

# Capítulo VI

## Experiencias de formación docente inicial en contextos escolares comunitarios. Retos y disrupciones

Magaly Hernández Aragón<sup>33</sup>  
Keren Sarahí Santiago Arreola<sup>34</sup>

### Resumen

El objetivo es analizar las experiencias de formación docente inicial de 63 estudiantes de la Licenciatura en Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, desarrollado en un contexto escolar comunitario. El estudio visibiliza los significados, los retos y las reflexiones que surgen cuando los docentes en formación se insertan en realidades comunitarias diversas y complejas, impactando en la configuración de su identidad profesional docente. La metodología empleada fue de tipo cualitativo con un enfoque hermenéutico, utilizando el recurso narrativo para recuperar las experiencias formativas generadas a través de diarios de formación docente elaborados tras una semana de práctica de intervención didáctica en niveles de primaria, secundaria y bachillerato. Los resultados identifican cuatro categorías analíticas disruptivas: lengua chatina, condiciones de emigración, contexto comunitario, y violencia escolar. A partir de las experiencias compartidas por los estudiantes, se concluye que las prácticas escolares situadas en contextos comunitarios son fundamentales para que el futuro docente comprenda las implicaciones humanas y sociales que conlleva el ser y hacer la docencia desde contextos comunitarios. Debido a ello, se subraya la relevancia que la formación docente

---

<sup>33</sup> Doctora en Investigación e Innovación Educativa. Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, magaly.hdz@iceoaxaca.edu.mx

<sup>34</sup> Licenciada en Ciencias de la Educación. Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca. kerensantiago@iceoaxaca.edu.mx

trascienda las aulas universitarias para conectarse con los desafíos sociales y educativos de los entornos reales.

### **Palabras clave**

Experiencias formativas, Formación inicial docente, Contextos comunitarios, Docentes en formación, Diarios de formación docente

### **Introducción**

El quehacer docente es una actividad compleja, entramada por diversos matices que hacen de cada acto educativo un momento muy particular. En esta particularidad, las y los actores educativos significan los procesos de interacción, comunicación y de aprendizaje, en los espacios formativos, a partir de sus propias realidades educativas. A lo largo de este escrito se presentan fragmentos de narrativas que 63 estudiantes elaboraron a partir de su encuentro con contextos escolares rurales, los retos, los desafíos, los hallazgos y las convivencias de vida familiar, escolar y comunitaria que lograron identificar durante una semana de trabajo inmersos en una realidad indígena, distinta a lo que comúnmente viven. Estas experiencias formativas, orientadas desde la perspectiva cualitativa a través de la mirada hermenéutica, permiten observar las experiencias de formación docente que las y los estudiantes desarrollaron al estar frente a grupos de otros estudiantes como profesor o profesora titular, resaltando las emociones, sentimientos, pensares, reflexiones, acciones y dificultades que vivieron y trastocaron su sensibilidad como estudiantes, profesores y personas.

Estas prácticas escolares comunitarias se integraron a partir de diarios de formación docente y miradas autorreflexivas, escritos a partir de los cuales se identifican cuatro categorías analíticas disruptivas: la lengua chatina, condiciones de emigración, contexto comunitario, y violencia escolar. En cada una de estas categorías analíticas, las y los estudiantes resaltaron experiencias construidas a partir de los retos para comunicarse en un idioma diferente al español, de las situaciones emocionales y de rezago educativo de las infancias derivado de las condiciones de migración de los padres de familia, el respeto por convivir en contextos comunitarios estructurado por sus propios usos y costumbres, y la atención por las situaciones de violencia escolar que se logran identificar en algunas instituciones educativas. Todo este entramado de situaciones se situó como un interesante y significativo escenario de formación docente, fomentando específicas experiencias formativas que visibilizan los significados que cada docente en formación ha construido sobre la docencia y la función del docente, signados en contextos de diversidad cultural.

### **Experiencias de formación docente situados en contextos de diversidad cultural**

La docencia es una de las actividades profesionales más complejas derivado de sus componentes sociales y humanos que la integran. En ella se guardan una infinidad de experiencias, momentos, tensiones, esperanzas y contradicciones que se construyen día a día con

las interacciones docentes-estudiantes-contextos. En esas interacciones se da cuenta de las condiciones de incompletud y de complejidad que se entretajan con el encuentro humano en la tarea de enseñar y aprender. En este sentido, resulta interesante preguntarse sobre los procesos constructivos de la identidad docente, ¿cómo y desde donde se forman los estudiantes para desempeñarse como futuros docentes?, ¿cómo se construyen los procesos formativos que delinear posibles pensamientos y actuaciones docentes?

Hacer docencia, o desarrollar la enseñanza, compromete altos grados de subjetividad, por lo tanto, todo acto emprendido en los procesos de enseñanza y aprendizaje posee una fuerte carga de sentidos y significados conferidos tanto por el docente como por el propio estudiante o los actores involucrados en dicho proceso. La relevancia que cobran los sentidos y significados es que en ellos se localiza, por una parte, el constructo personal, profesional, cultural, social y político que el docente ha configurado en su devenir como sujeto particular y social. Por la otra, dichos sentidos y significados orientan la mirada e intervención que tenga el docente frente a las circunstancias o problemáticas que se le presenten en su actividad profesional; esto es, guían al cómo él hace frente al reto de ser docente.

De ahí la importancia de dar cuenta de las experiencias que se configuran durante los procesos de formación docente inicial, ya que es durante este trayecto donde se construye un perfil profesional docente

a la par que se forma o constituye una conciencia especializada que traza las pautas de relación con nosotros mismos, con la profesión docente y con el mundo en general (Bernstein, 1997). Contreras (2011) refiere a la experiencia más allá de la cuestión práctica, brindándole importancia al acontecer diario y los saberes implícitos mediados por la reflexión y recepción consciente de lo que se hace y lo que sucede en las interacciones docentes. Lo anterior cobra sentido, sobre todo si se parte de la idea que la docencia no implica procesos acabados y estáticos; por el contrario, integra relaciones inconclusas, inciertas y abiertas a infinitas posibilidades de ser y hacer que abren el campo de lo imaginado.

Escribir sobre las experiencias que se configuran en los trayectos de formación docente inicial implica un modo de hacer conciencia sobre la propia práctica docente, de reflexionar-se sobre lo que se hace y el cómo se hace la función de enseñar; cómo se mira y se es mirado en este trayecto formativo, articulando con ello saberes concretos que se entrelazan con sujetos, contextos y procesos dando como resultado una interesante lectura sobre cómo se construyen las formaciones docentes, ya que como bien señala Sardi (2017), “la escritura pone en escena nuestros propios presupuestos teóricos y personales, nuestras representaciones, nuestras prenociones sobre los sujetos, los saberes y los contextos de la práctica” (p. 9). Por ello, es que textualizar las experiencias formativas involucra condiciones autobiográficas toda vez que da cuenta de los constructos profesionales que se hace a partir de las miradas personales que se gestan en un contexto social y cultural concreto.

De ahí lo complejo, mágico y enigmático que conlleva el registro de las experiencias de formación docente inicial, ya que trasciende más allá de una escritura académica, deviene todo un proceso con importantes implicaciones intra, inter y transubjetiva, a partir de las miradas que le brindan sus protagonistas desde los propios constructos, apropiaciones y mediaciones docentes (Sardi, 2017).

Por ello, se coincide con Anijovich et al., (2009) cuando afirma “que la formación de docentes requiere centrar el protagonismo en quienes se forman” (p. 25), reconociendo que los procesos de formación docente y, en consecuencia, las experiencias formativas siempre son singulares, subjetivas, devienen de un sujeto histórico (Larrosa, 2006; Ripamonti, 2023); por ende, es necesario subrayar que los sujetos de formación en cada práctica formativa exponen y muestran sus “afectos, sus emociones, su mundo interno, su inconsciente, sus experiencias, sus implicaciones, sus conocimientos, sus ideologías, sus concepciones” (p. 25), siendo precisamente este componente humano el que propicia que la formación sea compleja y abierta, configurada en trayectos y espacios flexibles, tanto individuales como colectivos (Ávalos, 2004).

Los procesos y experiencias de formación docente inicial y permanente poseen una condición incierta e inacabada, configurándose y reconfigurándose constantemente (Ferry, 1991), razón por la cual hablar de los procesos formativos docentes iniciales conlleva esta complicidad de situarse-nos frente a procesos inacaba-

dos y complejos en sí mismos. En este sentido, es importante destacar que, para que las experiencias formativas de los docentes en formación cobren sentido, deben de trascender el aula escolar, fomentando experiencias formativas contextualizadas que posibiliten reconocer las problemáticas que subyacen en los espacios escolares reales, para ubicarse-nos en el entramado de situaciones con las que se va a trabajar; es decir, la formación docente inicial debe de promover una formación de aulas abiertas que permita conocer, convivir y relacionarse con las realidades sociales y educativas que brindan significado a lo educativo y, por ende, a la docencia misma (Castro et al., 2016).

Lo anterior permite ubicar a esta formación, como menciona Ávalos (2004), como un proceso de aprendizaje permanente: de aprender a ser docente, el cual se promueve en los diversos contextos en donde se desarrolla el ejercicio del quehacer docente y que posibilita la configuración del ser docente mediante el desarrollo de habilidades docentes para el posterior ejercicio real de su profesión, pero sobre todo se favorece la reflexión de las experiencias formativas generadas en espacios y tiempos específicos. Uno de los espacios formativos, por excelencia, son los entornos sociales reales donde se desarrolla la docencia. Los procesos formativos de la docencia no pueden separarse de los contextos en donde ésta se realiza, toda vez que son éstos los que brindan las directrices de la enseñanza; por tanto, el contexto se sitúa “como un elemento valioso al momento de pen-

sar la actividad docente” (Aarón, 2016, p. 35); máxime si hablamos de contextos sociales atravesados por diversidades sociales y culturales que permean las formas de vivir, de relacionarse y de estar de las y los estudiantes, como lo son los contextos comunitarios.

Los contextos comunitarios se caracterizan por estructurarse y organizarse con base en específicos componentes culturales signados por cosmovisiones propias, tradiciones y costumbres y el uso de la lengua originaria como medio de comunicación, elementos que suscitan determinadas formas de organizar la enseñanza y el aprendizaje (Ramírez, 2017; Reyes y Zanatta, 2022). De ahí la importancia de colocar el foco de atención en las experiencias docentes que devienen de contextos comunitarios sellados por una “forma de ser y estar que conducen a formas de ver y de pensar” (Baronnet, 2012, p. 39), con la intención de dar cuenta de cómo los docentes en formación comprenden las relaciones complejas que se entretajan en las culturas escolares atravesadas por la diversidad cultural, como resultado de macro y micro procesos sociohistóricos (Baronnet, 2012) y de los procesos de apropiación que hacen de estas experiencias formativas docentes.

### **Ruta metodológica**

Los resultados aquí presentados se circunscriben en el marco de las prácticas escolares comunitarias realizadas en las instituciones educativas de San Juan Quiahije y Cieneguilla, Juquila, Oaxaca, como parte de las activida-

des finales de las Unidades Formativas de “Estrategias didácticas” y “Planeación didáctica”, impartida en el tercer y quinto semestre, respectivamente de la Licenciatura en Ciencias de la Educación del Instituto de Ciencias de la Educación de la Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca (ICEUABJO). Dicha práctica se llevó a cabo del 21 al 25 de octubre de 2024 en el cual participaron 63 estudiantes, mismos que estuvieron al frente de grupos de estudiantes en los niveles de educación primaria, secundaria y bachillerato distribuidas en las comunidades de San Juan Quiahije y Cieneguilla, como se muestra en la Tabla 1.

**Tabla 1.**  
**Escuelas participantes en las prácticas escolares comunitarias**

<b>Comunidad</b>	<b>Institución educativa</b>	<b>No. de estudiantes</b>
San Juan Quiahije	Escuela Primaria “Emiliano Zapata”	12
	Escuela primaria “Guillermo Prieto”	11
	Escuela Telesecundaria	15
	IEBO	10
Agencia Municipal, Cieneguilla	Escuela Primaria “Rafael Ramírez”	10
	Escuela Telesecundaria	5
<b>Total</b>		<b>63</b>

Nota: Elaboración propia

Como producto de las prácticas escolares comunitarias se les solicitó a los estudiantes la elaboración de un proyecto final de intervención didáctica. En dicho

proyecto se les solicitó dar cuenta de sus experiencias formativas vividas durante la semana de intervención didáctica, a través de un *diario de formación docente*, concebido como un “instrumento metodológico que da cuenta de la mirada del narrador sobre las prácticas que está desarrollando y favorece la reflexión y toma de conciencia sobre lo que hace, cómo, por qué y con qué modelos de referencia” (Anijovich et al., 2009, p. 102).

El análisis de las experiencias formativas de los estudiantes se orientó desde una perspectiva cualitativa, a través de la mirada hermenéutica del análisis del contenido y empleando el recurso narrativo que permitiera visibilizar las subjetividades, miradas y significados construidos por los estudiantes sobre sus experiencias de ser docentes titulares durante una semana en contextos comunitarios (Bolívar, 2002; Ripamonti, 2017; Van, 2003), ya que como afirma Ripamonti (2017):

[..] una narrativa es un texto que articula una experiencia, la expresa, la interviene, la inscribe, la constituye, la transmite. Y lo hace desde y en el desarrollo de una trama en la que se implican subjetividades diversas, miradas, significados, situaciones vitales, contextos en un mundo complejo, atravesado por alguna tensión o conflicto (p. 85).

La experiencia vertida por los estudiantes, en este análisis, es vista como algo singular, único y propio que cada estudiante elaboró a partir de su propia biografía de vida, escolar y desde la forma en cómo se relaciona

con lo que acontece a su alrededor, *con lo que le pasa* y que le impregna una huella; por tanto, la vivencia de una experiencia implica un cambio, una transformación en el sujeto que la padece (Contreras, 2013; Larrosa, 2006).

Recuperar las narrativas de los estudiantes posibilita dar cuenta de los procesos formativos que vivieron los estudiantes, de las tramas, conflictos y tensiones que interpelaron sus formas de ver la docencia y su formación profesional, toda vez que “el relato capta la riqueza y detalles de los significados en los asuntos humanos (motivaciones, sentimientos, deseos o propósitos) que no pueden ser expresados en definiciones, enunciados factuales o proposiciones abstractas, como hace el razonamiento lógico- formal” (Bolívar, 2002, p. 6), permeando en la construcción social de las experiencias vividas como estudiantes en procesos de formación docente (Bolívar, 2002; Ripamonti, 2017); así, una narrativa implica algo más que sólo informar, sino más bien permite nombrar las emociones, pensamientos, experiencias vividas y biografías escolares que se movilizan ante acontecimientos que cimbraron esquemas elaborados.

Con base en el análisis del corpus teórico establecido en el contenido de los diarios de formación docente que elaboró cada estudiante, se realizó una categorización abierta para construir las unidades de análisis emanadas directamente del corpus teórico (Tójar, 2006) que permitieran organizar y dar cuenta de las experiencias que cobraron un sentido formativo en los estudiantes en procesos de formación docente. Como resultado de este

análisis y de la categorización abierta, se construyeron cuatro categorías analíticas disruptivas: *lengua chatina*, *condiciones de emigración*, *contexto comunitario* y *violencia escolar*.

## **Experiencias de formación inicial docente situadas en contextos comunitarios**

Las experiencias, como acontecimientos únicos e irrepetibles, implican una condición constituida y constituyente de los constructos sociales que elabora cada persona, identificando, a través de los relatos o narrativas, los significados conferidos al qué, cómo y para qué de lo que se hace (Bolívar, 2002). Reflexionar y pensar sobre lo que se vive día con día como parte de los episodios de vida, hace que las vivencias se conviertan en experiencias y éstas cobren un sentido en la construcción de la realidad que se hace permanentemente (Contreras, 2013; Larrosa, 2006). Debido a ello, las experiencias que a continuación se mencionan, marcaron un punto de inflexión en el trayecto formativo de los estudiantes en el campo de la docencia mediada por la complejidad que implican los contextos comunitarios. En las narrativas compartidas se dan cuenta de las miradas, retos, miedos, incertidumbres, sueños y creencias que los estudiantes han construido como sujetos individuales, pero también como parte de una colectividad; reflejándose, al mismo tiempo, los imaginarios que se posee sobre la profesión docente y la función del docente.

## Lengua Chatina

El contexto comunitario dista mucho de las condiciones que se viven en una zona urbana. Uno de los elementos culturales que marca una clara diferencia entre ambas condiciones es la lengua originaria, misma que se ha instaurado como uno de los principales componentes identitarios de una comunidad o pueblo originario (Bonfil, 1994, Hernández Díaz, 1998, Maldonado, 2002; Rendón, 2003). San Juan Quiahije y Cieneguilla son comunidades en donde la lengua originaria forma parte de su estilo de vida y medio de comunicación. Dicha situación representó un desafío para los estudiantes en proceso de formación docente toda vez que se tuvieron que acoplar a estas condiciones e ingeniárselas para convivir, entender y tratar de interactuar con esta limitante por parte de ellos, ya que ellos no hablan ni entienden la lengua chatina.

Debido a ello, la lengua chatina se situó como un componente formativo disruptivo, generando interesantes experiencias en el contexto áulico. En algunas experiencias se subraya el primer encuentro o acercamiento que los estudiantes practicantes tuvieron entre la docencia y la integración de una lengua originaria:

[...] después tenían clase de chatino, pero la profesora no llegó, así que como el profesor sabe escribir chatino, él impartió la clase y ahí les pidió que cantaran el himno nacional mexicano en chatino, fue un acto que me sorprendió bastante y fue muy bonito apreciar ese momento [...] (Estudiante 55, Escuela Primaria “Rafael Ramírez”, 17 de diciembre de 2024).

Ya casi llegando la hora de salida, el profesor dejó una última actividad la cual consistió en un cuadro comparativo entre la costumbre y la tradición, algo curioso que noté fue que les hacía practicar su escritura en su lengua materna, pues siempre dejaba un apartado para que ellos escribirán parte de la actividad en Chatino. (Estudiante 22, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

Se resalta la función primordial que desempeña la escuela y, en especial, el docente en la promoción e integración de una lengua originaria, como en este caso, lo fue la lengua chatina en el desarrollo de actividades académicas y en los procesos formativos de la niñez chatina. En otros casos se enfatiza el reto que representó el habla de la lengua chatina por parte de los niños en tanto influía en el desarrollo de sus clases y en las estrategias que tuvieron que implementar para poder solventar el no conocimiento de la lengua:

Al ser una comunidad donde su primera lengua es el chatino, los niños pequeños no entienden muy bien el español y me encontré con esos casos en el salón de clases, cuando les pregunté por su animal favorito no me entendía; por ende, no había respuesta. Uno de los niños me dijo que ellos a veces no entendían bien el español, así que él me ayudó a traducir en chatino, fue cuando sus compañeros pudieron contestar a mi pregunta. Los niños eran muy amables en ese aspecto, me ayudaban mucho, sabían que yo no entendía su lengua y eran muy comprensibles, ellos trataban de explicarme las cosas, cuando no les entendía

del todo, al igual que me ayudaban a explicarles a sus compañeros (Estudiante 15, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024). Los estudiantes mostraron un buen nivel de participación en las actividades, pero algunos tuvieron dificultades para seguir el ritmo, especialmente aquellos que no comprendían completamente el español, con ellos me detenía un poco más para explicarles de forma personalizada (Estudiante 2, Escuela Primaria “Emiliano Zapata”, 17 de diciembre de 2024).

Otro punto a destacar es la importancia que tiene contextualizar la educación, ya que se tiene que tener en cuenta varios aspectos a la hora de planear las actividades, ya que muchas veces el hecho que el grupo con el que trabajé hablará Chatino me ponía en desventaja en algunos momentos, pues no sabía lo que los alumnos se decían entre ellos (Estudiante 22, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

Los estudiantes son bilingües ya que hablan una lengua indígena llamada chatino, esto provoca que los estudiantes no entiendan con fluidez el español y en ocasiones se les dificulte leer una lectura en español. En muchas ocasiones al comunicarse no entienden las palabras en español y en otras se les dificulta pronunciar. (Estudiante 59, Escuela Telesecundaria de Cieneguilla, 17 de diciembre de 2024).

De igual forma, en algunos casos, los estudiantes practicantes se pudieron sensibilizar en que la lengua, para los niños y adolescentes de la comunidad, es una forma de comunicación propia y un recurso de apoyo

entre ellos, toda vez que en ocasiones, el hecho de no hablar o entender el español por parte de los niños representa una condición a tomar en cuenta por parte en la dinámica de la clase:

Noté que cuando no lograban entender, se comunicaban en chatino para preguntarle a sus compañeros que acababan sus tareas, ellos de igual forma les respondían en chatino; por lo que, cuando veía que los estudiantes se paraban para apoyarles a sus compañeros, yo no les decía nada [...] (Estudiante 23, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

[...] pude detectar que un pequeño no hacía lo que se le pedía, no ponía atención, poco a poco me di cuenta que era porque aún no hablaba bien español [...] (Estudiante 14, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

Otra de las experiencias generadas en torno a la lengua originaria en el contexto escolar fue el reconocimiento de las emociones de impotencia, incomodidad y tristeza que les propiciaba las barreras de comunicación generadas entre ellos, como docentes practicantes y sus estudiantes al no hablar la lengua chatina:

[...] la mayoría del grupo o, si se puede considerar el grupo en su totalidad, entienden la lengua chatina. Hubo momentos en que no querían mantener un diálogo conmigo y optaban por hablar

en su lengua, esto es entendible, pero también fue complicado para mí, ya que no llegué a entender nada de lo que los alumnos están diciendo o comentando con respecto a la clase o de mi persona. (Estudiante 38, Escuela Telesecundaria de San Juan Quiahije, 17 de diciembre de 2024).

[...] Como docente, estar en una comunidad y no hablar su lengua si es algo difícil ya que los alumnos hablaban a propósito en chatino para que no les entendiera. (Estudiante 30, Escuela Telesecundaria de San Juan Quiahije, 17 de diciembre de 2024).

De igual forma nos encontramos con el desafío que San Juan Quiahije es una comunidad que es hablante de su lengua materna, el chatino. Este contexto lleva a un desafío tanto para los estudiantes como para nosotros, que fuimos docentes, ya que con los estudiantes al no tener una buena pronunciación y una buena escritura en el español, se les dificultan los estudios y complica su aprendizaje. Por otro lado, para nosotros, al no dominar el chatino, tenemos barreras de comunicación, ya que muchos de los estudiantes mayormente hablan en su lengua materna. (Estudiante 43, IEBO, 17 de diciembre de 2024).

Históricamente la vinculación de las lenguas originarias en los espacios escolares ha estado marcada por complejos escenarios de “encuentros o desencuentros lingüísticos y culturales” (Gutenberg, 2020, p. 3). Una

parte fundamental de estos encuentros o desencuentros lo representan los docentes, al ser hablantes o no de las lenguas originarias acordes con la comunidad donde desarrollan los procesos formativos.

En el caso de la comunidad de San Juan Quiahije y Cieneguilla, con base en las experiencias docentes compartidas, se puede observar que el uso y presencia de la lengua chatina se brinda tanto en los escenarios escolares como en la comunidad misma; es decir, es por excelencia, su primer medio de comunicación en el aula y en la comunidad. Lo anterior propició significativas experiencias disruptivas en los estudiantes al enfrentarse a escenarios lingüísticos desconocidos que les generaron diversas, transitorias y complejas vivencias que van desde la comprensión hasta la impotencia por no saber descifrar lo hablado por sus estudiantes. Asimismo, visibiliza la limitante que propicia el no saber hablar la lengua originaria de la comunidad en donde se ejerce la enseñanza y, por ende, la importancia que representa la función del profesorado en el uso y preservación de las lenguas originarias en los escenarios escolares como puente de articulación entre la escuela y la comunidad, mediada por un proceso de escucha, de diálogo y de una reivindicación crítica de lo propio (Reyes y Zanatta, 2022).

### **Condiciones de emigración**

De acuerdo con el Censo de Población y Vivienda 2020, (INEGI, 2020), Oaxaca es la quinta entidad federativa con mayor número de migrantes internacionales que salie-

ron del país entre marzo de 2015 y marzo de 2020, siendo los destinos más recurrentes: la zona norte del país y Estados Unidos de América (OIM, 2022). San Juan Quiahije, con base en el Consejo Nacional de Población (2020) es uno de los municipios que posee altos índices de emigración en el estado de Oaxaca. Esta situación de migración ha impactado en diferentes esferas sociales de la población de la comunidad. Precisamente, una de las situaciones que se visibilizan en las narrativas compartidas fue la presencia de muchos casos de separación de niñas, niños, adolescentes de su padre y madre, debido a que éstos emigran a los Estados Unidos y dejan a las y los hijos a cargo de sus abuelas y abuelos generando con ello múltiples y diversas reacciones e impactos en los estudiantes. Uno de ellos son los problemas de tipo emocional y su impacto en lo académico:

[...] Llegó la hora de irse a educación física y me fui con ellos, estando sentada vi como Gael no quería participar en las actividades, el profesor de educación física le preguntó qué le pasaba, pero el niño no quería responder, así que el profesor continuó su clase y Gael se alejó del grupo y fue a llorar. En ese momento el profesor titular se fue a hablar con él y unas niñas vinieron a contarme que Gael siempre se ponía triste y que cuando iba en tercer grado lloraba mucho porque extrañaba mucho a sus papás que se encontraban en Estados Unidos y que él solo vivía con su abuela por eso siempre lloraba. Fue una situación

que me puso muy sentimental, ya que pude observar como factores como la familia afectan en la educación de los niños. (Estudiante 55, Escuela Primaria “Rafael Ramírez”, 17 de diciembre de 2024).

La mayoría de los niños me llegaron a comentar que vivían con sus abuelitos, ya que sus papás los habían dejado porque se habían ido a trabajar al extranjero. En ocasiones, esta situación provocaba una dificultad en su desarrollo de aprendizaje por la falta de apoyo para realizar las tareas, así como en el ánimo que tienen en la escuela. (Estudiante 52, Escuela Primaria “Rafael Ramírez”, 17 de diciembre de 2024).

Una de las situaciones que me llamó la atención fue que muchos de estos niños viven con sus abuelitos ya que sus papás se van a Estados Unidos, esto influye también en la forma en cómo los niños expresan sus sentimientos, noté que les costaba más que nada a los niños demostrar afecto, me abrazaban, pero con cierta timidez o lo hacían cuando nadie los veía; sin embargo les gustaba recibir cariño, buscaban constantemente mi atención, especialmente aquellos que hacían mucho ruido o se mostraban inquietos y me hizo reflexionar sobre la importancia de la cercanía de los padres en su desarrollo. (Estudiante 17, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

Incluso, estos problemas emocionales de ausencia de los padres y madres de familia no sólo se percibieron en niños de educación primaria, sino también en adolescentes de secundaria, en donde se observaron fuertes problemas emocionales como el *cutting*:

[...] Sin duda alguna algo que más me afectó fue el problema emocional por el cual estaban pasando mis estudiantes y el *cutting*, realmente era grave la situación que se estaba viviendo en esos momentos, los pensamientos negativos, el hacerse daño a sí mismos y la descarga emocional que tenían realmente no ayudaban mucho a la concentración que se necesita para poner atención (Estudiante 27, Escuela Telesecundaria de San Juan Quiahije, 17 de diciembre de 2024).

Antes de finalizar la jornada, la maestra nos llamó fuera del salón para contarnos algo preocupante: el viernes anterior habían sorprendido a dos chicas realizándose cortes en los brazos con el espiral de una libreta. Nos pidió especial atención hacia ellas para prevenir que algo así volviera a ocurrir. Nos comprometimos a estar atentos. (Estudiante 25, Escuela Telesecundaria de San Juan Quiahije, 17 de diciembre de 2024).

Otro de los problemas que se presentan en los adolescentes, derivado de muchos factores, pero principalmente por los problemas emocionales propiciado por el abandono de sus padres, es la situación del suicidio en estudiantes de secundaria y bachillerato:

Hubo varios casos en los que noté que los alumnos se excluyen debido a su lugar de origen o lengua materna, pienso que deberían de hablar más al respecto porque al haber problemas de suicidio, son propensos a recurrir a esa opción debido a su autoestima y falta de apoyo de parte de sus compañeros, fue algo que no me agradó, porque es un tema muy delicado que debería ser visibilizado. (Estudiante 40, IEBO, 17 de diciembre de 2024).

Cuando pude entablar una conversación con la maestra me comentó que ella no podía llamarles la atención a los estudiantes porque eran muy problemáticos y junto con sus padres se “escudaban” de sus derechos indígenas. Una problemática que también mencionó y me preocupó bastante fue el suicidio pues han llegado a ocurrir dentro del plantel, hasta tres suicidios por semana. (Estudiante 63, Escuela Telesecundaria Cieneguilla, 17 de diciembre de 2024).

Otro factor clave son las situaciones difíciles que atraviesan, dentro de las que se encuentran la muerte de algún familiar muy cercano, la falta de una figura paterna, materna o ambos a causa principalmente de la migración, falta de recursos económicos y los derivados de éste. De acuerdo con los docentes esto podría explicar la alta tasa de suicidios y cutting que existe en la comunidad. (Estudiante 11, Escuela Primaria “Emiliano Zapata”, 17 de diciembre de 2024).

La desregulación emocional por la que atraviesan las y los adolescentes dan como resultado una infinidad de acciones que atentan contra su integridad física, como el cutting, ahora conocido como autolesiones no suicidas (ALNS), mismas que se han convertido en un fuerte problema de salud pública, al igual que el suicidio, ya que este último es uno de los principales problemas en adolescentes, a nivel mundial, de salud pública (Ospina et al., 2019; Jeréz et al., 2023). Ambas conductas expresan el dolor emocional o bien buscan algún tipo de alivio, pero a través de acciones que perjudican su salud física y mental (Díaz et al., 2024). De ahí la importancia de colocar la debida atención a este tipo de situaciones que se viven en la niñez y adolescencia de San Juan Quiahije derivado de múltiples factores, pero principalmente debido a una falta de contención emocional que los apoye en superar la ausencia de sus padres y madres o alguna otra condición social y/o personal que le esté afectando a esta población.

### **Contexto comunitario**

Sin lugar a dudas, el contexto es uno de los elementos claves para el diseño y el desarrollo de los procesos formativos escolares, tales como el lugar donde se localiza la escuela, las condiciones sociales, culturales, económicas, educativas y políticas de los estudiantes, padres y madres de familia, autoridades, entre otros elementos que determinan el contexto de la localidad y del espacio escolar (Aarón, 2016). La importancia del contexto cobra más sentido cuando se implica las condiciones de un

pueblo originario, ya que en este caso la función docente está mediada por un contexto comunitario, integrándose significativas especificidades, toda vez que “un docente indígena se diferencia de los demás docentes porque al momento de enseñar y planear sus actividades toma en cuenta elementos particulares de la comunidad donde labora, tales como lengua, cultura, prácticas socioculturales y formas de organización comunitaria” (Reyes y Zanatta, 2022, p. 79).

Uno de los componentes que intervinieron en la construcción de experiencias formativas en los estudiantes durante el desarrollo de sus prácticas de intervención didáctica fue propiamente el contexto comunitario en contraste con las condiciones que se viven en la zona urbana y la influencia de éste en el desarrollo de las clases. Uno de los primeros elementos detonantes fueron las tradiciones y costumbres que se viven en la comunidad de San Juan Quiahije y Cieneguilla:

La religión toma un peso importante dentro de la institución ya que hay varias ceremonias religiosas a las que los alumnos asisten, por lo que hay días en que los alumnos no asisten a clases debido a esas ceremonias; además, hay eventos culturales que son muy importantes en la comunidad como la fiesta patronal a San Juan Bautista en donde también cancelan clases. (Estudiante 22, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

La primera intervención que hice fue sobre el tema que anteriormente el maestro les dejó, era sobre cómo le podemos pedir permiso a la naturaleza para matar un venado. [...] Después del recreo abordamos la cosmovisión, quería saber cómo ven su comunidad y cómo imaginan el universo, estuvimos compartiendo ideas, salí con ellos a observar la naturaleza con el fin que me dieran una respuesta más concreta de cuál era su cosmovisión de la comunidad, finalmente hice que pintaran su cosmovisión del mundo y que utilizaran los colores que quisieran, eran cosmovisiones diferentes unos con muchos colores y otros solo unos cuantos. (Estudiante 21, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

[...] al momento de estar ahí en la comunidad de Cieneguilla y estar en la primaria me pude dar cuenta que los trabajos y actividades que dejan los profesores tiene que ver con la comunidad todo está ligado en torno a la comunidad para que los alumnos se vayan familiarizando con sus tradiciones y costumbres (Estudiante 50, Escuela Primaria “Rafael Ramírez”, 17 de diciembre de 2024).

Este primer día solo fue de observación para identificar elementos que me ayudarán a planear mis clases de los siguientes días, primero asistí al homenaje cívico, me sentí muy nerviosa porque ya tenía mucho tiempo que no estaba en uno, me

formé enfrente de los estudiantes de toda la escuela y quería dar una buena presentación. Me pareció muy interesante que el uniforme de la escolta fuera con la vestimenta típica de su comunidad. El programa cívico se desarrolló en español, pero cuando llegó la participación del comité las recomendaciones se dieron en chatino (Estudiante 63, Escuela Telesecundaria de Cienguilla, 17 de diciembre de 2024).

Incluso, en las narrativas se subrayan las prácticas alimenticias y deportivas que se viven y promueven en la comunidad y en los espacios escolares, en contraste con las cultivadas en los contextos ciudadanos:

La institución le toma gran relevancia a la alimentación, pues no se propicia el consumo de alimentos procesados dentro de ésta y fomenta el deporte, en el cual destaca sobre todo el básquetbol, tanto a chicos como a grandes, les gusta jugar este deporte, volviéndolo así una forma de convivencia, ya que muchos alumnos se reúnen por las tardes en las canchas del centro para jugar dicho deporte. (Estudiante 22, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

Como inicio de esta actividad comentamos la alimentación de San Juan Quiahije, es decir, los platillos y bebidas que consumen. Esto me resultó interesante porque realmente tenían el conocimiento acerca de este tema y cuando hablaban de una alimentación sana expresaban buenas ideas. Como desarrollo de la clase se elaboraron

su propio menú basándose en alimentos saludables y de su propia alimentación, les proporcioné una hoja y jugamos a que cada quien tenía un restaurante y podían ponerle el nombre que quisieran. Algo que me encantó fue que una alumna le puso mi nombre a su restaurante. Para finalizar, presentaron su menú, diciendo qué alimentos habían colocado y ver si eran sanos o no. En esta ronda de participaciones, manifestaban que esos alimentos eran consumidos en sus casas y sinceramente me gustó que tuvieran este conocimiento acerca de una alimentación sana. (Estudiante 20, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

Algo que también se puntualizó fue el comportamiento de los niños en comunidades:

[...]. Desde el primer día los niños se dirigieron a mí con mucho respeto, todos los días llegaban con regalitos como flores, pan, tamales, dulces y siempre decían palabras como “te quiero maestra”, todos estos actos influyeron en mis emociones positivas porque de verdad sentía muy bien, satisfecha y emocionada porque los niños pudieron tenerme un afecto y tuvieron mucho respeto (Estudiante 16, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

O bien, tan sólo la convivencia que se genera día a día con los habitantes de la comunidad, propició en algunos estudiantes interesantes experiencias y reflexiones:

Además, la convivencia con los habitantes de Cieneguilla me permitió entender mejor sus necesidades y aspiraciones. Me di cuenta de que ser maestra en una comunidad rural no sólo implica enseñar materias académicas, sino también ser un apoyo emocional y un modelo para seguir [...] (Estudiante 50, Escuela Primaria “Rafael Ramírez”, 17 de diciembre de 2024).

Esta fue una experiencia inolvidable, conocí una comunidad muy bonita en todos los aspectos, esta comunidad es muy unida, respetuosa, sobre todo se apoyan mutuamente, así también cuidan mucho el medio ambiente [...] trabajar con un grupo de alumnos de una comunidad me agradó mucho, ya que veo que los alumnos a pesar de que todavía están pequeños son muy agradecidos cuando les brindan educación, esto me llevó a motivarme a que más adelante cuando termine esta carrera, me gustaría trabajar en una comunidad (Estudiante 13, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

Sin embargo, también se subrayan las limitaciones que se vive en una institución educativa o bien en una familia y la forma en cómo esto influye en el desarrollo de los procesos formativos de los estudiantes:

[...] pude notar también que aún no contaban con los libros que les brinda la SEP, esto hacía un poco complejas las clases por que al no tener los libros y la información directa, ellos tenían que transcribirla a su cuaderno, cosa que realmente no era de su agrado. (Estudiante 27, Escuela Telesecundaria de San Juan Quiahije, 17 de diciembre de 2024).

[...] se hace notar los casos en que los estudiantes trabajan después de clases, ya que tienen la necesidad de apoyar a sus padres por diversos factores que puedan presentarse y que esto en ocasiones los llegó a condicionar en su desempeño académico, pues hubo ocasiones en lo que no llevaban la tarea, estaban cansados o se habían desvelado una noche antes. Por otro lado, el factor del acceso al internet, pues al ser una Telesecundaria se hace uso frecuente de las tecnologías y de las herramientas que pueden facilitar el aprendizaje, no todos tiene el acceso a esta herramienta, ya que por factores ya sea climatológicos se complica o por temas económicos que estén atravesando no pueden hacer uso de éste. (Estudiante 38, Escuela Telesecundaria de San Juan Quiahije, 17 de diciembre de 2024).

Trabajar con niños que están muy arraigados a su comunidad es complicado [...] La falta de padres en casa los hace unos niños rebeldes, ya que se quedan a cargo de personas mayores y ellos ya

no tienen la capacidad de llamarles la atención, [...] los niños sólo ven la escuela como una obligación ya que si no asisten tendrían que servir a la comunidad como topiles y para evitar ello asisten a la escuela. (Estudiante 62, Escuela Telesecundaria de Cieneguilla, 17 de diciembre de 2024).

Con estas narrativas se puede identificar la sustantiva diferencia que marca el contexto en el diseño y el desarrollo de los procesos formativos desarrollados en los espacios escolares, destacando no sólo el contexto físico, sino también los comportamientos de las personas, el ambiente social y cultural generado, las prácticas realizadas. Las estructuras sociales, económicas, culturales y políticas de una comunidad marcan una distinción en la configuración de los procesos formativos desarrollados al interior de los espacios escolares; de ahí la importancia de la mirada situada de los docentes y de un posicionamiento abierto y flexible que posibilite instituir a los contextos escolares como espacios vivos como extensión y expresión de la comunidad y el docente como parte de ésta, generando y promoviendo con este encuentro y diálogo de escuela-comunidad, la producción de saberes socialmente constituidos y compartidos (Gómez y Corenstein, 2017).

### **Violencia escolar**

La violencia escolar históricamente ha tenido diferentes perspectivas y abordajes analíticos, sin embargo, queda claro que ésta como construcción social se configura a partir

de las relaciones recíprocas entre actores, individuales y/o colectivos en el marco escolar, que emerge en formas de daño físico, verbal, psicológico o económico de uno contra el otro o contra ambos a la vez, autoorganizado por medio de los contextos de intercambio y los vehículos comunicativos que orientan el accionar de los sujetos en ellos (Montoya, 2021).

En México, de acuerdo con los datos proporcionados por el INEGI (2022) en coordinación con la Encuesta Nacional sobre Discriminación (ENADIS) y la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH), de las 11.7 millones de personas de 12 a 17 años que asistían a la escuela en el país durante el 2022, el 28% comunicaron haber sido víctimas de acoso escolar en los últimos 12 meses. Cifras que demuestran que en nuestro país la violencia escolar, en sus diferentes manifestaciones, ha venido cobrando notable fuerza y preocupación, sobre todo considerando el aumento, cada vez mayor, de estudiantes de corta edad en situaciones de violencia al interior de los centros educativos y la incidencia en los rendimientos académicos y en la proliferación de diferentes problemas emocionales (Muñoz et al., 2024).

En este tenor de ideas, la violencia escolar fue uno de los componentes formativos en la construcción de específicas experiencias en los estudiantes durante su intervención didáctica, reflejadas como parte de las convivencias que se viven al interior de los salones de

clases. Una de las narrativas en el nivel primaria refiere a la vivencia de un tipo de violencia escolar psicológica en la que podemos notar también el impacto que esta situación causó en el docente practicante, aunado a la impotencia por la falta de organización y orden en el grupo de estudiantes a su cargo:

Quando terminó el receso, traté de explicar nuevamente los temas y les ponía algunos ejemplos en los que ellos tenían que diferenciar un verso y una rima. En el momento en el que ya veía que había más comprensión de los primeros conceptos, expliqué que era una estrofa y la metáfora. De pronto, los niños estaban fastidiando a una niña, y no sabía qué le estaban diciendo porque la estaban molestando en Chatino, entonces le pedí a una alumna que si podía decirme que le dijeron, y me mencionó que le habían dicho “fea” a su compañera, lo cual hizo sentir muy mal a la alumna a tal punto que se puso a llorar. En ese momento yo no sabía que hacer, el salón era un caos total, los niños estaban jugando dentro del salón, yo trataba de calmar a la alumna, y por suerte llegó el maestro titular y con un tono de voz enojado les llamó la atención a todos. Me preguntó qué había pasado y yo le expliqué la situación. Algo de lo que me di cuenta es que no le había preocupado que una alumna estuviera llorando y regañó al grupo. En ese momento yo me sentía muy mal de no haber podido hacer algo...sólo quería correr y llorar. (Estudiante 22, Escuela Primaria “Guillermo Prieto”, 17 de diciembre de 2024).

Sin embargo, es importante destacar también la violencia escolar que se construye a partir de la interacción del docente hacia los estudiantes y la normalización que se genera por parte de los estudiantes sobre la actuación docente, al grado de construirse el imaginario “que todas las maestras pegan”:

Al hablar con los niños varios comentaron que su maestra les pegaba, si no realizaban alguna actividad o su tarea y llamaban a su responsable, como también iban muy atrasados a diferencia de sus otros compañeros de 4° “A”, o a veces su maestra faltaba, y a los niños que no saben leer los ponen adelante y les da un libro de apoyo. (Estudiante 7, Escuela Primaria “Emiliano Zapata”, 17 de diciembre de 2024).

[...] este día algunas de mis alumnas me comentaban que había algunas maestras titulares que, si hacían ruido, ellas les pegaban, pero se refería más a los niños de primer año. Lo que más me sorprendió fue que un alumno me dijo, ¿maestra usted también nos va a pegar?, a lo que respondí que no, yo no les voy a pegar solamente les voy a hablar bien para que ustedes puedan guardar silencio, ya que tienen a dos grupos al lado que es 3 “A” y 4 “A”.(Estudiante 6, Escuela Primaria “Emiliano Zapata”, 17 de diciembre de 2024).

En el nivel secundaria también se dieron cuenta de algunas experiencias que expresan algún tipo de violencia escolar, sobre todo enfocadas a las relaciones

que se desarrollaban entre los estudiantes, así como la presencia de actitudes derivadas de los roles de género:

Durante mi estancia en la escuela secundaria pude notar factores que intervinieron en el desarrollo formativo de mis estudiantes como el alto grado de desigualdad y machismo, esto no sólo era en el aula, sino también fuera de ella, las estudiantes guardaban cierta distancia con el grupo de hombres y viceversa. Gracias al método que establecí, pude generar un ambiente tranquilo y de apoyo, pues sentarlos por orden de lista hacía que estuvieran dispersos, la desigualdad hacia dos de sus compañeros era realmente notorio. (Estudiante 27, Escuela Telesecundaria de San Juan Quiahije, 17 de diciembre de 2024).

En mi grupo al momento de realizar actividades en equipo los estudiantes rechazaban la idea de trabajar en equipos mixtos ya que los hombres no querían trabajar con las mujeres y al final de todo terminaron trabajando hombres con hombres y mujeres con mujeres. (Estudiante 59, Escuela Telesecundaria de Cieneguilla, 17 de diciembre de 2024).

Una situación que me alarmó fue un episodio de acoso escolar hacia un compañero. Un grupo de estudiantes lo molestó físicamente, lo que hizo que él se refugiara en una esquina, llorando. La profesora, al parecer, no se dio cuenta de la grave-

dad del momento. Después, nos explicó que esta no era la primera vez que era víctima de acoso, pero que él rara vez compartía su situación con ella. (Estudiante 37, Escuela Telesecundaria de San Juan Quiahije, 17 de diciembre de 2024).

Es relevante señalar que, de igual forma, se identificaron un tipo de violencia escolar gestada por parte de los estudiantes hacia la docente:

Una parte mínima del grupo si buscaba participar respondiendo lo que preguntaba la profesora, hacían el esfuerzo recordando o viendo sus apuntes, en cambio la otra parte restante de grupo hacían bromas, estaban jugando o platicando o incluso se burlaban de la profesora cuando se equivocaba en alguna fecha o en un nombre de los personajes históricos. (Estudiante 38, Escuela Telesecundaria de San Juan Quiahije, 17 de diciembre de 2024).

Durante estas narrativas se puede identificar algunas situaciones de violencia escolar que se viven al interior de los salones de clases en los niveles de educación primaria y secundaria, principalmente. Debido a ello, es importante considerar que en los espacios escolares también se crean, recrean, significan y resignifican modelos de convivencia escolar (Pacheco-Salazar, 2028), y con ello la necesidad de poner atención en los tipos de encuentros y relaciones que se gestan y normalizan tanto en los estudiantes como en los docentes.

## Conclusiones

Los procesos de formación docente representan una gran complejidad e incertidumbre en sí mismos, sobre todo cuando éstos se desarrollan en contextos comunitarios que irrumpen con lo cotidiano, lo conocido, lo dado. De acuerdo con lo compartido en este capítulo, se pudo observar la importancia que representan los cuatro componentes formativos: *la lengua chatina, las condiciones de emigración, el contexto comunitario y la violencia escolar* en la configuración de las experiencias construidas por los estudiantes en procesos de formación docente en el marco de complejos escenarios sociales, económicos y culturales que entretejieron fuertes desafíos y retos para la práctica docente que desarrollaron en las comunidades de San Quiahije y Cieneguilla.

La *lengua chatina*, sin duda, representó un fuerte elemento disruptivo para los estudiantes, toda vez que se enfrentaron a una lengua no conocida, se tuvieron que adaptar a las condiciones que la lengua exigía, generando incertidumbres y nerviosismos, pero sobre todo apertura para los retos que ello representaba en la adecuación de sus procesos de enseñanza e interacción con los estudiantes; identificando la trascendencia que implica la función docente para la integración de una lengua originaria en los procesos formativos escolares institucionales.

Dada las condiciones económicas de San Juan Quiahije y Cieneguilla, *muchos padres y madres de familia emigran hacia los Estados Unidos de América*, lo

que propicia que las niñas, los niños y/o adolescentes queden a resguardo de las y los abuelos o bien de los tios, desencadenando con ello una serie de consecuencias que inciden no sólo en el desarrollo de los procesos formativos escolares, sino también en el bienestar físico y emocional de los estudiantes, generando situaciones como la deserción escolar, problemas emocionales, abuso sexual, problemas de cutting y suicidios.

El *contexto comunitario*, por excelencia, marcó un parteaguas en la construcción de experiencias formativas *sui generis* en los estudiantes, derivado de la vida comunitaria. Los estudiantes enfatizaron la estrecha relación que guarda el sistema escolar de San Juan Quiahije y Cieneguilla con las tradiciones, costumbres y cosmovisión que poseen los habitantes de ambas comunidades. La percepción de los estudiantes fue tanto en un aspecto positivo como negativo, por el lado positivo se destaca el respeto que posee la niñez hacia los docentes, el trato cálido que brindan los habitantes, el fomento del deporte y de la sana alimentación; sin embargo, también se señalaron algunas limitantes sociales y económicas que influyen en el desarrollo de los procesos formativos de los estudiantes de todos los niveles.

Con el sensible y complejo componente de la *violencia escolar*, los estudiantes practicantes generaron emociones de todo tipo: enojo, tristeza, impotencia e infinidad de reflexiones introspectivas. En el transcurso de una semana y durante el desarrollo de sus intervenciones didácticas, fueron testigos de las múltiples, diver-

sas y complejas manifestaciones de la violencia escolar, desarrollada como una extensión de los problemas emocionales que se viven en el seno familiar. Dicha situación de violencia escolar se pudo identificar de diferentes formas y alcances en los niveles, principalmente, de educación primaria y secundaria.

Los estudiantes en procesos de formación docente, al exponer y narrar sus experiencias, también fueron expuestos y narrados toda vez que en cada narrativa expresaron sus miradas, experiencias, sueños, metas y logros. Cada uno de ellos vivió de una manera única sus experiencias, abrazando sus propias identidades, alegrías, incertidumbres, inquietudes, pero sobre todo fueron configurando su propia identidad docente constituida en contextos comunitarios. De ahí la importancia de posicionar a los escenarios comunitarios como espacios de formación que permitan significar y resignificar a la actividad docente como una profesión viva, dinámica, humana y socialmente comprometida.

## Referencias

Aarón, M. (2016). El contexto, elemento de análisis para enseñar. *Zona Próxima*, (25), 34-48.

Anijovich, R., Cappelletti, G., Mora, S., y Sabelli, M. (2009). *Transitar la formación pedagógica. Dispositivos y estrategias*. Ed. Paidós.

Ávalos, B., (2004). Renovando la formación docente inicial. Algunas consideraciones. *Revista Colombiana de Educación* (47). <https://doi.org/10.17227/01203916.5511>

Baronnet, B. (2012) Educación intercultural y descolonización del saber en la era multicultural. *Revista Marista de Investigación Educativa*, II (2-3), 34-42. <https://bruno-baronnet.wordpress.com/wp-content/uploads/2012/01/bruno-baronnet-2012-educacion-intercultural-y-descolonizacion-del-saber.pdf>

Bernstein, B. (1997). *La estructura del discurso pedagógico*. Ed. Morata.

Bolívar, A. (2002). “¿De nobis ipsis silemus?”: Epistemología de la investigación biográfico-narrativa en educación. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 4 (1). <http://redie.uabc.uabc.mx/vol4no1/contenido-bolivar.html>

Bonfil, G. (1994). *México profundo. Una civilización negada*. Ed. Grijalbo.

Castro, M., Rodríguez, M., & Urteaga, E. (2016). Abrir las aulas: el vínculo entre docencia, investigación y vinculación comunitaria. *Revista Brasileira de Educação*, 21(66), 737-758. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782016216638>

Consejo Nacional de Población (2020). Intensidad migratoria municipal. [https://datos.gob.mx/dataset/indice\\_intensidad\\_migratoria/resource/7c026e37-0c85-4585-a666-c4bec6eb6235](https://datos.gob.mx/dataset/indice_intensidad_migratoria/resource/7c026e37-0c85-4585-a666-c4bec6eb6235)

Contreras, J. (2013). El saber de la experiencia en la formación inicial del profesorado. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 27 (3), 125-136. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27430309008.pdf>

Contreras, J., (2011). El lugar de la experiencia. Cuadernos de Pedagogía, 417. [https://www.researchgate.net/publication/335224252\\_El\\_lugar\\_de\\_la\\_experiencia](https://www.researchgate.net/publication/335224252_El_lugar_de_la_experiencia)

Díaz, J., Castellanos, V., y Ventura, J. (2024). “Me corto porque...”, conductas autolesivas en adolescentes, identificación de factores. *Revista Criminalidad*, 66 (2), 61-74. <https://doi.org/10.47741/17943108.605>

Ferry, G. (1991). *El trayecto de la formación. Los enseñantes entre la teoría y la práctica*. Ed. Paidós.

Gómez, M. & Corenstein, M. (2017). Referentes para pensar la relación entre saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Dimensiones de análisis y categorías intermedias. En M. Gómez-Sollano & M. Corenstein Zaslav (Coords.). *Saberes, sujetos y alternativas pedagógicas. Contextos, conceptos y experiencias* (pp. 21-40). UNAM.

Gutenberg, G. (2020). La lengua indígena en las escuelas ikoots: voces de sus actores. *Revista Educación*, 44(2), 283-297. <https://doi.org/10.15517/revedu.v44i2.40286>

Hernández, J. (1998). “La construcción de la categoría ‘indio’ en el discurso antropológico”, en J. Hernández Díaz, (Coord.). *Las imágenes del indio en Oaxaca* (10-28), IAGO-UABJO.

Jeréz, M., Jiménez, S., González, P., White, R., González, A., & Díaz, F. (2023). Evaluación de conductas de cutting en una muestra de adolescentes atendidos en Salud Mental Infanto-Juvenil. *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 40(3), 24-37. <https://doi.org/10.31766/revpsij.v40n3a4>  
Larrosa, J. (2006). *Sobre la experiencia*. <https://diposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/96984/1/566508.pdf>

Maldonado, Á. (2002). *Los indios en las escuelas, dinámica de dominación y resistencia en Oaxaca*. Ed. INAH.

Montoya, C. (2021). Construcción social de la violencia escolar como relaciones recíprocas autoorganizadas.

*Revista Brasileira de Educação*, 26, 1-25. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782021260018>

Muñoz, J., Vergara, S., & Hevia, F. (2024). Narrativas y gramáticas de la violencia escolar en secundaria: el papel de los aprendizajes básicos de ciudadanía. *IE Revista de Investigación Educativa de la REDIECH*, 15, 1-23. [https://doi.org/10.33010/ie\\_rie\\_rediech.v15i0.2203](https://doi.org/10.33010/ie_rie_rediech.v15i0.2203)

Organización Internacional para las Migraciones (OIM) (2022). *Análisis de la situación de la niñez y adolescencia migrante en Oaxaca*. OIM. <https://mexico.iom.int/sites/g/files/tmzbd1686/files/documents/2023-07/analisis-nna-oaxaca.pdf>

Ospina, M. Ulloa, M., y Ruiz, L. (2019). Autolesiones no suicidas en adolescentes: Prevención y detección en la atención en la atención. *Semergen*, 45(8), 546-551. <https://doi.org/10.1016/j.semerg.2019.02.010>

Pacheco, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>

Ramírez, A. (2017). La educación con sentido comunitario: reflexiones en torno a la formación del profesorado. *Educación*, 26(51), 79-94. <https://doi.org/10.18800/educacion.201702.004>

Rendón, J. (2003). *La comunalidad. Modo de vida en los pueblos indios*. Tomo I, CONACULTA.

Reyes, G., & Zanatta, M. (2022). Y, ¿para qué enseñar la lengua y cultura indígena? Subjetivaciones desde las experiencias de formación del docente indígena. *Anuario Mexicano de Historia de la Educación*, 3(1), 75-83. <https://doi.org/10.29351/amhe.v3i1.421>

Ripamonti, P. (2023). Narrativas pedagógicas, experiencia y escritura. Notas sobre una modalidad de la formación docente. En P. Ripamonti & A. Boggiaa (Coords.). *Contar la experiencia. Narrativas pedagógicas en contextos de formación docente* (pp. 12-43). Ed. Dirección General de Escuelas de Mendoza. <https://www.mendoza.edu.ar/contar-la-experiencia/>

Ripamonti, P. (2017). Investigar a través de narrativas. Notas epistémico-metodológicas en M. Alvarado y A. De Oto (Editores). *Metodologías en contexto. Intervenciones en perspectiva feminista/poscolonial/latinoamericana* (83-104). CLACSO. [https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16622/1/Metodologias\\_en\\_contexto.pdf](https://biblioteca-repositorio.clacso.edu.ar/bitstream/CLACSO/16622/1/Metodologias_en_contexto.pdf)

Sardi, V. (2017). Escribir las prácticas, inscribir la experiencia. Saberes y prácticas. *Revista de filosofía y educación*, 2, 1-14. En Memoria Académica. [http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art\\_revistas/pr.9494/pr.9494.pdf](http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/art_revistas/pr.9494/pr.9494.pdf)  
Tójar, J. (2006). *Investigación cualitativa. Comprender y actuar*. Madrid: La Muralla.

Van Manen, M. (2003). *Investigación educativa y experiencia vivida. Ciencia humana para una pedagogía de la acción y la sensibilidad*. Idea Books.