



**UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD AJUSCO**

**SECRETARIA ACADÉMICA
COORDINACION DE POSGRADO
MAESTRÍA EN DESARROLLO EDUCATIVO
LÍNEA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA**

**La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Experiencias en la
Formación Inicial de Maestros. Una aproximación como docente Ayuuk jaay**

T e s i s

**Que para obtener el grado de
Maestra en Desarrollo Educativo**

P r e s e n t a:

Veremunda Guadalupe Sánchez

Directora de tesis

Dra. Patricia Medina Melgarejo

México, D. F.

Noviembre – 2015

AGRADECIMIENTOS

A los seres supremos de la naturaleza: tierra, fuego, aire y agua, que nos posibilitan la vida.

Pënëtsy tuun oojts më'ja'ayatë: n'ap teetsy Quitaan Zaac, n'oktaatsy Lupë, Candin, Criit, Rosë, ets'ja nteetsy Marcianë Lupë, ja'a nyuutsy'anaakëtsy Tëódlë atsja' Cristinë, tiipëtsy ixi'ijtëpëtsë jeepë Ja'a tuuk it.

A Limón y Limona, dos seres que nos enseñaron amar sin precio.

A mi madre:

Francisca Sánchez Ramírez, por su amor incomparable y ejemplo de ser mujer ayuuk...

A la Dra. Patricia Medina Melgarejo:

por su alto sentido profesional y espíritu de lucha constante, por hacer posible la existencia de otras realidades...

A la Doctora Ma. Del Pilar Miguez Hernández y a los doctores: Antonio Carrillo Avelar, Jorge Tirzo y Nicanor Rebolledo, por su aportaciones significativas al contenido de este cuerpo de trabajo...

A mis queridos hijos: Ernesto Ignacio, Idu Ahmed, Tania Donají, por compartir momentos de alegría y tristezas...

A Ignacio Rayón Castillo, compañero de mi vida, que complementa este andar académico, donde juntos hemos aprendido...

A mis apreciables hermanos: Gerardo, Anita, Reina y Celso, que comparten conmigo las andanzas en ayuuk ja'ay ajtëny...

Al pequeño Marcos por haber llegado a nuestras vidas...

A todos y cada uno, quienes han hecho posible la culminación de este escrito... GRACIAS

ÍNDICE

ÍNDICE	3
Tu'uk aaw meetsky aaw.....	7
Introducción	8
PREGUNTAS, SUPUESTOS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACION.....	10
Preguntas de Investigación.....	10
Supuestos de la Investigación:.....	10
Objetivos generales y específicos de la investigación.....	11
Proceso metodológico de investigación	12
Fases de investigación	14
Estructura de la tesis	21
CAPÍTULO 1	26
Acercamiento a la Formación Docente: Políticas Interculturales, importancia de las lenguas originarias	26
1. La docencia como práctica social.....	26
2. Enfoques de la formación docente:	30
3. Acercamiento a las Políticas de la Formación Docente Indígena	30
4. La Política de las Normales Interculturales en la Formación Docente Inicial.....	35
5. La importancia de las lenguas originarias en el proceso de formación docente indígena.....	37
6.- Perspectivas del análisis de la formación docente.....	38
CAPÍTULO 2	42
La Experiencia Autobiográfica como Campo de Problematización y Horizonte de comprensión.....	42
<i>“Soy Veremunda Guadalupe Sánchez, Me llaman coloquialmente en Ayuuk “Kixverë” (Mujer Vere).....</i>	42
1. Relato: Vida Comunitaria	45
2. Relato: Vida Escolar.....	54
3. Relato de mis primeras experiencias de trabajo	62
4. Relato: Mi historia como estudiante en la UPN-Ajusco.....	65
5. Relato: Mi historia en la Maestría en Desarrollo Educativo, UPN-Ajusco	69
6. Relato: Mis primeros acercamientos para mi ingreso a la ENBIO.....	71
<i>Concurso de oposición y aceptación en la ENBIO:</i>	71
7. Relatos como formadora de docentes: la asignatura de Formación Ética y Cívica	72

8. Relatos del acompañamiento en la asesoría de “Documentos Receptivos” (Plan: 1997 Y 2004) y, Trabajos de Titulación (Plan 2011)	78
9. Reflexiones: Experiencias Vivenciadas desde Mi Persona:	79
10. Campo de Problematización sobre la Experiencia Auto-biográfica como docente mujer, ayuuk jaay en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca.....	80
CAPÍTULO 3	84
Un recuento de la creación y trayecto de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO): Institución Formadora de Docentes de los Pueblos Originarios.	84
1. Como antesala. Un panorama sobre política educativa: de la educación indígena al indigenismo y la interculturalidad.....	85
2. Trayectoria histórica de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca: “la ENBIO”	89
3. Propuesta del Plan de estudios 1997 desde el proyecto inicial para la ENBIO	93
Cuadro 1. Plan de estudios, retomado del proyecto original de la ENBIO.	93
4. Plan de estudios 2004	99
5. Trayectoria histórica a través de los datos de sus generaciones de docentes, alumnos y directivos.....	113
CAPÍTULO 4	115
EXPERIENCIAS EN LA FORMACION DOCENTE. Propuesta Pedagógica Ayuuk: Reencuentro Cultural y Materiales Educativos desde los Nombres Propios.....	115
1. “TUUKĒ JA’AJTAKĒNY” o Lista de asistencia.....	117
Cuadro 2. Síntesis de nombres indagados en lengua Ayuuk y Mixteca	123
Producciones concretas del material educativo y su puesta en práctica en las aulas de la ENBIO	125
2. La asignatura de formación ética y cívica desde los pueblos originarios en la ENBIO	131
Cuadro 3. Cuadro comparativo entre los conceptos de ciudadano y qué encontramos desde los pueblos originarios	141
3. Ja’ay’ajtĕn-juuky’ajtĕny Ayuuk Jaay (ser mixe–vida mixe)	145
4. Keexpejtĕnĕ (sobre el nacer) ó calendario de cumpleaños.....	149
5. La enseñanza de la lengua ayuuk como experiencia en la ENBIO.....	153
A MANERA DE CIERRE, HORIZONTES Y REFLEXIONES	157
Encuentros y desencuentros en la Formación Docente Originaria: vínculos con la <i>Comunalidad</i> y el Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO)	157
1. Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO)	157
2. El Proyecto Original en el Andar de la ENBIO.....	164
3. La formación docente indígena experimentada desde la ENBIO.	165

4. Las vivencias en la vida comunitaria e institucional en la ENBIO	167
Anexos Capítulo 1.....	173
Anexo Capítulo 2.....	174
Anexos Capítulo 3.....	183
Anexos Capítulo 4.....	203
Anexo 4.1. Instrumento de diagnóstico para la asignatura de formación ética y cívica desde los mundos originarios. Nivel Licenciatura Intercultural Bilingüe	203



Lista de Asistencia en 7 Lenguas Originarias del grupo 302, 6º. Sem. de la licenciatura en Educ. Prim. en la ENBIO. Ciclo escolar 2013-2014. Construida en las sesiones de Formación ética y cívica, dirigida y coordinada por la docente Veremunda Guadalupe Sánchez. Diseño del grupo y pintado por el alumno Rigoberto Martínez Orozco.

Tu'uk aaw meetsky aaw.

Ya'ätë it naaxwiinë ja' tsuutëjk-pojtëk, konk- ënee, ne'ejpë-jë'këëny, ja' në'ë
- tu'u, jiti' Ìpë naaxi'xtëpë-kajpni'ixtëpë,

Ni'awiinë-këëjxta'aky, ni'tuukë'ëjy na'aawpäätsy n'jotpäätsy.

Yaa ëëts no'ok miiny-no'ok mëëtsy mëëtja'a kajpxpo'ojxëny, ma jä
tsëna'ajtëny—juukyajtëny jyajkpaatsy, mëët jä aaw ëyuk etsja'a amay
jotmay ëyukja'ayjotm.

Ti'pë jyak tuuktsëna'aypë jyak tuukjyuukkyajtëpë maa yajk'ixpëjtny tya'jkë
täätëjy xëëmë këxmë ti'pë jyakë paa tuumpë ëtyajy jya'am
wajkwiinmë

Unas palabras

Madre naturaleza, territorio sagrado, vientos del sur y del norte, rayos y
truenos, cerros y montañas, ríos y caminos, creadores y dadores, todos
unidos que posibilitan la vida, en la tierra y en los pueblos.

Desde lo visible e invisible, a todos y cada uno de ustedes, les hablamos desde
el corazón y pensamiento. Nosotros tus nietos los que venimos llegando
después, traemos el agradecimiento mediante la palabra, sentimiento y
espiritualidad, para dejar constancia que seguimos los caminos de los
más primeros hombres-ayuuuk y que vamos despacio porque vamos
lejos.

Traducción aproximada a la oralidad ayuuuk. (KixVeremunda)

Introducción

En la cosmovisión intersubjetiva, desde la palabra-clave del NOSOTROS, todos somos sujetos [seres] que nos necesitamos los unos a los otros y nos complementamos entre nosotros. Lenkersdorf (2002)

Nosotros los ayuuk jaay (Mixes) en convivencia con “los otros seres”, día con día recreamos nuestras culturas, lenguas e identidades para asumir con libertad responsable nuestra permanencia y continuidad histórica, como parte de un proyecto diferenciado culturalmente para la producción y reproducción de la vida misma.

De manera particular este trabajo de tesis basa su diálogo, reflexión y contenido desde algunos elementos filosóficos del pueblo de Asunción Cacalotepec Mixe, Oaxaca. De donde soy originaria en complemento con los caminos institucionales educativos como la ENBIO, para reencontrar-nos y resignificar nuestro hacer y quehacer genuina en la docencia como docente originaria Ayuuk Jaay.

En este sentido, ser y hacer docencia hoy en cualquiera de los niveles educativos que nos toca vivenciar, es compromiso y responsabilidad de lucha, de resistencia pero también de transformación educativa:

“...para aportar desde lo nuestro a un conocimiento más equitativo [entre lo impuesto y lo propio], más justo y, sobre todo, más humano, que garantice la vida de nuestros pueblos y de la humanidad. En este sentido, es básico tener en cuenta la recuperación y el fortalecimiento de lógicas propias de producción de conocimientos, la reconstrucción de procesos fundamentales para la pervivencia de los pueblos, condición fundamental para el desarrollo y la práctica de la interculturalidad” (Palechor; 2010:205).

Es importante construir, reconstruir y de/construir, personas y seres con sentido de pertenencia, con cultura propia, con saberes, conocimientos, tecnologías, con

filosofía, epistemología y economía “muy otras” para seguir siendo y haciendo pueblo-humano-ayuuk jaaytëny, desde luego manteniendo la interrelación con otros pueblos originarios y de otros mundos sin perdernos en la globalización sino solo ser “particulares enteros”, en la unicidad con los otros diversos. En eso radica la complejidad sucinta de ser formadores originarios para enraizar los saberes y **haceres** pedagógicos desde las bases comunitarias con sustento teórico filosófico en la comunalidad o modo de vida comunal con sus elementos fundamentales: “1. El territorio comunal, 2. El Trabajo comunal, 3. El poder político comunal, 4. La fiesta comunal y, 5. la Asamblea comunal” (Rendón;2003:39). Estos elementos pueden construir la base material, espiritual, económico y cultural para el desarrollo de una formación-práctica-formación diferenciada, en complemento con los planes y programas nacional, para una educación en y con los pueblos originarios, pero siempre como elementos de búsqueda “alter-nativas” cultural y lingüísticamente donde generen condiciones de convivencia y diálogo intercultural, sólo así hablaremos de un sistema educativo nacional bilingüe e intercultural.

“Por esa razón, conocer sobre la pedagogía participativa en la educación comunitaria sólo es posible a través de la vivenciabilidad en el saber/hacer y no sólo en el decir-escribir, así que la participación va más allá de la integración de las actividades comunitarias y a la interpretación, no, es necesario una inserción por medio de una participación en base a una activación de la palabra que radica en la reflexión-acción creada en un diálogo de hacer, así que es necesario vivir para lograr comprender las acciones [alternativas] educativas” (López;2015:13).

Por lo que, abordar las problemáticas de las vivencias en las cotidianidades pedagógicas, particularmente desde la ENBIO y volverlas experiencias educativas, no ha sido fácil, máxime cuando no se tiene el hábito de investigación de la propia práctica educativa, sin embargo, se presenta una aproximación desde las realidades vivenciadas, las voces del interior, las preocupaciones del hacer y saber docencia, el aprender haciendo la práctica docente para proyectar una formación inicial con alumnos normalistas futuros docentes en los contextos originarios. Darle reconocimiento a otras formas de enseñar y aprender desde los pueblos originarios

del estado de Oaxaca y nuestro país, es reconocer la diversidad sociocultural, lingüística y étnico.

PREGUNTAS, SUPUESTOS Y OBJETIVOS DE INVESTIGACION

A raíz de lo anterior, para este trabajo de tesis nos planteamos las preguntas, los supuestos y objetivos generales y específicos de la investigación, complementadas en el desarrollo del cuerpo de la tesis:

Preguntas de Investigación.

- ✓ ¿Por qué es necesario sistematizar la experiencia como persona originaria y la incorporación a la práctica docente en el contexto indígena de Oaxaca?
- ✓ ¿Cuáles son las bases de pensamiento que sustentan la propuesta pedagógica sobre el uso de las listas de asistencia en el contexto escolar, a través de las concepciones teóricas del nombre propio como un recurso en la formación docente en la Normal Bilingüe e Intercultural?
- ✓ ¿Cuáles han sido los procesos sociales de construcción de las nociones, categorías y concepciones sobre la identidad cultural, lingüística y étnica, de las personas originarias que asumen la docencia indígena con programas interculturales?

Supuestos de la Investigación:

- ✓ Resulta necesario comprender la complejidad del proceso de formación docente desde las historias sociales de las personas originarias, ya sean familiares, comunales, escolares y laborales.
- ✓ Reconocimiento de la existencia de una epistemología cultural diferenciada en comunidades y pueblos originarios de Oaxaca y la necesidad de su reencuentro en los procesos de escolarización y profesionalización de la persona originaria.

Objetivos generales y específicos de la investigación.

Generales:

- ✓ Analizar la complejidad del proceso de formación docente a través del ejercicio metodológico de la autobiografía, para la comprensión de los contextos sociales y los saberes producidos a partir de los diálogos culturales (encuentros y desencuentros) en mi experiencia docente ayuuk.
- ✓ Sistematizar los referentes implícitos en la propuesta pedagógica de mi autoría denominado el uso de “tuukë ja´ajtakëny” o Lista de asistencia en el contexto escolar, como un espacio social de configuración del autoreconocimiento, autoconcepto, autoestima como persona originaria a partir del nombre propio.

Específicos:

Analizar el contexto de la formación docente indígena en México.

- ✓ Situar la creación de la ENBIO como proyecto social de formación de docentes indígenas Originarios en el contexto de Oaxaca.
- ✓ Sistematizar la experiencia como formadora de docentes indígenas en el contexto de la lucha magisterial y los proyectos alternativos como el PTEO.
- ✓ Preservar y desarrollar la identidad personal y colectiva ayuuk, haciendo visible los elementos constitutivos de la cultura a través de mi propia historia comunitaria, escolar y laboral.
- ✓ Abrir el espacio para el reconocimiento de los nombres propios, para analizar y comprender los procesos de escolarización Indígena Bilingüe y la profesionalización de los indígenas con programas interculturales en atención a la diversidad cultural, lingüística y étnica.

Los pueblos y comunidades originarias en México, particularmente del estado de Oaxaca, que han sido constituidos en el devenir histórico, por tanto, su identidad también han sido construidos socialmente, desde la cual se auto-reconocen y son

reconocidos; en este sentido, es necesario aproximarse a la complejidad identitaria de ser personas originarias para comprender los procesos de formación de profesionales indígenas con un enfoque “bilingüe e intercultural” como el caso ENBIO.

Por tanto, las preguntas, supuestos y objetivos de esta metodología, es para sistematizar mis experiencias docentes como docente originaria ayuuk desde la ENBIO, a través de una propuesta didáctica como lo es la lista de asistencia, asimismo; la problematización de la autobiografía para sistematizar los procesos de formación docente originaria. Elementos constitutivos que analizamos en el proceso metodológico.

Proceso metodológico de investigación

Realmente resulta complejo delimitar cuál es el método o los métodos más aproximados a recurrirse para lo que se busca y se pretende investigar, para el caso que nos ocupa desde las formaciones de las experiencias docentes, consideramos viable sustentarnos en distintos recursos metodológicos como la investigación-acción, desde la perspectiva cualitativa. Cohen y Marion plantean que: “la investigación acción parte siempre de las prácticas y de problemas reales y contextualizados. Cuando se precisa se puede recurrir a la teoría elaborada que puede iluminar elementos del proceso de cambio, pero la práctica constituye su génesis y la solución que se adopta siempre desemboca en la práctica”(Cohen y Marión;2005:105)

De ahí que nuestra metodología emprendida en la vida educativa tiene como uno de los objetivos mejorar, para cambiar y transformar circunstancias de la vida colectiva como también individual, siempre en la concepción compartida en torno a los valores y principios comunales que caracterizan a nuestros pueblos originarios.

Entonces consideramos pertinente investigar y analizar las vivencias, y experiencias propias como docente indígena ayuuk, vinculadas a ciertas formas de participación de los alumnos indígenas de la licenciatura Primaria Intercultural Bilingüe, impartida en la institución Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), para hacer un acercamiento se analizaron documentos como: la bibliografía escrita referente a la creación de la ENBIO para la formación de docentes indígenas, algunas tesis de Maestría y doctorado, que la Dra. Patricia Medina Melgarejo ha orientado para su construcción, los estados del conocimiento sobre la educación de los indígenas, documentos escritos y otras producciones generadas a partir de algunas indagaciones comunitarioa y escolar, como la lista de asistencia; las observaciones que realizamos en los espacios áulicos y en los espacios de formación de los alumnos-persona de culturas y lenguas diversas.

Sin embargo, en la actualidad el fenómeno de las dinámicas económicas y las sociedades globalizadas que cada vez más a través de los medios de comunicación tiende a uniformizar las culturas, la educación bilingüe e intercultural y en particular de la ENBIO; se convierte en una herramienta que además de ser el reflejo de la diversidad cultural también necesita responder a las características, necesidades y aspiraciones de los pueblos originarios del estado de Oaxaca, para salvaguardar la diversidad a nivel estatal, nacional y mundial. Ante ello la educación bilingüe e intercultural de Oaxaca, constituye la opción educativa más pertinente hacia nuevas alternativas de producir conocimientos tomando como bases las experiencias geográficas, territoriales y las memorias colectivas.

Consideramos además, que como objetivo necesita promover miradas diferenciadas de la espiritualidad, los conocimientos, los pensamientos y la cosmovisión de los pueblos originarios. Una mirada propia, que permita avanzar en sus proyectos de vida comunal, con mayores herramientas, mayor dignidad para mayor visibilidad de lo propio, complementando, articulando en la lógica del respeto mutuo de las particularidades del conocimiento académico occidental y de conocimiento de los pueblos originarios.

Esta “revalorización de los conocimientos de los pueblos originarios abre las posibilidades para el desarrollo de una nueva relación cultural dialógica entre diferentes cosmovisiones”(EIGPP, 2006:7) con base a estas posibilidades educativas, también considerar las experiencias de formación *docente como lo muestra la autobiografía nosotrificada de la docente ayuuk ja´ay* y las necesidades formativas de los alumnos de distintos pueblos del estado, que en la ENBIO se viene vivenciando como cotidianidad educativa.

Bajo esta lógica educativa trazamos el camino fases para la construcción de esta tesis: La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Experiencias en la Formación Inicial de Maestros. Una aproximación como docente Ayuuk Ja´ay.

Fases de investigación

Primera fase

Planteamos una propuesta pedagógica desde los Nombres Originarios, mayormente con elementos filosóficos de la cultura ayuuk como primer referente conceptual, que además; posibilitara el reencuentro cultural de la persona (en este caso los alumnos), sin embargo, al convivir en la escuela normal trece lenguas y culturas de las más de 16 que aún existen en Oaxaca, con diversas variantes, consideramos la pertinencia de la creación del material educativo: Tuuk Ja´ajtakëny o Lista de asistencia desde los nombres originarios que representara a todos los pueblos. Y que obedezca a una perspectiva pedagógica originaria para la ENBIO, donde la finalidad es darle sustento a la formación inicial con sentido de pertenencia cultural. Para esta propuesta pedagógica fue fundamental considerar las historias con sentido de pertenencia que deja constancia de una memoria colectiva nosotrificada. A partir de la oralidad, diálogo y entrevistas a las personas de conocimientos de comunidades originarias.

Y para hacer efectivas las historias priorizamos Pi'ëny-koo'ëny (la recopilación-indagación) desde una perspectiva del humano-pueblo, para fortalecer su tso'ontäjkëny-Tëk'ajtsëny (inicios- transformación), dentro de la Teoría del Territorio Vida que sustenta el equilibrio ser humano-naturaleza, aunado a la investigación acción como espacio de búsqueda de datos documentales y orales. Con este Tuuk Ja'ajtakëny o Lista de asistencia como material educativo son "otras formas de construir conocimiento", atiende otras realidades educativas, son realidades diferentes que contrastan con una prolongada educación colonial y neocolonial.

Segunda fase

Consideramos a las personas originarias, tanto alumnos como docente, poniendo énfasis en los significados de sus nombres originarios, había que darle voz a los sin nombres originarios, y para su concreción empezamos a interrogarnos ¿Cómo y por dónde empezar? ¿Sobre qué escribir y qué no escribir como rasgo fundamental de la cultura oral de los pueblos originarios? ¿Qué conceptos y nociones realmente hacen efectivo al material educativo bilingüe e Intercultural? Desde la ENBIO buscamos espacios y tiempos de indagación cultural comunalitaria, mayormente hechos en tiempos de prácticas intersemestrales mediante conversaciones y diálogos culturales con hombres y mujeres de conocimientos (parteras, adivinos, curanderos, xëëmaypëtsy...) e informantes claves culturales quienes guardan celosamente las sabidurías milenarias comunitarias (ver cuadro No. 2, en la página 123 de este mismo documento).

Tercera fase.

Para entender a los otros tuvimos que aproximarnos a quien **es mujer kixvere como ayuuk ja'ay**, partiendo de una Autobiografía comunitaria y escolar hasta llegar a ser formadora de docentes. Porque "No podemos pretender que los participantes de las investigaciones retraten su subjetividad, sin que la propia

subjetividad del investigador se ponga sobre la mesa para ser analizada” (Rivas, et al. 2010: 4).

En este sentido, la autobiografía con enfoque narrativo constituye una vía para descubrir experiencias de vida cotidiana, para luego convertirlos en campo de problematización y horizontes de comprensión y debate en la formación docente Originaria, con preguntas bases como: ¿Quién soy como docente ayuuk? ¿Desde qué horizontes de pensamientos asumo mi papel de docente originaria? ¿Qué es lo que realmente me hace ser diferente de otros docentes originarios y no originarios? ¿En qué coincidimos y diferimos con otros docentes originarios? ¿Por qué y para qué soy docente originario ayuuk? Estas y otras interrogantes, remitieron a un proceso filosófico para reflexionar quien es mujer Vere desde su esencia cultural con nombre originario.

Al reflexionar sobre los acontecimientos comunitarios y su relación con la cotidianidad recurrimos a otros métodos como el biográfico inserta la narrativa autobiográfica, la fenomenología que “estudia la experiencia vital, del mundo de la vida, de la cotidianidad. Lo cotidiano, en sentido fenomenológico, es la experiencia no conceptualizada o categorizada y en la etnometodología “para construir, dar sentido y significado [a las] prácticas sociales cotidianas” (Rodríguez, *et. al.*, 1999:40-58), juntos permitieron la construcción y análisis de la autobiografía nosotrificada.

Cuarta fase.

Aparece la ENBIO, convertida en un espacio de cruce entre el ser mujer originaria ayuuk y la propuesta pedagógica. También se hizo el acercamiento a las formas de las interacciones de los alumnos originarios en proceso de formación inicial y mayormente partimos de ser docente indígena originaria y nuestro papel como formadora de docentes, enfatizando el método autobiográfico para sentir y asumir nuestras propias vivencias convertidas en experiencias, considerando que la reconstrucción y recreación de realidades socioculturales se pueden: “...producir

textos a partir de la reconstrucción biográfica nos ayuda a comprender de forma específica: ¿Por qué y cómo se han definido los procesos sociales en el presente? ¿Y cuáles han sido esas historias múltiples, fragmentadas, que cuestionan nuestra inserción en ellas, de tal o cual manera?”. (Medina; 2000:39)

La intención metodológica de utilizar el método biográfico es que ésta investigación centrada en este caso en la autobiografía produzca textos académicos a partir de los saberes, experiencias, cotidianidades, recuerdos, contradicciones que constituyen y contribuyen al cuerpo de texto de la investigación.

Quinta fase.

Está centrado en la Formación docente Indígena, vista a la formación como un proceso social que implica la propia humanización, a través del lenguaje, de la cultura y de las condiciones de reproducción, para el desarrollo social. La formación a través de la historia y de las condiciones de cada sociedad, se produce en una realidad movidiza, compleja, por lo que; el proceso de la formación implica una idea contextualizada y situada en espacios, sujetos, personas y tiempos para conferirle sentido.

Entonces ¿qué sería la formación docente y en particular la formación docente Indígena? Consideramos a la formación docente en palabras de Ferry cuando se pregunta qué es la formación y se responde que es algo que tiene relación con la forma. Formarse es adquirir una cierta forma. Una forma para actuar, para reflexionar y perfeccionar esta forma...la formación consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión un trabajo...cuando se habla de formación se habla de formación profesional, de ponerse en condiciones para ejercer prácticas profesionales. Esto presupone,...conocimientos, habilidades, cierta representación del trabajo a realizar, de la profesión que va a ejercerse, la concepción del rol, la imagen del rol que uno va a desempeñar. Esta concepción resalta la formación profesional docente en general, más sin embargo; en la perspectiva de una formación docente

específica emerge el paradigma de una formación docente más integral y compleja, siendo necesaria imprescindiblemente los referentes históricos, comunitarios y filosóficos de la persona en formación.

a) Profesionalización de docentes Indígenas

Siendo así, surge el imperativo de una educación digna y significativa para los Pueblos originarios en donde cuente con maestros no habilitados sin el perfil mínimo académico como lo muestra la historia de la educación en México durante la época colonial y de la escuela rural mexicana con maestros habilitados sin el perfil mínimo profesional. Cuestión que se acentúa posteriormente con maestros capacitados mediante “cursos de Inducción a la docencia” de tres a seis meses para ejercer el rol profesional de ser docente indígena y entonces desde las políticas educativas y desde un proyecto de Estado-Nación homogéneo y hegemónico, es a los pueblos originarios a quienes se les discrimina y excluye y subordina lejos de una ética pública en la diversidad.

Tales afirmaciones se sustentan en que, no obstante; de no haber escuelas de formación inicial para docentes indígenas, los que ya se encontraban en servicio y con un gran esfuerzo económico, debido a su bajo salario y un gran esfuerzo físico porque tenían que caminar muchas horas para incorporarse a algunos centros formadores de *docentes* desde una formación general e incipientes para profesionalizar su rol docente indígena, por lo que; la profesionalización de los docentes indígenas queda en retos y desafíos para el desarrollo de una educación bilingüe e intercultural sin que haya docentes ni ciudadanos de primera o segunda.

b) Normales

Las escuelas normales son parte de las necesidades de la formación profesional y en este marco surgen las escuelas normales rurales para atender a la formación de docentes del medio rural mayormente incluidos algunos jóvenes de comunidades indígenas. Tal es el caso de la Escuela Normal Rural Raúl Isidro Burgos de Ayotzinapa, Gro. una escuela formadora de docentes de jóvenes

tanto mestizos como indígenas con el común denominador de ser la única opción de trabajo profesional.

Mucho después de la creación de las normales rurales, emergen las escuelas normales Interculturales bilingües para atender en específico a la educación indígena, convocando a jóvenes provenientes de los pueblos originarios para una formación profesional inicial intercultural bilingüe de cuatro años. En este marco se crea la ENBIO a partir del año 1999 y entonces: ¿cuántos años de vida lleva?, es decir, ¿cuántas generaciones de profesionales de la educación indígena se encuentran desarrollando su rol profesional en la comunidades originarias?. Son relativamente pocas para una población mayoritariamente originaria en el estado de Oaxaca. Realidad que resulta muy lamentable porque la terrible represión que han vivido las normales rurales como Mactumazá, Chis., el Mexe, Hgo. y la terrible masacre a los estudiantes de Ayotzinapa, es señal de que justamente el proyecto de Estado-Nación del actual gobierno desde su reforma estructural y “educativa”; las escuelas normales rurales e interculturales resultan un lastre para su proyecto monolítico y neoliberal.

Precisamente la ENBIO se encuentra en esta gran encrucijada de resistir o desaparecer junto con las demás normales del estado y del país porque como efecto inmediato de la “reforma educativa” en la mutilación de asignación de plazas a los normalistas egresados, prácticamente en la ENBIO desde las dos últimas generaciones ya no se ha podido cubrir ni el 50% de la matrícula asignada en las licenciaturas de Educ. Primaria y Preescolar intercultural bilingüe.

Y a pesar de que encontramos enunciados y declaraciones para una educación indígena en algunos planes, programas e instancias como Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) como parte de un “enfoque intercultural”, las políticas de atención se centran en elementos “fijos, preconcebidos y predeterminados” sobre las comunidades y pueblos originarios, quedando la

interculturalidad en un estereotipo para los diferentes, como lo afirma López "...en este caso: los indígenas, "diferentes al resto de la sociedad", ...La concepción gubernamental sobre el "otro", el considerado diferente del resto de la población, se expresa no sólo en la educación básica sino también en los programas de formación profesional y en aquellos que se definen como profesionalizantes, en el caso específico de la formación de docentes."(López;2011:28)

Sexta fase

Propuestas alternativas del PTEO/COMUNALIDAD. Después de una revisión general sobre el trabajo educativo desde la ENBIO, las experiencias pedagógicas, las propuestas y quienes hacen la educación, consideramos viable aproximarnos a algunas alternativas educativas, producto de la lucha magisterial Estatal y Nacional así como la pedagogía comunitaria de los pueblos de Oaxaca.

La educación Oaxaqueña resulta una realidad sumamente compleja y diversa por sus características de una sociedad multicultural integrada por pueblos originarios, negros y mestizos (afromexicanos) a diferencia de otras multiculturales con pueblos migrantes, de igual manera una sociedad intercultural asimétrica en donde precisamente los pueblos originarios de Oaxaca, no obstante de ser los primeros habitantes de estas tierras de Mesoamérica son los más excluidos, discriminados y siempre con la tendencia del integracionismo en detrimento de sus valores culturales propios. En este escenario de la diversidad y desde el seno de un magisterio disidente de la Secc. XXII, surgido en mayo de 1980, que desde sus inicios se plantea una educación distinta a la oficial que culmina con el Proyecto denominado PTEO (Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca).

Dicho proyecto centrado en la comunalidad y colectividad, fue consensado y socializado mediante 37 foros regionales y sectoriales por padres de familia, autoridades municipales, trabajadores de base, autoridades educativas y gobierno del estado, a pesar de ello; el gobierno estatal y representantes de la cámara local aun habiendo firmado de conformidad dicho programa educativo, éstos mismos lo

desconocen en un albazo político (sábado 9 de abril, 23:30 Hrs.) para armonizar la Ley estatal y federal en la aplicación total de la “reforma educativa” mediante la evaluación universal punitiva sin importar en lo absoluto de la diversidad cultural, lingüística y étnica del estado de Oaxaca.

Estructura de la tesis

Para la comprensión de nuestro tema/proceso de investigación: “La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca. Experiencias en la Formación Inicial de Maestros. Una aproximación como docente Ayuuk Jaay”, estructuramos a través del siguiente capitulado, una ruta o camino de exposición, análisis y comprensión de los procesos teórico-metodológicos, la experiencia autobiográfica, una aproximación a la ENBIO como institución formadora de docentes originarios y, la mirada y propuesta pedagógica como docente mujer Ayuuk Jaay.

Primer capítulo. Acercamiento Teórico-Metodológico a la Formación Docente: Políticas Interculturales, importancia de las lenguas originarias.

En este capítulo introductorio se busca establecer un acercamiento teórico-metodológico para comprender, a través de seis apartados la aproximación al campo de la docencia como práctica social, los enfoques de la formación docente. Para ubicar la problemática en torno a la trayectoria institucional de la Formación Docente Indígena y, las políticas de las Normales Interculturales en la Formación Docente Inicial indígena, para poder comprender, en los dos últimos apartados que integran este capítulo, la importancia de las lenguas originarias en el proceso de formación docente indígena y, las perspectivas del análisis metodológico desarrollado en la investigación que sustenta la tesis.

En esta búsqueda también se analiza sobre la re-significación de las lenguas originarias en particular de las lenguas maternas, el papel que juegan en los procesos de formación docente indígena, para ya no seguir configurando acciones

de desvalorización y desuso lingüístico sino para recuperar la memoria colectiva de los pueblos originarios.

Segundo capítulo. La Experiencia Autobiográfica como Campo de Problematización y Horizonte de comprensión.

En esta investigación se abordan vivencias personales, a partir de las propias tensiones que observo y vivo al ser parte de una realidad cultural y lingüística, como ayuuk jaay, además de la realidad educativa institucional desde donde escribo esta tesis. Caracterizo en este apartado la autobiografía, con base a la filosofía ayuuk, y como parte de la convivencia con las trece culturas y las lenguas originarias existentes y sus variantes, en la escuela normal bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), para comprender que la convivencia natural da pauta de asumir el sentido social de docente del nivel de formadores.

Recupero también, las vivencias ahora convertidas en experiencias de toda una trayectoria formativa comunitaria y escolar, donde en un principio surge la pregunta si la personalidad de ser originaria de alguna de las ocho regiones del estado de Oaxaca ¿Influye en el hacer y ser docente originario?

Este cuestionamiento nos encaminó a explorar las diferentes etapas de las vivencias además de mirar el problema metodológico sobre el cual encauzar el objeto de estudio, la problemática que lo enmarca, su justificación y su relevancia. ¿Quién soy como docente ayuuk?, ¿desde qué horizonte de pensamiento asumo mi papel de educador originario?, ¿Qué es lo que realmente me hace ser diferente de “otros” docentes originarios y no originarios? y ¿Por qué y para qué soy docente originario ayuuk? Estas interrogantes permitieron una organización, la conversación, el diálogo y la reflexión sobre el abordaje más amplio de la autobiografía, asimismo perfilaron la coherencia de la estructura del presente capitulado y de la investigación al documentar mi propia experiencia en términos analíticos y de proceso.

Tercer capítulo. Un recuento de la creación y trayecto de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO): institución formadora de docentes de los pueblos originarios.

En este capítulo, enfatizamos la remembranza del proceso histórico, social, político, cultural y educativo de la creación de la ENBIO. Hacer una reconstrucción histórica en términos de su trayectoria y los procesos compartidos, vivenciados y contruidos, que posibilitan la formación docente originario en su nivel inicial. Desde la creación de la normal, encontramos un complejo cruce donde emergen relaciones de poder entre las necesidades de los pueblos originarios y el poder de estado a través de sus instituciones educativas, las construcciones sociales hechas desde los pueblos originarios para resolver sus problemas más elementales como lo es la educación y formación de la niñez y juventud indígena.

En este sentido se hace una contextualización breve desde lo social y educativo, de qué ocurría en el plano nacional y estatal. Además de la trayectoria formativa de la formación de los docentes originarios en los años 70s, 80s, 90s hasta la actualidad. También quienes han constituido su planta docente, sus directivos y el número de alumnos por generación, consecuentemente sus planes y programas que han funcionado, el papel de los egresados como una evaluación conforme a los propósitos que fue creada la ENBIO y su perspectiva actual.

Capítulo cuarto. Experiencias en la Formación Inicial Docente. Propuesta Pedagógica Ayuuk: Reencuentro Cultural y Materiales Educativos desde los Nombres Propios.

Este capítulo representa la parte medular del trabajo de tesis, pues, en ella están colocada algunas aportaciones teórico-metodológicas, que pueden permear la formación inicial del docente originario. Como escenario de propuesta, se optó por mostrar el proceso de formación en la indagación de los nombres en lenguas originarias particularmente desde la lengua y cultura ayuuk. Para ello, partimos de

interrogar-nos ¿Quiénes somos? ¿Cómo somos? ¿Por qué y para qué lo somos?
En el campo de la educación indígena bilingüe e Intercultural.

En especial ¿Cuál es nuestro nombre originario?, reflexión propositiva con sentido de pertenencia histórica cultural y lingüística, a través de la memoria histórica potencializa la oralidad basada entre las relaciones del pueblo-humano-naturaleza sagrada. Cuerpo esencia-espiritual y vital, que se proyecta en la existencia del ser humano con sentido y razón de pertenencia histórica; sobre todo, porque a partir de nuestro nombre, nombramos al it (mundo, universo), al tiempo y espacio, potencializando así su xëë (sol, nombre, día, fiesta, energía...) de cada persona ayuuk.

Por lo que, en este apartado de investigación se abordan los procesos de formación docente originaria, a partir del reencuentro con nuestros nombres originarios para nombrar al mundo como lo plantea Majchrzak:

...el nombre propio marca primero, la entrada del niño al mundo familiar y, después al mundo social, cuyo centro rector es la escuela...el poder de nombrar de dar vida y pertenencia a las cosas del mundo que le rodea; de ahí que su propio nombre sea el primer encuentro consigo mismo.”(Majchrzak;2005:2).

Conclusiones. A Manera de Cierre, Horizontes y Reflexiones. Encuentros y desencuentros en la formación docente originaria: vínculos con la Comunalidad y el Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO).

En el último apartado: Es un contraste entre la comunalidad y el PTEO y las políticas educativas del estado en la ENBIO, en su intersección, los cruces y márgenes que se conjugan en la formación de ser indígenas, para asumir la docencia indígena. Análisis que ha orientado los momentos significativos de vida de ser docente originaria con aciertos y desaciertos, tanto en los discursos como en los conceptos como en prácticas educativas que encaminan y actualizan la historia docente como parte de un pueblo indígena.

Las relaciones políticas de larga trayectoria que se han ido configurando entre instituciones de Estado y los pueblos originarios, son caminos encontrados mientras comunalidad y PTEO son alter-nativas educativas para la formación y práctica, en la lógica de mirar, sentir y proyectar necesidades reales, con principios filosóficos propios que demandan la transformación educativa indígena, por el lado del estado se sigue dando relaciones históricas de colonización, dominio, control, integración, desarrollo, asistencialismo, populismo impreso en políticas públicas dirigidas hacia los pueblos indígenas, predominantemente hacia la homogeneización, por ello; no concuerdan las políticas alter-nativas con otro sentido de la historia y de la realidad socio-cultural.

CAPÍTULO 1

Acercamiento a la Formación Docente: Políticas Interculturales, importancia de las lenguas originarias

La formación es un proceso social que implica la propia humanización, a través del lenguaje, de la cultura y de las condiciones de reproducción para el desarrollo social. La formación a través de la historia y de las condiciones de cada sociedad, se produce en una realidad movедiza, compleja, por lo que el proceso de formación implica una idea contextualizada y situada en espacios, sujetos, personas y tiempos para conferirle sentido. Ya que de manera habitual indistintamente denominamos a diferentes personas y grupos que tienen la responsabilidad social de educar, sea como deber moral y social, o por obligación profesional; en el primero consideramos que puede ser la familia, la comunidad, el padre, la madre; y, en el segundo se ubicaría a la figura de maestro, docente, profesor o educador.

La educación y la escolarización cobran un papel predominante en la sociedad moderna contemporánea, en donde la familia y la comunidad se encuentran relegadas en el ámbito de la escolarización. En este lugar social de educar a través de la escuela, el sujeto desde la figura que cobra la persona docente, definida como parte del profesorado, implica comprender el camino de su formación como docente y los procesos político sociales que definen su formación en función de las concepciones sobre su práctica social.

1. La docencia como práctica social

Señalamos que aquí nos avocaremos al concepto de docente, cuyo cuerpo propio de conocimientos y habilidades remite a tener una profesión entendida como carrera o que ha sido formado bajo un plan y programa de estudios para asumir la profesión de docencia y, a la docencia misma, como práctica social, implica comprenderla en su complejidad, como plantea Piña, 1997.

En consecuencia, para interpretar el trabajo del docente, es necesario apoyarse en otras nociones: a) El docente es un sujeto histórico, o un particular, porque así es el mundo que lo rodea; b) Este particular entero actúa en su vida cotidiana de manera racional como no racional; c) El docente es un particular que actúa como hombre entero porque es portador de valores, juicios, prejuicios y de contenido afectivo y tensión emotiva; d) La docencia es una práctica social que puede interpretarse desde su constante histórica o desde su concreción social”(Piña:1997:84-85)

Con todo lo anterior, entonces, la docencia no está limitada únicamente a “enseñar” o entendida como el facilitador de la instrucción, sino trasciende por cuanto responsabilidad le implique para lograr una formación en todas las dimensiones de la vida: social, afectiva, histórica, es así: que debe orientar, planificar, socializar, dinamizar, organizar, evaluar, en realidad todo aquello que es preciso y determinante para intervenir sobre la personalidad de sus educandos.

En este sentido precisa entender el debate sobre la profesión, el cual se puede entender como: “formación superior, dedicación, autonomía, nivel de competencia, conocimiento exclusivo, deferencia del público, fiabilidad, jurisdicción propia, autoridad” (Fernández Enguita 2001:1,citado por López;2005:32) La persona cuya profesión es la docencia, y se atiene a la formación superior, tiene dos compromisos vivir de la docencia o vivir para la docencia, en ambos casos su actividad habitual cambia sustancialmente, si basa su autoridad propia; estudia, se prepara, planea u organiza su profesión que llevará consigo una finalidad de despertar conciencia y si es en la otra vertiente se adjudicará los derechos de únicamente recibir una remuneración por cuanto sabe y hace, además su formación lo ha de realizar en esa lógica para que su tiempo laboral reditúe, mientras que si vive para la docencia su dedicación y compromiso girará en un alto sentido humano, ético y profesional.

Así entonces, la profesión docente, maestro, profesor o enseñante, el problema reside en que: “asistimos al desmoronamiento de dos imágenes sobre la función docente [real e ideal] y nos encontramos en medio de una tensión que emerge de

dos representaciones sociales de la docencia: la profesional, por un lado y la de trabajador asalariado y el obrero por el otro” (Díaz B., e Inclán, C.;2001:3 citado por López;2005:32).

Por lo que estos dos conceptos la de profesión y docente delimitan al tipo de docente que encontramos. Por otra parte, la dinámica de los cambios sociales, científicos y tecnológicos, profundiza y actualizan permanentemente al profesorado, por lo que en su profesión es requisito imprescindible para su formación, conjugar tanto la profesionalización como los principios éticos y humanistas que deben caracterizar una formación docente transformadora.

La formación docente potencia y da sentido práctico a la experiencia de ser y hacer docencia, asimismo, da derecho y proporciona titularidad o por lo menos reconocimiento institucional donde labora la persona que asume la docencia. Bajo esta lógica, consideramos que requiere una actitud de servicio, indagadora y transformadora que permita ver y sentir su trabajo como campo generador de conocimientos aunado a lo administrativo para lograr un salario digno. Con base a lo anterior Ferry como uno de los autores clásicos señala:

...que no todos le damos el mismo sentido al concepto de formación, dice que en una primera acepción, cuando se habla de espacios y tipos (inicial, permanente, etc) se hace alusión a un dispositivo o soporte de la formación, y en segundo lugar, cuando se habla de programas y contenidos de aprendizaje también se hace alusión a la formación, pero ni programas, currículo, tiempo y tipos son la formación, ello parte de los soportes y condiciones, pero no son la formación...formación es el desarrollo personal...consiste en encontrar formas para cumplir con ciertas tareas para ejercer un oficio, una profesión o un trabajo. (Ferry;1997:54)

La formación docente permite acceder a responsabilidades profesionales diversos según el nivel escolar y el contexto institucional y social en que se desarrolla, así la formación docente sucede en la vida real e ideal. Por lo que:

...Las políticas educativas en el transcurrir de los años, son producto de los procesos históricos y teóricos; así, los procesos de escolarización son contruidos con base en varios conceptos en torno a la formación de profesores los cuales se reflejan en el diseño de los currículos teniendo presente la definición de los diferentes niveles educativos...preescolar, primaria, secundaria, bachillerato, licenciatura, y actualmente, hasta los posgrados. (López;2005:27)

A raíz de lo anterior nos queda claro que:

...Las políticas conservadoras dominantes...no tienen demasiada fe en que desde la formación de profesorado se puede introducir cambios en las prácticas y en la calidad del sistema educativo. En primer lugar, porque los efectos entre la formación y la realidad de puesto de trabajo no son lineales ni directos; en segundo lugar, porque los programas de formación son costosos. Por ello, confían más en acciones de control sobre la realidad del puesto de trabajo de los profesores que tienen efectos directos sobre la práctica institucional y pedagógica. (Sacristán:1998, citado por Rayón;2004:12)

Ante todo había que perfilar y considerar de quien hablamos, cuando tocamos el asunto de la formación del profesor o docente, no olvidar que es en sí una persona, un ser humano, con necesidades y carencias pero también con muchos anhelos y esperanzas de vida en la formación cotidiana y profesional, luego remitirnos al "profesional de la enseñanza" en la medida de su ser, pensar y actuar educativo, que responde a una historia de vida, una cultura y lengua, integrado en el docente y que además pertenece a un colectivo humano (sociedad o pueblo) con características y problemas específicos; para luego situar y centrar las nociones y discusiones conceptuales de profesión, formación docente profesional y consecuentemente la práctica del docente.

2. Enfoques de la formación docente:

De acuerdo a la aportaciones de varios autores como Gimeno Sacristán, Imbernón (españoles) Ferry (frances) Torres(latinoamericana) entre otros, presentan al Enfoque Crítico desde la corriente de Carr y Kemmis, dos autores significativos que perfilan a la investigación-acción en la formación del profesorado, presentan un conjunto de actividades centradas en el currículum, en el desarrollo profesional, en programas de mejora escolar, y sobre todo en planteamientos de sistemas políticos, centradas en las practicas sociales y educativas que se desarrollan a partir de distinguir en la Investigación acción tres tipos de orientación:

...la técnica, que presenta del experto de modo que los prácticos dependen de él; la práctica, en la que el experto es un facilitador del proceso y se potencia la autocomprensión y la responsabilidad de los prácticos; y la autogestionada o emancipatoria, en la que no existe el experto como tal. (Carr y Kemmis;1998:103)

Frente a esta explicación del enfoque de la formación docente, queda en el diseño de Investigación como mejora de la realidad, asimismo como mejora de las personas que asumen la docencia, y las finalidades del investigador hacia dónde pretende llevar el proceso, considerando: “un espacio idóneo para que el docente aprenda y actúe no sólo con base en su experiencia sino también que sea capaz de reflexionar en la acción. De esta manera el profesor estará en la posibilidad de enfrentar un escenario de enorme complejidad e incertidumbre (Avilés;2001:22, citado por López;2005:35) De ahí, encontramos diversas formas de explicación sobre el enfoque de la formación docente, todo dependerá del modelo de formación, el tipo de sociedad y de mundo al que vaya destinado.

3. Acercamiento a las Políticas de la Formación Docente Indígena

Desde la sociedad mesoamericana en el caso de los Aztecas el tipo de formación a los jóvenes era clasista por citar las escuelas la Calmecac y el Telpochcalli: en la primera asistían los hijos de los dignatarios y en la segunda los guerreros sin

embargo esta educación era conforme a las necesidades reales en el momento y espacio histórico de la sociedad Mexica, además se ponía en el centro la filosofía moral desde el ejemplo de la disciplina y una formación consistente en los principios de una transformación profunda del ser humano en la acción.

“...se describe el funcionamiento de los Telpochcalli o casas de jóvenes, donde se preparaba una gran mayoría de éstos para el arte de la guerra principalmente. Se menciona también la existencia de centros de educación superior, los Calmécac, en los que se transmitían los conocimientos más elevados de la cultura náhua. Finalmente se añade que funcionaban también entre los náhuas las Cuicacalli, en las que se enseñaba a los jóvenes el canto, la danza y la música”(León-Portilla;1980:190)

Con la ruptura de la historia ante un modelo educativo originario en donde se pone el acento a la utilidad y funcionalidad de la educación conforme a las necesidades reales de la sociedad de esos tiempos. Con el arribo de los españoles se impone un nuevo modelo educativo que concibe al indio como inferior y sujeto a integrarse a una sociedad “civilizada” es desde estas tendencias que caracterizan en lo posterior a los modelos educativos institucionales con todo el énfasis del catolicismo y la castellanización en el periodo colonial con las escuelas de las diversas compañías religiosas y más tarde en el México independiente, durante la reforma, la revolución Mexicana y hoy en la historia contemporánea.

Sin descartar y recuperar el proyecto de la escuela rural mexicana como uno de los agentes de mayor contenido integracionista y sobre el perfil de los maestros de este proyecto carente de toda formación académica y es cuando empieza a vislumbrarse la necesidad de la Formación de los docentes indígenas, como lo afirma López:

“La escolarización de los indios, aparece en los registros con la creación del Colegio de Santa Cruz Tlatelolco en la época Colonial y no es hasta la época revolucionaria que la atención a la población indígena por parte del Estado Mexicano se inicia con la creación de una serie de instituciones para tales fines;

de las primeras que podemos encontrar al inicio del siglo pasado las Casas del Pueblo (1926), la Casa del Estudiante Indígena (1932), el Departamento de Asuntos Indígenas (1936), el Instituto Nacional Indigenista (1948), en cuyo programa estaba la atención educativa a la población infantil con la castellanización, esta forma de atención educativa se da en todo los años cincuenta”(López;2005:51).

Por eso los primeros promotores surgidos en los Centros Coordinadores Indigenistas (CCI)¹ del Instituto Nacional Indigenista (INI)², eran capacitados por el propio personal de esta institución y a partir de 1964 se crea el *Servicio Nacional de Promotores Culturales y Maestros Bilingües*: 437 plazas fueron otorgadas a los promotores del I.N.I, en marzo de 1964 fueron nombrados 250 maestros bilingües. Luego la creación de la Dirección General de educación Extraescolar en el medio Indígena(DGEEMI)³ con todo un organigrama de funciones y finalmente la conversión y creación de la Dirección General de Educación Indígena(DGEI) en 1978.

En tanto se acentuaba la necesidad de la profesionalización del docente de los Pueblos Originarios, creándose el Instituto Federal de Capacitación del

¹ La creación de C.C.I (centro coordinador indigenista) en algunos estados de la república: primer (.C.C.I.) en San Cristóbal de las Casas, Chis. por el Dr. Gonzalo Aguirre Beltrán, el 21 de marzo de 1952. Más tarde en Oaxaca, en Huautla de Jiménez, Tlaxiaco, Jamiltepec, Temazcal, Tuxtepec , Valles Centrales, Guelatao, Ayutla Mixe, Nochixtlan, Cuicatlán, además de profesionistas como: (agrónomos, zootecnistas, abogados, economistas, médicos y profesores)(Hernández, L.R.2000;36-82)

² *Creación del INI*. Por recomendaciones del Primer Congreso Indigenista Interamericano celebrado en Pátzcuaro, Mich., en abril de 1948. el gobierno de Miguel Alemán Valdés, decretó la creación del I.N.I.(instituto nacional indigenista).Con tres funciones:1. Estudiar e investigar los problemas y necesidades de la población indígena, para planear la acción y solución. 2. Coordinar la acción de las diferentes dependencias del gobierno federal que participan en la implementación de los programas de acción indigenista. 3. Auxiliar a estas dependencias en la ejecución de los programas aprobados. (Hernández, L.R.2000;36-82)

³ Por acuerdo presidencial (Lic. Luis Echeverría Álvarez), publicado en el diario oficial de la federación el 24 de agosto de 1971 cuyas funciones:1. organizar, dirigir y administrar, desarrollar y vigilar en el medio indígena: a) la alfabetización y castellanización por promotores bilingües. b) los planes tendientes a elevar el nivel económico y cultural de las comunidades indígenas. c) las brigadas de mejoramiento indígena. d) las procuradurías de asuntos indígenas. e) la educación de las comunidades indígenas por maestros bilingües-a partir de aquí resalta el modelo de educación bilingüe bicultural(Hernández, L.R.2000;36-82)

Magisterio(IFCM) a nivel nacional, mas tarde la Dirección General de Mejoramiento Profesional del Magisterio (DGMPM),para la profesionalización de los promotores culturales Bilingües quiénes tenían el perfil de educación secundaria y requerían de asistir a cursos semi-escolarizados y en los periodos de verano en los centros regionales que se crearon en cada estado durante tres años para obtener el título de maestro.

En la lógica de las políticas educativas de cada sexenio, los proyectos de formación profesional de los docentes en servicio van sufriendo los cambios requeridos y entonces los centros formadores antes citados particularmente para los docentes indígenas, desaparecieron dando paso a otras instituciones formadoras así:

...se creaba la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) en 1978, convocando a cursar estudios con carácter de licenciatura” (Medina, 2000). La UPN entra en este escenario con la finalidad de profesionalizar a los docentes en general y en particular para los docentes indígenas, ésta posibilidad se cristaliza en 1982. (Lozano y Rodríguez, 1995: 11, citado por López; 2005:65).

Cabe aclarar que es esta modalidad y nivel de Licenciatura en la U.P.N.-Ajusco escolarizada, su propósito no era para mejorar la práctica docente frente a grupo sino para la formación de cuadros medios en la elaboración de proyectos educativos para la Educación Indígena, por eso, las primeras generaciones en la Licenciatura de Educación Indígena (LEI-1982) U.P.N.-Ajusco, fueron de supervisores, directores de escuela y Jefes de Zonas de Supervisión, aunque más tarde se amplió para maestros frente a grupo y hasta la fecha esta licenciatura persiste. Posteriormente se dio la creación de las unidades U.P.N. en los estados tanto en primaria como en preescolar indígena (LEPPMI -90), y es cuando los docentes frente a grupo tienen la oportunidad de profesionalizar su carrera no solo para mejorar su práctica docente frente a grupo sino para afianzar la plaza que ostentan primeramente por contrato y cubriendo este requisito académico adquieren el movimiento 95 de (interino ilimitado).

En este proceso histórico de la formación docente indígena, ¿cuál es el impacto de los contenidos curriculares en la formación permanente y en el mejoramiento de su práctica docente en respuesta a las necesidades más sentidas de los estudiantes tanto de preescolar como de primaria de los pueblos originarios?

Por citar un ejemplo muy ilustrativo, a raíz del acuerdo nacional para la modernización de educación básica (ANMEB), entre sus lineamientos con énfasis en los cursos de actualización docente surgió el programa para abatir el rezago educativo (PARE), más tarde PAREIB (Programa para abatir el rezago educativo indígena Bilingüe), el currículo era más en la lógica de la eficiencia terminal, el combate al analfabetismo y el aprendizaje de cuestiones básicas como la adquisición de lectura y escritura en la asignatura de español y el aprendizaje de operaciones básicas en Matemáticas. Y entonces, ¿Dónde quedaron los contenidos propios desde el mundo circundante de los niños originarios? Fue en este programa donde se proyectó muy evidentemente lo material, lo utilitarista y las constancias, porque los docentes asistían a estos cursos no tanto por mejorar su práctica docente sino por los recursos económicos y escalafonarios que se les asignaba en cada asistencia de los cursos de “actualización docente”.

Esta referencia permite afirmar que los contenidos curriculares desde un control y centralización de la educación básica, siempre estará centrada desde un proyecto de nación vertical que se sustenta en los imaginarios de una identidad mexicana homogénea basada en el mono-culturalismo y monolingüismo nacional, en detrimento de una formación docente crítica que ponga en el centro las particularidades históricas, filosóficas, culturales y lingüísticas que repercuta en una práctica transformadora de la realidad de los destinatarios de la educación.

Por lo que la formación de los docentes indígenas a cargo del estado siempre estuvo y estará para relegar la heterogeneidad cultural y lingüística, con ello los currículos y programas de formación docente en general y específica son exclusividad de la S.E.P. así vemos que cada uno de los curriculums desde la educación básica hasta el nivel superior como las licenciaturas con las que se formaron y se siguen

formando los alumnos-docentes indígenas caso de la U.P.N;-Ajusco resultan paliativos que no tocan de fondo las necesidades de la formación docente indígena porque mayormente los egresados en lugar de desarrollar los proyectos educativos que fortalezcan la educación indígena más ha sido la preocupación por la movilidad social en los puestos directivos en la estructura de educación indígena.

Dentro de la estrategia general de la modernización del sistema de formación docente indígena la Universidad Pedagógica Nacional también retoma esta política para aperturar el sistema abierto de educación y las necesidades de “la educación superior, universitaria y el de educación normal y actualización del magisterio” (Mena, 1997), esta trayectoria formativa se circunscribe en las políticas indigenistas “para” los pueblos y comunidades originarias.

4. La Política de las Normales Interculturales en la Formación Docente Inicial.

Dentro de la formación y profesionalización del docente, surge la política intercultural a partir de que los pueblos originarios existentes en el territorio nacional logran potenciar el auto/reconocimiento para el reconocimiento en el plano de las relaciones y correlaciones es necesario, donde el estado existe porque hay diversidad de sociedades y pueblos. Lograr el reconocimiento del “otro”, demanda políticas educativas diferenciadas, donde los procesos de construcción puedan definir los marcos legales, sociales, culturales e ideológicos para la formación de docentes en todos los niveles. Con ello, la formación desde un enfoque intercultural en México se da a partir de: las políticas educativas para la formación de docentes indígenas, se inicia con la licenciatura en Educación Indígena, a principios de la década de 1980. Se orienta a los profesores en servicio de educación indígena que atiendan a los diferentes grupos étnicos del país.

La interculturalidad en las licenciaturas de educación preescolar y en Educación Primaria para el medio indígena, se hizo a partir de la reformulación de contenidos del plan de estudios 1990...el diseño de propuesta, con la participación de la

Dirección General de Normales (DGN), La Dirección General de Educación indígena (DGEI), la Coordinación General de educación Intercultural Bilingüe (CGEIB), así como los profesores de distintas escuelas normales, para fortalecer el Plan de estudios 1997 desde dos estrategias complementarias: la inclusión de la interculturalidad de manera transversal en los programas de 1997, y la constitución de un campo de formación específica para la Atención Educativa a la diversidad Cultural y Lingüística y étnica, que tiene como objetivo la atención de las niñas y los niños indígenas que asisten a la educación primaria (Plan;1997;5).

Posteriormente se creó el programa de apoyo para estudiantes indígenas en instituciones de educación superior (ANUIES-Ford). Los programas de postgrados con características regionales como la Maestría en Diversidad Sociolingüística y cultural (Ciudad de México.), la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe (Oaxaca), la Maestría en Educación Indígena (Guerrero), la Maestría en Educación y Práctica docente en integración cultural (Chihuahua) y la Maestría en educación, con campo de formación intercultural docente (Michoacán), así como el doctorado en educación en la línea de Formación docente y procesos Interculturales.”(López: 2005:45)

Las políticas educativas nacionales abren algunas expectativas para la formación docente Indígena Intercultural con la misión y visión de atender las necesidades demandantes de los pueblos originarios en el plano educativo, formando con ello profesionales interculturales en las dimensiones de la formación del propio docente en su formación permanente y el de la formación inicial dirigido a estudiantes normalista indígenas.

Situada las instituciones formadoras con enfoque intercultural para la formación Inicial de docentes Indígenas, encontramos a la Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) cuyo objetivo, es la formación de futuros docentes indígenas bilingües e Interculturales, como se caracteriza en el capítulo: III y anexo no.3.4., con alrededor de 160 alumnos indígenas en promedio en la licenciatura en Primaria y mas tarde con 30 alumnos en preescolar, están implicados en la formación con un

enfoque intercultural. Además de alrededor 60 personas, entre personal académico y de servicios que hacen la comunidad educativa bilingüe e Intercultural.

La política de la educación intercultural, la cual nace desde los proyectos multiculturales, los planteamientos giran en torno a tomar como eje central de los estudiantes su lengua, su cultura y su etnicidad, así el proceso educativo enfatiza aprendizajes significativos y contextualizados.

5. La importancia de las lenguas originarias en el proceso de formación docente indígena.

Es importante señalar que las lenguas originarias, como parte fundamental de la formación de docente indígena originario, merece especial atención por los rasgos que puedan definir las lenguas maternas; es decir, en muchos pueblos y/o comunidades indígenas han cambiado la lógica de las relaciones sobre las lenguas indígenas donde han sido desplazadas por el español, convirtiéndose en segunda lengua la originaria. Por lo que sus usos y funciones preocupan en la lógica de la oralidad, ante las historias, los sucesos, los acontecimientos, las costumbres y tradiciones, eran precisamente en lengua materna indígena, ayuuk en este caso, entonces nuestras pláticas, nuestras enseñanzas, los aprendizajes y nuestras escuchas, era a través de las palabras de los abuelos, era un mundo de expresiones con afectividad y sentimientos, además se potenciaban la cultura de la escucha, eran base de nuestro conocer, saber ser en la cotidianidad y vitalidad de la existencia.

No es que sea negativo el hecho de que el español sea primera lengua sino es el sentido de la proyección sociolingüístico y sociocultural de los pueblos originarios, es decir que actualmente cada vez es más recurrente el fenómeno de “la apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio” (Hamel;1996:149), con ello; muchas veces el desplazamiento en mayor o menor grado y en caso grave la pérdida de identidad lingüística y cultural.

Así, la transmisión y permanencia de conocimientos de los Pueblos y Comunidades Originarias, se han caracterizado por potenciar la oralidad como una fuerza vital en la cotidianidad para organizar las formas de vida y en consecuencia, formas de producción y reproducción del conocimiento. Considerando esta situación lingüística, es urgente responder con significatividad a las necesidades de los contextos educativos en los pueblos originarios.

Parte de considerar la necesidad de formación docente indígena con vitalidad en la oralidad y a partir de la literatura en lenguas originarias ya que:

La realidad actual, la superioridad de la escritura y la reducción de la oralidad refuerzan la imposición de occidente hacia las comunidades minorizadas. Sin embargo, es la otra insistencia y realidad existen otras oralidad-es y otras escritura-s con capacidad de transmisión del conocimiento, que se retoman y ejercitan por medio de la memoria en la acción del re-cordar. (López; 2015:131)

Cabe señalar que la oralidad es un medio de comunicación como tantos otros, como la corporal, la mímica, pero que definitivamente para el diálogo lingüístico, porque consideramos fundamental en la formación docente indígena, para que en esa lógica proyectar la educación en los pueblos originarios. La necesidad de re-cordar es para re-construir sociedades, comunidades y pueblos con capacidad histórica de crear y recrear su vida, en la lógica de ya no seguir despojando de sus funciones a las lenguas maternas. Sino más bien que lo lingüístico remite a la recuperación histórica cultural para una educación bilingüe e Intercultural.

6.- Perspectivas del análisis de la formación docente.

La formación de docentes son producto de los procesos históricos, teóricos y prácticos, contruidos con base a conceptos o categorías en torno a determinados diseños de los currículum para los diferentes niveles educativos y sus formas de estructuración y dentro de ellas las discusiones sobre la profesión, formación, profesional y profesionalización.

Cada cual responde a perspectivas teoricas presentes en la formacion de los docentes en términos generales, y en particular, a aquellas que se encuentran implícitas en la formación de profesores de educación indígena. Desde los años 70's hasta tiempos actuales, se perciben varios imaginarios acerca del significado que tiene el concepto de la formación de los docentes y con base en ello, se construyen varias perspectivas construidos por los estudiosos en la materia, como los autores Ferry, Carr y Kemmis, Díaz Barriga, Torres, Imbernón, por mencionar algunos.

Muchos autores que analizan, debaten y conceptualizan acerca de la formación de docentes, por lo que esta tesis nos aproximamos a algunas perspectivas teoricas que han generado propuestas en la formación de los docentes en el sistema educativo mexicano.

Una primera perspectiva encontramos *la tecnología educativa centrada en técnicas y didácticas* y como ideología educativa que adopta el gobierno mexicano a través de la SEP, esta fue apoyada por organismos internacionales como la OEA y la UNESCO quienes recomiedan reformas a los planes de formación de los profesores.

Las universidades jugaron un papel determinante en la elaboración de proyectos curriculares que proponian hacer uso de la tecnología para la formación pedagógica del profesorado y como solución la masificación y la modernización para la formación de docentes; es decir, que la ciencia y tecnología, resolvía el hecho educativo; la preocupación por el docente era su función en el ambito laboral con eficiencia sin mirar la parte humana más solo el dominio de la tecnología para el desarrollo de contenidos de enseñanza. Legimando esta perspectiva el método científico, lo que importaba era la producción y no la reflexión de su practica educativa para realidades contextuales diversos.

Otra perspectiva, es la de profesionalizar **la docencia** donde la renovación curricular y desarrollo de programas dirigidos a los docentes era prioridad. Sin

emabargo la profesionalización implica “Dominio y competencia teórico practico, autonomía profesional, capacidad para tomar decisiones, evaluación crítica de su propia acción, genuinos maestros para manejar su propia educación permanente, actividad de tiempo completo, vocación y orientación no lucrativa sino como una solución a problemas sociales, una formación especializada, autonomía en su ambito de trabajo y competencia profesional”(Torres s/f. citado por Rayón;2004:15)

Por lo que plantea la cita, la profesionalización implica varias acepciones en el campo de la formación docente, tiene que ver en primer orden con las misma persona de quien pretende educar, las instituciones en docen se forma y las políticas educativas

La formación se entiende como actualización y superación profesinal de los profesores y la profesionalización de la docencia; puede centrarse el conocimiento educativo y transfromar a la sociedad; mediante cursos, diplomados, especializaciones y maestrías, pero tambien para la credencialización y competencias individuales apegada a los princpios de una política educativa de estado. Asimismo, la perspectiva de las reformas como en el caso de la formación inicial en Normales (1984)

La perspectiva de la formación docente tambien ha planteado: **docencia e investigación**, la docencia y la investigación en el acto educativo y la investigacion para el desarrollo académico profesioanal; esta vertiente se tomó mayormente como base en la formación de docentes en la escuelas normales y otros niveles; en donde la investigación y la docencia propueve el acceso del conocimiento y producción de nuevas concptualizaciones, relación de sujetos escolarizados pero tambien de movilidad laboral y social.

Por lo que el concepto **profesión** se puede entender como lo plantea Fernández: “formación superior, dedicación, autonomía, nivel de competencia, conocimiento exclusivo, deferencia del público, fiabilidad, juridicción propia, autoridad” (Fernández Enguita:2001 citado por Rayón;2004:13). La persona quien asuma de

la profesión de educar tendrá que mirar la formación en todas sus implicaciones históricas, sociales y profesionales.

Y dentro de las perspectivas de formación docente están los enfoques representados por Carr y Kemmis (1998), los cuales perfilan a la investigación-acción como base de una propuesta de formación docente, donde considera a los mismos sujetos, como sujetos de investigación, como práctica emancipatoria, colaborativa para propiciar la autonomía y un interés liberador.

Hoy día encontramos distintas concepciones para la formación de los docentes como nivelación; la formación desde la docencia e investigación y para el caso de los docentes indígenas, son pocos los que libremente han transitado los procesos y niveles de formación, pero formados a partir de los programas educativos diseñados para ser aplicados a la población indígena en el país.

CAPÍTULO 2

La Experiencia Autobiográfica como Campo de Problematización y Horizonte de comprensión.

“Soy Veremunda Guadalupe Sánchez, Me llaman coloquialmente en Ayuuk “Kixverë” (Mujer Vere)...

Durante el trayecto de catorce años de ser docente de la Normal Bilingüe e Intercultural, he vivenciado experiencias positivas y negativas, como en todo acontecer y hacer en educación; considero que, mi aporte con los normalistas es el trabajo de la construcción de personas desde las culturas originarias inserta la ética y cívica de los mundos originarios, el reencuentro y auto-reconocimiento cultural, empezando por los nombres originarios, su significado y sentido cultural.

La construcción diferenciada del SER docente indígena en tiempos actuales, con valores esenciales desde las culturas y mundos originarios, herencia milenaria de los antepasados, el gusto y reencuentro de los tonales y nahuales complementada con la filosofía de vida, elementos desconocidos por la mayoría de los alumnos pero que, es compromiso de indagación e investigación, y en esa búsqueda de mi identidad básica como persona ayuuk jaay Jokyëpajkmtë, soy **Majk Tëkëëk Jëkëëny tsajps pooj** es de alguna manera traducida como: trece dadores de la creación y el viento rojo, esto sigue en proceso de búsqueda, para el reencuentro de su significado cultural y en otras versiones únicamente soy KIXVERË españolizado, así me conocen y me llaman en Asunción Cacalotepec Mixe.

Importante fue en entender qué se quería abordar, como debía caminar, exige estar dispuestos a establecer relaciones con distintas tradiciones y enfoques de investigación como lo es el horizonte cualitativo etnográfico que fue dando pie para la entrevista, el dialogo, la indagación comunitaria que permitieron direccionar la búsqueda documental de manera más aproximada comprender la dimensión histórica educativa de mi propia vida.

En esta mirada histórica se retoma el método biográfico donde “se pretende mostrar el testimonio subjetivo de una persona en la que se recojan tanto los acontecimientos como las valoraciones que dicha persona hace de su propia existencia, lo cual se materializa en una historia de vida, es decir en un relato autobiográfico”(Rodríguez, 1999:57) Con este método con “un valor afectivo y/o simbólico” permite para el acercamiento más sistematizado de los procesos de formación comunitaria y escolar vivenciada por mi persona.

En este mismo sentido y para darle mayor realce a la historia de vida recurrimos a la etno-metodología que tiene como “característica distintiva de este método radica en su interés por centrarse en el estudio de los métodos o estrategias empleadas por las personas para construir, dar sentido y significado a sus prácticas sociales cotidianas. Además, a la etno-metodología no le basta con la simple comprobación de las regularidades, sino que desea también y sobre todo explicarlas” (Rodríguez, 1999:50). Justamente este método nos ayuda a comprender: ¿Por qué pasan las cosas en las cotidianidades donde se vivencian las realidades, particularmente las formas que ilustran las distintas maneras de ser docente originario?.

¿Quién soy como docente ayuuk?, ¿desde qué horizonte de pensamiento asumo mi papel de educador originario?, ¿Qué es lo que realmente me hace ser diferente de “otros” docentes originarios y no originarios? y ¿Por qué y para qué soy docente originario ayuuk? ¿Qué relación tiene mi práctica docente en relación con otros docentes originarios? Estas interrogantes permitieron la organización, la conversación, el diálogo y la reflexión sobre el abordaje más amplio de la autobiografía, asimismo perfilaron la coherencia en la estructura de la propia tesis en su conjunto.

Con lo anterior reforzamos la idea de que las vivencias solo son posibles a partir de las convivencias en un mundo social de “significados y puntos de vista compartidos”, estas significatividades hacen experiencias pedagógicas y educativas comunitarias.

Los relatos de vida son momentos, fragmentos, recuerdos, fantasía y mitos que configuran la cosmovisión particular de cada [persona] sujeto, marcando la particularidad de por qué y cómo llegaron a ser docentes universitarios o normalistas, constituyendo múltiples sentidos que dan contenido a las formas de participación en el ejercicio de lo político de una manera cotidiana. (Medina;2000:45)

Como plantea la autora Medina, la configuración de significaciones de vida marca la consolidación de la profesión docente originaria ayuuk en este caso. Así la etnografía como perspectiva metodológica y el método biográfico inserta la autobiografía como herramienta de investigación, permitieron el diálogo entre categorías sociales y teóricas para una aproximación al significado de las experiencias de ser docente originario ayuuk en el contexto de la propia ENBIO como institución formadora de docentes originarios en Oaxaca.

En este sentido la autobiografía permite comprender y dimensionar los procesos de formación docente originaria, en espacios y tiempos comunitarios a partir de las prácticas socioculturales mediante la educación propia y escolar a partir de la educación impuesta, pero que, en ellos se configuran las condiciones reales para asumir la docencia situados en contextos históricos, políticos como culturales y lingüísticos.

Y en lo que respecta a mi persona, considero que, la autobiografía permitirá librarme de prejuicios contruidos dentro de una “sociedad democrática”, donde a la humanidad incluso se clasifica, sin mirar ni respetar la diversidad cultural, lingüística y étnica. Consecuentemente en mi hacer y quehacer docente originaria podré dimensionar mi práctica docente en un sentido colectivo y nosotrificada, para posibilitar una educación bilingüe intercultural en coordinación con los seres y haceres de los otros diferentes. Con este trabajo sin duda que en mi persona hay un proceso de desestructuración de esquemas cognitivas, procedimentales y valorales, que dan mayor apertura hacia el exterior y entender y actuar en el contexto de “un mundo donde quepan muchos mundos” (subcomandante Marcos,

EZLN), en donde no solo se desarrolle el reconocimiento a la tolerancia y a la otredad sino cómo ir desarrollando una cultura de la unicidad en la diversidad.

A continuación presento mi trayecto reflexivo sobre mi propia historia, a través de ocho momentos: Relatos de: 1. Vida Comunitaria; 2. Vida Escolar; 3. Mis primeras experiencias de trabajo; 4. Mi historia como estudiante en la UPN-Ajusco, espacio en el que incluyo “Mi primera experiencia como docente de educación primaria bilingüe después de la Licenciatura en Educación Indígena”; 5. Mi historia en la Maestría en Desarrollo Educativo, UPN-Ajusco y, mi primera experiencia de ser madre; 6. Mis primeros acercamientos para mi ingreso a la ENBIO; 7. Relatos como formadora de docentes: la asignatura de Formación Ética y Cívica; 8. Mi experiencia en acompañamiento en la asesoría de los Trabajos de Titulación.

Al cierre, presento dos apartados importantes en la estructura de la tesis, como serían por una parte, “las Reflexiones sobre las Experiencias Vivenciadas desde mi persona”. Además como puente y continuidad para los siguientes capítulos de este trabajo de tesis, señalo cómo la experiencia autobiográfica me permitió construir un “Campo de Problematización sobre la Experiencia Auto-biográfica como docente mujer, ayuuk jaay en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca”. Iniciemos con el primer momento de mi relato autobiográfico de vida.

1. Relato: Vida Comunitaria

Mi nombre en español es Veremunda Guadalupe Sánchez. También existo en lengua ayuuk y soy Majk Tëkëëk Jëkëëny tsajps pooj, nací en la comunidad de Jokyëpajkm, palabra compuesta por Jooky=cuervo, këpaajk= cabeza, cima, y km= sufijo de lugar, por lo que se entiende como Tierra de Cuervos, en español: Asunción Cacalotepec Mixe, Oaxaca.

Nací entre algodones blancos de nubes, por la madrugada cuando la brisa refresca el ambiente familiar, para ser precisos a la 1:00 de la madrugada del día 8 de marzo de 1969, a mi mamita Francisca Sánchez Ramírez, le dieron los primeros dolores

de parto y a las 5:30 a.m. llegué a este mundo, dentro de un **temazcal** con una temperatura cálida en manos de la **partera Nanë Luz**⁴, mientras mi papá Marciano Guadalupe “Salazar” de Jesús (+) y mis abuelitos Margarita tía abuela de mi mamá, Guadalupe de Jesús Neponuceno, mamá de mi papá, Candelaria y su esposo Cayetano Zacarías, tíos de mi papá esperaban con ansias mi llegada, así se comprueba lo que Lenkersdorf plantea:

Una persona con experiencia y de cierta edad, mujer u hombre, hace el papel de partera. La criatura, una vez lavada, pasa a los brazos de cada uno de los familiares presentes. Así se realiza la aceptación en el círculo del nosotros familiar o se inicia la educación sociocéntrica, mejor dicho nosotrocéntrica (Lenkersdorf;2005:65) .

Fundamental para mi nacimiento, ya que muchos familiares esperaban mi llegada, pero lo significativo es el contexto nosótrico de la educación ayuuk, vivenciando los afectos, las voces y la energía que unifica la participación de los presentes. Pero que además es el principio de toda una formación de personalidad en colectivo.

Asimismo al afirmar que nací en un **temazcal**⁵, es un orgullo cultural comunitario porque es un recinto de comunión físico-espiritual entre la madre tierra y sus hijos de la naturaleza. Porque remite al alivio del cuerpo físico y mental-espiritual, es parte de los conocimientos y saberes que l@s curander@s, parteras y yerberos, aún resguardan a través de los tiempos; ellos dan testimonios fundamentales de su uso y función dentro de la medicina tradicional comunitaria, en el caso de Jookyëpajkm (Cacalotepec= Palabra Náhuatl, cacalotl=cuervos y tepetl= cerro), reviste especial importancia en las prácticas curativas, me cuenta mi mamá, que

⁴ Las “parteras comunitarias en continua preparación son una opción, además de que permiten seguridad al proceso materno, son portadoras de un referente sociocultural importante para la continuidad, al recrear sus culturas y permitir que sigan siendo pueblo” (López, E.;2015:33)

⁵El tema del temazcal en la cosmovisión del México prehispánico lo hallamos en varios códices que contienen imágenes de temazcales, en las crónicas de Fray Bernardino de Sahagún “metedla en el baño, que es la flor esta de nuestro señor que le llamamos temazcalli, a donde está y donde cura y ayuda la abuela que es diosa del temazcalli que se llama Yoaltícitl «médica nocturna», Temazcateci, «abuela de los baños de vapor»” (Sahagún;1829:376).

desde tiempos atrás es parte de la historia de la comunidad donde el uso del temazcal:

...Ha sido [terapéutico] porque se utiliza después de un arduo trabajo como la temporada de pizca de mazorca o corte y cosecha de café, también después de mucho caminar ej. Haber ido a una peregrinación donde se caminó 3 a 7 días. [Ceremonial], cuando es de purificación y de sanación de algunas dolencias y/o enfermedades. [Ritual], para el caso de los nacimientos, [como en el mío con relación a los primeros contactos con la vida exterior y los primeros contactos con mi madre, es decir, el Control de apego] , son días de guardar incluso de ayuno, porque la madre recién aliviada no ha de comer comida de energía fría sino todo a temperatura del temazcal, las visitas son restringidas por el manejo de las energías, mayormente la consolidación del cuidado en el tonal y nahual del niño o niña recién nacida, es hasta el tercer día que los [otros] familiares pueden ver y cargar al nuevo integrante de la familia, y las demás amistades hasta después de veinte días. Llevando todo el proceso de cuidado, a los cuarenta días la madre gradualmente se incorpora a su vida normal, pero con energía y fuerza fortalecida, prueba de ello, es que la estructura corporal no mostrará grandes cambios ni hinchazones, ni manchas en la cara, más bien será con piel tersa y fina. Casi una señorita nuevamente no así en hospitales o clínicas de repente los aires quedan encerrados en tu cuerpo. En esta parte también durante el proceso de gestación de nueve meses, la partera puede acomodar al bebé que pudiera estar sentado en el vientre de la madre, pero todo es delicado...sagrado..."(Francisca Sánchez; 02/11/2015)

Con lo anterior identificamos los diversos usos del temazcal, que a la vez son complementarios porque las prácticas previenen, preservan y sanan a las personas, pero además; magnifican la dinámica y significaciones culturales, porque encontramos sabidurías y conocimientos milenarios invisibles, muchas veces en desuso, de cómo curar y/o cuidar al cuerpo, la mente, al espíritu y a la naturaleza sagrada, desde las enseñanzas que nuestros pueblos nos han legado.

A raíz de la conversación, recordé como mi padre Marciano Guadalupe (que en paz descanse), curó a un señor de Nombre Tomas quién tuvo un accidente, estando en su cafetal se cortó en la pierna con el machete, entonces mi papá junto con su compadre Laureano Aurelio, hicieron un Temazcal de Petate y hojas de platanares, hierbas y cobijas. A don Tomás, le dieron baños de temazcal, mi papá solo se cubrió de la cabeza con sábanas de algodón y en posición de sentado, le echó agua a las piedras calentadas al rojo vivo, cuando las piedras soltaron los vapores, acto seguido mi papá jaló el vapor con la boca a temperatura elevada y luego mediante soplido descargaba ese vapor en la herida a profundidad de don Tomás, no habiendo otro medicamento más que las hierbas y el temazcal, en solo tres días cicatrizaron las heridas.

Estos recuerdos de infancia son los que han constituido mí ser persona Jokyëpajkmte (Cacalotepecana), el problema es que de estos conocimientos y saberes para tiempos actuales poco se practican ya, confieso que es una tarea de reencuentro y reaprendizaje, mayormente como formadora de nuevas generaciones de docentes originarios.

El nombre tsi'ijtejk en lengua ayuuk (mixe) significa; tsi'ë=baño, 'ëjk= tostar, calor seco, tejk=casa, entonces es equivalente a la raíz nahua Temaz - vapor, calli - casa de vapor . El temazcal es una construcción hecha con adobes especiales con "tierra arcillosa", tiene estructura rectangular, con una puerta angosta y cuenta con un hornillo en la parte inferior derecha cerrada de pequeñas dimensiones en la cual se introducen leña de encino, para que las piedras previamente seleccionadas que aguanten el calor a más de 40° sean calentadas al rojo vivo, en él, se vierte agua sobre las piedras para producir el vapor. El vapor es manejado, dirigido y aprovechado gracias a la utilización de unas ramas frondosas de hojas de aguacatillo, chamizo, sauco o laurel según sea el caso, con ellas que se abanicen o se utilizan como cataplasma en la herida o la parte dolida del cuerpo.

Actualmente "el Temazcal se utiliza para depurar las vías respiratorias, el aparato digestivo, triglicéridos, colesterol, ácido úrico, tonifica el sistema nervioso, ayuda en

problemas óseos, musculares y ginec obstetricias, además controlar hongos malignos en la sangre, por lo menos lo controla y ya no permite que avance, claro con su uso constante y programado, así a través del baño de vapor apoyado en las propiedades de distintas plantas curativas medicinales, he logrado ayudar a mucha gente, también mis hijos ya ayudan sobre todo para llevar el control de embarazo de algunas señoras, incluso médicos quiroprácticos de la clínica 2002, han solicitado mi apoyo complementario para un trabajo completo y de pronta sanación” (Conversación con Don Felipe Bautista, Huesero y Sobador, originario de la comunidad de Asunción Cacalotepec, 4/11/2015)

Lo anterior demuestra que en la comunidad donde nací, aún perviven estas prácticas ya que: “es todo un proceso de vinculación entre la salud, la enfermedad y la atención, donde se pone en juego un sinnúmero de simbolizaciones culturales, así como de técnicas curativas importantes para restaurar la salud, prevenir la enfermedad, para la reproducción biológica, social y cultural”(Sandoval;2003:67).

Todo lo sabido sobre las cualidades del Temazcal con asombroso orden espiritual, la enriquecedora práctica de uno de los hábitos más sencillos, para curación y sanación que aún conforman la cultura Ayuuk de Cacalotepec, son excepcionales y enriquecedoras los conocimientos y sabidurías, profundos para nuestra historia y nuestro particular modo de vida, de la cosmogonía, cosmovisión y cosmología, repito una tarea y compromiso de hacer brotar nuevamente esas raíces ancestrales, como persona, madre y formadora de docentes originarios..

Mi nacimiento bajo esos parámetros comunitarios, hacen constituir mi identidad personal y familiar, soy la segunda de siete hijos que tuvieron mis padres, cinco vivimos: Gerardo, Anita, Reina y Celso, dos murieron por diversas enfermedades Teódulo y Cristiana. Me registraron a las dos semanas de nacida ante el secretario municipal quien era un señor que acomodaba los nombres a su gusto y criterio, por esos días, mi papá andaba feliz con unas copitas encima, pretextando desde luego mi llegada; cuenta mi madre, que en ese estado regresó a la casa, le comunicó sobre lo que recordaba de mi nombre, su comentario fue “ busqué un nombre único

para mi hija, un nombre que la lleve a conocer al mundo” dentro de los efectos etílicos dijo llamarme Berraymunda y del apellido nadie se ocupó, es hasta en sexto grado de primaria cuando nos pidieron el acta de nacimiento actualizado, ahí descubrimos que mi verdadero nombre es Veremunda lo que ahora llevo y Guadalupe según comentario de mi abuela materna, tuvo que haber sido en honor a mi abuela paterna, quedando al margen mi apellido paterno.

Vale reflexionar el origen de mi nombre, no en el sentido de renegarlo sino de apropiación cultural, porque efectivamente los padres nos asignan los nombres en diversas circunstancias como en mi caso es desde la influencia y determinación del secretario municipal quien al dominar el alfabeto ya posee un poder aunado al estado inconveniente de mi padre. Entonces, en lo personal desde los comienzos de mi vida me hubiese gustado tener algún nombre propio originario contextual del mundo ayuuk, y aunque a estas alturas de mi existencia se que en lengua ayuuk me llamo Majk Tëkëëk Jëkëëny, tsajps pooj, pero el reencuentro se da a partir de mi experiencia como docente Indígena.

Sin embargo, no es posible soslayar y cambiar una realidad de asignación de nombre en español pero sí es posible reflexionarla y complementarla como referente para desarrollar una práctica profesional diferenciada cimentada desde la identidad étnica, cultural y lingüística⁶. Al menos como vivencia personal puedo asegurar la posibilidad de nombrar, construir y deconstuir a la educación indígena en forma bilingüe como principio educativo, sin olvidar la posibilidad de convivencia y comunicación entre muchas lenguas y culturas de entrada en el aula, a fin de proyectar una diversidad de comunidades, pueblos, mundos y sociedades

Esto es que, en los haceres de la educación indígena en los pueblos originarios, permitamos el derecho al autoreconocimiento de nombres originarios, el derecho a la identidad y en particular de una identidad cultural como referente y asidero para

⁶ Desde mi persona tiene que ver con mi identidad ayuuk, que además de hablar el ayuuk también esta el dominio del español. Entonces el análisis corresponde a dos estructuras lingüísticas diferenciadas sin primacía de ninguna solo son diferentes y como tal merecen tratamiento pedagógico en equilibrio, para hablar de una educación bilingüe.

resistir ante los embates y cambios vertiginosos negativos que conlleva la tecnología y la ciencia hegemónica etnocentrista.

Continuando con la autobiografía, en aquel tiempo vivíamos en casa de los abuelos Candelaria (+) y Cayetano (+), viejitos adinerados del pueblo, en esa familia había una gran cultura de trabajo, desde cuidar bestias de carga, ganado, aves de corral. Siempre había de 10 a 15 personas apoyando en diversas actividades, también señoras que se encargaban del trabajo doméstico; el abuelo Cayetano, era muy querido y respetado en el pueblo; una de las mejores virtudes que le conocí, fue que después de cada jornada de trabajo, antes y después de la cena, siempre departía sucesos y acontecimientos de la cotidianidad comunitaria, reunidos todos los hijos, esposas, los mismos trabajadores y nosotros sus nietos donde nos contaba infinidad de cuentos y leyendas en lengua ayuuk, la mayoría de las veces los niños no aguantábamos el sueño pues al lado de una gran fogata, las fantásticas historias nos arrullaban tanto que caíamos rendidos de sueño, en lo que respecta a mi persona me dormía en los cálidos brazos del abuelito jahh, qué tiempos aquellos!.

En esta parte encontramos algunos elementos de la educación Comunitaria desde el papel de los viejos y su sabiduría así como los procesos de interacción desde una relación cara a cara haciendo énfasis en la memoria colectiva. También es importante resaltar la función e importancia de la oralidad del Ayuuk en estos procesos de la educación comunitaria así como la forma de transmitir los saberes que se da en la forma más natural y afectiva.

Así conforme fui creciendo mis amiguitos eran mis primos, tíos y vecinos a la vez, por supuesto también los hijos de los trabajadores, pero de quienes tengo mayor recuerdo en la convivencia y juegos es a Gisela y sus hermanitos, Cecilia, Carmela, Elvira, Félix y Clarita, hijos de tía Albina (+) y del tío Crisóstomo (+). Con Gisela jugaba mucho a las comiditas y a la venta de carne de res, sus hermanos casi no jugaban con nosotros, pues Ceci la mayor ya tenía pretendiente y Carmela ayudaba a la tía Albina en los quehaceres de la casa, pues la tía era muy enfermiza.

Otra amiguita de infancia es Sofía quien ahora radica en el D.F., ella por lo regular estaba sola en casa, pues su mamá constantemente se perdía en bebidas etílicas, con ella; jugaba a las comadres y a la tiendita. Las tres Gisela, Sofía y Yo, casi somos de la misma edad. Y ya más grandecitas entre cinco y seis años ya éramos algo traviesas, un día nos fuimos al pozo de agua, todo el día desde la mañana hasta el anochecer, no comimos en todo el día y mi mamá junto con la tía Albina ya nos habían buscado hasta el cansancio, nosotros con alegría inocente regresamos con las cubetas llenas de ollitas de arcillas en lugar de agua, pues en todo el día jugamos con la tierra arcillosa haciendo cantidades de diversas ollitas de barro.

Pero todo tiene su costo, mientras regresábamos rebosantes de felicidad, nos esperaba una sorpresa desagradable al menos en mi persona tuvo consecuencias negativas, debido a que mi padre estaba colérico tanto que ya había golpeado a mi mamá por el supuesto descuido, pero ella en cuanto me vio llegar me alertó para que corriera hacia la casa de la abuelita Modesta, hice lo que pude; llegué a la casa con tanto temor y gritos que mi tía Ema me abrazó al instante, más mi padre en su ira incontrolable llevaba en sus manos una binza o fueite con la que arrear a los animales, y con ello me pegó junto con mi tía Ema sin temerla ni deberla, la punta de la binza me tocó en la mano derecha particularmente en el dedo meñique, me abrió la piel hasta la fecha tengo la cicatriz, ese fue motivo de pleitos y discusiones entre la familia al grado de que el abuelo Cayetano corrió a mi papá de la Casa, aparte le puso tremenda golpiza por el hecho de haberle pegado a mi mamá.

Después de una dura lección a mi padre no le quedó más que ofrecer disculpas y prometer no caer en esas bajezas, promesa que se esmeró en cumplirla. Algunas veces a pesar de su resistencia, sus amistades, más los compromisos en el municipio ya que la mayor parte era del cabildo municipal, ocupando cargos diversos que a la comunidad convenía, todo ello era motivo de salidas constantes, para gestiones diversas a dependencias e incluso salidas a otros estados, entonces como toda buena autoridad, se debía a los asuntos comunitarios y donde había que convivir con alcohol aún en detrimento de su salud.

Con respecto a la educación comunitaria no todo es armonía, afectividad, interacción, sino también tiene pautas de conducta y desde la concepción de niña y/o niño, no es lo mismo que un niño urbano, quien quizá solo vive para jugar y estudiar en cambio las niñas y niños originarios, además de jugar, estudiar, tiene que ayudar a sus padres en los distintos trabajos y muchas veces no les está permitido jugar todo el día y se hace acreedor de algún castigo físico y verbal.

La vida seguía transcurriendo y mi mamá como todos en la casa tenía que trabajar, entonces nos encargaba con la abuelita Margarita (+) quien nos cuidaba muy bien, aparte nos entretenía con música porque tocaba el acordeón, nos cantaba canciones revolucionarias además era truquera, nos fascinaba la estancia con ella, pero cuando no podía nos quedábamos solos relativamente, con mi hermana Ana bebita de 8 meses, no recuerdo cuando y ni como estuvimos esperando la llegada de mi hermanita pero sí recuerdo de cómo la cuidaba, más mi hermano Gerardo el mayor, quien se caracterizaba por ser travieso, en cuanto mi mamá le hacía las recomendaciones de no despertar a mi hermanita Ana, él de inmediato empezaba a golpear la puerta a modo de asustarla y que empezara a llorar para no asumir la responsabilidad del cuidado.

Los lugares más significativos para los juegos fueron el traspatio de la tía Albina y el pozo de agua, pues allí pasábamos los momentos más emocionantes de nuestra niñez. Pero no todo era juego, también nos llevaban al campo a trabajar en la pizca de café, maíz o frijol, donde aprendí las diferentes formas de trabajar en campo abierto, las temporadas de siembra, de limpia y cosecha, temporadas de lluvia y tiempos de secas, tipos de semillas, la relación que tiene la madre naturaleza, con el cosmos, pero también los quehaceres propiamente de mi condición de niña (coser nixtamal, hacer tortillas...), por supuesto las implicaciones del humano-pueblo y la espiritualidad cotidiana comunitaria. En estos trabajos siempre tuvimos de guía al abuelo Cayetano y a la abuela Margarita, a quienes recuerdo con gran cariño, porque siempre nos trataron con mucho afecto y dedicación, no así la abuela Candelaria ella que fue regañona y huraña, ella quería que trabajáramos a la par con los hijos de los trabajadores, pero el abuelo nunca se lo permitió.

Lo anterior, desde lo comunitario permite encontrar el entramado de la realidad sociocultural y sociolingüística, los conocimientos que se construyen al interior, que impulsan las transformaciones cotidianas, porque incorpora la filosofía de la vida comunal, con el propósito de recrear el mundo ayuuk, el impulso del diálogo, la oralidad, pero también se concibe a la educación como expresión de los problemas de la vida cotidiana en permanente formación.

Luego llegó el momento de incursionar a otro ámbito después del familiar y comunitario que es un contexto completamente ajeno y difícil de adaptarse, incluso hostil en algunas ocasiones por la cultura de normas que la caracteriza: La escuela Institucionalizada.

2. Relato: Vida Escolar

Primaria Urbana Federal: “ Niños Héroe s”

A la edad de cinco años entré a la escuela primaria Urbana Federal Niños Héroe s, estuve de oyente en primer año, ya que aún no existía el nivel de preescolar, al segundo año pasé a primer grado de primaria, mi maestro fue tío Benito, primo hermano de mi mamá, en la escuela él siempre nos hablaba en español lo cual yo no entendía nada de lo que decía, en cambio en la casa pues era el tío que platicaba en Mixe, es más; él era el doctor, enfermero y partero de la comunidad y con toda la gente hablaba en Mixe. A la edad de siete años cursé el segundo grado con el mismo maestro.

Estando en tercer año de primaria hubo un concurso de canto y la mejor voz, quien saliera ganador, todos los días lunes durante el acto cívico tenía que dirigir y cantar el himno Nacional, salí seleccionada para el evento, sin embargo para ello debía de portar vestido blanco exclusivo para los días lunes, solicitud que atendieron mis padres en tiempo y forma, sobre todo mi madre mandó a confeccionar el vestido con todos los requerimientos de la escuela. Así después de mucho ensayo llegó la fecha señalada, más era temporada de pizca de café por lo que nos encontrábamos

en el rancho Casa Grande. Para ese día lunes a Gerardo y a mí, nos despertaron muy tempranito pues había que ir al pueblo para asistir a clases, sobre todo; para cumplir el compromiso señalado para el acto cívico, nos encaminaron a una determinada distancia, nos dieron la llave de la casa grande del pueblo, una llave antigua que pesaba como medio kilo, le recomendaron a mi hermano en lengua Ayuuk, de cómo facilitar y abrir la puerta, enseguida cambiarnos, bueno ponernos ropa limpia, en lo personal el vestido blanco que con mucha anticipación mi mamá mandó a coser, desde antes ya estaba en espera, listo para ser utilizado en el acto cívico, conforme pasaban las horas la emoción crecía más y más, pues era novedoso ese tipo de participación.

Sin embargo; el ansiado vestido se quedó esperando, ya que esa mañana no pudimos entrar a la casa, porque la llave se atoró y por mucho que quisimos abrir la puerta, no pudimos, ni a quien acudir pues las personas adultas andaban en el campo de trabajo. De la emoción, pasamos a la desesperación, al llanto y regaño, entre mi hermano y yo, justamente ese lunes llegamos tarde al homenaje, ¡y, por si fuera poco! con un vestido de múltiples coloridos: primero estaba remendado con varios pedazos de tela, pues era ropa para trabajo de campo, segundo porque estaba sucio, las grecas a simple vista se distinguían. Más aun con todos los detalles, por delante la valentía, ...supongo, ya que la pena y vergüenza de portar un vestido sumamente fuera de lo requerido quedaron..., más bien no recuerdo dónde quedaron, pues entre mi hermano y la maestra Minerva, me apoyaron, recuerdo con cuanto cariño me recibió la maestra.

Mi hermano en cuanto vio a la maestra dijo que iba al baño, y no regresó más, incluso ese día no asistió a clases, pienso que en él también había sentimientos encontramos pues ya habíamos llorado juntos minutos antes, más ese lunes hice mi debut y canté el himno Nacional, al calor de cuanto daban mis pulmones, ¡supongo, que no era el vestido quien iba a entonar el himno...!, por ello considero, que al llevarme la maestra junto al micrófono en el palco, me ayudó a tomar la decisión de cumplir las responsabilidades y compromisos institucionales, aunque después, a las dos a la maestra Minerva y a mí, nos llevaron a la dirección de la

escuela donde el abuelito Macedonio, director por muchas generaciones de la escuela primaria, nos llamó la atención por lo acontecido, y aún más para la maestra Minerva e incluso tiempo después mandaron a llamar a mis padres. Este suceso marcó en mi vida, pues tiempo después los vestidos de color blanco me eran sumamente desagradables.

Justamente lo que implica un ámbito desconocido como niña originaria ayuuk ja'ay, es acatarme a ciertas reglas normativas como el cumplir con las exigencias de la escuela como haber sido electa para cantar el himno nacional aunque para mí la exigencia y el regaño no era novedoso porque en el seno familiar también se aplican los castigos físicos y verbales.

Por tanto, como producto de estas vivencias entre lo familiar e institucional, creo que implícitamente, indujeron a mi persona el gusto por la docencia, ver al tío Benito y al abuelo Macedonio de maestros, el anhelo y dedicación de mi madre al mandarme a hacer un vestido fuera de lo cotidiano y además ser seleccionada para cantar el Himno Nacional frente a toda la comunidad educativa, junto con las emociones y sentimientos de una tierna edad, tuvieron que jugar un papel significativo para contribuir en partes a la elección de la docencia.

Así llegamos a cuarto grado de primaria, para entonces la escuela ya tenía la categoría de escuela Primaria Bilingüe, realmente no supe por qué y cómo pasó a pertenecer a este sistema educativo, pero para gran satisfacción personal, nos atendería nuevamente la maestra Minerva, ella procedente de Michoacán junto con su esposo el Mtro. Rodrigo. Ellos estaban alojados en la casa para maestros, ubicada atrás del palacio municipal, donde yo empecé a frecuentarlos, con ellos aprendí hacer palomitas, plátanos fritos y donas ¡uhmm! que delicia, de por si saber hacerlas era magnifico. Por las tardes les ayudaba acarrear agua del pozo y mi recompensa donas de azúcar, lo máximo y todavía me daba uno más para mi mamá.

Una de tantas tardes la maestra Mine enfermó, tiró mucha sangre en la cama y el maestro Rodrigo rápidamente buscó y trajo a nanä Luz, la partera. Cuando llegó Nanä Luz, me dijo en ayuuk que calentara agua, al paso de las horas empezó a explicar la situación pero algunas cosas no las entendía ni las comprendía, mientras el maestro Rodrigo estaba afligido, luego indicó que me retirara. En realidad, a ciencia cierta no supe que pasó. La maestra faltó varios días a la escuela pero yo la visitaba algunas veces y le hacía algunos mandados, transcurrieron los días culminamos cuarto grado, de la pareja de maestros conservo gratos recuerdos como el trato amable con ellos, de cómo visitaban la casa de nosotros, compartían y creo que con ellos aprendí algunas palabras en español.

Sin duda que ser docente del nivel de primaria en un contexto culturalmente diferenciado tiene diversas implicaciones desde cómo adaptarse a la cultura que permea la escuela de trabajo hasta las formas de vida de la propia comunidad en donde se encuentra inserta la escuela primaria. A mi edad estas vivencias de alguna u otra forma impactaban en mi persona aunque sea en lo mínimo de pensar qué significaba ser maestro y estar fuera del contexto propio.

Aun así mi formación primaria continuó con los últimos grados: quinto y sexto lo cursé en la misma escuela, cambiamos de maestro para entonces, nos tocó un nativo de Nombre Urbano González Domínguez, recién egresado de alguna Escuela de Nivel Superior o de mejoramiento profesional (no recuerdo con precisión), fue la sensación en esos tiempos por ser un maestro que trabajaba en las dos lenguas ayuuk y español, lo cual nos fascinaba, pero aparte nos enseñó manualidades como el tejido con estambres para elaborar diversas prendas de vestir.

Era un maestro destacado, como muestra ganamos la olimpiada de conocimientos en quinto grado, a nivel zonal y estatal, con varios reconocimientos, Enriqueta, Alicia y yo, obtuvimos los primeros lugares, hasta la fecha en la escuela primaria existen los reconocimientos. Este acontecimiento motivó y dio paso a que en sexto grado para el mes patrio nos distinguieron con la comisión de ser América y coristas, en

particular a mí me eligieron ser América, el destino me puso otra prueba con otro vestido blanco sólo que con más confección, lentejuelas, en medio estampado con el águila y el nopal, tocado de corona simulando una reina, ¡cuánta fantasía!

Supongo que más consciente de la realidad desde el momento que nos tomaron la medida y todo el proceso casi no me emocionaba al contrario venía a mi mente lo que años atrás me había ocurrido, por precaución no quise llevarlo a la casa hasta el día 15 de septiembre por la noche me cambié en la dirección de la escuela, fui vestida y preparada en la casa donde ya había empezado la fiesta pues la banda de música municipal ya ejecutaba las mejores melodías de su repertorio, las coristas ya esperaban, así en cuanto llegué empezó la convivencia comunitaria, después el recorrido para dirigirse al altar patrio para cantar el himno nacional junto con las coristas, después con el presidente municipal dimos el grito de independencia, al día siguiente; el desfile y recorrido por las principales calles de la comunidad, para entonces el municipio estaba estrenando el primer vehículo comunal, lo que a nosotras también nos tocó porque fue un premio sin pedir ya que el recorrido lo hicimos en ese vehículo con adornos vistosos, anteriormente los recorridos de esa naturaleza se hacía en burritos adornados.

Sobre la convivencia comunitaria de las fiestas patrias hace la diferencia en su significación y apropiación, ya que mis padres junto con las autoridades educativas y municipales, posibilitaron el acompañamiento con la banda de música y todo el pueblo participó compartiendo comida y bebida durante dos días 15 y 16 de septiembre. Por lo vivido, las fiestas patrias no solo son conmemoraciones y acontecimientos históricos aislados de la comunidad, sino más bien resultan eventos escolares y sociales como pretextos y de apropiación cultural para el fomento de la convivencia comunitaria, considero que; desde entonces ya venía pisando fuerte el campo de la educación y que mas tarde recaería en el ser docente indígena.

Para culminar la primaria el comité de Asociación de padres de familia, autoridades educativas y municipales, trajeron al grupo de sexto grado a la capital Oaxaqueña,

ocasión que motivó un recorrido en los lugares importantes de Oaxaca y luego la toma de fotos para el recuerdo de generación, fue muy significativo en lo personal por ser la primera vez que visitaba la ciudad. Concluí los estudios de primaria a los once años de edad en la misma escuela.

Secundaria Federal No. 2

Después mi mamá decidió que siguiera con los estudios de secundaria, por lo que respecta a mi papá ya hacía planes de matrimonio incluso ya había candidato apalabrado, pero mi mamá contactó con una prima hermana en Oaxaca, tía Bertha, quien nos hospedó en su casa para entonces vivía en los arquitos Xochimilco, luego buscamos la escuela y por orientaciones de otros tíos como Isaías Aldaz (+), e incluso sus amistades trabajaban en la Escuela Sec. Federal No. 2, ubicada en la calle Fray Toribio de Benavente, col. Las Flores, después de algunas vueltas se concretó mi ingreso, por orden de edad y apellido, quedé en el grupo F del turno matutino.

Pasé algunas dificultades para integrarme al grupo y a la escuela misma, debido al poquito español que hablaba, casi no tenía amistades excepto Genoveva y Sarahí, pero a la hora del receso para comprar algo de alimento me costaba mucho, ya que ignoraba los nombres de las cosas, mejor me retraía y no las compraba por ej. Algo tan simple pedir una bolsa con agua y popote, era un martirio, pero que tal el día que por necesidad me atreví pedirlo, le dije al vendedor de la cooperativa escolar, que quería agua con hipopótamo, se soltó a carcajadas, sólo entonces reaccioné, regresé y pregunté qué había pasado, seguía con la risa no hubo respuesta. A la siguiente vez, fui pero antes me puse a escuchar qué y cómo pedían las cosas los demás alumnos, poco a poco fui ambientándome en lo social y escolar, pero en el aula siempre me quedaba con un vacío en la comprensión del contenido de las clases, por consiguiente; en la construcción de conocimientos, con grandes esfuerzos culminé mi primer año; para segundo, la situación cambió ya tenía más amistades hombres y mujeres, entre ellos Rosalía, Ma. De los Santos, Carlitos,

Juana, Gisela, algunas eran del turno de la tarde pero las dos últimas eran amigas de infancia y de mi pueblo, generó gran alivio en mi ser.

Una vez más, se imponen los cánones de lo Institucional como lo es el uso y dominio del español, una lengua nacional de carácter homogénea y hegemónica que no permite y reconoce la presencia de la diversidad lingüística, cultural y étnica. Es decir, yo como persona y alumna ayuuk con una cultura y lengua específica no solo me veía limitada frente a una lengua ajena en los contenidos educativos en el aula sino incluso en el ámbito de la escuela tenía que ajustarme a los estándares de la lengua castellana para satisfacer algunas necesidades básicas y por ende en el contexto social de la ciudad de Oaxaca, donde se inscribe la Escuela Secundaria Federal No. 2. Y sobre la autoestima y el autoconcepto que construye este tipo de vivencias escolares, lejos quedaba de un autoreconocimiento identitario cultural como ayuuk ja'ay, más bien las destruía, consecuentemente la exclusión, minimización y subordinación.

En las actividades escolares como en los talleres iba a dibujo técnico era de mi máximo agrado siempre saqué buenas calificaciones en los trazos y trabajos en papel albanene, pero no todo marchaba bien, por las noches sollozaba en silencio pues extrañaba sobremanera a mi mamá y a mis hermanitos, peor aún en ese año sufrí el dolor de perder a mi padre, me avisaron ya tarde de esa pérdida, por lo que no estuve en su entierro, cuánto dolor y sufrimiento había anidado en mi persona, aunada a éstas carencias muy marcada estaba la situación económica pues me limitaba a comer una o dos veces cuando mucho al día, toda vez que sentía nostalgia, me refugiaba en pensar que no debía fallarle a mi madre.

Otra implicación del proceso de vida escolar es el desarraigo de la familia y de la comunidad, porque estando lejos de ellos en apego a un calendario y un currículum escolar no se tiene la oportunidad y la autorización de visitar permanentemente aunado a la falta de economía, a los nuestros seres más queridos que son nuestros padres y demás familiares cercanos.

Bachillerato Tecnológico Industrial y de Servicios No. 124

Los tiempos vuelan culminé la secundaria. Para entonces ya pensaba ser maestra de escuela, por lo que tuve el atrevimiento de ir a solicitar trabajo en la Jefatura de Zonas de supervisión de Ayutla, el jefe de zonas Mtro. Victoriano Martínez Casas, me recibió y me miró de pies a cabeza y dijo: ¡¡"y tú, quieres trabajar de Maestra, aun no estás en edad, mejor ponte a estudiar luego vuelves"...!! Que decepción y ahora qué sigue, pensé en ir con los salesianos en la misma comunidad de Ayutla, para solicitar ser monja. Por azares del destino no se concretó porque encontré a Rufina Reyes, quien venía de Tlacolula de Matamoros, recién se había inscrito en el bachillerato. Me dio todos los datos, pero tenía que consultar con mi mamá si podía seguir apoyándome, sin miramiento alguno me brindó su apoyo moral y económico, entonces estudié el bachillerato en el CEBTis No. 124, ubicada en Tlacolula con grandes esfuerzos avancé pues en ocasiones trabajaba para completar el sustento y los estudios, ayudaba a la Sra. Emma Ríos(+) a vender empanadas de lechecilla y de coco, en los meses de octubre nos íbamos a cortar en los peñascos del pueblo, azucenas olorosas y la misma Sra. Emma las vendía en Oaxaca.

Durante mi estancia en la comunidad de Tlacolula de Matamoros, Oax., en ese tiempo interioricé la diversidad lingüística pues en el grupo habían alumnos hablantes Zapotecos, Chinantecos y Mixes, lo cual alegraba y diversificaba la situación. Al término de los tres años ya había alcanzado la edad de 17 años, nuevamente fui a solicitar trabajo en la Jefatura, ya era otro Jefe de Zonas: Mtro. Emiliano Guerrero Silviano, recibió mi solicitud y me dijo, "*nosotros te avisamos cuando haya vacante*" y, mientras que me quedaba?

Aquí recupero la frase cultural de los más primeros hombres ayuuk ja'ay: "vamos despacio porque vamos lejos", entre la espera y las necesidades en la familia se conjuntaron para esperar al mismo tiempo para alcanzar las aspiraciones de ser docente, como también delimitaba la asunción de las responsabilidades que conlleva.

3. Relato de mis primeras experiencias de trabajo

Mientras esperaba alguna oportunidad para ser maestra, acudí a otra instancia en la Delegación de Gobierno, recién establecida en la comunidad de Ayutla, me dieron el puesto de analista programador, pero el sueldo era raquítico, entre el sueldo y la política de la Delegación hubo cosas que me disgustaron sobremanera, por citar: el Delegado de Gobierno abusaba de la gente humilde y honrada de nuestros pueblos, los citaba para una dotación de materiales de construcción y les hacía firmar formato de recibo en blanco, en otros casos eran huellas dactilares de las autoridades después nos ponía a requisitar dicho formato con cantidades a gusto y criterio de él, con esa práctica en ocho meses compró una casa en camino nacional, municipio de Santa Lucía del camino, Oaxaca y una camioneta estaquita Nissan.

Dentro de mi poca experiencia no concordaba con mi modo de ser y pensar; mucho menos con los principios de vida comunitaria y los valores familiares, ni con la práctica denigrante hacia los modos de estafar a nuestra gente era cruel y que todavía nos querían utilizar para legitimar esos hechos, por lo que renuncié, volví a la jefatura para saber en qué términos estaba mi solicitud, nuevamente se me solicitó tiempos de espera, ingenua seguí esperando, pero en tanto; solicité trabajo en el almacén conasupo, logré reunir los requisitos vine a Oaxaca a firmar mi contrato ante el Ing. Agustín Cortés Vega, empecé a trabajar como subjefta de bodega, en coordinación con la Lic. Rosalba Domínguez, había un ambiente agradable de trabajo, tanto personal administrativo como loteadores y choferes mantenían un ambiente de respeto y cordialidad. Aún seguía en espera de una vacante para maestra, razón suficiente para haberme quedado a trabajar en Ayutla en tanto iba a preguntar las veces necesarias sobre una vacante para maestra en la Jefatura. ¿Por qué la insistencia de ser maestra, aun no habiendo estudiado la carrera? Porque con la creación de educación indígena para los pueblos indios en México, no era necesario tener el título sino con un curso de capacitación bastaba para ser docente indígena, además ser maestra era sinónimo de prestigio social.

Mientras en el almacén aparentemente todo marchaba bien, sin embargo al año y dos meses, descubrían un fraude de cinco millones de pesos por parte del Jefe de almacén, esto orilló a que hubiera cambio de personal, otra fechoría más del Jefe de almacén, antes de que le descubrieran el fraude, es cuando a mí me dio término de nombramiento sin ninguna justificación, pero en mi lugar contrató a su cuñado, una experiencia por demás significativa ya que aprendí a defender mis derechos de trabajadora, pero no hubiera sido posible sin el apoyo de las personalidades que conocían del ramo y sobre todo, conocían las malas mañas del Jefe de Almacén por desgracia nativo de Ayutla, se revisó mi caso hasta el almacén central, al jefe le costó su puesto, además de su propio bolsillo le obligaron indemnización por daños a la integridad moral y abuso de confianza. A él no lo despidieron de inmediato, pero sobre aviso dejaron si cometía otro error, era meritorio el despido. Estas experiencias laborales permitieron comprender que como mujer, había que andar con pasos sigilosos, ya que sin merecerla cometieron injusticias graves en contra de mi persona, sin embargo; también me permitieron enseñarme a defender mis derechos de trabajadora como también de mi dignidad e integridad.

De no haber sido por la espera y anhelo de ser maestra, no habría conocido los caminos torcidos de la realidad, particularmente no habría despertado en mi persona que en la vida siempre hay que andar alerta, porque los golpes salen de donde meno lo esperes.

De subjefa de bodega a secretaria

Entonces el ambiente de trabajo cambió la mayoría de los hombres trabajadores nativos de la comunidad tomaron partido a favor de Antelmo el susodicho y actor principal, otros los más justos estaban conmigo. Sin embargo, al año y medio me notificaron que en la jefatura había ya una vacante pero no de maestra sino de secretaria con plaza de docente. Sin medir consecuencias, acepté el trabajo, juro por todos los seres divinos de la naturaleza, que no sabía cómo escribir a máquina mecánica, mucho menos hacer oficios, tomar notas en reuniones, ni mucho menos preparar cafés, atender diversas personalidades, ¡"era una novedad circunstancial!,

supongo que no me asustan los retos y cambios, ya que rápidamente aprendí aunque claro con regaños y sugerencias de los compañeros con años de experiencias.

Aunque a veces la espera desespera, y además en el camino existen pruebas duras y difíciles de sobrellevar pero al final te educan, para medir lo que realmente buscas en la vida.

De secretaria a maestra de grupo.

Trabajé seis ciclos escolares consecutivos en la jefatura, aunque seguí insistiendo en ser maestra de grupo, algunas respuestas eran “es usted maestra su plaza lo dice” o “primero tendrá que capacitar a otra persona para el trabajo que usted hace”, eran compromisos y responsabilidades compartidas, mi estancia en la Jefatura de Zonas, la catalogo significativa por todos los aprendizajes adquiridos, luego me dieron orden de comisión para maestra de grupo a una comunidad de nombre Llano Laguna, Tepuxtepec, era para hacer méritos ya que se caminaba 8 hrs. aproximadamente. Cargando tus materiales escolares y víveres para la semana, me dieron un grupo de segundo año, donde estaba Samuel un niño de 8 años de edad con problemas de autismo, el director jamás dio atención a la problemática, y yo sin referentes de cómo trabajar con niños de tal condición, fue algo desesperante, fueron las primeras experiencias en la docencia indígena, pero al fin maestra quería ser, pasaron otros años de docencia en otras escuelas y comunidades Mixes como Llano Crucero, Monte Rosa, Ayutla entre otras.

Después de muchas vivencias en tanto dura la espera, al fin una primera orden de comisión como Maestra de grupo de 2º. Grado, de Primaria. Valió la pena esperar, la satisfacción es doble porque realmente tomas conciencia de tus aspiraciones y necesidades personales, considero una muestra de lucha constante de una mujer ayuuk para ser docente Indígena.

4. Relato: Mi historia como estudiante en la UPN-Ajusco

Como joven siempre hay inquietudes de superación pero también en mi condición laboral de secretaria en la Jefatura de Zonas de Supervisión, al observar y escuchar los comentarios de las maestras en el campo, además de las dificultades y limitaciones que tuve con mis alumnos de segundo grado, en particular del niño autista, Asimismo ver y saber de otras compañeras que se habían ido a estudiar becas, todas estas cuestiones me hicieron tomar la decisión de ir a estudiar la licenciatura en México, entonces hice mi anteproyecto y reuní los documentos personales para los trámites de liberación de la beca-comisión ante el IEEPO. Logrando mis propósitos al haber sido aceptada en la Universidad Pedagógica Nacional/Ajusco, preparé maleta y emprender otros rumbos y destinos educativos.

Para una mujer indígena Ayuuk Jaay y en general para la mujer indígena, resultaba muy difícil que tuviera la libertad de conocer otros lugares, entonces para mí el simple hecho de trasladarme a otro estado, lejos de mi comunidad de origen, por algo no me había alejado con los trabajos anteriores. Ayutla Mixe, queda a 40 mins. de distancia con mi pueblo natal, entonces la base de los principios familiares y comunitarios no variaba mucho. A fin de concretar mi proyecto de estudios para México tuve que apoyarme en otros compañeros Mixes que ya conocían el D.F., como Víctor y Efraín provenientes de Tamazulápam, Casto Inés de Santa Cruz Condoy, Quetzaltepec mixe. Con quienes entablé buena amistad y a quienes agradezco parte de los sueños realizados de estudiar la Licenciatura en Educación Indígena (LEI), ya que ignoraba como conducirme a la U.P.N. ubicado en Carretera al Ajusco, Delegación Tlalpan.

Otro problema que se nos presentaba era donde hospedarnos y por desconocimiento no sabíamos cómo buscar a los compañeros y compañeras que ya se encontraban estudiando con anterioridad, después de algunos días nos acomodamos en forma, cada quien buscó donde vivir, al presentarnos en la Universidad era majestuosa, al menos para mí, toda la infraestructura era admirable. Ahí encontré a otra compañera en las mismas circunstancias que yo; es decir,

apenas estaba llegando también, Chiapaneca de nombre Juana López, hice amistad con ella y durante los cuatro años que dura la Licenciatura rentamos juntas. La licenciatura en educación indígena en la U.P.N.-AJUSCO, mediante concurso capta a maestros indígenas de diversos estados, en aquel entonces era uno de los pocos espacios de profesionalización para educación indígena, lo cual estar allá era sacarse la lotería, cuenta con un comité estudiantil cuyos integrantes lo conforman los semestres más avanzados.

En la primera reunión de presentación y bienvenida al primer semestre, conocí de vista a los que conformaban el comité, eran ellos los que presidían la reunión y entre uno de los integrantes: Ignacio Rayón. Por alguna razón era motivo de mi interés pero a la vez de cuestionamiento interno sobre esos sentimientos, porque como mujer ayuuk jaay tenía que preservar mis valores familiares y culturales. Transcurrió el primer semestre todo normal, también nos enteramos que todos los de nuevo ingreso teníamos apodos, en especial a mi persona le pusieron Bibi Gaytán (actriz), quizá debido a algunos rasgos de mi persona (ja, ja,...) en aquellos tiempos, pero considero que no ofendía a nadie. Luego hicimos amistades entre varios: Efraín, Víctor, Casto, Juana López, Imelda, Olimpia, Enrique, Sotero, Bonifacio y Yo. Dentro de lo académico, había cuestiones complicadas y sobre todo maestros exigentes como Graciela Labra y Rubén Rodríguez, pero era compromiso personal de asumir responsabilidades para aprender. También había asignaturas no del todo agradables, en fin todo se conjugaba y la misión última era la formación docente indígena Bilingüe.

¿Por qué justamente pretender estudiar en la U. P. N. AJUSCO? Precisamente porque desde el ser docente indígena no se dio por vocación ni por elección, sino por condiciones de necesidades de ingreso y coadyuvar en la economía familiar más aún por ser hermana mayor de cuatro hermanos, es por ello; que, ya siendo trabajadora de la Educación Indígena con un perfil académico mínimo de bachillerato Tecnológico, además con pocas oportunidades de superación profesional, la U.P.N. era una de las Escuelas Formadoras de docentes que resultaban una expectativa para la movilidad social en el mejoramiento de un

salario, pero también; con la intención de mejorar, potenciar y desarrollar una práctica docente en educación indígena. Ya que en esos tiempos era muy difícil contar con Escuelas Formadoras de docentes Indígenas, justo:

“...al inicio de la década de los 80, con la reciente creación de la Dirección General de Educación Indígena...se estableció un acuerdo interinstitucional aun no firmado, con la DGEI y la UPN a partir de 1983, que decía: La U.P.N. creó la licenciatura en educación Indígena dentro de un sistema escolarizado, a solicitud expresa de la DGEI que requería de un apoyo académico para propiciar la Formación de Personal especializado en pedagogía bilingüe-bicultural destinada a la atención de las necesidades educativas de los grupos indígenas del país...”(Herrera, 1997:58)

Una vez egresada de la U.P.N.-Ajusco, la cuestión material de ingreso y movilidad social va cambiando en el sentido de un proceso de sensibilización y de concienciación desde ¿qué implica ser una docente Ayuuk Jaay (ser mixe docente)?, ¿Cómo poner en práctica los referentes teóricos adquiridos durante esta licenciatura en el campo de la educación indígena cuando en ésta permea más la cuestión material y de hacer méritos yendo a las escuelas más lejanas?. En fin inicia un proceso como de reencuentro desde lo laboral y profesional con mi identidad de mujer Ayuuk Jaay. En este proceso de reencuentro dentro de las dimensiones de la comunalidad, me declaro ferviente partícipe y reconstructor de ella, tanto en el ámbito familiar como en lo educativo y social, ello porque he dado algunos servicios en mi comunidad de origen como atender en tres ocasiones a los deportistas y ofrendar un premio con valor espiritual y desde luego cuantitativa monetaria, en las fiestas patronales y en lo religioso también he participado con algunas capitanías, en coordinación con los grandes maestros, hombres y mujeres de conocimientos de muchas comunidades originarias empezando con los de mi pueblo natal, espero, claro con muchas limitantes, pero con orgullo y dignidad de mujer ayuuk, en donde algunas veces puedo caerme más no rendirme, la vida es un dulce y constante reto, precisamente es lo que cada vez hace crecer en todas las dimensiones de la vida cultural.

Mi primera experiencia como docente de educación primaria bilingüe después de la Licenciatura en Educación Indígena.

Al culminar la licenciatura regresé a la Jefatura de Zonas de Supervisión de Ayutla Mixe, para entonces me asignaron una comunidad y escuela, la más alejada de la zona, pues se caminaba aproximadamente 10 a 12 hrs., nuevamente a hacer méritos y a demostrar lo estudiado, más aun cuando el personal docente con quienes debías de hacer equipo, te miran con recelo profesional. Estas experiencias son de las que complementan el sentir y ser docente, me permitió situar y entender por qué ser docente originario y el compromiso que se tiene auestas, particularmente en las comunidades originarias se vive, convive y se comprenden las necesidades reales en tanto educación, familia y comunidad.

Trabajar con grupos de niños en primaria y preescolar tuve grandes satisfacciones, disfruté mucho trabajar con ellos, además las personas de comunidades diversas me aceptaron bien, conocí a las madres de familia y fui haciendo amistades, tuve comadres y compadres, llevar a bautizar a los hijos de las personas de la comunidad, era parte del reconocimiento que me daban en el plano social; pero además, fui reconociendo las necesidades y carencias, como también las virtudes y fortalezas de mis alumnos. En lo académico espero haber estado a la altura de los requerimientos, solo los alumnos de ese tiempo darían las respuestas. Recuerdo también, el ambiente entre los compañeros con el director de Escuela, un personaje de Nombre Juan "N" que hasta miedo le tenían, por su carácter y poca sensibilidad en la organización de la Escuela. Mayormente por el trato que les daba a los padres y madres de familia, un director de escuela que siempre andaba armado, ya ni se diga con el personal a su cargo, él ordenaba, disponía y se acataba. Y cuando se intenta hacer las diferencias te ignoran o te enemistan con las autoridades educativas más si eres del sexo femenino. Todo ello, me permitió asumir responsablemente el papel de maestra originaria con valores firmes y al pasar de los tiempos se adquieren experiencias de vida profesional.

La formación institucional junto con la formación permanente dentro de la cotidianidad vivencial y las experiencias en los quehaceres de la educación indígena, más la conciencia y actitud de la persona culturalmente diferenciada, definen al tipo de maestr@ originari@ que "vive para la docencia o vive de la docencia". Ambos

conlleven una connotación cultural, lingüística educativa, porque en ella está la esencia y futuro de la educación en los pueblos originarios.

5. Relato: Mi historia en la Maestría en Desarrollo Educativo, UPN-Ajusco

Primera experiencia de ser madre:

Más tarde Ignacio y Yo, concretamos nuestro proyecto de vida formal en pareja establecidos desde la licenciatura. Luego ya como esposos nos propusimos seguir la profesionalización, por lo que nos fuimos a realizar la maestría en la U.P.N.-Ajusco, en la especialidad de desarrollo Educativo, línea diversidad sociocultural y lingüística, hacemos equipo en lo académico, en todos los trabajos nos hemos apoyado y compartido, culminamos en dos años. En el último año de la maestría vino nuestro primer tesoro, graduándome en la especialidad más compleja pero incomparablemente bello **SER MADRE**, aunque hice el intento de titularme en la maestría a la par con la de ser mamá primeriza no lo pude lograr, como mujer ayuuk jaay, no pude volver a mi cultura originaria para ser madre ya que mi hijo mayor quien lleva el nombre de Ernesto Ignacio, en admiración a la ideología de Ernerto Guevara de la Serna, nació en un hospital del ISSSTE, en el D. F., las condiciones de vida me alejaron sobre los cuidados físico y espirituales: como el baño de temazcal, ni tampoco pude llevar los procesos rituales que implica un nacimiento desde mi comunidad de origen, a pesar de ello, sólo pude traer el ombligo y los primeros cabellos de mi hijo a Oaxaca. Es parte de lo sagrado para la construcción de su identidad personal. De la placenta no me enteré donde quedó aunque sí le pedí a la Dra. quién atendió mi parto, hubo una respuesta irónica, “ud. también hace mascarillas, salen buenísimas.”

La búsqueda, para que yo pudiera salir de la jefatura de zonas de Ayutla, a realizar los estudios de maestría, se me presentaron varios obstáculos: primero los maestros quienes estaban ocupando el cargo de Jefe de Zonas y Supervisor Escolar y demás integrantes, se opusieron rotundamente para liberarme, luego después de mucha insistencia por mi parte y buscar mi liberación, el supervisor

Jesús Domínguez, dijo que quizá podía hablarse de liberación, pero poniéndome varias condiciones desde comprar material de escritorio hasta las llantas de la camioneta para la Supervisión, en tanto los días avanzaban y la fecha llegaba a su límite.

Realmente fue un caso notorio hasta lo llevaron a una asamblea zonal y aunque la mayoría me haya apoyado, había unos cuantos quienes estaban al mando, porque el discurso del Jefe de Zonas Mtro. Foylán Castellanos y del Mtro. Jesús Domínguez, Supervisor de aquel entonces, era __ **“POR QUÉ UNA MUJER QUERIA REBASAR A LOS HOMBRES,...?”** Además no es de nuestro equipo__ Aunado a los celos profesionales. Esta discriminación en realidad me caló en exceso, fue entonces cuando más desee en sacar mi liberación y con el apoyo de Ignacio mi esposo, acudimos a diversas instancias, pero también hubo una maestra con una gran capacidad de gestión y con alto espíritu académico e identitario, Xóchitl Arcuri Rivera, Sria. De Conflictos del nivel de educación indígena, quien con su valiosa intervención se logró el documento de liberación, durante esta fase me encontraba en el tercer mes de mi primer embarazo, una etapa crítica ya que en Ayutla llueve mucho, la jefatura se encontraba ubicada en la parte sur de la comunidad muy abajo con rumbo al Centro Coordinador Indigenista, eran Instalaciones de nueva creación, entonces con las angustias y presiones, en una de tantas vueltas me caí de bruces, golpeándome fuertemente al grado de arriesgar mi embarazo, me dolió más que otra situación pero afortunadamente no pasó a mayores.

Ahora me queda la satisfacción que no colaboré en ese proceso de corrupción ni permití el abuso a mi persona, porque los de la jefatura y supervisión de aquellos años, se quedaron esperando su material de escritorio y sus llantas, en cambio logró estudiar la maestría, a la par realicé estudios de inglés saliendo con reconocimiento oficial y de felicitación. Otra situación que generó estas actitudes de aquellos jefes, fue el desánimo de regresar a la jefatura incluso de la región. Pero aun así, esa era mi realidad laboral y tuve que regresar a la jefatura de Zonas de Supervisión

convencida de que podía colaborar en lo pedagógico particularmente en lo cultural y lingüístico.

6. Relato: Mis primeros acercamientos para mi ingreso a la ENBIO

En la búsqueda de caminos educativos, Ignacio y yo, nos percatamos de una convocatoria pegada en el viejo ieepe de entonces, donde convocaban a concursar a maestros indígenas con determinado perfil pero sobre todo hablantes de lenguas originarias, para la Normal Bilingüe e Intercultural. Participamos entre varios compañeros y salimos seleccionados cinco compañeros: Mtro. Olegario Pérez, Mtro. Ignacio Rayón, Mtro. Luis, Biol. Wilfrido y yo Veremunda, así las experiencias educativas se iban diversificando pero también los compromisos, de igual forma son las recompensas y “valores sin precio” de nuestras actitudes y comportamientos.

Concurso de oposición y aceptación en la ENBIO:

Concurse para la asignatura de Formación Ética y Cívica, mediante una entrevista por la Comisión Dictaminadora Local integrada por los Mtros. Bulmaro Vásquez Romero, Cristina Lorenzo Hernández, Ignacio Llaguno Salvador y Artemio Tejeda Molina (+), así como la entrega de una propuesta de trabajo con respecto a la asignatura de (FEyC) cuya respuesta se me entregó mediante un dictamen de aceptación para desempeñarse como docente en la formación ética y cívica (ver anexo 1), autorizada por el director de la ENBIO, Lic. Carlos Méndez Martínez, hasta el 2003 me dieron Orden de Comisión de la Coordinación de Personal y Relaciones Laborales y en 2004 Orden de Comisión definitiva por parte del nivel de formadores de docentes.

En los inicios de mi aceptación como la sexta generación de docentes que ingresa a la ENBIO, tuve la oportunidad de que se me asignaran alumnos de 5º y 6º semestres de la primera y segunda generación, es decir; se atendía semestre impar y par a la vez, esto obedeció a que la Normal inició sus actividades a mediados del ciclo escolar 1999-2000 y principios del ciclo escolar 2000-2001 razones por las

cuales existían éstos dos semestres. Así tuve las primeras oportunidades de abordar la asignatura de Formación ética y Cívica, Plan 1997, en cuyo enfoque planteaba:

“El enfoque intercultural pretende contribuir a la modificación de las formas de abordar y atender la diversidad cultural de las escuelas, a mejorar las relaciones entre los sujetos, y a fortalecer los planes y los programas de estudio, la organización de la enseñanza, las actividades didácticas en el aula y la gestión institucional... fomenta procesos pedagógicos participativos, dinámicos e interdisciplinarios que ayudan a vincular la realidad sociocultural y lingüística de los normalistas y a la escuela con la comunidad... que los futuros maestros tengan la capacidad de incluir y articular como un recurso pedagógico la diversidad presente en las aulas, por lo que se propiciará desde la escuela normal la vivencia y recreación de los principios de la interculturalidad, tales como: el conocimiento de la diversidad, el respeto de las diferencias, el reconocimiento y aprecio de otras identidades y la disposición para la convivencia con otros estilos culturales” (Plan 1997:11)

Con este reconocimiento sobre el enfoque intercultural aproximé mi quehacer docente en la Normal Bilingüe, particularmente para ir adentrándome al campo de la formación inicial para docentes bilingües originarios. Aunado a ello revisé con mayor detenimiento sobre la asignatura que había concursado.

7. Relatos como formadora de docentes: la asignatura de Formación Ética y Cívica

Entonces para atender y dimensionar la asignatura primero investigué, los propósitos desde el plan y programa, su enfoque, sus rasgos y características desde lo normativo, el perfil de egreso de los futuros docentes originarios de educación básica, su carácter y forma específico de Intercultural Bilingüe para integrar conocimientos, habilidades, actitudes y valores necesarios a fin de ejercer la profesión docente y desarrollar prácticas educativas en escenarios reales y contextuales. Luego a partir de ello, surgió la necesidad de una formación ética desde la comunalidad, particularmente desde los referentes de la cultura Ayuuk

como algo propio, y en consecuencia con las lenguas y culturas de los estudiantes provenientes de los distintos pueblos originarios de Oaxaca.

Al compenetrarme con la asignatura he sugerido algunos rasgos complementarios de la asignatura de formación ética y cívica donde el enfoque desde el mapa curricular mayormente alude a lo formativo valoral-cívico y con base a las indagaciones para concretar el contenidos y los rasgos de asignatura he propuesto para las particularidades de la ENBIO que se considerara lo **Vital-vivencial-cosmobiológico, desde la perspectiva de la complementariedad**. Esta propuesta se enuncia con conocimiento de causa por haber atendido la asignatura por alrededor de 10 ciclos consecutivos del 2000 al 2012 con el mismo Plan de Estudios 1997, conociendo más de cerca las posibilidades y debilidades que ofrecía, desde luego no era la única asignatura atendida, también trabajé las asignaturas de: La Educación en el Desarrollo Histórico de México, Temas Selectos de Pedagogía, Bases Filosóficas, Legales y Organizativas, Teoría Educativa, Problemas y políticas de Educación Básica y Ciencias Naturales, la diferencia es que corresponden a distintos semestres y no han sido consecutivas como la asignatura de Formación Ética y Cívica.

Desde el plano académico y pedagógico, he vivenciado algunas contrariedades por parte de los directivos, por ejemplo cuando repentinamente me cambiaron de asignatura Formación Ética y Cívica, sin previo aviso sólo porque habían reservado las asignaturas para sus amistades, contraviniendo la esencia formativa inicial. Pero en el plano social y familiar, con esta asignatura, he tenido grandes satisfacciones vivenciales formativas personal en interrelación con los alumnos, por citar en el año 2004, llegó nuestro segundo hijo, a quien le pusimos un nombre en lengua Ñuu Savi (Mixteco): **Idu** cuyo significado lo trabajaremos más a profundidad en el capítulo III, en el reencuentro cultural. La significatividad radica en la esencia cultural porque delimita su ser-estar y pertenecer a una comunidad de cultura diferenciada. Con ello, cumplimos un compromiso comunitario resignificando elementos constitutivos milenarios, asimismo reaprendiendo, en palabra de la Dra.

Medina Melgarejo, la cosmovivencia sagrada de la cultura Mixteca en complemento con la supervivencia en la cultura mayoritaria e impuesta que es la occidental.

Mientras tanto, en todos los momentos de mi vida de mujer indígena a maestra formadora de docentes originarios no distaba el cariño y comprensión que he compartido y delimitado con mis alumnos, de distintas generaciones desde problemas de vida familiar, económico y/o sentimentales, todo bajo la mirada de que cuando estas lejos de tu tierra siempre habrá quien te escuche, aconseje y apoye en varias dimensiones de la vida cotidiana.

Asimismo no lejos de esta realidad en el 2006, tuvimos la tercera dicha de que a nuestras vidas llegara una hermosa hija, con ella se completaba la familia y como nació en wajkwimë (Oaxaca) por derecho de nacimiento es de la cultura y territorio zapoteca, por lo que buscamos un nombre que hiciera referencia a este sentido de pertenencia territorial pero de padres provenientes y originarios de culturas distintas mixe-mixteco, lo cual exigía considerar varios elementos a fin de proyectar una persona con identidades culturales para conformar una comunidad con historia ancestral.

De ahí encontramos Shunaxi o Donají en Zapoteco, significa “alma grande” “persona amada”, protector de su pueblo. Con ello, al tomar conciencia de nuestros orígenes hemos practicado en nuestro ser y hacer, una transformación pedagógica cultural vista desde el Wiijëny-Këjëny donde “inicia su creciendo-desenvolvimiento, su descubrimiento con el Jaay (ser Humano) en la medida que va el Jaay va internalizando la dinámica comunitaria con el kajpn (pueblo), proporcionándole sus conocimientos, cultura, sabiduría...dándole identidad y dignidad” (Vargas;2008:170).

Es convivir seriamente con el pueblo, la comunidad y el mundo real y contextual, sin desconocer el universal. En consecuencia, las experiencias formativas en diversas dimensiones afectivo, valoral, pedagógica, interpersonal, cultural, entre otras; complementan el ser y hacer docencia indígena.

La Licenciatura en Educación Preescolar Plan 2011.

En el ciclo 2011-2012, se apertura en la ENBIO la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe y ahí vino un cambio drástico para mi experiencia de ser docente originario porque para que empezara a funcionar la licenciatura, me asignaron Línea de Práctica docente y en el afán de colaborar y asumir retos, trabajé consecutivos los tres primeros semestres; primero: Observación y análisis de la práctica educativa, segundo semestre: Observación y análisis de la práctica escolar y tercer semestre Iniciación al Trabajo docente, a mi parecer todo marchaba bien, pero en esos tiempos venía regresando después de haber estudiado su doctorado el Mtro. Enrique Francisco, del cual los directivos de aquel entonces me dijeron “maestra el curso de práctica docente, ya no lo va atender usted, sino el doctor Enrique, que trae herramientas innovadoras”, por ética profesional dejé al grupo y aunque los alumnos con insistencia pidieron mi regreso, ya no fue posible primero por dignidad profesional-personal y segundo por creer ilusamente que la innovación del que me hablaron los directivos iba ser crucial para la formación de los alumnos de la licenciatura de preescolar.

Más la realidad condujeron a caminos sinuosos, con cuanta desilusión y desprestigio académico miré que todo ello se volvió en prácticas de control y de manipulación estudiantil, pervirtiendo lo que con tantos sacrificios iba encontrando cauce, digo sacrificios porque en el marco estatal y del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación estaban las discusiones fuertes si se aceptaba o no el plan 2011 por sus implicaciones, más aún por las necesidades y las demandas de los pueblos originarios de requerirse diferentes niveles de licenciatura y educación superior para el estado, en formato se aceptaba pero en contenido y fondo se adecuaba a los requerimientos culturales y lingüísticos de la ENBIO, de por sí se estaba esperando la licenciatura pero con el plan 1999, por ello fue coyuntural.

En este proceso de las experiencias y de formación permanente, se fue interactuando primero con otras asignaturas del mapa curricular, segundo fue con

la malla curricular en la ENBIO, este último de asignaturas nos pasábamos a cursos, lo cual conllevaba a otras implicaciones, los procesos se complementaban con los trabajos mediante las academias de docentes y estudiantes, las plenarios de maestros, las reuniones de los campos de formación, específicamente en el campo didáctico, donde las discusiones versaban en formas y contenidos de cada una de las asignaturas y su interrelación, sus tendencias hacia una práctica pedagógica Bilingüe Intercultural, en lo personal la insistencia de una construcción metodológica que recupere los principios de una pedagogía desde la visión de los pueblos originarios. Posteriormente se fue atendiendo lo de los cursos que ahora enfatizan los trayectos formativos y las unidades de aprendizaje basados en competencias, pero ¿Qué tanto responden a las realidades culturales indígenas?

La reunión de Pueblos Originarios

Para reforzar la atención de las Culturas y Lenguas Originarias, se apertura el espacio de la reunión de pueblos denominado primeramente reunión de etnias y con un horario complementario de las actividades académicas, posteriormente se reforzó esta parte denominando reunión de pueblos originarios, ya con horario de mayor interés dentro de las actividades académicas, aunque hasta la fecha cada uno de los pueblos intenta avanzar pero no hemos trascendido a pesar de varios intentos de potenciarlo en el sentido de aportar desde la cultura y lengua propia de cada pueblo en el currículo de la formación inicial de los futuros docentes Bilingües en Interculturales.

En la mayoría de estos pueblos en las reuniones continúan con actividades meramente de rigor y folklóricas tales como ensayar el himno nacional en la lengua originaria, acordar sanciones para los estudiantes que no porten el traje típico y el ensayo de bailables para las fechas históricas, aniversario de la ENBIO y programa de clausura y últimamente con el manto del nuevo IEEPO, pretender en este espacio la elaboración del proyecto de prácticas profesionales cuestión que fue rechazada porque invade las funciones de las academias de cada semestre.

La convivencia en Lenguas y Culturas Originarias en los Aniversarios de la ENBIO.

Otro espacio relevante en la interacción e intercambio de experiencias de las culturas y lenguas originarias de los estudiantes, los docentes y la comunidad educativa, han sido *los aniversarios de la ENBIO*, principalmente en los distintos talleres formativos y los egresados de la misma, cabe mencionar que en el marco de XII Aniversario de la ENBIO fue muy significativo la realización del PRIMER CONGRESO NACIONAL DE ESCUELAS NORMALES INTERCULTURALES DEL PAIS el 16 de febrero del 2012. Donde tuve la oportunidad de participar con una ponencia titulada: La formación Inicial en la Licenciatura de Educación Preescolar en la ENBIO.

Dentro de las experiencias significativas en el uso y convivencia con la lengua Ayuuk, es la participación con los estudiantes de las distintas variantes del pueblo Ayuuk Jaay (Mixes), en los rituales y escenarios que corresponden a cada pueblo originario según las actividades que organiza la ENBIO con particular mención del aniversario, celebración del día Internacional de las Lenguas Maternas e Intercambio de experiencias con otras escuelas normales.

Espacios de interacción con otras lenguas originarias en talleres prácticos y prácticas intensivas.

Otros espacios de interacción y desarrollo de las lenguas originarias, desde la experiencia docente en la ENBIO son los talleres prácticos con los alumnos Ayuuk Jaay e incluso con estudiantes de la lengua Mazateca, como también la participación en los exámenes lingüísticos para los alumnos de nuevo ingreso.

Otra parte sustancial de mi experiencia docente en la ENBIO son las asesorías y acompañamiento de las prácticas intensivas de los estudiantes a diferentes escuelas indígenas en donde se pone mayor énfasis en los Saberes Comunitarios y principalmente los usos y funciones de la lenguas originarias en su aplicación didáctica y pedagógica en estas prácticas de los estudiantes, esta realidad formativa

en la formación docente de manera permanente ha permitido aproximarme a las necesidades, carencias, también a las bondades y riquezas que conllevan este tipo de organización educativa en el campo de la educación de los pueblos originarios.

En estas condiciones queda claro que habrá errores y aciertos a revisarse, sobre todo cuando se está en la búsqueda de un modelo educativo bilingüe e Intercultural que necesariamente exista de forma paralela y complementaria entre lo que la política educativa nacional ofrece y las formas de entender y comprender de manera distinta, diferenciada los mundos originarios para una sociedad más justa en el marco de la diversidad lingüística y cultural.

Hasta ahora en el plano de la interculturalidad durante las asesorías y acompañamiento de las prácticas intensivas de los estudiantes, queda todavía en el plano del discurso o en el mejor de los casos a recopilar distintas formas de vivir y convivir de las comunidades para castellanizarla o alfabetizarla, falta la construcción alter-nativa de todos y cada uno de los implicados para el fomento de la interculturalidad práctica a conciencia que gire en torno a la emancipación y resistencia desde en y con los pueblos originarios del mundo.

8. Relatos del acompañamiento en la asesoría de “Documentos Receptionales” (Plan: 1997 Y 2004) y, Trabajos de Titulación (Plan 2011)

Los espacios donde se adquieren experiencias y formación docente son diversas, dentro de ellas, de manera vital encontramos las asesorías a los documentos receptionales (plan 1997 y 2004 en primaria) y documentos de titulación (Plan 2011 en Preescolar) (ver anexo 2.1), para orientar los trabajos de titulación he recurrido a metodologías complementarias, como la teoría de la educación comunalista, comunitaria, de liberación y resistencia, sin olvidar el marco estatal, nacional y global.

Estas asesorías han sido diversas por cada generación, ya que cada trabajo en el proceso de discusión ha generado mayores complejidades en tanto los usos y funciones de las lenguas originarias en los escritos de naturaleza institucional como

la escuela, además de las conceptualizaciones ¿para qué y por qué? El uso del español en ¿qué momento se debe priorizar? Más las etno-ciencias, etno-filosofías, la epistemología, ¿cómo realmente hacerlos visibles sin subordinación alguna? En complementación y/o contrastación con los campos de conocimientos y disciplinares para que las teorías de la globalización del mundo moderno no sean las únicas válidas.

De ello, he enfatizado junto con los estudiantes próximos a titularse, la metodología basada en el trabajo colectivo y de complementariedad, para generar condiciones de enseñanza y/o aprendizajes contextualizadas significativas, desde luego y como propósito esencial la culminación de los documentos para el examen recepcional de las y los estudiantes que han decidido que mi persona oriente el trabajo, han sido alrededor de 14 ciclos escolares, logrando el proceso de asesoramiento de 40 obtenciones de titulación, así como algunas sinodalías. (*Ibid. Anexo 2.1, en donde se muestran las Modalidades de titulación y temáticas asesoradas*).

En todos estos trabajos y modalidades de titulación, me han dejado grandes satisfacciones académicas y pedagógicas, en los sueños realizados de los normalistas también han sido parte mía, por lo que de 42 asesorías que me han asignado, solo dos no han podido culminar esta parte formativa y de las sinodalías que también son alrededor de 40, me han aportado en gran medida conocimientos y experiencias en mi proceso de Formación permanente como docente Ayuuk Jaay formadora de futuros docentes Interculturales Bilingües.

9. Reflexiones: Experiencias Vivenciadas desde Mi Persona:

En esta revisión retrospectiva de mi vida, me ha hecho llorar tanto, pero también me ha permitido ver de cuán valiosa ha sido mi vida. Sobre todo, la metodología aplicada la considero verdaderamente valiosa para diversos niveles educativos, su uso y funcionamiento, permite liberar sentimientos y emociones por muy delicadas que fueran. Cómo también permite educar la afectividad con l@s demás docentes.

La socialización de su contenido permite para iniciar la cultura del escucha, además de que nos ayuda a enfrentar miedos y rencores escondidos por generaciones. Al menos su recuperación en los espacios educativos considero prioritaria para incidir en la formación tanto de docentes, de niños, jóvenes, madres y padres de familia, ya que pocas veces las instituciones educativas o los actores educativos pocas y muy poquitas veces nos ocupamos de las vivencias personales de nuestros alumnos con ojos académicos, evitando así una educación por demás vacía en los sentimientos, emociones en general en la afectividad, valoralmente no nos ha interesado la esencia humana sino el sujeto que aguanta y recepciona todo; entonces, ¿Por qué las drogadicciones, alcoholismos, violencias intrafamiliares, casos dramáticos de suicidios? ¿Cómo enterarnos de las causas y consecuencias de las vivencias y convivencias de nuestros alumnos? Mayormente ¿cuando se está en el nivel de formadores de docentes bilingües e interculturales?, es aquí que considero como herramienta metodológica básica, pertinente y de intervención, la autobiografía, claro no resolverá todos los problemas pero puede evitar algunos males conductuales y procedimentales.

10. Campo de Problematización sobre la Experiencia Auto-biográfica como docente mujer, ayuuk jaay en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca

Redactar una autobiografía es reconocer que como personas tenemos mucho que **auto-explicar-nos** los procesos a través de los cuales nos formamos y constituimos como personas/sujeto, comprendiendo por qué, ya sea en el pasado o en el presente nos ha ocurrido o nos sucede tal situación, acontecimiento o vivencia en la cotidianidad.

Un escrito autobiográfico remueve en lo más profundo de nuestros recuerdos que hará su papel de dimensionar las vivencias personales ya sea para disfrutarlas, re/vivirlas, para descubrir eventos que marcaron nuestras vidas, y que en su momento no se le dio la valía de que precisamente ese existir en tiempo y espacio, se convirtieron en experiencias significativas.

Si bien, la autobiografía es un texto narrativo, redactado en primera persona, el trabajo realizado representó un espacio de escritura y re-escritura, donde la primera persona se convirtió en un nosotros en un continuo ir y venir, entre la retrospectiva de la vida del narrador, KIXVERE, es decir, el transcurrir junto con otros, a pesar del mucho o el poco tiempo que ha transcurrido entre aquello que se cuenta, y lo que se narra.

La auto/biografía puede ser un espacio que permita el recuerdo de lo ocurrido y las posibilidades y necesidades de construcción para mínimamente, documentar nuestra propia historia y especialmente comprender los procesos formativos como personas y como personas y/o sujetos docentes. Así, la autobiografía me ha permitido como una herramienta pedagógica poder plantear interrogantes como:

¿Quién soy? ¿Con quiénes he sido? ¿Cómo soy y he sido en distintos momentos de mí existir? ¿Por qué y para qué soy? Mayormente ¿Quién soy como una docente originaria/indígena? ¿Cómo me formé, en qué momentos de Oaxaca y de México? ¿Cómo se manifiestan las políticas que abren o cierran espacios de formación de docentes indígenas, como las escuelas normales, la UPN o las actuales Escuelas Normales Interculturales? En particular ¿Quién soy como docente ayuuk jaay? ¿Qué es lo me hace ser diferente de los otros docentes incluso originarios? ¿Cómo surge la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca? ¿Cómo me integré como docente, mujer, ayuuk jaay?

A partir de estas interrogantes que se abren desde este espacio autobiográfico, nos permitirá dimensionar diversos procesos en la formación inicial de docentes en una institución como la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) y el tipo de docente indígena ayuuk jaay que soy, las propuestas pedagógicas que he construido, y los procesos pedagógicos de formación en los que he participado. Considero importante este tipo de textos y lecturas contextualizadas, además despierta el interés en el público con “otras” miradas, particularmente para quienes “viven muriendo” en lugar de “morir viviendo”, permite atender otras realidades de las vivencias para convertirlas en experiencias formativas y educativas.

Desde aquí puedo asegurar que este método autobiográfico sustenta el carácter multifacético de una formación docente indígena, a veces confusa, otras veces decisiva para asumir el ser/hacer y hacer/ser docencia en el campo educativo. Pero que a la vez me sitúa, que todas esas vivencias se derivan de ser parte integrante de una comunidad originaria, esas vivencias reales me fortalecen para ser más humana y en esa lógica proyectar mi práctica docente indígena. Me hace ser más indígena originaria, con principios de vida diferenciadas, elementos que posibilitan la construcción de ser persona ayuuk jaay, pero que a la vez no la puedo separar para ser docente originaria y formadora de docentes en la ENBIO.

La trayectoria de vida personal delimita mi ser mujer, madre, hija, compañera, indígena, pero que la valoro, hasta el nivel de maestría, pues lo valiosas y significativa que han sido mis vivencias.

Descubro mis identidades y mi sentido de pertenencia a una lengua, cultura y etnia. Increíblemente para comprender por qué soy de Asunción Cacalotepec Mixe, Oax., referentes máximos para llegar a ser docente en la ENBIO, donde se sigue complementando el reencuentro con mis raíces cíclicas milenarias.

“La importancia de la autobiografía como parte del relato de vida permite además: percibir, en su intersección, los cruces y márgenes que denotan las relaciones socio-históricas y políticas que, en su *estar-siendo* [docentes indígenas] como médicas indígenas, guían su estar formando-se (ellas mismas y a otros) para acompañar procesos [de formación docente indígena] de salud-enfermedad-cuidados. Momento de análisis que, si bien, orientado por momentos significativos de vida, también es entretejido tanto por los discursos y conceptos que ellas caminan reactualizando su historia como parte de un pueblo indígena” (López; 2015:44).

Así en el entretejido del que habla la autora, los discursos las lenguas originarias son base fundamental en este caso la lengua ayuuk es principio y fin.

Además, la experiencia autobiográfica me permitió construir un “Campo de Problematización sobre mi experiencia como formadora de docentes en la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca y reflexivamente plantearme la necesidad de construir momentos de documentación y análisis sobre mi propia experiencia, como docente mujer, ayuuk jaay, procesos que nutren al Tercer capítulo. **Un recuento de la creación y trayecto de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO): institución formadora de docentes de los pueblos originarios”**.

En consecuencia, así poder comprender desde donde planteo una “Propuesta Pedagógica Ayuuk: Reencuentro Cultural y Materiales Educativos desde los Nombres Propios. Una Perspectiva Pedagógica Originaria para la ENBIO”, temática central del cuarto capítulo de este trabajo.

En este sentido la autobiografía me permite comprender y dimensionar los procesos de formación docente originaria, en espacios y tiempos comunitarios a partir de las prácticas socioculturales mediante la educación propia y escolar a partir de la educación impuesta, pero que, en ellos se configuran las condiciones reales para asumir la docencia situados en contextos históricos, políticos como culturales y lingüísticos en el espacio institucional de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO).

CAPÍTULO 3

Un recuento de la creación y trayecto de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO): Institución Formadora de Docentes de los Pueblos Originarios.

Investigar es la búsqueda por intentar representar algo, trazos, contornos definidos por los sujetos sociales y sus historias. ¿Quién dibujo a quién?, ¿quién construyó a quién? Medina, 2000

Representar fragmentos de una historia social contemporánea a partir de trazos de historia personal implica un continuo estar mirando, mirándose, para identificar los indicios sociales que anuncian las experiencias significativas que ejemplifican el camino andado y las veredas en construcción, reconociendo a través de ello las posibilidades en la construcción creativa de utopías.

En este capítulo se presenta uno de los indicios que han marcado mi desarrollo profesional y me ha permitido enriquecer mi experiencia histórica, cultural y social a través de mi propia práctica docente, así también, me ha permitido construir alternativas creativas en la construcción de estrategias pedagógicas para la acción docente cotidiana. La mirada se centra en la configuración de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca (ENBIO) desde mi lectura como docente en activo, ello para situar el contexto que me ha permitido construir estrategias transformadoras en educación, desde la propia orientación cultural de los pueblos indígenas originarios. Una posibilidad que se materializó gracias al proceso de introspección, en un ir y venir histórico, desde mi propia autobiografía para lograr, con ello, comprender el presente y percibir con mayor claridad el futuro.

Pero antes de ello, resulta pertinente mostrar el panorama político institucional en torno a la construcción de la escolarización dirigida hacia los pueblos indígenas.

1. Como antesala. Un panorama sobre política educativa: de la educación indígena al indigenismo y la interculturalidad

Los pueblos originarios de las ocho regiones del estado de Oaxaca y en toda América, desde antes de la llegada de los invasores europeos, ya habían formas y estructuras de educación, prueba de ello son los códices, las estelas, las esculturas, las obras monumentales que aun a pesar del transcurrir de los tiempos podemos constatar muchas de ellas como en Montealbán, Mitla, Dainzú, grandes asentamientos de las civilizaciones del México antiguo, historias, culturas y que, además nos siguen educando en la lógica de las matemáticas, astrología, artes, filosofía, psicología, por citar algunas disciplinas con nombres en español.

Abordar el tema de la educación indígena, al indigenismo y la interculturalidad desde la historia de la educación para los indígenas de México, las encontramos contradictorias por un lado las políticas coloniales que pretendían en un principio “civilizar y castellanizar” a los indios, pero también se encontró la voz de evitar, de negar que tuvieran acceso a demasiados “conocimientos” y a pesar de los tiempos poco ha cambiado porque actualmente aún se sigue esta discusión. Aun así los pueblos originarios siguieron su rumbo con especial reserva de su educación ancestral.

Su herencia cultural es producto de un complejo desarrollo educativo cultural, pues desde antes de la llegada de los españoles ya habían avances en los conocimientos, herramientas, técnicas, saberes y escritura propia y que, precisamente se truncaron con la llegada de los españoles, como lo afirma Galeano: “el saqueo, interno y externo, fue el medio e intercambio desigual para el aniquilamiento de la población indígena”(2007:47) Y a pesar de que pasaron a un proceso de exterminio y aniquilación cultural, político, religioso, económico y lingüístico, incluso desde la esencia humana misma, aún quedan herencias significativas.

Sin embargo de esas herencias que en la actualidad se ve avasallada de toda globalización, aún podemos encontrar comunidades con propias formas de educación bajo principios comunales e interculturales, pero también vale enunciar y cuestionar ¿el papel de las escuelas bilingües interculturales, hacia donde perfilan?, caso particular de la ENBIO, ya que como plantea la autora Medina:

“...la educación intercultural y sus pedagogías recrean una de las nociones de comunidad vinculada a espacios acotados, o bien, lo intercultural señalado como sociedad global cuyo modelo comunitario-cultural implicaría a “las nuevas tecnologías”. Al tomar en cuenta las distintas voces, los territorios y los conocimientos, se busca construir una educación basada en “interculturalidades” ... en la cual se plantea dar un sentido diferente a las luchas políticas y sociales de los pueblos indígenas para dar pie a las ciudadanías activas. En este espacio se reconocen las distintas prácticas educativas, las “interculturalidades muy otras”, desde memorias indígenas disidentes” (Medina, 2011;148).

La cita anterior delimita el hecho educativo de la ENBIO, con que tipo de interculturalidad o interculturalidades educativas precisa ofertarla en las comunidades de los pueblos originarios de Oaxaca, para formar a conciencia a la ciudadanía pasiva o activa, conforme a necesidades reales de tiempos actuales, pero además para que haga válido el enfoque para lo que fue creado.

Acontecimientos políticos y educativos en los contextos nacional y estatal.

Los años 90s, resulta un parte aguas no sólo para la política mexicana del priismo con más de 70 años de ostentación del poder a través de su presidente Salinas de Gortari quién se jactaba en todo el mundo que México ya era un país del primer mundo por la firma del (TLC), sin embargo este teatro clásico de los políticos en turno cayó estrepitosamente con la irrupción del Ejército Zapatista de Liberación Nacional (EZLN) el 1º de enero del 1994 en San Cristóbal, Chiapas. Por lo que los Pueblos Originarios a pesar de sus luchas anteriores para el Estado resultaban

invisibles y justamente su situación cambia con la irrupción del EZLN sobre todo en el aspecto educativo no obstante de la demanda central de los Zapatistas que es la Autonomía de los Pueblos Originarios quienes: “proponen una educación intercultural, multilingüe y democrática, autonómica, que proteja y desarrolle los saberes de los pueblos indios y afiance el uso de las lenguas, combata el racismo, la explotación y ayude a enfrentar la amenaza neoliberal y las fuerzas homogeneizadoras de la globalización”(NAVARRO;2005:185).

Asimismo era muy evidente e imprescindible la necesidad de escuelas formadoras de docentes indígenas en el país porque desde los orígenes de estos en los Centros Coordinadores Indigenistas, más tarde desde la creación de la Dirección General de Educación extraescolar en el Medio Indígena (D.G.E.E.M.I.) y con la creación posterior de la Dirección General de Educación Indígena(DGEI) ya habían aumentado los docentes indígenas con perfil mayoritariamente con secundaria y un número menor con bachillerato.

Entonces resultaba una necesidad prioritaria no sólo la creación de escuelas que actualizaran y profesionalizaran a estos docentes en servicio sino la creación de escuelas formadoras de docentes indígenas, porque hasta entonces el perfil profesional inicial de un docente indígena se limitaba al desarrollo de cursos de inducción a la docencia con una duración mínima de tres o máximo de 6 meses y entonces para la profesionalización del docente indígena y no indígena en servicio, se crea la Dirección General de Capacitación y Mejoramiento Profesional de Magisterio mediante sus centros regionales en los estados. Por otro lado y para el mismo fin de la profesionalización de docentes indígenas, se crea la Licenciatura en Educación Indígena en la UPN, Ajusco⁷, a principios de la década 80's. En sus inicios se orienta a los supervisores, jefes de zonas y directores para formar cuadros

⁷En esta universidad hasta antes de la “reforma educativa 2012”, llegaban maestros de Educación Indígena de diversos estados de la República para cursar la LEI, maestros de niveles socioeconómicos bajos; por ello, llegaban con una beca completa que sin ella hubiera sido difícil cursar una educación superior.

medios, después para profesores en servicio de educación indígena que atienden a los diferentes pueblos originarios del país.

Luego las Licenciaturas en Educación Preescolar y en Educación Primaria para el medio indígena (LEPEPMI), se crearon con la reformulación de contenidos del Plan de estudios 1990 a partir de 1997. Posteriormente se creó el Programa de Apoyo a Estudiantes Indígenas en Instituciones de Educación Superior (ANUIES-Ford). Los programas de posgrado con características regionales como la Maestría en Diversidad Sociolingüística y Cultura (Ciudad de México), la Maestría en Sociolingüística de la Educación Básica y Bilingüe (Oaxaca), la Maestría en Educación Indígena la Licenciatura en Educación Primaria y Preescolar en el Medio Indígena en las unidades UPN en los estados y en el caso de Oaxaca, incluso en la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca (ENSFO) a pesar de profesionalizar a docentes mayoritariamente para el nivel de educación secundaria, también se vienen incorporando los docentes de primaria y preescolar indígena.

Cabe mencionar que en esta propuesta de Movimiento Pedagógico uno de los niveles educativos que más avances tuvo fue precisamente el Magisterio Indígena conformado por La Coalición de Maestros Indígenas de Oaxaca (CMPIO) y demás Jefaturas de Zonas de las siete regiones del estado de Oaxaca con el proyecto comunitario denominado “La Marcha de las Identidades Étnicas”, que en parte hoy varios docentes indígenas realizan en su práctica docente con el instrumento pedagógico denominado “documento Base”⁸, además es un referente fundamental para el plan en la transformación de la educación en Oaxaca.

En el nivel de Educación Indígena “el equipo técnico elegido por las bases emprende el proyecto para el desarrollo de la educación indígena bilingüe e intercultural de Oaxaca. Luego de un intenso trabajo central y con las bases, se determinó delinear los siguientes proyectos sustantivos: 1. Elevar a rango de dirección el Departamento de Educación Indígena del IEEPO, 2. Crear una

⁸ Documento base de la educación de los pueblos originarios. DEI, Oaxaca, 2011

universidad indígena, 3. Crear el Instituto de Idiomas Indígenas de Oaxaca, 4. Proponer la transferencia de la operación del programa de albergues escolares indígenas en el estado de Oaxaca, del Instituto nacional Indigenista (INI) al IEEPO, 5. Formular el proyecto estatal de alfabetización, 6. Impulsar La Ley Estatal de Educación y transitar del Modelo Bilingüe Bicultural al modelo Bilingüe Intercultural, a lo largo de la formación escolarizada del sistema educativo estatal (para ellos se aprueba la Ley de los Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas de Oaxaca en 1996).(GARCÍA, et.al.;2004:484).

De estas demandas del equipo técnico a través del Magisterio Indígena se concretaron algunas por ejemplo: el Departamento de Educación Indígena se elevó a Dirección, se creó el CEDELIO en lugar del Instituto de Idiomas, se institucionaliza la Ley Estatal de Educación y en lugar de universidad Indígena, se orienta el proyecto a la creación de una institución formadora de docentes para el medio indígena.

Las instituciones formadoras con enfoque intercultural para la formación Inicial de docentes Indígenas, podemos encontrar a la Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) centro de este apartado, cuyo proceso de configuración permitirá situar –en contexto- la propuesta pedagógica que presento en este trabajo.

2. Trayectoria histórica de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca: “la ENBIO”

La lectura que presento sobre la creación de la ENBIO puede acercar al lector a la perspectiva interna donde, a través de mi mirada comparto una práctica social emergente como ejemplo de la construcción de un proceso educativo que sintetiza las orientaciones culturales propias y los proyectos pedagógicos actuales.

La Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, conocida como “la ENBIO”, surge como tal en el marco, precisamente de políticas institucionales en torno a políticas de reconocimiento (en su caso de la diversidad cultural del país) pero sustancialmente surge también como una demanda histórica de los pueblos

originarios de México y de Oaxaca, frente a una política incorporacionista e integracionista del Estado mexicano: “la creación en México de universidades Interculturales y escuelas normales de Educación Superior coincide a inicios del siglo XXI con nuevos programas universitarios “para” grupos indígenas” (Baronet, 2010: 245).⁹

Proyectos para indígenas sustentados en la perspectiva multicultural cuyo eje central gira en el aprendizaje de la lengua y la cultura de los estudiantes guiando el proceso educativo en aprendizajes significativos y contextualizados.

Lo interesante de esto ha sido la apropiación que hemos hecho los docentes para potenciar los contenidos de enseñanza a razón de los aprendizajes contextualizados de los alumnos, los cuales les permitan herramientas de entendimiento para sintetizar su orientación cultural propia con aquellas que se enmarcan en orientaciones educativas nacionales. Es decir, regionalizamos y hacemos locales los contenidos globales conjugados éstos con maneras propias de enseñar y aprender ligados al aprendizaje propio –y diferenciado- de la cultura en los pueblos indígenas originarios.

Por lo cual el concepto de comunalidad cobró sentido, como parte de una propuesta educativa partiendo de las características de los pueblos originarios de Oaxaca, principalmente del antropólogo Floriberto Díaz Gómez, junto con otros teóricos indígenas como el también antropólogo Jaime Luna, venían construyendo, la comunalidad como: conceptos fundamentales para entender una realidad indígena que expresa principios y verdades; lo colectivo, la complementariedad y la

⁹ Además la ENBIO resultaba un proyecto de formación profesional impostergable por lo que, desde los espacios de representación educativa oficial (como logro del Movimiento Magisterial) y sindical del estado de Oaxaca, es decir; desde el Titular del Departamento de Educación Indígena de aquel entonces Mtro. Andrés Hernández Cortés y Xóchitl Arcuri Rivera, secretaria de trabajos y conflictos del nivel de educación indígena de la sección XXII del SNTE-CNTE, ambos encabezaron una ardua gestión que derivó en la conformación de un equipo de trabajadores de educación Indígena que colaboraron en dicho proyecto a partir de los logros del equipo técnico. Cabe mencionar que esta demanda de los pueblos originarios y del magisterio indígena fue retomada como una demanda central e histórica del Movimiento Magisterial Oaxaqueño en su perspectiva de una educación alternativa en el estado de Oaxaca.

integralidad (Díaz, 2007); considerando la creación de un proyecto integral comunitario que contemplara los niveles educativos desde primaria hasta bachillerato –como es el caso del Bachillerato Integral Comunitario Ayuujk Polivalente (BICAP) de Tlahuitoltepec Mixe de corte comunitario- y que, permitiera su continuidad hasta el nivel superior, a través de las universidades regionales y la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) (Blanco; 2004:294-301)

El objetivo de la ENBIO es la formación inicial de futuros docentes indígenas bilingües e Interculturales, con alrededor de 260 alumnos indígenas en promedio, además alrededor de 60 trabajadores entre personal académico y de servicios, que hacen la comunidad educativa una colectividad multilingüe e Intercultural.

No fue fácil que el proyecto de la ENBIO como institución formadora de docentes indígenas se concretara ya que, por un lado, sus gestores tuvieron que apoyarse de las leyes normativas existentes en el país como lo es el Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación básica (ANMEB) que sostiene:

A fin de corregir el centralismo y burocratismo del sistema educativo con fundamento en lo dispuesto en la Constitución general de la república y por la Ley federal de educación, el gobierno federal y los gobiernos de las entidades federativas de la República celebran en esta misma fecha convenios para concretar sus respectivas responsabilidades en la conducción y operación del sistema de educación básica y de educación normal” (ANMEB;1992:64).

En tal sentido en su art. 7º. De la Ley Estatal de Educación que a la letra dice:

Es obligación del estado impartir educación bilingüe Intercultural a todos los pueblos indígenas con planes y programas de estudio que integren conocimientos, tecnologías y sistemas de valores correspondientes a las culturas de la entidad. Esta enseñanza deberá impartirse en su lengua materna y en español como segunda lengua (Ley Estatal de Educación, 1997:4)

Sin embargo al parecer las leyes y las reformas Educativas resultan meramente declarativas porque en la realidad la cuestión se presenta diferente porque al plantear el proyecto original de la ENBIO que contenía no solo la formación de docentes Indígenas en el nivel primaria sino incluso en otras licenciaturas como preescolar, Educación Inicial, como lo afirma uno de los colaboradores del proyecto:

[...] se planteó que esta escuela normal no debía circunscribirse solamente a preparar docentes que atendieran a niños del nivel de educación primaria, sino que tendría que cubrir también los niveles de educación inicial, educación preescolar, educación de adultos en torno a un núcleo común de materias. Además, había la esperanza de que se integraran en el currículum las otras especialidades de Educación Indígena, tales como preparar personal para radio bilingüe y la elaboración de materiales didácticos de carácter étnico en las lenguas indígenas del estado [...] (García, 2004: 485).

En este mismo sentido:

[...] se presentó una tira de materias de los temas a contemplarse en el currículum alternativo. La meta era la recuperación de los saberes y conocimientos de los pueblos indios sobre la vida social, las experiencias y conocimientos de la lengua indígena las actividades artísticas y los valores de la civilidad comunitaria...el primer intento de validación de esta propuesta de carácter polivalente recibió inmediatamente el rechazo del normalismo tradicional de la SEP. Consideraron inviable y demasiado ambiciosa la propuesta de atender, mediante un plan y programa de estudios, los tres niveles educativos de la educación indígena [...] (*op. cit.*, p. 486). [Sobre el currículum alternativo véase cuadro 1]

Aún así, se hace énfasis en el carácter integrador y efectivamente para el Estado resultaba un proyecto demasiado ambicioso pero esta percepción es vista desde sus parámetros institucionales, más no conforme a las necesidades reales de los

Pueblos Originarios del Estado de Oaxaca y mucho menos de los requerimientos formativos y profesionales del Magisterio Indígena.

3. Propuesta del Plan de estudios 1997 desde el proyecto inicial para la ENBIO

EL Plan de estudios comprende dos grandes campos, uno que es el llamado tronco común, o cuadro básico de materias que cursarán maestros/as que atiendan los tres niveles, inicial, preescolar, primaria y así como educación de adultos. Y dos el de artes complementarias y particulares.

Cuadro 1. Plan de estudios, retomado del proyecto original de la ENBIO.

		TRONCO COMUN							
	Talleres complementarios	Didáctica intercultural	Historia	Pedagogía	Psicología	Lingüística	Antropología	Economía	Seminario de invest
1º	Producción radiofónica y vídeo (guiones didácticos) Materiales de carácter étnico-educativos. Grafización de la leng. Indíg. Y Lit. Educación adultos en zonas intercultural	Todas las asignaturas de educación inicial, preescolar, primaria y educación de adultos. Planes de estudios oficiales y nacionales.	Étnica y regional (Oaxaqueña) revolución y postrevolución	Proceso de enseñanza/aprendizaje	Práctica docente y comunitaria	Política del lenguaje	Etnografía Oaxaqueña (comunalidad)	Mercados internacionales y economía regional	Métodos y técnicas de investigación (teoría y práctica)
2º	Derecho indígena, producción de artes, oficios y artesanías o industrias, elaboración de propuestas didácticas. Historia oral microhistoria		Pueblos mesoamericanos (oaxaqueños)	Escuelas y corrientes de pedagogía	Escuelas y corrientes de psicología	Morfosintaxis y fonología	Escuelas antropológicas –corrientes-	Economía campesina	Metodologías de las ciencias sociales (teoría y práctica)

3º	Elaboración de vídeos educativos, artes gráficas en computación, gastronomía y dietética regional, investigación de los conocimientos étnicos.		Colonia y siglo xix.	Escuelas y corrientes de la pedagogía	Psicología educativa	Semiología y semántica	Cuestión étnica-nacional y antropología política y jurídica	Modos de producción y formación social	Epistemología (teoría y práctica)
4º	Métodos de 2as. Lenguas. Taller, métodos y estrategias Apropiación de la naturaleza y manejo ambiental, matemáticas mesoamericanas, etnoecología. Redacción y Literatura.		Siglo xx con referentes locales	Propuestas pedagógicas	Psicología intercultural	Sociolingüística	Antropología de la educación	Economía y movimientos étnicos	Seminario de tesis(teoría y practica)

El cuadro anterior nos muestra las propuestas iniciales que se consideraban viable y pertinente para una Universidad Indígena, con tronco común para la formación docente inicial y luego la didáctica y talleres complementarios, que enfocaba a las necesidades propias de las y los docentes del subsistema de educación indígena.

Sin embargo, la autorización oficial de creación de la ENBIO fue conforme a la normatividad para escuelas normales a nivel nacional, lo cual distaba totalmente con el proyecto original para la creación de la licenciatura en educación Intercultural polivalente en cuya justificación reza: “La escuela trabajará la diversidad cultural, como elemento comprensivo, abarcador, integral de formación polivalente, no excluyente carente de certezas absolutas que nos permite apreciar la diferencia

simbólica, valoral, de actitudes y comportamientos de otras conformaciones humanas distintas a la propia, lo cual nos da una visión más general del ser humano. Esta visión más amplia del ser humano nos permite humanizar las relaciones que se dan, entre el maestro y el alumno poseedor de una cultura diferenciada, rompiendo con la idea perniciosa de un ser humano con una cultura única, homogeneizada, a escala universal y por lo tanto hegemónica y superior” (Proyecto de creación de la normal Indígena Bilingüe Intercultural, documento mecanografiado, 1998:8)

Y es en este contexto de desencuentro de intereses entre el Estado y los representantes del Magisterio Indígena por lo que se torna una negociación intensa y persistente con la Dirección General de Normatividad y Coordinación de educación Básica y Normal, después de muchas revisiones y ajustes técnicos concretizados en el mapa curricular: “Ahora la exigencia consistió en respetar en su totalidad la tira de asignaturas, propia de la formación normalista de todo el país(Plan de Estudios, versión 1997), dejándonos la opción de “aprovechar” sólo aquellos resquicios curriculares destinados a las asignaturas regionales, más los talleres denominados co-curriculares”.

Al final se aceptó la imposición hegemónica y homogeneizante como es su característica del Estado a través del Plan de estudios 1997 que rigen a todas las escuelas normales del país. Y de esta manera se autoriza oficialmente la creación y operatividad por primera vez en la historia de la educación indígena en Oaxaca una escuela formadora de docentes indígenas de los Pueblos originarios la cual inicia sus actividades académicas, en un periodo irregular porque se da a mediados del ciclo escolar, en las instalaciones prestadas de la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca, ubicada en Santa Cruz Xoxocotlán Oax., mediante decreto oficial por el Ejecutivo estatal el 24 de noviembre de 1999 de acuerdo a la Ley de Derechos de los Pueblos y Comunidades Indígenas del Estado de Oaxaca en sus Art. 23 y 24. (García, 2004:506)

En tanto se encauzaba la primera generación de estudiantes normalistas de diversas culturas y lenguas originarias (13 hombres y 37 mujeres) provenientes de varias regiones del estado de Oaxaca (Ver anexo 3.4.), bajo...

[la] autorización de la Licenciatura por la Secretaría de Educación Pública (SEP), con fundamento en la Ley General de Educación, en sus artículos 7, 12, 13, y 20, y con base en los Lineamientos Generales que emitió la Subsecretaría de Educación Básica y Normal de la SEP, en los cuales se establecen los requisitos y procedimientos a los que se sujetan los estudios en Instituciones de Educación Superior Pedagógica, esta Dirección General, mediante oficio No. DGN/675/00, con fecha 29 de noviembre de 2000, notificó a la Dirección General de Profesiones la autorización para que la Licenciatura en Educación Primaria Bilingüe Intercultural, en modalidad escolarizada, se imparta en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, a partir del ciclo escolar 1999-2000” (Guía;2003:4).

Seis meses después iniciaba el ciclo escolar 2000-2001, por lo que entre la primera y segunda generación no hubo mayor tiempo de intervalo casi culminaron al mismo tiempo.

A pesar de estos desencuentros, entre lo real y lo institucional, dicha Normal inició sus operaciones en la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca (ENSFO) para más tarde trasladarse a las instalaciones municipales de la comunidad Originaria de San Jerónimo Tlacoahuaya, lugar de sede oficial de la Normal Bilingüe en tanto se iniciaba la construcción e infraestructura física de la misma en uno de los terrenos comunales donados por la autoridad comunal denominado el Paraje Danibelo, con una extensión inicial de aproximadamente de 17 has., también vale decir que para la designación del primer director fue un proceso de gran controversia, porque por un lado el Departamento de Educación Indígena y la Secretaría de trabajos y Conflictos de Educación Indígena de la Sección XXII del SNTE-CNTE, reclamaba y con justa razón este proyecto en su estructura organizativa y operativa, sin embargo; por los mismos parámetros de la

normatividad institucional, la ENBIO pasó a depender del sistema de escuelas normales, en este sentido desde aquí empieza la pugna si el directivo debiera ser del sistema de normales o de educación Indígena, finalmente sobresale la propuesta de que asumiera como primer director de la ENBIO el Lic. Carlos Méndez Martínez, colaborador del proyecto como docente comisionado de la Jefatura de Zonas de Supervisión de San Juan Bautista Cuicatlán, en el departamento de Educación Indígena.

Una vez instalada la ENBIO en su propio edificio, inició sus actividades académicas, bajo los referentes del Plan y Programa 1997, el Mapa Curricular Nacional y Mapa curricular ajustado desde la Licenciatura en Educación Primaria Bilingüe e Intercultural, cuya adecuación principal es la asignatura regional denominada: Comunalidad y los derechos de los Pueblos Indígenas de Oaxaca y la creación del Área Lingüística con los talleres lingüísticos prácticos y teóricos en morfología y sintaxis para los cuadros alfabéticos de todas las Lenguas Originarias y sus variantes.

La gestión de este primer director consistió en consolidar algunos aspectos tanto materiales como académicos en su operatividad de la escuela con una estructura interna empezando por el director, los subdirectores académico y administrativo, docencia, áreas sustantivas, campos formativos, academia de maestros, plenaria de docentes, una representación sindical de centro de trabajo y los mismos grupos de alumnos, sin dejar de mencionar que desde aquí ya se gestaban los primeros conflictos internos tanto de los estudiantes como entre trabajadores por citar un ej.: Los trabajadores de origen normalista al ver que Carlos Méndez Martínez, de origen en educación Indígena, ya había rebasado los tres años de su función como directivo, le reclamaban abiertamente que ya se retirara urgentemente del cargo para dar paso al nombramiento de otros directivos. Los estudiantes de esta primera generación hicieron su primera manifestación estudiantil bloqueando la carretera que accesa a la ENBIO y a los campos de cultivo de los campesinos de la comunidad por lo que el Presidente municipal amenazó fuertemente a los estudiantes de que si no desalojaban de inmediato el lugar, traería al pueblo para

desalojarlos. Se empieza también a percibir la tendencia de algunos docentes de delegar el poder en los estudiantes so pretexto de ser una normal diferente e incluyente.

Cabe señalar que otro grupo de docentes trazaba causas de cómo convivir con los principios comunales dentro de la normatividad Institucional, lo cual implicaba asunción de roles y, sobre todo, el uso de poder diferenciado en la lógica de “mandar obedeciendo” para hacer comunidad educativa intercultural. En fin son muestras de lo complejo que es llevar los destinos de una escuela de nivel superior y sobre todo, formadora de docentes bilingües e interculturales.

En este proceso de consolidación de la ENBIO, se fueron integrando las academias conforme a los perfiles y experiencias de los docentes, poniendo especial atención en la academia de 7º. Y 8º. Semestres desde quiénes serían los docentes que atenderían a esta primera generación? cómo acompañar a los estudiantes pedagógicamente en sus prácticas intensivas y en los seminarios de análisis de la práctica docente?

Esta academia resultaba a diferencia de las otras academias de mayor trascendencia porque en su planificación no sólo contemplaba las fechas de asesoría-acompañamiento en las jornadas de prácticas intensivas y seminarios de análisis de estas prácticas intensivas, sino el qué y cómo asesorar a los estudiantes desde la perspectiva bilingüe e intercultural, además de los criterios de elección de escuelas de práctica, la planeación de los talleres para tutores que coadyuvan y complementan la Formación Inicial de los futuros docentes interculturales bilingües así como la delimitación, orientación y función de los asesores metodológicos (de ruta) y los asesores de contenido en el proceso de construcción y elaboración del Documento Recepcional, producto que expresa el servicio social de los estudiantes por todo un ciclo escolar y la discusión de este ensayo no sólo como elemento de titulación, sino sobre todo como un producto de la experiencia docente que refleje el enfoque bilingüe e intercultural. Retos académicos que mayormente desde la 1ª generación de estudiantes conformada por 37 mujeres y 15 hombres provenientes

de las etnias: Ayuuk (mixes), Chinanteca, Chontal, ikoots(huaves), ñuu savi (mixtecos), didxazaa (zapotecos) Angpøn (zoques), (ver anexo 3.4)¹⁰, hasta generaciones de tiempos actuales aún están en proceso de consolidación a fin de responder a las necesidades reales de la educación en y con los pueblos originarios.

A la par se van creando otras figuras como la integración de la Comisión de Titulación quien con base al reglamento general de titulación de las escuelas normales y particularidades de la ENBIO, van construyendo un reglamento específico de titulación que pone el acento en lo lingüístico y en los saberes comunitarios así como la adecuación del ensayo pero en forma bilingüe, sustentado en el plan de estudios 2004.

4. Plan de estudios 2004

En este sentido uno de los colaboradores del proyecto afirma: “que el Plan 2004 sólo se ajustó al Plan 1997 (ver anexo 3.1) sin una reforma en normales, sin datos normativos, nada más fue en el trayecto de prácticas donde se da la obligatoriedad de investigar los Saberes comunitarios para la titulación, sustento para el enfoque bilingüe...” (Entrevista al maestro René, 13 de noviembre de 2015).

Y en el escenario nacional de las políticas educativas encontramos que:

“En medio de conflictos internos en las comunidades normalistas indígenas, los currículos propios elaborados regional y colegialmente fueron abandonados para adoptar la LEPIB en 2004-2005. El nuevo currículo nacional se imparte en las escuelas normales de distinta naturaleza ubicadas en algunas de las principales zonas multiétnicas y rurales de México, donde las políticas indigenistas han tenido su campo de acción desde hace más de medio siglo” (Baronnet;2006:246)

¹⁰ Ver anexo 3.4. Las generaciones de estudiantes aparecen en un concentrado de datos, donde caracteriza la etnia, sexo, las lenguas y sus variantes, desde la primera generación hasta la treceava generación de la Lic. En Educación Primaria Intercultural Bilingüe y 1º. de la Lic. En Preescolar Intercultural Bilingüe.

De las 20 instituciones de educación superior que proponen la LEPIB, cuatro se reconocen como “indígenas” y están ubicadas en municipios con alta proporción de población nativa, en Cherán, Michoacán; en Zinacantán, Chiapas; en [Tlacoahuaya], Tlacolula, Oaxaca y en Tamazunchale, San Luís Potosí. Además, tres establecimientos tienen una trayectoria con más de medio siglo de educación normal “rural” y a la misma acude un número indeterminado de estudiantes indígenas de los alrededores: Tantoyuca, Veracruz; Hecelchakán, Yucatán y Ayotzinapa, Guerrero. Dos escuelas normales “experimentales” imparten la LEPIB en el norte del país (El Fuerte, Sinaloa y Parral, Chihuahua) y dos más son conocidas como Centro Regionales de Educación Normal (Navojoa, Sonora y Bacalar, Quintana Roo). En Puebla, Hidalgo y Chiapas, existen dos escuelas normales regulares que ofrecen esta modalidad desde hace menos de un lustro, respectivamente en los municipios de San Juan Ixcaquixtla y Zacatlan; Progreso de Obregón y Huejutla, y San Cristóbal de las Casas y Tuxtla Gutiérrez Chiapas. En otras tres ciudades se propone la LEPIB en escuelas normales que también reciben estudiantes mestizos como en Tlapa de Comonfort (Guerrero), Valladolid (Yucatán) y en Los Cabos (Baja California Sur).

Antes de verse en la obligación de aplicar los planes de estudios nacionales, la escuela Normal Indígena de Michoacán (ENIM), la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), la Escuela Normal Indígena Intercultural Bilingüe (ENIIB) “Jacinto Canek”, abren sus puertas un poco antes de la creación de la Coordinación General de Educación Intercultural Bilingüe (CGEIB) en 2001, y siguen seleccionando únicamente a jóvenes indígenas que aspiran a incorporarse al magisterio Bilingüe de la Dirección General de Educación Indígena (DGEI). Creadas en 1994 al calor del movimiento zapatista, otras normales se auto identifican como “indígenas” sin que esto sea oficial en su nombre, como la Escuela Normal de la Huasteca Potosina (Medina Melgarejo, citado por Baronet;2006:247)

Con estos movimientos de reajustes, adecuaciones y avances del desarrollo para las normales en el plano nacional y local; culmina la gestión del primer director

después de más de tres años de permanencia entre 2000 a 2004 y es nombrado como segundo director de la ENBIO el Lic. En Lingüística Juan Carlos Reyes Gómez cuya elección se caracterizó por incluir la participación de los estudiantes en la perspectiva de ir haciendo realidad entre lo institucional y la comunalidad, ya que dicho nombramiento se dio en el contexto de una asamblea comunitaria en donde participó toda la comunidad educativa normalista de la ENBIO entre estudiantes, docentes, y personal de apoyo a la docencia.

Esta administración no concluyó los tres años conforme a lo establecido desde las escuelas normales del estado, porque es reiterativo el problema del concepto y uso del poder entre los trabajadores y precisamente los directivos de menor rango, en lugar de asumir sus funciones específicas conforme lo marca el manual de funciones, invadían y tomaban atribuciones y decisiones que correspondían única y exclusivamente al director de la ENBIO.

Además se presentaba otro problema con respecto al perfil del director Juan Carlos porque en ese tiempo aún no tenía el título como maestro y justamente era la traba principal que el IEEPO objetaba para su reconocimiento oficial y así ejercer una plena gestión directiva. No obstante que el citado director se caracterizaba por sus producciones y planteamientos lingüísticos de la lengua Ayuuk.

Otra cuestión relevante en este periodo es en cuanto a la relación de los estudiantes con otras instancias en el plano estatal, concretamente con la Coordinadora estatal de estudiantes de las escuelas normales del estado de Oaxaca(CENEO), coordinadora que aglutina a todos los estudiantes de las once normales del estado y que se ha caracterizado por su movimiento estudiantil en demandas centrales como la garantía de la asignación automática de plazas a los egresados, mayor presupuesto y demás materiales faltantes a sus respectivas escuelas normales.

En el marco de estos escenarios en la ENBIO y con la inclusión de los estudiantes en la elección de los directivos quiénes empezaron a cuestionar no necesariamente al director sino a sus colaboradores particularmente al subdirector académico por

lo que la situación se tornó en un conflicto que derivó en el cambio de los tres directivos: director, subdirector académico y subdirectora administrativa.

Para el 2006-2008 entran en funciones los nuevos directivos encabezados por el maestro Bulmaro Vásquez Romero como director, subdirectores académico y administrativo: Adán Jiménez Aquino y René Molina Cruz, cabe mencionar que los dos primeros vienen de formación y origen normalista en tanto que la mayoría de los docentes adscritos en la ENBIO, provienen del sistema de educación indígena. Esta gestión intenta retomar algunos elementos de la comunalidad por ejemplo algunas asambleas comunitarias para los asuntos académicos de la ENBIO, el ritual al inicio del ciclo escolar, incluso el maestro Bulmaro en su carácter de director no siendo de un pueblo originario adoptó la vara de mando y el atuendo vernáculo al igual que los demás docentes y estudiantes quienes se ponían dicho atuendo únicamente en los días lunes en los homenajes a la bandera y en las festividades de fechas históricas como el 20 de noviembre y en los aniversarios de la ENBIO.

Una vez más se manifiesta el problema del poder, porque en esta administración quien tomaba la mayor parte de las decisiones de los asuntos que atañen a la ENBIO, fue justamente el Mtro. Adán Jiménez Aquino, en su carácter de Subdirector Académico. En este mismo contexto se enfatiza la puesta en práctica del Plan de Estudios Ajustado 2004, cuya característica particular sobresale el aspecto lingüístico y cultural así como el énfasis en los Saberes Comunitarios.

En este periodo es cuando emerge el conflicto social más crítico de la historia de Oaxaca, es decir la emergencia de la Asamblea Popular de los Pueblos de Oaxaca (APPO), cuyo origen es a partir de la represión del gobernador Ulises Ruíz Ortiz, al Movimiento Magisterial Oaxaqueño de la sección XXII en unas de sus jornadas de lucha en la madrugada del día 16 de junio del año 2006. Que intentó exterminar a este movimiento gremial y social, represión tan brutal que por el contrario generó la solidaridad de todo el pueblo de Oaxaca, del país e internacional y es así como surge la APPO, en donde se aglutinaron organizaciones populares, independientes, campesinas, profesionistas, otros sindicatos democráticos en aquel entonces como

del IMSS, de la SSA, de la UABJO, etc. También la ENBIO participó como comunidad normalista en todas las actividades en el contexto de esta gran efervescencia social hasta el 25 de noviembre, fecha inolvidable porque fue la más cruenta en donde tanto el gobierno estatal y federal a través de sus policías reprimieron terriblemente al pueblo de Oaxaca, llevándose a diestra y siniestra a muchos docentes, estudiantes, y demás trabajadores a las cárceles de alta seguridad del estado de Nayarit, como una estrategia de terrorismo de estado para acallar las voces que protestaban en contra de un gobierno autoritario y represor.

En este contexto, la duración de esta gestión se cumple en los tiempos establecidos conforme a los logros del Movimiento Magisterial Oaxaqueño, sin embargo un rasgo relevante de la misma fue la delegación cada vez mayor y frecuente del poder político y directivo hacia los estudiantes por lo que en diciembre del año 2008, emerge la primera crisis de la ENBIO por parte de los estudiantes a quienes prácticamente los directivos anteriores entregaron la dirección porque justamente al cumplir los tres años, ya no asumieron el compromiso de abordar el proceso de elección de los nuevos directivos. Cabe detenerse en esta parte para plantearse algunas interrogantes: ¿qué estaba pasando con el concepto de poder con los directivos y su uso con los docentes, demás trabajadores y estudiantes?, ¿por qué parece ser que el problema central que se va vislumbrando conforme a los años de vida de la Normal es justamente el problema de cómo compartir el poder entre lo institucional y lo comunitario?

En esta gran disyuntiva, la demanda de los estudiantes no sólo era su participación en el proceso de elección de nuevos directivos como ya lo venían haciendo sino que el abandono de las prácticas intensivas en las distintas escuelas Indígenas, el secuestro de todos los trabajadores por más de 48 horas, exigían la salida de 5 docentes entre ellos: Ignacio Llaguno Salvador, Beatriz Hernández San Pedro, Adelfo Santiago Ramírez, José Ángel Gómez Antonio y Artemio Tejeda Molina (que descansa en paz) y la toma de la ENBIO por más de cuatro meses, obedecía justamente que los estudiantes exigían el voto universal, violentando acuerdos anteriores de una participación proporcional y equilibrada. Incluso se habían

nombrado a los tres directivos representados por el maestro José Ángel Gómez Antonio como Director, Subdirectora Académica María Beatriz Hernández Sanpedro y Artemio Tejeda Molina como Subdirector Administrativo. Sin embargo éstos fueron rechazados por la comunidad estudiantil iniciando una etapa de crisis en la ENBIO en donde intervinieron fundamentalmente en un primer momento la subcomisión mixta del nivel de Formadores de Docentes sin poder resolver el problema que se había agudizado.

Al final el problema fue resuelto con la intervención de varios actores entre ellos la Comisión política de la Sección XXIII del SNTE-CNTE y otras instancias coadyuvantes como el Centro de Desarrollo Lingüístico en Oaxaca (CEDELIO), la Coalición de Maestro y Promotores Indígenas de Oaxaca (CMPIO) y la Dirección de Educación Indígena. Sin embargo la solución no fue de raíz, no hubo sanciones para los responsables directos que originaron el conflicto, incluso se negociaron las calificaciones y al final de cuentas los que resultaron ganadores fueron los estudiantes que obtuvieron entre 8 y 9 de calificaciones al eliminar en las negociaciones una tercera parcial de calificaciones. Aunque esto de afirmar que los estudiantes resultaron ganadores es muy relativo porque más bien fue en detrimento de su formación inicial y el desprestigio de la ENBIO en mezclar lo académico con la negociación política. La Subcomisión mixta del nivel de formadores de docentes eligió como directivos comisionados a la ENBIO, encabezados por el Mtro. José Pinacho, quién trataría de reencausar los trabajos académicos y de organizar los procesos de elección de directivos nuevos en la ENBIO.

¿Dónde quedó el proceso de Formación Inicial (FI) Intercultural Bilingüe (IB) de los estudiantes de las distintas Etnias del estado que se venía forjando?, porque hasta antes de esta primera crisis la ENBIO con todas sus dificultades, limitaciones y conflictos y entre la gran diversidad cultural y lingüística que la caracteriza, todos desde nuestros distintos roles le apostábamos a los propósitos para los que fue creada la ENBIO, incluso se destacaba el intercambio de esta con otras instituciones a nivel estado, nacional y sobre todo el inicio de intercambio con estudiantes de la

Universidad de España a través del C. Víctor García Domínguez (que en paz descanse), que inició como docente y más tarde como Presidente del Patronato en beneficio de la misma escuela.

La estancia de estos directivos comisionados fue breve (hasta 2009) porque se logró dialogar con algunos estudiantes representantes y entonces nuevamente se eligió a los directivos mediante una convocatoria que establecía los criterios fundamentales tales como: hablar una lengua indígena, un porcentaje del 33% a cada uno de los tres sectores participantes en la elección: estudiantes, docentes y trabajadores administrativos quedando como directivos: José Ángel Gómez Antonio, director; Alejandro Luis Gómez, subdirector académico y el Dr. Artemio Tejeda Molina (que descanse en paz), subdirector administrativo. La maestra Ma. Beatriz Hernández Sanpedro fue rechazada por segunda vez por los estudiantes por no hablar alguna lengua indígena.

En esta gestión (2010-2012) representada por el maestro José Ángel Gómez Antonio que tuvo un origen bastante controvertido y en la misma tónica, tiene un desenlace dramático ya que justamente en el marco del décimo aniversario de la ENBIO y precisamente cuando el subdirector administrativo Dr. Artemio Tejeda Molina (d.e.p.) emprendía el viaje de su casa a la ENBIO para el acto inaugural del aniversario, es asesinado brutalmente, cuestión que de alguna manera marca no solo esta administración de gestión escolar sino a la misma ENBIO.

En sustitución del Dr. Tejeda y conforme a los resultados de la votación que se había tenido en la asamblea comunitaria, el más cercano era el maestro Ignacio Rayón Castillo por lo que fue él quien quedó como subdirector administrativo en colaboración con el maestro José Ángel. A pesar de estos acontecimientos lamentables, se fue impulsando a través de las áreas sustantivas de la ENBIO como lingüística, Difusión, investigación y Docencia y desde el comité de Planeación el

Proyecto de Desarrollo Institucional (transgeneracional)¹¹. Sin embargo cuántas veces el director en turno, intentó socializar dicho proyecto en las plenarios de maestros, de inmediato se manifestaron las oposiciones y rechazos al proyecto por parte de los otros maestros que no simpatizaban con la ideología y prácticas del actual director, argumentando que dicho documento no reunía ni los elementos ni los procesos metodológicos adecuados para un proyecto desarrollo Institucional.

En estas circunstancias se fue desarrollando la gestión respectiva siempre con la oposición de un equipo de maestros sobre todo de los docentes de la primera generación que se adscribieron a la ENBIO, así como las constantes presiones del comité estudiantil, sin embargo se reflejó una capacidad de negociación con las partes en cuestión que no sólo permitió concluir los tres años establecidos sino el esfuerzo por reencausar y poner en el centro los procesos de Formación Inicial de los futuros docentes interculturales bilingües, incluso la preparación del proceso para el relevo y entrega a los nuevos directivos, un informe detallado de todas las actividades y gestiones realizadas además en la misma reunión comunitaria se propuso la entrega de cuentas financieras mediante una comisión de glosa que se integró, revisó y aprobó dicho informe financiero en una siguiente asamblea comunitaria y entonces se destaca que hasta hoy ha sido la única administración que ha rendido cuentas financieras a la comunidad normalista.

No es posible pasar por desapercibido algunos otros logros académicos y materiales de esta gestión tales como: la organización del primer congreso nacional de escuelas normales interculturales bilingües, la autorización de la licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, aunque hoy tenga pocos alumnos como producto de la “reforma educativa” y del problema intestinal de la ENBIO. En el aspecto material las evidencias están a la vista como es la Radio Educativa ENBIO, los Murales de cada uno de los pueblos originarios al contorno de la institución, la

¹¹ Proyecto de Desarrollo Institucional transgeneracional, construido desde el comité de planeación conformado por las áreas sustantivas: docencia, difusión cultural, lingüística e investigación desde la estructura interna de la ENBIO.

adquisición de proyectores para todos los salones de clase, la renovación de los asientos del audiovisual, entre otros.

También es evidente que a partir de este periodo se va configurando cada vez con mayor claridad la presencia de dos grupos antagónicos entre docentes y trabajadores administrativos. Por un lado los docentes que iniciaron en la ENBIO incluidos los de origen normalista y por el otro los docentes y trabajadores más jóvenes con algunas propuestas alternativas tanto en lo académico y político sindical cuestión que va generando y agudizando el conflicto interno en esta trama de relaciones.

Al término de la gestión del Mtro. José Ángel, son nombrados en asamblea comunitaria organizada por el mismo director saliente, quedando como directivos: Esteban García Luis, Director, Juventino Toledo Damián, Subdirector Académico y Olegario Pérez Cayetano, Subdirector Administrativo. A menos de un año de gestión de estos, el conflicto de intereses interno se fue agravando, tanto así que el equipo de maestros de la primera generación y a través del Comité Estudiantil se ve involucrado un tercer sector bastante vulnerable que son los estudiantes. Mediante una reunión “comunitaria” para que rindieran informes de su gestión, los Mtros. Juventino y Olegario, como subdirectores académico y administrativo pero fueron obligados a renunciar a través del Mtro. Esteban como director quien legitimó el procedimiento argumentando que por no ser punto de equilibrio él renunciaba (Acta asamblea “comunitaria”, 21-04-2 014). Esto obligó a que los subdirectores también “renunciaran”; escenario bastante preocupante porque la asamblea comunitaria desde los Pueblos Originarios en donde se pone en el centro el respeto hacia los mayores, el diálogo, la inclusión, el tratamiento colectivo de los problemas que aquejan a la comunidad, etc. En este caso la asamblea comunitaria se estaba sesgando hacia fines e intereses parciales no en beneficio de toda la comunidad normalista.

A fin de mediar los problemas internos de la ENBIO, la subcomisión mixta del nivel de formadores de docentes envió al Mtro. Pedro Jerónimo Ramírez, como director

comisionado (2014) quien procuró el reencauzamiento de los asuntos más prioritarios como el aspecto académico y la atención a los movimientos e incidencias de los Docentes y personal de Apoyo a la Educación. Sin embargo ya era como una cultura propia que venía desarrollando la ENBIO el no permitir y compartir con docentes comisionados el control de la escuela y por conducto del comité estudiantil, nuevamente desde la “asamblea comunitaria” expulsaron al director comisionado, no sin antes obligarlo a legitimar el proceso de nombramiento de los nuevos directivos.

En este nuevo nombramiento quedaron como director el dr. Enrique Francisco Antonio. Subdirector Académico Hugo Pacheco y Subdirector administrativo Adelfo Santiago Ramírez. Es en este periodo donde se agravan aún más los problemas internos a tal grado que después de únicamente 4 meses de “gestión directiva” y de confrontaciones con el poder sindical del Comité Ejecutivo Delegacional D-II-210 que representa los derechos laborales de los trabajadores, la subcomisión mixta del nivel de formadores de docentes tuvo que inhabilitar al doctor Enrique Francisco Antonio como director y al secretario general de la delegación sindical.

En esta etapa los estudiantes implementaron una serie de acciones en la defensa del director para que no fuera inhabilitado desde marchas en la capital del estado con los atuendos vernáculos, la creación de un comité de padres de familia, figura que no existe en la estructura de escuelas normales, asambleas de los padres de los estudiantes, bloqueo de edificios como el IEEPO, de la sección 22, y de la caseta de cobro de la autopista Oaxaca-México, toma de la ENBIO, secuestro y encierro de los trabajadores disidentes, etc.

¿Qué pasaba con la Formación Inicial Bilingüe e Intercultural (FIBI) en esta etapa más crítica de confrontación intestina por el poder? Lamentablemente el propósito central de esta joven escuela formadora de docentes indígenas se había diluido ya que los estudiantes en lugar de asumir su rol de estudiar y cumplir con el desarrollo de un currículum, se tornó en un protagonismo de acciones políticas por todos lados y de todas las formas desde declaraciones a los medios amarillistas de

“comunicación”. Todas estas acciones por la defensa de sus directivos y en contra de los trabajadores disidentes de quienes pedían su salida inmediata de la ENBIO.

Las autoridades educativas del IEEPO y sindicales del nivel de formadores de docentes habían sido rebasados completamente, al igual que la comisión política del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca (MDTEO) y las estructuras sectorial y regional, por lo que en el seno de la Asamblea Estatal de Secretarios Generales y Representantes de Base como máximo órgano de dirección y de toma de decisiones, se integró una Comisión de Honor y Justicia integrada por dos representantes de cada una de las siete regiones, para avocarse a una exhaustiva investigación de la problemática de la ENBIO y después de un tiempo perentorio, emitiría un dictamen que resolviera de fondo el problema.

En tanto la Subcomisión Mixta del nivel de formadores de docentes, nombraron a dos directivos comisionados por enésima vez a la ENBIO en agosto de 2014: maestro Javier Sosa Martínez y la C.P. Margarita Martínez, Algreto como director y subdirectora administrativa, quienes fueron recibidos en la ENBIO por los estudiantes después de que el director recién comisionado, declarara la apertura del semestre, siendo conducidos violentamente por la multitud de estudiantes y encerrarlos en el área que ocupa el audiovisual, en tanto los demás trabajadores disidentes fueron acorralados, retenidos e injuriados con amenazas verbales muy fuertes al punto de la agresión física, durante seis días en las instalaciones de la ENBIO.

Estos dos directivos después de haber sido liberados juntos con los docentes disidentes en donde intervinieron varias instancias como la comisión política y abogados del jurídico de la sección 22, la subcomisión mixta de formadores de docentes, representantes sectorial, regional incluso la intervención contundente de la Comisión de los derechos humanos Estatal y la Autoridad Municipal de la comunidad. Estos directivos provisionales intentaron reencausar las actividades más apremiantes como las sesiones académicas, las cuáles se habían deteriorado y reducido en semestres de uno a dos meses, incluso asignaturas y cursos

legitimados en una sola sesión por asesores externos, en tanto los asesores disidentes después de permanecer fuera de la ENBIO retornaron al interior de la institución pero fuera de las aulas y de los grupos. La formación inicial (FI) también es trastocada con los estudiantes que egresan no sólo en la reducción de tiempo de los semestres sino en los procesos de titulación como la eliminación de los asesores de contenido y por ende con un jurado de docentes afines, siendo excluidos los otros docentes por quiénes los estudiantes cada vez demostraban rechazo y lo más grave, una actitud xenofóbica hacia ellos como si fueran sus más acérrimos enemigos.

Entonces la política que implementaron fue de mediar en un principio pero más tarde el director fue asumiendo una postura parcial que permitió que la ENBIO caminara a marchas forzadas y en el afán de las autoridades respectivas de reforzar el trabajo de estos directivos, mandaron al subdirector académico: Mtro. Alejandro Reyes Morales, figura que hacía falta. Sin embargo parece ser que con la llegada del mismo y al pretender impulsar el aspecto académico desde la reorganización del organigrama, los trabajos por trayectos así como las áreas sustantivas, las academias y manifestar en las plenarios de maestros que lo académico “no es de vacas sagradas” y comentar que “trabajar para el gobierno no necesariamente se necesita estar en el gobierno”. Nuevamente aparece en escena el comité y su base estudiantil que rodean la escuela y la dirección para obligar a estos directivos a legitimar otra “asamblea comunitaria” so pretexto de que la subdirectora administrativa rindiera su informe financiero.

Es reiterativo el uso de la asamblea comunitaria en este proceso conflictivo, además de que los docentes de la primera generación no respetan los procesos que lleva el conflicto y sin esperar los resultados del dictamen de la comisión de honor y justicia; una vez más violentan los procesos constituyéndose en “asamblea comunitaria” sin convocatoria y sin la autorización de las autoridades respectivas, quitando algunos requisitos centrales para ocupar estos cargos como el hablar una lengua originaria, quedando como directivos: Carlos Méndez Martínez (por 2da. Vez), Director, Carlos Cruz Ríos (no habla lengua indígena) y Ma. Beatriz Hernández Sanpedro (no habla

lengua indígena), subdirectores académico y administrativa y por ende el desconocimiento de los directivos comisionados: Javier Sosa, Alejandro y Margarita quienes tuvieron que concentrarse en la ciudad de Oaxaca y de nueva cuenta la ENBIO en situación de caos e incertidumbre en tanto los recién nombrados buscaban su reconocimiento por el nuevo IEEPO en el marco de la “reforma educativa”.

Todos estos últimos acontecimientos se daban en el contexto de la desaparición y aparición del viejo y nuevo IEEPO como estrategia del gobierno federal y estatal para imponer la aplicación total de su “reforma educativa” mediante el examen punitivo al magisterio nacional y específico pretender doblegar a un magisterio oaxaqueño con más de 30 años de lucha y de resistencia.

Resulta profundamente preocupante la lejanía de una Formación Inicial Intercultural Bilingüe, porque nuevamente los directivos recién nombrados al no tener el reconocimiento oficial, la ENBIO queda en un total vacío de gestión escolar al mismo tiempo, resulta una gran estrategia del Estado y como dice el refrán popular: “divide y vencerás” porque efectivamente esta lucha por el poder no solo distrae y desgasta sino justifica la afirmación histórica de que el indio es incapaz de desarrollar su propio destino, en este caso demostrar su incapacidad de sobrellevar los destinos de una escuela de nivel superior así como la lucha unitaria en la diversidad para enfrentar al enemigo común que es el Estado y sus reformas estructurales.

Mientras los cerca de 80 mil trabajadores de la sección XXII, resistiendo frente a los embates de la mal llamada “reforma educativa” en el plano nacional y estatal, en la ENBIO el día 13 de octubre de 2015, se reunieron en el audiovisual: dr. Enrique Francisco Antonio, Carlos Cruz Ríos, Ma. Beatriz Hernández Sanpedro, docentes de la misma línea, comité estudiantil y estudiantes así como funcionarios del nuevo IEEPO para dar posesión a los tres primeros como directivos (por 2da. vez, Enrique Francisco Antonio como director) y subdirectores académico y administrativa: Carlos Cruz Ríos y Ma. Beatriz Hernández Sanpedro.(no obstante de haber sido

rechazada por los estudiantes en un primer momento). Quedando fuera el Lic. Carlos Méndez Martínez.

En este recuento de la ENBIO, tal vez resulte muy descriptivo, objetivo limitado y en lo mero local pero es la realidad que se expresa después de 15 años de vida con apenas 14 generaciones egresadas. Las grandes preguntas son: ¿cuál es el futuro de la ENBIO?, ¿cómo impacta la lucha interna entre trabajadores por el poder político en la consolidación o desaparición de la ENBIO?, ¿cómo impacta la reforma “educativa” en la matrícula de los estudiantes en las licenciaturas de primaria y preescolar Intercultural bilingüe?, ¿qué tan difícil es combinar el poder desde lo institucional y comunitario?, ¿qué tipo de interculturalidad y bilingüismo se ha venido desarrollando en la ENBIO?, ¿dónde quedó la comunalidad (asignatura regional) que se pretendía desarrollar en los inicios?, ¿Qué papel juegan los egresados en el campo de la práctica?, ¿cómo recuperar la ENBIO del nuevo IEEPO en el contexto de la lucha sindical o será la vía correcta para fortalecerla?, ¿cómo potenciar y rescatar a la ENBIO desde la Diversidad en la unicidad?

Son interrogantes reiterativas y obligatorias porque hasta hoy con esta nueva modalidad de directivos y en un nuevo escenario político y sindical, no se ve por ningún lado el Proyecto de Desarrollo Institucional (PDI) que reencause y potencialice los procesos de Formación Inicial Intercultural Bilingüe.

Por el contrario persisten las prácticas que generaron el conflicto de la ENBIO, es decir un marcado revanchismo político desde la represión salarial, administrativa, laboral y sindical en contra de los docentes y demás trabajadores de apoyo a la docencia disidentes.

Entonces la ENBIO vive una gran disyuntiva entre resistir para recuperar los objetivos para los cuales fue creada en beneficio de la formación profesional y específica de los futuros docentes interculturales bilingües o ser la primera normal en el estado de Oaxaca que impulsará la formación inicial disfrazada de intercultural bilingüe para legitimar y concretar la “reforma educativa” actual.

5. Trayectoria histórica a través de los datos de sus generaciones de docentes, alumnos y directivos

La trayectoria histórica presentada de la ENBIO desde la mirada de uno de sus actores más comunes permite una lectura “desde dentro”, una lectura del contexto político-social local, regional y nacional que enmarca no sólo mi propia historia personal sino, procesos históricos en tensión donde quienes hemos optado por recrear de manera creativa “las políticas institucionales hacia los pueblos originarios”, girándolas en estrategias de permanencia y continuidad desde la lógica cultural de sus principales actores. **(Ver anexos 3.2., 3.3 y 3.4. sobre directivos, maestros y estudiantes)**

De las gestiones de los directivos mayormente se basan en los proyectos educativos que justifican los recursos para la existencia de las Escuelas normales como el Programa de Mejoramiento Institucional de las Escuelas Normales Públicas (PROMIN) cuya estrategia se denominó Plan de Fortalecimiento de la Educación Normal (PEFEN) y actualmente el PACTEN. Así la ENBIO funciona con recursos federales y recursos propios que son las inscripciones y reinscripciones de los estudiantes, insuficiente para una institución formadora de docentes de nivel superior y en específico como lo es la ENBIO.

En lo que respecta a la movilidad académica y estudiantil por cada generación, resulta significativa para fortalecer la formación Inicial y permanente en la ENBIO. Tanto alumnos como docentes aprenden juntos “en una trama de relaciones” para luego desempeñarse como individuos y en particular como docentes de pueblos originarios, con ello; la formación docente Inicial en la Normal Bilingüe, puede desarrollarse o conflictuarse dependiendo de la cultura escolar que la comunidad normalista vaya generando en la funcionalidad de la ENBIO.

Además los estudiantes complementan su formación inicial acudiendo a la escuelas de las comunidades originarias desde los procesos de ayudantía y los de intervención pedagógica para fortalecer su formación Inicial, hasta en la culminación del trabajo de titulación. Aunado a que algunos alumnos lograron

realizar un intercambio universitario (INTERJOM) hasta en los años 2008,2009, 2010 y 2011, con las universidades de Alcalá de Henares y Murcia, España.

Así la movilidad académica y estudiantil toma causas para establecer acciones académicas que permiten tanto a los estudiantes como profesores de la ENBIO, aproximarse a los problemas sociales, culturales, lingüísticas, sobre todo; académicos, además de establecer vínculos institucionales para promover la interculturalidad. Ciertamente es que, con los intercambios fortalecieron la formación durante su inmersión en la cotidianidad de otros contextos educativos, permitieron la participación y experimentaron aprendizajes diferenciados en escenarios multiculturales e interculturales, que pudiera decirse exitosa a la luz de los resultados regionales y estatales, sin embargo, algunos a su retorno como docentes interculturales bilingües esta experiencia no la logran incorporar para fortalecer su práctica docente indígena.

Con todo el movimiento de los alumnos y la cantidad de lenguas originarias que se movilizan en la comunidad educativa, particularmente la demanda que encontramos en alumnas y alumnos por cada generación para su atención académica y pedagógica, consecuentemente la movilidad de docentes y directivos, es para posibilitar la oferta educativa para las distintas comunidades y pueblos originarios

La creatividad que denota las vivencias y experiencias cotidianas de las relaciones comunitarias en los pueblos originarios ha nutrido las maneras institucionales de enseñar y aprender. Un ejemplo de ello son las múltiples propuestas educativas gestadas en los salones de clases, en las relaciones sociales entre docentes indígenas y estudiantes de todas las regiones culturales de Oaxaca.

El siguiente capítulo compartimos con el lector nuestra propuesta educativa que sintetiza mi ser mujer ayuuk, esposa y compañera pero, principalmente es ejemplo claro de las estrategias de resistencia constructiva para que los pueblos originarios sigan siendo pueblo, es decir, sean constructores de su propia historia.

“Hemos tomado la palabra y no pensamos dejarla”

CAPÍTULO 4

EXPERIENCIAS EN LA FORMACION DOCENTE. Propuesta Pedagógica Ayuuk: Reencuentro Cultural y Materiales Educativos desde los Nombres Propios

Buscar y coincidir en el marco de una intención pedagógica encaminada a la construcción de posibilidades educativas alter-nativas¹², implica acercarnos a realidades culturales diferenciadas, lo cual, remite a considerar de manera crítica el trabajo diario en el aula, la escuela y la propia comunidad donde se gesta y desarrolla una didáctica y una pedagogía de la cotidianidad, basados mayormente en los principios de vida comunal: convivenciabilidad cotidiana, compartencia, ayuda mutua, trabajo colectivo y el servicio comunitario, distinta a lo que se implementa en las escuelas públicas con perspectiva de desarrollo “lineal”, impuesta y homogénea para los pueblos y comunidades originarias.

Lo anterior, da sentido a la búsqueda de plantear razones pertinentes que fundamenten una propuesta pedagógica donde sea vivenciada y reconocida como alter-nativa, particularmente en la formación Inicial del futuro docente Bilingüe e Intercultural, como también, en la profesionalización de los formadores de docentes en servicio, para un ser, pensar, actuar y hacer docencia razonable, acorde a los tiempos y enfrentar con claridad los problemas educativos, al menos los de educación indígena.

La intención de presentar una proposición didáctica como lo es “La lista de asistencia en lenguas originarias”, en ayuuk, “tuukë ja’ajtakëny” de mi autoría, tiene la finalidad de ubicar las prácticas pedagógicas desde la reflexión y análisis del sentido de pertenencia cultural, lingüística, étnica y territorial, respondiendo a las interrogantes ¿quiénes somos?, ¿cómo somos?, y ¿hacia dónde vamos? Éstas y

¹² “alter-nativo” término acuñado en el Diplomado Educación Comunal y Metodologías Alter-nativas en Investigación Pedagógica Intercultural, celebrada en Oaxaca de Juárez, la cual entendemos como propuestas o proposiciones educativas construidas desde las perspectivas de los mundos originarios. Argumenta la posibilidad de educar y formar desde otras realidades culturales, lingüísticas y territoriales. Coordinado por la Dra. Patricia Medina Melgarejo (2015).

otras interrogantes, conllevan al reencuentro cultural de las personas originarias, caso específico de los alumnos provenientes de las ocho regiones del estado de Oaxaca, así la lista de asistencia o “tuukë ja’ajtakëny, está pensada para las licenciaturas en educación Primaria y Preescolar Bilingüe e Intercultural de la ENBIO, su objetivo principal es trabajar el autoreconocimiento cultural.

Además pretende que los alumnos de diversos semestres, en particular de sexto a octavo reflexionen, tomen conciencia y argumenten sus vivencias reales y los procedimientos que se ponen en juego en los procesos de participación e intervención áulica, aunado al currículo oficial en la concepción del aprendizaje, porque discursivamente se da por hecho que la intervención pedagógica en el aula se basa en estrategias divertidas, adecuadas a las necesidades del alumnado y con un claro propósito el desarrollo integral del alumno. Estas afirmaciones se desmienten ya estando en la práctica directa en el aula.

Las cuestiones que aquejan en tanto contenidos de aprendizaje, la ausencia de teorías construidas desde las realidades culturales de los mundos originarios, las indagaciones e investigaciones sobre quiénes son los alumnos, cuáles son sus posibilidades de participación y como acrecentar los logros significativos, pertinentes, relevantes, sobre todo viables para la construcción de las personas (alumnos) con sentido de pertenencia e identidad cultural, que a la vez por ello, no sea disminuido en su ser persona en la sociedad de conocimiento global, más bien cuente con herramientas básicas que permitan el libre tránsito entre lo particular y universal.

Una propuesta que plantea posibilidades de desarrollo, aprendizaje, reaprendizaje de conocimientos, habilidades, valores, desde la filosofía de vida comunitaria, la espiritualidad y el equilibrio con la madre naturaleza-pueblo, para una escuela distinta “donde los estudiantes puedan ser educados para tomar sus lugares en la sociedad desde una posición de habilitación más que desde una posición de subordinación ideológica y económica” (Giroux, 1991:408)

Considerar las historias locales como base para la construcción de conocimientos permite hacer significativas las experiencias de aprendizaje colectivo y vincula de manera natural las prácticas vitales que vive cada alumno en su contexto particular sustentadas en la vida en comunalidad.

La perspectiva de la propuesta implica reconocer, potenciar, hacer justa y legítima una intervención pedagógica desde la práctica docente en el aula y la escuela, con base a ello, diseñar una formación docente bilingüe e Intercultural que contribuya a ampliar posibilidades u horizontes de estrategias didácticas y estilos de ser docente en función a criterios, conocimientos y saberes cotidianos culturalmente diferenciados, en la formación permanente del ser humano Ñu savi (mixteco), Ayuuk Jaay (mixe), Ikoots (huaves), entre otras culturas. *Es en la vida para la vida*, en cuyo fin último es resistir para la sobrevivencia para que restaure, reinaugure los usos y principios de la comunalidad contra todo tipo de poder impuesto por el Estado, cuya política margina, somete y hace desaparecer culturas milenarias ancestrales.

1. “TUUKĔ JA´AJTAKĔNY” o Lista de asistencia

Aportaciones teórico-metodológicas

“Tuukĕ ja´ajtakĕny ó lista de asistencia como alter-nativa didáctica y pedagógica, caracteriza desburocratizar el papel del alumno en proceso de formación Inicial y del docente formador, genera condiciones necesarias para una **participación activa** de ambas partes, situando al aprendizaje y la enseñanza en las experiencias que forman parte de los acontecimientos cotidianos y a la vez otorgando sentido al acto habitual de tomar asistencia en el grupo.

Esta participación establece relaciones conceptuales, procedimentales, actitudinales y espirituales, las interacciones con otras personas, otros seres de la naturaleza y del cosmos, la manera de involucrarse en las cotidianidades culturales reales que, particularmente se fundamenta en teorías territoriales, teorías de poder

diferenciado, de trabajo y de disfrute, donde se desarrolla la enseñanza y el aprendizaje de la persona (alumno-docente) en proceso de formación.

Con “tuukë ja’ajtakëny” o lista de asistencia, tienen sentido las experiencias de convivencia y son significativas porque son punto de partida en la formación inicial de la persona, planteando problemas sociales relevantes y recuperando situaciones vitales. A partir de expresiones orales que permiten entender-se, comprender-se y darle sentido al mundo en el que vive y convive la persona–pueblo, donde adquiere su constitución única por medio de la convivencia con sus semejantes, es decir:

“Su vida cotidiana envuelto en su cultura y prácticas comunitarias caracterizado en su personalidad, en sus actos y pensamientos podemos decir que se le conoce como humano-pueblo, wijy-kyejy capaz de crear pensamientos, ideas, saberes y conocimientos con visiones comunales, realizando ejercicio de la mente para concretarlos en acciones que implicarán un beneficio tanto para él como para el pueblo” (Vargas, 2008:164)

Dentro de esta metodología es fundamental considerar, **las historias con sentido de pertenencia**, ya que refieren a la nosotricación¹³ colectiva, que colma a la mente con interrogantes, imaginación y curiosidad; pensar el pensamiento vital cíclico para reencontrar-se como humano pueblo Ayuuk Jaay (ser mixe), por ejemplo, una formación dimensionada en el wijëny-kyëjëny (despertando-desenrollando) su pasado, presente y futuro dejando constancia de una memoria colectiva nosotricada.

En este proceso “tuukë ja’ajtakëny” o la lista de asistencia es una herramienta complementaria para hacer efectiva las historias. Es la **Pi’ëny – koo’ëny (la recopilación-indagación)**, donde la persona–pueblo, se ha fortalecido desde tsoy’ontäjkëny-tëk’ajtsëny (sus inicios-transformación), reafirmando, consolidando

¹³Entendida como la perspectiva nosótrica la que nos guía bien estructurada, el nosotros se presenta, desde el nacimiento, en el contacto continuo con la madre u otra persona de referencia, en recibir la obligación de responsabilizarse de su hermana o hermano menos. Por lo señalado la educación tiene por meta lo que podemos llamar la nosotricación (Lenkersdorf, 2005: 124)

y transformando lo aprendido y deseado, para nuevas formas de pensamiento con bases adquiridas en el ser ayuuk jaay (ser mixe), un estar-siendo integral, con perspectivas comunitarias, capaz de realizar actividades propias de crecimiento social, moral y psicosociocultural que resuelva problemas comunitarios, familiares y personales; construyendo y creando conocimientos para las nuevas generaciones.

La participación de los alumnos y docentes originarios, en esta propuesta didáctica se fundamenta también en **la Teoría del Territorio-vida**, que es la dualidad de la existencia, de relación cosmogónica y ecológica que se traduce en el espacio donde no mandan los hombres, sino la vida humana existe porque existe la tierra. La vida se sustenta en la tierra y sin ella no hay vida, por ello la afirmación de los abuelos y personas de conocimientos que “la tierra es nuestra madre y como tal se respeta”, de ahí el territorio-vida,

...puede ser comprendida desde dos visiones específicas...la primera de ellas parte desde el valor de uso del suelo, que propende por la generación y el mantenimiento de prácticas productivas que permitan una seguridad alimentaria a la población sin romper el equilibrio ser humano-naturaleza, mientras que la segunda se centra en las cargas simbólicas y subjetivas enmarcadas en la cosmovisión...la tierra se asume como un ente vivo que sus constantes movimientos afectan e intervienen en la vida de todos los seres existentes, incluyendo al ser humano, razón por la cual deben gestarse relaciones recíprocas y de equilibrio, (López y Poveda; 2015:177)

Así la propuesta didáctica de “tuukë ja’ajtakëny” o la lista de asistencia se orientan hacia el reencuentro y fortalecimiento de la identidad colectiva y personal, significativa tanto para el formador de docentes y otros niveles educativos como para los alumnos de licenciatura en Primaria y Preescolar en proceso de formación docente inicial.

De manera paralela se enfatiza **la investigación-acción**, como espacio de búsqueda del sustento documental, aunque, mayormente se recurre a la memoria

colectiva oralizada, la teoría escrita ayuda a validar la comprensión y comprobación de las prácticas de investigación en situaciones concretas.

(...) centradas en las prácticas sociales y educativas vigentes en la sociedad, se desarrollan a partir de la elaboración de estrategias de acción que se planifican y desarrollan sistemáticamente sometidas a la observación y la reflexión, y se orientan hacia el cambio...[Dentro de esta investigación se distingue] la técnica, que precisa del experto de modo que los prácticos dependen de él; la práctica ; en la que el experto es un facilitador del proceso y se potencia la autocomprensión y la responsabilidad de los prácticos; y la autogestionada o emancipatoria, en la que no existe el experto como tal. (Carr y Kemmis, 1986:103)

Desarrollo de “tuukë ja´ajtakëny”¹⁴ o lista de asistencia en el aula

Considero que los alumnos de la licenciatura en Primaria Bilingüe, participan y aprenden a partir de lo que tiene sentido, el punto de partida son los significados de sus nombres en lenguas originarias, como ejercicio central empezamos entre nosotros y con nosotros mismos, para constituir “tuukë ja´ajtakëny” o una lista de asistencia¹⁵, como material didáctico transformador en el aula de la ENBIO.

A pesar de las primeras dificultades que surgieron para su concreción, cómo y por dónde empezar, sobre qué escribir y que sólo quedaba en el plano oral, los

¹⁴ “tuukë, un lugar colectivo ja´ajtakëny, de llegadas o confluencias compartidas”(Traducción aproximada en ayuuk)

¹⁵ Para el caso que nos ocupa utilizaremos solo dos tipos de acepciones: La noción de asistencia tiene varios usos, por lo general se asocia a estar presente en algún lugar, como una clase, un acto, una asamblea, una reunión. Por otra parte, puede ser una ayuda o colaboración que se brinda a quien está en problemas o necesita algún apoyo. (Enciclopedia de las ciencias de la educación, Tomo 1:142) La primera se delimita en el ámbito áulico y la segunda porque son alumnos de pueblos originarios en proceso de formación Inicial, que requieren de algún apoyo para crear y diseñar material didáctico.

conceptos, las nociones, la contextualización en tanto material educativo bilingüe e intercultural.

Apoyados en las conversaciones y diálogos culturales con los hombres y mujeres de conocimientos que resguardan todavía la sabiduría milenaria, se priorizó la indagación cultural comunalitaria, para aproximarnos a la respuesta de ¿quién soy como persona, alumno(a), docente originario?, ¿cuál es mi nombre originario?, ¿tiene algún sentido cultural?, ¿en qué lógica fortalece mi identidad personal y colectiva?

Además, había que recordar que en México, constitucionalmente está establecido en el Art. 18 que toda persona tiene derecho a un nombre propio y a los apellidos de sus padres pero, ¿qué ha ocurrido con los nombres originarios?, por qué cuando a un nativo ayuuk jaay se le pregunta ¿cuál es su nombre?, contesta Brian, Franklin, Cristhoper, entre otros; nada que ver con el sentido cultural ayuuk y, sin embargo, si le preguntamos a una china su nombre responderá Jiang-Li (Nombre femenino que significa Río hermoso) o un Japonés dirá: Mizuki (bella luna) que corresponde a un sentido cultural o un ruso igual responderá con un nombre ruso Yerestic (agua que corre), no así del originario de las regiones de Oaxaca y de México en mayor parte, a excepción de Yucatán, Puebla, Veracruz y tal vez otros estados, que sí ponen en práctica los nombres originarios: ej. En maya Atziri “maíz” o Itzel “Lucero de la tarde”, su connotación proyecta vitalidad cultural pero antes que nada, remite al reconocimiento y significatividad de quién y por qué lleva dicho nombre la persona, es por tanto; la construcción identitaria diferenciada.

Todo ello nos condujo a importantes e interesantes indagaciones en las comunidades originarias, cuyas evidencias se muestran y que realmente han sido significativas porque representan otra lógica de construcción de personas y conocimientos; esta lógica inclusiva en el aula permite la convivencia de distintas lenguas y culturas, por ende, de aprendizaje, nociones categoriales contextualizadas.

Algunas evidencias que sintetizan los elementos sustanciales de las indagaciones sobre los nombres propios en culturas Ayuuk y Mixteca, los alumnos y alumnas normalistas han empezado a caminar bajo la responsabilidad de la búsqueda de sus nombres originarios, con ello, caminan hacia la recuperación de los elementos identitarios olvidados como experiencia sociocultural e históricamente acumulados, vitalizados y preservados por los más primeros hombres de las culturas originarias.

Ejemplo: Idu (Venado en lengua originaria Mixteca), nombre particularmente importante para mí como formadora de docentes, a la vez, como madre de familia¹⁶, ya que en la búsqueda de significaciones y sentido cultural Mixteca, encontramos en primer orden la relación naturaleza-hombre-cosmos, es decir; un ser de naturaleza cosmológica:

“En México y Centroamérica existen dos tipos de venados: *Cariacus virginus* corregido recientemente *Odontoccelus venado* con cornamenta y el más pequeño *Coassus nemorivagus* el temazate. El venado es un animal mitológico por excelencia. Representa el ejército de las estrellas, las cuales perseguidas por la estrella de la mañana huyen de Este a Oeste. Por consiguiente, el venado se volvió una representación del fuego (el fuego que brilla en la noche) y es el animal del dios Fuego y del dios del relámpago...el venado (mazatl) es el séptimo de los 20 signos de los días de los Mexicanos y el dios de la Lluvia, Tláloc, es su personificación, pues es el dios del relámpago y, además, en el simbolismo de aquellos pueblos, representa a la lluvia de fuego”(Séler, 2008: 212-214)

Lo anterior caracteriza el nombre y su particular acepción con la cultura mixteca, animal sagrado por naturaleza (ver cuadro 2), debido a la conexión con el elemento fuego, pilares de los 5 principios de la vida del ser (Tierra, agua, aire y el éter), “se enojaba con facilidad, dando la impresión de que podía destruir todo lo que se le

¹⁶Importante porque uno de mis hijos lleva el nombre originario Ñuu Savi (Mixteco) Idu. Además porque desde la familia estoy formando conciencia para una identidad cultural colectiva y personal. Luego los elementos apropiados serán complemento para un ser intercultural.

pusiera enfrente y de que nada lo podía detener, era como el fuego”, (Olvera, 2009: 52)

A consideración, los elementos dan rasgos del carácter, actitud y personalidad de la persona, no es sólo el nombre, es la identidad del ser cultural, es la identidad diferenciada porque parte de una construcción lógica de interrelación humana naturaleza-humano-pueblo. Asimismo magnifica el tipo de persona que ha de ser dentro de una sociedad de pertenencia. También es una delimitación espiritual y psicológica para trazar su “plan de vida” hacia dónde, con qué y cómo conducirse en la vida, que oficio o profesión son los más posibles a asumirse con mayor sentido de responsabilidad consecuentemente con “agrado”, en otras palabras con mayor conciencia, sabiduría y energía.

Cuadro 2. Síntesis de nombres indagados en lengua Ayuuk y Mixteca

EL MUNDO DE LOS SABERES ORIGINARIOS: PRECONCEPTOS- LENGUAJE COTIDIANO		LENGUAJE CONCEPTUAL		PROCESO DE CATEGORIZACION	
CAMPO DE LAS NOCIONES		MUNDO DE LA CIENCIA		LENGUAS Y CULTURAS OAXAQUEÑAS	ESPAÑOL OCCIDENTE
LENGUA ORIGINARIA	ESPAÑOL	CULTURA ORIGINARIA	ESPAÑOL: RAIZ ETIMOLOGICA		
Tuu niik	Lluvia Brisa	Principio filosófico, cosmogónico y práctica.	Latin: Aqua	Ne, tuu, poj Ayuuk	Ciclo del agua

		Rel. Hombre-naturaleza			
Xuuan poj	Juan	Nació en una mañana de mucho viento	Hebreo: Juan-El piadoso	Tonal Nagual ayuuk o	Nombre bíblico
King	Joaquín		Préstamo del español al mixe	Ratón en ayuuk Tamazulápam	Nombre bíblico
TOSOPELIK	DULCE	Naturaleza completa, alcance máximo		Personalidad afable por el mes de nacimiento abril Nahuatl Cultura Náhuatl	
	FRANKLIN		Hebreo		Nombre bíblico
Idu ó Ido	Venado	Sagrado por naturaleza	Latín: Venatus Se formó a partir de una raíz indoeuropea WEN	Cultura mixteca: Nagual Tonal y Mixteco	Género: Odocoilus. Diosa del amor y del erotismo venus, veneris

De este proceso de indagaciones complementada con las investigaciones documentales, ofrecen aprendizajes diferenciados, porque incorporan un proceso permanente de descubrimiento, concepciones, representaciones, simbolismos, identificaciones que construyen otra forma de ver y comprender los mundos

originarios que nos circundan, sobre todo; sitúan a los docentes Indígenas formadores de docentes, como a los alumnos normalistas en procesos de formación inicial a redefinir una pedagogía con otra lógica de construcción de conocimientos, para apostarle una Educación Indígena Bilingüe e Intercultural.

Una Pedagogía pertinente en tiempo, forma y fondo, para la emancipación hacia la transformación educativa con los pueblos y comunidades originarias. Los retos para mejorar y transformar la práctica docente en las escuelas Indígenas, es comprender que la escuela “ya no debe ser un instrumento más en contra de las formas de vida comunitaria”, sino educar en la resistencia con pertinencia lingüística, cultural y étnica, buscando “la recuperación y consolidación de un mundo existente, el comunitario” (Elorza;2014:17)

Hace falta que los formadores de docentes Originarios nos preocupemos por “el contagio sociocultural [impuesto] está profundamente enraizado en la práctica docente, pero hay que ubicarlo en la relación —a veces conflictiva—entre los maestros, el estado y las comunidades, ya que entre ellos hay intereses contrapuestos” (Baronnet, 2012: 215)

Desde esta vertiente “la defensa de la educación propia representa una posibilidad de lucha y de resistencia de las comunidades indígenas para proteger su identidad y su resistencia. Lo propio tienen que ver con la superación de todas las formas de subalternización y de colonización de los seres, los saberes y los poderes comunitarios.”(Molina, 2014: 2). En este sentido la búsqueda de una educación bilingüe Intercultural, serán desarrolladas en equilibrio y en complementariedad, nosotrificando la construcción de la persona originaria, por ende su ser en conocer y saber en la diversidad.

Producciones concretas del material educativo y su puesta en práctica en las aulas de la ENBIO

Formar mentalidades críticas, abiertas, a partir de generar pensamientos autóctonos y autónomos, es libertar conciencias y prácticas educativas indígenas,

sin subordinaciones ni exclusiones, sino reconstituir lo invisibilizado de las culturas originarias a la par con planteamientos nacionales e internacionales.

El proceso de construcción de **“tuukë ja´ajtakëny”** o lista de asistencia en 5º. Y 6º. Semestres de la Licenciatura de Primaria Bilingüe e intercultural, se basaron de los diagnósticos, indagaciones (ver cuadro 2), organización de informaciones, el diálogo, el consenso y la concreción del material didáctico, para el uso escolar. Bajo una metodología de participación, de colectividad y de auto-reconocimiento histórico:

1.- Se hicieron las indagaciones en comunidades originarias del estado de Oaxaca, desde la pedagogía de la cotidianidad, mediante la observación, escucha y registro. Para la recolección de información se recurrió a la investigación vivencias-acciones-participantes, con diálogos, entrevistas semiestructuradas a diferentes personalidades de las comunidades como los Xëëmaaypë (contadores de los ciclos de tiempos y espacios), las parteras, los curanderos, mookëpaajkë iijxpë (los que leen, interpretan y visionan, los tiempos y espacios de convivencia con granos de maíz), en general hombres y mujeres de conocimientos, obteniendo como producto de este proceso (ver foto 1 y 2, de este mismo cap. páginas 85-88) para su aprovechamiento didáctico en las aulas de la ENBIO.

2.- En la concreción final del material didáctico: **“Tuukë ja´ajtakëny”** la “lista de asistencia en lenguas originarias”, dependió de la creatividad de los estudiantes normalistas, desde mi persona como docente ayuuk, se sugiere, se orienta, se busca un material genuino. Se establece una concreción y se delimitan las formas, los usos y aprovechamiento grupal, bajo normas de convivencia, priorizando en el uso, la interrelación de las lenguas originarias existentes en el salón de clases como lo muestran las fotografías siguientes.



“TUUKË JA´AJTAKËNY” O LISTA DE ASISTENCIA: LA MAZORCA AMARILLA.

De un total de 28 alumnos y mi persona como docente, que conformamos el grupo 302, sexto semestre de Primaria Bilingüe e Intercultural. Consensamos tomar como base una mazorca amarilla, elemento sagrado, histórico y filosófico, por ser el sustento básico para todas las culturas y lenguas presentes en el grupo: Ayuuk, Ñuu Savi, Triqui, Tacuate, Ombeyeäts, Cuicateca, Zoque.

Después de un proceso de indagación comunitaria sobre los nombres originarios para luego convertirlos en Lista de asistencia, muchos alumnos realmente centraron con entusiasmo y responsabilidad su trabajo, en un tiempo de cuatro meses pudieron aproximarse a sus nombres originarios.

Lo significativo es que en la medida que convivían las lenguas originarias en el salón de clases, por cada nombre que se pronunciaba día a día, se nombraba al mundo desde distintas lenguas, con contenido y esencia cultural. Ej. OKAS en Ombeayeäts, significa estrella, de la cual 28 personas durante cuatro meses comprendieron el significado y aprendieron al pronunciarla. Sobre todo, contextualizaron su uso con referencia al cosmos, espacio y tiempo, mayormente identificaron el sentido de su nombre.

Es una breve muestra de que los materiales didácticos pueden tener distintas finalidades, aquí nos permitió aprender el uso, la comprensión y la interrelación de las palabras en la cosmoviviencia con distintas lenguas originarias. Lo realmente importante es la afectividad en su cotidianidad aúlica, es decir, la construcción de personas culturalmente diferenciados. 127

Foto. 1, Lista de Asistencia en 7 Lenguas Originarias del grupo 302, 6º. Sem. de la licenciatura en Educ. Prim. en la ENBIO. Ciclo escolar 20013-2014. Construida en las sesiones de Formación ética y cívica, dirigida y coordinada por la docente Veremunda Guadalupe Sánchez. Diseño del grupo y pintado por el alumno Rigoberto Martínez Orozco

De igual forma el nombre Matsa'a (Estrella) en lengua Ayuuk, con el uso diario y constancia de repetirlo, tanto la docente formadora de la ENBIO así como los alumnos en proceso de formación docente inicial, aprendieron: Primero la pronunciación en lengua ayuuk, segundo el significado de la palabra Matsa'a, tercero las nociones que conlleva y su contextualización, es decir, hubo un aprendizaje de nociones lingüísticas contextualizadas.

Además el uso y aprendizaje de la palabra Matsa'a (Estrella), generó la sensibilización, el arte de la observación, curiosidad, para quienes no son hablantes del ayuuk, pero también el compromiso de la pronunciación. Esto promueve un aprendizaje diferenciado y uso de las lenguas originarias. Ej. Ita Kuaan, en Ñuu Savi, alude a flores amarillas, para comprenderla preguntamos ¿Dónde encontramos flores amarillas? En el campo, en la maceta, en el camino, en el rancho, contextualiza el uso; lo cual hace significativo aprender el nombre de la persona.

Es una muestra de cómo el uso potencial de las lenguas originarias en la oralidad y significatividad proyecta un campo de conocimiento integral a atenderse en las aulas de las escuelas bilingües indígenas, que bien pueden estar centradas en diferentes campos disciplinares sustentadas en el currículum oficial pero el sentido real visibiliza formas de construcción diferente a la alfabetización que tiene otra connotación cultural y educativa.

“Tuukë Ja´ajtakëny” o Lista de asistencia: El sagrado huevo como generador de vida



Foto 2. Lista de Asistencia en 7 Lenguas Originarias, construida por el grupo 301, generación 2014-2015. Dirigida y coordinada por la docente Veremunda Guadalupe Sánchez, en la sesión de formación ética y cívica.

En este otro material didáctico (Foto 2) confluyen las lenguas originarias: Zapoteco de la Sierra Norte, Zapoteco de la Sierra Sur, Zapoteco del Istmo, Amuzga, Mazateca, Chatina y Náhuatl, hacen posible la convivencia áulica, su sentido cultural tiende hacia la sacralidad de generar vida, el principio y fin, como se gesta el ser vivo, sustentada en el ciclo lunar de 260 días, caracteriza la sensibilidad en el conteo de los tiempos, la medición del espacio, su correlación con la naturaleza y el cosmos, el abordaje es amplio y complejo. Sin embargo, lo más notable de su uso, es la entonación en la pronunciación de las palabras que constituyen los nombres de cada alumno, para dar a entender el significado y el sentido que tiene su existencia.

Ej. Nashely en didxaza´a, persona querida o amada, la connotación ¿Amada? Por ¿Quién o quiénes? De entrada por sus padres y demás integrantes de su familia, pero lo realmente sorprendente es que lo repiten constantemente desde el uso cotidiano, entonces la autoestima y autoconcepto se educa desde el nombre originario. Se aprecia en uno de los huevos el nombre de Xhuan en Zapoteco Valle (ver foto 2), durante la indagación comunitaria no se encontró algo propio sino la apropiación de la otra lengua, ya que su esencia corresponde a un nombre bíblico “Juan el Bautista”, lo importante es saber que el nombre de Juan existe en español y para el uso comunitario se Zapotequiza la palabra. Esta realidad áulica no manifiesta conflicto en la convivencia lingüística solo enriquece la existencia en la diversidad cultural.

La construcción de **“Tuukë Ja´ajtakëny”(en mixe), Iwø Tøji (Zoque), Gadaro (Zapoteco Norte)** o en español: las listas de asistencia en lenguas Originarias, para los normalistas en proceso de formación inicial, es un reto en asumir la compleja tarea de ofrecer y potenciar una Educación Bilingüe e Intercultural, ha sido para muchos “trabajo caduco porque había que apostarle a la modernización de las vidas comunitarias, las formas de vida comunitaria no tienen por qué quedarse rezagado si de por sí ya están atrasados” (diario de clases: 22/09/2013).

Estas expresiones escucharon de algunos alumnos al momento de la primera proposición de la actividad, también habían; los indiferentes que ni atención al respecto y otros tantos mostraron entusiasmo, decisión y tomaron los retos, con las evidencias mostradas consideramos un avance fundamental para buscar modelos educativos diferenciados nacidas y construidas desde realidades culturales originarias en complemento con los modelos de otros mundos (occidental).

Lo satisfactorio es que al término de las indagaciones regresamos convencidos que hay mucho por descubrir y reencontrar las raíces milenarias. Otra más es que de este trabajo empieza a tener resultados en la cotidianidad de Educación Indígena Bilingüe, ya que en algunas aulas empiezan a consolidarse, incipiente quizá, pero

avanza, además en la nueva generación de niños que sus padres egresaron de la ENBIO en el año 2014, ya le pusieron nombre originario como en la lengua Cuicateca: Nandalí Yoali, Pequeña flor de luna. Estas son particularidades de una formación ética diferenciada culturalmente y en esa lógica se asume el civismo, para crear una comunidad originaria, la situación es, ¿qué tanto, de estas realidades potencia o recupera la Escuela Normal Bilingüe? Cuestión que resulta prioritario su abordaje.

2. La asignatura de formación ética y cívica desde los pueblos originarios en la ENBIO

Abordar la formación docente Inicial Bilingüe e Intercultural en la ENBIO nos enfrenta a mirar múltiples realidades de los Pueblos Originarios y las políticas educativas previstas desde una trayectoria de asimilación, integración y ahora de supuesta “participación”, reflejando un concepto de educación para las personas de comunidades y pueblos originarios. Sin embargo, las realidades educativas, lingüísticas, culturales, demandan y evidencian distintas lógicas de apropiación, concepción y construcción de conocimientos, lo cual, particulariza distintas formas de razonamiento étnico, epistemológico, político, económico y ecológico: esencialmente con respecto a la naturaleza sagrada-hombre-pueblo, por situar de alguna manera vínculos entre identidad, currículum institucional escolarizado y las distintas formas, fondos, en tiempos y espacios, de enseñar y aprender-haciendo que hacen experiencia estos pueblos.

Al incursionar en la ENBIO, en el año 2002, después de un concurso de oposición¹⁷ para buscar la titularidad en la Asignatura en Formación Ética y Cívica en las Escuelas Primarias Bilingües, enfrenté las primeras dificultades en la elaboración del diseño para el Programa de la Asignatura, inserta en el plan de Estudios 1997, Licenciatura en Educación Primaria con enfoque Intercultural Bilingüe. Propiamente porque

¹⁷ Ver capítulo sobre autobiografía.

[...] un enfoque intercultural contempla, la generación del conocimiento, el reconocimiento, la valoración y el aprecio de la diversidad cultural del país, y una propuesta de atención pedagógica, mediante la reformulación de contenidos de las asignaturas que contempla el Plan de Estudios. (Plan, 1997:11)

Incluyendo el planteamiento del Programa y Materiales de apoyo para Formación Ética y Cívica I y II donde establece como finalidad que:

[...] los futuros maestros adquieran los conocimientos, las habilidades y, sobre todo, desarrollen las actitudes y la sensibilidad necesarias para fomentar en sus alumnos la formación de valores personales firmes y de principios de convivencia basados en la responsabilidad, el respeto a la dignidad humana, la tolerancia y la justicia. (2002:10)

Destaco como dificultades ya que, efectivamente, existe una serie de documentos y prácticas que inevitablemente transmiten un conjunto de valores pero hasta entonces no existía una formación docente Bilingüe e Intercultural con contenidos y estrategias didácticas, mucho menos la sistematicidad de las tareas de formación ética y cívica pertinentes desde, en y con los pueblos originarios; entonces, había que construir un programa de formación ética y cívica, lo más cercano y apropiado posible, congruentes entre el decir y el hacer para la docencia “indígena”, además de la institución formadora de docentes con sus normas y criterios como la ENBIO.

La diversidad de contenidos desde, en y con los pueblos y comunidades originarias, en la formación ética, remite a varios campos disciplinares para una formación integral, como la filosofía, la psicología, el derecho, la politología, la antropología cultural, la sociología y la historia; además, de las ciencias experimentales como ciencias naturales, las matemáticas, entre otras; todas ellas interrelacionadas entre sí para articular contenidos y generar conocimientos contextualizados con sentido de pertenencia local sin olvidar el mundo global.

Frente a estas dificultades fui buscando el cauce de las tareas formativas para ser docente de la ENBIO, siempre con la seguridad de formar y educar en valores éticos

y cívicos desde y con los pueblos originarios; asimismo, para causas justas y legítimas. Ciertamente es que, como formadores de esta normal, muchas veces podemos no pisar tierra firme, por la incertidumbre, la indiferencia, el conformismo de los propios procesos en tránsito, entre los valores propios comunitarios y los ajenos, con las actitudes de cada actor (alumnos, docentes, directivos), mayormente discursamos el valor de la democracia, justicia, dignidad para todos, sin embargo, no podemos cerrar los ojos ante los tiempos actuales especialmente críticos en dimensión de la especie humana, ni se diga del Originario culturalmente diferenciado.

Además de que, hablar de formación ética y cívica nos sitúa sobre algo que no está acabado, es constante, cotidiano, es cambiante por naturaleza, es concebir al ideal de humano, hombre y persona, irrealizable, pero que regula, guía y motor de nuestra acción para ser parte integrante de una sociedad, para posibilitar un saber vivir en comunidad, saber actuar entre y con nosotros, por tanto es un saber hacer práctico, como lo plantea Savater: “ética, es el arte de vivir, es la reflexión sobre [los comportamientos] por qué los consideramos válidos y la comparación con otras “morales” que tienen personas diferentes” (1991:59), formación cívica “es la preparación que faculta para vivir políticamente con los demás en la ciudad democrática, participando en la gestión paritaria de los asuntos públicos y con capacidad para distinguir entre lo justo y lo injusto” (Savater;2003:153).

Argumento que permite un posicionamiento por parte de la docente Originaria Ayuuk, en este caso, frente a sus alumnos, ¿para qué emprender la tarea de formar en Ética y Cívica?, ¿qué tipo de Ética y Cívica con alumnos provenientes de culturas diversas? Esencialmente ¿cómo formar ética y cívicamente a jóvenes que posteriormente serán educadores en comunidades originarias? Las interrogantes muestran un modo abierto de pensar, una búsqueda permanente y pertinente, una invitación a pensar en la complejidad de la formación ética y cívica, primero para los normalistas y segundo con alumnos de escuelas primarias Indígenas Bilingües. Cómo desde la ENBIO ofrecer la posibilidad de una formación ética y cívica bajo los

principios de la complementariedad¹⁸, la comunalidad¹⁹ y la normatividad Institucional (Currículum, Planes y Programas). Considero que:

La educación en valores, en ética y en ciudadanía, es siempre una construcción colectiva y esta construcción...significa que el resultado es un producto de la relación «entre» las personas que participan del proceso de enseñanza-aprendizaje, es algo que está «en medio de» las personas, «en la trama» de las relaciones humanas. Es el producto de un auténtico diálogo, y cuando hay diálogo la verdad no está en uno ni en otro de los que participan del diálogo sino que está «entre» ellos. Quien educa en valores debe favorecer este proceso de construcción, debe crear las condiciones, animar a la acción, al diálogo, a la participación, a la creación (Schujman, 2004:14)

Entonces cabe decir que, desde la formación ética y cívica, es necesario que los alumnos, los docentes, las autoridades y las comunidades, reflexionemos, analicemos, con mayor criticidad sobre el papel que corresponde a cada quien y su relevancia en la construcción colectiva, sobre qué aprender y qué enseñar en sociedades modernas, democráticas y/o pueblos originarios comunalicráticos ¿Qué tipo de escuelas, de sociedad y de mundo desde formación ética y cívica? Consecuentemente y la más preocupante ¿qué tipo de ciudadanos había de formarse en tiempos actuales? Y si el concepto de ciudadano es entendido y vivenciado como tal ó ¿qué es formación ética y cívica desde los pueblos originarios?

¹⁸ En la cosmovisión intersubjetiva, desde la palabra-clave del NOSOTROS, todos somos [seres] que nos necesitamos los unos a los otros y nos complementamos entre nosotros (Lenkersdorf, 2002: 117).

¹⁹ Comunalidad es compartencia, es derecho propio, es cultura propia, es naturolatría, es resistencia aunque de manera permanente es adecuación, es también comunalicracia es tecnología propia. (Martínez, J. 2002:27). La comunalidad tiene cuatro elementos fundamentales y distintivos: el por comunal, el trabajo comunal, la fiesta comunal y el territorio comunal. (Rendón, J.J. 2004: 22). Asimismo en palabras del Antropólogo Floriberto Díaz, “la comunalidad define la inmanencia de la comunidad. Comunalidad expresa principios y verdades universales en lo que respecta a la sociedad indígena la que habrá de entender de entrada no como algo opuesto sino como diferente de la sociedad occidental. Para entender cada uno de sus elementos hay que tener en cuenta: lo comunal, lo colectivo, la complementariedad y la integralidad, en Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe (2007:40)

Sin dejar de lado, las responsabilidades establecidas constitucionalmente donde el ciudadano debe ser provisto de oportunidades para tener bienes y servicios básicos en la vida, producto de su trabajo, además de alimentación, condiciones de vida dignas, conocimientos, valores, prioritariamente calidad educativa contextualizada, así la constitución de la ciudadanía debe ser asumida por el Estado.

Con base a los párrafos anteriores, se contribuyó a la construcción y desarrollo del Programa de Formación Ética y Cívica en la Escuela Primaria I y II, en donde:

Partimos de realidades vividas y sentidas, de las realidades que se viven tanto en las escuelas, en las familias y de las mismas comunidades indígenas de las diversas etnias, particularmente de las aulas indígenas, en donde los alumnos han hecho una serie de diagnósticos y prácticas docentes que dan evidencias de las muchas necesidades y carencias metodológicas-conceptuales; por lo que, conllevan al planteamiento de constituir una propuesta pedagógica de los alumnos que cursarán el V y VI semestres en la Licenciatura en Educación Primaria, una propuesta diferenciada al plan 97, debido a la búsqueda esencial de un proceso de formación docente indígena que responda al carácter de bilingüe e intercultural. Con estas características y dada la gran responsabilidad y compromiso social que implica ser docente indígena, resulta impostergable para los alumnos de la ENBIO que en su proceso de formación inicial analice, reflexionen y adquieran herramientas teóricas, metodológicas-conceptuales de formación ética y cívica en la escuela primaria bilingüe indígena, a fin de compartir y fomentar la formación de valores con vistas a posibilitar una convivencia basada en el respeto compromiso, responsabilidad y sobre todo en la dignidad humana dentro de la diversidad” (Programa de Asignatura ajustado; 2004:11)

Cuyos propósitos generales:

Identifiquen e interioricen que la formación ética y cívica no son contenidos que se “enseñan” sino requieren de vivenciar valores, actitudes, habilidades,

disposiciones, para buscar formas de ejercer el reconocimiento hacia lo individual y colectivo como base para el fortalecimiento de la dignidad humana.

Reconozcan y comprendan que la formación de los valores éticos y cívicos es responsabilidad compartida de la sociedad en su conjunto, la familia y la escuela; por tanto, no es exclusividad de la institución escolar, pero sí es necesario reconocer que la influencia de la escuela, es más por la enseñanza de los valores universales, dejando al margen los valores étnicos y comunitarios.

Adquieran los elementos sustanciales, para ejercer la docencia indígena desde una perspectiva genuina que implique necesariamente: el diseño y la aplicación de planes de clase que favorezcan el desarrollo de contenidos de la educación cívica y ética a partir de la reflexión y análisis de los modos de vida de la cultura indígena contrastando con los otros, sobre todo, con el de los no indígenas, a fin de potenciar la sensibilidad moral en y con los otros para juntos construir una educación bilingüe intercultural.

Por lo que se muestran algunos propósitos específicos, con actividades de intervención sociocomunitarias:

1. Analizar cómo, por qué y para qué una formación ética y cívica en sociedades culturalmente diferenciadas
2. Analizar la formación de la moralidad y el aprendizaje de nociones sobre el mundo social, vida comunitaria y escolar.

2.1 Indagar cómo se vive y reconstruyen los valores propios de cada pueblo Originario (tiempo y espacio: personal, familiar, comunidad...)

Con algunas actividades, estrategias y diagnóstico programado:

- Aplicación de un diagnóstico cultural para el reconocimientos de algunos valores y otros valores que ponen a vivenciar los estudiantes normalistas,

- Recuperación de la estrategia “mi cumpleaños...” para potenciar el autoreconocimiento étnico y reconocimiento del otro, a partir del autoconcepto y de la autoestima como valores individuales que hacen posible al colectivo.

Complementado con otros propósitos como se mencionan:

1. Reflexionen y argumenten sobre la realidad educativa actual a partir de los principios filosóficos y pedagógicos de los pueblos originarios y las perspectivas de nuestro sistema educativo nacional
2. Identifiquen las situaciones de la experiencia escolar que influyen en la formación ética y cívica y reconozcan las condiciones necesarias que se han de establecer en el aula, escuela, familia y comunidad, asumiendo la responsabilidad para una propuesta pedagógica formativa de ética y cívica.
4. Los valores universales y originarios y su articulación con el proceso educativo bilingüe intercultural.
5. Acercamientos a la realidad educativa indígena de diversos contextos étnicos para explicar cómo se expresa esta asignatura en los libros de texto gratuitos y cómo se vive en la cotidianidad comunitaria. De estos propósitos conllevan a las siguientes actividades y después volvemos a otros propósitos específicos:
 - 5.1. A partir de una excursión dentro del perímetro de la ENBIO recabar recursos y materiales que nos aproximen a los saberes comunitarios de diversos contextos a modo de trabajar la interculturalidad
 - 5.2. Aproximación metodológica de cómo trabajar los saberes comunitarios desde la asignatura de ética y cívica y su interrelación con otras asignaturas.
6. Definir hacia dónde orientar la propuesta de la asignatura de ética y cívica, un reto para el licenciado en educación primaria bilingüe.
7. La formación de valores y actitudes desde el ámbito comunitario en contraste con la sociedad no indígena para promover la democracia social como una forma de vida. Vs. Como nos gobernamos desde la comunalidad.

A partir de los trabajos y primeras experiencias con el Programa Ajustado de formación Ética y Cívica en las Escuelas Primarias Bilingües I y II, bosquejé algunos contenidos de enseñanza y aprendizaje significativos y contextualizados, para ello; siempre estuvieron abiertos a la crítica constructiva, especialmente para juntos mirar la formación de los jóvenes normalistas. Asimismo deliberar una didáctica con sentido y resignificada culturalmente.

La ENBIO tiene que encontrar formas originales sobre las cuáles regirse respetando la diversidad cultural, implementando el alto espíritu de la igualdad en la diferencia, la participación y la justicia. También la disciplina que hoy preocupa fuertemente en distintas sociedades, no como autoritarismo sino como voluntad de respeto de forma autónoma para las normas de convivencia en las escuelas bilingües Indígenas (y no indígenas) Interculturales, “con cualidades de ciudadanos de una sociedad democrática [...] que requiera fórmulas de simetría” (Puig, J. *et al*, 2003:16)

Para alcanzar los propósitos trazados tuvimos que desarrollar actividades grupales y personalizados, para identificar y clarificar costumbres, creencias, valores comunitarios, valores universales en y con los alumnos en proceso de formación Inicial de culturas diversas, algunas necesidades que pudieran mejorar de algún modo la situación de convivencia entre el grupo y con sus iguales.

Necesaria para concretar la formación ética y cívica desde los mundos originarios, ahí el primer paso fue hacer una evaluación diagnóstica, que nos aproximara al registro de las ideas previas, los juicios de valor, los prejuicios que los alumnos expresan en sus actitudes, particularmente ¿Cómo ponen a vivenciar los valores que traen de familia y de comunidad? (ver Anexo 4, Foto 3)

Este instrumento de diagnóstico se fundamenta en “La fiesta comunal”, uno de los principios de la comunalidad que caracteriza a la convivencia es la compartencia²⁰, en las comunidades originarias es fundamental este principio, dado

²⁰ Compartir, también resulta un concepto utópico frente a la imposición, pero también es otra forma de resistencia. El compartir es desprenderse de lo que tú eres, eres más que el otro, que tú mismo. Es por ello una actividad que implica respeto, entrega y concordancia. En esta medida, la compartencia es lo que hacen todos

que en las fiestas la comida y bebida ha de alcanzar para todos los invitados y asistentes (Personas mayores, niños y niñas), sin exclusión aunque a veces se da la subordinación a los más pequeños como los bebés en la espalda de la madre, pero son ocasiones que no se consideran por lo regular a todos les toca. La pregunta fundamental ¿Cómo le hacen para que la comida alcance para todos? Son muestras de actitudes y comportamientos educados en la práctica y observación cultural, así este instrumento evalúa valores comunitarios que ponen a vivenciar los alumnos en un espacio como el aula.

El instrumento de diagnóstico aplicado nos permitió avanzar en dos vertientes: Primero, permite al docente conocer a las personas que tiene como alumnos en el salón de clases, además de aproximarse a realidades valorales vivenciadas para diseñar un programa más acorde a las necesidades de la formación ética y cívica, que a lo largo del proceso del trabajo irán fortaleciéndose, revitalizar y complementar la formación docente indígena diferenciada. Segundo, este mismo instrumento sirve al estudiante normalista para su práctica diagnóstica e ir adentrándose en este campo formativo con alumnos de educación básica Plan y Programa 1993 inclusive malla curricular 2012.

Con base en los referentes de los resultados del diagnóstico se delineó la pregunta ¿por qué y para qué una formación ética y cívica en la formación de los normalistas desde los mundos originarios?, ¿cuáles eran los fines en las dimensiones del ser ciudadano?, ¿en las comunidades y pueblos originarios la formación ética y cívica se da como tal?, o ¿cómo está presente en las cotidianidades culturales formativas?

Razones fundamentales para que el proceso formativo de los estudiantes normalistas llevara a vivenciar entre ellos diversas propuestas educativas que les permitiera sustentar y seleccionar aquellas que sean más acordes a las realidades formativas culturales con los alumnos de educación en los pueblos originarios, y que además, tenían que vincular o manejar de manera paralela o complementaria

en comunión, y que quede claro no hablo de comunión religiosa, sino el compartir la energía, la capacidad y la información. (Martínez, 2002:25)

el programa de la asignatura *Educación Cívica y Ética* con el enfoque integral y transversal del currículo de educación primaria.

Cabe recordar que todo lo hasta ahora enunciado fue complejizando más la formación ética y cívica en las escuelas primarias, por lo que tuvimos que adecuar el enfoque de la asignatura desde la ENBIO, el cual, se centrara en la formación del docente bilingüe e Intercultural. Si bien, el enfoque del Plan 2004 mantiene un proceso formativo valoral, a mi parecer -por la particularidad de la formación inicial de los docentes- faltaba **lo cosmo-vivencial y la cosmo-vitalidad** de las culturas originarias, ya que, el plano discursivo muchas veces dista de la realidad cotidiana formativa, además, de que había que considerar la historia vivida desde los Pueblos Originarios.

Consideré también el enfoque globalizador, ya que, como asignatura que atiende la realidad sociocultural, cuyas tareas centradas en la escuela, con bases en la familia y la sociedad en su conjunto, necesita revitalizar la integralidad; aunado a lo filosófico-jurídico, porque es una asignatura ajena a doctrinas religiosas y es democrática como sistema de vida nacional y comunal desde la vida de culturas originarias, así, resulta constructivista porque fortalece la conciencia nacional y necesariamente la conciencia *étnica*. Lo anterior motivó a reflexionar sobre categorías como Identidad, Ciudadano, persona, sujeto, los cuales nos situaron en la pregunta: ¿desde dónde posicionarse como formadores de docentes y estudiantes normalistas en formación, si particularmente nos interesa la identidad étnica? Un concepto que

[...] está íntimamente relacionado con la externalidad del grupo étnico y en forma particular con la generalmente tensa relación con otros grupos étnicos y especialmente con los segmentos mayoritarios de la sociedad nacional envolvente y persona, remite a la internalidad de un determinado grupo étnico, en la medida en que permite describir la estructura de las relaciones sociales y de las representaciones colectivas que tienen lugar en su interior (Bartolomé, 1997: 15).

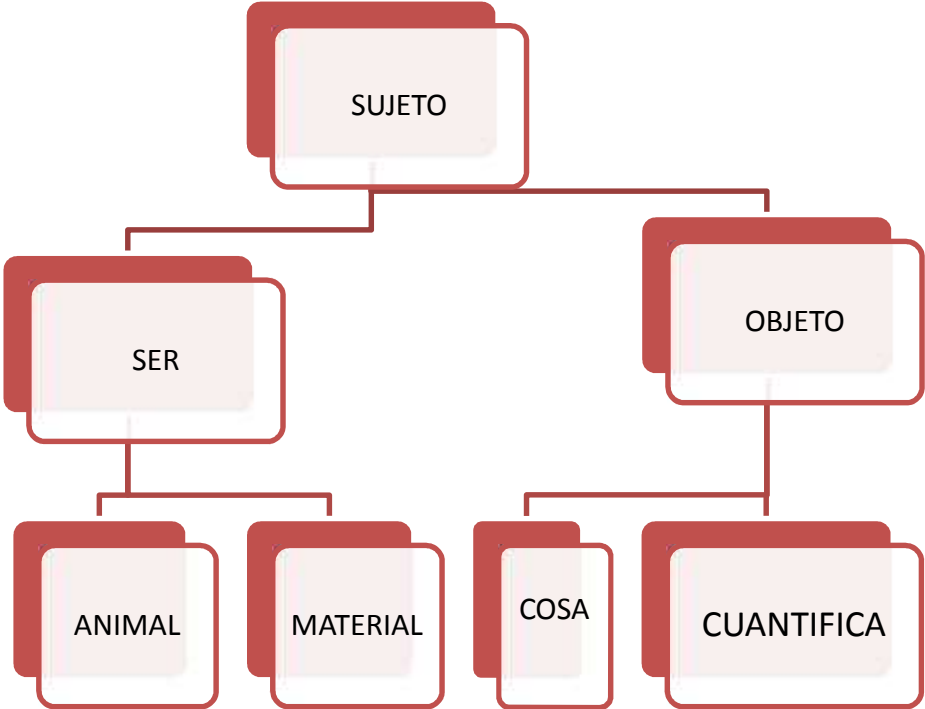
En sintonía con lo anterior se comprende para qué una formación ética y cívica y puede destacarse la búsqueda de una reivindicación terminológica desde las bases del entendimiento de las formas de aprender y hacer de los pueblos originarios de Oaxaca, en particular de construir o formar ética y cívicamente a los estudiantes normalistas originarios.

A continuación se presentan elementos importantes que me han ayudado a conceptualizar la propuesta, de mayor relevancia entre ciudadanía vs. Lo que necesariamente existimos en los pueblos originarios.

Cuadro 3. Cuadro comparativo entre los conceptos de ciudadano y qué encontramos desde los pueblos originarios

SUJETO	CIUDADANO	JAAY-PERSONA
<p>Empieza por el estudio del hombre Cuantifica al hombre Mercado: lógica de capital y poder colonial. Caracteriza la voluntad del saqueo. Destaca la vocación CRIMINAL justificada por medios diferentes que permiten del otro un SER disminuido sobre lo que puede y debe. Una mentalidad de invasión, sentimiento de explotación y de manipulación Esquema de pensamiento: "Pienso y luego existo"</p>	<p>C. significa <i>habitante de las ciudades antiguas o de Estados modernos, como sujeto de derechos políticos, y que define el término ciudadano como adjetivo y como interviene, ejercitándolos, en el gobierno del país.</i></p> <p>El avance indique, "ciudadano" designa <i>m. y f. persona considerada como miembro activo de un Estado, titular de derechos políticos y sometida a sus leyes</i></p> <p>También define el adjetivo ciudadano como <i>natural o vecino de una ciudad, o perteneciente a una ciudad.</i></p>	<p>COMUNALIDAD: Sabiduría viva que facilita a todos convivir y colaborar en una colectividad al servicio de todos.</p> <p>Da prioridad a la naturaleza</p> <p>Esquema de conocimiento (Flor comunal)-cualitativo cuantitativo.</p> <p>COMUNALICRACIA: (comunal-bien común. pueblo y cracia-poder mediante asamblea) Sistema de organización de un pueblo hasta ahora pueblos originarios, donde el poder se basa en la asamblea avalada por todo el pueblo.</p>

Grafica 1. Las implicaciones de sujeto. Complemento de la comparación del cuadro 3.



Grafica 2. Contrastación de conceptos occidentales entre ciudadanía, sujeto y persona con conceptos nativos ayuuk jaay.

El resultante de la reflexión caracteriza más interrogantes aun, sin menoscabo de que estamos ya hablando de formación ética y cívica vs construcción de personas originarias:

- ¿Qué y quien es el sujeto?, y ¿qué y quiénes somos como originarios?
- ¿El educador originario en dónde se ubica?
- ¿Qué pasa con la identidad personal, cultural y lingüística del que pretende ser educador originario?
- ¿Qué tipo de hombre se construye?
- ¿Qué tipo de mundo y de sociedad se construye y se proyecta desde la escuela bilingüe e intercultural? ¿Hacia dónde vamos...sociedad, pueblo, comunidad...?

A partir de las interrogantes y de las palabras nos podemos aproximar al concepto diferenciado de construir al Jaay- persona vs ciudadano o sujeto, más cuando hablamos de ayuuk jaay, potencializa lo cosmo-vivencial por las formas y espacios comunitarios de aprendizaje en colectivo, así:

El aprendizaje vivencial comunitario...se fundamenta en dos palabras Ja wëjen ja Kejën...la primera tiene varios significados despertar, despabilar, descubrir en tanto la Ja kejën quiere decir desatar, desenredar, desenrollar, desenvolver...[es decir] que Wëjen kajën, es el desolvimiento, descubrimiento y potenciación, continua y permanente de las capacidades, potencialidades, facultades tendencias y talentos de ser humano-comunero para la creatividad e invención personal y colectiva, tres dimensiones humanas Ja Yaa'jken (nivel biopsíquico, ja weënmää'ny (nivel conocimiento-pensamiento) y, Ja Jää'wën nivel emocional –espiritual”(Vargas, 2008:14)

Por lo que *persona ayuuk Jaay*, en la cultura Ayuuk, se opone a *cosa* y a *animal*, aunque de distinto modo. En cuanto opuesto a cosas y a animales el término *persona* se aproxima a *Persona humana* añade algo no sólo a «persona» sino también a «humano». Así persona, es un concepto cultural. Donde se nace humano

y se llega a ser persona. Por el camino, el individuo tendrá que adquirir las habilidades y comportamientos propios de la persona en relación directa con la comunidad,

[...] donde el desarrollo de ser humano implica el del pueblo y el desarrollo del pueblo implica el del humano, desarrollo que involucra aprendizajes, conocimientos, facultades, habilidades, potencialidades [...] del humano-pueblo en tres dimensiones [...] desde el mismo momento en el que llega a esta tierra-vida, es decir, en el momento en el que ocurre su Jä´jtën-kaxë´jkën (nacimiento) con un potencial o Majääw, principio de energía vivencial y potencia de desenvolvimiento y descubrimiento que se fortalece en el transcurso de su vida-existencia. Y, pueden terminar en cualquier momento con su wënpejtën-Tëk´äjtsën (regreso-transformación) [...] comienzan con el inicio de la vida misma y se desarrollan en todo nuestro tsenää´yën-tanää´yën (vida existencia condicionado por el wëmpetjtën-tëk´äjtsën que puede ocurrir en cualquier momento. (Vargas; 2008:31)

“La Persona Humana”, se define como un conjunto unido de características Biológicas, Psicológicas, Sociales y Espirituales, porque es un ser único e irrepetible, que de manera individual posee principios y valores como lo son: **la dignidad**, la libertad, la autonomía, la intimidad. (Diccionario de las Ciencias de la Educación;2003:1115)

Dentro de la construcción de la persona ayuuk jaay-humano pueblo, precisa el conocimiento cultural, pensamiento comunal, profundo, amplio y en constante cambio, por lo que:

[...] entender la noción de persona implica un intento de destotalización, de deconstrucción conceptual, que pretende arribar a la reconstitución de su objeto una vez que hayamos podido comprender algunos de los aspectos no tan visibles de naturaleza [...] Se trata entonces de entender la forma en que las

sociedades conciben, definen y finalmente construyen una particular versión de los que debe ser un ser humano (Bartolomé, 1997:144)

Del proceso de deconstrucción en el aula para los normalistas de la ENBIO ha sido complejo incluso para muchos formadores que se han olvidado de sus orígenes de humano-pueblo, y, prefieren las comodidades teóricas ya construidas desde otros mundos (occidentales), dejando en la ignorancia lo propio, la teoría vivencial en cotidianidad, resulta incluso para algunos incómodo porque tiene que ver con simbolismos, con identidades ceremoniales y simbólicas, espirituales, rituales, rupturas de nociones y categorías conceptuales, “toda noción de persona supone la conjunción de elementos sociales y simbólicas que expresan diferentes aspectos de las representaciones colectivas” (Bartolomé, 1997:155).

Queda la responsabilidad con todos los actores educativos sobre todo los de la línea Bilingüe e Intercultural, como recurrir a las concepciones culturales para educar en la diversidad cultural sin exclusión alguna, seguir difundiendo o recuperando a profundidad los campos de conocimientos ancestrales de las culturas originarias, ej. Para comprender en el ser Ayuuk Jaay, tiene dimensiones, creencias, modos de entender y nombrar al mundo.

3. Ja’ay’ajtën-juuky’ajtëny Ayuuk Jaay (ser mixe–vida mixe)

El fortalecimiento del humano-pueblo del **Ja’ay’ajtën** (ser mixe) y **-juuky’ajtëny** (vivir mixe), se da de forma dual con su Xëë-tsuu-tsyook-ni ët (existir filosófico desde su tonal y nagual, en la tierra y en el cosmos), en los espacios que se desenvuelve cotidianamente, en ellos establece relaciones con la naturaleza, la tierra y el cosmos-multiversidad²¹, por lo que se vuelve sagrada ya que busca el equilibrio en su ser y vivir, particularmente “en la existencia de entidades anímicas personales pero que habitan fuera del cuerpo: La tona o alma extracorpórea y el

²¹ Utilizo este concepto por las muchas diversidades culturales que convergen y difieren en las interpretaciones de las realidades culturales de los pueblos originarios, cada cual con autonomía y reconocimiento para su interrelación y convivencia en tiempos y espacios definidos.

nahual que supone la capacidad humana de transformación en entes de la naturaleza” (Bartolomé, 1997: 156).

Comprender ésta lógica de construcción de conocimientos y de pensamientos tiene que ver con la cosmobiología, donde las percepciones del tiempo y espacio serán en relación con los otros seres o entes de la naturaleza real y sobrenatural, o lo que se ha retomado en apartados anteriores es lo que Carlos Castaneda llama “ una realidad aparte”, que precisamente en la realidad cosmogónica de la Modernidad y/o posmodernidad quedó en el pasado cultural milenario, lo cual para el originario de tiempos actuales no tiene ni razón de ser ni es vital en la construcción de la identidad cultural de las personas que aún perviven como pueblo humano.

Sin embargo, los más primeros hombres y mujeres de culturas originarias diferenciadas, sobre todo los ayuuk jaay, dejaron dicho “vamos despacio porque vamos lejos”, es así, que en tiempos actuales podemos aun vivenciar a través de la tradición oral en el transcurrir, concebir y ordenar de los tiempos que:

El *tona* es la **creencia de la energía** del espíritu guardián que el niñ@ obtiene al nacer y tiene lazos íntimos por toda su vida. Además es la Energía que tiene el día al nacer la persona, marca su destino, constatada:

En el Tonalamatl y Tonalpohualli, “tonalli “día” o “destino” y amatl papel, así es que el término refiere al “libro de los días y destinos”, al biombo de papel hecho de la fibra de la corteza de árboles de la familia de las higueras (género ficus) que en México se conocen como amates. El libro Tonalamatl contiene el tonalpohualli voz que se compone de nuevo con el sustantivo tanalli más el sustantivo verbal que quiere de dije “cuenta”, así la primera se refiere al objeto material y tonalpohualli al contenido. La “cuenta de los días y destino” así era similar a lo que en el mundo occidental se conoce como horóscopo. El Tonalpohualli es un período de 260 días que corre simultáneamente con el Xihuitl o año solar de 365 días y al que no nos referiremos en detalle, baste decir que los antiguos mexicanos median el tiempo y

[comprendían] controlaban la naturaleza y las actividades divinas y humanas por medio de estos dos ciclos repetido al infinito (El Tonalamatl de Aubin, 1981:14)

Mientras que Etimológicamente Nahualpilli (Nahual). Nava-sabiduría, ciencia, magia, y **pilli**- jefe, principal, grande, o sea sabio consejero depositario de gran conocimiento. Unión **mística** de la persona con su animal-compañero (bueno o malo) u otros seres vivos y no vivos (Aguirre Beltrán;1963:108)

Entonces Nahual nuevamente: es una realidad aparte, en todo es posible, donde no hay descripción, ni hombres, solo personas (mezcalito, hongo, peyote, lectura de maíz, calendarios sagrados) experiencia-vivencia-vitalidad.

Aunque las palabras Tonal y nahual sean extrañas para los pueblos originarios, para el caso ayuuk es Jaajy xëë jaajy tso'ok (literalmente su luz, su energía, su potencial y su aliento de vida, palabra sagrada, se utiliza solo en tiempos y espacios de ritual de nacimiento) en realidad lo que cuenta es la práctica, la convivencia y la vivencia de ellos, sobre estos conocimientos sagrados pocos quedan ya, cuando se hicieron los procesos de indagación sobre los nombres originarios a la par se enteraban o al menos algunos se enteraron de la existencia de ellos. Considero que aún quedan tareas de indagación e investigación. Por ahora solo se muestra una construcción grupal de los alumnos que fue una lista de asistencia a partir de los tonales y nahuales, celosamente resguardados por los nativos de la cultura originaria Ikoots (ver foto No.4).

Sobre el contenido de la foto 4, para abundar en la cuestión sociocultural falta mayor investigación y sobre todo, autorización por los ikoots para su manejo ya que sólo ellos, tienen el poder de uso y funciones en la vida cotidiana. (Reconocimiento al equipo de Ikoots que logró este material de igual forma a todos los demás trabajos insertos o no en este escrito). Las evidencias fotográficas simbolizan la relación que guardan los implementos de trabajo con el sagrado mar y la posible representación simbólica de sus nahuales, lo importante es que sirvió de Material didáctico para tuukë Ja'ajtakëny o lista de asistencia, deja mucho que aprender en

su contenido y la foto 5, representa el vientre de la madre Tierra que genera vidas desde la cultura Chinanteca (Reconocimiento a los Chinantecos que compartieron este material) en ello aplicaron creatividad para su estructura e igual para que fuera tuukë ja'ajtakëny o pase de lista. Son reencuentros con los mundos originarios, sus saberes, conoceres, su vitalidad, sus particularidades en una multinicidad, que poco o casi nada están presentes ya en las prácticas educativas indígenas Bilingües.

Foto 4. "Tuukë Ja'ajtakëny" o Lista de asistencia: Calendario de nahuales.



Fotos 4 y 5. Construidos desde las sesiones de clases de la asignatura de formación ética y cívica, a partir de las indagaciones guiadas y coordinadas con la docente Veremunda Guadalupe Sánchez, su puesta en práctica en el aula con los alumnos normalistas, tuvo un impacto psicológico desde quienes aún están convencidos de la posibilidad de ser aprovechado en el aula, de la significatividad cultural, los que afirmaban la importancia de su existencia, los que apenas lograron saber de la existencia de tonales y nahuales y desde luego los que ni por error creen en ello, particularmente tiene relación con algunas preferencias religiosas protestantes distintos a los culturalistas. Considero de sólo presentarlo ya hace conciencia y proyecta reencuentro entre culturas y lenguas originarias.

Estos y otros trabajos hacen necesario de proponer materiales didácticos y educativos con "Epistemología nativa, como base de los aprendizajes, ha sido y es estudiada por numerosos investigadores...propuestas de elementos pedagógicos desde una visión propia..." (Cházaro, 2012:23). Y que mejor acudir a los hombres y mujeres de conocimientos que mantienen éstos conocimientos y saberes, junto con ello los interesados como docentes, alumnos, autoridades municipales y educativas,

investigadores, para concretar materiales educativos y pedagógicos de las culturas propias en complemento con las de otras culturas, posibilitando quizá una educación intercultural.

De la misma Foto 4. El Material didáctico; calendario de nahuales, construido por alumnos Ikoots, coordinado por mi persona como Docente de Formación ética y Cívica. Fue diseñado por el alumno

Hugo Alberto. La significatividad educativa radica en que el tonal y nahual están presentes en la cosmovivencia del estudiantado, por consiguiente la escuela debe fortalecer su uso cotidiano áulica, el reto está a vista.

Foto 5. Calendario de Tonales y nahuales en chinanteco



*Foto 5. Material Chinanteco representativo para concienciación que el nombre originario tienen el respaldo en un tonal o nahual. En este calendario de nacimientos sirvió para educar los sentimientos comunitarios con respecto al día, mes y año, y lo que conlleva desde lo cultural originario. La significatividad es también su aplicabilidad como material didáctico áulico y la facilidad para que los alumnos de diferentes grados los utilicen.

Consideramos que hay mucho material diáctico y podríamos hacer un largo listado, la evidencia que mostramos es que solo se requiere creatividad, curiosidad, dedicación y esencia cultural para generar situaciones de aprendizaje contextual con ambientes agradables.

4. Keexpejtnë (sobre el nacer) ó calendario de cumpleaños

Teniendo como base los datos del apartado anterior, se trabajó como material didáctico contextualizado, KEEEXPEJTNË vocablo ayuuk compuesto Keexë: Nacer, dar a luz, Peejtnë: sobre, arriba de, o sobre el dador de vida, tomamos como

ejemplo las vivencias, cotidianidades, los conocimientos y saberes de la comunidad de Jokyëpajkm, (Cacalotepec Mixe), por ser originaria de allá y para dar una explicación de la mejor manera posible las aproximaciones y nociones conceptuales, no así con las otras culturas reinantes en el salón de clases, cada cual hizo lo correspondiente, porque además, se le dio uso en el aulas de la ENBIO pero con cierta reserva, y, desde luego recuperado en las aulas de educación básica en contextos educativos de culturas diferenciadas.

Para el caso Jokyëpajkm, (Cacalotepec Mixe), existen los contadores de los días, tiempos y espacios Xëëpammaaypë, literalmente el seguidor del sol o el caminar de los días, quienes hacen posible las convivencias para entender que hay formas y modos de vivir diferenciado de otras culturas (ja´tsnaajën Ja´jujky a´tny) donde vivo culturalmente. Si nos remitimos a la cita del tonalamatl y tonalpohualli, resulta parecido en cuanto a números de días para conformar un calendario ritual de 260 días divididos en veintenasy treceñas, propios para dimensionar los espacios y los tiempos de KEEEXPEJTÑE o las fechas de nacimiento y un calendario agrícola potencial para el policultivo maíz, como grano base y complementarias la semilla de calabaza y frijol, constituidos en 18 meses de 20 días por cada mes, más 5 días complementarios que se toma como días frágiles o delicados ëmaaxyëë (considerados así porque es el tiempo restante para que la rotación de la tierra alcance la misma posición en la puesta del sol que del día anterior), así que hace la diferencia y sumatoria en tiempo y espacio de cada día para cerrar el ciclo de 365 días, con la observación que en la comunidad de Jokyëpajkm aún están presentes éstos 2 calendarios aludidos.

Al respecto “la representación e interpretación del calendario en la comunidad de Cacalotepec, xëëkyäxpäjtëny era la palabra con la que conocían los antepasados el calendario sagrado”(Bautista; 2013:90)

Con lo anterior, retomo una interrogante que la Dra. Patricia Medina Melgarejo, plantea en su libro *Nuestros Calendarios y mapas cuentan nuestra historia: ¿cuántas formas de conteo del tiempo utilizamos y enseñamos?* Muy cierto, como

docentes formadores podemos quedarnos en el verbalismo de que existen infinidad de calendarios, pero qué sabemos y cómo sabemos de ello, todavía más complicado para quienes estamos en contacto con muchas culturas presentes como en la ENBIO.

Concordando con el planteamiento que “los calendarios representan, en los contextos específicos, una forma de estructuración de las prácticas cotidianas que permiten la organización social y política de sus comunidades; un calendario es una forma de organizar el tiempo en un espacio determinado” (Medina; 2007;21), para el caso de la ENBIO un campo genuino para el abordaje de conocimientos respaldados en las teorías de la cotidianidad y prácticas sociales comunitarias que permiten a gran escala la conformación de materiales didácticos y pedagógicos como lo es el KEEXPEJTÑĒ o Calendario de nacimientos (Fotos 4 y 5). Así lo constata un egresado de la ENBIO en 2013 ahora docentes frente a grupo, “Yets nge mbe chalmen”, el calendario de cumpleaños es una herramienta principal para propiciar el reencuentro de la identidad cultural” (Xanchak o Nicolás, Docente en servicio, Zapoteco Sierra Sur, 02-10-2014)

La formación Inicial de docentes originarios implica compromiso y responsabilidad de búsqueda y conceso, para la producción de conocimientos y saberes diferenciados culturalmente, como también las herramientas y materiales educativos, que respaldan la intervención pedagógica a partir de las indagaciones realizadas con alumnos normalistas de la ENBIO, desde la indagación de sus nombres a la par con sus días de nacimiento fue significativo, por citar: En la foto No. 1, el nombre ayuuk **kuxeeny**, (cabeza doble) la parte medular tienen que ver con su nahual aunado a su tonal y su fecha de nacimiento 18-05-88, este último “...se relaciona con la fuerza familiar tonalli que se establece gracias al nombre que se le asigna al niño al nacer, por ello, López Austin (1980) habla de día-nombre-suerte-fuerza. Esta fuerza que se articula con el futuro del individuo es una fuerza protectora, que frecuentemente se asocia con un animal (nahual)” (Aguado, 2004: 162)

De igual forma la concepción del cuerpo humano "...está vinculada con la concepción del cosmos, estableciendo relaciones entre las diversas partes del cuerpo y los niveles del mundo...la correspondencia entre el cielo superior y el tonalli, el cielo inferior y la teyolía y el inframundo con el ihíyotl. El tonalli está asociada con la estrella y el aire... permite entender el porqué se daba la asociación entre cabeza y cielo, entre el corazón y el sol y ihíyotl y la tierra...la relación entre las diversas partes del cuerpo y los diferentes símbolos correspondientes a cada uno de los 20 días del mes mesoamericano"(Aguado;2004:175) La cita apertura un mundo genuino de conocimientos y saberes que los ancestros de culturas originarias construyeron y que, indagar las ciencias originarias son fundamentales en tiempos actuales para el docente en formación inicial, por lo que aquí resaltamos según la foto 1, es ¿por qué kuxeeny? En realidad ¿qué sentido tiene?, ¿porqué y para qué en las aulas? Y ¿los números l8-05-88 qué implican?

Las respuestas sirven para educar autoestima, autoconcepto, autoreconocimiento como persona cultural, con esencia y sentido de pertenencia, a partir de ello, las bases firmes para una identidad cultural y personal, así aunque el docente indígena en formación transite en otras formas de vida, otras prácticas y modos de pensar, se posicione a favor de qué y cómo educar en las escuelas Bilingües. Con la foto 6, solo se toma un nombre y una fecha de nacimiento ayuuk, para que nos demos una idea general de qué necesitamos para hacer producciones diferenciadas en contextos educativos interculturales, caso ENBIO.



Foto No. 6, Construcción grupal de alumnos de 6º. Semestre. Lic. Primaria, para hacer énfasis al calendario de cumpleaños a través de las fechas de nacimiento significativas culturalmente, ciclo escolar 2014-2015. Para el autoreconocimiento espiritual a partir de la fecha de nacimiento. Coordinada por la docente Veremunda Guadalupe Sánchez.

5. La enseñanza de la lengua ayuuk como experiencia en la ENBIO

Considerar la mirada indígena particularmente en torno a los usos y funciones de la lengua originaria ayuuk, es remitirse a un territorio, a una cultura, a una organización social, pero también es mirar a las grandes diferencias en cuanto existe una lengua oficial colonizadora que es el español.

Estamos conscientes que las personas originarias desde antaño, transmiten su sabiduría de vida, sus modos de organización de generación en generación a través de una enseñanza oral, que implica la cultura del escucha lo que dicen las personas,

mujeres y hombres de conocimiento, personas caracterizadas, gente común, sobre todo guardar un respeto profundo por su persona y sus conocimientos y saberes, desde luego, como compromiso de generación venidera, es llevar a cabo en la práctica cotidiana todo aquello que resulte crecimiento y formación para los más jóvenes, en realidad es la presencia de la lengua madre originaria la que posibilita la conexión al mundo

Muy distinta a la lengua extranjera donde la expresión oral es una parte pero existe un sistema gráfico de comunicación que debe conocerse y sobre todo leerse, para transmitir aprendizajes y conocimientos, básico para una formación institucional. Desde mi apreciación el hecho de que las lenguas extranjeras hayan sido impuestas a los pueblos y personas originarias a través de la colonización representó y aún sigue siendo una agresión a la cultura originaria, porque generó conflictos de identidad cultural, también una especie de trauma psicológico al grado de que hoy día los padres de familia, en las escuelas no quieren que sus hijos aprendan “idioma indígena”.

En una de las prácticas pedagógicas de asesoría y acompañamientos a los alumnos normalistas en comunidades originarias, realicé una pregunta abierta a las madres que llegaban a dejar a sus hijos en el salón de clases, señoras Madres de familia, por favor díganme, ¿En qué lengua desean que sus hijos vayan aprendiendo aquí en la escuela en español o Ayuuk? De inmediato la respuesta: “en español maestra porque luego en idioma indígena se atrasan mucho, luego no saben hacer sus tareas”, con ello, entonces la escuela puede llegar a ser un sistema educativo colonizar en estos tiempos actuales. Y seguir reproduciendo las heridas en los pensamientos y corazones de quienes en algún momento sufrió algún golpe o maltrato por no saber hablar español.

Con lo anterior, he atendido talleres Lingüísticos prácticos Ayuuk y Mazateco, que desprenden de los cursos teóricos de las lenguas originarias y su objeto de estudio, donde mayormente se recupera la oralidad y los textos contextuales, a partir de cuentos, leyendas, metáforas, consejos, la cuenta de los días entre otras, siempre

“orientado a la consideración del desarrollo del individuo en todas sus capacidades en conjunto con los otros, integrado a l propio contexto al cual pertenece, ubicándolo en el mundo y con el mundo”(Jolibet, 2004:47)

En razón a la cita el compromiso en los talleres lingüísticos prácticos he considerado el planteamiento de que “la lengua [originaria en la escuela] es el medio más importante a través del cual comunicamos la manera específica de concebir y organizar al mundo” (Reyes, 2005;13) Por ello, he dado mayor énfasis a la oralidad para el desenvolvimiento del pensamiento y de las inteligencias diversas para fomentar en los normalistas el arraigo filosófico cultural y espiritual.

De la escritura de la lengua ayuuk nos ocupamos de las vocales a ää, e ë, i, o, u y las consonantes según las reglas gramaticales centradas en P, T, K, para sonido suaves cuando se encuentran entre vocales, y el B, D, G, para palabras posesivas, sin embargo, en general de la escritura formal se ocupan los lingüistas de trayectoria, con todas sus implicaciones que conlleva en el plano educativo.

Del trabajo de alfabetización tomo mi distancia ya que estoy convencida que es valiosa recordar las representaciones pictográficas, pues son una forma de comunicación vital para conocer y saber sobre los mundos originarios.

Con la oralidad y la pictografía encuentro una comunicación afectiva y de reciprocidad entre las relaciones humanas, además de una sensibilidad artística, una relación cara a cara o parafraseando a al autor Lenkersdorf (2002), una relación nosótrica que tanta falta hace en tiempos moderno.

Participamos también, en algunas actividades fuera de la ENBIO, como los encuentros del día internacional de las lenguas maternas institucionales (ver foto 7), en esta participación consistió en abrir la participación de los de la etnia ayuuk con ritual de tepache, donde el discurso ofrecido por mi persona es totalmente en ayuuk sin traducción alguna, no es que sea teocéntrica sino las condiciones así lo demandan para concienciar el uso en tiempos y espacios determinados, asimismo se ha participado en producciones de algunos cantitos didácticos.



Foto. 7, Participación en el día internacional de las lenguas originarias, en una ceremonia con ritual de apertura en Lengua Ayuuk.

A MANERA DE CIERRE, HORIZONTES Y REFLEXIONES

Encuentros y desencuentros en la Formación Docente Originaria: vínculos con la *Comunalidad* y el Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO)

En este apartado de cierre y conclusiones, sobre la formación docente en el campo educativo para los pueblos originarios desde el estado-nación, conlleva dos fuerzas contrapuestas: una instituida que busca extender el control del dominio, la cuantificación de cuanto ser, saber y conocer, de subordinar al grado de minimizar la esencia espiritual y material llegando muchas veces de exterminio, la otra fuerza es instituyente, transformadora, adquiere presencia, está articulada a las dinámicas comunitarias, familiares, al territorio, en las cuáles participan las personas que les permite consolidar su identidad cultural, étnica y lingüística.

1. Plan para la Transformación Educativa de Oaxaca (PTEO)

Ser docente indígena, en una escuela formadora de docentes para los pueblos Originarios pero además ser militante de un Movimiento magisterial con más de 35 años de historia y de lucha, resultan referentes necesarios y contundentes para ir trazando una trayectoria entre lo instituido y lo instituyente, en tal circunstancia surge la gran pregunta:

“¿Por qué era y es necesario construir un proyecto alternativo de educación? La educación que se ha impartido desde los centros de poder tienen la finalidad de reproducir la ideología de la clase dominante, es decir; se pretende formar sujetos que respondan al mercado y no así a las propias y a las del contexto cercano. El neoliberalismo intenta imponer modelos homogeneizados de formación desde las escuelas, para eso son las evaluaciones a través de un examen universal” (Rangel;2013)

Aunque es entendible que también la escuela es un espacio de apropiación, de deconstrucción, de resistencia, de emancipación; sin embargo, las políticas educativas del estado siempre se imponen y tal es el caso de hoy en día, en la educación Oaxaqueña que habiendo un PTEO consensado por el magisterio Oaxaqueño, por el gobierno del estado y los padres de familia, aun así se impone un “nuevo leepo”, que no solo hegemoniza sino estandariza y entonces ¿En qué situación vive el docente Oaxaqueño, cuando tiene que atender a diversas realidades culturales y lingüísticas? Se minimizan las prioridades reales e incluso el de los padres de familia quienes en verdad conocen las necesidades de a sus hijos,

“Reconocemos así que en esta deliberada operación que genera la ausencia/eclipse de sujeto en nuestras acciones educativas—marcadas por la ideas de calidad, eficiencia, rendimiento y competencia—producen inevitablemente el eclipse del sujeto, lo que se traduce en un vaciamiento del ámbito pedagógico, pues no existen, paradójicamente, historia, horizonte, actor, persona, memoria, sociedad, trabajo, solamente la acción medible y cuantificable. De esta manera, se produce el eclipse de la formación misma, pues para la existencia del sujeto es necesaria la configuración en autoconstrucción de un horizonte liberador decolonial, en donde no basta la simple enunciación sino una complejidad de praxis educativa.”(Medina;2015:423).

Porque en el caso de la educación Oaxaqueña, efectivamente resulta una realidad sumamente compleja y diversa por sus características de una sociedad multicultural, integrada por pueblos originarios a diferencia de otras multiculturales con pueblos migrantes. De igual manera, una sociedad intercultural asimétrica en donde justamente los pueblos originarios de Oaxaca, no obstante de ser los primeros habitantes de estas tierras son los más excluidos, discriminados y siempre con la tendencia de la integración desde un proyecto educativo que no considera los elementos sustanciales de una educación comunal, con filosofía y pedagogía propias.

A raíz de ello y desde las distintas experiencias pedagógicas de los docentes Oaxaqueños en los diferentes niveles educativos, particularmente en Educación Indígena que avanzó considerablemente desde “La Marcha de las Identidades Étnicas” (1996), así como en el marco de la propuesta inicial del Movimiento Democrático de los Trabajadores de la Educación en Oaxaca, que es la educación alternativa como antecedentes del PTEO (Plan para la Transformación de la educación en Oaxaca) programa y proyecto que en mayor o menor grado desde los niveles educativos de preescolar hasta algunas escuelas normales estén en el intento de poner en práctica por la importancia que reviste y cuyo objetivo principal plantea:

“ Transformar la Educación Pública en el estado de Oaxaca mediante la formación crítica de los involucrados, la comprensión y la modificación de su entorno recuperando los conocimientos, los saberes pedagógicos y comunitarios, a través de la construcción colectiva de programas y proyectos para lograr una educación integral de los niños, jóvenes y adultos” (PTEO;2012:12)

Y para darle cumplimiento a la transformación educativa, plantea dos sistemas y tres programas:

“Programa Estatal para Mejorar las condiciones escolares y de vida de los niños, jóvenes y adultos de Oaxaca.

- Implementación de proyectos escolares comunitarios que involucren a la comunidad en su conjunto, que impacten en el contexto socio-cultural con el fin de mejorar el estado de nutrición, salud y bienestar de los educandos, que se refleje en su desarrollo integral.
- Impulso de una educación ambiental sustentada en el respeto a la naturaleza, desde la formación docente que proyecte en la comunidad la sustentabilidad.

Programa Popular Comunitario de Infraestructura y Equipamiento Educativo de Oaxaca.

- Eficientar las normas y el proceso de planeación, priorización y programación para la atención de las necesidades de infraestructura, mantenimiento y equipamiento educativo, mediante la concentración de funciones en una sola instancia dentro del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca. Exigir en todas las instancias involucradas la rendición de cuentas y la transparencia en el ejercicio de los recursos presupuestales destinados a la infraestructura, mantenimiento y equipamiento de la educación básica, mediante el establecimiento de mecanismos adecuados de información pública y participación social y comunitaria. • Utilizar el tequio y a la vez beneficiar económicamente a la comunidad en donde se desarrolle la infraestructura y equipamiento educativo. En este sentido se buscará impulsar, en la medida de la realidad, el tequio en las poblaciones de nuestro estado donde se observe esta práctica. Para el cumplimiento de este objetivo se tendrán que garantizar, entre otros aspectos los, mecanismos económicos justos para la comunidad, de transparencia en el uso de los recursos, y de continuidad, seguridad y eficiencia de la obra.

Programa para el Reconocimiento Educativo a los Trabajadores de la Educación de Oaxaca

- Promover el trabajo en colectivo mediante proyectos educativos para la transformación de la práctica educativa y la vida de la comunidad. • Reconocer y valorar la formación profesional de los trabajadores de la educación como una tarea sustantiva para mejorar el Sistema Educativo Estatal. • Incorporar los procesos de evaluación y seguimiento de las actividades y funciones específicas que realizan los trabajadores de la educación y que impactan en los procesos sociales de las comunidades.

Sistema Estatal de Formación Profesional de los Trabajadores de la Educación de Oaxaca.

- Articular a las instituciones formadoras de docentes con la finalidad de diseñar e implementar planes y programas de formación permanente de los trabajadores de la educación desde las perspectivas emancipadoras críticas.
- Coordinar instancias, organismos, directivos, especialistas, colectivos, y equipos pedagógicos de los niveles educativos para la evaluación, diseño, adecuación e implementación de los programas curriculares.

Sistema de Evaluación Educativa de Oaxaca

- Propiciar encuentros y espacios dialógicos y Orientar, consolidar y fortalecer los procesos de evaluación educativa más justos acordes a las especificidades de cada nivel educativo en beneficio de la educación en el Estado de Oaxaca.
- Sustentar las prácticas evaluativas en un enfoque cualitativo basado en valores de equidad, igualdad, justicia con eticidad.
- Realizar una evaluación participativa basada en colectivos tomando en cuenta la autoevaluación, la coevaluación, la heteroevaluación, evaluación externa y la metaevaluación.
- Construir criterios e instrumentos de evaluación para seleccionar los proyectos que serán reconocidos económicamente por el PRETEO.” (PTEO:2012:14-17)

Cada uno de los programas y sistemas justifican su razón de su ser en el marco legal, filosófico, teórico, entre otros elementos que demanda para hacer realidad una alter-nativa educativa para Oaxaca; entonces, ¿Por qué en el plano nacional no puede ser reconocido como tal? ¿Que más justificaciones y sustentos había que demostrar? Quizá se deba a que no es parte de OCDE, ni del fondo monetario nacional, ¿cuáles son las condiciones reales para poder ser y existir a partir de realidades culturales?

Plantear una alternativa pedagógica desde un programa estatal es atender las necesidades, las contradicciones, desde lo económico, político, social, jurídica en

particular en lo educativo concatenada con todas las dimensiones posibles de la existencia en la coexistencias decir existir como. Por lo que para muchas comunidades originarias la educación es la única oportunidad de mejorar las condiciones de vida desde lo social, pedagógico, ambiental, alimenticio-económico, así con el programa estatal que plantea el (PTEO) se pretende promover el trabajo en colaboración, prácticas de una política de consenso, de participación a partir del uso del poder diferenciado apegados a la justicia, libertad, mayormente a la dignidad de persona como humano-pueblo, dentro de principios de vida comunal entendida esta como:

La comunalidad tiene cinco elementos fundamentales y distintivos: el territorio comunal, el trabajo comunal, el poder político comunal, la fiesta y, la asamblea comunal. También existen elementos auxiliares de la vida comunal que son los que ayudan a ejercer, reproducir y desarrollar la vida comunal: el derecho indígena, la educación indígena tradicional, la lengua tradicional, la cosmovisión. Asimismo cuenta con elementos complementarios o auxiliares de vida individual y familiar dentro de la comunidad: tecnologías, división del trabajo, el intercambio igualitario y recíproco de productos y servicios, el parentesco, las actividades ceremoniales, las expresiones artísticas intelectuales, y los juegos y entretenimientos (RENDÓN;2003:39-49).

Los elementos aludidos son los que me han permitido comprender que ser originario siempre nos atendemos o buscamos el hilo conductor de nuestra existencia hacia la madre tierra, en el entendido de que nos da una relación de poder con respeto y sacralidad. Y que además incluye al otro ser y a los humanos que provienen de la misma fuente y cuya interrelación está determinada con los principios fundamentales aludidos.

La comunalidad decimos que es una corriente que busca la recuperación y consolidación de un mundo existente, llamado comunitario, y es donde se resiste contra la dominación capitalista aunque en un contexto actual hay quienes se acomodan a la miseria (no material) humana, sin sentimientos ni esperanzas, viven

al día sin darse cuenta, que ni siquiera saben que existen culturalmente hablando en esencia étnica, no tienen territorio ni siquiera nombre en lengua originaria, sólo existen a semejanza del otro consumista, vacío e individualista, para el caso ayuuk jaay, prefiere llamarse Cristhoper que Kong, el primero está en inglés además seguramente es nombre de algún artista popular, ¿Por qué no llamarse Kong? ¿Cuando que hace alusión a los cerros sagrados que nos permiten la vida? ¿Dónde ha quedado el educador indígena comunitario? Ya ni se diga del docente bilingüe Intercultural perdido en el limbo, Y ¿aun así no quiere darse cuenta? Ha pero se dice ser educador originario, ¿desde donde se posiciona para asumir el papel?

Comunalidad entonces, es fuerza de la resistencia histórica, es la fuera de la persona que hace pueblo, es la capacidad de dar vida a esos elementos de la cultura vida casi desaparecida frente a la dominación etnocida. Vale la pena preguntarnos ¿el docente indígena comunaliza la escuela? Si es así ¿para qué?

Así la definición la potenciar al ser nativo ayuuk jaay, desde estas relaciones y principios he aprendido a considerar, más bien he logrado afianzar comprender y entender que la tierra es sagrada, porque así me lo educado mi familia y mi comunidad de origen, reconocerla como parte de un todo diverso, y de trasladar éstos valores en la interrelación con otros seres en el mundo, de entrada con los estuantes normalistas, docentes, trabajadores que conforman la comunidad educativa ENBIO, no solamente humanos sino todo ser vivo dimensional que permiten la coexistencia entre todos, para generar aprendizajes de vida que implican una forma distinta de saber, de conocer y de conformar una unidad en equilibrio para la construcción de la persona. Este entendimiento y comprensión lo fui descubriendo también al redactar “mi autobiografía” en lo comunitario y escolar, acontecimientos que estaban quedando en el desuso cultural, cuando que soy una formadora de docentes indígenas. A la vez hice auto/cuestionamientos sobre los elementos de mis experiencias de vida para hacerlas oportunidades de aprendizaje junto, en y con los otros, es decir, el aprendizaje colectivo, en comunidad para dejar constancia en el ser y hacer docencia indígena Ayuuk Jaay

Lo anterior es una forma de aminorar “la violencia estructural, que está en la base de las desigualdades existentes entre los países del primer y tercer mundo, y una violencia simbólica, violencia de carácter fundamentalmente cultural, más sutil, que ha tenido casi siempre la función de legitimar no solo la violencia estructural sino la violencia directa...la violencia cultural se manifiesta a través de una serie de discursos, símbolos, metáforas, himnos patrióticos, religiosos y otros...con temas relativos a la producción y a la manera que tiene el poder de apropiarse y condicionar una forma de conocimiento, se trata en la mayor parte de los casos, como se ha demostrado a los largo de la historia, de aniquilar otras formas de saber ...”(Pulido:2009;176) Actualmente requiere el diálogo entre saberes indígenas y no indígenas, para posibilitar la interculturalidad Educativa.

2. El Proyecto Original en el Andar de la ENBIO.

Entonces el proyecto original (inicial de la ENBIO) no es mera inspiración de los iniciadores del proyecto sino precisamente se justifica y se fundamenta desde estos principios de la vida comunitaria de los Pueblos Originarios, sin embargo en este proceso se va comprendiendo lo difícil que es imbricar entre los planteamientos y necesidades reales frente a lo establecido desde las políticas educativas en este caso a 15 años de vida de na ENBIO. ¿Cuál es su situación y perspectiva? Conforme a las políticas que en cada sexenio se implementa, las intenciones más apegadas a la realidad comunitaria se van diluyendo en una formación permanente de los docentes de la ENBIO entre la resistencia y la asimilación de las reformas como lo dijera alguna vez Juan Luis Hidalgo, que “son los maestros normalistas los que menos se oponen a las reformas”(Congreso Estatal, nivel de formadores de docentes).

Así se explica como con esta reforma de 2011 para el nivel de Preescolar y 2012 para Primaria, fue precisamente la ENBIO, la primera Normal que aceptó aunado a sus necesidades y demandas educativas como una normal diferente a las demás del estado y desde las características de sus docentes porque esta aceptación se

basó en discusiones de posturas académicas, y entonces ¿dónde quedaron los planteamientos de la comunalidad?

Otro factor determinante que ha venido incidiendo fuertemente en la vida académica de la ENBIO pero en detrimento de los principios para los cuales fue creada es precisamente el concepto de poder pero no del poder comunal sino de un poder desde la identidad institucional, que se caracteriza por un poder autoritario y vertical distante del “mandar obedeciendo” desde nuestros pueblos y comunidades. Por el contrario, en el afán de ejercer este poder institucional se han pervertido algunas figuras tan relevantes de la vida de los pueblos indios, como lo es la asamblea comunitaria que ahora se emplea recurrentemente para desconocer y expulsar a docentes no afines en lo académico, ideológico y político.

A tal grado ha llegado que se ha perdido el rumbo original de la ENBIO, que la formación inicial intercultural bilingüe ha quedado en segundo orden por encima de lo meramente político desde el férreo control de poder viendo a la ENBIO como una empresa particular y precisamente hoy en día sus actuales directivos fueron reconocidos por el “nuevo ieepo”, y en esta lógica van ejerciendo su gestión; por lo tanto, la gran pregunta es; ¿Cuál es el futuro de la ENBIO, para los propósitos que fue creada, frente a una reforma autodenominada educativa y, frente a una lucha interna entre trabajadores de hace tres ciclos para acá? ¿Cómo recuperar los principios de origen de la ENBIO desde la asunción de los roles que a cada uno le corresponde entre docentes, directivos, estudiantes y trabajadores en general, desde la cultura del trabajo colectivo que permea y que ha permitido nuestro pueblos originarios?

3. La formación docente indígena experienciada²² desde la ENBIO.

¿Cómo impacta este proceso histórico de encuentros y desencuentros en mi proceso de formación docente como indígena ayuuk jaay?

²² Utilizo este concepto porque se le da primacía a las vivencias cotidianas, entre el hacer propio y el hacer del otro, para luego adjudicarse una experiencia personal.

No es mi intención sustraerme de este proceso porque soy parte de ello, tampoco caer en la censura y en los calificativos sino más bien desde esta realidad lo más objetivamente posible ¿Cuál es mi lugar desde mi condición de mujer, madre y profesionista originaria? ¿Cómo me asumo en este proceso de formación y práctica docente indígena en servicio frente a los procesos de formación inicial de los futuros docentes Interculturales Bilingües? Y sobre todo, ¿el tipo de interacción que se va generando entre docentes y estudiantes?

Desde estos procesos de desencuentros he aprendido a experimentar que lo diferente efectivamente resulta un gran potencial para mejorar y transformar no solamente la condición de persona sino la propia práctica docente. Es decir, que no es lo mismo trabajar como secretaria, como maestra de preescolar o de primaria indígena que estar frente a jóvenes en una formación profesional específica bilingüe e intercultural desde una normal diferente a las demás que exige una formación particular y lo más apegado y cercano a las realidades socioculturales de cada una de las regiones que conforma el estado de Oaxaca.

Las implicaciones de ser parte de una escuela formadora de docentes que no se limita únicamente a la cuestión académico profesional sino otros aspectos que confluyen y complementan la experiencia como docente formadora ayuuk jaay, que son desde las interacciones políticos, ideológicos, sindicales, espirituales pero sobre todo, las particularidades que caracterizan a una persona proveniente de cultura diferenciada con:

“Cosmovisión, modo de concebir e interpretar el universo. Cosmogonía, ideas sobre el origen y organización del mundo. Cosmología, estudio del universo como totalidad, sus leyes generales, origen y evolución, así como su historia. Cosmografía, descripción de universo y de las leyes que lo rigen”(COLAM; Módulo 1)

Y de manera específica la “cosmovivencia” que es lo hace a la persona única pero incompleta sin la relación de “los otros”, es la vivencia cotidiana convertida en

experiencia personal que posibilita la interrelación con los otros para colectivizar las enseñanzas y los aprendizajes a partir de los elementos citados, con valores de reciprocidad, responsabilidad y compromiso, es el sentido de devolver a la naturaleza lo que le pertenece para beneficiar al otro, “es reconocer el sentido de la convivencia y ser con el mundo”.

Con estas particularidades ¿Cuál ha sido mi papel en la ENBIO, qué le he aportado, cómo le he aportado y cuál es el grado de responsabilidad que me atañe en su situación actual? Y ¿Cuál es mi propuesta desde todo este proceso experiencial vivido de coadyuvar y fortalecer la vida académica Intercultural Bilingüe de la ENBIO?

Estas interrogantes en cierta medida pretenden incursionar en como propuesta pedagógica en el reencuentro cultural de potenciar como punto de partida los nombres propios en lenguas originarias, su significado, su contenido filosófico, su proyección histórica, para hablar de personas culturalmente diferenciadas particularmente desde las culturas originarias.

4. Las vivencias en la vida comunitaria e institucional en la ENBIO

Los que trabajamos en el gobierno o trabajamos para él o trabajamos en la resistencia con nuestros pueblos originarios. Este enunciado a pesar de ser muy escueto, pero resulta muy relevante en la definición de la persona y como profesional de la docencia, porque nos permite ubicarnos como dice Savater “ser libre en el valor de elegir y de decidir”, hacia donde queremos caminar o también como dice Beatriz Pontón Calvo de campesino a burócrata, ahora burócrata entre campesinos.

Es decir que gracias a estos procesos entre lo comunitario y lo institucional, uno como persona y como profesional tiene la gran oportunidad y el reto de ir desestructurando sus esquemas de vida, para reencontrarse con sus propias raíces y hacerlas florecer en el devenir histórico, por eso siento y pienso que es tan valioso vivir este proceso de rehumanización desde la esencia de la persona originaria con

nombre originario, antes que ser profesionista su identidad personal y cultural consolidada en los procesos de interrelación comunitaria, por lo que a mí respecta, fortalece mi condición humana, mi identidad como persona, como mujer ayuuk jaay y como profesional, me hace ser más sensible de entender la gran responsabilidad que me atañe como formadora de docentes de este nivel educativo de normales; pero también me delimita ser más libre en tomar conciencia hacia los valores comunitarios muchas veces invisibilizados en lo institucional y que hay que partir desde los ámbitos familiar, comunitario y escolar, para buscar siempre la integralidad en la complementariedad.

En lo profesional es un reto constante de asumirlas en la actitud cotidiana para formar a los seres humanos, en particular a los normalistas bajo los preceptos de la comunalidad en su dimensión territorial, servicios, ceremonias y trabajo, para cambiar y transformar actitudes de relación con los otros, de respeto y sacralidad en una vinculación de equilibrio. Es aprender entre todos que en cada momento de nuestras relaciones ofrecen enseñanzas y aprendizajes para hacernos poderosos, en la construcción de conocimientos.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICA

Aguirre Beltrán, G. (1963) Medicina y Magia. El proceso de Aculturación en la estructura colonial. I.N.I. México.

Baronnet, B.(2012) Autonomía y Educación Indígena. Escuelas Zapatistas de la Selva Lacandona de Chiapas, México. Abya Yala. Quito-Ecuador.

Baronnet, B. (2010) De cara al currículo nacional: las escuelas normales en, Construcción de políticas educativas interculturales en México: debates, tendencias, problemas, desafíos. Horizontes Educativos. México. U.P.N.Velasco, S. y Jablonska, A. Coordinadores.

Blanco, G. et al.(2004) Programa de Bachillerato Integral Comunitario (BIC) en: Entre la Normatividad Y la Comunalidad. Experiencias Educativas Innovadoras del Oaxaca Indígena actual. Colección Voces del Fondo

Bonfil, G. Comp. (1981) Utopía y Revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios de América Latina. Ed. Nueva Imagen. México.

----- FRANCO GABRIEL HERNANDEZ: De la educación indígena tradicional a la educación indígena bilingüe bicultural en: Utopía y Revolución. El pensamiento político contemporáneo de los indios de América Latina. Comp. Guillermo Bonfil Batalla. Ed. Nueva Imagen. México.

Carr, W. y Kemmis, S. (1986) Teoría crítica de la enseñanza. Investigación-acción en la formación del profesorado. Martínez Roca, Barcelona.

Castaneda, C.(1994) Una realidad aparte. FCE. México

Cházaro, Eva (2012) El concepto espacio territorial y la alfabetización desde la mirada nativa. Aco. México.

D.E.I. 2011) Documento base de la educación de los pueblos originarios. Oaxaca.

De Mauléon (2015) Ayotzinapa. La Travesía de la Tortugas. La vida de los normalistas antes del 26 de Septiembre de 2014. Ediciones Proceso. México.

Díaz, B.A. e Inclán C. E. (2001) El docente en las reformas educativas; sujeto o ejecutor de proyectos, en: Revista Iberoamericana de Educación, Profesión docente No. 25

García, E. et. al. (2004) Iniciativas para la formación y capacitación docente. La escuela normal bilingüe e intercultural de Oaxaca en: Entre la Normatividad Y la

Comunalidad. Experiencias Educativas Innovadoras del Oaxaca Indígena actual. Colección Voces del Fondo.

GUIA ACADEMICA, 2002-2003. ESCUELA NORMAL BILINGÜE E INTERCULTURAL DE OAXACA

Hamel, R.E. (1996) Conflicto entre lenguas, discursos y culturas en el México Indígena: ¿La apropiación de lo ajeno y la enajenación de lo propio? En: Lo propio y lo ajeno. Interculturalidad y sociedad multicultural. Comp. Úrsula Klesing-Rempel. Coordra. Astrid Knoop. Plaza y Valdés. México.

Herrera, L. (1997) La profesionalización del indígena. El Caso de la Licenciatura en Educación Indígena de la UPN. Revista Especializada en Educación. Pedagogía. Tercera Época. Vol.12 Núm. 10. Primavera/1997. UPN-México.

HUAXYÁCAC. LEY ESTATAL DE EDUCACIÓN 1997. Oaxaca.

Kemmis, S. y McTaggart, R. (1988). *Cómo planificar la investigación acción*. Laertes. Barcelona

Lenkersdorf, C. (2005) *Filosofar en clave Tojolabal*. Ed. Porrúa.
----- Los posibles orígenes del nosotros, en *Filosofar en Clave Tojolabal*. Porrúa. México.

López, C. (2015) *La re-significación étnica-lingüística del pueblo N̄hañho, a través de la memoria, la oralidad y la escritura*. Tesis de Doctorado. UNAM-México

López, Ma. E. (2015) *Conocimientos pedagógicos de parteras comunitarias. Una aproximación etnográfica*. Tesis de Maestría, UNAM. México.

López, E. (2011) *La formación de profesionales indígenas en la última década. El caso de la Sierra Norte de Puebla. Política Currículum y Sujetos*. Tesis de Doctorado. UNAM-FES-ARAGON. México.

López, E. (2005) Cap. 1 y 2. Tesis Maestría. U.P.N. México,

Medina, P. (2000) *¿Eres maestro normalista y/o profesor universitario? La docencia cuestionada*. Plaza y Valdés-UPN. México.

Medina, P. (Coord.)(2013) *La interculturalidad activa: Vamos aprendiendo maya*. U.P.N. México.

Medina, P. (Coord.) (2015) *Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y Memoria Colectivas de Educaciones Otras en América Latina*. UCACH-CESMC-ECCHAC-Juan Pablos Ed. México.

- Medina, P. (Coord.) (2015) López, L. Nicols D. y Poveda, Z. Cristian D. "Haciendo escuela Pública "Creando Movimientos sociales Pedagógicos. Entre la Resistencia y otras educaciones en: Pedagogías insumisas. Movimientos político-pedagógicos y Memoria Colectivas de Educaciones Otras en América Latina. Coordra. Patricia Medina Melgarejo. México.
- Navarro, G. Coord. (2005) La mala educación en tiempos de la derecha. Política y proyectos educativos del gobierno de Fox. U.P.N. Porrúa-México.
- OUI-COLAM (2013) Conocimiento y Mediación Sociocultural en Diplomado en Educación Intercultural Bilingüe (EIB). Modulo 1.
- Piña, J.M. (1997) El docente particular entero. Revista Especializada en Educación Pedagogía. Tercera época Vo.12, Núm. 10. Primavera. U.P.N.-México.
- PROYECTO ORIGINAL DE CREACION DE LA NORMAL INDIGENA BILINGÜE E INTERCULTURAL, DOCTO.MECANOGRAFIADA S/F. OAXACA
- Puig, Josep. Coord.(2003) Cómo fomentar la participación en la escuela. Propuesta de actividades. Graó.Barcelona.
- Pulido, G. (2009) Violencia epistémica y descolonización del Conocimiento. Vol XXIV. Universidad de Jaén.
- Rendón, J.J. (2003) La comunalidad. Modo vida de los pueblos indios. Tomo I. Cultura Indígena-Conaculta.
- Rivas, J. y Herrera D. (Coords.) (2010) Voz y Educación. La narrativa como enfoque interpretativa de la realidad. Octaedro. Barcelona.
- Robles S. Y Cardozo, R. (2007) FLORIBERTO DIAZ. ESCRITO. Comunalidad, energía viva del pensamiento mixe, Ayuujksënää 'yën-ayuujuwënää 'ny-ayuujuj mēk'ajtēn.
- Schujman, G. Coord. (2004) Formación Ética y Ciudadana: Un cambio de mirada.Colección Educación en Valores. Octaedro OEI. Barcelona España.
- Séler, E. (2008) Las imágenes de animales en los manuscritos mexicanos mayas. Tr. Joachin Von. Casa Juan Pablos
- Tonalamatl de Aubin 1, Tlaxcala Códices y Manuscritos. Antiguo Manuscrito mexicano en la Biblioteca Nacional de París. (Manuscrit Mexicains No. 18-19.)
- Vargas, X. Noop (2008). Wējēn-Kajēn. Las dimensiones del pensamiento y generación del conocimiento comunal. H. Aytto. Constitucional de Santa Ma. Tlahuitoltepec Mixe, Oaxaca, México.

REVISTA:

Acuerdo Nacional para la Modernización de la Educación Básica, en Revista Educar, la revista d educación. Año 1, Número 1, Diciembre 1992. México

Medina, P. et al. (2011) Comunidades-comunalidades. Experiencias en México con la educación intercultural como demanda de los movimientos sociales Memorias de-coloniales latinoamericanas. En TRAMAS 34, UAM-X, MÉXICO.

Palechor, L. (2010) Epistemología e investigación indígena desde lo propio. Revista Guatemalteca de Educación. Año 2, Núm. 3, Enero-Junio 2010. CRIC, Colombia.

ENTREVISTA:

Mtro. René Molina Cruz, DOCENTE DE LA ENBIO DESDE SUS INICIOS, 13-11-2015).

CONVERSACIONES:

Sánchez, Ramírez Francisca, conversaciones con mi madre sobre el Temazcal. 2 de Noviembre de 2015

Bautista Felipe, Huesero y Sobador. Conversaciones sobre el Temazcal. 4 de Noviembre de 2015.

Anexos

Anexos Capítulo 1.

Anexo 1.1. Dictamen de aceptación.

40



INSTITUTO ESTATAL DE EDUCACION PUBLICA DE OAXACA
COORDINACION GENERAL DE EDUCACION BASICA Y NORMAL
DEPARTAMENTO DE FORMACIÓN Y ACTUALIZACIÓN DOCENTE

ESCUELA NORMAL BILINGÜE E INTERCULTURAL
CLAVE 20 DNL 0001 R

CICLO ESCOLAR: 2002 - 2003
OFICIO NUM: 0018/2002-03
ASUNTO: Se Comunica Dictamen

San Jerónimo Tlacochohuaya, Tlacoctula, Oax., a 02 de septiembre de 2002.

C. MTRA. VEREMUNDA GUADALUPE SÁNCHEZ
R.F.C.: GUSV690308EH3
CLAVE PRESUPUESTAL: 11078729.E1489000200287
P R E S E N T E

Atendiendo al Dictamen emitido por la Comisión Académica Dictaminadora de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca, a través del Curriculum Vitae que presentó, entrevista efectuada por la Comisión y Programa de Trabajo de la Asignatura que solicitó para concursar como Docente en esta Escuela.

Me permito comunicarle que esta Comisión Dictaminadora emite la Siguiente Resolución:

- **De Aceptación para desempeñarse como Docente en la Asignatura de Formación Ética y Cívica.**

Por su trayectoria Laboral manifestada en cu Curriculum Vitae, le manifiesto un especial reconocimiento, deseándole que al incorporarse a la Planta de Docente de la ENBIO dedique su mejor esfuerzo.

Mucho estimaré se presente a esta Institución Educativa con el fin de recibir su Material de apoyo para impartir la asignatura en referencia a partir del día 3 del presente mes y año en curso, anticipándole que esta Dirección a mi cargo turnará a Quien corresponda el trámite de su respectiva Orden de Comisión.

ATENTAMENTE



CARLOS MENDEZ MARTINEZ
DIRECTOR DE LA ENBIO
CMM/iv*



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN PÚBLICA
ESCUELA NORMAL BILINGÜE E
INTERCULTURAL DE OAXACA
CLAVE 20 DNL 0001 R
SAN JERÓNIMO TLACOCOHUAYA
TLACOCOTULA, OAXACA

Anexo Capítulo 2.

Anexo. 2.1. LISTADO DE NOMBRES Y TEMATICAS QUE HE ASESORADO PARA EL DOCUMENTO RECEPCIONAL Y DE TITULACION, PLAN 2004 EN PRIMARIA BILINGÜE INTERCULTURAL Y PLAN 2012 PREESCOLAR INTERCULTURAL BILINGÜE.

N.p	Nombre el alumno/a	Modalidad y temática para titulación	Generación	Pueblo	Lic.	Plan
01	ALVAREZ SOLANO ASALEA	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA:EL PROCESO DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA ESCRITURA Y LECTURA DEL AYUUK, CON ALUMNOS DEL PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "VICENTE GUERRERO" DE HUISICIL, SAN JUAN GUICHICOVI, OAXACA.	1999-2004	MIXE BAJA AYUUK	LICENCIATURA EN EDUCACION PRIMARIA INTERCULTURAL BILINGÜE	PLAN 2004
02	BELTRAN SANDOVAL FLAVIA	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA:LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN OMBEAYIÜTS (L1)	1999-2004	IKOOTS		
03	MARTINEZ CLARA ADELINA	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA:PROCESOS DE ENSEÑANZA Y APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN LENGUA AYUUK CON ALUMNOS DE 3º Y 4º	1999-2004	MIXE MEDIA AYUUK		
04	HERNANDEZ JERONIMO RUTH	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA:LA ENSEÑANZA DE LA ORALIDAD DEL ZAPOTECO CON NIÑOS DE PRIMERO, SEGUNDO Y TERCER GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "FRANCISCO I. MADERO DE OTATITLAN DE MORELOS, TALEA DE CASTRO, OAXACA.	1999-2004	ZAPOTECO SIERRA NORTE		
05	JOSE DOMINGUEZ BARTOLOME	EXPERIMENTACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: EL TRABAJO COLECTIVO EN EL AULA, PARA FORTALECER LA IDENTIDAD AYUUK (MIXE): CON UN GRUPO DE TERCER GRADO.	2000-2004	MIXE MEDIA AYUUK		
06	MARTINEZ PEREZ ESTELA	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA: ENSEÑANZA DE LA EXPRESIÓN ORAL COMO	2000-2004	MIXE MEDIA AYUUK		

		SEGUNDA LENGUA CON NIÑOS MIXES DE LA ZONA ALTA DEL PRIMER GRADO GRUPO "B" DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE: IGNACIO ZARAGOZA DE TIERRA BLANCA, TAMAZULÁPAM DEL ESPÍRITU SANTO, MIXE,				
07	ARAGON ADRES MATILDE	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA: EL PROCESO DE ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y ESCRITURA EN AYUUK A PARTIR DE LOS SABERES COMUNITARIOS, CON LOS ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "IGNACIO M. ALTAMIRANO" DE LA COMUNIDAD DE RÍO PACHIÑE, SAN JUAN GUICHICOVI, JUCHITÁN DE ZARAGOZA, OAXACA.	2000-2004	MIXE BAJA AYUUK		
08	SANCHEZ CARRASCO JOSE ALBERTO	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA: EL RESPETO COMO VALOR A EDUCAR DESDE LA PERSPECTIVA DE GÉNERO EN LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE CON GRUPO MULTIGRADO	2000-2004	ZAPOTECO DEL ISTMO		
09	GUZMAN DOMINGUEZ ANA MARIA	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA: LOS VALORES EN LA EDUCACIÓN SEXUAL CON NIÑOS DE QUINTO GRADO GRUPO "B" DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE NIÑOS HÉROES.	2001-2005	ZAPOTECO SIERRA NORTE		
10	JACOBO MIRAMON CELESTINO	EXPERIMENTACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: LA ENSEÑANZA DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA DEL AYUUK, CON NIÑOS DE CUARTO GRADO, DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE: GRAL. IGNACIO ZARAGOZA.	2001-2005	MIXE BAJA AYUUK		
11	CARRERA CARRERA GABRIELA	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA: EL DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA DE ÉN NAXINNI, A TRAVÉS DE SABERES COMUNITARIOS, CON LOS ALUMNOS DE TERCER GRADO, DE LA	2001-2005	MAZATECO		

		COMUNIDAD DE LLANO DE ÁRNICA.				
12	ESPERON JOSE ALBERTO	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA: EL DESARROLLO DE LAS HABILIDADES LINGÜÍSTICAS DE LECTURA Y ESCRITURA EN LENGUA AYUUK, CON NIÑOS DE TERCER GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE: GENERAL IGNACIO ZARAGOZA.	2001-2005	MIXE BAJA AYUUK		
13	ALBERTO RUIZ HERADIO	ANÁLISIS DE EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA: EL TRABAJO COOPERATIVO COMO UNA POSIBILIDAD PARA DESARROLLAR HABILIDADES DE INTERACCIÓN.	2002-2006	MIXE MEDIA AYUUK		
14	DIEGO TELESFORO BETZAIDA	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA: EL APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y ESCRITURA, EN ESPAÑOL COMO SEGUNDA LENGUA, A TRAVÉS DE CUENTOS. CON NIÑOS DE PRIMER CICLO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "ABRAHAM CASTELLANO CORONADO" RANCHO MAGUEY TAMAZULAPAM MIXE.	2002-2006	MIXE MEDIA AYUUK		
15	GARCIA FILIO BLANCA	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA: EL FOMENTO DE LAS EXPRECCIONES CULTURALES MAZATECAS PARA LA PRESERVACIÓN DE LOS VALORES IDENTITARIOS, CON ALUMNOS DEL TERCER GRADO GRUPO "B" DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE. ING. JORGE L. TAMAYO.	2002-2006	MAZATECO		
16	HERNANDEZ VASQUEZ NELSON	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA: LA ENSEÑANZA DE LA ESCRITURA EN LENGUA ZAPOTECA DEL ISTMO A PARTIR DE LAS NARRACIONES ORALES, CON LOS ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA NBILINGUE: CUITLAHUAC.	2002-2006	ZAPOTECO ISTMO		
17	BENITEZ BONIFACIO ERIK	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA: LOS ELEMENTOS COMUNITARIOS COMO	2003-2007	MIXE BAJA AYUUK		

		REFERENTES PARA EL TRABAJO COLECTIVO EN EL AULA CON LOS ALUMNOS DE CUARTO GRADO GRUPO "A", DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "MOISES SAENZ", DE BARRIO NUEVO, SAN MATEO DEL MAR, OAX.				
18	HERNANDEZ SALOMON JORGE	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA: ACTIVIDADES LÚDICAS QUE FOMENTEN EL TRABAJO COLECTIVO PARA EL PROCESO DEL APRENDIZAJE CON LOS NIÑOS DE TERCER GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA "CIENCIA Y PROGRESO", DE YOSOYUXI, COPALA, SANTIAGO JUXTLAHUACA, OAXACA.	2003-2007	TRIQUI		
19	PEREZ RAMIREZ HECTOR	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA: EL TRABAJO COOPERATIVO EN LAS ACTIVIDADES DE ENSEÑANZA CON ALUMNOS DE QUINTO GRADO.	2003-2007	MIXTECO		
20	VASQUEZ GARCIA MARIBEL	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA: EL FORTALECIMIENTO DE LA EQUIDAD DE GÉNERO CON LOS ALUMNOS DE TERCER GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "LEONARDO BRAVO" DE LA COMUNIDAD DE SAN MIGUEL MIXTEPEC, ZIMATLAN, OAXACA.	2003-2007	ZAPOTECO VALLE		
21	MARTINEZ JIMENEZ TOLEDA	DISEÑO Y APLICACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA A PARTIR DE LAS LENGUAS Y CULTURAS INDÍGENAS Y SU TRATAMIENTO PEDAGÓGICO EN LOS CONTENIDOS DE EDUCACIÓN PRIMARIA: EL RESPETO COMUNITARIO COMO ESTRATEGIA DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE PARA FORTALECER LA IDENTIDAD AYUUK CON LOS ALUMNOS DE TERCER GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "IGNACIO ZARAGOZA" DE LA COMUNIDAD DE TIERRA BLANCA TAMAZULAPAM	2004-2008	MIXE MEDIA AYUUK		

		DEL ESPIRITU SANTO, MIXE; OAXACA.				
22	RODRIGUEZ LOPEZ MARINO	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA EN UNA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN PRIMARIA O UN CONTENIDO EN PARTICULAR: LA ELABORACIÓN DEL ADOBE COMO UN CONOCIMIENTO COMUNITARIO QUE PROPICIE APRENDIZAJES SIGNIFICATIVOS CON NIÑOS DE QUINTO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE: "UNA LUZ EN LA MONTAÑA" DE LA COMUNIDAD DE CERRO COSTOCHE, TEPANTLALI, MIXE, OAXACA.	2004-2008	MIXE MEDIA AYUUK		
23	SANTIAGO JULIAN YESMIN	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA EN UNA ASIGNATURA DE EDUCACIÓN PRIMARIA O UN CONTENIDO EN PARTICULAR: EL TRATAMIENTO PEDAGÓGICO DE LA VIOLENCIA EN EL SALÓN DE CLASES CON NIÑOS DE CUARTO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE: "IGNACIO ZARAGOZA" DE LA COMUNIDAD DE NUNUMA, SANTO TOMÁS OCOTEPEC, TLAXIACO, OAX.	2004-2008	MIXTECA		
24	ALAVEZ VASQUEZ LETICIA	DISEÑO Y APLICACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: LA CONVIVENCIA COMUNAL BASADO EN EL RESPETO PARA LA FORMACIÓN CIVICA CON ALUMNOS DEL CUARTO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "REVOLUCIÓN" DE LA COMUNIDAD DE SANTA MARÍA HUAZOLOTITLÁN, JAMILTEPEC, OAXACA.	2005-2009 SEPTIMA GENERACION	MIXTECA		
25	LOPEZ SANTIAGO YEZENIA	DESARROLLO DE LA LECTURA Y ESCRITURA DE LA LENGUA MAZATECA A PARTIR DE ELEMENTOS CULTURALES PROPIOS, CON ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "PROFR. MOISES SÁENZ" DE LA COMUNIDAD DE NUEVO PESCADITO DE ABAJO II,	2005-2009	MAZATECA		

		SAN MIGUEL SOYALTEPEC, TUXTEPEC, OAXACA				
26	AMBROSIO MARTÍNEZ ROSENDO JOAQUIN	DISEÑO Y APLICACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: SALUDO AYUUK COMO FORTALECIMIENTO DE LOS VALORES SOCIALES Y CULTURALES DE LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA, CON NIÑOS DE CUARTO GRADO GRUPO "A" DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "VALENTÍN GÓMEZ FARÍAS", DE SAN JUAN COTZOCÓN, MIXE, OAXACA.	2006-2010 OCTAVA GENERACION	MIXE MEDIA AYUUK		
27	RAMÍREZ GARCÍA JUAN	DISEÑO Y APLICACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: CONVIVENCIA COMUNAL CHATINA PARA LA FORMACIÓN CÍVICA Y ÉTICA CON NIÑOS DE CUARTO GRADO GRUPO "C", EN LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "NIÑOS HÉROES", AGUA BLANCA, NOPALA, JUQUILA, OAXACA.	2006-2010	CHATINA		
28	SOLANO GARCIA JEHOVA	DISEÑO Y APLICACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: REVALORACIÓN DE LA FILOSOFÍA MAZATECA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LAS IDENTIDADES CULTURALES, CON ALUMNOS DE CUARTO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "MIGUEL HIDALGO Y COSTILLA", NUEVO PASO NAZARENO, SAN MIGUEL SOYALTEPEC, TUXTEPEC, OAXACA.	2006-2010	MAZATECA		
29	CORTES GARCIA EVA	DISEÑO Y APLICACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: LA REVITALIZACIÓN DE LOS PRINCIPIOS COMUNALES (PODER, TRABAJO, DISFRUTE Y TERRITORIO), PARA UNA FORMACIÓN CULTURAL ZAPOTECA CON NIÑOS DE CUARTO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "COSIJOEZA", EN LA VENTA SAN ANDRÉS PAXTLÁN, MIAHUATLÁN, OAXACA.	2007-2011 NOVENA GENERACION	ZAPOTECO SUR		
30	ESPINOZA SALAZAR CAROLINA	DISEÑO Y APLICACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: EL TRATAMIENTO DE LA	2007-2011	MAZATECA		

		BASURA ORGÁNICA E INORGÁNICA PARA PROPICIAR EL CUIDADO DEL MEDIO AMBIENTE COMUNITARIO, CON ALUMNOS DE CUARTO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE: "CUAUTÉMOC", EN SAN MATEO YOLOXOCHITLÁN, TEOTITLÁN, OAXACA.				
31	MORALES ANASTACIA EUGENIA	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA: EL VALOR DEL TRABAJO COMUNAL EN EL AULA PARA EL FORTALECIMIENTO DE LA CULTURA ZAPOTECA, CON NIÑOS DE TERCER GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "COSIJOEZA" EN LA VENTA, SAN ANDRÉS PAXTLÁN, MIAHUATLÁN, OAXACA.	2007-2011	ZAPOTECO SUR		
32	RIVERA GALLEGOS NOE	DISEÑO Y APLICACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA: FORTALECIMIENTO DE VALORES CULTURALES IKOOTS, A TRAVÉS DEL TRABAJO COLECTIVO (TEQUIO, ASAMBLEA Y FIESTA), CON ALUMNOS DE QUINTO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "EMILIANO ZAPATA", EN SAN MATEO DEL MAR, TEHUANTEPEC, OAXACA.	2007-2011	IKOOTS		
33	CARDOZA CORREA JUANA ERICA	DISEÑO Y APLICACIÓN DE UNA PROPUESTA DIDÁCTICA. EL FORTALECIMIENTO DE LA EQUIDAD DE GÉNERO A TRÁVES DE JUEGOS DE LA REGIÓN CON LOS ALUMNOS DEL CUARTO GRADO, DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "RICARDO FOLRES MAGÓN" EN SAN FELIPE USILA, TUXTEPEC, OAXACA.	2008-2012 DECIMA GENERACION	CHINANTE NA BAJA		
34	GARCIA PIOQUINTO NORMA EVELIA	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA. INICIACIÓN A LA LECTURA Y ESCRITURA DE LA LENGUA MAZATECA A PARTIR DE SITUACIONES SIGNIFICATIVAS DE LA VIDA COMUNITARIA Y ESCOLAR, CON ALUMNOS DE SEGUNDO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "JUAN ESCUTIA", EN LA COMUNIDAD DE SANTA	2008-2012	MAZATECA		

		CATARINA BUENAVISTA, HUATLA DE JIMENEZ, TEOTITLAN,OAXACA.				
35	INOCENTE BOLAÑOS YAZMIN	ANÁLISIS DE EXPERIENCIAS DE ENSEÑANZA. FOMENTO DE LOS VALORES ÉTICOS: EL RESPETO Y LA RESPONSABILIDAD A PARTIR DE LA TRADICIÓN ORAL CON NIÑOS DE CUARTO GRADO DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "RICARDO FLORES MAGÓN" EN SAN FELIPE USILA, TUXTEPEC, OAXACA.	2008-2012	CHINANTE CA MEDIA		
36	MEJIA GARCIA NIDIA ELSA	ANÁLISIS DE EXPERIENCIA DE ENSEÑANZA. EL DESARROLLO DE LA LECTURA DEL ESPAÑOL CON NIÑOS HABLANTES DEL TU'UN SAVI A PARTIR DEL A TRADICIÓN ORAL CON ALUMNOS DEL CUARTO GRADO GRUPO "B" DE LA ESCUELA PRIMARIA BILINGÜE "EMILIANO ZAPATA" EN SANTA CATARINA MECCHOACÁN, JAMILTEPEC, OAXACA.		MIXTECA		
	DE ESTAS DOS GENERACIONES NO HUBO ASESORADOS POR EL CONFLICTO INTER-TRABAJADORES QUE VIVE LA ESCUELA		2009-2013 DECIMO PRIMERA GENERACION 2010-2014 DECIMO SEGUNDA GENERACION			
37	MARISANTI MOYA RUIZ	INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES LOS VALORES DE CONVIVENCIA PARA GENERAR EL TRABAJO COLECTIVO, CON NIÑOS DE SEGUNDO GRADO GRUPO "A" DEL CENTRO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA ZIGNACIO ALLENDE", UBICADO EN JUCHITAN DE ZARAGOZA, OAXACA	2011-2015 DECIMO TERCERA GENERACION	ZAPOTECO ISTMO	LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR INTERCULTUR AL BILINGÜE	PLAN Y PROGRAM A 2012
38	SOBET CASTILLO HENESTROSA	INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES EL VALOR DE LA CONVIVENCIA PARA EL APRENDIZAJE SIGNIFICATIVO CON NIÑOS DE SEGUNDO GRADO	2011-2015	ZAPOTECO ISTMO		
39	GRACIELA BLAS MENDOZA	INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES FOMENTO DE VALORES A TRAVÉS DEL HUERTO ESCOLAR CON ALUMNOS DE TERCER AÑO DE LA ESCUELA PREESCOLAR "ANDRÉS HENESTROSA" DE LA COMUNIDAD DE SANTA MARÍA XADANI,	2011-2015	ZAPOTECO ISTMO		

		JUCHITÁN DE ZARAGOZA OAXACA.				
40	AMAYRANI LUIS RUIZ	INFORME DE PRÁCTICAS PROFESIONALES LA FÁBULA COMO ESTRATEGIA PARA EL FOMENTO DE LOS VALORES DE CONVIVENCIA CON LOS ALUMNOS DE 3º. GRADO DE EDUCACIÓN PREESCOLAR INDÍGENA "IGNACIO ALLENDE" UBICADO EN JUCHITÁN DE ZARAGOZA OAXACA	2011-2015	ZAPOTECO ISTMO		

Anexos Capítulo 3.

Anexo. 3.1. Mapa curricular y programa ajustado con el cual la ENBIO empieza a trabajar con sus primeras generaciones.

ENBIO - GUÍA ACADÉMICA

Mapa Curricular

Mapa Curricular. Licenciatura en Educación Primaria Bilingüe e Intercultural

PRIMER SEMESTRE	PRIMER SEMESTRE	PRIMER SEMESTRE	PRIMER SEMESTRE	PRIMER SEMESTRE	PRIMER SEMESTRE	PRIMER SEMESTRE	PRIMER SEMESTRE	PRIMER SEMESTRE	PRIMER SEMESTRE	PRIMER SEMESTRE	PRIMER SEMESTRE
Teoría General de la Lengua y el Habla Teoría del Español Estructura fonética 31	12- Fonología en el desarrollo del habla de México I 33	14- La educación en el desarrollo fonético de México I 31	14- Teoría general de fonología I 41	12- Teoría general de fonología I 31	12- Teoría general de fonología I 31	12- Teoría general de fonología I 31	12- Teoría general de fonología I 31	12- Teoría general de fonología I 31	12- Teoría general de fonología I 31	12- Teoría general de fonología I 31	12- Teoría general de fonología I 31
Matemática y lógica en el desarrollo del lenguaje 32	15- Matemática y la escritura I 33	15- Matemática y la escritura I 33	15- Gramática y la escritura I 32	15- Gramática y la escritura I 32	15- Gramática y la escritura I 32	15- Gramática y la escritura I 32	15- Gramática y la escritura I 32	15- Gramática y la escritura I 32	15- Gramática y la escritura I 32	15- Gramática y la escritura I 32	15- Gramática y la escritura I 32
Preparación y corrección de la redacción oral 33	16- Español y la escritura I 33	16- Español y la escritura I 33	16- Español y la escritura I 33	16- Español y la escritura I 33	16- Español y la escritura I 33	16- Español y la escritura I 33	16- Español y la escritura I 33	16- Español y la escritura I 33	16- Español y la escritura I 33	16- Español y la escritura I 33	16- Español y la escritura I 33
Desarrollo literario 34	17- Desarrollo literario I 34	17- Desarrollo literario I 34	17- Desarrollo literario I 34	17- Desarrollo literario I 34	17- Desarrollo literario I 34	17- Desarrollo literario I 34	17- Desarrollo literario I 34	17- Desarrollo literario I 34	17- Desarrollo literario I 34	17- Desarrollo literario I 34	17- Desarrollo literario I 34
Estadística para el estudio y la comunicación 35	18- Estadística para el estudio y la comunicación I 35	18- Estadística para el estudio y la comunicación I 35	18- Estadística para el estudio y la comunicación I 35	18- Estadística para el estudio y la comunicación I 35	18- Estadística para el estudio y la comunicación I 35	18- Estadística para el estudio y la comunicación I 35	18- Estadística para el estudio y la comunicación I 35	18- Estadística para el estudio y la comunicación I 35	18- Estadística para el estudio y la comunicación I 35	18- Estadística para el estudio y la comunicación I 35	18- Estadística para el estudio y la comunicación I 35
Gramática cultural y lingüística 36	19- Gramática cultural y lingüística I 36	19- Gramática cultural y lingüística I 36	19- Gramática cultural y lingüística I 36	19- Gramática cultural y lingüística I 36	19- Gramática cultural y lingüística I 36	19- Gramática cultural y lingüística I 36	19- Gramática cultural y lingüística I 36	19- Gramática cultural y lingüística I 36	19- Gramática cultural y lingüística I 36	19- Gramática cultural y lingüística I 36	19- Gramática cultural y lingüística I 36
Introducción a la educación bilingüe y intercultural 37	20- Introducción a la educación bilingüe y intercultural I 37	20- Introducción a la educación bilingüe y intercultural I 37	20- Introducción a la educación bilingüe y intercultural I 37	20- Introducción a la educación bilingüe y intercultural I 37	20- Introducción a la educación bilingüe y intercultural I 37	20- Introducción a la educación bilingüe y intercultural I 37	20- Introducción a la educación bilingüe y intercultural I 37	20- Introducción a la educación bilingüe y intercultural I 37	20- Introducción a la educación bilingüe y intercultural I 37	20- Introducción a la educación bilingüe y intercultural I 37	20- Introducción a la educación bilingüe y intercultural I 37
Oratoria y comunicación 38	21- Oratoria y comunicación I 38	21- Oratoria y comunicación I 38	21- Oratoria y comunicación I 38	21- Oratoria y comunicación I 38	21- Oratoria y comunicación I 38	21- Oratoria y comunicación I 38	21- Oratoria y comunicación I 38	21- Oratoria y comunicación I 38	21- Oratoria y comunicación I 38	21- Oratoria y comunicación I 38	21- Oratoria y comunicación I 38
Historia General de México 39	22- Historia General de México I 39	22- Historia General de México I 39	22- Historia General de México I 39	22- Historia General de México I 39	22- Historia General de México I 39	22- Historia General de México I 39	22- Historia General de México I 39	22- Historia General de México I 39	22- Historia General de México I 39	22- Historia General de México I 39	22- Historia General de México I 39

Actividades de aprendizaje individual Prácticas de campo en situaciones reales de trabajo
 Actividades de aprendizaje en grupo Participación en la educación cultural y lingüística bilingüe e intercultural

**LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
MAPA CURRICULAR**

Primer semestre	Segundo semestre	Tercer semestre	Cuarto semestre	Quinto semestre	Sexto semestre	Séptimo semestre	Ochoavo semestre	Nueveavo semestre	Décimo semestre	Undécimo semestre	Décimo segundo semestre
11. Base Filosófica, Legal y Organizativa del Sistema Educativo Mexicano	21. La Educación en el Desarrollo Histórico de México I	31. La Educación en el Desarrollo Histórico de México II	41. Temas Selectos de Pedagogía I	51. Temas Selectos de Pedagogía II	61. Temas Selectos de Pedagogía III	70. Trabajo Docente I	80. Trabajo Docente II	90. Trabajo Docente III			
12. Problemas y Políticas de la Educación Básica	22. Matemáticas y su Enseñanza I	32. Matemáticas y su Enseñanza II	42. Ciencias Naturales y su Enseñanza I	52. Ciencias Naturales y su Enseñanza II	62. Asignatura Regional II						
13. Propósitos y Contenidos de la Educación Primaria	23. Español y su Enseñanza I	33. Español y su Enseñanza II	43. Geografía y su Enseñanza I	53. Geografía y su Enseñanza II	63. Planeación de la Enseñanza y Evaluación del Aprendizaje						
14. Desarrollo Infantil I	24. Español y su Enseñanza I	34. Español y su Enseñanza II	44. Historia y su Enseñanza I	54. Historia y su Enseñanza II	64. Gestión Escolar						
15. Desarrollo Infantil II	25. Educación Física I	35. Educación Física II	45. Educación Física III	55. Educación Física III	65. Educación Artística II						
16. Estrategias para el Estudio y la Comunicación I	26. Desarrollo Infantil II	36. Necesidades Educativas Especiales	46. Educación Física III	56. Educación Artística I	66. Formación Ética y Ciudadana en la Escuela Primaria I						
17. Estrategias para el Estudio y la Comunicación II	27. Enseñanza de la Comunicación II	37. Educación Física I	47. Asignatura Regional I	57. Formación Ética y Ciudadana en la Escuela Primaria I	67. Formación Ética y Ciudadana en la Escuela Primaria II						
18. Enseñanza y Gestión Social	28. Actividades de Trabajo Social	38. Observación y Práctica Docente I	48. Observación y Práctica Docente II	58. Observación y Práctica Docente III	68. Observación y Práctica Docente IV	77. Seminario de Análisis del Trabajo Docente I	87. Seminario de Análisis del Trabajo Docente II				
Habilitaciones	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32	32
Actividades propiamente académicas											
Actividades de acompañamiento e integración escolar											
Prácticas internacionales en condiciones reales de trabajo											

Anexo 3.2. Cronología sintetizada de los directores que ha tenido la ENBIO desde su creación a la fecha

N.P	NOMBRES	PERFIL	PERIODO	LENGUA ORIGINARIA
01	CARLOS MENDEZ MARTINEZ	MAESTRIA SOCIOLINGÜÍSTICA (PASANTE)	EN 1999-2004	CUICATECO
02	JUAN CARLOS REYES GOMEZ	MAESTRIA ANTROPOLOGIA SOCIAL(PASANTE)	EN 2004-2005	AYUUK(MIXE)
03	BULMARO VASQUEZ ROMERO	MAESTRIA INVESTIGACION EDUCATIVA (TITULADO)	EN 2005-2008	CASTELLANO

04	JOSE PINACHO ORTIZ	COMISIONADO DEL IEEPO	2008- 2009		
05	JOSE ANGEL GOMEZ ANTONIO	MAESTRIA EDUCACION (PASANTE)	EN 2010- 2012		ZAPOTECO ISTMO
06	ESTEBAN LUIS GARCIA	MAESTRIA	2013		MIXTECO VALLE
07	PEDRO JERONIMO RAMIREZ	COMISIONADO DEL IEEPO	2014		
08	ENRIQUE FRANCISCO ANTONIO	DR. PEDAGOGIA	EN 2014		AYUUK(MIXE BAJA)
09	JAVIER SOSA MARTINEZ	COMISIONADO DEL IEEPO	2015		
10	ENRIQUE FRANCISCO ANTONIO (POR SEGUNDA VEZ Y RECONOCIDO POR EL NUEVO IEEPO EN EL MARCO DE LA REFORMA EDUCATIVA		2015		AYUUK(MIXE BAJA)

Anexo 3.3. Generación de profesores de la ENBIO

Dentro de los rasgos y características de los formadores de docentes, su perfil académico y la lengua originaria que hablan, se desglosa los movimientos:

PRIMERA GENERACIÓN:

A esta primera generación de docentes son los mayormente le dieron seguimiento al proyecto original que se venía gestando desde los años 80's, con el subsistema de educación indígena.

N/P.	DOCENTES	PERFIL ACADEMICO	FECHA DE INGRESO NORMALES	ENBIO	LENGUA
------	----------	------------------	------------------------------	-------	--------

01	LLAGUNO SALVADOR IGNACIO	LICENCIADO EDUCACION (TITULADO)	EN INDIGENA	010702	010100	ZAPOTECO SIERRA NORTE
		MAESTRIA EDUCACION. FORMACION PASANTE	EN CAMPO: ICEUABJO.			
02	MENDEZ MARTINEZ CARLOS	.LICENCIADO EDUCACION INDIGENA.(TITULADO)	EN	010702	010100	CUICATECO
		MAESTRIA SOCIOLINGÜÍSTICA EDUC. BASICA BILINGÜE(PASANTE)	EN EN Y			
03	MOLINA CRUZ RENE	LICENCIADO MATEMATICAS (TITULADO)	EN	010702	010100	ZAPOTECO SIERRA NORTE
		LICENCIADO ECONOMIA(PASANTE) (Q.D.P.)	EN			
04	TEJEDA MOLINA ARTEMIO			010702	010100	MAZATECO
05	MARTINEZ VARGAS ARTEMIO	(Q.D.P.)		010702	010100	ZAPOTECO SIERRA NORTE
06	GALINDO MARCIAL	(Q.D.P.)		010702	010100	ZAPOTECO SIERRA NORTE
07	LORENZO HENANDEZ CRISTINA	LICENCIADA EDUCACION (TITULADA)	EN INDIGENA			ZAPOTECO SIERRA NORTE
		MAESTRIA EDUCACION (75%9	EN BASICA			

SEGUNDA GENERACIÓN

De esta generación de docentes todos son normalistas de formación.

N/P.	DOCENTES	PERFIL ACADEMICO	FECHA DE INGRESO	LENGUA
			NORMALES ENBIO	
01	JIEMENZ ADAN	PROFESOR EN EDUC. PRIMARIA (TITULADO) LICENCIADO EN PEDAGOGIA	010580	010200
				ZAPOTECO ISTMO

02	PINEDA CABRERA FIDEL	MAESTRIA EN INVESTIGACION EDUCATIVA(PASANTE)	010969	010200	ZAPTECO DEL ISTMO ESPAÑOL
03	VASQUEZ ROMERO BULMARO	PROFESOR EN EDUCACION PRIMARIA(TITULADO) LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA (TITULADO) MAESTRIA EN INVESTIGACION EDUCATIVA(PASANTE)	010978	010200	
04	GARCIA DOMINGUEZ VICTOR	SOCIOLOGIA RELACIONES LABORALES (Q.D.P.)	010702	010200	MADRID ESPAÑA CASTELLANO

TERCERA GENERACIÓN

Son docentes que llegaron por transferencia, algunos de educación indígena y otros del plan Piloto CMPIO.

N.P	DOCENTE	PERFIL ACADEMICO	FECHA DE INGRESO	LENGUA	
.	S		NORMALE ENBIO	S	
01	LUIS GOMEZ ALEJANDO	LICENCIADO EN EDUC. INDIGENA (TITULADO) MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA INDOAMERICANA(TITULADO)	010702	01100 0	ZAPOTECO VALLE
02	HENANDEZ SANPEDR O BEATRIZ	LICENCIADA EN EDUCACIÓN INDIGENA(TITULADA) MAESTRIA EN EDUCACIÓN (PASANTE)	010702	01100 0	CHOCHOLTEC A
03	PADILLA PEREZ ROBERTO	LICENCIADO EN PSICOLOGIA EDUCATIVA(TITULADO) MAESTRIS EN LINGÜÍSTICA INDOAMERICANA (TITULADO)	010702	01100 0	ZAPOTECO VALLE
04	SANTIAGO RAMIREZ ADELFO	LICENCIADO EN EDUCACION INDIGENA(TITULADO)	010702	01100 0	ZAPOTECO SIERRA NORTE

MAESTRIA EN EDUCACION BASICA8PASANTE)						
CUARTA GENERACIÓN						
DOCENTES	PERFIL ACADEMICO	FECHA DE INGRESO		LENGUA		
N.P.		NORMALES	ENBIO	ORRIGINARIA		
01	AGUSTIN GARCIA FULGENCIO	LICENCIADO EN EDUCACION INDIGENA(TITULADO)	010104	010901	CHINANTECA	
02	FRANCISCO ANTONIO ENRIQUE	DIPLOMADO EN LECTURA, ESCRITURA Y DESARROLLO DEL IDIOMA CHINANTECO. TUXPEC, OAX. LICENCIADO EN EDUCACION INDIGENA(TITULADO)	010104	010901	MIXE BAJA	
03	GOMEZ ANTONIO JOSE ANGEL	MAESTRIA EN SOCIOLOGIA DOCTOR EN PEDAGOGIA. LICENCIADO EN CIENCIAS NATURALES(TITULADO)	010104	010901	ZAPOTECO ISTMO	
04	GUTIERREZ GARCIA FLORIBERTO	LICENCIADO EN EDUC. INDIGENA (TITULADO) MAESTRIA EN EDUCACION (TITULADO) LICECNIADO EN EDUCACION INDIGENA(PASANTE)		010901	MIXTECO	
	ESTRADA MARTINEZ PATRICIA EDITH	DIPLOMADO EN LA LEXICOGRFIA INSTRUCTORA DE ARTE ESPECIALIDAD EN MUSICA(INBA-SEP)		010901	MEXICO D.F. ESPAÑOL	

GALLARDO ZARATE GABRIEL	LICENCIADO EN EDU. FISICA TITULADO		010901	ESPAÑOL
QUINTA GENERACIÓN				
N.P. DOCENTE	PERFIL ACADEMICO		FECHA DE INGRESO NORMALES ENBIO	LENGUA ORIGINARIA
MARTINEZ MARROQUIN FELIX RAYMUNDO	LICENCIADO EN EDUCACION INDIGENA(TITULADO)		010104 160202	MIXTECO
SEXTA GENERACIÓN				
SON DOCENTES QUE LLEGARON A LA ENBIO POR CONCURSO DE OPOSICIÓN				
N.P. DOCENTES	PERFIL ACADEMICO		FECHA DE INGRESO NORMALES ENBIO	LENGUA ORIGINARIA
GUADALUPE SANCHEZ VEREMUNDA	LICENCIADA EN EDUCACION INDIGENA(TITULADA)		010104 010902	MIXE MEDIA
	MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO. LINEA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA			
LOPEZ LOPEZ WILFRIDO	LICENCIADO EN BIOLOGIA(TITULADO)		010104 010902	CHINANTECO
PEREZ CAYETANO OLEGARIO	NORMAL SUPERIOR.ESPECIALIDAD: MATEMATICAS(TITULADO)		010104 010902	MIXE MEDIA
	MAESTRIA EN MATEMATICAS (TITULADO)			
RAYON CASTILLO IGNACIO	LICENCIADO EN EDUCACION INDIGENA(TITULADO)		010104 010902	MIXTECO
	MAESTRIA EN DESARROLLO EDUCATIVO, LINEA DIVERSIDAD SOCIOCULTURAL Y LINGÜÍSTICA(TITULADO)			
SÉPTIMA GENERACIÓN				
N.P. DOCENTE	PERFIL ACADEMICO		FECHA DE INGRESO NORMALES ENBIO	LENGUA ORIGINARIA
SAUCEDO MARIA SOLEDAD	MATUS		010300 011102	ESPAÑOL

OCTAVA GENERACION

N.P.	DOCENTES	PERFIL ACADEMICO	FECHA DE INGRESO		LENGUA ORIGINARIA
			NORMALES	ENBIO	
	ZEPEDA VIVENTE	CORTEZ	010104	010803	MAZATECO
	PACHECO HUGO	SANCHEZ	010104	010803	ZAPOTECO SIERRA SUR
	GARCIA LUIS ESTEBAN		010104	010803	MIXTECO

NOVENA GENERACION

DOCENTE	PERFIL ACADEMICO	FECHA DE INGRESO	LENGUA ORIGINARIA
		NORMALES ENBIO	
GUZMAN CRUZ ANNEL SALOME	MAESTRIA EN INFORMATICA (TITULADA)	010104 010903	ESPAÑOL

DECIMA GENERACION

DOCENTE	PERFIL ACADEMICO	FECHA DE INGRESO	LENGUA ORIGINARIA
		NORMALES ENBIO	
MENDEZ HERNANDEZ GONZALO EDMUNDO		010970 160404	ZAPOTECO
			SIERRA NORTE

DÉCIMO PRIMERA GENERACIÓN

DOCENTE	PERFIL ACADEMICO	FECHA DE INGRESO	LENGUA OTIGINARIA
		NORMALES ENBIO	
HERNANDEZ SANGERMAN JOEL		071095 010904	HUAVE

DÉCIMO SEGUNDA GENERACIÓN

DOCENTE	PERFIL ACADEMICO	FECHA DE INGRESO	LENGUA ORIGINARIA
		NORMALES ENBIO	
BAUTISTA SANTAELLA JUANA	LICENCIADA EN EDUCACION INDIGENA (TITULADA)	160605 100605	MIXE MEDIA

DÉCIMO TERCERA GENERACIÓN

DOCENTE	PERFIL ACADEMICO	FECHA DE INGRESO	LENGUA ORIGINARIA
		NORMALES ENBIO	
MARTINEZ VASQUEZ EVA		160905	ZAPOTECO SIERRA NORTE

DÉCIMO CUARTA GENERACIÓN

DOCENTE	PERFIL ACADEMICO	FECHA DE INGRESO
---------	------------------	------------------

				NORMALES	ENBIO	LENGUA ORIGINARIA
GOMEZ ULISES	GOMEZ	PROF.NORMALISTA DE EDUC. FISICA FORANEO			230407	ZAPOTECO SIERRA NORTE
DÉCIMO QUINTA GENERACIÓN						
		PERFIL ACADEMICO		FECHA DE INGRESO NORMALES	ENBIO	LENGUA ORIGINARIA
TOLEDO JUVENTINO	DAMIAN	MAESTRIA EN LINGÜÍSTICA ENDOAMERICANA (TITULADO)				ZAPOTECO ISTMO
DÉCIMO SEXTA GENERACIÓN						
		PERFIL ACADEMICO		FECHA DE INGRESO NORMALES	ENBIO	LENGUA ORIGINARIA
TRUJILLO ISELA	TAMEZ ALMA	DOCTORA EN LINGÜÍSTICA				ESPAÑOL
DÉCIMO SÉTIMA GENERACIÓN						
		PERFIL ACADEMICO		FECHA DE INGRESO NORMALES	ENBIO	LENGUA ORIGINARIA
BERTA HERNÁNDEZ	MARCELA MÉNDEZ					ESPAÑOL
DÉCIMO OCTAVA GENERACIÓN						
		PERFIL ACADEMICO		FECHA DE INGRESO NORMALES	ENBIO	LENGUA ORIGINARIA
SILVIA CASTREJÓN	KARINA VICTORIA					ESPAÑOL

Anexo 3.4. CONCENTRADO DE ALUMNOS QUE HAN ESTUDIADO EN LA ENBIO, EN LA LICENCIATURA EN PRIMARIA Y PREESCOLAR INTERCULTURAL BILINGÜE

1ª. GENERACION 2000-2004							
N.P.	ALUMNOS POR PUEBLOS ORIGINARIOS	SEXO		LENGUAS ORIGINARIAS	VARIANTES	TOTAL DE ALUMNOS	
		H	M			H	M
01	AYUUK (MIXE)		3	AYUUK	MEDIA		4
			1		ALTA		
02	CHINANTECA		1	CHINANTECA			1
03	CHONTAL	1		CHONTAL		1	
04	IKOOTS (HUAVE)	1	3	OMBEAYEÜTS	SAN MATEO DEL MAR	2	3
					HUAZANTLAN		
05	ÑUU SAVI		5	MIXTECA	COSTA		8

	(MIXTECOS)		2		ALTA		
			1		BAJA		
06	DIDXAZAA (ZAPOTECOS)	4	17	ZAPOTECA	ISTMO	9	21
		1	2		SIERRA NORTE		
		4			SIERRA SUR		
			2		VALLES		
07	ANGPØN (ZOQUE)	1		ZOQUE		1	
						13	37
TOTAL GENERAL DE ALUMNOS						50	

2ª. GENERACION 2000-2004							
N.P.	ALUMNOS POR PUEBLOS ORIGINARIOS	SEXO		LENGUAS ORIGINARIAS	VARIANTES	TOTAL DE ALUMNOS	
		H	M			H	M
01	AYUUK (MIXE)	1		AYUUK	MEDIA	3	3
		2	2		ALTA		
			1		BAJA		
02	CHINANTECO		3	CHINANTECA	IXTLAN		3
		1	1		USILA	1	1
03	CHONTAL		1	CHONTAL			1
04	CUICATECOS		1	CUICATECA	PAPALO		1
05	IKOOTS (HUAVE)	1	3	OMBEAYEÜTS	SAN MATEO DEL MAR	3	3
		1			SAN DIONICIO DEL MAR		
		1			HUAZANTLAN		
06	ÑUU SAVI (MIXTECOS)	1	2	MIXTECA	COSTA	3	5
		1	3		VALLES		
		1			MEDIA		
07	NAHUATL	1		NAHUATTL	TEOPOXCO	1	
08	TRIQUI	1	2	TRIQUI	CHICAHUAXTLA	1	2
09	DIDXAZAA (ZAPOTECOS)	8	10	ZAPOTECA	ISTMO	15	13
		1	1		SIERRA NORTE		
		2	1		SIERRA SUR		
		4	1		VALLES		
						27	32
TOTAL GENERAL DE ALUMNOS						59	

3ª. GENERACION 2001-2005							
N.P.	ALUMNOS POR PUEBLOS ORIGINARIOS	SEXO		LENGUAS ORIGINARIAS	VARIANTES	TOTAL DE ALUMNOS	
		H	M			H	M
01	AYUUK (MIXE)	1	2	AYUUK	ALTA	5	4
		1			MEDIA		
		3	2		BAJA		
02	MAZATECOS	3	3	MAZATECA	ALTA	4	3
		1			BAJA		
03	CHINANTECOS	1	2	CHINANTECA		1	2
04	MIXTECOS (ÑUU SAVI)	3	3	MIXTECA	COSTA	7	5
		4	2		VALLES		
05	ZAPOTECOS (DIDXAZAA)	2	2	ZAPOTECA	ISTMO	7	8
		4	1		SIERRA NORTE		
		1	1		SIERRA SUR		
			4		VALLES		
06	ZOQUE	2		ZOQUE		2	
07	IKOOTS (HUAVE)	5		OMBEAYEÜTS	SAN MATEO DEL MAR	6	1
		1	1		SAN DIONICIO DEL MAR		
08	CHATINA	1		CHATINA		1	
09	TRIQUI	3		TRIQUI	CHICAHUAXTLA	3	
						36	23
TOTAL GENERAL DE ALUMNOS						59	

4ª. GENERACION 2002-2006							
N.P.	ALUMNOS POR PUEBLOS ORIGINARIOS	SEXO		LENGUAS ORIGINARIAS	VARIANTES	TOTAL DE ALUMNOS	
		H	M			H	M
01	AYUUK (MIXE)	1		AYUUK	ALTA	6	6
		4	4		MEDIA		
		1	2		BAJA		
02	AMUZGOS	1	1	AMUZGA		1	1
03	CHATINOS	1		CHATINA		1	
04	CHINANTECOS	1	1	CHINANTECA		1	1
05	IKOOTS	2	4	OMBEAYEÜTS		2	4
06	MAZATECOS	2	1	MAZATECA	ALTA	2	3
			2		BAJA		

07	MIXTECOS (ÑUU SAVI)	3	1	MIXTECA	VALLES	3	2
			1		COSTA		
08	TRIQUI	3	1	TRIQUI		3	1
09	ZAPOTECOS (DIDXAZA)	2	1	ZAPOTECA	ISTMO	12	4
		4	2		SIERRA NORTE		
		3			SIERRA SUR		
		3	1		VALLES		
						31	22
TOTAL GENERAL DE ALUMNOS						53	

5ª. GENERACION 2003-2007							
N.P.	ALUMNOS POR PUEBLOS ORIGINARIOS	SEXO		LENGUAS ORIGINARIAS	VARIANTES	TOTAL DE ALUMNOS	
		H	M			H	M
01	AMUZGOS	2	1	AMUZGA		2	1
02	CHATINA	1	1			1	1
03	CHINANTECOS	1			ALTA	6	3
		2	2		MEDIA		
		3	1		BAJA		
04	CUICATECO		1	CUICATECA			1
05	IKOOTS	1	1	OMBEAYEÜTS	SAN DIONICIO DEL MAR	1	1
06	MAZATECOS	1	1	MAZATECA	ALTA	2	2
		1	1		BAJA		
07	AYUUK (MIXE)	1	1	AYUUK	ALTA	5	3
		3			MEDIA		
		1	2		BAJA		
08	MIXTECOS (ÑUU SAVI)		4	MIXTECA	ALTA	1	10
			5		COSTA		
		1	1		VALLE		
09	TRIQUI	1		TRIQUI	BAJA	1	
10	ZAPOTECOS (DIDXAZAA)	2		ZAPOTECA	ISTMO	5	8
		2	2		NORTE		
			3		SUR		
		1	3		VALLE		
11	ZOQUE	1		ZOQUE	CHIMALAPA	1	
						25	30
TOTAL GENERAL DE ALUMNOS						55	

6ª. GENERACION 2004-2008							
N.P.	ALUMNOS POR PUEBLOS ORIGINARIOS	SEXO		LENGUAS ORIGINARIAS	VARIANTES	TOTAL DE ALUMNOS	
		H	M			H	M
01	CHATINO	2		CHATINA		2	
02	CHINANTECOS		3	CHINANTECA	ALTA	1	3
		1			BAJA		
03	CHONTAL	1		CHONTAL	BAJA	1	
04	CUICATECO	1		CUICATECA		1	
05	IKOOTS	1		OMBEAYEÜTS	SAN DIONICIO DEL MAR	1	
06	MAZATECOS	1		MAZATECA	ALTA	3	1
		2	1		BAJA		
07	AYUUK (MIXE)	1	2	AYUUK	ALTA	3	5
		2	1		MEDIA		
			2		ALTA		
08	MIXTECOS (ÑUU SAVI)	1	1	MIXTECA	COSTA	2	3
		1	1		ALTA		
			1		VALLE		
09	NAHUATL	1		NAHUATL		1	
10	TRIQUI	1		TRIQUI	ALTA	2	
		1			BAJA		
11	ZAPOTECOS		4	ZAPOTECA	NORTE	3	10
		2	3		SUR		
		1	1		VALLE		
			2		ISTMO		
12	ZOQUE		1	ZOQUE			1
						20	23
TOTAL GENERAL DE ALUMNOS						43	

7ª. GENERACION 2005-2009							
N.P.	ALUMNOS POR PUEBLOS ORIGINARIOS	SEXO		LENGUAS ORIGINARIAS	VARIANTES	TOTAL DE ALUMNOS	
		H	M			H	M
01	AMUZGOS	2		AMUZGA	PUTLA	2	
02	CUICATECOS		2	CUICATECA	ALTA		2
03	CHATINOS	3	2	CHATINA		3	2
04	CHINANTECOS	3	1	CHINANTECA	ALTA	4	2

		1	1		BAJA		
05	CHONTAL	1	1	CHONTAL	BAJA	1	1
06	IKOOTS (HUAVE)	1	1	OMBEAYEÜTS	SAN MATEO DEL MAR SAN DIONICIO DE LAR	1	3
			2				
06	MAZATECOS		4	MAZATECA	BAJA		4
07	MIXES (AYUUK)	1		AYUUK	MEDIA	1	2
			2		BAJA		
08	MIXTECOS (ÑUU SAVI)		1	MIXTECA	ALTA	4	4
		4	2		COSTA		
			1		VALLE		
09	TRIQUI		2	TRIQUI	BAJA		2
10	NAHUATL		1	NAHUATL			1
11	ZAPOTECOS DIDXAZAA	1	1	ZAPOTECA	ISTMO	6	7
			1		NORTE		
		4	3		SUR		
		1	2		VALLES		
12	ZOQUE	1	1	ZOQUE		1	1
						23	32
TOTAL GENERAL DE ALUMNOS						55	

8ª. GENERACION 2006-2010							
N.P.	ALUMNOS POR PUEBLOS ORIGINARIOS	SEXO		LENGUAS ORIGINARIAS	VARIANTES	TOTAL DE ALUMNOS	
		H	M			H	M
01	CHINANTECOS	1			ALTA	1	2
			2		MEDIA		
02	CUICATECOS		1	CUICATECA			1
03	CHATINOS	2	2	CHATINA		2	2
04	CHOCHOLTECOS		1	CHOCHOLTECA			1
05	CHONTALES	1	1	CHONTAL	BAJA	1	2
06	IKOOTS (HUAVES)		1	OMBEAYEÜTS	SAN MATEO DEL MAR		
07	MAZATECA	1		MAZATECA	ALTA	1	2
			2		BAJA		
08	MIXES (AYUUK)	1	1	AYUUK	ALTA	3	5
		1	4		MEDIA		
		1			BAJA		

09	MIXTECOS (ÑUU SAVI)	2	1	MIXTECA	ALTA	6	4
		2	2		COSTA		
		2	1		VALLE		
10	NAHUATL		1	NAHUATL			1
11	TRIQUI	2		TRIQUI		2	
12	ZAPOTECOS (DIDXAZAA)	3		ZAPOTECA	ISTMO	12	5
		2	1		SIERRA NORTE		
		5	2		SIERRA SUR		
		2	2		VALLES		
13	ZOQUE	1	1	ZOQUE		1	1
						29	26
TOTAL GENERAL DE ALUMNOS						55	

9ª. GENERACION 2007-2011							
N.P.	ALUMNOS POR PUEBLOS ORIGINARIOS	SEXO		LENGUAS ORIGINARIAS	VARIANTES	TOTAL DE ALUMNOS	
		H	M			H	M
01	AMUZGO	1		AMUZGA		1	
02	CUICATECO		1	CUICATECA			1
03	CHATINO	3	2	CHATINA		3	2
04	CHINANTECOS		2	CHINANTECA	ALTA	1	4
			2		MEDIA		
		1			BAJA		
05	IKOOTS (HUAVES)	4			SAN MATEO DEL MAR	6	1
		1	1		SAN DIONICIO DEL MAR		
		1			HUAZANTLAN		
07	MAZATECOS	1	1	MAZATECA	ALTA	1	2
			1		BAJA		
08	MIXES (AYUUK)	1		AYUUK	ALTA	3	
		2			MEDIA		
09	MIXTECOS (ÑUU SAVI)	1	2	MIXTECA	CAÑADA ALTA	2	4
			2		COSTA		
		1			VALLE		
10	NAHUATL	1		NAHUATL		1	
11	TRIQUI		3	TRIQUI			3
12	ZAPOTECOS (DIDXAZAA)	1	3	ZAPOTECA	ISTMO	9	9
		2	4		SIERRA SUR		

		4	1		SIERRA NORTE		
		2	1		VALLES		
13	ZOQUE		1	ZOQUE			1
						27	27
TOTAL GENERAL DE ALUMNOS						54	

10ª. GENERACION 2008-2012							
N.P.	ALUMNOS POR PUEBLOS ORIGINARIOS	SEXO		LENGUAS ORIGINARIAS	VARIANTES	TOTAL DE ALUMNOS	
		H	M			H	M
01	AMUZGO		2	AMUZGA			2
02	CHATINOS	1	1	CHATINA	NOPALA	1	3
			1		YAITEPEC		
			1		ZENZONTEPEC		
03	CHINANTECOS	2		CHINANTECA	ALTA	3	4
		1	3		MEDIA		
			1		BAJA		
04	CHONTAL		1	CHONTAL	ALTA		1
05	IKOOTS (HUAVES)	3	1	OMBEAYEÛTS	SAN MATEO DEL MAR	3	1
06	MAZATECOS	2	2	MAZATECA	ALTA	2	3
			1		BAJA		
07	MIXES (AYUUK)	2	1	AYUUK	ALTA	4	4
		1			MEDIA		
		1	3		BAJA		
08	NAHUATL	1		NAHUATL		1	
09	MIXTECOS (ÑUU SAVI		3	MIXTECA	ALTA	5	7
		4	3		COSTA		
		1	1		VALLES		
10	TRIQUI	2		TRIQUI	ALTA	2	1
			1		BAJA		
11	ZAPOTECOS (DIDXAZAA)	1	1	ZAPOTECA	ISTMO	3	8
			1		SIERRA NORTE		
		2	2		SIERRA SUR		
			4		VALLES		
12	ZOQUE	2		ZOQUE		2	
						26	34
TOTAL GENERAL DE ALUMNOS						60	

11ª. GENERACION 2009-2013							
N.P.	ALUMNOS POR PUEBLOS ORIGINARIOS	SEXO		LENGUAS ORIGINARIAS	VARIANTES	TOTAL DE ALUMNOS	
		H	M			H	M
01	CHINANTECOS		2	CHINANTECA	ALTA		5
			2		MEDIA		
			1		BAJA		
02	IXCATECO		1	IXCATECA			1
03	MAZATECOS		1	MAZATECA	ALTA	1	3
		1	2		BAJA		
04	ZOQUE		1	ZOQUE			1
05	IKOOTS (HUAVERES)		1	OMBEAYEÛTS	SAN FCO. DEL MAR		3
			1		SAN DIONICIO DEL MAR		
			1		HUAZANTLAN		
06	CHATINOS	2	2	CHATINA		2	2
07	AYUUK (MIXE)	4	1	AYUUK	MEDIA	5	2
		1	1		BAJA		
08	MIXTECOS (ÑUU SAVI)	2		MIXTECA	COSTA	3	5
			1		TACUATE		
			2		VALLE		
		1	1		ALTA		
			1		BAJA		
09	DIDXAZAA ZAPOTECOS	2	1	ZAPOTECA	SIERRA SUR	4	4
		2	1		SIERRA NORTE		
			1		VALLES		
			1		ISTMO		
10	TRIQUI	2	1	TRIQUI		2	1
11	CUICATECO	1		CUICATECA		1	
12	AMUZGA		1	AMUZGA			1
						19	27
TOTAL GENERAL DE ALUMNOS						47	

12ª. GENERACION 2010-2014							
N.P.	ALUMNOS POR PUEBLOS ORIGINARIOS	SEXO		LENGUAS ORIGINARIAS	VARIANTES	TOTAL DE ALUMNOS	
		H	M			H	M
01	AMUZGA		1	AMUZGA	PUTLA		1

02	CUICATECO	1	1	CUICATECA		1	1
03	IKOOTS (HUAVES)	1		OMBEAYEÜTS	HUAZANTLAN	1	3
			1		SAN DIONICIO DEL MAR		
			2		SAN MATEO DEL MAR		
04	CHATINOS	2	2	CHATINA	JUQUILA	2	2
05	CHINANTECOS	1	1	CHINANTECA	ALTA	2	2
		1			MEDIA		
			1		BAJA		
06	MAZATECOS	1	1	MAZATECA	ALTA	2	2
		1	1		MADIA		
07	AYUUK (MIXES)	1		AYUUK	ALTA	6	3
		2	3		MEDIA		
		3			BAJA		
08	ÑUU SAVI (MIXTECOS)		4	MIXTECA	COSTA	2	9
			2		ALTA		
		1	1		VALLE		
			1		BAJA		
		1	1		TACUATE		
09	NAHUATL	1		NAHUATL		1	
10	TRIQUI	1		TRIQUI	MEDIA	1	1
			1		BAJA		
11	DIDXAZAA (ZAPOTECOS)	2	2	ZAPOTECA	SIERRA NORTE	5	7
		1	2		SIERRA SUR		
		1			ISTMO		
		1	3		VALLE		
12	ZOQUE	1		ZOQUE		1	
						24	31
TOTAL GENERAL DE ALUMNOS						55	

13ª. GENERACION 2011-2015							
N.P.	ALUMNOS POR PUEBLOS ORIGINARIOS	SEXO		LENGUAS ORIGINARIAS	VARIANTES	TOTAL DE ALUMNOS	
		H	M			H	M
01	DIDXAZAA (ZAPOTECOS)	2	4	ZAPOTECA	SIERRA NORTE	6	9
		1	2		SIERRA SUR		
		1	2		ISTMO		
		2	1		VALLE		

02	ÑUU SAVI (MIXTECOS)	2	1	MIXTECA	COSTA	5	4
		1	1		ALTA		
		2	1		BAJA		
			1		TACUATE		
03	TRIQUI		1	TRIQUI	ALTA	2	3
		1			MEDIA		
		1	2		BAJA		
04	AMUZGA	1		AMUZGA		1	
05	AYUUK (MIXES)		2	AYUUK	ALTA	1	7
		1	4		MEDIA		
			1		BAJA		
06	CHONTAL		1	CHONTAL	ALTA		2
			1		BAJA		
07	IKOOTS (HUAVES)		2	OMBEAYEÜTS	SAN MATEO DEL MAR		2
08	ZOQUE	1	1	ZOQUE		1	1
09	CHINANTECOS	1	1	CHINANTECA	ALTA	3	4
		1	2		MEDIA		
		1	1		BAJA		
10	MAZATECOS	2	1	MAZATECA	ALTA	2	1
11	CHATINOS	2	2	CHATINA	JUQUILA	2	2
						23	35
						58	

1ª. GENERACION 2011-2015, LICENCIATURA EN EDUC. PREESCOLAR							
N.P.	ALUMNOS POR PUEBLOS ORIGINARIOS	SEXO		LENGUAS ORIGINARIAS	VARIANTES	TOTAL DE ALUMNOS	
		H	M			H	M
01	CHINANTECO		2	CHINANTECA	MEDIA		3
			1		BAJA		
02	CHATINO		1	CHATINA			1
03	DIDXAZAA (ZAPOTECOS)	1	4	ZAPOTECA	ISTMO	3	9
		1	1		SIERRA SUR		
			1		SIERRA NORTE		
		1	3		VALLES		
04	AYUUK (MIXES)		3	AYUUK	MEDIA		4
			1		BAJA		
05	ÑUU SAVI MIXTECO		3	MIXTECA	COSTA		3

06	AMUZGO		2	AMUZGA			2
07	TRIQUI	1		TRIQUI			1
08	IKOOTS (HUAVES)		1	OMBEAYEÜTS	SAN MATEO DEL MAR		2
			1		SAN DIONICIO DEL MAR		
						3	25
TOTAL GENERAL DE ALUMNOS							28

Anexos Capítulo 4.

Anexo 4.1. Instrumento de diagnóstico para la asignatura de formación ética y cívica desde los mundos originarios. Nivel Licenciatura Intercultural Bilingüe

Propósito

Diagnosticar valores que los alumnos ponen en práctica, en la cotidianidad de sus vivencias a partir de sus comportamientos normativos, afectivos y sociales.

Tema: La compartencia o la repartición.



Foto 3. Las frutas que aparecen en la foto fueron utilizadas como instrumento de diagnóstico.

Desarrollo

- 1.- Presentación de la fruta al grupo: Se inicia con un diálogo breve sobre las características de la fruta (sabor, color, tamaño, sus propiedades, etc.), además se hace la recuperación de conocimientos previos acerca de la(s) fruta(s).
- 2.- Se le entrega la fruta al grupo para que lo repartan.
- 3.- Se les asigna el tiempo aproximado de 15 a 20 minutos para su repartición y compartencia.
- 4.- Con esmero se hace la observación de las actitudes y comportamientos.
- 5.- Cuaderno de notas: se registran todos los detalles del evento: Cómo y quién organiza la repartición, quien toma la iniciativa, cuantos se entusiasman, quien se muestra indiferente, cómo se integran, si hay repartición equitativa, hay quienes le hacen cara fea a la fruta, hay quienes se autoexcluyen, cómo coordinan los hombres y las mujeres, etc.

- 6.- Se apoya en un concentrado de valores y contravalores (cuadro anexo)
- 7.- Del concentrado de valores se jerarquizan los más repetitivos tanto positivos como negativos
- 8.- Se le da prioridad a la orden de jerarquización para su correspondiente interpretación y análisis.
- 9.- Los resultados más significativos se consideran para la planeación educativa

Resultados del diagnóstico

ALUMNOS	VALORES						OTROS VALORES			
	Integración	Convivencia	Entusiasmo	Cooperar	Equidad	Solidaridad	Exclusión	Indiferencia	Desinterés	Otro
1.- Analizet	x			x	x					
2.- Isaías				x		x				
3.- Heidi	x			x						
4.- Antonio				x		x				
5.- Serafina		x								
6.- Cecilio		x								
7.- Gabriel			x							
9.- Gonzalo			x							
10.- Sergio								x		

Cuadro que muestra las actitudes de l@s alumn@s normalistas durante la aplicación del diagnóstico

Cuaderno de notas: actitudes registradas por grupo

Grupo: 301

Fecha: 10 de mayo/2014.

12:00 Hrs. Al ver la fruta comentan: Qué vamos hacer con la papaya, nos lo vamos a comer? Por ser 10 de mayo la mtra. Nos trajo fruta...

12:50 Hrs. Cuando la voz "la fruta es para ustedes" Serafina se levanta con el cuchillo y otros tres más la acompañan (Gabriel, Clemente, Gonzalo... Yesmín, Amelia, ...Surgen comentarios como "No puedes...," Preguntas cómo lo repartimos? Por lista...6 compañeros no

le dan mayor importancia (), Sergio se ocupa de resolver problemas emocionales y sentimentales tiene “aprisionada” a Laura. Otros están ocupados en la repartición equitativa de la fruta, con entusiasmo dicen ¡uummm! Qué rica papaya...!

Grupo 302. (Tiempo aprox. 10. min.)

Esperaron a que llegaran todos, mientras tanto, nadie toma la iniciativa para llevar a cabo la actividad, hacen comentarios sueltos, como: “no hay cuchillo”, “no tengo ganas”..., Entra Sandra “¡Qué rica papaya!” ¿de quién es?. Responde la alumna Toleda:” es para todos..., Qué esperan” ¿ Sale Toño en busca de un cuchillo, corre con dirección a los puestos de comida... Heidi se levanta checa la fruta, Isaías: “quieren que disfrutemos es papaya entre todos pero no hay con qué...Toleda: con Tijeras, Analizet busca las tijeras lo acompaña Isaías, Heidi hace el intento de partir la fruta en dos, en eso pasan las Tijeras.. 8 compañeros muestran total indiferencia...