutas de vinculación interinstitucional, de involucramiento colectivo y participación social. Aunado a ello,

propician relaciones y fomentan el compañerismo entre los participantes y como eje medular revitalizan los conocimientos comunitarios y las relaciones sociales, familiares y de parentesco se refrescan en el acto. En efecto, es una actividad que integra elementos de la academia, la cultura propia, el proceso formativo del estudiante y el ejercicio docente.

El trabajo por proyectos hace énfasis en la aprehensión y desarrollo de los conocimientos locales, donde los libros de textos más que la brújula en el quehacer pedagógico, son herramientas que auxilian a los proyectos en curso. Uno de los temas principales es el trabajo con las artesanías locales. Un compañero indica que en la comunidad donde laboraba abordaron el tema de las manualidades, oficio que en la comunidad es fuente de ingresos económicos; expresan que en el contexto se:

Hacen las famosas chaquiras decían, o sea, pulseras, hacen gorras con palma, el petate, algunas servilletas, y todos esos conocimientos. Y para poder bajar esa investigación que pude llevar a cabo, hay que conocer los materiales que se utilizan, cómo inician y así poder bajar toda esa información con mis alumnos. (Ángel, ENBIO. Entrevista, 2021)

Como podemos dar cuenta, esta actividad está relacionada estrechamente con la investigación, sin embargo, se aleja ligeramente en la medida en que lo aprendido no solo se queda plasmado en un papel, sino que trasciende a un sentido práctico. La actividad aprehendida se convierte en un saber-hacer para el estudiantado, en un saber práctico que complementa la formación académica. Esta acción posibilita a que los estudiantes y docentes gestionen procesos de inter-aprendizajes para que después se escale a:

Procesos de mediación e intermediación entre las comunidades de origen de los y las jóvenes, por un lado, y el Estado-nación y la sociedad extralocal, por otro lado [...] que mantiene vínculos estrechos tanto con la arena comunitaria como con los agentes externos, que cuenta con una formación académica y que, a la vez, participa en la vida social y política de su comunidad. (Mateos, Dietz y Mendoza, 2020, p. 229)

Como se aprecia, el trabajo por proyectos es una de las actividades integrales más fructíferas y con mayor impacto en la formación estudiantil, puesto que engloba aspectos teóricos, acciones, valores y conocimientos. El compendio de estos elementos abre la posibilidad de pensar en la construcción-formación de un sujeto transcendental como agente de transformación sociopolítica. Como un ente bisagra que conoce y analiza los fenómenos en su complejidad y que sabe navegar en los vaivenes de la realidad contextual para que a partir de ahí emprenda nuevas acciones y nuevas misiones.

En este sentido, bajo los paraguas de la acción social, docentes, estudiantes y comunidad en general transforman su realidad. Critican y niegan los atropellos de la hegemonía occidental que subyace de los discursos educativos, pero también afirman, proponen y disponen de los recursos necesarios para incidir en el entorno. Entre tanto, los conocimientos se construyen desde un ambiente polifónico y pluri-experiencial quebrantando la cárcel epistemológica-existencial que desde épocas remotas ha impuesto un discurso monofónico y racista para determinar “*quién, cómo y desde dónde* se tiene la validez para hablar, *ser, estar y saber* en el mundo” (Aldibi Sibai, 2016 en Sánchez-Antonio, 2019, p. 65).

De este modo, el trabajo por proyectos, como didáctica escolar, forja una agenda de trabajo que en el interior particulariza las acciones de los actores y los elementos que los representan, del mismo modo, en su paso gestionan procesos de resiliencia cultural que redifica las subjetividades; por lo tanto, las identificaciones son resignificadas desde la institucionalidad. En este sentido, la institución supera la noción de campo de concentración e introduce la posibilidad constitutiva de un escenario otro. Un espacio de socialización mutua y correspondencia cognitiva. La ENBIO privilegia un espacio pluriverso donde la diversidad cultural y lingüística son los actores constituyentes de la multipolaridad epistemológica.

### **7.3 La práctica docente**

Este apartado hace referencia en cómo la práctica docente se ha convertido en un ejercicio fundamental y determinante para la construcción y desarrollo del proyecto educativo de la Normal, considerando que éste es enmarcado como un proyecto alternativo cuyo foco de atención son los jóvenes provenientes de los pueblos indígenas. En este sentido, las dinámicas empleadas, los ejercicios realizados, las retóricas desde la institución y los actores impactan directamente en los estudiantes; de modo que han sido conceptualizadas como elementos constitutivos de la formación profesional.

No obstante, en la ENBIO la práctica docente como fundamento didáctico para la construcción del conocimiento, es un factor que ha ido decreciendo y de-construyéndose constantemente. Este hecho, por un lado, ha permitido la innovación y el re-direccionamiento

del proyecto educativo; por el otro, ha desarrollado en los estudiantes nuevas rutas y objetivos para el quehacer pedagógico futuro una vez egresados. Bajo estas dos premisas, se ancla el ejercicio docente como una estrategia espejo; en la cual, el profesor refleja su compromiso ético-político-epistémico con el quehacer docente y donde los estudiantes imaginan y proyectan la imagen del profesor “ideal” que les gustaría ser en el campo educativo.

Desde estas coordenadas, la práctica docente parte de la premisa que, “el docente no es ahí el que sabe si no todos estamos en las mismas condiciones y todos aprendemos de todos” (Nico, ENBIO. Entrevista, 2021). La idea que el profesor plasma significa la existencia y permanencia de un ejercicio equitativo e igualitario en el proceso de enseñanza-aprendizaje; no obstante, los ejercicios hacen rejuvenecer y florecer la apuesta pedagógica que Freire (1968) promulgaba desde las concepciones del oprimido, en donde aboga y enfatiza en una didáctica humanística, en la que permea el respeto, la igualdad, la fraternidad; una pedagógica crítica, dialógica, ética y política, donde la alteridad, la diversidad y el grito del sujeto doliente son los generadores de las acciones para la construcción de una pedagogía alternativa.

Al respecto, una profesora comenta que la labor de los docentes en la Normal ha sido en “acompañar a los jóvenes [...] digamos que los docentes son los que vamos acompañándolos a estos, a los lugares donde ellos van, para orientarlos y para poder precisamente trabajar estos elementos culturales con ellos” (Concha, ENBIO. Entrevista, 2021). Esta tarea compagina claramente con las sugerencias de Freire (1968), en la que concebía al docente como un facilitador en el proceso de enseñanza-aprendizaje, mismo que se oponía a una educación bancaria donde el docente enseñaba y estudiante aprendía (los procesos de transmisión de conocimientos). Esta relación vertical es transcendida por una más horizontal donde los estudiantes y los docentes son considerados como actores. Se trata entonces de un trabajo inter-actoral, donde todos aprenden al mismo tiempo y en unidad, y donde el acompañamiento del profesorado es de sugerencia, retroalimentación, observancia y respeto.

No obstante, dichas acciones a simple vista parecen poco comprensibles, redituables y convincentes, desde el paradigma “científico” son consideradas como acciones poco rigurosas y carentes de calidad académica, por lo que quedan fuera del tamiz de la

cientificidad y objetividad. Sin embargo, un esfuerzo similar se realiza en la UVI, en la cual, es considerado también como un proyecto en construcción para atender a la diversidad, donde ha sido obligada a:

des-centrarse, des-urbanizarse y ruralizarse en sus contenidos curriculares, en sus métodos de enseñanza y aprendizaje, en sus formas de definir los trabajos de campo, de titular a sus estudiantes y de vincularse de manera muy directa y permanente con las comunidades y sus respectivas autoridades locales, civiles, agrarias y religiosas. (Dietz, Mateos y Mendoza, 2020, p.7)

Las acciones que la UVI ha ejercido parten del reconocimiento y aceptación de que el entorno y la realidad existente son entes insuperables por y para la institucionalidad. Por lo tanto, es urgente y necesario virar y re-direccionar las prácticas para conservar su permanencia. En este sentido, la práctica docente es influenciada y de-construida por los “nuevos” métodos de enseñanza y aprendizaje, de vinculación y por la exigencia misma de la innovación pedagógica. En efecto, las acciones emergen con el afán de responder a las exigencias y necesidades culturales que el entorno demanda.

No obstante, las acciones reflejan claramente los procesos de interacción e interlocución de los estudiantes que desde la vida cotidiana e histórica se han construido, y, sobre todo, cómo desde la institucionalidad se aboga por la construcción de viaductos que permitan la deconstrucción “consiente y positiva”<sup>37</sup> de la subjetividad. De este modo, visualizamos la transformación de una escuela rodeada de paredes y reglas (o como campo de concentración) a un laboratorio vivo donde cada estudiante incorpora conocimientos y valores a su formación, define sus tiempos, espacios y sujetos para su aprendizaje y comparte su biografía comunitaria como estrategia de reinención cultural.

---

<sup>37</sup> Con esta idea no queremos enjuiciar los procesos de transformación, mucho menos pretendemos calificarlos como buenos o malos; más bien, indicamos que estos son construidos desde el interior de la conciencia, por lo tanto, las prácticas como las metáforas construidas en la Normal son polifónicas, diversas y multi-situadas. Esta característica permite anclar la positividad y la afirmación identitaria desde los cánones del ser. Dicho de otro modo, los estudiantes son, están y actúan en el mundo desde la cotidianidad y la realidad que han construido, y donde sus proyecciones futuras giran en torno a los intereses que conforman su entramado subjetivo, en la cual, este no necesariamente tiene ver con el retorno a sus comunidades o con el fortalecimiento de su identidad cultural y lingüística.

Así, los docentes son considerados como facilitadores, pero también como uno más de la etnia, un ser<sup>38</sup> originario de algún pueblo indígena porque se auto-reconoce como parte de la población excluida e in-visualizada, por lo tanto, las tareas y metas que se proponen giran en torno a la reivindicación lingüística, identitaria y cultural. Por lo tanto, las construcciones de los aprendizajes son de forma cíclica e inter-actoral, donde todos aprenden de todos y aportan para la construcción del nuevo conocimiento, y donde el docente es el actor con mayor aprendizaje durante el servicio brindado. En este sentido, un profesor indica que: en la ENBIO, “me encuentro aprendiendo mucho de los profesores que ya tienen ahí sus años de servicio y todas sus experiencias” (Jimmy, ENBIO. Entrevista, 2021) y de los estudiantes como sujetos portadores de conocimientos.

Por lo anterior, la práctica docente navega entre los márgenes curriculares y extracurriculares, puesto que independientemente de las sesiones ordinarias de clases, algunos docentes han desarrollado “cursos que tienen que ver con lengua, que tienen que ver con cultura y en los últimos años he trabajado la parte medular de la formación y que es en este caso práctica profesional o trabajo docente” (Nico, ENBIO. Entrevista, 2021). Estos cursos tienen fuertes impactos en las “novedosas” concepciones de los estudiantes respecto al ejercicio docente, puesto que, responden a los lineamientos y planeaciones gubernamentales-institucionales, pero también ubican y responden a las exigencias que emanan del contexto, de las necesidades que existen en el sitio donde se desenvuelven.

Con lo mencionado, resulta contraproducente indicar que la práctica docente en la Normal no corresponde a los indicadores de improvisación pedagógica o que sean ejercicios que parten de la nada o sin fundamento, por el contrario, desde la ENBIO son ejercicios planeados gradualmente que corresponden a la formación profesional del estudiantado, en donde cada semestre se realizan actividades diferentes.

Sí, se llama práctica docente. Los estudiantes cada semestre, bueno varía no, porque por ejemplo en primero y segundo semestre se le conoce como “Ayudantía”, en ese sentido los estudiantes de primero y segundo semestre van en calidad de ayudar y observar al mismo tiempo como trabaja un docente en la comunidad, desde cómo se, si efectivamente como se relaciona con la comunidad el docente, qué trámites administrativos, qué trámites administrativos hace con la jefatura de zonas, entonces todo lo que involucra a un docente en

---

<sup>38</sup> En el doble sentido de la palabra, el ser desde la perspectiva ontológica, y el ser de pertenecer a un pueblo o comunidad originaria. Es decir, el ser desde la originalidad enunciativa del sujeto, dicho de otro modo, desde la construcción intersubjetiva arraigada a los procesos de culturales que forman y conforman el colectivo.

la comunidad son el eje primordial de primero y segundo semestre. A partir del tercer semestre los jóvenes van en calidad de ejercer su profesión, que se les brinde como horas para poder realizar práctica docente en ese sentido de estar frente a grupo, eso se lleva a cabo a partir del tercer semestre, tercer semestre a sexto semestre. En sexto semestre también ocurre algo muy particular porque los, como el sexto semestre es la transición entre la formación escolarizada y la formación en el campo de trabajo porque a partir de séptimo semestre los jóvenes se van a una práctica que se le denomina práctica profesional, que ya están casi más tiempo frente a grupo que los demás semestres. Hay una particularidad en sexto semestre que también se les solicita a los jóvenes o se les da mayor tiempo, no mucho, yo creo me parece que ha sido como quince días o un mes aproximadamente porque de cada, en cada generación varían los tiempos pero se les manda para que, a práctica para que elaboren su diagnóstico, vean las problemáticas de los alumnos, cuáles son las necesidades y cuáles son las fortalezas que tienen, para que a partir de ello diseñen su proyecto de práctica docente que van a realizar en séptimo y en octavo semestre. (Jimmy, ENBIO. Entrevista, 2021)

Como podemos dar cuenta, desde la ENBIO la práctica docente es una dinámica de hibridación académica, pero con resultados transversales. Es un ejercicio que fortalece no sólo la formación universitaria y las identidades de los estudiantes, sino que profundiza y ejercita en sí mismo el quehacer docente para la innovación pedagógica; de modo que la ecuación formación profesional-universitaria, práctica docente y sujetos socioculturales de conocimientos, forman el trinomio para responder los problemas de la educación que, para el sector indígena descansa en “una política educativa homogeneizadora y nacionalizadora [...], cuyos, planes, programas, proyectos y campañas del Estado pedagógico, cuya labor sustancial se orientó a castellanizar y alfabetizar” (Sigüenza, 2015, p. 22), por lo tanto, se habla de una educación que ha estado al servicio del Estado y que ha privilegiado una forma de saber y una forma de construir conocimiento.

En este sentido, desde el trinomio y la ecuación que ha emergido en la ENBIO, se pretende dar respuesta a dichos problemas, en la cual, la encomienda principal es el diseño y construcción de una educación alternativa que responda y respete las exigencias del contexto. Por lo tanto, la práctica docente es una acción que a su paso ejercita y refuerza los saberes-haceres (Dietz, Mateos y Mendoza, 2020) que salpica “los saberes-poderes, los poderes-saberes, los haceres-poderes y los poderes-haceres” (p, 231). En efecto, permite que los estudiantes resignifiquen y valoren su identidad, desarrollen competencias lingüísticas y culturales y construyan una formación ética-política fundamentada en el contexto donde se recrean.

Bajo estas líneas, en la Normal el desarrollo de las competencias lingüísticas tiene que ver con los cuatro componentes que la conforman que “es el hablar, escuchar, leer y escribir. O sea que tengan esa habilidad porque van desarrollar una práctica bilingüe intercultural a la hora de ejercer la docencia intercultural” (Jimmy, ENBIO. Entrevista, 2021). De modo que el ejercicio docente se convierte nuevamente en una actividad que trasciende lo académico; es una práctica que aboga por la formación integral y ética del estudiantado, donde su locus enunciativo (individual y colectivo) es el punto de partida.

En palabras de los egresados la práctica docente se refleja en sus modos de ser, estar y operar en los recintos laborales. Por ejemplo, las planeaciones didácticas de los egresados de la ENBIO se focalizan desde el entorno tomando como “punto de partida su comunidad, su lengua y tomando en cuenta el contexto de la comunidad, porque eso nos enseñan en ENBIO que el maestro debe de adaptarse al contexto de la comunidad” (Jimmy, ENBIO. Entrevista, 2021). Un egresado sostiene lo siguiente:

Cuando realicé mi práctica docente en cuarto semestre si bien recuerdo, estábamos focalizando como nuestra área lingüística y me tocó convivir con unos estudiantes que también vinieron a práctica a comunidades indígenas de la ENUFI de la Escuela Normal Federal Urbana acá del Istmo que se encuentra en Ixtepec. Entonces convivimos en una misma escuela acá y notábamos porque me tocó hacer práctica con otros compañeros de semestre más avanzados de ENBIO, y notábamos cómo estos estudiantes, nos veían como desde un, como si ellos estuvieran en una cúspide y nosotros que estuviéramos en la parte inferior de la cima ¿no? Entonces hay como esa, esa diferencia y cuando en ENBIO nosotros desde la perspectiva de Freire se nos enseña a ver de manera horizontal y no esa verticalidad. (Jimmy, ENBIO. Entrevista, 2021)

Los léxicos del compañero compaginan con las ideas que se resaltaban en párrafos anteriores, en donde se indicaba que las enseñanzas en la Normal parten de un enfoque horizontal-dialógico, en la cual, los actores son maestros y aprendices porque tienen algo que enseñar y algo que aprender. Sin embargo, como se mencionaba, esta peculiaridad académica de la ENBIO para los “otros” escenarios y las instituciones convencionales son poco favorables y fructíferos dado que carecen de rigurosidad académica, metodológica y científica. Desde nuestra perspectiva, dichos epítetos calificativos son los indicios de exclusión y discriminación de las múltiples formas de construir conocimiento y, a la par, el privilegio y superioridad de otros. En resumen, es la introducción al racismo epistémico-científico desde la academia.

Los procesos de exclusión y discriminación hacia las dinámicas de trabajo de los egresados de la ENBIO, en un sentido práctico, son retos y conflictos que se tienen que resolver y superar en el campo. Empero, desde la formación recibida en la ENBIO se tienen contemplados dichos fenómenos. Es decir, la Normal desde el plano discursivo, y a manera de aprendizajes basados en problemas, exhorta a los estudiantes sobre los posibles retos, dificultades y escenarios que emergerán en los espacios educativos, de los cuales el ejercicio docente es uno de los principales. Así lo indica un profesor:

Al egresar se van a ir al campo de trabajo y allá van a encontrar dos tipos de maestros; uno los que les dan mucha prioridad a los saberes comunitarios, a las lenguas, a las comunidades originarias y todos esos cúmulos de conocimientos de nuestros pueblos y por el otro lado van a encontrar a los maestros que están reproduciendo los contenidos nacionales únicamente sin focalizar su cultura, sin focalizar los conocimientos de la comunidad. Se van a encontrar con esos dos tipos de profesores por hacer esta división y ahí ustedes van a decidir, nosotros desde ENBIO estamos siendo lo propio o trabajan desde esta perspectiva, desde esta lógica, desde este enfoque que venimos compartiéndoles en ENBIO o se adaptan a reproducir únicamente los contenidos de los planes y programas. (Jimmy, ENBIO. Entrevista, 2021)

Con base a lo anterior, puede verse claramente que para la Normal el contexto y/o la comunidad son los elementos sustanciales y determinantes en y para la práctica docente. Entiendo a la comunidad, más allá de un espacio geográfico y delimitado, como un “el mundo social y aquellas realidades que son construidas por procesos de comunicación e interacción” (Kniffky, 2019, p. 129), en otras palabras, como un espacio y/o escenario donde se reproduce material y simbólicamente la vida cotidiana. Por lo tanto, se puede decir que, la comunidad o el contexto, más que una herramienta didáctica, es un ente espacial que coadyuva a la didáctica-pedagógica del profesorado.

No obstante, la comunidad forma parte del currículo y didáctica “oculta” y extracurricular, en la cual, como “sujeto colectivo y con propiedad intelectual” (Kniffky, 2019, p. 139) quebranta los monismos epistemológicos y los nacionalismos técnicos y metodológicos, para sumarse a los esfuerzos y la lucha descolonial, y con ello abona a la diversificación de las formas para la construcción de conocimiento. Por lo tanto, en y para la ENBIO, la práctica docente y la comunidad son generadores de puentes y vinculaciones con las demás instituciones. Así lo indica un profesor; “hay una relación estrecha, entonces entre las escuelas de educación bilingüe con la Normal Bilingüe, por un lado, y también una

colaboración con las autoridades ejidales y municipales, de cierta manera, cuando ellos nos lo piden” (Nico, ENBIO. Entrevista, 2021)

En síntesis, la práctica docente es una estrategia que trasciende lo pedagógico, se postula como una competencia necesaria para el desarrollo de hábitos en los estudiantes. Hábitos cubiertos de ética que posibilitan no solo la formación integral del estudiantado, sino también, la existencia y permanencia de la vida social, cultural y política de los pueblos. En este sentido, el quehacer educativo no se finca solo en lo pedagógico, sino también en la inclusión, la visibilización, la externalización de la diversidad y la sanación de la vida cotidiana del sujeto colectivo (la comunidad).

#### **7.4 Las prácticas socioculturales y la práctica educativa como acciones recíprocas y complementarias**

El ethos cultural académico está compuesto por actos que no son abstractos, ahistóricos, neutrales y universales. Son procesos concretos, particulares y situados en unas coordenadas histórico-espaciales que dan idea de su construcción. (Jiménez-Naranjo, 2019)

Como se ha venido sosteniendo, los (as) estudiantes y egresados (as) de la ENBIO cuentan con un cúmulo de conocimientos, prácticas y elementos culturales que los identifica y diferencia de las otras culturas “hermanas y primas”<sup>39</sup>, no obstante, dichas constelaciones conforman al “sujeto colectivo y con propiedad intelectual” (Kniffky, 2019, p. 139), la comunidad, cuya trascendentalidad radica en el hecho de reconocer-se y aceptar-se como un ente intercultural con capacidad de acción-transformación, pero también como un sujeto intelectual que constantemente deconstruye su entorno. Desde estas ópticas, las prácticas y

---

<sup>39</sup> Con culturas hermanas nos referimos a las culturas pertenecientes a una misma matriz civilizatoria y, con culturas primas, a las que pertenecen a las otras matrices civilizatorias. Por ejemplo, son hermanas todas las culturas que pertenecen a la civilización occidental, son hermanas todas las culturas que pertenecen a la cultura mesoamericana o al bantú; sin embargo, cuando algunas etnias de éstas civilizaciones se juntan fungen como primas hermanas. Hacemos esta analogía con la familia en la medida en que todas tienen un denominador común, un enclave que necesariamente hace o debe hacerlas hermanar, la vida. Es decir, las culturas, aunque son y están en otras coordenadas y hemisferios, están reguladas y mediadas por la vida. Por lo tanto, las resistencias como las luchas deben ser en y por el respeto hacia la diversidad de vidas culturales, sociales, políticas y biológicas de todos los pueblos del mundo. Con esta idea no queremos introducir y mucho menos profundizar los binarismos y/o clasificaciones culturales. Por el contrario, hacemos énfasis en los elementos y procesos diversos que marcan las diferencias culturales que, en absoluto no significan desigualdades mucho menos discriminación o exclusión de los otros.

los discursos se convierten en vectores determinantes en los haceres venideros de los estudiantes, por lo tanto, sus identidades.

Al referirnos a las prácticas socioculturales hacemos referencia a los saberes-haceres que los estudiantes han aprendido en sus lugares de origen; en los haceres, estas prácticas se materializan como valores, conocimientos, aptitudes y habilidades; mientras que, en el saber, se remite a la capacidad de racionalización, interpretación, aprendizaje y construcción del universo que los sujetos poseen en sí y para sí. En este sentido, los saberes-haceres como las prácticas culturales son resultados de los procesos de hibridación epistémica y ontológica de los sujetos, las cuales son determinantes en los métodos, las formas, los tiempos y los espacios para la construcción de las identidades y subjetividades.

Para el caso concreto de los estudiantes y egresados de la ENBIO, las prácticas culturales parten desde dos escenarios. Las primeras emergen de la construcción que han hecho en sus comunidades de origen con sus antecesores a lo largo de las vivencias y trayectorias de vida histórica; mientras que las segundas son las que construyen al interior de la Normal en conjunto con los profesores y los compañeros de las otras culturas. En el segundo escenario es donde la conformación “intensiva” del sujeto intercultural, fincada en los saberes-haceres colectivos, se refleja en su máxima expresión y de donde los estudiantes parten la gestión profesional desde la practica educativa.

Por lo anterior, consideramos que la práctica educativa es un epifenómeno de las prácticas culturales; dado que los estudiantes y egresados antes de ser profesionales de la educación, son originarios e integrantes de una comunidad que los educa y los forma de acuerdo a los principios y valores que desde tiempos largos han desarrollado y siguen reproduciendo como sujetos colectivos e individuales. Las comunidades son consideradas como instituciones performativas de la biografía del sujeto.

En concordancia a la idea anterior, Maldonado (2010) reflexiona y se pregunta, quién es primero, el maestro indígena o el indígena maestro. El autor concluye que, para la educación indígena, los servidores de la educación antes de servir a su patrón (el Estado, el sindicato o la institución responsable) deberán ser conscientes del servicio a las comunidades y a sus lugares de origen; de las necesidades y problemáticas que existen al interior de ellas,

para después emprender acciones que contribuyan al crecimiento colectivo y promulgar el bienestar y salud comunitaria.

Con lo mencionado, consideramos que los maestros antes de responder al profesionalismo y a la institución adscrita, deben colocar en primer plano su identidad individual y colectiva como sujetos interculturales pertenecientes a un pueblo indígena. Esta encomienda para los estudiantes de la Normal forma parte del eje transversal en la formación, puesto que con la re-afirmación y re-significación de sus identidades étnicas anteponen su cultura frente al academicismo y a las ideologías de dominación cultural. De modo que cuando pasan a ser egresados, antes de ser titulados y nombrados como Licenciados (as) en Educación Primaria o Preescolar Intercultural Bilingüe, son miembros de un pueblo indígena, hablantes de una lengua originaria, seres senti-pensantes desde una biografía comunitaria-colectiva, sujetos que trabajan colectivamente y fincan sus acciones desde una racionalidad otra. En síntesis, hacen resonar el título que se les otorga como Licenciados en Educación Intercultural Bilingüe.

Consideramos que dicha resonancia es el principio de irrupción del sujeto individual para llegar a ser un sujeto colectivo. En este sentido, si el objetivo es trascender la individualidad para llegar a la colectividad, el proceso necesariamente tiene que ser construido por y con las experiencias y los conocimientos predominantes en la universidad, pero también con las biografías que conforman a los sujetos. Por lo tanto, nos remitimos a un proceso de hibridación pragmática transcultural entre las prácticas (o conocimientos) culturales y las prácticas escolares que se gestionan desde la didáctica académica.

La hibridación entre las prácticas recrea un ambiente de complementariedad y reciprocidad mutua no solo entre los actores, sino con el conocimiento, los valores y con la formación integral del estudiantado. Así lo señala un profesor:

en la institución retomamos ciertos principios de los propios pueblos como es la comunalidad, como es esta parte que tiene que ver con la reciprocidad, el dar, el recibir, el compartir; entonces son elementos que nos ayudan bastante, porque de alguna manera son prácticas propias de los pueblos pero que en la institución pues se trata de recuperar y de alguna manera, de fortalecerlas también, porque ellos se están formando y por lo tanto no pueden dejar todas esas prácticas, esas formas de pensar, esa forma de entender sus propios mundos, esta parte que tiene que ver con la cosmovisión propia de los pueblos no puede perderse en un proceso formativo. (Alberto, ENBIO. Entrevista, 2021)

Como puede apreciarse, el diálogo constante entre las prácticas renueva y rejuvenece los procesos y elementos de compartencia actoral y cultural. Esto puesto que, de una institución con práctica etnocida, cuya retórica promulga la dominación cultural privilegiando así el saber occidental, se pasa a diseñar nuevas rutas que favorecen la diversidad epistemológica a escala planetaria. En este sentido, bajo el manto de la interculturalidad (discurso desde la institucionalidad) y con prácticas de la vida cotidiana (la comunalidad) la ENBIO apuesta por nuevas acciones; donde se promulgue la transculturalidad y se abogue por la justicia onto-epistémica.

En resumen, los procesos de identificación cultural en la Normal no podrían entenderse sin el discurso institucional que lo representa; del mismo modo, el discurso intercultural institucional carecería de sentido y significado con una práctica monóloga y etnocida. Por lo tanto, en la ENBIO, los procesos de internacionalización cultural emergen desde elencos compuestos y complementarios entre sí. Dicho de otro modo, las identidades y los procesos de subjetivación de los estudiantes y egresados se construyen a contra luz de las prácticas hegemónicas y de dominación colonial; de esta forma, los conocimientos construidos desde los recintos de enunciación, forman parte del andamiaje decolonial propositivo que se busca construir. De este modo las identificaciones étnicas parten de un escenario ético-crítico, de lucha y resistencia de y para la vida.

## **8. Conclusiones y reflexiones finales**

Las presentes líneas abarcan las conclusiones y reflexiones finales que brotan del quehacer investigativo. Constituyen la síntesis del extenso camino recorrido durante los años de investigación. En otras palabras, son el producto de un amplio y complicado viaje que nos propusimos con la finalidad de comprender los procesos educativos y los efectos en las transformaciones étnicas en los jóvenes indígenas desde un escenario intercultural para la formación y construcción de sujetos y espacios interculturales, en los cuáles, la subjetividad y la identidad, como elementos constitutivos y constituyentes de la biografía individual y colectiva, son las fuentes primarias de transformación, en efecto, las directrices para la construcción y el desarrollo del sujeto en formación (humana y profesional).

Si bien es cierto que la investigación refiere concretamente a los procesos y elementos de identificación en la educación intercultural a partir de los quehaceres y las prácticas pedagógicas en la Normal, el análisis de la construcción-configuración de las identidades culturales (de los estudiantes indígenas de la ENBIO), como producto de las identificaciones, fue clave para la comprensión de los entramados educativos e interculturales y de las políticas que los sustentan, y con ello lograr las conclusiones y reflexiones que se muestran en las líneas posteriores.

De este modo, el cierre de la investigación refiere a los procesos deconstructivos y transformadores de la educación, la interculturalidad y la educación intercultural, vinculados a las proyecciones futuras que realizan los estudiantes y egresados, y de cómo estos impactan e inciden en los procesos de transformación, de-construcción y construcción de las identidades/subjetividades de los actores. Desde estos márgenes, las identificaciones socioculturales son percibidas como enclaves políticos-epistémicos (individuales y colectivos) en la educación intercultural, por lo tanto, como elementos que interfieren e impactan en la formación-transformación y crecimiento de los sujetos.

De este modo, cerramos las reflexiones sobre el camino recorrido y sobre los aprendizajes que se construyeron a lo largo de la investigación. Estos abarcan no solo lo pedagógico-académico, también las lecciones existenciales de vida para seguir soñando y

cohabitando el cosmos con sus fosforescentes y emergentes diversidades culturales y constelaciones lingüísticas.

### **8.1 Repensando la educación, la interculturalidad y la educación intercultural**

Como se sostuvo en el cuerpo del texto, la educación es un proceso complejo y en movimientos constantes en la que se condensan, producen y reproducen prácticas, discursos y metáforas que impactan en el devenir de los estudiantes. En estos menesteres, el impacto generado se considera como una espada de doble filo, puesto que en el plano “positivo” dota al estudiante de herramientas, conceptos y teorías que abonan a su formación. Es decir, hermenéuticamente proyecta, genera y construye en los actores visiones distintas del cosmos; por lo que, al término de los estudios realizados, los egresados salen pensando su cultura desde la profesión que cursaron y viceversa. Este hecho les permite de-construir creativamente su locus enunciativo y su ser-estar en el mundo.

En el escenario “negativo” y poco favorable, consideramos que la nueva visión del mundo adquirida/construida y las nuevas herramientas que desde el aula se fundaron, apuntan hacia el etno-centrismo escolar y a las prácticas homogéneas; por ello, la cultura del estudiante se convierte en un dispositivo que funge como blanco principal en y para la transformación. Aunque este fenómeno no siempre es coercitivo o violento física y/o verbalmente, en la mayoría de los casos se disfraza y se presenta como la mejor visión y la herramienta principal y de mayor utilidad para intentar comprender el universo e incidir en él. En efecto, la cultura materna se convierte en un fenómeno contradictorio al ethos escolar por no corresponder a los criterios “democráticos e incluyentes” de la retórica académica.

Cuando nos referimos a una cultura escolar etno-céntrica hacemos énfasis en que la escuela desde su creación busca la reproducción de la mismidad cultural-ideológica por la que fue creada. En otras palabras, es considerada como un instrumento al servicio de una ideología y de una cultura que se autoproclama como superior y dominante, y desde ahí funge como la “hybris del punto cero” (Castro-Gómez, 2007) y como panóptico que vigila a las otras culturas que están encerradas en la cárcel metodológica y epistemológica que ella misma ha construido. Desde esta visión escolar se construye y se promueve el estandarte y

legado colonial por la que fue formada y a la que representa. Se trata de la mismidad como identidad constitutiva y constituyente de la subjetividad.

En este sentido, cuando la educación es pensada y ejercida desde estos preceptos, genera acciones que convergen en procesos de aculturación y transculturación que a su paso producen secuelas mentales de las cuales los infantes y la juventud son los más afectados. De acuerdo con las necro-ideologías cimentadas y promulgadas por y desde la escuela moderna-tradicional, la política, la práctica y el discurso educativo subyacente a una cultura monóloga, retorna a los procesos binarios de inclusión/exclusión, superior/inferior, bueno/malo, mente/cuerpo y conocimiento/saber; por lo que es producente, urgente y necesario pluralizar y diversificar las políticas, los discursos, las prácticas educativas.

Por lo tanto, la re-configuración de los elementos de identificación es ejercida desde una acción “forzada” que violenta el entramado cultural y lingüístico de los actores. Entre tanto, la política y práctica educativa se transforman en artillerías coloniales para la reproducción de la hegemonía cultural occidental.

En este tenor, en la ENBIO este acto es considerado como una educación y práctica pedagógica colonial y excluyente, por lo tanto, etnocida, que atenta contra el mundo de vida de la otredad. En efecto, es comprendida como el bastón que sostiene los pasos del Estado al pisar los territorios de los pueblos y las comunidades originarias; dado que ha servido como telón de fondo para los intereses económicos estatales. Dicho de otra manera, la educación escolarizada ha fungido como el instrumento que posibilita la avanzada (necro) política, y con ello, se intenta alcanzar y/o consolidar el desarrollo de los pueblos originarios para después construir sociedades democráticas dentro del supuesto caos antidemocrático, de vacío de poder y de in-gubernamentalidad de las comunidades.

La idea de una educación instrumental y servicial no es nueva y mucho menos del debate actual. Desde la década de los 60 y 70, a través de la teoría de reproducción cultural parte la crítica que señalaba que la escuela, el ejército y la religión eran actores fundacionales y determinantes de las sociedades y de los hábitos que en ella se reproducían, por lo tanto, de la identidad individual y colectiva. Para los debates del siglo XXI, el ejército es sustituido por el Estado; sin embargo, la religión y la escuela permanecen y continúan como elementos

constitutivos de la cultura e identidad nacional. De modo que, las instituciones se convierten en estandartes y protectoras del Estado-Nación.

Con base a lo anterior y a las variadas críticas que giran en torno a la educación colonial, reproductora de ideologías, prácticas y discursos racistas y excluyentes, la ENBIO se suma al debate por una educación alternativa que abogue por la multipolaridad ideológica-cultural, por un pluralismo metodológico y epistemológico que rompa muros y barreras nacionalistas fincadas desde la mismidad; por la re-significación y re-conceptualización del espacio escolar para ser convertido en un laboratorio de experiencias y con-vivencias actorales. Consecuentemente, aboga por una práctica docente y educativa compartida, corresponsable y comprometida. De este modo, cuestiona y replantea los decires y haceres que la escuela tradicional ha desarrollado.

Entre tanto, la educación es considerada como un fenómeno complejo, polisémico, multi-situado y profundo. La complejidad se profundiza aún más cuando desde el ámbito escolar ésta es asimilada y referida a conocimiento, a la luz, a la verdad, y es considerada como sinónimo de ilustración y desarrollo de las sociedades (puesto que el aula -la escuela-sea ha autoproclamado como el espacio de excelencia para la construcción y consolidación del conocimiento). Dicho complejo educativo enraíza y florece cuando se recurre a la ignorancia como elemento comparativo y de “oposición” al iluminismo educativo pregonado por la escuela.

Dicha concepción binaria, más allá de abrir los espacios para que florezcan las culturas, cierra sus puertas a la diversidad originando una lucha de contrarios que a su paso sustrae y elimina la diferencia cultural de la otredad. Se comprueba aquí la tesis de una educación etnocida: una educación servicial cuya encomienda es cimentar las bases y construir un modelo de pensamiento y de acción que responda a la ideología hegemónica-dominante, de las cuales, numerosas instituciones y proyectos interculturales-comunitarios quedan atrapados, sumándose y convirtiéndose en cómplices y reproductores de la matriz colonial.

Sin embargo, la ENBIO como proyecto alternativo rastrea aquello que se construye en la vida cotidiana (conocimientos, filosofías, discursos, valores, etc.) para considerarlas como fuentes primarias de conocimientos o simplemente como conocimientos que abonan a

la formación de los estudiantes. En otras palabras, la Normal indaga sobre la vida que se produce y reproduce fuera de la matriz escolar y de la institucionalidad para después compararla y complementarla con lo que se produce en el aula. Esta acción conlleva a comprender a la educación por lo menos desde dos perspectivas.

La primera tiene que ver con una formación educativa compleja y profunda, por el hecho de de-centralizar el monismo científico-académico y fincar en el quehacer pedagógico metodologías plurales y diversas, con tintes horizontales, como lo son el tequio, los procesos de enseñanza-aprendizaje entre pares, el compañerismo y las relaciones de compartencia y reciprocidad actoral; la práctica pedagógica que retoma el contexto sociocultural de los estudiantes como elemento determinante y constituyente de la biografía, la identidad y la subjetividad de los actores. Estas acciones denotan y detonan que el quehacer educativo al interior de la Normal trasciende los muros áulicos y gestiona nuevos haceres que desde su fundación y ejecución intentan interculturalizar la vida escolar.

Aunado a los factores que posibilitan los flujos y las transacciones de los elementos de identificación, conocimientos y valores; la segunda perspectiva tiene que ver con los procesos interculturales en la formación profesional. Es decir, basándose en la trascendencia áulica y de las barreras estructurales-funcionalistas de la escuela, desde la ENBIO repensar la escuela significa también repensar las interculturalidades y los elementos y/o procesos que las representan y constituyen. En este sentido, se trata de pensar en nuevas formas y posibilidades de diálogo, en improvisaciones de espacios para las gestiones de haceres y decires diferentes, en nuevos mecanismos y estrategias para la acción y proyecciones futuras que ayuden a contemplar y construir horizontes minados de esperanzas y voluntades.

El último aspecto consideramos que es uno de los más esenciales, aunque los otros también los son, las esperanzas y voluntades son potentes y fundamentalmente cruciales para el diseño de las prácticas interculturales como proyectos y posibilidades de acción política que reivindican los mundos de vida de los estudiantes y docentes. En este sentido, nos referimos a *interculturalidades emergentes* que parten de un orden y contexto micro-sociocultural<sup>40</sup>. Por lo tanto, se remite a una geografía intercultural y particular; en este caso

---

<sup>40</sup> Consideramos aquí lo micro-sociocultural no como algo pequeño y mucho menos inferior al orden meso y macro-sociocultural, más bien como un universo cuya totalidad y cuyas partes se expresan localmente; donde

la ENBIO como espacio donde florece la diversidad cultural y lingüística. De ahí la noción de emergencia, puesto que ésta radica en los flujos e intercambios epistemológicos y en las transacciones culturales de los actores que co-habitan y co-diseñan los entornos.

La idea de una interculturalidad emergente parte del hecho de que en la Normal los procesos interculturales son percibidos como el parteaguas, como medio y como fin en el quehacer educativo. Entre tanto, si se entiende a la interculturalidad como diálogo, significa construir relaciones sociales a través del diálogo para volver a dialogar. Si se piensa a la interculturalidad como interacción e intercambio, se hace referencia a un proceso de socialización y compartencia en responsabilidad y solidaridad mutua para después de-construir inter-actoral y transculturalmente el entorno que les rodea. Desde esta óptica se hace referencia a intercambios e interacciones dialógicas que permiten la expresión y comprensión de los universos existentes y de las realidades militantes en el cosmos universitario.

Aunado a lo anterior, si se concibe la interculturalidad como constructos de relaciones sociales, desde la ENBIO se piensa en componentes, elementos, fenómenos y procesos híbridos que implican negociaciones, colaboraciones, tensiones y conflictos entre los actores participantes. En cambio, si se entiende como fenómeno trascendente a los procesos de subjetividad e identidad (individual y colectiva), se percibe como proyecto y acción ética-política que busca la deconstrucción de la subjetividad por medio de los procesos *inter* (inter-actoral, inter-epistémico, inter-lingüístico, inter-subjetivo, inter-metodológico, etc.).

Del mismo modo, si se considera que la interculturalidad parte de escenarios locales para escalar hacia contextos globales, en la Normal este proceso se piensa como un fenómeno que emerge y se condensa en acciones críticas-propositivas que a su paso interculturalizan las trayectorias de los actores. En este sentido, no se trata solo de un enfoque o una perspectiva, más bien de hacer y decir localizados que convergen en hechos y sucesos con impactos locales. Por lo tanto, desde la ENBIO se trasciende las nociones teóricas-conceptuales acerca de la interculturalidad y se construye una que emerge del contexto

---

dicha expresión se convierte en un estilo de vida de orden cosmogónico y ontológico, en la cual, existen y persisten conocimientos, valores y filosofías que revolucionan, densifican, complejizan y de-construyen los procesos interculturales y la vida en su totalidad.

(intercultural) y que se desarrolla al interior de la universidad. Estas visiones hacen que la Normal reinterprete y contextualice el proyecto educativo que en ella se ha fincado.

Al respecto, reinscribe y escribe el análisis, la crítica y la reflexión hacia nuevas nociones, visiones, horizontes y esperanzas respecto a la educación intercultural. En este sentido, trasciende la dimensión educativa, política y cultural para colocar a la ética como enclave que transversaliza el hacer de la educación intercultural. Cuando se coloca a la ética como eje central de y para la acción-formación, las otras dimensiones son consideradas como las partes constituyentes que suman y conforman la totalidad. Por lo tanto, el quehacer educativo desarrollado en correspondencia con el deber hacer se funda en la suma de voluntades y sueños contextuales de los actores.

Desde estos márgenes, resulta productivo y congruente que el quehacer educativo intercultural en la Normal se funda en lo ético-crítico, en lo político-educativo y en lo cultural-social. Entre tanto, como institución política, académica y de acción, va *más allá* de la formación profesional-académica para encaminarse a una más plural donde la diversidad cultural y lingüística asociada con los procesos interculturales emergentes, en relación con el mundo de la vida; dota de esperanza para seguir construyendo y de-construyendo haceres, decires y espacios para la justicia social, cultural, política y epistémica en reciprocidad y complementariedad intersubjetiva e intercultural, por lo tanto, inter-cosmogónica.

Al respecto un estudiante sentencia que en su trayectoria universitaria en la Normal se han generado algunas transformaciones:

Tuve otra visión acerca de la educación, y eso pienso que es algo positivo en mí. Ya en lo cultural, dentro de mi formación, vuelvo a recalcar eso que la escuela tiene un enfoque cultural-lingüístico; entonces, pues cuando estoy acá en mi comunidad siempre trato a las personas como se debe, respetándolos, porque son cosas que uno también aprende a valorar cuando está estudiando, y me comunico con mis paisanos en la lengua que hablamos, que es el zapoteco. Siempre trato de comunicarme en zapoteco, porque es la lengua que más domino y la lengua que más me gusta. (Toño, ENBIO. Entrevista, 2022)

Por lo anterior, la educación intercultural en la ENBIO más que un enfoque o perspectiva educativa destinada para los pueblos originarios, es una acción política, ética y propositiva desde el entorno, por lo tanto, un acto político y sociocultural que reivindica los mundos y estilos de vida de los actores. En estas esferas, estudiantes y docentes se convierten

en labradores y recolectores de conocimientos<sup>41</sup>, afianzando y ampliando así la red y estructura sociocultural y comunitaria que les ha permitido ser-estar-existir-seguir dentro y fuera de la institución educativa. La educación intercultural pasa a ser un saber-hacer y saber-formar para poder seguir viviendo comunitariamente dentro de las universidades, las urbes y las comunidades.

En resumen, la ENBIO, bajo los preceptos de la interculturalidad, fundamentada en el diálogo horizontal, entre las culturas y la comunalidad, sustentada en los valores de la vida comunitaria, funda una formación educativa y profesional diferente a los procesos de transmisión-asimilación cultural-epistémica de la escuela convencional. Por lo tanto, impulsa y promueve nuevas estrategias de enseñanzas-aprendizajes, nuevos valores y nuevas culturas; en efecto, conocimientos otros y metodologías diferentes. Aunado a lo anterior, desde la práctica educativa y la filosofía institucional se inserta al debate de educación alternativa y, sobre todo, a la búsqueda y construcción de caminos para concretar los objetivos de una formación sustentada en la educación intercultural y comunitaria.

Con base a lo anterior, consideramos que la gestión formativa desde los escenarios interculturales y comunitarios implica procesos de congestiones de ambas rutas y enfoques. En este sentido, encontramos las convergencias en los objetivos comunes: primero, luchar y resistir frente a los proyectos y prácticas coloniales, monólogos y abstractas de educación tradicional. Segundo, construir y abogar por propuestas educativas alternativas, en donde el contexto y la vida cotidiana sean consideradas como puntos de partida. A partir de estos objetivos, se rastrean las matrices filosóficas y axiológicas de la comunalidad (como modo de vida) y las prácticas sociopolíticas de la interculturalidad para insertarlas en los quehaceres y decires de la formación profesional.

Así mismo, los decires y haceres de la interculturalidad y de la comunalidad, se encuentran en las dinámicas y formas de construir el conocimiento y en los procesos de emergencia, construcción y deconstrucción de las relaciones sociales. Para ello no existen procesos únicos y lineales, por el contrario, fluyen y germinan de acuerdo a las estructuras y

---

<sup>41</sup> Esta idea alude a que, mientras los actores labran y construyen conocimientos también recurren a lo ya existente: el conocimiento base y a las metodologías utilizadas en su creación. Así, en el proceso de creación, se apoyan en el fundamento de la vida comunitaria para volver a crear y desarrollar.

condiciones subjetivas, intersubjetivas y del entorno en el que se desenvuelven. De esta manera, se profundizan los campos políticos (desde la subjetividad) y se empieza a diseñar una política más amplia y respetuosa con todos (desde la intersubjetividad).

Por lo anterior, consideramos que la interculturalidad y la comunalidad, y concretamente la educación intercultural y comunitaria, son propuestas educativas “hermanas” que luchan por objetivos comunes; desde reforzar las matrices primarias del educando hasta la construcción de otras relaciones sociales con la diferencia. No obstante, entre ellas se apoya y profundizan la formación integral y complementaria de los estudiantes.

Con base a lo mencionado, consideramos que las transformación identitarias y de los elementos que la conforman (las identificaciones) de los estudiantes se producen desde una perspectiva deconstructiva y propositiva, en donde el ser consiente de ser, estar y pertenecer a un pueblo indígena y el hecho de estudiar una profesión que les ha ayudado a consolidar y repatriar su identidad es parte del legado constructivo de la interculturalización y capitalización de los elementos culturales. De este modo, las transformaciones identitarias se producen desde la intencionalidad subjetiva en vinculación con los procesos intersubjetivos, suceso que afianza y abona a la concienciación étnica y profesional.

## **8.2 Proyecciones futuras del indígena profesional**

El otro quehacer y las otras prácticas que se desarrollan en la Normal y que dan marcha a las otras concepciones y a los otros sentidos acerca de la educación, la interculturalidad y la educación intercultural, impactan directamente en los nuevos escenarios y procesos identitarios-subjetivos que transforman los estilos de vida de los actores, especialmente en los estudiantes que son los protagonistas en la formación. No obstante, dicha incidencia remite a pensar en los nuevos hábitos y en las proyecciones futuras que éstos anhelan y desean como profesionistas y como integrantes de algún pueblo indígena.

En estas acciones es donde se reflejan y se materializan los “saberes-haceres-poderes” (Dietz, Mateos, Mendoza, 2020) que son los puntos de partida para descifrar, concretar y “definir las capacidades o competencias distintivamente interculturales de los actores”

(p.231), puesto que de ello derivan las acciones que los profesionistas indígenas realizan o realizarán en y con su entorno. Este devenir sustancial significa transformaciones profundas, continuas y múltiples puesto que como indígenas, como estudiantes o/y egresados, como profesionistas y desde la diversidad enunciativa de donde hablan les permite ampliar el entramado teórico-conceptual-práctico, mismo que les posibilita proponer y afirmar la vida cultural y política de su comunidad, por ende, su biografía individual y colectiva desde un escenario de ética, de propuesta y de acción.

En este sentido, para los estudiantes y egresados de la Normal las proyecciones futuras en sintonía con las críticas, las propuestas y las acciones pueden vislumbrarse desde cinco ejes generales a modo de proyectos y/o acciones individuales y colectivas. El primero tiene que ver con el diseño de proyectos educativos-pedagógicos (alternativos) que aboguen por la autonomía educativa y cuyo paso delimiten y propongan nuevas estrategias de enseñanza-aprendizaje. En otras palabras, se busca continuar con la descentralización de la escuela como único espacio para la construcción de conocimiento y al mismo tiempo abrir el campo de concentración que se ha construido al interior y que mantiene encarcelados y atados a sujetos que voluntaria e involuntariamente se encuentran en él.

De este modo, se inicia con críticas activas<sup>42</sup> a la práctica pedagógica mortífera de la escuela y se ancla la idea de abogar por la pluralidad metodológica y epistémica, por la construcción de nuevos espacios para la socialización y el intercambio de experiencias y conocimientos; y por el desarrollo, el ejercicio y la implementación de otros haceres y decires que encaminan su práctica hacia la equidad y justicia sociocultural. En estas coordenadas el diseño, las propuestas y las acciones hacen visible los escenarios de lucha, resistencia y disputa de los pueblos indígenas.

Al respecto, Nadia (2022) indica la necesidad de continuar con la defensa y resistencia de lo propio: “tengo que defender mi lengua, tengo que defender mi origen, mi pueblo, mi gente [...] Que interesante conocer mi pasado para que yo pueda defender mi presente”

---

<sup>42</sup> Esta idea hace referencia a que la crítica no parte desde abstracciones conceptuales-teóricas ni desde escenarios sedentarios-pasivos, por el contrario, emerge de un ambiente en movimiento, es decir, parte de un malestar sociocultural del contexto, y desde ahí se generan propuestas y acciones que favorezcan la vida de todos.

(Nadia-ENBIO, 2022). Las palabras de la compañera apuntan hacia la deconstrucción y la reconfiguración histórica y epistémica de sí misma y de su lugar de origen (individual y colectivo), lo cual difícilmente podría desarrollarse al interior de una institución educativa. Por lo que se hace énfasis en escenarios que deben construirse desde los preceptos de retaguardia y de resignificación cultural; mismos que están influenciados directamente por la matriz pedagógica-académica, la política de la institución superior, por el quehacer educativo que lo sustenta y el mundo de vida de los actores.

Continúa argumentando la entrevistada que: “cuando uno ya se mete a un sistema, tienes que seguir la línea” (Nadia-ENBIO, 2022). La linealidad a la que refiere es el proceso colonial-hegemónico-excluyente-racista-discriminatorio-monológico-monoepistémico de la escuela moderna y tradicional, donde se sigue reproduciendo la supremacía cultural de la cultura dominante. Por el contrario, aboga por la gestión de otros haceres y de otras prácticas que se pronuncien a favor de la diversidad cultural y contextual; en efecto, pretende “hacer algo independiente, como construir algo propio con las comunidades, escuchar a las comunidades realmente qué necesitan, qué quieren, qué desean” (Nadia-ENBIO, 2022).

Lo que Nadia nos comparte abre el espacio para el segundo eje: el hecho de colaborar con sus comunidades de origen y/o donde se encuentren laborando para hacer frente a las necro-políticas occidentales. Este sentir-hacer (colaborar) vinculado al poder-construir y al escuchar-dialogar, desempolva y rejuvenecen las conversaciones y pláticas interculturales entre los diversos actores (docentes, estudiantes, padres de familia, comunidad, instituciones gubernamentales, académicos, etc.). En efecto, si le denominamos diálogo intercultural, necesariamente es un diálogo inter-activo, inter-epistémico e inter-ontológico de “intercambio”, socialización y compartencia en responsabilidad y solidaridad mutua para después de-construir las constelaciones y las relaciones socio-culturales que la sustentan.

Esta mirada, trascendental al seno individualista, competitivo y meritocrático de la escuela moderna, pero sobre todo de lucha y resistencia para la descolonización y para la reconciliación cultural, lingüística e identitaria, coloca al sujeto y a su comunidad como enclave y vector de acción; por lo tanto, en la esfera subjetiva posiciona al estudiante como sujeto político con capacidad de agenciamiento, mientras que a la comunidad la concibe como “sujeto colectivo de conocimiento” (Kniffki, 2019) y como autores intelectuales y

materiales de un estilo, filosofía y ciencia de vida concreta, así como co-diseñadores de los nuevos cánones de retaguardia desde un escenario y ambiente ético-político, la comunidad.

En estos enclaves es donde el indígena-profesionista se convierte en un sujeto comunitario-intercultural-trascendental que se suma a la lucha por la descolonización cultural, histórica, epistémica y metodológica de los pueblos indígenas. Los léxicos de Nadia nos lo comprueban, puesto que sus palabras abren el abanico interpretativo para que los estudiantes y egresados consideren el retorno a sus comunidades como una posibilidad viable. En efecto, la comunidad es considerada como un ente mutante y dinámico, donde las relaciones sociales y los flujos de intercambio permiten la construcción de nuevos senderos y nuevos quehaceres, por lo tanto, la construcción de conocimientos y la deconstrucción de la identidad-subjetividad (individual y colectiva).

Desde estos ejercicios y con el afán de seguir intercambiando-compartiendo y aprendiendo-enseñando, algunos estudiantes y egresados sueñan en continuar preparándose profesionalmente (estudiar una maestría, un doctorado y/o tomar algunos cursos-seminarios-diplomados) para construir y tener más y mejores herramientas que abonen al diseño y a la propuesta de los proyectos educativos (mencionados en el primer eje). Como podemos darnos cuenta, el tercer eje hace énfasis en la preparación profesional continua; si bien es cierto que no indican el tipo de carrera ni la universidad donde desean estudiar, consideramos que como estudiantes y compañeros fungirán como semilla que produce y reproduce aquello que se desea cultivar, la vida cultural de los pueblos originarios.

Con esta perspectiva afianzamos la idea de que los egresados donde quiera que estén y cual sean las actividades que realicen, sienten la necesidad de portar el sello ENBIO (explicado en capítulos anteriores), distintivo que los diferencia de las otras IES. Esta razón de ser, estar, sentir, saber, hacer y de poder ejemplifica y clarifica la formación recibida en la Normal; de la cual la dimensión intercultural-bilingüe resalta como aquellos medios y fines que pregonan la construcción de nuevas identidades y subjetividades desde los espacios académicos y del ejercicio profesional. Esta distinción y forma de trabajo visualiza a la Normal como una institución que ha dejado huella en los estudiantes que han transitado y ha recreado el quehacer pedagógico en ella.

De este modo, el cuarto eje tiene que ver con el ejercicio docente desde una práctica educativa intercultural a través de la hibridación curricular. En este aspecto entrevemos dos elementos claves para comprender el desenlace del quehacer de la ENBIO: el primero se refiere al ejercicio docente y el segundo a la práctica educativa que, en su conjunto, permiten una acción complementaria y recíproca que de-construye no solo el quehacer pedagógico institucional, sino también la identidad desde los procesos de intersubjetividad y subjetividad desde los elementos de identificación y los escenarios/espacios comunes y de socialización.

Continuando con lo anterior, el primer aspecto, el cual se refiere al ejercicio docente, se basa no solo en la formación “profesional” recibida en las trayectorias educativas, sino también en la base que se fundamenta en los conocimientos, habilidades, competencias y valores que se construyen y desarrollan fuera de los escenarios escolares. Esta acción, y desde una pedagogía freiriana, coloca a los estudiantes como sujetos colaboradores y co-diseñadores de los procesos de enseñanza-aprendizaje; entre tanto, el docente es visto como un actor más, como un sujeto que necesita seguir formándose y aprendiendo día a día de y con los procesos interculturales emergentes. Por lo tanto, este ejercicio es un elemento sustancial en y para la “nueva” comprensión de la educación, la educación intercultural y los procesos interculturales que cohabitan en las proyecciones futuras.

El segundo elemento, la práctica educativa, hace referencia a la descentralización de las metodologías y los conocimientos “universales-nacionalistas” y lineales que desde el panóptico académico reducen las realidades socioculturales de la diversidad, cuya práctica toma en cuenta los recursos y elementos que el entorno ofrece. Esta acción se plasma y se refleja en los procesos de reconciliación cultural-epistémica-axiológica que los estudiantes desde la formación universitaria desarrollaron e intentan construir con sus estudiantes.

En estos escenarios se refleja la hibridación curricular o lo que es lo mismo, el proceso negociado entre el “currículum formal/oficial y currículum vivido/real” (Espinoza, 2016). En este sentido, se puede dar cuenta de que la práctica educativa como el ejercicio docente son acciones que trascienden el binomio espacio-temporal y posicionan la dimensión ética-política como elemento central del quehacer pedagógico. Consideramos que éste es uno de los primeros pasos en y para el proceso de descolonización educativa y para la deconstrucción de la identidad.

El último eje tiene relación con el primero; sin embargo, mientras que el primer eje refiere a proyectos ligados a la institución escolar o a proyectos con extensión académica bajo la supervisión de “profesionales-académicos”, en este eje los planteamientos tienen que ver con la elaboración y gestión de proyectos extraescolares para el fortalecimiento lingüístico, epistémico y ontológico. Dicho de otro modo, se trata de proyectos y acciones que se realizan fuera de los ámbitos escolares y de la vigilancia institucional. Aunque estas proyecciones parecen ser utópicas, dada la complejidad financiera y por la carencia de un respaldo institucional, la intención de formar cuadros políticos desde la matriz cultural que rodea al sujeto es fundamental para la comprensión total de la formación construida en la ENBIO.

Como puede verse, las proyecciones futuras están ligadas fuertemente a la lucha por la reivindicación de la vida comunitaria en su conjunto, a la construcción de un proyecto educativo alternativo amigable con la diversidad intercultural y con la formación de sujetos políticos-académicos para que se sumen a la lucha por la descolonización epistémica, lingüística, histórica y ontológica de los sujetos y las comunidades. En resumen, en el devenir de los egresados de la ENBIO está presente la construcción de nuevas prácticas y discursos que revolucionen el quehacer pedagógico, partiendo desde un escenario emergente de lucha y protesta intercultural.

En complemento y reciprocidad con las ideas anteriores y con la investigación en general, las proyecciones futuras se han construido con base a las transformaciones que los estudiantes han desarrollado en la ENBIO. Dicho de otro modo, si los elementos de identificación se hubiesen transformado desde otra perspectiva, con otras metodologías y para otros fines; las visiones, objetivos y proyectos futuros serían diferentes. Por lo tanto, concluimos que el tipo de IES es determinante en las construcciones identitarias y en la formación profesional de los estudiantes. En este caso la Normal como institución de corte intercultural forma profesionales con características peculiares que se demuestran en acción y proposición.

### **8.3 Las identificaciones socioculturales como enclaves políticos-epistémicos en la educación intercultural**

Como se ha venido sosteniendo, la ENBIO es una institución protagonista y pionera en la formación docente. No obstante, dicho ejercicio es complementado y retroalimentado con la perspectiva intercultural-bilingüe, proceso que afianza una nueva forma de construcción-configuración de las identificaciones y subjetividades culturales. En este sentido, consideramos que los elementos representantes de las identificaciones funcionan como espacios determinantes en los procesos intersubjetivos que a su paso incrustan el devenir colectivo. Así, la formación intercultural-docente es trastocada por los entramados epistémicos, políticos, culturales y éticos condescendientes al mundo de vida de los estudiantes.

Ante este hecho y desde los objetivos planteados en la presente investigación, nos percatamos de que la perspectiva intercultural-bilingüe en la ENBIO es potentemente influyente en los procesos y elementos de conformación identitaria. Por lo tanto, si la formación docente es la pista por la cual transitan los estudiantes, lo intercultural-bilingüe es considerado como las directrices que conducen el transitar de los estudiantes; mientras tanto, los planes de estudios dictaminados desde el Estado adquieren la noción de tránsito vehicular que controla la velocidad, las direcciones, las paradas, las licencias de los conductores, las placas del auto, etc. De este modo las trayectorias escolares-formativas se transforman en viajes en el que los pasajeros comparten formas y estilos de con-vivir.

Por lo anterior, el proyecto educativo de formación intercultural-bilingüe docente de la ENBIO es mucho más complejo, amplio y profundo que el hecho de ser una institución de corte intercultural. La Normal trasciende las nominaciones estatales-institucionales y discursivas de instrucción y dictaminación intercultural; de modo que, pese a las condiciones poco favorables del camino y de las innecesarias normas de tránsito, lentamente avanza hacia un escenario “ecológico de saberes” (Santos, 2011), acción que a su paso aboga por la pluriversalización cultural, lingüística y epistémica de los actores, por una relación más recíproca y dialógica entre las culturas y por un compromiso ético-político en correspondencia entre, para y con todos.

Aunado a lo anterior, lo que respecta a las políticas del Estado referente a los pueblos originarios y a la educación indígena, comprobamos que hasta hoy permea como cortina de humo frente a los temas de diversidad cultural, pluralidad y justicia epistémica, educación indígena y derechos humanos. Las políticas de inclusión fincadas desde un utópico horizonte intercultural y desde la institucionalidad retornan a los procesos discursivos y abstractos con poca posibilidad operativa; no obstante, la gestión y la construcción de diálogos y puentes interculturales son cada vez más difíciles de concretar. Sin embargo, existen casos más complicados en donde las prácticas y retóricas subyacentes al proyecto modernizador, de inclusión e interculturalidad se transforman en procesos de colonialismo interno que sustrae y elimina la diversidad cultural y lingüística.

Así, la interculturalidad desde las matrices estatales-institucionales, como “modelo educativo”, es subyugada a intereses ajenos y externos de las comunidades y de sus problemáticas, entre tanto, vuelve a las prácticas anteriores de dominio y exterminio cultural. Desde estas coordenadas, regresa a la mismidad educativa de la educación bilingüe-bicultural, en la cual se reproduce la “monocultura del saber” (Santos, 2011), la estructura metodológica del paradigma científico, la ideología dominante occidental y las jerarquías socio-históricas. Por lo tanto, consideramos que lejos de ser una política, una práctica y un discurso intercultural la educación para los pueblos indígenas es una fuente de reproducción ideológica nacional-estatal.

Para la ENBIO este escenario es contemplado y previsto debido a las múltiples experiencias y referencias bibliográficas; por lo tanto, desde las esferas de la vinculación comunitaria proyectan acciones que revolucionan y reivindican la praxis intercultural. Así, desde el involucramiento y la participación en los procesos áulicos de enseñanza-aprendizaje, hasta las actividades extra-académicas que se realizan en las comunidades; estudiantes y docentes son conscientes de que la gestión intercultural está fuera de los radares institucionales. No obstante, dicho ejercicio se proyecta desde estándares de la vida cotidiana que abonan a la formación profesional, es decir, se fincan en las acciones vividas intersubjetivamente que parten desde el complejo cultural de los actores. En efecto, se afianza la idea que los procesos interculturales no son programados o/y planeados, sino que más bien

emergen de un escenario inter-contextual, inter-subjetivo, inter-geográfico e inter-ontológico.

Por lo anterior, desde la Normal, la interculturalidad no es concebida como un producto, una meta para alcanzar o un trofeo por levantar; por el contrario, son procesos que se construyen y deconstruyen constantemente a través de la gestión pedagógica alternativa en coordinación con las vivencias y trayectorias actorales. Desde esta perspectiva, no es posible conquistar o llegar a la interculturalidad; más bien, la interculturalidad es intercultural en sí misma y, así como las relaciones sociales, ésta se de-construye constantemente a través de las mutaciones socioculturales. La interculturalidad es un proceso intercultural para volver-se a interculturalizar.

Esta concepción de interculturalidad marca las directrices en las formas de cómo se abordan las nociones conceptuales y prácticas acerca de la cultura, la lengua y las identidades desde el campo educativo (ideas expuestas en capítulos anteriores). Puesto que para la práctica educativa intercultural no existen nociones preliminares ni datos preconcebidos, las acciones no son dirigidas por formulas o/y métodos a priori. En efecto, desde el recinto ENBIO, hablar de interculturalidad significa construir saberes haceres y decires concretos, emergentes y florecientes en un contexto y temporalidad determinada.

Dichas particularidades de la ENBIO impactan no solo en la formación profesional, sino también en las proyecciones futuras de los jóvenes. Esta idea se concreta de dos formas: por un lado, remite a los quehaceres que realizan en el campo laboral; dicho de otro modo, ser docente es una opción entre muchas otras para los egresados en educación intercultural bilingüe. Por otro lado, la re-significación de los estilos de vida o los modos de ser y estar en el mundo, como constructos onto-epistémicos gestionados en la Normal, forman parte de los estandartes representativos del profesionista. En otras palabras, la cultura y los elementos de identificación desde el sello ENBIO son componentes sustanciales para la comprender la formación intercultural-bilingüe.

Entre tanto, y como se mencionaba en apartados anteriores, el retorno a las comunidades es considerado como una opción positiva y propositiva, en la cual indica no necesariamente ser docente, también como un indígena letrado con capacidad de agenciamiento; como un sujeto-intercultural-trascendental cuya misión (no definida ni

delimitada) se afianza a partir de los quehaceres y las normas contextuales. En otras palabras, el egresado en educación intercultural-bilingüe ve en su comunidad un potencial, una necesidad, una oportunidad y un espacio para cultivar la semilla para la descolonización. En este sentido, los “otros” profesionistas de la comunidad son concebidos como posibles ayudantes para el cultivo. De este modo, se descentraliza la idea de que la escuela es el único espacio para cultivar, sembrar y cosechar.

Pensar en una educación trascendental es parte del legado formativo que se ha gestionado en la ENBIO. Proyectar la formación educativa más allá de los muros áulicos, del entorno curricular oficial-estatal y de las matrices pedagógicas-didácticas diseñada por los “expertos en educación”, significa transgredir la institucionalización e iniciar procesos de liberación. Hecho, acción y proceso en el que se abre espacio para la floración de la diversidad; entre tanto, la subjetividad y la identidad de los actores son de-construidas de forma multisituada y multipolar, de modo que los elementos (prácticos y discursivos) de identificación y las propias identificaciones no solo se refieren a la cultura de origen, sino que abrazan también aspectos (epistémicos, axiológicos, modales, estrategias, etc.) de las otras culturas (y no necesariamente indígenas).

Desde estos márgenes de acción y proposición, comprendemos que en la ENBIO la interculturalidad impera no solo como una propuesta, idea, enfoque o proyecto educativo; más bien como estilos diversos de gestión y construcción educativa que afianzan sus haceres y decires a partir del contexto, de las vivencias y las trayectorias de vida de los estudiantes y de algunas propuestas dictaminadas desde la institucionalidad. Esto significa que los programas y proyectos interculturales construidos desde el Estado y la Nación, al entrar en contacto con la formación en la Normal, son interculturalizados por las dinámicas y formas de vida. Esta acción significa que se está interculturalizando la interculturalidad para la formación intercultural. Una vez más comprobamos que las nociones e ideas de interculturalidad (desde la teoría, desde la academia y desde “arriba”) son de-construidas, reconfiguradas y guiadas por las practicas construidas en el entorno.

Como podemos dar cuenta, hablar de interculturalidades emergentes y de formación de sujetos interculturales-trascendentales implica también referirse a identidades emergentes e identidades interculturales-trascendentales. La emergencia radica en el hecho de revalorar,

reivindicar y aprehender los elementos, las prácticas y los discursos que han sido excluidos e in-visibilizados por la hegemonía occidental. Mientras tanto, lo intercultural-trascendental se arraiga como epifenómeno de la emergencia identitaria. Es decir, la formación de las identidades interculturales-trascendentales son resultado de las identidades emergentes que se construyen en los espacios de gestión intercultural y que juntos configuran y construyen a los sujetos con identidades interculturales-trascendentales.

De este modo, la investigación presentada resulta relevante porque hemos detectado que, a partir de los elementos y procesos de identificación étnica en vinculación con la formación pedagógica-académica-intercultural, es posible diseñar y generar una agenda educativa desde un escenario ético-político de “abajo”, y donde el objetivo de la praxis se fundamente en la búsqueda de liberación epistémica y ontológica de los sujetos interculturales. De este modo, el espacio escolar trasciende las prácticas de exclusión y exterminio cultural y lingüístico, para convertirse en un campo de cultivo en el que pueden plantarse diversas semillas; mismas que pueden y deben ser abonadas (retroalimentadas) por diferentes sustratos para una producción más amplia, diversa, y entre ellas construir refugios para resistir y luchar contra algunas posibles plagas.

De este modo, en solidaridad, correspondencia y complementariedad con otras investigaciones y con otros campos de cultivos, desde las “identificaciones en la educación intercultural: una mirada desde la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca”, de la mano con la formación de Licenciados en Educación Primaria/Preescolar Intercultural Bilingüe, determinamos que la gestión pedagógica que en su quehacer educativo transversaliza lo cultural, lo ético, lo político, lo académico, lo lingüístico y lo contextual, desde sus márgenes de maniobra, aboga y abona al objetivo común de los pueblos excluidos, de las comunidades y colectivos (mujeres, afrodescendientes, etc.) discriminados e invisibilizados, de las ciencias sociales críticas, de la filosofía de la liberación, de los estudios interculturales emergentes y de la investigación educativa propositiva: el de luchar por la liberación de los pueblos y comunidades a través de la reivindicación cultural, de los conocimientos y las lenguas locales.

Al mismo tiempo, corroboramos que el tipo de Institución de Educación Superior, el perfil de egreso, la malla curricular, los fundamentos epistémicos y las formas en cómo, por

qué y para qué fueron creadas las instituciones son fundamentales y determinantes en la formación de los sujetos. Así, las identidades y los elementos que la sustentan (las identificaciones) son un compendio de la historia de vida (individual y colectiva), de la emergencia contextual del presente y de las proyecciones futuras que los estudiantes han construido.

Respecto al camino andado, no fue fácil llegar a estas reflexiones. La poca experiencia en el campo de la investigación, los pocos vínculos actorales construidos y las complejas relaciones sociales en sí mismas fueron los indicios del complicado caminar investigativo. No obstante, dichos retos fueron también los impulsos que me permitieron aprender de forma significativa, sin prejuicios y objeciones. A lo anterior se le suma la colaboración en el proyecto “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana”, mismo que mostró múltiples desafíos y vastos aprendizajes. En su conjunto encontramos los siguientes:

En relación al proceso de inserción al campo de la investigación educativa, ya en apartados anteriores se externaba la presencia de lagunas en estos escenarios. Sin embargo, con la presente investigación y de acuerdo al perfil del doctorado hemos abonado a la formación inicial (el campo educativo). Así, en correspondencia con la formación profesional y en complemento con la investigación, la investigación educativa renueva y rejuvenece mi formación profesional y mi biografía personal. Amplía y sustenta el entramado teórico-conceptual y práctico para futuras investigaciones.

Aunado a lo anterior, el escenario pandémico del Covid-19 y sus efectos en la educación fue uno de los desafíos mayúsculos y que al final impulsó numerosos aprendizajes. De entrada, nos demostró la vulnerabilidad del espacio escolar; posteriormente, las debilidades, las carencias y los límites de las estrategias de enseñanza-aprendizaje. Al mismo tiempo, me hicieron comprender nuevamente la importancia de las relaciones e interacciones sociales y la urgencia de transgredir, transformar y trascender los espacios escolares. En esta misma línea, afianzamos la importancia de la vida comunitaria para los procesos de resiliencia y agenciamiento colectivo. No obstante, la mayor lección que hemos aprendido es la siguiente pregunta; en el afán de generar una propuesta educativa alternativa ¿es necesario institucionalizar la vida comunitaria o, al contrario, comunitarizar la institución escolar?

Del mismo modo, la virtualidad en el trabajo de campo nos proporcionó aprendizajes significativos. En un primer momento comprendimos que la digitalización en el mundo global avanza a pasos agigantados, en este proceso las comunidades más alejadas no quedan exentas; por tanto, son cada vez más actualizadas, pero también cada vez más vulnerables. Este hecho, con doble perspectiva, nos demuestra nuevamente el carácter interconectado (intercultural e internacional) de las sociedades y las comunidades. Sin embargo, cuando se habla de digitalización en la era global, las reflexiones tienen que profundizarse en la medida en que no solo debe hablarse de comunidades actualizadas e interconectadas, sino también de brechas digitales, accesos, coberturas, y, sobre todo, de impactos de la era digital en las comunidades y del derecho humano a la vida, es decir, de las condiciones en las que viven las “personas actualizadas” y del efecto de éstas los procesos subjetivos-identitarios.

En esta misma línea, considero que deben profundizarse las reflexiones sobre los límites y las dificultades en los procesos de interacción y convivencia en la era digital y de cómo la escuela con sus estrategias y didácticas pedagógicas no tiene capacidad de acción en estos escenarios. En resumen, pandemia, digitalización (y virtualidad) e investigación educativa son temas pendientes en la agenda educativa y que son necesarios atender para lograr una mayor comprensión del cosmos intercultural.

Continuando con los retos y aprendizajes, la participación en el proyecto “Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior mexicana” significó la construcción de vínculos teóricos y conceptuales entre la tesis y el proyecto en sí mismo, acción que me impulsó a reflexionar de forma integral, compleja y complementaria. Este hecho se resume en que las trayectorias escolares de los estudiantes indígenas están marcadas por fuertes sesgos de exclusión y discriminación, en la cual los elementos y procesos de identificación son trastocados; en efecto, las identidades como vector y timón de la subjetividad son deconstruidas, reafirmadas y reaprehendidas en función de las trayectorias escolares.

De este modo, la investigación no solo corresponde al proyecto doctoral, sino que también responde a estilos de aprendizajes, modos de con-vivir, formas de dialogar, momentos de reflexión sobre el quehacer habitual, espacios soñados y repensados de lucha y resistencia para la descolonización y a la construcción de una identidad/subjetividad ética-

política con la vida cotidiana. Por lo tanto, las lecciones académicas fueron también lecciones de vida que me permitirán seguir pensando, haciendo y soñando colectivamente.

## Referencias bibliográficas

Alarcón-Chaires, P. (2019). Epistemologías otras. Conocimientos y saberes locales desde el pensamiento complejo. Tsintani, AC/ IIES, UNAM. México.

Aguilar, E. A. (2019). Nosotros sin México: naciones indígenas y autonomía. En Beck, H. Lemus R. (ed.). *El futuro es hoy. Ideas radicales para México*. Biblioteca Nueva. México.

Alvarado, J., Matos, J., Machado, I., Ojeda, J. (2017). Catherine Walsh: Hacia una interculturalidad epistémica. Cuadernos latinoamericanos. (29), pp. 1-10.

Ángeles, C. I. (2017). Pedagogía de la comunalidad. Herencia y práctica social del pueblo Iñ Bakuu. Escuela Normal Experimental "Presidente Venustiano Carranza". Oaxaca, México.

Aquino, M. A. (2010). La generación de la emergencia indígena y el comunalismo oaxaqueño. Genealogía de un proceso de descolonización. Cuadernos Sur. Revista de ciencias sociales. (29), 7-22.

Aquino, J. (2018). En mi comunidad quien no paga su tequio no es ciudadano. Recuperado de <https://sucedioenoxaca.com/2018/10/22/en-mi-comunidad-quien-no-paga-su-tequio-no-es-ciudadano-joel-aquino-maldonado/>

Baronnet B. (2010). De cara al currículo nacional: Las escuelas Normales Indígenas en las políticas de formación docente en México. En Velazco S. y Jablonska A. (2010) *Construcción de Políticas Interculturales en México: Debates tendencias, problemas, desafíos*. Horizontes Educativos, Universidad Pedagógica Nacional, México.

Bello, D. J. (2009). El inicio de la educación bilingüe bicultural en las regiones indígenas en México. En historia e historiografía de la educación, X Congreso Nacional de Investigación Educativa. Veracruz, México.

Bermúdez-Urbina, F.M. (2017). La investigación sobre trayectorias académicas y experiencias de estudiantes en la educación superior intercultural en México. Revista Educación y Desarrollo Social, 11(1), pp.116-145.

Bermúdez-Urbina. F. M. (2020). Agencia social y educación superior intercultural en Jaltepec de Candayoc, Mixe, Oaxaca. Tuxtla Gutiérrez. Chiapas, México.

Bertely, B. M. (2019). La división es nuestra fuerza. Escuela, Estado-nación y poder étnico en un pueblo migrante de Oaxaca. Publicaciones de la CASA CHATA. Ciudad de México.

Blumer, H. y Mugny, G. (1992): Psicología social. Modelos de interacción. CEAL. Bs. As.

Bonfil, B. G. (1991). *Pensar nuestra cultura*. Alianza Editorial. México, D. F.

Barrón, P. J. C. (2008). ¿Promoviendo relaciones interculturales? Racismo y acción afirmativa en México para indígenas en Educación Superior. *Trace*, (53), pp. 22-35.

Briseño, J. (2013). La formación de educadores comunales. Cuadernos Sur. Revista de ciencias sociales, (34), 39-56.

Briseño, M. L. M. (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.

Brito, R. L. F., Subero, T. D., Esteban-Guitart, M. (2018). Fondos de conocimiento e identidad: Una vía sociocultural de continuidad educativa. Revista de educación (42), pp. 1-15.

Casillas Muñoz, L. y L. Santini Villar (2006) *Universidad Intercultural: modelo educativo*. México: SEP-CGEIB.

Cardoso, O. R. (1975). *Etnicidad y estructura social*. Clásicos y contemporáneos en antropología. México.

Carlón, V. V. (2015). Hostería del normalísimo en México. Recuperado de <http://www.educacionyculturaaz.com/analisis/historia-del-normalismo-en-mexico>

Carlos F. G. (2016). *Racismo y educación superior: estudiantes indígenas en dos centros universitarios de la Universidad de Guadalajara, Jalisco, en un marco de políticas interculturales*. Tesis doctoral.

Castillo, L. (2019). Los intercambios académicos internacionales y las repercusiones identitarias académicas y culturales de profesores interculturales. Casos de la ENBIO. Trabajo de investigación de grado.

Castro-Gómez, S. (2019). *El tonto y los canallas. Notas para un republicanismo transmoderno*. Pontificia universidad Javeriana. Bogotá.

Castro-Gómez, S. (2007). La hybris del punto cero y el diálogo de saberes. En *El giro decolonial reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Siglo del Hombre Editores. Bogotá, Colombia.

Córdoba, M. E. & Vélez-De La Calle, C. (2016). La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud, 14 (2), pp. 1001-1015.

Czarny, G. (2003). Las escuelas normales frente al cambio. Un estudio de seguimiento a la aplicación del Plan de Estudios 1997. Subsecretaría de Educación Básica y Normal.

De la Torre, M. C. (2001). Las identidades. Una mirada desde la psicología. Centro de Investigación y Desarrollo de la Cultura Cubana Juan Marinello. La Habana.

Descartes, R. (2010). *El discurso del método*. FGS, Madrid.

Dietz, G. y Mateos, S. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las culturas contemporáneas*, (49), pp. 163-190.

Dietz, G. (2011). Hacia una etnografía doblemente reflexiva: una propuesta desde la antropología de la interculturalidad. *Revista de antropología Iberoamericana*. Madrid. (1), 3-26.

Dietz, G. y Mateos, C. L. S. (2011). *Interculturalidad y Educación Intercultural en México. Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. SEP-CGEIB. México, D. F.

Dietz, G. y Mateos, C. L. S. (2020). La interculturalidad educativa en tiempos de pandemia: muchas sombras y algunas luces. *Boletín de grupo de trabajo educación e interculturalidad*.

Dussel, E. (2015). *Filosofías del sur. Transmodernidad y descolonización*. Akal. México.

Dussel, E. (2022). El lugar de los pueblos originarios en la historia mundial. Conferencia magistral. Utopía y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social* (27).

Ducoing, P. (2004). Origen de la escuela normal superior de México. *Rhela* (6), pp. 39-56.

Echeverría-González, M., Ortiz-Marín, C., y Wence-Partida N. (2019). Reconfiguración de la identidad y proyectos de vida en jóvenes de la universidad intercultural del Estado de Puebla. *RA XIMHAI*. 15 (1), pp.75-88.

El universal (2019). La Escuela Normal Bilingüe Intercultural cumple 19 años.

Erdosova, S. (2013). La universidad intercultural latinoamericana como un fenómeno múltiple. Una aproximación desde la teoría de los modelos educativos ecuatoriano y mexicano. *Cuadernos Interculturales*. (21), pp. 59-84.

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. Primer congreso nacional de educación ambiental para la sustentabilidad.

Esteban, G. M. (2008). *La construcción de identidades en una muestra de adolescentes de la universidad intercultural de Chiapas. Funciones de la identidad y mecanismos psicosociales implicados*. Tesis doctoral.

Fals-Borda, O. (2015). *Una sociología sentipensante para América Latina*. Siglo XXI. Buenos Aires, Argentina.

Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Morata. Madrid.

Flores, E., Montoya, J., Suárez D. (2009). Investigación-acción participativa en la educación latinoamericana. Un mapa de otra parte del mundo. *Investigación educativa*. (40), pp. 289-308.

Francisco, A. E. (2012). *Los conocimientos comunitarios del pueblo Ayuuk y los contenidos escolares: elementos para la construcción de una didáctica decolonial*. Tesis doctoral.

Fanon, F. (2018). *Los condenados de la tierra*. Akal. Madrid.

Fanon, F. (1963). *Los condenados de la tierra*. Fondo de cultura económica. México, D.F.

Freire, P. (1968). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI. México.

Freire, P. (2012). *Pedagogía de la autonomía: saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI, México.

Gasché, J. (2008). De la educación intercultural indígena a la educación intercultural para todos en América Latina. Recuperado de <https://fucaicolombia.wordpress.com/2008/04/02/de-la-educacion-intercultural-indigena-a-la-educacion-intercultural-para-todos-en-america-latina/>

Giddens, A. (2000). Etnicidad y raza. En Giddens, A. *Sociología*. Alianza Editorial, Madrid.

Giménez, G. (2004) Culturas e identidades. *Revista Mexicana de Sociología* 66, no. esp., pp. 77-99.

Glaser, B. y Strauss, A. (1967). *Discovery of grounded theory*. Aldine. Chicago.

Gonzales, B. X. (2022). *Conversaciones descoloniales*. La Iguana Ediciones y Vadell Hermanos Editores. Caracas, Venezuela.

Grimson, A. y Bidaseca, K. (ed.) (2013). *Hegemonía cultural y políticas de la diferencia*. CLACSO. Buenos Aires.

Grosfoguel, R. (2018). La compleja relación entre modernidad y capitalismo: una visión descolonial. *Pléyade, revista de humanidades y ciencias sociales* (21), pp. 20-47.

Guadalupe, S. 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.

Guber, R. (2015). *La etnografía: método, campo y reflexividad*. Ed. Siglo XXI. México.

Guerra, G. E. (2016). *La universidad autónoma indígena de México en sus inicios. Surgimiento, primera rectoría, currículum y modelo educativo inicial*. Printed in Sinaloa, México.

Hall, S. (1999). Identidad cultural y diáspora. Recuperado de <https://www.scribd.com/doc/132940327/Identidad-Cultural-y-Diaspora>

Hall, S. (2000). Introducción: ¿quién necesita la identidad? En Buenfil, N. R. (coords.) *Los márgenes de la educación: México a finales del milenio*. Plaza y Valdés, México.

Hall, Stuart (2010) Sin garantías: trayectorias y problemáticas en estudios culturales. Lima – Bogotá – Quito: Envió editores, Instituto de Estudios Peruanos, Universidad Javeriana & Universidad Andina Simón Bolívar, Sede Ecuador

Hegel, Friedrich (1994) *La fenomenología del espíritu*, Fondo de Cultura Económica. México.

Hernández, R. (2019). *Fortalecimiento del tejido social mediante el tequio y la gueza como prácticas comunitarias, a través de la construcción de cisternas capuchinas captadoras de agua pluvial*. Tesis de maestría.

<http://www.inafed.gob.mx/work/enciclopedia/EMM20oaxaca/municipios/20550a.html>.

Hernández-Loeza S. E. (2017). *Proyectos políticos, educación superior intercultural y modernización educativa en Ecuador y México*. Tesis doctoral.

Huerta, M. M. (2018). *Discursos y metáforas de política educativa a través de la Universidad Intercultural del Estado de Puebla*. Tesis doctoral.

Jiménez-Naranjo, Y. (2009). *La cultura comunitaria y escuela intercultural*. CGEIB. México.

Jiménez-Naranjo, Y. y Sánchez-Antonio, J. C. (2020). Pluralismo epistémico, alteridad, comunidad y escuela: una relación que discutir. *Educación y pueblos indígenas*. 9 (13), pp. 1-24.

Jiménez-Zaldívar, M.E., Manzano-Flores, Y. y García-Montesinos, L. (2022). La cosmovisión y los saberes comunitarios en la escuela: representaciones de docentes de la Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), México. *RA XIMHAI* (18), pp-15-32.

Jung, C. (1970). *Arquetipos e inconsciente colectivo*, Paidós, Barcelona.

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 Reyes de la Cruz G. P. (coord.) *La necesidad de la acción social*. Ed. Gedisa. Oaxaca México.

Kniffki, J., Calero, A. y Castillo R. (2010). *Metodología comunitaria para el desarrollo social*. Ed. Don Bosco. Bolivia.

Lander, E. (2000). Ciencias sociales: saberes coloniales y eurocéntricos, en Lander, E. (ed.) *La colonialidad del saber: eurocentrismo y ciencias sociales perspectivas latinoamericanas*. CLACSO. Buenos Aires, Argentina.

Lebrato J. M. (2016). Diversidad epistemológica y praxis indígena en la educación superior intercultural en México. Un caso de estudio en el instituto superior intercultural Ayuuk. *Revista mexicana de investigación educativa*. 21 (70), pp. 785-807.

Lombardi, G. K. S. y Silas, C. J. C. (2021). Hacia una reconceptualización de la imagen del estudiante indígena universitario. *RLEE nueva época*. (3), pp. 179-200.

Lorenzo, H. C., Luis, G. A., Pacheco, J. H., Padilla, P. R., Toledo, D. J. (2009). Los saberes comunitarios en el proceso de formación inicial en la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca. En *Segundo Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*.

Maalouf, A. (2019). *Identidades asesinas*. Alianza editorial. Madrid.

Maldonado, A. B. (2020). Entre colonización y descolonización: elementos para repensar la educación indígena desde la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca. *Dossier: educación y pueblos indígenas* (13), pp. 1-19.

Maldonado, A. B. (2005). *Desde la pertenencia al mundo comunal Propuestas de investigación y uso de experiencias y saberes comunitarios en el aula indígena intercultural de Oaxaca*. Centro de Estudios Ayuuk-Sistema Universitario Jesuita. Oaxaca.

Maldonado, A. B. (2000). *Los indios en las aulas: dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. INAH. Oaxaca.

Maldonado, A. B. (2010). Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca. *Bajo el volcán*, 15 (23), pp.151-169.

Maldonado, A. B. (2016). Perspectivas de la comunalidad en los pueblos indígenas de Oaxaca. *Bajo el volcán*. (23), pp. 151-170.

Maldonado, A. B. (2010). *Comunidad, comunalidad y colonialismo en Oaxaca, México. La nueva educación comunitaria y su contexto*. CSEIIO. México.

Maldonado, A. y Maldonado C. (2018). Educación e interculturalidad en Oaxaca: avances y desafíos. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx>

Marcial, C. M. (2010). La formación docente en la ENBIO. Recuperado de <https://es.slideshare.net/marissamarcial/la-formacion-docente-en-la-enbio-anexo-producto1>

Martínez, B. E. (2011) La educación indígena e intercultural en México y sus implicaciones en la construcción de ciudadanías. En *multiculturalismo y educación*, XI congreso nacional de investigación educativa. México, D.F.

- Martínez, L. J. (2013). *Textos sobre el camino andando*. CSEIIO. Oaxaca.
- Martínez, L. J. (2015). Conocimiento y comunalidad. Bajo el volcán. Benemérita Universidad Autónoma de Puebla. 15 (23), pp. 99-112
- Martínez, L. J. (2011). El cuarto principio. En Meyer, M. L. y Maldonado, A. B. (coord.) *Comunalidad, educación y resistencia indígena en la era global Un diálogo entre Noam Chomsky y más de 20 líderes indígenas intelectuales del continente americano*. CSEIIO, Oaxaca, México.
- Martínez, E., evangelista A., Castañeda, M. y Zamora C. (2019) ¿Regreso al lugar de origen? la encrucijada de jóvenes rurales egresados de la universidad intercultural de Chiapas. REMIE. 24 (33), pp. 971-995.
- Mateos, C. L. S. (2011). *La migración transnacional del discurso intercultural. Su incorporación, apropiación y resignificación por actores educativos en Veracruz, México*. Abya-Yala. Quito, Ecuador.
- Mateos, C. L.S., Mendoza Z. R. G. y Dietz G. (2013). Diversidad e interculturalidad en la educación superior convencional. En Bertely Busquets M., Dietz G. y Díaz Tepepa R. G. (coords.), *multiculturalismo y educación 2002-2011*. Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A.C. México, D. F. pp. 307-337.
- Mateos-Cortés, L. S. Dietz, G. Mendoza, R. G. (2020) ¿Saberes-haceres interculturales? Experiencias profesionales y comunitarias de egresados de la educación superior intercultural veracruzana. En Dietz, G. Mateos-Cortés, L. S. y Budar, L. (Eds.) *La gestión intercultural en la práctica: la Universidad Veracruzana Intercultural a través de sus egresadas y egresados*. Universidad Veracruzana. México.
- Mato, D. (2011). Universidades indígenas de américa latina: logros, problemas y desafíos. *Revista andaluza de antropología*. (1), pp. 63-85
- Mato, D. (2009). Instituciones interculturales de educación superior en américa latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos. En Mato (coord.), *Instituciones interculturales de educación superior en américa latina. Procesos de construcción, logros, innovaciones y desafíos*. IESALC-UNESCO. Caracas.
- Matus, p. M. L. (2010). Diversidades e identidades de los estudiantes universitarios en sus experiencias escolares. El caso de la universidad Veracruzana Intercultural, región selvas. Tesis de maestría.
- Mead, G. H. (1959). *Espíritu, persona y sociedad*. Ed. Paidós. Buenos Aires, Argentina.
- Medina, M. P. y Baronnet, B. (2013). Movimientos decoloniales en América Latina: un balance necesario desde las pedagogías interculturales emergentes en México. *Autonomía*,

territorio y educación propia. En Bertely, B. M., Dietz, G., Díaz, T. M. (coord.) (2013). *Multiculturalismo y educación 2002-2011*. ANUIES. México, D.F.

Medrano, C. V. Ángeles, M. E. y Morales, H. M. A. (2017). La educación normal en México. Elementos para su análisis. México. INEE.

Mendoza-Zuany, R. G., Mateos L.S. y Dietz, G. (2019) saberes-haceres de egresados de la Universidad Veracruzana Intercultural en posgrados no interculturales: tensiones y sinergias. *Revista de la educación superior*. 48 (192)

Mercado, M. A. y Hernández, O. A.V. (2010). El proceso de construcción de la identidad colectiva. (53), pp. 229-251.

Mercon, J. (2022). Investigación transdisciplinaria e investigación-acción participativa en clave decolonial. Utopía y Praxis Latinoamericana. *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social* (27).

Mercon, J. Camou-Guerrero, A. Núñez Madrazo, C. Escalona M.A. (2014). ¿Diálogo de saberes? La investigación acción participativa va más allá de lo que sabemos. *Decisio. Saberes para la educación*. CREFAL.

Messeguer Galván, S. (2012). *Imaginario de futuro de la juventud rural. Educación Superior Intercultural e n la Sierra de Zongolica, Veracruz, México*. Tesis doctoral.  
Mignolo, D. W. (1998). Geopolítica del conocimiento y diferencia colonial.

Moncayo, V. M. (2009). *Fals Borda: hombre hicotea y sentipensante*. Siglo de hombres editores. Bogotá, Colombia.

Monje A. C. A. (2011). *Metodología de la investigación cuantitativa y cualitativa. Guía didáctica*. Universidad Surcolombiana. Colombia.

Montero, G. 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), 37- 45

Montero, G. G. (2020). Lenguas indígenas y educación superior: el caso de la escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca, México, en Callapa, F. C. E. (coord.). *Experiencias en revitalización y fortalecimiento de lenguas indígenas en Latinoamérica*. Funproeib Andes. Bolivia.

Montes de Oca, B. L. B. (2016). Una ventana epistémica a la (inter) subjetividad. Las potencialidades del método etnográfico. *FORUM: QUALITATIVE SOCIAL RESEARCH*. (1), pp. 1-20.

Montoya-Peláez, L., Mateos, C.L.S., Dietz, G. (2021). La huella de Freire en la educación intercultural: miradas cruzadas a la educación superior en Colombia y México. *Entreciencias: Diálogos en la Sociedad del Conocimiento* (23), pp. 1-19.

Nava, M. E. (2013). Comunalidad: semilla teórica en crecimiento. Cuadernos Sur. Revista de ciencias sociales, (34), 57-70

Navarro, M. S. (2016). *Discursos y prácticas de la educación intercultural. Análisis de la formación de jóvenes en el nivel superior en Chiapas*. Tesis doctoral.

Núñez, H. C. (2007). Diálogos Freire-Morin. Coloquio.

Olivera, R. I. (2013). *¿Desarrollo o bien vivir? Efecto educativo en un contexto intercultural. Experiencias de mujeres indígenas de Huazuntlán – Veracruz*. Tesis de maestría.

Palacios, R. O. A. (2020). La teoría fundamentada: origen, supuestos y perspectivas. Intersticios Sociales. El Colegio de Jalisco, 22.

Plan de desarrollo municipal (2008-2010). San Jerónimo Tlacoahuaya.

Propuesta Curricular Base: Para la Formación Profesional de Docentes en Educación Básica Intercultural, Plurilingüe y Comunitaria (2022)

PueblosAmerica.com. Recuperado en <https://mexico.pueblosamerica.com/oaxaca/san-jeronimo-tlacoahuaya/>

Rehaag, I. (2010). La perspectiva intercultural en la educación. El Cotidiano, (160), pp. 75-83

Rendón, Juan José (2004). *La comunalidad o modo de vida comunal de los pueblos indios. Tomo I*. México: Dirección General de Culturas Populares e Indígenas.

Restrepo, E. (2015). Diversidad, interculturalidad e identidades. En Troncoso, María Elena *Cultura pública y creativa. Ideas y procesos*. Buenos Aires (Argentina): Ministerio de Cultura de la Nación.

Reyes, S. S. y Vásquez, R. B. (2008). Formar en la diversidad: el caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). (53), 83-99.

Reyes S. S. y Vásquez R. B. (2009). La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca y la formación de docentes indígenas. Ponencia en el II *Congreso Nacional de Educación Indígena e Intercultural*. Propuestas curriculares alternativas interculturales. México, D.F., pp. 313-319.

Reygadas, L. (2014). Todos somos etnógrafos. Igualdad y poder en la construcción del conocimiento antropológico. En Oehmichen, C. (coord.) *La etnografía y el trabajo de campo en las ciencias sociales*. UNAM, México.

Rosental, M. y Iudin, P. (1973). Diccionario filosófico. Universo. Argentina.

Ruiz, A. (2014). *Interacciones y habla del docente en el aula multigrado. Una escuela de educación indígena en la sierra Juárez, Oaxaca*. IISUABJO. Oaxaca, México.

Ruiz, A. (2019). Posgrado en acción social en contextos Globales: métodos de análisis y mundo social y métodos de análisis para la acción social. En Reyes de la Cruz G. P. (coord.) *La necesidad de la acción social*. Ed. Gedisa. Oaxaca México.

Ruiz, E. (2018). En mi comunidad quien no paga su tequio no es ciudadano: Joel Aquino Maldonado. Recuperado de <http://sucedioenoaxaca.com/2018/10/22/en-mi-comunidad-quien-no-paga-su-tequio-no-es-ciudadano-joel-aquino-maldonado/>

Ruiz-Olabuenaga, J. I. (2003). *Metodología de la investigación cualitativa*. Bilbao, Universidad de Deusto.

Sánchez, A. J. C. (2019). Abrir las ciencias sociales: transmodernidad, pluralismo epistémico y diálogo mundial de saberes. *Utopía y praxis Latinoamericana*. 24 (86), pp. 32-46

Sánchez, A. J. C. (2019). Psicoanálisis negro y política de la negritud en Frantz Fanon y Aimé Césaire.

Sánchez-Antonio, J. C. (2021). Genealogía de la comunalidad indígena: Descolonialidad, transmodernidad y diálogos inter-civilizatorios. *Latin American Research Review*. 56 (3), pp. 696–710.

Sánchez–Antonio, J. C. (2021). Hacia una descolonización de las ciencias sociales y humanas desde un horizonte–dialógico mundial transmoderno y pos–capitalista. *Utopía y Praxis Latinoamericana*. *Revista Internacional de Filosofía y Teoría Social* (27).

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*. (pp. 34-42).

Sánchez-Antonio, J.C. (2019). Las relaciones de poder y la acción social en contextos globales. En Reyes de la Cruz G. P. (coord.) *La necesidad de la acción social*. Ed. Gedisa. Oaxaca México.

Sánchez, A. J. C. (2018). Pensamiento de la identidad, lenguaje unidimensional y dialéctica negativa. Una reflexión educativa desde H. Marcuse y TH. W. Adorno. Ediciones universidad de Salamanca. (30), pp. 43-72.

Sánchez, J. G.K. (2016). *Intelectuales indígenas como protagonistas de un proceso de autogestión*. Juan pablos editor. México.

Santos, S. B. (2002). Hacia una concepción multicultural de los derechos humanos. *El otro derecho*. (28), pp. 59-84.

Santos, S. B. (2006). *Renovar la teoría crítica y reinventar la emancipación social*. Argentina. CLACSO.

Santos, S. B. (2011). Introducción a las epistemologías del sur. Ponencia.

Santos, S. B. (2022). Tesis sobre la descolonización de la historia. CLACSO. Buenos Aires.

Santana, C. 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.

Schmelkes, S. (2003). La política de la educación bilingüe intercultural en México. Ponencia en el seminario internacional “educación en la diversidad: experiencias y desafíos desde la educación intercultural bilingüe”.

Segato, R. L. (2011). Género y colonialidad: en busca de claves de lectura y de un vocabulario estratégico descolonial. En Bidaseca, K (coord.) *Feminismos y descolonialidad. Descolonizando el feminismo desde y en América Latina*, Godot, pp. 1-15.

Sigüenza, O. S. (2019). *El legado indígena y la educación nacional en los Valles Centrales y la Sierra Norte de Oaxaca (1950-1980)*. IEEPO. Oaxaca, México.

Sigüenza, S. (2015). De población indígena a pueblos originarios. Discursos políticos, cambios y persistencias en la educación mexicana durante el siglo veinte: una mirada desde Oaxaca (1920-2000). *Historia social y de la educación*. (4), pp. 217-237.

Spradley, J. (1979). *The ethnographic interview*. Wadsworth. Usa.

Stern, A. (2000). Mestizofilia, biotipología y Eugenesia en el México posrevolucionario: hacia una historia de la ciencia y el estado, 1920-1960. *Relaciones* 81. (XXI), p. 51-99.

Tapia, G. L. A. (2020). El subsistema de universidades interculturales en México. Entre la política social y la política educativa. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*. (1), pp. 1-46

Taylor, S. y Bogdan, R. (1996). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Ed. Paidós. España.

Tirzo, G. J. y Rebolledo, N. (2021). Antropología mexicana y educación indígena. Enfoques y perspectivas. *PUNTO CU NORTE. Revista académica del centro universitario del norte*. (13), pp. 9-20

Vargas, M. P. A. (2020). Más allá de la dicotomía “desde arriba” vs. “desde abajo”: educación superior intercultural en Ecuador y México. Apuntes para la construcción de un campo. Tesis doctoral.

Vásquez R. B., Jiménez A. A. y Hernández M. M. (2014). Un modelo en construcción sobre la formación de profesores indígenas en la ENBIO. *Revista Iberoamericana de Autogestión y Acción Comunal*. (64-65), pp. 163-178.

Velasco, H. y Díaz de Rada Á. (1997). *La lógica de la investigación etnográfica: un modelo de trabajo para etnógrafos de la escuela*. Trotta. Madrid.

Vera, N. J. A. y Valenzuela, M. J. E. (2012). El concepto de identidad como recurso para el estudio de transiciones. *Psicología & Sociedade*. (24), pp. 272-282

Vidal P. E. (2015). *Un modelo en construcción de la identidad postmoderna desde la perspectiva del consumo simbólico. El creativo publicitario junior como caso de estudio*. Tesis doctoral.

Wade, P. (2011). Multiculturalismo y racismo. *Revista Colombiana de Antropología* 47, (2), pp.15-35

Walsh, C. (2005). “Interculturalidad, conocimientos y decolonialidad”. *Signos y Pensamientos* (26), pp. 39-50.

Walsh, C. (2009). *Interculturalidad crítica y educación intercultural*. La Paz, pp. 1-18

Walsh, C. (2016). ¿Interculturalidad y (de) colonialidad? gritos, grietas y siembras desde Abya Yala.

Zema, C. A. (2016). Franz Fanon y la enajenación del negro. *Revista de Estudios y Pesquisas sobre as América*. (10), pp. 1-20.

## Anexo



### CONSENTIMIENTO INFORMADO

El presente consentimiento informado corresponde al proyecto *Indigeneity and Pathways through Higher Education / Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior*, cuyos responsables son el Dr. Michael Donnelly (Universidad de Bath, Reino Unido), el Dr. Gunther Dietz (Universidad Veracruzana) y la Dra. Judith Pérez Castro (UNAM). El proyecto tiene como objetivo analizar el papel y los alcances que tiene la educación superior para los pueblos indígenas.

Si usted accede a participar en este estudio, se le pedirá responder a las preguntas de un guión de entrevista. Sus respuestas se registrarán en audio y luego se transcribirán, de modo que el/la investigador/a pueda recoger las ideas que usted haya expresado. De ser el caso, el/la investigador/a se pondrá en contacto para una nueva entrevista posteriormente.

La participación en este estudio es estrictamente voluntaria. La información que se recoja será confidencial y no se usará para ningún propósito diferente a los de esta investigación. Sus respuestas a la entrevista serán codificadas usando un número de identificación y, por lo tanto, serán anónimas si usted así lo desea. Una vez transcritas las entrevistas, las grabaciones se guardarán y sólo serán utilizadas en caso de ser requeridas en el proceso de investigación de este proyecto. Si tiene alguna duda sobre este proyecto, puede hacer preguntas en cualquier momento de su participación. Igualmente, puede suspender la entrevista en el momento que lo desee o abstenerse de contestar alguna pregunta que le parezca incómoda, haciéndoselo saber al responsable, sin que eso lo perjudique en ninguna forma. Agradecemos su participación.

Acepto participar voluntariamente en esta investigación, cuyo objetivo consiste en analizar el papel y los alcances que tiene la educación superior para los pueblos indígenas, enfocándose en cómo el tipo de universidad impacta en las experiencias, habilidades e identificaciones desarrolladas por estudiantes indígenas a través de diferentes dimensiones sociales.

Me han indicado que tendré que responder a las preguntas de un guión y que es posible que se me requiera para una nueva entrevista posteriormente. Reconozco que la información que yo provea en el curso de esta investigación es estrictamente confidencial y no será usada para ningún otro propósito fuera de los de este estudio sin mi consentimiento. Consiento que mis respuestas sean grabadas en audio y luego transcritas.

He sido informado de que puedo dejar de contestar las preguntas que me parezcan incómodas, que puedo hacer preguntas sobre el proyecto en cualquier momento y que puedo retirarme del mismo cuando así lo decida, sin que esto acarree perjuicio alguno para mi persona. De tener alguna duda sobre mi participación, puedo contactar al Dr. Gunther Dietz (UV) al correo [guntherdietz@gmail.com](mailto:guntherdietz@gmail.com) y/o la Dra. Judith Pérez Castro (UNAM) al correo [pkjudith33@yahoo.com.mx](mailto:pkjudith33@yahoo.com.mx)

Entiendo que una copia de esta ficha de consentimiento me será entregada y que puedo pedir información sobre los resultados de este estudio a los responsables a los correos antes mencionados.

Nombre \_\_\_\_\_ del/de \_\_\_\_\_ la \_\_\_\_\_ participante:

Firma del/de la participante: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

## Ítems para guías de entrevistas a estudiantes



### *Indigeneity and Pathways through Higher Education in Latin America /* **Sendas y trayectorias indígenas en la educación superior latinoamericana**

Código de la entrevista:

Nombre de la/del entrevistada/o:

IES y carrera cursada:

Semestre o generación:

Fecha de entrevista:

Duración:

Lugar:

Contextualización (descripción del lugar, de cómo se ha preparado la entrevista, las condiciones, la accesibilidad de contacto, etc.):

Comentarios (problemas y dificultades encontradas, anécdotas, referencias del transcurso de la entrevista importantes a la hora de analizar el contenido de la entrevista):

Hallazgo de nuevo/s sujeto/s que podría/n considerarse para la selección del muestreo de 60 estudiantes indígenas (lugar de origen, grupo o comunidad indígena, lengua materna, descripción de la potencialidad para ser incluido/a en el muestreo, etc.):

### **CAPITAL LINGÜÍSTICO -CULTURAL – FAMILIAR – COMUNITARIO**

En este primer apartado, quisiéramos saber acerca de su hogar, de sus relaciones con la familia, las lenguas que se hablan en casa, la escolaridad y el trabajo de sus padres, así como sus propias experiencias escolares. Igualmente quisiéramos conocer acerca de la relación que su familia mantiene con su comunidad, así como las aspiraciones futuras que su familia tiene para usted.

1. ¿Cuál es su lugar de origen? ¿Y dónde vive actualmente?
2. ¿Cuál es su relación con sus padres?
3. ¿Cuál es la lengua materna que ellos emplean para comunicarse en su vida diaria?

4. ¿Con qué regularidad emplea su lengua materna con sus padres o abuelos para entablar comunicación?
5. ¿Cuál es la escolaridad de sus padres? ¿Y cuál es el oficio, empleo o profesión que ejercen sus padres?
6. ¿Tiene algún hermano o hermana que esté haciendo o que haya terminado sus estudios universitarios?
7. ¿Qué tipo de escuela cursó desde el preescolar hasta la preparatoria (privada, pública, bilingüe, etc.)? ¿En cuál de ellas te comunicabas en lengua materna diferente al español?
8. ¿Qué papel juega su familia en la comunidad (algún cargo, rol específico, reputación etc.)? ¿Y usted?
9. ¿Qué le comentan sus padres sobre el trabajo comunitario y sobre la formación escolar, qué opinan sobre la necesidad de seguir formándose?
10. ¿Qué importancia tiene para usted la forma de vida (su cultura) de su comunidad?

## **TRANSICIÓN A LA EDUCACIÓN SUPERIOR**

En este segundo apartado pretendemos explorar sus motivos para ingresar a la universidad, cuánto tiempo ya tuvo esta aspiración y cómo vivió su transición, los obstáculos que hubo etc.

11. ¿Qué lo motivó a cursar la universidad y desde cuándo se había planteado cursarla?  
¿Cómo eligió esta universidad y esta carrera en concreto?
12. ¿Recibió algún tipo de apoyo (académico, económico, material, personal, etc.) para ingresar a la universidad? ¿Trabaja para sostener sus estudios universitarios?
13. ¿Su lengua materna le ha sido un obstáculo / una ventaja para ingresar a la universidad? y ¿por qué?
14. ¿A quién/quienes acudió para establecerse en el lugar en el que se encuentra viviendo?
15. ¿Cómo conoció la ENBIO?

## **EXPERIENCIAS EN EL CAMPUS**

En el tercer bloque temático queremos abarcar cómo vivió su carrera en lo académico, en cuanto a los trabajos realizados, las experiencias áulicas, sus relaciones con compañeras/os y cómo pudo integrar su cultura y su lengua indígena en sus estudios.

16. ¿Cómo valoraría en términos generales los aspectos académicos que han intervenido en su trayectoria escolar? Y en concreto, ¿cómo recuerda aspectos como los siguientes?
- la carga de materias por semestre
  - las lecturas y ejercicios que le asignan sus maestros
  - la participación en el debate de las lecturas o planteamientos prácticos
  - la integración a los equipos de trabajo durante las clases
  - el ingreso a los equipos de trabajo para salidas de campo o a la comunidad
  - la integración a los equipos de trabajo
  - la forma en que sus profesores organizan sus clases
  - los exámenes
  - la articulación de los conocimientos adquiridos en clases con la lengua materna y la comunidad
  - el plan de estudios de su carrera
17. ¿Recibe usted o recibió algún tipo de apoyo económico o beca para realizar sus estudios universitarios? ¿Quién se lo otorga/ó? ¿En qué la aplica/ba? ¿Qué porcentaje del costo total es/era?
18. ¿La institución donde estudia (o estudió) tiene algún programa, departamento, oficina o grupo de atención y seguimiento para estudiantes indígenas? ¿Ha utilizado estos servicios?
19. ¿Durante la estancia en la universidad ha sido útil el uso de su lengua materna?
20. ¿Cómo se ha valorado su cultura, su identidad o su origen al estudiar en la universidad? ¿Se valora diferente su origen y su cultura por ser mujer / por ser hombre? ¿Qué le dicen sus profesores al respecto?
21. ¿Cómo es la composición de su grupo de pares en cuanto a su clase social, su cultura, su religión, su lengua, su etnicidad, su género, su edad, su orientación sexual?
22. ¿Cómo se llevan entre ustedes, los/las estudiantes de diferente clase social, cultura, religión, lengua, etnicidad, género, edad, orientación sexual? ¿cómo se abordan estos temas y la construcción del conocimiento?
23. ¿En qué momento y por cuáles motivos se ha sentido discriminado (rechazado, menospreciado) por alguna de estas diferencias?

24. ¿Cómo han contribuido e impactado las políticas públicas en el impulso a la educación del grupo étnico?

### **TRANSFORMACIONES IDENTITARIAS**

Este cuarto apartado explora cómo siente que la universidad impactó en sus relaciones con la familia y la comunidad, qué relaciones mantiene hoy con la familia y la comunidad y cómo ésta la percibe a usted estando en la universidad.

25. ¿De qué manera su paso por la universidad lo/la ha transformado? ¿Y cómo valora usted estas transformaciones? (positivas / negativas / inevitables / de adaptación...)
26. ¿Cómo valoran su familia y su comunidad estas transformaciones? ¿Por qué?
27. ¿Qué ha cambiado en la forma de percibir a su comunidad? ¿En qué aspectos se identifica con su comunidad y en cuáles que es distinto/a?
28. ¿De qué manera cree usted que las transformaciones en su persona abonan al fortalecimiento de su cultura e identidad?
29. ¿Cómo impactan los discursos y metáforas interculturales, comunitarias y decoloniales en su transformación?

### **CAPITAL SOCIAL Y EXPECTATIVAS A FUTURO**

Este tema se centra en la importancia de la educación universitaria y cómo encaja con lo que ellos quieren para sí mismos, así como con las aspiraciones de sus familias para su futuro.

30. ¿Cuál es la importancia que en su familia le dan a la formación universitaria?
31. Una vez egresada/o de la universidad, ¿dónde se ve usted en el futuro? En el mejor de los casos, ¿dónde quisiera estar?, ¿qué podría hacer de aquí a los próximos cinco, diez, veinte años? [+ preguntar por expectativa de cursar un posgrado]
32. Y en cuanto a las lenguas que Usted maneja, ¿cómo le han servido en actividades tanto internas como externas de la universidad?
33. Y su comunidad, su región, ¿cómo la ve en el futuro? ¿Qué espera su comunidad de usted como profesionista?

## **SOBRE LA SITUACIÓN A PARTIR DE LA PANDEMIA**

El último apartado se refiere a los efectos que la pandemia ha tenido en usted, en su familia y en su experiencia en la universidad.

34. ¿De qué manera impactó la pandemia en su situación familiar? ¿Qué ajustes tuvieron que hacer usted y/o su familia durante este período? ¿Qué efectos tuvo a nivel emocional?
35. ¿Cuáles son los efectos que la pandemia tiene en estos momentos en su formación universitaria? ¿qué cambios le significó respecto a lo que anteriormente esperaba o tenía planeado?
36. ¿Qué vía o canal de comunicación con los estudiantes ha establecido su institución? ¿Qué tan efectivos son dichos canales? ¿Qué tipo de información se difunde (trámites, oferta de cursos, orientación vocacional, becas, etcétera)?
37. ¿Qué relaciones con sus compañeras/os pudo establecer o mantener durante la pandemia? ¿Qué medios o redes pudo usar para establecer o mantener relaciones de amistad con compañeras/os?
38. ¿De qué manera ha empleado su lengua materna para comunicarse con sus compañeros/as o docentes durante las sesiones virtuales, en estos tiempos de pandemia?
39. Como producto de la pandemia ¿cuáles son los principales aprendizajes en el proceso de su formación universitaria?

Es todo, ¡muchísimas gracias! ¿Hay algo que se me haya olvidado preguntarle? ¿Algo más que quisiera comentar?

## Guía de observación

Lugar y fecha de la reunión	
Duración de la observación	
Modalidad	
IES y Programa educativo	
Lugar de observación y actores participantes	
Contextualización	
Temas centrales a analizar  a) Comunicación.  b) Discursos y metáforas sobre las identificaciones y diversidad.  c) Interacciones y diálogo intercultural.  d) Técnicas empleadas para el diálogo.	
Reflexiones y comentarios	
Nuevos hallazgos	