



ARTÍCULOS DE INVESTIGACIÓN

Formación docente, servicio social y proyectos comunitarios. Un ejercicio de investigación-acción en una Universidad Pedagógica Nacional

Josefa Bravo Moreno, Jorge Luis Cruz Hernández y Erika González de Salceda Ramírez

Diagnóstico de competencias emocionales en estudiantes de licenciatura del Instituto de Ciencias de la Educación

Gustavo Alberto Nonato-Reza, Julio Palomino-Sarabia y Carlos Genaro López-Morales

Efectos de un programa de entrenamiento en suspensión (TRX) sobre las capacidades físicas en universitarios UDCE

Laura Yaneth Gutierrez Garcia, Laura Alejandra Fernández Rojas, Eliana Patricia Cuellar Carvajal y Diogo Rodrigues-Bezerra

Percepciones de niños de primaria sobre el tiempo

María Concepción Garabandal Morelos González y Mariana Ceron Zepeda

Factores relacionados con la reprobación de inglés. Un cuestionamiento a la internacionalización de las universidades

Erick Cajigal Molina, Cynthia Nayeli Fernández Martínez, Santa del Carmen Herrera Sánchez y Juan José Díaz Perera

Vivencias normalistas en torno a la violencia escolar y la diversidad cultural. Una mirada desde la interculturalidad

Valdemar López Villalobos y Julio Ubiidxa Rios Peña

Ser estudiante con discapacidad en la educación superior: la inclusión y accesibilidad en cuestión

Guadalupe Méndez Soriano, Cecilia Irene Anaya González y Mónica Serrano Trejo

Detección de necesidades de capacitación docente y su papel en la gestión educativa en la educación universitaria

Abraham Camacho Trigueros

VIVENCIAS NORMALISTAS EN TORNO A LA VIOLENCIA ESCOLAR Y LA DIVERSIDAD CULTURAL. UNA MIRADA DESDE LA INTERCULTURALIDAD

NORMALISTA EXPERIENCES REGARDING SCHOOL VIOLENCE AND CULTURAL DIVERSITY: A VIEW FROM INTERCULTURALITY



Este es un documento de acceso abierto bajo la licencia
Creative Commons 4.0 Atribución-No Comercial
(CC BY-NC 4.0 Internacional)



Valdemar López Villalobos

Doctor en Docencia
Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI)
México
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1218-6063>

Julio Ubiidxa Rios Peña

Doctor en Pedagogía
Universidad Nacional Rosario Castellanos (UNRC)
México
Correo electrónico: julio.rios08@rcastellanos.cdmx.gob.mx
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8584-1954>

Recibido: 22/01/2025
Aceptado: 03/05/2025

DOI: <https://doi.org/10.53436/Pn06BH17>

D'Perspectivas Siglo XXI, Volumen 12, Número 24, Año 2025. Julio-Diciembre

Resumen

La diversidad cultural que existe en las aulas puede ser tanto una fuente de enriquecimiento como también punto de origen de conflictos en las instituciones educativas, llegando incluso a generar situaciones de discriminación y exclusión. En este escenario, los docentes tienen un papel indispensable para orientar las vivencias escolares que se presentan en contextos educativos caracterizados por la diversidad. Sin embargo, ante esta responsabilidad se vuelve necesario cuestionar, de igual forma, las propias experiencias que el profesorado tiene durante su etapa de formación en torno a dicho tema. Para responder a este planteamiento se desarrolló el presente trabajo de investigación, el cual tuvo lugar entre estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de una Escuela Normal (formadora de docentes) ubicada en el Istmo de Tehuantepec, en el Estado de Oaxaca. A través del uso de cuestionarios y entrevistas, desde el enfoque metodológico de la teoría fundamentada, se identificó la existencia de un panorama en el que, si bien la diversidad y la violencia no se expresan mediante actos de discriminación o exclusión, debido al uso de una lengua indígena o la adscripción a un pueblo originario, sí se manifiestan mediante comentarios o burlas (violencia psicológica) debido al lugar de origen o residencia del alumnado.

Palabras clave: interculturalidad, formación docente, violencia escolar, diversidad, estudiantes normalistas.

Abstract

The cultural diversity that exists in the classroom can be both a source of enrichment and a source of conflict in educational institutions, to the point of even generating situations of discrimination and exclusion. In this scenario, teachers have an indispensable role in guiding the school experiences present in educational contexts characterized by diversity. However, given this responsibility, it becomes necessary to question, in the same way, the experiences that teachers have during their learning stage on this subject. To answer this problem, the present research work, which took place among students of the Bachelor's Degree in Primary Education from the Normal School (a teacher training school) located in the Isthmus of Tehuantepec, in the state of Oaxaca, was developed. Through the use of questionnaires and interviews, from the methodological approach of well-founded theory, it was identified the existence of a scenario in which, although diversity and violence are not expressed through acts of discrimination or exclusion due to the use of an indigenous language or belonging to an indigenous group, they are indeed manifested through comments or mockery (psychological violence) due to the place of origin or residence of the students.

Keywords: Interculturality, teacher training, school violence, diversity, normal school students.

Introducción

La globalización ha desencadenado transformaciones profundas y aceleradas en todos los ámbitos de la vida. Si bien su impacto económico ha sido evidente, sus repercusiones sociales y culturales son igualmente significativas. La irrupción de empresas multinacionales y la adopción de tecnologías extranjeras han generado cambios drásticos en las economías locales, a menudo socavan las tradiciones y los modos de vida ancestrales en México. Esta rápida transformación, si bien ofrece nuevas oportunidades, también puede generar tensiones y conflictos, especialmente cuando no se gestiona de manera adecuada.

En este contexto, la escuela, como espacio de encuentro y aprendizaje, se convierte en un microcosmos de la sociedad. La diversidad cultural presente en las aulas es una fuente de enriquecimiento, pero también de fricciones y conflictos si no se promueve el respeto y diálogo intercultural. La falta de sensibilidad hacia las diferencias culturales alimenta prejuicios y estereotipos, lo que a su vez desencadena situaciones de violencia escolar.

La literatura, tanto nacional (Barriga-Villanueva, 2008; González y García, 2016; Vázquez-Zentella *et al.*, 2014), como internacional (Cares, 2020; Coronado-Peña *et al.*, 2021; Espinoza *et al.*, 2020), en torno a temas de violencia, educación y contextos de diversidad cultural, muestra que la aparición de sucesos violentos es un aspecto que resulta de especial interés y preocupación: en escenarios multiculturales, la escuela tiene como uno de sus principales retos enfrentar la presencia de prácticas de discriminación que se derivan de la existencia de estructuras de exclusión hacia la diversidad.

Ante lo mencionado previamente, es primordial que las instituciones educativas promuevan la interculturalidad como un valor fundamental, para fomentar el respeto por la diversidad, el diálogo intercultural y la construcción de una ciudadanía global. Al hacerlo, no solo se puede ayudar a

prevenir la violencia escolar, sino también a formar individuos más tolerantes, empáticos y capaces de convivir en un mundo cada vez más interconectado. En este sentido, la interculturalidad implica un reto al ser entendida como la interacción, el intercambio, el encuentro, las formas de ver y de sentir distintas que coexisten en una sola realidad.

Empero, promover esto en las escuelas una perspectiva intercultural requiere necesariamente la participación de toda la comunidad escolar, lo cual incluye al personal docente (Ibáñez et al., 2018; Krainer y Guerra, 2016; Merino y Leiva, 2007; Valverde, 2010). Este colectivo, como consecuencia del lugar que ocupa dentro del proceso de enseñanza y de aprendizaje que se desarrolla en las instituciones educativas, tiene un papel fundamental en la promoción de una convivencia escolar basada en la interculturalidad.

La trascendencia de esta labor en las escuelas dio lugar, como parte de este trabajo, a un cuestionamiento respecto a las propias vivencias que tienen sobre el tema de la violencia y la diversidad durante sus años de formación inicial. Esta inquietud analítica se direccionó, particularmente, a la Educación Normal en México, etapa de preparación inicial para el ejercicio de la docencia en la educación básica. A partir de esta delimitación, la pregunta principal de investigación que emergió fue: ¿Existen prácticas violentas durante la formación inicial docente del estudiantado normalista como consecuencia de la diversidad cultural?

A partir de la interrogante central se desarrolló un trabajo de indagación que tuvo lugar de enero a octubre de 2024. La institución en la que se implementó el trabajo de campo fue una Escuela Normal ubicada en el Istmo de Tehuantepec, en el Estado de Oaxaca, región del país que se destaca por la diversidad de lenguas que se hablan, así como por la permanente interacción y convivencia de diferentes culturas originarias de la entidad.

Con base en una metodología cualitativa, y el uso de la teoría fundamentada, se implementaron una serie de encuestas y entrevistas entre el estudiantado normalista con el objetivo de identificar la presencia de prácticas violentas en una cotidianidad escolar caracterizada por la diversidad cultural. Como se ha mencionado, actualmente se viven profundas transformaciones sociales que son sentidas en la forma de relacionarse y percibir el mundo, por ello, resulta importante conocer cómo se experimentan estas modificaciones al interior de las instituciones educativas.

1. Interculturalidad y educación

La interculturalidad en la educación es un concepto que invita a una reflexión profunda sobre las relaciones de poder, las desigualdades y las jerarquías que subyacen en esta sociedad. Puede ser comprendida “como un proyecto social vinculado en muchas ocasiones con la educación, una dimensión que surge como interés por hacer dialogar a todas las culturas que se encuentran dentro de la sociedad” (Carias-Pérez *et al.*, 2021, p. 41). Por lo tanto, lo intercultural “define un enfoque, procedimiento, proceso dinámico de naturaleza social en el cual los participantes son positivamente impulsados a ser conscientes de su interdependencia” (González *et al.*, 2021, p. 198).

Como señalan Comboni y Juárez (2020), la historia de México se caracteriza por una heterogeneidad, intolerancia y conflicto, un escenario en el que surgió el sistema educativo actual. Al reconocer

que las escuelas son microcosmos de la sociedad, se hace evidente que las dinámicas de poder y discriminación sociales se reproducen en los entornos escolares, generando condiciones propicias para la violencia.

La interculturalidad es la capacidad (racional) de conocernos y de reconocer que compartimos un espacio en este ínfimo universo que hemos llamado planeta Tierra. Este reconocimiento obliga a organizarnos para compartir una acción colectiva enfocada hacia la justicia y la equidad, de tal modo que todas y todos nos veamos como iguales. El nivel de desarrollo de la interculturalidad muestra el avance en el reconocimiento de la diferencia para tener acceso a los mismos derechos, capacidades, recursos y oportunidades (UNICEF, 2008, p. 9).

Esta conlleva necesariamente un cuestionamiento de los discursos hegemónicos y la visibilización de las voces de aquellos que han sido históricamente marginados. “Es necesario aceptar que en la realidad multicultural existen tremendas asimetrías. La más evidente y lacerante es la socioeconómica. Las minorías culturales, en general, viven en proporción mucho mayor realidades de pobreza y pobreza extrema” (Schmelkes, 2003, p. 27). Al trasladar esta mirada a la educación, la escuela se convierte en un espacio donde se aprende a valorar las diferencias y a construir una sociedad más justa y equitativa. Se trata de una:

perspectiva que parte del reconocimiento de las diversas identidades culturales y múltiples formas de construcción del conocimiento que existen en el mundo. Transita hacia la convicción de que la convivencia pacífica y respetuosa en esta multiculturalidad, solo puede lograrse mediante un ejercicio de negociación y evaluación crítica de lo que implican estas diferencias culturales y lingüísticas, bajo principios de equidad. Durante este proceso, el enfoque intercultural advierte una defensa de saberes, valores y normas de convivencia, que se ven enriquecidos con las aportaciones de todos quienes conforman una sociedad. (SEP, 2017, p. 2)

La incorporación de la esta mirada en la educación ofrece una alternativa a las reglas de la globalización que propagan la noción de una cultura y una educación universal, homogénea y hegemónica; esta es una perspectiva que subyuga al individuo, lo obliga a adecuarse a un molde preestablecido para poder integrarse en el contexto global. En donde la cultura se reduce a un conjunto de valores uniformes que buscan una integración la construcción de un conocimiento universal en el que no tiene cabida la diversidad (Zambrano y Martín, 2007).

Dentro del entramado de los efectos de la globalización, la educación se concibe como un proceso de adaptación y desarrollo que busca homogeneizar a los individuos y sus entornos. Esta visión, aunque no necesariamente menosprecia la sensibilidad o la solidaridad, fomenta un individualismo exacerbado y una conciencia social debilitada. Es aquí donde la interculturalidad en la educación:

más que el reflejo de una situación existente, es un proceso, una perspectiva o un proyecto a construir, que consiste no solamente en la convivencia e intercambio de diferentes expresiones culturales, sino que aspira también a que se produzca en términos de respeto y valoración de la diversidad y de búsqueda de la igualdad, lo cual requiere comprender que la cultura hegemónica no es la única. (Ministerio de Educación de la Nación Argentina, 2021, p. 18)

Esto representa una forma de convivir, de ser y estar, que parte en todo momento del reconocimiento y la integración de la diversidad para la construcción de ambientes de enseñanza y aprendizaje que ofrezcan oportunidades de desarrollo para toda la comunidad escolar. Una perspectiva intercultural, tanto como concepto y como práctica, se expresa en una “comunicación y relación entre diferentes culturas, que no se limita a solo un contacto entre ellas, sino a un intercambio equitativo, en condiciones de igualdad” (Paredes y Carcausto, 2022, p. 205). Así, habilita un espacio de posibilidades no solo individuales, sino colectivas, compartidas.

Es una alternativa que promueve y favorece dinámicas inclusivas en todos los procesos de socialización, aprendizaje y convivencia dentro del entorno educativo. Ayuda a desarrollar competencias y actitudes para la participación ciudadana activa en la construcción de una sociedad pluricultural, justa y equitativa. La educación intercultural es para toda la población, porque supone convivencia respetuosa entre personas y comunidades que reconocen sus diferencias en un diálogo sin prejuicios ni exclusiones. (SEP, 2017, p. 2)

Debido a sus características, la incorporación de un enfoque intercultural en la educación y, por lo tanto, en las instituciones educativas implica la identificación y el reconocimiento de la existencia de hechos, prácticas y sucesos que conllevan procesos de discriminación y exclusión, es decir, de violencias que menoscaban las oportunidades educativas de quienes integran las comunidades escolares.

2. El enfoque intercultural en la educación y la violencia en las escuelas

Las escuelas ubicadas en contextos socioeconómicos desfavorecidos, con limitado acceso a tecnología y servicios básicos, son las primeras en experimentar las consecuencias de la imposición de modelos culturales hegemónicos, propios de los sistemas neoliberales. A partir de un enfoque intercultural en la educación se identifica que mujeres, adolescentes e indígenas son poblaciones especialmente marginadas y relegadas dentro de los sistemas educativos. Se trata de grupos interseccionales que se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad, pues la combinación de múltiples identidades como género, edad y etnia exacerba las violencias que experimentan. Flota *et al.* (2023), precisan:

las mujeres, adolescentes e indígenas se encuentran en una situación de mayor vulnerabilidad frente a procesos discriminatorios y de violencia por parte de sus compañeros, así como de la institución educativa. De acuerdo con el contexto, una característica puede tener mayor preponderancia que las otras o incluso potenciar la violencia que recibe el individuo. (p. 212)

Las condiciones a las que se enfrenta dicha población provocan que sufran formas específicas de violencia, como el acoso sexual, las burlas racistas y la exclusión social. Así, por ejemplo, la falta de representación de las culturas indígenas en los currículos escolares y la imposición de una lengua dominante generan sentimientos de marginación entre las personas, lo que dificulta su integración en el sistema educativo. Sin duda, la exigencia de una lengua dominante en la escuela ha dificultado la participación de las estudiantes indígenas (Comboni y Juárez, 2020), provocando

frustración y aislamiento. Dichas prácticas constituyen expresiones de una violencia en las escuelas que afecta especialmente a determinadas personas en el marco de la diversidad que existe. Al respecto, es importante mencionar:

La violencia escolar comprende violencia física, psicológica y sexual. [...] La violencia física incluye agresiones físicas, peleas, castigos corporales y acoso físico; la violencia psicológica incluye maltrato verbal, maltrato emocional, exclusión social y acoso psicológico; y la violencia sexual incluye actos sexuales sin consentimiento (consumados o en grado de tentativa), tocamientos no deseados, y el acoso sexual. (UNESCO, 2021, p. 11)

La interculturalidad ofrece un marco teórico y práctico para comprender y abordar el fenómeno de la violencia escolar de manera efectiva. Por una parte, permite identificar, reconocer y exponer las prácticas violentas que surgen, en un contexto de diversidad cultural, como parte de la interacción cotidiana de las personas en las escuelas. Por otra parte, al promover el diálogo intercultural, el respeto por la diversidad y la equidad, se puede construir escuelas más justas y equitativas, donde todos los estudiantes se sientan valorados y respetados:

La escuela y las manifestaciones de violencia dentro de ella constituyen un reflejo de la situación social; sin embargo, también denuncian la impugnación de los principios que orientan la propia cultura escolar, un proceso en tensión entre las formas de socialización y subjetivación de los estudiantes. (García *et al.*, 2016, p. 15)

La violencia escolar no puede ser entendida como un hecho aislado o individual, sino como un síntoma de problemáticas más profundas relacionadas con la construcción social de la identidad, los estereotipos, los prejuicios y las desigualdades. Los estudiantes provenientes de minorías étnicas, culturales o socioeconómicas suelen ser blanco de discriminación, acoso y violencia, lo que afecta significativamente su bienestar emocional y su rendimiento académico. Es esta la realidad que la interculturalidad ayuda a comprender, denunciar y modificar mediante formas alternativas de convivencia.

3. Metodología

La investigación desarrollada se elaboró desde un marco metodológico cualitativo, es decir, a partir de una perspectiva que busca comprender los fenómenos con base en el significado individual y compartido que los individuos le asignan (Creswell, 2009). Dentro de este marco de aproximación a la realidad, se seleccionó, específicamente, la utilización de la teoría fundamentada como método para entender las vivencias del alumnado normalista respecto a prácticas violentas en contextos de diversidad cultural.

La teoría fundamentada es una estrategia de investigación caracterizada por tener como objetivo la construcción de “teorías (pequeñas o grandes) no deduciéndolas a partir de conceptos ya estudiados previamente por otros investigadores, sino induciéndolas, tomando como fuente de información fundamental la propia realidad” (Vargas, 2007, p. 35). Se trata de un método de indagación que permite aproximarse a la interpretación que hacen los individuos de su realidad, con

base en el registro y contrastación de sus experiencias subjetivas (Cullen y Brennan, 2021). De manera general, la teoría fundamentada se encuentra compuesta por:

- a) Conceptos creados a partir de los datos que se agrupan en categorías (o conceptos de más alto nivel).
- b) El desarrollo de categorías en términos de sus propiedades y dimensiones.
- c) La integración de categorías y niveles más bajos de conceptos en un marco teórico que ofrece información sobre un fenómeno o una serie de fenómenos y que da pistas para la acción. Esta integración final es la que lleva los hallazgos de la investigación de la descripción a la teoría. (Corbin, 2016, p. 17)

La construcción de un diseño metodológico basado en la teoría fundamentada respondió a la necesidad de comprender, de forma flexible, las vivencias que el estudiantado normalista tiene, en torno al eje violencia y diversidad, en la cotidianidad de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI). Institución ubicada en la región del Istmo de Tehuantepec, en el Estado de Oaxaca, la cual se encarga de la formación de docentes de educación.

La ENUFI cuenta tanto con la Licenciatura en Educación Primaria, como con la Licenciatura en Educación Preescolar. Aunque cada una tiene su propio plan de estudios (planes de estudio 2022), debe destacarse que el alumnado y el personal docente de ambas carreras comparten los mismos espacios físicos, como son los baños, la cafetería, las áreas verdes, la plaza cívica, el estacionamiento, las oficinas de la dirección y de control escolar, etcétera. Los únicos lugares asignados por licenciatura son los correspondientes a los salones de clase. Esta breve descripción del contexto de la Normal resulta importante porque da cuenta de un lugar en el que diariamente se da una interacción que involucra una amplia diversidad de estudiantes.

De acuerdo con Corbin (2016, p. 17), los “datos de la Teoría Fundamentada vienen de entrevistas, observaciones, documentos y también de videos u otras fuentes de información con datos cualitativos, o que se consideran datos cualitativos”. Al estar abierta a una diversidad de herramientas para la recolección de datos, la teoría fundamentada es capaz de adecuarse a las condiciones que se presentan al realizar el trabajo de campo. En el caso particular de la ENUFI, en un primer momento se recurrió a la aplicación de encuestas para obtener un acercamiento general. Estos cuestionarios fueron implementados entre todo el alumnado (compuesto por 43 mujeres y 45 hombres, dando un total de 88 estudiantes) de los tres grupos de quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria.

Posteriormente, se recurrió a la entrevista, proceso que involucró la participación de 16 estudiantes (9 mujeres y 7 hombres), también de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENUFI. Debe señalarse que, al momento de aplicar las encuestas y de desarrollar las entrevistas, el muestreo realizado para la recolección de datos no fue probabilístico, ni estadístico, sino teórico.

De acuerdo con Trinidad *et al.*, (2006), el muestreo teórico debe ser entendido como un procedimiento mediante el cual la selección de las fuentes de información se lleva a cabo a partir de su potencial para proporcionar datos relevantes sobre el tema estudiado. Este fue el principal criterio

que guio el acercamiento realizado a los participantes de la investigación implementada en la Escuela Normal; con quienes se trabajó hasta alcanzar el punto de saturación teórica, entendido este, como el momento en que ya no emergen hallazgos nuevos o relevantes del fenómeno (Soneira, 2006; Trinidad *et al.*, 2006).

4. Análisis y resultados

A partir del diseño cualitativo elaborado se obtuvo un conjunto de datos que se entrelazaron y complementaron como parte del análisis metodológico guiado por la teoría fundamentada. En un primer momento, la aplicación de cuestionarios a los tres grupos que conforman el quinto semestre permitió establecer un panorama general sobre el tema de interés, el cual fue detallado en una segunda etapa mediante entrevistas semiestructuradas. Los hallazgos que se desprendieron de este proceso de interrelación se presentan a continuación, manteniendo su entrelazamiento analítico original.

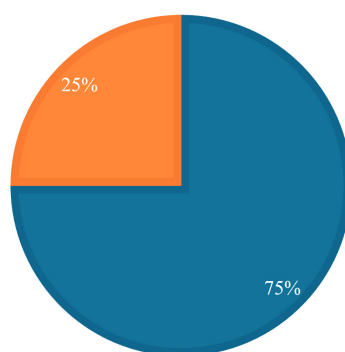
Un primer aspecto relevante del trabajo de campo fue la delimitación de la postura asumida por las personas encuestadas respecto a su identidad cultural. Particularmente, el cuestionario aplicado mostró que 66 estudiantes se identificaron como miembros de una nación, pueblo o cultura indígena u originaria (ver Figura 1). Esta respuesta fue precisada en las entrevistas en los siguientes términos: “Yo me considero zapoteca, es parte de mi identidad como istmeña [originaria de Oaxaca]” (Dolores, entrevista, agosto de 2024), “si tú eres del Istmo [de Tehuantepec, Oaxaca], eres indígena, o de un pueblo originario como dicen ahora, y yo estoy orgulloso de serlo. Me siento parte de un pueblo” [Martín, entrevista, agosto de 2024] “a veces se confunde decir que eres indígena y tener cierto color de piel, yo por ejemplo no soy moreno, pero soy de aquí [del Istmo], mis padres y abuelos son de aquí, por eso soy zapoteca” (Pedro, entrevista, agosto de 2024) y “yo no habló zapoteco, pero eso no me hace menos zapoteco, me considero zapoteco, parte de un pueblo originario” (Belén, entrevista, agosto de 2024).

Figura 1

Percepción sobre la adscripción a una comunidad indígena

¿Te identificas como miembro de una nación, pueblo o cultura indígena u originaria?

■ Sí ■ No



Fuente: elaboración propia

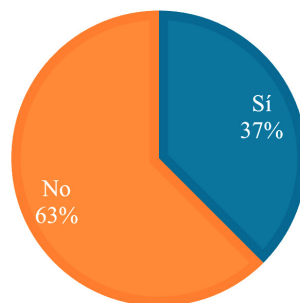
Según la exploración respecto a las características del estudiantado de la Normal, de los 88 estudiantes del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENUFI, 33 mencionaron en el cuestionario ser hablantes de una lengua indígena (ver Figura 2). De acuerdo con lo mencionado por uno de los estudiantes entrevistados “hay muchos compañeros que hablan zapoteco, pero no lo utilizan en la escuela [Normal] o en el salón de clases. Yo sí hablo, pero solo cuando me hablan primero en zapoteco” (Martín, entrevista”, septiembre de 2024). Sobre este tema, otra alumna comentó lo siguiente: “muchos aquí son hablantes del zapoteco, a veces es cierto que no lo dominan, yo por ejemplo solo lo entiendo, pero no puedo hablarlo, pienso que a lo mejor por eso no se animan a hablarlo en la escuela” (Verónica, entrevista, septiembre de 2024).

Figura 2

Estudiantes hablantes de una lengua indígena

¿Hablas una lengua indígena?

■ Sí ■ No



Fuente: elaboración propia

Al pasar de la pregunta relativa a la adscripción a una comunidad indígena a la identificación de las personas entrevistadas como afromexicanos o afromexicanas, solo 11 estudiantes afirmaron considerarse parte de una comunidad afrodescendiente (ver Figura 3). Respecto a este tema, una de las personas que se asumió como afrodescendiente señaló lo siguiente:

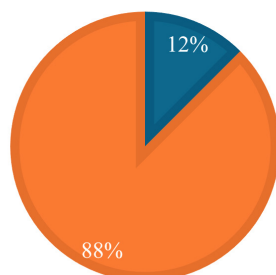
Es difícil que, como parte de tu identidad, como mexicano, aceptes que la comunidad afromexicana existe. Como que no se acepta que hubo personas provenientes de África que fueron traídas como esclavos y que se mezclaron con los indígenas, los españoles. Y que pues en muchos casos esos rasgos están presentes, incluso es muy notorio en alguno. Pero hay cierto rechazo. Existe esta idea de que está bien ser indígena, se acepta más, pero no ser afrodescendiente, eso está mal visto. Yo sí me considero afrodescendiente, porque además tengo rasgos y la zona de donde soy es una zona en donde se sabe que llegó mucha población de África. No por eso yo niego ser indígena también. ¿Se puede no? ¿Ser indígena y afrodescendiente? Pienso que sí, pero creo no es aceptado, o no sé si estoy inventando también algo que no existe (Francisco, entrevista, septiembre de 2024).

Figura 3

Percepción sobre la pertenencia a la comunidad afromexicana

¿Te consideras afromexicano, afromexicana o afrodescendiente?

■ Sí ■ No



Fuente: elaboración propia

En un segundo apartado del cuestionario se abordó directamente el tema de la percepción sobre la violencia entre el alumnado que señaló concebirse como indígena o afrodescendiente. Al respecto, de aquellos estudiantes que afirmaron ser parte de una comunidad originaria la mitad de estos (33) indicó haberse sentido violentado a lo largo de los años de estudio que tienen en la ENUFI. En torno a este tópico, mediante las entrevistas se lograron recopilar comentarios que profundizan en el tema: “para mí la violencia es más con burlas a veces por ciertas creencias o cosas de la cultura de cada uno, pero nadie te va a pegar o así porque seas indígena, aquí todos somos zapotecas” (Mayra, entrevista, septiembre de 2024), “en ciertas ocasiones hay más burla por tu forma de hablar. Por cierto acento que tienes al hablar por la población de donde eres. Tienes que decir las palabras tal como son o se ríen de ti” (Jimena, entrevista, septiembre de 2024), “no es una violencia física, lo veo como una cierta actitud de discriminación con ciertas formas de ser o de pensar que son diferentes, expresiones culturales que no sé porque son objeto de risas cuando se cuentan o comparten” (Pavel, entrevista, septiembre de 2024) y “creo que más que nada se da un menosprecio a que pienses o hables de cierta forma. De mí se han burlado porque tengo muy marcado el acento de donde soy originario” (Paolo, entrevista, septiembre de 2024). Particularmente, una de las alumnas ahondó en estas percepciones de la siguiente forma:

Todos somos del Istmo, la gran mayoría, compartimos una identidad común, pero de un pueblo del Istmo a otro del Istmo hay ciertas variaciones en la forma de hablar o pronunciar cosas, o costumbres sobre la comida o la religión y ahí es donde muchas veces posiblemente se da una burla o se hace menos lo que piensas.

Por su parte, en el caso de los alumnos que se consideran afrodescendientes, ninguno de ellos respondió haberse sentido alguna vez violentado en la Normal. Sin embargo, esta información se amplió al momento de aplicar las entrevistas. Durante estas se hicieron ciertas precisiones, como las retomadas a continuación: “nunca me he sentido discriminado, ni excluido ni nada, pero también creo que nunca realmente digo en público que me considero afromexicano o me identifico

como tal” (Valencia, entrevista, septiembre de 2024), “no pienso que sea discriminada, tampoco es que mencione que me identifico como afromexicana, no es algo común de decir. Pero sí creo que existen ciertas ideas que son un poco racistas entre mis compañeros y docentes” (Azucena, entrevista, septiembre de 2024) y “no suelo mencionar que me considero afrodescendiente, pero es común utilizar [entre compañeros] algunas expresiones que si te pones a analizarlas pues si tienen cierta connotación discriminatoria. No sé, el termino negrito tiene cierta connotación de burla por ejemplo” (Zaday, entrevista, septiembre de 2024).

5. Discusión

La ENUFI es una institución caracterizada por la diversidad de su alumnado, quienes se reconocen a sí mismos, principalmente, como miembros de una comunidad indígena (zapotecas del Istmo) y, en mucho menor medida, como parte de la comunidad afromexicana o afrodescendiente. Destaca que en este escenario la lengua no es un elemento relevante para delimitar la percepción que tienen de su adscripción, algo que, como señalan Flota *et al.* (2024), en ciertos contextos escolares sí constituye un aspecto definitorio; empero, en la Normal, a pesar de que ciertos estudiantes no hablan el zapoteco se conciben como indígenas. Este elemento resulta de especial relevancia para comprender que en la Normal se presentan entramados de relaciones en los que ser istmeño-indígena-zapoteca representa un eje que atraviesa las experiencias recuperadas.

La particularidad de la escuela Normal da lugar al desarrollo de formas específicas a través de las que se manifiestan determinados fenómenos en su interior. En este sentido, con un alumnado del quinto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria que se percibe en su gran mayoría como indígena, las problemáticas relativas a la relación entre diversidad y violencia no se expresan en términos de rechazo, exclusión o discriminación por motivos de identidad indígena.

Asumirse como parte de la comunidad istmeña se vincula en automático con ser indígena, por lo que no existe en la Normal una situación en la que se establezcan escenarios en los que dicha característica constituya el centro de la aparición de determinadas violencias. A diferencia de lo que puede identificarse en otros contextos educativos en los que se configuran procesos de diferenciación y exclusión al interior de las escuelas debido a los orígenes étnicos (Barriga, 2008; Vázquez-Zentella *et al.*, 2014), en la ENUFI la condición indígena no es un elemento determinante en la aparición de prácticas violentas.

No existe en la Normal de Ixtepec un *diferente*, un *extraño*, un *distinto* en función de su origen indígena. Paradójicamente, las sutiles diferenciaciones que se establecen entre un alumnado que se reconoce colectivamente como istmeño-indígena-zapoteca se producen en el marco de la diversidad de expresiones, formas de pensar y ser que se gestan al interior de una compartida adscripción cultural; específicamente, lo que se da en la ENUFI es la existencia de ciertos actos que denotan actitudes violentas, concebidas por el estudiantado como tales, con base en las diferencias que identifican en sus compañeros debido a su lugar geográfico de origen.

A pesar de que la gran mayoría del alumnado normalista se concibe como indígena, con base en las entrevistas se estableció que el lugar de nacimiento o el pueblo de origen es asociado a las formas

distintas de expresarse, ser o pensar. Estas distinciones muestran estar vinculadas a la aparición de violencias de tipo psicológica (UNESCO, 2017, 2018). Debe recordarse que, de acuerdo con la UNESCO (2021, p. 14):

esta incluye el maltrato verbal, el maltrato emocional y la exclusión social, y se refiere a recibir insultos, ser objeto de burlas de manera desagradable, no ser tenido en cuenta de forma intencional en las actividades, o ser excluido o completamente ignorado, y ser objeto de mentiras o de rumores desagradables.

Al respecto, desde el tono de la voz del estudiantado normalista, las risas o burlas se sitúan como los principales medios a través de los que se sienten vulnerados por sus compañeros. Si bien esto no se traduce en ningún tipo de exclusión, es importante señalar que causa un estado de incomodidad y molestia entre quienes experimentan dichos comentarios.

Finalmente, respecto a la condición asumida por la comunidad normalista de quinto semestre como afrodescendiente, es importante señalar que esta es una categoría que no se encuentra vinculada directamente a la aparición de prácticas violentas debido a que se trata de una condición que no es nombrada abiertamente por el alumnado; esta es, de acuerdo con Flota *et al.* (2024), un tipo de situación que se presenta en contextos en los que una población escolar determinada se asume como minoría en una institución educativa. En el caso de la ENUFI, no es posible conocer hasta qué punto el estudiantado sufre violencias debido a su identificación como afromexicanos ya que estos no se asumen como tales públicamente.

Lo anterior conlleva cuestionamientos respecto a las causas del porqué el estudiantado de la Escuela Normal evita nombrarse como afromexicanos de forma abierta. Una conjetura construida a partir de la investigación es que esto se debe al posible miedo que se tiene frente a ciertas concepciones que existen entre la comunidad normalista hacia la población afrodescendiente. Así, al no asumir públicamente una posición el alumnado evita cualquier posibilidad de verse inmerso en burlas o comentarios hirientes. Este es un panorama en el que no hay un ambiente educativo caracterizado por una convivencia construida desde la interculturalidad.

6. Conclusiones

La investigación desarrollada en la ENUFI mostró que existen prácticas violentas entre los estudiantes normalistas del quinto semestre. Se trata de acciones que se derivan de las diferencias identificadas por el alumnado con base en la percepción que tienen del lugar de origen de sus compañeros y compañeras. En este escenario, las burlas aparecen como la principal práctica mediante la que se ejerce una violencia psicológica, la cual es percibida de esta forma por la propia comunidad normalista que se siente afectada por determinados comentarios.

Paradójicamente, en una institución educativa caracterizada por tener una comunidad estudiantil que en su mayoría se identifica como indígena, la aparición de ciertas prácticas de violencia se deriva de muy específicas diferenciaciones construidas por el alumnado con base en las percepciones que tienen sobre los demás. Lo que acontece en la ENUFI no es un panorama tradicional en el que

diversidad y violencia se entrelazan a partir de acciones de discriminación o exclusión debido al uso de una lengua indígena o la adscripción a un pueblo originario; en su lugar, lo que se manifiesta es la presencia de un entramado de diversidad en el que se configuran microviolencias derivadas de las concepciones individuales y colectivas del alumnado.

Debe reconocerse que los alcances de la investigación que dan lugar a las conclusiones de este artículo son de carácter exploratorio, por lo que se requiere expandir la indagación respecto a los entramados sociales que configuran las concepciones del alumnado de la Escuela Normal que dan lugar a la aparición de microviolencias. Esta aproximación podría ayudar a comprender mejor porqué: a) a pesar de que inicialmente el estudiantado afirma que se puede hacer uso del zapoteco en la cotidianidad de la ENUFI, esta no es una lengua que forme parte de la comunicación diaria en la institución; b) aunque existen estudiantes que se perciben como afromexicanos o afrodescendientes, estos no se atreven a afirmarlo de manera pública ante los demás.

Lo planteado en el párrafo previo implica una veta de análisis que es necesario retomar en futuras investigaciones con la finalidad de continuar profundizando en el conocimiento que existe sobre las vivencias, en torno a la diversidad y la violencia, que los futuros docentes de educación básica tienen durante su formación inicial. Esta es una indispensable tarea en el marco de la búsqueda, promoción y construcción de ambientes interculturales de enseñanza y de aprendizaje.

Referencias

- Barriga-Villanueva, R. (2008). Miradas a la interculturalidad. El caso de una escuela urbana con niños indígenas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), pp. 1229-1254. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v13n39/v13n39a9.pdf>
- Cares, M. J. (2020). Interculturalidad y convivencia escolar: una nueva etapa para la comunidad escolar chilena. *UCMaule*, (58), pp. 35-57. <https://doi.org/10.29035/ucmaule.58.35>
- Carias-Pérez, F., Marín-Gutiérrez, I., y Hernando-Gómez, Á. (2021). Educomunicación e interculturalidad a partir de la gestión educativa con la radio. *Universitas-XXI, Revista de Ciencias Sociales y Humanas*, (35), pp. 39-60. <https://doi.org/10.17163/uni.n35.2021.02>
- Comboni, S., y Juárez, J. (2020). Introducción. En J. M. Juárez, *Interculturalidad y diversidad en la educación: concepciones, políticas y prácticas* (pp. 7-30). <https://biblioteca.clacso.edu.ar/Mexico/dcsh-uam-x/20201118022700/Interculturalidad-Educacion.pdf>
- Corbin, J. (2016). La investigación en la Teoría Fundamentada como un medio para generar conocimiento profesional En S. Bénard (coord.), *La Teoría Fundamentada: una metodología cualitativa* (pp. 13-54). https://editorial.uaa.mx/docs/ve_teoria_fundamentada.pdf
- Coronado-Peña, J., Estrada-Mosquera, Á. y Torres-Mosquera, L. (2021). Experiencia multicultural y su relación con la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad*, 12(1), 341-364. <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.12.1.2021.22>

- Creswell, J. (2009). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage.
- Cullen, M. M., y Brennan, N. M. (2021). Grounded Theory: Description, Divergences and Application. *Accounting, Finance & Governance Review*, 27, 1-19. <https://doi.org/10.52399/001c.22173>
- Espinoza, E., Reyes, A., y Galarza, M. (2020). La diversidad cultural y la problemática con el bullying en el ámbito de la Educación Básica. *Revista Metropolitana de Ciencias Aplicadas*, 3(1), pp. 57-62. <https://remca.umet.edu.ec/index.php/REMCA/article/view/143>
- Flota, Y., Horbath, J., Gracia, M., Cruz, T., y Schmook, B. (2024). Violencia y discriminación contra las adolescentes indígenas en la educación básica, Chetumal. *Revista de ciencias sociales y humanidades*, 45(96), pp. 207-234. <https://doi.org/10.28928/ri/962024/aot5/flotayxxx>
- García, G. A., Hernández, S., Pérez, C. E., Cruz, O., Cabrera, M., y Ocaña, J. (2016). Manifestaciones de violencia escolar en estudiantes de secundaria de una comunidad indígena de Chiapas. *Revista Iberoamericana de las Ciencias Sociales y Humanísticas*, 5 (10). <https://www.redalyc.org/pdf/5039/503954317008.pdf>
- González, O., Berríos, L., y Toro, M. (2021). La formación del profesorado de primaria en educación intercultural: una experiencia a través de la investigación acción. *Estudios pedagógicos (Valdivia)*, 47(1), pp. 197-217. <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052021000100197>
- González, A. y García, S. (2016). Cotidianidad y violencia en las escuelas primarias de la región Otomí de Temoaya: hacia un proyecto de interculturalidad para la paz y la convivencia escolar, *Revista Ra Ximhai*, 12(3). pp. 105-115. <https://doi.org/10.35197/rx.12.02.2016.06.ag>
- Ibáñez, N., Figueroa, M., Rodríguez, S. y Aros, A. (2018). Interculturalidad en la formación docente: Un aporte desde las voces de personas de los pueblos originarios. *Estudios Pedagógicos*, XLIV(1), pp. 225-239. <https://www.scielo.cl/pdf/estped/v44n1/0718-0705-estped-44-01-225.pdf>
- Krainer, A. y Guerra, M. (2016). *Interculturalidad y educación. Desafíos docentes*. FLACSO. <https://biblio.flacsoandes.edu.ec/libros/digital/56204.pdf>
- Merino, D., y Leiva, J. (2007). El docente ante la realidad intercultural: análisis de sus actitudes para la comprensión de sus nuevas funciones. *El Guiniguada*, (15-16), pp. 195-206. https://accedacris.ulpgc.es/bitstream/10553/5733/1/0235347_00015_0014.pdf
- Ministerio de Educación de la Nación Argentina (2021). *Interculturalidad*. <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL007583.pdf>

- Paredes, A. y Carcausto, W. (2022). Interculturalidad en educación básica en países latinoamericanos: una revisión sistematizada. *Revista Chakiñan de Ciencias Sociales y Humanidades*, (17), pp. 203-216. <https://doi.org/10.37135/chk.002.17.13>
- Schmelkes, S. (2003). Educación intercultural. Reflexiones a la luz de experiencias recientes. *Sinéctica* (23), pp.26-34. <https://www.ses.unam.mx/curso2015/pdf/11sep-Schmelke.pdf>
- SEP (2017). *ABC de la Interculturalidad ¿Qué es el enfoque intercultural en la educación?* https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/269056/ABC_digital.pdf
- Soneira, A. (2006). 4. La «Teoría fundamentada en los datos» (Grounded Theory) de Glaser y Strauss. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 153-164). Gedisa.
- Trinidad, A., Carrero, V., y Soriano, R. (2006). *Teoría fundamentada «Grounded Theory». La construcción de la teoría a través del análisis interpretacional*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- UNESCO (2017). *School Violence and Bullying: Global Status Report*. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000246970>
- UNESCO (2018). *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*. <https://www.infocoponline.es/pdf/BULLYING.pdf>
- UNESCO (2021). *Más allá de los números: poner fin a la violencia y el acoso en el ámbito escolar*. https://unesdoc.unesco.org/in/documentViewer.xhtml?v=2.1.196&id=p::us-marcodef_0000378398&file=/in/rest/annotationSVC/DownloadWatermarkedAttachment/attach_import_ae835cf6-5909-4e1e-881c-b5f4e9affb55%3F_%3D378398spa.pdf&locale=es&multi=true&ark=/ark:/48223/pf0000378398/PDF/378398spa.pdf#2423_18_ED_bullying_INT_S.indd%3A.100664%3A300
- UNICEF (2008) *Interculturalidad: reflexiones desde la práctica*. <https://www.unicef.org/lac/media/32696/file/interculturalidad.pdf>
- Valverde, A. (2010). La formación docente para una educación intercultural en la escuela secundaria. *Cuicuilco*, 17(48), pp. 133-147. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-16592010000100008&lng=es&tlng=es
- Vargas, X. (2007). *¿Cómo hacer investigación cualitativa? Una guía práctica para saber qué es la investigación en general y cómo hacerla, con énfasis en las etapas de la investigación cualitativa*. EXETA. <https://www.paginaspersonales.unam.mx/files/981/94805617-Xavier-Vargas-B-COMO-HACER-INVESTIGA.pdf>
- Vázquez-Zentella, V., Pérez, T. V., y Díaz, F. (2014). El caso de Juan, el niño triqui: una experiencia de formación docente en educación intercultural. *Revista mexicana de investigación*

educativa, 19(60), pp. 129-154. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662014000100007&lng=es&tlng=es

Zambrano, E., y Martín, V. (2007). Globalización, complejidad y ética intercultural. *Telos*, 9(3), pp. 420-429. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6436586>