

Volver a mi tierra: una experiencia sobre formación docente

Voltar à minha terra: uma experiência sobre formação de professores

To return to my homeland: an experience on teacher training

Dossier | Dossiê

Fecha de recepción
Data de recepção
Reception date
30 Septiembre 2023

Fecha de modificación
Data de modificação
Modification date
30 Octubre 2023

Fecha de aceptación
Data de aceitação
Date of acceptance
10 Noviembre 2023

Ibet Sosa-Bautista

Universidad Autónoma del Estado de Quintana Roo
Instituto Superior Intercultural Ayuuk, ISIA
Chetumal/ México
ibet.sosa.bautista@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0003-3249-6875>

Resumen

Este artículo examina una experiencia formativa desarrollada en la Escuela Normal Rural Vanguardia ubicada en Tamazulapan del Progreso, Oaxaca. El objetivo principal es analizar los propósitos de la propuesta, su implementación, los desafíos enfrentados y los resultados obtenidos. Se llevaron a cabo entrevistas con docentes que participaron en el proyecto, quienes destacaron la importancia de una educación rural contextualizada y significativa para las estudiantes. El regreso a sus comunidades como practicantes se percibe como un aporte fundamental tanto a la construcción de una identidad profesional como cultural. Además, las reflexiones que surgen de esta experiencia enriquecen la comprensión de la formación docente, resaltando el compromiso ético que se forja a través de las vivencias de las estudiantes y que fomenta la reflexión en torno a la construcción de un pluralismo epistémico que habita en los encuentros desarrollados en la experiencia: "volver a mi tierra".

Palabras clave: Formación docente, identidad profesional, educación rural, formadores de docentes, pluralismo epistémico

Resumo

Este artigo examina uma experiência formativa desenvolvida na Escola Normal Rural Vanguardia, localizada em Tamazulapan del Progreso, Oaxaca. O objetivo principal é analisar os propósitos da proposta, sua implementação, os desafios enfrentados e os

Referencia para citar este artículo: Sosa-Bautista, I. (2024). Volver a mi tierra: una experiencia sobre formación docente. *Revista del CISEN Tramas/Maepova*, 12 (1), 46-64.

resultados obtidos. Foram realizadas entrevistas com professores que participaram do projeto, os quais destacaram a importância de uma educação rural contextualizada e significativa para as estudantes. O retorno às suas comunidades como praticantes é percebido como uma contribuição fundamental tanto para a construção de uma identidade profissional quanto cultural. Além disso, as reflexões que surgem dessa experiência enriquecem a compreensão da formação docente, destacando o compromisso ético que se forja por meio das vivências das estudantes e que promove a reflexão sobre a construção de um pluralismo epistêmico presente nos encontros desenvolvidos na experiência: 'Retornar à minha terra'.

Palavras-chave: formação de professores, identidade profissional, educação rural, formadores de professores, pluralismo epistêmico

Abstract

This article examines a formative experience carried out at the Vanguard Rural Normal School located in Tamazulapan del Progreso, Oaxaca. The main objective is to analyze the purposes of the proposal, its implementation, the challenges faced, and the results obtained. Interviews were conducted with teachers who participated in the project, emphasizing the importance of a contextualized and meaningful rural education for the students. Returning to their communities as practitioners is perceived as a fundamental contribution to both the construction of a professional and cultural identity. Additionally, reflections arising from this experience enhance the understanding of teacher education, emphasizing the ethical commitment forged through the students' experiences and promoting reflection on the construction of an epistemic pluralism present in the encounters developed in the experience: 'Returning to my homeland'.

Key words: teacher training, professional identity, rural education, teacher educators, epistemic pluralism

INTRODUCCIÓN

¹ "El mí es más cercano al cuerpo sintiente, no en sentido apropiativo o como propiedad del "ex al endo" es la cualidad de sentirse parte de un territorio, idea, proyecto, acción, bien etc., es mi tierra porque ahí, se tejió la historia, de la familia, la infancia, los conflictos, la cotidianidad los festejos, el todo sentido; es 'mi tierra'" (Prof. Luis Rey Matadamas, en comunicación personal, 16 de febrero de 2024).

El presente artículo aborda una experiencia desarrollada en un programa de formación docente nombrado "Volver a mi tierra"¹, el cual tuvo lugar en la Escuela Normal Rural Vanguardia, ubicada en San Pedro Teposcolula, Villa de Tamazulápam del Progreso, Oaxaca. El propósito de este trabajo es explorar y reflexionar sobre los aspectos clave de esta experiencia formativa, así como destacar su relevancia en el ámbito de la formación docente y la contextualización cultural, factores importantes que nos encaminan a pensar en un pluralismo epistémico desde la formación de las docentes.

Este trabajo se enmarca en las corrientes teóricas que promueven una educación contextualizada y significativa, especialmente en entornos rurales donde la diversidad cultural y lingüística juega un papel primordial. A través de este marco teórico de referencia, se pretende analizar la propuesta desde una perspectiva que reconoce la importancia de construir la enseñanza a partir de las realidades culturales y geográficas específicas en los entornos marcados por una diversidad en el estado de Oaxaca, México.

La justificación de este escrito radica en la necesidad de conocer, profundizar y reflexionar sobre las experiencias de formación docente que van más allá de los paradigmas convencionales. El enfoque de trabajo desarrollado "Volver a mi tierra" no sólo busca transmitir conocimientos pedagógicos, sino también enfrentar un regreso de las estudiantes a sus comunidades de origen y las implicaciones que esto conlleva en el desarrollo profesional, personal y social de las futuras docentes.

Una de las intencionalidades de este texto es partir de la comprensión de las dinámicas formativas en entornos de formación docente en una institución como lo es la Normal Rural Vanguardia, destacando principalmente la vinculación entre educación e identidad cultural que caracteriza esta experiencia formativa y cómo fue pensada por los formadores que la acompañaron. Asimismo, se busca contribuir al diálogo sobre metodologías pedagógicas que construyan una formación docente que va más allá de métodos y técnicas, sino que integra factores contextuales e incluso éticos, además que se pretende puntualizar cómo estas experiencias aportan a la construcción de un pluralismo epistémico en la educación.

En el ámbito de la formación docente, la experiencia adquiere un matiz transformador cuando se entrelaza con la conexión profunda a la tierra y a las raíces culturales. Bajo el sugestivo título "Volver a mi tierra", este proyecto no sólo alcanza a impartir conocimientos pedagógicos, sino también fomentar un retorno significativo a las comunidades de origen de las estudiantes. Desde esta perspectiva, exploraremos los propósitos fundamentales de esta propuesta, su implementación concreta, los desafíos enfrentados en el proceso y, crucialmente, los resultados obtenidos desde la perspectiva de los formadores acompañantes.

A través de entrevistas con docentes protagonistas de este proyecto, examinamos las percepciones sobre la importancia de una educación rural contextualizada y significativa para las estudiantes. Se destaca el retorno de estas estudiantes a sus comunidades como futuras maestras, lo cual no solo contribuye a la construcción de su identidad profesional, sino que también juega un papel esencial en la preservación de la riqueza cultural local. Más allá de las fronteras convencionales de la formación docente, estas reflexiones enriquecerán nuestra comprensión del compromiso ético (Yurén, 2020) que se demanda desde la formación.

Finalmente, este artículo se organiza de la siguiente manera, iniciamos con el bosquejo metodológico que implicó esta investigación, es decir la descripción del contexto y los participantes; para después continuar con una presentación de resultados y marco teórico de referencia que acompaña la discusión; finalmente, cerramos con un apartado de conclusiones en el que se desarrollan algunas reflexiones que pretenden proporcionar alguna puntualización de la experiencia y sus implicaciones en el ámbito de la formación docente.

METODOLOGÍA

Este trabajo forma parte de una investigación posdoctoral realizada en la Universidad Pedagógica Nacional en el periodo de octubre 2022- octubre 2023. La intención primigenia era conversar con formadores de docentes de una institución que trabajara desde la diversidad cultural y lingüística. La selección de la institución estuvo suscrita a distintos factores, uno de ellos fue el factor geográfico ya que anteriormente había realizado una investigación en la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO) (Sosa-Bautista, 2022). Por lo cual, para la segunda parte de la investigación interesaba continuar indagando sobre la formación docente en el mismo estado. Como en Oaxaca no hay otra institución del mismo corte que la ENBIO, lo que se buscó fue que la institución de la segunda parte del proyecto también se enfocara en la formación de docentes para contextos de diversidad cultural y lingüística. Por último, la viabilidad, ya que en este espacio educativo encontramos la apertura para conversar con un grupo de docentes. Estos educadores, en sus prácticas, incorporan de manera consciente los diversos contextos de los cuales provienen las estudiantes con las que colaboran.

Los profesores entrevistados laboran en la Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA), la cual forma parte de la red de escuelas normales rurales que han subsistido los múltiples desafíos que han enfrentado desde su conformación (Civera, 2013; Arteaga y Camargo, 2009). Cabe aclarar que el desarrollo de la investigación se entrevistaron a más docentes pero no todos participaron en la implementación de esta experiencia, por lo que para este escrito sólo se recuperan las voces de aquellos que lo vivenciaron.

La ENRUVA tuvo sus inicios en dos ubicaciones cercanas a la Ciudad de Oaxaca antes de establecerse definitivamente en Villa de Tamazulápam del Progreso. En sus primeros años, la institución fue conocida como la Escuela Normal Rural de San Antonio de la Cal, fue fundada el 3 de noviembre de 1925 (Gálvez, 2012), durante la presidencia de Plutarco Elías Calles (Civera, 2004). Inicialmente, la escuela ocupó espacios amplios en un edificio, que era parte de una ex hacienda en San Antonio de la Cal.

Fue a principios de 1926, que comenzó a operar como internado, en ese momento eran aceptados aspirantes de ambos sexos, el requisito era que hubieran completado su instrucción primaria (Hurtado, 2002; Arteaga y Camargo, 2018). Debido a un fuerte sismo varios edificios de la escuela se deterioraron. A partir de esta situación, se tomó la decisión de trasladar la institución a la población de Cuilápam de Guerrero el 28 de enero de 1931 (Torres, 2022, p.16). Fue hasta 1944 que la institución llegó a Tamazulapam. En este transcurrir de la historia se consolidó como un espacio destinado únicamente a población femenil.

Es importante aclarar que, si bien la intención principal de la investigación estaba centrada en conocer los sentidos de la práctica docente de los formadores, en el diálogo apareció de forma reiterativa este ejercicio formativo "Volver a mi tierra" (Ángeles, 2017). Al respecto el Dr. Isaac Ángeles quien participó en las entrevistas puntualiza algunos aspectos de esta experiencia en su libro *Pedagogía de la comunalidad* (2018). Desde su práctica como formadores de docentes pude conocer a través de sus narraciones esos sentidos e interrogantes que están latentes en sus discursos.

Se realizó el proceso de investigación con siete docentes de la Normal, la localización de los colaboradores fue por medio de redes, ese fue un aspecto crucial para identificar a los formadores que han trabajado juntos en algún proyecto y también para considerar a los que estaban dispuestos a compartir su tiempo. Algo peculiar fue que de los siete docentes entrevistados seis de ellos son hombres y sólo una mujer participó, si bien pudiera parecer una visión acotada a la perspectiva masculina, gran parte de lo que se recupera del ejercicio la obtenemos de la conversación con la docente, pues estuvo acompañando de cerca estas vivencias que dejó este proyecto.

El enfoque metodológico está fundamentado desde una investigación cualitativa, la comprensión del fenómeno educativo desde la perspectiva de los formadores de docentes requiere de acercarnos a las percepciones que ellos manifiestan en sus discursos (Bolívar, 2009). Pudiera verse como una tarea simple la de dar cuenta del éxito o proyección de esta experiencia desarrollada por los formadores, sin embargo, el proceso de acercamiento reclama una contextualización. "Volver a mi tierra" no nace como un proyecto aislado, surge como parte de un proceso histórico vivido en la Normal. En el cual estuvieron implicados un grupo de docentes pero que requirió la participación y empeño de las estudiantes y otros actores de la institución y de la comunidad.

Recuperar estas palabras de la memoria (Connelly y Clandinin, 1995) implica un proceso de comprensión y acercamiento en el que el profesor Luis Rey Matadamas Ramírez nos advierte “Ey, está bien que lo escriban, está bien que lo autoricen, pero no olviden el proceso histórico” (Prof. Luis Rey, comunicación personal, 02/06/2023). Como antes se mencionó, la intención investigativa estaba relacionada con el acercamiento a las perspectivas de formación docente que tienen aquellos profesores que acompañan estos procesos, es decir quería conocer sus historias, posicionamientos, desafíos de la práctica y motivaciones, al estar inmersos en una institución como la ENRUVA. No obstante, en ese acercamiento y teniendo claridad de lo que buscaba me encontré con distintas narrativas docentes, muchas experiencias y diálogos en los que iba reconociendo cuál pudiera ser aquella “otra” manera de formar.

En ese proceso de reconstrucción de un recuerdo ya organizado, se identifican aspectos primordiales para su comprensión (Connelly y Clandinin, 1995). La narrativa construida desde la colectividad por separado nos da cuenta también de las subjetividades de los formadores (Bolívar, 2009; Gómez, 2014). En este proceso de indagación mediante la búsqueda de narración anecdótica, lo que podemos identificar es que, de inicio, se parte de los logros de la experiencia, la satisfacción encontrada en esa hazaña, para después hablar del proceso de complejidad que implicó aventurarse en un proyecto de esa magnitud.

La idea de la investigación tenía como fundamento conocer a quienes están al frente de la educación de las futuras docentes, es decir sus formadores y formadoras, conocer su perspectiva frente a la interculturalidad, la diversidad, la lengua, el diálogo de saberes y otras categorías particularmente en el ámbito de la educación denominada indígena o en este caso rural. Pero, en este proceso de intercambio encontrábamos la ejemplificación de todos estos factores en este ejercicio formativo desarrollado allá por el 2012 y que lleva por nombre “Volver a mi tierra”.

La principal herramienta para recopilar datos fue una entrevista semiestructurada. Las cuales se realizaron en el periodo comprendido de mayo-junio 2023. Se desarrollaron un conjunto de preguntas que abordaban los objetivos específicos de la investigación. En el proceso de entrevista se trató de fomentar la expresión libre por parte de los docentes participantes, es decir, si bien existía una estructura era importante partir también de las memorias y momentos que quisieran compartir.

El análisis de datos se llevó a cabo mediante la transcripción de las entrevistas, seguido de la codificación y categorización de las respuestas. El análisis interpretativo permitió identificar patrones y temas emergentes, proporcionando una comprensión significativa de las perspectivas de formación docente en la Escuela Normal. Fue aquí donde se identificó el interés que existía por parte de los docentes en reconocer las experiencias que ellos han implementado como parte de su práctica pedagógica.

El enfoque cualitativo permitió no solo abordar los objetivos específicos de la investigación, como la identificación de enfoques pedagógicos y la evaluación de desafíos y estrategias efectivas, sino también capturar la riqueza de las experiencias y percepciones de los docentes de la Escuela Normal frente a la complejidad de buscar estrategias que sean significativas para las estudiantes y que partan de la comprensión de lógica intra-entrecultural (Ángeles, 2017).

Cuando se habla de una reconstrucción metodológica que acompaña a la investigación, es importante reflexionar en torno al papel que juega el investigador (en este caso, quien escribe) frente a los otros, aquellos a quienes se busca como parte de un ejercicio de indagación. En el desarrollo de este acercamiento, hubo una clara solicitud de no dar cuenta sólo de reflexiones a partir de categorizaciones dadas, sino la reflexión en torno al trabajo que se está implementando desde las prácticas de los formadores. Como parte de este proceso de intercambio reconozco la importancia de establecer relaciones éticas y respetuosas con los participantes.

Estamos viviendo cambios en donde la naturaleza misma de la investigación está experimentando una transición significativa, buscando alejarse de los procesos tradicionalmente verticales hacia enfoques mucho más colaborativos y horizontales. Este cambio se manifiesta en la forma en que los investigadores nos posicionamos y enunciamos nuestras perspectivas dentro del proceso investigativo.

Desde mi experiencia, reflexiono sobre los roles de 'investigadora' y 'formadora' que desempeño en mi vida cotidiana. Estos roles no sólo están fundamentados en procesos administrativos, sino que también se nutren de vivencias personales. Me identifico con las narrativas de 'volver a mi tierra', ya que he experimentado la migración en primera persona y comprendo la presión de desempeñarse profesionalmente en tu lugar de origen, aunque yo no he tenido la oportunidad de enfrentarme a ello. Me reconozco en los territorios que se mencionan, en las prácticas culturales, en las conversaciones con los formadores también compartí quién soy, de dónde vengo y en este proceso las experiencias compartidas han sido una fuerte motivación para seguir explorando sobre la lengua y las prácticas de mi comunidad desde mi papel de "investigadora" y "formadora".

LA FORMACIÓN DOCENTE DESDE UN COMPROMISO CULTURALMENTE ARRAIGADO Y SOCIALMENTE TRANSFORMADOR

En las palabras de los profesores se encontraron propuestas, quejas, proyecciones de su futuro y remembranza de lo que han vivido en su paso como docentes formadores. Un aspecto que se ha considerado esencial y por el que se concreta el presente escrito, es la identificación de luchas que implica la búsqueda de otras formas de pensar la práctica educativa. Implica en un principio, el cuestionamiento de sí mismos como formadores y luego la disposición a abrazar

perspectivas más inclusivas y diversas en la formación docente. Estas luchas representan un compromiso constante con el cambio y la mejora continua en la labor educativa. En la exploración de sus palabras, se destaca la urgencia de cuestionar métodos establecidos y tradiciones pedagógicas arraigadas, buscando adaptarse a las realidades cambiantes de los entornos educativos, pero sobre todo con un compromiso con su profesión.

Este proceso de identificación de luchas no sólo revela los desafíos enfrentados por los formadores de docentes, sino también sus aspiraciones y anhelos por una educación más equitativa e inclusiva. De igual manera, abre la puerta a la reflexión sobre la importancia de la autoevaluación constante y la disposición a evolucionar como educadores para responder a las necesidades cambiantes que la realidad requiere (Bolívar, 2009). Es a través de estas prácticas que se impulsa la transformación no solo a nivel individual, sino también a nivel institucional. El reconocimiento de la complejidad y dinamismo de la formación docente se convierte en un catalizador para el cambio positivo, llevando consigo la promesa de un impacto más significativo y por lo tanto relevante en la educación de las generaciones futuras.

Esta no es una sistematización de la propuesta, ni tampoco es el primer escrito que se hace de la misma, pueden encontrar más información en textos del Dr. Isaac Ángeles (2017) y de la Dra. Velia Torres (2019). Ambos autores bosquejan el significado de la propuesta y su impacto en la formación de las futuras docentes, así como el impacto que tuvo esta vinculación comunitaria en el plano personal y formativo de las estudiantes que tuvieron la oportunidad de participar en esta experiencia.

La retrospectiva en la que se narra la experiencia nos pone sobre la mesa una trayectoria que ha implicado replanteamientos y conflictos identitarios, la definición de qué hacer desde las prácticas docentes para que los procesos formativos tengan impacto en las docentes tiene que ver con las preocupaciones de los formadores que realizaron la propuesta. El profesor Luis Rey Matadamas² empieza por contarnos los antecedentes e implicaciones de este proceso y plantea una categoría fundamental que puede hacer la diferencia para que un planteamiento pueda crecer o no, el poder:

Y entonces nosotros pensamos que una alternativa, era la del trabajo diferente, decía, como se hacía hasta ahí, podríamos decir diferente, sin pensar en alternativo, entonces lo primero que hicimos es tomar el poder, o sea, no hay posibilidad real de trabajar si no hay un basamento de poder que te permita desde la línea administrativa un poco coberturar lo que puedas hacer fuera del planteamiento curricular, que no es fuera de la norma, ¿no? (Prof. Luis Rey, comunicación personal, 02/06/2023).

Vemos que se plantea la idea de buscar alternativas en el ámbito educativo, destacando su deseo de innovar y alejarse de las prácticas convencionales. En la expresión "tomar el poder" remarca la necesidad de tener influencia y capacidad de decisión para poder

² El profesor Luis Rey Matadamas planteó la propuesta del proyecto a partir de la necesidad de impactar en las prácticas profesionales de las estudiantes. Un proceso significativo que partiera desde la reflexión de su identidad.

implementar verdaderos cambios significativos en los procesos formativos pero desde una lógica distinta “El poder como potenciador de posibilidades e intenciones, proceso como culminación de un proceso formativo entre el cuerpo pensante el cuerpo sintiente y el cuerpo actuante, con el agregado de poder colectivo” (Prof. Luis Rey, en comunicación personal, 16/02/24). Se subraya la importancia de contar con respaldo administrativo, evidenciando que la viabilidad de nuevas prácticas educativas requiere un respaldo sólido desde la línea administrativa. En un espacio como la Normal en donde se mueven intereses gremiales, estudiantiles, etc. El poder juega un papel clave.

La relación entre el poder y la posibilidad de trabajar fuera de los límites del planteamiento curricular convencional se expresa a través del término “coberturar”. Este concepto denota la necesidad de que la autoridad administrativa respalde y ampare las iniciativas que puedan desviarse de la normativa curricular tradicional, aunque sin apartarse de las normas establecidas. La afirmación de que el trabajo propuesto no está “fuera de la norma” enfatiza la conciencia de operar dentro de los límites establecidos por las normativas educativas. A pesar de la búsqueda de una alternativa, se reconoce la importancia de operar dentro de un marco avalado por la institución.

En este sentido refuerza cuando expone “Entonces planteamos la toma del poder, asumimos la dirección de la escuela, participaron las estudiantes por vez primera en este proceso, logramos convencerlas y ellas estaban ansiosas de participar en nuestros procesos democráticos de la decisión, y entonces creamos el escenario” (Prof. Luis Rey, en comunicación personal, 16/02/24). El papel que juegan las estudiantes en este proceso es fundamental ya que instauran una comunicación en donde es necesario establecer acuerdos, pero sobre todo conformar un proyecto de co-participación. El proceso que nos narra el profesor Luis Rey Matadamas deja ver que para llegar a desarrollar el ejercicio formativo “Volver a mi tierra” tuvieron que entablar un diálogo en el que no todo fue fácil, implicó trabajo de formadores, de estudiantes y de otros actores que directa o indirectamente fueron parte de esta experiencia. Al respecto nos comparte “Es decir, lo que te estoy planteando es de que creamos un escenario político, un escenario espacial y de relaciones que nos permitió empezar a sembrar y cultivamos el terreno, pues preparamos todo (en comunicación personal, 02/06/2023).”

Pero ¿de dónde viene esta proyección? un elemento que no podemos dejar de lado es la experiencia y preparación que tenían los participantes del proyecto. Estamos hablando de docentes formadores con una preparación desarrollada en el plano intelectual y el plano experiencial, pero sobre todo con un posicionamiento político ante su práctica docente. En este sentido recuperamos las palabras del profesor Isaac Ángeles (2018) cuando en su texto *Pedagogía de la comunalidad* nos habla del sentido de este proyecto:

Reconocer a los y las docentes, no sólo como propiciadores de procesos de aprendizaje, sino como portadores de cultura, histórica y políticamente situada en espacio-tiempo; de tal manera que, si desde su

formación no hay un proceso de reconocimiento, revaloración y resignificación de sus prácticas culturales como sujeto social, se está en una situación de vulnerabilidad ante el avasallamiento de los mass media y su perspectiva de sociedad y cultura” (p.326).

Es decir, la formación que pretendieron detonar parte también de una autopercepción de su propia conciencia como sujetos formadores “portadores de cultura, historia y políticamente situados” que les lleva reflexionar en el rumbo al que deben dirigir su acompañamiento. En retrospectiva, el camino se fue configurando de forma organizada, vinculando claramente los elementos que debía desarrollar la propuesta. Por una parte, una serie de conocimientos que debían manejar las estudiantes para implementarlos en sus prácticas, una serie de procedimientos para la realización de materiales didácticos y también una guía ética de las implicaciones que conllevaron dichas prácticas, en este sentido la profesora Karina Facio cuenta:

Tenía que prepararme bastante para poder, de alguna manera, concientizar a las estudiantes en las diferentes fases que tiene el proyecto. Una de ellas era, de alguna manera, preparar a las estudiantes de manera filosófica, primero, el qué es lo que se pretendía, que era el hecho de ser maestro, y no solamente un maestro cualquiera, sino un maestro de su propia comunidad o de su propio pueblo. Entonces, ese era un punto bastante importante, que las estudiantes pudieran conocer y sobre todo que trascendiera, que no solamente se quedara en el hecho de ser maestro, sino con el compromiso y responsabilidad que eso conlleva, porque no era regresar a cualquier lugar, sino que era regresar a sus comunidades de origen” (Profa. Karina Facio, en comunicación personal, 15/06/2023).

La profesora plantea lo que implicó la compleja tarea de preparar a las estudiantes para un proyecto de esa talla. Destaca la necesidad de una preparación profunda, no sólo técnica, sino también filosófica, como un basamento esencial para las distintas fases del proyecto. Podemos ver como la atención se centra en la significativa distinción de lo que implica ser maestro en este espacio. Es decir, no se trata sólo de la adopción de un rol convencional (docente), sino el desdoblamiento de un papel más profundo: ser maestro en la propia comunidad de origen de las estudiantes. El enfoque planteado implicaba un compromiso y responsabilidad extendidos, una comprensión que como el profesor Isaac explicaba trasciende los límites tradicionales de la profesión docente. En su narrativa, la profesora Karina destaca la importancia de que las estudiantes no sólo asuman el título de maestras, sino que comprendan y abracen el compromiso que conlleva la práctica docente (Ducoing, 2013).

Uno de los aspectos que resalta en el proyecto es cómo la preparación va más allá de la mera instrucción y se dirige hacia la comprensión de la trascendencia del rol de maestro, enfatizando la influencia positiva que puede ser ejercer su práctica docente en sus

comunidades de origen. En este punto, la conexión personal y cultural se convierte en un punto crucial, destacando que el compromiso docente no es sólo una tarea, sino un retorno a las raíces y experiencias que han moldeado a las propias comunidades, es en esa lectura que se construye el pluralismo epistémico. El cual, no tiene naturaleza fortuita, por lo que en este ejercicio formativo que se concretaría en las prácticas de las estudiantes hay una intencionalidad de parte de los formadores, detonar procesos, cuestiones y reflexiones del ser de las estudiantes frente a la vinculación comunitaria.

Entonces, como fue un proceso de tránsito, pues, pero fue siempre ese no estar de acuerdo con lo que se hace, siempre de decir, 'No quiero ser reproductor del sistema, de lo que propone el sistema, sino algo más propio de las prácticas de vida' y también desde su horizonte de expectativa, desde su horizonte de futuro que trazaban o pensaban, o se han pensado (Prof. Isaac Ángeles, en comunicación personal, 22/05/2023).

Estos procesos no se dan sin conflicto, el tan arraigado formato escolar tradicional establece modos y formas de actuar, por lo que las propuestas que salen de lo convencional provocan reacciones desfavorables en este sentido el relato del Profesor Luis Rey recupera dos aspectos cuestionados:

Primero un sector que condenó la inserción de las estudiantes en los procesos de construcción social de un proyecto educativo en su formación, segundo que cuestionó la naturaleza de nuestras propuestas, porque implicaba, aquí viene lo interesante, implicaba salir de casa, implicaba romper el cerco del aula, el cerco de la escuela." (Prof. Luis Rey, comunicación personal, 02/06/2023).

Desde su retrospectiva el profesor subraya la importancia de superar las limitaciones y resistencias presentes en la idea convencional de educación, específicamente en lo que frente a la participación activa de las estudiantes en la construcción de su propia formación y al cuestionamiento de las prácticas tradicionales. La orientación de este proyecto por sí mismo es un llamado a adoptar un enfoque más dinámico y participativo en la educación, que permita romper con las estructuras tradicionales y fomente un aprendizaje más significativo y enriquecedor para todos los involucrados, en este caso las futuras docentes de forma vivida como estudiantes y como profesoras.

El proceso de planeación e implementación proponía una serie de rupturas epistémicas, lo cual requería de un férreo compromiso de los formadores, trabajar horas extra, acompañar a los estudiantes, formarse para poder realizar este acompañamiento, en palabras de la profesora Karina:

Yo las preparé lo mejor que pude, puse todo mi empeño, había jornadas, yo les decía "Es que yo trabajo con ustedes desde que salen las estrellas hasta que se

ocultan las estrellas”, era trabajar desde las 6:00 de la mañana hasta las 12:00 de la noche, yo contentísima, porque pues teníamos que nivelar conocimiento, teníamos que realizar talleres, teníamos que conocer la parte teórica, teníamos que ver la parte didáctica. (Profa. Karina Facio, en comunicación personal, 15/06/2023).

Su compromiso va más allá de las horas regulares de trabajo y esto es un distintivo de los entrevistados, el acompañamiento como parte de un estar presente en situaciones que van más allá de lo académico, en los relatos la convivencia es parte del proceso formativo. Esto nos permite pensar en las implicaciones que solicita la docencia y sobre las dinámicas que se dan en estos procesos. En este caso, a pesar de las extensas jornadas, la profesora Karina expresa su satisfacción, revelando un sentido de logro ante aquel desafío. En estas palabras no sólo resalta la dedicación y compromiso de la docente, sino también su enfoque completo en la tarea de preparar a sus estudiantes, y es un esfuerzo que aparece en sus discursos de manera reiterativa.

Para poder llegar al punto de encuentro en las comunidades se requirió un trabajo de gestión, de teorización, de construcción de materiales, cuestiones que tuvieron que resolver de manera conjunta, vale la pena señalar que no se ha vuelto a replicar este ejercicio lo cual no significa que no haya tenido logros significativos en la formación de las estudiantes. Sino, que a parte de la disposición de los profesores se requiere una suma de voluntades para empujar proyectos que como el profesor Luis Rey dice rompan el cerco de la escuela. Aun en esa adversidad, se advierten una serie de estrategias, propuestas e intenciones que están latentes en los formadores buscando asegurar que su práctica educativa tenga un impacto positivo y duradero en las estudiantes, en este sentido, podemos retomar las palabras del profesor Isaac que nos comparte:

Incluso hay una experiencia que tenemos que se llama “Insurgir los saberes, sujetos situados y sitiados”, y ahí las chicas relatan sus experiencias de proceso de crianza y es una investigación en su comunidad, durante la pandemia lo hicieron, de cuáles eran los procesos de crianza que las configuraban como sujetas o personas de X o Y lugar (Prof. Isaac Ángeles, en comunicación personal, 22/05/2023).

Este fragmento pone de manifiesto también un eje muy importante en la formación de las estudiantes y es la diversidad de saberes y perspectivas dentro de una comunidad, comunidades donde ejercerán sus papeles como docentes pero que también son parte de su identidad (Giménez, 2007) al ser parte de las mismas. En este sentido, reconocemos el pluralismo epistémico en el reconocimiento de múltiples formas válidas de conocimiento, cada una emergiendo de diferentes contextos culturales, sociales y personales. Así pues, al investigar los procesos de crianza en diversas comunidades durante la pandemia, se pone de manifiesto cómo estas experiencias personales y contextuales influyen en la percepción y comprensión del mundo.

Al hablar de los “saberes situados y sitiados de las estudiantes”, se promueve una perspectiva pluralista que respeta la diversidad de conocimientos y perspectivas dentro de la comunidad. Resalta la importancia de incluir diferentes voces y perspectivas en el proceso educativo, enriqueciendo así la comprensión y el diálogo intercultural.

CONCLUSIONES DE LA EXPERIENCIA ‘VOLVER A MI TIERRA’

Desde el surgimiento de esta intención formativa que se materializó en acción con las estudiantes, trae consigo una carga de reflexión en torno al tema de la identidad y es en ese retorno que se basa el detonante que se quiere empujar con la propuesta, así lo expresa el profesor Luis Matadamas:

Volver a mi tierra, a mí me costó mucho trabajo poner ese nombre porque volver a mi pueblo no, más bien hay pueblos que no tienen que ofrecerles a las estudiantes, ¿no? Porque ellas se habían negado a incorporarse, entonces era Volver a mi tierra, es decir a tus ancestros, a tus abuelos, ve con tu abuelita, ¿no? Si tu abuelita va a la mesa, si la ves caminando ahí agárrale las cosas, el mandado, llévala, enséñale a los niños lo que tú eres, que no has perdido tu formación identitaria en tu comunidad, tu cultura, tu historia, reivindicarla (Prof. Luis Rey, comunicación personal, 15/06/2023).

Se destaca la complejidad y el significado detrás de esta elección del nombre del proyecto. No sólo se trataba de centrarse únicamente en el regreso físico a sus lugares de origen, el nombre “Volver a mi tierra” busca despertar una conexión más profunda con las raíces culturales, los ancestros y la identidad de las estudiantes. Este fragmento refleja la profunda comprensión del Profesor Luis sobre la importancia de la identidad cultural y la conexión con las raíces ancestrales en el proceso de formación de las estudiantes.

Vale la pena re-andar los pasos de “Volver a mi tierra” puesto que fue mucho más que una iniciativa formativa; fue una experiencia transformadora que impactó profundamente tanto a las estudiantes como a las y los docentes participantes, así como a las comunidades implicadas. En este apartado examinaremos los logros y contribuciones de este proyecto que ha buscado fortalecer la formación docente desde una perspectiva que busca partir de nuevas matrices epistémicas (Cerron, 2014) y de intervención:

Desde aquí, ya se advierte algo, ¿no? que está muy lejano o tal vez lo que te pueda decir es que es poco, es un respiro en torno a lo que se ha teorizado el este planteamiento comunitario, nosotros hicimos el barbecho, pues quitamos el espinoso, quitamos, destrozamos, echamos pico, pala, creamos el escenario, es como preparar la tierra (Prof. Luis Rey, comunicación personal, 02/06/2023).

Si bien en la actualidad está incrementando un reconocimiento hacia otras formas de intelección y acción frente al conocimiento, es importante recordar que esto no siempre fue así. Hubo un tiempo en el que estas perspectivas eran marginadas, invisibilizadas, ignoradas, sólo a través de proyectos ético-políticos se ha comenzado a visibilizar y valorar la sabiduría arraigada en las comunidades. Es fundamental comprender que estos cambios no ocurren de la noche a la mañana, sino que son el resultado de un proceso continuo de lucha y resistencia de los pueblos discriminados por el reconocimiento de sus conocimientos y experiencias. Así, el abordaje de nuevas matrices epistemológicas (Cerron, 2014) responde a las necesidades y demandas de estas comunidades y seguirá evolucionando en el tiempo, reflejando un compromiso constante con la justicia y la equidad en el ámbito del conocimiento.

En el proyecto “Volver a mi tierra”, se observa cómo las estudiantes son movidas en distintas dimensiones que son fundamentales para su proceso de formación. Esta experiencia no sólo implica un retorno físico a sus comunidades de origen, sino que también se les acompaña a explorar y reflexionar sobre aspectos clave de su identidad cultural, su conexión con sus raíces y su rol como futuras docentes en contextos diversos. No obstante, es importante destacar que la innovación de esta experiencia no requiere su replicación tal cual en otros contextos, sino su análisis para la comprensión y adaptación a las estrategias educativas según las necesidades, características y contextos culturales de las comunidades donde se desarrolle un proyecto educativo. A continuación, podemos observar un fragmento de entrevista en donde la profesora Karina Facio plantea estas implicaciones que eran motivo de preocupación para las estudiantes:

Una de las incertidumbres que tenían ellas era ‘¿Qué voy a hacer en mi comunidad? Tengo que prepararme bien porque ahí va a estar mi papá, ahí va a estar mi mamá, va a estar mi hermano, ahí van a estar personas que me conocen, y no solamente a mí, sino a mis papás’. Entonces es un proyecto que trasciende no solamente en la dimensión personal, sino en la dimensión social también y sobre todo en la dimensión cultural (Profa. Karina Facio, en comunicación personal, 15/06/2023).

En este sentido, plantean la complejidad y profundidad del proyecto, que no sólo aborda la formación docente de las estudiantes, sino que también tiene un impacto significativo como experiencia personal tanto de las estudiantes como de la profesora acompañante, muestra de ello podemos verlo en el siguiente testimonio:

Hermoso era encontrarlas en su escuela, haciendo talleres con los niños, trabajando materiales didácticos, preparando algún taller con los padres de familia y, sobre todo, la convivencia que pude yo tener y el conocer también a lo que son mis estudiantes. Las conocí de una forma más íntima, quizás en su sentir como personas, porque pues me invitaron a su casa, conocí a sus papás, conocí parte de, pues

de su historia de vida, aquellas que ellas tienen hoy, recuerdos muy hermosos en la colina, en la montaña metido, metido, metido, metido, pero esperándome mis alumnas. Sabían y tenían la confianza que yo iba a ir y por supuesto no podía yo dejar de perder la oportunidad de conocerlas en ese otro sentido del hecho del ser estudiantes, la vida de ellas como estudiantes campesinas, como estudiantes normalistas y, sobre todo, pues con ese deseo de, pues de querer ser maestras (Profa. Karina Facio, en comunicación personal, 15/06/2023).

Este acompañamiento a ser maestras que vivenciaron en una experiencia formativa da cuenta de la magnitud e implicación que requiere la práctica docente como un proceso ético-político (Izarra y Navia, 2020) en el que es muy importante la confianza que se tiene en los formadores. En este caso vemos un compromiso de reciprocidad y también de comprensión en las palabras de la profesora. En el siguiente fragmento podemos encontrar el impacto que causa en la propia docente este compartir a hora de presentar los resultados de la experiencia:

Y bueno, pero ellas se tuvieron que preparar, me sorprendieron, créeme que fue una sorpresa que, pues yo me puse a llorar después, pero de alegría, de felicidad, de contenta, de saber que ese objetivo de ese proyecto se había consolidado en ellas como maestras, se sentían ya maestras, se sentían realizadas y lo que hicieron fue impresionante en el auditorio, impresionante" (Profa. Karina Facio, en comunicación personal, 15/06/2023).

Esta presentación de resultados, que fue la última fase del proyecto, se convirtió en una condensación de un arduo trabajo de mucho tiempo: "Alguna de ellas me dijo 'Maestra, es que me siento como si estuviera yo en mi graduación, nunca se me va a olvidar este momento' (Profa. Karina Facio, en comunicación personal, 15/06/2023). Esta frase sugiere que el momento que estaba viviendo fue significativo y memorable para la estudiante, tanto como lo sería su propia graduación. Esta cita resalta el impacto emocional positivo que el proyecto ha tenido en la estudiante, lo que indica la importancia y el valor formativo que detonó "Volver a mi tierra".

En cuanto a la valoración de los profesores acompañantes, nos dan cuenta de que también hubo dificultades, por ejemplo, no todas las estudiantes pudieron volver a sus comunidades, pero un alto porcentaje sí lo hizo. Nos plantean también la magnitud del recorrido que les implicó trasladarse a los diferentes espacios "fue un trabajo bastante extenso en cuestión territorial, pues abarcaba todo Oaxaca, no sólo Oaxaca, hay quienes se aventuraron a ir a Chiapas y a Veracruz, unas jovencitas (Profa. Karina Facio, en comunicación personal, 15/06/2023). Y al igual que las estudiantes, los profesores rememoran el cierre del proyecto como un espacio en donde se quedó expuesto el trabajo realizado en meses:

Fue una fiesta, banda de música, muestra gastronómica, comida gratis, pruebitas, tamales de acá, tamales de allá, molito de acá, mole de por allá, pescados, camarones preparados y soya, cultura, mitos y leyendas, juegos tradicionales, juguetes tradicionales, producciones en la granja escolar, producciones en el huerto escolar. Y entonces, con eso concluimos, la última etapa (Prof. Luis Rey, comunicación personal, 02/06/2023).

La experiencia de “Volver a mi tierra” ha sido descrita por el profesor Luis como una Guelaguetza pedagógica, un acto de compartir y cooperar mutuamente que trascendió las aulas y se convirtió en una fiesta para las estudiantes y sus familias, así como para la comunidad estudiantil y la población local. Aunque reconocemos que siempre hay aspectos que podrían mejorarse, en la narrativa podemos observar que se valoran profundamente los logros alcanzados. Conocer esta experiencia sirve también como invitación a replantear cómo evaluamos el éxito en el ámbito educativo y a enfrentar el desafío de formar desde perspectivas diversas en un contexto marcado por dificultades institucionales, tradiciones sedimentadas, luchas de poder, etc. Aunque aquí sólo hemos presentado algunas voces de los formadores, reconocemos la importancia de reflexionar sobre los sesgos narrativos y de cuestionar desde dónde narramos y el sentido que damos a nuestras prácticas.

CONCLUSIONES

La implementación de “Volver a mi tierra” se caracteriza por una rica diversidad de enfoques teóricos que informan las acciones concretas en el terreno educativo: “Volver a mi tierra tiene todas las pedagogías activas, tiene radio escolar, tiene artes, tiene juegos, tiene todo” (Prof. Luis Rey, comunicación personal, 02/06/2023). Al detallar cómo los conceptos teóricos se traducen en prácticas educativas y viceversa, se revela un claro compromiso con el pluralismo epistémico, reconociendo y valorando diversas perspectivas en la formación docente: “Por eso el éxito de Volver a mi tierra marcó porque fue identitario, cultural, histórico, pedagógico, didáctico, en armonía con la naturaleza, de interacciones artístico y político” (Prof. Luis Rey, comunicación personal, 02/06/2023).

En el proyecto “Volver a mi tierra”, se aprecia una amalgama orgánica de corrientes pedagógicas diversas, cada una impregnada por enfoques teóricos distintos. Esta fusión se traduce en estrategias educativas que no sólo nutren el aprendizaje de las estudiantes, sino que también lo contextualizan de manera profunda y relevante para sus comunidades de origen. Por ejemplo, se puede observar la influencia de la teoría constructivista en la manera en que las estudiantes participan en proyectos de investigación comunitaria. Aquí, la construcción activa de conocimiento se manifiesta a través de la recolección y análisis de datos sobre temas pertinentes para su entorno, permitiendo a las estudiantes adquirir un entendimiento más rico y auténtico de dichos temas.

De manera similar, el aprendizaje colaborativo se manifiesta en la dinámica de trabajo en equipo y en la ejecución de proyectos grupales. Esta práctica fomenta un ambiente de cooperación donde las estudiantes pueden compartir ideas, resolver problemas en conjunto y beneficiarse del aprendizaje mutuo, en línea con la noción de que el aprendizaje se optimiza cuando se lleva a cabo en colaboración con otros.

Asimismo, se destaca la importancia del diálogo de saberes en el proyecto, donde se reconocen y valoran los conocimientos locales y tradicionales. A través de talleres y conversatorios, las estudiantes tienen la oportunidad de compartir sus propias experiencias y conocimientos, al tiempo que aprenden de las prácticas y saberes arraigados en las comunidades locales. Este intercambio enriquecedor no solo fortalece el vínculo entre las estudiantes y sus comunidades, sino que también enriquece el proceso educativo al integrar perspectivas diversas y complementarias.

La vinculación con el pluralismo epistémico se manifiesta en la adaptación de las estrategias educativas para abordar los diversos contextos culturales presentes en las comunidades de las estudiantes. Se evidencia un enfoque que reconoce y valora la diversidad de saberes y experiencias culturales, promoviendo así un aprendizaje que se nutre de múltiples perspectivas. Por ejemplo, las prácticas educativas respetan y valoran las tradiciones locales, integrando conocimientos y prácticas arraigadas en las comunidades de origen de las estudiantes. Este enfoque inclusivo no solo enriquece el proceso educativo al integrar diferentes formas de conocimiento, sino que también fortalece el vínculo entre las estudiantes y sus comunidades, promoviendo un aprendizaje auténtico y significativo que trasciende las barreras culturales y promueve la valoración de la diversidad.

Al poner de relieve estas conexiones, se subraya cómo la implementación de "Volver a mi tierra" va más allá de un único marco teórico, abrazando la diversidad de perspectivas epistémicas para enriquecer la formación docente en contextos diversos. Este enfoque integral se traduce en un proceso educativo que no solo se fundamenta en teorías abstractas, sino que también se nutre de la práctica real y del conocimiento arraigado en las comunidades locales. Como menciona el profesor Luis Rey, "Volver a mi tierra es ese significado de hacer posible lo que en los libros o los teóricos dicen, desde una perspectiva más bien de teorizar, la práctica y practicar la teoría" (En comunicación personal, 02/06/2023). En estas palabras se encapsula la esencia del proyecto, que se esfuerza por integrar la teoría y la práctica de manera holística, reconociendo la importancia de la experiencia vivencial y el conocimiento contextualizado en el proceso educativo. Así, "Volver a mi Tierra" queda como un ejemplo sobre cómo la intersección entre múltiples perspectivas epistémicas puede enriquecer y revitalizar la formación docente desde una lógica intra-entrecultural (Ángeles, 2017) para la comprensión de un mundo cada vez más diverso y complejo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Ángeles-Contreras, I. (2017). Volver a tu tierra: dispositivo pedagógico intra y entrecultural en la formación docente inicial en Oaxaca, México. *Revista Controversia*(209), 95-109. doi:<https://doi.org/10.54118/controver.vi209.1096>
- Ángeles-Contreras, I. (2018). *Pedagogía de la comunalidad: herencia y práctica social del pueblo iñ bakuu*. Fundación Comunalidad. Escuela Normal Experimental "Presidente Venustiano Carranza".
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Revista Integra Educativa*, 11(3), 121-133.
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2018). *Los sistemas educativos y la formación de maestros: una relación compleja*. México: UPN.
- Bolívar, A. (2009). Efectos de la globalización en las vidas profesionales del profesorado. *Revista de la Asociación de Inspectores de Educación de España*(11), 1-18.
- Cerron, W. (2014). Conocimiento y matrices epistémicas. *Horizontes de la ciencia*, 4(6), 87-90. Obtenido de https://www.researchgate.net/publication/318846944_Conocimiento_y_matrices_epistemicas
- Civera, A. (2004). *La legitimación de las escuelas rurales*. Colegio Mexiquense. Obtenido de https://www.ses.unam.mx/docencia/201511/Civera2004_LegitimacionEscuelasNormalesRurales.pdf
- Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida: La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Estado de México: El colegio mexiquense, AC.
- Connelly, M., y Clandinin, J. (1995). *Relatos de experiencia e investigación narrativa*. Barcelona: Laertes.
- Ducoing, P. (2013). Los otros y la formación de profesores. En P. Ducoing, *La Escuela Normal: una mirada desde el otro* (págs. 7-22). México: Instituto de Investigaciones Sobre la Universidad y la Educación.
- Gálvez, J. (2012). *Breve reseña sobre la fundación de la Escuela Normal Rural Vanguardia*. Recuperado el 2023, de Quadratin Oaxaca: <https://oaxaca.quadratin.com.mx/Breve-resena-sobre-fundacion-de-la-Escuela-Normal-Rural-%c2%93Vanguardia%c2%94/>
- Giménez, G. (2007). La identidad social o el retorno del sujeto en sociología. *Revista Visión*, 183-205. Obtenido de http://148.202.18.157/sitios/catedrasnacionales/material/2010a/cristina_palomar/1.pdf
- Gómez, J. (2014). La investigación de la subjetividad: entre la ficción y la verdad. En C. Piedrahita, A. Díaz y P. Vommaro, *Acercamientos metodológicos a la subjetivación política: debates latinoamericanos* (págs. 31-49). Bogotá: CLACSO.

- Hurtado, P. (2002). *Una mirada, una escuela, una profesión: historia de las normales 1921-1984*. Obtenido de Diccionario de la historia de la educación en México : http://biblioweb.tic.unam.mx/diccionario/htm/articulos/sec_27.htm
- Izarra, D., y Navia, C. (2020). Ética Profesional en la universidad: Dilemas y tensiones en la formación de un sujeto ético-político. *Edähi Boletín Científico de Ciencias Sociales y Humanidades del ICShu*, 8(16), 39-46. doi:<https://doi.org/10.29057/icshu.v8i16.5669>
- Padilla, T. (2009). Las normales rurales: historia y proyecto de nación. *El cotidiano*, 85-93. Obtenido de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=32512736009>
- Sosa-Bautista, I. (2022). Formación docente desde un proyecto bilingüe e intercultural: perspectivas de los formadores. *Investigación y formación pedagógica* (15), 32-50. Obtenido de <http://revistas.upel.edu.ve/index.php/revinvformpedag/article/view/1769>
- Torres, V. (2019). La construcción de un trayecto formativo intercultural y la vinculación comunitaria en la Mixteca: algunas reflexiones desde la Escuela Normal Rural Vanguardia de Tamazulapan, Oaxaca. En B. Baronet y F.M. Bermúdez, *La vinculación comunitaria en la formación de profesionales indígenas en México* (págs. 277-307). México: ANUIES.
- Torres, V. (2022). "Yo sólo quería ser maestra" *La configuración social, política y pedagógica de la sujeta normalista rural desde la Escuela Normal Rural Vanguardia de Oaxaca*. [Tesis de doctorado]: Repositorio institucional CIESAS.
- Yurén, T. (2020). La formación ético-política en la educación superior de cara al presente y al futuro. En C. Naval, A. Bernal-Guerrero, G. Jover, & J. L. J Fuentes, *Perspectivas actuales de la condición humana y la acción educativa* (págs. 177-190). Madrid: Dykinson.