



## LA FORMACIÓN DOCENTE INDÍGENA EN LA ESCUELA NORMAL BILINGÜE E INTERCULTURAL DE OAXACA Y EL NÚCLEO TAKINAHAKÿ DE FORMACIÓN SUPERIOR INDÍGENA: UN ANÁLISIS PRELIMINAR

**Gervasio Montero Gutenberg**

*Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca*  
monteroikoots@gmail.com

**Área temática:** A.16) Multiculturalismo, interculturalidad y educación

**Línea temática:** Formación de docentes para la diversidad cultural y lingüística

**Tipo de ponencia:** Reporte parciales o final de investigación



### Resumen

En este texto, se realiza un análisis comparativo preliminar de la formación docente indígena en México a través de la experiencia de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y el Núcleo Takinahakÿ de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Goiás en Brasil. En la metodología del estudio, se parte de un modelo etnográfico tridimensional (Dietz, 2009) que conjuga la dimensión semántica, pragmática y sintáctica para mostrar el escenario y los elementos pedagógicos que subyace la formación docente indígena en ambos contextos. Se destaca en el estudio, la importancia de la formación docente indígena para promover la educación intercultural y preservar las identidades y culturas indígenas, ya que, en ambos casos reconocen la importancia de fortalecer la identidad cultural y promover la visión de una educación propia, contextual y en la lengua y cultura de cada pueblo.

**Palabras clave:** Formación docente, lengua indígena, cultura, enseñanza.

### Introducción

En el campo educativo y de forma específica, con respecto a la formación docente inicial se ha manifestado sobre el rol preponderante de los y las docentes al momento de pensar cualquier transformación educativa, considerando su rol clave para el logro de aprendizajes en el proceso de enseñanza y aprendizaje (Fullan, 2002, Aguerrondo, 2004; Vaillant, 2005). Sin embargo,

también se ha constatado que los programas de formación inicial de profesores presentan una escasa reflexión y atención sobre el sentido de la enseñanza en los actuales escenarios de escolaridad y una insuficiente preparación para trabajar en contextos socioculturales y lingüísticos diversos (Vezub, 2007).

Por otro lado, se plantea la necesidad de garantizar la pertinencia cultural y lingüística de los procesos pedagógicos en la formación docente inicial (Torres, 2008; Díaz Barriga, 2005) con el propósito de valorizar y reforzar las identidades culturales y con base en la visión de las comunidades y pueblos indígenas. Lo anterior lleva a pensar y reflexionar sobre el papel que ha jugado la escuela para después, poder vincularla con las comunidades sociales y los territorios en que se encuentra, en donde la organización pedagógica-curricular de cuenta de las formas propias de organización y vivencia, para aportar a la consolidación de elementos culturales como la identidad, la lengua y la cultura propia.

Por ello, cuando se habla de la formación docente indígena es un aspecto fundamental para promover la educación intercultural y abonar al respeto y la preservación de las identidades y culturas indígenas. En México, país con una rica diversidad étnica constituida por más de 68 lenguas y 364 variantes dialectales, se han implementado diversas políticas y programas para fortalecer la formación de docentes indígenas. Es así que, en 2004, se crearon las denominadas Universidades Interculturales (Mateos y Dietz, 2019, 2016, Mato, 2014) y posteriormente en el año 2000, las primeras Normales Interculturales entre las que destacan cuatro que se reconocen como “indígenas” y están ubicadas en municipios con alta proporción de población originaria: en Cherán, Michoacán; en Zinacantán, Chiapas; en Tlacoachahuaya, Oaxaca y en Tamazunchale, San Luis Potosí.

Mientras que, en Brasil las comunidades indígenas también han enfrentado obstáculos políticos y la retirada de derechos, lo que impacta directamente en su acceso a la educación y las oportunidades de enseñanza. Aunque, la Política Nacional de Educación exige el acceso a todos los niveles de educación para los pueblos indígenas, pero el plan de estudios debe estar centrado en la cultura. Actualmente, el 10% de los docentes de las comunidades indígenas de Brasil no son indígenas. Sin embargo, Universidad Federal de Goiás concreta en el año 2006, la conformación del Núcleo Takinahakỹ de Formación Superior Indígena, un espacio dedicado a la formación de profesionales de la educación indígena. Como dice Marques do Nascimento (2015) citando a un intelectual indígena afirma:

La educación escolar fue y sigue siendo una de las principales agencias para imponer una superioridad posicional de saberes, lenguas y culturas de los colonizadores a través del rechazo sistemático y brutal de los saberes, lenguas y culturas de la Gente India. Para el pensador maorí, la descolonización de las prácticas e ideologías del saber es el punto fundamental de cualquier proyecto indígena contemporáneo, siendo la educación escolar uno de los de los contextos más importantes y urgentes. (p. 15).

Es decir, el sistema educativo ha omitido la diversidad de visiones, de territorios, cosmovisiones, comprensiones culturales, es decir una formación pedagógica en interculturalidad (Manzo; Westerhout, 2003). En respuesta a estos desafíos, se han implementado políticas educativas que se encaminan para superar estos obstáculos, como el Proyecto de Acción de Saberes Indígenas en la Escuela - Red UFMT. Esta acción política tiene como objetivo la educación escolar indígena. El proyecto se enfoca en la educación continua para maestros de los pueblos indígenas, con énfasis en alfabetización, aritmética y desarrollo de material didáctico bilingüe.

Ahora bien, en el caso de la ENBIO en Oaxaca, México, se creó a partir de grandes luchas emprendidas por el magisterio oaxaqueño en general y en particular los adheridos al Subsistema de Educación Indígena a través de pugnas políticas, se proyectó una nueva realidad educativa que respondiera a la necesidad cultural y lingüística de las comunidades indígenas. Fue hasta después de muchas situaciones y vivencias sociales-políticas llevadas a cabo, tal como lo documenta y relata Martínez Marroquín (2019):

La Coordinación General de Normatividad de la SEP, finalmente se sensibilizó, o a fuerza de presión aceptó que había la necesidad de crear una escuela normal, con esas características “medio anormal” en Oaxaca y esa era la ENBIO. Medio anormal, porque como ya dijeron los actores; era implementar el Plan 97 que regía a todas las normales del país, con la única diferencia para esta, que se incluiría la asignatura o línea de “Lengua y Cultura,” a esto, las Autoridades le llamaron “El Plan 97 Ajustado”. (p.150)

A través de dichas luchas, el magisterio oaxaqueño con acompañamiento de las comunidades indígenas, logran entonces el decreto para la creación de la ENBIO. Dicha propuesta estaba perfilada hacia la formación de docentes hablantes de alguna de las 16 lenguas coexistentes en el territorio estatal (Montero Gutenberg, 2021). Unos años más tarde, en el año 2006 como ya mencionamos, se concreta en Brasil, el proyecto del Núcleo Takinahakỹ de Formación Superior Indígena, como resultado también de la lucha y la movilización de los pueblos indígenas y de la voluntad de diversos académicos e investigadores de diversas universidades, aquellos preocupados por una educación intercultural más adecuada a los contextos indígenas, por ello, la Universidad Federal de Goiás (UFG) dio respuesta a una de las demandas de educación superior específicas de estas comunidades. Su nombre “Takinahakỹ” significa “sembradores de saberes” en lengua Karajá.

Como vemos, tanto la ENBIO como el Núcleo, fueron proyectos creados desde una visión e iniciativa de atención a la población indígena, es decir, la formación de docentes procedentes de las diversas comunidades originaria para la atención de la niñez de cada contexto. Son iniciativas importantes por el valor que le asignan a las lenguas y culturas indígenas, pero, sobre todo, por las formas y especificidades de atención. Porque como dicen Pimentel da Silva, de Lurdes Nazario y Dunck-Cintra (2016), los pueblos indígenas comprenden una práctica pedagógica relacionada a sus realidades, es decir, una pedagogía propia, autónoma, ligada a la vida.

Como dicen Schmelkes y Ballesteros (2020):

La formación de docentes indígenas en América Latina se enfrenta a problemas de falta de profesionales en ejercicio con la formación suficiente (en cuanto a calidad de los aprendizajes previos) y adecuada (en cuanto a su formación lingüística e intercultural), y a la dificultad de contar con candidatos a la formación docente o a la docencia indígena con los atributos necesarios para hacer valer los propósitos de las constituciones y de las legislaciones nacionales al respecto. (p. 14)

Por tal razón, este trabajo tiene como premisa fundamental mostrar un primer acercamiento sobre los elementos pedagógicos, principios y ejes articuladores, asimismo, destacando las similitudes sobre la base de la formación docente indígena en los dos contextos específicos: en México a través de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y el Núcleo Takinahakỹ de Formación Superior Indígena de la Universidad Federal de Goiás, Brasil.

## Metodología

Este trabajo parte del modelo heurístico tridimensional que concatena dimensiones semánticas, pragmáticas y sintácticas del quehacer etnográfico y que es particularmente útil en contextos interculturales, interlingües e interactorales (Dietz, 2009) porque conjuga:

- Una dimensión “semántica”, centrada en el actor, cuyo discurso de identidad es recopilado –sobre todo mediante entrevistas etnográficas- desde una perspectiva *emic* y analizada en función de sus estrategias de identidad.
- Una dimensión “pragmática”, centrada en los modos de interacción, cuya praxis es estudiada –principalmente a través de observaciones participantes- desde una perspectiva *etic* y analizada tanto en función de su *habitus* intercultural como en sus competencias interculturales.
- Una dimensión “sintáctica”, centrada en las instituciones en cuyo seno se articulan tanto los discursos de identidad como las prácticas de interacción y, que es analizada y “condensada” a partir de las clásicas “ventanas epistemológicas” del trabajo de campo (Werner y Schoepfle 1987:17-18).

Asimismo, los datos y la información se complementan con el apoyo de la observación directa y entrevistas desarrolladas en el contexto educativo con los estudiantes indígenas lo que configura una etnografía de la práctica escolar (Rockwell y González, 2012).

## La lengua y la cultura: base fundamental en la formación docente

Dentro de la educación intercultural y la educación bilingüe o bien plurilingüe, se interrelacionan porque la lengua es considerada como uno de los elementos vehículo y portador de la cultura; es la que tiene los códigos que denotan, connotan y la descifran; es el contenedor que la expresa y describe a través de la voz y las palabras. Por eso en la educación intercultural, la lengua se enseña a propósito de la cultura: como forma de nombrarla, de comprenderla, e incluso de enriquecerla (Schmelkes y Ballesteros, 2020).

Es así que, a diferencia de otras instituciones o centros de formación de docentes, donde el énfasis del proceso de enseñanza y aprendizaje se centra en el español como la lengua vehículo de comunicación y medio de enseñanza, en la ENBIO y el Núcleo Takinahakỹ, cobran relevancia la lengua y cultura indígena dentro del proceso de formación. Ya que, la lengua es casa, refugio, trinchera y catapulta, y cada pueblo distinto construye la suya con rasgos específicos. Cada lengua propone maneras alternativas de acercarse a la naturaleza, la ciencia, los seres del mundo y los otros (CONACULTA, 2012).

Por ello, desde la ENBIO se plantea que:

La **cultura** se conceptualiza en esta perspectiva como el conjunto de valores sociales, las acciones y su importancia en el tiempo y el espacio, las que se realizan en la práctica social día a día. La cosmovisión de los pueblos indígenas se expresa en una filosofía fundamental que tiene una estrecha relación hombre-naturaleza-hombre. La **lengua** es la inmediata expresión de la **cultura**, ésta en el aspecto oral, y aún más en el escrito, explora el pensamiento indígena ubicando su cosmovisión cultural. La estrecha relación se refleja en el quehacer constante; es decir, en la creencia, en los mitos, en los ritos, en los símbolos, en el conocimiento de los sabios. Todo parte de la experiencia y del conocimiento práctico bajo el principio de la vida colectiva, la reciprocidad, la solidaridad, en una palabra, la **comunalidad**. (ENBIO, s.f)

Mientras que, el Núcleo Takinahakỹ una de sus tres áreas está enfocada al estudio del lenguaje donde resalta el abordaje de la lengua bajo seis puntos fundamentales:

- 1) El desarrollo de la enseñanza y el aprendizaje de lenguas indígenas y portugués como primera o segunda lengua, según la situación sociolingüística comunitaria.
- 2) Comprender la relación entre lenguas y culturas en constitución de la identidad.
- 3) La promoción de la enseñanza de la escritura que considere su función social, en contextos bilingües, bidialectales o plurilingües.
- 4) El estudio y la producción de la alfabetización cultural e intercultural en los ámbitos formal, informal, especializado y cotidiano.

5) La valorización del uso oral de las lenguas indígenas en el mantenimiento de la cultura oral y la ciencia.

6) Impulsar acciones encaminadas a la modernidad de las lenguas indígena.

Como se puede apreciar, en ambos contextos las propuestas pretenden romper con las políticas docentes homogeneizadoras de lenguas y educación monolingüe, sino que, su planteamiento se basa en la cultura y en la lengua, desde donde se reflexiona y construye la práctica docente (Páez Martínez, 2015); los cuales se refuerzan con elementos esenciales y complementarios de la comunalidad y los valores contextuales de acuerdo a cada una de las culturas indígenas.

### Principios y ejes articuladores en la formación docente

Desde su creación, la ENBIO ha perfilado la formación docente como un proceso de compartencia donde las formas de vida comunitaria son base fundamental para la construcción del conocimiento. Como se ha señalado, toma como ejes fundamentales a: la cultura y la lengua indígena; bajo las cuales se desarrolla y gira el proceso formativo, así como la vida académica y social de la institución. Hoy día, la normal oferta dos licenciaturas encaminadas bajo esta perspectiva: la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe (LEPIB) y la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe (LEPRIB). Mientras que desde el Núcleo Takinahakỹ se oferta la Licenciatura en Educación Intercultural.

Dos proyectos con visiones comunes sobre la educación intercultural y el tratamiento de las lenguas y culturas indígenas en el proceso formativo. Esto lo podemos contrastar desde sus objetivos generales de formación. Desde el Núcleo se plantea:

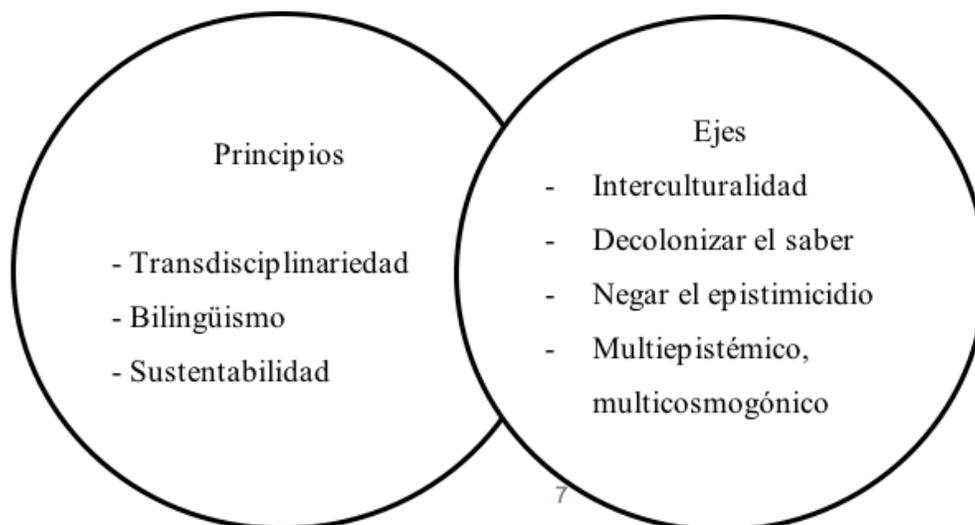
- Formar y habilitar profesores indígenas en Educación Intercultural, para trabajar en las Escuelas de Enseñanza Fundamental y Enseñanza Medio, con vistas a atender la demanda de las comunidades indígenas para la formación superior de sus profesores en áreas de concentración de Ciencias del lenguaje, Ciencias de la naturaleza y Ciencias de la cultura.

Por su parte, la ENBIO también enfatiza sobre el trabajo desde y con las comunidades indígenas, tal como se menciona en su proyecto de creación:

- Formar profesionales capaces de atender la Educación Básica de los Pueblos Indígenas; a partir de los referentes culturales y lingüísticos de la entidad. Concientizando sobre los valores éticos y morales de los pueblos y comunidades indígenas y cultivarlos, a través de un alto sentido de reconocimiento y aceptación positiva a la diversidad cultural, lingüística y étnica que caracteriza el medio indígena. Para así, alcanzar un alto grado de autoestima y lealtad a la identidad étnica, para proyectarla en la práctica docente del proceso educativo.

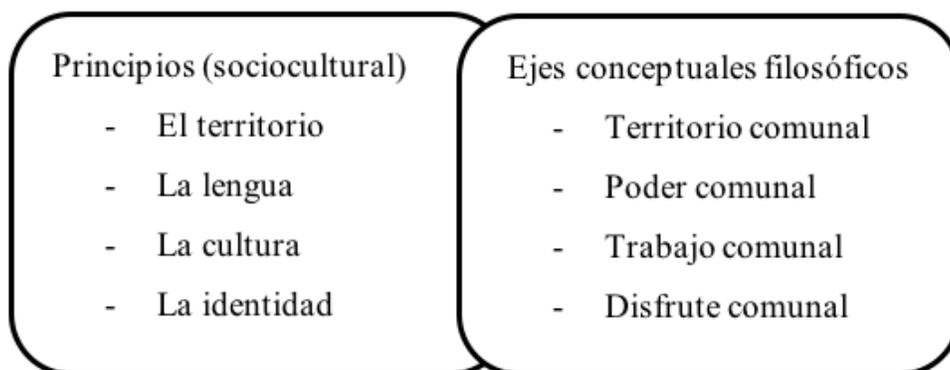
Estos planteamientos se acompañan a la vez de algunos principios y ejes articuladores para el proceso formativo inicial, es decir, elementos que son base fundamental para el proceso de enseñanza y aprendizaje en el Núcleo Takinahakỹ (Fig. 1).

Fig. 1. Principios y ejes que articulan el proceso formativo.



A partir de estos principios y ejes, cobijan a la licenciatura, al mismo tiempo se apuntala a que la educación no se limite sólo a la inserción de los indígenas en el mercado, sino que les proponga la gestión del conocimiento universal, el acceso al bienestar, la salud, la defensa del territorio, de su patrimonio cultural, con su consecuente puesta en valor, simultáneamente con la promoción de condiciones económicas que garanticen la supervivencia cultural y física de los pueblos indígenas. Mientras que, la ENBIO en esta misma tendencia habla sobre principios desde la visión sociocultural (obsérvese la fig. 2) y los aspectos filosóficos de la vida comunal, donde se alude al modo de vida de las comunidades y enriquecerse en la medida de las exigencias de su población.

Fig. 2. Principios y ejes articuladores en la ENBIO.



En ese proceso educativo, las tradiciones, creencias, tecnología, filosofía indígena, implican un proceso propio de educación que ha unido a la comunidad con la naturaleza. De tal manera que, se ha configurado dentro del proceso educativo una manera específica de formación docente indígena, poniendo en el escenario una educación con pertinencia lingüística y cultural.

Cabe destacar la señal transformadora de estas iniciativas, en la medida que involucran una formación para la docencia con saberes culturales originarios desde el dominio de la lengua, ámbitos que posicionan a la cultura indígena, como parte constituyente del currículo de formación inicial (Turra; Ferrara; Villena, 2013) e implica romper con una formación uniforme, para avanzar hacia la conformación de currículos que diversifiquen los procesos de formación en consideración a la diversidad cultural y lingüística en que se desarrolla la acción educativa.

### Consideraciones finales

La formación docente indígena en México y en el Núcleo Takinahakỹ representa un esfuerzo significativo para promover la educación intercultural y el respeto a las diversidades y culturas indígenas. Ambos casos presentan enfoques desde un proceso formativo con base en los elementos culturales y contextuales con miras hacia la búsqueda de fortalecer la presencia y la participación de los docentes indígenas en los procesos educativos.

En México, se ha reconocido la importancia de establecer escuelas normales indígenas, interculturales y programas de capacitación específicos para formar a los docentes indígenas, fomentando el uso de la lengua indígena y la inclusión de la cultura indígena en los planes de estudio. Sin embargo, persisten desafíos en términos de recursos y la necesidad de una mayor incorporación de los saberes indígenas en la formación docente.

Por su parte, el Núcleo Takinahakỹ ha implementado un enfoque intercultural que promueve la valorización de los saberes y tradiciones indígenas en la formación docente. A través de su modelo de educación basado en la cosmovisión indígena, han logrado establecer una colaboración estrecha con las comunidades indígenas y fortalecer su participación activa en la educación y sobre todo, en el aprendizaje de la niñez indígena brasileña.

Aunque existen diferencias en los contextos de desarrollo, es fundamental destacar la importancia de la formación docente indígena como un proceso y una herramienta para fortalecer la identidad cultural, promover la vida comunitaria y mejorar las condiciones educativas en las comunidades indígenas. Además, es necesario seguir abordando los desafíos persistentes, como la falta de recursos y la necesidad de seguir desarrollando investigación desde los saberes indígenas para así incidir en los programas educativos. Finalmente, podemos decir que la formación docente indígena en la ENBIO y en el Núcleo Takinahakỹ, son ejemplos destacados de iniciativas que buscan promover una educación intercultural y plurilingüe.

## Referencias

- Aguerrondo, I. (2004). Los desafíos de la política educativa relativos a las reformas de la formación docente. En D. Vaillant, C. Ross (Ed.), *Maestros en América Latina: nuevas perspectivas sobre su formación y desempeño* (97-142). Santiago de Chile: PREAL – CINDE.
- Díaz Barriga, A. (2005). Diversidad cultural y currículum. ¿Es factible una articulación? *Pensamiento Educativo*, 37, p. 52-63.
- Dietz, G. (2009). *Multiculturalism, Interculturality and Diversity in Education: an anthropological approach*. Muenster & Nueva York: Waxmann
- Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (s.f). *Proyecto de origen de la ENBIO*.
- Fullan, M. (2022). *Las fuerzas del cambio: explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Manzo, L., y Westerhout, C. (2003). Propuesta metodológica en educación intercultural para contextos urbanos. *Cuadernos Interculturales*, 1 (1), pp. 3-47.
- Marques do Nascimento, A. (2015) Comité Xambioá. En M. S. Pimentel da Silva, M. Veloso Borges (Orgs.), *Prácticas pedagógicas de docentes indígenas*, (13-78). Goiânia: Gráfica/UFG
- Martínez Marroquín, F. (2019). *Voces indígenas que dieron vida a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Una perspectiva de sus fundadores*. (Tesis de Maestría). De la base de datos de [https://repositorio.unam.mx/contenidos/voces-indigenas-que-dieron-vida-a-la-escuela-normal-bilingue-e-intercultural-de-oaxaca-unaperspectiva-de-sus-fundador3531301?c=yNZpPe&d=false&q=F%C3%A9lix\\_Mart%C3%ADnez\\_Marroquin&i=1&v=1&t=search\\_0&as=0](https://repositorio.unam.mx/contenidos/voces-indigenas-que-dieron-vida-a-la-escuela-normal-bilingue-e-intercultural-de-oaxaca-unaperspectiva-de-sus-fundador3531301?c=yNZpPe&d=false&q=F%C3%A9lix_Mart%C3%ADnez_Marroquin&i=1&v=1&t=search_0&as=0)
- Mateos, L., y Dietz, G. (2016). Universidades Interculturales en México. Balance crítico de la primera década. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, A. C., 21 (70), 683-690. [http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1405-66662016000300683](http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662016000300683)
- Mateos, L., y Dietz, G. (2019). Las universidades interculturales en México, logros y retos de un nuevo subsistema de educación superior. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, 25 (49), 163-190. <https://www.redalyc.org/jatsRepo/316/31658531008/html/index.html>
- Mato, D. (2014). Universidades indígenas en América Latina: experiencias, logros, problemas, conflictos y desafíos. *Revista ISEES (Interculturalidad, Inclusión Social y Equidad en la Educación Superior)*, 14, 17-45. <file:///C:/Users/HP/Downloads/DialnetUniversidadesIndigenasEnAmericaLatina-4865366.pdf>
- Montero Gutenberg, G. (2021). Las lenguas indígenas en educación superior: Su atención y uso en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. *Revista Lengua y Cultura*, 3 (5), pp. 37-45. DOI: <https://doi.org/10.29057/lc.v3i5.7852>
- Páez Martínez, R. M. (2015). *Práctica y experiencia : claves del saber pedagógico docente*. Bogotá: Ediciones Unisalle

- Pimentel da Silva, M. S., Nazário, M. L., y Dunck-Cintra, E. M. (2016). *Diversidade cultural indígena brasileira e reflexões no contexto da educação básica*. Goiania: Editora Espaço Académico
- Rockwell, E., y González, E. (2012). Anthropological research on educational processes in México. En K. AndersonLevitt (Eds.). *Mapping Anthropologies of Education. A Global Guide to Ethnographic Studies of Learning and Schooling*. (pp. 107-138). Oxford, New York: Bergham Books.
- Schmelkes, S. y Ballesteros, A. D. (2020). *Formación de docentes indígenas en algunos países de América Latina*. Buenos Aires: UNESCO.
- Turra, O., Ferrada, D., y Villena, A. (2013). La especificidad del contexto indígena como requerimiento para la formación inicial del profesorado. *Estudios Pedagógicos*, 39(2), pp. 7-26.
- Vaillant, D. (2005). *Formación de docentes en América Latina: re-inventando el modelo tradicional*. Barcelona: Octaedro.
- Vezub, L. (2007). La formación y el desarrollo profesional docente frente a los nuevos desafíos de la escolaridad. *Profesorado*, 11 (1) pp. 5-24.
- Werner, O. & M. Schoepfle (1987). *Systematic Fieldwork. Foundations of Ethnography and Interviewing*, Vol.I. Newbury Par: SAGE.