
archivos analíticos de políticas educativas

Revista académica evaluada por pares, independiente,
de acceso abierto y multilingüe



aape | epaa

Universidad de Guadalajara y Arizona State University

Volumen 33 Número 15

11 de febrero 2025

ISSN 1068-2341

Identidad y Autoformación de Profesores de una Escuela Normal Bilingüe Intercultural en Oaxaca

Ibet Sosa-Bautista

Benemérita Escuela Nacional de Maestros

México



Cecilia Navia Antezana

Universidad Pedagógica Nacional

México

Citación: Sosa-Bautista, I., & Navia, C. (2025). Identidad y autoformación de profesores de una Escuela Normal Bilingüe Intercultural en Oaxaca. *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 33(15). <https://doi.org/10.14507/epaa.33.8394>

Resumen: Se presentan resultados de una investigación sobre académicos que laboran en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). Esta institución, propone un modelo de formación de docentes vinculado a las lenguas y prácticas socioculturales del contexto de Oaxaca. El objetivo fue conocer el proceso de autoformación e identidad profesional de los académicos, a quienes se nombran como formadores de docentes, vinculado a su proyecto educativo. Así, a través del empleo de una metodología cualitativa, con perspectiva narrativa, se aplicaron 7 entrevistas en profundidad, que se analizaron siguiendo el método de la inducción analítica. Se encontró así un complejo entramado de distinciones y posicionamientos políticos y educativos de parte de los formadores, que se articulan con el interés de autoformarse y de comprometerse con su profesionalización, tanto como docentes, como investigadores. De igual forma, se identificó un creciente interés por fortalecer sus procesos identitarios, en la medida en

que interactúan con sus estudiantes y pares académicos, así como en la constante reflexión sobre su propia autoadscripción identitaria y práctica docente. Para concluir encontramos la presencia de tensiones y conflictos al reconocerse como académicos de educación superior, y como promotores de un proyecto educativo con una perspectiva educativa “comunitaria”.

Palabras clave: formadores de profesores; educación intercultural bilingüe; autoformación, propuestas educativas comunitarias

Teacher identity and self-formation in the Bilingual-Intercultural Normal Schools of Oaxaca

Abstract: This paper presents the results of a research study on academics working at the Escuela Normal Bilingual-Intercultural de Oaxaca (ENBIO). This institution proposes a teacher training model linked to the languages and sociocultural practices of the Oaxaca context. The objective was to understand the process of self-training and professional identity of the academics, referred to as teacher trainers, in relation to their educational project. Using a qualitative methodology with a narrative perspective, seven in-depth interviews were conducted and analyzed following the method of analytical induction. The study found a complex network of distinctions and political and educational positions among the trainers, which align with their interest in self-training and their commitment to professionalization, both as teachers and researchers.

Additionally, a growing interest was identified in strengthening their identity processes as they interact with their students and academic peers, as well as in the constant reflection on their identity self-ascription and teaching practice. In conclusion, tensions and conflicts were observed in recognizing themselves as higher education academics and as promoters of an educational project with a “community” educational perspective.

Key words: teacher trainers; bilingual intercultural education; self-training; community education proposals

Identidade e autoformação de professores de uma escola normal intercultural bilíngue em Oaxaca

Resumo: São apresentados os resultados de uma pesquisa sobre acadêmicos que trabalham na Escola Normal Bilíngue e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). Esta instituição propõe um modelo de formação de professores vinculado às línguas e práticas socioculturais do contexto oaxaca. O objetivo foi compreender o processo de autoformação e identidade profissional de acadêmicos, designados como formadores de professores, vinculados ao seu projeto educacional. Assim, através da utilização de uma metodologia qualitativa, com uma perspectiva narrativa, foram aplicadas 7 entrevistas em profundidade, as quais foram analisadas seguindo o método de indução analítica. Foi assim encontrada uma complexa rede de distinções e posicionamentos políticos e educacionais por parte dos formadores, que se articulam com o interesse da autoformação e do compromisso com a sua profissionalização, tanto como docentes como investigadores. Da mesma forma, foi identificado um interesse crescente no fortalecimento de seus processos identitários, na interação com seus alunos e colegas acadêmicos, bem como na reflexão constante sobre sua própria identidade, autoidentificação e prática docente. Para concluir, encontramos a presença de tensões e conflitos ao se reconhecerem como acadêmicos do ensino superior e como promotores de um projeto educativo com uma perspectiva educativa “comunitária”.

Palavras-chave: formadores de professores; educação intercultural bilíngue; autoformação; propostas educativas comunitárias

Identidad y Autoformación de Profesores de una Escuela Normal Bilingüe Intercultural en Oaxaca

En este artículo se presentan resultados de una investigación realizada en la Escuela Normal Intercultural Bilingüe de Oaxaca (ENBIO)¹, que imparte un programa educativo con un enfoque comunitario, centrado en la cultura y la lengua. Nos concentramos en los formadores de docentes, es decir los profesores que imparten clases en las Escuelas Normales (EN). Estas son consideradas como parte del sistema de educación superior y, en cierto modo, sometidas a exigencias vinculadas a este nivel, sobre lo que ahondaremos más adelante. El objetivo de la investigación fue comprender los procesos de autoformación y de configuración de la identidad del formador de docentes.

Partimos de que la autoformación es un proceso amplio en el que las personas tienen un lugar protagónico en la dirección de su propia formación (Navia, 2006). Está orientada por una intencionalidad que, en el caso de los participantes de esta investigación, está vinculada al proyecto educativo de la ENBIO y a los proyectos personales de los formadores. Cuando abordamos la identidad profesional, la consideramos como una construcción dinámica y continua (Giménez, 2019), que se va configurando tanto desde las experiencias de formación inicial y continua, como desde el desarrollo profesional y personal del formador. Tomando estos referentes, a partir de la entrevista a siete profesores que laboran en la ENBIO, recuperamos, desde su propia voz, cómo van configurando sus procesos autoformativos e identitarios como formadores de profesionales de educación indígena y como académicos de esta institución.

El trabajo que aquí presentamos está estructurado de la siguiente forma. Inicia con el desarrollo de antecedentes de la investigación, donde recuperamos investigaciones relacionadas con las escuelas normales. Particularmente hacemos énfasis en los trabajos que se han escrito sobre los formadores de docentes. Asimismo, recuperamos el contexto en el que se desarrolla la ENBIO. Posteriormente, se realiza una descripción de la institución y destacamos su enfoque centrado en la comunidad y en su compromiso con la preservación de las culturas y lenguas de Oaxaca.

Un segundo apartado corresponde a los referentes conceptuales en los que se basa el presente escrito, en el cual definimos el concepto de autoformación y establecemos la vinculación que tiene desde una lógica de construcción discursiva con la identidad. Esta última, es vista desde la autoadscripción identitaria, recuperando la importancia que tiene en la constitución de una identidad profesional. Dos categorías que se definen entre sí y constituyen un posicionamiento en la práctica formativa.

En otro apartado se desarrolla la metodología, la cual fue cualitativa con un enfoque narrativo. Se describe la técnica de investigación utilizada, la entrevista en profundidad, que permitió un acercamiento detallado y personal a las experiencias y percepciones de los docentes formadores frente a su rol profesional. Explicamos también cómo se llevó a cabo el proceso de análisis, siguiendo el método inductivo, y el desarrollo de la codificación y categorización de la información para la identificación de temas recurrentes, en torno a procesos formativos y autoformativos, identidad profesional y posicionamiento que tienen frente a las implicaciones de su práctica profesional.

Posteriormente planteamos tres apartados de resultados. En el primero desde el análisis, y recuperando las voces de los profesores, se da cuenta sobre la disposición a autoformarse y

¹ Se trata de la investigación posdoctoral “Nuevas perspectivas de la formación docente en el campo de la educación indígena en México” desarrollado por Ibet Sosa-Bautista en la Universidad Pedagógica Nacional, vinculado al proyecto de investigación “Experiencias (auto) formativas y docencia en formadores de docentes y profesionales de educación indígena”, del cual es responsable Cecilia Navia Antezana.

profesionalizar de los profesores de la ENBIO. En el segundo, recuperamos los procesos identitarios que dialogan en un entramado de significados que van desde su reconocimiento personal y profesional hasta su autoadscripción identitaria y política. También se da cuenta, sobre los posicionamientos ético-políticos que los académicos intentan establecer frente a las identidades que sus estudiantes y ellos mismos tienen con sus comunidades de origen, para garantizar una formación docente pertinente y vinculada con los contextos indígenas. Finalmente, damos lugar a la discusión y conclusiones, y algunas líneas que permitan profundizar el tema en futuras investigaciones.

Antecedentes

Este artículo se ubica en el campo de los procesos de formación e identitarios de académicos de Escuelas Normales (EN), cuya función es formar docentes de educación básica. En México son reconocidos como profesores de educación superior, en la medida en que las EN se ubican en el nivel de educación superior (Ley General de Educación Superior, 2021).

La incorporación de las EN al nivel superior se dio a partir de la Reforma de 1984, en la cual se estableció que sus estudios tendrían un nivel profesional, y por lo tanto sus egresados obtendrían el título de licenciados en educación. Estas instituciones siguen encargadas de la formación de docentes para los niveles de educación básica (preescolar, primaria y secundaria).

Como lo señala Esteva (2023), la política de profesionalización que el Estado mexicano impuso a las EN incorporándolas a la educación superior no ha ocurrido sin problemas ni contradicciones. Supuso para éstas un proceso de homologación a las universidades que seguían un modelo orientado a la investigación. Esto implicó, que fueran forzadas a asumir, por un lado, funciones de investigación, tutoría y difusión; cuando históricamente estaban centradas en la docencia, y por el otro, a asumir una nueva regulación organizacional y administrativa, sin que se hayan generado condiciones favorables para esa transición.

En su desarrollo, como lo plantea Esteva (2023) se evidenciaron las desigualdades entre las EN y las universidades, pues se intentaron aplicar las mismas reglas del juego en instituciones diferentes, normales y universidades. Esto se agravó en la medida en que el contexto en México estaba marcado por políticas de educación superior que se orientaron con un enfoque economicista, basado en la evaluación, la meritocracia e indicadores, que determinaban los ingresos a las instituciones y al personal académico. Si bien se incluyó a las EN dentro del sistema de educación superior, el Estado mantuvo una relación de control sobre las mismas, pues continúa asumiendo la rectoría sobre éstas, aun en el marco de la Ley General de Educación Superior (LGES) del 2021.

Al incorporar a las EN a la educación superior surgieron resistencias y tensiones al interior del normalismo y de los académicos que impartían clases en éstas, cuya ética estaba configurada por una idea sedimentada con la figura del transmisor de conocimientos (Yurén, et al., 2013), situación que se hizo más compleja en el caso de las EN del área rural. En el marco de lo que se ha denominado la homogeneización de las normales con las universidades (Esteva, 2023), entre estos profesores se han generado tensiones significativas, particularmente en relación con si deberían tener una preparación universitaria o ser egresados de escuelas normales (Medina, 1999). En parte, esta discusión se relaciona con la valoración de si la formación de docentes debía ser más académica o más práctica, reflejando diferentes enfoques pedagógicos y prioridades en la educación (Davini, 2015). En estas instituciones, las condiciones para desarrollar las funciones sustantivas de la educación superior están fuertemente limitadas por factores diversos como falta de infraestructura y recursos económicos, condiciones laborales precarias, poca instrucción del profesorado, entre otras.

En una revisión de la literatura, encontramos que se ha investigado ampliamente sobre la formación de docentes de educación básica (Arnaut, 2004; Arteaga & Camargo, 2018; Civera, 2008; Day, 2006; Esteve, 2009; Perrenoud, 2005; Schön, 1992), y educación intercultural (Ángeles-

Contreras, 2020; Reyes, 2020; Reyes & Vásquez, 2008). Pero pocos trabajos han investigado a los académicos que forman a docentes. Para el caso de la formación de profesionales indígenas de la educación destacan los trabajos de (Coronado, 2020;; Czarny et al., 2020; Czarny et al., 2021; Jordá, 2020). Sobre académicos de escuelas normales se señala que a pesar de haber sido reconocidas como IES se enfrentan a la falta de condiciones para realizar investigación, tales como recursos, autonomía y formación de su personal docente (Aguilar & Lozano; 2020; Ducoing, 2013), así como la existencia de tensiones y resistencias frente a las continuas transformaciones del sistema educativo (Yurén et al., 2013).

Particularmente en el caso de estudios sobre formadores en el estado de Oaxaca, podemos hacer referencia a trabajo de Hernández (2023), que investiga sobre la formación inicial del profesorado que trabaja en las normales y cómo contribuye a una práctica vinculada con la comunidad y a priorizar la identidad originaria de los estudiantes sobre la formación pedagógica disciplinaria. Por otra parte, encontramos que Castillo-Salinas (2022) realiza un análisis de la vida académica de los profesores de la ENBIO para conocer las dificultades que enfrentaron durante la pandemia y cómo les hicieron frente.

El proyecto educativo nacional ha estado articulado a políticas castellanizadoras a expensas de las lenguas indígenas (Martínez, 2019) y a la construcción de una identidad nacional excluyendo las diversas identidades de las culturas indígenas del país (Rockwell, 2007). El normalismo no fue ajeno a esta construcción, tanto en sus propuestas curriculares como en la configuración de los propios profesores normalistas que impartían clases en las EN (Vázquez, 2015; González, 2024). Pero en los contextos indígenas, interpelaron estas propuestas, proponiendo otras que incorporen a las lenguas indígenas y los procesos identitarios (Vázquez, 2015). Una respuesta fue la Licenciatura en Educación Indígena (LEI, 1980) y la Licenciaturas en Educación Preescolar y Primaria para el Medio Indígena (LEPEPMI, 1990) de la Universidad Pedagógica Nacional (Salinas, 2020). Posteriormente, se abrieron las EN con enfoque Intercultural bilingüe y las Universidades Interculturales, entre finales del siglo XX e inicios del XXI. En esta década en el año 2012 y 2018 se crearon planes de estudio para la educación inicial de docentes con enfoque intercultural bilingüe, y en el año 2022 con un enfoque intercultural, plurilingüe y comunitario (Dirección General de Educación Superior para el Magisterio, 2024), para ser impartidos en las escuelas normales interculturales como en la EN generales, ubicadas en el medio indígena interesadas en impartir estos programas.

En este marco, surge la ENBIO en el año 2000 (Martínez, 2019). Está situada en San Jerónimo Tlacoahuaya, en la región de los Valles Centrales de Oaxaca, donde se concentra una parte importante población indígena del estado, y representan el 31.2% del país (Instituto Nacional de Estadística y Geografía, 2022). Actualmente, ofrece dos programas de licenciatura: la Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural plurilingüe y comunitaria y la Licenciatura en Educación Primaria Intercultural plurilingüe y comunitaria, así como también oferta estudios de posgrado. Desde su inicio, se planteó construir una institución especializada en la formación de maestros para las comunidades indígenas, considerando sus cosmovisiones, territorios, perspectivas y necesidades, entre otros aspectos (Martínez, 2019; Pacheco, 2020).

Nos concentramos en este artículo, en la discusión y reflexión sobre quién es el formador de docentes o profesor normalista de la ENBIO, lo que a su vez remite a su proceso formativo, autoformativo e identitario, para poder responder a su naciente proyecto educativo y a su posicionamiento con una perspectiva tanto académica como comunitaria.

Referentes Teóricos

Para analizar los procesos formativos de los profesores normalistas, recuperamos a Schön (1992), quien señala que para comprender la práctica es necesario considerar el contexto político, social y lingüístico en el que se desarrollan. En el caso de las escuelas normales rurales, enclavadas en contextos indígenas, están afectadas por conflictos políticos y demandas sociales. Esto es más evidente en el caso de las normales indígenas, interculturales bilingües o bilingües interculturales, que surgieron a finales de los 90 respondiendo mayormente a las iniciativas de colectivos de docentes y profesionales, más que a propuestas institucionales (Salinas, 2020).

Consideramos que los procesos formativos de los profesores normalistas están vinculados a la construcción identitaria de una educación propia, descolonizadora y autónoma que, por un lado, se debate entre apegarse a las prácticas tradicionales normalistas tradicionales, y por otro a un normalismo forzado a homologarse con las universidades (Esteva, 2023).

De tal manera, en este trabajo, recuperamos la narrativa de los profesores de la ENBIO, como formadores de docentes, frente a un proyecto institucional que se debate entre tres frentes: a) la necesidad de reflexionar sobre los procesos autoformativos del formador de docentes que han tenido trayectorias formativas fuertemente heteroestructuradas (Navia, 2006), frente a la demanda de formar docentes con perspectivas interculturales y descolonizadoras; b) el impulso por construir una perspectiva propia vinculada a la identidad de los pueblos originarios, frente a un normalismo anclado históricamente en una visión eurocentrada y homogeneizadora (González, 2024), y c) su posicionamiento sobre la responsabilidad de formar en la reciprocidad en el marco de las resistencias que el normalismo presenta frente a las nuevas reglas formales que las políticas educativas les imponen para homogeneizarse con las universidades (Esteva, 2023).

Para entender la perspectiva de autoformación, partimos de considerarla como un proceso en el cual “el sujeto se hace cargo de la dirección de su propia formación, en la cual interviene una intencionalidad en su formación que compromete a todo el ser, reorientando su vida y por tanto su existencia” (Navia, 2006, p. 60). La autoformación no se vive como un proceso aislado, individual, pues siempre implica al otro, al colectivo. De hecho, como ocurre en educación superior, formarse como docente universitario y normalista no ocurre en el marco de un programa de profesionalización o de inducción a la docencia, sino en gran parte se da en la práctica. Esto exige al profesor novel, a formarse desde la experiencia, y en un proceso autoformativo, que va de lo individual a lo colectivo, en un continuum entre prácticas fuertemente heteroformativas, autoformativas y autodidactas (Albero, 1998, p. 58).

Retomamos este concepto en tanto nos permite mirar los procesos reflexivos y experiencias autoformativas que los formadores de docentes de las EN se plantean a la hora de pensar la formación en el marco de perspectivas propias comunitarias e identitarias, así como de pensar a sus instituciones normalistas y a sí mismos, como formadores desde otras posiciones. Esto es relevante en la medida en que las escuelas normales y sus propuestas educativas vienen siendo interpeladas desde adentro, y se trataría, según señalan, de someterlas a un proceso de descolonización cultural, “más allá de sólo abordar académicamente temáticas relativas a la defensa de nuestras lenguas y culturas originarias” (Vázquez, 2015, p. 74).

De este modo, la autoformación como proceso autorreflexivo y formativo, en el marco de una perspectiva descolonizadora, resulta útil para dar cuenta de cómo van identificando sus necesidades formativas, cómo se actualizan, cómo van configurando la enseñanza bilingüe e intercultural y cómo van reflexionando sobre sus experiencias y prácticas pedagógicas. Estos procesos que denominamos autoformativos se identifican a partir de la reflexión que plantea el docente sobre cómo ha sido su trayectoria y sobre las experiencias que le han significado formativamente y que impactan su práctica docente (Mendoza, 2022).

Los procesos autoformativos de los formadores, se abordan en este trabajo en su relación con los procesos identitarios con las lenguas originarias, sus comunidades y prácticas socioculturales. En ese marco, en esta investigación abordamos los procesos identitarios desde la autoidentificación con la cultura y lengua indígena, la autoidentificación como formadores y su percepción de la profesión, la integración de elementos culturales y lingüísticos en su práctica, el sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa de la escuela normal y el nivel de satisfacción con la profesión. Consideramos que la identidad profesional no es estática ni cerrada, sino que se va desarrollando en la medida que el formador enfrenta nuevos desafíos, por lo que se adapta y reconfigura continuamente (Giménez, 2019).

Los procesos identitarios de los profesores normalistas, vinculados a proyectos interculturales bilingües y a las lenguas y comunidades indígenas, ponen en tensión sus procesos formativos. Los formadores se ven obligados a formular y concretar su proyecto educativo con pertinencia cultural, frente a un modelo normalista caracterizado por prácticas de formación heteroformativas y por tener incorporado desde su origen el desconocimiento de las lenguas, prácticas culturales y cosmovisiones de los pueblos indígenas. Esto les exige tomar un posicionamiento político y educativo para identificarse como profesionistas que los coloca en la disyuntiva de mantenerse entre la tradición de una profesionalidad conferida, basada en criterios externos y normativos, o lograr una construcción del sí mismo individual y/o colectivo. Es decir, avanzar hacia una identidad profesional autónoma y reflexiva, desde un proyecto educativo propio y comunitario. Antes de abordar estas problemáticas, presentamos en el siguiente apartado la metodología desarrollada en esta investigación.

Metodología

Esta investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo, centrado en el diálogo narrativo con formadores de docentes de la ENBIO. Nuestro sujeto de estudio son académicos de la ENBIO, también nombrados formadores de docentes. Se recurrió a una perspectiva narrativa, recuperando experiencias, impresiones y memorias de los participantes (Arfuch, 2005; Bolívar et al., 2001; Connelly & Clandinin, 1995).

Para las entrevistas se construyó un guion basado en cuatro ejes: a) Primeros momentos: Formación formal inicial, primeras experiencias laborales, llegada a la institución, y primeros años como formador; b) Consolidación: experiencias auto-formativas, desarrollo de la práctica, aprendizajes y reconocimiento de sí frente a los otros; c) Identificación: identidad profesional y relación con la institución; y d) Posicionamiento: políticas de educación intercultural, retos de su práctica docente, y valoración de sus experiencias.

El trabajo de campo se desarrolló de diciembre del año 2021 a abril del 2022. Durante este período, se estableció contacto con 15 profesores de la ENBIO, siguiendo el método de cadena o redes (Taylor & Bogdan, 1987). Al final, siete profesores aceptaron participar en la investigación. Al momento de la entrevista, dos de los profesores ya no laboraban en la ENBIO, pero tenían una amplia experiencia en el proyecto. Sólo participó una mujer, aun cuando se intentó abrir la comunicación con otras profesoras. Queda claro que la mayor parte de las perspectivas expresadas provienen de una visión masculina, limitando la posibilidad de comprender posibles problemáticas de género que podrían haberse revelado en el estudio.

Debido a las condiciones sanitarias impuestas por la pandemia de Covid-19, las entrevistas se realizaron de manera virtual por medio de la plataforma Zoom. Se puso énfasis en reiterar y explorar aquellos aspectos que se enuncian como lo que se da por sabido, por ejemplo, el sentido de las prácticas docentes (López de Maturana, 2009).

En la Tabla 1 se presentan algunas características de las personas entrevistadas. Como se puede apreciar, los entrevistados han continuado su preparación académica con estudios de posgrado una vez que concluyeron su formación inicial. Todos son hablantes de una lengua indígena, predominando la zapoteca, y en algunos casos hablan y entienden más de una. Con respecto al tiempo de servicio en la institución, tres profesores tienen 22 años de servicio, uno 11 años y los restantes entre 3 y 5 años. Sería importante señalar que tres de los más jóvenes son egresados de la ENBIO, uno de la Universidad Autónoma Benito Juárez de Oaxaca y tres de la Universidad Pedagógica Nacional, Ajusco. Mencionaron que para ingresar a trabajar en la normal se trata de dar preferencia a aquellos que son hablantes de lenguas originarias y que tengan experiencia como docentes, sobre todo en el ámbito comunitario.

Tabla 1
Caracterización de los Entrevistados

Nomenclatura	Fecha de Entrevista	Género	Grado académico	Hablante de	Tiempo aproximado de años de servicio al año 2021
Entrevista 1	19/01/22	Masculino	Doctorado	Ombeayiüts	4 años
Entrevista 2	27/01/22	Masculino	Maestría	Zapoteco	5 años
Entrevista 3	03/02/22	Masculino	Doctorado	Zapoteco	22 años
Entrevista 4	04/02/22	Masculino	Doctorado	Zoque	3 años
Entrevista 5	28/02/22	Masculino	Maestría	Zapoteco	22 años
Entrevista 6	16/03/22	Masculino	Maestría	Chinanteco	11 años
Entrevista 7	25/03/22	Femenino	Maestría	Zapoteco	22 años

Nota: Elaboración propia.

Para el análisis de los datos, las entrevistas se transcribieron en un procesador de texto (Word), y se formatearon a fin de facilitar el análisis. A través de una lectura detallada, se identificaron categorías empíricas que reflejaban las experiencias y perspectivas de los formadores entrevistados, siguiendo el método de la inducción analítica y la comparación constante (Taylor & Bogdan, 1987). El análisis inductivo-deductivo, se trabajó en un proceso de ida y vuelta, lo que permitió una comprensión más profunda y detallada de los conceptos investigados. Este proceso analítico facilitó la identificación de patrones y temas recurrentes, desde el cual se construyeron las siguientes categorías (ver Tabla 2).

Tabla 2
Estructura Categorical

Autoformación	Identidad	Posicionamiento
Capacidad para identificar necesidades formativas y buscar recursos	Autoidentificación con una cultura y lengua indígena.	Principales desafíos enfrentados en la docencia intercultural y bilingüe
Actualización profesional y el aprendizaje continuo	Autoidentificación como formador y su percepción de la profesión	Reflexiones sobre su crecimiento y desarrollo como formador
Aplicación de métodos de enseñanza bilingüe e intercultural	Integración de elementos culturales y lingüísticos en su práctica	Contribución al fortalecimiento de la identidad cultural y lingüística de la comunidad.
Reflexión sobre sus experiencias y prácticas pedagógicas	Sentimiento de pertenencia a la comunidad educativa de la escuela normal	
	Nivel de satisfacción con la profesión	

Nota: Elaboración propia.

Autoformación y Profesionalización del Formador de Docentes

Los académicos que imparten clases en la ENBIO, van construyendo de manera experiencial y autoformativa conocimientos y saberes especializados para desarrollar su práctica. En este proceso, el docente pone en juego su capacidad de autorreflexión y crítica respecto a su formación previa, en relación con las posibilidades de desarrollar su proyecto institucional, vinculado a una construcción identitaria.

En primer lugar, nos interesa destacar que se ha ido construyendo una identidad positiva con su profesión (Castañeda & Navia, 2017) al recordar sus procesos previos, e incluso cuestionar el peso político y poco académico de estos, pero a la vez reconocen, de manera satisfactoria, que en diálogo con sus pares han logrado construir un camino para desarrollar el proyecto educativo en el que están involucrados en la ENBIO, según podemos identificar en el siguiente relato:

La cuestión académica a mí me ha dado mucho, como yo te decía que a mí me costó mucho poder estudiar ¿no? para continuar el estudio para la parte económica, sin embargo, la docencia, el estudio me ha permitido como que, por ejemplo, conocer lugares que yo ni en sueños pensaba ir o vislumbrar, o que yo lo pudiera pagar.
(Entrevista 1)

La profesión docente se vive como un proceso difícil, pero de enorme satisfacción. La apuesta de estar en situación de formación, de estudiar, se le presenta al entrevistado como una oportunidad de apertura, en el sentido de conocer otros lugares externos a la propia normal. Sin embargo, en otro momento de la entrevista, menciona que comparte con los estudiantes sus experiencias para motivarlos a buscar su propio camino formativo. Se ubica, de este modo, en una posición de apertura respecto a la formación, es algo que se construye y se elige. Por eso, puede orientar a sus estudiantes a pensar en sus proyectos profesionales, como docentes. Otro aspecto que queremos destacar es el condicionamiento económico que se le presenta para formarse, en particular las limitaciones financieras. Pero lo interesante, es que cuando se refiere a ello, lo hace recuperando el diálogo con sus estudiantes, con los que reconoce que existen puntos de similitud, como el provenir de una comunidad indígena, desde una condición donde el español es su segunda lengua, y con limitaciones económicas. Reconoce en este caso, que como docente comparte el contexto de sus estudiantes, la complejidad de su proceso de formación, pero a la vez, las posibilidades de romper los condicionantes que se les imponen.

En un segundo testimonio, un profesor de la ENBIO retoma la figura de sus compañeros, sus pares, como elementos indispensables en su proceso formativo, como él señala en la construcción de nuevos aprendizajes en la práctica.

Primero me satisface a mí mucho el haber ... el haberme formado como docente. Yo estuve estudiando en [no se entiende] pero no te voy a decir que, que como salí preparado, porque has de saber que las escuelas Normales rurales creo que tienen un porcentaje de clases y un porcentaje de educación política, pero cuando uno busca e indaga nuevas experiencias cuando ya estás laborando, y sobre todo ves al compañero, que puedes aprender mucho de ellos, uita es muy satisfactorio.
(Entrevista 5)

En los testimonios anteriores, la satisfacción marca la línea del discurso, pero ésta se vive en la interacción con sus pares, sobre todo reconociendo su impacto formativo. Se recuperan elementos positivos del vínculo con otros docentes, necesarios para dar cuenta de sus logros y sobre todo, para valorar el impacto de la reflexión de la experiencia, en diálogo con sus pares, o desde la observación, “ves al compañero”, para valorar o construir la propia. Frente a la incertidumbre de una formación

que se reconoce débil, al menos en el ejercicio profesional, la dimensión colectiva representa un factor importante para otorgar una valoración positiva a su profesión.

Los profesores entrevistados consideran que es importante seguirse formando, pues perciben que es necesario para el desempeño de su profesión, según podemos distinguir en las siguientes expresiones:

Bueno estar con jóvenes o profesores en formación, pues siempre está la necesidad como asesor de seguirse profesionalizando. Entonces yo creo que, más que necesidad, es obligatorio seguirse actualizando cuando uno está formando maestros (...) me siento satisfecho con el trabajo que he desempeñado. (Entrevista 2)

Y tienes que ir a la par del alumno, en el sentido de que si el alumno es autodidacta ahí, el profesor, también tendría que serlo. Y no nada más cerrarse a su propio contenido del curso, o sea, creo que el plan y programa por ahí descansa en una malla y si todo está interconectado entonces bueno qué referencia tiene mi curso con otros cursos que puedo complementar, y pues de ahí ya agarro de ese todo para ofrecerle al alumno lo que necesita. (Entrevista 6)

Las palabras de los profesores formadores dan cuenta de la responsabilidad, o la obligación que deben tener de formarse de cara a sus estudiantes. En cierto modo, los profesores se sienten interpelados por sus estudiantes, al reconocer que éstos han cambiado, o pueden ser autodidactas. Esto puede revelar que, por un lado, se considera al estudiante como un actor que participa en su proceso de formación, pero también que, por el desarrollo de las tecnologías de la información y la comunicación, pueden acceder al mismo de otros modos, no siempre por la mediación del profesor. De igual forma, este reconocimiento hacia sus estudiantes se convierte en un movilizador importante para que el formador reconozca la necesidad de formarse y profesionalizarse, entendiendo que requiere un compromiso con su profesión.

En el caso del profesor de la segunda entrevista, en otro momento señaló que cuando se inició en la docencia superior se sentía muy nervioso y agobiado por la imagen que podía proyectar de sí mismo cuando desarrollara un tema en el aula. Esta incertidumbre puede estar vinculada con la incorporación durante su formación inicial de una imagen de lo que para él era un docente ideal, frente a la cual se quería medir constantemente. De este modo, la construcción de su identidad parece configurarse en tensión entre una imagen idealizada de la docencia, una imagen de sí mismo como profesor en formación, y la puesta en acción inminente que tendría que enfrentar en el aula. A esto se suma la tensión que el docente vive frente a nuevos contenidos y asignaturas que le fueron asignados alejados de su formación inicial, pero que han sido, según menciona, un detonante para continuar con su profesionalización:

Entonces como no me formé específicamente en el área de la antropología, ahorita que ya estoy inmerso en ese mundo, pues sí, a mí me gustaría incluso hacer un doctorado en esa línea de la antropología, es interesantísimo. (Entrevista 2)

Distinguimos en esta reflexión, el lugar que vienen ocupando otras disciplinas, como la antropología y la lingüística, en instituciones de formación docente, como ocurre con la ENBIO. Destaca que el profesor se interesa en estudiar un doctorado en antropología, lo que no sólo lo aleja en cierto modo de la pedagogía o de la educación, sino tal vez, lo acerca hacia una carrera vinculada a la investigación. Lo que nos interesa destacar, es que en este proceso de formarse en la medida en que se enseña, reconoce el carácter formativo de la enseñanza, y le otorga mayor confianza y seguridad en su práctica, como formador de docentes. Pero también, es relevante que, en este acercamiento a otras disciplinas, no sólo orienta su interés por formarse en ellas, sino también,

convoca a sus estudiantes a seguir el mismo camino, ampliando su ámbito de actuación más allá de la docencia, y nos interrogamos si también se intenta emular, en cierto modo, la formación universitaria. Veamos como lo expone uno de los profesores:

En el camino fui descubriendo cosas ... entonces eso me ha llevado a esta parte de investigación, pero obviamente, y como decía al principio, sigo en esta parte lingüística cultural, entonces mis escritos van más en esa índole y con esa tendencia ¿no? Pero bueno decirlo así, de aventarme [atreverme], de buscar, y a ver qué sale, si sale pues también, pero uno va aprendiendo en ese proceso. (Entrevista 1)

El profesor revela un fuerte interés o disposición de apertura en el ámbito de su profesión, como ocurre con otros casos, orientado a la investigación, y comprometido con la producción académica, según revela en la producción de artículos. Reconoce que se forma en el proceso de ser investigador. En otra parte de la entrevista, describe esta tarea en la actividad de escribir artículos, pertenecer a grupos académicos, a redes de investigadores, participar en eventos, realizar estancias académicas. Como hemos visto, mira su profesión más allá de dar clases, trabajar con sus estudiantes, y tiene incorporado el deseo de orientar su formación y su práctica hacia la investigación. Esto corresponde con lo que se ha señalado más arriba, con el impulso desde las políticas educativas, de promover la investigación en las EN, y da cuenta cómo esto se ha incorporado, al menos en el caso de este profesor, en su proceso formativo y proyecto profesional.

Otro aspecto que es importante destacar, es el papel que juegan los estudiantes como motivadores para la autoformación de los profesores normalistas, como hemos señalado anteriormente, además del impacto que tiene la manera de vivir la mirada que los estudiantes hacen de sus profesores normalistas. El lugar que ocupan como formadores de docentes para desarrollar su práctica, se les presenta como desafiante, según señala uno de ellos:

A los alumnos, les tienen que ofrecer esa, la apuesta es ese desarrollo de ciertas habilidades, referentes a la docencia. Nosotros qué papel jugamos, hacerles llegar ese contenido lo más fácil posible. En el tiempo de ahorita, creo que los mismos alumnos también son muy autodidactas, este, se van adelantando. Si tú te quedas ya te amolaste porque el alumno se te va a ir, se te va a ir, se te va a ir. (Entrevista 6)

En este testimonio, podemos identificar una constante referencia a los procesos formativos de los estudiantes, pero entre dos posiciones. Por un lado, se los mira desde una perspectiva más tradicional, es decir de facilitarles los procesos de aprendizaje, revelando en este caso el papel del formador de docentes, en su papel docente que sigue un enfoque de enseñanza instruccional, de transmisión del conocimiento “lo más fácil posible”. Pero por el otro, se revela nuevamente una mirada de sus estudiantes como poseedores de conocimientos, o capaces de acceder al conocimiento por sí mismos. En este caso, está presente el reconocimiento autoformativo de los mismos, pero se hace desde una preocupación e incertidumbre de ser superado por ellos. De ahí la referencia “se te va a ir”, lo que está, como vimos arriba, fuertemente marcada por una valoración de que los estudiantes pueden formarse a su ritmo, o incluso, puedan superarlos.

Podemos apreciar también que existe un reconocimiento de los condicionantes presentes en las EN, haciendo referencia, en el siguiente caso, a las impuestas en el contexto de la pandemia y a la necesidad de actualizarse en el uso de programas para la comunicación virtual con sus estudiantes.

Pues yo digo que trato de hacer las cosas diferentes, aunque de repente los tiempos no son los adecuados. Pero con este rollo de la pandemia fuimos aprendiendo, no me costó mucho porque creo que ya lo manejaba, aprendí, conocí otros programas.... Entonces esa posibilidad a mí me va dando este como aperturas, para que si no funciona esto me voy con lo otro, si no funciona lo otro me voy con esto.

Pero la misma realidad me va condicionando para ir haciendo las cosas diferentes, aunque yo quisiera hacer las cosas diferentes siempre, pero la misma realidad me va condicionando. (Entrevista 6)

Si bien, el contexto de la pandemia representó una apuesta compleja para los formadores, como ocurrió en general para todo el sistema educativo, en tanto exigió nuevos aprendizajes para el uso de nuevas herramientas digitales, del testimonio anterior destacan dos elementos. Por un lado, la valoración positiva que se crea de su capacidad para hacerse de estos recursos, dominarlos y ponerlos en práctica, muy rápidamente. Por el otro, una especie de *ethos* incorporado de querer “hacer las cosas diferentes siempre”, o en su caso de enfatizar su aspiración de transformar sus prácticas, limitadas por la realidad.

En la valoración que como colectivo realizan sobre los resultados de su trabajo, encontramos que los formadores establecen distinciones entre la formación a partir de sus propios saberes profesionales, y los saberes externos. Es decir, de aquellos que se encuentran fuera de los muros de la ENBIO. Así, se pone en comparación unos saberes y otros, según señala uno de los participantes:

Nosotros al cierre de cada semestre tenemos siempre un balance, cuánto alcanzamos y qué no alcanzamos y por qué no lo alcanzamos, y en esa medida nos va generando una serie de (...), si tú quieres, conceptos, así de sencillo. Tan sencillo ¿no? Porque no hay que ir a otro mundo, dijera una maestra hace unos días, dice –hay que buscar un especialista para que nos venga a dar, cómo elaborar proyectos. Y le digo, yo no voy a buscar en ningún lado, aquí están ustedes, tienen mucha experiencia, el problema es que no se quieren descubrir y no quieren darse cuenta que saben de eso, y porque a veces de repente somos evidentemente orales y no escribimos mucho, a veces. (Entrevista 5)

Aunque existe un constante trabajo reflexivo entre los formadores de docentes por recuperar su práctica para valorar o pensar su formación, destaca la crítica de mirarse en relación a otros. Se revela en cierto modo un interés por reforzar, o valorar, los saberes internos, que en cierto modo pueda explicarse como una resistencia al cambio, o un modo de organización de sus procesos formativos endogámicos. Esto contradice lo que anteriormente se señalaba como el deseo de hacer las cosas de forma diferente, o de pensarse, en sus prácticas como investigador que se desarrolla fuera de las normales. Este ir y venir, entre lo propio, y lo externo, parece acompañar a estos formadores. Se observa un proceso de reconocimiento en el que se aprende de la experiencia colectiva, lo que implica, registrarla, o hacerla visible, contraponiéndola con saberes propios y experienciales. Se desmarcan de los especialistas a los que nombran como “de otro mundo”, indicando que en la institución se ha creado un mundo propio.

Es relevante la reiteración en las entrevistas de la importancia de la interacción entre pares formadores, es decir del trabajo colectivo como un espacio desde el cual pueden colaborar, pero también plantearse interrogantes respecto a sí mismos, en cuanto a que en el marco del contexto de profesores de Oaxaca se suele denominar como “compertencia”. Veamos como lo plantean:

La preparación profesional, no quiero decir con los títulos, sino esta preparación de involucrarte pues en esta vida académica en donde uno está, de decir a ver me tocó este curso, cómo puedo hacerlo ahora, o estoy en este proyecto, a ver qué puedo ... agregar, qué puedo decir, qué puedo complementar con esto que estoy diciendo, o quién me puede apoyar, lo que estábamos diciendo hace rato ¿no? Entonces es esa parte de esa formación y esta parte de colaboración y de compartencia, eso me parece a mí importante. (Entrevista 1)

De alguna manera entre nosotros ha habido también esos ciertos talleres de autoformación, un poco para ir entendiendo esta parte de la lengua. Porque tampoco estamos formados en esa parte. O sea, nosotros la escolarización que hemos llevado pues la hemos hecho desde el español, entonces llegar hasta esta parte implica, de alguna manera, si queremos hasta cierto punto de manera más autónoma pues empezar a analizar, reflexionar nuestras propias lenguas en ese sentido. No es nada sencillo, porque independientemente que uno habla la lengua, es una cosa que te permite de alguna manera establecer comunicación, pero ya en la parte didáctica, en la parte que tiene que ver con los procesos educativos bilingües, hay que tener otros elementos para poder hacerlo. (Entrevista 3)

Como hemos señalado, esta institución orienta la formación docente desde una perspectiva intercultural bilingüe, y en general los formadores están vinculados a las lenguas y a las prácticas socioculturales de su contexto. Es desde ahí, desde el proyecto de la ENBIO, que reconocen la necesidad de autoformarse. Se refieren a ello, como una formación que se realiza con los otros, sus pares, desde un reconocimiento de que están presentes en el desarrollo de sus prácticas. Parece haber una confianza de la intervención de sus colegas en su formación para fortalecer sus prácticas, y a esta confianza en el proceso co-formativo con sus pares, la nombran como compartencia, que se da desde un proceso reflexivo que reconoce las carencias formativas, la necesidad de atenderlas, y la seguridad o confianza de que está el colectivo de profesores para acompañarlos en su proceso formativo. En los testimonios se narra en plural, desde el reconocimiento del nosotros, poniendo de relieve la necesidad de un diálogo constante entre el colectivo de profesores de la ENBIO. No obstante, se externó que tienen conflictos, pues existen diversos enfoques en la institución que oscilan entre posturas más radicales que otras. Aun así, según señalan caminan juntos en el desarrollo del proyecto de la Normal.

Las distintas posturas y experiencias que identifican los profesores respecto a sus experiencias y procesos formativos, nos dan cuenta que existe un fuerte impulso a formarse no sólo en la docencia, sino también en la investigación. A su vez, que en sus procesos formativos tiene un impacto tanto la interacción con sus estudiantes, como con sus pares, el colectivo de docentes. Se observa que valoran de forma positiva su profesión, como académicos y formadores de docentes, así como también la importancia de la autoformación que se desarrolla en lo individual, pero sobre todo, en la interacción con sus pares, donde se destaca lo que denominan “compartencia”.

Procesos Identitarios en Formadores de Docentes

Retomando a Giménez (2019), “la identidad puede definirse como un proceso subjetivo (y frecuentemente auto-reflexivo) por el que los sujetos definen su diferencia de otros sujetos (y de su entorno social) mediante la auto-asignación de un repertorio de atributos culturales frecuentemente valorizados y relativamente estables en el tiempo” (p. 17). Es por este camino que cada individuo se plantea la necesidad de construir una perspectiva sobre sí mismo, pero también sobre la colectividad a través de la cual el docente se reconoce social y profesionalmente.

Yo planteo que la parte identitaria es fundamental porque si pensamos que el docente puede tener y manejar conocimientos, habilidades teóricas, metodológicas, didácticas, no le va a ser suficiente si no se reconoce quién es y no reconoce al otro. (Entrevista 3)

Esta reflexión se realiza con relación al posicionamiento del profesor respecto al proyecto que desarrolla la ENBIO, que propone una formación docente considerando el contexto, poniendo

énfasis en la reivindicación cultural de los pueblos indígenas del estado de Oaxaca en particular y de las luchas originarias en general. Este análisis que el formador expone, requiere de la construcción de una reflexión de sí y su propio cuestionamiento frente a la identidad étnica que lo configura.

Sobre las implicaciones de la identidad étnica de los formadores, recuperamos las palabras de un profesor que expresa:

A mí me ha ayudado, y hablo desde mi perspectiva justamente es, el sentido de sí mismo, el decir yo soy un ikoots, quiero pensar que pienso como un ikoots, pero eso yo lo digo pues. Entonces, ahora que he estado más tiempo aquí, fuera de San Mateo, no sé qué pensarán mis paisanos de mí, si soy ikoots o no, porque tiene que ver con esta cuestión de vinculación comunitaria y ya sabes de servicio a la comunidad. Son otros elementos que te hacen como eres, de pertenencia desde el sentido, yo digo que soy un ikoots ¿no? y me identifico y antepongo eso, y justamente yo retomo de esto muchos elementos para poder abordar una práctica [docente]. (Entrevista 1)

En este fragmento, se expresa un conflicto identitario en la medida en que el formador se plantea hasta qué punto puede reconocerse, o ser reconocido como ikoot. Esto está relacionado con la idea que construyó de sí, o el reconocimiento de los otros. Ciertamente, el tema de la identidad se encuentra en discusión constante en el proyecto de la ENBIO, pero no se presenta como un problema resuelto, pues algunas posturas se contraponen y no siempre se encuentran consensos. Se puede inferir entonces, que está vinculado con posturas más esencialistas que insisten en la búsqueda de la identidad más “pura”, o aquellos que, en una perspectiva más crítica, puedan proponer la identidad en su carácter dinámico e histórico. Pero, como se puede apreciar en el relato anterior, el docente se encuentra con el dilema de ¿qué o quién define la identidad? “Un yo no puede ser descrito sin hacer referencia a los otros significativos que lo rodean. La respuesta a la pregunta acerca de nuestra identidad sólo puede ser respondida a partir del intercambio de los individuos con otros hablantes” (Cincunegui, 2009, p. 40).

De ahí que, en las entrevistas se bosqueja un perfil deseado de un formador acorde a las necesidades del proyecto, cada uno se asume en mayor o menor medida con el mismo, con distintos enfoques e intereses, lo que no ocurre sin tensiones. En este sentido dos entrevistados mencionan:

Creemos que la característica principal del docente es que él debe primero ser y estar. ¿Qué significa esta parte? Creo que es importante que el docente reconozca primero esta parte que tiene que ver con él, que tiene que ver con sus raíces, con sus orígenes. Esa es una parte fundamental, creemos que la parte identitaria en el proceso de formación es la parte medular. (Entrevista 3)

Un profesor que forma a jóvenes que van a ser maestros o licenciados en educación primaria o preescolar intercultural bilingüe debe tener esa identidad, debe saber, debe conocer su cultura para poder, ahora sí, que para trascender hacia los estudiantes y que ellos puedan trabajar estos elementos en sus pueblos originarios. Deben también, el profesor que forma maestros, conocer elementos de la cosmovisión, de las culturas indígenas del país y de otros países para que pueda hacer reflexionar a los estudiantes en relación a toda esta cosmovisión que hay en los pueblos originarios. (Entrevista 7)

Estas dos referencias corresponden a un formador y a una formadora. Como hemos señalado, sólo se pudo entrevistar a una mujer (Entrevista 7), y vemos que su participación comparte las percepciones y puntos de vista de sus pares. En general, manifiestan que es importante el reconocimiento de sí mismos como parte de una comunidad para poder reconocer a las otras

comunidades, y posiblemente este sea un planteamiento constante, tanto para su incorporación como profesor en la ENBIO, como también para legitimar su permanencia (o en su caso exclusión) de la misma. Esto permite comprender las tensiones entre visiones de ser normalista de la ENBIO, respecto a aquellos sobre los que marcan diferencias.

Ser normalista con esta adhesión identitaria, permite sin duda al formador poner en práctica una educación situada desde prácticas que parten del reconocimiento individual y colectivo de sus estudiantes, edificado o construido desde un nosotros frente a la diversidad étnica y la cultura dominante del país. Sin embargo, para reconocer el contexto en la práctica situada, será necesario reconocer las profundas transformaciones sociohistóricas que viven las comunidades para evitar caer en una trampa esencialista. Esto tiene implicaciones, como hemos analizado, en el hecho de que el formador se va prefigurando como hablante de la lengua indígena, conoce la cultura, y se reconoce identitariamente con la comunidad, y estar en constante valoración y autovaloración. El énfasis que el proyecto pone en la enseñanza y reafirmación identitaria en lengua y la cultura no intenta segregar a quien no sea hablante, sino reivindicar éstas a partir de los contextos educativos, pero esto no es un proceso fácil. Veamos, como lo enuncia un profesor en sus propias palabras, cuando reivindica el papel de la lengua en el proceso formativo:

Tratamos de mostrar esa forma de educar donde antes era la lengua oficial y no valía otra [lengua], y tratamos de inyectarle a los alumnos precisamente ese elemento, de que pues el alumno también puede aprender desde su propia lengua, el alumno también puede desarrollar una serie de habilidades y comprender esas actividades en su propia lengua, entonces por qué no ponderar desde ahí, por qué no empezar a reflexionar en torno a esas actividades, pero desde tu propia lengua. (Entrevista 6)

El formador desarrolla su práctica inevitablemente permeada por un discurso institucional, discurso que privilegia la lengua originaria desde una perspectiva identitaria y de resistencia, frente al hecho de haber sido históricamente deslegitimada. Esta identidad sirve para crear comunidad y reconocer su particularidad con relación a otros proyectos de formadores de docentes para el medio indígena. El proyecto de la ENBIO ha sufrido embates a lo largo de su trayectoria, y ha estado vinculado a la lucha magisterial. Ante la necesidad de concretar el proyecto académico de la institución, y en el marco de la resistencia frente a la desigualdad de oportunidades y la indiferencia hacia sus comunidades originarias, los formadores se han tenido que autoformar, en la medida que fueron construyendo y consolidando el proyecto. Así, según señalan los entrevistados, el proyecto fue construido y consolidado a partir de la persistencia, la resistencia y la reivindicación de la educación con y para los pueblos indígenas:

Fue, digamos un reto, y que nosotros en ese año que iniciamos y que adecuamos el programa 1997 que era el que trabajaban en normales, pues hicimos estas adecuaciones digamos que en lo que ellos podían leer y en lo que ellos aceptaban pero ya en lo real, en lo oculto como se dice, en el currículum, nosotros empezamos a trabajar la lengua originaria como talleres por ejemplo. (Entrevista 7)

A partir de las historias de los profesores formadores pudimos conocer que no ha sido un trayecto sencillo, la organización también ha implicado conflictos, a la par de compromisos y responsabilidades. Pero en general, se han centrado en continuar y mejorar el legado de sus predecesores en favor de la lengua y la cultura. Al respecto un docente expone:

En esta parte de los procesos identitarios que se desarrollan, yo creo que el formador debe tener un papel fundamental porque creemos que, si el docente afianza muy bien lo que es, en el contexto donde esté, sea o no su contexto lingüístico y cultural, va a

poder atender de alguna manera intervenir en favor de la lengua, de la cultura, de la educación, porque creemos que esa parte es fundamental. (Entrevista 3)

Para el profesor, no es ajeno el contexto burocrático de la asignación de espacios de trabajo de los egresados, pues reconoce que pueden ser colocados en lugares donde la lengua del docente y de los estudiantes sea diferente. No obstante, pone énfasis en que el formador es responsable de dotar al futuro maestro de herramientas para sobrellevar las dificultades que enfrente en el contexto donde desarrollará su práctica. Por lo tanto, la figura del formador como acompañante de estos procesos de educación inicial consta de tres elementos esenciales: un autorreconocimiento como parte de la identificación comunitaria, el conocimiento teórico-metodológico como especialista y la experiencia de la educación rural.

Posicionamiento frente a una Formación con Perspectiva Identitaria

Hasta el momento hemos analizado los procesos de autoformación e identitarios de los formadores de docentes de la ENBIO, y en este apartado nos interesa abordar su relación con el posicionamiento que asumen respecto a la propuesta educativa que impulsan y acompañan en su institución. Es importante destacar el reconocimiento que intentan lograr de su proyecto, que se disputa entre obtener legitimidad, a la vez que se enfrentan a resistencias internas. En las entrevistas pudimos encontrar una constante reflexión acerca de quién debe ser el formador de docentes de la ENBIO y qué elementos lo caracterizan y contribuyen a impulsar su formación. Por otro lado, se definen algunos posicionamientos con relación a una formación identitaria que contribuya al fortalecimiento de las lenguas y culturas de su contexto.

Respecto al primer punto, uno de los elementos que destaca es que se habla de un formador que tiene como cualidades la responsabilidad y compromiso con el proyecto de la ENBIO. Esto implica a su vez que tengan una comprensión clara del mismo. Por otro lado, se requiere de un formador que no asuma posiciones verticales en relación a sus alumnos, pero también con sus pares, sobre lo cual señalan, se ha hablado desde la construcción del proyecto.

En la medida en que el proyecto impulsa el fortalecimiento identitario de los estudiantes con sus lenguas y aspectos culturales, los formadores de docentes deben asumir a su vez un autorreconocimiento identitario con sus lenguas y comunidades, a lo cual van acercando también a los estudiantes, como podemos distinguir en el siguiente relato:

Empezamos como adentrándolos en esta parte cultural y decir, a ver qué significa o ¿qué es esto? Tú cómo te consideras como sujeto y que significa ser sujeto ñuu savi, por ejemplo, no, o desde la palabra misma ñuu savi, ikoots qué significa. Entonces ir como que de a poco adentrarle en ese sentido, involucrar a los chicos en esa cuestión. Por ejemplo, esto ha ayudado mucho en los proyectos, de no adentrarse directamente con el curso, o seminarios, sino que ir como que de a poquito ¿no? justamente es lo que pretende la ENBIO como formación ¿no? en ese sentido". (Entrevista 1)

Esto presupone, que el formador de docentes ideal, además de autoreconocerse en relación a una lengua y cultura, debe ser parte de ésta y estar vinculado a las prácticas socioculturales, o al menos tener disposición para hacerlo. Recuperando la cita anterior, aunque se refiere directamente a los estudiantes, se trataría de que también el formador pueda reconocerse como sujeto indígena, en este caso, ñuu savi. En este sentido, entra en tensión el posicionamiento que se asume respecto a ser formador de docentes, a la vez que miembro de un pueblo originario, hablante e identificado con el mismo.

Al preguntar sobre algunas características que debe tener el formador de maestros, destaca un posicionamiento político del mismo vinculado a la convivencia democrática. Como se señala en el siguiente testimonio, se asume que debe tener una posición sobre las comunidades originarias como espacios de formación ciudadana:

Creo que muchos maestros estamos convencidos, y en común acuerdo, de que las sociedades, las nuevas generaciones formadoras de nuevos ciudadanos de las comunidades originarias, deben tener una formación bien consolidada en el aspecto primordial (...) o focalizando la lengua, la cultura y sobre todo en esta (...) pensando en la democracia cultural en la que deben de verse manifestados todos los derechos humanos de las sociedades poco incorporadas a los diversos sistemas. Y en ese sentido, consideramos que esta responsabilidad que le estamos delegando a los jóvenes no nos exime a nosotros, los maestros [se refiere a los profesores de la ENBIO] de que les demos seguimiento para continuar formando a niños en las comunidades, y algo fundamental que siempre sembramos en los jóvenes es la identidad del mechehuatl o ser hijo del pueblo ¿no? o ciudadano del pueblo.
(Entrevista 4)

Mirando con detenimiento el relato, puede entenderse que se apuesta por una formación ético-política vinculada a la idea de la comunidad que valore lo que nombran democracia cultural y los derechos humanos. Es interesante destacar el lugar que tiene la identidad de ser “hijo del pueblo”. Esta noción está muy presente en las escuelas normales rurales de México (Civera, 2008) desde su ingreso. Esto imprime en la formación de los estudiantes una dimensión política, para reconocer, como se señala, la ciudadanía del pueblo.

Por otro lado, se presenta un discurso de lograr consensos, al mencionar que se trata de un “común acuerdo” de los formadores, sobre qué tipo de formación tendría que darse a los estudiantes, lo que a su vez devela, la presencia de una tensión al referirse, en el testimonio, “no nos exime a nosotros”. Si vemos con detenimiento la expresión de privilegiar el “aspecto primordial”, encontramos que sigue presente de algún modo una visión esencialista de las comunidades originarias. Pero también, está presente el peso que otorga a asumir un posicionamiento político en vías de promover lo que el entrevistado nombra democracia cultural de las comunidades originarias, la identidad y conformación de ciudadanía del pueblo (Sosa-Bautista, 2023).

La figura del formador es fundamental para que el proyecto llegue a desarrollarse, no sólo porque está encargado de enseñar los aspectos básicos del curriculum, sino también porque su práctica implica un compromiso político, pues supone una posición sobre la realidad del contexto, marcado por procesos de desigualdad de los pueblos originarios, de rechazo y minorización de sus lenguas y culturas. Como hemos señalado antes, el proyecto de la ENBIO, se desarrolla en el marco de las luchas y demandas de los pueblos originarios por una educación propia y el reconocimiento de sus lenguas y prácticas socioculturales, no sólo en el ámbito educativo, sino también en el económico y político, lo cual se hace imperativo a partir del reconocimiento de la nación como pluricultural y plurilingüística (Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos, 2024).

Esto obliga al interior de la ENBIO a establecer acuerdos o a poner en discusión, en su proyecto institucional (Dubet, 2002), articulado en las demandas de los pueblos originarios, quién debe ser el formador de docentes, y en qué medida debe estar identificado o pertenecer a estas comunidades y hasta qué punto. Así, nos referimos a que, en el marco de estos debates y tensiones, respecto a quiénes son los formadores que respondan a un enfoque intercultural-bilingüe, a cómo se forman y qué tipo de formación deben ofrecer a sus estudiantes, los ha colocado en situación de autoformación, revisión o valoración de su proceso identitario. Pero esto ocurre en la medida en que asumen un posicionamiento académico que oscila entre seguir una perspectiva centrada en lo

interno, en los muros del normalismo, o el de ser investigadores y dialogar con otros espacios académicos.

Este interjuego, en la configuración del profesor normalista, tiene implicaciones en la formación de sus estudiantes, a quienes van incorporando en proyectos y redes de investigación, eventos académicos, como también a asumir un papel activo como autores, como señalan: “trato de que ellos empiecen a intervenir en algunas mesas redondas, que empiecen a perder el miedo, y que empiecen a leer” (Entrevista 5) y “lo que nosotros tenemos que hacer es producir nuestros propios textos” (Entrevista 7). Desde estas posturas se plantea la reivindicación de saberes en los pueblos, privilegiando a la par las capacidades pedagógicas y académicas del estudiante, su capacidad como creador de contenidos desde una narrativa construida desde el nosotros, formadores y estudiantes, vinculada a las comunidades: “producir nuestros propios textos”.

De lo anterior, se puede señalar que existe una disposición formativa y construcción identitaria que se entreteje entre el profesor normalista y sus estudiantes. Y es desde este lugar, que podemos distinguir que, en el compromiso con los otros, se impulsan prácticas autoformativas que tocan al docente y estudiante “Cuando era estudiante mi inspiración eran los maestros, ahora que soy maestro, soy docente aprendiz en la docencia, mi inspiración son las inquietudes de los estudiantes y me inspiran mucho los alumnos inquietos, me inspiran muchísimo porque me motivan a ser mejor maestro, siempre, siempre” (Entrevista 4).

Destaca el sentido de inacabamiento (Freire, 1997) del profesor normalista, que se reconoce en constante proceso de formación, como “aprendiz de la docencia”. La práctica en sí misma, se le presenta como formativa. A la vez, otorga un peso en su proceso formativo a la interacción con sus estudiantes, que se vive en tensión: la demanda de estos, su ansiedad y obsesión, lo impulsa a formarse. De este modo, la formación de profesores normalistas y la del estudiante, parece estar relacionada en un proceso de ida y venida, de interés y deseo por aprender en doble vía: formador-estudiante, estudiante-formador. Lo que nos interesa destacar es que, la interacción del profesor normalista con sus estudiantes, con el proyecto educativo de la ENBIO y con las demandas de las comunidades, tiene un fuerte peso sobre su formación y su autoadscripción identitaria.

Conclusiones

Encontramos que prevalece en los profesores normalistas una tensión entre la necesidad de formarse e identificarse desde una perspectiva más abierta e innovadora, a una más tradicional. Los formadores se enfrentan a una búsqueda constante por mirarse como impulsores de una propuesta propia, vinculada a la comunidad, en el marco del proyecto de la ENBIO, que en ciertos momentos se opone, o intenta diferenciarse, de las políticas educativas del Estado. También se esfuerzan por mostrarse ante sus estudiantes con una fortaleza identitaria con sus culturas y lenguas, y por dialogar permanentemente entre sus pares sobre el campo de prácticas en torno al cual tendrían que circunscribirse para ser consecuentes con el modelo propuesto. Tratan de construir de manera constante un posicionamiento ante el proyecto educativo de la ENBIO, a las finalidades de formación de sus estudiantes y, sobre todo, frente a sí mismos. Es decir, existe una constante reflexión y demarcación respecto a los límites y posibilidades de su actuación.

Se cuestionan si logran ser agentes con capacidad de crear condiciones que garanticen una auténtica educación bilingüe e intercultural para sus estudiantes. Por un lado, esta interpelación se produce a nivel interno, en tanto es constante que se presenten juicios de valor respecto a aquellos académicos que se considera que están más “apegados” a la línea del proyecto, desmarcándose de aquellos que “no lo hacen”, lo que parece indicar la existencia de diferentes posicionamientos y tensiones al interior de la normal.

Por otro lado, existe una tensión a nivel externo, en la medida en que la ENBIO ha podido establecer redes académicas y convenios con otras instituciones de educación superior, en su gran parte universidades, colocando a los formadores en dinámicas diversas, algunas de ellas favorables, logrando que se produzca una fuerte motivación e interés por estudiar posgrados, formarse como investigadores, hacer investigación y establecer redes académicas. Esto incide también en querer incentivar a sus estudiantes a hacer vinculación con otras universidades, estancias e incluso participar en proyectos formativos de otras instituciones. Establecer esta vinculación con el exterior exige a los formadores de la ENBIO un esfuerzo por homologarse con profesores universitarios que tienen condiciones favorables para la docencia y la investigación, sin que en la normal se hayan cambiado de manera sustantiva las condiciones para el desarrollo de la vida académica.

Encontramos que comparten en su ejercicio profesional la reivindicación de los pueblos indígenas, primero desde un reconocimiento identitario y comunitario, y luego desde un posicionamiento político, al sentirse parte de las luchas comunitarias, marcadas por las disputas de poder en el campo educativo y político del contexto de Oaxaca. Es común la referencia de los formadores de la ENBIO sobre el papel protagónico que han tenido históricamente en el impulso de proyectos como el Plan para la Transformación de la Educación de Oaxaca (PTEO), proyecto impulsado por maestros de educación básica de Oaxaca, que reivindica la enseñanza de las lenguas, culturas y el vínculo con las comunidades.

Otra discusión al interior de la institución está relacionada con la configuración de posturas radicales, algunas centradas en un esencialismo cultural, y otras que buscan alejarse de lo que consideran “arcaico” e inútil para la vida moderna. Estas discusiones continúan teniendo lugar a pesar del auge de movimientos sociales oaxaqueños (Martínez, 2019), en los que actualmente cobra mayor fuerza e importancia el reconocimiento de los pueblos frente a proyectos de despojo y expropiación de sus recursos y territorios, y frente a la necesidad de formular sus propios planteamientos de desarrollo.

Otro aspecto relevante en la comprensión de las dinámicas entre los docentes de la ENBIO refiere a la interacción con sus pares, y en particular con sus estudiantes. Respecto a la primera, se sienten interpelados en términos de sus saberes pedagógicos, didácticos y saberes comunitarios, lo que les impulsa a autoformarse. Respecto a la segunda, se manifiesta como una preocupación por estar lo suficientemente preparados, o no, para enfrentar su tarea con sus estudiantes, lo cual supone un reconocimiento del inacabamiento de su formación (Freire, 1997). De ahí su interés por actualizarse permanente e incluso desarrollar estudios de posgrado. Destaca a su vez que expresan sentirse muy motivados con la propuesta de su institución y los espacios que les ha abierto, en cuanto a vínculos y reconocimiento con otras instituciones de educación superior donde encuentran y buscan fortalecer nuevos conocimientos.

Finalmente, se advierte una preocupación por incentivar a sus estudiantes y egresados a seguirse formando y a acercarse a la investigación. También se impulsa la elaboración y diseño de sus propios materiales educativos adaptados a los contextos, con el propósito de establecer un compromiso con el fortalecimiento de sus lenguas, sus procesos identitarios y sus culturas dentro de una perspectiva comunitaria y con una clara interacción entre estudiantes y pares académicos, lo que no está exento de tensiones como se da cuenta en este trabajo.

Agradecimientos

Al Consejo Nacional de Humanidades, Ciencias y Tecnologías (CONAHCyT) por el apoyo financiero para el desarrollo de la presente investigación; al Doctorado en Educación y Diversidad de la Universidad Pedagógica Nacional por recibir y acompañar a una de las autoras en el marco de

su estancia posdoctoral, y a los profesores de la Escuela Normal Bilingüe Intercultural de Oaxaca por su colaboración y por compartir su tiempo y conocimientos.

Referencias

- Aguilar, A., & Lozano, E. (2020). La formación de investigadores en escuelas normales en México: Revisión documental. *Voces de la Educación*, 7(13), 97-119.
- Albero, B. (1998). *L'autoformation des adultes en langues étrangères: Interrelations entre les dispositifs et les apprenants*. Presses Universitaires du Septentrion.
- Ángeles-Contreras, I. (2020). Sentido de pertenencia cultural, procesos interculturales e historicidad. La configuración identitaria como proceso socioeducativo. En T. Mosso Vargas (Comp.), *La formación inicial de profesores interculturales* (pp. 43-61). SEP, DGESE, Escuela Normal Regional de la Montaña.
- Arfuch, L. (2005). *El espacio biográfico. Dilemas de la subjetividad contemporánea*. Fondo de Cultura Económica.
- Arnaut, A. (2004). *Sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Secretaría de Educación Pública.
- Arteaga, B., & Camargo, S. (2018). *Los sistemas educativos y la formación de maestros: Una relación compleja*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Bolívar, A., Domingo, J., & Fernández, M. (2001). *La investigación biográfico-narrativa en educación. Enfoque y metodología*. Editorial la Muralla.
- Castañeda, M. A., & Navia, C. (2017). *Narrativas, sujetos e instituciones*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Castillo-Salinas, L. T. (2022). La vida académica de los profesores de la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca durante la pandemia de COVID-19. *RDP Revista Digital de Posgrado*, (6), 37-48. <https://doi.org/10.22201/fesa.rdp.2023.6.52>
- Cincunegui, J. M. (2009). Charles Taylor y Alasdair MacIntyre: Sobre la identidad natural. *Lletres de Filosofia i Humanitats*, (1), 25-67.
- Civera, A. (2008). *La escuela como opción de vida: la formación de maestros normalistas rurales en México 1921-1945*. El Colegio Mexiquense A.C.
- Connelly, F. M., & Clandinin, D. J. (1995). Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa. En J. Larrosa, R. Arnaus, V. Ferrer, N. Pérez de Lara, F. M. Connelly, D. J. Clandinin, & M. Greene (Eds.), *Déjame que te cuente. Ensayos sobre narrativa y educación* (pp. 11-59). Laertes.
- Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. (2024). *Diario Oficial de la Federación 31-12-2024*. <https://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf/CPEUM.pdf>
- Coronado, M. (2020). Dilemas y retos de la formación universitaria: Más allá de los prejuicios. En G. Czarny, C. Navia, & G. Salinas (Coords.), *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina* (pp. 133-165). Universidad Pedagógica Nacional.
- Czarny, G., Navia, C., & Salinas, G. (2020). Interrogantes sobre la docencia universitaria con estudiantes indígenas. Campo emergente en un debate sobre descolonización. En G. Czarny, C. Navia & G. Salinas. (Coords.), *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina* (pp. 39-62). Universidad Pedagógica Nacional.
- Czarny, G., Salinas, G., & Navia, C. (2021). Hacia otros espacios relacionales en la docencia universitaria con estudiantes indígenas en México. En M.S. Villagómez, G. Salinas, S. Granda, G. Czarny & C. Navia, *Repensando pedagogías y prácticas interculturales en las Américas* (pp. 149-172). Universidad Politécnica Salesiana.
- Davini, C. (2015). *La formación en la práctica docente*. Paidós.
- Day, C. (2006). *Formar docentes. Cómo, cuándo y en qué condiciones aprende el profesorado*. Narcea.

- Dirección General de Educación Superior para el Magisterio (DGESUM). (2024). *Planes y programas de estudio*. <https://dgesum.sep.gob.mx/planesant>
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution [La decadencia de la institución]*. Éditions du Seuil.
- Ducoing, P. (2013). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing (Ed.), *La Escuela Normal: una mirada desde el otro* (pp. 7-22). UNAM, Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Esteva, A. (2023). Diferentes y desiguales: El mito en el proceso de homologación entre escuelas normales y universidades en México. *Revista de la Educación Superior*, 52(208), 65-86. <https://doi.org/10.36857/resu.2023.208.2655>
- Esteve, J. M. (2009). La formación de profesores: Bases teóricas para el desarrollo de programas de formación inicial. *Revista de Educación*, (350), 15-29.
- Freire, P. (1997). *Pedagogía de la autonomía: Saberes necesarios para la práctica educativa*. Siglo XXI Editores.
- Giménez, G. (2019). Cultura, identidad y procesos de individualización. En L. Loeza Reyes, & M.P. Castañeda Salgado (Coords.), *Identidades teorías y métodos para su análisis* (pp- 15-28. UNAM, Centro de Investigaciones Interdisciplinarias en Ciencias y Humanidades.
- González, M. (2024). *El profesor de escuelas normales como sujeto ético político de la diversidad. El caso de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros*. [Tesis de doctorado, Universidad Pedagógica Nacional.] Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/144635>
- Hernández, M. (2023). El trabajo docente desde los constructos de los formadores normalistas en el Estado de Oaxaca, México. *Praxis & Saber*, 14(37), 1-16. <https://doi.org/10.19053/22160159.v14.n37.2023.15645>
- Instituto Nacional de Estadística y Geografía (INEGI). (2022). Estadísticas a propósito del Día Internacional de los Pueblos Indígenas. *Comunicado de prensa*, (430/22). https://www.inegi.org.mx/contenidos/saladeprensa/aproposito/2022/EAP_PueblosInd22.pdf
- Jordá, J. (2020). Formación docente en la construcción de una propuesta educativa para la diversidad sociocultural en Suljaa, Guerrero. En G. Czarny, C. Navia, & G. Salinas (Coords.), *Lecturas críticas sobre formación de profesionales indígenas en México y América Latina* (pp. 197-220). Universidad Pedagógica Nacional.
- Ley General de Educación Superior. (2021). Diario Oficial de la Federación 20-04-2021. https://www.dof.gob.mx/nota_detalle.php?codigo=5616253&fecha=20/04/2021#gsc.tab=0
- López de Maturana, S. (2009). *Los buenos profesores. Educadores comprometidos con un proyecto educativo*. La Serena.
- Martínez, F. (2019). *Voces indígenas que dieron vida a la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca: una perspectiva de sus fundadores*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Autónoma de México] Repositorio digital de la Universidad Nacional Autónoma de México. https://ru.atheneadigital.filos.unam.mx/jspui/handle/FFYL_UNAM/3606
- Medina, P. (1999). Normalista o universitario: ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos? *Perfiles Educativos*, 21(83-84), 93-104.
- Mendoza, J.L. (2022). *Promotores culturales bilingües y maestros indígenas en el estado de Hidalgo: continuidades y cambios en la construcción de las docencias*. [Tesis de Doctorado, Universidad Pedagógica Nacional.] Repositorio de la Universidad Pedagógica Nacional <http://rixplora.upn.mx/jspui/handle/RIUPN/142024>
- Navia, C. (2006). *Autoformación de maestros en los márgenes del sistema educativo. Cultura experiencia e interacción formativa*. Ediciones Pomares.

- Pacheco, H. (2020). Actitudes de negación, reconocimiento, compartencia y de aprendizaje interlingüístico e intercultural en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO). *DIDAC*, 76. (pp. 51-59). https://doi.org/10.48102/didac.2020.76_JUL-DIC.27
- Perrenoud, P. (2005). *Diez nuevas competencias para enseñar: invitación al viaje*. Grao.
- Reyes, M. P. (2020). Maestros interculturales ¿para qué? En T. Mosso Vargas (Comp.), *La formación inicial de profesores interculturales* (pp. 87-95). SEP, DGESPE, Escuela Normal Regional de la Montaña.
- Reyes, S. & Vásquez, B. (2008) Formar en la diversidad. El caso de la escuela Normal Bilingüe e intercultural de Oaxaca (ENBIO). *Trace. Travaux et Recherches dans les Amériques du Centre*, (53), 83-99. <http://dx.doi.org/10.22134/trace.53.2008.332>
- Rockwell, E. (2007). *Hacer escuela, hacer Estado: La educación posrevolucionaria vista desde Tlaxcala*. CINVESTAV, El Colegio de Michoacán, CIESAS.
- Salinas, G. (2020). *Las licenciaturas en educación preescolar y primaria para el medio indígena: una aportación de la UPN a la formación de docentes indígenas*. Universidad Pedagógica Nacional.
- Schön, D. (1992). *La formación de profesionales reflexivos*. Paidós.
- Sosa-Bautista, I. (2023). Implicaciones éticas de los formadores de docentes en una institución intercultural: discursos sobre la práctica. *RIDE Revista iberoamericana para la Investigación y el desarrollo educativo*, 14(27). <https://doi.org/10.23913/ride.v14i27.1583>
- Taylor, S. y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. Paidós.
- Vázquez, B. (2015). Algunas consideraciones sobre educación indígena y la formación de profesores indígenas en Oaxaca (México). *Educación y Ciudad*, (29), 72-78.
- Yurén, T. C., Navia, C., & Hirsh Adler, A. (2013). La ética profesional de los profesores de las escuelas normales en México: tensiones, sedimentos y resistencias en su configuración. *Edetania. Estudios y propuestas socioeducativas*, (43), 235-252.

Sobre las Autoras

Ibet Sosa-Bautista

Benemérita Escuela Nacional de Maestros (BENM)

ibet.sosa.bautista@gmail.com

ibet.sosa@aeefcm.gob.mx

Doctora en Pedagogía por la Universidad Nacional Autónoma de México. Maestra en Desarrollo Educativo por la Universidad Pedagógica Nacional. Docente en la Licenciatura en Educación Primaria de la Benemérita Escuela Nacional de Maestros, y en la Maestría en Ambientes, Sistemas y Gestión en Educación Multimodal de la Universidad Nacional Rosario Castellanos. Investiga Procesos de formación docente desde un enfoque intercultural, Ética en el ejercicio de la formación docente. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores SNII. Nivel Candidato. Última publicación: Sosa-Bautista, I. (2024). Volver a mi tierra: Una experiencia sobre formación docente. *Tramas/Maepova*, 12(1), 46–64.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3249-6875>

Cecilia Navia Antezana

Universidad Pedagógica Nacional – Ajusco (UPN-Ajusco)

Área Académica Diversidad e Interculturalidad (UPN-AA2)

Seminario Docencia Universitaria y Formación de Profesionales Indígenas (FPEI)

ceeeci@yahoo.com

cnavia@upn.mx

Licenciada en Etnología por la Escuela Nacional de Antropología e Historia (ENAH) y Doctora en Ciencias de la Educación por la Universidad París III. Docente en el Doctorado en Educación y Diversidad, Maestría en Gestión de la Convivencia en la Escuela y Licenciatura en Educación Indígena en la UPN-Ajusco. Investiga la Formación de profesionales de educación indígena y la Ética e identidad profesional y docente. Es miembro del Sistema Nacional de Investigadoras e Investigadores Nivel II. Última publicación: Navia, C., & Czarny, G. (2024). Racismo en educación superior: Tensiones y posicionamientos éticos. *Sinéctica, Revista Electrónica de Educación*, (62), 1-19, e1602.

ORCID:<https://orcid.org/0000-0001-6721-8205>

archivos analíticos de políticas educativas

Volumen 33 Número 15

11 de febrero 2025

ISSN 1068-2341



Los/as lectores/as pueden copiar, mostrar, distribuir, y adaptar este artículo, siempre y cuando se de crédito y atribución al autor/es y a Archivos Analíticos de Políticas Educativas, los cambios se identifican y la misma licencia se aplica al trabajo derivada. Más detalles de la licencia de Creative Commons se encuentran en <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. Cualquier otro uso debe ser aprobado en conjunto por el autor/es, o AAPE/EPAA. La sección en español para Norte América de AAPE/EPAA es publicada por el *Mary Lou Fulton College for Teaching and Learning Innovation, Arizona State University* y la *Universidad de Guadalajara* de México. Los artículos que aparecen en AAPE son indexados en CIRC (Clasificación Integrada de Revistas Científicas, España) DIALNET (España), [Directory of Open Access Journals](#), EBSCO Education Research Complete, ERIC, Education Full Text (H.W. Wilson), PubMed, QUALIS A1 (Brazil), Redalyc, SCImago Journal Rank, SCOPUS, SOCOLAR (China).

Sobre el consejo editorial: <https://epaa.asu.edu/index.php/epaa/about/editorialTeam>

Por errores y sugerencias contacte a Fischman@asu.edu
