



UNIVERSIDAD NACIONAL AUTÓNOMA DE MÉXICO
PROGRAMA DE POSGRADO EN PEDAGOGÍA
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

**VIOLENCIA EN LAS ESCUELAS: UNA APROXIMACIÓN A LAS
VIVENCIAS DE LOS ESTUDIANTES NORMALISTAS DEL ESTADO DE
OAXACA**

TESIS

**QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE
MAESTRO EN PEDAGOGÍA**

PRESENTA:
JULIO UBIIDXA RIOS PEÑA

TUTOR PRINCIPAL:

MTRA. ROSA MARÍA SANDOVAL MONTAÑO
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

MIEMBROS DEL COMITÉ TUTORAL:

DR. ALFREDO FURLAN MALAMUD
FACULTAD DE ESTUDIOS SUPERIORES IZTACALA

DRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV
FACULTAD DE FILOSOFÍA Y LETRAS

CIUDAD DE MÉXICO, MAYO DE 2017



Universidad Nacional
Autónoma de México

Dirección General de Bibliotecas de la UNAM

Biblioteca Central



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

DEDICATORIA

A Maribel y Esteban,
siempre.

A Xunaxi Guadalupe,
por las historias y complicidades de octubre.

A Betzabeth,
por ayudarme a soñar, nombrar y narrar nuevos mundos.

AGRADECIMIENTOS

A la profesora **Rosa María**,
por el acompañamiento constante a lo largo de la maestría y la elaboración de la presente tesis.

Al profesor **Alfredo Furlan**,
por los encuentros comunes en torno a la violencia en las escuelas.

A la profesora **Martha Corenstein**,
por las orientaciones para aprehender la realidad etnográficamente.

A la profesora **Ileana Rojas Moreno** y;
A la profesora **Norma Georgina Gutiérrez Serrano**,
por sus observaciones para el enriquecimiento del presente trabajo de investigación.

A la profesora **Hatsuko**,
por los recuentos en mi formación como pedagogo.

A la profesora **Florentina**,
por el apoyo brindado en los inicios de este proyecto.

A la **comunidad escolar** de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo,
por compartir sus experiencias y cotidianidad.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN.....	6
Planteamiento del problema.....	8
CAPÍTULO 1. VIOLENCIA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR.....	13
1.1. La violencia en las escuelas como un fenómeno actual.....	13
1.1.1. ¿Violencia o violencias? Las diferentes manifestaciones de una misma problemática.....	16
1.1.2. La violencia en las escuelas como un fenómeno donde convergen múltiples causales.....	26
1.2. Estado del arte sobre la violencia en las Instituciones de Educación Superior.....	33
1.2.1. Las IES ¿Generadoras, facilitadoras o reproductoras de la violencia?.....	34
1.3. Conclusiones en torno a la violencia en las escuelas como fenómeno con múltiples expresiones.....	44
CAPÍTULO 2. LAS ESCUELAS NORMALES: INSTITUCIONES FORMADORAS DE FORMADORES.....	46
2.1. Los orígenes de las Normales. La formación del cuerpo de especialistas para la enseñanza durante la consolidación de los Estados nacionales.....	46
2.1.1. El trayecto histórico de las Escuelas Normales en México. De la regularización de una profesión libre a la profesionalización de la actividad docente.....	49
2.1.2. Las escuelas Normales hoy día. Un sistema heterogéneo.....	56
2.2. El normalismo mexicano. Un modelo común y diferenciado sobre como concebir y vincularse a la docencia.....	63
2.3. Conclusiones sobre el normalismo y sus implicaciones en la violencia en las Normales.....	69
CAPÍTULO 3. LA METODOLOGÍA Y EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN.....	71
3.1. La etnografía en el marco de la investigación cualitativa.....	71
3.1.1. Estudiar la violencia en las escuelas desde la mirada etnográfica.....	74
3.1.2. El trabajo de campo en la Escuela Normal.....	77
La selección del campo y la entrada a la Normal.....	78
La recopilación de la información en la cotidianidad de la escuela.....	80
<i>La observación y la entrevista como herramientas de indagación</i>	83
La salida del campo.....	87
El análisis de la información.....	88
3.2. El contexto de la investigación.....	89
3.2.1. El sistema de Normales del Estado de Oaxaca: el normalismo como proyecto social.....	90
3.2.2. Caracterización del estado actual del normalismo en Oaxaca. Contrastes y semejanzas.....	95
3.2.3. La Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI).....	104
3.3. Conclusiones en torno al campo empírico y la importancia de la etnografía para su comprensión.....	108

CAPÍTULO 4. LA VIOLENCIA ENTRE ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL.....	110
4.1. Identificar la violencia.....	110
4.1.1. La definición de la violencia.....	111
4.1.2. Los espacios y los escenarios de la violencia.....	115
Las violencias psicológicas.....	116
Las violencias físicas.....	126
El vandalismo.....	127
4.2. Explicar la violencia.....	131
4.2.1. La escuela Normal como espacio de integración de múltiples factores.....	132
4.2.1.1. La cultura normalista como expresión del normalismo.....	138
Generar, facilitar y prevenir la violencia desde el normalismo.....	147
4.3. Experimentar la violencia.....	156
4.3.1. Las consecuencias de la violencia para los estudiantes normalistas.....	158
4.4. Conclusiones sobre las violencias en la ENUFI.....	165
CONCLUSIONES.....	167
Una mirada al “déficit de sentido” como elemento organizador de las causas de la violencia en las escuelas. Aportes desde el trabajo de Juan Carlos Tedesco.....	167
Reflexiones finales en torno a las violencias entre alumnos normalistas en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo.....	174
REFERENCIAS	180
NOTAS.....	191
APÉNDICES.....	196

INTRODUCCIÓN

La violencia en las escuelas no es un fenómeno reciente. De forma notoria, desde hace varios siglos, las instituciones escolares han sido espacios en los que se han tolerado y, en muchas ocasiones, promovido ciertas prácticas violentas entre los miembros de la comunidad escolar. Así, por ejemplo, durante muchos años la presencia de violencias físicas (como los castigos corporales) y verbales (insultos, amenazas, chantajes, etcétera) en las relaciones cotidianas entre docentes y alumnos fue considerada como normal (Furlan, 2005, 2012). Sin embargo, esta situación comenzó a sufrir una significativa transformación con el advenimiento de las sociedades occidentales modernas y el desarrollo de un proceso civilizatorio (Furlan, 2005; Míguez, 2012) que transformó el cómo la violencia era socialmente concebida. Como parte de este acontecimiento, al igual que otras instituciones sociales, la escuela desarrolló un discurso de rechazo hacia las antes permitidas situaciones de violencia en su interior.

Sin embargo, la condena general que se creó en torno a la violencia no implicó que este fenómeno dejara de presentarse al interior de las instituciones escolares. Por el contrario, muchas de las prácticas violentas que antes eran visibles debido a la tolerancia que se les tenía, continuaron produciéndose, pero esta vez ocultándose en las interacciones cotidianas de los actores escolares, al mismo tiempo que la normalización de muchas otras violencias impidió el reconocerlas como tales (Gómez, 2005; Gómez, Zurita y López, 2013; Prieto, 2005). La violencia en las escuelas continuó siendo una problemática real de la vida interna de las mismas, un fenómeno en el que comenzaron a aglutinarse viejas prácticas violentas al mismo tiempo que las transformaciones histórico-sociales proveían de las condiciones necesarias para la aparición de recientes formas de violencia.

En el caso de México, la indagación en torno a las violencias en las escuelas se mantuvo durante mucho tiempo al margen de la investigación educativa debido a su subordinación teórica a otros fenómenos como la indisciplina escolar (Furlan, 2005, 2012). El estudio de las situaciones violentas que tenían lugar dentro de las instituciones educativas, como un fenómeno conceptualmente diferente de otros, se produjo hacia finales de la década de los años noventa no sólo como parte del traslado de interés de los investigadores educativos, sino también -y

principalmente- debido al desbordamiento que, a partir de diferentes sucesos violentos que comenzaban a darse en las escuelas del país, el propio fenómeno hizo de los límites que le eran adjudicados teóricamente. Este proceso dio lugar a la creación de las primeras bases teóricas que a lo largo de los subsecuentes años han permitido comprender con mayor profundidad el estado que guarda dicha problemática en el Sistema Educativo Nacional (SEN).

En años recientes el interés en la violencia escolar se vio exacerbado por la difusión que los medios de comunicación hicieron de sucesos violentos que tenían lugar en las escuelas del país. Paradójicamente, esta cobertura mediática y el apresurado desarrollo de iniciativas, por parte de las autoridades educativas, para la prevención de la violencia en las escuelas dieron lugar a la percepción de que éste era un tema ampliamente estudiado. Sin embargo, como refiere Furlan (2005, 2012) la violencia en las instituciones educativas mexicanas continúa siendo un tema que no cuenta plenamente con bases teóricas consistentes, ni tampoco con un amplio corpus de estudios que hayan explorado la diversidad de aspectos que lo conforman; esto es, se trata de un objeto aún en construcción y, por lo tanto, con diversas dimensiones constitutivas que todavía no han sido exploradas, impidiendo contar con un panorama no sólo amplio, sino también profundo de la violencia en las instituciones educativas.

Particularmente, Gómez y Zurita (2013) señalan que uno de los campos menos explorados en el estudio de la violencia en las escuelas ha sido el referido a las prácticas violentas que acontecen en la educación superior. La falta de información más amplia respecto a esta situación se vuelve aún más notoria en el caso específico de las Escuelas Normales, instituciones que han sido escasamente estudiadas en lo referente a las violencias que se producen en el marco de las interacciones que diariamente desarrollan docentes, alumnos, directivos, administrativos y demás miembros de la comunidad escolar. El estado en que se encuentra el conocimiento sobre la violencia en las Normales se convierte en un aspecto preocupante si se considera que dichas instituciones continúan siendo los principales espacios formativos de los cuales han egresado aquellos actores educativos considerados, por Furlan (2005) y Gómez et al. (2013), como fundamentales en la aplicación de medidas para prevenir los casos de violencia: los docentes de educación básica.

La falta de un conocimiento más amplio sobre las situaciones de violencia en las que se ven inmersos los futuros docentes durante su formación inicial en las escuelas Normales, impide llevar a cabo un seguimiento más amplio, por ejemplo, de la forma en que éstos construyen los significados y conceptos que orientan su actuar frente a las situaciones violentas que ocurren en las instituciones de educación básica en las que laboran. Frente a esa situación, las preguntas y objetivos del presente proyecto de investigación pretenden al mismo tiempo de ayudar a una mejor comprensión general de la violencia en las escuelas, contribuir a la construcción de un corpus general que permita profundizar en las características específicas que dicho fenómeno presenta en las Escuelas Normales, prestando especial interés en las diferentes implicaciones que éste tiene para los futuros docentes.

Planteamiento del problema

A pesar de que diversos autores (Chagas, 2005; Gómez, 2013; Muñoz, 2008; Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005; Tello, 2005; Tronco, Ocaña y Peralta, 2011) han mostrado la presencia visible u oculta de violencias en los diferentes niveles educativos del SEN, actualmente existe una carencia de estudios sobre la violencia en las Escuelas Normales. La falta de trabajos en torno a los casos de violencias en las instituciones formadoras de docentes adquiere características particulares en el caso del Estado de Oaxaca, entidad sobre la que una primera búsqueda en diferentes fuentes de consulta (CONRICyT, DGB UNAM, ECOES, Redalyc, SciELO) no arroja investigaciones que ofrezcan un panorama amplio respecto a la situación que presenta dicho fenómeno en la entidad; éste es un vacío que también se presenta a nivel nacional, en donde sólo es posible encontrar el registro de algunas indagaciones desarrolladas en el Estado de México sobre la escuela Normal de Texcoco (Ayala, 2008).

En contraste con la poca información referente a estudios sistemáticos sobre la violencia en las Normales del Estado de Oaxaca, existe una amplia presencia de testimonios personales y notas periodísticas (Briseño, 2014, Salazar, 2013) que dan cuenta de las diferentes situaciones violentas, que van desde la quema de autobuses hasta casos de acoso escolar, que tienen como protagonistas a los alumnos que cursan sus estudios en alguna de las once Escuelas Normales de la entidad. Se trata de una situación que no resulta de menor relevancia si se considera que dentro

del Sistema Educativo Estatal de Oaxaca las normales han tenido durante años un lugar relevante debido a la vinculación directa que existía entre éstas y el campo laboral de la docencia; en la entidad, hasta el ciclo escolar 2014-2015, todos los alumnos egresados de una escuela normal tuvieron asegurada su contratación automática para laborar en alguna institución de educación primaria dependiente del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO). A pesar de este hecho, existe una notoria falta de conocimientos sistemáticos que permitan conocer y comprender, con mayor profundidad las causas, las formas, los actores y las posibles consecuencias de las violencias entre estudiantes normalistas.

Actualmente, lo que se sabe sobre la violencia en las normales de la entidad se deriva de un conjunto de información dispersa que, si bien sugiere y señala la existencia de dicho fenómeno en las instituciones formadoras de docentes, no permite contar con los referentes teóricos y metodológicos adecuados para profundizar en sus particularidades. En el caso de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI) del Estado de Oaxaca, lo que se conoce sobre las situaciones violentas en las que se han visto envueltos diferentes actores escolares se derivó inicialmente de los testimonios de docentes y alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria, quienes refirieron cómo al interior de la institución se presentan prácticas de violencia que no son reconocidas como tales porque son consideradas como normales por diferentes miembros de la comunidad escolar.

La información expuesta por los propios miembros de la ENUFI, indicó que las acciones violentas más comunes que se han presentado al interior de la institución son: el hostigamiento (de parte del Comité Estudiantil para participar en manifestaciones y protestas estudiantiles), los robos, las agresiones físicas, los insultos y las burlas entre los alumnos. Al respecto, los testimonios existentes indicaron que dichas situaciones de violencia no habían sido objeto de la atención adecuada, pasando desapercibidas como consecuencia de la existencia de dinámicas escolares que las encubrían o las hacían ver como algo normal. Sobre esto, Gómez et al. (2013) señala que, en México, durante muchos años las situaciones de violencia escolar pasaron desapercibidas como resultado de la resistencia de las instituciones escolares para permitirle a la sociedad el acceso a la información sobre lo que ocurría en su interior. Para cambiar esta situación es necesario darles voz a aquellos individuos que se ven involucrados en dichas

situaciones a través del desarrollo de estudios que permitan identificar, comprender e interpretar las características particulares que dicho fenómeno presenta. Por ello, en el presente trabajo de investigación se planteó dar respuesta a las siguientes preguntas de investigación:

Preguntas generales

- ¿Qué tipos de violencia pueden identificarse entre los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo?
- ¿Cuáles son las posibles causas de la violencia que se desarrolla entre los alumnos normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo?
- ¿Cuáles son las posibles consecuencias que la violencia tiene para los alumnos normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo?

Preguntas específicas

- ¿Cuáles son las principales prácticas de violencia que se presentan entre los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo?
- ¿Cuáles son los espacios en los que se desarrollan situaciones violentas en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo?
- ¿Cuáles son los posibles factores (socioeconómicos, institucionales o personales) que inciden en la aparición de manifestaciones violentas entre los alumnos de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo?
- ¿Qué implicaciones tiene para los estudiantes normalistas de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo el ser partícipes de situaciones violentas?

- ¿Cómo son percibidas por los estudiantes normalistas las violencias que se desarrollan al interior de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo?

La resolución de las anteriores interrogantes se llevó a cabo en torno al objetivo de identificar las causas, formas y consecuencias de las violencias que se presentan entre los alumnos normalistas de la Licenciatura en Educación Primaria de la ENUFI. La manera en que esta finalidad fue alcanzada puede ser observada a lo largo de los cuatro subsecuentes capítulos que conforman la presente tesis de maestría. Así, en el Capítulo 1. Violencia en las Instituciones de Educación Superior se presentan los referentes conceptuales necesarios para comprender el fenómeno de la violencia en las escuelas: sus causas, sus formas y consecuencias, prestando especial interés en delimitar una definición de carácter amplio que permita contar con los elementos de análisis necesarios para delimitar las características generales que dicho fenómeno muestra en los centros educativos del SEN. Esta aproximación se convierte en el punto de partida desde el cual posteriormente se señalan los rasgos específicos que dicha problemática adquiere al desarrollarse en las instituciones de educación superior (IES).

A partir de una sucinta presentación de algunos trabajos que existen sobre las violencias en las IES, en el primer apartado se establecen también las directrices conceptuales respecto a los factores asociados al desarrollo de prácticas violentas en escuelas del nivel educativo terciario. Las directrices conceptuales derivadas de este análisis se vinculan con la caracterización histórica y presente que en el Capítulo 2. Las escuelas Normales: instituciones formadoras de formadores, se hace de las Escuelas Normales, instituciones formadoras de docentes que durante siglos han construido una cultura normalista propia en torno los significados que le han asignados al ser docente. Esta exploración resulta necesaria en el marco de un análisis de la violencia entre estudiantes de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, la cual adquiere y desarrolla rasgos propios en función de las propias condiciones que constituyen a dicha institución; los actos violentos que tienen lugar entre el alumnado no son acciones que se den de forma desvinculada de los demás procesos que conforman y dan sentido a la cotidianidad de este centro educativo.

El planteamiento del enfoque metodológico utilizado para aprehender la cotidianidad de la vida escolar de la ENUFI es referido en el Capítulo 3. La metodología y el contexto de la investigación, en el que también se realiza un acercamiento más específico a las condiciones sociales e históricas del sistema estatal de Escuelas Normales de Oaxaca dentro de las que se constituyó dicha institución formadora de docentes. En este sentido, en el tercer apartado se hace énfasis en mostrar un panorama general de la escuela Normal en la que tuvo lugar la investigación desarrollada: la planta docente, el alumnado y, entre otros aspectos, las condiciones físicas de la institución son detalladas con la finalidad de aportar una visión de los diferentes elementos que dan lugar a las regularidades de la vida escolar de la comunidad normalista. Por ello, la información referida representa el último elemento de análisis a partir del cual en el último capítulo se realiza un proceso simultáneo de descripción e interpretación de las violencias que acontecen entre los alumnos normalistas de la escuela ya mencionada.

El Capítulo 4. La violencia entre estudiantes de la escuela Normal, constituye el principal apartado del trabajo de investigación presentado; en él se ofrece con detenimiento, desde un enfoque etnográfico, una mirada y escucha de las causas (socioeconómicas, institucionales o individuales), formas (psicológicas, físicas y acciones vandálicas) y consecuencias (mentales y educativas) de las prácticas violentas de las que son partícipes los estudiantes de la Normal. El texto presentado se construyó a partir del entrelazamiento de las diferentes voces de la comunidad escolar de la Normal, recuperando particularmente la de los alumnos normalistas, principales protagonistas del fenómeno de interés. Los resultados expuestos dan cuenta de los rasgos específicos que la violencia adquiere en la ENUFI, una institución con una cultura escolar propia que moldea las experiencias que los miembros de la comunidad estudiantil tienen a lo largo de los años que se preparan para el futuro ejercicio de la profesión docente.

CAPÍTULO 1. VIOLENCIA EN LAS INSTITUCIONES DE EDUCACIÓN SUPERIOR

Aproximarse a la violencia en las escuelas es una tarea que requiere de una delimitación clara de las características, los rasgos y los componentes que constituyen a dicho fenómeno; se trata de un ejercicio de análisis que permite el acotamiento de un marco teórico y conceptual preciso desde el cual diferenciar, vincular y asir las violencias que ocurren como eventos comunes, rutinarios o sucesos sobresalientes en la cotidianidad de las instituciones educativas. Por ello, a lo largo del presente capítulo se trazan una serie de sendas de reflexión que terminan por concurrir en la construcción de una definición a partir de la cual aprehender y entender el fenómeno de la violencia en las Instituciones de Educación Superior (IES) en México

Partiendo de situar a la violencia en las escuelas como una problemática que no es reciente pero que hoy día presenta características antes no vistas, a lo largo de la primera parte del capítulo uno se entretajan progresivamente una serie de reflexiones en torno a las consecuencias, formas y causas que caracterizan a dicho fenómeno; en un momento posterior, estas explicaciones son utilizadas conjuntamente como marco de referencia a partir del cual se indaga en torno a la especificidad de las violencias que tienen lugar en la educación superior.

1.1. La violencia en las escuelas como un fenómeno actual

La violencia que tiene lugar en las escuelas es un fenómeno complejo al que se hace referencia de diferentes formas: violencia escolar (Blaya, 2012; Muñoz, 2008; Vázquez, Villanueva, Fernando y Ramos, 2005), violencia en la(s) escuela(s) (Abramovay y Rua, 2002; Furlan, 2005, 2012; Furlan y Spitzer, 2013; Velázquez, 2005) y violencia en el ámbito escolar (González y Guerrero, 2003; SEP, s.f. a), son términos que dentro de la literatura especializada han sido utilizados para buscar aprehender una problemática constituida por rasgos diversos. Recientemente, en el caso de México, el término violencia en las escuelas ha sido adoptado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (COMIE), en sus congresos nacionales y en el último Estado del conocimiento, para referirse a un área del saber educativo enfocado en el estudio de las manifestaciones de violencia que tienen como escenario a la institución escolar.

En la presente tesis se retoma la propuesta de utilizar el término de violencia en las escuelas con la finalidad de avanzar en la construcción de una definición que no sólo tenga un potencial descriptivo sino también explicativo de dicho fenómeno. En este sentido, se pretende avanzar en la delimitación de una definición amplia en la cual tengan cabida tanto las diferentes causas de la violencia en las escuelas como las múltiples manifestaciones que presenta entre los miembros de la comunidad escolar. Al respecto, se reconoce que plantear una definición implica prefijar ciertos rasgos que le serán atribuidos al fenómeno estudiado (como los actores involucrados, las situaciones clasificadas como violentas, los espacios escolares donde se manifiesta, etcétera), esto es, conlleva la realización de un moldeamiento previo de la forma en que se intervendrá en una realidad particular y, por lo tanto, también de los conocimientos y las relaciones que se producirán a partir de dicha intervención (González, 2011).

Como refiere González (2011), el concepto de violencia escolar debe de ser comprendido como una construcción teórica no neutral producto de un momento histórico particular donde confluyen una serie de factores, procesos y prácticas que le dotan de rasgos particulares que requieren ser abordados desde una nueva conceptualización. En los últimos años, las situaciones de violencia que tiene lugar dentro de las instituciones escolares han adquirido características que exigen la adopción de una definición que capte la especificidad de una problemática que ha ido sobrepasando la posibilidad de ser explicada desde miradas tradicionales. En México, la década de los noventa fue un periodo en el que el fenómeno de la violencia escolar dejó de estar subordinado al de la indisciplina (Furlan, 2005; Gómez y Zurita, 2013), la cual fue desbordada por un conjunto de acontecimientos que exigían de aproximaciones teóricas propias.

Autores como Furlan (2005, 2012), González (2011), Gvirtz y Larrondo (2012), Ortega, Rey del y Elipe (2012) y Prieto (2005) señalan que la escuela es un espacio en el que se han dado situaciones violentas desde hace décadas. Por lo tanto, la presencia de la violencia en la institución escolar no es un fenómeno nuevo; sin embargo, su definición bajo el término de violencia en las escuelas sí es una invención reciente a través de la cual se busca captar las nuevas dimensiones que ha desarrollado. Como señala González (2011), hoy día hablar de violencia dentro de las instituciones educativas ya no es hacer referencia sólo a los castigos físicos hacia los alumnos o las peleas que se suscitaban entre los estudiantes al final de las clases,

sino que también abarca nuevas formas que no habían cobrado tanta notoriedad (como los secuestros entre estudiantes o los casos de asesinatos dentro de las escuelas).

Tanto las tradicionales formas de violencia como las nuevas buscan ser aglutinadas en la presente tesis bajo una definición: violencia en las escuelas, concepto en el que sin importar si se está haciendo referencia a los castigos corporales que el maestro propina a los alumnos o a situaciones de acoso escolar, se pretende articular las diferentes violencias a partir del establecimiento de una afinidad genealógica¹, esto es, una similitud construida a partir de la toma de una posición teórica particular respecto al problema analizado (Dussel y Caruso, 1999). Desde este planteamiento, debe comprenderse que los rasgos que se le adjudicarán al fenómeno estudiado son el producto de un proceso en el que se realizó una selección intencional de determinados referentes conceptuales.

Retomando a Míguez (2012), es necesario precisar que el ejercicio de construir una definición de la violencia en las escuelas se fundamenta en el planteamiento de que este fenómeno forma parte de una realidad externa a los sujetos sobre la cual es posible llevar a cabo diferentes representaciones que, en mayor o menor medida, expresan sus rasgos fundamentales. Bajo este argumento, se debe de comprender que cada una de las representaciones elaboradas en torno a dicha problemática, como la esbozada en el actual escrito, permite asir una parte del mundo externo estudiado, posibilitando establecer un proceso de discusión a través del cual consolidar una definición multidimensional sobre la violencia en las escuelas sustentada en un acuerdo elemental o básico acerca de este objeto de estudio (Míguez, 2012).

Para comprender los posibles alcances y limitaciones de toda propuesta conceptual sobre la violencia en las escuelas, resulta necesario reconocer la intencionalidad, la no neutralidad, del proceso a través del cual se diseña toda definición sobre este fenómeno. En este sentido, con base en lo expuesto por Míguez (2012), se debe de tener presente que la definición planteada, en páginas siguientes, sobre la violencia en las escuelas es:

- 1) Una construcción conceptual que implica un moldeamiento previo de la forma en que será experimentada determinada realidad y,

- 2) Una representación sujeta a un permanente proceso de reestructuración en función de las limitaciones que ésta muestra para abarcar plenamente la realidad estudiada. Definir a la violencia en las escuelas implica la realización de una constante retroalimentación entre la producción teórica existente y los desbordamientos que la misma realidad hace de los límites que les son impuestos abstractamente.

1.1.1. ¿Violencia o violencias? Las diferentes manifestaciones de una misma problemática

Para poder acercarse a las situaciones violentas que se presentan en las instituciones escolares, se parte de considerar que la violencia es un fenómeno dentro del cual es posible aglutinar una serie de violencias (Abramovay, 2005, Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005; Valadez y Campo del, 2008) que comparten elementos constitutivos a todo acto violento. Vista así, se puede identificar que la violencia es una problemática que no se presenta de una sola manera dentro de la institución escolar, sino que adquiere múltiples formas.

Como parte estudio de la violencia en las escuelas, se puede afirmar que las diferentes violencias comparten entre sí una serie de elementos fundamentales que las vinculan estrechamente. Para comprender la unidad genealógica de las violencias escolares, a las que hace referencia este trabajo, es necesario retomar en un primer momento el análisis que Gómez, Zurita y López (2013) realizan sobre dicho tema². Para estos autores, un acercamiento a la violencia humana (la cual debe de ser diferenciada de la violencia “no racional” que se les atribuye a los animales o a objetos inanimados como parte del lenguaje cotidiano) debe de partir de la identificación del papel que este fenómeno tiene dentro de las relaciones que los personas, en cuanto seres racionales, establecen entre sí. Al respecto, Aróstegui (1994), Gómez et al. (2013) y la OMS (2003) destacan que dentro de las relaciones humanas la violencia aparece vinculada a un aspecto definitorio: el poder.

Concretamente, Aróstegui (1994)³ señala que toda acción violenta surge dentro de las relaciones sociales como un instrumento que desplaza al consenso como medio para lograr de las personas una actuación específica. En este sentido, para el autor la violencia es “[...] toda

resolución, o intento de resolución, por medios no consensuados de una situación de conflicto entre partes enfrentadas, lo que comporta esencialmente una acción de imposición que puede efectuarse o no con presencia manifiesta de fuerza física [...]” (p. 30), es por lo tanto un instrumento para forzar al otro a aceptar, acatar, un mandato de manera no voluntaria.

Hasta este punto, la aproximación realizada permite ir identificado dos características definitorias de la violencia: que ésta no se reduce al uso de la fuerza física y que esencialmente implica como resultado último una imposición que transgrede la individualidad del sujeto. Conviene señalar que al hablar de una transgresión del sujeto se hace referencia a un daño, una limitación de sus potencialidades para realizarse libremente. Se debe precisar también que dicha caracterización parte de considerar que el ejercicio de la violencia es un acto intencional desarrollado siempre en el marco de las relaciones de poder que establecen los individuos. Al respecto, la OMS (2003) señala que la violencia es el “uso intencional de la fuerza o el poder físico, de hecho o como amenaza, contra uno mismo, otra persona o grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (p. 5).

Particularmente, en la definición de la OMS (2003), intencionalidad no implica necesariamente que las acciones violentas sean asumidas como tales. Un sujeto puede llevar a cabo un acto violento sin pensar en sus consecuencias (daños), esto es, sin asumir que está ejerciendo una violencia. De la misma forma, aspectos culturales o sociales pueden hacer pasar como normales o naturales ciertas prácticas que tienen serias repercusiones en la salud mental y física de las personas (OMS, 2003). Por ejemplo, el castigo corporal en contra de los alumnos fue visto por muchos años como una acción justificada en la medida que contribuía a su mejor formación.

Al mismo tiempo, la definición otorgada por la OMS (2003), respecto a la intencionalidad de todo acto violento, también permite identificar el lugar de la violencia como un fenómeno situado dentro las relaciones establecidas entre sujetos con una voluntad que puede ser transgredida. Al respecto, Gómez et al. (2013, p. 29) refieren que la violencia es:

[...] Una parte de la relación que se establece a través de la interacción de dos o más individuos o grupos, con diferentes recursos de poder. Poder entendido como un elemento que se encuentra presente en casi todas las relaciones sociales, en las que se verifique la presencia de un sujeto activo que instrumenta la voluntad de otro pasivo, en virtud del cual el primero manda y el segundo obedece.

Gvirtz y Larrondo (2012, p. 301) refieren que en una relación de poder la violencia aparece como un recurso utilizado por un individuo o un grupo para imponer su voluntad sobre el otro, esto es, como “[...] una forma extrema o última del ejercicio del poder”, imposición que tiene como consecuencia una transgresión a la autonomía de quienes, en cuanto sujetos violentados, se ven impedidos para actuar y decidir libremente (Gómez et al, 2013; Rey del y Ortega, 2005). Al respecto, Domenach (1981, p. 36) refiere de igual forma que la violencia busca “[...] obtener de un individuo, o de algún grupo, algo que no quiere consentir libremente”. Como parte de esta discusión, los aportes de la OMS (2003), Míguez (2012) y Wiewierko (2006) permiten identificar que dicho fenómeno se presenta en diferentes ámbitos y espacios de la estructura social, pudiendo ser ejercida por cualquier actor o grupo social.

En cualquiera de sus formas, la violencia es un fenómeno complejo, dinámico, multidimensional, multicausal, con una naturaleza reproductiva y generadora de graves efectos en diferentes ámbitos del desarrollo de los individuos y las sociedades, sobre todo, entre aquellas personas y grupos más vulnerables. (Zurita, 2012, p. 369).

En el presente trabajo, se retoma fundamentalmente la postura de Gómez et al. (2013) respecto a la violencia como ejercicio último de poder para obtener algo de otro u otros de forma no consensuada, acción que tiene como principal consecuencia una transgresión a la individualidad de los sujetos, un impedimento para que estos puedan ejercer su libertad plenamente. Concebida de esta forma, se puede identificar que la violencia es un fenómeno que no sólo se manifiesta en actos explícitos o directos (como insultos o golpes) sino que también adquiere formas más sutiles, veladas (como la exclusión o la discriminación hacia las personas), que pueden pasar desapercibidas cotidianamente. Estas violencias se presentan en la sociedad adquiriendo rasgos particulares, por ejemplo, en función de los actores involucrados o los

espacios en que se desarrollan. Para clarificar esta postura, conviene citar a Rey del y Ortega (2005, p. 807), quienes afirman que:

La violencia es un fenómeno de intimidación, acoso, exclusión social, maltrato físico o psicológico que realiza una persona, grupo o institución contra otra u otras, imponiendo un abusivo juego de poderes que deja a la(s) víctima(s) en situación de desequilibrio, impotencia o marginalidad. Es un trato desigual que atenta contra los derechos de quienes sufren la violencia y que denigra a los que la ejercen.

Trasladado al tema de la violencia en las escuelas, el análisis realizado por Gómez et al. (2013) permite entender que éste es un fenómeno que, si bien adquiere diferentes formas dentro de la escuela, también posee una unidad (la violencia como ejercicio de poder que transgrede la integridad de los sujetos, es decir, que impide el ejercicio de su voluntad para realizarse plenamente) que permite pretender abarcar su complejidad desde una definición amplia. Paralelamente, se debe entender de igual forma que la violencia en las escuelas es una problemática con caracteres particulares que la diferencian de otras violencias (cuyo desarrollo se da en otros espacios sociales como la familia o los medios de comunicación).

En torno a la especificidad de la violencia en las escuelas, resulta oportuno comprender que la escuela es una institución con rasgos propios (actores, normas, funciones, procesos, valores, etcétera), que no se encuentran en otras instituciones sociales, y que influyen en las cualidades que dicho fenómeno adquiere (Gómez, 2005; Gómez et al., 2013). Al respecto, diferentes autores (Abromavay, 2005; Gómez et al., 2013; Gómez y Zurita, 2013; Guzmán, 2012; Fernández, 2012; Salmerón, 2012) han señalado a la institución escolar como productora y reproductora de una forma específica de organización que ha promovido, fomentado, ignorado o tolerado los actos violentos que tienen lugar en ella.

Hablar de la violencia en las escuelas es hacer referencia a un fenómeno que adquiere una impronta particular en la medida que se gesta, desarrolla y reproduce dentro de una institución creada con fines específicos (la formación de individuos). Por ello, cuando se analiza dicho fenómeno, debe de partirse de la consideración que éste tiene como escenario principal a la

institución escolar, es ejercido por los integrantes de la comunidad escolar y tiene repercusiones directas en el proceso formativo asignado a la escuela. Concretamente, se puede afirmar que la violencia en las escuelas:

-Se encuentra delimitada físicamente y temporalmente en una unidad particular: la institución escolar (González, 2011; Prieto et al, 2005);

-Es ejercida por sujetos situados en un contexto específico, miembros de una comunidad que cuenta con una cultura propia (Gómez et al., 2013), y;

-Trastocan una de las funciones constitutivas de la escuela: la enseñanza.

La amplitud, pero al mismo tiempo la especificidad del fenómeno de la violencia en las escuelas, es un aspecto que busca ser captado en los trabajos que González (2011) y Abramovay y Rua (2002) desarrollaron sobre este objeto de estudio. Por una parte, partiendo de una aproximación teórica en la que recupera los rasgos considerados como característicos del estado que actualmente presenta dicho fenómeno en México (la heterogeneidad de las formas de violencia, la universalización de la violencia escolar, la diversidad de sujetos violentos y la confluencia de prácticas de violencias en el espacio escolar), González (2011) propone que el uso del término violencia escolar debe permitir abordar:

Las prácticas violentas que se realizan *en* la escuela, como escenario o teatro de acción –de guerra, dicen los militares–; *de* la escuela, las producidas por las prácticas institucionales; y *sobre* la escuela, las que la toman como blanco de ataques y agresiones. Una violencia múltiple, plural, nueva y vieja, pero que genera una percepción y condición de inseguridad, de riesgo, de peligro.

Por su parte, Abramovay y Rua (2002) refieren que hacer uso del término violencia en las escuelas conlleva profundizar en el estudio de dicha problemática desde una perspectiva en la que se reconoce tanto su origen multifactorial (a partir de factores institucionales, sociales y conductuales) como el hecho de que este fenómeno puede manifestarse de diversas formas que

además varían, en términos de su intensidad, magnitud y gravedad, en función del espacio y el lugar en el que tienen lugar. En este sentido, una definición amplia respecto a dicha problemática implica que:

Violence is to be understood [...] as physical intervention of an individual or group against the integrity of another person or people or group or groups. It is also considered to be violence against one-self including suicides, beatings, robberies, muggings and homicides and even traffic violence. This type of violence is disguised by the word "accidents". Violence [...] also includes sexual aggression and all forms of verbal, symbolic and institutional violence. (Abramovay y Rua, 2002, p. 77)⁴.

Tanto González (2011) como Abromavay y Rua (2002) aportan definiciones amplias en las que se hace hincapié en mostrar a la violencia en las escuelas como una problemática que puede ser ejercida por diversos actores escolares a través de acciones que conllevan una transgresión a la integridad de otros. En este sentido, las situaciones de violencia no pueden ser reducidas solamente a las acciones ejercidas por los docentes en contra de los alumnos o a las situaciones de hostigamiento entre los propios alumnos. Por el contrario, la violencia alcanza a los diferentes actores de la institución escolar, se manifiesta en diferentes espacios de la escuela (así como en sus alrededores) y se instala como una realidad que puede llegar a ser vista como algo normal por la comunidad escolar. Por ello, Gómez et al. (2013, p. 58) precisan que la violencia escolar puede ser entendida como:

- a) Un recurso de poder establecido por el maestro y otras autoridades escolares para hacer valer su autoridad y mantener el control en el aula y/o la escuela.
- b) Entre los alumnos, parte de una fuerza abierta u oculta con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente;
- c) Una práctica emprendida por la propia institución educativa con el objetivo de preservar, mediante normas establecidas formal e informalmente, el orden, el control y la disciplina.

Las definiciones esbozadas anteriormente permiten identificar que este fenómeno abarca una gran cantidad de prácticas: desde la utilización de la fuerza física para castigar a los alumnos hasta las violaciones sexuales o el acoso escolar. Sin embargo, a pesar de la diversidad que muestran las violencias en las escuelas, es necesario comprender que bajo una definición amplia dichas prácticas adquieren conjuntamente una unidad particular que las delimita teóricamente frente a las violencias que acontecen en otros espacios sociales.

Precisamente, la delimitación conceptual de la violencia en las escuelas, como un fenómeno que tiene diferentes expresiones, permite la elaboración de una clasificación sobre las formas en que esta se manifiesta dentro de las instituciones escolares. Con base en la concepción de que toda violencia implica un daño hacia la integridad de otra persona o grupo, los trabajos de Abromavay (2005), Eljach (2011), King (s.f.), Ortega et al. (2012), Ortega, Sánchez, Ortega-Rivera, Rey y Genebat (2005), Rey del y Ortega (2005), Gómez (2005, 2013), Muñoz (2008), PLAN (2008) y Pinheiro (2006) permiten construir una clasificación (figura 1) donde es posible diferenciar la existencia de:

- a) Violencias físicas, que comprenden la utilización de la fuerza –física- (Gómez, 2013; Muñoz, 2008; Ortega et al., 2005; Pinheiro, 2006) para causar un daño o malestar;
- b) Violencias sexuales, las cuales abarcan las acciones, como la violación (Gómez, 2013) o el caso sexual (Pinheiro, 2006), que afectan comportamientos, actitudes y percepciones erótico-sexuales (Ortega et al. 2005);
- c) Violencias psicológicas, caracterizadas por actitudes o expresiones, como las burlas, las amenazas, las humillaciones o los chantajes (Gómez, 2013; Ortega et al. 2005), que atentan contra la integridad mental de otra persona;
- d) El acoso u hostigamiento escolar, referido a la sostenida y permanente realización de actividades que buscan someter o asustar a otra persona (Carrillo, Prieto y Jiménez, 2013; Gómez, 2013; Ortega et al., 2012; PLAN, 2008), y;

e) Los robos, los asaltos y el vandalismo, que implican un daño hacia las posesiones materiales de los individuos (Ortega et al, 2005).

Al mismo tiempo que dicha clasificación otorga una mejor comprensión de las diferentes acciones que abarca el fenómeno de la violencia en las escuelas, también permite precisar que las violencias acontecidas en la institución escolar no se dan de forma aislada ni separada la una de la otra. Por el contrario, en la cotidianidad escolar ocurren situaciones en las que convergen, se articulan, preceden y suceden diferentes violencias. Por ejemplo, una pelea entre alumnos a la salida de la escuela puede ser antecedida por insultos, amenazas u otras acciones que previamente tuvieron lugar en su interior.

Figura 1. Clasificación de los tipos de violencias en las escuelas



Figura X. Diagrama sobre las principales formas en que se manifiesta la violencia en las escuelas.

A su vez, la violencia puede tener lugar en diversos espacios dentro de la institución escolar como son los pasillos, las canchas deportivas, los comedores, los baños y, entre otros, el patio de recreo (Gómez, 2005, 2013; Gómez et al., 2013; Mejía y Weiss, 2011). Resulta importante tener presente este aspecto, ya que en fechas recientes la violencia en las escuelas cobró notoriedad en los medios de comunicación a partir de acontecimientos que si bien son llamativos, no agotan por si mismos las implicaciones de este fenómeno: peleas grabadas y subidas a internet, así como casos de *bullying* que terminaron con la muerte de algún alumno, son sólo algunos ejemplos de situaciones que pueden crear la falsa concepción de que la violencia en las escuelas es una problemática reducida únicamente a ciertas formas, espacios y actores escolares.

Por el contrario, la escuela es un escenario de prácticas violentas que pueden tener como actores a cualquiera de los miembros de la comunidad escolar: directivos, docentes, alumnos, intendentes, etcétera (Abromavay, 2005; Eljach, 2011; Furlan, 2012; Furlan y Saucedo, 2008; Gómez, 2005; Gómez et al., 2013). De manera cotidiana, dichos individuos establecen relaciones en las que, sin importar si se habla de una interacción entre pares (por ejemplo, de maestro-maestro o alumno-alumno) o no pares (por ejemplo, entre docente- alumno o director – docente), se pueden presentar lo mismo violencias físicas, psicológicas, sexuales, qué casos de hostigamiento o de robo.

Quizá uno de los aspectos más importante en torno al tema de la violencia en las escuelas es el referido a las consecuencias que ésta tiene para los actores educativos, quienes ven afectada su salud física y mental (Rey del y Ortega, 2005; Gómez, 2005, 2013; Pinheiro, 2006; PLAN, 2008; SEP, s.f.). Particularmente, Gómez (2005) señala que los casos de violencia en las escuelas tienen un efecto negativo en el desarrollo de la personalidad. Para este autor, al implicar una transgresión de la individualidad del otro, la violencia siempre tiene consecuencias directas en el desarrollo de los sujetos. Por ello, no debe resultar extraño que un estudio realizado por la organización PLAN (2008) se encontrara la existencia de una asociación positiva entre casos de hostigamiento escolar (acoso escolar) y violencia sexual con la presencia de altos niveles de estrés, ansiedad y depresión entre sujetos violentados dentro de la institución escolar. Al respecto, Pinheiro (2006, p. 128) sintetiza que la violencia en las escuelas

[...] Can have a physical impact, cause psychological distress, permanent physical disability and long-term physical or mental ill-health. Physical impacts are the most obvious and may include mild or serious wounds, bruises, fractures, and deaths by homicide or suicide. Sexual assault may lead to unwanted and early pregnancy and sexually transmitted infections, including HIV/AIDS. The psychological impacts may include immediate impairment of emotional development and long-term mental distress and ill-health, which can contribute to physical ill-health as well⁵.

A las consecuencias físicas y mentales de la violencia en las escuelas, Pinheiro (2006) también le suma las repercusiones sociales, referidas a la afectación que los individuos sufren en su capacidad de relacionarse socialmente con otros individuos como consecuencia de sus experiencias con situaciones violentas. Esta dimensión es resaltada de manera especial por el autor debido a las implicaciones que tiene en el adecuado desenvolvimiento de los sujetos dentro de las estructuras sociales a las que pertenecen. Desde el planteamiento de Pinheiro (2006), la violencia llega a incapacitar socialmente a los individuos al afectar el desarrollo de las habilidades que requieren para su vida cotidiana.

Al mismo tiempo, es de destacar especialmente el impacto negativo que la violencia tiene en el proceso formativo desarrollado dentro de las instituciones escolares. Para Abromavay y Rua (2002), PLAN (2008) y Velázquez (2005) las situaciones de violencia en los centros educativos tienen un impacto directo en la calidad del aprendizaje y la enseñanza al comprometer el lugar de la escuela como un espacio positivo para la socialización y la transmisión de la cultura. En esta misma dirección, autores como Eljach (2011), Ohsako (1997) y Pinheiro (2006) refieren la existencia de una relación entre la violencia en las escuelas con el ausentismo, el abandono escolar, la falta de motivación para aprender y el bajo desempeño escolar de los alumnos.

Particularmente, las consecuencias de la violencia en los procesos de enseñanza y el aprendizaje son relevantes en la medida que la escuela es la principal institución social encargada de la formación de las nuevas generaciones. Las situaciones de violencia en las escuelas trastocan la tarea formativa de la institución escolar al influir en las condiciones dentro de las que se dan

los procesos de aprendizaje y enseñanza de los diferentes actores escolares. De ahí que una definición de la violencia en las escuelas debe permitir conocer en qué medida dicho fenómeno obstaculiza la transmisión y adquisición de determinado patrimonio cultural.

La revisión realizada, en párrafos anteriores, sobre los aportes que se han realizado en torno al tema de la violencia en las escuelas permite plantear una definición amplia en la que al hablar de este fenómeno se hace referencia a: *el conjunto de violencias (físicas, psicológicas, sexuales, el acoso escolar, los robos, los asaltos y el vandalismo) cuyo origen se encuentra en la interacción de factores individuales, escolares y socioeconómicos. Estas violencias llegan a ser ejercidas por los actores (profesores, alumnos, personal administrativo, directivos, etcétera) que cotidianamente establecen relaciones de poder dentro de los diferentes espacios físicos (como los baños, los salones, la plaza cívica, la cafetería, etcétera) que conforman a la escuela. Destaca que el ejercicio de las violencias implica siempre un daño a la integridad de los actores escolares, una transgresión de su individualidad que les impide ejercer libremente su voluntad.*

1.1.2. La violencia en las escuelas como un fenómeno donde convergen múltiples causales

Una definición amplia de la violencia en las escuelas, como la mostrada previamente, permite comprender que éste es un fenómeno de carácter multifactorial. Respecto al tema de los actos violentos que tienen lugar dentro y fuera de la institución escolar, diferentes estudios (Abromavay y Rua, 2002; Ohsako, 1997; PLAN, 2008; Pinheiro, 2006; Prieto, 2005; Prieto et al., 2005; Tello, 2005) señalan que los orígenes de estas prácticas pueden encontrarse de igual forma en factores individuales, familiares, sociales, culturales, políticos y económicos. Por ello, analizar las causas de la violencia en las escuelas representa una tarea en la que se debe dar cabida a sus diferentes dimensiones constitutivas.

Es importante no reducir el origen de las situaciones violentas a una simple relación de causa-efecto de dos variables. Por el contrario, resulta siempre necesario realizar una reflexión profunda sobre la forma en que la interacción de diferentes aspectos desemboca en la aparición de prácticas violentas dentro de la escuela. Como refiere Carra (2009), tradicionalmente los orígenes de las situaciones de violencia en las instituciones escolares fueron estudiados desde una

postura centrada en el papel que tenían los factores individuales. Sin embargo, recientemente se ha comenzado a resaltar la vinculación que existe entre el contexto social, y las características de la propia escuela, con la violencia ocurrida en los centros educativos.

Carra (2009) refiere la necesidad de desarrollar investigaciones contextualizadas, es decir, trabajos en los cuales se recupere el hecho de que cada institución escolar y los individuos que convergen en ella, se encuentran ubicados dentro de un contexto socioeconómico específico en el que se producen una serie de experiencias que otorgan un significado particular a las violencias. En esta premisa radica la importancia de que las investigaciones sobre las causas de la violencia en las escuelas deban de buscar recuperar el sentido que los factores individuales e institucionales cobran una vez que se relacionan con factores socioeconómicos. Como refiere Blaya (2012, p. 32) “las escuelas no son entidades aisladas y fuera de cualquier contexto sino parte de un barrio, de un ámbito social más o menos favorable a la emergencia de incidentes a veces violentos”.

Partiendo de un análisis de los estudios sobre la violencia en las escuelas, Míguez (2012) identifica la existencia de tres formas de agrupar las causas de este fenómeno: 1) en *factores personales*, referidos principalmente a los rasgos de carácter individual asociados a la violencia, como impulsividad, falta de proyectos de vida o bajo coeficiente intelectual; 2) en *factores institucionales*, que comprenden la manera en que las pautas institucionales se asocian a la violencia en la escuela y; 3) en *factores socioeconómicos*, referidos a la influencia que las condiciones contextuales, como la pobreza, la marginalidad o la segregación racial, tienen en las violencias dentro de los centros educativos.

El aporte de Míguez (2012) es importante para analizar las causas de la violencia desde una postura que integre el papel que tienen los factores individuales (personales), contextuales (socioeconómicos) e institucionales (referidos a la escuela). Planteado así, el estudio de la violencia en las escuelas debe explorar cómo la interacción de factores tan diversos favorece o entorpece la manifestación de situaciones violentas. Como precisan Gómez y Zurita (2013, p. 192), el análisis de la violencia en las escuelas es una actividad en la que se debe de “[...] considerar la trayectoria de los sujetos, la dinámica institucional y la historia del contexto en

donde este problema emerge, con la finalidad de poder aproximar una interpretación más equilibrada que no privilegie solamente un aspecto”.

Como ya se ha sostenido, al indagar en torno a las causales de la violencia, conviene llevar a cabo un ejercicio de reflexión en el que se tenga presente la vinculación e influencia que tienen entre sí respectivamente las características del contexto socioeconómico, de la escuela y de los actores escolares (figura 2). De esta forma, es posible plantear explicaciones que permitan comprender, por ejemplo, por qué mientras que en ciertos contextos de marginalidad existe una fuerte presencia de violencia en las escuelas, en otras instituciones ubicadas también en lugares marginados los casos de violencia son poco frecuentes (Míguez, 2012).

Figura 2. El proceso de reflexión sobre las causas de la violencia en las escuelas

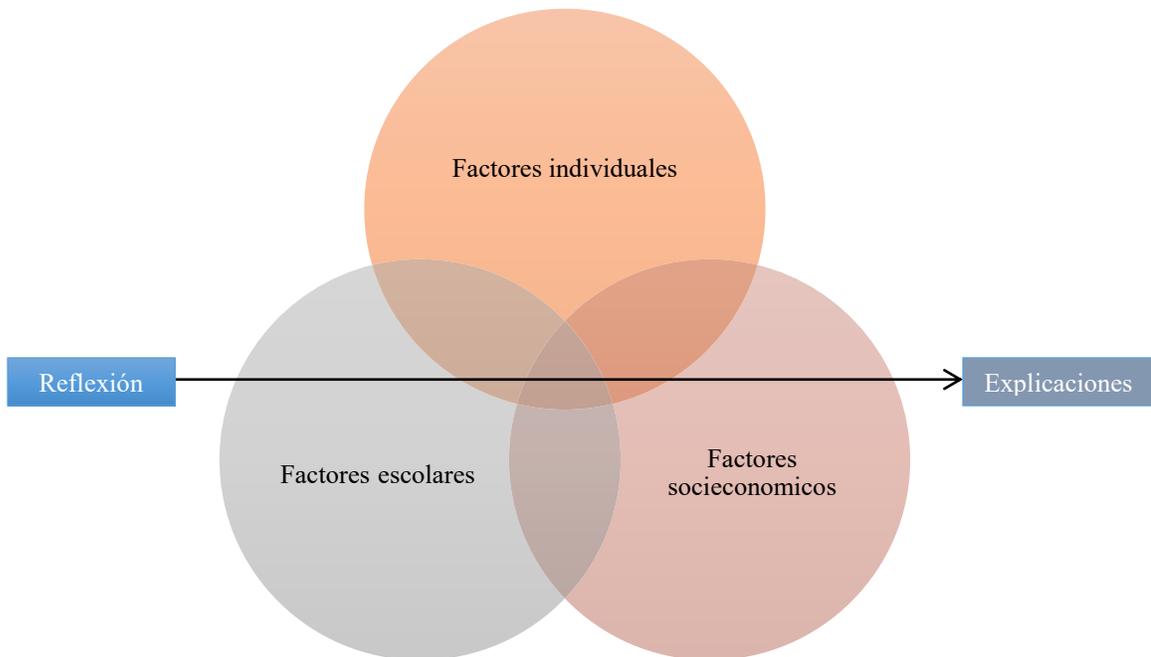


Figura X. Diagrama sobre los factores que deben ser abordados al momento de analizar la violencia en las escuelas. El proceso de reflexión debe abordar por igual los factores individuales, escolares y socioeconómicos a fin de poder construir explicaciones amplias y profundas sobre dicho fenómeno.

Para comprender detalladamente los diferentes aspectos que conforman las categorías aportadas por Míguez (2012), sobre los factores personales, institucionales y socioeconómicos asociados a situaciones de violencias en los centros educativos, se puede comenzar recurriendo al trabajo que Prieto et al. (2005) desarrollaron en torno a las causas de la violencia en la educación media superior. Desde la perspectiva de los autores, las violencias que tienen lugar en la escuela se vinculan tanto a agentes exógenos a la institución escolar (la sociedad, la comunidad, los medios de comunicación y la familia) como a agentes endógenos (crisis de valores, organización de los tiempos, las pautas de comportamiento, la masificación de la enseñanza, las asimetrías de poder profesor-estudiante) inherentes de la escuela. De esta forma, se establece una clara delimitación entre las causas que residen en la propia escuela con aquellas que se originan en las instituciones externas a la escuela.

Dentro de una postura en la que también se hace énfasis en la violencia como producto del entorno en el que diariamente desarrollan sus experiencias los actores escolares, así como de la propia cotidianidad de los centros educativos, Prieto (2005) propone que los factores involucrados en la aparición de la violencia en las instituciones educativas pueden ser encontrados en la familia (la falta de cariño, atención y comunicación, separación, el divorcio de los padres, la falta de recursos económicos, la existencia de demasiada disciplina o la falta de ésta, entre otros aspectos), la escuela (la organización escolar, la calidad de la relación profesor-alumno, carencia de valores educativos...) el grupo de amigos y los medios de comunicación (la presencia de violencia en películas, videojuegos, programas televisivos, etcétera).

Conviene destacar que en las posturas de Prieto (2005) y Prieto et al. (2005), la escuela es concebida como una institución poseedora de rasgos propios que coadyuvan en la aparición de situaciones violentas. En ambas propuestas se resalta el lugar que tiene la cultura escolar (conformada por la organización, el clima escolar, las formas de relacionarse entre los actores escolares, entre otros aspectos) como un elemento que tiene la capacidad de incidir en la aparición de violencias. Se trata de una perspectiva en donde la explicación de los orígenes de la violencia en las escuelas se realiza partiendo de identificar la relación que se da entre los factores provenientes del contexto social y de la propia institución escolar.

La importancia que tiene el contexto social en el desarrollo de la violencia en las escuelas, es una directriz teórica que también ha sido recalcada por King (s.f.), Moore, Jones y Broadbent (2008) y Pinheiro (2006), quienes hacen notar que la existencia de un ambiente extraescolar en el que se presentan situaciones de marginación, pobreza, guerra, delincuencia organizada, entre otros elementos, influye en las relaciones interpersonales que se desarrollan dentro de la escuela. Empero, no por ello debe omitirse el papel que juegan los factores individuales en la aparición de dicho fenómeno, ya que como refieren Ortega et al. (2012), los actores involucrados en situaciones de violencia escolar poseen rasgos personales que inciden en la manera en que éstos responden a dichas experiencias.

Para clarificar la postura de que la violencia en las escuelas es un fenómeno con múltiples causas, resulta interesante retomar los aportes de Abromavay y Rua (2002), quienes consideran a las situaciones violentas dentro de la institución escolar como el producto de la intersección de tres conjuntos de variables:

- 1) Institucionales, vinculadas al papel que juegan la familia y la escuela;
- 2) Sociales, referidas a aspectos como el sexo, la raza, el trabajo, la procedencia sociocultural, la religión, el nivel de escolaridad de los padres o el nivel socioeconómico, y;
- 3) Conductuales, atribuibles a aspectos endógenos de los individuos, como la sociabilidad, las creencias y las opiniones.

Como se puede apreciar en la clasificación previa, Abromavay y Rua (2002) ponen de manifiesto la existencia de una estrecha relación entre la interacción de factores del contexto social, la escuela y de los propios individuos, con el surgimiento de la violencia en las escuelas. Particularmente, las autoras caracterizan a los actores escolares como individuos que poseen una serie de rasgos que, en contacto con otros factores (por ejemplo, del contexto social y económico), inciden en la configuración que adquiere la violencia en el ámbito escolar.

La importancia de realizar un análisis transversal de los elementos contextuales, institucionales e individuales involucrados en la aparición de casos de violencia escolar, es un planteamiento señalado también por Ortega et al. (2012, p. 211) al denominar como “[...] factores de riesgo a aquellos elementos que estando presentes o próximos en mayor o menor medida, predicen, o pueden ayudar a predecir, la probabilidad de que emerja el hecho o fenómeno indeseado; en este caso, la violencia escolar [...]”. Para estas autoras, una explicación de la violencia escolar será más precisa en la medida que considere todas las variables involucradas en su aparición. En este sentido, al analizar los factores de riesgo es necesario tomar en cuenta: la descripción de las condiciones sociales y contextuales, las características específicas que determinan un sistema educativo (en especial las prácticas que acontecen en las escuelas) y la personalidad de los sujetos involucrados en las situaciones violentas.

Concretamente, Ortega et al. (2012) realizan una clasificación sobre las causas de la violencia escolar (con especial énfasis en el *bullying*) donde diferencian entre los riesgos que:

- a) Proviene del contexto familiar, la familia es vista aquí como una entidad social que tiene un fuerte impacto en la formación de la personalidad de los sujetos;
- b) Se encuentran en el ecosistema social de la escuela y en la red de iguales, la escuela es el espacio en el que se desarrolla un sistema social vertical (entre los docentes y estudiantes) y un sistema social horizontal (entre los propios estudiantes) en el que cada individuo recibe y proporciona importantes influencias a los demás;
- c) Se originan del uso de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC), las cuales tienen un impacto en la forma en que se dan las relaciones interpersonales actualmente, y;
- d) Los riesgos del cortejo adolescente.

Los factores de riesgo planteados por Ortega et al. (2012) son complementados con la inclusión de las variables de la personalidad, las cuales modelan el cómo los individuos

responden ante las experiencias escolares (en este caso, las situaciones de violencia en la institución escolar). Como se destaca en el trabajo de dichas autoras, los factores personales no pueden ser excluidos al momento de buscar explicar el fenómeno de la violencia en las escuelas porque, en muchos casos, son los propios sujetos quienes deciden, por ejemplo, involucrarse en situaciones de carácter violento.

Integrar el papel que los factores personales, escolares y socioeconómicos tienen en la aparición de situaciones violentas en la escuela es una aproximación acorde a una definición amplia en la que no sólo se busca describir las manifestaciones de la violencia en las escuelas sino también tratar de explicar sus orígenes y causas. Al respecto, con base en los aportes de Abromavay y Rúa (2002), Ohsako (1997), PLAN (2008), Pinheiro (2006), Prieto (2005), Prieto et al. (2005) y Tello (2005), y a partir de la organización que hace Míguez (2012) sobre las causas de las prácticas violentas en la institución escolar, a continuación, se propone tentativamente un listado (figura 3) sobre algunos de los factores involucrados en la aparición de las violencias en los centros educativos.

Figura 3. Factores asociados a la violencia en las escuelas.



Figura X. Diagrama en torno a la diversidad de aspectos vinculados al desarrollo de situaciones de violencia en las escuelas.

Es oportuno precisar que el listado anterior no tiene la finalidad de buscar englobar todos los factores que han sido asociados con la aparición de la violencia en las escuelas, su propósito

sólo es el de permitir diferenciar los ámbitos en los que ésta se produce. Al distinguir entre los factores inherentes a los propios individuos de los que se originan en el contexto socioeconómico, o de aquellos vinculados con las características de la escuela, se espera poder contar con un panorama más amplio con base en el cual ofrecer una explicación de por qué la interacción de ciertos factores fomenta o entorpece la aparición de la violencia en las escuelas.

1.2. Estado del arte sobre la violencia en las Instituciones de Educación Superior

En la última década la violencia en las escuelas ha sido objeto de investigaciones que han permitido tener un mayor conocimiento sobre los diferentes aspectos que constituyen a dicho fenómeno. Como refieren Gómez y Zurita (2013), en el caso de México se puede observar que en años recientes se ha dado una importante producción académica (principalmente en torno al tema del *bullying* entre alumnos de primaria y secundaria) que ha servido como soporte para el desarrollo posterior tanto de investigaciones como de programas de intervención. Sin embargo, este acelerado desarrollo de estudios sobre las situaciones de violencia en los centros educativos no significa que todas sus dimensiones hayan sido exploradas con la misma amplitud.

Furlan (2012) señala que la violencia en las escuelas es un objeto de estudio aún en construcción, situación que se ve reflejada, por ejemplo, en el hecho de que las prácticas de violencias en las instituciones de educación superior no han sido tan profundamente analizadas como en otros niveles educativos. Empero, a pesar de la disparidad que existe (en términos de la cantidad de estudios desarrollados) entre la investigación sobre la violencia en las escuelas de educación básica con aquella que tiene como escenario a las Instituciones de Educación Superior (Montesinos y Carrillo, 2011), este último es un ámbito sobre el que se han realizado trabajos relevantes que han captado la especificidad que adquiere la violencia al originarse, desarrollarse y reproducirse en las Instituciones de Educación Superior (IES).

Gracias a los trabajos que se han enfocado en el tema de la violencia IES, actualmente se cuenta con bases que permiten delinear un marco teórico y metodológico desde el cual realizar un acercamiento coherente y con mayor profundidad a la problemática de interés. En este sentido, en el presente apartado se hace un recuento y un análisis de algunos trabajos que han facilitado una

aproximación más precisa sobre la manera en que se constituye el fenómeno de la violencia en la educación superior, nivel educativo dentro del cual se encuentran incluidas las escuelas Normales.

Es necesario precisar que las investigaciones elegidas se seleccionaron buscando que presentaran una afinidad conceptual con el tema central del actual trabajo de investigación (la violencia en las escuelas Normales). Cabe mencionar también que la dificultad para tener acceso a ciertos estudios, de manera física o electrónica, impidió que se pudiera realizar una recopilación más exhaustiva del corpus existente sobre el fenómeno de la violencia en la educación superior. Por ello, debe precisarse que lo presentado en líneas posteriores es más un esbozo que un completo estado del arte sobre la violencia en las IES⁶.

1.2.1. Las IES ¿Generadoras, facilitadoras o reproductoras de la violencia?

Diferentes estudios (Ayala, 2008; Castro y Vázquez, 2008; García, 2010; Pérez y Pereda, 2011; Spitzer, 2002; Tronco, Ocaña y Peralta, 2011; Vázquez y Castro, 2009; Zamudio, Ayala y Andrade, 2011) han mostrado que las IES no son un espacio ajeno al fenómeno de la violencia en las escuelas. Por el contrario, en dichas instituciones se originan, convergen y reproducen formas de violencias que involucran a diferentes actores de la comunidad escolar (particularmente a estudiantes y docentes). En los trabajos analizados se señala que la violencia que se presenta dentro de la educación superior es configurada, de manera importante, por la cultura escolar de las IES. Esto es, se plantea la conjetura de que la violencia en la educación terciaria es un fenómeno cuyos rasgos muestran estar fuertemente moldeados por la conjugación de factores escolares como, por ejemplo, la historia de la institución o los saberes (en especial los valores y las actitudes) asociados al ejercicio de una determinada profesión.

La influencia de la cultura escolar en la especificidad adquirida por la violencia en las IES es un aspecto referido por Spitzer (2002) en la investigación que realizó en la Universidad de Chapingo (UACH). En dicho trabajo, la autora identificó la existencia de prácticas de violencia (agresiones físicas, sexuales y verbales) que se desarrollaban como parte de las relaciones cotidianas de los estudiantes. Dichas acciones fueron clasificadas como violentas en la medida

que implicaban un daño a la integridad de las personas y de la propia institución. Sobresale que a pesar de las repercusiones que tenían las diferentes violencias en la UACH, éstas mostraron ser consideradas como normales para una cultura escolar que las encubría.

Para Spitzer (2002), las situaciones violentas dentro de la UACH son producto de la articulación de factores sociales, personales e institucionales que conjuntamente justifican el ejercicio de diferentes formas de violencia en contra de ciertos sectores estudiantiles. Particularmente, el estudio mostró la importancia que tiene la vinculación de diversos aspectos escolares con las características presentadas por la violencia dentro de la UACH: la historia de la universidad, su organización en forma de internado y la orientación formativa hacia una campo profesional tradicionalmente considerado como “masculino”, son variables que se entrecruzan dentro de la institución escolar originando o facilitando, por ejemplo, la aparición de ritos de iniciación denigrantes, así casos de acoso sexual contra las alumnas o insultos hacia los estudiantes con orientaciones sexuales diferentes (al del tradicional concepto de masculinidad). En propias palabras de Spitzer (2002, p. 59)

Las prácticas estudiantiles denominadas violentas son una expresión de la coexistencia entre perspectivas culturales: la cultura escolar producida por los alumnos, las diferencias culturales con relación al género, las tradiciones culturales que los alumnos llevan consigo como originarios de lugares rurales, las imágenes que existen en torno a la profesión del agrónomo, y la propia historia institucional de la UACH.

Como destacan Castro y Vázquez (2008), en otro estudio sobre la UACH y desarrollado desde la perspectiva de la violencia de género, las características inherentes a la universidad no sólo originan y permiten el surgimiento de la violencia. De manera más amplia, son un conducto a través del cual se reproducen las violencias -en contra de las mujeres- que permean la vida social dentro de dicha IES. Al igual que en el trabajo de Spitzer (2002), los autores refieren el papel que tiene la cultura escolar (entendida como producto de la historia de la institución, su forma de organización interna, entre otros elementos) en la aparición de situaciones violentas. En este sentido, para Castro y Vázquez (2008, p. 601)

La institución, con una clara “orientación social”, facilita becas y ofrece alojamiento a los estudiantes para que puedan estudiar. Pero es esa misma estructura de “apoyo social” la que facilita que la universidad funcione como una maquinaria de reproducción de un sistema de dominación de género; porque al alojar a estudiantes de tiempo completo, funciona casi, aunque no totalmente, como una “institución total”.

La UACH es situada por Castro y Vázquez (2008) como reproductora de un largo proceso de dominación y sometimiento hacia las mujeres que tiene sus orígenes iniciales fuera del contexto escolar. Al respecto, su estudio sugiere que dicho proceso inicia en la infancia de las alumnas, pero es reforzado y se concretiza a partir de las situaciones violentas (violaciones, acosos, hostigamiento, burlas...) de las que son víctimas durante sus estudios universitarios por parte de sus compañeros, docentes y trabajadores. En este sentido, el trabajo caracteriza a la universidad como un lugar en el que se acepta y tolera el ejercicio de conductas violentas.

Si bien la perspectiva desde la cual se plantea la indagación de Castro y Vázquez (2008) se encuentra fundamentada más en los estudios sobre violencia de género que en los trabajos sobre la violencia en las escuelas, retomados en el presente trabajado⁷, sus aportes permiten comprender cómo los factores escolares de las IES se vinculan con los factores sociales facilitando la aparición de situaciones violentas. Así, en el trabajo de Castro y Vázquez (2008) se puede identificar que la violencia contra las mujeres que tiene lugar en la sociedad es reproducida por una cultura escolar (de la UACH) que la tolera.

Siguiendo la misma directriz teórica, referida en el párrafo anterior, en un estudio posterior, Vázquez y Castro (2009) profundizaron en la asociación existente entre las prácticas de violencia dentro de la UACH y la interiorización del concepto de masculinidad en los estudiantes. Vista como una construcción social, la masculinidad es colocada por los autores como un aspecto que influye en el cómo se establecen las relaciones entre los alumnos. Desde su perspectiva, el acoso contra las alumnas o el desprecio hacia los estudiantes homosexuales deben ser comprendidas como prácticas que tienen su origen en el contexto social y cultural más amplio dentro del que se inserta la institución.

Sin embargo, lo expuesto por Vázquez y Castro (2009) también permite identificar la existencia de una interacción entre aspectos socioculturales y condiciones institucionales (de la UACH) que refuerza la aceptación del uso de la violencia en cuanto rasgo constitutivo de la masculinidad del alumnado de Chapingo. Esto es, el ejercicio de la violencia como rasgo inherente de la masculinidad es un aspecto que muestra ser aceptado, tolerado, e incluso promovido en la medida que es coherente con el ideal que se tiene de lo que significa ser estudiante de dicha universidad, el cual es caracterizado como un hombre de campo:

De escasos recursos que se hace a sí mismo superando obstáculos y adversidades. Un muchacho que aprovecha todas las ofertas recreativas y educativas de la institución, que tiene grandes planes para sí mismo y para el país, auto-contenido, poco expresivo en lo que se refiere a rompimientos, tropiezos y caídas. Un chico que sabe de los riesgos que la MH –masculinidad- impone a los varones de su edad y que estoicamente los resiste. En pocas palabras, “una historia de éxito”, un “perfecto ejemplo para la juventud. (Vázquez y Castro, 2009, p. 716).

Como refieren Spitzer (2002), Castro y Vásquez (2008) y Zamudio et al. (2011), desde sus orígenes se ha considerado que la UACH ofrece una formación para el desempeño profesional de actividades consideradas como “masculinas”. Por ello, no debe de resultar extraño, por ejemplo, que el ideal que se tiene entre la propia comunidad escolar sobre el estudiante de la UACH es la de un sujeto “poco expresivo” (Vásquez y Castro, 2009). Particularmente, lo que evidencia el trabajo de Vásquez y Castro (2009) es que el ejercicio de ciertas violencias en contra de las alumnas también tiene sus raíces en la existencia de factores escolares (como, por ejemplo, la historia de una escuela que durante muchos años sólo aceptó la inscripción de varones) que moldean las experiencias que tienen los estudiantes dentro de la institución.

En uno de los estudios más recientes sobre la UACH, Zamudio et al. (2011) llevaron a cabo una serie de encuestas a partir de las que reafirmaron la conjetura de que al interior de esta universidad se presenta una alta incidencia de actos violentos, físicos, sexuales, económicos y psicológicos en contra de las estudiantes; de acuerdo a la investigación, dicha situación es consecuencia de una interacción entre condiciones institucionales y factores sociales. Al mismo

tiempo, un dato importante que ofrece el estudio de los autores es que la violencia al interior de la UACH es un fenómeno que no sólo permea las experiencias cotidianas las alumnas, sino que también trastoca las vivencias de sus compañeros varones y las de otros actores escolares (como los profesores o los trabajadores administrativos).

Los trabajos de Spitzer (2002), Castro y Vázquez (2008) y Zamudio et al. (2011) sobre la UACH, muestran principalmente de qué forma dicha IES es un espacio en el que la interacción de factores institucionales y sociales permite la consolidación y reproducción de diferentes formas de violencia. Particularmente, el planteamiento de que la violencia en la educación superior es un fenómeno cuyas características se encuentran vinculadas a los rasgos que dotan de especificidad a cada IES (su historia, su organización, sus valores, sus tradiciones, es decir, su cultura), es desarrollado también en un trabajo que Ordorika (2008) elaboró sobre el porrismo en la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Respecto a dicho tema, el autor refiere que se trata de un “fenómeno distintivo de la educación superior mexicana y consecuencia histórica de los conflictos al interior de las universidades y de las relaciones entre las universidades públicas y el sistema político en nuestro país” (p. 473).

Para Ordorika (2008), el porrismo que existe dentro de la UNAM sólo puede ser comprendido a profundidad si se parte de un análisis de las condiciones institucionales y político-sociales que inicialmente permitieron a diferentes administraciones del gobierno universitario hacer uso de grupos de choques para disuadir, amedrentar, perseguir y castigar a las agrupaciones contrarias a sus intereses. Particularmente, el autor destaca que durante el siglo pasado muchas de las universidades del país adoptaron un rasgo característico del régimen político corporativista mexicano predominante anteriormente: la búsqueda de control político a través de medios tan diversos como, por ejemplo, la utilización de la violencia.

Precisamente, Ordorika (2008) especifica que desde los orígenes de la UNAM, diferentes gobiernos universitarios aceptaron, toleraron y promovieron las actividades porriles en la medida que constituían una herramienta para mantener un control de la vida interna universitaria. En este sentido, en el caso de dicha institución educativa se puede observar como ciertas prácticas violentas (el porrismo) llegaron a constituirse, con el paso de los años, en rasgos inherentes a una

cultura institucional que las fomentaba y producía intencionalmente. Por ello, lo expuesto por Ordorika (2008) resulta de gran interés para fundamentar por qué el estudio de la violencia en la educación superior debe realizarse tomando en cuenta el papel que juegan cada una de las IES en la aparición de este fenómeno.

Otro trabajo que también permite identificar de qué forma los factores institucionales inciden en la aparición del fenómeno de la violencia en la educación superior, es la investigación que García (2010) desarrolló en la Licenciatura de Psicología de la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza, entidad donde se identificó la existencia de una violencia simbólica e institucional vinculadas a las propias condiciones escolares en las que los estudiantes desarrollaban cotidianamente su vida académica. En su trabajo, la autora refiere que aspectos tan diversos como, por ejemplo, el tipo de organización académica-administrativa, la escasez de aulas o la propia organización curricular del plan de estudio, pueden llegar a entrelazarse para crear situaciones que favorecen la transgresión de las relaciones de la comunidad escolar.

García (2010) destaca que ante las violencias que tenían lugar en la FES Zaragoza, la respuesta dada por los profesores y estudiantes oscilaba entre la aceptación de los actos violentos como normales, propios de una natural dinámica institucional, y la exigencia de soluciones que no eran atendidas. Al respecto, la autora evidenció que aquellos estudiantes que decidieron presentar una denuncia, la mayoría de las veces terminaron desistiendo de su queja debido a la inacción de las autoridades académicas. En este sentido, se puede apreciar como la falta de una respuesta adecuada por la institución educativa permitía que ciertas situaciones de violencia continuarán produciéndose, llegándose a consolidar como una realidad cotidiana a la que debía adaptarse la comunidad escolar.

La familiaridad con la que llega a ser asumida la violencia al interior de las IES es un aspecto que Tronco et al. (2011) también identificaron en un estudio desarrollado en torno al tema del hostigamiento y el acoso laboral y escolar en el Instituto Politécnico Nacional (IPN). A partir de la aplicación de una serie de encuestas a una muestra de profesores y estudiantes de dicha institución, los autores encontraron que un número significativo de sujetos había sido víctima, al menos una vez, de situaciones de acoso por parte de otros miembros de la comunidad

escolar. Al mismo tiempo, de forma preocupante el trabajo de Tronco et al. (2011) mostró que las situaciones de acoso u hostigamiento eran consideradas como normales y necesarias por un alto índice de los sujetos encuestados. Como refieren los autores:

El estudio [...] permitió apreciar cómo 36% de hombres y 28% de las mujeres de nivel medio superior y 36% de hombres y 31% de las mujeres de nivel superior, así como en 40% de los hombres y 43% de las mujeres que laboran en el IPN consideran como normales que en el ámbito escolar se presenten situaciones de acoso u hostigamiento. (2001, p. 7)

La aceptación que ciertas situaciones de violencia pueden tener entre la comunidad escolar es un aspecto presente de igual forma en la investigación que Pérez y Pereda (2011) realizaron en cinco Escuelas Normales y cuatro Unidades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN) localizadas en la zona metropolitana. El estudio de tipo transversal se desarrolló mediante la aplicación de cuestionarios a una muestra de 297 profesores y 340 estudiantes adscritos a dichas entidades académicas. Específicamente, los resultados obtenidos mostraron que un número nada desdeñable de profesores (alrededor del 20%) consideraba como natural la presencia de ciertas prácticas de violencia, como el maltrato verbal, dentro de las relaciones sostenidas entre alumnos, docentes y personal administrativo.

Para Pérez y Pereda (2011, s.p.), la existencia de profesores que percibían como normales ciertas prácticas violencia era muy probablemente consecuencia de un “[...] desconocimiento de las formas de violencia y sus implicaciones”. Esto es, para los autores, la tolerancia del personal docente hacia situaciones violentas era producto de la inexistencia de una formación adecuada que les permitiera identificar a estas prácticas como tales. En este sentido, la omisión ante actos violentos implicaba esencialmente la existencia de un proceso de naturalización que permitió y justificó su producción y reproducción (Pérez y Pereda, 2011).

Precisamente, la naturalización de la violencia en el ámbito escolar es un aspecto que tiene especial relevancia en el estudio que Ayala (2008) realizó en la Escuela Normal de Texcoco. A partir de un estudio de corte cualitativo, la autora identificó que entre los profesores y

los docentes en formación (los estudiantes normalistas) de dicha institución se presentaban situaciones de violencia de género. En su investigación, la autora señala que en dicha Normal las violencias no adquirirían formas directas o visibles (como podrían ser golpes, insultos, violaciones o, entre otros aspectos, robos), sino que se mantenían ocultas, manifestándose a través de actos de exclusión, marginación y discriminación sutil dirigidos a ciertos sectores de la comunidad escolar en función del género.

La aproximación realizada por Ayala (2008) delimita cómo la propia institución escolar puede llegar a reproducir y favorecer la violencia. Para la autora, la violencia se arraiga en la cultura institucional, la cual norma la manera en que los actores de la Normal establecen y perciben las relaciones con el medio en el que se desenvuelven diariamente (conformado por los alumnos, los docentes, el personal administrativo y el propio contenido curricular de las asignaturas). Esta situación deriva en la aceptación de las prácticas violentas como acciones constitutivas, inherentes, de la dinámica escolar; es así como la violencia se naturaliza, se normaliza, es decir, deja de ser una manifestación extraña para quienes viven.

Al sintetizar las orientaciones teóricas abordadas, en párrafos anteriores, se obtiene un panorama conceptual amplio que permite captar, de manera más adecuada, las particularidades que muestra tener el fenómeno de la violencia en las escuelas de educación superior. Lo que la información disponible indica, al menos en un primer momento, es que la violencia en el nivel terciario del Sistema Educativo Nacional (SEN) representa una problemática constituida por rasgos que son abarcados en la definición postulada al inicio del presente documento. En resumen, se puede afirmar que la violencia en las IES:

-Involucra a diferentes actores escolares, como estudiantes, profesores, trabajadores administrativos y de servicio (Ayala, 2008; Castro y Vázquez, 2008; García, 2010; Spitzer, 2002; Tronco et al., 2011; Zamudio et al., 2011);

-Se desarrolla en diferentes espacios de la institución escolar, no limitándose al aula como escenario principal (Ayala, 2008; García, 2010; Pérez y Pereda, 2011; Spitzer, 2002; Tronco et al., 2011);

-Es un fenómeno con múltiples causas, pero dentro de los que cobran particular relevancia los factores sociales e institucionales (Ordorika, 2008; Spitzer, 2002; Zamudio et al. 2011; Vázquez y Castro, 2009), y;

-Adquiere diferentes formas (insultos, acoso sexual, peleas, asaltos, hostigamiento...) (Ayala, 2008; Castro y Vázquez, 2008; García, 2010; Pérez y Pereda, 2011; Spitzer, 2002; Tronco et al., 2011; Zamudio et al., 2011).

Sin embargo, al mismo tiempo se presenta también un aspecto que parece otorgarle una especificidad constitutiva a los casos de violencia en la educación superior: se trata del papel que tiene la cultura escolar de las IES en la producción, reproducción y moldeamiento de dicho fenómeno (Ayala, 2008; Castro y Vázquez, 2008; García, 2010; Spitzer, 2002; Vázquez y Castro, 2009; Zamudio et al., 2011). Sin dejar de lado el papel que tienen tanto los factores sociales como los personales en la aparición de situaciones violentas, conviene señalar que las IES presentan características institucionales propias que impactan en la manera en que se constituyen las violencias en su interior.

La afirmación de que las IES no llevan a cabo una simple reproducción de la violencia, sino que inciden en su generación y moldeamiento adquiere una mayor claridad al retomar los aportes conceptuales de Viñao (2002) en torno a la cultura escolar. Para el autor, hablar de esta última es hacer referencia a

un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) sedimentadas a lo largo del tiempo en forma de tradiciones, regularidades y reglas del juego no puestas en entredicho, y compartidas por sus actores, en el seno de las instituciones educativas. (2002, p. 59)

Viñao (2002) especifica que la cultura escolar presenta principalmente cuatro elementos constitutivos: los actores escolares, referido a los profesores, alumnos y demás personal administrativo y de servicio; los discursos, lenguajes, conceptos y modos de comunicación del

mundo académico-escolar, donde se engloba “el léxico o vocabulario, las fórmulas y pautas lingüísticas, las expresiones y frases más utilizadas, las jergas, y el peso respectivo de lo oral, lo escrito, lo gestual y lo icónico en el aula, fuera de ella [...]” (p. 59); los aspectos organizativos e institucionales, es decir, el conjunto de prácticas educativas y los escenarios donde tienen lugar, y la cultura material de la escuela (su entorno físico-materia y los objetos que lo conforman). Como precisa el autor, se debe tener presente que dichos componentes se entremezclan formando más una amalgama de elementos entrelazados que superpuestos, esto es, una mezcla en la que sus componentes se encuentran fuertemente unidos.

Al mismo tiempo, debe tenerse presente que la cultura escolar se caracteriza por su continuidad, persistencia, institucionalización y relativa autonomía; es tanto un dispositivo como un marco de referencia que con sus tradiciones, regularidades y reglas transmite a cada nueva generación de actores escolares las estrategias necesarias para integrarse a la escuela y desenvolverse dentro de ella (Viñao, 2002). Al respecto, Viñao (2002) destaca que la cultura escolar tiene la capacidad tanto para generar productos propios como para asimilar, reinterpretar y adaptar productos externos provenientes de otros espacios sociales; trasladado al tema de la violencia en las escuelas, dicho planteamiento se convierte en una orientación que quizá clarifica por qué una tradición escolar en la que por muchos años sólo se aceptaba la inscripción de varones en ciertas licenciaturas (Vásquez y Castro, 2009) o la falta de recursos materiales para un adecuado desarrollo de las clases (García, 2010) son aspectos que llegan a ocupar un lugar destacado en el proceso que da lugar a violencias en las IES.

Si la cultura escolar es un elemento que tiene una relevancia especial en la aparición del fenómeno de la violencia en la educación superior es debido a la capacidad que tiene no sólo para adaptar, asimilar, expresiones culturales provenientes de otros espacios sociales, sino también para crear sus propias manifestaciones. Se trata de una situación de especial interés en la medida en que, como refiere Clastres (2004), la violencia puede llegar a aparecer como fundamento mismo de los grupos sociales. Particularmente, Clastres (2004) refiere que en las sociedades primitivas la guerra aparece como uno de sus modos de funcionamiento, un fenómeno cultural que tiene sus orígenes en la propia estructura y organización de las unidades sociales.

Aunque el trabajo de Clastres (2004) se centra en el tema de la guerra en las sociedades primitivas, su análisis permite cerrar la presente reflexión sobre la violencia en la educación superior haciendo una analogía respecto a la manera en que las expresiones violentas al interior de las IES llegan a constituirse como producciones y adaptaciones de la cultura escolar, manifestaciones que se arraigan en lo profundo de las escuelas para convertirse en parte de su funcionamiento y cotidianidad. Se trata, sin embargo, de una realidad que no debe ser asumida como perenne e inamovible, ya que en cuanto construcción social, la cultura escolar es producto de un permanente proceso de continuidad y cambio (Viñao, 2004).

1.3. Conclusiones en torno a la violencia en las escuelas como fenómeno con múltiples expresiones

El desarrollo del presente capítulo permite entender que la violencia en las escuelas es un fenómeno que no siempre se presenta con las mismas características: así los factores que en una escuela se ven asociadas a la aparición de situaciones violentas, pueden ser condiciones que no derivan en actos violentos entre la comunidad escolar de otra institución educativa; lo mismo puede decirse de las formas en que se da la violencia, ya que no en todos los centros escolares ésta aparece en forma de acoso escolar, secuestros o violaciones. A pesar de la vastedad de rasgos que puede presentar la violencia al situarse en diferentes instituciones escolares, la literatura revisada anteriormente señala la existencia de una serie de elementos generales que pueden ser utilizados como referentes para lograr aprehender de forma coherente a dicha problemática.

Así las tres premisas, desde las cuales se delimitan los rasgos generales constitutivos de la violencia en las escuelas, hacen referencia a que este fenómeno: conlleva repercusiones físicas, mentales, sociales y educativas para los actores educativos, las cuales implican siempre una limitación de las potencialidades de realización de los sujetos; se presenta en formas muy diversas, abarcando manifestaciones psicológicas, físicas, sexuales, de acoso escolar y robos, vandalismo y asaltos, y tiene sus orígenes en la interacción de condiciones muy variadas que pueden ser clasificadas en personales, institucionales y socioeconómicos.

Al observar detenidamente las afirmaciones del párrafo anterior se puede observar que éstas se articulan fundamentalmente en torno a las implicaciones que la violencia tiene en cuanto acto que transgrede la individualidad de alumnos, profesores, directivos y demás sujetos escolares. Esta afirmación permite clasificar como tales a los diferentes tipos de violencia que se dan en la escuela y al mismo tiempo, interrogarse en torno a los factores asociados a su aparición. De forma conjunta, dichas premisas se convierten en las bases de una definición amplia sobre la violencia en las escuelas que permite identificar la presencia de este fenómeno en diferentes ámbitos escolares.

La definición conceptual asumida en el capítulo uno adquiere la forma de una estructura que es detallada a partir de las particularidades propias de cada contexto educativo. De ahí que su utilización para analizar la situación de la educación superior no sólo posibilita delimitar la existencia de violencias en las IES sino también identificar que esta problemática se ve especialmente moldeada, no exclusivamente, pero sí principalmente, por las condiciones institucionales (una cultura escolar) que las conforman. Se trata de una aseveración que trasladada a la actual investigación da lugar a la formulación de conjeturas respecto a la manera en que las condiciones escolares de la Normal estudiada (la ENUFI) inciden en la violencia que tiene lugar entre sus estudiantes. Ante esto, conviene plantear una última interrogante que sustenta el desarrollo del siguiente capítulo: ¿Es posible abarcar conjuntamente los aspectos institucionales de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo con la finalidad de comprender cómo se desarrolla y manifiesta la violencia en su interior?

CAPITULO 2. LAS ESCUELAS NORMALES: INSTITUCIONES FORMADORAS DE FORMADORES

La violencia en la educación superior es una problemática que se desarrolla en contextos concretos cuyos componentes (tradiciones, ritos, idearios, historias, entre otros aspectos) inciden conjuntamente en las características que adquiere dicho fenómeno. De ahí que una investigación respecto al tema de la violencia en las Escuelas Normales conlleve necesariamente una delimitación de los rasgos generales que caracterizan a estas instituciones. En este sentido, en el capítulo dos se pone especial énfasis en realizar un acercamiento a un concepto que tiene la capacidad de englobar los diferentes elementos institucionales que conforman a las Normales: el normalismo, construcción histórica que hoy día tiene vigencia e impronta en las experiencias escolares que diariamente tienen los sujetos normalistas (estudiantes, profesores, directivos...).

Para delimitar las implicaciones que tiene la utilización del término normalismo, en las siguientes líneas se presentan sucesivamente: un panorama del proceso histórico mediante el cual se vinculó intrínsecamente a las Normales con la docencia y un esbozo breve de la forma en que actualmente se encuentra conformado el sistema (subsistema educativo) de las escuelas Normales en México; el mostrar ambas perspectivas permite posteriormente identificar las líneas generales que enmarcan al normalismo como un molde general que adquiere rasgos particulares en función de la institución dentro de la que se sitúa.

2.1. Los orígenes de las Normales. La formación del cuerpo de especialistas para la enseñanza durante la consolidación de los Estados nacionales

El nombre de las Escuelas Normales hace referencia al papel que a éstas se les adjudicó en el establecimiento de la norma, matriz o prototipo que otras instituciones educativas debían de seguir en la formación de los maestros (Rojas, 2013). Empero, si bien los antecedentes más remotos de dichas escuelas pueden ser rastreados desde el año de 1685, momento en el que la Salle fundó en Francia el Seminario de Maestros de Escuela (Rojas, 2013), es de notar que el proyecto de las Normales se desarrolló principalmente a partir del siglo XIX (Escolano, 1982) en

el marco de los cambios políticos, sociales y económicos (como la consolidación de la burguesía liberal o el proceso de industrialización) vinculados a la conformación de los Estados nacionales.

En sus inicios los Estados nacionales recurrieron a la centralización del poder como medio para asegurar la consolidación de una nueva forma de organización político-social, acción que se tradujo en el establecimiento de mecanismos cuya finalidad era controlar la vida pública y privada de los individuos. Precisamente, la dirección que los Estados asumieron de la educación fue un suceso vinculado al proyecto de regulación de las sociedades modernas (Dussel y Caruso, 1999), un proceso de control que se expresó en la creación de los sistemas educativos tradicionales, los cuales se caracterizaron por lograr una articulación entre

[...] La estructura del sistema por niveles (primaria, secundaria, superior), su organización institucional (que incluye las formas de gobierno), el papel de los actores del proceso pedagógico (particularmente de los docentes), la definición de los contenidos y de la estructura curricular y las modalidades de acción pedagógica (la didáctica). [...] El sistema educativo tradicional estuvo concebido como un dispositivo de distribución social de valores y de conocimientos, según el cual cada uno debía recibir la educación requerida para el lugar que ocupara en la estructura social. (Tedesco, 2012, p. 25)

Dussel y Caruso (1999) destacan particularmente que dentro de los recién creados sistemas educativos tradicionales la escuela se situó como el centro de transmisión de la cultura legítima, como la institución responsable de dotar a las nuevas generaciones de un bagaje de saberes desde el cual comprender y relacionarse con su realidad. En los nacientes Estados nacionales la escuela logró homogeneizar y centralizar la enseñanza a partir de los procesos de universalización y obligatoriedad de la educación básica o elemental (Álvarez y Varela, 1991). Se trató de un proceso que permitió establecer una congruencia entre la formación escolar recibida por los sujetos y los valores propios del proceso de modernización y unidad nacional de las sociedades contemporáneas (Tedesco, 2012).

La consolidación de la escuela como institución transmisora de la cultura legítima implicó que el Estado se enfocara también en supervisar la formación del cuerpo de especialistas para la

enseñanza: los maestros. La creación de las escuelas Normales a lo largo del siglo XIX debe ser comprendida en parte como una medida a través de la cual los Estados se hicieron del control del proceso formativo de los docentes (Álvarez y Varela, 1991), grupo que ostentaba un lugar fundamental en el proceso educativo al ser en última instancia los encargados directos de la enseñanza (Tedesco, 2012). Al respecto, Dussel y Caruso (1999, p. 38) mencionan que:

En un sistema masivo que contaba con una multitud de maestros, la necesidad de regular su actividad, de contar con información más minuciosa sobre su accionar y de garantizar que enseñaran aquello que el Estado quería que se enseñara, se hizo más perentoria.

Como refiere Tedesco (2012), el sistema educativo instaurado en el siglo XIX mostró tener una estrecha articulación entre sus componentes y el contexto social, político y cultural para el que fue elaborado, situación que fue posible en la medida que el docente fue sujeto a un proceso de disciplinamiento (Dussel y Caruso, 1999), una domesticación (Álvarez y Varela, 1991) a través de la cual se le inculcaban estereotipos y valores acordes con una nueva forma de organización político-social fundamentada en la actividad industrial. Por ello, Escolano (1982, p. 55) afirma que “la historia de las instituciones dedicadas a la formación de los maestros corre pareja con la del desarrollo y organización de los sistemas nacionales de educación”.

Para Álvarez y Varela (1991), las Escuelas Normales se constituyeron a lo largo del siglo XIX como un espacio de domesticación de los futuros maestros, esto es, como instituciones que tenían a su cargo la vigilancia y transformación de los aprendices de maestro, quienes debían sacrificar su vida privada a favor de una vida pública como profesionales abnegados y entregados. Fue así como la renuncia a los intereses personales se instaló como un rasgo inherente al ser docente (Álvarez y Varela, 1991; Savín, 2003), un llamado vocacional que fungía como mecanismo simbólico para asegurar una dedicación plena, exclusiva, hacia la docencia.

Lo expuesto en el párrafo anterior permite entender que en las Escuelas Normales los profesores adquirirían ellos mismos una cultura específica, conformada tanto por técnicas para condicionar y mantener el orden como una moral particular que moldeaba su forma de pensar y actuar la docencia (Álvarez y Varela, 1991). Particularmente, se destaca la concepción que se

creó del docente como sacerdote, postura en la que al maestro “se le comparara al sacerdote (como él ha recibido de Dios la vocación para una misión evangelizadora), y se lo investirá de la autoridad, dignidad y respetuosidad, falsas imágenes a las que deberá adecuarse no sin dificultades” (Álvarez y Varela, 1991, p. 38).

Por su parte, Tedesco y Tenti (2006) concuerdan en afirmar que el surgimiento del ideal de la docencia como apostolado respondió a la función político-social que se le asignó a los sistemas educativos durante el periodo histórico en el que se constituyeron los Estados Nación y las sociedades capitalistas modernas. Precisamente, el sucinto análisis sobre el desarrollo de las Escuelas Normales, realizado en párrafos anteriores, responde al interés de delimitar las condiciones políticas y sociales que, de manera general, llevaron a las Normales a adquirir un papel central en los proyectos educativos de los países europeos y latinoamericanos.

Desde los aportes de Álvarez y Varela (1991), Dussel y Caruso (1999), Tedesco (2012) y Tedesco y Tenti (2006) es posible comprender que el significativo desarrollo de las Escuelas Normales durante el siglo XIX estuvo vinculado al control que el Estado asumió de la educación; en cierta medida, la profesión docente pasó a ser regulada sistemáticamente como forma de asegurar la congruencia de los recién creados sistemas educativos con el proyecto de sociedad que permeaba un determinado momento histórico. Tal es el contexto en el que la Escuela Normal se constituyó como la institución específicamente encargada de la formación del profesorado, una institución que a lo largo de siglos construyó una tradición propia, una identidad, una cultura: el normalismo, modelo formativo que, como se podrá apreciar en el siguiente apartado, durante dos siglos cristalizó y sintetizó las exigencias sociales hechas a la docencia en México.

2.1.1. El trayecto histórico de las Escuelas Normales en México. De la regularización de una profesión libre a la profesionalización de la actividad docente

En los primeros años del México independiente la docencia era una profesión libre, lo cual implicaba que su ejercicio no estaba sujeto a una formación regulada por el Estado (Arnaut, 1998). Para poder ejercer dicho oficio sólo era necesario contar con una autorización de los Ayuntamientos, permiso a través del cual también se obtenía una licencia para establecer una

escuela elemental de primeras letras. Al respecto, Arnaut (1998) destaca que en el periodo que va de 1821 a 1866, la falta de centros dedicados a la formación de los maestros fue cubierta en parte por la Compañía Lancasteriana, la cual ostentó durante varias décadas un control sobre la enseñanza elemental.

En México los orígenes de las Escuelas Normales se remontan a las acciones que la Compañía Lancasteriana realizó, entre 1818 y 1823, para disponer de establecimientos encargados de preparar a los jóvenes en la teoría y práctica del sistema mutuo de enseñanza. Como refiere Rojas (2013), es como parte de este proceso que en 1825 se fundó la Escuela Normal Lancasteriana de la Constitución, la cual ha sido reconocida como la institución más antigua de su tipo en el país.

Sin embargo, en la medida que el Estado mexicano se consolidó y comenzó a tener una mayor intervención, en la vida pública y privada del país, éste desplazó progresivamente a las organizaciones civiles y religiosas, y a los particulares, del lugar que ocupaban en la formación de los maestros. Como refiere Arnaut (1998), hacia finales del siglo XIX comenzó a ser impulsada la idea de que el magisterio era una profesión de Estado: en la medida en que éste asumió el control de la educación, emergió la necesidad de contar con centros educativos encargados de formar profesores que impartieran una enseñanza acorde con las transformaciones políticas y sociales del país. Sobre esto, Ducoing (2013, p. 117) especifica que:

Durante el Porfiriato, se fundaron formalmente las Escuelas Normales como el espacio institucional privilegiado para preparar a los docentes en cuanto a los saberes correspondientes a las diferentes disciplinas que se recreaban en la educación elemental, así como a las metodologías de enseñanza específicas para promoverlos, además de, por supuesto, una cultura general amplia.

El interés del Estado por regular la formación de los profesores contribuyó a que, en el período comprendido de 1885 a 1910, las Escuelas Normales tuvieran un crecimiento no sólo en términos de la creación de nuevas instituciones sino también en la adquisición de una mayor

influencia en la toma de decisiones sobre los temas educativos del país (Arnaut, 1998). Al respecto, es de destacar que entre finales del siglo XIX y principios del siglo XX:

Los centros de enseñanza normal tuvieron, con sus egresados, un papel relevante como difusores y directores de la reforma pedagógica [que consistió principalmente en la centralización y homogeneización de los planes de enseñanza en la educación primaria]. Las escuelas normales también se constituyeron en centros de reclutamiento de los directivos y maestros para las oficinas de instrucción pública y de las principales escuelas primarias y normales de las entidades federativas, incluido el Distrito Federal. (Arnaut, 1998, p. 23).

Para Arnaut (1998) y Oikión (2008), fue la importancia adquirida por las Normales lo que contribuyó a configurar los rasgos del normalismo como una identidad profesional. Como refieren dichos autores, conforme la docencia se convirtió en una profesión de Estado, y las Normales comenzaron a tener una mayor influencia en las directrices educativas del país, los normalistas se constituyeron como un grupo específico frente a aquellos otros grupos que también tenían injerencia en la enseñanza elemental, como es el caso de los maestros de primeras letras de la Compañía Lancasteriana o los profesores sin título contratados por los Ayuntamientos. Sobre dicho tema, Ducoing (2004, p. 43) refiere que:

Es en las últimas décadas del siglo XIX cuando se registra el despegue de lo que hoy conocemos como normalismo mexicano, a partir de diferentes tentativas para institucionalizar la formación del profesorado de la escuela primaria, como estrategia adoptada por el Estado para homogeneizar la formación docente [...].

Particularmente, los normalistas se diferenciaron de otras profesiones en la medida que su paso por la Normal les dotaba de un saber técnico para la enseñanza, esto es, de un conocimiento sobre cómo enseñar los contenidos (Arnaut, 1998; Oikión, 2008). Dicha posesión privilegiada, exclusiva, de un saber pedagógico para la docencia legitimó el lugar de los maestros normalistas en la toma de decisiones sobre la educación básica. Se trató de un papel que terminó

por consolidarse durante la etapa de la Revolución Mexicana y los primeros años de los gobiernos posrevolucionarios.

Si bien el papel que las Normales tuvieron durante las luchas revolucionarias fue ambivalente, al ser existir tanto instituciones que apoyaban al antiguo régimen como aquellas que estaban del lado de los grupos revolucionarios, hacia finales de la revolución el gobierno favoreció al normalismo, frente a otros sectores (como los universitarios), al conceder espacios políticos a maestros normalistas (Arnaut, 1998). Esta acción profundizó aún más la influencia que las Escuelas Normales habían comenzado a construir hacia finales del siglo XIX.

El lugar privilegiado que las Normales adquirieron durante los gobiernos posrevolucionarios implicó, al mismo tiempo, una mayor regulación estatal en lo referente a su organización y administración. Como señala Arnaut (1998), entre la década de los años veinte y cuarenta el Estado mexicano logró consolidar un verdadero control de los diferentes elementos del sistema educativo al continuar el proyecto de centralización educativa iniciado en el régimen de Porfirio Díaz. Como parte de dicho proceso, en 1921 se creó la Secretaría de Educación Pública (SEP), dependencia gubernamental a la que se le otorgó facultades para intervenir en la organización de la educación primaria (Arnaut, 1998). A partir de este momento, el desarrollo histórico de las Escuelas Normales quedó estrechamente ligado a los diversos proyectos de nación que se desarrollaron durante el siglo XX.

Desde su creación la SEP asumió como uno de sus principales objetivos la expansión de la educación elemental entre la población, prestando especial atención a las zonas rurales de la República Mexicana, tarea para la cual el número de maestros en servicio era insuficiente (Civera, 2004, 2013; Navarrete, 2015). Como respuesta a la carencia de profesores para las zonas más marginadas del país, durante el gobierno de Álvaro Obregón se crearon las Escuelas Normales Rurales (Arnaut, 1998). Se trató de una etapa en la que el Estado acrecentó su injerencia e influencia dentro de la profesión magisterial al establecer los criterios para el reclutamiento, permanencia y movilidad de los profesores rurales (Arnaut, 1998).

Debe destacarse que la creación de las Normales Rurales tuvo una importante repercusión en el ideario normalista al identificar al normalismo con un proyecto de carácter social pensado en atender las necesidades de la población más desfavorecida (Arnaut, 1998). Así, en el siglo XX los egresados de las Normales rurales fueron situados como herederos de los ideales revolucionarios, de un proyecto de justicia social que, en mayor o menor medida, permeó en el cómo se asumía y definía en general el ser normalista.

Paradójicamente, la mayor injerencia del Estado en la educación contribuyó a que, hacia finales de la década de los años treinta, las Escuelas Normales se vieran envueltas en una serie de problemas con las autoridades que debilitaron su posición privilegiada dentro del sistema educativo. Como consecuencia, Arnaut (1998) refiere que durante dicho periodo los normalistas no fueron tomados en cuenta para desempeñarse como maestros rurales, situación que cambió en la década de los cuarenta con el desarrollo del proyecto de modernización del Sistema Educativo Nacional (SEN), el cual implicó la federalización de la educación primaria (Arnaut, 1998).

Con la finalidad de continuar con la expansión que estaba teniendo el SEN, durante el periodo comprendido entre los años cuarenta y setenta las políticas educativas pusieron especial énfasis en atender la formación continua de los maestros en servicio y la formación inicial de aquellos que querían ejercer la docencia (Arnaut, 1998; SEP, 2003a). Sobre este suceso, Mar y Meza (2013), destacan que durante este periodo comenzó a gestarse y desarrollarse una política educativa tendiente a la profesionalización de los docentes, aspecto que se tradujo tanto en el incremento de los años de estudio en las Normales como en la homologación de los estudios normalistas con los del nivel bachillerato.

A mediados del siglo XX las escuelas Normales volvieron a ocupar nuevamente un lugar central dentro del sistema educativo respondiendo a un proyecto político-social en particular. Hacia mediados del siglo se llevó a cabo una modernización y profesionalización del sistema educativo, proceso que derivó en la fundación de nuevas Normales (destacándose la creación de los primeros Centros Normales Regionales y la ampliación de instituciones estatales y privadas), la diversificación del sistema de Normales (lo cual se tradujo en un incremento de las Normales

Superiores para la enseñanza secundaria) y las reformas al plan y programas de estudio de Normales en 1945, 1959 y 1969 (Arnaut, 1998; Mar y Meza, 2013).

Arnaut (1998) refiere que el fenómeno de expansión y crecimiento de las Escuelas Normales se vio acompañado de una menor intervención del gobierno en la organización de estas instituciones; particularmente, el autor destaca que se produjo una disminución en el control, y sostenimiento, de los aspectos técnicos, administrativos y presupuestarios de las Normales. Como señala el autor, se trató de una situación que incidió en los conflictos que el Estado tuvo con diversas Normales, como la Nacional de Maestros, la Normal Superior de México y las Normales Rurales, durante la segunda mitad del siglo XX (mención particular requiere el tema de la radicalización de una parte del normalismo rural, situación que llevó a varios de sus miembros a participar en actividades guerrilleras).

La poca intervención del gobierno en la organización y funcionamiento de las Escuelas Normales federales, situación contrastante con las facilidades otorgadas para la creación de Normales privadas y estatales, sufrió un cambio hacia finales de la década de los setenta y a lo largo de los años ochenta (Arnaut, 1998), etapa en la que el Estado mexicano se vio en la necesidad de reordenar a dichas instituciones para solucionar los desajustes que existía entre la oferta y la demanda de maestros dentro del SEN.

A principio de los ochenta era evidente que a la par de un exceso de profesores en la educación primaria existía una significativa carencia de éstos en las escuelas de preescolar y secundaria, disparidad también presente respecto al número de docentes que trabajaban en contextos urbanos y aquellos ubicados en medios rurales (Arnaut, 1998). Una de las medidas para solucionar esta situación fue limitar la matrícula de las Escuelas Normales en función de su oferta educativa. Empero, quizá la acción más significativa fue la reestructuración que en 1984 se hizo de los planes y programas de estudio de las instituciones formadoras de docentes.

El 23 de marzo de 1984 se publicó en el Diario Oficial el acuerdo presidencial mediante el cual los estudios de educación Normal se elevaron al grado de licenciatura, estableciéndose como requisito de ingreso el contar con estudios previos de bachillerato (Arnaut, 1998). Es de destacar

que al mismo tiempo que dicha medida representó la consolidación del proyecto de profesionalización del magisterio mexicano, también implicó el declive del tradicional modelo normalista. Sobre esto último, Arnaut (1998, p. 172) refiere que las “políticas encaminadas a regular la matrícula de las normales de preescolar, primaria y superior no fueron tan eficaces para lograr ese objetivo como lo fue la introducción del bachillerato a manera de requisito para todos esos tipos de enseñanza normales”.

Para Arnaut (1998), el aumento del número de grados que previamente debían de ser cursados para ingresar a una Escuela Normal despojó a la formación normalista de uno de sus mayores atractivos: el ser una carrera corta. Como consecuencia de este cambio, hacia mediados y finales de la década de los ochenta la matrícula en las instituciones normalistas disminuyó considerablemente (Mar y Meza, 2013). Al respecto el INEE (2015a, p. 90) detalla que la reforma realizada al sistema de Normales:

Desalentó la demanda, lo cual se vio reflejado en la disminución de la tasa media de crecimiento anual de la matrícula, que en ese mismo sexenio fue de solo 0.5%; el impacto fue mayor en las normales privadas, que registraron un crecimiento negativo (-5.4%).

Para comienzos de la década de los noventa la oferta educativa de las Escuelas Normales se homogeneizó en términos del grado académico que se obtenía al egresar de éstas (INEE, 2015a). Se trató de un periodo durante el que se produjo la descentralización del sistema educativo, proceso a través del cual las escuelas de educación básica y normal pasaron a ser organizadas y administradas por los gobiernos estatales (Arnaud, 2010), y se dio también un progresivo y sostenido crecimiento de la matrícula de estudiantes normalistas. Por ejemplo, en el “sexenio de Ernesto Zedillo (1994-2000) repuntó la matrícula total con una tasa de crecimiento anual de 3.9%, en este periodo casi se duplicó el número de alumnos de escuelas privadas [...], mientras que el de las normales públicas se mantuvo estable [...]” (INEE, 2015a, P. 90).

De igual forma, la década de los noventa se caracterizó por una serie de cambios curriculares en el sistema de Normales (ver APÉNDICE A) derivados de las reformas realizadas en la educación básica: mientras que en 1997 entró en vigor un nuevo plan de estudios para la

Licenciatura en Educación Primaria; los planes de estudio de la Licenciatura en Educación Preescolar y en Educación Secundaria fueron reemplazados en 1999 (Arnaut, 2004). Al respecto, es necesario mencionar que en el año 2012 los planes y programas de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria y la Licenciatura en Educación Preescolar volvieron a ser reformados⁸.

2.1.2. Las escuelas Normales hoy día. Un sistema heterogéneo

Los antecedentes históricos de las Escuelas Normales, mostrados en el apartado anterior, permiten comprender que su desarrollo a lo largo de dos siglos no ha respondido a un único proyecto político-social: la heterogeneidad de dichas instituciones es producto de la interacción entre diferentes actores (el gobierno federal, los gobiernos estatales, los particulares y, entre otros, el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación) y múltiples proyectos educativos con igual número de finalidades como son, por ejemplo, la formación de maestros para la educación primaria o la capacitación de maestros para la educación tecnológica (Arnaut, 2004).

Hoy día hablar de las escuelas Normales es hacer referencia a un conjunto de instituciones con antecedentes históricos muy diversos pero que al mismo tiempo están vinculadas en torno a la finalidad común de formar a los maestros para el SEN (Ducoing, 2013; SEP, s.f.b). En la medida que “la construcción de este sistema de formación de profesores se ha dado a partir de múltiples políticas educativas coyunturales [...], el panorama actual se configura como un conglomerado de instituciones yuxtapuestas o superpuestas, establecidas en diferentes administraciones gubernamentales” (Ducoing, 2013, p. 124).

Con base en lo referido anteriormente se puede identificar que actualmente el sistema de Normales se encuentra conformado lo mismo por escuelas surgidas a finales del siglo XIX como parte del proyecto educativo porfirista (como la Escuela Nacional de Maestros), instituciones creadas en los años veinte como parte del proyecto de la Revolución Mexicana (tal es el caso de las Normales Rurales) o Centros Regionales de Enseñanza Normal fundados en la década de los sesenta (Arnaut, 2004), todas ellas con modelos académico-administrativos y curriculares diferenciados (Ducoing, 2013).

La información con la que hoy día se cuenta sobre las Normales permite ver cuán diversas son en términos de su ubicación, su tipo de sostenimiento o la matrícula de alumnos. Conforme a los datos estadísticos del ciclo escolar 2013 -2014, el INEE (2015a) refiere que actualmente existen en el país 484⁹ Escuelas Normales (tabla 1) en las que se imparten alguna o algunas de las 22 licenciaturas aprobadas por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESPE)⁹. Los datos existentes señalan que hoy día la mayoría de los alumnos normalistas (un 76.9%) cursan sus estudios en instituciones de sostenimiento público. Al respecto, el INEE (2015a) destaca que México, Chiapas y Oaxaca son las entidades que cuentan con más Normales de dicho tipo (con 39, 22 y 20 escuelas respectivamente).

Tabla 1

Escuelas Normales públicas y privadas en el país (2013-2014)

ENTIDAD	NORMALES PÚBLICAS	NORMALES PRIVADAS	TOTAL
Aguascalientes	5	1	6
Baja California	11	5	16
Baja California Sur	5	0	5
Campeche	9	4	13
Coahuila	8	1	9
Colima	3	0	3
Chiapas	22	0	22
Chihuahua	4	1	5
Distrito Federal	6	17	23
Durango	5	5	10
Guanajuato	5	32	37
Guerrero	12	12	24
Hidalgo	6	3	9
Jalisco	11	16	27
México	39	4	43
Michoacán	9	12	21
Morelos	2	2	4
Nayarit	3	2	5
Nuevo León	5	5	10
Oaxaca	20	2	22
Puebla	18	20	38
Querétaro	4	3	7
Quintana Roo	4	1	5
San Luis Potosí	5	4	9
Sinaloa	3	1	4
Sonora	8	0	8
Tabasco	7	4	11
Tamaulipas	11	29	40
Tlaxcala	7	0	7
Veracruz	6	12	18
Yucatán	6	11	17

Zacatecas	5	1	6
Nacional	274	210	484

Nota: recuperado de INEE (2015a, p. 92).

Pero las Normales no sólo muestran una diversidad en términos de su ubicación geográfica o el tipo de sostenimiento. Al aproximarse al tema de su población docente se puede observar que ésta desempeña sus tareas pedagógicas en condiciones igual de heterogéneas. De acuerdo al INEE (2015a), en las Normales del país laboran un total de 16477 docentes en modalidades escolarizadas y no escolarizadas, de los cuales un 51.6% son mujeres (figura 4). En este sentido, la docencia en dichas instituciones muestra ser una profesión mayormente desempeñada por mujeres (feminizada, en términos del INEE).

Figura 4. Porcentaje de docentes en las Escuelas Normales por sexo y tipo de mantenimiento (2013-2014)

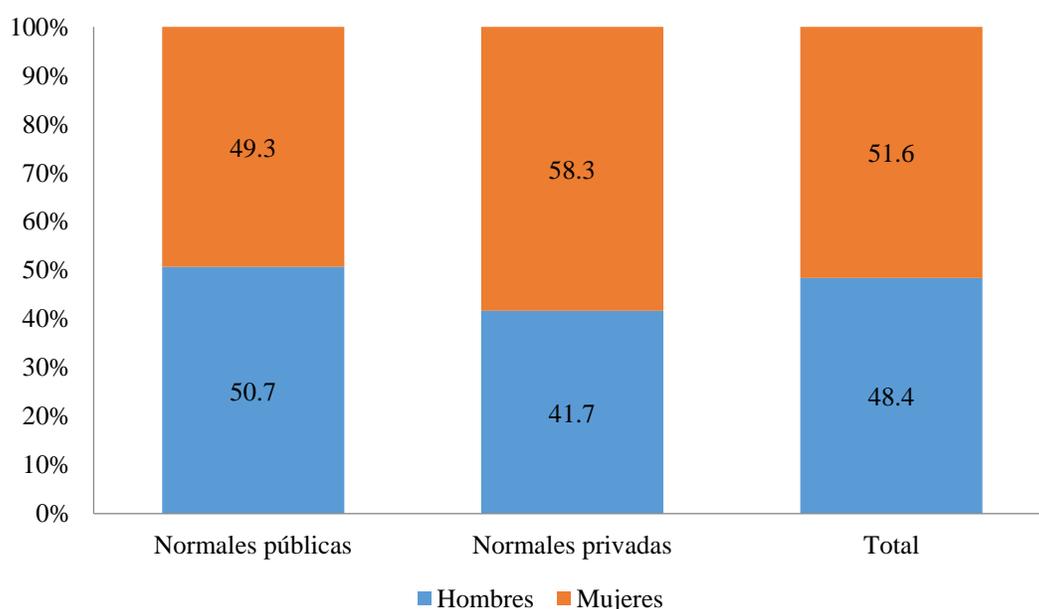


Figura X. recuperado de INEE (2015a, p. 94).

En torno a las características del profesorado de las Normales, el INEE (2015a) destaca tanto la presencia de un significativo número de profesores (45.8%) que cuentan con estudios de posgrados (tabla 2) como existencia de un alto porcentaje de docentes (un 41.1 % en Normales públicas y 88.4% en Normales privadas) contratados para laborar por horas (tabla 3).

Tentativamente, esto indica que la mayor profesionalización entre los docentes no se ha traducido necesariamente en mejores condiciones laborales en las diferentes Escuelas Normales.

Tabla 2

Porcentaje de docentes de las Normales por nivel de escolaridad y tipo de sostenimiento (2013-2014)

ESCOLARIDAD	%			NÚMEROS ABSOLUTOS		
	Normales públicas	Normales privadas	Total	Normales públicas	Normales privadas	Total
Técnico Superior	2.3	1.5	2.1	286	64	350
Licenciatura	49.9	58.3	52.0	6 128	2 445	8 573
Especialidad	1.9	2.2	2.0	232	93	325
Maestría	41.5	34.4	39.7	5 096	1 444	6 540
Doctorado	4.4	3.5	4.2	543	146	689
Total	100.0	100.0	100.0	12 285	4 192	16 477

Nota: recuperado de INEE (2015a, p. 95).

Tabla 3

Porcentaje de docentes de Normales en función del tiempo que dedica al trabajo académico, 2013-2014

TIEMPO DE DEDICACIÓN	NORMALES PÚBLICAS			NORMALES PRIVADAS		
	Hombres	Mujeres	Total	Hombres	Mujeres	Total
Tiempo completo (%)	36.9	34.9	35.9	4.2	4.7	4.5
Tres cuartos de tiempo (%)	7.3	8.2	7.8	2.6	1.6	2.1
Medio tiempo (%)	14.0	16.4	15.2	6.6	4.0	5.1
Por horas (%)	41.8	40.4	41.1	86.6	89.7	88.4
Total	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
Tiempo completo (valores absolutos)	2 296	2 114	4410	73	114	187
Tres cuartos de tiempo (valores absolutos)	454	499	9 53	46	40	86
Medio tiempo (valores absolutos)	875	994	1869	116	98	214
Por horas (valores absolutos)	2 603	2 450	5 053	1 514	2 191	3 705
Total	6 228	6 057	12 285	1 749	2 443	4 192

Nota: recuperado de INEE (2015a, p. 97).

La información presentada por el INEE (2015a) permite esbozar un panorama en el que la existencia de un significativo número de profesores que cuenta con una preparación profesional acorde al nivel académico en el que labora, se ve acompañada por la precariedad laboral de un

alto porcentaje de docentes; situación que podría estar trastocando el adecuado desarrollo de la labor pedagógica que el profesorado normalista realiza cotidianamente.

Por otra parte, respecto a quienes son los estudiantes atendidos en las Normales, el INEE (2015a) señala que en el ciclo escolar 2013-2014 había 132 205¹⁰ alumnos cursando sus estudios en alguna de estas instituciones (tabla 4). Al respecto, se destaca el hecho de que la matrícula de estudiantes normalistas se concentraba principalmente en las licenciaturas de Educación Primaria, Secundaria (tomando en cuenta el total general que resulta de la suma de las diferentes especialidades) y Preescolar (figura 2).

Tabla 4

Alumnos matriculados en las Escuelas Normales por entidad federativa y tipo de sostenimiento, 2013-2014

ENTIDAD	TOTAL DE NORMALES	NORMALES PÚBLICAS	NORMALES PRIVADAS
	Matrícula	Matrícula	Matrícula
Aguascalientes	2 816	2 688	128
Baja California	3 117	2 487	630
Baja California Sur	1 643	1 643	0
Campeche	1 502	1 397	105
Coahuila	3 673	3 416	257
Colima	2 456	2 456	0
Chiapas	5 474	5 474	0
Chihuahua	4 171	4 010	161
Distrito Federal	7 097	5 907	1 190
Durango	3 519	1 535	1 984
Guanajuato	5 799	2 032	3 767
Guerrero	5 322	3 596	1 726
Hidalgo	2 990	2 527	463
Jalisco	4 583	3 341	1 242
México	8 616	7 889	727
Michoacán	6 803	4 705	2 098
Morelos	2 274	746	1 528
Nayarit	2 618	1 919	699
Nuevo León	6 946	5 107	1 839
Oaxaca	6 041	5 809	232
Puebla	8 333	5 391	2 942
Querétaro	2 091	1 793	298
Quintana Roo	1 219	1 109	110
San Luis Potosí	6 945	4 533	2 412
Sinaloa	4 308	4 086	222
Sonora	3 671	3 671	0
Tabasco	2 183	1 853	330
Tamaulipas	4 071	2 347	1 724
Tlaxcala	1 975	1 975	0

Veracruz	4 733	2 647	2 086
Yucatán	3 466	1 951	1 515
Zacatecas	1 750	1 682	68
Nacional	132 205	101 722	30 483

Nota: recuperado de INEE (2015a)

Figura 5. Número de alumnos matriculados en las Escuelas Normales según especialidad, 2013-2014

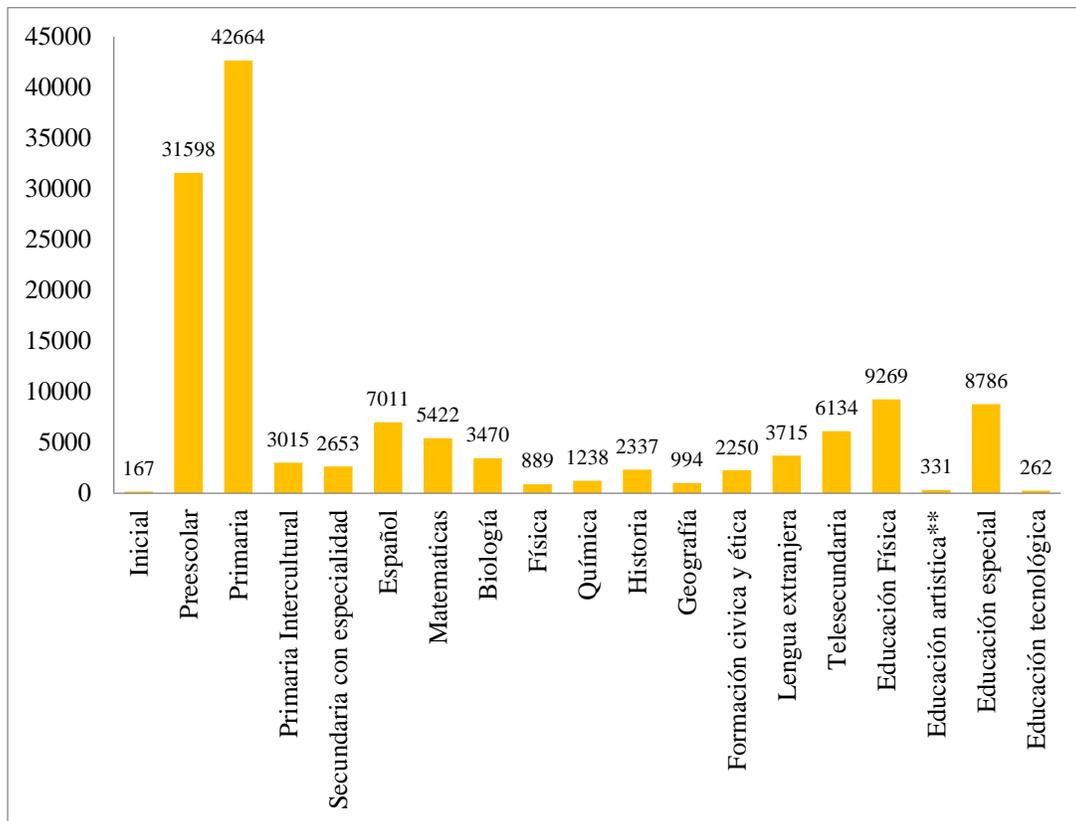


Figura X. Recuperado de INEE (2015a, p. 101). De acuerdo al INEE (2015a), respecto a la Licenciatura de Secundaria con especialidad, ésta engloba a las licenciaturas con alguna especialidad no especificada en la base de datos consultada por el organismo, suma también a los alumnos de la Licenciatura Secundaria con especialidad de educación especial (33) y a los alumnos con especialidad en educación física (48). Por su parte, la Licenciatura en Educación Artística incluye sólo a 41 alumnos de la carrera de Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en educación artística, el resto no señala el nivel educativo en que se enfoca (INEE (2015a).

Sobre la matrícula normalista, el INEE (2015a) recalca que en los últimos años las Normales han tenido que enfrentar un descenso significativo en el número de estudiantes que deciden optar por la formación docente: por ejemplo, en el ciclo escolar 2013-2014 únicamente

se ocuparon un 72.6% de los 34 263 espacios disponibles en las Normales públicas (ver APÉNDICE B). Se trata de un fenómeno que para el INEE (2015a, p. 122) “podría encontrar respuesta en las condiciones y características del mercado laboral, el sistema de ingreso al servicio docente, los salarios y las expectativas de mejora a largo plazo, que no hacen de ésta una profesión atractiva”.

Es de notar que el descenso de la matrícula de las Escuelas Normales es una problemática que se encuentra más pronunciada en las instituciones de sostenimiento privado: durante el ciclo escolar 2012-2013 poco más de la mitad de los lugares disponibles fueron ocupados (un 52.4%). Sin embargo, hay que mencionar que esta tendencia no muestra ser homogénea a lo largo del país, presentando visibles diferencias de una entidad a otra: por ejemplo, mientras que en entidades como Campeche, Sinaloa o el Distrito Federal únicamente se cubrieron menos de la mitad de las vacantes para alumnos de nuevo ingreso, en Michoacán, Nayarit y Nuevo León la ocupación alcanzada fue superior al 70%. Se trata de una situación presente también en las Normales públicas, donde se observa la existencia de cifras contrastantes como las presentadas, por ejemplo, en Durango y Michoacán, donde los lugares ocupados alcanzaron un 42.6% y 105.2% respectivamente. Sobre dicha problemática el INEE (2015a, p. 101) refiere que:

Información proporcionada por las autoridades educativas de 13 entidades federativas sobre el número de solicitudes registradas en el ciclo escolar 2014-2015 permite prever una reducción importante (cercana a 30%) en el número de aspirantes a ingresar a la educación normal.

Para complementar el panorama que se tiene sobre la situación actual de las Escuelas Normales, conviene señalar que el INEE (2015a) pone especial atención en mostrar que un alto número de alumnos normalistas provienen de familias con un ingreso mensual menor al considerado como idóneo por el Consejo Nacional de Evaluación de la Política de Desarrollo Social (CONEVAL). Partiendo de los datos recopilados en el 2010, entre alumnos de 8° y 12° semestre, el INEE (2015a, p. 108) concluyó que “[...] casi la mitad de las familias de los estudiantes normalistas contaba sólo con 984.75 pesos mensuales per cápita o menos, lo que las coloca por debajo de la línea de bienestar mínimo establecida para zonas urbanas” (ver

APÉNDICE C).

Al mismo tiempo, el INEE (2015a) precisa que las condiciones socioeconómicas de los alumnos normalistas muestran ser diversas también al disgregarlas, por ejemplo, en función del tipo de sostenimiento: mientras que en el 2013 un 65.2% de los estudiantes de las Normales públicas provenían de hogares con un ingreso por debajo de la línea de bienestar (establecida por el CONEVAL), en el caso de las Normales privadas dicha cifra correspondía sólo a un 43% de los alumnos (INEE, 2015a).

Hasta aquí, los datos proporcionados por el INEE (2015a) deja en claro que uno de los rasgos principales de las Escuelas Normales es su heterogeneidad, diversidad que se vuelve aún más pronunciada en función de la variable escogida para analizar su situación. Pero si bien el sistema de Normales se muestra fragmentado al ser abordado únicamente en función de determinados componentes, tal situación cambia al aproximarse a éste recuperando sus antecedentes históricos, proceso que permite identificar la existencia de punto en el que convergen y se encuentran dichas instituciones: el normalismo, categoría que permite integrar, vincular y diferenciar a las Normales, es decir, trazar su especificidad frente a otro tipo de

2.2. El normalismo mexicano. Un modelo común y diferenciado sobre cómo concebir y vincularse a la docencia

Delimitar el significado del normalismo es una tarea compleja en la medida que dicho término puede hacer referencia por igual a una “tradicción, a una cultura magisterial, a una identidad profesional, a una praxis, a una visión de educación, a un pensamiento, a políticas educativas, a condiciones laborales, a organización sindical, a discursos, a símbolos, a rituales, a movimiento y lucha magisterial” (Esteva, 2010, p. 49). Dado que el normalismo es la expresión de elementos tan variados, cualquier intento por definirlo debe esclarecer oportunamente cuál de sus dimensiones quiere ser explicada. Por ello, es conveniente precisar que en las siguientes líneas, el normalismo será concebido como un modelo que configura una forma de entender y vincularse a la docencia y que en las Escuelas Normales se configura como una cultura propia; se

trata de un proyecto fundamentado en una tradición histórica que se remonta al siglo XIX y que hoy día se encuentra en proceso de transformación.

En la actualidad, el normalismo como modelo y proyecto aún tiene vigencia en las Escuelas Normales, instituciones que siguen desempeñando una tarea fundamental en la formación inicial del profesorado de educación básica (Castillo, 2010; Ducoing, 2013; INEE, 2015a; Moreno, 2013; Ortega y Castañeda, 2009; SEP, 2003a), es decir en la configuración de un modo específico de ser docente (Cruz, 2013). Al respecto, Rojas (2013) refiere que a lo largo de sus años de estudio, los normalistas adquieren un conjunto específico de conocimientos (sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como de las acciones necesarias para la organización y administración escolar) encaminados a permitirles ejercer la docencia.

Conformada por un conjunto de saberes referidos no sólo al dominio de un conocimiento conceptual, sino también a la posesión de destrezas, habilidades, valores y actitudes, la tradición normalista comenzó a construirse hacia finales del siglo XIX gracias a que las Normales adquirieron una mayor injerencia en las políticas educativas (Arnaut, 1998). Al respecto, Cruz (2013), precisa que el trayecto histórico de las Normales se encuentra estrechamente vinculado con la propia historia del magisterio mexicano, grupo en el que los maestros normalistas adquirieron especial relevancia debido a que su formación les dotaba de una autoridad, una legitimidad basada en el dominio de un grupo de conocimientos pedagógicos para la enseñanza. Como refiere Rojas (2013, p. 86), “desde su establecimiento, las Escuelas Normales tuvieron como atribuciones especiales la docencia (formación de los nuevos maestros), la experimentación pedagógica (con sus escuelas anexas) y la educación continua de los maestros en ejercicio”.

Las Escuelas Normales se convirtieron a lo largo de más de un siglo en la norma, en el referente obligado que orientó la manera en que debían de ser formados los profesores de educación básica (Rojas, 2011, 2013). Precisamente, son sus propios orígenes, su carácter de construcción histórica, lo que hace al normalismo susceptible de ser redefinido en función de nuevas condiciones sociales. En este sentido, actualmente el normalismo se muestra como el producto inacabado de la convergencia entre una tradición formativa tradicional enfocada en la preparación de los normalistas para la docencia, característica del siglo XIX y mediados del siglo

XX, y un nuevo proyecto de formación pensado en la profesionalización de la docencia, el cual adquirió especial fuerza a partir de la década de los ochenta (Ducoing, 2013, Ramírez, 2009, Savín, 2003).

Para Ducoing (2013), hoy día las Escuelas Normales son espacios de contradicción entre una tradición histórica enfocada en la formación elemental de maestros (donde los estudios obtenidos por los profesores fueron equiparables primero con los de la escolaridad básica y después con los del bachillerato) y un proyecto modernizador tendiente a la formación de profesionales de la educación (en donde los estudios realizados en las Normales fueron elevados al rango de licenciatura, aumentando con ello los requerimientos para quienes desean dedicarse a la enseñanza). De tener como misión principal la formación del profesorado, actualmente las Normales han sido llevadas a desarrollar también tareas de difusión e investigación propias del modelo de las IES, alterando con ello los tradicionales significados que durante décadas se le adjudicaron al normalismo.

Las Normales pasaron de ser definidas fundamentalmente a partir de su relación con la formación para el ejercicio –casi exclusivo- de la docencia en la educación básica, a verse inmersas en una serie de cambios (principalmente en las políticas educativas) que cuestionaron a la enseñanza como actividad determinante del ser normalista. Para Ángeles (2013), en el momento presente el normalismo es reconstruido a partir de un proceso en el que se contradicen, antepone, pero también se superponen y amalgaman perspectivas y enfoques diferenciados. Específicamente, la autora sostiene que hoy la identidad normalista se debate entre:

- 1) Un ideario tradicional consolidado a principios del siglo XX (acorde a la búsqueda de estabilidad del Estado nacional), el cual promovió la identificación del profesor con un proyecto social, comunitario (vinculado con las causas del pueblo), centrado en la enseñanza, y;
- 2) Una ideología sustentada en las políticas neoliberales de mercado, la cual se afianzó en México a partir de la década de los ochenta y en la que existe una “clara intencionalidad de medir la productividad del maestro [...], con los mismos criterios cuantitativos con los

que se mide la productividad en las fábricas, como si formar personas fuera lo mismo que producir computadoras, barriles de petróleo o coches” (p. 326).

De esta forma, al mismo tiempo que los normalistas se sienten identificados con el antaño proyecto social de los gobiernos posrevolucionarios, tienen también la exigencia de adaptarse a las tareas inherentes al proyecto normalista modernizador (Ángeles, 2013). Esta situación genera una contradicción que, para Ángeles (2013), se profundiza aún más por las condiciones reales dentro de las que los normalistas desempeñan su labor profesional, una cotidianeidad donde están en contacto con amplios sectores sociales marginados y desfavorecidos por las políticas neoliberales.

Abundando en el tema anterior, Ramírez (2009) denomina “normalismo profesionalizante” al nuevo modelo que ha venido a desplazar al tradicional proyecto normalista construido en torno a las tareas diferenciadas que realizaban las Normales rurales y urbanas: mientras que las primeras ostentaban un proyecto colectivo y social enfocado en la formación de maestros que atendieran las necesidades de los sectores más vulnerables, las segundas presentaban un proyecto particularmente individual y profesional pensado en la formación de profesores para las áreas más urbanizadas del país (Ramírez, 2009). Conjuntamente, ambos proyectos conformaban al normalismo tradicional, el cual pretendía atender las necesidades de una sociedad mexicana heterogénea.

Ramírez (2009) señala que a partir de la década de 1980 se consolidó en México un modelo que, contrario al normalismo tradicional, buscaba la homologación de los diferentes proyectos sociales y educativos de las Escuelas Normales. Para el autor, el nuevo modelo de normalismo profesionalizante suprimió la visión de la labor docente como actividad social y colectiva, privilegiando el desarrollo de un proyecto pensado en la formación de “un nuevo actor-maestro que está más pensado en términos del mercado y en nuevos procesos que tiene que ver con las nuevas tecnologías de la educación” (2009, p. 4), un docente concebido como un profesional de la educación.

Es de notar que Ángeles (2013), Ducoing (2013) y Ramírez (2009) sitúan a la reforma de

los años ochenta como un evento que marcó una diferenciación entre dos modelos de normalismo. Al respecto, Savín (2003) refiere que los cambios hechos a las Escuelas Normales en 1984 implicaron la “fractura” entre una tradición normalista en la que el docente concibe su práctica como un arte, por la sensibilidad y emotividad inherente a tal ejercicio, y una visión de la docencia como una “profesión basada en evidencias, que se rige por principios construidos a partir de la ciencia” (p. 8); se trata de posturas con implicaciones respecto a lo que se entiende por ser normalista, dos visiones que no han podido encontrar un equilibrio, dando lugar a que el normalismo se someta a un proceso de reconstrucción donde lo pertinente es hacer referencia a un modelo sobre el ser normalista que acoge dentro de sí a proyectos contrastantes y contradictorios. Por ello, Savín (2003, p. 11) afirma que:

Así, para algunos sectores [normalistas] las escuelas normales debieran ser centros de innovación e investigación educativa del mismo modo que las universidades, casi como paraísos académicos; para otros deberían ser como lugares de contemplación, mantenimiento y conservación de las mejores tradiciones éticas, morales y formativas del normalismo mexicano; para unos más, tendrían que ser lugares de resistencia, lucha y oposición a los proyectos neoliberales; mientras otros desean que las escuelas normales sean centros de formación de profesionales de la educación sólidamente preparados, competentes y éticos, capaces de encarar con inteligencia, conocimiento y sensibilidad la delicada tarea de educar.

El planteamiento de Savín (2003) permite sostener la afirmación de que la aparente preeminencia actual del modelo normalista modernizador (Ducoing, 2013), profesionalizante (Castillo, 2010; Ramírez, 2009) o de universitarización (Medina, 1999), no ha implicado una homogeneización del normalismo. Lo que sugieren los planteamientos teóricos esbozados, en párrafos anteriores, es que hoy día se presenta un proyecto sobre el ser normalista en el que convergen, se contradicen y complementan las miradas provenientes tanto del normalismo tradicional como del normalismo modernizador o profesionalizante; un modelo que es construido y reconstruido sustancialmente al interior de las propias Escuelas Normales, espacios formativos donde éste se despliega como

Un sistema cultural expresado en contextos ideológicos institucionales, *ethos* profesionales, discursos pedagógicos, que comprenden la vida cotidiana de las escuelas normales. De tal manera que el “normalismo” refiere [...] a las escuelas normales, la formación profesional que subyace en ellas, las prácticas culturales ahí instituidas, el complejo simbólico imperante y, al conjunto de interacciones que encarnan los distintos actores a su interior (Ramírez, 2009, p. 1).

Lo referido anteriormente permite comprender cómo el normalismo es asumido y resignificado por los sujetos a partir de las vivencias que tienen dentro de la Escuela Normal, institución que realiza una mediación de las experiencias escolares de estudiantes, profesores y demás actores. En este sentido, la transmisión y, al mismo tiempo, reconstrucción del normalismo son procesos inherentes a una formación académica que tiene lugar dentro de una cotidianidad donde “las prácticas instituidas, la cultura escolar, las interacciones [...], son fuentes de aprendizaje” (Ramírez, 2010, p. 2).

El normalismo en cuanto trayecto formativo adquiere su especificidad en el seno mismo de la Escuela Normal (Navarro, 2011; Romero, 2011), la cual dota a los estudiantes, al mismo tiempo, de un marco de referencia particular (el normalismo) desde el que conciben y desarrollan sus experiencias escolares y, posteriormente, laborales. Por ello la Escuela Normal representa un lugar en el que se define el significado que los futuros docentes le otorgan al ser normalista. Sobre este planteamiento, Ramírez (2010, p. 2) especifica que:

Como en ninguna otra profesión, en las escuelas normales las y los estudiantes no sólo aprenden del *curriculum* explícito o formal, sino que también el *curriculum* oculto les proporciona una fuente importante de aprendizajes: cómo enseñan sus maestros, las formas como éstos interactúan, el compromiso y responsabilidad ante las tareas delegadas, los vínculos que se crean con el entorno, el ejercicio del poder y de la autoridad, las prioridades educativas y los valores que se practican en la institución.

Con base en lo expuesto a lo largo del presente capítulo, es pertinente precisar que en el presente trabajo de investigación se considera que *el normalismo es tanto un modelo como un*

proyecto sobre la docencia que guía, articula y organiza a la Escuela Normal. Se trata de un marco de referencia que configura la cotidianidad de la vida interna de las Normales, mediando así en las experiencias escolares que los normalistas tienen a lo largo de su trayecto formativo. Cabe resaltar que en esta aproximación sobre el normalismo se engloban tanto al normalismo tradicional como al normalismo modernizador, dos proyectos que se integran, contrastan y diferencian dentro de las Escuelas Normales.

2.3. Conclusiones sobre el normalismo y sus implicaciones en la violencia en las Normales

Una de las certezas que se derivan de analizar la historia de las Normales en México, a la par de realizar una caracterización las condiciones actuales en las que se encuentran, es la referida a que todo intento por tratar de mostrar a éstas como partes de una estructura homogénea, acoplada y unificada será sobrepasado por una realidad en la que dichas instituciones conforman más bien un sistema heterogéneo, a veces desvinculado e incluso contradictorio, el cual es producto de la vinculación que a lo largo de la historia del país se hizo entre las Escuelas Normales y diversos proyectos educativos (derivados de un igual número de diferentes gobiernos federales y estatales).

Hoy día hablar de las escuelas Normales en México es hacer referencia por igual a las Normales Rurales, las Normales Urbanas, las Normales Experimentales o, entre otras muchas, las Normales Bilingües, instituciones diferenciadas entre sí en función de aspectos tan diversos como sus orígenes históricos, su ubicación geográfica, la población escolar que atienden, su oferta educativa, etcétera. Sin embargo, si bien el sistema de Normales se caracteriza por su heterogeneidad, la literatura revisada en el presente capítulo permite identificar que dichas instituciones se encuentran entrelazadas, en mayor o menor medida, en torno al propósito por el cual surgieron inicialmente siglos atrás: la formación del cuerpo de especialistas para la enseñanza básica o elemental.

Aunque diferenciadas las unas de las otras, las Normales ostentan la misión compartida de formar a los profesores para la educación básica, finalidad en torno a la cual durante los siglos XIX y XX se articuló un modelo y proyecto particular sobre la docencia: el normalismo

mexicano, el cual delimita tanto una concepción como una percepción sobre la preparación inicial de los maestros y su desempeño profesional. En este sentido, como se señala en el capítulo dos, el normalismo es un constructo histórico que demarca la especificidad de las Escuelas Normales en cuanto instituciones formadoras de docentes, permitiendo con ello identificar que a pesar de sus diferencias éstas poseen elementos comunes que las entrelazan.

El normalismo sintetiza tanto un ideario, tradicional y modernizador, sobre el ser normalista como las condiciones generales (la existencia de un mayor número de instituciones públicas, el descenso de la matrícula de estudiantes normalistas, la precariedad laboral de un significativo número profesores...) en las que este modo de ser se despliega actualmente en las Normales. Sin embargo, debe precisarse que si bien el normalismo delinea los elementos generales que configuran a las Escuelas Normales, éste no contiene todas las características particulares que dichas instituciones adquieren en los diversos contextos en que se ubican; se trata de una categoría de análisis que asemeja a un molde vacío, el cual es llenado a partir de los rasgos particulares de cada una de las Escuelas Normales.

En el caso de la investigación realizada, el normalismo es una categoría desde la cual se integran los diferentes elementos institucionales de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo; esto permite identificar la existencia de una cultura escolar que, si bien no es el único factor asociado a la aparición de violencias entre los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria, si ocupa un lugar significativo en la configuración mostrada por dicha problemática. Sucintamente, el trabajo desarrollado permite afirmar que la cultura escolar normalista de la ENUFI se sitúa como un aspecto que incide tanto en la generación de la violencia como en el moldeamiento de las formas sutiles en las que se presenta.

CAPÍTULO 3. LA METODOLOGÍA Y EL CONTEXTO DE LA INVESTIGACIÓN

La investigación en torno a la violencia en las escuelas requiere el desarrollo de estudios que permitan identificar y comprender las características particulares que este fenómeno adquiere al presentarse dentro de una determinada cultura escolar. Con base en esta afirmación, a lo largo de las siguientes líneas se realiza, en un primer momento, un ejercicio conceptual para fundamentar la pertinencia del uso de la etnografía como un enfoque que permite captar los diferentes elementos que integran y dotan de una especificidad a la violencia que acontece en las instituciones educativas; se trata de una reflexión que se articula con la presentación del diseño metodológico que guio el estudio desarrollado en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI).

Posteriormente, en un segundo momento del capítulo tres se desarrolla un acercamiento tanto a las condiciones contextuales pasadas y actuales de la ENUFI como a las características del entorno más amplio (el sistema estatal de Escuelas Normales de Oaxaca) dentro del que se inserta dicha institución. A través de esta caracterización conjunta se muestran los elementos que convergen en la construcción y reconstrucción que tiene el normalismo en la Escuela Normal estudiada, aspecto de especial interés en la medida que el presente trabajo asume al normalismo como un marco de referencia, una cultura, que media la forma en que se relacionan los estudiantes normalistas y, en consecuencia, que interviene en la configuración adquirida por las violencias que acontecen en la ENUFI.

3.1. La etnografía en el marco de la investigación cualitativa

Aproximarse a un análisis de la pertinencia y el potencial del uso de la etnografía como método, desde el cual buscar aprehender la complejidad que tiene el fenómeno de la violencia en las escuelas, exige de una delimitación conceptual que permita comprender los elementos particulares que caracterizan a la investigación etnográfica. Sin embargo, más que una presentación exhaustiva y profunda sobre dicho tema, lo que se pretende en el presente apartado es ofrecer un bosquejo sintético en torno a los acuerdos alcanzados por autores como Ameigeiras

(2006), Álvarez-Gayou (2003), Rockwell (2009) y Velasco y Díaz (2006) al momento de definir a la etnografía.

Un acercamiento que intente mostrar las particularidades de la investigación etnográfica requiere partir de una comprensión inicial (aunque sucinta en este trabajo) del lugar que la etnografía tiene dentro de la investigación cualitativa, la cual puede ser definida como un conjunto de orientaciones, perspectivas o enfoques sobre cómo aproximarse a la realidad social (Vasilachis, 2006), teniendo cada una de ellas sus propios fundamentos teóricos y metodológicos en torno al desarrollo de una investigación (Alvarez-Gayou, 2003; Flick, (2007)). Si bien esta diversidad de perspectivas impide hablar de una postura homogénea sobre la investigación cualitativa, es de notar que los diferentes enfoques coinciden en algunos supuestos generales sobre el cómo aprehender la realidad. En este sentido, siguiendo lo propuesto por Vasilachis (2006) en torno a dicho consenso, destacan las siguientes afirmaciones:

-Dentro de las tradiciones de la investigación cualitativa se plantea la necesidad de comprender la realidad recuperando la perspectiva de los participantes, los cuales se encuentran inmersos en un determinado marco de referencia (contexto) con significados particulares, y;

-Los enfoques cualitativos resaltan la importancia del uso de métodos de carácter inductivo que permitan el desarrollo de procesos flexibles de análisis pensados para una realidad situada, específica, y que es modificada por las relaciones que tienen lugar en ella (como la que se da entre el investigador y los participantes).

Los puntos mencionados anteriormente permiten identificar aquellos rasgos que resultan ser esenciales al momento de delimitar los alcances de la investigación etnográfica. Al respecto, Ameigeiras (2006), Alvarez-Gayou (2003) y Rockwell (2009) sitúan a la etnografía como un enfoque de investigación, cuyos orígenes se encuentra estrechamente relacionados a la antropología, que se caracteriza por la descripción e interpretación de la cultura de un grupo social a partir de la comprensión de las acciones y sucesos que acontecen en su cotidianidad. Para alcanzar este fin, la indagación etnográfica requiere de una inmersión, una estancia continua del

investigador en el campo, tarea de suma importancia ya que es en dicho contexto donde se despliegan los significados que posibilitan entender la realidad estudiada.

Como se puede observar, en líneas precedentes, la actividad etnográfica tiene lugar siempre en un contexto particular, un escenario específico, delimitado, en el que los miembros de una unidad social (como lo es la institución escolar analizada en el presente trabajo, la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo) se relacionan e interactúan habitualmente. Respecto a dicha premisa, Rockwell (2009, p. 117) refiere que “la etnografía se propone conservar la complejidad del fenómeno social y la riqueza de su contexto particular”, entendiendo que esta premisa no implica el considerar a determinado contexto como un todo cerrado e independiente. Por el contrario, se trata de reconocer que los sucesos internos de un lugar guardan relaciones con los acontecimientos presentes y pasados del entorno más amplio del cual es parte cada contexto (Rockwell, 2009).

Es esta noción de la realidad social, como producto de un complejo conjunto de relaciones guiadas por significados particulares, la que exige que el investigador tenga que involucrarse directamente en el contexto a estudiar. Como precisan Ameigeiras (2006), Alvarez-Gayou (2003) y Rockwell (2009), el trabajo de campo es un elemento fundamental de la indagación etnográfica, ya que su objeto de estudio sólo puede ser realmente comprendido al analizar paralelamente tanto los acontecimientos observables como los significados que les subyacen: por ello, tradicionalmente la etnografía se ha valido de métodos, estrategias, como la observación y la entrevista, que le permitan captar ambas dimensiones.

Se debe precisar que mientras algunos autores como Ameigeiras (2006) y Alvarez-Gayou (2003) sitúan a la observación participante como el método general que articula las diversas acciones (como el registro, la entrevista y la recopilación de fuentes documentales) desarrolladas por el investigador para aprehender su objeto de estudio; por su parte Velasco y Díaz (2006) delimitan específicamente a la observación y a la entrevista como las formas básicas utilizadas por la etnografía para producir información. De forma breve, se puede mencionar que si bien ambas posturas son contrastantes respecto al lugar que dentro de la investigación etnográfica se le asigna a determinadas técnicas, es de resaltar que las dos son perspectivas fundamentadas en la

necesidad de aproximarse a la realidad social buscando asir su complejidad desde la mirada de los sujetos involucrados. Esta diferencia de posicionamiento hoy día aún se da en torno a la indagación etnográfica, discusión que da cuenta de la adaptación que tiene ante nuevos escenarios sociales.

3.1.1. Estudiar la violencia en las escuelas desde la mirada etnográfica

Diferentes autores (Chagas, 2005; Gómez, 2013; Mejía y Weiss, 2011) se han aproximado a la violencia en las escuelas mediante investigaciones de carácter cualitativo que les han permitido delimitar sus características esenciales. Para lograr esto, en dichos estudios se basaron en la interpretación de los diversos factores que confluyen conjuntamente en la institución escolar pero que comúnmente pasan desapercibidos para los actores escolares debido a la familiaridad que tienen con ellos. Este desentrañamiento de lo cotidiano, aquello a lo que Erickson (1989) considera como la invisibilidad de la vida escolar, es un proceso que la investigación cualitativa logra a partir del diálogo que se establece entre el investigador y los actores escolares, es decir, a través del intercambio de significados de dos sujetos que se relacionan en un momento y lugar determinados. Como refieren Gómez et al. (2013, p. 193):

Ante la violencia escolar, el registro de las dinámicas institucionales a través de un enfoque cualitativo, conlleva un seguimiento detallado del accionar de los sujetos, una indagación que se elabora a partir de los hechos de todos los días y que son la explicación del cómo y por qué se originan hechos violentos, más allá de catalogarlos como acontecimientos extraordinarios.

El potencial de la investigación cualitativa para hacer emerger aquello que permanece oculto a simple vista (Erickson, 1989), es un aspecto fundamental al momento de situar a la etnografía como un enfoque pertinente para estudiar la violencia en las escuelas. Sobre esto, se puede argumentar que al visibilizar lo imperceptible, la indagación etnográfica permite tanto adentrarse a las causas, manifestaciones y consecuencias de la violencia, como sentar las bases para el desarrollo de propuestas de intervención ante un fenómeno en el que los individuos son colocados en posiciones desfavorables para desarrollar sus potencialidades (Galtung, 1969).

Una fundamentación más amplia de la relevancia de la etnografía para la comprensión de la violencia en las escuelas puede ser encontrada en las orientaciones teóricas y metodológicas que han llevado a determinados autores a utilizar la investigación etnográfica para el estudio de la educación. Al respecto, conviene mencionar que Ameigeiras (2006), Rodríguez, Gil y García (1999) y Yuni y Urbano (2006) afirman que al partir de una concepción de la realidad como un todo compuesto por elementos esenciales que se encuentran interrelacionados, la indagación de carácter etnográfico permite elaborar afirmaciones explícitas sobre determinadas unidades sociales, como la escuela. Con relación a este posicionamiento, Sandín (2003) sitúa a la etnografía como uno de los métodos cualitativos más relevantes e importantes para la comprensión de determinados fenómenos debido a la capacidad que tiene para analizar integralmente las interacciones que acontecen dentro de las instituciones escolares.

En la medida que la investigación etnográfica se caracteriza por la descripción e interpretación conjunta de los contextos, actividades y creencias de los actores sociales en diferentes escenarios (Ameigeiras, 2006; Goetz, y Lecompte, 1988), ésta resulta ser una estrategia pertinente para identificar y comprender las diferentes fuerzas (sociales, políticas, económicas y culturales) que convergen e influyen en la educación (Sandín, 2003). La utilización de la etnografía para estudiar la educación ha quedado manifestada en la conformación de la etnografía educativa, la cual es definida por Yuni y Urbano (2006, p. 112) como “el estudio y análisis de las instituciones y los procesos educativos sirviéndose del método etnográfico. O más específicamente, la descripción e interpretación de la cultura de una institución educativa”, actividad con trascendentes implicaciones en la medida en que el uso de dicha aproximación permite documentar lo no documentado de la realidad educativa (Rockwell, 2009).

Siguiendo los referentes conceptuales, desarrollados en párrafos anteriores, se puede afirmar que utilizada en la investigación educativa, la aproximación etnográfica constituye una herramienta fundamental para describir e interpretar la cultura de las instituciones educativas, las cuales dan sentido a las prácticas, que llegan a ser asumidas como naturales, normales, estáticas y dadas, desarrolladas dentro de las relaciones cotidianas de los actores escolares (alumnos, docentes, directivos, padres de familia, etcétera). A partir de esta afirmación es posible señalar

que la etnografía es una herramienta que permite aprehender las principales características (causas, formas y consecuencias) de la violencia en las escuelas. Por ejemplo, al facilitar la comprensión de los significados que los actores escolares le asignan a determinadas acciones violentas, se puede cuestionar en qué medida la cultura escolar de una institución es generadora o facilitadora (por acción u omisión) de las violencias que concurren en su interior.

Al mismo tiempo que complejidad de la violencia en las escuelas (en término de sus participantes, sus espacios, sus manifestaciones, etcétera) valida a la etnografía como una estrategia adecuada para la indagación de dicho fenómeno. Esta veta de análisis, puede ser fundamentada también partiendo de una revisión del tipo de diseño que guía la investigación de carácter etnográfico. En referencia a este tema, Cohen, Manion y Morrison (2007) mencionan que el método etnográfico se caracteriza por no seguir un modelo lineal respecto a la recopilación, análisis e interpretación de los datos. Por el contrario, en una indagación de este tipo, el desarrollo de las actividades forma parte de un proceso cíclico que permite focalizar progresivamente aspectos que permitan comprender a profundidad el objeto de estudio (Sandín, 2003).

Al no existir una planeación fija que encauce el interés del investigador en una sola dirección, sino sólo un bosquejo de los rasgos generales que caracterizaran a la indagación (Sandín, 2003), el método etnográfico presenta la ventaja de permitir un minucioso armado del sutil rompecabezas empírico que representa la violencia en las escuelas. Se trata de un proceso en el que el investigador se sitúa en una posición privilegiada para captar los diferentes elementos constitutivos de las violencias que tiene lugar en los espacios escolares; una actividad que encuentra un conducto adecuado en las características de la etnografía en cuanto método que permite percibir la realidad de la escuela como un todo, como una unidad inmersa dentro de un contexto social más amplio con el que establece un constante ir y venir de significados (Rockwell, 2009; Yuni y Urbano, 2006).

Como refieren Gómez et al. (2013, p. 191), “la violencia escolar debe explicarse para el momento y el espacio en que sucede, con la finalidad de contextualizarla apropiadamente, además de interpretarlo a partir de una serie de factores y hechos que confluyen de manera

conjunta”. Al respecto, lo sostenido en párrafos precedentes es que la etnografía permite captar la diversidad de elementos que configuran la producción, reproducción y sostenimiento de la violencia en los espacios escolares; afirmación que implica asumir que la etnografía educativa ofrece la necesaria oportunidad de darle voz a los sujetos invisibilizados, a aquellos que carecen de una representación que les permita hacerse escuchar (Rockwell, 2009) en torno al cómo viven la violencia.

En el caso del estudio de la violencia en las escuelas, darles voz a los sujetos invisibilizados no sólo significa hacer visibles las condiciones, mediante su descripción e interpretación, que sustentan dichas prácticas, se trata también de una actividad que debe implicar una oportunidad a través de la cual los sujetos tomen conciencia respecto a dichos acontecimientos, los cuales muchas veces son asumidos como normales a pesar de las graves consecuencias que tienen para la comunidad escolar. Se trata pues, de establecer un diálogo común, un intercambio de significados que le permitan al investigador y a los participantes cuestionar sus propios marcos de referencia: sin afán de imponer visiones, ni establecer procesos condenatorios, investigar la violencia en las escuelas es una actividad que exige un compromiso con la realidad de la cual se es parte.

3.1.2. El trabajo de campo en la Escuela Normal

Una vez situado, en apartados previos, el referente metodológico desde el cual se ha realizado la presente investigación, resulta necesario llevar a cabo un acercamiento a las directrices que orientaron el trabajo de campo realizado en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, actividad que tanto Ameigeiras (2006) como Velasco y Díaz (2006) consideran como constitutiva de la investigación etnográfica debido a que es el momento durante el cual se realizan diversas acciones que le permiten al investigador alcanzar sus objetivos de indagación. Si bien dicha etapa no agota todos los procesos inherentes a un estudio etnográfico, ostenta un lugar primordial al permitir entrecruzar de igual forma la reflexión teórica y la recolección de datos (Velasco y Díaz, 2006).

Particularmente, Ameigeiras (2006) refiere que al hablar del trabajo de campo se hace una alusión conjunta a actividades tan diversos como: los preparativos que anteceden al ingreso a determinado contexto, el acceso al campo, la aplicación de las técnicas para la recolección de datos, así como la finalización de la estancia en el campo. Debido a la diversidad de las actividades que conlleva el trabajo de campo, pretender exponerle al lector la forma en que se desarrolló la estancia de investigación que tuvo lugar en la Escuela Normal, no sólo debe de implicar la descripción de los instrumentos de investigación utilizados, sino que también ha de comprender la presentación de las acciones que permitieron su aplicación.

Para dar cuenta, de forma organizada, de las actividades realizadas en la Normal, se ha organizado una exposición estructurada, como sugiere Ameigeiras (2006), en torno a cuatro momentos definitorios del trabajo de campo: la selección del campo y la entrada a la Normal, la recopilación de la información en la cotidianidad de la escuela, la salida del campo y el análisis de los datos recabados. Una nota importante sobre dicha clasificación es que se encuentra concebida específicamente para permitir una coherente presentación de lo realizado durante la estancia en la ENUFI. En este sentido, debe de tenerse presente que lo expuesto a continuación no es el diseño de la investigación, sino una aproximación al proceso de indagación seguido, el cual en la práctica se caracterizó por su flexibilidad y adecuación a las condiciones de la realidad estudiada.

La selección del campo y la entrada a la Normal.

Dentro de la investigación etnográfica, acceder al campo es una actividad precedida por la selección consciente de la unidad social a estudiar. Este escoger intencionalmente un determinado ámbito de trabajo debe darse principalmente en función de las preguntas y los objetivos que han dado lugar a la investigación a desarrollar (Ameigeiras, 2006). En este sentido, elegir un escenario en lugar de otro, debe responder al potencial que guarda para ser un caso representativo (Velasco y Díaz, 2006), relevante (Flick, 2007), del fenómeno que pretende ser indagado por el investigador etnográfico.

Sin embargo, como señalan Ameigeiras (2006), Taylor y Bogdan (1987) y Velasco y Díaz (2006), durante la delimitación del campo deben ser tomadas en cuenta también las propias limitaciones que la realidad a analizar impone. De ahí que sea necesario considerar aspectos como la facilidad para acceder a determinado lugar, así como las posibilidades reales que se tendrán para desplazarse a dicho espacio y permanecer el tiempo suficiente para el desarrollado adecuado de la investigación (Ameigeiras, 2006). Atendiendo dichas orientaciones, la entrada a la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo se vio antecedida tanto por un análisis referente a la concordancia entre las características de dicha institución con las preguntas de investigación, así como de una deliberación respecto a las limitaciones que se podrían haber tenido en torno a una correcta recolección de datos.

En un primer momento, optar por la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo fue una decisión tomada intencionalmente a partir de la relevancia que la institución tiene dentro del sistema estatal de Escuelas Normales: en el Estado de Oaxaca, la ENUFI es la segunda institución más grande en términos del número de alumnos matriculados y profesores contratados, al mismo tiempo, su ubicación geográfica la convierte en la única escuela que en la Región del Istmo de Tehuantepec ofrece la oportunidad de obtener una formación inicial para la docencia en educación básica (preescolar y primaria), motivo por el cual atrae a estudiantes de diversas regiones de la entidad.

Posteriormente, los criterios referidos en el párrafo anterior fueron contrastados con una valoración sobre las limitaciones que el desarrollo del trabajo de campo podría haber enfrentado en función de la organización curricular del programa de maestría en Pedagogía de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM). Dado que este último establece que los estudiantes deben de cursar, durante los tres primeros semestres, un número específico de asignaturas, las posibilidades de llevar a cabo estancias prolongadas de investigación fuera de la Ciudad de México se ven seriamente limitadas. A pesar de esta situación, se decidió que la ENUFI era un lugar pertinente para el desarrollo de la investigación debido a las facilidades que existían para ingresar a ella, tener acceso a documentos de interés y establecer las primeras relaciones interpersonales con actores escolares clave; facilidades derivadas de los vínculos previos que se tenía con algunos estudiantes y profesores de la Normal.

Las preexistentes relaciones de confianza con ciertos miembros de la comunidad escolar de la ENUFI permitieron que a finales de octubre de 2015 se pudiera ingresar a la institución bajo condiciones favorables. Esto fue resultado del papel de porteros (Ameigeiras, 2006; Taylor y Bogdan, 1987) que fungieron ciertos profesores y estudiantes, quienes fueron facilitadores tanto de la aprobación para acceder al campo (la cual fue solicitada de forma escrita y verbal ante el director de la institución) como del establecimiento de los encuentros con los participantes de la investigación. Tal fue el escenario inicial desde el cual se comenzó a ir precisando, a lo largo de los meses posteriores, lo que Bertely (2007) denomina como el referente empírico de la investigación, el cual no sólo abarca al contexto de la indagación, sino que también comprende a los colaboradores del estudio, los escenarios (espacios) donde se desarrolla el trabajo y las situaciones que son captadas mediante determinados instrumentos metodológicos.

La recopilación de la información en la cotidianidad de la escuela.

Si bien el acceso al campo es una fase primordial en el desarrollo de la indagación etnográfica, es durante el trabajo que acontece entre dicha fase y el egreso a determinado lugar cuando el investigador tiene la oportunidad de construir un conocimiento fundamentado del objeto de estudio. La estancia en el campo es para el investigador uno de los momentos más enriquecedores y, al mismo tiempo, exigentes debido a que en él se desarrollan simultáneamente la reflexión teórica y la recopilación de datos (Velasco y Díaz, 2006). Al respecto, Velasco y Díaz (2006) precisan que dentro de este converger de procesos es necesario tener presente que la generación de datos empíricos siempre ocupará un lugar central al ser la base desde la cual se conforman los resultados de la investigación.

Dada la importancia que dentro de la investigación etnográfica ocupa el proceso de recopilación de la información empírica, su desarrollo debe responder a ciertas orientaciones en torno a cómo el investigador se asume a sí mismo como intérprete de la realidad social a la que ingresa, y dentro de la que se vincula con otros sujetos (Velasco y Díaz, 2006). En este sentido, se debe tener presente que la recolección de datos es una actividad esencialmente ligada a la participación dentro de las interacciones habituales de los sujetos adscritos a determinado

contexto; acercarse a estas relaciones sociales, y ser parte de ellas, es una tarea imprescindible para dar respuesta a las preguntas y objetivos de investigación. Esta forma particular en que el investigador asume y conduce su estancia en el campo es conocida como observación participante (Ameigeiras, 2006), la cual no es un simple método de indagación, sino más bien una “propuesta [de cómo realizar la indagación] en la cual intervienen distintas técnicas y métodos, vinculados tanto con formas de observación, modalidades de interacción, como tipos de entrevistas” (p. 124).

Este modo de estar en el campo, inherente a la observación participante, conlleva asumir una actitud de apertura hacia los acontecimientos en los que se ve inmerso el investigador (Ameigeiras, 2006; Velasco y Díaz, 2006), implica advertirse curioso por todos los sucesos con los que se está en contacto; se trata a grandes rasgos de una exigencia por mostrarse receptivo a la captación del todo que dota de una especificidad propia a cada contexto social. Por ello, estar en el campo supone, desde la etnografía, un particular modo de ser ante los sujetos con los que se convive diariamente; individuos con quienes deben establecerse relaciones dialógicas basadas en la confianza, con el fin de captar adecuadamente los significados que le son atribuidos a sus acciones (Velasco y Díaz, 2006).

La estancia en el campo es un proceso que, como se mencionó en párrafos anteriores, requiere que el investigador asuma un determinado modo de ser, de estar, que le permita comprender e interpretar la realidad social de la cual se vuelve otro miembro durante cierto tiempo. En el caso de la investigación que tuvo lugar en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, involucrarse con la cotidianidad de dicha institución fue un proceso que aconteció de diciembre de 2015 a agosto de 2016. Sobre esto, debe precisarse que dichas fechas fueron siendo acotadas paulatinamente en función de:

- Las constantes suspensiones de clases en la ENUFI debido a la participación de los estudiantes y profesores en las protestas contra la Reforma Educativa, lo cual dificultó el desarrollo de un trabajo más continuo en la institución (por ejemplo, si bien durante el mes de junio de 2015 se dio un primer intento de acceso al campo, este tuvo que ver interrumpido debido al paro total de labores que existía en la escuela), y;

- La organización y estructura del programa de la maestría en Pedagogía que exigía cursar obligatoriamente cuatro asignaturas durante los tres primeros semestres, lo cual significó que sólo fuera posible trasladarse y mantenerse de forma continua en Oaxaca durante los periodos comprendidos entre el fin y el inicio de cada semestre de la UNAM.

La interacción de las condiciones, referidas previamente, fue un aspecto que derivó en una modificación gradual y progresiva del diseño general de la investigación: en los meses de febrero a mayo de 2016 la presencia continua dentro de la ENUFI tuvo que verse interrumpida debido a la necesidad de tener que combinar el proceso de investigación con el cumplimiento de ciertos créditos del programa de maestría. Sin embargo, se debe aclarar que esto no significó un demérito de la investigación, sino el aprovechamiento de la condición de flexibilidad propia del diseño etnográfico, por lo que durante dicho periodo se realizaron intermitentemente visitas a la Escuela Normal, las cuales duraban desde solo un día hasta una semana.

Pero también durante aquellos periodos en los que se sostuvo una presencia continua y permanente en la ENUFI (de diciembre de 2015 a febrero de 2016 y de junio a agosto de 2016) se presentaron situaciones que exigieron la realización de adecuaciones al bosquejo inicial del diseño de investigación. Así, en las primeras semanas en la Normal el mayor reto consistió en lograr integrarse a la vida cotidiana de una institución cuyas rutinas aparecían, a primera vista, fragmentadas por las constantes suspensiones y reanudaciones de clases; fue un momento de adaptación durante el cual se negociaron y establecieron roles propios (Velasco y Díaz, 2006) en el marco de las condiciones particulares que presentaba la institución. Ante esta situación, el proceso de indagación siguió su curso asumiendo dichas condiciones como expresión inherente de los rasgos que dotan de una especificidad a cada contexto, particularidad que buscó ser aprehendida, descrita y comprendida con base en observaciones y entrevistas.

Hacia los últimos meses de la investigación (junio, julio y agosto de 2016), la falta de clases en la Normal impuso significativas limitaciones al acercamiento directo y cotidiano que se tenía a las interacciones habituales de los estudiantes y profesores. Esto condujo a que la

observación perdiera cierta capacidad como medio para brindar información sustancial sobre el fenómeno de interés. Como consecuencia de esta situación, la entrevista se convirtió durante la última etapa del proceso de indagación, en un instrumento fundamental para comprender e interpretar a profundidad el tema de la violencia en la ENUFI. Ante dicha afirmación, conviene proceder a detallar en las siguientes líneas la manera en que se hizo uso de las herramientas metodológicas ya mencionadas.

La observación y la entrevista como herramientas de indagación.

Mirar y escuchar son las principales formas en que el investigador penetra en la cultura escolar de una institución, representan “las dos fuentes primarias de obtención de información intencionalmente producida” (Velasco y Díaz, 2006, p. 109). Durante el trabajo de campo en la ENUFI, la aplicación de dichos instrumentos siguió un desarrollo que fue de lo inespecífico a lo específico: siguiendo lo mencionado por Ameigeiras (2006), al principio de la investigación se procuró no centrar la atención en una sola situación o un espacio físico en particular, sino que se estuvo abierto a la indagación de diferentes escenarios y acontecimientos a fin de tener una visión global del ambiente en que se estaba inserto. En el caso específico del uso de la observación, esto implicó que al inicio del trabajo de campo la atención no estuviera fija en un determinado espacio, desplazándose la mirada constantemente hacia diversos lugares (como la biblioteca, la plaza cívica o, entre otros, los pasillos de los baños) en los que se daban, fuera de los salones de clases, las interacciones de los alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria.

Conforme la presencia sostenida en el campo permitió comenzar la construcción de ciertas categorías iniciales, la observación pasó a enfocarse principalmente en aquellos escenarios de mayor concurrencia de los estudiantes. De esta forma, la mirada se concentró en la cafetería, las áreas de comida fuera de la institución, el entorno de la plaza cívica y, de forma muy limitada (como consecuencia del paro de labores), en los salones de clases y sus alrededores. En este sentido, siguiendo los hallazgos que arrojaba la estancia en la ENUFI, el proceso de observación trasladó su interés de un conjunto de acontecimientos generales a situaciones cada vez más específicas (tabla 5). Este desplazamiento de la mirada etnográfica puede observarse en el siguiente cuadro, donde se muestran ejemplos del escenario, el tiempo y la fecha en que se

realizaron algunos registros de observación:

Tabla 5

Ejemplos de registros de observación por fecha de realización

Registro de observación	Escenario observado dentro de la ENUFI	Fecha de realización
Número 1	Pasillo de la entrada principal	14 de diciembre de 2015
Número 5	Explanada cívica	20 de enero de 2016
Número 13	Pasillo de los baños principales	10 de febrero de 2016
Número 17	Cafetería	12 de abril de 2016
Número 20	Pasillos de los salones de primer y segundo grado	9 de mayo de 2016
Número 23	Pasillos de los salones de tercer grado	8 de junio de 2016
Número 27	Salón de segundo semestre	7 de julio de 2016

Notas: no se muestra la totalidad de las observaciones realizadas debido a que sólo se busca ejemplificar la manera en que a lo largo del trabajo de campo la mirada etnográfica se desplazó hacia diversos escenarios.

Un aspecto importante que denota el cuadro anterior es que las fechas en que se realizaron las sesiones de observación fueron definidas conforme el foco de interés teórico. De ahí que al principio los registros comenzaran a realizarse de forma abierta buscando estar presente en la institución los días (como los lunes) en que de acuerdo a los porteros había una mayor presencia de los alumnos en la ENUFI. A partir de los descubrimientos de estos primeros acercamientos se dio una progresiva delimitación de las características del objeto de estudio, lo que a su vez trasladó a la observación de escenarios inespecíficos a lugares y acontecimientos cada vez más particulares que permitían obtener con mayor precisión el panorama completo del fenómeno investigado.

Sin embargo, como se mencionó en párrafos precedentes, la observación fue un ejercicio metodológico que vio limitados sus alcances por la situación político-sindical de la Normal. Observar la cotidianidad de la ENUFI fue una actividad que se dio entre: jornadas en las que el alumnado estaba totalmente ausente de la institución, semanas en que algunos estudiantes asistían brevemente para recibir asesoría académica con los profesores u organizarse internamente para la continuación de las actividades político estudiantiles en curso, y días en que el estudiantado acudía a la Normal para la reanudación de clases que en poco tiempo volvían a ser suspendidas.

Por ello, la entrevista se constituyó en una herramienta importante para la investigación al permitir conocer y contrastar aquellas situaciones que las propias condiciones del campo dificultaban aprehender.

Sobre la entrevista, Velasco y Díaz (2006) se refieren a ésta como un ejercicio de escucha que complementa e integra al proceso de mirar etnográficamente la realidad; escuchar es una actividad que permite adentrarse en los significados que dotan de sentido concreto a los sucesos observados por el entrevistador. Para Ameigeiras (2006) la entrevista “constituye una herramienta clave para avanzar en el conocimiento de la trama socio-cultural, pero muy especialmente para profundizar en la comprensión de los significados y puntos de vista de los actores sociales” (p. 129).

La realización de las entrevistas etnográficas o a profundidad (Rodríguez et al, 1999; Vela, 2008) contó con la participación tanto de profesores como estudiantes de la institución. En este caso, la elección de aquellos que colaboraron con dicho proceso no se dio con base en un procedimiento muestral, sino que respondió a una delimitación intencional en función de la relevancia que los datos brindados por los sujetos podrían tener para la investigación (Flick, 2007; Velasco y Díaz, 2006). Siguiendo lo que Taylor y Bogdan (1987) denominan como técnica de la bola de nieve, la información aportada por los primeros entrevistados se constituyó en el referente desde el cual se eligieron a los subsecuentes informantes.

Inicialmente se buscó entrevistar a aquellos sujetos que, por los roles que desempeñaban dentro de la institución, estaban en posición de brindar un panorama amplio de los diferentes acontecimientos que tienen lugar en la Normal. De esta forma, se entrevistó a un profesor, miembro del cuerpo directivo de la ENUFI, y a un estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria, el cual se desempeñaba como jefe de grupo. La información que emergió durante estas primeras sesiones de entrevista se convirtió en la base a partir de la cual se realizaron los posteriores encuentros con estudiantes de diferentes semestres de la Normal, así como con docentes que ocupaban puestos de vinculación, difusión y extensión con la comunidad estudiantil. En promedio, con cada uno de los estos se sostuvieron de dos a tres sesiones de entrevista (tabla 6). Las especificaciones generales de dichos encuentros pueden ser analizados a

continuación:

Tabla 6

Número de sujetos entrevistados y sesiones realizadas

Nombre	Rol en la Normal	Número de sesiones de entrevista
Pablo	Profesor de la Licenciatura en Educación Primaria	3
Carlos	Directivo de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo	3
Rosa	Directivo de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo	2
Glenda	Profesora de la Licenciatura en Educación Primaria	2
Mariana	Ex miembro del Comité Estudiantil	3
Palmira	Estudiante de la Licenciatura en Educación Primaria	3
Fernando	Estudiante del octavo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria	3
Graciela	Estudiante	2
Joaquín	Estudiante del sexto semestre de la Licenciatura en Educación Primaria	2
Carolina	Estudiante del segundo semestre de la Licenciatura en Educación Primaria	3

Notas: el nombre real de los colaboradores fue cambiado para preservar su anonimato.

A pesar de la distinción que en el escrito se ha hecho de los procesos de aplicación de la observación y la entrevista, debe recalarse que en la práctica su desarrollo se dio de manera conjunta durante los nueve meses que duró el trabajo de campo. Entrevistar y observar fueron procesos complementarios, que se desplegaron de forma paralela en cuanto que son actividades inherentes que implican para el investigador estar, ser, en el campo. Si bien la observación terminó teniendo un mayor impacto, en términos de los aportes empíricos, su desarrollo estuvo fundamentado y complementado con base en la información derivada de las observaciones realizadas. En este punto, conviene hacer referencia sucintamente al uso que se le dio a documentos oficiales (diagnósticos integrales, informes institucionales y plantillas de personal) de la ENUFI para la recuperación de datos históricos y estadísticos que permitieron lograr una mejor caracterización del contexto escolar.

La salida del campo.

Al igual que la etapa de ingreso al campo, la salida de éste no es una actividad que se dé improvisadamente. Dar por terminada la estancia en determinado lugar es una decisión que el investigador toma en función de las propias condiciones del campo y del logro de los procesos de recolección de datos (Ameigeiras, 2006). De ahí que, en el caso de la presente investigación, abandonar la Escuela Normal en el mes de agosto de 2016 fue una determinación derivada principalmente del notable decremento que se dio, en los últimos meses en la institución, de información nueva y significativa para la investigación, situación que se vio acompañada por un progresivo aumento de dificultades ya existentes, como parte del movimiento magisterial, para la recopilación adecuada de datos empíricos.

Conforme al calendario escolar del ciclo escolar 2015-2016, el periodo de clases de la ENUFI concluyó oficialmente en el mes de julio. El fin del semestre significó que durante poco menos de un mes (comprendiendo parte de julio y agosto) las actividades académicas y administrativas de la institución se vieron suspendidas. Esto no sólo redujo considerablemente las oportunidades de realizar procesos de observación, sino que también trastocó el desarrollo de las entrevistas debido a la dispersión que tuvo la comunidad escolar una vez que comenzó el receso de clases. La dificultad para continuar recopilando información profundizó una situación que ya había sido identificada previamente: la llegada de la investigación a una etapa de saturación teórica, es decir, un momento en el que la información recabada se vuelve repetitiva y no aporta resultados significativamente nuevos ni relevantes para la investigación (Taylor y Bogdan, 1987).

Particularmente, a partir del mes de junio de 2016 comenzó a observarse en los registros de campo la disminución de información significativa sobre el fenómeno investigado; tanto los resultados de las observaciones como de las entrevistas fueron volviéndose repetitivos, conduciendo a lugares, situaciones, espacios y personajes recurrentes dentro del análisis de los datos. Esta situación marcó el inicio de un proceso de deliberación que, con la llegada del fin del ciclo escolar de la ENUFI, llevó a tomar la decisión de abandonar la institución una vez que concluyera el receso oficial de labores académicas. Tomando en cuenta esto, durante el mes de agosto se llevó a cabo a un gradual proceso de distanciamiento de la Normal: reduciéndose las

visitas a la institución y dando a conocer el fin de la investigación a los sujetos que fueron partícipes de ésta.

El análisis de la información.

Dentro del enfoque etnográfico el análisis de los datos es una actividad que no se encuentra dissociada del trabajo de campo, por el contrario, la recopilación de la información y su reflexión son procesos que se desarrollan de forma conjunta a lo largo de la investigación (Ameigeiras, 2006; Velasco y Díaz, 2006). Incluso, se puede afirmar que la construcción de conjeturas y supuestos sobre un fenómeno en particular es un procedimiento que el investigador comienza a realizar desde el momento en que prepara su ingreso al campo. Sin embargo, es una vez inserto en determinada unidad social cuando el proceso de análisis adquiere realmente profundidad al permitir la elaboración de explicaciones (sobre una realidad social específica) basadas en el diálogo que se establece entre las voces de los actores sociales y del propio investigador (Ameigeiras, 2006).

Respecto al análisis realizado en torno a la violencia en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, debe precisarse que, si bien su desarrollo no se dio siguiendo una serie de etapas preestablecidas, existieron momentos en que se llevaron a cabo ciertas tareas especialmente relevantes para el proceso general de reflexión; de esta forma, el registro de las observaciones y entrevistas, la correspondiente elaboración de inferencias y conjeturas que sustentaron la construcción de categorías de análisis y la triangulación teórica (Bertely, 2007), constituyeron actividades esenciales, las cuales dadas las características del diseño etnográfico se llevaron a cabo cíclicamente para comprender la realidad estudiada; en un constante ir y venir entre las diferentes voces desde las cuales se interpretó la realidad estudiada.

En un primer momento, siguiendo el modelo de registro propuesto por Bertely (2007), las entrevistas y observaciones realizadas fueron transcritas en un formato que permitió posteriormente el desarrollo de inferencias y conjeturas iniciales respecto a la evidencia registrada. Como refiere Ameigeiras (2006, p. 138), "... a medida que se leen las notas y se consideran los datos obtenidos en el trabajo de campo surgen ideas, asociaciones, comparaciones,

imágenes vinculadas tanto con otras investigaciones como con teorías que deben ser tenidas adecuadamente en cuenta”. En este sentido, las hipótesis que emergieron a lo largo del análisis de los registros fueron contrastadas en un constante diálogo con la realidad empírica y la teoría existente sobre las prácticas violentas que tenían lugar entre los estudiantes de la ENUFI. Este proceso de triangulación dio lugar a la construcción de las principales categorías (“Identificar la violencia”, “Explicar la violencia” y “Experimentar la violencia”), en torno a las que, al mismo tiempo, se articularon la descripción y la interpretación que conforman el texto etnográfico que se elaboró al final del trabajo de campo.

3.2. El contexto de la investigación

Como se ha referido en el capítulo dos, el normalismo como proyecto formativo resulta ser heterogéneo en términos del tipo de Normales existentes, su matrícula o, entre otros aspectos, su ubicación geográfica. Sin embargo, al mismo tiempo, como modelo presenta una cierta homogeneidad respecto al ideario que se ha construido en torno al ser normalista: un individuo comprometido con el ejercicio de una docencia vinculada a la búsqueda de una justicia social (Ángeles 2013, Mar y Meza, 2013; Ramírez, 2009). Se trata de una concepción que se arraigó en los diferentes proyectos de las Escuelas Normales del Estado de Oaxaca, donde dicho ideario adquirió rasgos específicos a partir de las condiciones de la entidad, la cual se ha caracterizado por los desiguales índices de bienestar social entre la población; un aspecto que ha sido retomado tradicionalmente como parte de la misión de las Normales oaxaqueñas.

La construcción del normalismo en la entidad es un proceso que pasó por diferentes procesos a través de los cuales se consolidó la vinculación entre la docencia y la participación social en la mejora de las condiciones sociales de la población oaxaqueña. Por ello, comprender el contexto en el que se desarrolló la presente investigación es una actividad que implica no sólo la realización de una caracterización actual de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI), paralelamente exige también la elaboración de un recuento histórico que permita identificar las bases sobre las cuales ha ido construyéndose el proyecto normalista de dicha institución.

3.2.1. El sistema de Normales del estado de Oaxaca: el normalismo como proyecto social

La historia de la construcción del sistema de Normales en Oaxaca se remonta a la fundación de la Escuela Normal de Enseñanza Mutua en 1824 por Manuel Tomás Orozco (López, 1950; Sánchez, 1946), quien concibió que a la par de la creación de las primeras Escuelas Lancasterianas en el estado, también se estableciera en la ciudad de Oaxaca una institución encargada de formar a jóvenes, quienes ya habían aprendido a escribir y leer, para que difundieran el método de enseñanza mutua en la entidad. Así, dicha institución surgió con la finalidad de establecer una directriz común, una norma, sobre la manera en que se debían de enseñar las primeras letras a la población oaxaqueña del México independiente

La Escuela Normal de Enseñanza Mutua dependía de la Compañía Lancasteriana y su sostenimiento estaba a cargo de una asociación civil, la Sociedad Amigos de los Niños, la cual realizaba una aportación mensual de cien pesos para la manutención de la institución. Sin embargo, las dificultades que dicha asociación comenzó a tener para reunir cada mes dicha cantidad de dinero, provocó que el Estado de Oaxaca se viera en la necesidad de realizar periódicamente una aportación monetaria (López, 1950). De esta forma, el financiamiento de la primera Escuela Normal de la entidad pasó a estar a cargo también de la autoridad local. Es de destacar que, como señala López (1950), después de la creación de la Normal de Enseñanza Mutua se emitió un decreto gubernamental, el 19 de agosto de 1850, en el cual se ordenó la fundación de una Escuela Normal en cada una de las cabeceras de los departamentos y partidos del Estado.

Como parte del decreto de 1850 se establecieron las Escuelas Normales de Nochixtlán, Ocotlán, Yautepec, Ejutla, Villa Alta, Tlaxiaco y Tehuantepec, las cuales fueron creadas con la finalidad de que jóvenes de entre quince y veinte años, provenientes de los pueblos adscritos a los diferentes departamentos o partidos, recibieran una educación elemental que les permitiera desempeñarse como maestros de primeras letras en sus comunidades de origen (Sánchez, 1946; López, 1950). Empero, dichas instituciones se clausuraron en 1861 debido a la falta de recursos para su sostenimiento. Se trató de un suceso que también se vio influido por la reorganización de la Escuela Normal de Enseñanza Mutua, la cual adquirió el nombre de Escuela Normal Central;

ésta adquirió una gran importancia dentro del naciente sistema educativo estatal una vez que el gobierno del estado dispuso que los maestros de las escuelas primarias elementales tenían que ser seleccionados preferentemente de entre los egresados de dicha institución (López, 1950).

A pesar de la importancia que adquirió la Escuela Normal Central, ésta fue cerrada años después de su fundación como consecuencia del clima de inestabilidad social y económica que siguió al fin de la guerra entre liberales y conservadores. López (1950) refiere que la Escuela Normal volvió a ser abierta en 1877, esta vez con el nombre de Escuela Modelo Central “Francisco Meixueiro”, para posteriormente ser renombrada como Escuela de Perfeccionamiento en 1882 y ser conocida como Escuela Normal para Profesores (o Escuela Normal Moderna) en 1883. Trasciende el hecho de que, hacia finales del siglo XIX, el plan de estudios de dicha institución fue reformado para dotarle de un enfoque pedagógico basado en los aportes de Rébsamen, convirtiendo a la Normal de Profesores en un referente para la formación de los maestros (López, 1950). Sánchez (1946, p. 15) afirma que los “cambios de denominación de la Escuela Normal, ponen de manifiesto su progreso material y la influencia de diversos factores dominantes: Las corrientes filosóficas, la prensa pedagógica, la ideología de los dirigentes técnicos y el ideal renovador de los maestros”.

Si bien durante el periodo posterior al fin de la Guerra de Reforma el proyecto del normalismo en Oaxaca sufrió ciertos inconvenientes, mencionados en el párrafo anterior, al mismo tiempo, durante esta etapa se presentaron dos hechos que definieron positivamente el desarrollo histórico de las Normales en la entidad: el sostenimiento, administración y dirección de las instituciones encargadas de la formación de los docentes pasó a estar completamente a cargo del Estado y que en 1890 apareció la Escuela Normal para Profesoras, también conocida como Escuela Normal para Señoritas, institución que desde 1866, bajo el nombre de Academia de Niñas, se dedicó a la preparación de las mujeres para la docencia (López, 1950).

Es necesario mencionar que, junto a la Normal para Profesores, la Normal para Profesoras se convirtió en una de las instituciones emblemáticas del normalismo en la entidad. La conformación de ambas instituciones puede ser considerada como el momento a partir del cual se esbozan los principales rasgos que van constituir el ideario normalista oaxaqueño: mientras que

por una parte se consolidó la imagen de prestigio y privilegio que implicaba el ser normalista, al mismo tiempo el proyecto de las Normales se vinculó estrechamente con la búsqueda de una mejora de las condiciones socioeconómicas desfavorables que imperaban a lo largo del estado.

Sánchez (1946) y López (1950) señalan que entre 1890 y 1910 el normalismo oaxaqueño alcanzó un gran prestigio, incluso a nivel nacional, gracias a la adopción en sus planes de estudio de una orientación política-filosófica fuertemente liberal y pedagógicamente innovadora. Al mismo tiempo, se destacan las diferentes acciones que la Normal para Profesores y la Normal para Profesoras realizaron para apoyar a aquellos sectores más desfavorecidos de la sociedad oaxaqueña: desde la implementación de un programa de pensiones mediante el que se pagaba los estudios de los alumnos de escasos recursos, hasta la asignación de los egresados a las poblaciones más marginadas, el normalismo en el Estado de Oaxaca se convirtió en sinónimo de un proyecto social para la mejora de las condiciones de vida de la población (López, 1950).

Empero, el auge de las Escuelas Normales se vio detenido a partir de la primera década del siglo XX debido a las disputas que se dieron dentro de la entidad, en el contexto de la Revolución Mexicana, entre soberanistas y constitucionalistas (López, 1950): tanto la Escuela Normal para Profesores como la Normal para Profesoras, fueron cerradas durante varios años; el proyecto del normalismo no fue retomado por el gobierno local sino hasta el año de 1924, cuando dichas instituciones fueron fusionadas en una sola y se creó la Escuela Normal Mixta del Estado, la cual dio continuidad al proyecto social que caracterizó a sus antecesoras. Al respecto, López (1950, p. 95) menciona que:

La reapertura de la Escuela Normal [...] fue un verdadero acierto, porque se efectuó en los precisos momentos en que urgían numerosos maestros preparados no sólo para restablecer el antiguo nivel del sistema educativo oaxaqueño, sino para hacer más fructífero y rápido el fuerte movimiento educacional que se inició al pasar la Revolución Mexicana de su etapa de lucha armada y de promesas legislativas, a la de realizaciones, como cumplimiento de dichas promesas y de mejoramiento social para elevar las condiciones del pueblo [...].

Un año después de la fundación de la Normal Mixta por el gobierno del Estado, la recién creada Secretaría de Educación Pública estableció una Escuela Normal Rural en la comunidad de San Antonio de la Cal (López, 1950). Como refiere Sánchez (1946), la primera mitad del siglo XX trajo consigo cambios importantes en el proyecto formativo de las Escuelas Normales de la entidad: hacia finales de los años veinte sus los planes de estudio fueron reformados con base en el ideario de la Escuela Nueva o Activa; sin embargo, dicho enfoque pedagógico fue cambiado durante los años treinta con base en la introducción de la educación socialista en el artículo tercero de la Constitución Mexicana. Sánchez (1945, p. 31) precisa que, en el marco de la implementación del proyecto educativo socialista en la entidad, la Normal:

Consecuentemente con su tradición revolucionaria, no hizo otra cosa sino intensificar sus actividades y delimitar mejor su zona de influencia, para llevar satisfactoriamente sus funciones tanto en el aspecto de la dignificación de la carrera profesional, mediante un reajuste equitativo de los valores culturales, como en el otro igualmente importante de proyectarse hacia los problemas vitales de la comunidad, a través de encuestas, campañas organizadas, investigaciones, jornadas y demás dirigidos.

La estrecha vinculación de las Escuelas Normales con un proyecto social, es un aspecto que permaneció en el ideario del normalismo oaxaqueño aún después de que el proyecto educativo socialista perdió vigencia y dio paso al periodo de la unidad nacional. Para finales de la década de los años treinta, los servicios educativos de las Escuelas Normales fueron federalizados, momento a partir del cual la Escuela Normal Mixta pasó a ser conocida, de manera no oficial, como Escuela Normal Federalizada (Sánchez, 1946). Sin embargo, a pesar de dicha transformación, el proyecto del normalismo siguió teniendo una especial preocupación por llevar a cabo acciones que permitieran a la población oaxaqueña ver revindicados sus derechos (Sánchez, 1946).

Después de la federalización de la educación se comenzó a dar en la entidad un lento pero sostenido crecimiento de las Normales. Inicialmente, dicho proceso se tradujo en la transformación de las Normales ya existentes. Así, para el año de 1944, con la finalidad de que la institución estuviera localizada en un contexto más acorde a su misión educativa, la Escuela

Normal de San Antonio de la Cal fue trasladada a la Villa de Tamazulapam del Progreso, siendo renombrada como Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA) (“Historia ENRUVA”, n.d.). Por su parte, la Escuela Normal Federalizada pasó a convertirse en el Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca (CRENO) en el año de 1964, siendo este el último cambio de ubicación y de nombre que sufriría la Normal más antigua del estado (“Bienvenidos, Centro Regional”, n.d.). Para la década de los setenta se dio un significativo cambio en el panorama del normalismo al ser creadas la mayoría de las instituciones que conforman actualmente al sistema de Escuelas Normales en Oaxaca. A lo largo de dicho periodo se crearon:

-En 1974 la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI)¹¹, ubicada en la Ciudad de Ixtepec (“Reseña histórica”, n.d.);

-En 1975 la Escuela Normal Experimental de Huajuapam, en Huajuapam de León (Pacheco, 2003);

-En 1976 la Escuela Normal Experimental Presidente Lázaro Cárdenas (“Escuela Normal Experimental”, n.d.), la Escuela Normal Experimental Presidente Venustiano Carranza y la Escuela Normal Experimental de Teposcolula, localizadas en Putla Villa de Guerrero, San Juan Cacahuatpec, y San Juan y San Pablo Teposcolula, respectivamente.

-En 1978 el Centro Regional de Educación Normal de Rio Grande, ubicada en Rio Grande (“Rio Grande”, n.d.), y;

-En 1979 la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca, en la Ciudad de Oaxaca (“Entrega Gabino Cue”, 2012);

Mientras que en los años setenta se dio la creación de un gran número de Escuelas Normales en diferentes regiones del Estado, expandiendo así la presencia del proyecto normalista en la entidad, a partir de la década de los ochenta se produjo la fundación intermitente de instituciones cuya oferta educativa estaba enfocada a la atención de las necesidades específicas del sistema educativo estatal (ver APÉNDICE D). De esta forma, en 1989 se creó la Escuela

Normal Superior Federal de Oaxaca (ENSFO) con la finalidad de ofrecerle a los maestros en servicio una formación acorde para desempeñarse en la educación secundaria (“Escuela Normal”, 2012).

Posteriormente, en 1995 se fundó la Escuela Normal de Educación Especial (ENEE), teniendo como misión la formación de profesionales de la educación que tuvieran los conocimientos necesarios para atender a aquel sector de la población estudiantil con necesidades educativas especiales (“ENEE”, n.d.). Finalmente, la última institución formadora de docentes de sostenimiento público en ser fundada fue la Escuela Normal Intercultural Bilingüe de Oaxaca (ENBIO) en el año 2000, teniendo como objetivo recuperar y rescatar la gran variedad lingüística y cultural de la entidad (“Escuela Normal Bilingüe”, 2016).

3.2.2. Caracterización del estado actual del normalismo en Oaxaca. Contrastes y semejanzas

Hoy día, las diferentes Escuelas Normales de Oaxaca mantienen cierta homogeneidad respecto a una concepción compartida del normalismo como modelo de un ejercicio docente en el que el profesor tiene un fuerte compromiso hacia la atención de las visibles desigualdades sociales que prevalecen en la entidad. Sin embargo, a pesar de esta afinidad común se debe tener presente que el ser normalista es una concepción que es construida y reconstruida constantemente en la cotidianidad de cada institución (Angeles, 2013; Ramírez, 2009). En este sentido, contextualizar a la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI) requiere identificar las características particulares que actualmente convergen en simultánea reproducción y reconstrucción del ideario que entre la comunidad escolar se tiene del normalismo.

En un primer momento, se debe mencionar que el sistema de Normales de la entidad muestra ser una realidad heterogénea en términos de los rasgos diversos y específicos que presentan cada una de sus instituciones. En Oaxaca existen lo mismo Normales Experimentales, Centros Regionales, Normales Rurales o Normales Urbanas (Como la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo), cada una creada como parte de proyectos educativos diferenciados. En este sentido, a nivel estatal es posible encontrar la existencia de siete distintos tipos de licenciatura (en

Educación Especial, Educación Física, Educación Preescolar, Educación Preescolar Intercultural Bilingüe, Educación Primaria, Educación Primaria Intercultural Bilingüe o Educación Secundaria), mismas que pueden ser cursadas en alguna de las 14 Escuelas Normales de la entidad (ver APÉNDICE E).

Particularmente, con base en la información con la que cuenta la ANUIES (2015), es de resaltar que del total de Escuelas Normales de la entidad, 12 de ellas se caracterizan por ser de sostenimiento público, lo cual coloca a Oaxaca como uno de los estados que cuenta con un menor índice de instituciones privadas o particulares para la formación de docentes (INEE, 2015b), situación que se deriva en parte del lugar que en Oaxaca se le asignó al normalismo como un proyecto para mejorar las condiciones de vida de la población; siendo tanto una opción de movilidad social como de formación de individuos con los saberes necesarios para realizar acciones en beneficio de la sociedad.

De igual forma, al hacer una comparación del tipo de formación ofrecida por cada una de las Normales, se puede observar que las instituciones de carácter público aglutinan la mayor parte de la oferta académica para el ejercicio específico de la docencia en los niveles de educación preescolar, primaria y secundaria; por su parte, las escuelas particulares ofrecen principalmente estudios para el desempeño de la función docente en escuelas secundarias o en actividades para la educación física. Empero, si bien la oferta de formación normalista en instituciones públicas tiene un notable predominio en la entidad, es de notar que las Escuelas Normales tienen una desigual distribución geográfica a lo largo del estado, existiendo una significativa concentración de dichas instituciones en la zona centro de Oaxaca (figura 6): de las 14 Escuelas Normales, cinco de ellas se encuentran ubicadas en la Ciudad de Oaxaca y sus áreas conurbanas, pertenecientes a la región de Valles Centrales. En contraste, regiones como la Sierra Sur o el Papaloapan apenas cuentan con una Normal respectivamente.

La actual distribución geográfica de las Normales muestra que, no obstante durante la década de los setenta se le dio un fuerte impulso a la fundación de éstas a lo largo de la entidad, paradójicamente, después de los años ochenta se produjo un proceso de reconcentración de instituciones formadoras de docentes en la capital del Estado y sus áreas periféricas.

Específicamente, resulta notorio que dos de las instituciones más recientes, la ENBIO y la ENEEO, hayan sido concentradas en la Ciudad de Oaxaca. Esta disparidad en la ubicación de las Escuelas Normales es un aspecto que permite comprender por qué la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, ubicada en la Ciudad Ixtepec, es una institución cuya matrícula se conforma por estudiantes provenientes de diversos municipios (por ejemplo, Juchitán de Zaragoza, San Mateo del Mar, Tehuantepec, etcétera) de la región del Istmo de Tehuantepec y de otras regiones como la Costa, la Sierra Sur y la Sierra Norte.

Figura 6. Localización de las escuelas Normales por regiones político-administrativas del Estado de Oaxaca

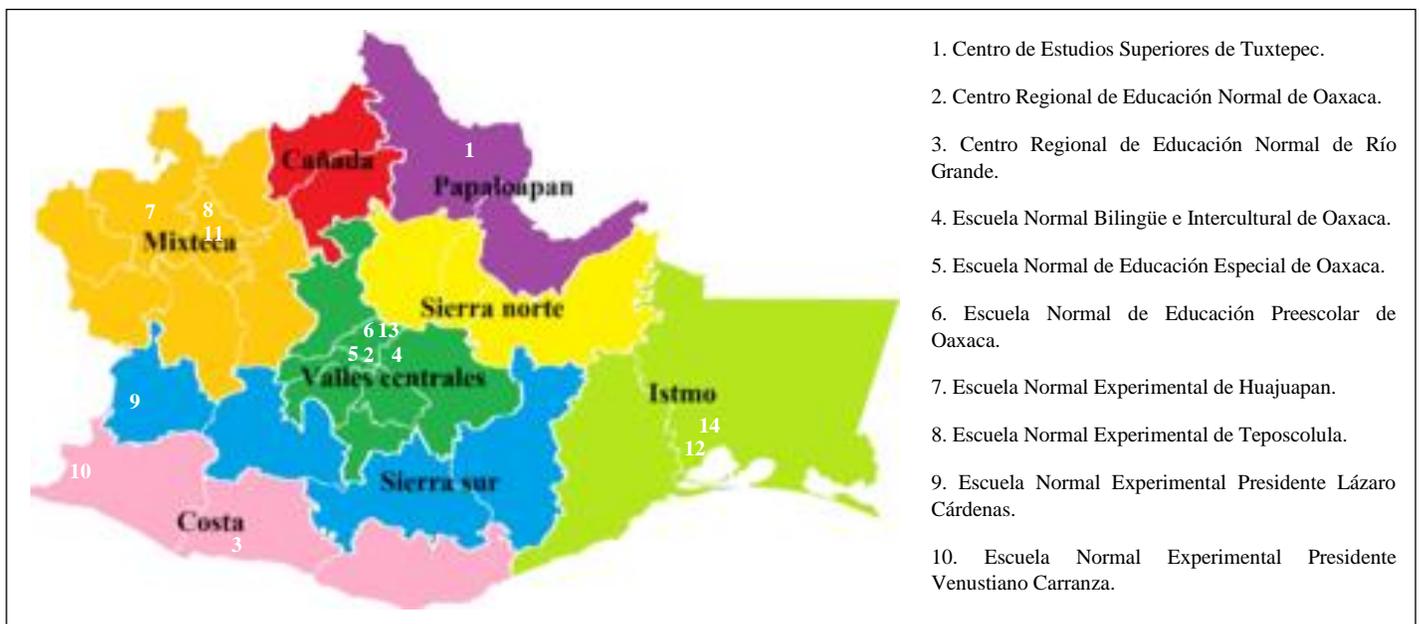


Figura X. El mapa no muestra la localización exacta de cada Escuela Normal, sino una aproximación de la ubicación que éstas tienen en las regiones político-administrativas de la entidad.

Por otra parte, las Escuelas Normales no sólo muestran ser diversas en términos de su fundación, ubicación u oferta académica, también presentan marcadas diferencias en lo referente a su planta docente y población estudiantil. Los datos que ofrece la DGESE (2014) refieren la existencia de un panorama donde el número de docentes adscritos a cada Normal varía de forma significativamente de una institución a otra: por ejemplo, mientras que en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo y en el Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca laboran 59 y

49 profesores respectivamente, el Centro de Estudios Superiores de Tuxtepec cuenta sólo con cinco profesores (ver APÉNDICE F).

Respecto al personal docente de las Normales de Oaxaca, resulta interesante el profundizar particularmente en torno dos indicadores: su nivel de escolaridad y el tiempo que se les asigna para el ejercicio de sus actividades docentes. Con relación al grado de estudios que en promedio tienen los profesores que laboran en las Escuelas Normales de la entidad, la información con la que cuenta la DGESPE (2014) señala que sólo un 26.9% del profesorado tiene estudios de posgrado (tabla 5). En el caso particular de la ENUFI, la institución reportó que un 83.3% de su planta docente contaba con algún tipo de estudios de posgrado (de maestría y doctorado), lo cual permite observar que en dicha institución una cantidad importante de profesores ha recibido una preparación más especializada y profunda respecto al del nivel formativo en el que laboran¹².

Tabla 5

Porcentaje de docentes de las Escuelas Normales públicas y privadas del Estado de Oaxaca y de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo por nivel de escolaridad, 2014-2015.

ESCOLARIDAD	%	NÚMEROS ABSOLUTOS A NIVEL ESTATAL	%	NUMEROS ABSOLUTOS DE LA ENUFI
	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL
Bachillerato	7.6	31	0	0
Normal básica	1	4	0	0
Licenciatura	64.5	264	15.3	9
Maestría	24.7	101	33.9	20
Doctorado	2.2	9	50.8	30
Total	100.0	409	100	59

Nota: recuperado de DGESPE (2014).

Al mismo tiempo, los datos de la DGESPE (2014) muestran que en Oaxaca la mayoría (un 55.2%) de los profesores que laboran en las Normales lo hacen bajo el régimen de Tiempo Completo, mientras que apenas un 6.8% del personal se encuentra laborando por horas (tabla 6). En el caso particular de la ENUFI, la cifra de docentes que trabajan de Tiempo Completo llega a ser de un 67.8%, no existiendo profesores contratados por horas¹³. Como se observa, un

significativo porcentaje de los profesores de dicha institución cuenta con un contrato laboral pensado en favorecer su dedicación exclusiva a las actividades de su centro escolar, supuesto que se ve reforzado al observar el reducido número de docentes que se encuentran contratados por horas.

Tabla 6

Porcentaje y número de docentes de las Escuelas Normales públicas y privadas del estado de Oaxaca y de la ENUFI en función del tiempo que dedica al trabajo académico, 2014-2015.

ESCOLARIDAD	%	NÚMEROS ABSOLUTOS A NIVEL ESTATAL	%	NUMEROS ABSOLUTOS DE LA ENUFI
	TOTAL	TOTAL	TOTAL	TOTAL
Tiempo Completo	55.2	227	67.8	40
Tres cuartos de tiempo	9.3	38	8.5	5
Medio tiempo	26.5	109	23.7	14
Por horas	6.8	28	0	0
Otro	2.2	9	0	0
Total	100.0	411	100.0	59

Nota: recuperado de DGESE (2014). Debe recalcar que los datos presentados por la DGESE sobre el número de docentes, en función de los tiempos de dedicación, varían con los datos que la misma institución presenta sobre la cantidad de profesores en función de su nivel de estudios.

Por otra parte, ¿Quiénes son los estudiantes normalistas atendidos por los profesores que laboran en las Escuelas Normales? Una primera respuesta a esta interrogante es dada por la ANUIES (2015), la cual reportó durante el ciclo escolar 2014-2015 una matrícula total de 5 680 estudiantes normalistas. Al respecto, conviene detenerse a detallar que la distribución de esta matrícula resulta ser, en algunos casos, muy contrastante: por ejemplo, mientras que la Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca reportó tener inscritos a 1910 alumnos, el Centro de Estudios Superiores de Tuxtepec señaló contar solo con 6 estudiantes de licenciatura (ver APÉNDICE G). Dentro de estos contrastes, es de notar que la ENUFI se posicionó durante dicho periodo como la institución normalista con el mayor número de alumnos.

Lo que también indica el reporte de la ANUIES (2015), es que la población estudiantil de las Normales de Oaxaca se encuentra compuesta en su mayoría por mujeres. Esta situación es

más notoria en el caso de las instituciones públicas en las que más del 60% de estudiantes son del sexo femenino; empero, esta cifra no es tan diferente de la presentada por las escuelas particulares, donde se reporta que un 56.8% de la matrícula está compuesta por alumnas. Esta proporción es parecida a la que existe en la ENUFI, donde si bien un primer acercamiento muestra que el 72.5% del total de la matrícula estudiantil se conforma por mujeres, un análisis más detallado permite observar que esta cifra varía notoriamente en las dos licenciaturas que ofrece la institución (figura 7).

Figura 7. Porcentaje de alumnos normalistas de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo por sexo y licenciatura, 2014-2015

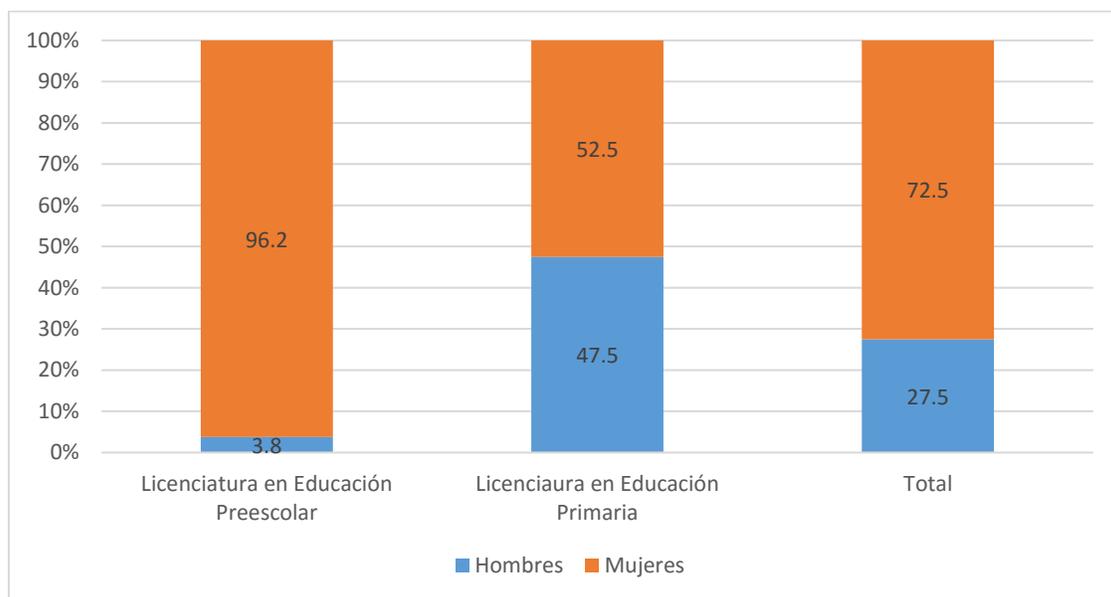


Figura x. Recuperado de ANUIES (2015).

Otro aspecto destacado sobre los estudiantes normalistas de Oaxaca es la manera en que su matrícula se distribuye en función de las diferentes especialidades ofertadas conjuntamente por las Normales. Conforme a la base estadística de la ANUIES (2015), se puede observar que a nivel estatal las licenciaturas en Educación Primaria y en Educación Preescolar concentran, de manera general, la mayor cantidad de estudiantes (figura 8). Al mismo tiempo, las especialidades con menos matrícula son las que corresponden a la Licenciatura en Educación Secundaria (como es el caso de la especialidad en Geografía que sólo tiene 21 alumnos inscritos)¹⁴. Al hablar

específicamente de la ENUFI, se puede observar que no existe una profunda diferencia en el número de estudiantes matriculados por especialidad, dado que mientras que la Licenciatura en Educación Primaria muestra tener 248 estudiantes inscritos, la Licenciatura en Educación Primaria cuenta con 209 alumnos matriculados.

Figura 8. Matrícula de alumnos normalistas del Estado de Oaxaca por especialidad, 2014-2015.

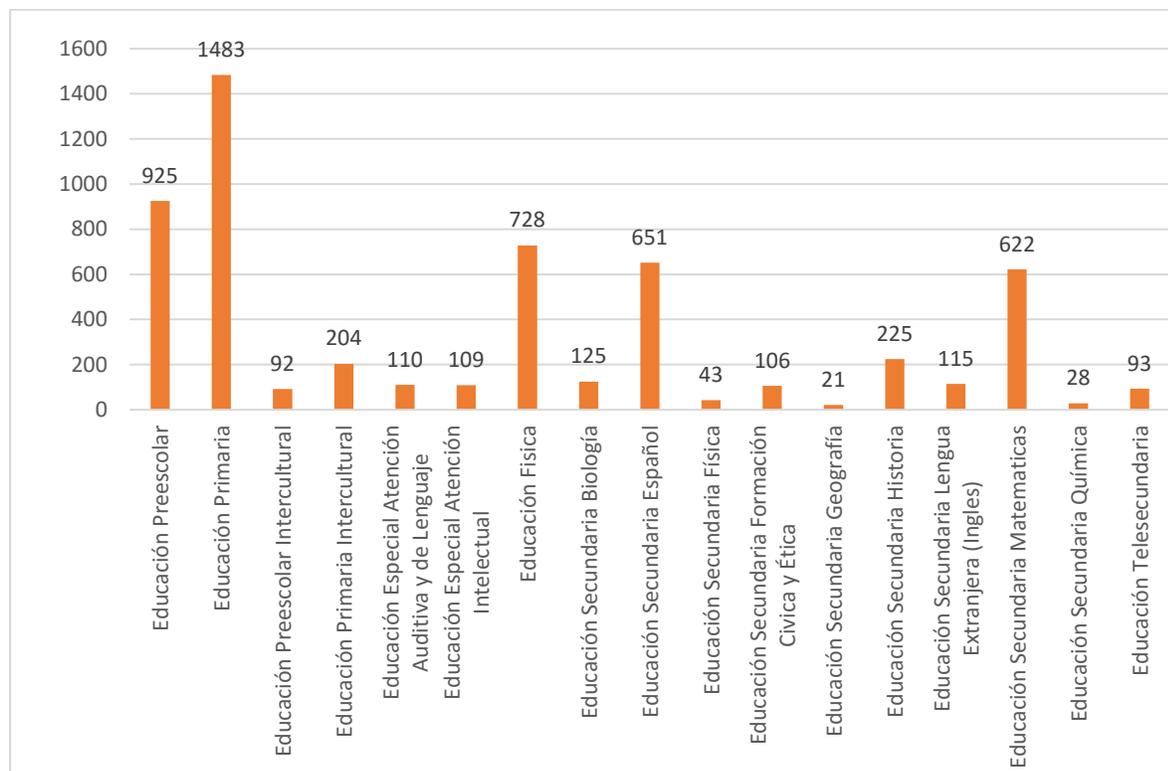


Figura X. Recuperado de ANUIES (2015).

Sobre la población estudiantil del sistema estatal de Normales, el INEE (2015b) señala que, en comparación con otras entidades federativas, Oaxaca es uno de los Estados con mayor número de alumnos normalistas. A pesar de este hecho, el proyecto educativo normalista oaxaqueño enfrenta actualmente una problemática muy importante: la disminución progresiva de la cantidad de estudiantes que optan por cursar sus estudios de licenciatura en las Escuelas Normales, fenómeno que se ha presentado en las diferentes instituciones de la entidad y que lleva a cuestionarse de qué forma el ideario que se tiene del normalismo podría encontrarse en un proceso de modificación.

La reducción en el número de estudiantes que eligen postularse e ingresar a las Escuelas Normales es un fenómeno que se ha profundizado también a nivel nacional en los últimos ciclos escolares (INEE, 2015b). En el caso específico de Oaxaca, dicha situación cobró características muy notorias durante el ciclo escolar 2014-2015, periodo en el que la cantidad de solicitudes de nuevo ingreso disminuyó en algunas Normales hasta en más de un 50%, esto con relación a años pasados (ver APÉNDICE H). Para ejemplificar la complejidad del problema, se puede realizar el análisis del desarrollo que ha tenido la demanda de ingreso en tres Normales: el Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca (CRENO), la institución más antigua de su tipo en la entidad, la Escuela Normal Bilingüe e Intercultural de Oaxaca (ENBIO), la última Normal en ser fundada, y la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI), en la cual se ha desarrollado la presente investigación.

Respecto al CRENO, como muestran la base estadística de la ANUIES (2015), desde el ciclo escolar 2012-2013, hasta el ciclo escolar 2014-2015, dicha institución ofertó durante tres años consecutivos la misma cantidad de lugares, 150 espacios, para alumnos de nuevo ingreso; sin embargo, si durante el año 2012 se registraron 701 solicitudes de alumnos que deseaban ingresar al CRENO, para el 2015 esta cantidad se redujo a tan sólo a 157 solicitudes. Es necesario recalcar que este desplome de cifras no ha sido exclusivo de una sola institución; la ENBIO, institución que cada año ofrece 90 espacios para estudiantes de nuevo ingreso, pasó de tener durante el 2012 una demanda que superaba su capacidad de absorción a contar para el 2014 con más lugares que número de solicitudes de ingreso. De hecho, de los 76 estudiantes que durante el ciclo escolar 2014-2015 solicitaron ser aceptados en la institución, únicamente se inscribieron 60, dejando vacantes casi un 40% de los lugares ofertados.

De la misma forma otra institución que particularmente ha tenido una importante reducción en la demanda de ingreso a sus licenciaturas es la ENUFI, la cual durante el 2014 recibió 154 solicitudes para ocupar alguno de los 120 lugares ofrecidos. Tal cifra muestra ser significativamente menor en comparación con las 557 solicitudes de nuevo ingreso que registró en el 2012. Ante esta información, y los datos presentados en un párrafo anterior, emerge la interrogante: ¿A qué se debe una disminución tan notoria del número de estudiantes que desean

cursar sus estudios de licenciatura en las Escuelas Normales del Estado de Oaxaca? Dado que el objetivo principal del presente trabajo no es dar respuesta a dicho cuestionamiento, resulta difícil sostener alguna explicación plenamente fundamentada que permita contar con un panorama más amplio sobre dicho fenómeno.

Empero, si bien resulta complicado elaborar una explicación fundamentada en evidencias empíricas, es posible trazar una posible conjetura provisional que puede ofrecer algunas directrices desde las cuales poder profundizar posteriormente en la problemática común que enfrentan las Normales de la entidad. A reserva de un análisis de los datos estadísticos más recientes del ciclo escolar 2015-2016 de la ANUIES, (los cuales aún no habían sido publicados al momento de la elaboración de este escrito) y una revisión de la tendencia que ha tenido el crecimiento o disminución de la población oaxaqueña en edad de acceder a la educación superior, resulta interesante observar que el declive de la demanda de ingreso al sistema normalista fue más notorio a partir del año 2013, fecha en el que las reformas realizadas a la Ley General de Educación (LGE) entraron en vigor.

Con la reforma a la LGE, el ingreso y permanencia a la labor docente en la educación básica y media superior quedó regulada por los nuevos criterios establecidos en la Ley General del Servicio Profesional Docente (LGSPD). En estados como Oaxaca, esto significó que el derecho adquirido por los estudiantes normalistas, a lo largo de años de luchas político-sindicales, para ser contratados automáticamente por el Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), al término de sus estudios, quedó sin vigencia. De esta forma, en la entidad oaxaqueña se terminó con la vinculación directa que existía entre las Escuelas Normales y el campo laboral referido a la docencia.

Lo que se sugiere es que probablemente la disminución de la demanda para ingresar al sistema de Normales en Oaxaca podría vincularse a las modificaciones que la reforma educativa supuso en los criterios de ingreso al servicio docente, conjetura que puede ser planteado en los siguientes términos: ¿el hecho de que cursar los estudios de licenciatura en una Escuela Normal ya no conlleva un acceso automático a un puesto docente, es un aspecto que ha desalentado a los estudiantes a elegir al normalismo como opción para continuar su educación superior? De ser

afirmativa la respuesta a dicha interrogante, también cabría preguntarse en torno a si el significado de ser normalista, asumiendo el normalismo como marco de referencia que norma la manera en que el sujeto asume y desarrolla la docencia, se ha visto modificado como parte de las nuevas condiciones generadas por la reforma educativa. En otras palabras ¿Qué significa hoy día para los estudiantes el ser normalistas en el marco de las transformaciones ocurridas en el ámbito educativo?

Es claro que en el presente trabajo no se cuenta con respuestas a los planteamientos esbozados con anterioridad, empero ha resultado necesario detenerse a reflexionar brevemente en torno a dicho tema con la finalidad de exponer algunas ideas que podrían contribuir posteriormente a entender mejor los retos que se le plantean actualmente al proyecto formativo de las Escuelas Normales, el cual, en fechas recientes, ha sido criticado severamente, menospreciando el valor histórico que éste ha tenido en la conformación del sistema educativo nacional. Al mismo tiempo, dicho análisis resulta ser necesario en la medida en que la información existente permite proponer que en el contexto de las Escuelas Normales del estado están ocurriendo cambios que modifican la forma en que el normalismo es asumido por estudiantes y docentes.

3.2.3. La Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI)

La intención de situar, en páginas previas, a la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo dentro del sistema estatal de Normales de Oaxaca ha sido permitir identificar las coincidencias y divergencias que dicha institución posee en relación con otras escuelas de su tipo. Al tener como antecedente previo dicha caracterización se espera resaltar a continuación aquellos rasgos que le dotan a la ENUFI de una especificidad propia, un conjunto de atributos particulares como, por ejemplo, los espacios físicos de la institución o la organización administrativa, que convergen y estructuran las bases contextuales dentro de las que transcurren las experiencias cotidianas de los estudiantes y profesores de la Licenciatura en Educación Primaria, sujetos entre quienes se realizó el proceso de investigación etnográfica.

La cotidianidad la comunidad escolar de la ENUFI tiene lugar en una serie de espacios físicos distribuidos dentro de un perímetro de 1800 metros, de los cuales únicamente 500 metros cuentan con una barda de ladrillos, mientras que el resto ha sido cercado con malla ciclónica y alambres de púas: 20 aulas, tres módulos sanitarios, un auditorio escolar, una sala de danza, una sala de lectura, una biblioteca, un área de cafetería, así como oficinas administrativas y de prefectura constituyen las principales construcciones utilizadas diariamente en la ENUFI. Al respecto, es importante mencionar que en tales lugares convergen, se encuentran y relacionan, en mayor o menor medida, no sólo los estudiantes y profesores de la Licenciatura en Educación Primaria sino también los de la Licenciatura en Educación Preescolar.

Pero los lugares en los que se desarrolla la vida escolar de los estudiantes y profesores de la ENUFI no sólo se limitan y se agotan en los espacios ubicados al interior de la escuela. A pocos metros de la entrada principal de la institución se sitúan locales particulares para la venta de comida a los que el alumnado acude principalmente a la hora del receso escolar y durante los diez minutos libres que existen entre la entrada y salida de los docentes a los salones de clase: ambos son los principales momentos, tanto fuera como dentro de la Normal, en los que la comunidad escolar comparte espacios comunes. Es de destacar que los espacios ya mencionados son compartidos de igual forma por las dos licenciaturas, no existiendo separación física entre las áreas de cada especialización; la única diferenciación, se da en el marco de la asignación específica de 12 salones para los alumnos de primaria y ocho aulas para las estudiantes de preescolar. De igual forma, el cuerpo docente de cada licenciatura cuenta con espacios físicos propios que alojan las coordinaciones de área.

La distribución física de la ENUFI se corresponde con una organización administrativa en la que el personal docente de ambas licenciaturas se encuentra adscrito a una misma dirección escolar, cuyo cuerpo directivo es elegido cada tres años, disposición interna que fue decidida por los propios trabajadores de la Normal como parte de los usos y costumbres que se generaron en el marco del poder alcanzado por la Sección 22 del SNTE, mediante un proceso de votación a mano alzada en el que participan únicamente el personal académico y administrativo de las dos especialidades impartidas en la institución, no existiendo en dicho proceso ninguna intervención por parte de la comunidad estudiantil.

Con relación al tema de la organización administrativa, se debe mencionar brevemente el hecho de que toda la planta laboral se encuentra adscrita sindicalmente a la Sección 22 de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), grupo adherido al Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), pero opositor del mismo. Este hecho se traduce en que dentro de la institución los trabajadores eligen periódicamente, mediante el mismo procedimiento seguido para el nombramiento del cuerpo directivo un Comité Delegacional, grupo encargado de representar los derechos laborales del personal docente y administrativo de la ENUFI. Hasta antes de la reestructuración realizada al Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO), esto implicó que dicho Comité tuviera la capacidad de incidir directa o indirectamente en la toma de ciertas decisiones competentes al cuerpo directivo de la Normal.

Como se ha podido observar, existen puntos de coincidencia tanto organizacionales como administrativas entre las dos licenciaturas que se imparten en la ENUFI, áreas que permiten una articulación de las vivencias tanto de los alumnos de diferentes especialidades, pero también de aquellos estudiantes adscritos a una misma licenciatura (en el caso de la investigación, de los estudiantes y docentes de Licenciatura en Educación Primaria). Esto último es evidente al analizar la manera en que en la Normal los grupos se distribuyen por grados y no específicamente por semestres: dado que en ambas licenciaturas se contempla que la duración del plan estudios es de cuatro años, los grupos son organizados institucionalmente por grados (tabla 7), los cuales equivalen a los dos semestres que deben de ser cursados en un ciclo escolar.

Tabla 7

Número de grupos de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI) por licenciatura

GRADO	SEMESTRES ENGLOBALADOS	GRUPOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PREESCOLAR	GRUPOS DE LA LICENCIATURA EN EDUCACIÓN PRIMARIA
Primero	Primer semestre	2	3
	Segundo semestre		
Segundo	Tercer semestre	2	3
	Cuarto semestre		

Tercero	Quinto semestre	2	3
	Sexto semestre		
Cuarto	Séptimo semestre	2	3
	Octavo semestre		

Nota: la ENUFI organiza sus actividades escolares en función del calendario para la educación básica emitido por la Secretaría de Educación Pública (SEP). Por ello, el inicio y fin de los semestres en la institución educativa se dan en función de los periodos establecidos por la SEP: así, por ejemplo, mientras que el semestre impar comienza a mediados de agosto y termina en las primeras semanas de enero, el siguiente semestre par da inicios a mediados de este último y finaliza en el mes de julio.

En el caso de la Licenciatura en Educación Primaria, la forma en que son organizados los grupos, así como la cercanía física que existe entre los salones, permite que los estudiantes tengan una interacción constante no sólo con compañeros del mismo grado, sino también con alumnos de otros semestres. Al mismo tiempo, un aspecto que tiene un papel importante en el establecimiento de dicha vinculación es la participación política de los estudiantes de la ENUFI en diversas actividades (como marchas, toma de edificios públicos, organización de calendas culturales, etcétera) identificadas por los alumnos como parte de una lucha social por la defensa y mejora de las condiciones educativas de la entidad.

La participación política del estudiantado es organizada por un Comité Estudiantil¹⁷, el cual se conforma indistintamente por estudiantes de los primeros tres grados de la Normal. Por su parte los alumnos de cuarto grado se organizan representativamente en la denominada Mesa de Pasantes, agrupación enfocada en coordinar actividades que favorezcan la contratación por el IEEPO de los estudiantes próximos a egresar. Específicamente, los miembros del Comité Estudiantil son elegidos mediante un proceso de votación en el cual tienen derecho a participar, organizados en planillas, todos los alumnos de la Normal. Una vez electa una planilla ésta se mantiene en funciones durante un periodo de un año, pudiendo ser ratificada al término de sus funciones por la misma cantidad de tiempo.

Se debe mencionar que cada una de las 11 Normales del Estado de Oaxaca cuenta con un Comité Estudiantil, los cuales se organizan bajo la figura de Coordinadora Estudiantil Normalista del Estado de Oaxaca (CENEO), agrupación creada con la finalidad de aglutinar las exigencias

comunes de los estudiantes normalistas de la entidad. Es de destacar que si bien las actividades realizadas por la CENEO son respaldadas por la Sección 22, esto no significa que la participación política de los alumnos normalistas responde a los mismos objetivos que guían las jornadas de protesta de dicha agrupación gremial: la CENEO tiene una autonomía propia, se guía por los intereses particulares de los estudiantes normalistas, quienes llegan a realizar acciones que muchas veces difieren de las actividades impulsadas por el sindicato de maestros.

Conjuntamente, la disposición física de los espacios, la organización de los grupos y el involucramiento del estudiantado en actividades académicas y políticas permite que exista una interacción y vinculación permanente entre los estudiantes de educación primaria de la ENUFI. Lo mismo dentro que fuera de la Normal, el alumnado se ve involucrado en situaciones que les dota de experiencias comunes en cuanto estudiante normalista. Son precisamente estas vivencias compartidas las que conforman y constituyen la realidad dentro de la que se producen prácticas violentas que llegan a ser normalizadas como parte de las propias regularidades que caracterizan a la Escuela Normal.

3.3. Conclusiones en torno al campo empírico y la importancia de la etnografía para su comprensión

Como se mostró en el capítulo tres, la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo no es una institución aislada y desvinculada del entorno social del cual es parte. La cotidianidad en la que transcurre la vida escolar de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria es producto en parte de los propios procesos sociales e históricos que a lo largo de los años han dado forma a las características generales que presenta el sistema estatal de Escuelas Normales del Estado de Oaxaca, dentro del cual el ser normalista implicaba: ser poseedor de un prestigio especial en cuanto se poseía una formación específica para la docencia, al mismo tiempo que tener una responsabilidad, un compromiso de participación en la mejora de las condiciones de vida de la población oaxaqueña.

Las ideas sobre el ser normalista que a lo largo de los años se construyeron en la entidad, paralelamente al propio trayecto histórico que las Escuelas Normales tuvieron desde la fundación

de la primera escuela de su tipo en el siglo XIX, hoy día se ven reelaboradas a partir de las condiciones particulares de dichas instituciones. Ninguna Normal presenta las mismas características: cada una de éstas presenta rasgos propios que se entrelazan con los elementos generales que a nivel estatal se comparten con el resto de las instituciones formadoras de docentes; es esta interrelación, esta convergencia de aspectos internos y externos lo que da lugar al establecimiento de las regularidades que orientan el devenir cotidiano de los miembros de la comunidad escolar de la ENUFI.

Las experiencias compartidas de estudiantes y profesores de la ENUFI se dan en el marco de una realidad particular que no es mera reproducción de la realidad más amplia de la que es parte la institución. Por ello, entender lo que ocurre al interior de la Normal requirió en un primer momento identificar los elementos generales que la vinculan y al mismo tiempo la diferencian de otras instituciones formadoras de docentes. Se trata de un proceso de reflexión que permitió construir un panorama general sobre las condiciones particulares de la Normal. La aproximación a la manera en que dichos rasgos particulares se articulan para dar lugar al desarrollo de las experiencias de la comunidad normalista es presentada en el capítulo cuatro, en el cual se da cuenta de los resultados de la investigación.

Notoriamente, la flexibilidad del diseño etnográfico permitió que los propios retos impuestos por la especificidad de la ENUFI pudieran ser superados y asumidos como rasgos que dan cuenta de la realidad investigada. De esta forma, desde la preparación para acceder a la Normal, hasta la salida de ésta, la orientación etnográfica seguida no sólo facilitó identificar los rasgos esenciales del fenómeno de interés, sino que también dio lugar a la elaboración de explicaciones sobre el mismo al facilitar la observación y la escucha de la manera en que diferentes aspectos abordados en el presente capítulo se entrelazan al interior de la ENUFI.

CAPÍTULO 4. LA VIOLENCIA ENTRE ESTUDIANTES DE LA ESCUELA NORMAL

En la cotidianidad de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo la violencia se conforma por sucesos extraordinarios, los cuales irrumpen con las rutinas de la comunidad escolar, y acontecimientos sutiles, apenas perceptibles, que forman parte de la normalidad en la que transcurren las experiencias de alumnos, profesores y demás miembros de la Licenciatura en Educación Primaria. El capítulo cuatro tiene como finalidad permitir una comprensión amplia y profundidad de dicho fenómeno al realizar un proceso de análisis no solo de las formas adquiridas por la violencia, sino también de los aspectos que inciden en su aparición y las consecuencias que tiene para los sujetos que se ven afectados por su desarrollo. Por ello, en dicho apartado se realiza una delimitación de las características particulares que presenta el fenómeno de la violencia en la ENUFI.

En los subsecuentes párrafos, la violencia en la Normal es presentada a través de un texto de carácter etnográfico en el que la descripción y la interpretación se entrelazan constantemente para permitir: en un primer momento, identificar los tipos de violencia que los alumnos ejercen en contra de sus pares en los diversos escenarios de la vida normalista; posteriormente, explicar los aspectos que posibilitan la aparición de ciertos actos violentos pero que al mismo tiempo evitan el desarrollo de otros y, finalmente, experimentar desde la postura de los propios actores escolares las repercusiones que las violencias tienen en su integridad personal. De esta forma, la exposición realizada permite tener una comprensión amplia al mismo tiempo que profunda del fenómeno estudiado.

4.1. Identificar la violencia

La violencia en las escuelas es un fenómeno que puede desarrollarse lo mismo mediante acciones que resultan ser evidentes para la comunidad escolar, como a través de acontecimientos que pasan desapercibidos dentro de la cotidianidad de las instituciones educativas (Gómez et al., 2013). No todas las violencias que tienen lugar en los centros educativos adquieren formas notorias (como es el caso de las peleas entre estudiantes), por el contrario, existen situaciones de

violencia que se despliegan tan sutilmente que se vuelven imperceptibles a primera vista, como sucede en ocasiones con las violencias psicológicas (Gómez, 2013; Ortega et al., 2005).

En el marco de un trabajo etnográfico, el develamiento de aquellos sucesos violentos que permanecen invisibles es una tarea que puede ser realizada mediante la utilización conjunta de la observación y la entrevista como herramientas que permiten construir un panorama amplio y profundo de una realidad determinada (Velasco y Díaz, 2006). En el caso de la investigación desarrollada en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, la entrevista se convirtió en un medio a través del cual se pudo conocer una serie de violencias que se mantenían ocultas al presentarse de forma sutil dentro de las interacciones diarias de los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria.

Ante la situación que presentaba la Normal, el acercamiento que se tuvo a la violencia entre normalistas se apoyó particularmente en las voces de profesores y estudiantes de diferentes semestres, quienes habían sido o eran partícipes de situaciones violentas dentro de la institución. Las vivencias que los actores de la Normal compartieron a lo largo de las entrevistas posibilitaron tanto identificar las diferentes violencias que se presentaban, como delimitar los principales espacios en los que éstas tenían lugar: a su vez, estos referentes permitieron que el proceso de observación fuera enfocándose hacia aquellas situaciones cotidianas que inicialmente no mostraron ser significativas para la investigación, pero que al ser estudiadas desde la perspectiva de los sujetos cobraron una especial relevancia. En este sentido, el análisis presentado a continuación es producto tanto de la mirada como de la escucha (Velasco y Díaz, 2006) que se hizo en la ENUFI.

4.1.1. La definición de la violencia

En su cotidianidad los estudiantes normalistas son partícipes, directa o indirectamente, de diferentes situaciones violentas que conllevan siempre una transgresión a la individualidad de los sujetos, los cuales se ven impedidos para ejercer su voluntad plenamente (Gómez et al., 2013; Gvirtz y Larrondo, 2012; Rey del y Ortega, 2005). Particularmente, para los alumnos de la

ENUFI, la vulneración que sufre el sujeto al ser violentado es un aspecto que se identifica en términos de las “afectaciones” o “daños” que se derivan de la violencia.

Pues prácticamente, una situación violenta es que los compañeros busquen la manera de afectarte tanto académicamente como físicamente o psicológicamente, que te insulten, o que tú vayas caminado y que te quieran pegar. O incluso estás dentro del salón y te empiezan a hacer bromas, que te quieran poner cosas en la silla, o chicle o te pueden poner corrector, te sientas y te manches. (KESM, 23/06/2016 p. 17).

La violencia es clasificada como tal en la medida que implica una afectación, un daño, que limita las posibilidades del otro, impidiéndole disponer de los derechos que le son inherentes como persona, pero más específicamente en cuanto miembro de una comunidad escolar en la que la individualidad de todos debe ser respetada en el marco de un acuerdo social. Planteados en estos términos, los acontecimientos violentos que tienen lugar al interior de la ENUFI trastocan las garantías que los estudiantes consideran tener para ejercer su voluntad libremente: son “situaciones, conductas o palabras que dañan la integridad física y emocional de otras personas” (EPC, 14/08/2016, p. 27). Al respecto, uno de los estudiantes refirió que se habla de violencia cuando:

Ya invaden un poco más de lo que tienen permitido y de lo que ya es parte de mí. Yo no puedo llegar a donde está mi compañero y agarrarle el celular. Porque está en su derecho de tener lo suyo. ¿Yo porque voy a llegar a quitárselo? En ese sentido, creo yo es romper con los derechos y pues parte de lo que le corresponde a cada uno. Por ejemplo, yo tengo el derecho a que esté tranquilo, que esté tomando un refresco allá y no tiene por qué llegar nadie a darle una patada al refresco que estoy tomando. (FES, 15/06/2016 p. 18).

De manera paradójica, la misma concepción que les permite a los estudiantes hablar de la existencia de violencias en la Normal, también las oculta al limitar su identificación sólo a aquellas acciones que son realizadas con la finalidad de provocar un daño. Así, dentro de la ENUFI la violencia se manifiesta sutilmente en forma de acontecimientos que son considerados por el alumnado como parte de “juegos”, los cuales no tienen “un fin de maldad, nada más [son]

para reírse y hacer broma” (KESM, 23/06/2016 p. 17). Por ejemplo, en una ocasión tres estudiantes que se encontraban dentro de la Cafetería de la Normal habían estado empujándose desde el momento que entraron a ésta, y se formaron para comprar alimentos; durante el tiempo que permanecieron esperando uno de ellos empujó a otro de tal forma que casi provocó que se cayera al piso, situación que terminó desembocando en la risa de los tres alumnos (JURP 21/01/2016).

Pero situaciones como la referida, en el párrafo previo, no sólo encuentra aceptación entre los alumnos normalistas, algunos profesores también consideran que ciertas conductas son parte de la forma en que se “llevan” los estudiantes. Como refiere el profesor Carlos “hay jóvenes [...] que dentro de su relación cotidiana pues se llevan, pues dicen que quien se lleva se aguanta, si te llevas pues te aguantas y das por hecho de que es un juego” (PLGO, 17/06/2016, p. 24). Empero, la aceptación hacia ciertas conductas violentas no significa que éstas carezcan de repercusiones dañinas (OMS, 2003), aspecto que se hizo evidente al observar a un grupo de cinco estudiantes, sentados alrededor de la plaza cívica, que se dirigían entre ellos utilizando constantemente palabras como “pendejo”, “perro” o “mamón”; a pesar de que estas expresiones inicialmente parecían ser aceptadas como parte del relajo que tenían, en una conversación posterior dos de los alumnos señalaron que en ocasiones llegaban a sentirse “incómodos” cuando sus compañeros se “pasaban” con sus comentarios (JURP 20/01/2016).

La normalización de la violencia en la Normal se ha traducido en una tolerancia de los estudiantes hacia los daños que este fenómeno conlleva. Pero, a pesar de la normalidad con la que son admitidas determinadas situaciones de violencia, éstas tienen como límite la individualidad de los sujetos normalistas. De esta forma, incluso entre los alumnos y profesores que ven a ciertas violencias como “naturales” se reconoce que éstas ya no son admisibles cuando alguien siente un daño hacia su persona. “Diríamos que rebasa los límites cuando la agresión ya va, ya toca a la parte sensible de la persona y la otra pues se molesta [...]” (PLGO, 17/06/2016, p. 25).

La violencia siempre tiene lugar como parte de relaciones de poder en las que existe un sujeto que es vulnerado (Aróstegui, 1994; Gómez et al., 2013; OMS, 2003). Por ello, a pesar de que existen conductas violentas que son normalizadas, éstas son develadas al situar a la violencia

como una acción que daña la integridad de los actores escolares. De esta forma, se da cabida a las voces de los sujetos para quienes, contrario a la visión de sus compañeros, dichos comportamientos implican una agresión. Tal es el caso de Carolina, quien deja en claro su disenso ante los insultos que muchos de sus compañeros utilizan como parte de “los juegos” que tienen dentro del salón de clases:

Pues es que a veces lo hacen de juego entre ellos, pero pues no sé, a mí no me gusta. Igual cuando me lo han dicho yo sí me ofendo. O cuando me lo han dicho jugando pues simplemente no contesto, me quedo callada. Pero pues sí, sí hay violencia. (CESM, 28/06/2016, p. 14).

En el marco de la normalización que presenta la violencia en la Normal, su identificación con base en los daños que produce, independientemente de la búsqueda intencional de una afectación (OMS, 2003), evitó que algunas de sus manifestaciones pasaran desapercibidas. De esta forma, se tuvo acceso a casos de violencia que eran desestimados al considerar, por ejemplo, que no existía un “odio” o “maldad” en el proceder de los sujetos (KESM, 23/06/2016); esta situación se presentó en la conversación que fue sostenida con Joaquín en torno al incidente de una alumna que semestres atrás se había dado de baja alegando que sufría de acoso escolar por parte de sus compañeros al haberse negado participar en las actividades políticas (marchas, manifestaciones, mítines, etcétera) de la Normal.

Si bien durante la entrevista Joaquín señaló que en su momento existió una “presión” (amenazas respecto a la posibilidad de que no tuviera acceso a una plaza docente al concluir sus estudios en la Normal) hacía la estudiante para que ésta se involucrara en dichos movimientos, su posicionamiento era que lo acontecido no había sido realmente un caso de *bullying*, sino solamente un “malentendido”, producto de que la alumna era “muy sensible” (KESM, 23/06/2016). En casos como éste, la existencia de la violencia era negada al considerar que los sujetos afectados “tomaban a mal” (malinterpretan), “exageraban”, las acciones de sus compañeros, quienes no tenían la intención de provocar una afectación (KESM, 23/06/2016).

Frente a la negación y la invisibilidad de la violencia en la Normal, mostrada en párrafos previos, entender a ésta como “un acto donde se transgrede lo que es la integridad de la otra persona, [que] niega su manera de ser, de entender la vida y de vivirla” (PER, 27/03/2016, p. 7), no sólo permitió un acercamiento a las acciones que los sujetos normalistas clasificaban como violentas en función de repercusiones que les ocasionaban, sino también posibilitó la identificación de actos violentos que no eran considerados como tales debido a que representaban “una agresión entendida”, es decir, que se encontraba dentro de los “límites acordados” por los estudiantes (PLGO, 17/06/2016).

4.1.2. Los espacios y los escenarios de la violencia

La violencia que tiene lugar entre los estudiantes de la Normal no se presentan de una sola forma, por el contrario, se desarrolla a través de expresiones muy diversas que se encuentran vinculadas en la medida que implican un daño hacia la integridad del alumnado. Partiendo de los aportes de Abromavay (2005), Eljach (2011), King (s.f.), Ortega et al. (2012), Ortega et al. (2005), Rey del y Ortega (2005), Gómez (2005, 2013), Muñoz (2008), PLAN (2008) y Pinheiro (2006), dicha heterogeneidad de manifestaciones en la ENUFI puede ser aglutinada en dos categorías principales: violencias psicológicas y violencias físicas, agrupaciones realizadas a partir de los medios que los sujetos utilizan para su realización.

Como se ha señalado en los trabajos de Gómez (2005, 2013), Gómez et al. (2013) y Mejía y Weiss (2011) la violencia en las escuelas es un fenómeno que llega a manifestarse en los diferentes espacios que conforman a los centros educativos. Esta situación se presenta también en la Normal, institución dentro de la cual las violencias se dan lo mismo dentro del aula, mientras los estudiantes se encuentran en clase, que al interior de la sala audiovisual cuando estos se organizan para participar en una marcha. Sin embargo, debido a las características que adquiere la violencia en la ENUFI, más que buscar determinar los espacios en los que ésta se presenta, resulta más adecuado tratar de identificar los escenarios en los que se desarrolla y que se constituyen a partir de las actividades que los estudiantes realizan en cuanto normalistas.

Hablar de escenarios de las violencias, y no de los espacios, permite apreciar mejor que las interacciones violentas que se producen entre los estudiantes ocurren principalmente dentro de las interacciones que estos sostienen al cumplir con la realización de ciertas actividades inherentes a su pertenencia a la Normal. Precisamente, la delimitación de dichos escenarios permitió aproximarse también a un conjunto de acciones violentas que si bien no eran ejercidas por los alumnos hacia sus propios compañeros, ni tenían lugar dentro de la institución, fueron retomadas para su análisis debido al significado que ostentaban dentro de las experiencias que el estudiantado tiene a lo largo de su vida escolar; se trata de violencias que pueden ser clasificadas como vandálicas debido a que conllevan un daño a los bienes materiales de otras personas (Ortega et al., 2005), y que se producen en el marco de las manifestaciones políticas de las que son partícipes los normalistas.

Las violencias psicológicas

Respecto a las manifestaciones de la violencia en la ENUFI, se observa que éstas se desarrollan principalmente como violencias psicológicas, es decir, a través de actitudes o expresiones que atentan contra la integridad mental de otra persona (Gómez, 2013; Ortega et al. 2005). Al respecto, los insultos, las amenazas y los chantajes se muestran como las formas más utilizadas por los estudiantes para imponer su voluntad en aquellas situaciones donde requieren organizarse, grupal o colectivamente, con la finalidad de llevar a cabo: actividades académicas, referidas a las tareas que deben cumplir como parte del plan y programa de estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, y actividades políticas, vinculadas a las acciones que el alumnado realiza en cuanto miembros de un Comité Estudiantil con fines específicos:

Entre compañeros siempre hay diferencias, sobre todo cuanto tocamos el punto de la repartición de responsabilidades, siempre es notorio de que hay quienes quieren imponer y quienes o a quienes quieren delegar las responsabilidades. Y esa situación se torna a veces violenta, por las agresiones que hay de unos hacia otros; alguien queriendo poner una orden y el otro tratando de defenderse, situación que a veces trasciende los límites de la tolerancia, empezando a ofenderse, a agredirse con palabras altisonantes, señas o simplemente ignorando a otras personas. (PGN, 23/03/2016, p. 1).

Las situaciones de “choque” (violencia) entre los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria se presentan, como parte de la realización de homenajes cívicos, periódicos murales, presentación de “cuadros de danza”, “cuadros de música”, etcétera (FES, 21/01/2016). Esto pudo ser observado inicialmente, por ejemplo, durante el debate que un grupo de alumnos sostuvo en su salón de clases en torno a las fechas en las que presentarían un bailable en la comunidad donde llevaban a cabo sus prácticas escolares, discusión donde expresiones como “¿por qué pinche madre me dices a mí, si ustedes todo el tiempo se la pasan haciendo su desmadre y cuando se trata de trabajar no quieren hacer ni madres?” o “si te estoy diciendo es porque lo tienes que hacer y si no sácate a la verga” (JURP, 23/03/2016), eran utilizadas constantemente por algunos estudiantes con la finalidad de lograr que los demás aceptaran su propuesta de realizar la actividad en determinado día.

Como relató posteriormente un estudiante, en otra ocasión los alumnos de un grupo se encontraban discutiendo en su aula respecto a la calificación de diez que el profesor les asignó como parte de la presentación que hicieron de “un canto y un baile” para aprobar una asignatura. La controversia entre los estudiantes se derivó de la percepción de que no todos habían realizado el mismo esfuerzo durante la actividad académica, por lo cual no resultaba “justo” que se le hubiera otorgado la misma calificación a todo el grupo. Esto llevó a que ciertos alumnos les reclamaran a sus compañeros por no haber asumido, desde su perspectiva, sus responsabilidades de la misma forma que los demás. Como parte de dichos reclamos, uno de los estudiantes se dirigió a sus compañeros diciéndoles “es que están haciendo un trabajo mediocre, ¿qué clase de maestros van a ser?, si no quieren participar en uno, bueno, mínimo en uno, si no quieren hacer nada, entonces van a hacer un trabajo mediocre” (FES, 15/06/2016, p. 20), aseveración que causó el enojo de los alumnos, mismos que le contestaron a través de expresiones similares.

Sin embargo, debe precisarse que el ejercicio de las violencias psicológicas no siempre ocurre verbalmente. Como se pudo observar en diferentes ocasiones, dentro de la ENUFI también se utilizan medios escritos para plasmar insultos en contra de los miembros de la comunidad escolar (JURP, 21/06, 2016). Tal situación se presentó particularmente en una ocasión en la que los alumnos de un grupo de sexto semestre discutieron entre ellos debido a que no todos se

presentaron el día acordado para la elaboración del periódico mural. Lo acontecido causó el enojo de varios de aquellos que sí asistieron, dando lugar a que uno de ellos utilizara el periódico mural, ubicado cerca de la plaza cívica, para elaborar y pegar un acróstico en el que insultaba a una de las alumnas que no acudió a la cita (KESM, 23/06/2016). Acontecimientos como éste no son exclusivos de un solo grupo, también se presentan entre los alumnos de otros semestres de la Licenciatura en Educación Primaria, en los que la violencia también se expresa, por ejemplo, en la elaboración de dibujos ofensivos (KESM, 23/06/2016) o el envío de mensajes vía *WhatsApp* con palabras como “inútil”, “insecto”, “puto”, “putas”, etcétera (CESM, 02/08/2016).

Como se puede apreciar en párrafos anteriores, los insultos y amenazas son formas mediante las que los estudiantes buscan que sus compañeros accedan a realizar algo con lo que no están de acuerdo. Ya sea que traten de implantar su opinión respecto a la forma en que debe realizarse tal actividad o forzar a sus compañeros a asumir las “responsabilidades” que les corresponden, estas violencias psicológicas lo son en cuanto representan una imposición de la voluntad de unos sobre la de otros (Gvirtz y Larrondo, 2012). Pero este tipo de situaciones no sólo se presenta dentro de la organización del alumnado en sus actividades académicas, así mismo se manifiesta en el marco de las tareas políticas que estos asumen en cuanto normalistas. En estos casos, sobresale la manera en que las amenazas son utilizadas entre el estudiantado como un recurso para asegurar la participación de aquellos alumnos que, por diferentes motivos, se muestran contrarios a acciones como la toma de casetas, el bloqueo de carreteras o, entre otras actividades, las “tomas de escuela”.

Para algunos estudiantes, su involucramiento en actividades políticas es una “obligación” en la medida que la asistencia a los movimientos estudiantiles les otorga una serie de puntos que son tomados en cuenta por el Comité Estudiantil de la Normal al momento de repartir ciertos beneficios que les corresponden al alumnado, tales como becas o material didáctico: como refirió un estudiante, “si no participas no te van a tocar ciertos derechos y en cierta forma te ves obligado a participar” (KESM, 23/06/2016, p. 4). De manera notable, anteriormente dicho puntaje era utilizado principalmente para condicionar el otorgamiento de las plazas docentes una vez que los alumnos egresaban de la Normal; una acción que no tiene un respaldo real en ninguna disposición oficial de la ENUFI ni del Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca (IEEPO),

sino que es parte de los propios acuerdos que el alumnado ha ido construyendo desde generaciones atrás (PLGO, 17/06/2016).

Si bien las normas establecidas por la comunidad estudiantil no tienen sustento en ningún reglamento oficial, éstas se mantienen y reproducen a través de la propia organización interna del alumnado, quienes aceptan un acuerdo implícito respecto a que su participación colectiva en la “lucha” (el movimiento estudiantil) es lo que les permite obtener beneficios para todos a partir de las negociaciones que llegan a establecer con las autoridades educativas locales, estatales e incluso federales. En este sentido, quienes se muestran contrarios a dicha estructura muchas veces se ven obligados a participar bajo la amenaza de quitarles el acceso a determinadas prestaciones. Al respecto, uno de los estudiantes entrevistados refiere que “existe violencia, a veces es muy hostil para algunos y la presión del comité [...] puede ser muy hostil internamente, como grupo, que te bajo puntos, que si no estás participando no te toca beca, o la mitad de la beca” (FES, 21/01/2016, p. 6).

Mediante amenazas y chantajes diversos estudiantes son forzados a ser partícipes de acciones con las que no están de acuerdo, pero con las que deben cumplir debido a la coerción a la que son sometidos por sus compañeros (Gómez et al., 2013). Esto es tangible en entrevistas en las que al cuestionar a los estudiantes sobre su participación política afirman cosas como: “vamos porque nos obligan” o “vamos para que nos tomen en cuenta” (PER, 27/03/2016). Empero, resulta necesario señalar también que la existencia de un acuerdo común del estudiantado sobre su activismo político no significa que éste sea aceptado de forma homogénea por todos los estudiantes. Por el contrario, al interior de cada grupo de la Normal se producen maneras muy diversas de interpretar, respetar e implementar las normas de la comunidad estudiantil. Sobre esto, una alumna precisa:

Pues es que...depende, ¿por qué? Por ejemplo, en mi grupo hay quienes no quieren participar o quienes no participan, y hay quienes no les decimos nada y respetábamos su decisión, pero hay otros grupos que sí ejercen esa presión sobre esas personas o les dicen: “tú ni participas, ¿a ti por qué te vamos a dar beca?, ¿a ti por qué te vamos a incluir en

ciertas cuestiones, si tú no participas? Si tú eres charro, si tú..., y no sé qué y no sé qué”. (PGN, 23/03/2016, p. 6).

No todos los normalistas que están en desacuerdo con las movilizaciones estudiantiles sufren de algún tipo de coerción para verse involucrados en éstas, muchos de ellos ven respetadas sus posturas por sus compañeros de grupo e incluso son defendidos por éstos cuando el Comité Estudiantil intenta ejercer algún tipo de acción en su contra. En este sentido, una alumna comentó que “había un chico que pasó los cuatro años sin ir a una sola junta, sin ir a una sola toma de casetas, o sea, no se metía en nada. Y el chavo tranquilo con su forma de pensar” (PME, 21/01/2016, p. 17). De la misma forma, también es necesario precisar que la participación de los estudiantes en actividades políticas no es exclusivamente producto del ejercicio de una presión hacia su persona. Muchos estudiantes se involucran en el “movimiento” (la lucha estudiantil) debido a los significados que le asignan al ser normalistas como “docentes en formación, pero también como docentes en lucha” (PLGO, 08/12/2015, p. 4), un ideario normalista (Ángeles de, 2013: Ramírez, 2009) que se expresa en “una forma de vida” de la cual el alumnado se apropia desde que entra a la ENUFI (FES, 21/01/2016):

Al principio, pues la idea de ser normalista, pues por todo lo que hacen, toman autobuses o hacen manifestaciones, yo lo veía con mi hermano y en cierta parte me enojaba porque él participaba: “¿pero por qué haces eso?” Yo como ciudadana diciéndolo que estaba mal. Pero ya cuando entré fue así de “bueno, ahora soy parte de”. (CESM, 28/06/2016, p. 2).

El tema de la vinculación del alumnado en actividades políticas no puede ser acotado sólo en términos de la existencia de una presión por parte de algunos miembros de la comunidad escolar, ni de la identificación del estudiantado con un modelo de normalismo en el que se concibe una estrecha vinculación de las Normales con la búsqueda de una justicia social (Mar y Meza, 2013): entre ambas posiciones se entrelazan elementos muy diversos respecto al porqué de la participación político-sindical de los normalistas. Se trata de una situación que se esboza en la afirmación de una estudiante al recordar sus primeros años en la Normal: “digamos que mi primera vez participando [en las movilizaciones estudiantiles] sí fue como obligado y aparte también porque yo quería saber qué cosas se hacen” (PME, 15/06/2016, p. 30).

Por otra parte, también conviene señalar que los amenazas y los chantajes no son las únicas formas violentas ejercidas en contra de aquellos que no acceden a ser partícipes de las movilizaciones normalistas: dentro del estudiantado se presentan de igual forma una serie de prácticas no verbales mediante las que se pretende marginar a ciertos miembros de la comunidad escolar. En propias palabras de una alumna, “a veces se señala a ciertas personas que participan, que no participan y las quieren igual hacer a un lado o prácticamente dejarles de hablar” (PGN, 23/03/2016, p. 3). Esto se traduce en el ejercicio de ciertas actitudes cuya finalidad es excluir de las actividades escolares a quienes no actúan conforme a lo esperado por el resto del alumnado. Una situación de este tipo se presentó en un grupo de séptimo semestre en el que por “cuestiones políticas” cinco estudiantes dejaron de ser integrados tanto en la realización de los trabajos académicos (por ejemplo, las exposiciones) como en la toma de decisiones sobre aspectos organizativos grupales referidos al desarrollo de las prácticas docentes, la participación en eventos culturales, la elaboración del periódico mural, etcétera (PME, 21/01/2016).

“Excluyendo más que gritando u ofendiendo” (PGN, 23/03/2016, p. 4) es otra manera a través de la que se despliega la violencia entre los estudiantes normalistas, quienes relatan cómo entre ellos “se miran feo”, “dejan de hablarse”, “no se toman en cuenta para trabajar” o “se ocultan información sobre las tareas que los profesores les asignan”. Particularmente, dichas actitudes se ven acompañadas tanto de expresiones corporales como orales, las cuales se entrelazan en torno a la finalidad de hacerle saber a la otra persona que no es “bienvenida” o “aceptada”, una sutil forma de decirle “¿sabes qué?, aquí no te queremos” (PLGO 17/06/2016, p. 26). Esto se hizo evidente al acercarse a la cotidianidad de los estudiantes de un grupo de segundo semestre, los cuales disientían entre sí respecto al tema de la participación política: mientras que una parte recalcaba la necesidad de involucrarse obligatoriamente en la movilización, la otra consideraba que asistir al “paro” era algo que cada quien debía decidir (JURP, 07/07/2016).

La discrepancia existente en el grupo, mencionado en el párrafo anterior, dividió a los estudiantes en dos bandos. Como parte de esta fragmentación, era usual que en sus interacciones habituales al interior del salón de clases, los alumnos efectuaran una serie de acciones que

conjuntamente expresaban la inconformidad que existía entre ellos. Particularmente uno de los momentos en los que dicha situación se presentaba de forma más evidente, era durante las situaciones en las que tenían que formar equipos durante las horas de clase para realizar alguna tarea académica. Cuando esto ocurría, los estudiantes buscaban integrarse únicamente con aquellos que consideraban de “su grupo”, esto es, afín una misma postura (JURP, 07/07/2016):

En una de las clases de un grupo del segundo semestre, los estudiantes se encontraban sentados alrededor del salón de clases en forma de una U incompleta debido a que al fondo había tres asientos que no estaban ocupados por nadie. Al frente del salón se encontraba el profesor, quien daba instrucciones respecto a la actividad a realizar, la cual requería que los alumnos formaran equipos de entre cuatro y cinco integrantes. Una vez que el docente concluyó de dar sus instrucciones, los alumnos comenzaron a voltear y acercarse hacia quienes se encontraban a su lado. Por unos segundos el salón fue un espacio en que se escuchaba el ruido de las mesas y sillas moviéndose; cuando éste terminó, se pudo observar que había tres equipos del lado izquierdo del aula y dos del lado derecho, estando uno de estos conformado sólo por tres integrantes. Ante lo manera en que había quedado los estudiantes, el docente sugirió que alguno de los que se encontraban en la otra parte del salón pasara a trabajar, a complementar a dicho equipo, propuesta ante la cual nadie hizo comentario alguno durante unos segundos, hasta que alguien desde su asiento comentó, moviendo su mano derecha hacia el frente como si arrojara algo: “no, profe, es más fácil trabajar así, así como estamos es mejor, con esos [sus compañeros ubicados en el otro extremo del aula] no”. (JURP, 12/07/2016).

En conversaciones posteriores con algunos estudiantes, estos refirieron que lo ocurrido era algo “normal”, “de siempre”, porque nadie quería trabajar con quien no fuera de su mismo “grupo”, es decir, con quienes no comparten las mismas opiniones en torno al tema de la participación política (JURP, 12/07/2016). Así, entre ambos bandos se despliegan una serie de actitudes para “omitir a ciertas personas, hacerlas a un lado, al no informarles, al no contarles, al no contemplarlas para ciertas actividades” (PGN, 23/03/2016, p. 3), en resumen, negándoles el poder constituirse libremente con base en sus potencialidades (Galtung, 1969). Pero este tipo de prácticas no se presentan exclusivamente en el ámbito de las actividades políticas desarrolladas

por el alumnado, sino que se manifiestan también en el marco de las actividades académicas que los normalistas realizan. Al respecto, sobresale la experiencia que Graciela narró en torno a las situaciones que se presentaron en su grupo durante una de sus “prácticas” debido a las dificultades que tuvieron para llegar a un acuerdo sobre la organización de un bailable (PGN, 23/03/2006).

La alumna (PGN, 23/03/2016) detalló que, durante uno de sus primeros años en la Normal, ella y sus compañeros de grupo fueron enviados a “practicar” (trabajar con niños de educación primaria) durante una semana a cierta escuela ubicada en una comunidad de la región del Istmo de Tehuantepec, periodo en el cual tenían que cumplir con diferentes actividades, siendo una de ellas la organización de un “bailable” para los padres de familia de la institución. Sobre esto último, Graciela refirió que, a pesar de la existencia de un acuerdo para llevar a cabo dicha tarea, el día de la presentación varios de sus compañeros no permanecieron en la comunidad hasta la hora estipulada (retirándose anticipadamente), por lo que ya no participaron en el evento (PGN, 23/03/2016).

Como refirió Graciela, al volver a la Normal, quienes presentaron el bailable decidieron entregar una constancia, emitida por la autoridad municipal de la comunidad en la que realizaron sus prácticas, como prueba de que habían llevado a cabo dicho evento (PGN, 23/03/2016). Esta acción causó el enojo de aquellos que no “se esperaron al evento”, una inconformidad que ambas partes discutieron durante una reunión grupal que “no fue de una manera nada amena, nada amable”, [porque] se decían: “a mí no me llames así”, “no me digas nada”, “ya estoy harta de ustedes”, “si traen ese papel pues hay que romperlo, hay que quemarlo, ¿por qué van a traerlo?” (PGN, 23/03/2016, p. 9). De acuerdo a la alumna, lo ocurrido fue el inicio del posterior desarrollo de una serie de acciones (actitudes y expresiones) entre sus compañeros que volvieron al salón de clases un espacio cargado de una “gran tensión”:

Fue muy complicado, a partir de ahí, llevarnos entre todos y llegó, cuando pasamos, a tercero; o sea, ese problema trascendió tanto que hasta tercer año, cuando nos tocó ir a un salón, otra vez, todos juntos, nos dividimos o sea: de un lado nos sentábamos once y del otro lado nos sentábamos otros once; éramos mitad y mitad del grupo, pero siempre eran

malas caras, malos gestos y si participábamos en algo, no sé, nos dejaban un tema de estudio, empezábamos a participar y el otro, digamos que el equipo de enfrente, siempre buscaba una manera de hacerte quedar mal o de atacarte o de poner un comentario en contra de lo que tú dijiste, ya, o sea, era un pleito terrible, [...] o sea nos echábamos la culpa, nos gritábamos, te digo, eran expresiones de “mmm, ya vas a hablar” o “ya cállate”, o cosas así, agresión total todo el tiempo [...]. Si yo decía algo pues me contradecían o no, cuando pasaban a exponer nos ignoraban y cuando ellos pasaban pues nosotros no los ignorábamos, pero tampoco era que les pusiéramos mucha atención, cada quien en su mundo [...], [además] de ese lado había dos tipas muy agresivas, muy ofensivas; su vocabulario era muy, este, vulgar por así decirlo, muy groseras, y era entre “verga”, “puta madre”, chinga tu madre”, este “vete a la chingada”, cosas así, de la nada, siempre trataban de agredirnos. Siempre era así, como intimidarnos, [...] de caer en sus juegos, de hacernos enojar, más bien ellas se buscaban las formas, se burlaban, si nos pasaba algo malo para ellos era la gloria, si no nos salía algo bien. (PGN, 23/03/2016, p. 9).

Como se puede apreciar, en líneas anteriores, las diferentes formas que adquiere la violencia llegan a entrelazarse, presentándose lo mismo simultáneamente que a través de una secuencia de acontecimientos precedidos el uno del otro: los insultos, las amenazas, los chantajes y las actitudes de exclusión, conformadas por expresiones físicas (muecas, gestos, ademanes) y verbales, violencias que se articulan de manera significativa en torno a los ámbitos académico y político de la vida normalista. Sin embargo, un aspecto que debe ser mencionado sobre dichas violencias, es que éstas no sólo se producen como parte de las situaciones en las que los estudiantes normalistas requieren llegar a acuerdos respecto a la realización de alguna actividad, ni tampoco siempre involucran la participación de varios individuos.

Dentro de la Normal también se han presentado casos como el de un estudiante que además de ser excluido de ciertas actividades de su grupo por estar “gordito”, también era llamado recurrentemente “obeso”, o el otro alumno que era “echo a un lado” por sus compañeros al ser “hijo de maestro [de la Normal]” (CESM, 28/06/2016). Al mismo tiempo, otra situación particular que es referida por uno de los docentes, es la manera en que al interior de los grupos

existen alumnos que “agreden” sutilmente a sus compañeros al considerar que estos últimos no poseen el mismo dominio de ciertos referentes “culturales” (PER, 27/03/2016):

Bueno, te voy a explicar algo así personal, hay alumnos que por ser personas que no han tenido mucha oportunidad de interactuar en ciertos niveles, vamos a decir, de comunicación social, pues no tienen un discurso así espontáneo o un discurso más fluido, sino que siempre hablan, pero midiéndose. Y los [estudiantes] que se creen que ya manejan un discurso más elaborado pues se ríen de eso, es más, no quieren que hable esa persona, que se espere mejor. Y lo veo también con algunos alumnos que tienen problemas para interpretar, para construir así significados sobre lo que han leído o practicado, que siempre hay una ironía en las voces: “Profe, ¿para qué le pregunta?” “¿Para qué pierde su tiempo?” Casi es lo que te quieren decir. Pues qué triste eso, no todos los alumnos tienen esa idea, esa cultura de lo que llamaría yo: la solidaridad, la cuestión de la inclusión. (PER, 27/03/2016, p. 9).

La violencia entre estudiantes normalistas no requiere expresarse directamente en insultos, ni darse en forma de gritos, es decir, mediante acontecimientos llamativos y visibles. Al ser marginados de las actividades diarias, los estudiantes también son violentados a través de acciones sutiles que inherentemente imponen una limitación a su voluntad de ser partícipes, por ejemplo, en los debates académicos o la elaboración de actividades grupales (PER, 27/03/2016). De ahí la importancia de hablar no una violencia en la Normal, sino de diferentes violencias que a pesar de presentarse en formas diversas se encuentran entrelazadas en función de las implicaciones (Abramovay, 2005, Prieto, Carrillo y Jiménez, 2005; Valadez y Campo del, 2008) que tienen para los sujetos normalistas.

Como se ha podido apreciar hasta este punto, las violencias psicológicas no siempre son tan evidentes, ni se desarrollan siempre de la misma forma. Pueden darse lo mismo, por ejemplo, como insultos evidentemente usados por los estudiantes para forzar a sus compañeros a hacer algo con lo que no están de acuerdo, pero también como “expresiones vulgares” (palabras como, por ejemplo, pendejo) que se ocultan dentro la “manera de relacionarse” de los estudiantes (PER, 27/03/2016). Como refirió al respecto uno de los profesores entrevistados: “un ambiente

constante de agresión no [existe en la Normal], a veces es más bien veladamente [...] cómo se presenta [...], y tampoco se da todos los días, ni sólo en el aula” (PER, 27/03/2016, p. 5), puede darse también en la cafetería, en espacios como la sala audiovisual o los pasillos.

Las violencias físicas

El ejercicio de la violencia por parte de los estudiantes normalistas se da fundamentalmente a través de acciones que no implican el uso de la fuerza física. El uso de esta última dentro de la Normal se muestra siempre como una situación no habitual, extraña, dentro de las experiencias escolares del alumnado. Durante las entrevistas, las violencias físicas son siempre abordadas por los normalistas como un fenómeno esporádico que sólo en raras ocasiones irrumpe dentro de las interacciones que sostienen los miembros de la comunidad estudiantil. Incluso, para algunos alumnos se trata de acontecimientos de los que nunca han sido testigos durante el tiempo que llevan estudiando en la ENUFI (CESM, 28/06/2016).

Para los miembros de la comunidad escolar en general, en cuanto la violencia física implica el uso de una fuerza (Gómez, 2013; Muñoz, 2008; Ortega et al., 2005; Pinheiro, 2006) con la finalidad de causar un daño, se considera que su manifestación no es “aceptable” dentro de los límites de la institución (PER, 19/01/2016). El “rechazo” que existe hacia dicho tipo de acciones (PBD, 10/12/2015) resultó ser evidente en las conversaciones que se tuvo con dos estudiantes de semestres diferentes, quien señalaron por ejemplo cómo los propios estudiantes han intervenido para detener aquellas peleas físicas que se han presentado al interior de la Normal:

Fíjese que cuando íbamos en primero una muchacha se agarró con otra muchachita, pero era una guardia, fuera del contexto escolar, se empezaron a dar cachetadas ahí. Pero pues entre los compañeros [trataron] de controlar la situación, separarlas y así [...]. Pero este... así que digamos en la escuela no, dentro del grupo no, cómo le digo, a pesar de tener diferencias el uno con el otro han sabido los compañeros tratarse. (PER, 19/01/2016, p. 20).

Una vez en una guardia dos compañeros se iban pelear. Todo porque uno apagó la luz y el otro fue y la prendió. Y el otro fue y la volvió a apagar. Entonces el otro se levantó, así como que pues no, entonces se empezaron a decir de cosas y ya se iban a agarrar y todos los demás así de “no muchachos, cálmense”, y ya. (PME, 21/01/2016, p. 12).

En lo expresado por la estudiante se puede identificar la delimitación que se hace de la violencia física como un fenómeno extraño dentro las experiencias cotidianas del alumnado, cuyo desarrollo además debe de ser evitado. Ésta es una postura que es compartida también por los profesores de la institución, quienes en las entrevistas hicieron énfasis siempre en situar a las violencias físicas como algo condenable, pero además relativamente ausente de la Normal. En este sentido, no resulta extraño que, al preguntársele respecto al tema, una profesora respondiera: “los alumnos me han dicho “maestra hemos notado esto [refiriéndose a ciertas expresiones o actitudes] en tal compañerito, en tal compañerita” y lo trabajamos de esa manera, pero así como que yo vea que un alumno llegue, le pegue a algún compañero o lo aviente contra la pared o etcétera, no”.

Particularmente, la escuela es señalada por los estudiantes como un espacio en el que la violencia física no es tolerada. A diferencia de lo que acontece con algunas violencias psicológicas, el ejercicio de la fuerza física es constantemente identificado por los miembros de la comunidad escolar como una acción reprobable dentro de los límites de una institución educativa (la ENUFI), específicamente vinculada a la formación para la docencia en la educación básica. Así, mientras ciertas violencias son normalizadas por la comunidad escolar, otras son notablemente rechazadas desde ciertos referentes compartidos sobre lo que implica el ser normalista.

El vandalismo

De forma notoria, debe destacarse que los normalistas también se ven involucrados en ciertas actividades que, desde los aportes de Ortega et al (2005), pueden ser aglutinadas conjuntamente bajo el termino vandalismo al implicar un daño hacia las posesiones materiales de otras personas; este es un tipo de violencia que particularmente no es ejercida por los estudiantes

directamente hacía algún individuo en particular, sino que se dirige principalmente en contra de las posesiones materiales de aquellos a quienes consideran como contrarios a sus “posturas políticas”, como lo son las empresas “transnacionales” (Coca Cola, PepsiCO, Grupo Bimbo, etcétera) y el “gobierno” (PGN, 23/03/2016).

Las acciones que pueden ser clasificadas como vandálicas se dan en el marco de la participación del alumnado en las manifestaciones que cada año las Normales del Estado realizan en la Ciudad de Oaxaca de Juárez con la finalidad de exigir a las autoridades educativas estatales la resolución de determinadas demandas respecto a la asignación de apoyos económicos y materiales, pero también referentes a la exigencia de que los normalistas recién egresados sean contratados automáticamente por el IEEPO. El involucramiento de los estudiantes de la ENUFI en dichas “jornadas de lucha” (PGN, 23/03/2016) se da con base en los acuerdos tomados por la Coordinadora Normalista Estudiantil del Estado de Oaxaca (CENEO), la cual se encuentra constituida por los Comités Estudiantiles de cada una de las once Normales de la entidad.

Para lograr que se dé respuesta a sus demandas, la CENEO implementa una “estrategia de lucha” (PLGO, 08/12/2015) basada en la realización de actividades como marchas, bloqueos carreteros o “tomas” de dependencias gubernamentales, que conduzcan al establecimiento de mesas de negociación con las autoridades educativas. Es como parte del desarrollo de dichas acciones que en ocasiones los alumnos se ven involucrados en actos violentos que implican el daño de bienes materiales, como es por ejemplo el saqueo de unidades de motor de diferentes empresas (KESM, 23/06/2016). Si bien en estas situaciones lo que se observa no es el ejercicio de violencias entre los estudiantes, resulta necesario mencionarlas debido a las consecuencias que su desarrollo ha llegado a tener para los normalistas, al llevarlos a confrontar a los elementos de la policía estatal y local del Estado de Oaxaca.

Durante una de las conversaciones sostenidas con una estudiante, ésta narró su participación hace tiempo en una situación en la que las acciones violentas emprendidas durante la “jornada de lucha” tuvieron resultados perjudiciales para algunos miembros de la comunidad escolar de la ENUFI (EPC, 19/01/2015). El caso narrado por Mariana se refería a lo ocurrido en el año 2014, cuando elementos de seguridad estatal se enfrentaron en las inmediaciones del

IEEPO con estudiantes de diferentes Normales, quienes se encontraban bloqueando la carretera con la finalidad de que sus demandas fueran atendidas por las autoridades estatales (EPC, 19/01/2015).

La confrontación mencionada en el párrafo anterior, se produjo cuando el gobierno estatal desplegó a la policía estatal con la finalidad de forzar a los estudiantes a desocupar las vías de camino que mantenían bloqueadas utilizando diferentes unidades de motor que previamente habían “secuestrado” (EPC, 19/01/2015). Ante la presencia de los elementos de las corporaciones policiales, una de las acciones realizadas por los normalistas fue la quema de un camión utilizado por la empresa PepsiCo para la repartición de sus productos, de igual forma, se le prendió fuego a varias llantas que fueron utilizadas a manera de barricadas para detener el avance de la policía estatal (EPC, 19/01/2015).

Durante el operativo implementado por la policía existió durante aproximadamente quince minutos un intercambio de gases lacrimógenos, petardos y bombas molotov entre policías y estudiantes normalistas, terminando con la detención de entre 160 y 165 normalistas (Briseño, 2014). Diversos alumnos de la ENUFI, estuvieron presentes en las inmediaciones del IEEPO e incluso fueron parte del enfrentamiento. Esta participación de los miembros de la comunidad estudiantil en dicho enfrentamiento fue narrada por Mariana de la siguiente forma:

Cuando vino lo que era la quema [del camión repartidor de refrescos], nosotros [el Comité Estudiantil] dijimos “no es prudente, no hay gente”, pero ellos dijeron [la comunidad estudiantil de la ENUFI] “ahora sí, vámonos, vámonos”, “pues vámonos” les dije. Luego les dije “agarren sus cocas” [botellas de refrescos de la marca Coca Cola], porque en ese entonces habíamos saqueado coca [el camión repartidor] y no teníamos dinero, y les dije “cada quien llévese su coca” [...]. Ya llegamos allá [en las inmediaciones del IEEPO], entonces hubo una desorganización también de los representantes [de la CENEO], [...] ya andaba ahí cuidando cuando empezó todo el rollo de las bombas [lacrimógenas lanzadas por la policía estatal] y [empezaron] a desalojar a los compañeros. Pues que vamos [los representantes] a ayudarles a los [estudiantes] que se encontraban al frente del bloqueo carretero. Durante lo que pasaba recuerdo haberles dicho a mis compañeros “compañeros

échense la coca”, ya les había dicho también “llévense trapos, lo que sea” porque yo ya me había imaginado ese escenario [de enfrentamiento]. Comenzamos a llevar coca [a los compañeros que se encontraban enfrentándose a la policía estatal], y yo me sentía muy responsable en ese momento, y decía “no puedo sacarle”, porque todos estábamos aguantando [la riña con los policías], y llevábamos coca y llevábamos coca, pero cuando ya vimos que habían corrido [de la zona que estaba bloqueada por autobuses] a las muchachas de Tama [de la Normal de Tamazulapam], dije “no, para que tengo a los chavos [de la ENUFI] aquí, mejor vámonos”, y afortunadamente en el espacio en el que nosotros nos encontrábamos no habían cerrado los policías. Pudimos escapar pero [...] pero en ese momento no se me pasó por la cabeza el miedo, incluso me estaban timbrando mis papás, mis familiares, pero nunca contesté, mi pensar era más con mis compañeros de primer año, ¿qué había pasado con ellos?; si los habían agarrado o si estaban heridos, me sentía con esa responsabilidad mayor, [...] estuvimos toda la noche buscando a todos los chavos que estaban desaparecidos, dónde los podíamos encontrar, en qué cárcel pero si muchas cosas nos pasaron en ese movimiento. (EPC, 19/01/2015, p. 14).

En la narración anterior sobresalen dos aspectos en torno al involucramiento del alumnado en actividades que pueden ser consideradas como vandálicas: por una parte, la realización de dichas acciones coloca a los normalistas en situaciones donde se ven expuestos a sufrir algún tipo de daño físico o mental; por otra parte, el ejercicio de la violencia dentro de un escenario de participación política tiene una significativa aceptación por parte de la comunidad estudiantil de la ENUFI. Particularmente, esta última afirmación pudo ser apreciada en las diferentes entrevistas que se tuvo con los alumnos normalistas, quienes si bien consideran que ciertos actos realizados durante sus manifestaciones derivan en daños hacia los bienes de otros, al mismo tiempo conciben en mayor o menor medida que algunas de sus formas de actuar se encuentran justificadas en el marco de las movilizaciones que llevan a cabo. Al ser entrevistada sobre su opinión en torno a dichas actividades, una estudiante respondió:

No sabría decirte, porque bueno... es que, si no fuera normalista. Si no fuera normalista sí me molestaría [...]. Lo que sí considero que es violencia son como que las típicas tomas de autobuses que hacen, que sí son violentos porque llegan y te dicen “bájate o hazte para

allá” e inclusive se tapan el rostro, se cubren, entonces sí es como un poco más violento. (CESM, 02/08/2016, p. 30).

A pesar de reconocer las consecuencias que ciertas acciones tienen, éstas son aceptadas por algunos estudiantes a partir de un marco de referencia compartido respecto a lo que implica el ser normalista, como docente en formación, pero también en lucha por los derechos del pueblo (PLGO 17/06/2016). Con base en este ideario, el ejercicio de determinadas violencias se convierte en algo normal, lo cual es notorio en la respuesta dada por un estudiante al afirmar lo siguiente, respecto a la toma de camiones repartidores que han realizado los normalistas: “no es violencia, bueno al menos yo no lo concibo como violencia, ya dependiendo de cómo se dé el saqueo del carro, es lo que yo opto por si es violento o es de forma pacífica” (KESM, 23/06/2016, p. 19).

Respecto a lo mencionado en el párrafo previo, debe precisarse que no existe una homogeneidad en la manera que el alumnado asume las prácticas violentas que tienen lugar durante su participación en actividades políticas: desde aquellos que “se hacen a un lado” cuando las acciones emprendidas por sus compañeros exceden lo que consideran lo que aún está “permitido dentro de la lucha”, hasta quienes deciden no involucrarse cuando saben que “se va a poner pesado” (PGN, 23/03/2016), no toda la comunidad estudiantil aprueba ni justifica de igual forma todas las actividades vandálicas. Sin embargo, incluso dentro de las divergencias que se presentan, resulta interesante el lugar normal, habitual, inherente, que uniformemente el alumnado les asigna a determinados actos violentos (independientemente de si son o no asumidos como tales) dentro de los procesos de negociación política que establecen con las autoridades estatales.

4.2. Explicar la violencia

El desarrollo de situaciones violentas al interior de las instituciones educativas no es producto de un solo aspecto, por el contrario, su aparición se da a partir de la presencia e interacción de factores muy diversos (Míguez, 2012). En este sentido, el elaborar explicaciones sobre los orígenes de dicho fenómeno enfrenta como uno de sus principales retos el evitar

establecer múltiples líneas de análisis que no puedan ser exploradas a profundidad dada la vastedad de aspectos que dentro de la literatura académica (Abromavay y Rua, 2002; Ohsako, 1997; PLAN, 2008; Pinheiro, 2006; Prieto, 2005; Prieto et al., 2005; Tello, 2005) han sido asociados a la violencia en las escuelas. De la misma forma que no existe una sola forma de violencia, sus causas tampoco pueden ser delimitadas a un solo factor, sea éste social, económico o escolar.

Notablemente, dentro de la ENUFI la violencia se presenta también como un fenómeno asociado a factores muy diversos, causas heterogéneas que pueden ser clasificadas, siguiendo a Míguez (2012), en individuales, contextuales e institucionales. Si bien los orígenes de las violencias en la Normal llegan a ser tan diversos como lo son las formas en que se presenta dentro de las interacciones cotidianas que sostiene el alumnado, esta multiplicidad de factores mostró estar entrelazada en torno a una dimensión en particular: el normalismo, categoría que se expresa dentro de la institución como una cultura escolar normalista que incide en el desarrollo de las violencias identificadas durante el trabajo de campo que tuvo lugar a lo largo de ocho meses.

Para Ameigeiras (2006), Alvarez-Gayou (2003) y Rockwell (2009), la estancia que el investigador desarrolla en el campo es uno de los momentos más enriquecedoras para la investigación al permitirle obtener un panorama integral de los elementos que constituyen al objeto de estudio seleccionado. En el caso del presente trabajo, el estar en el campo significó asumir un modo de ser (Ameigeiras, 2006; Velasco y Díaz, 2006), caracterizado por tratar de comprender e interpretar el fenómeno de la violencia desde la especificidad que la caracterizaba al manifestarse en una institución educativa en particular: la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo. A partir de esta aproximación fue posible construir una explicación sobre la violencia entre los normalistas, donde se hace énfasis en el papel que tiene la propia institución en la generación de determinadas violencias y la prevención de otras.

4.2.1. La escuela Normal como espacio de integración de múltiples factores

Las violencias que tienen como protagonistas a los estudiantes normalistas pueden ser explicadas inicialmente al identificar los factores personales, institucionales y contextuales que

inciden en su desarrollo. Para realizar tal proceso, resulta necesario abordar por separado cada una de las diversas formas a través de las que se presenta la violencia. Al proceder de esta forma, se pudo identificar la manera en las violencias psicológicas, las violencias físicas y el vandalismo son producto de la interacción de causales muy diversas pero que se encuentran significativamente articuladas en torno a la cultura escolar de la ENUFI. El papel que ésta última tiene en la configuración de la violencia es un aspecto que ya ha sido recalado por diferentes autores (Ayala, 2008; Castro y Vázquez, 2008; García, 2010; Spitzer, 2002; Vázquez y Castro, 2009; Zamudio et al., 2011) en investigaciones desarrolladas en otras IES.

Empero, antes de profundizar en torno al lugar que ocupa la cultura escolar de la Normal en la aparición de situaciones violentas, es necesario detallar cuáles son los aspectos asociados a las diferentes violencias referidas anteriormente. Al respecto, destaca cómo en el caso de la violencia que tiene lugar mediante acciones físicas, su aparición entre los estudiantes de la ENUFI se asocia principalmente a factores personales e institucionales: por un lado, las peleas ocurridas dentro de la institución se han dado a partir de la existencia de posturas contradictorias respecto a temas de la vida personal del alumnado, como fue el caso por ejemplo de dos estudiantes que pelearon por “un muchacho” (EPC, 19/01/2016); por otra parte, destaca el que dichas violencias se manifiestan principalmente en aquellos momentos en los que no existe presencia de docentes en la institución debido a que esta se encuentra “tomada” por los estudiantes como parte de sus movilizaciones (PME, 21/01/2016).

Los casos de violencia física que fueron referidos directamente por los estudiantes se presentaron por separado durante las “guardias” realizadas por el alumnado para salvaguardar los bienes de la Normal, los cuales pasan a estar bajo su resguardo al momento que el Comité Estudiantil declara que ésta se encuentra tomada. Cuando esto último ocurre, la planta docente, directiva y administrativa no puede ingresar a la ENUFI, quedando la institución completamente en custodia del alumnado. Se trata de una situación que facilita la aparición de violencias físicas que habitualmente no tendrían lugar ante la presencia del personal que labora en la Normal. En este sentido, dentro de este escenario la violencia aparece como un recurso que en otro momento no sería utilizado por los normalistas para dirimir sus conflictos personales.

En opinión de una estudiante, las violencias físicas son acontecimientos que tienen lugar “fuera del contexto escolar” (EPC, 19/01/2016), esto es, durante momentos que no pueden ser considerados “académicos” debido a que el alumnado no se encuentra desempeñando las actividades que cotidianamente tienen lugar con la presencia de los demás actores escolares (docentes, directivos, administrativos, etcétera). Sin embargo, contrario a lo que ocurre con la violencia ejercida mediante la fuerza física, existen actos violentos que se presentan independientemente del tipo de actividades (políticas o académicas) llevadas a cabo por los estudiantes: las violencias psicológicas, las cuales son experimentadas por la comunidad normalista tanto dentro como fuera de las aulas.

Particularmente, la aparición de violencias psicológicas se encuentra asociada a factores tan diversos como los escenarios en los que tienen lugar los insultos, amenazas, chantajes y exclusiones ejercidos por los normalistas en contra de sus compañeros. Específicamente, los orígenes de estos actos entre los estudiantes pueden ser sintetizados en: las diferencias de opiniones que tienen sobre diversos temas (factores personales), las vivencias que tienen en otros ámbitos sociales externos a la ENUFI (factores sociales) y la falta de una mediación docente (factores institucionales). Al respecto, conviene precisar que, dentro de las experiencias escolares del alumnado, dichos elementos llegan a entrelazarse dando lugar conjuntamente al desarrollo de determinadas violencias.

La realidad interna de la Normal es tan compleja que los acontecimientos violentos no podrían ser comprendidos a profundidad si trataran de ser explicados sólo en términos de una relación lineal de causa-efecto. Esto resultó evidente al analizar las diferentes situaciones de violencia aprehendidas que se presentaron en la comunidad estudiantil a lo largo del trabajo de campo. Como parte de dicho trabajo, se identificó el lugar significativo que ocupaban las diferencias de opiniones como aspecto desencadenante de la mayoría de los desencuentros que ocurren entre los normalistas. La comunidad estudiantil normalista se conforma por sujetos que al llegar a la Normal cuentan con bagajes experienciales diferentes:

Aquí estamos nosotros conviviendo con gente de muchas regiones que traen diferentes formas de pensar, diferentes formas y modos de actuar. Y esa diferencia a veces es la que

uno no puede captar o no entendemos que el otro tenga otra forma, otra visión de las cosas y es ahí donde existen los desencuentros. (PLGO, 17/06/2016, p. 23).

Se trata de una situación que Carolina, alumna de segundo semestre, señaló en los siguientes términos al hablar específicamente de los enfrentamientos verbales que se han producido entre sus compañeros de grupo: “siempre hay personas que quieren decir qué hacer y quieren que se haga lo que ellos dicen, aunque esté mal, y a veces se molestan que entre tres o cuatro [alumnos] cuando les dicen que no [contradiendo su postura]” (CESM, 28/06/2016, p. 11). En varios casos, cuando las posturas de los alumnos respecto a ciertos temas son contradictorias, las violencias son utilizadas por algunos como un recurso para imponer sus opiniones personales sobre las de los demás, siendo una forma de actuar observable dentro de las actividades académicas, pero también políticas de los normalistas:

A veces, cuando estamos en las relaciones de interrelación política, los alumnos [...] quisieran a veces que todos pensarán de la misma manera y que todos actuarán de la misma manera, eso es algo que, claro, no todos, pero sí una gran parte de los alumnos, piensa que “si no piensas como yo, eres mi enemigo o no eres de la línea política. Hay situaciones en donde ciertas particularidades, no sanas, se van manifestando, caso de una chica que hace unos años tuvo problemas aquí en la escuela, en donde tuvo un roce con los alumnos de un grupo, donde había posiciones muy radicales, en donde [...] ni ella entendió, ni los demás la entendieron. Y entonces sufrió una situación de marginación”. (PLGO, 08/12/2015, p. 11).

Ahora bien, la utilización por algunos alumnos de los insultos, los chantajes y las amenazas como recursos “adecuados” para dirimir las diferencias que se presentan con sus compañeros, es una decisión que se ve significativamente fundamentada en las experiencias que los normalistas han tenido y tienen en determinados entornos sociales externos a la propia Normal; “una formación que [ciertos] alumnos ya traen por ejemplo desde su casa, el cual es [para algunos] un ambiente que permite ese tipo de agresiones y cuando están acá piensan que pueden hacer lo mismo” (PLGO, 17/06/2016, p. 23). Se trata de vivencias desde las que han asumido como “algo natural el gritarse, decirse palabras obscenas, [eso] se vuelve normal y

[desde su perspectiva] los demás lo tienen que tomar como algo normal” (PDB, 23/06/2016, p. 22), una normalidad que sin embargo no es asumida como tal por todos los alumnos:

Cada uno piensa diferente y a veces no sabe cómo decir las cosas. Algunos lo dicen con muchas groserías y sabemos quiénes contestamos así porque si nos molestan, pero hay quienes simplemente se quedan callados y no dicen nada, pero pues sí nos molesta que se queden callados sin decir nada, si te están ofendiendo, ¿por qué te dejas? (CESM, 28/06/2016, p. 12).

Dentro de la Normal convergen diferentes formas de relacionarse, de pensar, de expresarse, que llevan a los estudiantes a verse inmersos en desacuerdos ante los que algunos recurren a medios violentos al considerar que esa es la manera “normal” (PGN, 23/03/2016) en que deben ser solucionados; una concepción que se mantiene en parte debido a falta de una mediación por parte del personal docente en los conflictos que el alumnado tiene dentro y fuera del aula. En este sentido, ciertas situaciones de violencia al interior de la Normal son facilitadas también debido a la falta de un control, de una intervención, por parte de los profesores. Por ejemplo, respecto a las situaciones de exclusión que suceden veladamente dentro de los grupos, un profesor refirió que tal situación se presentaba especialmente cuando el “docente que está en el grupo no busca, de cierta forma, que este código [común] de comunicación [para la toma de acuerdos], pues al menos permeé sobre lo que se está abordando [dentro de clases]” (PER, 27/03/2016, p.9).

Como se puede apreciar, en líneas anteriores, los orígenes de las violencias entre los estudiantes se encuentran más en la interrelación de diversos factores que en la existencia de una causa primigenia que por sí sola explique a dicho fenómeno. Tal situación se presenta también al abordar el tema del vandalismo que han ejercido los alumnos durante sus movilizaciones políticas. Al igual que otras violencias previamente referidas, los orígenes de los actos vandálicos responden también a un conjunto de aspectos personales, institucionales y contextuales que no pueden ser comprendidos por separado; un acoplamiento identificado en los casos donde los estudiantes fueron partícipes de la destrucción de los bienes materiales gubernamentales y de empresas privadas.

Empero, a diferencia de lo que ocurre con las violencias físicas y psicológicas, los factores asociados a la aparición de actos vandálicos no pueden ser delimitados tan claramente dentro de la clasificación referida en el párrafo anterior. En los escenarios de la violencia, las causas de este fenómeno se muestran entrelazadas tan estrechamente que los márgenes de cada uno de los ámbitos de su procedencia se desvanecen. Por ejemplo, si bien desde las voces de los normalistas se hace referencia a cómo las acciones violentas que realizan se encuentran vinculadas con una “falta de control de sus emociones”, la cual los lleva a actuar impulsivamente ante la falta de respuesta a sus demandas (EPC, 19/01/2016), al mismo las entrevistas realizadas muestran que la utilización de la violencia, en lugar de otro tipo de acciones, también se vincula a la existencia dentro de la institución de una tradición normalista que considera como “adecuado” el uso de diferentes medios para “ejercer presión” sobre las autoridades educativas (PGN, 23/03/2016).

Al mismo tiempo, la aceptación que a lo largo de los años se ha hecho de ciertos “métodos de lucha” (PLGO, 08/12/2015), no puede ser entendida si no se toma en cuenta el papel que tradicionalmente ha tenido el magisterio oaxaqueño en la organización y desarrollo de protestas político-sindicales. Planteado de esta forma, la explicación elaborada sobre los orígenes de los actos vandálicos deriva en la necesidad de comprender cómo se da la articulación de los factores personales, institucionales y contextuales ya referidos. Al respecto, la indagación realizada mostró el papel determinante que la propia Escuela Normal Urbana Federal del Istmo tenía en la integración y moldeamiento no sólo de los elementos vinculados a la aparición de actos vandálicos, sino también de las violencias físicas y psicológicas.

Específicamente, se identificó la existencia de una cultura normalista que: media en la integración de diversos factores, los cuales al entrelazarse conjuntamente inciden en el desarrollo de las violencias y, facilita ciertas formas de la violencia al mismo tiempo que evita otras. Por sí solo, dicho aspecto no produce la violencia, pero tampoco realiza una simple reproducción de ésta; su papel es más complejo al constituirse como un marco de referencia a partir del cual se configura la especificidad mostrada por el fenómeno de la violencia en la ENUFI. Tal afirmación

puede ser comprendida mejor al aproximarse detenidamente en las siguientes páginas a la manera en que dicha cultura es vivida, transformada y adquirida por los estudiantes normalistas.

4.2.1.1. La cultura normalista como expresión del normalismo

La violencia en las escuelas es un fenómeno que presenta características muy particulares en función de la institución educativa en la que tiene lugar. Esto puede ser observado en los trabajos de Ayala (2008), Castro y Vázquez (2008), García (2010), Pérez y Pereda (2011), Spitzer (2002), Vázquez y Castro (2009) y Zamudio et al. (2011), donde se muestra que si bien la violencia en las Instituciones de Educación Superior se constituye a partir de ciertos rasgos generales, dichos atributos no se manifiestan siempre de la misma forma. Esta es una situación que al hablar específicamente de las causas de los actos violentos se expresa, por ejemplo, en el hecho de que un mismo conjunto de factores no conlleva el desarrollo de dichas acciones en todos los centros escolares (Míguez, 2012).

Particularmente, aproximarse a las causas de la violencia en la ENUFI implica abordar un conjunto de factores diversos que analizados por separado resultan insuficientes para comprender la manera en que emerge dicho fenómeno. Sin embargo, al ser situados simultáneamente en los escenarios en los que transcurre la vida escolar de los normalistas se puede identificar como la trayectoria de los estudiantes, la dinámica institucional y la historia del contexto en que se ubica la institución (Gómez y Zurita, 2013) se ven entrelazadas y articuladas por una cultura normalista, expresión del normalismo en cuanto categoría que sintetiza un modelo y proyecto sobre el ejercicio futuro de la docencia por parte del alumnado. Se trata de una afirmación sobre la que se deben precisar algunos antes de profundizar en ella:

- a) El origen de la violencia en la Normal no responde a única causa, existe una diversidad de factores que dan lugar a su desarrollo. Como refieren Gómez y Zurita (2013) y Míguez (2012), la violencia en las escuelas sólo puede ser explicada al retomar conjuntamente la historia de vida de los sujetos, las características de la institución escolar y el contexto general más amplio en el que ésta última se ubica. En este sentido, la cultura normalista

por sí sola no produce actos violentos, pero si tiene un lugar principal como elemento que integra diversos factores y los entrelaza, modelando así en desarrollo de dicho fenómeno;

- b) Las causas de las acciones violentas entre los estudiantes son tan variadas como los escenarios en los que ocurren. Como la propia realidad estudiada mostró: la cultura normalista funge específicamente como un elemento que configura la manera en que la interacción de dichas causales llega a derivar en la manifestación de violencias. Asimismo, las observaciones y entrevistas realizadas mostraron, la convergencia de factores similares no deriva siempre en todos los casos en situaciones de violencia, aspecto en el que la cultura normalista tiene una injerencia particular al ser el referente que moldea las experiencias de los estudiantes normalistas, y;
- c) Desde los planteamientos de Viñao (2002, p. 59), la cultura escolar es comprendida como “un conjunto de teorías, ideas, principios, normas, rituales, inercias, hábitos y prácticas (formas de hacer y pensar, mentalidades y comportamientos) [...]” compartidos por los actores escolares. Al hacer referencia a una cultura normalista se hace énfasis en mostrar como dichos elementos han ido constituyéndose en reglas, tradiciones y regularidades (Viñao, 2002) moldeadas específicamente con base en un ideario particular sobre la futura labor docente que desempeñarán los egresados de la ENUFI.

Sobre lo expresado previamente, cabe detallar que la delimitación de una cultura normalista se deriva de la utilización del normalismo como una categoría general cuyo contenido se conforma tanto por un ideario forjado a lo largo de años sobre lo que implica la docencia, como por las condiciones particulares de la ENUFI. Es a través de esta vinculación que se puede comprender la existencia de una cultura normalista que incide en las vivencias (lo cual incluye a las violencias) que el alumnado tiene durante su estancia en esta institución; un marco de referencia sintetizado en un modo de ser normalista, cuyas experiencias se desarrollan principalmente en función del cumplimiento de actividades que son clasificadas por la comunidad escolar como académicas y políticas.

[Ser normalista] básicamente es una forma de vida porque es todo un entramado el cual te apropias desde que entras acá a la Normal, es toda una serie de signos, de significados que, por ejemplo, yo desconocía cuando estaba en la prepa [...]. Pero pues como le digo, es más que nada una forma de vida y una ficha de presentación, porque bien puedes ser maestro, pero te dicen “eres normalista”, sí, soy normalista, vengo de una escuela formadora de docentes como tal. Y pues aquí en Oaxaca es mucho más el... los signos de los que te apropias; no es solamente la parte académica, en otros Estados podrán tener que “no, salió de una Normal, como un trayecto académico referido propiamente a primaria, a manejar el plan, el programa, de primero a sexto”, pero acá, lo que más contextualizado, lo que es Oaxaca, pues no solamente es la parte académica, es también la parte política sindical [...]. Y llevas dos vidas acá en la Normal, llevas tu vida política que puede ser muy diferente a tu vida académica o pueden ser muy parecidas. Y básicamente para mí es como un rasgo más en tu vida, algo más, una característica más en tu vida. (FES, 21/01/2016, p. 1).

Ser estudiante de la Normal implica desenvolverse entre un ámbito académico y otro político que, si bien desde la perspectiva de cada estudiante pueden ser complementarios o contradictorios, son reconocidos por todos como dos dimensiones inherentes a la vida interna de la ENUFI. En palabras de una estudiante, “las dos [dimensiones] son parte de [ser normalista] porque en algún momento tienden a hacer [...] un enlace o tú como normalista lo tienes que, pero están peleadas en el sentido, quizás, personal porque hay quienes lo dividen, lo separan y no tratan de mezclarlas” (PGN, 23/03/2016, p. 6). De forma notoria, esta postura no es compartida únicamente por el alumnado, sino que también se presenta dentro del personal docente, quienes consideran, por ejemplo, que “la tarea de ser normalista conlleva a identificarse con las causas de la comunidad, ser parte de eso, integrarse y buscar, sobre todo, contextualizar el trabajo pedagógico con lo que es la presencia social” (PER, 27/03/2016, p. 2).

Docentes y alumnos consideran que las experiencias que se viven en la Normal se desarrollan entre actividades académicas y actividades políticas, las cuales son situadas respectivamente: desde una visión en la que el ser estudiante normalista significa principalmente adquirir las actitudes, los conocimientos y las habilidades necesarias para el ejercicio de la

profesión docente, privilegiando la finalidad de lograr el aprendizaje de los estudiantes, y; una postura en la que se hace referencia de igual manera a la necesidad de dicha formación, pero precisando que la labor del profesor no debe limitarse al espacio áulico, sino estar vinculado también a una atención de las necesidades sociales de la comunidad de la que es parte. Ambas son perspectivas respecto a la labor docente que realizarán los alumnos al egresar de la ENUFI.

Retomando los aportes de Angeles (2013), Ducoing (2013), Castillo (2010), Ramírez (2009) y Medina (1999), se puede afirmar que las perspectivas sobre la docencia entre la comunidad de la ENUFI muestran estar vinculadas a dos tradiciones desarrolladas dentro del sistema de Normales respecto a lo que implica el ser normalista: por un lado, el normalismo tradicional, en el cual al maestro se le identifica significativamente con las causas del pueblo, siendo la enseñanza una misión, un compromiso social, comunitario y, por otra parte, el normalismo modernizador, donde el profesor es concebido como un profesional de la educación, el cual debe cumplir su trabajo con base en criterios de eficiencia y eficacia para una mayor productividad.

A pesar de la vinculación que se puede hacer entre las posturas de los miembros de la ENUFI con el normalismo tradicional o el normalismo profesionalizante, debe precisarse que ninguno de estos últimos tiene un predominio claro en la cotidianidad de la institución. Desde las voces de los propios estudiantes, se puede referir que en la Normal existe una postura sobre la docencia fuertemente identificado con la visión tradicional sobre el ser normalista pero que al mismo tiempo integra elementos del ideario modernizador. Así, el ser normalista en la ENUFI se debate, por ejemplo, tanto en la idea de que “ser docente es tener un compromiso con los alumnos porque [...] el trabajo es para ellos y se debe a ellos” (PME, 15/06/2016, p.20) y el planteamiento de que el profesor debe estar consciente de que “hay carencias en los niños, hay carencias en las escuelas y que hay una comunidad que pide a gritos mejores condiciones y deben ser ayudados a pensar de diferentes maneras para que puedan buscar mejores condiciones [de vida]” (EPC, 19/01/2016, p. 2).

Como refieren Ducoing (2013), Ramírez (2009) y Savín (2003), al interior de las escuelas Normales se desarrollan procesos de contraste, vinculación e integración de ideas provenientes

del normalismo tradicional y profesionalizante. En la realidad particular de la ENUFI, dicha situación se expresa específicamente en la existencia de un actual proceso de construcción y reconstrucción respecto al significado asignado por la comunidad escolar al ser normalista; una transformación que se expresa en la búsqueda de un equilibrio entre las actividades que, desde la perspectiva de los sujetos normalistas, desarrollan tanto en un ámbito académico como en otro político. El normalismo que se configura a partir de dicho debate es detallado por docentes y alumnos de las siguientes formas:

Yo creo que uno de los retos [como normalistas] es que académicamente debemos estar bien preparados para enfrentar no solamente [las] exigencias de formación [...] que el mismo desarrollo social está exigiendo, queda claro que el maestro no puede seguir trabajando con las debilidades de hace años y que tenemos que enfrentar los nuevos retos con mayor preparación, eso está claro también. Pero también creo que no puede soslayarse el hecho de que los maestros seguirán siendo sujetos inherentemente formados socialmente, críticos, incluyentes, democráticos y en ese sentido, yo creo que la lucha [...] porque la gente del país tenga mejores oportunidades es algo que se tendrá seguir dando [por parte de los docentes]. (PLGO, 08/12/2015, p. 7).

En verdad así, como encasillar a lo que es propiamente un concepto de ser normalista, pues no se puede, es muy difícil. Pero desde una perspectiva más reflexiva, puedo decir que ser normalista conlleva que uno contraiga realmente un compromiso profesional y ético [...] encaminado a lo que es una vinculación con las comunidades, no lo que es el maestro como apóstol ni como alguien que va a cambiar todo lo que es el aspecto político y social de una comunidad; más bien, como aquel que se encamina a entender de que tiene una tarea de llevar a los estudiantes a reflexionar [...]. La tarea de ser normalista conlleva a identificarse con las causas de la comunidad, ser parte de eso, integrarse y buscar, sobre todo, contextualizar el trabajo pedagógico con lo que es la presencia social. (PER, 27/03/2016, p. 2).

Yo le apuesto al normalismo porque te permite ver esa línea tan centrada al compromiso ético-social que tiene la docencia [...], no es lo mismo que yo te diga acá la teoría de

Darwin de pe a pa, a que yo tenga que enseñar esa teoría y que los niños la tenga que aprender; [...] puedo saber mucho a nivel conceptual, pero tal vez no tenga las habilidades [para enseñar] y es algo que la normal ofrece [...], un currículo completo [...]. Básicamente esa sería mi respuesta, el normalismo como esencia debe existir además por lo que puede aportar en la sociedad, una trascendencia de la profesión más allá del aula. (FES, 15/06/2016, p. 31).

Para mí son parte, las dos [dimensiones, política y académica] son parte del [normalismo] porque en algún momento tienden a hacer, como decirlo, a hacer un enlace o tú como normalista lo tienes que hacer como un enlace. Yo, al menos para mí, no son como que, están entrelazadas porque tienes que cumplir con las dos partes por convicción. Para mí no es difícil armonizar la cuestión académica y la política, quizá un poco, este... ¿Cómo decirlo? Como que lo sindical [político] a veces merma un poco lo académico: por las inasistencias por el paro porque, este..., alguna movilización; sin embargo, nosotros estamos conscientes de que debemos de cumplir, sobre todo en las practicas [escolares] cuando tenemos que ir a las escuelas [primarias] a visitar, a practicar y, aun estando en paro [de clases en la Normal], tenemos que ir a la práctica pues. (PGN, 23/03/2016, p. 6).

En las referencias hechas por la comunidad escolar se observan tanto las tensiones como los acuerdos existentes en torno a lo que implica ser normalista, aspecto sobre el cual no existe una interpretación homogénea. En la actualidad, el ideario normalista de la ENUFI se encuentra en reconstrucción en la medida que dicha institución es un espacio en que los individuos al mismo tiempo que aprenden a ser normalistas, también reelaboran los significados que le asignan a dicho constructo (Navarro, 2011; Romero, 2011). En la cotidianidad de la ENUFI, esto se expresa en el desarrollo simultaneo tanto de acuerdos y entendidos, como de tensiones y desacuerdos en torno al normalismo. Se trata de un proceso que se vio profundizado a partir de las exigencias derivadas de nuevas políticas educativas que a nivel nacional y estatal modificaron aspectos sustantivos del sistema de Normales.

Específicamente, dos acontecimientos muestran haber tenido injerencia decisiva en la reelaboración del ideario normalista en la ENUFI: por un lado, la implementación de un nuevo

Plan de Estudios para la Licenciatura en Educación Primaria en el año 2012 y, por otra parte, el establecimiento de nuevas formas de ingreso al servicio docente en la Educación Básica a partir de las reformas constitucionales del 2013; sucesos que han implicado para la comunidad normalista el replantearse la manera en que durante décadas concibieron su vinculación con el ejercicio de la docencia. Particularmente, la creación del Servicio Profesional Docente implicó una modificación a los criterios de acceso a la profesión docente, lo cual se tradujo en la pérdida del derecho que los normalistas tenían para ser contratados automáticamente por el gobierno estatal al concluir sus estudios.

El cese de la asignación automática de plazas docentes a los normalistas de Oaxaca llevó a que estos se replanteasen particularmente la manera en que asumían el lugar que durante siglos ocuparon las escuelas Normales como instituciones creadas por el Estado (Arnaut, 1998; Ducoing, 2013) para la formación de los especialistas para la enseñanza. De ahí que uno de los docentes refiriera ver a los estudiantes de la ENUFI como “gente preocupada ahorita por su formación, gente que está siendo afectada por las decisiones del gobierno, que ve con mucha preocupación qué va hacer el día de mañana, si van a tener trabajo si no lo van a tener” (PLGO, 08/12/2015, p. 5). Ante esta situación, el alumnado se ha visto envuelto en un debate respecto al papel que le corresponde adjudicarse frente los retos que enfrentan. En este sentido,

En la escuela [Normal] hoy se va dando esta dualidad: de que unos quieren seguir luchando [por lo que consideran las causas comunitarias, sociales] y otros quieren formarse académicamente [exclusivamente] dentro de lo que compete al docente porque ahora viene una evaluación que los va a catalogar como idóneos, y ellos quieren tener esa parte muy garantizada. (PLGO, 08/12/2015, p. 16).

Dentro de la reconfiguración por la que pasa el ideario normalista, se puede identificar particularmente el debate que se genera en torno a la involucración de los estudiantes normalistas en “movimientos políticos”, una participación que es discutida en la medida que para algunos su desarrollo llega a obstaculizar una “adecuada formación académica” (JURP, 14/07/2016). Así, las ideas que tradicionalmente se tenían sobre el ser normalista comienzan a entrar en conflicto con nuevos significados que son construidos en seno de la ENUFI. Éste es un cambio que ha

resultado particularmente notorio para aquellos estudiantes de semestres más avanzados, como es el caso de Graciela, para quien dicho proceso se ha manifestado en los siguientes términos:

Te puedo decir que en estos cuatro años que estuve vi ese proceso de cómo se fue perdiendo la idea del normalismo [en términos de la participación en actividades políticas]. Prácticamente ahorita todo eso se perdió. Los que estaban en cuarto no tienen trabajo, incluso uno de los chavos que nos movía [organizaban y coordinaban las manifestaciones estudiantiles] y todo eso, fue a presentar el examen y se tomó una foto y la subió [al *Facebook*]. Nos rompió el corazón a todos. “¿Cómo es posible que el chavo que, desde un principio nos decía es que tienen que luchar [por sus derechos], va, presenta el examen, se toma una foto y la sube. No lo podíamos creer?” (PME, 21/01/2016, p. 6).

Aunque pudiera resultar contradictorio, la reconstrucción que se hace sobre las ideas del normalismo es un proceso que tiene lugar dentro de las propias tradiciones, regularidades y reglas construidas en la institución a partir de la vinculación que se dio entre un ideario normalista tradicional, que prevaleció durante muchos años, y las condiciones particulares de la ENUFI, referidas por ejemplo al lugar privilegiado que las Normales tenían para el ejercicio de la docencia en la educación básica. El producto del entrelazamiento de ambos aspectos puede ser considerada como el normalismo de la ENUFI, una categoría cuya utilización permite identificar la existencia de un determinado modelo sobre el ser normalista que, retomando los aportes de Viñao (2002), tiene un papel significativo en el marco de referencia (la cultura normalista) que moldea las experiencias de los alumnos al incidir en el desarrollo de ciertas actividades (académicas y políticas).

Poquito a poco sí me fui involucrando en esa ideología [normalista tradicional], en esas movilizaciones, en esas manifestaciones que son a lo que arrastra, o lo que siento yo, hace mucha diferencia [de la Normal] en cuanto otro tipo de escuelas. Porque como normalista [...] tienes la oportunidad de conocer o de acercarte a otro tipo de situaciones porque por las carencias que vives entre tus propios compañeros, por las carencias de la escuela, porque a veces quizá, las situaciones políticas que tienes que vivir también te involucran, te involucras en un montón de buenos y malos vicios. Para mí, ser normalista es una

experiencia muy bonita, porque aparte de convivir de manera pedagógica, por decirlo así, en cuanto a los trabajos y ese tipo de cosas o acercarte a las primarias, que es mi licenciatura [...], hubieron momentos de compañerismo también, de aprendizaje humano de: “ok, ¿no tienes algo?, te ayudo” o “yo sí tengo, vamos, te apoyo” [...] y también el poder relacionarnos con mucha gente, vernos [en las movilizaciones estudiantiles] despertando, sin bañarnos, sin comer, estando en el sol, desvelados, desganados, bajo la lluvia, caminar [durante las jornadas de prácticas escolares en las escuelas primarias], a veces, para llegar a las comunidades [...]. (PGN, 23/03/2016, p. 4).

La cultura normalista de la ENUFI es observable en los ritos, tradiciones, lenguajes y reglas, entre otras regularidades, que inciden en las vivencias desde las cuales los estudiantes normalistas se asumen como tales a lo largo de los años que dura su formación. Como es señalado por Navarro (2011), Ramírez (2010) y Romero (2011), en las Escuelas Normales los miembros de la comunidad escolar aprenden a ser normalistas no sólo a través de las tareas que realizan dentro del salón de clases respondiendo a un plan de estudios, también lo hacen a partir de su inmersión en las diferentes actividades tienen lugar fuera del aula y que no necesariamente se dan siguiendo lo estipulado en un currículo oficial:

Desde el primer día aquí [en la Normal] los del Comité Estudiantil te dicen lo que va a ser tu vida de normalista [en el plano político] porque te metes y te proyectan videos que, por ejemplo, de la matanza de Tlatelolco. El Comité hace un campamento desde que llegas, te inscribes [a la institución] y te dicen: “no, pues es que mañana hay un campamento, empieza a las siete y sales mañana a las siete y aquí te vamos a enseñar las cosas que debes hacer”. Entonces llegas y entre esas cosas está el proyectar videos de cómo han sido algunas luchas [estudiantiles y magisteriales], como es la represión [contra los normalistas durante sus movilizaciones], incluso actividades como que te enseñan las consignas [utilizadas durante las protestas], te dicen “voy a decir una y tú tienes que repetirla”. Entonces dicen que puño levantar [el izquierdo], que no vayas a levantar el otro porque si no significa esto, te dicen también “este es nuestro himno y tienes que aprendértelo” o te señalan la formación en cuatro en fondo que hay que tener [durante las marchas]. O sea, como que te dan un mini entrenamiento el primer día. (PME, 21/01/2016, p. 2).

Más allá de la manera en que los estudiantes aprenden a ser normalistas dentro de la ENUFI, es importante señalar que la reconstrucción del normalismo se debe precisamente a la capacidad que tiene la cultura normalista para integrar nuevos elementos a las regularidades que presenta. Como señala Viñao (2002), la cultura escolar tiene la capacidad de asimilar, reinterpretar y adaptar productos externos para hacerlos propios, lo cual ayuda a comprender por qué la reelaboración del ideario normalista tiene su desarrollo en la misma cotidianidad dentro de la que se producen las interacciones de los estudiantes de la Normal; un proceso que no se da forma mecánica mediante la simple reproducción de la ENUFI de los cambios que, por ejemplo, desde los nuevos planes y programas de estudio se espera tenga el ideario normalista.

El planteamiento de que el normalismo incide en las regularidades presentadas por la cultura normalista de la ENUFI, ayuda a comprender mejor de qué forma las violencias que tienen lugar entre la comunidad estudiantil son experiencias cuyo desarrollo se ve también mediado por dicho modelo. Lo que se sostiene es que, si bien las prácticas violentas entre estudiantes tienen orígenes muy diversos, su manifestación como acciones de tal naturaleza se debe al significativo papel que tiene la cultura normalista en su integración y articulación: desde el normalismo se aceptan, toleran y asimilan ciertas formas de violencia al mismo tiempo que otras son rechazadas en función del modelo que la comunidad escolar asume respecto a su futura profesión como docentes de educación básica. Las violencias en la Normal tienen una especificidad propia en la medida que los alumnos de esta institución “no son cualquier sujeto, sino que son aquellos sujetos que van a formar a niños de primaria” (PDB, 10/12/2015, p. 3).

Generar, facilitar y prevenir la violencia desde el normalismo

Al interior de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo debe distinguirse la existencia de una idea sobre lo que implica el ser normalista en un plano académico, como docente en formación, y un ámbito político, como “luchador social” (JURP, 14/07/2016). Se trata de dos concepciones a las que se le atribuyen significados que inciden en cómo se generan y se presentan las violencias entre el alumnado; conjuntamente, dentro de ambas dimensiones se moldea la manera en que los factores personales, institucionales y sociales, referidos al inicio del

presente apartado, derivan en el surgimiento de las situaciones violentas que tienen como protagonistas a los estudiantes normalistas. De ahí que pueda afirmarse que al mismo tiempo que la cultura normalista genera y permite la violencia en la ENUFI, también previene su desarrollo.

Dentro de las regularidades construidas en la ENUFI a partir del Normalismo, las violencias psicológicas representan una forma actuar que si bien no es ejercida por toda la comunidad estudiantil, en cierta medida son toleradas por los sujetos normalistas (aunque no de forma homogénea) desde la concepción de que algunos actos son inherentes al proceso de aprendizaje del que son parte y que los sitúa como individuos que aún están adquiriendo los saberes necesarios para “comportarse adecuadamente” una vez que concluyan sus estudios y se desempeñen como docentes (JURP, 02/08/2016). Paradójicamente, mientras que por una parte se espera que los futuros docentes cumplan con ciertas normas de convivencia que deberán de promover entre los alumnos de educación primaria, al mismo tiempo ciertas conductas violentas son aceptadas “porque, [los alumnos] también son personas, tienen errores, no pueden ser perfectos todo el tiempo, como si no sintieran pues (PGN, 23/03/2016, p. 14)”.

Particularmente, desde la perspectiva de los profesores, a pesar de que la utilización de ciertas expresiones verbales o físicas puede ser considerada como inadecuada en algunos casos, éstas también son aceptadas como parte de las formas en que los estudiantes conviven y se entienden debido a la edad en la que se encuentran. Como precisó uno de los docentes en una de las conversaciones sostenidas: “aquí [en la Normal] hay un ambiente de formación que no pensamos sea un ambiente para que se amonjen [se convierten en monjes], son alumnos que tiene inquietudes, juegan se dicen cosas, que son dicharacheros, pero no pasa de eso” (PLGO, 17/06/2016, p. 26). Es esta perspectiva compartida por la comunidad escolar la que permite comprender por qué las violencias presentan dentro y fuera del salón de clases formas diferenciadas.

La dicotomía existente respecto a lo que significa ser normalista en un plano académico, se expresa particularmente en la manera que las violencias psicológicas se desarrollan sutilmente entre los estudiantes durante las horas de clases, momentos en los que dentro del aula convergen simultáneamente alumnos y profesores. Contrario a esta situación, los insultos, los chantajes,

exclusiones y amenazas se manifiestan más abiertamente durante aquellos instantes en que las relaciones entre pares se dan sin la presencia del profesorado. El desarrollo que muestra la violencia en ambas situaciones se encuentra vinculado al cómo los estudiantes se asumen como docentes en formación, es decir, sujetos que si bien deben seguir determinados mandatos en el salón de clases, al estar en proceso de aprendizaje se les permite ejercer actos que discrepan de lo esperado en situaciones que desde su perspectiva no se vinculan directamente a su proceso formativo.

Dentro del ideario normalista de la Normal, el aula representa un espacio que está fuertemente identificado con la preparación académica del alumnado. Ésta es una noción en la que los estudiantes le asignan al docente un papel significativo dentro del proceso de formación normalista. Por ello, el salón de clases se muestra siempre como un lugar que en determinadas circunstancias no puede ver trastocada su finalidad formativa por actos violentos. La violencia es rechazada explícitamente, lo cual no implica que ésta no ocurra en horas de clase, pero sí que sus manifestaciones se vean reprimidas e incluso prevenidas. Se trata de un proceso en el que el profesorado tiene especial relevancia al desempeñar la función de enseñanza a la que les es concedida un gran valor por la comunidad normalista, y desde la cual también intervienen en cómo se desarrolla la violencia en la ENUFI:

Al menos yo [respecto a las agresiones verbales] dejo claramente qué podemos hacer dentro del salón de clases y qué no podemos hacer, porque cuando se permiten cosas, los alumnos creen que están en posibilidades de hacerlo. Y cuando desde un inicio se les dice qué cosas sí y qué cosas no, como que pues duda, dudan de hacerlo o no hacerlo. (PDB, 23/06/2016, p. 24)

Ahora bien, paralelamente a la manera en que se constituyen las violencias psicológicas a partir de lo que implica ser normalista como docente en formación, ocurre también un proceso mediante el cual ciertas expresiones verbales y corporales violentas son aceptadas por el alumnado a partir del lugar que dentro del normalismo se le asigna a la participación política. Como un profesor precisó sobre esta última: “cuando se llega a la Escuela Normal, también se llega a un ambiente que es político y los alumnos son sujetos que están en ese ambiente

eminentemente político y los docentes también” (PLGO, 17/06/2016, p. 20). Como parte de esta identificación de la comunidad escolar con el ideario del docente como “sujeto político-social” los estudiantes establecieron, desde generaciones pasadas, “reglas” respecto a su involucramiento en las “jornadas de lucha” (PLGO, 17/06/2016). Dentro de estos “entendidos” compartidos sobresalen particularmente la existencia de:

- a) Un mecanismo para medir la participación de cada estudiante al asignarle a cada actividad realizada (marchas, bloqueos, toma de casetas de cobro...) un determinado valor numérico (puntos) en función del tipo de acciones que conlleva y el número de horas que dura. Esta proporcionalidad actividad-puntos-horas es previamente establecida de forma conjunta por la comunidad estudiantil durante “las reuniones de base” (asambleas) a las que convoca el máximo órgano representativo del alumnado (el Comité Estudiantil), el cual a su vez se encarga de “levantar las listas de asistencia” de los normalistas durante las movilizaciones, proceso que consiste en verificar cada determinado número de horas la presencia de los alumnos en el lugar donde se desarrolla la actividad a la cual han sido convocados;

- b) Una estructura organizativa dentro de la ENUFI en la que se encuentran definidas claramente las funciones que deben ser cumplidas por los estudiantes a lo largo de las jornadas de lucha. Este sistema tiene en su centro al Comité Estudiantil, el cual se encuentra conformado por alumnos tanto de la Licenciatura en Educación Primaria y de la Licenciatura en Educación Preescolar de la ENUFI. Dichos miembros son elegidos por la base estudiantil (la comunidad estudiantil) a mano alzada, y por mayoría, durante una asamblea. A través de este proceso el Comité es facultado para tomar decisiones relativas a la representación del alumnado durante las negociaciones que se establecen con las autoridades educativas locales y estatales en torno a diferentes temas.

Dentro de las facultades que ostenta el Comité se encuentra el convocar al alumnado a participar en las actividades que consideren como necesarias para alcanzar respuestas satisfactorias a determinadas demandas de la base. Durante dichas movilizaciones, el Comité Estudiantil se auxilia de los representantes de grupo para comunicar el

cumplimiento del plan de lucha (un protocolo sobre las acciones a desarrollar); estos últimos son alumnos que elegidos por sus compañeros de grupo con la finalidad de que funjan como enlace directo entre ellos y el Comité. De esta forma, se procura que exista una mejor coordinación entre los estudiantes normalistas al momento de movilizarse.

- c) Un sistema de beneficios y sanciones en función del nivel de involucramiento de los estudiantes en las movilizaciones. La participación de alumnado es medida con base en los puntos que se le asignan a las actividades desarrolladas durante las jornadas de lucha. El puntaje alcanzado por cada alumno le permite tener “derecho” para acceder a ciertos beneficios que se considera “son ganados gracias a las movilizaciones” (PGN, 23/03/2016, p. 21). Como parte de este acuerdo, aquellos que no alcanzan determinada cantidad de puntos ven limitadas sus oportunidades para recibir diferentes tipos de apoyo, como lo son, por ejemplo, las becas de transporte.

Los entendidos construidos entre los alumnos normalistas son parte de las regularidades que caracterizan la vida interna de la ENUFI, una cotidianidad donde la identificación que durante años ha existido por parte de los profesores hacia las actividades políticas que los alumnos realizan en cuanto normalistas se tradujo en la aceptación de la organización interna e independiente que éstos últimos han establecido respecto a su “lucha” (PGN, 23/03/2016). Desde un ideario compartido del sujeto normalista como un actor político-social se han generado en la institución dinámicas que, por ejemplo, en ciclos escolares pasados permitieron que el Comité Estudiantil (como órgano representativo del estudiantado) logrará atribuirse la capacidad para influir en la toma de decisiones administrativas que son de competencia exclusiva de las autoridades educativas de la Normal (PDB, 10/12/2015):

Hace unos años llegó un momento en que [los miembros del Comité Estudiantil] comenzaron a suspender prácticas durante unas movilizaciones y yo decía: ¿cómo me van a suspender mis prácticas? Ellos sólo decían: “ay, pues se toma la escuela porque estamos en apoyo [a las jornadas de lucha]”. Y yo decía: “no, pues yo me voy a ir a prácticas” y [por su parte] la maestra decía: “no si..., se tienen que ir” y [los miembros del Comité] decían: “ah pues si se van, corremos a la maestra”. Y yo: “¿cómo?” Y [ante esto] la

maestra mejor dijo: “ah, no, no vayan a práctica”. Eso pasó en quinto [semestre], y pues me cayó el veinte del peso que tenía el Comité en la escuela, incluso encima de los maestros, de los directivos. Y yo decía: “¿Cómo es posible que amenace con correr a un maestro y que el maestro ceda?” [Y había alumnos que me decían], “no, que es que así, es la tradición, el Comité puede tomar decisiones y si la Dirección dice que tal día y el Comité dice “que no, pues no, porque el Comité es superior”. Pues no, yo no pienso eso, ¿cómo es posible que el Comité tenga más poder que el director o los maestros? Y bueno, al final de todo lo que pasó, se suspendieron mis prácticas. (PME, 21/01/2016, p. 4).

El poder alzando por el Comité para tomar decisiones que llegan a contradecir lo dispuesto por los docentes y el personal directivo de la institución, ejemplifica la influencia que el normalismo tiene en la conformación de las experiencias de los estudiantes normalistas en la ENUFI. En este sentido, en lo referente al tema de la violencia en la Normal, se puede afirmar que los “acuerdos” y “entendidos” (PLGO, 17/06/2016) sobre el ámbito político del normalismo se han constituido en la base desde la cual se han estructurado particularmente actos de chantaje, amenaza y exclusión utilizados por el Comité Estudiantil y ciertos estudiantes como medios para asegurar la colaboración de todo el alumnado en las actividades políticas; prácticas que mantienen su vigencia no sólo en la propia organización interna adoptada por el estudiantado, sino también en la aceptación que dichas acciones tienen por algunos miembros del personal docente y administrativo que comparten con otros miembros de la comunidad normalista una misma “visión respecto a la necesidad de la lucha docente” (PGN, 23/03/2016, p. 15).

Para algunos miembros de la comunidad escolar de la Normal, el “luchar por los derechos de los normalistas es una obligación” (PGN, 23/03/2016, p. 26) con la que todos los estudiantes deben cumplir. Aquellos que muestran su disenso ante esta postura, son sujetos de diversas acciones, algunas de ellas violentas, que tienen como finalidad sancionarlos o “convencerlos” respecto a la importancia de que participen en las movilizaciones. Como relató una alumna que fue presidenta del Comité Estudiantil durante ciclos escolares pasados, dicha presión se desarrolla incluso hacia los miembros de este órgano representativo, cuyos integrantes están especialmente obligados a cumplir con las responsabilidades inherentes a fungir como representantes de la comunidad normalista durante las movilizaciones. Al respecto, la estudiante entrevistada detalló

las implicaciones que para ella tenía el no convocar al alumnado a participar en determinadas actividades:

Es difícil el ser parte del Comité. Existe siempre una presión de muchas partes por cumplir con lo que [los alumnos] consideran debe de hacerse [como parte de las movilizaciones estudiantiles]. Y cuando esto no ocurría, de cierta parte existía un poco de hostigamiento, porque, yo decía unas cosas que iban contrario a lo que esperaba, como le decía, cada quien tiene su criterio, algunos decían “vámonos a la huelga”, “vámonos a la situación radical”, y yo un poco de decir: “espérense, vamos a esperar tantito.” A muchos les molestaba eso [el que no se accediera a todo lo que pedían], entonces lo que hacían era el hostigamiento, de que: “tú ya estas vendida con el director”. Más aún porque en su momento nosotros [los miembros del Comité Estudiantil] ya habíamos llegado a un acuerdo con la Dirección de no afectar las clases cuando la situación no lo requería, de tal forma que acordamos y dijimos, “bueno, vamos a tener un horario para tener nuestras reuniones”. Aunque también, como yo le dije a la maestra [...], “en la medida en que se pueda vamos a tratar de cumplir con dicho acuerdo”. Pero esto no fue bien visto por la base, y una vez en que se tuvo que suspender [clases] a primera hora para convocar a una reunión de base y tomar acuerdos, me llegaron a decir malintencionadamente: “ah, rompiste el acuerdo, ese que tienes porque tu amante es el maestro [...]”. Me lo dijeron así directamente en una reunión, entonces yo ahí sentí una falta de respeto hacia mi persona. (EPC, 19/01/2017, p. 16).

El surgimiento, sostenimiento y aceptación de determinadas violencias entre los estudiantes se da en función de la interpretación que se tiene de la dimensión política de lo que implica el ser normalista; es esta misma concepción la que también incide en el desarrollo de las acciones vandálicas que la comunidad estudiantil de la ENUFI ha protagonizado fuera de la institución. El vandalismo ejercido por los alumnos de la Normal durante sus movilizaciones es quizá el ejemplo más notorio de como el fenómeno de la violencia en la Normal adquiere su especificidad con base en la mediación llevada a cabo por la cultura normalista. Si bien no en todas las actividades políticas realizadas por la comunidad estudiantil se presentan dichos actos, resulta relevante identificar que cuando estos aparecen lo hacen dentro de un marco referencial

que los sitúa como alternativas adecuadas para incidir en la resolución favorable de las demandas que los llevan a movilizarse en diferentes momentos del ciclo escolar.

Debe precisarse que no existe una aprobación homogénea entre la comunidad escolar respecto al uso de los actos vandálicos como recursos apropiados para ejercer una presión en las autoridades educativas. Sin embargo, sí se presenta un consenso en torno a que dichas acciones forman parte de la tradición de lucha normalista. Esto es, si bien el vandalismo es tanto aceptado por algunos alumnos, como condenado por otros, es asumido de manera general por el alumnado como un elemento inherente a las experiencias en las que se ven involucrados en cuanto estudiantes normalistas. La violencia en la ENUFI es un fenómeno que se constituye a partir de dichos consensos entendidos, los cuales posibilitan su desarrollo a través de formas muy particulares, y específicas de la realidad en la que se producen.

Pero si bien el ser normalista (en cuanto síntesis de un ideario, tradiciones, regularidades, lenguajes...) implica el que las violencias psicológicas y el vandalismo se constituyan como expresiones específicas del fenómeno de la violencia en la ENUFI, al mismo tiempo es desde la propia cultura normalista que se generan resistencias y rechazos hacia dichos actos violentos. En este sentido, mientras que dentro del normalismo ciertas conductas son hasta cierto punto aceptadas, por ejemplo, al considerar que los estudiantes son aún docentes en formación, las violencias físicas son particularmente rechazadas por la comunidad escolar al considerar que éstas son formas de actuar que no son coherentes con el ideal de lo que significa ser docente. Como fue referido por uno de los docentes sobre el tema, los normalistas son sujetos que “van a formar niños, no pueden actuar de esa manera; por ello la actitud que se debe observar en la Normal debe ser de un profesional que debe ser tolerante, que debe saber entender y tratar a los demás” (PLGO, 17/06/2016, p. 24).

Entre el alumnado se concibe que la utilización de la fuerza física en contra de cualquier miembro de la comunidad escolar es una acción que no es admisible en ninguna situación. Existe un rechazo generalizado hacia la violencia física, siendo esta última situada como un acto que es contrario a los significados atribuidos a la docencia; un rechazo que se establece tanto desde la dimensión política como académica dentro de las que se constituye el ser normalista de la

ENUFI. Por ello, recurrir por ejemplo a los golpes como un recurso para dirimir diferencias personales, disensos en torno a la participación política o desacuerdos sobre la organización de un homenaje, representa una forma de actuar que “[...] sobrepasa el límite de lo permitido, de lo que se puede hacer como futuro docente, como alguien que va a ser el ejemplo de los alumnos en la escuela primaria; simplemente hay cosas que no deben darse como maestro” (PGN, 23/03/2016, p. 21).

Como se refirió en apartados anteriores del presente capítulo, la aparición de violencias físicas entre el alumnado es asumida siempre como una situación extraordinaria, atípica, que cuando ocurre es condenada e interrumpida por los propios sujetos involucrados en su desarrollo. Esto da cuenta de cómo la violencia también es prevenida desde el ideario normalista de lo que implica ser maestro; específicamente de lo que conlleva asumirse como el ejemplo de los estudiantes de las escuelas primarias. Es de notar que desde este referente no sólo se pronuncian voces en contra del uso de la fuerza física, sino que también se constituyen los disensos respecto a otras formas sutiles que adquiere la violencia entre los estudiantes. En este sentido, debe precisarse que en la ENUFI concurren y se confrontan la tolerancia de algunos sectores de la comunidad escolar hacia las violencias psicológicas o el vandalismo, con la explícita condena de dichos actos por parte de otros miembros del profesorado y alumnado:

En la Normal siempre hay muchas posturas diferentes. Creo que eso es visible siempre. Como que no podríamos decir, “ah sí, ésta [forma de pensar] representa la de todos.” Si hablamos de los maestros, es más diferente todavía [...]. Se nota cómo hay quienes sí cuidan mucho lo que pasa en el salón, cómo se hablan los estudiantes, de qué manera se llevan, qué hacen. No sé, hay más cuidado de cuidar esa parte de el cómo es uno [en cuanto futuro docente]. Porque hay quienes hasta cotorrean con los alumnos, se dicen de apodos con ellos y entran en el relajo en algunas cosas, y no es que esté mal creo yo; como que se acepta eso [la forma de actuar]. Siento que, pues si tratan de dar cierto ejemplo, son cosas que no van. Y por otro parte claro, hay quienes son más cuidadosos con esas cosas, procuran que existan, no sé, un mejor trato entre todos. Quizá podría decir que es como si te proyectaran otra imagen, como si tuvieran otra idea de lo que sí y no corresponde a lo que vamos a hacer después [en un futuro como profesores]. Y pues entre

compañeros, qué te digo, tampoco hay una sola forma de cómo aceptamos ciertas cosas. Para algunos es normal hablarse con insultos, resolver las cosas así. Otros tratamos de no caer en eso, o no estamos acostumbrado a eso y no permitimos que pase, pero también hay quienes no dicen nada, son muy pasivos, se dejan. Y es así tanto si se trata de, no sé, ponerse de acuerdo para un homenaje o ver la repartición de becas, esas cosas pasan. Como te dije, no podríamos decir que hay una sola manera en que aquí [en la ENUFI] cada uno vive ese tipo de cosas [las violencias]. (PGN, 23/03/2016, p. 21).

Las discrepancias actuales en torno a cómo docentes y estudiantes se aproximan a las violencias que tienen lugar en la Normal, son parte del proceso mediante el cual la cultura normalista al mismo tiempo que las facilita también previene su aparición. Esta es una aseveración que resulta de especial interés para hacer énfasis en la importancia de buscar comprender el fenómeno de la violencia con base en las propias condiciones que le dotan de especificidad: las regularidades en torno a las cuales ciertos actos violentos son tolerados y otros rechazados no son perennes dados sus orígenes (moldeados significativamente por el normalismo), éstas son cuestionadas, produciéndose nuevas condiciones, o reafirmando las circunstancias que limitan o facilitan el desarrollo de tradicionales y nuevas violencias.

4.3. Experimentar la violencia

En cuanto transgresión de la individualidad de las personas, una limitación de sus posibilidades, la violencia es un fenómeno que tiene consecuencias muy diversas para quienes se ven inmersos en su desarrollo. Tanto quienes ejercen la violencia, como los que son objeto de su ejercicio pueden verse afectados física, mental o socialmente (Rey del y Ortega, 2005; Gómez, 2005, 2013; Pinheiro, 2006; PLAN, 2008; SEP, s.f). Específicamente, los actos violentos que tienen lugar dentro de las instituciones educativas dejan secuelas inmediatas en aquellos actores escolares que son violentados por otros miembros de la comunidad escolar. En la medida que la violencia en las escuelas perturba la vida escolar, Abromavay y Rua (2002), Eljach (2011), Ohsako (1997), PLAN (2008) y Velázquez (2005) postulan en sus trabajos que dicho fenómeno también trastoca el proceso formativo que se desarrolla en los centros educativos.

En el presente trabajo de investigación, la aprehensión de las repercusiones mentales y sociales que las violencias tienen para los estudiantes de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo se llevó a cabo haciendo uso principalmente del recurso metodológico de la entrevista, la cual se caracteriza por permitir develar y profundizar en aquellas partes de la realidad que no pueden ser comprendidas utilizando únicamente la mirada, en términos etnográficos (Velasco y Díaz, 2006). La escucha de las experiencias que los normalistas han tenido en torno a la violencia, permitió identificar desde sus propias vivencias cómo su participación en situaciones violentas vulnera su individualidad de formas muy diversas. Particularmente, resultó sobresaliente el que estudiantes y docentes señalaran que los actos violentos desarrollados en la Normal tienen repercusiones negativas en los procesos de enseñanza y aprendizaje de los que son parte dentro y fuera del aula en la cotidianidad de la jornada escolar.

Dado que la violencia menoscaba el lugar que se le ha asignado a la escuela para cumplir con una tarea formativa (Abromavay y Rua, 2002; PLAN, 2008; Velázquez, 2005), a lo largo de los párrafos subsecuentes se presentan las repercusiones que la violencia tiene particularmente para los estudiantes normalistas, buscando de esta forma profundizar en cómo dicho fenómeno afecta el proceso formativo que los mismos alumnos de la Licenciatura en Educación Primaria se encargarán de orientar una vez que concluyan sus estudios en la Normal. Tal delimitación es elaborada sin dejar de lado las demás afectaciones mentales y sociales que las violencias conllevan para la comunidad estudiantil; daños que son sentidos por los sujetos violentados independientemente si desde la perspectiva de sus compañeros existe o no la intención de lastimarlos.

Más allá de posibilitar una mejor comprensión del fenómeno de la violencia en la ENUFI, la postura asumida tiene también la finalidad de permitir a los individuos hacer escuchar su voz (Rockwell, 2009) en torno a las implicaciones que la violencia tiene para su persona. Sin embargo, debe precisarse que dadas las formas adquiridas por dicho fenómeno en la Normal, el proceso de reflexión respecto a sus consecuencias se centró principalmente en las repercusiones que la violencia psicológica tiene para la comunidad estudiantil: mientras que la violencia física no fue abordada dado que mostró tener una incidencia escasa, hasta cierto punto anecdótica, lo cual dificultó el poder conversar con aquellos sujetos que se han visto afectados por ésta; el

vandalismo constituyó un tema en el que resultó más pertinente hablar sucintamente de los riesgos derivados de su realización que de sus consecuencias, esto debido a que el ejercicio de las acciones vandálicas no es dirigido en contra de los actores escolares de la ENUFI.

4.3.1. Las consecuencias de la violencia para los estudiantes normalistas

Las miradas de desaprobación, los gestos de reproche, los insultos y, entre otros actos, los comentarios hirientes, son formas de violencia que se presentan estrechamente vinculadas en la cotidianidad de la vida escolar de estudiantado de la ENUFI: conjuntamente, estas violencias psicológicas tienen consecuencias muy diversas para quienes se ven afectados por su ejercicio; repercusiones que en la mayoría de los casos no son explícitamente visibles como ocurre con las secuelas derivadas por ejemplo de las violencias físicas. El sentirse mal en la escuela (PME, 21/01/2016), el mostrar desinterés por las materias (PGN, 23/03/2016) o el no estar a gusto con los compañeros de grupo (CESM, 28/06/2016), son situaciones que, si bien no llegan a ser percibidas por todos los miembros de la comunidad escolar, representan afectaciones a la integridad de los sujetos normalistas, quienes se ven en un estado de incomodidad en el marco de las relaciones interpersonales que tienen con sus compañeros.

Esta incomodidad referida por los sujetos normalistas durante las entrevistas, hace referencia a la existencia de una afectación tanto mental como social en su vida. Los actos violentos que se manifiestan entre el alumnado dejan secuelas que no pueden ser caracterizadas separadamente, debido a que cada una de éstas se vinculan estrechamente en el marco de las experiencias que tienen en cuanto normalistas: “es un todo [los daños de la violencia], no es algo que se identifique así [detalladamente], sino que está ahí [en lo que se siente]; uno siente esa ansiedad cuando se empiezan a insultar y eso después causa desconfianza con los otros, recelo, ya no se está bien en el salón” (PGN, 23/03/2016, p. 24). Como ha sido señalado por PLAN (2008), la violencia en las escuelas se encuentra vinculada a manifestaciones de estrés, depresión y ansiedad entre el alumnado. Al respecto, para los estudiantes de la ENUFI, el verse forzados mediante amenazas a realizar acciones con las que no están de acuerdo es un aspecto que impacta particularmente de forma significativa en la integridad personal de algunos individuos:

En quinto semestre tuve una mala experiencia cuando los del Comité suspendieron las prácticas de todos para que fuéramos a las movilizaciones. Eso sí no lo pude creer. Ante eso yo estaba completamente mal y no quería ir a la escuela, y [les decía a mis papás] ya no quiero, y ya no quiero, y ya no quiero ir a la escuela. Y mis papás me decían: “¿Cómo vas a dejar de ir? Estás en quinto semestre, ¿cómo vas a perder esos años?; [y yo les respondía] pero pues ya no quiero ir a esa escuela, ya no quiero porque lo único que hacen es suspender clases y después llegas, pues ya no aprendes nada, y encima con todo lo que te dicen y hacen [...]. (PME, 21/01/2016, p. 4).

En el caso anterior, se puede identificar que la experiencia de la que fue parte la estudiante no derivó en un daño visible, como podría ser una herida física, sino en un menoscabo de su bienestar emocional. Desde la perspectiva de los sujetos entrevistados, las consecuencias que tiene la violencia son expresadas en términos de un malestar general, “algo que se siente que no lo deja a uno estar bien, es decir, a gusto, contento” (PGN, 23/03/2016, p. 24). Esta es una situación en la que la persona ve impedidas sus posibilidades de desarrollarse en las mejores condiciones, debido a que las violencias que experimentan implican una disrupción del acuerdo social que se piensa debería prevalecer en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo y asegurar el respeto a la individualidad de profesores y alumnos. Como es señalado por una alumna, cuando los insultos son utilizados por algún miembro de la comunidad estudiantil en contra de otro compañero “[...] es como un golpe, es algo personal, es una falta de respeto que no tendría por qué ocurrir en un espacio como lo es una escuela formadora de docentes” (EPC, 19/01/2016, p. 16).

La presentación de situaciones violentas interrumpe con las dinámicas escolares que los estudiantes consideran como deseables, y que esperan prevalezcan dentro de la Normal. De ahí que sin importar la forma que adquiere la violencia, cuando ésta se manifiesta tiene consecuencias en la manera que los estudiantes establecen y desarrollan relaciones interpersonales con sus compañeros de clases. Ante las violencias experimentadas, la desconfianza se convierte en un aspecto común en las interacciones habituales que tienen los alumnos dentro de y fuera del aula. Se produce un impedimento para que los sujetos puedan desenvolverse apropiadamente en el espacio social del que forman parte (Pinheiro, 2006), no en

términos de una afectación directa en el aprendizaje de las habilidades sociales de los alumnos, pero sí en lo relativo al poder contar con las oportunidades necesarias para establecer apropiadas relaciones sociales:

Cuando pasa algo así [una situación de violencia entre compañeros], igual ya no es la misma confianza; digo, si ves violencia entre tus compañeros, igual al rato ya no es como que la misma relación de antes porque ya tienes como que un antecedente de..., y pues la manera en como piensas de esa persona cambia, como que algunos nos cohibimos al hablar o simplemente ya no queremos participar en algún evento del grupo o así. (CESM, 02/08/2016, p. 23).

Como mencionó anteriormente, la violencia da lugar al desarrollo de un malestar, el cual abarca tanto el ámbito mental como social de la integridad de los sujetos normalistas. Al respecto, es necesario recalcar que dichas repercusiones terminan por irrumpir en el proceso educativo a cargo de la ENUFI: las violencias que tienen lugar entre los estudiantes de la Normal trastocan la finalidad formativa de la institución al deteriorar las condiciones que favorecen los procesos de aprendizaje del que son parte. Esta es una situación que al interior de las aulas se observa concretamente en las dificultades que docentes y alumnos tienen en ciertos grupos para cumplir de manera pertinente con el desarrollo de determinadas actividades educativas; una problemática cuya aparición es favorecida por el hecho de que muchos de los sucesos violentos terminan por dividir a los miembros de los grupos en los que ocurren tales acontecimientos:

Pues más que nada se crean roces después de que se dan situaciones de violencia, de enfrentamientos, pleitos, ese tipo de cosas; se crean enemistades, se crean pues antivalores: que envidia, que cizaña, [...] si lo situó acá en mi grupo, por ejemplo, puedo trabajar con mis compañeros si el maestro me dice de manera aleatoria “forma equipos”, aunque me toque trabajar con una compañera con la que ya tuve una experiencia de violencia, pues yo saco el trabajo pero obviamente no va a ser una misma experiencia, o el mismo trabajo, siento que afecta la calidad [...]. La violencia dificulta pues el trabajo académico a la larga, obviamente al afectar la convivencia: estamos dentro del aula de ocho a veces una... dos de la tarde. En cuanto van pasando las clases se vuelve más

tedioso porque estás con las mismas personas y si dices algo te van a quedar viendo feo, van a empezar a cuchichear. O si ellos dicen algo, empiezan a hacer bromas, no sé, crea un ambiente muy feo de trabajo y eso se vuelve constante, permanente. (FES, 15/06/2016, p. 19).

Las violencias que son ejercidas en la Normal tienen como protagonistas a estudiantes que comparten cotidianamente los mismos espacios físicos dentro y fuera del aula. Como consecuencia de esto, una vez que se produce una situación violenta, las relaciones que previamente existían entre el alumnado se ven modificadas, dañadas, dando lugar al establecimiento de un constante encono entre los sujetos, un escenario en el que los demás miembros de la comunidad suelen tomar partido por alguna de las partes involucradas. Al interior de los salones de clase dicha animadversión impide, por ejemplo, que tareas comunes como la organización de equipos para la realización de una exposición o la división interna de tareas para la elaboración del periódico mural resulten ser difíciles de concretar. Como refirió una estudiante de segundo semestre: “el maestro [...] a veces nos pone a trabajar por parejas, y nos ha dicho, [vamos a hacer] una dinámica [para formar las parejas], pero nadie quiere participar en las dinámicas porque ya sabes con quién vas a trabajar, y lo evitas porque ya tuviste problemas [enfrentamientos] con él” (CESM, 28/06/2016, p. 16). En este mismo sentido, una profesora detalló que:

La cotidianidad dentro del aula se ve trastocada por la violencia [...] cuando ya empiezan a haber roces entre grupos y compañeros, luego ya no quieren hacer actividades en colectivo, lo que es exigido por este plan [de estudios de la Normal] y luego dicen “no, es que yo nada más [trabajaré] con fulanito, [con] tal persona no quiero, no quiero saber nada [de ella], porque es agresiva.” (PGP, 23/06/2016, p. 23).

La realización de las actividades, que los estudiantes normalistas deben cumplir en cuanto futuros docentes en formación, es dificultada por las condiciones de distanciamiento, separación, que se producen entre la comunidad estudiantil después de que suscitan confrontaciones violentas en su interior. Esta es una situación que también perjudica el trabajo pedagógico que realizan en espacios fuera del aula. Al respecto, uno de los alumnos entrevistados precisó cómo los

enfrentamientos, que con anterioridad se habían suscitado entre sus compañeros, coadyuvaron a que durante una de sus jornadas de prácticas, la brigada (el grupo de alumnos que fueron asignados a una escuela para realizar sus prácticas) de la cual era parte tuviera diversas dificultades para cumplir con sus labores (aplicación de proyectos de intervención, vinculación y difusión, etcétera) debido a la división que previamente ya existía entre sus compañeros (KESM, 23/06/2016): ocultarse información proveniente de la Normal, no asistir a las reuniones acordadas por la brigada o infringir acuerdos ya tomados del plan de trabajo colectivo, son sólo algunas de las situaciones que menoscabaron el trabajo que los alumnos tenían programado cumplir. Sobre el porqué de lo ocurrido, uno de los involucrados mencionó lo siguiente:

Lo que pasó es que [en la brigada] éramos personas que no nos juntábamos pues, era un grupito de cuatro [con quienes no existían relaciones cordiales] y nosotros cuatro, éramos ocho. Había cuatro [compañeros] que si jalábamos [éramos amigos] en la brigada, pero en ellos [dentro de los demás miembros de la brigada] estaba la estudiante con la que tuvimos el problema del acróstico, además estaba otro que de plano todo el grupo lo odia porque cuando él era del Comité, al Comité le daba una versión de lo que nosotros acordábamos como grupo, y a nosotros otra, como grupo llegaba y nos decía una diferente, lo cual trajo problemas después para todos, y cuando nos enteramos ahí si hubo conflicto, en su momentos nos dijimos muchas cosas por lo mismo. La brigada estaba dividida por cosas que ya habían pasado desde semestres atrás, pleitos viejos. (KESM, 23/06/2016, p. 22).

Dentro de la Normal, la violencia es un fenómeno cuyos daños en el proceso formativo de los estudiantes se suceden uno tras otro, asemejando un proceso de acumulación en el que condiciones previas propician nuevos desencuentros con desenlaces perjudiciales para los involucrados (PME, 15/06/2016). Así, por ejemplo, enfrentamientos verbales violentos que tuvieron lugar en un grupo durante los primeros semestres coadyuvan en el surgimiento de divisiones internas entre sus miembros, mismas que al no ser conciliadas favorecen posteriormente la aparición de nuevas situaciones violentas cuyas repercusiones se suman al malestar ya existente entre los estudiantes. Este tipo de sucesos fueron narrados en las diferentes conversaciones sostenidas con los docentes de la ENUFI, quienes identifican la existencia de

progresivo proceso a través del cual diferentes hechos violentos menoscaban las oportunidades que ofrece la institución para desarrollar aprendizajes y enseñanzas de calidad (Abromavay y Rua, 2002; PLAN, 2008; Velázquez, 2005):

Tengo un grupo de séptimo de primaria, que por llegar así [con muchos enfrentamientos previos] estaba súper dividido y en la brigada [de prácticas en la que se encontraban los alumnos] era peor, a tal grado que una información que les envié como grupo, a través de uno de sus compañeros, nunca les llegó a todos, sólo la supieron unos cuantos. Ahí sí como que tuve que intervenir. Tuve que buscar como darles la información a representantes de los bandos que se habían hecho en el grupo [...]. Opté por coordinadores de brigada, y cuando yo les dije a sus coordinadores, y tampoco les llegó; a ese grado, no, qué bárbaro [...]. Era información que todos tenían que saber porque estaba relacionado con las prácticas que estaban realizando en las escuelas donde habían sido ubicados, es decir, algo que tiene que ver con su formación como docentes. (SAR, 09/12/2105, p. 13).

Empero, las implicaciones que la violencia tiene en el proceso formativo de los estudiantes no sólo se traducen en un deterioro de las condiciones más oportunas para su realización, sobresale el hecho de que en ciertos casos (CESM, 28/06/2016; KESM, 23/06/2016; PGN, 23/03/2016), los efectos que las situaciones violentas tienen en las dinámicas internas de los grupos muestran incidir en la decisión tomadas en recientes semestres por ciertos alumnos en torno a abandonar la ENUFI. Al respecto, debe precisarse que a diferencia de los trabajos realizados por Eljach (2011), Ohsako (1997) y Pinheiro (2006), en los que se estableció una relación directa entre la violencia en las escuelas y el abandono escolar, al hablar de lo que sucede en la Normal se está haciendo referencia al planteamiento de que la situaciones violentas son uno de varios factores involucrados en la deserción escolar de ciertos miembros de la comunidad estudiantil; un proceso que se ha presentado especialmente entre los grupos de segundo semestre, como al que pertenece Carolina, quien relató lo siguiente en torno a dicho tema:

En mi grupo, a partir de lo que ha ocurrido con los enfrentamientos, los pleitos, los chismes, las malas caras, algunos han pensado en cómo salir de la escuela, pero no lo han hecho. Mientras que otros sí han tomado la decisión. No es sólo por eso, pero sí contribuye. Porque, pues no les gustaba de por sí la carrera, como que no era lo que ellos querían estudiar, pero pues entraron por varios motivos, y si a ese descontento le sumas que luego el ambiente así [de encono], pues menos. Por ejemplo, con mi amiga que iba para psicóloga [quería estudiar psicología], sí influyó todo lo que ya había pasado después de que el grupo se dividió por pleitos. A ella no le parecía porque todo el tiempo, cuando ella hablaba, alguien tenía que contradecirla y a pesar de que la defendiéramos, y todo, no le gustaba discutir, siempre ha sido de las personas que no les gusta pelear. Entonces mejor decidió salirse, porque al fin de cuentas no era la carrera que quería y pues no tenía por qué estarse desgastando en esto [las situaciones que se daban al interior del grupo] y se salió. (CESM, 26/06/2016, p. 10).

Lo relatado por alumnos como Carolina resulta de especial interés para comprender mejor de qué manera las violencias entre alumnos tienen afectaciones significativas para los sujetos normalistas. Pero si las violencias psicológicas mostraron tener consecuencias que los estudiantes delimitaron de forma clara, hablar de los actos vandálicos en los que se han visto involucrados fue un tema en torno al cual les resultó complicado definir las afectaciones que dichas acciones les ha conllevado, esto debido a que se trata de prácticas que no son ejercidas directamente en contra de los propios miembros de la ENUFI. En este sentido, más que delimitar a partir de las entrevistas realizadas una vinculación directa entre acciones vandálicas y sus repercusiones en la integridad de los normalistas, resultó conveniente postular que los sujetos se ven situados en potenciales situaciones de riesgo al ser partícipes de prácticas violentas durante las jornadas de protesta que tienen lugar cada ciclo escolar.

Respecto al tema de las consecuencias derivadas de la participación del alumnado en actos vandálicos, un estudiante precisó: “ese tipo de cosas no pasan siempre [durante las jornadas de movilizaciones], pero sí se da cuando se alcanza cierta frustración [por parte de los estudiantes], y cuando ocurre sí lleva a que los compañeros se expongan a muchas cosas [...]” (PGN, 23/03/2016, p. 29). Así, el involucramiento de los alumnos de la ENUFI en situaciones

como, por ejemplo, la quema de camiones de empresas privadas los coloca en escenarios, como lo es el enfrentamiento con las fuerzas de seguridad pública, en los que se ven potencialmente expuestos a diferentes tipos de daños físicos (heridas, golpes, concusiones, etcétera) o mentales a su integridad personal (EPC, 19/01/2016; KESM, 08/08/2016).

4.4. Conclusiones sobre las violencias en la ENUFI

La violencia experimentada por los estudiantes de la Licenciatura en Educación Primaria de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo es un fenómeno cuyos rasgos son definidos de manera significativa por las propias condiciones del contexto institucional en las que se desarrolla. En este sentido, hablar de las causas, formas y consecuencias de las violencias que tienen lugar en la Normal implica hacer referencia a las regularidades de una cultura escolar que moldea las características mostradas por los actos violentos que tienen lugar entre miembros de la comunidad estudiantil. De esta realidad específica dan cuenta de manera amplia y profunda las observaciones de los escenarios en los que interactúa cotidianamente el alumnado, así como la recuperación de las voces de los actores normalistas mediante las entrevistas realizadas. Conjuntamente, ambas vías de aproximación a la realidad estudiada permitieron:

- Identificar existencia de violencia entre los estudiantes normalistas, la cual se presenta principalmente en forma de violencias psicológicas que no son siempre asumidas como tales por los actores escolares. De igual forma, al interior de la Normal también se manifiestan otros tipos de violencias, como las físicas, las cuales tienen un carácter esporádico o aislado. Por otra parte, se destaca que fuera de los espacios institucionales, los alumnos llegan a verse inmersos en acciones vandálicas como parte de sus jornadas de lucha.
- Explicar la presencia de una cultura normalista que favorece la aparición de ciertas formas de violencia al mismo tiempo que entorpece el desarrollo de otras. Desde un ideario normalista en el que se entrelazan ideas a veces contrastantes sobre lo que implica el ser estudiante de una Escuela Normal (futuro docente en formación), la presencia de determinadas violencias psicológicas dentro de las relaciones que establece el alumnado

tienden a ser aceptadas o toleradas, al mismo tiempo que la utilización de la fuerza física por cualquier miembro de la comunidad escolar es inmediatamente condenada y sancionada. Por su parte, los actos vandálicos representan conjuntamente una forma de violencia en torno a la cual se presentan posturas divididas, una situación derivada de los propios cambios por los que atraviesa el normalismo en la ENUFI.

- Experimentar cómo viven los estudiantes las consecuencias que la violencia tiene en su integridad personal. Desde las voces de los actores normalistas, resalta que las violencias no sólo conllevan daños mentales y sociales para el alumnado, sino que largo plazo trastocan su proceso formativo. La aparición de situaciones violentas dentro y fuera del aula menoscaba las oportunidades de la comunidad escolar de contar con las condiciones más adecuadas para los procesos de aprendizaje y enseñanza.

Las características particulares que presenta la violencia en la normal, permiten establecer que dicho fenómeno presenta una especificidad propia frente a los casos de violencia que se suscitan en otras instituciones educativas. Si bien es posible establecer semejanzas entre los hechos violentos que tienen lugar en diferentes centros educativos, es necesario remarcar que ninguna situación de violencia es siempre la misma en todas las escuelas debido a la diversidad de condiciones que se presentan en cada una de ellas. Como se observa en el capítulo cuatro, entender cómo los actos violentos de los que son partícipes los actores escolares se producen, desarrollan, extienden y previenen es una tarea que no sería posible de concretar sin recurrir a la recuperación de los propios significados que dichas acciones tienen particularmente dentro de la comunidad normalista.

CONCLUSIONES

La violencia en las escuelas como objeto de estudio requiere de un constante proceso de discusión que permita contar con un panorama tanto general como específico de las diferentes dimensiones que lo conforman. En este sentido, reflexionar en torno a los resultados de la investigación realizada en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo implica al mismo tiempo tanto delimitar planteamientos específicos que profundicen en alguna de las dimensiones del fenómeno de interés, como construir cuestionamientos que deban ser respondidos en futuras investigaciones. Lo presentado en las siguientes líneas responde al interés de trazar rutas que puedan ser explotadas posteriormente con base en las realidades mostradas a lo largo de los cuatro capítulos que conforman el presente trabajo.

Una mirada al “déficit de sentido” como elemento organizador de las causas de la violencia en las escuelas. Aportes desde el trabajo de Juan Carlos Tedesco

Una vez realizada una delimitación específica a lo largo de la presente tesis, de la variedad de factores involucrados en la aparición de situaciones violentas en las escuelas, resulta oportuno tratar de plantear una aproximación que establezca futuras líneas de investigación del por qué hoy día la interacción de elementos individuales, institucionales y socioeconómicos ha desembocado en la manifestación de violencias nuevas que tienen como escenario principal a la institución escolar. Al respecto, una explicación provisional podría encontrarse en la idea de que las sociedades, en especial las latinoamericanas, se encuentran inmersas en un periodo histórico en el que, como parte del modelo capitalista vigente, se han producido condiciones que han coadyuvado a la diversificación de la violencia.

Autores como Demenchonok y Peterson (2009) y Wieviorka (2006) han realizado aproximaciones teóricas en las que señalan que el momento histórico actual se caracteriza por la aparición de nuevas formas de violencia dentro de las sociedades. Para dichos autores, existe una vinculación entre la globalización, como fenómeno característico de la época presente, y la diversificación de las formas de la violencia: por ejemplo, en la medida que hoy día existe un escenario en el que las fronteras físicas, sociales, económicas y culturales son destruidas y

reconstruidas constantemente (produciéndose una conexión de las dimensiones mundial, supranacional, nacional y local), ciertas formas de violencia que anteriormente se encontraban delimitadas a contextos locales (como el terrorismo) se han convertido en un fenómeno global (Wieviorka, 2006).

Pero la globalización no sólo ha contribuido al desarrollo de nuevas violencias al interconectar diferentes latitudes y dimensiones (facilitando con ello el flujo e intercambio de aspectos tan diversos como las armas o las ideologías extremistas). Demenchonok y Peterson (2009) añaden que la globalización es la responsable del aumento de la pobreza y de altos índices de inequidad, dos aspectos que inciden en la aparición de situaciones de marginación que atentan contra las condiciones de bienestar de los individuos, lo cual representa una forma de violencia: la falta de oportunidades laborales, el aumento de empleos mal remunerados o el estancamiento de la movilidad social, entre otros aspectos, impiden que los sujetos puedan ejercer las oportunidades de desarrollo que les corresponde para poder constituirse libremente.

Con base en lo expuesto por Demenchonok y Peterson (2009) y Wieviorka (2006) se puede afirmar que el momento histórico actual no sólo facilita el desarrollo de nuevas formas de violencia, sino que al mismo tiempo las produce al situar a los individuos en condiciones de injusticia social. Ante este panorama, es pertinente explorar de qué manera las características adquiridas por el fenómeno de la violencia en las escuelas se encuentran relacionadas no sólo con el contexto local en el que se ubica determinada institución escolar, sino que también tienen una asociación con una realidad más amplia, un determinado momento histórico que facilita y, al mismo tiempo, genera nuevas violencias.

Orientar el análisis de las causas de la violencia a partir de una perspectiva que retoma la influencia del contexto no es una directriz teórica nueva. Por ejemplo, Carra (2009) había ya propuesta con anterioridad que el estudio de las situaciones de violencia en los centros educativos no puede estar desvinculado de las condiciones socioeconómicas actuales. Particularmente, la autora refiere que en Europa existe evidencia de que muchos de los casos de violencia en las escuelas están relacionados con aspectos como: la masificación de la educación, la falta de integración y socialización de los inmigrantes recién llegados, la crisis de valores entre las

generaciones y la globalización de la economía, paralelamente con el incremento de la inequidad social.

A partir de lo referido por Carra (2009), se puede entender que no se trata solamente de identificar si una escuela es parte de un contexto en el cual proliferan bandas delictivas o si los alumnos involucrados en situaciones de violencia provienen de ambientes familiares marginales. Se trata de profundizar en el hecho de que no se está ante una serie de factores (marginación, pobreza, crisis de valores...) aislados y separados el uno del otro, sino que éstos conforman un grupo de variables que conjuntamente son la expresión de una época en la que el tradicional modelo capitalista da muestras de agotamiento y de sus limitaciones para alcanzar las prometidas metas de progreso y justicia social; se está ante un panorama donde paralelamente existe una incertidumbre sobre el futuro pero también hacía un presente en el que los sujetos ven limitadas sus oportunidades de realizarse plenamente.

En el centro de la incertidumbre que trae consigo el desmoronamiento de las expectativas puestas en las promesas ofrecidas por el modelo capitalista tradicional se encuentra la educación, pero más específicamente la escuela, institución cuya principal tarea ha sido desde hace siglos la formación de los sujetos. Actualmente la institución escolar es parte de un momento histórico donde el papel de la educación como opción real para alcanzar el progreso y la justicia ha sido puesto en duda. Sobre esto, Blaya (2012, p. 34) señala que:

El sistema educativo es símbolo de fracaso, de perspectivas limitadas de inserción en la vida profesional; es sinónimo, a veces, de discriminaciones y de desigualdades en las posibilidades de éxito que se juegan desde los primeros cursos de la enseñanza primaria y que van ampliándose con el paso de los años, la educación pública se convierte en emblema del mundo de los incluidos, que contrasta con quienes han de permanecer marginados.

Paralelamente a la desvalorización de la escuela, ésta se ve inmersa en escenarios complejos que influyen en su vida interna, pero ante los cuales poco puede hacer debido a una progresiva pérdida de su legitimidad. Como menciona Onetto (2005, p. 1127) respecto al contexto latinoamericano, “la caída de los indicadores sociales y los procesos masivos de

empobrecimiento que acontecen en el entorno social de la escuela incursionan en su interior como malestar colectivo [...]", el cual puede terminar por expresarse en múltiples formas de violencia al interior de la institución escolar. Este malestar que tiene su origen en factores más allá de los límites de la escuela entra en ella, la atraviesa y permea las experiencias de los actores escolares, quienes se encuentran situados en un momento de incertidumbre, de desconfianza y de inmediatez en el que no hay una orientación que dé certeza sobre el futuro, es decir, en el que existe una pérdida de sentido.

El déficit de sentido del momento histórico presente, y las consecuencias que éste ha tenido en las sociedades latinoamericanas (especialmente en lo referente al ámbito educativo), es un tema que ha sido abordado con profundidad por Tedesco (2012). Para clarificar las implicaciones que dicho fenómeno tiene en América Latina, el autor parte inicialmente de establecer la existencia de tres grandes momentos históricos en los que respectivamente se han producido diferentes modelos de articulación entre la educación y la sociedad. El primer modelo al que hace referencia Tedesco (2012) se ubica entre las últimas décadas del siglo XIX y mediados del siglo XIX, etapa en la que surgen los Estados nacionales y en la que se le adjudicó a la educación la tarea de homogeneizar culturalmente a la población y formar a las elites que requerían los países. El segundo modelo aparece a partir de la década de 1960, periodo durante el que la educación cobró una función importante en la formación de los recursos humanos para el desarrollo económico y social. Finalmente, el tercer modelo, que dio inicio en la década de los 90 y continúa hasta la actualidad, se ha caracterizado por colocar

[...] A la educación frente a exigencias de eficiencia y eficacia interna, a debates instrumentales y a las tensiones y presiones propias de la aplicación de la lógica del mercado a la producción y a la distribución de un bien público como es el conocimiento (p. 15).

Para Tedesco (2012), cada uno de los modelos sobre la articulación entre sociedad y educación ha buscado cristalizar sus intenciones en la formación de un tipo específico de individuo. En este sentido, mientras que en el primero (con una orientación mayormente política) se trató de la formación del ciudadano, en el segundo (con una orientación particularmente económica) se puso mayor énfasis en el desarrollo de recursos humanos. Respecto al tercer

modelo, el autor destaca que, si bien dentro de éste ha sobresalido el ideal del cliente, al mismo tiempo el déficit de sentido se ha colocado como un fenómeno que subordina a la educación ante las exigencias del mercado y de la sociedad del conocimiento.

La década de los noventa fue un periodo en el que a nivel mundial se dieron una serie de transformaciones del sistema capitalista. En el caso específico de Latinoamérica, dichos cambios tuvieron como antecedente la crisis de los años ochenta, época en que las sociedades de la región tuvieron un deterioro general de las condiciones de vida de la población (Tedesco, 2012). Como refiere el autor, particularmente la década de 1980 trajo consigo un descenso de la inversión de los Estados en la educación: el salario de los docentes perdió su valor adquisitivo, los recursos para equipar y mantener a las escuelas se redujeron y se dejó de dar prioridad a la formación y capacitación del personal educativo.

Pero la crisis de los ochenta no sólo significó una menor inversión en la educación. En la medida que las familias, en especial las de bajos ingresos, perdieron significativamente su poder adquisitivo, éstas vieron debilitada su capacidad para continuar aprovechando el proceso de expansión en el que se encontraban los sistemas educativos latinoamericanos (Tedesco, 2012). Altas tasas de repetición, y de fracaso escolar, y una profundización en la segmentación de los sistemas educativos aparecen como expresiones vinculadas al fenómeno de la desigualdad social de las sociedades latinoamericanas (Tedesco, 2012).

La caracterización de los años ochenta es la de un periodo de crisis, una década perdida (Tedesco, 2012) en la que al sistema educativo se le continuó asignando un papel fundamental para alcanzar el progreso y la justicia social, tarea que contrastó con una realidad en la que la marginación, la pobreza y la desigualdad se profundizaron. Tedesco (2012) precisa que a pesar del crecimiento económico que se dio a partir de los años 1990, en la actualidad persiste una marcada inequidad expresada en los altos índices de concentración desigual de la riqueza. Dentro de este panorama, una de las preguntas que se le formula a la educación es respecto al sentido de la escuela. La función de la educación es cuestionada por una realidad donde la escolaridad no es garantía para alcanzar, por ejemplo, las tradicionales promesas de ascenso en la estructura socioeconómica.

El déficit de sentido es una manifestación propia del momento histórico actual en el que existe una cultura tendiente a concentrarse en el presente (Tedesco, 2001, 2012). Frente a esta cultura, la tradicional tarea de la institución escolar de preparar para el futuro pierde sentido. Pero lo mismo ocurre con otra de las funciones constitutivas de la escuela: la transmisión del patrimonio cultural, actividad que pierde valor dentro de una sociedad del conocimiento en la que los saberes son juzgados como valiosos principalmente en función de su carácter innovador. En este sentido, el bagaje cultural se convierte en un aspecto con fecha de caducidad, un conjunto de saberes que pierde vigencia frente a los ojos de las nuevas generaciones. Por ello, Tedesco (2012, p. 133) refiere que hoy día en la educación se han erosionado “[...] los pilares fundamentales sobre los cuales se apoya la misión de las instituciones y los papeles de los actores del proceso pedagógico”.

Los aportes de Tedesco (2012) sobre la actual preeminencia de un momento histórico caracterizado por la existencia de un déficit de sentido (fenómeno que tiene especiales consecuencias para la educación), es una línea de análisis que podría ayudar a articular una explicación más amplia sobre el porqué la interacción de ciertos factores individuales, escolares y socioeconómicos ha dado lugar al surgimiento de violencias tan diversas dentro de la institución escolar. Esta idea no es desdeñarse si se considera que el estudio de la violencia en las escuelas es un fenómeno que, en el caso de México, cobró fuerza a finales de la década de los noventa como resultado del estudio de incidentes que llamaron la atención de los académicos por sus particularidades.

¿Es un hecho fortuito que durante la década de los noventa el fenómeno de la violencia en las escuelas comenzara a emerger con características antes no vistas? Tentativamente, el trabajo realizado por Tedesco (2012) permite orientar un análisis en el que cobra relevancia la conjetura de que el déficit de sentido es un elemento que ha influenciado el desarrollo de nuevas violencias al interior de las escuelas. Al respecto, Tedesco (2012) señala cómo el déficit de sentido ha permeado en la propia institución escolar y en los actores escolares: por un lado, el sentido del proceso formativo a cargo de la escuela ha perdido valor (¿Para qué sirve la transmisión de ciertos saberes que ya no tienen vigencia? ¿Para qué formar para un futuro que se caracteriza por

su incertidumbre?), desautorizando a dicha institución para enfrentar las problemáticas que tienen lugar tanto en su interior como en el contexto del cual forma parte; al mismo tiempo, para los actores escolares la escuela ha dejado de ser garante del progreso individual y social, convirtiéndose en una institución que ve erosionada su especificidad formativa.

El déficit de sentido es un elemento que parece atravesar los factores individuales y escolares asociados a la violencia en las escuelas, pero también a aquellos factores de tipo socioeconómico. Respecto a este último conjunto de variables, conviene recordar nuevamente que para Tedesco (2012) el momento histórico actual se caracteriza especialmente por la existencia de altos índices de inequidad social en las sociedades de América Latina: marginación, pobreza, desempleo y exclusión, son sólo algunas de las manifestaciones de un nuevo capitalismo que ha exacerbado las diferencias sociales (Tedesco y Tenti, 2006). Situación preocupante si se considera que esto trastoca la forma en que los actores sociales desarrollan sus experiencias – escolares. Al respecto, una advertencia por parte de Tedesco (2012) es esclarecedora sobre la situación en la que actualmente se encuentran los actores sociales menos favorecidos:

Desde un punto de vista social y económico, los excluidos serían casi inútiles y, en este sentido, no constituirían un actor social. Instalados en forma permanente en lo precario y lo inestable, generarían actitudes y patrones culturales basados en la dificultad de controlar el porvenir (p. 138).

Ni la cotidianidad escolar, ni las experiencias de los actores escolares tienen lugar, de forma separada, del contexto más amplio que representa el momento histórico actual. Por ello, los aportes de Tedesco (2012) contribuyen a delinear la existencia de una relación entre la violencia en las escuelas con un momento histórico caracterizado por el déficit de sentido. Este planteamiento se constituye en una veta de análisis en la cual profundizar y a partir de la cual buscar explicar por qué la actual integración de diversos factores (personales, escolares y socioeconómicos) ha dado lugar a la diversificación de violencias dentro de los centros educativos.

Reflexiones finales en torno a las violencias entre alumnos normalistas en la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo

En el marco de acontecimientos violentos que por sus particularidades irrumpen con la normalidad de las instituciones escolares, es decir, que trastocan los supuestos que se tienen de la escuela como un espacio en el que la comunidad escolar debería estar protegida de determinado tipo de sucesos, el fenómeno de la violencia en las escuelas puede tratar de ser explicada con base en conjeturas que dejen de lado la complejidad de elementos que se relacionan para desembocar, por ejemplo, en una pelea física entre estudiantes o el asesinato de un alumno a mano de sus compañeros; ambos son hechos que no pueden ser comprendidos a plenitud si únicamente son vinculados a un solo factor. En este sentido, aprehender las causas de los casos de violencias en los centros educativos requiere la cuidadosa elaboración de investigaciones contextualizadas que procuren entrelazar las diferentes condiciones que dan sentido a las prácticas que se desarrollan dentro de las realidades educativas del país.

Delimitar la interacción que se produce entre la diversidad de elementos personales, institucionales y socioeconómicos, que conjuntamente dar forma a las violencias en las escuelas, permite construir explicaciones que develen los procesos que posibilitan o previenen la aparición de situaciones violentas protagonizadas por diferentes actores escolares. En el caso de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo, tratar de caracterizar las prácticas violentas que se producen entre los estudiantes, mostró la importancia de construir afirmaciones basadas en conjeturas que fueran más allá de percepciones que no necesariamente concuerdan con la realidad empírica: como la investigación señaló, pese a la asociación que ha sido promovida entre el ser normalista y las protestas realizadas en el Estado de Oaxaca (las cuales en ocasiones han derivado en enfrentamientos violentos con las fuerzas de seguridad estatales), la violencia que acontece en el marco de las relaciones del alumnado normalista muestra estar conformada por actos sutiles, apenas perceptibles.

Sin embargo, la sutilidad con la que se manifiestan la mayoría de las violencias ejercidas por el alumnado de la Normal no implica que su desarrollo carezca de consecuencias para los sujetos normalistas. Aunque la violencia no adquiera formas extraordinarias, ésta daña de formas

muy diversas a quienes la experimentan como parte de su vida escolar. No se requiere la utilización de golpes o un acoso constante para crear ambientes que mermen las oportunidades de los sujetos para constituirse plenamente; como se mencionó en apartados anteriores, ciertas palabras y actitudes pueden convertirse en herramientas sustancialmente relevantes en el proceso de forzar a otro individuo a hacer algo que voluntariamente no accedería a realizar. Las repercusiones que este proceder tiene en la vida de los normalistas se expresa en daños emocionales, mentales, sociales que, en última instancia, trastocan el proceso formativo de los futuros docentes de educación primaria. Esto es, la violencia termina por limitar las oportunidades de enseñanza y aprendizaje que la ENUFI estaría ofreciéndole a la comunidad normalista de esta institución.

Como denotan líneas previas, el contenido de los cuatro capítulos que conforman el presente trabajo de investigación pueden ser presentados de forma sintetizada en los siguientes términos: la violencia en las escuelas es un fenómeno que en la ENUFI presenta características particulares que se ven moldeadas por las regularidades en las que transcurre la vida escolar de los estudiantes normalistas. Aunque tal premisa se presenta repetitivamente, de forma implícita, a lo largo de párrafos anteriores, su delimitación es fundamental para comprender que la violencia no muestra siempre las mismas formas en cada uno de los contextos escolares que conforman el SEN. Al mismo tiempo, dicha afirmación previene al lector respecto a la necesidad de buscar entender las manifestaciones violentas en las escuelas desde una mirada fundamentada en las respuestas que la propia realidad guarda, pero que pueden pasar desapercibidas si el investigador educativo no tiene el cuidado de confrontar sus propias conjeturas con las demás voces que constituyen la realidad social en la que se ve inmerso.

El trabajo realizado en la escuela Normal permitió obtener un panorama general, al mismo tiempo que específico, de las características (causas, formas y consecuencias) de la violencia ejercida por los estudiantes normalistas principalmente hacia sus compañeros (figura 9). Empero, a pesar de la profundidad mostrada por los resultados, debe precisarse que los hallazgos alcanzados presentan también limitaciones derivadas del propio enfoque conceptual desde el cual se diseñó, desarrolló e implementó el trabajo de investigación. La realidad referida a lo largo de la presente tesis sobre el fenómeno de la violencia no es como tal, la realidad misma en la que se

desarrollan los acontecimientos violentos; representa una aproximación que será más precisa en cuanto mantenga un constante diálogo con los significados del mundo empírico en el que se fundamenta; aclaración necesaria para incentivar la reflexión en torno a las dimensiones del fenómeno de la violencia en las Escuelas Normales que no fueron abarcados por esta investigación.

Figura 9. Causas, formas y consecuencias de la violencia entre estudiantes de la ENUFI.

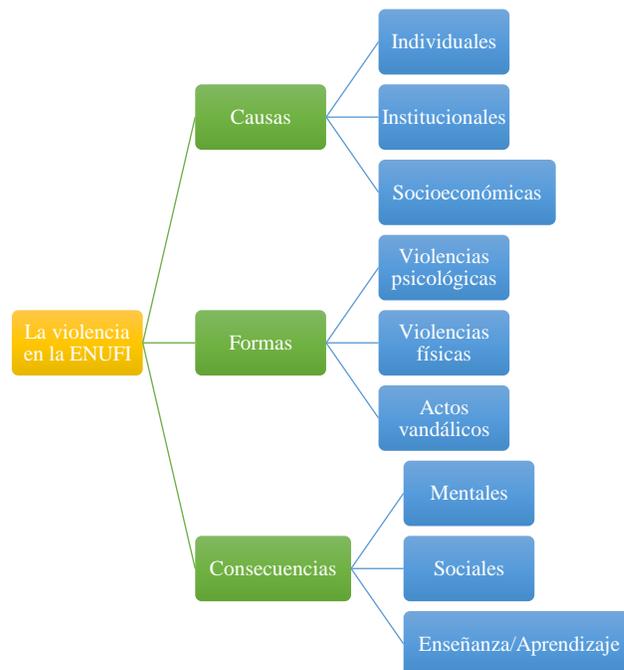


Figura X. Más que hablar de la violencia resulta pertinente hablar de las violencias que, si bien no necesariamente se producen a partir de las mismas condiciones, se ven modeladas a partir de la especificidad de la institución (en este caso la ENUFI) en la que tienen lugar.

En el panorama expuesto sobre las situaciones violentas que protagonizan los estudiantes de la ENUFI, se presentan dos limitaciones que se convierten en aspectos que ayudarían a tener una mayor comprensión de la violencia en las escuelas: por un lado, existe una falta de profundización en el análisis respecto al propio significado que la violencia tiene para los actores involucrados. Definir qué se entiende por violencia es una tarea que a nivel teórico continúa suscitando fuertes debates respecto a las implicaciones que tiene el hacer uso de dicha palabra. Si bien el análisis de los acontecimientos que se desarrollan en la ENUFI partió de una postura en la

que considerar a la violencia como una transgresión a la individualidad del otro, permitió clasificar como tales determinadas diferentes prácticas observadas, es necesario darse cuenta que no se dio una mayor reflexión respecto a las consecuencias que tiene hacer uso de dicha definición.

Si la utilización de una definición de la violencia basada en los daños que conlleva para los sujetos permite visibilizar aquellos actos que podrían pasar desapercibidos dada la normalidad con la que son asumidos por las personas, al mismo tiempo conlleva el riesgo de desplazar la necesaria utilización de otros términos que podrían ayudar a una mejor comprensión de lo que ocurre en las escuelas: ¿es una situación violenta lo que acontece entre dos estudiantes que se insultan en el marco de un conflicto derivado de un desencuentro en torno a la organización del periódico mural?, bajo la definición asumida anteriormente, ésta se trata de un acontecimiento de enfrentamiento violento entre dos sujetos que como parte de una relación de poder despliegan recursos que les permitan obtener, en este caso, la aceptación del otro. Ahora bien, el problema de esta clasificación se produce al momento de tomar decisiones respecto a cómo proceder ante lo ocurrido; si se considera que la institución escolar es también un espacio en el que los individuos aprenden a constituirse, en este caso, como futuros docentes, ¿la postura ante lo ocurrido debe ser de una rotunda y excesiva condena, de igual modo que ante el caso de una pelea física entre alumnos?

El que todos los actos violentos son condenables es un aspecto que no está a discusión, como sí lo es la posibilidad de erróneamente el caer en el establecimiento de rígidos moldes conceptuales que no den apertura a una comprensión de los actos violentos más allá de los propios límites que le imponen; una situación que contrae resultados preocupantes conforme el estudio de la violencia en las escuelas se traslada a los niveles antecedentes del sistema educativo, como lo es la educación básica, espacio en el que los individuos se encuentran en un pleno proceso de aprenderse a sí mismo y la manera en que se relacionan con los demás; ¿un empujón propinado por un estudiante de preescolar a su compañero quien le ha arrebatado su crayón indudablemente representa un indiscutible ejercicio de violencia? Si bien no existe en este momento una clara respuesta a dicha interrogante, sobre todo si se toma en cuenta que la investigación realizada se enfocó en la violencia en una institución formadora de docentes, el

planteamiento de dicho ejemplo sirve perfectamente para no perder de vista que toda definición adoptada influye en la manera en que determinado fenómeno es abordado, aspecto que debe ser tomada con precaución ante cualquier intento por identificar como violento todo lo que ocurre en las instituciones educativas.

Por otra parte, la descripción y reflexión sobre la violencia entre los estudiantes de la ENUFI deja entrever que ésta es moldeada a partir de la existencia de una cultura normalista que particularmente favorece la aparición de ciertas prácticas, mientras que evita otras. Se trata de un proceso en el que los propios alumnos tienen un papel importante al ser quienes construyen y reconstruyen la manera en que conciben el ser normalistas. Pero como debe ser detallado, la reflexión realizada respecto al tema no se entrelaza con la función que hoy día los propios docentes tienen en el cómo se constituye el ideario normalista de la institución. Esto es, existe una falta de profundización en torno a cómo viven los propios docentes de la Normal no sólo las violencias de los estudiantes, sino las que podrían estar dándose en las relaciones que sostienen con sus pares académicos.

Abordar las experiencias que la comunidad docente de la Normal tiene sobre la violencia no es un tema de menor relevancia si se considera el lugar significativo que ocupan en los procesos de aprendizaje y enseñanza que se desarrollan conjuntamente con el alumnado. La carencia de estos recuentos a lo largo del texto etnográfico con el que concluye la actual tesis señala de qué manera los resultados expuestos constituyen una parte de la realidad estudiada, un panorama que puede ser aún más preciso cuantas más voces sean recuperadas e integradas a la narración elaborada; una tarea que no podía ser realizada en su totalidad debido a las propias limitaciones en las que se desarrolló el trabajo de investigación, y que deberá ser retomada en futuros análisis si se quiere seguir con la construcción del campo de estudio entorno al fenómeno de la violencia en las escuelas.

Como se puede apreciar, las conclusiones presentadas en este apartado más que ser una profundización de lo presentado en capítulos anteriores (actividad que resultaría sucinta y limitada si se considera que lo presentado en el capítulo cuarto conlleva un simultáneo proceso de análisis, descripción e interpretación), constituyen tanto un breve resumen de las ideas

presentadas en capítulos anteriores, como una reflexión en torno a sus limitaciones. Representa un ejercicio de reflexión y crítica pensando en establecer y reforzar las rutas conceptuales abordadas para la comprensión de las violencias entre los estudiantes de la ENUFI. Las futuras discusiones que se deriven de este tema serán necesarias como parte de la continua construcción que debe realizarse del estado que guarda el fenómeno de la violencia en las escuelas en México, y particularmente, en las instituciones formadoras de docentes.

REFERENCIAS

- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 833-864. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002611.pdf>
- Abramovay, M., y Graças, M. (2002). *Violences in schools*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128718e.pdf>
- Álvarez, F., y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Ameigeiras, A. R. (2006). El abordaje etnográfico en la investigación social. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 107-152). España: Gedisa Editorial.
- Ángeles de los, A. M. (2013). La noción de identidad: un análisis crítico con base en el Plan de Estudios de la Licenciatura en Educación Primaria, 1997. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 295-330). México: UNAM/IISUE.
- ANUIES. (2015). *Anuarios Estadísticos de Educación Superior. Ciclo escolar 2014-2015*. Recuperado de <http://www.anui.es.mx/informacion-y-servicios/informacion-estadistica-de-educacion-superior/anuario-estadistico-de-educacion-superior>
- Arnaut, A. (1998). *Historia de una profesión. Los maestros de educación de educación primaria en México, 1887-1994*. México: CIDE.
- Arnaut, A. (2004). *Cuadernos de Discusión 17. El sistema de formación de maestros en México. Continuidad, reforma y cambio*. Recuperado de <http://basica.sep.gob.mx/assets/multimedia/fcms/cds17.pdf>
- Arnaut, A. (2010). Gestión del sistema educativo federalizado, 1992-2010. En A. Arnaut y S. Giorguli (Coords.), *Los grandes problemas de México; v. 7* (pp. 233-267). México: El Colegio de México.
- Aróstegui, J. (1994). Violencia, sociedad y política: la definición de la violencia. *Ayer*, 13, 17-56. Recuperado de https://www.researchgate.net/publication/254133288_Violencia_sociedad_y_politica_la_definicion_de_la_violencia
- Ayala, M. R. (2008). *Percepción de los y las docentes en formación sobre violencia de género en la Escuela Normal de Texcoco* (Tesis de Maestría, Colegio de postgraduados). Recuperada de <http://colposdigital.colpos.mx:8080/jspui/handle/10521/1453>

- Bertely, M. (2007). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Bienvenidos, Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca. (n.d.). Recuperado de <https://www.crenoaxaca.com/>
- Blaya, C. (2012). Violencia escolar: ¿Una juventud desilusionada? En A. Furlan (Coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 31-48). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Briseño, P. (2014, Marzo 22). Disturbios dejan 165 detenidos en Oaxaca. *Excelsior*. Recuperado de <http://www.excelsior.com.mx/>
- Carillo, J. C., Prieto, M. T., y Jiménez, J. (2013). Capítulo 5. *Bullying*, violencia entre pares en escuelas de México. En A. Furlan y T. C. Spitzer (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* (pp. 223-260). México: ANUIES/COMIE.
- Carra, C. (2009). European trends in research into violence and deviance in schools. Achievements, problems and outlook. *International Journal on Violence and Schools*, 10, 97-110. Recuperado de <http://www.ijvs.org/files/Revue-10/05.-Carra-Ijvs-10-en.pdf>
- Castillo, R. (2010). *La formación del docente normalista mediante el proceso de acompañamiento pedagógico* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperada de <http://132.248.9.195/ptb2010/agosto/0660382/Index.html>
- Castro, R., y Vázquez, V. (2008). La Universidad como espacio de reproducción de la violencia de género. Un estudio de caso en la Universidad Autónoma Chapingo, México. *Estudios Sociológicos*, 26(78), 587-616. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/598/59811148003.pdf>
- Chagas, R. C. (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1071-1082. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002706>
- Civera, A. (2004). La legitimación de las Escuelas Normales Rurales. *Documentos de Investigación*, (86), 1-14. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/docencia/2016II/Civera2004_LegitimacionEscuelasNormalesRurales.pdf
- Civera, A. (2013). *La escuela como opción de vida: La formación de maestros normalistas rurales en México, 1921-1945*. Recuperado de http://www.ses.unam.mx/docencia/2015II/Civera2008_LaEscuelaComoOpcionDeVida.pdf
- Clastres, P. (2004). *Arqueología de la violencia: la guerra en las sociedades primitivas*. Buenos aires: Fondo de Cultura Económica.

- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2007). *Research methods in education*. EU: Routledge.
- Cruz, O. P. (2013). Políticas para las Escuelas Normales: elementos para una discusión. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 49-78). México: UNAM/IISUE.
- DGESPE. (2014). *Estadísticas ciclo escolar 2014-2015*. Recuperado de <http://www.siben.sep.gob.mx/pages/estadisticas>
- Demenchonok, E., y Peterson, R. (2009). Globalization and Violence. The Challenge to Ethics. *American Journal of Economics and Sociology*, 68(1), 51-76. Recuperado de <http://onlinelibrary.wiley.com/store/10.1111/j.15367150.2008.00615.x/asset/j.1536-7150.2008.00615.x.pdf?v=1&t=iuykfmxt&s=7a65f8790aad11d085e9622d86f12aabb25804d4>
- Domenach, J. M. (1981). La violencia. En UNESCO, *La violencia y sus causas* (pp. 33-46). París: UNESCO.
- Ducoing, P. (2004). Origen de la Escuela Normal Superior de México. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 6(6), 39-56. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86900604.pdf>
- Ducoing, P. (2013). De la formación técnica a la formación profesional: la reforma de la educación normal de 1984. En autor (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 117-156). México: UNAM/IISUE.
- Dussel, I., y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar OK.pdf](http://www.unicef.org/lac/violencia_escolar_OK.pdf)
- ENEE. (n.d.). Recuperado de <http://enee-oaxaca.edu.mx/enee.php>
- Entrega Gabino Cue las nuevas instalaciones de la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca (2012, Diciembre 16). Recuperado de <http://www.gabinocue.org/ultimas-noticias/2012/12/16/entrega-gabino-cue-las-nuevas-instalaciones-de-la-escuela-normal-de-educacion-preescolar-de-oaxaca/>
- Erickson, F. (1989). Métodos cualitativos de investigación sobre la enseñanza. En Wittrock, M. C. (Comp.), *La investigación de la enseñanza II. Métodos cualitativos de observación* (pp.195-209). Barcelona: Paidós.

- Escolano, A. (1982). Las escuelas normales, siglo y medio de perspectiva histórica. *Revista de educación*, (269), 55-76. Recuperado de <http://www.mecd.gob.es/dctm/revistade-educacion/articulosre269/re2690413059.pdf?documentId=0901e72b813cd44d>
- Escuela Normal ¿Superior? (2012, Julio 30). Recuperado de <http://old.nvnoticias.com/opini%C3%B3n/local/109170-escuela-normal-%C2%BFsuperior>
- Escuela Normal Bilingüe Intercultural cumple 16 años formando docentes oaxaqueños (2016, Febrero, 16). Recuperado de <http://www.laondaoaxaca.com.mx/2016/02/escuela-normal-bilingue-intercultural-cumple-16-anos-formando-docentes-oaxaqueños/>
- Escuela Normal Experimental Presidente Lázaro Cárdenas. (n.d.). Recuperado de <http://enelcputla.blogspot.mx/>
- Esteva, A. (2010). *El trabajo colegiado docente. Un estudio de caso realizado en una Escuela Normal* (Tesis de Maestría, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperada de <http://132.248.9.195/ptb2010/junio/0658435/Index.html>
- Fernández, L. M. (2012). Violencia del sujeto-violencia institucional. Una interrogación sobre la escuela. En A. Furlan (Coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 177-204). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Furlan, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 631-639. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002602.pdf>
- Furlan, A. (2012). Inseguridad y violencia en la educación. Problemas y alternativas. *Perfiles Educativos*, 34, 118-128. Recuperado de http://www.iisue.unam.mx/perfiles/perfiles_articulo.php?clave=2012-e-118-128
- Furlan, A., y Saucedo, C. (2008). Violencia en la escuela: las perspectivas culturales de los actores sociales en contextos situados de práctica. *Revista Informe de investigaciones Educativas*, 22(2), 231-245. Recuperado de <http://biblo.una.edu.ve/ojs/index.php/IIIE/article/view/891>
- Furlan, A., y Spitzer, T. C. (2013). Introducción. En A. Furlan y T. C. Spitzer (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* (pp. 21-38). México: ANUIES/COMIE.
- Galtung, J. (1969). Violence, peace, and peace research. *Journal of Peace Research*, 167-191. Recuperado de <http://academic.regis.edu/bplumley/Galtung1969JPRViolencePeacePeaceResearch.pdf>

- García, A. E. (2010). *La violencia simbólica en el ámbito universitario: el caso de la carrera de Psicología en la Facultad de Estudios Superiores Zaragoza* (Tesis doctoral, Universidad Nacional Autónoma de México). Recuperada de http://www.ses.unam.mx/integrantes/uploadfile/sgarcia/Garcia2010_Tesis.pdf
- Goetz, J. P., y Lecompte, M. D. (1988). *Etnografía y diseño cualitativo en investigación educativa*. España: Morata.
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 693-718. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002605.pdf>
- Gómez, A. (2013). Bullying: el poder de la violencia. Una perspectiva cualitativa sobre acosadores y víctimas en escuelas primarias de Colima. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839-870. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14027703008>
- Gómez, A., y Zurita, Ú. (2013). Capítulo 4. El estudio de la violencia escolar, orígenes y tendencias. En A. Furlan y T. C. Spitzer (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* (pp. 183-222). México: ANUIES/COMIE.
- Gomez, A., Zurita, Ú., y López, S. (2013). *La violencia escolar en México*. México: Cal y Arena/Universidad de Colima/SINED
- González, E. L., y Guerrero, M. C. (2003). 2. Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar. En J. M. Piña, A. Furlan y L. Sañudo (Coords.), *Volumen 2: Acciones, Actores y Prácticas educativas* (pp. 289-298). México: COMIE/SEP/CESU.
- González, R. (2011). *La violencia escolar: una historia del presente*. Recuperado de http://www.cetis114.edu.mx/TUTORIAS_2014/IGUALDAD%20DE%20GE%CC%80N%20Y%20PREVENCION%20DE%20LA%20VIOLENCIA/IGUALDAD%20DE%20GENERO/LIBROS%20PDF/La%20violencia%20escolar-una%20historia%20del%20presente.pdf
- Guzmán, C. (2012). La violencia escolar desde la perspectiva de François Dubet: tensiones, reticencias y propuestas. En A. Furlan (Coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 49-71). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Gvirtz, S., y Larrondo, M. (2012). Democracia, diálogo, construcción de la ley. Caminos para construir la convivencia en el espacio escolar y generar modos no violentos de relación. En A. Furlan (Coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 295-312). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Historia ENRUVA. (n.d.). Recuperado de <http://www.enruva.edu.mx/historia.php#page/1>
- INEE (2015a). *Los docentes en México. Informe 2015*. Recuperado de <http://publicaciones.inee.edu.mx/buscadorPub/P1/I/240/P1I240.pdf>

- INEE (2015b). *Directrices para mejorar la formación inicial de los docentes de educación básica*. Recuperado de http://snite.org.mx/pdfindigena/Directrices_Eb2015.pdf
- King, L. (s.f.). *Poner fin a la violencia en la escuela: guía para los docentes*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001841/184162s.pdf>
- López, F. (1950). *Historia de la educación en el estado de Oaxaca*. México: SEP.
- Mar, P., y Meza, J. F. (2013). Matrícula normalista y políticas públicas: 1970-2009. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 157-190). México: UNAM/IISUE.
- Medina, P. (1999). Normalista o universitario: ¿polos opuestos o procesos y proyectos compartidos? *Perfiles Educativos*, (84). Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/132/13208407.pdf>
- Mejía, J. M., y Weiss, E. (2011). La violencia entre chicas de secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 16(49), 545-570. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14018533010.pdf>
- Míguez, D. (2012). Cavilaciones epistemológicas sobre el estudio de la violencia en las escuelas. Elías y el equilibrio entre nominalismo y positivismo. En A. Furlan (Coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 72-101). México: Siglo Veintiuno Editores
- Montesinos, R., y Carillo, R. (2011). El crisol de la violencia en las universidades públicas. *El Cotidiano*, 170, 49-56. Recuperado de <http://www.elcotidianoenlinea.com.mx/pdf/17006.pdf>
- Moore, K., Jones, N, y Broadbent, E. (2008). *School Violence in OECD countries*. Recuperado de http://stop-bullying.sch.gr/wp-content/uploads/2014/08/sxoliki_via_stis_xwres_tou_oosa.pdf
- Moreno, M. B. (2013). Los organismos internacionales y las políticas de formación docente. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 23-48). México: UNAM/IISUE.
- Muñoz, G. (2008). Violencia escolar en México y otros países. Comparaciones a partir de los resultados del Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1195-1228. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003908>
- Navarrete, Z. (2015). Formación de profesores en las Escuelas Normales de México. Siglo XX. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 17(25), 17-34. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/869/86941142002.pdf>

- Navarro, M. I. (noviembre, 2011). *La construcción social de la identidad profesional de los estudiantes normalistas durante su último grado de formación inicial*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Distrito Federal, México.
- Ohsako, T. (1997). *Violence at school: Global issues and interventions*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001106/110657Eo.pdf>
- Oikión, G. E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. Recuperado de <http://editorial.upnvirtual.edu.mx/index.php/9-publicaciones-upn/63-el-proceso-curricular-normalista-del-84>
- OMS (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/112670/1/9275315884_spa.pdf
- Onetto, F. (2005). Posibilidades y limitaciones de las políticas educativas para afrontar la problemática de la violencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1123-1132. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002709.pdf>
- Ordorika, I. (2008). Violencia y porrismo en la educación superior en México. En G. T. Bertussi (ed.), *Anuario educativo mexicano: visión retrospectiva, año 2005* (pp. 459-476). México: Universidad Pedagógica Nacional/Editorial Porrúa.
- Ortega, R., Rey del, R., y Elipe, P. (2012). Violencia escolar y Bullying el estado de la cuestión y los nuevos retos investigadores. En A. Furlan (Coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 205-235). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Ortega, R., Sánchez, V., Ortega, J., Rey del, R., y Genebat, R. (2005). Violencia escolar en Nicaragua. Un estudio descriptivo en escuelas de primaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 787-804. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n026/pdf/rmiev10n26scB03n02es.pdf>
- Ortega, S. B., y Castañeda, M. A. (2009). El formador de formadores en México: entre la escuela y la academia. En C. Vélaz y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 129-136). España: OEI.
- Pacheco, Z. (2003). *Evaluación económica-financiera para la creación de un centro de desarrollo educativo integral en la Ciudad de Huajuapán de León, Oaxaca* (Tesis de pregrado, Universidad Tecnológica de la Mixteca). Recuperada de http://jupiter.utm.mx/~tesis_dig/8746.pdf
- Pérez, J., y Pereda, A. E. (octubre, 2011). *Formas y prácticas de la violencia en instituciones de educación superior vistas desde la perspectiva de género*. Ponencia presentada en el XI Congreso Internacional Retos y Expectativas de la Universidad, Villahermosa, Tabasco.
- Pinheiro, P. S. (2006). *World report on violence against children*. Recuperado de [http://www.unicef.org/lac/full_text\(1\).pdf](http://www.unicef.org/lac/full_text(1).pdf)

- PLAN (2008a). *La campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas*. Recuperado de http://www.ungei.org/infobycountry/files/Learn_Without_Fear_Spanish.pdf
- Prieto, M. P. (2005). Violencia escolar y vida cotidiana en la escuela secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1005-1026. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n27/pdf/rmiev10n27scB02n02es.pdf>
- Prieto, M. T., Carillo, J. C., y Jiménez, J. (2005). La violencia escolar. Un estudio en el nivel medio superior. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1027-1045. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002704.pdf>
- Ramírez, V. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 98-113. Recuperado de <https://ries.universia.net/article/view/24/normalismo-proyectos-procesos-institucionales-actores>
- Ramírez, V. (septiembre, 2009). *El "normalismo" ¿Un imaginario en extinción?*. Ponencia presentada en el X Congreso Nacional de Investigación Educativa, Veracruz, Veracruz.
- Reseña histórica. (n.d.). Recuperado de <http://www.enufi.mx/historia/>
- Rey del, R., y Ortega, R. (2005). Violencia interpersonal y gestión de la disciplina. Un estudio preliminar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 805-832. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002610>
- Rio Grande. (n.d.). Recuperado de <http://riogrande-oax.blogspot.mx/>
- Rockwell, E. (2009). *La experiencia etnográfica: historia y cultura en los procesos educativos*. Buenos aires: Paidós.
- Rodríguez, G., Gil, J., y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. España: ALJIBE.
- Rojas, I. (2013). La formación del profesorado en el contexto de la posmodernidad. Algunas reflexiones sobre los saberes de los docentes de nivel básico. En P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 79-116). México: UNAM/IISUE.
- Rojas, I. (noviembre, 2011). *Aproximaciones y consideraciones sobre la formación del profesorado normalista en México*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Distrito Federal, México.
- Romero, M. (noviembre, 2011). *Impacto de la práctica reflexiva en la conformación de la identidad del normalista*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Distrito Federal, México.

- Salazar, S. (2013, Diciembre 02). CNDH investiga violencia contra alumna en Oaxaca. Recuperado de <http://www.aztecanoticias.com.mx/notas/seguridad/175992/cndh-investiga-violencia-contralumna-en-oaxaca>
- Salmerón, A. M. (2012). Notas para una reflexión en torno a la violencia horizontal en las escuelas entre el conservadurismo y la intolerancia. En A. Furlan (Coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 375-397). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Sánchez, P. T. (1946). *Memoria de la Escuela Normal de Oaxaca en su inauguración*. México: Talleres gráficos del Departamento de prensa y relaciones de la SEP.
- Sandín, M. P. (2003). *Investigación cualitativa en educación. Fundamentos y tradiciones*. Madrid: Mc Graw Hill.
- Savín, M. A. (2003). *Cuadernos de Discusión 13. Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. Recuperado de http://crenamina.edu.mx/REFORMA_EN_LA_EDUCACION_NORMAL_2011/PROPUESTA_REFORMA_EN_NORMALES_MARCO_ANT.pdf
- SEP (2003a). *El mejoramiento de la gestión institucional en las escuelas normales (Elementos para la reflexión y el análisis. Cuaderno de trabajo*. Recuperado de <http://www.dgespe.sep.gob.mx/public/ddi/promin/guias/MGIEN.pdf>
- SEP (s.f. a). *Guía básica de prevención de la violencia en el ámbito escolar*. Recuperado de <http://www.sepyc.gob.mx/documentacion/5-%20Gu%C3%ADa%20B%C3%A1sica%20de%20Prevenici%C3%B3n%20de%20la%20Violencia%20en%20el%20Ambito%20Escolar.pdf>
- SEP (s.f.b). *Documento base educación normal. Plan integral de diagnóstico, rediseño y fortalecimiento para el sistema de normales públicas*. Recuperado de http://www.forosdeconsulta2014.sep.gob.mx/files/base_educacion_normal.pdf
- Spitzer, T. C. (2002). Disciplina, violencia estudiantil y género en la Universidad Autónoma Chapingo. *Educación*, 20, 48-61. Recuperado de http://www.quadernsdigitals.net/index.php?accionMenu=hemeroteca.VisualizaArticuloIU.visualiza&articulo_id=7594
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.
- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y Justicia Social en América Latina*. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Tedesco, J. C., y Tenti, E. (2006). Nuevos tiempos y nuevos docentes. En SNTE, *Documento de discusión. Tomo 2* (pp. 57-82). México: SNTE.

- Tello, N. (2005). La socialización de la violencia en las escuelas secundarias. Proceso funcional a la descomposición social. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1165-1181. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002712.pdf>
- Tronco, M. A., Ocaña, S., y Peralta, G. (noviembre, 2011). *Acoso y hostigamiento en el ámbito laboral y escolar. Estudio realizado en el Instituto Politécnico Nacional*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Distrito Federal, México.
- Valadez, I., y Campo del, S. M. (2008). El trabajo participativo con docentes. Una búsqueda de propuestas para enfrentar el maltrato entre iguales. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(36), 87-111. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14003605>
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). España: Gedisa Editorial.
- Vázquez, R., Villanueva, A. E., Fernando, A., y Ramos, M. A. (2005). La comunidad de la preparatoria 2 de la Universidad de Guadalajara. Actitudes de sus miembros respecto de la violencia y no-violencia escolar. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(27), 1047-1070. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/documentos/rmie/v10/n27/pdf/rmiev10n27scB02n04es.pdf>
- Vázquez, V., y Castro, R. (2009). Masculinidad hegemónica, violencia y consumo de alcohol en el medio universitario. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 14(42), 701-719. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14011807003>
- Vela, F. (2008). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. L. Tarres (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la investigación cualitativa en la investigación social* (pp. 63-95). México: Porrúa/COLMEX/FLACSO.
- Velasco, H., y Díaz, A. (1999). *La lógica de la investigación etnográfica. Un modelo de trabajo para etnógrafos de escuela*. España: Editorial Troita.
- Velázquez, L. M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 739-764. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=14002607>
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Recuperado de http://www.oei.org.ar/edumedia/pdfs/T05_Docu3_Sistemaseducativosculturas Escolares_Vinao.pdf
- Wieviorka, M. (2006). Violence today. *Ciencia & Saúde Coletiva*, 11(2), 261-267. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/csc/v11n2/30412.pdf>

- Yuni, J. A., y Urbano, C. A. (2005). *Mapas y herramientas para conocer la escuela: investigación etnográfica e investigación-acción*. Córdoba: Brujas.
- Zamudio, F. J., Ayala, M. R., y Andrade, M. A. (noviembre, 2011). *Violencia en el alumnado de la Universidad Autónoma Chapingo, según género Chapingo*. Ponencia presentada en el XI Congreso Nacional de Investigación Educativa, Distrito Federal, México.
- Zurita, U. (2012). Miradas a la violencia escolar desde la ciencia política: apuntes para su estudio. En A. Furlan (Coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 349-374). México: Siglo Veintiuno Editores.

NOTAS

1. En su libro *La invención del aula: una genealogía de las formas de enseñar*, Dussel y Caruso (2005) evitan caracterizar a la genealogía como un mero recuento de los antecedentes sociales e históricos que dieron lugar al surgimiento del aula en las sociedades modernas. Por el contrario, desde la perspectiva de los autores, hablar de la genealogía implica particularmente hacer referencia al desarrollo de un análisis no neutral, crítico, de las condiciones que precedieron a la creación de dicho espacio escolar. Esto es, se trata principalmente de la realización de un debate en el que se pongan de manifiesto los diferentes elementos teóricos a partir de los que se delimita un fenómeno.

La genealogía es una forma de mirar y de escribir la historia que difiere de la historia tradicional porque se asume como historia con perspectiva, crítica e interesada. La genealogía parte de un problema o concepto presente y trata de hacer un mapa, no solo de los antepasados, sino de las luchas y los conflictos que configuraron el problema tal y como lo conocemos hoy. (Dussel y Caruso, 2005, p. 28)

Partiendo de la idea expuesta por Dussel y Caruso (2005), en la presente tesis se utilizan los términos afinidad o unidad genealógica con la finalidad de señalar que la definición presentada sobre la violencia en las escuelas se deriva de la vinculación intencional de diferentes referentes teóricos que han moldeado la manera en que dicha problemática es entendida actualmente; se trata de una articulación que permitió la realización de un esbozo conceptual en el que se identificaron una serie de aspectos, rasgos, caracteres, comunes al fenómeno de la violencia en las escuelas.

2. Es fundamental mencionar la influencia que el libro *La violencia escolar en México*, de Gómez et al. (2013), ha tenido en la aproximación conceptual que se ha hecho a la violencia en las escuelas como un fenómeno que al mismo tiempo que comparte rasgos comunes con las violencias que acontecen en otros ámbitos sociales, también ostenta una especificidad propia derivada de la institución en que se desarrolla: la institución escolar.

3. Al retomar los aportes de Aróstegui (1994) en la construcción de una definición sobre la violencia en las escuelas se debe tener presente que este autor se muestra contrario a la propuesta de plantear definiciones amplias sobre la violencia. Específicamente, el autor considera que mientras mayor alcance intente ostentar una definición, menor eficacia tendrá para captar las particularidades que presenta determinado fenómeno. Sin embargo, a pesar de esta postura, sus aportes conceptuales han sido retomados en esta investigación debido a que permiten comprender que la violencia es:

- a) Un acto que tiene lugar entre dos o más individuos, sujetos racionales que han establecido algún tipo de relación entre sí, y;
- b) Una imposición a la voluntad del sujeto, acción que no necesariamente es realizada mediante el uso de la fuerza física.

Esta última afirmación resulta fundamental para comprender que la violencia es un fenómeno que puede llegar a instrumentarse de diferentes maneras con el objetivo de forzar al otro a hacer algo que no quiere realizar de manera voluntaria, consensuada. Se trata de un planteamiento que abre la posibilidad de adentrarse en la comprensión del fenómeno de la violencia en las escuelas más allá de su acotación a una forma en específico.

4. “La violencia es entendida [...] como la intervención física de un individuo o grupo en contra de la integridad de otra persona, grupo o grupos. También se considera la violencia en contra de uno mismo, incluyéndose los suicidios, las palizas (castigos físicos), los robos, los asaltos y los homicidios e incluso la violencia de tránsito. Este tipo de violencia es disfrazada por la palabra “accidentes”. La violencia [...] también incluye la agresión sexual y todas las formas de violencia verbal, simbólica e institucional” (Abramovay y Rua, 2002).

5. “La violencia en la escuela puede tener un impacto físico, causar trastornos psicológicos, discapacidad física y mala salud física y mental a largo plazo. Las consecuencias físicas son las más evidentes y pueden incluir heridas ligeras o graves, hematomas y muertes por homicidio o suicidio. El abuso sexual puede conducir a embarazos tempranos y no deseados y el contagio de

enfermedades de transmisión sexual, incluyendo el VIH/SIDA. Las consecuencias psicológicas pueden incluir deficiencias inmediatas en el desarrollo emocional y trastornos mentales a largo y una mala salud –mental-, lo que puede contribuir también a una mala salud física” (Pinheiro, 2006).

6. Una visión más extensa y completa sobre el estado que guarda el conocimiento sobre la violencia, no sólo en las IES sino de manera general en las escuelas del país, puede ser encontrada en el libro *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas 2002-2011* coordinado por Alfredo Furlán y Terry C. Spitzer (2013).

7. Es importante reconocer que los estudios de género constituyen un campo de conocimiento con una tradición teórica propia, diferenciada de las investigaciones en torno a la violencia en las escuelas. Sin embargo, desde una postura personal se considera que dicha diferenciación no tiene por qué implicar una exclusión. En este sentido, en la presente obra se sostiene que la búsqueda de una aproximación a las diferentes violencias que tienen lugar en la institución escolar requiere retomar los aportes teóricos que se han hecho en torno a la violencia de género en las IES.

La posibilidad de realizar una vinculación conceptual entre los estudios de género y los de la violencia en las escuelas se fundamenta en la concepción de que la violencia de género, al igual que otras formas de violencia, implica un daño, una transgresión de la capacidad de los individuos para desarrollarse plenamente (González et al. 2012). Específicamente, se entiende por violencia de género

[...] tanto la violencia sexual que incluye a mujeres como a hombres (mujeres con mujeres-hombres con hombres), a la violencia estructural que dicotomiza los campos de conocimiento (propios para hombres y para mujeres) y la violencia cultural que incluye la violencia homofóbica en donde el *contexto* es relevante. González, et al., 2012, p. 91

Cabe recalcar también que al hacer el ejercicio de articulación, referido anteriormente, no se pretenden dejar de lado, ni minimizar, las graves implicaciones que tiene la violencia de género dentro de las relaciones asimétricas de poder de las sociedades actuales; éstas son reconocidas e integradas a la discusión en torno a las causas que dan lugar a la aparición de situaciones

violentas dentro de la educación superior.

8. Hasta el presente año 2017 aún se encuentra pendiente una nueva modificación curricular para el sistema de Normales, la cual ha sido promovida por el gobierno federal en turno desde el 2015.

9. Hay que tener presente que la cifra sobre el número total de Normales en el país puede variar en función del período temporal en el cual las autoridades educativas realizan sus análisis estadísticos. Por ejemplo, uno de los documentos más recientes emitidos por el INEE (2015a) refiere que la Secretaría de Educación Pública reportó para el año 2015 la existencia 449 escuelas Normales.

10. La cifra más actual del INEE (2015a) refiere que actualmente hay 121 342 estudiantes que cursan sus estudios de educación superior en las Escuelas Normales.

11. De acuerdo a la información existente, se sabe que el origen de la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo se dio con la creación de la denominada Escuela Normal del Istmo (ENI) en 1972. Esta última, era una institución que no contaba con aulas propias y dependía de un patronato que financiaba los gastos referidos al pago del salario de los docentes. En 1974, el financiamiento del ENI pasó a ser de tipo mixto, sustentado tanto en los aportes del patronato como de la federación, con lo cual la institución pasó a asumir el carácter de federal, dándose así también el cambio de su nombre al de ENUFI; durante este periodo, la escuela utilizó los espacios de la Casa de la Cultura de Ciudad Ixtepec como salones de clases. La ocupación de sus propias instalaciones se dio hasta el año de 1976, momento en el que la escuela pasó a depender en su totalidad de la federación.

12. Resalta el hecho de que conforme a datos del INEE (2015b), durante el ciclo escolar 2013-2014, la cifra de profesores de Escuelas Normales a nivel nacional con estudios de especialización, maestría o doctorado a nivel fue de un 45.9%.

13. Los datos existentes durante el ciclo escolar 2013-2014 señalan que a nivel nacional sólo un 35.9% de los docentes de las Escuelas Normales Públicas se encontraba desempeñando sus funciones en la modalidad de Tiempo Completo (INEE, 2015b).

14. Cabe mencionar que si la distribución de la matrícula no se realizara en función de las especialidades que ofertan las Escuelas Normales, sino por las licenciaturas con las que cuentan, se obtendría que un número muy significativo de estudiantes normalistas cursan estudios de Licenciatura en Educación Secundaria.

APÉNDICE A

Figura A1. Reformas realizadas en la educación básica y normal (1992-2012)

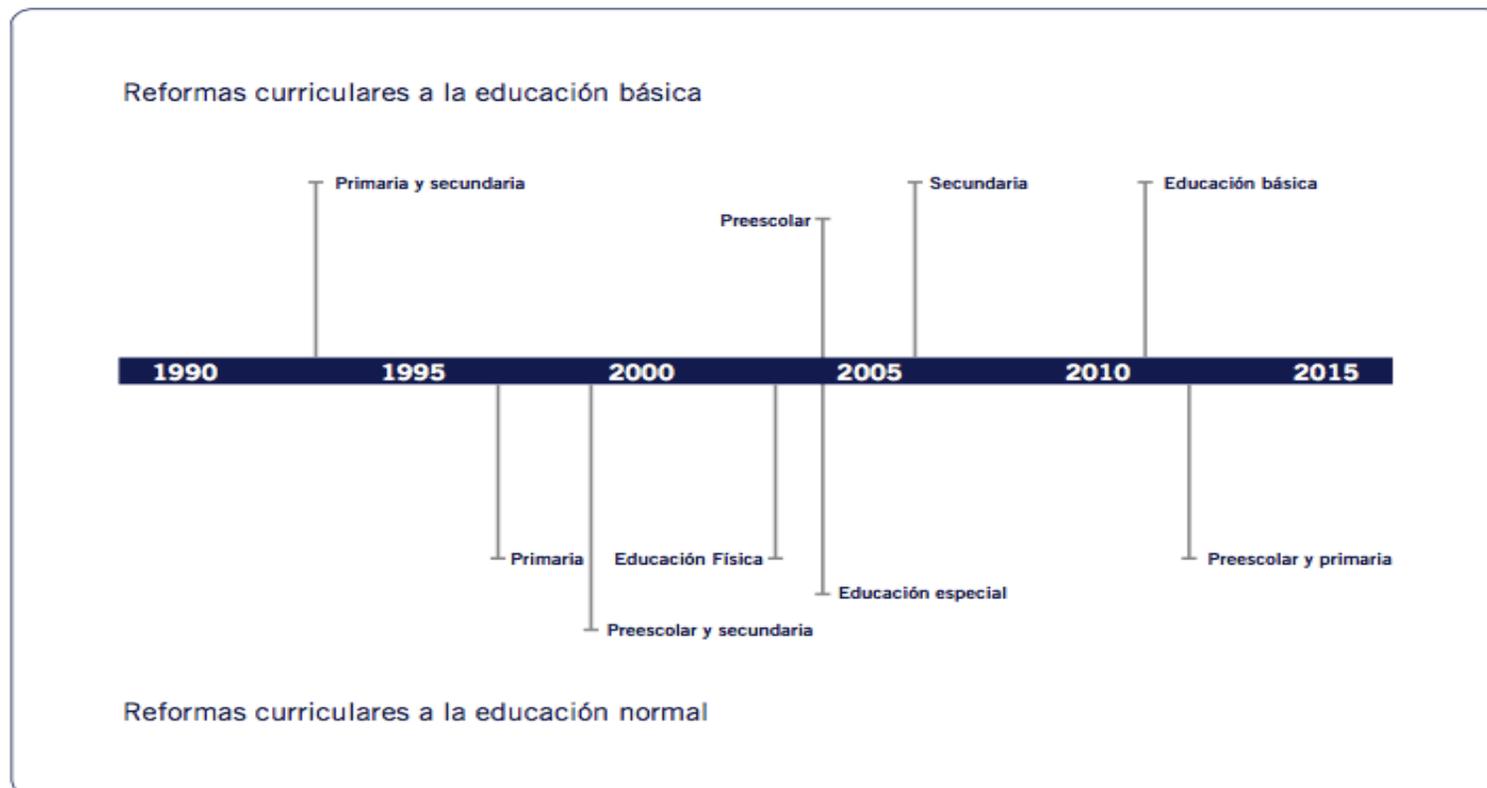


Figura X. Recuperado de INEE (2015b, p. 62).

APÉNDICE B

Tabla B1

Lugares disponibles, solicitudes e ingreso a las Escuelas Normales públicas y privadas, 2013-2014

ENTIDAD	NORMALES PUBLICAS				NORMALES PRIVADAS			
	Lugares disponibles	Número de solicitudes	1° Ingreso	% lugares disponibles	Lugares disponibles	Número de solicitudes	1° ingreso	% lugares ocupados
Aguascalientes	864	1628	840	97.2	50	24	24	48.0
Baja California	1236	2964	659	53.3	273	178	157	57.5
Baja California Sur	485	1460	485	100.0	0	0	0	0.0
Campeche	415	502	344	82.9	81	30	18	22.2
Coahuila	1089	1443	654	60.1	35	50	35	100.0
Colima	779	650	650	83.5	0	0	0	0.0
Chiapas	2259	4231	1184	52.4	0	0	0	0.0
Chihuahua	1038	2840	1083	104.3	82	82	45	54.9
Distrito Federal	2164	3152	1595	73.7	671	682	239	35.6
Durango	976	1352	416	42.6	669	465	314	46.9
Guanajuato	780	761	469	60.1	1719	1384	792	46.1
Guerrero	967	1862	819	84.7	570	291	221	38.8
Hidalgo	880	1648	754	85.7	125	85	81	64.8
Jalisco	1023	3454	887	86.7	467	492	309	62.2
México	3328	5963	1500	45.1	260	324	133	51.2
Michoacán	1128	4693	1187	105.2	724	771	517	71.4
Morelos	185	672	214	115.7	910	501	357	39.2
Nayarit	535	950	484	90.5	51	88	88	172.5
Nuevo León	1971	3664	1101	55.9	524	633	375	71.6
Oaxaca	1625	3617	1454	89.5	145	100	0	0.0
Puebla	2171	2356	1383	63.7	1514	754	617	40.8
Querétaro	532	1751	419	78.8	135	82	63	46.7
Quintana Roo	201	342	175	83.3	60	32	26	43.3
San Luis Potosí	1058	2704	1267	119.8	886	857	642	72.5
Sinaloa	2203	2287	1351	61.3	120	122	37	30.8
Sonora	1196	2638	876	73.2	0	0	0	0.0
Tabasco	661	962	440	66.6	126	70	68	54.0
Tamaulipas	633	923	374	59.1	525	399	313	59.6
Tlaxcala	183	397	183	100.0	0	0	0	0.0
Veracruz	750	4514	675	90.0	797	531	483	60.6
Yucatán	494	2266	516	104.5	618	351	396	64.1
Zacatecas	445	1971	436	98.0	25	33	21	84.0
Nacional	34263	70617	24874	77.6	12162	9411	6371	52.4

Nota: recuperado de INEE (2015a, p. 100). De acuerdo a lo señalado por el INEE (2015a), durante el ciclo escolar 2013-2014 se ofertaron 34 263 lugares en las Normales Públicas. Sin embargo, un análisis detallado de los datos proporcionados por el propio organismo indicaría que tal cifra corresponde con mayor exactitud a la cantidad de 34 254 lugares disponibles en las diversas instituciones formadoras de docentes de carácter público.

APÉNDICE C

Tabla C1

Ingreso mensual per cápita de las familias de alumnos normalistas de último semestre en función de la línea de bienestar mínimo, en el año 2010 y 2013

LICENCIATURA	AÑO	TOTAL				NORMALES PÚBLICAS				NORMALES PRIVADAS			
		Debajo de la línea de bienestar mínimo		Arriba de la línea de bienestar mínimo		Debajo de la línea de bienestar mínimo		Arriba de la línea de bienestar mínimo		Debajo de la línea de bienestar mínimo		Arriba de la línea de bienestar mínimo	
		%	Números absolutos										
Educación Preescolar	2010	47.7	3 213	52.3	3 521	55.1	2 474	44.9	2 017	32.9	739	67.1	1 594
	2013	59.1	3 877	39.8	2 612	67.5	2 995	31.4	1 392	41.5	882	57.4	1 220
Educación Primaria	2010	50.5	3 694	49.5	3 621	55.4	2 875	44.6	2 318	38.6	819	61.4	1 303
	2013	58.2	4 336	39.4	2 935	62.8	3 493	34.3	1 906	44.5	843	54.3	1 029
Educación Primaria Intercultural Bilingüe	2010	74.4	355	25.6	122	74.4	355	25.6	122	n.a.	n.a.	n.a.	n.a.
Educación Secundaria mixta (español)***	2010	25.5	181	74.4	529	25.9	122	73.9	348	24.6	59	75.4	181
	2013	39.5	138	56.2	196	37.2	64	60.5	104	41.8	74	52.0	92
Educación Secundaria (español)	2010	51.1	353	48.9	338	52.9	2300	47.1	178	48.9	153	51.1	160
	2013	63.8	560	35.0	307	69.0	458	30.0	199	47.7	102	50.0	108
Educación Secundaria mixta (matemáticas)***	2010	20.0	81	80.0	323	22.1	61	77.9	215	15.6	20	84.4	108
	2013	34.4	90	63.0	165	30.9	46	67.1	100	38.9	44	57.5	65
Educación Secundaria (matemáticas)	2010	50.6	302	49.4	295	52.5	218	47.5	197	46.2	84	53.8	98
	2013	61.3	381	37.8	235	65.8	322	33.1	162	44.4	59	54.9	73
Total de alumnos encuestados	2010	48.3	8 179	51.7	8 749	53.9	6 305	46.1	5 395	35.8	1 874	64.2	3 354
	2013	59.0	9 806	39.2	6 510	65.2	7 802	32.8	3 923	43.00	2 004	55.6	2 587

Nota: recuperado de INEE (2015a, p. 171). Los alumnos de las Escuelas Normales de Morelos no participaron en las encuestas analizadas por el INEE y en Oaxaca sólo participaron los alumnos de una Escuela Normal privada; n.a No aplica. De acuerdo al INEE (2015a) La línea de bienestar mínimo, para áreas urbanas, fue fijada por el CONEVAL en \$984.75 pesos durante el 2010 y en \$1 179.31 pesos durante el 2013; en el 2013 los porcentajes no suman el 100% debido a que hubo alumnos que no especificaron sus ingresos familiares. Los datos corresponden a los alumnos que cursaban el 12° de la Licenciatura en Secundaria en la modalidad mixta, dirigida a docentes en servicio.

APÉNDICE D

Figura D1. Desarrollo histórico de las Escuelas Normales del Estado de Oaxaca

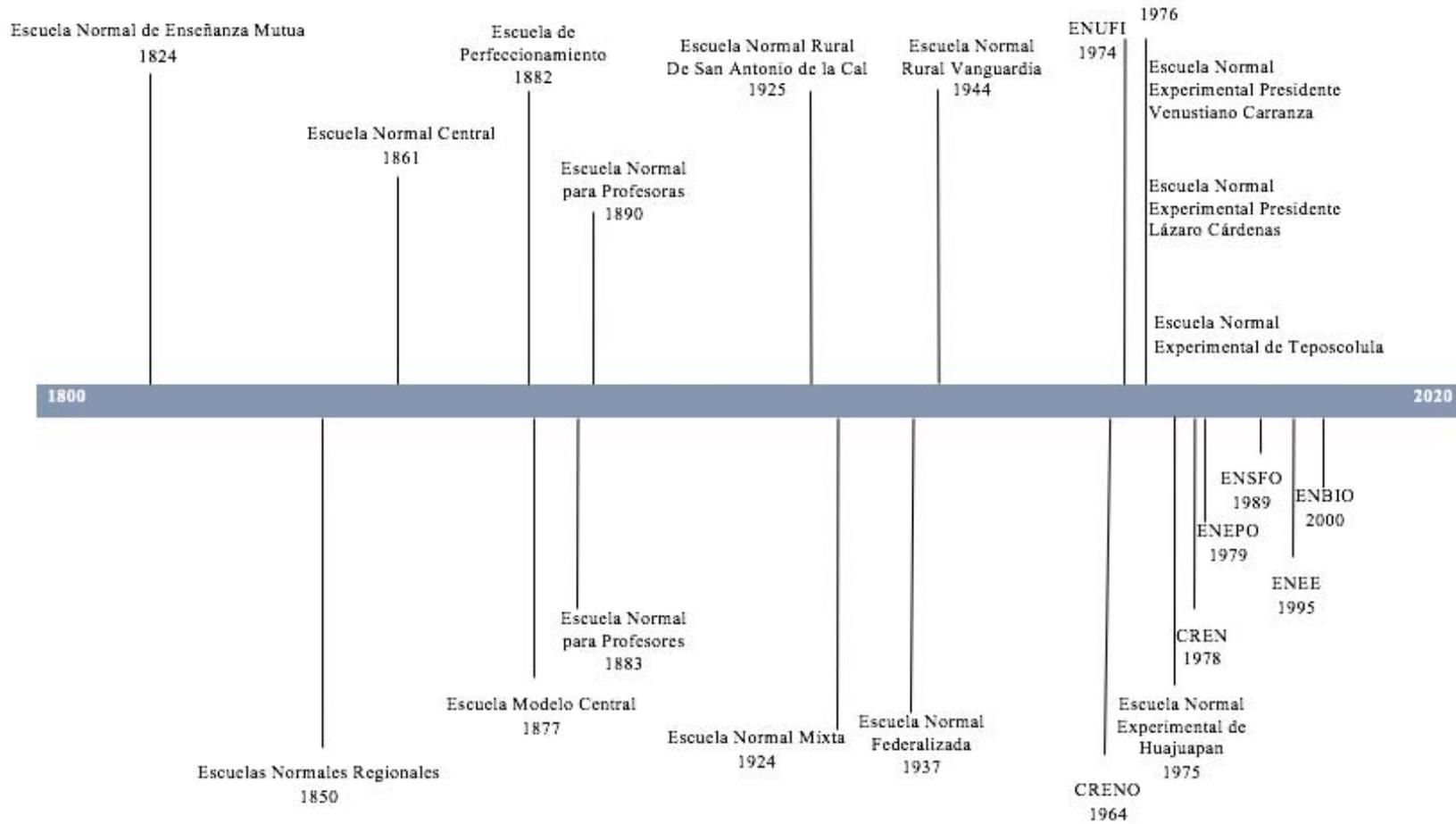


Figura X. Entre la década de los sesenta y ochenta el sistema de Normales de Oaxaca tuvo un crecimiento acelerado con la fundación de diversas instituciones

APÉNDICE E

Tabla E1

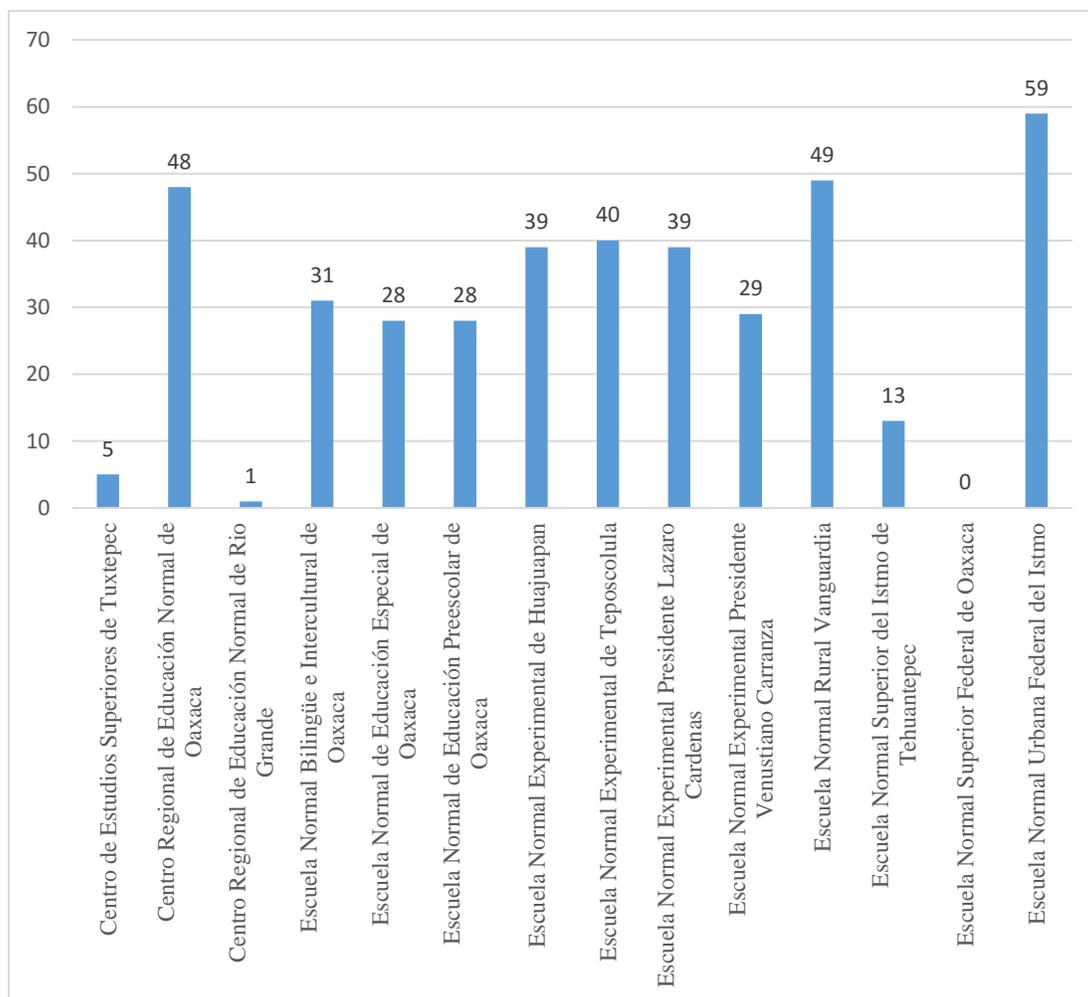
Escuelas Normales del Estado de Oaxaca por tipo de sostenimiento y oferta académica, 2014-2015.

ESCUELA	SOSTENIMIENTO	LICENCIATURAS OFRECIDAS
Centro de Estudios Superiores de Tuxtepec	Particular	Licenciatura en Educación Física
Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca (CRENO)	Público	Licenciatura en Educación Física Licenciatura en Educación Primaria
Centro Regional de Educación Normal de Río Grande (CREN)	Público	Licenciatura en Educación Física Licenciatura en Educación Primaria
Escuela Normal Bilingüe e intercultural de Oaxaca (ENBIO)	Público	Licenciatura en Educación Preescolar Intercultural Bilingüe Licenciatura en Educación Primaria Intercultural Bilingüe
Escuela Normal de Educación Especial de Oaxaca (ENEEEO)	Público	Licenciatura en Educación Especial
Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca (ENEPO)	Público	Licenciatura en Educación Preescolar
Escuela Normal Experimental de Huajuapán (ENEH)	Público	Licenciatura en Educación Física Licenciatura en Educación Primaria
Escuela Normal Experimental de Teposcolula (ENETO)	Público	Licenciatura en Educación Preescolar Licenciatura en Educación Primaria
Escuela Normal Experimental Presidente Lázaro Cárdenas (ENELC)	Público	Licenciatura en Educación Física Licenciatura en Educación Preescolar Licenciatura en Educación Primaria
Escuela Normal Experimental Presidente Venustiano Carranza (ENEC)	Público	Licenciatura en Educación Preescolar Licenciatura en Educación Primaria
Escuela Normal Rural Vanguardia (ENRUVA)	Público	Licenciatura en Educación Primaria
Escuela Normal Superior del Istmo de Tehuantepec (ENSIT)	Particular	Licenciatura en Educación Secundaria
Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca (ENSFO)	Público	Licenciatura en Educación Secundaria
Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI)	Público	Licenciatura en Educación Preescolar Licenciatura en Educación Primaria

Nota: la ENEEO ofrece la Licenciatura en Educación Especial con énfasis en dos áreas diferenciadas: de atención auditiva y de lenguaje y área de atención intelectual. Por su parte, la ENSIT ofrece la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología, Español o Matemáticas. De igual forma, la ENSFO ofrece la Licenciatura en Educación Secundaria con especialidad en Biología, Español, Física, Formación Cívica y Ética, Geografía, Historia, Lengua Extranjera (Inglés), Matemáticas, Química o Telesecundaria. Recuperado de ANUIES (2015).

APÉNDICE F

Figura F1. Número de docentes que laboran en las Escuelas Normales del Estado de Oaxaca por institución, 2014-2015



Notas: recuperado de DGESE (2014). Es necesario tomar con reservas la información que la DGESE (2014) reporta sobre el número de docentes que laboran en cada una de las Normales de la entidad ya que, en ciertos casos, la información parece mostrar ciertas incongruencias con lo detallado por otros organismos como la ANUIES. Por ejemplo, para el caso del Centro Regional de Educación Normal de Río Grande, la DGESE (2014) reportó que en esta institución solo laboraba un profesor, situación que no parece probable al considerar que la ANUIES (2015) refiere que en el ciclo escolar 2014-2015, en dicha escuela se encontraban matriculados 327 alumnos. Por otra parte, debe tomarse en cuenta que los estudios de licenciatura que imparte la ENSFO no son reconocidos por la Dirección General de Educación Superior para Profesionales de la Educación (DGESE), por ello los datos estadísticos referentes a dicha institución no son contemplados en el análisis de la dependencia.

APÉNDICE G

Figura G1. Número de alumnos matriculados en las Escuelas Normales del Estado de Oaxaca, 2014-2015.

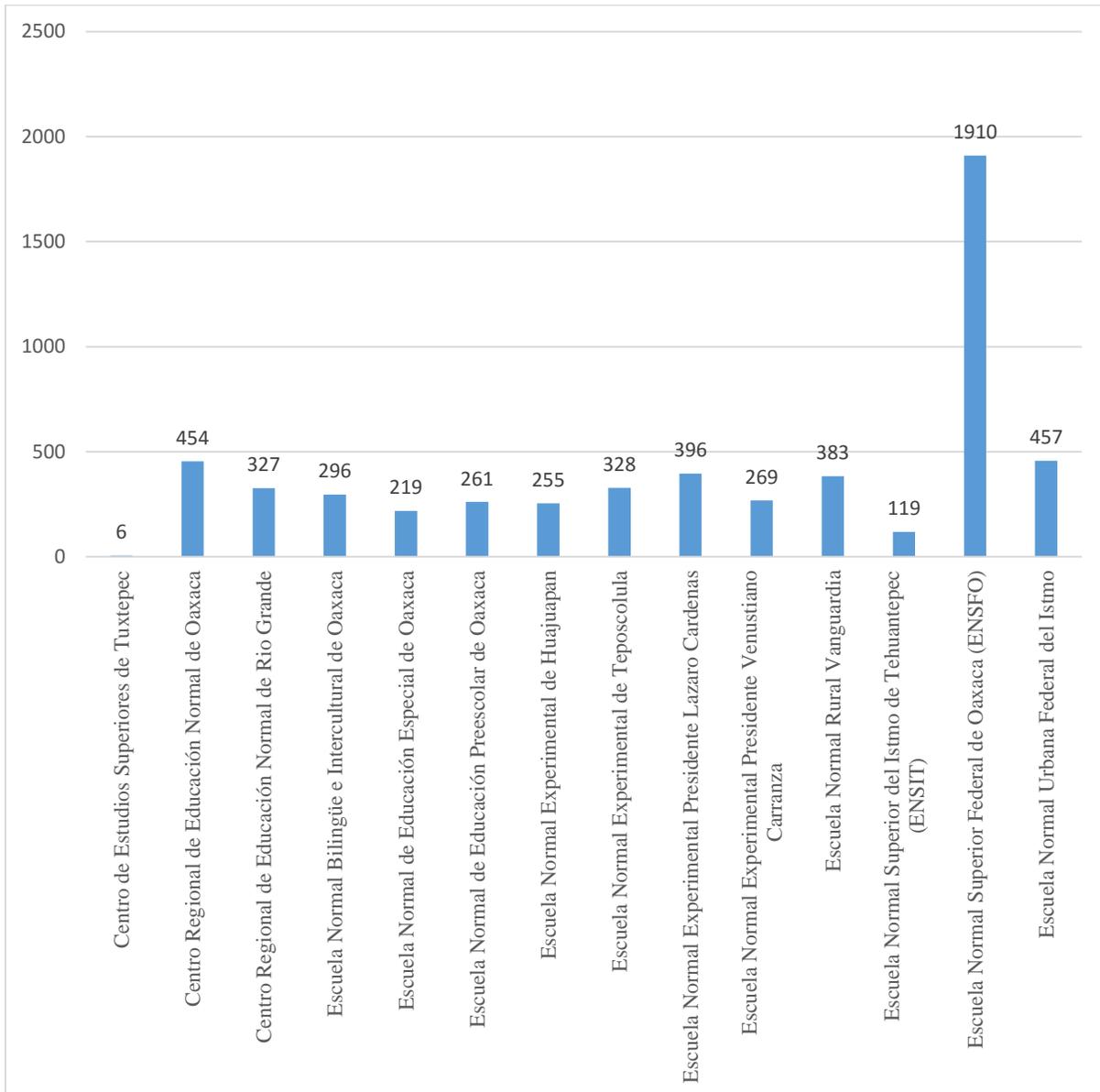


Figura X. Recuperado de ANUIES (2015). La ENSIT y la ENSFO ofrecen estudios de licenciatura a profesores de educación básica en servicio que desean adquirir la preparación adecuada para poder ejercer la docencia en escuelas secundarias; la modalidad de estudio de sus diferentes licenciaturas es de tipo semiescolarizada.

APÉNDICE H

Tabla H1

Lugares disponibles, solicitudes e ingreso a las Escuelas Normales Públicas y privadas del Estado de Oaxaca por ciclo escolar

ESCUELA	CICLO ESCOLAR 2012-2013				CICLO ESCOLAR 2013-2014				CICLO ESCOLAR 2014-2015			
	Lugares disponibles	Número de solicitudes	1° Ingreso	% Lugares ocupados	Lugares disponibles	Número de solicitudes	1° Ingreso	% Lugares ocupados	Lugares disponibles	Número de solicitudes	1° Ingreso	% Lugares ocupados
Centro de Estudios Superiores de Tuxtepec	20	25	29	100.0	20	0	0	0.0	20	0	0	0.0
Centro Regional de Educación Normal de Oaxaca	115	701	119	103.4	115	394	116	100.8	115	157	114	99.1
Centro Regional de Educación Normal de Río Grande	85	480	87	102.3	85	254	85	100.0	85	116	85	100.0
Escuela Normal Bilingüe e intercultural de Oaxaca	90	229	90	100.0	90	117	90	100.0	90	76	60	66.6
Escuela Normal de Educación Especial de Oaxaca	240	170	60	25.0	240	130	60	25.0	240	79	60	25.0
Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca	72	486	72	100.0	72	486	72	100.0	70	156	70	100.0
Escuela Normal Experimental de Huajuapán	71	332	71	100.0	71	332	71	100.0	70	112	63	90.0
Escuela Normal Experimental de Teposcolula	202	350	90	44.5	90	197	92	102.2	90	103	79	87.7
Escuela Normal Experimental Presidente Lázaro Cárdenas	102	403	105	102.9	102	403	105	102.9	102	132	100	98.0
Escuela Normal Experimental Presidente Venustiano Carranza	70	328	75	107.1	70	153	71	101.4	70	70	59	84.2
Escuela Normal Rural Vanguardia	143	542	142	99.3	140	360	141	100.7	202	181	105	51.9
Escuela Normal Superior del Istmo de Tehuantepec	150	78	46	30.6	120	100	0	0.0	20	0	0	0.0
Escuela Normal Superior Federal de Oaxaca	430	430	430	100.0	430	430	430	100.0	430	430	430	100.0
Escuela Normal Urbana Federal del Istmo	120	557	123	102.5	120	351	121	100.8	120	154	120	100.0

Nota: recuperado de ANUIES (2015).