



LOS MAESTROS DE LA ESCUELA NORMAL BILINGÜE E INTERCULTURAL DE OAXACA Y SU REPRESENTACIÓN DEL SABER PEDAGÓGICO: CONTRIBUCIONES A LA EDUCACIÓN INTERCULTURAL

Erica Yuliana Cárdenas Vera
Facultad de Estudios Superiores Aragón - UNAM

Área temática: Multiculturalismo, interculturalidad y educación

Línea temática: Formación de maestros para la educación indígena e intercultural

Tipo de ponencia: Reportes parciales o finales de investigación

Resumen:

La configuración de saber pedagógico comprende los saberes de los maestros relacionados a su dimensión social y cultural, saberes que son conceptualizados y vinculados con las disciplinas en las que cada maestro está inscrito. En este sentido, esta ponencia recupera parte de los resultados obtenidos de una investigación cualitativa-interpretativa en la que se identifican y visibilizan los saberes pedagógicos y sus procesos de representación en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO en adelante), al mismo tiempo en que analiza el papel del maestro en dicho proceso y sus aportaciones a la educación intercultural. Al igual, dentro del presente trabajo se busca hacer énfasis en los procesos de resistencia como las propuestas alternativas propias de los pueblos originarios aterrizados a lo educativo, que han transformado los modelos culturales y han creado espacios de diferencia y resistencia frente a los proyectos de homogenización.

Palabras clave: Educación intercultural, Saber pedagógico, Representación, Maestro.

Introducción

Pensar en la educación bilingüe intercultural en México nos remite a aquellas propuestas políticas que tenían como principal objetivo establecer docentes destinados a la formación de un proyecto de nación, cuya necesidad primordial se sustentaba en “la incorporación de la gran masa indígena a la familia mexicana; y la formación del espíritu rural”, como decía Moisés Sáenz, uno de sus principales ideólogos (Loyo, 1985). Lo anterior refleja una perspectiva de “lo indígena” visto como algo inferior, siendo la educación el agente encargado de promover un cambio en la población originaria, y los maestros quienes materializarían dicha encomienda centrándose en la castellanización lingüística y cultural, excluyendo los conocimientos propios de los pueblos originarios de los objetivos de la educación.

A partir de este contexto, por medio de la interculturalidad se exigió en un primer momento el ingreso de la población indígena a la escuela, pasando como lo presenta López (2001) casi de forma inmediata a una segunda preocupación que consistió en cuestionarse ¿Qué tipo de educación y escuela se necesita para rescatar las particularidades sociales, culturales y lingüísticas de las comunidades? Para llegar a una educación que responda a estas particularidades se ha tenido que superar la noción de interculturalidad funcional u oficialista, la cual se puede comprender desde la clasificación elaborada por Dietz y Mateos (2013) como: *Educación para asimilar* (la adaptación de las culturas a los estatus homogeneizante), *Educación para diferenciar* (institucionalización de la lengua y la cultura por medio de la introducción - no vinculación - de los elementos culturales a los currículos y planes dominantes) y *Educación para tolerar* (victimización de grupos minoritarios para lograr ser “respetados” por esa sociedad mayoritaria).

En este sentido se han realizado una serie de propuestas alternativas que esperan dar respuesta a estos interrogantes y superar la visión de la interculturalidad oficialista, lucha que se evidencia fuertemente desde los movimientos indígenas en los 70 y que a finales de los noventa se materializa con la ENBIO, la cual se plantea desde la sección 22 del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) y se concretiza en noviembre de 1999 para abrir sus puertas en febrero del año 2000, la cual en palabras de dos de sus maestros “representa para nosotros una experiencia innovadora en educación intercultural, ya que surge ante la necesidad de propiciar una enseñanza de acuerdo a las necesidades básicas de aprendizaje y la forma de vida de las comunidades originarias de Oaxaca” (Reyes y Vázquez, 2008, p. 83).

La elaboración de este trabajo surge a partir de las características descritas en los párrafos anteriores y de la necesidad de *identificar y analizar las representaciones de los saberes pedagógicos, su proceso de construcción en el contexto de interés y la manera en que éstos dinamizan el sentido de la educación intercultural*, posibilitando así comprender la pedagogía desde varios aspectos, incluyendo aquellos que tienen que ver con los saberes propios del maestro y los que surgen de sus prácticas educativas desarrolladas en contexto de los pueblos originarios y que hasta ahora se han estado introduciendo en los debates pedagógicos, en especial al interior de un campo de lo práctico.

Desarrollo

Dentro de los parámetros de las ciencias se ha enseñado que es fundamental partir de conceptos para lograr elaboraciones teóricas; sin embargo, no siempre dentro de ese proceso se reflexiona o se toma en cuenta las experiencias, haciendo de aquel constructo teórico una producción separada de las realidades con las que se identifican diversos sujetos, convirtiéndose de este modo en algo distante y ajeno. El problema no está en el abordaje de los conceptos, sino en su tratamiento para que logren ser un elemento superior y veraz que posibilite aclarar una serie de información de lo que se desea conocer, para superar este entendido he optado por las representaciones que en términos de Lefebvre (1983) implican ir más allá: “el concepto de representación tendría, pues, un objetivo múltiple: exponer un concepto y situarlo —fortalecer el concepto en general, pero también circunscribir sus límites” (P. 18). También se considera que la representación es apta para comprender como están constituidas y organizadas las realidades en las que estamos inmersos; debido a que rescata la experiencia y su condición socializante e interactiva que viabilizan la construcción de nuevos conocimientos:

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

Otra de las nociones importantes es el saber pedagógico por la manera en que incluye el discurso sin importar su nivel epistemológico, permitiendo así estudiar la historia de una disciplina o conocimientos específico, cuestión que es indispensable para la conformación de una ciencia. El saber pedagógico según la maestra e investigadora colombiana Olga L. Zuluaga (2003) se define como: “el saber que se conforma de regiones de conceptos (...) El saber contiene la pedagogía, pero es más amplio que ésta. Visto de manera global el saber incluye el pasado y el presente” (p. 81).

El saber pedagógico ayuda a comprender la historicidad de la pedagogía y proporciona los elementos necesarios para su problematización y conceptualización adecuada, haciendo posible el diálogo e intercambio de conocimientos con otras disciplinas sin perder su autonomía y las reglas que la conforman, entendidas en esta investigación desde el *habitus* (Bourdieu, 1966). Según la maestra Zuluaga (1999), el saber pedagógico es pertinente debido a que sólo se logra su configuración si se tienen en cuenta el saber propio del maestro, su saber sociocultural y el saber disciplinar, tres aspectos que sin duda son visibles y fortalecidos dentro de las prácticas realizadas en la ENBIO.

Por último, la noción de interculturalidad más aceptada y considerada pertinente según los maestros de la ENBIO, es la perspectiva teórica que se inscribe en las elaboraciones de Catherine Wlash, quién desde las aportaciones de Fidel Tubino marca una distinción entre la interculturalidad funcional y la interculturalidad

crítica, la primera basada en la lógica del neoliberalismo, alimentada desde cuestiones como la tolerancia que tiene de por medio una intención excluyente, de negación y subordinación, mientras la segunda se considera como un proyecto social, epistémico, político y ético:

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

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

Ahora bien, esta ponencia se enmarca dentro de una investigación más amplia de corte cualitativa-interpretativa y que tiene como resultado la tesis de maestría titulada “saber y práctica pedagógica de los maestros: representaciones desde una escuela normal bilingüe intercultural” investigación realizada en la ENBIO, escuela ubicada en los valles centrales de Oaxaca (Tlacoahuaya), México, la cual tiene presencia de estudiantes y maestros provenientes de los 16 pueblos originarios que conforman dicho estado, quienes han colaborado en esta investigación y consigo posibilitado tener un vínculo estrecho entre institución y comunidad. Se ha usado técnicas como la observación participante moderada, la entrevista semiestructurada y la tematización para el análisis de documentos, especialmente textos elaborados por los mismos docentes (artículos, informes, tesis, sistematización de prácticas, etc.) registrado en una matriz de categorización. Se ha hecho uso de las tecnologías para múltiples registros audiovisuales tanto de entrevistas como de eventos socio-culturales dados en la escuela normal.

Representación del saber pedagógico de los maestros, su sentido comunitario y su papel en la resignificación de la educación intercultural.

En la ENBIO se identifican tres grandes representaciones que sustenta y resignifican el entendido de educación bilingüe intercultural que son: los significados, la autonomía y complementariedad, representaciones relacionadas con la comunalidad que alude a una forma de vida que se vive cotidianamente en el interior de los pueblos indígenas de Oaxaca y que según intelectuales como Floriberto Díaz (2004) está compuesta por elementos como: el territorio, el poder a través de la asamblea, el trabajo, disfrute comunal y la ritualidad. En conjunto con la comunalidad en la educación se busca la integración de los saberes comunitarios en la escuela con un sentido de complementariedad; es decir, pasar de la simple

incorporación de saberes en el currículo a un dialogo de saberes o formas de pensar; evitando en términos de Francisco (2015) caer en una superioridad, imposición o subordinación de uno sobre el otro.

Como define uno de los maestros de la ENBIO, Rene Molina, el saber comunitario es: “una forma de identidad de cada pueblo originario aunque se comparta con otros pueblos, es un saber que una comunidad conserva desde el inicio de su cultura aunque haya cambiado una cierta parte de ésta y es un saber que nos da un sentido de pertenencia.” este saber tiene por característica ser: un saber situado, estar inmerso en las prácticas culturales, ser un conocimientos transmitidos (actitudes y habilidades), son una forma de identidad (modos de ser), pueden ser tangible e intangibles, constituye un sistema de valores y es medio de interiorización e interacción de la cultura. Saberes que al ser introducidos en la escuela logran aportar a la construcción de una educación bilingüe intercultural adecuada para los pueblos originarios. Al llegar a este punto me remitiré a la manera en que es abordada la representación de saber en la ENBIO por medio de dos procesos como se observa a continuación:

Figura 1: Abordaje de las representaciones de saber de los maestros en la ENBIO



Fuente: Cárdenas, E. (2019, p. 134).

Al distinguir entre el proceso metodológico de investigación y el pedagógico (ver figura 1), se halla que pese a que las dos emplean los mismos momentos para su abordaje, no en ambas el uso y la intención de la representación del saber es la misma, pues en la primera el saber se entiende como fin último, como un elemento a indagar u objeto de investigación, en este caso se evidencia claramente que también es un saber que se ubica en la comunidad. Mientras que en la segunda se determina el saber como punto de inicio y medio para potencializar la propia investigación y la formación del estudiante en la educación

bilingüe e intercultural, aquí puede tratarse del mismo saber comunitario o de otros saberes que resulta de la misma investigación o el abordajes temático de los cursos impartidos por los maestros, eso quiere decir que el escenario para su surgimiento puede variar entre la comunidad y la escuela, y siendo así, más bien se esperaría que adquiriera un sentido comunitario dentro del proceso pedagógico.

Finalmente y desde este entiendo de saber, los maestros a través de sus prácticas buscan la manera de articular su experiencia en las comunidades con las de la escuela. Siempre los maestros tienen presente su compromiso con la vida social enmarcada en el colectivismo y la retoman desde sus primeros intentos en su quehacer docente, de las que emergen aquellas tareas extracurriculares que les permite enriquecer su trayectoria como tal y de las cuales se sienten muy satisfechos, como lo narran dos de sus maestros:

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

“Algo que me ayudó a decidir estudiar pedagogía es precisamente el intercambio con los niños, también aprendía mucho de ellos. Cuando los maestros trabajan en las comunidades las jornadas no se terminan nada más en las escuelas, sino que siempre o comíamos en la casa de un compañerito, nos íbamos a su rancharía o nos íbamos a perder por ahí en el río. Pese a los muchos esfuerzos que tenían mis papás como maestros, dije: ¡Vale la pena! Ya tengo acercamiento a muchas comunidades (...) ser originarios de una comunidad te da ciertos valores como el respeto, si hay una persona que vende en la banqueta no le puedo tutear por el respeto que me enseñaron los pueblos (...) cosas que no puedo explicar en la universidad pero vale la pena ese respeto que no lo aprendes en los libros, sino que lo aprendes en las culturas, al convivir.” (M. Hernández, comunicación personal, 11 de octubre del 2017).

Sí aterrizamos este significado de comunalidad a la educación en últimas se podría hablar que se ha alcanzado la finalidad que en su momento los mismos maestros se habían propuesto con relación a la perspectiva de interculturalidad, la cual debía: “concretar, potenciar y proyectar la organización social y vida al interior de nuestra escuela que refleje ese esfuerzo de que el trabajo colectivo sea el centro de la formación de la vida comunal al interior de la Normal.” (Vásquez, Jiménez y Hernández, 2014, p. 167). Esa vida

comunal y trabajo colectivo que surgen desde aquellos ejercicios cotidianos (compartir una comida, ir al río o una rancharía, descargar material...) que reconstruyen una imagen del sujeto (sentirse identificados), que contribuye un valor de las acciones (agradecimiento, reconocimiento) y que en últimas lograr el afianzamiento del maestro intercultural (satisfacción-adquisición de valores).

Se puede entender entonces a los maestros, su saber pedagógico y el saber comunitario como ejes orientadores para comprender las concepciones de la educación intercultural o más bien la educación desde y en la comunalidad reflejadas en la ENBIO; que sin duda ayuda a destacar todas las experiencias y prácticas que han configurado el Ser maestro y les han permitido traer a la escuela toda la carga simbólica de los saberes que se construyen en comunidad, permitiendo que esta institución trascienda a otros niveles de comprensión e interiorización de las lenguas y las culturas pertenecientes a Oaxaca.

Conclusiones

Teniendo en cuenta lo anterior, las representaciones no pueden tomarse como una propuesta, sino como la interpretación, la reflexión y la experiencia de los mismo maestros; es decir, son saberes vividos y resignificados, se habla pues de una diálogo, autonomía, complementariedad, reflexión, significados, entre otras, como cuestiones tanto discursivas como experienciales. Es la materialización de los saberes o conocimientos con o sin estatus de cientificidad en un campo de lo práctico, donde obtiene el sentido y significado real y, poseen la autoridad para exigir que estas representaciones perduren y sean reconocidas como la manera más adecuada para abordar una educación bilingüe intercultural.

Por último, se demuestra que dentro de este entiendo de educación intercultural la escuela también adquiere un nuevo valor equivalente al de la comunidad, debido a que no es un espacio para el traspasar saberes y procesos culturales, ni de simulación de estrategias formativas; puesto que es un escenario donde se construye y se reelaboran conocimientos que se complementan con los elementos culturales de las comunidades y que constituyen las identidades de los sujetos que intervienen en los procesos educativos. No existe pues una especie de metamorfosis o mutación de los saberes propios por estar dentro del aula, pues si fuese el caso estos no sería visto de la misma manera y no se podrían adaptar de nuevo a la comunidad a las que regresan los maestros en formación, por lo que se habla de la complementariedad como ese enriquecimiento entre saberes que se convierten en articuladores de dos tipos de culturas, una llamada comunidad y otra que es la escolar, las cuales en medio de esta vinculación hacen las modificaciones que creen pertinentes según sus necesidades sin transgredirse entre sí.

Referencias

- Bourdieu, P. (1966) [2002]. *Campo de poder; campo intelectual*. Buenos Aires, Argentina: Montessor Jungla Simbólica.
- Cárdenas, E. Y. (2019). *El saber y la práctica pedagógica de los maestros: representaciones desde una escuela normal bilingüe intercultural* (Tesis de maestría). Facultad de Estudios Superiores Aragón, UNAM, Estado de México, México.
- Díaz, F. (2004). Comunidad y comunalidad. *Cultura popular e indígena*. (pp. 365-373). DGCPI.
- Dietz, G. y Mateos, L. S. (2013). *Interculturalidad y educación intercultural en México: Un análisis de los discursos nacionales e internacionales en su impacto en los modelos educativos mexicanos*. México: Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB).
- Francisco, E. (2015). *Los Conocimientos Comunitarios del Pueblo ayuuk y los Contenidos Escolares: Elementos para la Construcción de una Didáctica decolonial*. Ciudad de México: Ediciones Díaz de Santos.
- Lefebvre, H. (1983). *La presencia y la ausencia. Construcciones a la teoría de las representaciones*. Ciudad de México, México: Fondo de Cultura Económica.
- López, L. E. (2001). *La cuestión de la interculturalidad y la educación latinoamericana*. Andes, PROEIB/Cooperación Técnica Alemana.
- Loyo, E. (1996). La empresa redentora. La casa del estudiante indígena. *Historia Mexicana*, 46 (1), 99-131.
- Reyes, S y Vásquez, B (2008). Formar en la diversidad. El caso de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). *TRACE*, (53), 83-99.
- Rodríguez, M. (2013). Introducción. En *Un visitante en el aula: representaciones de la práctica pedagógica de formación docente*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Vásquez, B., Jiménez, A. y Hernández, M. (2014). Un modelo en construcción sobre la formación de profesores indígenas en la ENBIO. *Revista iberoamericana de autogestión y acción comunal*. (65), 163 – 177.
- Walsh, C. (2009). Interculturalidad crítica y pedagogía de-colonial: In-surgir, re-existir y revivir. En P. Melgarejo (comp), *Educación Intercultural en América Latina: Memorias, horizontes históricos y disyuntivas políticas* (pp. 25-42). México: Universidad Pedagógica Nacional, CONACIT, Editorial Plaza y Valdés.
- (2010). Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viana, L. Tapia, y C. Walsh (Ed.), *Construyendo interculturalidad Crítica* (pp. 75-96). La paz, Bolivia: Instituto Internacional de Integración del Convenio Andrés Bello.
- Zuluaga, O. L. (1999). *Pedagogía e Historia. La historia de la pedagogía, la enseñanza, un objeto de saber* (2ªed.). Bogotá, Colombia: Siglo del Hombre Editores, Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.
- Zuluaga, O. L., Echeverri, J. A., Martínez, A., Quinceno, H., Sáenz, J., y Álvarez, A. (2003). *Pedagogía y Epistemología*. Medellín, Colombia: Cooperativa Editorial Magisterio, Grupo Historia de la Práctica Pedagógica.