



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

PERCEPCIONES EN TORNO A LA VIOLENCIA ESCOLAR ENTRE DOCENTES NORMALISTAS

TESIS

QUE PARA OPTAR POR EL GRADO DE:
DOCTOR EN PEDAGOGÍA

PRESENTA:

JULIO UBIIDXA RIOS PEÑA

DR. ALFREDO FURLÁN MALAMUD
FES IZTACALA, UNAM

DRA. MARTHA CORENSTEIN ZASLAV
FFYL, UNAM

DR. SEBASTIÁN PLÁ PÉREZ
IISUE, UNAM

DRA. BERTHA OROZCO FUENTES
IISUE, UNAM

DRA. ANA LAURA GALLARDO GUTIÉRREZ
IISUE, UNAM

CIUDAD UNIVERSITARIA, CIUDAD DE MEXICO, DICIEMBRE DE 2022



Universidad Nacional
Autónoma de México



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.

*Ca diidxa' guicaa Betzabeth, Xunaxi, Maribel ne Esteban,
ni nácaca ra lidxe'.*

Agradecimientos

Al Dr. Alfredo Furlán, por el permanente ejemplo sobre el quehacer de la investigación educativa. A la Dra. Martha Corenstein, por las precisiones en el andar metodológico. Al Dr. Sebastián Plá, por las cavilaciones de los entramados pedagógicos. A la Dra. Bertha Orozco, por los necesarios replanteamientos del proyecto. A la Dra. Ana Gallardo, por los entretejidos finales de este proyecto.

Al seminario *Educación y usos públicos de la historia* (IISUE, UNAM), a sus integrantes, por la lectura, los comentarios y la escucha de los bocetos teóricos, metodológicos y analíticos de esta investigación.

A la escuela normal, a la comunidad normalista, por las posibilidades y utopías educativas y pedagógicas compartidas.

Índice

Introducción.....	8
Capítulo 1. Las violencias, los procesos civilizatorios y la escuela.....	19
1.1. La humana violencia. Su biología y su aprendizaje.....	19
1.2. Las figuraciones humanas. El proceso de la civilización.....	23
1.2.1. Instituciones interdependientes.....	28
1.2.2. La orientación del sentido.....	30
1.3. La violencia escolar. Delimitaciones interpretativas.....	33
1.3.1. Improntas figuracionales escolares.....	37
Capítulo 2. La figuracional escuela normal.....	41
2.1. La regulación de la docencia.....	41
2.1.1. Ser normalista. El cultivo de las disposiciones para la docencia.....	44
2.1.2. El sentido de la escuela normal. La orientación del comportamiento normalista.....	56
Capítulo 3. Estudios en proceso. Orientaciones metodológicas.....	64
3.1. El estudio de la escuela normal. Un enfoque cualitativo elisiano.....	64
3.1.1. El lugar del investigador.....	69
3.1.1.1. Ser, estar, en la escuela normal.....	72
3.1.2. La aprehensión de la cotidianidad desde la oralidad. El uso de la entrevista.....	77
3.2. Una escuela normal en la mixteca oaxaqueña.....	78

Capítulo 4. Ser docente normalista en la escuela normal de la mixteca.....	86
4.1. La escuela normal, sus sentidos y disposiciones.	
“El compromiso de la docencia”	87
4.2. La escuela normal y sus regulaciones.	
La nostalgia de la disciplina.....	114
Capítulo 5. Prácticas normalistas directas e indirectas.....	123
5.1. La indirecta violencia escolar. “Los maestros no se golpean”	123
5.2. La violencia escolar regulada. “Hay que guardar la compostura”	134
5.3. La violencia y sus marcas. “Es mejor no regresar a clases presenciales”	155
Conclusiones.....	160
Referencias.....	170
Anexos.....	190

*[...] Xpiaane' naca ti nisadó' cadxé,
ti ridxidú' xti' guendanabani
ra caxidxi yaabi' guendarioodxisi' lo bele.*

Esteban Rios Cruz (2019, p. 50).

*[...] Es mi pensamiento un mar encrespado,
sordo rumor de la vida
en el crepitar del silencio en la hoguera.*

Esteban Rios Cruz (2019, p. 51).

Introducción

La investigación de la violencia en las escuelas mexicanas encuentra en las prácticas violentas, entre el profesorado, un tema que requiere y exige un mayor análisis. Se trata de una problemática que se presenta como un importante pendiente dentro de la agenda del campo de estudios de la violencia escolar (Furlán y Spitzer, 2013; Gómez, 2014; Saucedo y Guzmán, 2018). Hasta el día de hoy, la mayoría de las investigaciones realizadas dentro de esta área se han centrado principalmente en identificar y comprender las implicaciones que las violencias tienen para los estudiantes, particularmente de la educación básica (primaria y secundaria) y media superior. Un interés que solo recientemente se extendió, con especial fuerza, a lo que ocurre en la educación superior.

Si bien existen significativos avances en el área de estudios sobre la violencia en las instituciones educativas, lo que se sabe sobre la situación en la que se encuentran los docentes se ha enfocado, principalmente, en delimitar el papel que estos tienen en la prevención o facilitación de actos que transgreden la individualidad de los estudiantes. Tal aproximación ha dejado de lado las implicaciones que las violencias tienen para el profesorado del sistema educativo mexicano. Esta ausencia fue la que dio pie, como parte de la presente investigación, a una inicial búsqueda en torno el estado que dicho tema guarda a nivel internacional y nacional. Esta primera etapa del trabajo realizado estuvo atravesada por la conjetura de que, en contraste con lo que ocurre en otros niveles educativos, son pocos los trabajos en los que se da una recuperación de las experiencias que los profesores tienen respecto a aquellas prácticas que repercuten en su integridad física, mental y emocional.

A pesar de las ausencias ya mencionadas, la información encontrada ayudó a dimensionar los trascendentes alcances que la violencia tiene al ser experimentada por el profesorado. Al respecto, a nivel internacional (especialmente en países de Europa y en los Estados Unidos), se cuenta con evidencias puntuales (Blaya, 2006) que señalan la importancia de prestar atención al malestar (Gómez, 2014) que se está manifestando entre el profesorado debido a las condiciones en las que realizan su labor. En concordancia con este señalamiento, Steffgen y Ewen (2007) aplicaron una serie de encuestas en escuelas secundarias de Luxemburgo que permitieron identificar la existencia de violencias verbales y sexuales por parte de los alumnos hacia los docentes. Los autores del estudio

mostraron la forma en que la violencia en contra de los profesores conlleva repercusiones significativas en su bienestar personal y en su desempeño académico.

Siguiendo la caracterización sobre la violencia hacia los docentes, el trabajo desarrollado por Lokmić, Opić y Bilić (2013) refiere que dicha práctica no necesariamente debe provenir del alumnado. También existe violencia que es ejercida hacia los profesores por sus propios compañeros de trabajo u otros actores educativos (como lo son los padres de familia, el personal administrativo o de servicios). En la investigación que tuvo lugar en escuelas primarias y secundarias de Europa central se identificó que el origen de las violencias físicas y psicológicas dirigidas al profesorado era de carácter multifactorial, es decir, que respondía a aspectos socioeconómicos, institucionales y personales. Esta violencia sitúa a los profesores como víctimas de actos que los dejan en una vulnerable posición para ejercer su actividad profesional. Se trata de una problemática que ha sido documentada de igual forma en algunos países de Medio Oriente y Asia; esta afirmación se basa en las evidencias derivadas de la aplicación de cuestionarios a través de los cuales se delimitó la presencia de actos violentos tanto en escuelas de educación básica como en instituciones de educación superior (Cheng y Astor, 2008; Alzyoud, Al-Ali y Tareef, 2016).

A nivel internacional, este fenómeno [la violencia hacia los docentes] ha sido tratado ya desde hace algunos años, generando algunos trabajos de investigación, así como iniciativas de diversa índole para enfrentar lo que se ha denominado una epidemia silenciosa entre los docentes que recorre las distintas instituciones educativas de Estados Unidos, España, Tailandia, Japón, Perú y Brasil, por citar algunos casos (Gómez, 2014, p. 21).

En términos generales, la literatura en otros países da cuenta de un fenómeno que en México también es reconocido por los profesores en su cotidianidad (Alcántara, 2014). Si bien se cuenta con estudios en torno a este tema en nuestro país, el corpus que existe es limitado y se concentra principalmente, como ya había sido comentado, en la educación básica o bien aborda dicho fenómeno de forma secundaria, esto es, como un aspecto emergente en el que no se profundiza dentro de las indagaciones realizadas. Dos ejemplos de la investigación que existe respecto a la violencia entre el profesorado se encuentran en los trabajos de corte cualitativo realizados por: Gómez (2014), quien haciendo uso de

la etnografía abordó la violencia ejercida por los estudiantes en contra de los profesores de escuelas secundarias de Colima, y; Álvarez Soto (2013), quienes a través de entrevistas y grupos focales recopilaron información de la violencia a la que se exponen las comunidades escolares de instituciones ubicadas en Torreón, estado de Coahuila, como producto de la delincuencia organizada.

La revisión de las investigaciones con las que se cuenta en la actualidad dio lugar al establecimiento de un panorama general que mostró cómo la violencia hacia el profesorado es una problemática que tiene como principales actores a los estudiantes y a los propios docentes (quienes ejercen actos violentos en contra de sus compañeros de trabajo) (Blaya, 2006; Chagas, 2005, Gómez, 2014; Lokmic, 2013, Melanda, 2018, Sayel, 2016; Steffgen y Ewen, 2007). Esta no es una afirmación de menor relevancia, las prácticas de violencia en las escuelas no constituyen un simple fenómeno de estudio de carácter abstracto. Los golpes, las humillaciones, los insultos o el acoso son acontecimientos tangibles, cotidianos en algunos casos, para los actores escolares. Las violencias escolares dejan una marca en los sujetos, a veces imborrable, que no debe ser soslayada.

Otro aspecto importante que logró ser delimitado para fundamentar la investigación realizada fue lo referente a las formas adquiridas por la violencia. De acuerdo con Blaya (2006), Lokmic (2013), Melanda (2018) y Steffgen y Ewen (2007), las prácticas violentas experimentadas por el profesorado se expresan principalmente a través de formas físicas, verbales y sexuales. Violencias que han ido en aumento en los últimos años a nivel internacional (Gómez (2014), situación que resulta preocupante debido a las serias consecuencias que tienen en la salud física, mental y emocional de los docentes y, por lo tanto, también en el trabajo que desempeñan día con día en las instituciones escolares (Blaya, 2006; Lokmic, 2013; Melanda, 2018; Steffgen y Ewen, 2007).

Las consecuencias de la violencia caracterizan, de forma notoria, su naturaleza. Al respecto, en estudios como el de Gómez (2014, p. 32), el profesorado afirmó “[...] tener sentimientos de miedo, soledad, enojo e impotencia al vivir días con mucho estrés, malestar e incluso inseguridad para seguir ejerciendo la docencia”. En este sentido, para los docentes, la violencia escolar no es un fenómeno ajeno, no constituye un acontecimiento lejano. Este es experimentado de primera mano por aquellos a quienes se

les ha encargado la responsabilidad de llevar a cabo la tarea educativa. Para ellos, la violencia deja visibles secuelas que inciden en su práctica docente de forma duradera.

En el marco de la investigación emprendida, el panorama anterior mostró la importancia de continuar expandiendo y profundizando las vetas teóricas, conceptuales y metodológicas alrededor del estudio de la violencia escolar, específicamente respecto a lo que ocurre con el profesorado. Este planteamiento fue trasladado, en una segunda etapa de la investigación, a una de las instituciones educativas que, a pesar de tener un significativo lugar dentro del Sistema Educativo Nacional (SEN), cuenta con escasas investigaciones sobre las situaciones violentas que ocurren en torno a ella. Se trata de la escuela normal mexicana, la cual durante muchas décadas ha mantenido una posición fundamental en la formación e inserción laboral de los docentes para la educación básica.

Dentro de la agenda pendiente de la investigación sobre la violencia en las escuelas, la educación normal se ubica como uno de los espacios escolares sobre los cuales es necesario ahondar más todavía. El panorama que guardan las escuelas normales respecto a la violencia se muestra hoy día como incipiente, en proceso de construcción a partir de una serie de trabajos que se han enfocado principalmente en lo que ocurre al interior y alrededor de dichas instituciones (Dorantes *et al.*, 2019; Furlán y Ochoa, 2019; Grajeda *et al.*, 2017; Hernández y Santiz, 2019; Rios y Reyes, 2019; Sánchez *et al.*, 2019; Velasco, 2014).

Al respecto, destaca la importancia que la violencia tiene como un tema eje alrededor del cual se articulan los esfuerzos relativos al estudio de la convivencia. Este último se presenta especialmente desde una perspectiva centrada en introducir a la convivencia como una alternativa para la construcción de mejores ambientes de aprendizaje en las escuelas normales (Grajeda *et al.*, 2017); particularmente, desde un planteamiento que establece que los propios docentes en formación deben de contar con condiciones de aprendizaje seguras y libres de violencia si se quiere que ellos mismos implementen tal aproximación en las escuelas de educación básica.

De los futuros docentes en formación se espera una serie de disposiciones, actitudes, habilidades, destrezas y conocimientos, dentro de las que se encuentran aquellas referidas a la prevención de la violencia y el establecimiento de climas escolares respetuosos, seguros y armónicos (Furlán y Ochoa, 2019). La preparación para intervenir

en las escuelas de educación básica, a partir de un enfoque con atención a la violencia, es una recurrente tarea dentro de los planes y programas de las escuelas normales. Esta se plantea como una actividad que debe ser asumida por los docentes egresados de las instituciones normalistas, quienes son considerados como los encargados directos de responder a las demandas educativas que se han gestado en años recientes dentro de las escuelas de educación básica en torno a la violencia escolar.

El tema de la convivencia se encuentra estrechamente vinculado al tema de violencia escolar. Si bien una explicación de esta relación se encuentra en las políticas nacionales que han emprendido esfuerzos por atender los problemas de la violencia a través de la convivencia, no debe dejarse de lado el creciente interés que en los últimos años se ha generado por conocer como experimentan los propios normalistas dicho tipo de situaciones. Como dan cuenta las investigaciones revisadas, los actos violentos dentro de las escuelas normales constituyen una realidad observada, percibida y sentida por sus actores escolares. De manera particular destaca su recurrente aparición de manera verbal, una situación señalada principalmente por los estudiantes, quienes reconocen tanto el haber sido víctimas de estos actos, pero también ser ellos quienes los ejercen (Dorantes *et al.*, 2019; Rios, 2017).

La violencia existe en las instituciones formadoras de docentes, escondida detrás de una cotidianidad que es expuesta a partir de trabajos de investigación en los que se señala su recurrencia dentro de diversos espacios escolares. Una presencia que ha extendido sus alcances a la virtualidad de la mano del ciberacoso, problemática en expansión que requiere de una mayor atención si se considera el acelerado y sostenido avance que la introducción de las nuevas tecnologías está teniendo dentro de la formación inicial recibida por los normalistas (Dorantes *et al.*, 2019).

Sobre las formas adquiridas por la violencia en las escuelas normales, la información encontrada sugiere que tales características se encuentran aparejadas a las culturas escolares construidas por estas instituciones: formas específicas de ser, atravesadas por valores particulares, en donde, mientras determinadas expresiones muestran ser condenadas, otras más son permitidas (Rios, 2017; Velasco, 2105). Esta es una idea que fue recuperada para construir, más adelante, algunos planteamientos provisionales que fueron siendo adaptados conforme avanzó la investigación.

Al finalizar la revisión de los textos se identificó un escenario de señaladas violencias en el que, nuevamente, el interés principal estaba puesto sobre las implicaciones que estas tienen para el alumnado. Así, se volvió a hacer notoria la ausencia de voces docentes que, desde su perspectiva, ayudaran a una mayor comprensión de la violencia escolar. Una ausencia que conlleva un detrimento de la comprensión general de este fenómeno y, por lo tanto, limita las posibilidades de construir condiciones que permitan a los sujetos involucrados incidir en la prevención de dichas prácticas. Algo que, a largo plazo, se traduce en repercusiones desfavorables no solo para la reflexión teórica, sino también para los propios sujetos involucrados en situaciones violentas.

A pesar de los temas pendientes en la literatura sobre normales, la aproximación realizada permitió trazar un bosquejo en torno a la existencia de un fenómeno cuyas características están fuertemente vinculadas con las propias condiciones dentro de las que tienen lugar. Esta se convirtió en una hipótesis para explicar la violencia escolar más allá de una simple suma de factores. En lugar de ello, se propuso entender esta problemática como un fenómeno articulado, incluso quizá determinado por las condiciones escolares en las que aparecen. Esta perspectiva llevó a fijar la mirada en la escuela normal como una institución con rasgos particulares que inciden en los acontecimientos que tienen lugar en su interior.

La educación normalista ostenta una historia particular, una tradición nutrida a partir de referentes compartidos por las instituciones formadoras de docentes como parte de la posición específica que les fue asignada dentro del proceso de preparación de maestros para el Sistema Educativo Nacional (SEN). Una posición única que no puede ser dejada de lado al tratar de comprender la manera en que transcurre su cotidianidad; desde el lugar en la que han sido situadas se han construido diversos escenarios en los que, por ejemplo, han sido incluso objeto de políticas gubernamentales de asedio debido a su participación política y estudiantil (Velasco, 2014, 2015).

Como se señaló previamente, la escuela normal mexicana es una institución con una historia de poco más de dos siglos, a lo largo de los cuales se convirtió en la principal encargada de la formación de docentes para el SEN. Una síntesis de este proceso histórico se encuentra en el normalismo, el cual representa un marco articulado de

tradiciones, identidades, culturas y prácticas, a partir de los cuales pensar, vivir y ejercitar la docencia normalista. Este es un planteamiento de importantes alcances al aportar un eje articulador desde el cual pensar la manera en que se configura la producción y la regulación de las violencias escolares en estas instituciones.

Pensar la articulación entre las condiciones específicas de la escuela normal y las dinámicas de las violencias escolares que se presentan en sus espacios fue un proceso que estuvo principalmente teorizado a partir de los aportes derivados de la amplia obra de Norbert Elias (1981, 1989, 1990, 1994, 1991, 2008, 2012, 2015, 2016). Con la introducción de la categoría figuración para nombrar a los grupos de individuos que conforman entre sí una red de interdependencias, el estudio de la violencia en las escuelas normales adquirió un referente principal para entender la manera en que determinadas condiciones escolares influyen en los rasgos de la violencia hacia el profesorado.

Particularmente, la delimitación realizada respecto a la escuela normal como una figuración particular, situó al sentido como un relevante referente respecto a las experiencias que el profesorado tiene en la cotidianidad de lo escolar. A partir de esta perspectiva, la violencia escolar fue colocada en una posición analítica en la que su comprensión no puede darse sin retomar las diversas interacciones pasadas y presentes que posibilitan que esta pueda tener lugar dentro de las interacciones sostenidas por la comunidad normalista.

Señalar la existencia de la violencia escolar en la escuela normal es interpelar a la red de dependencias que la constituyen permanentemente. Implica posicionar las prácticas violentas dentro de un entramado de relaciones que articulan lo escolar, al mismo tiempo que son articuladas por esta configuración particular. Una aproximación desde la cual no solo se trata de conocer si ocurren hechos violentos dentro de una institución formadora de docentes, se trata también de saber, por ejemplo, por qué ocurren determinadas formas de violencia, mientras que otras no.

Sin duda, identificar la aparición de violencias es un proceso relevante. No obstante, este señalamiento presenta significativas limitaciones si no es explicado en el marco de los referentes que inciden en ellas, es decir, en las causas que dan lugar a su aparición dentro del entramado de lo escolar. Ampliando el ejemplo, del párrafo anterior, no solo se trata de conocer que en la escuela normal ocurren discusiones en las que los

docentes se insultan, sino que también es importante saber por qué no se producen, de manera recurrente, por ejemplo, enfrentamientos físicos entre el personal docente. Esto exige una comprensión de las dinámicas escolares que subyacen a las prácticas violentas.

De igual forma, extendiendo aún más el ejemplo previo, no solo se trata de conocer que en la escuela normal ocurren cotidianamente discusiones en las que los docentes se insultan entre sí, también es relevante establecer que estos enfrentamientos nunca llegan a agresiones físicas debido a que los involucrados forman parte de una institución con referentes particulares sobre lo que implica ser docente, específicamente, lo que significa ser un docente normalista. En este punto, la comprensión de la violencia escolar alcanzaría una mayor profundidad al revelar el lugar que la violencia tiene dentro de la escuela normal.

Es esta serie de inquietudes las que estructuraron las principales preguntas que guiaron la investigación que, en un tercer momento de la investigación, decidió ser realizada en el estado de Oaxaca. Una entidad en la que las escuelas normales han conservado, particularmente, una preponderante participación en el escenario educativo (por ejemplo, hasta hace no muchos años, los egresados de dichas instituciones tenían acceso directo al campo laboral dentro de la educación básica). Fue aquí cuando el foco de interés de la indagación desarrollada se delimitó exclusivamente en torno a las violencias ejercidas principalmente entre los propios profesores normalistas.

A partir de las decisiones finales tomadas, los cuestionamientos que guiaron la presente tesis fueron los siguientes: ¿Cuáles son las dinámicas que dan origen a las situaciones violentas vividas por el profesorado de la escuela normal? ¿Cuáles son las formas adoptadas por la violencia que tiene lugar entre los docentes de la escuela normal? ¿Qué repercusiones tiene la violencia escolar para los profesores de la escuela normal? Estas preguntas obtuvieron respuesta a lo largo de los tres años que duró el trabajo de campo, momento en el que la realidad estudiada interpeló constantemente los referentes que ya habían sido contruidos. De esta manera, se estableció un diálogo que permitió analizar la regulación (producción, desarrollo e impacto) de las violencias escolares de los profesores normalistas en la escuela normal en cuanto una figuración social con sentidos y disposiciones compartidas.

Los alcances obtenidos por la investigación desarrollada son presentados en esta tesis a partir de cinco capítulos que organizan las discusiones sostenidas, los resultados obtenidos y las interpretaciones realizadas. En el primero de ellos, titulado *Las violencias, los procesos civilizatorios y la escuela*, se establece la fundamentación teórica y conceptual desde la que se elaboró una interpretación del fenómeno de la violencia escolar entre el profesorado de una escuela normal del estado de Oaxaca. Aquí, se destaca la importancia que la obra elisiana tiene para llevar a cabo una revisión de la forma en que los procesos civilizatorios construyeron un habitus específico social e individual dentro del cual la violencia comenzó a ser cada vez más regulada dentro de las sociedades modernas. Trasladado al ámbito de la violencia escolar, dicha perspectiva ayuda a establecer puntos iniciales de análisis en los que la escuela es concebida como un espacio que interviene en la regulación de las prácticas violentas con base en la existencia de un sentido. Este último, orienta los comportamientos de la comunidad escolar al asegurar el seguimiento de los controles externos e internos que son ejercidos sobre los actores educativos.

El capítulo II, *La figuracional escuela normal* delimita las características específicas que han configurado a la escuela normal, elementos que se expresan actualmente en una forma particular de ser normalista. Un producto constituido a partir de la influencia de una fuerte tradición normalista que, en décadas recientes, se entremezcló con un nuevo proyecto normalista profesionalizante que, si bien trajo consigo nuevos elementos, mantuvo a la docencia como referente central. A partir de este escenario, se señala que el ser parte de una institución formadora de docentes se encuentra unido a formas esperadas de comportamiento que no pueden dejarse de lado al momento de tratar de comprender por qué la violencia se presenta de una o de otra forma. La escuela normal es colocada como una institución civilizadora que promueve y cultiva, entre sus integrantes, una serie de códigos de sentimientos y conductas mediante controles externos e internos que son aceptados debido a que tienen un sentido para la comunidad normalista. Así, el ser docente normalista se posiciona como una forma particular de ser y de estar.

La manera en que los referentes teóricos y conceptuales establecidos, en los capítulos uno y dos, fueron trasladados a un específico ejercicio de investigación sobre la

violencia en la escuela normal, es mostrado en el tercer capítulo de esta tesis. *Estudios en proceso. Orientaciones metodológicas*, es el nombre a partir del cual se presenta la ruta que fue seguida para la implementación del trabajo de campo en una escuela normal de la mixteca oaxaqueña, cuyas características generales (su composición estudiantil y docente) son especificadas. Para delimitar la manera en que se sustentó esta inmersión, se señalan los detalles referidos a la utilización de una perspectiva de corte elisiano, en donde la entrevista se constituyó como la principal vía para acceder a las percepciones que los docentes de la escuela normal tienen sobre la violencia en su institución. Como parte de este ejercicio, se precisa el lugar desde el que se llevó a cabo el proceso de indagación, esto es, el grado de compromiso y distanciamiento que se tuvo en torno a la indagación.

Los entrelazamientos teóricos, conceptuales y metodológicos elaborados previamente, permiten presentar en el cuarto capítulo, denominado *Ser docente normalista en la escuela normal de la mixteca*, los primeros resultados obtenidos a partir de las entrevistas realizadas en la institución investigada. En este apartado, se construye un panorama general de las dinámicas que conforman la cotidianidad de la normal, una necesaria actividad que permite caracterizar el sentido y el habitus que atraviesan los comportamientos identificados en el personal docente. Para ello, se desarrolla una reconstrucción de la historia de la escuela, en la que se destaca al compromiso como un concepto clave desde el cual los docentes definen su estar en la institución. De esta manera, se descubre que ser docente normalista se encuentra atado a una serie de expectativas que quedan fijadas en los individuos de manera automática, teniendo en la pena una respuesta que funge como un permanente control respecto a lo que está bien y no está bien visto en la escuela. Estas ideas establecen la base desde la cual se aborda el fenómeno de la violencia como una compleja problemática que se encuentra moldeada por las condiciones normalistas ya señaladas.

Finalmente, en el *Capítulo 5. Prácticas normalistas directas e indirectas*, las violencias entre el profesorado son mostradas plenamente. Particularmente, los resultados obtenidos, desde la mirada del personal docente, señalan la existencia de prácticas violentas consideradas como directas e indirectas, las cuales tienen su origen en dinámicas normalistas atravesadas por un fluctuante equilibrio de poder. Ser docente

normalista conlleva la adquisición de una imagen que tiene un prestigio, una distinción o un reconocimiento que busca ser ganado, asegurado o preservado. Como parte de esta intencionalidad, la violencia se muestra como un recurso que puede ser, más o menos, tolerado en función de su utilización como parte de las interacciones que los docentes establecen para defender el lugar que ostentan. No obstante su habilitación, la violencia siempre tiene consecuencias, da lugar a un daño que, aún a la distancia impuesta por las nuevas condiciones escolares derivadas de la pandemia, marca las vivencias relatadas por el personal docente.

La violencia escolar entre el profesorado de la escuela normal tiene implicaciones particulares que son mostradas a lo largo de esta tesis. La reconstrucción de sus dinámicas está sustentada en la valiosa e imprescindible mirada de quienes fueron partícipes de la investigación. A partir de las vivencias compartidas por los docentes, la violencia es situada en su complejidad, comprendida como un fenómeno que exige de aproximaciones en las que la voz de aquellos que la experimentan dé cuenta de lo que arrebató, de aquello que es vulnerado. Visible o no, la violencia nunca deja de serlo.

Capítulo 1. Las violencias, los procesos civilizatorios y la escuela

La violencia en las escuelas es un tema que a nivel internacional y nacional ocupa, desde hace varios años, un lugar relevante en la discusión pública y especializada. Desde la investigación educativa, dicho interés se ha traducido en la aparición de una amplia cantidad de estudios que han ayudado a construir un heterogéneo panorama sobre la situación que guarda la violencia escolar.

La diversidad de posturas, propuestas y planteamientos que caracterizan al estudio de la violencia en las instituciones educativas exige del investigador educativo la delimitación clara (para así evitar terminar hablando de todo, pero sin decir nada realmente) de aquellos referentes de los que hace uso para aproximarse a su objeto de estudio.

Por lo anterior, en el presente capítulo se delimitan, en un primer momento, las características generales de la violencia en cuanto un fenómeno humano, el cual lo es en la medida que nacemos con las disposiciones necesarias para hacer uso de ella, pero también porque aprendemos lo necesario para su ejercicio. En un segundo momento, se recurre a los aportes derivados de la obra de Norbert Elias, utilizándolos como un marco interpretativo sobre la regulación de la violencia.

Los planteamientos elisianos derivan en una necesaria particularización de la institución escolar, situada como una figuración interdependiente. Afirmación que atraviesa la caracterización que, en un último momento, se hace de la violencia y de la violencia en las escuelas. De esta forma se termina por hacer explícito el lugar que las instituciones educativas tienen dentro de una antigua problemática: la escuela deja una impronta general y particular en las violencias, un moldeamiento que se encuentra particularmente atravesado por el sentido, los sentidos, de lo escolar.

1.1. La humana violencia. Su biología y su aprendizaje

A lo largo de varios siglos la violencia se ha manifestado en diferentes momentos, contextos y ubicaciones a través de una amplia diversidad de prácticas (violaciones, torturas, asesinatos, guerras, peleas, etcétera). Los avances alcanzados en diferentes disciplinas muestran que su extendida presencia se encuentra en la biología que nos hace humanos (Arikha, 2018; Buckner, 2018; Huesmann, 2017; Pinker, 2003, 2012).

Nacemos con la capacidad para valernos de la violencia en cuanto esta nos es requerida, una disposición que puede ser observada desde edades muy tempranas (Huesmann, 2017; Pinker, 2003, 2012), pero que ostenta una mayor visibilidad durante la adolescencia y la edad adulta (WHO, 2014; Krug, *et al.*, 2003). La constante presencia de la violencia en nuestra vida es posible debido a que nuestro cerebro se encuentra conformado por una serie de componentes (el sistema límbico) que, apoyados en los circuitos de la ira, el miedo y la dominación, nos permiten reaccionar ante los estímulos provenientes de nuestro cuerpo y del exterior (Bartholow, 2017; de Boer, 2017; Pinker, 2012).

Lo anterior no significa que la realización de un acto violento sea un mecánico proceso de estímulo-respuesta. La estructura cerebral (el sistema límbico) vinculada a la irrupción de la violencia tiene en los lóbulos frontales un sofisticado complemento (Bartholow, 2017; Pinker, 2003, 2012) que nos permite evaluar y regular la conducta violenta, otorgándonos la capacidad para planear, prever y coordinar las prácticas violentas. Esta aproximación permite entender que somos violentos porque podemos serlo, es decir, porque tenemos un cerebro con los componentes necesarios para ello.

En un sentido amplio, nuestro cerebro es el producto de millones de años de evolución que progresivamente lo volvieron más complejo (Vallacher y Brooks, 2014). Los orígenes biológicos del comportamiento humano tienen sus antecedentes en este proceso evolutivo que equipó al cerebro, mucho antes de la aparición del *homo sapiens*, con la violencia en cuanto una particular estrategia adaptativa (Beaver *et al.*, 2014; Bjorklund y Hawley, 2014; Salmon y Hehman, 2014; Vallacher y Brooks, 2014; Wrangham, 2017).

Ante los beneficios que el despliegue de actos violentos pudo haber tenido en nuestra historia evolutiva, no debe resultar extraño que los rasgos que permitieron su aparición fueran heredados de generación en generación (Beaver *et al.*, 2014), moldeando nuestra capacidad para la violencia. Pero esto no significa que somos una especie que evolucionó para ser violenta, la conclusión más precisa es que evolucionamos con la capacidad para realizar un uso estratégico de la violencia. Una condición derivada del aparejado desarrollo de una vida grupal cada vez más compleja (que encontró en la

cooperación una estrategia evolutiva de mayores beneficios) y de nuestros enormes lóbulos frontales, los encargados de regular nuestras acciones (Pinker, 2012).

Para Wrangham (2017), la extensión de la cooperación, que exigía de una mayor capacidad de autocontrol, influyó en la reducción de las reacciones violentas, manteniéndose una inclinación hacia planificados actos violentos ante aquellas situaciones que así lo requirieran (Rai, Valdesolo y Graham, 2017). En este sentido, los propios orígenes biológicos de la violencia indican que, para comprender la constante presencia de la violencia en la historia humana, es necesario voltear hacia el medio que la ha convertido actualmente en un problema.

El carácter estratégico con el que evolucionó la violencia implica que su aprendizaje está influenciado significativamente por nuestro medio. Al respecto, las razones socioambientales vinculadas al comportamiento violento son tan diversas que resulta casi imposible identificar cada una de estas. No obstante, para tener un panorama general de las raíces de la violencia, es posible utilizar el modelo de Krug *et al.* (2003), organizando dichos factores en torno a:

- a) Un nivel relacional. El cual refiere al papel que las relaciones sociales cercanas (en la familia, el grupo de amigos o la pareja) tienen en el comportamiento violento (Krug *et al.*, 2003). Para Huesmann (2017) y Labella y Masten (2017), la violencia se vincula a ambientes familiares que la refuerzan, proveen de modelos para su realización y vulneran a los integrantes de la familia, enseñando directa o indirectamente que esta es aceptable.
- b) Un nivel de comunidad. En él se ubican los factores relacionados con los contextos en los que transcurren las experiencias sociales de los sujetos (Krug *et al.*, 2003). El vecindario, el lugar de trabajo y la escuela constituyen tres ámbitos relevantes de este nivel, señalando que la delincuencia, la pobreza, la falta de cohesión o vínculos sociales y la marginación representan factores especialmente vinculados con el comportamiento violento (Krug *et al.* 2003; Lansford, 2017).
- c) Un nivel social. Este comprende los factores sociales generales que crean un clima de aceptación de la violencia, reducen las inhibiciones contra esta y generan brechas entre distintos segmentos de la sociedad, grupos o países

(Krug *et al.* 2003). En este nivel deben distinguirse, por un lado, las normas o actitudes sociales que influyen en el comportamiento violento (Bushman, 2017; Cukier, Eagen, Decat, 2017; Lansford, 2017; Stamatel y Romans, 2018) y, por otra parte, los ambientes de inequidad económica y social que contribuyen al comportamiento violento (Anwar, Fry y Grigaityté, 2017; Stamatel y Romans, 2018; WHO, 2014).

La clasificación anterior permite contar con una aproximación muy general respecto a los factores asociados a los actos violentos, subrayando que la violencia es un fenómeno que no se crea y sustenta endógenamente dentro de un vacío social: todos podemos sentir ira y ansias de venganza, pero la aparición del comportamiento violento se encuentra atravesada por una serie de condiciones socioambientales que moldean como experimentamos la violencia.

De manera aislada, ningún factor puede explicar el porqué de la violencia (Arikha, 2018; Beaver, *et al.*, 2014; 2018, Rhee y Waldman, 2002), “[esta] no es innata en el sentido de ser rígidamente predecible y determinada por los genes, tampoco es el arbitrario resultado de la socialización o el aprendizaje cultural” (Buckner, 2018, p. 9), es producto de una compleja, y no siempre distinguible, interacción entre nuestra biología y los ambientes en que nos desarrollamos.

Saberlo no significa que actualmente podamos establecer una respuesta unívoca sobre el origen de la violencia. En su lugar, tenemos un amplio panorama desde el cual proponer mejores aproximaciones teóricas, conceptuales y metodológicas a un antiguo fenómeno de una innovadora vigencia. Ejercicio necesario frente a imprecisas afirmaciones que obstaculizan una mejor comprensión de los hechos violentos. En este sentido, resulta necesario revisar, brevemente, una extendida afirmación que permitirá comprender mejor el fenómeno de la violencia: ¿Realmente vivimos en una de las épocas más violentas de la historia humana?

En contra de una visión que clama una inevitable espiral de violencia en aumento, la realidad es que en los últimos siglos se dio una –lenta- pacificación de las sociedades. Al respecto, la información con la que contamos permite sostener la tesis de que vivimos en un periodo de una paz no vista (Pinker, 2012). Una primera aproximación al porqué de

este fenómeno se encuentra en la existencia de una serie de facultades (la empatía, el autocontrol, el sentido moral y la razón) que, si bien siempre han acompañado a la humanidad, muestran haber sido especialmente ejercitadas por las sociedades en los últimos siglos (Pinker, 2012).

Sin embargo, el que los seres humanos estén dotados de una serie de cualidades, asociadas con conductas que podríamos considerar como contrarias a la violencia, no significa que estas sean utilizadas siempre siguiendo una máxima del mayor beneficio para el mayor número posible de personas (Pinker, 2012). Es necesario precisar, que nuestras facultades humanas tienen sus propias limitaciones y, en algunos casos, su lado oscuro (Arikha, 2018; Pinker, 2012).

Las partes del cerebro que refrenan nuestros impulsos más sombríos también se integraban en el equipo estándar de nuestros antepasados –que tenían esclavos, quemaban brujas y golpeaban a los niños- de modo que, como es obvio, no vuelven a las personas buenas por defecto. (Pinker, 2012, p. 748).

Más que tratar de entender la disminución de la violencia a partir del cultivo de la empatía, el autocontrol, el sentido moral y la razón, es necesario analizar el entramado social que ha exigido, requerido e impulsado la utilización de dichas facultades. La pacificación de las sociedades es el relato de las circunstancias que incidieron en el rechazo y disminución de la violencia, un acontecimiento cuya trama se encuentra atravesada por amplios procesos sociales que explican cómo llegamos a un punto de la historia humana en el que tantas personas, millones de ellas, pueden convivir de manera pacífica (Elias, 1981).

La historia de las condiciones que han permitido la pacificación de las sociedades humanas, esto es, de las condiciones que han llevado a la disminución de la violencia, es analizada particularmente por Norbert Elias (2016) a lo largo de su amplia obra. La cual tiene en el proceso de la civilización una sólida perspectiva interpretativa que muestra la imbricación entre lo individual y lo social.

1.2. Las figuraciones humanas. El proceso de la civilización

La teoría del proceso de la civilización representa uno de los aportes más difundidos y conocidos de la obra elisiana debido a sus alcances en torno a la pacificación de las sociedades y la disminución de la violencia. Sin embargo, debe señalarse que dicha aproximación analítica forma parte de una teoría más amplia dentro de la obra de Norbert Elias, referida a la existencia de figuraciones humanas que son el punto de partida para analizar las transformaciones que tienen lugar en las sociedades (Goudsblom, 1995).

Elias sostiene (2016) que los seres humanos se encuentran vinculados, como producto de la naturaleza y del aprendizaje, por una recíproca y mutua dependencia que orienta las relaciones con su medio natural y social. Dentro de esta perspectiva, una figuración refiere a un conjunto de sujetos interdependientes que dan lugar a una diversidad de configuraciones (Estados, ciudades, familias, etcétera) que modelan a los individuos que las constituyen (Goudsblom, 1995). Como señala di Napoli (2017) ni los individuos pueden existir fuera de la sociedad, como tampoco esta puede existir más allá de ellos.

La sociedad no es otra cosa que un entramado, una red, de interdependencias (Elias, 2016), en la que las personas o grupos de personas son más o menos dependientes de otras personas u otros grupos de personas que retienen, monopolizan o se les atribuye lo que los demás necesitan (amor, seguridad, comida, conocimiento, fuerza física, etcétera) (Honorato, 2016; Kaplan, 2009). Esto conlleva que las relaciones entre los individuos se caractericen por una fluctuante dinámica de un desigual equilibrio de poder (Wouters, 2014; Wouters y Mennel, 2012).

El desigual balance de poder que se produce entre los individuos se caracteriza por no ser fijo, cambiando a lo largo del tiempo en la medida que lo hace también el propio entramado de interdependencias humanas (Gómez y Arévalos, 2016; Tenti, 2009; Wouters y Mennel, 2012). Para la teoría elisiana, las figuraciones no son estáticas, sino dinámicas. Estas cambian, se transforman, a partir de amplios procesos (económicos, culturales, tecnológicos, políticos, etcétera) no dirigidos, pero sí intencionales, que modifican las redes de interdependencia y poder (Elias, 1981, 2016).

El proceso civilizatorio es el término utilizado para dar cuenta del conjunto de procesos de largo alcance (Mennel, 2015) que, durante los últimos siglos, desembocaron en un profundo cambio en la estructura de las sociedades y los individuos. Una situación

estudiada por Elias (2016) con base en los cambios acontecidos en la Europa medieval, en la que identificó el desarrollo de dos procesos paralelos que, con sus respectivas matices (Goudsblom, n.d., 1995), pueden ser observados en diferentes regiones: 1) un aumento en la diferenciación e integración de las personas como consecuencia de sociedades con funciones cada vez más específicas, pero también más dependientes, y; 2) una monopolización de la violencia y el fisco, acompañada de la edificación de un aparato político-administrativo (el Estado) que concentró el poder.

En el escenario referido en el párrafo anterior, la monopolización de la violencia y el fisco tiene un papel fundamental en la pacificación de las sociedades al otorgarle al estado, por una parte, el derecho de hacer un legítimo uso de la violencia, adquiriendo la facultad para rechazar su utilización por otros grupos o individuos y, por otra parte, la facultad para intervenir y regular los intercambios entre individuos y grupos cada vez más interdependientes, haciéndose al mismo tiempo de los recursos necesarios para sostener su legitimidad (Elias, 2016).

Pero la pacificación de las sociedades, y el sostenimiento de este proceso, no hubiera sido posible sin la transformación que define a todo proceso civilizatorio: la regulación del comportamiento, la conducta de las personas. En una sociedad en la que el poder pasó a centralizarse en una sola entidad, se creó un aparato de control social que reguló las acciones de las personas a través de coacciones externas (castigos, amenazas, sanciones, etcétera) (Elias, 2016).

Sin embargo, como señala la teoría elisiana, la consolidación de un aparato social de coacción no reside únicamente en la existencia de un Estado capaz de aplicar sanciones. La diferenciación e integración que se desarrolló en sociedades cada vez más interdependientes se acompañó de una individuación (Elias, 2016), esto es, la aparición de un sujeto cada vez más consciente del lugar que él y los demás ocupaban en una amplia cadena de dependencias donde las relaciones se volvieron más estables y previsibles (siendo resguardadas por leyes y reglamentos) (di Napoli, 2017).

El miedo, expresado particularmente a través de la vergüenza y la culpa (Mutchinick y Carina, 2016), a perder el lugar que se ocupaba dentro de una sociedad que juzgaba a quienes se dejaban llevar por sus impulsos, trastocando con ello la regularidades exigidas por las nuevas redes de interdependencia (un temor que se

retroalimenta con las amenazas de un Estado vigilante), permitió el fortalecimiento de un aparato de coacción social que gradualmente fue interiorizado por los individuos, conformando un aparato de coacción individual (Elias, 2016).

La consolidación de regulación de la conducta de los individuos, particularmente de las conductas violentas, se dio a través de un proceso en el que las heterocoacciones dieron paso, a autoacciones conscientes, pero también inconscientes (automáticas) (Elias, 2016). La explícita regulación externa ejercida sobre los individuos, por la sociedad, el Estado y las instituciones, fomentó que los individuos regularan su propia conducta: inicialmente, de forma consciente, al considerar las consecuencias que sus acciones podrían tener, posteriormente, de manera automática, en la forma de un habitus que asemeja a una segunda naturaleza (Elias, 2016)¹.

El habitus se expresa en los códigos de conducta y de sentimientos individuales, cuyos patrones se transforman con el cambio de las generaciones y denotan las disposiciones compartidas por la mayoría de los miembros de una sociedad. Los habitus individuales se refieren a las disposiciones emocionales y de conducta específicos de una persona (Zabludovsky, 2015, p. 853).

El habitus, la segunda naturaleza, es construido y reconstruido constantemente con cada nueva generación, cuyos miembros deben de pasar de una regulación externa a una regulación interna consciente y automática de su conducta; momento a partir del cual

¹ El concepto de habitus trabajado dentro de la teoría de Norbert Elias influyó en el pensamiento de diversos pensadores. Este es el caso de Pierre Bourdieu, quien reconoció la recuperación que hizo de dicha categoría (Zabludovsky, 2015). En este sentido, no resulta extraña la existencia de diversas coincidencias analíticas presentes en la definición de habitus trabajada por ambos autores. A pesar de ello, se debe resaltar la presencia de divergencias entre los dos postulados, sobre todo en lo relativo al peso otorgado por Bourdieu a la clase como elemento de análisis de las dinámicas sociales, aspecto que no está presente como tal en los trabajos de Elias (Guerra, 2010). En el caso particular de esta tesis doctoral, se optó por utilizar únicamente el término de habitus presente en la propuesta elisiana. Esta decisión se basó en la amplitud mostrada por esta aproximación para ofrecer una articulada explicación del estado que guardan determinados acontecimientos dentro de la normal de la mixteca. Esto es, no se consideró necesario el ampliar los referentes utilizados ya que estos se mostraron suficientes, por lo que se decidió no forzar la introducción de referencias complementarias que, a pesar de su posible potencia teórica, presentan características específicas que podrían desviar el eje analítico seguido en este documento. Esta situación por supuesto no fue la misma en todos los casos, por lo que al momento de abordar otros conceptos clave trabajados aquí (como es el caso del poder) se puede observar el rescate de otras perspectivas que fueron utilizadas con finalidad de reforzar o apoyar el análisis hecho.

los controles sociales externos que dan origen y continúan sosteniendo a este nuevo habitus ya no son experimentados como tales.

Es este paso de la regulación externa a la regulación interna (automática), el que promovió la paulatina pacificación de las sociedades al consolidarse tanto una estructura social, como una estructura individual (particularmente expresada en un habitus que cultivó determinadas facultades, emociones, sentimientos y conductas), que contuvieron, condenaron y expulsaron la violencia de diferentes ámbitos, aunque no de manera homogénea (no todas las violencias, ni al mismo nivel en todos los espacios).

En este punto, debe precisarse que no existe un solo proceso civilizatorio, existen procesos civilizatorios cuyo desarrollo responde a la diversidad de figuraciones que los individuos producen en interdependencia. A pesar de ello, de acuerdo con la obra elisiana, es posible identificar que los procesos de civilización en diferentes partes han mantenido un curso general compartido. Este consiste en un sostenido incremento en la formalización del comportamiento, es decir, un aumento en la rígida, incluso autoritaria, regulación externa e interna de las acciones humanas (Elias, 2016). Un desarrollo que se profundizó particularmente en el siglo XIX, para posteriormente dar paso a una informalización del comportamiento.

Durante el siglo XX, como parte del proceso de informalización, los altos niveles de coacción social existentes se debilitaron parcialmente, mientras que se acrecentó la coacción individual en la forma de un autocontrol más exigente, pero también más flexible y consciente, esto es, menos automático; capaz de adecuar el comportamiento a la diversidad de situaciones y relaciones que se comenzaron a presentar como parte del desarrollo de sociedades con amplias, y muy diferenciadas, cadenas de interdependencias (Southerton, 2011; Wouters, 2008, 2011, 2016).

El desarrollo que el proceso civilizatorio ha tenido hasta el día de hoy en diferentes sociedades muestra que este no sigue un curso predeterminado. Por lo que sus resultados pueden ser tan variados y particulares como lo son las estructuras sociales e individuales que los sostienen. En la medida que la regulación del comportamiento debe ser aprendida por las personas una y otra vez (Dunnin, 2010), ante ciertas condiciones esta puede incluso ser revertida totalmente (descivilización) o parcialmente (discivilización) (de Swaan, 2001).

Inmersos en esta diversidad de posibilidades que traza el proceso civilizatorio, no debe perderse de vista el significativo lugar que las instituciones sociales tienen en la intencional consolidación de determinadas disposiciones (conductas, sentimientos y emociones) que permiten la continuación de la civilización.

1.2.1. Instituciones interdependientes

A pesar de que la sociedad se muestra quizá como la más amplia y compleja red de interdependencias, no debe perderse de vista que las cadenas de dependencia dan lugar a la formación de una heterogeneidad de figuraciones más o menos específicas que inciden en la dinámica particular y general de las sociedades. Este es el caso de las instituciones sociales, las cuales se constituyen, de igual forma, a partir de un conjunto de individuos interrelacionados y dependientes los unos de los otros (Honorato, 2009, 2016). Al respecto, la siguiente analogía, propuesta por Elias (2016, p. 45), puede ayudar a clarificar esta situación:

[...] La imagen de las composiciones de seres humanos en interdependencia en la danza puede facilitarnos la representación [...] de los Estados, las ciudades, las familias. [...] Ciertamente, se puede hablar de un baile en general, pero nadie se imaginará un baile como una construcción al margen de los individuos [...]. Por supuesto, distintos individuos pueden realizar la misma composición de baile, pero sin una pluralidad de individuos compenetrados e interdependientes, no cabe hablar de baile. Como cualquier otra composición social, la composición de baile es relativamente independiente de los individuos concretos que la constituyen aquí y ahora, pero no es independiente de todos los individuos.

Dentro de esta composición general que es el baile (la sociedad), los individuos conforman otras composiciones (instituciones sociales) con una configuración particular que se expresa en identidades, autoimágenes, culturas, comportamientos, habitus propios (Honorato, 2009), pero que no son ajenos a las dinámicas generales de la más amplia red de la que forman parte.

Individuo, institución social y sociedad no son tres fenómenos aislados, son inseparables, al mismo tiempo que diferentes. Desde este planteamiento, es posible ubicar el ambivalente y no siempre armónico papel que las distintas instituciones sociales tienen

con relación a los diferentes procesos de la sociedad. En el caso específico del proceso civilizatorio, Honorato (2009, 2016) refiere que las instituciones sociales modernas han sido partícipes de la consolidación del gradual cambio que se produjo en el comportamiento de los individuos.

En el marco de la creciente expansión de las interdependencias, la consolidación de la individuación y diferenciación y la modificación de los equilibrios de poder (con una creciente centralización), las instituciones sociales han promovido un grado bastante elevado de regulaciones y autocontroles (Honorato, 2009, 2016), pacificando sus propios espacios, a la vez que impulsando ofensivas civilizatorias o acciones para la paz (Mennel, 2015).

Una institución que ha tenido un lugar notorio como parte del proceso de la civilización es la escuela. Si bien la obra elisiana no abordó directamente, ni profundizó en el análisis de la institución escolar, la dinámica presentada por esta es de especial interés debido a la centralidad que los procesos educativos tienen dentro de la formalización e informalización del comportamiento. Debe recordarse que cada nueva generación debe aprender y desarrollar una segunda naturaleza, un habitus que denota un conjunto de disposiciones emocionales y de comportamientos considerados como ideales (Honorato, 2016).

El paso de las heterocoacciones a las autoacoacciones, es un rumbo específico recuperado, fomentado y continuado por la institución escolar. Especialmente a partir del desarrollo de los sistemas educativos modernos, cuya conformación está marcada por la creciente especialización de las funciones de los individuos, el incremento en la exigencia de una mayor regulación de las interrelaciones y la creciente monopolización del poder por parte del Estado, no solo en términos de la violencia o del fisco, sino también del conocimiento (Honorato, 2009, 2016).

La escuela asume la tarea de enseñar, de dotar a las nuevas generaciones de los medios de orientación (Alliud y Antelo, 2011) específicos para la vida compartida e individual dentro de una red de interdependencias cada vez más amplia y compleja, que establece, exige, determinadas disposiciones por parte de las personas y grupos de personas. De acuerdo con Honorato (2009), la institución escolar tiene, en la integración y diferenciación, dos procesos que, simultáneamente, contribuyen a la conformación de

dichas disposiciones. Mientras que en el primero se refuerzan las relaciones de dependencia entre los individuos, en el segundo, se contribuye a la consolidación de la individualización.

Aunque no es la única institución que contribuye a la adquisición de un habitus compartido e individual caracterizado por, cada vez más, altos niveles de autocontroles conscientes e inconscientes, la escuela se posiciona como un espacio en el que las acciones civilizadoras denotan tal intencionalidad. Una condición que, conviene resaltar, no implica su completa armonización con otras instituciones o la misma estructura social, por lo que tampoco implica homogeneidad de resultados.

A pesar de la definida participación que la institución escolar tiene como parte de los procesos civilizatorios, se trata de una figuración particular que construye sus propios procesos, dinámicas e intencionalidades. Precisamente, la especificidad que las interdependientes instituciones guardan dentro de la estructura social encuentra un ejemplo en el caso de la escuela y sus sentidos, revisado a continuación.

1.2.2. La orientación del sentido

La delimitación del sentido, dentro de las figuraciones sociales, implica el partir de tres procesos simultáneos ligados al proceso civilizatorio: el aumento de las redes de interdependencia, la individuación y la regulación del comportamiento. En una sociedad en la que las dependencias que se establecían con los demás iban profundizándose, la exigencia de menores exabruptos y mayores regularidades en el trato de las personas conllevó el desarrollo de una mayor observación de las consecuencias del comportamiento propio y el de los demás (Di Napoli, 2017).

Mientras más definido estaba el lugar que se ocupaba en las redes de interdependencia con relación al lugar de los otros, más necesaria se volvió la vigilancia de las acciones sociales e individuales para no poner en riesgo la posición ocupada. Este escenario denota el desarrollo de una pertenencia hacia dichas redes, la cual está acompañada por la construcción de un sentido, entendido aquí a partir de tres dimensiones (Tedesco, 1995): el fundamento, que refiere a los principios del modelo social del cual forma parte el sujeto, la unidad, que refiere al nivel de articulación entre las propuestas derivadas de dicho modelo y el lugar que se ocupa en estos, y la finalidad,

que refiere a la posibilidad de un futuro siempre mejor, de una ampliación progresiva de la participación que se tiene en la sociedad.

Hay una diferencia muy considerable entre el hecho de que una persona en un mundo con vínculos de dependencia densos y complejos, viva solamente como un objeto pasivo de la interdependencia, siendo afectado por los acontecimientos lejanos, sin llegar a influir, ni siquiera a comprender estos entramados a largo plazo y el hecho de que alguien tenga un lugar y una posición en la sociedad que, para su realización inmediata, requiere una prolongación continua de la previsión a largo plazo y una regulación permanente de su propio comportamiento [...] (Elias, 2016, p. 464).

La teoría elisiana muestra que la regulación del comportamiento humano ha requerido la existencia de coacciones externas e internas que permiten el desarrollo de una segunda naturaleza que establece controles conscientes e inconscientes sobre las emociones, los sentimientos y las conductas. Dentro de las sociedades, los individuos ocupan un lugar, una posición (al mismo tiempo que tienen una percepción sobre la misma) desde la cual se adquiere, pero también se construye, un sentido compartido y personal que cimienta la adhesión social e individual que se tiene hacia los dispositivos externos e internos de coerción.

El sentido no sustituye los mecanismos específicos, como el miedo, a través de los cuales se consolida un habitus de autocontrol en los individuos. Constituye un soporte que rodea a dichos mecanismos, lo cual puede ser ejemplificado al afirmar que si se tiene miedo de realizar una conducta que va en contra de las normas, es porque se forma parte de una figuración que nos dota y a la que dotamos de sentido.

Sin embargo, si la consolidación de las regulaciones es inseparable de la pertenencia a las cadenas de dependencia ¿Qué sucede cuando no se tiene o percibe la existencia de un lugar en dichas redes? Siguiendo el desarrollo argumentativo sostenido hasta este momento, lo que se observaría sería un sin sentido, o al menos disminuido sentido, atravesando las regulaciones sociales e individuales. Un planteamiento que esboza una inicial conjetura provisional en torno al papel que el déficit de sentido (Tedesco, 1995, 2012) tendría respecto a la asociación que ha sido establecida entre la pobreza, la exclusión e inequidad y la violencia (Chioda, 2017; Muggha y Aguirre, 2018; World Bank, 2018).

De acuerdo con Di Napoli (2017), en las sociedades actuales existe un resquebrajamiento de los lazos sociales profundizado por las desigualdades sociales, un fenómeno que se traduce en la dificultad que un gran número de personas y grupos de personas tienen para integrarse de forma estable a las redes de interdependencia.

Expuestos a una serie de “inseguridades vitales (desde la pérdida de estatus, dificultades para cubrir las necesidades básicas, hasta los riesgos de muerte)” (Di Napoli, 2017, p. 108), las perspectivas que los individuos tienen sobre su lugar presente y futuro en la sociedad se ven menoscabadas, limitando los sentidos de esta pertenencia. Así, la violencia aparece como una opción posible, incluso necesaria, un comportamiento cuyas regulaciones se ven débilmente sujetas a coerciones penetradas por un sentimiento de sinsentido (Kaplan, 2016).

Lo anterior no significa que el déficit de sentido, aparejado a la fragmentación social presente en diferentes espacios, constituya una explicación hegemónica de la violencia. Incluso entre los individuos cuya integración a las redes de interdependencia es ajena a los sobresaltos experimentados en otros sectores, “el resultado del proceso civilizatorio [...] sólo es claramente desfavorable o favorable en un número relativamente bajo de casos [...], la mayoría de las personas [...] vive en un punto medio entre estos dos extremos” en donde la violencia siempre mantiene, en menor o mayor medida, su presencia o posibilidad (Elias, 2016, p. 432).

Lo que se pretende resaltar es la importancia que el sentido tiene en la orientación que los sujetos adoptan frente a las regulaciones. Una directriz que, tal como muestran los debates contemporáneos sobre el sentido o los sentidos de la institución escolar, no es unívoca ni inamovible para las personas inmersas en las dinámicas figuraciones sociales.

La institución escolar se ve atravesada por un sentido compartido por las personas, el cual asemeja a un prejuicio en la medida que este es dado incluso antes de que se desarrolle una concepción propia sobre la escuela (Onetto, 2011). La unidad nacional, la integración, la movilidad social, por poner solo unos ejemplos, han nutrido este sentido socialmente compartido, pero delimitado por las intencionalidades particulares que la escuela tiene en torno a dotar a las personas de medios específicos de orientación (Alliud y Antello, 2011).

Pero el sentido compartido de la escuela no es el único que cruza las experiencias de lo escolar. Este se entrelaza con el sentido propio que los individuos le asignan a dicha institución. En realidad, el espacio escolar se encuentra atravesado tanto por sentidos compartidos como por sentidos particulares que envuelven la pertenencia que se tiene en y hacia la escuela, orientando la moderación de las conductas (Míguez, 2009).

La escuela tiene un sentido que es adquirido, reconstruido y asignado en el entrelazamiento que se produce entre lo compartido y lo propio. Por ello, es posible hablar tanto de un déficit de sentido de la escuela, asociado a la erosión de sus principios iniciales, la desarticulación entre su objetivo, el de las personas y los resultados alcanzados, como de una producción de nuevos sentidos construidos y adquiridos mediante la pertenencia a una red abstracta interdependiente (la escuela) que crea e incorpora nuevas dinámicas en el contexto de cambiantes estructuras sociales e individuales.

El papel que estos viejos y nuevos sentidos o sin sentidos tienen respecto a las dinámicas, los procesos y los fenómenos que configura la escuela, tiene una particular notoriedad, como se dejaba ya entrever previamente, al acercarse al tema de la violencia (escolar). No obstante, antes de terminar de precisar este fenómeno, conviene establecer algunas delimitaciones que prevengan el perderse entre las diferentes posibilidades conceptuales que se abren ante una problemática nutridamente estudiada desde hace un par de décadas.

1.3. La violencia escolar. Delimitaciones interpretativas

Actualmente contamos con un conjunto de directrices (Allen y Anderson, 2017; Arostegui, 1994; Blair, 2009; Krug *et al.*, 2003, WHO, 2014) que permiten delimitar la especificidad de la violencia a partir de tres aspectos: el poder, la intencionalidad y el daño. Estos brindan necesarias orientaciones conceptuales para evitar que el término violencia sea utilizado para nombrar todo, sin decir nada realmente (Blair, 2009).

Retomando lo referido, en el párrafo previo, una primera característica distintiva de la violencia es que esta se desarrolla como parte de un intercambio social (Allen y Anderson, 2017; Bartholow, 2017), en el que los sujetos establecen relaciones de poder que tienen en la violencia un recurso de imposición sobre el otro (Aróstegui, 1994).

Por sí mismas, las relaciones de poder no conllevan la existencia de la violencia, se puede ejercer el poder sin la necesidad de recurrir a actos violentos. Sin embargo, cuando la violencia aparece, lo hace vinculada a interacciones sociales atravesadas por el poder (Aróstegui, 1994). En torno a esta delimitación, una precisión que debe realizarse es que no es necesario recurrir a la fuerza (física) para llevar a cabo un acto violento, la violencia puede ser ejercida también a través de otras formas (o la omisión de estas) (Aróstegui, 1994; Krug *et al.*, 2003), como los insultos, las amenazas, la intimidación, etcétera.

Una segunda característica definitoria de la violencia es la intencionalidad, la cual señala la relación entre la intención y la realización del acto violento (Krug *et al.*, 2003). Esto permite identificar que tener pensamientos o sentimientos dañinos hacia otros no es equiparable al ejercicio de la violencia (Allen y Anderson, 2017; Bartholow, 2017; Huesmann, 2017).

De la misma forma, una acción que provoca un daño no puede ser clasificada como violenta si no existe la intención directa o indirecta de realizar un acto que lastime al otro (Allen y Anderson, 2017; Krug *et al.*, 2003). Una situación que debe ser diferenciada de aquellas en las que, debido a los marcos culturales de referencia, se piensa que determinados actos no son violentos (Krug *et al.*, 2003).

La tercera característica que permite identificar a la violencia es el daño, rasgo que delimita las consecuencias físicas, psicológicas y sociales que se derivan de ella (Krug *et al.*, 2003). Una importante precisión es que no se necesita que las repercusiones de un acto violento se concreten para poder clasificarlo como tal (Allen y Anderson, 2017; Bartholow, 2017).

La violencia no solo se asocia al daño como hecho, sino también como posibilidad. Se puede tener la intención de causar un daño, aunque esto no se logre (por ejemplo, al intentar embestir con un cuchillo a una persona que logra esquivar el ataque). La intencionalidad y el daño representan dos características de la violencia estrechamente relacionadas (Allen y Anderson, 2017).

La revisión de las características distintivas de la violencia (el poder, la intencionalidad y el daño), nos dota de directrices para prevenir que este termine por convertirse en un término con poco valor descriptivo y explicativo (Aróstegui, 1994). En

este sentido, al precisar los alcances del concepto de violencia se adquiere además un referente común desde el cual construir afirmaciones en torno a la violencia escolar.

Específicamente, el poder, la intencionalidad y el daño constituyen un marco de referencia general desde el cual delimitar la violencia frente a otros fenómenos (con los que muchas veces se presenta simultáneamente). Una estructura referencial que, sin embargo, no agota sus alcances en sus propias definiciones, sino que está abierta a su ampliación a partir de la integración de referentes particulares provenientes de la heterogeneidad de la violencia.

El estudio de la violencia requiere recuperar los referentes particulares (actores, formas, espacios, etcétera) que acompañan a la violencia en diferentes momentos, contextos y escenarios. Así, por ejemplo, aunque al hablar de la violencia intrafamiliar o la violencia en el noviazgo estamos ante casos de violencia, cada uno tiene rasgos particulares que le dotan de una especificidad propia.

En el caso de la violencia en los centros educativos, esta no puede ser comprendida si se desvincula de lo escolar, un referente (conformado por historias, culturas, actores, procesos, tradiciones, dinámicas, normas) que deja su impronta en las características que presenta. Al respecto, el estudio que a lo largo de ya más de un par de décadas se ha realizado en torno a esta problemática, permite establecer que al hablar de la violencia escolar se hace referencia a un fenómeno delimitado en términos de:

- Incluir manifestaciones (violencias) físicas (castigos corporales, peleas, daño a la propiedad, etcétera), psicológicas (abuso verbal y emocional, en forma de amenazas, humillaciones, exclusión, burlas, etcétera) y sexuales (violación, coerción, acoso, etcétera), así como el *bullying* (el cual incluye al *cyberbullying*), que pueden superponerse y reforzarse entre sí (UNESCO, 2016, 2017, 2018, 2019);

- Tener como escenario el interior de la escuela (salones de clases, cafeterías, gimnasios, patios, canchas, baños, centros de cómputo, etcétera), sus alrededores y caminos (UNESCO, 2016, 2017).

- Tener como actores principales al personal de la escuela (docentes, directivos, intendentes, secretarios, etcétera) y el alumnado, así como otros miembros de la comunidad escolar (por ejemplo, padres de familia), quienes pueden experimentar

la violencia de diferentes maneras (ejerciéndola, atestiguándola, sufriendola, etcétera) (UNESCO, 2016, 2017, 2018), y;

-Repercutir en el bienestar físico y mental (en forma de baja autoestima, enfermedades de transmisión sexual, heridas, muerte, ansiedad, depresión, suicidio, baja satisfacción de vida, etcétera) de los actores escolares, así como en los resultados y la calidad de su educación (expresándose en abandono y ausentismo escolar, bajas calificaciones, bajo rendimiento académico) (Bauman y Yoon, 2014; Pinheiro, 2006, Ttofi, Farrington y Losel, 2012, UNESCO, 2014, 2017, 2018, 2019).

-Estar asociado a una heterogeneidad de factores (Miler y Kraus, 2008; Ortega *et al.*, 2012), clasificados en personales, institucionales o socioeconómicos (Míguez, 2012), que interactúan y se interrelacionan desde lo escolar. Por sí solo, ningún factor, por ejemplo, un entorno de desintegración social (Blaya, 2012) o de delincuencia organizada (Gomes *et al.*, 2016; Fuchs, 2008), se traduce en hechos violentos, estos ostentan una multicausalidad (Carrillo y Prieto, 2010) que tiene como eje a la escuela.

Recuperando a Saucedo y Guzmán (2018), se coincide en que es importante que cada investigador defina su propio objeto de investigación con base en sus objetivos. No obstante, en la medida que la violencia escolar es un fenómeno bastante complejo, variable y poliforme (Retamal y González (2019), su representación requiere establecer un acuerdo elemental y básico sobre lo que se está estudiando (Míguez, 2012).

No se trata tanto de establecer una definición única, sino de delimitar un conjunto de directrices respecto a una violencia de, en y sobre la escuela (González, 2017; González y Rivera, 2014). Ejercicio conceptual que evita, entre otras cosas, el caracterizar a todo lo que ocurre en la institución escolar como violencia (Kaplan, 2006).

Al contar con una delimitación sobre la violencia escolar, se espera que su especificidad no se desdibuje en y con la diversidad de fenómenos (por ejemplo, la convivencia o la disciplina) que se desarrollan en la escuela, lo cual obstaculiza la comprensión de las interrelaciones que guardan. En un escenario como este, la reconstrucción de las tramas particulares (Saucedo y Furlán, 2012) de las violencias

escolares se ve limitada y empobrecida, dejándose de lado la oportunidad de profundizar en las relaciones, los significados y los sentidos que los sujetos (docentes y alumnos, entre otros actores) tienen y construyen en torno a las prácticas violentas.

1.3.1. Improntas figuracionales escolares

La delimitación de la violencia escolar conlleva el reconocer que la escuela tiene un importante lugar en esta problemática. En la presente tesis, dicho papel es situado, desde los planteamientos elisianos, en el marco del carácter figuracional que ostenta la institución escolar. Al respecto, se sostiene aquí que las violencias (escolares) lo son en la medida que se desarrollan, sostienen e interpretan dentro de complejas redes de interdependencia (las escuelas).

El propio estudio de la violencia escolar es bastante sugestivo en torno al argumento anterior. Como bien señala Furlán (2005), la historia de la escuela, en cuanto institución social, se encuentra plagada de relatos que dan cuenta del uso de la fuerza de la que cotidianamente se valían sus actores. Sin embargo, como bien señala el mismo autor, es de notarse que “la escuela se desarmó, se pacificó a la par que lo iba haciendo la sociedad y transitó de sus prácticas más rudas, que incluían hasta muy recientemente el castigo físico, hasta una comunicación más amable y positiva” (p. 632).

Tendemos a asumir que las violencias en las escuelas son nuevas, pero en realidad no lo son (Saucedo y Furlán, 2016; Tello y Órnelas, 2016). Lo que sí resulta novedoso es el particular interés que ha existido en torno a ella a partir de las últimas décadas, particularmente desde los años setenta (Saucedo y Guzmán, 2018). De hecho, si bien no se cuenta con datos homogéneos respecto a la medición de la violencia en las escuelas (UNESCO, 2017), las encuestas existentes sugieren que las prácticas violentas han ido disminuyendo progresivamente, de forma diferenciada, a lo largo del mundo (UNESCO, 2018, 2019), proceso que autores como Finkelhor (2014) refieren rastrear hasta inicios de los años noventa.

¿Por qué un fenómeno que no es nuevo y no muestra haber tenido un significativo incremento en los últimos años, ha tenido un tratamiento tan amplio? La respuesta se encuentra vinculada a la manera en que la violencia escolar se construyó como un objeto de estudio (di Napoli, 2018) en la medida que las sociedades, como parte de los procesos

civilizatorios, se pacificaron, produciéndose un progresivo rechazo a las prácticas violentas en aquellos espacios en los que antes eran tolerados, como es el caso de la institución escolar.

A la par que la institución escolar se pacificó, la sensibilidad hacia la violencia en sus espacios aumentó. Se trata de un proceso encadenado a los amplios procesos civilizatorios, pero que tiene alcances, interpretaciones y desarrollos específicos en la medida que la institución escolar es una configuración particular. Esto ayuda a comprender mejor la profunda preocupación, atención y condena que el fenómeno de la violencia en las escuelas ha suscitado no solo a nivel de la sociedad en general, sino también de los actores escolares.

No obstante, debe hacerse énfasis en que la afirmación, referida en el párrafo previo, no menosprecia la importancia de las recientes expresiones violentas (tiroteos, secuestros, extorsiones) que se han presentado en las escuelas y tampoco desestima las terribles consecuencias que la violencia tiene en la vida de miles de docentes, alumnos y otros actores escolares.

Es indudable que el interés puesto en la violencia escolar, que implicó el desplazamiento de otros temas (como la indisciplina) de la agenda de discusión educativa (Furlán, 2005), no está desvinculado de la preocupación generada por su incidencia, formas y consecuencias. Lo que se quiere señalar es que estos aspectos, al igual que la sensibilidad hacia la violencia, se encuentran marcados por la propia institución escolar, en cuanto una configuración específica (Kantarovich, Kaplan y Orce, 2006), una compleja red de interdependencias que tiene importantes mediaciones (Míguez, 2012, p. 86) sobre ellos. Planteamiento desde el cual puede afirmarse que:

La violencia [escolar] [...] emerge en determinadas configuraciones de las relaciones de los actores de la vida escolar [...]. [De ahí qué, por ejemplo,] la multiplicidad de causas de violencia no debe ser entendida como una sumatoria de relaciones lineales o cadenas causales, sino en los términos sistémicos de las interdependencias que caracterizan a las configuraciones escolares en cuestión (Castorina y Kaplan 2009, 45).

La institución escolar, como figuración, deja su impronta en las violencias. Un proceso en donde no se puede dejar de lado la importancia que tiene el sentido de la escuela, ya que este atraviesa las regulaciones de las prácticas violentas. Por ejemplo, si

bien evitar golpear al compañero de clases que ha tomado nuestro lápiz sin permiso, y optar por acusarlo con el maestro, se encuentra impulsado por las imposiciones de las normas o costumbres, la consolidación de esta forma de actuar se sostiene en lo que la escuela es (significa) para los actores escolares.

La gestación, desarrollo y manifestación de la violencia no ocurre en un vacío, acontece dentro de la escuela, red de sujetos interdependientes que comparten un sentido asignado, adquirido y construido que orienta su comportamiento. No obstante, no debe caerse en el error de pensar que dicha orientación conlleva necesariamente una condena de las violencias que acontecen en la institución escolar. En la medida que el sentido es construido por los sujetos, las regulaciones que se imponen sobre las prácticas, las acciones y las conductas violentas no son siempre, ni homogéneamente, las mismas. De tal forma que, en ciertos casos, puede observarse un simultáneo rechazo de ciertas violencias, al mismo tiempo que la tolerancia hacia otras.

Conclusiones

La afirmación inicial con la que abre este capítulo (somos violentos tanto porque podemos serlo, como porque aprendemos a serlo), es un planteamiento que asume a la violencia como un fenómeno bastante complejo cuyas causas no pueden ser reducidas a factores aislados, sino a una serie de condiciones que interactúan entre sí constantemente.

Es indiscutible que existe violencia, que esta llega a manifestarse de formas muy cruentas y que su realización no es, en cierto grado, ajena a ninguna persona. No obstante, en términos generales, esta es evitada por las personas. Lo cual no es un hecho fortuito, sino, retomando la propuesta elisiana, el resultado de amplios procesos civilizatorios a través de los que el comportamiento violento ha sido regulado en las sociedades.

El rechazo y condena hacia la violencia es, específicamente, producto del desarrollo de una serie de coacciones, externas e internas que, en el marco de un progresivo aumento de las cadenas de interdependencia entre las personas, han modelado una forma de actuar y sentir las prácticas violentas. Una forma de ser que tiene en el sentido una directriz articulada a la pertenencia de los individuos a determinadas figuraciones sociales (la sociedad, la familia, la institución escolar).

Es de notar que la regulación de la violencia no es un proceso homogéneo, este tiene sus rasgos particulares en función de las diferentes figuraciones sociales. En el caso de la escuela, si bien esta retoma los referentes compartidos por la sociedad, también establece sus propios puntos de referencia desde los cuales, apoyada particularmente en un sentido de lo escolar, moldea el comportamiento de los individuos. Derivado de ello, puede afirmarse que la violencia (escolar) es diversa en sus causas, formas y consecuencias en la medida que los referentes particulares de la institución escolar, en cuanto una figuración específica, también lo son.

El planteamiento anterior no pretende totalizar la explicación sobre la violencia en las escuelas (la evidencia existente señala incluso que, y coincido con ello, tal pretensión nunca podría ser alcanzada realmente), pero si tiene la intención de ofrecer un acercamiento a la forma en que las violencias (escolares) son marcadas por los referentes compartidos y particulares de la institución escolar. Así, al situar a la violencia escolar en el marco de la escuela, como figuración, es posible aproximarse de manera más detallada a las dinámicas específicas que cada institución educativa tiene respecto a las prácticas violentas que acompañan la cotidianidad de sus actores.

Capítulo 2. La figuración escuela normal

Lo escolar no es solo un simple adjetivo que denota una cualidad de la violencia (escolar). En realidad, moldea activamente al sustantivo al cual acompaña, dotándole de las cualidades que lo definen. Esto es, la violencia en las escuelas se construye a partir de determinados referentes escolares que inciden en las características bajo las cuales se presenta en la cotidianidad de las instituciones educativas.

Desde una perspectiva elisiana, el moldeamiento que lo escolar realiza de la violencia debe ser entendido en términos de las interdependientes dinámicas que atraviesan a los distintos fenómenos sociales. Bajo esta mirada, en este capítulo la escuela normal es presentada como una figuración con referentes específicos que inciden en los acontecimientos que tienen lugar en su interior. Esto es, elementos que dotan de una particularidad a lo que ocurre en dicha institución.

En este sentido, a lo largo del presente apartado se realiza un trazado que muestra las interrelaciones que han articulado y que estructuran hoy día a la escuela normal. Una delimitación que permite esbozar el carácter figuracional de la normal: su lugar dentro de los procesos civilizatorios y, consecuentemente, su influencia en la regulación del comportamiento de los sujetos que se relacionan en ella, al mismo tiempo que la constituyen.

Específicamente, se presenta a la escuela normal como una figuración vinculada al proyecto de consolidación de los estados modernos. Una relación que influyó en las características que las diferentes escuelas normales adquirieron a lo largo de dos siglos en México. Donde la relevancia que las escuelas normales consolidaron se expresó en la construcción de una serie de referentes (prácticas, rituales, culturas, sentidos, entre otros elementos) que, hasta el día de hoy, continúan incidiendo en los fenómenos que tienen lugar en su interior (como es el caso de la violencia escolar).

2.1. La regulación de la docencia

La escuela normal es una institución cuya delimitación no puede realizarse al margen de su historia y de los diferentes individuos que convergen en ella. Estos últimos son quienes la han constituido y, paralelamente, han sido constituidos por ella. Al hacer explícita la condición de la escuela normal, como una figuración, se obtiene un particular

punto de partida que permite entender cuáles son aquellas orientaciones que permean las vivencias de sus actores.

Es claro que al hablar de la escuela se hace referencia a un conjunto de personas (Elias, 2008). Lo que no resulta tan evidente es que dichos individuos se encuentran ligados unos a los otros de formas muy diversas, por alineamientos elementales, vinculaciones, dependencias recíprocas, constituyendo un entramado de interdependencias, una figuración, [...] “con equilibrios de poder más o menos inestables” (p. 16). Al respecto, la escuela normal no solo es una figuración por la simple extensión de esta definición, es una institución que desde su origen se constituyó teniendo un específico lugar dentro de los procesos civilizatorios que condujeron a una mayor regulación de la conducta en las sociedades modernas.

El nombre de escuela normal hace referencia al papel que, desde su origen, se le adjudicó a esta institución para el establecimiento de la norma, matriz o prototipo que debía seguirse en la formación de maestros (Oikion, 2008; Rojas, 2013). Una disposición que sintetiza el escenario de su surgimiento y desarrollo hace dos siglos (primero en Europa y, posteriormente, en América Latina) en el marco de la consolidación de los Estados nacionales (Escolano, 1982; Figueroa, 2016). Periodo en el que se observa una sostenida monopolización del poder que se tradujo en una mayor regulación de las sociedades (Dussel y Caruso, 1999).

Tanto en Europa, como en América Latina, con sus correspondientes particularidades, se observa el desarrollo de procesos civilizatorios de la mano de un aumento en el control que el Estado tuvo sobre la vida pública y privada. Lo anterior puede ser particularmente observado, por ejemplo, en el desarrollo de los sistemas educativos tradicionales latinoamericanos que, de acuerdo con Tedesco (2012), se caracterizaron por una fuerte articulación de sus niveles, su organización, sus actores, sus contenidos, su estructura curricular y sus modalidades de acción pedagógica.

La disposición presentada por los sistemas educativos tradicionales respondió a la intencionalidad, por parte de los Estados nacionales, de asegurar una congruencia entre los valores que requerían las sociedades contemporáneas, con la formación que se recibía en la escuela; la cual se situó, a través de la universalización y obligatoriedad de la

educación básica o elemental, como centro de transmisión de la cultura legítima (Álvarez y Varela, 1991, Dussel y Caruso, 1999).

La centralización del conocimiento, en un regulado espacio escolar, constituye uno de los momentos clave respecto al lugar de la escuela dentro de los procesos civilizatorios, ya que posicionó a esta como una institución desde la que se lanzó una intencional ofensiva civilizatoria. Ya que a través de esta se promovió la adquisición de un determinado conjunto de disposiciones (formas de pensar, de sentir, de ser), un buen comportamiento que, una vez adquirido en la escuela, debía extenderse a la sociedad mediante los individuos escolarizados (Honorato, 2016).

En un escenario en el que la escuela se convirtió en una institución elemental dentro de las ofensivas civilizatorias, la regulación de la formación del cuerpo de especialistas para la enseñanza (los maestros) no pasó desapercibida. Es así como “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” (Dussel y Caruso, 1999, p. 38).

De forma resumida, se puede afirmar que la escuela normal del siglo XIX, y la primera mitad del siglo XX, es el resultado de la creciente regulación de los sistemas educativos como parte de un aumento de las cadenas de dependencia de las sociedades modernas. Las cuales, al ser cada vez más amplias, requirieron de una mayor estabilidad para su funcionamiento, una condición que fue alcanzada a partir del establecimiento de mayores regulaciones sobre el comportamiento de los individuos y los grupos de personas (Elias, 2016).

A la escuela normal se le encargó la intencional tarea de domesticar a los aprendices de maestro (Álvarez y Varela, 1991), es decir, de inculcarles ciertos estereotipos y valores acordes con las nuevas dinámicas sociales que se desarrollaban simultáneamente con la expansión de las redes de interdependencia. Dichas disposiciones debían ser adquiridas por aquellos a quienes se les encargaba la tarea de difundir, en las instituciones de educación elemental, la formación de un determinado individuo.

Por ello, en las escuelas normales los futuros maestros adquirirían tanto técnicas para condicionar y mantener el orden, como una moral particular respecto a cómo pensar y actuar la docencia (Álvarez y Varela, 1991). Esta última se caracterizó, particularmente

durante el siglo XX, por una renuncia, a partir de un llamado apostólico-vocacional (Tedesco y Tenti, 2006), de los intereses personales, los cuales eran sustituidos por una dedicación plena, abnegada, exclusiva, hacia la vida pública (Álvarez y Varela, 1991).

En este sentido, se puede sostener así un primer elemento decisivo dentro del análisis de la institución normalista: desde sus inicios, la escuela normal ha llevado a cabo una sostenida actividad de regulación, de moldeamiento de las formas de sentir, de ser y de actuar de sus individuos al establecer un conjunto de disposiciones que deben ser seguidas por sus miembros. Esto no es otra cosa que, en un sentido elisiano, el cultivo de un determinado habitus (normalista), el cual presentó características compartidas por las escuelas normales durante siglo XIX y XXI, pero que, como se revisa a continuación, también ostentó rasgos particulares en función de las diferenciadas dinámicas de interdependencia que se desarrollaron en nuestro país.

2.1.1. Ser normalista. El cultivo de las disposiciones para la docencia

El proyecto de las escuelas normales mexicanas del siglo XIX y XX, al igual que en otras latitudes del continente, tuvo el firme propósito de contribuir al programa civilizatorio (Arteaga y Camargo, 2009) del Estado moderno. Donde, como parte de una reorganización social que conllevaba un cambio de creencias, mentalidades y comportamientos (es decir, que implicaba la consolidación de un nuevo habitus social e individual), el llevar la civilización (Civera, 2004) a la población se convirtió en una tarea constitutiva de dichas instituciones.

De esta forma, la escuela normal representó el espacio específico para “preparar al personal capaz de desterrar los fanatismos, las supersticiones y las creencias construidos desde la ignorancia” (Rojas, 2013, p. 123). Es una institución que uniformó (Ángeles, 2013), reglamentó (Ramírez, 2010; Savín, 2003), homogeneizó (Mar y Meza, 2013), la formación de los actores (los docentes) convocados a emprender la labor civilizatoria.

Esto implicó que, durante sus años de formación, los propios docentes debieron adquirir ellos mismos un conjunto de disposiciones particulares: creencias y prácticas (comportamientos) que se esperaba fueran compartidas e inculcadas, a su vez, en las escuelas de educación elemental, básica, del país. Por ello, Honorato coloca a “las

escuelas normales como figuraciones constituidas de individuos de acción civilizatoria y en civilización” (Honorato, 2016, p. 83).

Específicamente, el papel de las escuelas normales en la regulación de la docencia es un acontecimiento que, en México, tiene sus antecedentes en los periodos de la República Restaurada y del Porfiriato (Lafarga, 2012, Oikion, 2008). Si bien es cierto que antes de estos años se establecieron escuelas normales, principalmente bajo las acciones de la compañía Lancasteriana (Arteaga y Camargo, 2009; Lafarga, 2012; Rojas, 2013), la escuela normal, particularmente de las últimas décadas del siglo XIX, es producto de un proyecto de modernización definido por una activa centralización del poder por parte del Estado mexicano.

En los primeros años de la independencia de México la docencia era una profesión libre, esto es, su ejercicio no estaba regulado por el Estado (Arnaut, 1998). Esto permitió que los particulares, así como las organizaciones civiles y religiosas, tuvieran una marcada intervención en la formación de los maestros para las primeras letras o la educación elemental. Condición que se modificó paulatinamente conforme el Estado comenzó a ejercer una mayor regulación de la vida pública y privada del país, acción que se extendió consecuentemente a la educación.

La situación inicial de la enseñanza en México cambió a lo largo del siglo XIX en la medida que, como precisa Arnaut (1998), el Estado asumió progresivamente el control de la educación, proceso que impulsó la idea de que el magisterio era una profesión cuya preparación debía ser homogeneizada con la finalidad de “[...] contribuir a la unidad nacional y centralizar la instrucción pública” (Ducoing, 2009, p. 43).

Así, para finales del siglo XIX la docencia se asumió como una profesión de Estado, estableciéndose la marcada influencia que este último debía tener sobre la formación del magisterio. Esto se expresó tempranamente con el proyecto porfirista de una escuela normal laica, moderna y científica (Arteaga y Camargo, 2009), congruente con el propio proyecto de un Estado nacional mexicano que monopolizó los saberes escolares. De ahí que, durante el Porfiriato, las escuelas normales se constituyeron en:

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 (Ducoing, 2013, p. 117).

La importancia que se le otorgó a las escuelas normales para finales del siglo XIX se reflejó en la creación de varias de estas instituciones a lo largo del país (Lafarga, 2012) y en la adquisición, por parte de sus egresados, de una influencia en la toma de decisiones educativas al ser reclutados por el gobierno para ocupar puestos en diversas dependencias (Arnaut, 1998). Este es un hecho que definió significativamente el relevante papel que los normalistas tuvieron dentro de la vida pública del país.

La relevancia adquirida por los normalistas, quienes eran dotados en las escuelas normales de un saber técnico para la enseñanza, contribuyó al inicio de una marcada diferenciación de los docentes normalistas frente a aquellos formados en otras instituciones (Arnaut, 1998; Oikion, 2008). Esto creó la idea compartida, entre los normalistas, de una pertenencia específica, definida a partir de una labor docente con rasgos distintivos derivados de la formación recibida, construida y adquirida en la escuela normal.

El lugar que las escuelas normales ocuparon en el porfiriato adquirió tal importancia que permaneció, incluso, al estallar y triunfar la Revolución Mexicana (Arnaut, 1998). No solo su influencia tuvo una continuación, sino que esta se profundizó con la llegada de los gobiernos posrevolucionarios como consecuencia de su utilización para responder a los retos aparejados a la reorganización del país. No obstante, es de notar que la permanencia de las escuelas normales no significó necesariamente la prosecución de las instituciones creadas durante el porfiriato.

El siglo XX se caracterizó, de forma sustancial, por la aparición de un heterogéneo número de escuelas normales que respondieron a una diversidad de proyectos educativos impulsados, a su vez, por distintos gobiernos en diferentes momentos histórico-sociales del país. Una característica que ayuda a comprender mejor la condición de interdependencia que constituye a la escuela normal en cuanto una institución productora y representante de referencias civilizatorias (Honorato, 2016); entendiéndola así como un espacio en el que se cultivan y se difunden determinadas orientaciones del comportamiento.

Al situar a la normal, previamente, como una configuración de interdependencias, se hace referencia aquí a aquellas dependencias que esta institución guarda con otras configuraciones en función de su existencia como parte de amplias redes de dependencia (la sociedad). Esta afirmación tiene una ejemplificación muy clara al analizar el desarrollo histórico que las escuelas normales tuvieron, particularmente, en el siglo pasado.

Durante el siglo XX se puede observar la diversificada convergencia de distintas instituciones formadoras de docentes. De tal forma que pueden encontrarse escuelas normales rurales, centros regionales de enseñanza, escuelas nacionales, escuelas normales superiores o escuelas normales experimentales, entre muchos otros tipos de instituciones (Arnaut, 2004; Ducoing, 2013; Navarrete, 2015). Las cuales conformaron un “conglomerado de instituciones yuxtapuestas o superpuestas, establecidas en diferentes administraciones gubernamentales” (Ducoing, 2013, p. 124), con distintos modelos y procesos internos (Sandoval, 2009), pero que fueron articuladas en torno a la finalidad común de formar a los docentes para el Sistema Educativo Nacional (SEN).

No es menor la importancia que la formación docente tuvo como eje vinculante de las distintas escuelas normales. “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” (Rojas (2013, p. 86). Rasgos que las convirtieron en un referente fundamental, para el ejercicio de la docencia, dentro del magisterio mexicano.

La escuela normal mexicana es una institución interdependiente que fue definida a partir de dinámicas sociales generales que establecieron regulaciones compartidas sobre esta, específicamente, alrededor de la intencionalidad de incidir en la formación docente. Una finalidad común que acompañó la conformación de un habitus normalista, el cual se correspondió, de manera preponderante, con procesos civilizatorios que impulsaron una regulación y formalización del comportamiento.

La preponderante posición que los normalistas alcanzaron dentro del sistema educativo, como consecuencia de la tarea que se les asignó, permitió que desde las escuelas normales se consolidara un conjunto de disposiciones específicas sobre el ser (docente) normalista. Un habitus que se conformó y cultivó con base en dos grandes

conjuntos de referentes provenientes de las dinámicas sociales que tuvieron lugar durante el siglo pasado.

En torno a lo señalado previamente, los elementos desde los cuales se delimitó el habitus normalista pueden ser caracterizados: por una parte, a través de una tradición formativa, gestada entre finales del siglo XIX y mediados del siglo XX, centrada principalmente en la preparación elemental de los docentes para la enseñanza; y, por otra parte, mediante un proyecto formativo, cuyo despegue se dio en la década de los ochenta, enfocado en la profesionalización del profesorado (Andión, 2011; Ángeles, 2013; Ducoing, 2013; Oikion, 2008; Ramírez, 2009; Rojas, 2013; Savín, 2003).

La tradición formativa normalista se definió por tener como finalidad preponderante una preparación técnica de los maestros, los cuales estaban llamados a responder desinteresada y entregadamente (apostólicamente) a un fuerte compromiso con la educación de la sociedad mexicana, en especial de aquellos segmentos de la población a quienes se les debía llevar el progreso (Andión, 2011; Ángeles, 2013; Ducoing, 2013; Ortega y Adelina, 2009; Ramírez, 2010; Rojas, 2013; Savín, 2003).

Un momento fundamental de la perspectiva normalista tradicional se ubica entre las décadas de los años veinte y los años cuarenta, cuando el Estado mexicano logró consolidar el control del Sistema Educativo Nacional (SEN) de la mano de la recién creada Secretaría de Educación Pública (SEP) (Arnaut, 1998), cuya aparición implicó un permanente y sostenido impulso regulatorio de los componentes de la educación escolarizada en nuestro país.

En este contexto, la formación de los maestros, y con ello el destino de las escuelas normales, quedó supeditada hasta cierto punto, tal como sucede hasta el día de hoy, a las disposiciones emanadas del Estado. Suceso que es evidente, desde una etapa muy temprana, con la creación de las escuelas normales rurales en 1922, siguiendo los ideales del proyecto revolucionario de expandir la educación elemental en las amplias zonas rurales (Civera, 2004, 2013; Galván, 2016; Navarrete, 2015).

Las escuelas normales rurales respondieron a la necesidad de formar a profesores para las zonas más marginadas del país. Una misión cuyo desempeño, por parte de los normalistas rurales, nutrió fuertemente al ser normalista de elementos asociados a la imagen de un docente comprometido, abnegado, entregado (Galván, 2016) con la mejora

de las condiciones de vida de la población más desfavorecida (Arnaut, 1998, Oikion, 2008).

Sin embargo, es necesario destacar que, a pesar de la trascendencia que el propio Estado les dio a las escuelas normales rurales, estas sufrieron desde sus primeros años las implicaciones derivadas de la vigilancia e intervención realizada sobre la formación docente. En los años 30 y 40, los normalistas se vieron envueltos en una serie de conflictos con el gobierno debido a las diversas modificaciones pedagógicas y administrativas hechas a sus instituciones (Civera, 2004, 2013).

En el ambiente político de la década de los treinta y cuarenta, la posición de las escuelas normales rurales tuvo un gradual debilitamiento que culminó en su abandono para mediados del siglo pasado. Algo que se vio reflejado en el cierre de muchas de estas instituciones por parte del gobierno, el cual utilizó en muchos casos la fuerza. Y si bien las normales rurales no desaparecieron (de hecho, estas continuaron realizando una importante labor en las comunidades consideradas como más marginadas del país), a partir de ese momento fueron relegadas de los subsecuentes proyectos educativos gubernamentales. Como respuesta a esta situación los normalistas participaron en distintas actividades de protesta que, en múltiples ocasiones, derivaron en enfrentamientos con las fuerzas de seguridad pública.

A pesar de lo ocurrido con las escuelas normales rurales, la concepción de una docencia entregada, abnegada, comprometida, con las necesidades educativas de la sociedad mexicana persistió en las instituciones normalistas por una doble vía: tanto por la existencia de una explícita regulación gubernamental que estableció las directrices oficiales de una formación docente que debía responder a los proyectos de crecimiento y expansión educativa en México, pero también como parte de la influencia de una compartida posición social en la que los docentes normalistas habían sido colocados dentro de las redes de dependencia.

Anteriormente se mencionó el particular lugar que egresados de las escuelas normales ocuparon, desde finales del siglo XIX, dentro del magisterio. Alrededor de la escuela normal se construyó una imagen sobre los normalistas caracterizada principalmente por una serie de obligaciones y responsabilidades hacia la sociedad en función de su función como docentes. Como señala Honorato (2009, p. 109) “las

instituciones sociales están condicionadas por los individuos de una determinada sociedad a desarrollar un grado bastante elevado de regulaciones sociales interdependientes, con autocontroles por parte de los hombres, estableciendo un ideal de comportamiento”.

Una revisión de los distintos discursos que predominan en el imaginario social de dicha época muestra las altas expectativas depositadas sobre los docentes, a principios y mediados del siglo XX, no solo por parte de los gobiernos, sino también de la opinión pública. Como señala Galván (2016, p. 167) “se referían al maestro como <<el arquitecto esforzado de la reforma educacional>>, como aquel que esparcía la <<simiente en los surcos de las mentes, fertilizándolas para producir una nueva sociedad>>, como aquel que iba <<moldeando a las futuras generaciones>>”.

Los normalistas eran, visiblemente, los encargados de difundir el conocimiento, de fomentar su adquisición por una población que, se esperaba, mejoraría sus condiciones de vida de la mano de la educación. Como señala Elias (2016), el ostentar un lugar definido dentro de las redes de interdependencia no es una condición menor, ya que ata a los individuos al cumplimiento de determinadas obligaciones que buscan ser cumplidas aun sin la existencia de una explícita presión externa (como sería el caso, por ejemplo, de los reglamentos oficiales).

[La] mirada introspectiva y juzgadora sobre los demás aumenta la autoexigencia de comportarse adecuadamente ante otros individuos. De este modo, “la presión que unos hombres ejercen sobre otros se hace más intensa y la exigencia de «buen comportamiento» también se hace más apremiante” (Elias, 2011: 159). Esta forma de corregir, sutil y considerada, es mucho más efectiva, como medio de control social, para el establecimiento de costumbres duraderas que coacciones externas como insultos, burlas o cualquier otro tipo de castigo físico (Di Napoli, 2017, p. 93).

Ser normalista significó la identificación con una misión cuyo cumplimiento se fundamentó fuertemente en una expectativa social interiorizada. Una tarea, en torno a la docencia, que continuó atravesando a las escuelas normales durante los distintos proyectos educativos que siguieron a los primeros años posrevolucionarios. Esto fue lo que ocurrió, por ejemplo, en la década de los cincuenta y los setenta, momento en el que

se produjo un acelerado proceso de expansión del Sistema Educativo Nacional (SEN) que impulsó su modernización y profesionalización.

El desarrollo que las escuelas normales tuvieron durante dicho periodo da cuenta del importante papel que se les siguió delegando respecto a la formación docente. Es así como, a lo largo de estos años, se fundaron nuevas normales (como los Centros Normales Regionales), se ampliaron las instituciones ya existentes (tal es el caso, por ejemplo, de las Normales Superiores para la enseñanza secundaria) y se elevó el número de años de sus planes de estudio, al mismo tiempo que se homologaron los estudios de la normal con los del nivel bachillerato (Arnaut, 1998, Mar y Meza, 2013).

En este punto, resulta importante recalcar un aspecto que ha caracterizado la historia de las escuelas normales. El significativo lugar que se le asignó a estas instituciones no necesariamente se tradujo siempre en su valorización gubernamental. Situación que caracterizó la asimétrica relación entre la apreciada imagen de la labor de la enseñanza docente y las condiciones reales con las que el profesorado contaba para realizar su tarea.

De esta forma, si bien durante la segunda mitad del siglo XX las escuelas normales continuaron teniendo una fuerte orientación por parte del Estado (Arnaut, 1998), el apoyo gubernamental en torno a los aspectos técnicos, administrativos y presupuestarios de las instituciones formadoras de docentes disminuyó notablemente, una condición particularmente crítica en el caso de las normales rurales.

Durante esta época, el sostenido y progresivo abandono administrativo, educativo y financiero de las normales rurales se agudizó. Este fue uno de los aspectos que, a lo largo de los años sesenta y setenta, llevaron a los normalistas a verse inmersos en una serie de protestas para exigir una mejora de las condiciones en las que realizaban sus estudios. Como consecuencia de las diversas acciones emprendidas, las instituciones normalistas fueron duramente reprimidas por los gobiernos en turno.

Otro de los factores que impulsó la activa participación de los normalistas en la vida pública del país fue “[...] el conocimiento de las condiciones de pobreza y de injusticia social de sus comunidades” (Flores, 2019, p. 223). En la medida que los normalistas continuaban identificándose con un proyecto educativo vinculado con las causas del pueblo, estos apoyaron y se integraron a diversos movimientos sociales de la

época. La respuesta ante este involucramiento social fue el cierre de las instituciones normalistas por parte del Estado. Sobre esto, Coll (2015, p. 84) muestra como:

A partir de la mitad de los años sesenta, las Normales Rurales fueron acusadas de ser “semilleros de guerrilleros”, [...] por lo que Díaz Ordaz cerró más de la mitad de las Normales Rurales en 1969. Durante los años setenta, década en la que Echeverría desplegó la Guerra Sucia asesinando y desapareciendo a cientos de campesinos, estudiantes y luchadores sociales, las Normales Rurales fueron violentamente agredidas. Para ello utilizó la presencia de los maestros Arturo Gámiz, Genaro Vázquez y Lucio Cabañas –luchadores sociales campesinos levantados en armas– para generalizar la idea de que en las Normales Rurales se formaban los núcleos armados de lucha guerrillera.

El cierre de las escuelas normales rurales no se implementó en su totalidad debido a la resistencia ejercida desde estas instituciones, las cuales hicieron uso de distintos medios, incluyendo la violencia, para preservar su funcionamiento. Al respecto, la participación de los normalistas en situaciones atravesadas por actos violentos representa una dimensión muy presente en la trayectoria que las normales tuvieron en la segunda mitad del siglo pasado². Las movilizaciones realizadas por la comunidad normalista fueron un recurso indispensable para, de forma general, defender sus derechos y, de manera particular, luchar por la permanencia de sus escuelas (Ortiz y Camacho, 2017). Convicción que acompañó el involucramiento que algunos docentes y estudiantes tuvieron incluso en movimientos armados (García, 2015).

Lo acontecido en los sesenta y setenta definió la relación que el Estado y las escuelas normales rurales sostendrían desde ese momento. Dichas instituciones continuaron siendo dejadas de lado dentro de las distintas iniciativas que dieron impulsos a la creación y expansión del subsistema educativo de escuelas normales en el país en los

² En los inicios del proyecto de investigación se contempló una recuperación histórica de la relación sostenida por las escuelas normales con la violencia. Lo que en un principio fue esbozado como un importante apartado, rápidamente sufrió modificaciones debido al estado actual que guarda la investigación sobre dicho tema: la historia de la violencia y las instituciones normalistas presenta importantes pendientes que impiden mostrar un panorama más detallado sobre la presencia de situaciones violentas a lo largo de la trayectoria del normalismo mexicano. Al respecto, debe reconocerse, como se ha mostrado en el capítulo 2, la existencia de indagaciones sobre la activa participación de los docentes y estudiantes normalistas en distintos movimientos sociales (muchos de ellos armados). A pesar de ello, resalta el predominio de sentidas ausencia relativas, por ejemplo, a las distintas formas que posiblemente la violencia adoptó en la cotidianidad de las instituciones formadoras de docentes. Una profundización en los vacíos mencionados es una tarea cuya realización implica un trabajo historiográfico que, debido a su naturaleza, supera los alcances de esta tesis.

años ochenta y noventa. Una política en la que se apostó por el desarrollo y fortalecimiento de instituciones formadoras de docentes con otros enfoques u orientaciones.

Particularmente, el subsistema de escuelas normales cambió en los años ochenta de la mano del reordenamiento general que el gobierno mexicano emprendió para solucionar los desajustes entre la oferta y demanda de maestros (por ejemplo, una carencia de éstos en las escuelas de preescolar y secundaria, a la par de su exceso en las primarias) que había en el SEN (Arnaut, 1998). Se trata de un proceso que acompañó las modificaciones que en 1984 se hicieron al plan y programas de estudio de las escuelas normales.

Lo acontecido en los años ochenta forma parte del fuerte impulso, del Estado mexicano, para fortalecer el control sobre las instituciones formadoras de docentes en el marco de la crisis económica de la década de los setenta y el subsecuente impulso al modelo económico neoliberal (Oikion, 2008). Se trata de un escenario que dio origen a una nueva etapa en la historia de las instituciones formadoras de docentes al buscar que estas estuvieran articuladas con las nuevas orientaciones educativas del país.

Destaca, particularmente, el proyecto nacional de profesionalización del magisterio mexicano, en el que los estudios de la escuela normal fueron elevados al grado de licenciatura (Arnaut, 1998). Una modificación que, de acuerdo con Oikion (2008), se derivó del entrelazamiento entre: las expectativas puestas, por el Estado, respecto a la formación de un docente que respondiera a las nuevas condiciones sociales del país, y; las demandas magisteriales, provenientes tanto del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), como de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE), en torno a una revalorización de la labor docente (la cual había permanecido durante años sin mejoras salariales significativas que impactaran en las condiciones de vida de los maestros).

Los cambios que fueron introducidos en las escuelas normales durante este periodo dieron lugar a la conformación de nuevas disposiciones sobre el ser normalista. Un nuevo habitus basado en lo que puede ser caracterizado como un proyecto normalista profesionalizante, el cual se distinguió por constituirse a partir de elementos ligados a la visión de formar profesores con un sólido y especializado conocimiento disciplinar. En

otras palabras, una perspectiva en la que predominó la idea de una “profesión (docente) basada en evidencias, que se rige por principios construidos a partir de la ciencia” (Savín, 2003, p. 8)

Para Ramírez (2010), el proyecto de profesionalización normalista se caracterizó principalmente por suprimir la visión de una docencia fundamentada en la enseñanza en cuanto una labor de carácter social y colectiva, dando lugar a la concepción de un nuevo actor-maestro. Un profesional de la educación pensado más en términos del mercado, de la productividad que su labor podía alcanzar y que, por lo tanto, debía estar sujeto a criterios que aseguraran más y mejores resultados de aprendizaje.

En términos generales, las escuelas normales pasaron de definirse exclusivamente por su relación con una formación para la enseñanza, a tener que integrar al ejercicio de la labor docente las características presentes en otras Instituciones de Educación Superior (IES). Las cuales desempeñaban, por ejemplo, actividades de difusión, divulgación o investigación (por mencionar solo algunas), prácticas que no eran ajenas a las instituciones normalistas, pero que no representaban rasgos distintivos de estas (Andión, 2011; Ángeles, 2013; Ducoing, 2013; Oikion, 2008; Ortega y Adelina, 2009; Ramírez, 2010; Rojas, 2013).

Las transformaciones en las maneras en que se asumía el ser docente normalista no se produjeron de manera automática por la simple introducción de las reformas realizadas. De hecho, su consolidación no se dio de forma inmediata y tampoco estuvo exenta de subsecuentes modificaciones después de los años ochenta. Durante los noventa, el nuevo periodo profesionalizante de las escuelas normales se caracterizó, en primer lugar, por la homogeneización de la oferta educativa normalista (INEE, 2015) y, en segundo lugar, por la aparición de nuevos planes de estudio para las licenciaturas en educación primaria, preescolar y secundaria (Arnaut, 2004).

Aunque en esta época se produjo la descentralización del sistema educativo, política que trasladó la organización y administración de las escuelas normales y de educación básica a los gobiernos estatales, el impulso a la profesionalización de las escuelas normales para responder a las nuevas necesidades y cambios del SEN se mantuvo por parte de los gobiernos federales. Intervención que ha sido permanente, expresándose particularmente en la estrecha vinculación entre las reformas a los planes

de estudio de educación básica y las respectivas reformas hechas a los planes de estudio de normales.

De manera más reciente, la elaboración de los planes de estudio del año 2012 y, posteriormente, del 2018, los cuales fueron presentados una vez que los respectivos gobiernos federales habían ya implementado sus proyectos de reforma para la educación básica (ajustando, al final de cada sexenio, la formación inicial docente impartida en las escuelas normales), forman parte de la posición de interdependencia que la escuela normal tiene dentro de un regulado SEN. En el que, como señalan Mar y Meza (2013, p. 63), “la formación de maestros en nuestro país, realizada en las Escuelas Normales [está] íntimamente vinculada con la necesidad del Estado por responder a las demandas educativas” de la sociedad mexicana.

Es notorio que el proceso de profesionalización normalista, iniciado hace ya más de tres décadas, ha tenido modificaciones correspondientes con las distintas dinámicas sociales que se han presentado a lo largo de los años. De esto dan cuenta precisamente los tan variados planes y programas de estudio diseñados recientemente para las escuelas normales, los cuales dejan entrever algunos cambios (expresados, por ejemplo, en los rasgos esperados en el perfil de egreso) al inicial proyecto de profesionalización de las escuelas normales.

Las transformaciones ocurridas dan cuenta del permanente dinamismo existente en el marco de las redes de interdependencia dentro de las cuales se ubican las escuelas normales. Característica que abre el análisis respecto a los propios cambios en las disposiciones esperadas, desarrolladas y difundidas entre los normalistas en décadas recientes. Específicamente, se plantea aquí la afirmación de que el actual habitus de las escuelas normales no puede ser definido únicamente en términos de los iniciales referentes planteados por el proyecto normalista de profesionalización.

Dada la propia condición de la escuela normal como una figuración en proceso, es decir, en cambio, en movimiento, a partir de las interdependencias que la constituyen, la condición actual de las instituciones normalistas, y sus individuos, esboza la existencia de un habitus surgido a través del encuentro de los elementos provenientes tanto de una perspectiva profesionalizante, como de una antañña tradición. Se trata de un planteamiento que debe ser asumido con cautela en la medida que existe una verdadera heterogeneidad

de escuelas normales; tan solo para el ciclo escolar 2017-2018 había en el país 267 escuelas normales públicas con 77932 alumnos y 11472 docentes (Medrano y Ramos, 2019). Una amplia diversidad que, sin embargo, muestra permanecer articulada con base en la tarea de formar docentes.

El habitus normalista es delimitado a partir de los entrelazamientos que se dan desde la docencia como principal tarea de las escuelas normales. Una directriz general dentro de la cual se articulan, coexisten y sobreponen disposiciones específicas que son cultivadas por la acción regulatoria que ejerce explícitamente e inherentemente la escuela normal sobre sus individuos. Acto que es mejor comprendido al introducir la importancia del sentido como aspecto que incide en el moldeamiento de un habitus específico en la escuela normal.

2.1.2. El sentido de la escuela normal. La orientación del comportamiento normalista

El alcance de los procesos civilizatorios en la sociedad moderna no puede ser exclusivamente adjudicado a la escuela y, menos aún, a la escuela normal. El propio Elias (2016) refiere que la modificación del comportamiento de una sociedad es un suceso que implica amplios procesos sociales que no siguen como tal una directriz preestablecida. En este sentido, al señalar la intencional actividad regulatoria de la escuela normal se hace referencia, principalmente, a la conformación de las disposiciones que esta institución realiza en los individuos que forman parte de ella.

El proceso amplio de conformación de un comportamiento social generalizado es una acción realizada conjuntamente en el marco de la amplia red de interdependencias individuales, grupales y colectivas de la sociedad. La escuela normal forma parte de este entramado, en el que enfoca su acción en un conjunto específico de individuos (principalmente, el profesorado) que deben llevar a cabo una función determinada (la docencia). Es importante precisar esto, ya que permite situar el alcance de los procesos regulatorios realizados por la escuela normal. Esta última se conforma por sujetos quienes, incluso antes de ser parte de ella, ya han pasado por procesos de regulación que les han inculcado ciertas disposiciones sociales e individuales.

Las personas poseen un habitus que, al entrar a la escuela normal, es modelado específicamente en torno a la configuración particular de una institución con sus propias regulaciones, disposiciones y, como se verá más adelante, sentidos. La escuela normal es una figuración de características propias cuya historia, al igual que la de cualquier otra institución, muestra una diversidad de cambios a lo largo del tiempo. Empero, si bien el desarrollo histórico de las escuelas normales se encuentra precisamente acompañado de una serie de transformaciones, señalados en un apartado previo, hoy día estas instituciones muestran haber mantenido una constante: siguen ofreciendo, inculcando, un “marco normativo y regulatorio de la práctica docente (Savín, 2003, p. 39)”.

Aunque podría parecer evidente, es necesario precisar que la escuela normal del siglo XXI es distinta de la escuela normal de mediados del siglo XIX o finales del siglo XIX. Al señalar aquí que la escuela normal persiste en su tarea de regular la docencia, se hace referencia a que esta aún ostenta un papel específico, intencionado, en el moldeamiento de un determinado comportamiento, esperado (habitus), por parte del profesorado que es formado en ella. La definición de qué debe saber, cómo debe ser y, entre otros aspectos, qué debe creer un docente, es una actividad realizada activamente por la escuela normal.

El habitus normalista adquiere sus referentes tanto de forma explícita como implícita: ya sea abiertamente, en los planes de estudio que establecen un perfil de egreso, en los programas que detallan las competencias a desarrollar o en los reglamentos escolares que dictan una serie de normas a ser respetadas; ya sea veladamente, en los rituales seguidos en la conmemoración de ciertas fechas, en las recomendaciones dadas por los docentes en los salones de clase o en los rituales que se generan en el día a día en los diferentes espacios escolares. Los distintos entrelazamientos que conforman al habitus normalista se dan al interior de las escuelas normales, espacios en los que las formas de sentir, de ser, de hacer, se basan en una serie de referentes que, conjuntamente, conforman una cultura escolar normalista.

En términos generales, la cultura escolar, retomando a Viñao (2002), representa “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 [...]” (p. 59) que se

arraigan en lo profundo de las instituciones escolares, convirtiéndose en parte de su cotidianidad. Realidad que no debe ser asumida como perenne e inamovible, ya que tiene la capacidad tanto de generar productos propios como de asimilar, reinterpretar y adaptar productos externos provenientes de otros espacios sociales (Viñao, 2002).

Al retomar el planteamiento de una cultura escolar normalista (que aglutina, por ejemplo, el currículo, las prácticas, las tradiciones, las rutinas o las costumbres) que funge como fuente de aprendizaje (Cruz, 2013; Ramírez, 2010) de determinados referentes sobre la docencia, se busca señalar que las disposiciones construidas en la escuela normal se nutren de una heterogeneidad de elementos que son adoptados, discutidos y puestos en discusión desde la escuela normal. De tal forma que, aunque existe un conjunto de disposiciones que son esperadas como parte de la pertenencia a una escuela normal, estas no necesariamente responderán de forma homogénea a los mismos referentes en cada una de las instituciones normalistas.

Esta última es una necesaria aclaración, ya que no se puede pretender encasillar el tan vasto número de escuelas normales bajo la pretensión de que existe una sola forma de ser normalista. Lo que sí existe es una compartida acción regulatoria que construye un habitus compartido a partir de la docencia como directriz principal, la cual se ve asociada a una diversidad de elementos provenientes de diferentes perspectivas (las cuales son notoriamente referidas a una tradición normalista y un proyecto de profesionalización normalista) que se entrelazan en las escuelas normales bajo la forma de una cultura escolar.

Las escuelas normales reglamentan, homogenizan, uniforman a través del cultivo de una serie de disposiciones que buscan denotar una manera de ser docente. La forma en que se asume, se piensa, se conduce, se ejerce la docencia no es un tema secundario dentro de la escuela normal, la atraviesa permanentemente ya que constituye su sentido. Este último incide sustancialmente en los procesos de regulación que moldean a los sujetos normalistas, particularmente a través de mecanismos que fomentan determinadas conductas, al mismo tiempo que desalientan otras.

Norbert Elias sitúa al sentido como constitutivo de “[...] la existencia de una pluralidad de seres humanos, interdependientes de éste o aquel modo y que se comunican entre sí” (2012, p. 855). Es dentro de este intercambio que se da entre los sujetos que

emerge un sentido común (Elias, 2012)³, compartido, que como tal no puede ser entendido independientemente de lo que implica para todos los individuos que se encuentran entrelazados. Parafraseando al propio autor, cuando uno se plantea el sentido de su propia vida, no solo hace referencia a una mirada personal, evoca también a la importancia que esta tiene para otras personas y el lugar que ocupan en ella.

El que exista un sentido común no significa que cada individuo, de forma singular, comparta exactamente los mismos significados. Cada sujeto se aparta, en cierta medida, del sentido compartido (Elias, 2012, 2015), por lo que podría decirse que construye un sentido propio. El cual no está desvinculado de los significados comunes de la figuración de la que se es parte, ya que cuanto más se aleja el sentido particular de dichos referentes, más pierde su carácter de sentido dentro de la red de interdependencias a la que pertenece.

Debido a su naturaleza, el sentido (compartido e individual) denota una conciencia de las complejas interdependencias de las que se es parte o, en otros términos, de la relación que existe entre las diferentes experiencias que se tienen (Berger y Luckmann, 1997) en ellas. Esto es, la conciencia respecto a la posición que se tiene dentro de las figuraciones va aparejada con el sentido que se construye desde esta pertenencia: se es un individuo con un sentido en la medida que se es parte de una red de dependencias.

Los signos, los significados, los referentes del sentido son dependientes de las redes a las que se adhieren los sujetos, cuya pertenencia se ve orientada por un sentido compartido y particular. De esta forma resulta más claro el porqué, “independientemente del grado de pobreza en que se encuentre, es menos probable que se rebele el trabajador que se sabe en una posición socialmente reconocida que el que es incapaz de encontrar sentido a su posición en la sociedad” (Sennett, 2007, p. 24).

³ El sentido común al que se hace referencia aquí refiere, desde la perspectiva elisiana, a la existencia de un conjunto de significados que los individuos o grupos de individuos asumen y comparten en torno a la posición que ocupan en el marco de relaciones que establecen con los otros. Esta es una aproximación que se muestra distinta de la categoría de sentido común utilizada en otras propuestas teóricas. Por ejemplo, en la obra gramsciana el sentido común evoca a la existencia de un saber, junto al conocimiento derivado de la ciencia, utilizado por las personas para la comprensión de la realidad (Bravo, 2006; Nosetto, 2017). Al respecto, si bien es posible que entre las posiciones conceptuales de Elias y Gramsci puedan establecerse encuentros sobre la dinámica de la vida social, Gómez y Arévalos (2016), precisan que entre ambos autores existen diferencias analíticas que deben ser consideradas cuidadosamente antes de tratar de plantear posiciones coincidentes entre las nociones utilizadas en sus obras.

En otras palabras, mientras mayor es el sentido que se tenga respecto al lugar que se ocupa dentro de las redes de interdependencia, es más probable que los individuos regulen, consciente e inconscientemente, su comportamiento de acuerdo con las expectativas colectivas, grupales e individuales existentes. Como precisa Di Napoli (2017, p. 87) “el control individual de ciertos impulsos se vuelve fundamental para conservar el prestigio y las posiciones sociales [...]”.

Siguiendo la línea argumentativa trazada, se sostiene que la docencia como sentido de la escuela normal influye en la constitución de un habitus determinado al orientar la adhesión que los individuos tienen hacia las regulaciones que dicha institución realiza. Una importante precisión sobre esto es que al señalar a la docencia como sentido se apela, retomando a Tedesco (1995), al acoplamiento entre ciertos principios, una unidad y una finalidad. Esto puede ser ejemplificado al sostener que a la escuela normal se acude a aprender a ser, volverse, convertirse en, maestro, docente, profesor (la finalidad del sentido). Algo que se fundamenta en ciertos referentes (posición social, responsabilidades sociales, compromisos) sobre lo que implica serlo (los principios del sentido), los cuales se corresponden con la formación para la docencia, así como su ejercicio (la unidad del sentido).

El sentido se constituye simultáneamente por los principios, la unidad y la finalidad, conformando así un solo referente que orienta, de forma compartida, las experiencias que los actores normalistas tienen durante sus años de formación en la escuela normal. Etapa en la que son parte de una particular y definida red de dependencias desde las cuales se pueden entender mejor los diferentes acontecimientos que tienen lugar dentro y alrededor de las escuelas normales. Así, por ejemplo, la profunda inconformidad que se gestó en las instituciones normalistas, en la anterior administración gubernamental (diciembre de 2012- noviembre de 2018), adquiere una particular arista de análisis.

Como refieren Ramírez y Cuevas (2018), durante el sexenio pasado se implementaron medidas que equipararon la formación para la docencia de las escuelas normales con la de otras Instituciones de Educación Superior (IES) que cuentan con licenciaturas enfocadas al área de la educación. Esto representó un cuestionamiento a la posición que los normalistas han tenido, desde hace siglos, con relación a la docencia.

Algo que puso en duda la posición que la escuela normal ocupa dentro de las redes de interdependencia, lo cual no fue una situación menor ya que trastocó su principal referente.

Al plantearse abiertamente dentro de la propuesta de reforma educativa que cualquier profesional de la educación podía ejercer la docencia, no solo se trastocaba la unidad del sentido de la escuela normal (es decir, que la formación recibida en estas instituciones se correspondía con ocupar privilegiadamente un determinado lugar dentro del mercado laboral), también se amenazaban sus principios (se aprende a ser docente en la escuela normal) y su finalidad (al egresar de la escuela normal el ejercicio de la docencia era casi una certeza). En resumen, la posición ocupada por la escuela normal, por los individuos que la constituyen como figuración, quedó cuestionada, lo que no es una circunstancia menor.

Precisamente, la importancia articuladora de la docencia como sentido reside en expresar el valor que tiene la pertenencia a la escuela normal. Esta última, como ya se ha señalado, tiene una serie de referentes desde los que se constituye un habitus específico, acorde con dicha institución; un conjunto de disposiciones que son moldeadas a partir de mecanismos cuyo alcance se encuentra cimentado en el sentido individual y compartido de ser normalista.

De forma escrita y no escrita, en la escuela normal existen coacciones externas y coacciones internas que moldean el comportamiento de los individuos. Retomando a Di Napoli (2017), las primeras refieren a la “[...] a la amenaza o efectiva aplicación de sanciones explícitas [...]” (p. 92) hacia aquellos comportamientos considerados como inadecuados. Las segundas abarcan principalmente los sentimientos de desagrado, vergüenza o culpa, por mencionar solo algunos, “que pueden ocasionarse a partir de ciertos comportamientos frente a la mirada de otras personas, por más que aquellas no hagan uso de sanciones explícitas” (p. 92). Estas heterocoacciones y autoacciones terminan por consolidarse en un habitus de autorregulaciones, principalmente, automáticas.

El alcance que las regulaciones de la escuela normal tienen en la conformación de determinadas disposiciones está orientado por el sentido. Por ejemplo, si bien los individuos sienten temor de infringir ciertos reglamentos escolares debido a los castigos

(expulsiones, bajas calificaciones, negación de permisos, llamados de atención) que esto puede conllevar, este proceso se encuentra atravesado, en su interior, por un sentido normalista (cierto prestigio, la oportunidad de tener determinados ingresos económicos en un futuro, el acceso a cierto conocimiento especializado) que dota de significado a dicha regulación.

Una forma más sucinta de plantear lo anterior es afirmar que si existe un seguimiento de las regulaciones de la escuela normal, es porque estas tienen un sentido para los normalistas. Al respecto, un aspecto importante del sentido de la escuela normal es que su orientación no necesariamente tiene la dirección que podría esperarse.

La escuela normal es una institución particular cuyo sentido compartido e individual se encuentra construido a partir de una serie de elementos que no son homogéneos y, por lo tanto, no siempre son congruentes con las expectativas presentes en otras redes de interdependencia. Los comportamientos moldeados en la escuela normal tienen un sentido que responde a la posición particular que esta ocupa, una realidad que da lugar a hábitos compartidos, pero al mismo tiempo diferenciados en cada una de las heterogéneas instituciones normalistas del país. Este es un aspecto de importantes implicaciones para la presente investigación, ya que permite fundamentar un estudio de la violencia alejándose de cualquier pretensión de asociar este fenómeno, de manera esencialista, con las escuelas normales y su comunidad escolar.

Más que dar por hecho la existencia de escuelas normales violentas o de normalistas violentos, lo que debe ser puesto en discusión es el lugar que las prácticas, las situaciones o los hechos de violencia tienen como parte de redes de interdependencia con regulaciones, habitus y sentidos específicos. De esta forma, es posible situar, por ejemplo, la existencia de actos violentos dentro de las movilizaciones estudiantiles más allá de los discursos de descalificación que presentan a las normales como instituciones donde se aprende la violencia.

Conclusiones

La regulación de la docencia es una tarea inherente a las escuelas normales desde sus inicios. Una actividad que se vio acompañada del cultivo de determinadas disposiciones consideradas como deseadas o esperadas dentro del entramado socialmente

interdependiente dentro del cual se ubicaban dichas instituciones. A más de un siglo del surgimiento de las escuelas normales en el país, estas continúan llevando a cabo una marcada acción regulatoria que moldea determinadas formas de pensar, ser y sentir que tienen a la docencia como eje articulador.

La docencia representa un sentido que orienta las expectativas en torno a la pertenencia a la escuela normal, una adhesión que deriva en un habitus determinado que no es otra cosa que una forma específica de ser normalista que está vinculada a las interdependencias sociales de las que se es parte. Esto tiene importantes y significativos alcances en términos del estudio de los fenómenos que tienen lugar en dicha institución, ya que la escuela normal es un espacio que moldea los acontecimientos que ocurren en ella con base en referentes específicos producto de su carácter figuracional. Se trata de elementos compartidos y particulares a partir de los cuales se configuran regulaciones, habitus y sentidos que conforman la cotidianidad de las normales.

La particular posición de la escuela normal como figuración, es un aspecto de especial importancia dentro del estudio elisiano realizado en esta tesis sobre la violencia en las escuelas. Representa uno de los grandes referentes desde los cuales es posible identificar, analizar y comprender mejor la presencia de prácticas violentas en estas instituciones al permitir caracterizar las dinámicas que inciden en su aparición, sus formas y sus desenlaces.

La violencia en las instituciones formadoras de docentes se produce en instituciones determinadas, esto es, ocurre dentro de redes de interdependencia de sujetos, grupos y colectivos que ocupan un lugar específico desde el que construyen sus vivencias. Un proceso de construcción en el que las regulaciones, los habitus y los sentidos de la escuela normal y del ser normalista tienen un fundamental papel en la comprensión de los significados que ciertos comportamientos guardan dentro del entramado de relaciones normalistas.

Capítulo 3. Estudios en proceso. Orientaciones metodológicas

Investigar la escuela normal es un ejercicio que requiere tener presente su condición de interdependencia, un rasgo cuyos alcances no son menores en términos de las oportunidades que otorga para la comprensión de lo que acontece al interior de dicha institución. A partir de esta mirada, los fenómenos muestran los referentes que los sostienen y que permiten explicar su aparición y desarrollo en determinadas circunstancias o momentos.

En el caso del estudio de la violencia en las escuelas normales, el análisis de las situaciones investigadas conlleva la necesaria recuperación de los elementos que constituyen a estas instituciones. Desde un planteamiento elisiano, delimitar los entrelazamientos individuales y colectivos que sostienen a los acontecimientos escolares de violencia es una actividad que implica la recuperación tanto de los referentes históricos, sociales e institucionales más amplios, como de aquellos aspectos más particulares.

La escuela normal es el espacio de intersección de tradiciones locales, de idearios nacionales, de miradas institucionales sobre la docencia y de herencias magisteriales en torno a la condición normalista. En este sentido, la identificación de cómo la integración de estos elementos en la cotidianidad de la escuela normal fundamenta las situaciones de violencia, requiere el desarrollo de un proceso metodológico que permita aprehender la composición de sus entramados.

En este capítulo, se muestran las decisiones metodológicas tomadas para reconstruir la realidad de la escuela normal. Al respecto, de especial relevancia es la fundamentación que se hace del trabajo de campo realizado con base en una perspectiva cualitativa figuracional o en proceso, en la que la escuela normal es interpelada desde su condición de interdependencia. Aquí, la entrevista es posicionada como el principal método de indagación en torno a las vivencias del profesorado de una institución formadora de docentes ubicada en la región mixteca del estado de Oaxaca.

3.1. El estudio de la escuela normal. Un enfoque cualitativo elisiano

El único consenso unificado que existe respecto a la investigación cualitativa es que no existe como tal un concepto unívoco respecto a esta. Esto se debe a que lo cualitativo

convoca a una diversidad de tendencias y tradiciones con notables diferencias disciplinares, conceptuales e intelectuales (Vasilachis, 2006). Una heterogeneidad de perspectivas expresadas en determinados enfoques (la etnografía, la etnometodología, la teoría fundamentada, el interaccionismo simbólico, la fenomenología), o marcos interpretativos (Álvarez-Gayou, 2003), sobre los problemas de la realidad y sus respuestas (Taylor y Bogdan, 1987).

No existe una sola forma de hacer investigación cualitativa (Vasilachis, 2006), esta puede realizarse de tantas maneras como diversificados están los enfoques cualitativos que existen actualmente. Retomando a Rodríguez, Gil y García (1999), esta situación puede ser representada a través de la analogía de un árbol (la investigación cualitativa) cuyas raíces se hunden en la tierra (la realidad), alimentándose de esta y sustentando así el brote de una diversidad de ramas y hojas (enfoques).

No obstante, aunque la investigación cualitativa puede significar diferentes cosas dependiendo del enfoque desde el que es abordada (Denzin y Lincoln, 2011), es posible identificar un mínimo de características que vinculan a lo cualitativo entre sí. Se trata de una serie de rasgos que, a pesar de sus matices, expresan una intencionalidad compartida respecto a la forma de aprehender la realidad social. De acuerdo con Vasilachis (2006), dichos aspectos comunes son los siguientes:

- a) Un interés por la forma en que la realidad es comprendida, experimentada y producida por los individuos, quienes, situados en determinados contextos y procesos, tienen, atribuyen y construyen sentidos, significados, experiencias sobre el mundo social.
- b) Una utilización de métodos, técnicas, estrategias y herramientas flexibles de análisis que son sensibles a los contextos, reales, situados e interactivos, en los que emergen los datos. Los cuales responden precisamente a las condiciones dentro de las cuales aparecen.
- c) Una orientación hacia el descubrimiento y el desarrollo de nuevas o ya existentes perspectivas (teorías) de la realidad fundamentadas empíricamente. Este aspecto, en particular, refiere a la existencia de un reconocimiento sobre lo que la propia realidad tiene que decir sobre ella misma.

El uso de la perspectiva elisiana para el estudio de las figuraciones (y, por lo tanto, de la escuela normal) tiene su soporte en este heterogéneo marco de lo cualitativo, no solo en términos de su delimitación como una forma particular de investigar la realidad humana, sino también de la utilización que hace de diferentes métodos, o incluso enfoques, para comprender los entramados sociales. Sobre esto, Baur y Ernst (2011) colocan a Norbert Elias como un maestro de lo cualitativo que fundamentó empíricamente sus investigaciones lo mismo en la etnografía que en la literatura, los mapas, las entrevistas o los documentos históricos.

Dentro de la propuesta elisiana, el concepto de figuración tiene un lugar central. Es una categoría que se ve articulada con los conceptos de habitus, poder e interdependencia (Elias, 2008). Su aprehensión exige el esbozo de una metodología cualitativa figuracional o en proceso (Baur y Ernst, 2011), en la que “[...] el punto de partida de toda investigación [...] es una pluralidad de individuos que, de una forma u otra, son interdependientes [...]” (Elias y Scotson, 2016, p. 257). En este sentido, para estudiar estas redes de interdependencia se recurre sin limitaciones a la amplitud de posibilidades (estrategias, técnicas, métodos, enfoques) derivadas de lo cualitativo.

Si bien la perspectiva metodológica elisiana presenta rasgos que la sitúan dentro del campo de lo cualitativo, esta no se encuentra acotada a un enfoque en específico. El carácter abierto, flexible, de una investigación figuracional o en proceso es particularmente notorio en la obra *Establecidos y marginados* (Elias y Scotson, 2016). En ella se hace uso de un análisis estadístico y documental, complementado por la aplicación de encuestas, entrevistas y observaciones, para estudiar las relaciones interdependientes de poder presentes en una comunidad inglesa de la década de los 50.

La investigación de carácter figuracional se caracteriza por una apertura metodológica, la cual es exigida por la realidad estudiada. Baur y Ernst (2011), señalan que un aspecto importante de una metodología cualitativa de perspectiva elisiana, es su flexibilidad para disponer de la heterogeneidad de herramientas que se despliegan desde el campo de lo cualitativo. Una aproximación que se encuentra orientada por dos planteamientos fundamentales:

- 1) El reconocimiento de la existencia de una subjetividad, cuya influencia en la perspectiva que el investigador se forja sobre la realidad no es negada sino

reconocida con la finalidad de que este sea capaz de identificar los sesgos que ello implica. Se establece así un ir y venir entre el compromiso y el distanciamiento (Elias, 1990), esto es, un constante tránsito entre el ser parte de una figuración que deja su impronta particular en nuestra subjetividad y el ser capaz de reconocer que esto ocurre, buscando evitar la parcialidad que acompaña a dicha dependencia;

- 2) La reconstrucción de la figuración investigada, un proceso en el que se relacionan simultáneamente su nivel macro y micro (atravesados por una sociogénesis). El estudio de un entramado de interdependencias exige el entrelazamiento de su estructura general (posiciones, reglas, normas, valores) con los individuos que se ven orientadas por esta; dentro toda figuración las personas ocupan siempre una posición específica desde la cual forjan una visión determinada sobre la misma, al mismo tiempo que adquieren cierto grado de capacidad para modificarla. La permanente interacción entre la red de dependencias y los individuos tiene visibles improntas en los procesos de surgimiento y desarrollo (pasado y presente) de cualquier figuración, por lo que su revisión constituye una actividad sustancial en el marco de una investigación figuracional o en proceso.

Los alcances de una metodología de perspectiva elisiana se derivan precisamente de ambas orientaciones (el reconocimiento de la subjetividad y la reconstrucción de las redes de interdependencia) sobre el proceso de hacer investigación en torno a las figuraciones humanas (se trata de dos directrices que, por supuesto, también pueden ser el punto de partida para analizar las posibles limitaciones de una propuesta metodológica de tal naturaleza).

En el caso del presente trabajo de investigación, un primer acercamiento al proceso de reconstrucción de las redes de interdependencias normalistas se realizó ya en el capítulo anterior. En dicho apartado, se elaboró una revisión del trayecto seguido por la escuela normal como parte del proceso de configuración que siguió a lo largo de los siglos pasados, esto permitió identificar la existencia de amplios entrelazamientos que atraviesan a esta institución. Así, se obtuvo una caracterización de aquellos rasgos

generales (por ejemplo, el sentido) que delimitan a la escuela normal como una figuración que se diferencia de otras figuraciones sociales (que se encuentra vinculada a ellas, pero que ostenta una condición propia, particular).

Es importante precisar que, al señalar la existencia de un entramado general de elementos que constituyen a la escuela normal, no se pretende establecer una homogeneidad en torno a ella. No existe un solo tipo de escuela normal o un prototipo distribuido a lo largo del territorio nacional. Lo que sí existe es una diversidad de instituciones y cada una de ellas comparte una serie de referencias en cuanto escuelas normales. Sin embargo, estos elementos no se manifiestan de igual forma en cada una de ellas, esto se debe al carácter procesual, constante, dinámico que acompaña a las figuraciones sociales.

Lo que se busca resaltar al recuperar los referentes generales de la escuela normal es el carácter procesual, constante, dinámico, que esta institución tiene; característica constitutiva que se encuentra fundamentada en las múltiples interdependencias que la conforman. De la misma manera que la escuela normal presenta una especificidad propia, aunque es interdependiente de otras instituciones sociales, las escuelas normales del país se distinguen entre sí a pesar de no ser independientes las unas de las otras; cada una de ellas conserva, dentro de sus dependencias, una particularidad propia que no puede ser entendida aisladamente.

Este aparentemente acertijo de palabras busca destacar la aproximación desarrollada, en capítulos previos, en torno a un marco compartido de elementos que constituyen a la escuela normal. Un conjunto de referentes generales que buscan ser entrelazados con los referentes específicos que la escuela normal, donde tuvo lugar esta investigación, tiene en cuanto figuración particular.

Siguiendo una perspectiva elisiana, la reconstrucción de la interacción entre las dimensiones micro y macro que conforman la cotidianidad de la escuela normal es presentada a detalle en los subsecuentes capítulos. Sin embargo, antes de llevar a cabo dicha aproximación existen algunas tareas metodológicas, correspondientes al reconocimiento de la subjetividad como uno de los planteamientos fundamentales de la perspectiva elisiana, que deben ser desarrolladas.

Dos son las actividades que es necesario precisar previamente a la presentación de los resultados obtenidos mediante la inmersión realizada en la escuela normal: la primera, refiere a la revisión de las implicaciones que, para el investigador, tiene la realización de un estudio figuracional; la segunda, corresponde a la elaboración de un esbozo sobre la ruta específica seguida para el desarrollo de la investigación presentada, particularmente, precisando lo correspondiente a la elección de la vía utilizada para aprehender la cotidianidad de la escuela normal.

3.1.1. El lugar del investigador

La investigación es una actividad realizada por individuos, sujetos que forman parte de amplias redes de dependencia de las cuales no pueden ser sustraídos. Este planteamiento tiene significativas implicaciones en términos del reconocimiento que, dentro de la perspectiva elisiana, se le da a la subjetividad. Específicamente, se traduce en un análisis respecto a la influencia que el investigador tiene sobre el trabajo desarrollado y sus resultados.

El reconocimiento de la subjetividad es abordado, dentro de una mirada elisiana, como parte de la distinción que se hace entre el distanciamiento y el compromiso como dos condiciones inherentes a toda investigación. El compromiso refiere a la implicación que los individuos tienen siempre respecto a un tema, objeto de estudio, en la medida que forman parte de figuraciones sociales. Esto es, los investigadores son sujetos que tienen intereses, deseos e inclinaciones que influyen en la actividad que realizan. De hecho, como precisa Elias (1990), se trata de una situación que es incluso ineludible para aquellos que se encargan de indagar los fenómenos sociales:

La tarea del científico social es comprender, y hacer que los demás comprendan, cambiantes conjuntos de interrelaciones formadas por los seres humanos, la naturaleza de esos lazos y la estructura de esos cambios. Los investigadores mismos forman parte de esos conjuntos de interrelaciones. No pueden evitar experimentar esas interrelaciones, directamente o por identificación, como participantes inmediatos en estas; y cuanto mayores son las tensiones y presiones a que están expuestos los investigadores y los grupos a los que pertenecen, más difícil es para ellos realizar la operación mental de apartarse de su papel de participante inmediato (p. 23).

El compromiso conlleva la existencia de una necesaria posición dentro de las redes de interdependencia investigada. Es, en sí misma, una condición sin la cual no podría producirse el proceso de investigación ya que constituye un requisito indispensable para poder comprender el problema analizado (Elias, 1990). La subjetividad se sitúa como un recurso que le permite al investigador entender los sentidos y significados atribuidos a las acciones de los actores sociales (Baur, 2017). Sin la participación que se tiene dentro de un grupo determinado no sería posible comprender realmente qué es lo que ocurre tanto con aquellos individuos que lo conforman, como con quienes no son parte de él.

Sin embargo, la existencia del compromiso lleva implícita también la constante posibilidad de que el involucramiento que el investigador tiene lo aleje de una mejor comprensión de la realidad estudiada. La subjetividad puede distorsionar la investigación debido a que los investigadores, al estar comprometidos con determinados sistemas sociales, tienen intereses o prejuicios que posiblemente los conduzcan, de manera intencional o no, a malinterpretar sistemáticamente los datos recogidos (Baur, 2017).

Paradójicamente, el mismo compromiso que habilita al investigador para estudiar las configuraciones humanas, es el que puede dificultar la obtención de este fin. En otras palabras, si bien la participación que se tiene dentro de ciertas relaciones sociales nos permite comprender los referentes que explican sus fenómenos, esta conlleva la permanente posibilidad de impedirnos identificar su existencia debido a un alto grado de pertenencia. Ante ello, el distanciamiento aparece como una alternativa desde la cual consolidar el reconocimiento de las dependencias del investigador.

El distanciamiento es también un reconocimiento a la existencia de la subjetividad, tiene la finalidad de hacer emerger la influencia que esta imprime sobre los datos y lo que se hace con ellos como parte de la investigación. Esto requiere la identificación y postergación del interés, las intenciones o los deseos del investigador (Elias, 1990), pero no su negación. Compromiso y distanciamiento representan dos condiciones entre las que la investigación se desarrolla constantemente, recurriendo a una para retomar los referentes sociales que permiten entender lo ocurrido, acudiendo a la otra para reconocer las implicaciones que se entrelazan en el trabajo desarrollado.

El investigador no puede renunciar al lugar que ocupa dentro de las redes de interdependencia. “Los científicos sociales no pueden dejar de tomar parte en los asuntos políticos y sociales de su grupo y su época, ni pueden evitar que éstos les afecten” (Elias, 1990, p. 28). Sin embargo, sí es posible reconocer el involucramiento que tienen como parte de un grupo determinado, poner en discusión las implicaciones que esto tiene, es decir, tratar de alcanzar un distanciamiento, condición que se espera pueda ser lograda cada vez con mayor profundidad.

Para Baur (2017), actualmente, el reconocimiento de la subjetividad, a partir del compromiso y distanciamiento, enriquece sus alcances al entrelazar los planteamientos elisianos con las propuestas derivadas de otros enfoques cualitativos. Particularmente, destacan los planteamientos sostenidos desde el campo de la etnografía en torno a la imposibilidad de realizar una investigación impersonal, objetiva o neutral. Cada vez más se reconoce la manera en que la experiencia personal del investigador influye en el trabajo de investigación, ya sea, por ejemplo, al momento de elegir qué estudiar, qué datos presentar o qué textos utilizar (Ellis, Adams y Bochner, 2019).

Especialmente relevante, dentro de las propuestas que sostienen que el investigador siempre tiene algún grado de contacto con el objeto investigado (una interacción que influye en la investigación de una u otra forma), es lo referente a la reflexividad. Esta es entendida como una vuelta, un retorno, hacia uno mismo en el que el individuo se autorreferencia. Desde aquí, el investigador puede reconocer la afectación que tiene sobre el proceso de investigación que condujo (Davies, 2002). Así, como parte del ejercicio de la flexibilidad, la singularidad del investigador se constituye en un elemento fundamental, una piedra angular que sustenta su posibilidad de conocer (Ameigeiras, 2006).

A partir de la aceptación de la inevitable influencia que se tiene sobre la realidad social que busca ser aprehendida, la investigación despliega una heterogeneidad de posibilidades, especialmente en lo que concierne a la inmersión del investigador en determinados escenarios. Por ejemplo, Licona (2015), señala la manera en que dentro del campo de los trabajos etnográficos se ha producido un traslado de los espacios en los que se ubican las investigaciones, ya que ahora se recurre con mayor frecuencia a lugares más cercanos. Un proceso que se ha acompañado también de la modificación de las dinámicas

sostenidas por los investigadores, cuya condición ya no es la antañona imagen del individuo realizando sus actividades de indagación en zonas retomadas o alejadas.

Actualmente, dentro de la investigación, particularmente etnográfica, se llevan a cabo procesos investigativos de heterogéneas aproximaciones al trabajo de campo. Tanto en términos, por ejemplo, de intermitentes estancias en los grupos de trabajo o incluso del desarrollo de inmersiones dentro de las propias comunidades de pertenencia del investigador. Estas aproximaciones tienen, como cualquier otra, sus posibilidades, pero también sus retos. Sobre ello, se puede destacar brevemente cómo la condición del investigador, que es miembro del mismo grupo que estudia, puede derivar en la aparición de “[...] relaciones conflictivas, de distanciamiento o de proximidad debido a su condición social, género, historia familiar, religión, etc., [...], [ya que] su condición relacional investigativa es situacional, necesariamente variable por los acoplamientos sociales que invariablemente estarán determinando la perspectiva de su investigación” (Licona, 2015, p. 71).

Frente a las problemáticas que pueden surgir derivadas de la implicación que el investigador tiene, la enunciación de la posición que se ocupa ante la realidad investigada permite reconocer la influencia que se tiene, no solo respecto a la manera en que el objeto de estudio se ve afectado, sino también sobre cómo este nos afecta. Una propuesta sobre la manera de hacer explícita esta situación es la señalada por Baur (2017), al referirse a la explicación o enunciación de la perspectiva propia. La cual, de manera resumida, consiste en hacer explícito el devenir subyacente al trabajo de investigación, acto elaborado aquí como parte de la perspectiva metodológica elisiana asumida en esta tesis.

3.1.1.1. Ser, estar, en la escuela normal

La pertenencia a una institución es una condición que se presenta de muchas formas entrelazadas, en mi caso, tal adherencia se encuentra inicialmente atravesada por la construcción del ser normalista experimentada a lo largo de los cuatro años de estudio de la Licenciatura en Educación Primaria en una escuela normal del estado de Oaxaca. Un proceso que moldeó en mí una perspectiva interna específica sobre lo que implicaba la vida en una institución formadora de docentes, particularmente, en lo relativo a las

dinámicas bajo las cuales se desarrollaban las interacciones que el alumnado y el profesorado normalista establecían.

Estar en una escuela normal implicó la existencia de una meta compartida, el ejercicio de la docencia en educación básica. Una finalidad casi asegurada por una tradición institucional a nivel estatal, en la que la contratación de los egresados normalistas era reafirmada cada ciclo escolar a partir de los acuerdos sostenidos entre las autoridades educativas locales, el sindicato de docentes y los colectivos estudiantiles normalistas. Un escenario que se veía acompañado, anualmente, por las movilizaciones realizadas por los estudiantes de las once escuelas normales del estado.

La escuela normal constituía un escenario donde el convencimiento individual y colectivo, respecto a un futuro ejercicio de la labor docente, se llevaba a cabo constantemente a partir de lo que sucedía en el día a día dentro y fuera de las aulas: lo mismo durante las horas de clase, en las que los docentes compartían sus propias experiencias respecto a sus años de enseñanza en educación básica, como en las marchas realizadas en las calles de la ciudad capital del estado, repitiendo consignas de lucha normalista.

Hacerse normalista representó un proceso no siempre explícito, más allá de la asumida finalidad esperada que se encuentra colectivamente asignada a la escuela normal, esta institución está conformada por una serie de sucesos de implícitas intencionalidades que dejan una fuerte marca entre la comunidad normalista: la celebración de determinadas fechas o la discusión de temas específicos como parte de las sesiones de clase, son apenas algunas cuestiones que remiten a la manera en que el estar en la escuela normal ofrece una diversidad de situaciones que dotan de referentes particulares.

En este sentido, asumirme como normalista significó el aprendizaje de las formas de ver, pensar, pero también experimentar dicha condición a partir de las situaciones que se presentaron. Se trata de una serie de vivencias cuya influencia se fundamentó profundamente en el permanente intercambio de espacios que establecí con compañeros y profesores. El ser normalista, se instituyó en y desde la vinculación sostenida con los otros, con aquellos que hacían de la escuela normal lo que era, aquellos que

conjuntamente daban voz a las expectativas puestas respecto a lo que se esperaba que fuera la vida en la institución.

Una continuación en el proceso de nombrarme normalista se estableció al egresar de la escuela normal, específicamente, durante la etapa de inmersión directa al trabajo en las escuelas de educación primaria. Momento en el que las concepciones adquiridas en los años de estudio se contrastaron con las experiencias de un magisterio estatal compuesto por docentes con una heterogénea formación. Concretamente, la condición de la normal en cuanto una escuela que se delimita a sí misma como poseedora del dominio sobre la formación para la docencia fue cuestionada desde los referentes particulares de los profesores egresados de las universidades pedagógicas nacionales, las universidades públicas o las instituciones de educación superior particulares.

El cuestionamiento vivido en torno a la escuela normal durante los años de labor docente continuó, tiempo después, como parte de la investigación realizada en la maestría. Suspendido el quehacer docente en la educación básica, el acercamiento realizado a la escuela normal se desarrolló desde la posición de quien regresa a un espacio que no le es ajeno, pero del cual ya no es parte. La condición de estudiante de posgrado dio lugar a que la tarea de investigar la violencia entre estudiantes de la escuela normal representara una actividad de nuevas delimitaciones normalistas.

Específicamente, la vinculación con los otros normalistas, con aquellos que ocupaban un espacio determinado en una institución que nos interpelaba colectivamente, pero que individualmente nos dotaba de sentidos distintos debido a las disímiles condiciones ocupadas, resultó ser una experiencia que modificó activamente las perspectivas poseídas sobre la escuela normal.

De ahí que, si bien los resultados compartidos en el documento de titulación del posgrado mostraron los resultados específicos alcanzados, debajo de las conclusiones explícitas se entretejió un paralelo proceso de definiciones subjetivas sobre la escuela normal. De manera particular, destaco el reconocimiento que realicé del velo que los años de involucramiento con una institución específica pusieron sobre mí respecto a las dinámicas de violencia atestiguadas, presenciadas, vividas durante la época en que me formé como normalista.

Darse cuenta, desde la mirada de los otros, de las dinámicas de una violencia que era invisibilizada bajo la fuerza de la cotidianidad compartida, me permitió repensar la complejidad inherente a un fenómeno que, a primera vista, pasaba desapercibido bajo insospechadas formas. La violencia en las escuelas normales es una problemática que adquiere un matiz de especial interés una vez que se plantea lo siguiente: ¿No es acaso contradictoria la presencia de situaciones violentas dentro de una institución sobre la cual recae la formación de los futuros docentes de educación básica del Sistema Educativo Nacional (SEN)?

Si bien la pregunta anterior podría no resultar extraña desde otras posiciones, desde el lugar ocupado por un normalista, dicho cuestionamiento plantea fuertes inquietudes debido a las reiteradas expectativas y compromisos elaborados respecto al ejercicio de la docencia: no ejercer castigos físicos, dirigirse a los niños siempre de manera respetuosa o ser el ejemplo a seguir dentro de la comunidad, son apenas algunas de las muchas orientaciones que pueden ser encontradas a lo largo de la formación recibida en la escuela normal. Se trata de una serie de indicaciones que, desde la voz de los actores escolares normalistas, contrastan con los propios ambientes o situaciones de violencia que llegan a producirse dentro de la formación inicial docente.

Pensar el tema de la violencia escolar entre el profesorado normalista se erigió como una problemática sostenida en la búsqueda de continuar comprendiendo el porqué de un fenómeno tan poco visibilizado por la comunidad normalista e incluso poco abordado fuera de esta. A pesar de que su existencia es mencionada por un heterogéneo conjunto de voces que dejan escapar su velada existencia, los alcances que la violencia escolar tiene dentro de las instituciones formadoras de docentes es un gran pendiente compartido.

Con base en este antecedente, la selección del tema de la tesis doctoral estuvo acompañada de dicho interés por continuar con el entendimiento de la violencia en las escuelas normales, esta vez, expandiendo las vetas iniciadas con el alumnado, ahora hacia el profesorado. En este punto, las inquietudes previas se entrelazaron con aquellas derivadas de la reciente comisión asumida en una escuela normal como profesor. Un nombramiento de implicaciones no menores para la investigación emprendida, tanto en

términos de las posibilidades existentes, como de las dudas respecto a las limitaciones que podrían presentarse.

La pertenencia a una institución formadora de docentes vino, de forma conjunta, con la posibilidad de desarrollar una investigación donde el objeto estudiado se encontraba más cerca de lo que se podría pensar. El estar en la escuela normal, esta vez como profesor, conllevó la existencia de un privilegiado acercamiento a aquellos miembros de la institución que podían nombrar a la violencia como parte de su realidad escolar. Por supuesto, dicho involucramiento se encontró permanentemente acechado por los peligros derivados de la cercanía que se tenía con la realidad escolar investigada.

La posibilidad de forzar lo escuchado para que se adecuara a los referentes desde los cuales fue pensada la investigación, se convirtió en un tema de especial preocupación. Esta inquietud encontró respuesta en los referentes teóricos y metodológicos elisianos a partir de los cuales se estableció un diálogo e intercambio con los datos recopilados conforme el estudio avanzó. La realidad, los individuos que la hacen, esbozaron rutas a seguir como parte del trabajo. Como ejemplo de esta situación, destaca lo ocurrido en torno a la selección de la entrevista como principal medio para recolección de la información.

La utilización de la entrevista respondió a condiciones empíricas particulares que exigieron una aproximación que no se viera limitada por la experimentación directa (observación) de determinados acontecimientos. Esta es una característica que fue requerida por una institución educativa en la que se producen amplios periodos de suspensión de clases como parte de las actividades estudiantiles y sindicales de su comunidad escolar. Dentro de este escenario, el intercambio de significados, el acercamiento a la cotidianidad de la escuela normal se dio a través de las perspectivas del profesorado.

Este encuentro con el profesorado, con sus miradas sobre la escuela normal (sus violencias), implicó el encuentro con las condiciones específicas de los docentes, con quienes se sostenían distintos tipos de interacciones (políticas, sindicales, afectivas, laborales, etcétera) como consecuencia de las dinámicas de la institución. Esto se tradujo en la toma de ciertas decisiones asumidas a lo largo del trabajo de campo. Por ello, con la

finalidad de ahondar en tales determinaciones, en las siguientes líneas se hace una revisión entrelazada de la entrevista y de sus implicaciones.

3.1.2. La aprehensión de la cotidianidad desde la oralidad. El uso de la entrevista

Dentro de la investigación cualitativa, la entrevista tiene un uso bastante extendido (Taylor y Bogdan, 1987) debido a que representa uno de los principales medios para acceder al mundo desde la perspectiva de los sujetos. Se trata de un acto metodológico en el que la realidad es aprehendida a partir de la subjetividad de las personas que son parte de una realidad social determinada (Flick, 2007; Vela, 2015).

La entrevista puede ser definida como una conversación en la que, mediante una interacción intencionada (Fontana y Frey, 2015; Rodríguez, Gil y García, 1999), se establece un intercambio de información entre dos o más personas (Vela, 2015). Un proceso caracterizado por la confluencia que se da de “[...] las experiencias, sentimientos, subjetividades e interpretaciones que cada persona hace de su vida y de la vida social” (Vela, 2015, p. 67). Este rasgo convierte a la entrevista en una relevante herramienta para aproximarse a las figuraciones sociales al permitir la identificación del lugar que cada uno de los individuos ocupa dentro de dichos entramados sociales (Baur y Ernst, 2011).

Al ser una situación construida o creada con el propósito de que los individuos puedan expresar los referentes que los guían (Vela, 2015), la entrevista, ya sea en su versión no estructurada o semiestructurada, ostenta un significativo potencial para comprender la manera en que los sujetos constituyen a las figuraciones desde los marcos de intervención que poseen. De manera importante, debe destacarse que tal potencial se encuentra acompañado de una serie de implicaciones éticas que deben ser tomadas en cuenta.

Investigar la realidad educativa de una escuela implica compartir con sus actores las diversas experiencias que estos construyen en su cotidianidad. Una serie de vivencias que son puestas a discusión no solo con el investigador, sino también con todos aquellos que son partícipes del trabajo realizado (ya sea en su revisión, en su publicación, en su lectura). Toda investigación tiene el potencial de tener consecuencias no deseadas,

dañinas o negativas para aquellos involucrados en ella, lo cual es un aspecto que debe buscar ser prevenido por parte del investigador (Davies, 2002).

Sin duda, hacer visible lo que permanece oculto en las instituciones educativas, en este caso particular, en las instituciones formadoras de docentes, permite poner en entredicho la normalidad que arropa a una diversidad de sucesos violentos que atraviesan la cotidianidad de lo escolar. A pesar de las amplias oportunidades que un ejercicio de este tipo tiene, no debe perderse de vista que su realización no sería posible sin el involucramiento de los sujetos que permiten acceder a los datos que fundamentan nuestros análisis. Individuos cuya participación en la investigación desarrollada ostenta una condición distinta a la presentada por los investigadores durante su estancia en la escuela.

Al respecto, es necesario recalcar la afirmación anterior: los individuos que son partícipes directos de una investigación no ostentan la temporal presencialidad que nosotros, como investigadores, tenemos en las instituciones educativas. Las afirmaciones, las explicaciones o las propuestas que elaboramos con base en los significados de quienes nos comparten sus experiencias, no pueden hacerse ignorando las implicaciones que tienen para las personas (docentes, alumnos, padres de familia y demás actores escolares) que seguirán construyendo su cotidianidad educativa una vez que hayamos concluido el trabajo de indagación y presentado sus resultados.

En este sentido, a petición de los docentes que participaron en este trabajo de investigación, sus datos de identificación fueron omitidos a lo largo de este estudio, tal modificación fue aplicada también al nombre de la escuela normal en la que se desarrolló el trabajo de campo. Como es señalado por Tullis (2019, p. 164), “proteger la identidad de los participantes y mantener su información privada en confidencia es un componente esencial de la investigación ética”. De esta forma, aunque en las próximas líneas se presentan datos que permiten observar la estructura empírica general en la que tuvo lugar el proceso de indagación, se procuró que los nombres específicos de ciertos lugares, personajes o instituciones fueran cambiadas por aquellos propuestos por los propios participantes.

3.2. Una escuela normal en la mixteca oaxaqueña

Con la finalidad de analizar la producción y regulación de las violencias escolares de los profesores normalistas, a partir del sentido construido en la escuela normal en cuanto figuración social, entre agosto de 2019 y agosto de 2021 se realizó una serie de entrevistas con docentes adscritos a una institución formadora de formadores del estado de Oaxaca. La estancia dentro de la institución fue permanente debido a la adscripción que se tenía a esta como parte de las labores docentes realizadas en ella.

La escuela normal en la que se realizó el trabajo de campo se encuentra ubicada en la región mixteca, en la cual existen otras dos escuelas formadoras de docentes enfocadas también en la preparación profesional para la educación básica. Específicamente, en la escuela normal de la mixteca (nombre utilizado a partir de este momento para referirse exclusivamente a la institución en donde se desarrolló la investigación) se imparte tanto la licenciatura en educación primaria como la licenciatura en educación preescolar, las cuales se encuentran conformadas, conjuntamente (de acuerdo con datos del ciclo escolar (2019-2020), por un total de 243 estudiantes (con 108 alumnos en primaria y 135 en preescolar).

Para atender la formación de la población estudiantil perteneciente a la escuela normal, la institución cuenta con un total de 36 docentes, de los cuales, tres de ellos son asignados a funciones directivas, cada tres años, como parte de los reglamentos generales que existen a nivel estatal. En términos generales, las características por sexo y categoría de nombramiento del profesorado que desempeña sus actividades en las licenciaturas en educación primaria y en educación preescolar pueden ser apreciadas en la tabla 1, 2 y 3:

Tabla 1

Población docente de la escuela normal por sexo

	H	M
Licenciatura en educación preescolar	5	14
Licenciatura en educación primaria	5	12

Nota. La planta docente de la institución se encuentra conformada predominantemente, en ambas licenciaturas, por profesoras.

Tabla 2

Población docente de la escuela normal por categoría de nombramiento

	$\frac{1}{2}$ T	$\frac{3}{4}$ T	TC
Licenciatura en educación preescolar	9	2	6
Licenciatura en educación primaria	10	3	6

Nota. En contraste con la tendencia, a nivel estatal, en la que casi la mitad del profesorado de normales tienen un nombramiento de tiempo completo (Medrano, Ángeles y Morales, 2017), en la escuela normal de la mixteca hay un significativo número de docentes que se encuentran contratados por medio tiempo.

Tabla 3

Población docente de la escuela normal grado de estudios

	Bachillerato	Licenciatura	Maestría
Licenciatura en educación preescolar y en educación primaria	1	5	30

Nota. La planta docente de la institución tiene un alto índice de docentes con estudios de posgrado, este dato sobresale al ser comparado con la situación que impera en la entidad oaxaqueña (Medrano, Ángeles y Morales, 2017).

Como ya se dejó entrever previamente, la principal herramienta metodológica utilizada para acceder a las experiencias de los docentes fue la entrevista semiestructurada⁴. Específicamente, se entrevistó a 11 profesores de la licenciatura en educación primaria y a 12 profesores de la licenciatura en educación preescolar (23 docentes en total). En promedio se realizaron de dos a tres sesiones de entrevista, cada una de ellas con una duración que osciló entre los 30 y 90 minutos.

La selección intencional de quienes estuvieron involucrados en la investigación se basó en el criterio de relevancia (Flick, 2007; Rodríguez, Gil y García, 1999; Vela, 2015),

⁴ Un ejemplo del guion de entrevista semiestructurada (anexo 1) utilizado durante el trabajo de campo puede ser revisado en el apartado denominado anexos, el cual se encuentra al final del presente documento.

es decir, en el potencial que sus conversaciones tenían para ayudar a comprender mejor el fenómeno de estudio (Taylor y Bogdan, 1987). Siguiendo este planteamiento, las primeras entrevistas se llevaron a cabo con aquellos docentes que reunían determinados rasgos (años de servicio en la escuela y puesto desempeñado) que los colocaban en una posición particular dentro de la vida interna de la escuela normal.

De esta forma, los primeros datos recolectados se derivaron del cuerpo directivo, el comité sindical y los docentes asignados a las áreas sustanciales de la escuela normal. La información que se desprendió de estos primeros acercamientos sirvió de base para el progresivo establecimiento de una red de entrevistados que se vieron involucrados conforme los propios datos que emergían guiaban el trabajo de campo. Al respecto, las entrevistas realizadas se estructuraron, de manera general, de la siguiente forma:

Tabla 4

Entrevistas realizadas

Docente	Años de servicio en la institución
Abel	Menos de diez años
Alba	Más de diez años
Irene	Más de diez años
Sara	Menos de diez años
Bruno	Más de diez años
Laura	Más de diez años
Daniel	Más de diez años
Cora	Más de diez años
Verónica	Menos de diez años
Edgar	Más de diez años
Ada	Más de diez años

Catalina	Menos de diez años
Frida	Menos de diez años
Rita	Menos de diez años
Amelia	Menos de diez años
Calipso	Menos de diez años
Fabián	Menos de diez años
Jaime	Más de diez años
Daniela	Más de diez años
Abigail	Menos de diez años
Luz	Menos de diez años
Gustavo	Menos de diez años
Javier	Menos de diez años

Nota. La diversidad de los perfiles docentes se corresponde con una selección que se derivó de la relevancia destacada por los propios datos recogidos. Ninguno de los docentes tiene más de veinte años de servicio en la institución.

Como se puede observar en la tabla 4, se trata de un heterogéneo grupo de docentes, el cual accedió a ser parte del trabajo de campo realizado a lo largo de dos años. Un conjunto de profesores y profesoras con experiencias muy distintas dentro de las escuelas normales, tanto por sus años de servicios y categoría de nombramiento, pero también por sus trayectorias. Algunas cuestiones que se pueden destacar brevemente, a manera de ejemplo, son:

- 1) Solo cinco de los docentes entrevistados cursaron sus estudios de licenciatura en una escuela normal. Las disciplinas de formación inicial de los demás docentes que participaron corresponden en su mayoría a las licenciaturas en administración, pedagogía, psicología o medicina;

2) Todos los entrevistados provienen de diferentes regiones de la entidad, por lo que solo un profesor tiene residencia permanente en la localidad donde se ubica la normal. Esto se traduce en una alta movilidad, tanto en términos del traslado realizado por los docentes de su hogar de residencia oficial al domicilio en el cual rentan y las solicitudes de cambio de adscripción laboral que cada ciclo escolar se presentan.

3) Antes de ingresar a la escuela normal de la mixteca, aproximadamente la mitad del profesorado se desempeñaba en otras actividades no relacionadas con la educación como son, por ejemplo, la minería, la medicina o los servicios turísticos. Los demás docentes trabajaban en alguna institución educativa pública o privada de educación básica o superior.

Derivado de esta diversidad de experiencias de los profesores, la información recopilada fue de una enriquecedora amplitud debido a la heterogeneidad de posiciones desde las cuales son asumidas las vivencias que se tienen en la escuela normal. Esto es, los docentes nombraron sus experiencias en torno a la violencia escolar desde el entrelazamiento ocurrido entre la heterogeneidad de sus referentes personales y los específicos referentes de la escuela normal de la mixteca.

Precisamente, en torno a los datos recabados debe precisarse que, aunque la entrevista constituyó el principal método para acceder a la realidad de la escuela normal, también se recurrió de manera secundaria al uso de documentos escritos e imágenes para profundizar respecto a la cotidianidad de la escuela normal. Particularmente, dicho material resultó de especial apoyo para profundizar en torno a la estructura general pasada y presente de la escuela (normas, posiciones, valores, reglas). Para esto se realizó, por una parte, una búsqueda en el almacén de la escuela normal, llevándose a cabo un proceso de rescate y organización de los archivos con los que cuenta la institución. De igual forma, por otra parte, se consultó el archivo vigente que se encuentra resguardado en la dirección de la escuela normal; en ambos casos, el acceso a estos archivos contó con la autorización por parte de la institución.

Las conversaciones con los docentes de la escuela normal y las historias contenidas en los documentos permitieron penetrar en la estructura general y particular de

la escuela normal de la mixteca. A partir de este proceso de entrelazamiento se logró la reconstrucción de las violencias entre el profesorado, específicamente, de la manera en que estas son producidas y reguladas en la cotidianidad de esta institución formadora de docentes ubicada en el estado de Oaxaca.

Conclusiones

El estudio de la escuela normal requiere de una delimitación clara respecto a los referentes metodológicos a partir de los cuales es aprehendida su cotidianidad. Se trata de una necesaria tarea en la medida que permite identificar las orientaciones que guían la labor realizada por el investigador y que impactan en los resultados obtenidos. Esto es de especial importancia al abordar el tema de la violencia en las escuelas debido a que es una problemática cuyos entramados se mantienen, muchas veces, ocultos bajo el peso de la cotidianidad a la que se busca ingresar.

La investigación en torno a la violencia en las escuelas normales implica la tarea de reconstruir y reconocer los entrelazamientos desde los cuales se produce este fenómeno. Para ello, la perspectiva metodológica de corte elisiano se muestra como una alternativa de interesantes alcances debido a los planteamientos bajo los cuales buscar aproximarse a la comprensión de la realidad social (la cual es construida a partir de la constante interacción sostenida por sujetos interdependientes entre sí). Desde esta mirada, el trabajo realizado por el investigador busca alcanzar la reconstrucción de la interacción que se produce entre los elementos macro y micro del grupo estudiado, una labor en la que se reconoce la propia influencia que se tiene sobre el proceso de indagación desarrollado.

El lugar que se ocupa, como parte de la investigación presentada en esta tesis, es compartido en este capítulo con la finalidad de nombrar los referentes personales que acompañan a los referentes teóricos, conceptuales y metodológicos que son puestos en diálogo con el conjunto de elementos que, desde las voces y la mirada de los profesores normalistas, permiten comprender la violencia que se presenta en una institución formadora de docentes del estado de Oaxaca.

El ser y estar en la escuela normal es una posición que entrelaza las trayectorias entrecruzadas tanto del investigador, como de aquellos involucrados en el proceso de

investigación. Dentro de este escenario, el uso de la entrevista destaca como una elección derivada de las condiciones presentes en la escuela donde se realizó el trabajo de campo. Esto refiere, de manera particular, al tipo de vinculación laboral-profesional sostenida con los entrevistados, las implicaciones político-sindicales existentes en la institución y las propias solicitudes llevadas a cabo por el personal que participó en el estudio.

Capítulo 4. Ser docente normalista en la escuela normal de la mixteca

La escuela normal es una figuración en proceso, una red de interdependencias que es constituida constantemente a través de las relaciones que los docentes y estudiantes, entre otros actores, establecen permanentemente de manera individual y colectiva. Desde este planteamiento, la cotidianidad de esta institución formadora de docentes es entendida como el producto de heterogéneos vínculos sociales tanto pasados como actuales, los cuales inciden e influyen en los acontecimientos escolares experimentados por los miembros de la comunidad normalista.

Hablar de la escuela normal como una configuración constituida por individuos, los cuales son ellos mismos delimitados por la pertenencia que tienen hacia esta institución, ostenta implicaciones específicas que son mostradas en este capítulo a través de los resultados obtenidos como parte de la investigación realizada en una escuela normal en el estado de Oaxaca. En este sentido, en la primera parte del presente apartado se posiciona a la escuela normal de la mixteca como el producto de un conjunto de elementos que han ido transformándose y adecuándose con el paso de los años, dejando una impronta en la manera en cómo la comunidad escolar de la institución asume sus vivencias a partir de una posición definida en términos del ser parte de una institución formadora de docentes.

La cotidianidad actual de la escuela normal de la mixteca encuentra, por un lado, sus antecedentes generales en la conformación del subsistema de escuelas normales de la entidad. Al mismo tiempo que tiene también antecedentes particulares derivados de su proceso de fundación durante la década de los setenta. Ambos referentes aportan una serie de elementos que permiten comprender el proceso a través del cual se delimitó una serie de disposiciones consideradas como deseables dentro de las relaciones de interdependencia existentes en la institución.

En un segundo momento, se revisa la existencia de un conjunto de expectativas respecto al comportamiento que se espera de los docentes en cuanto parte de una escuela normal, lo cual es una condición que se traduce en la adquisición de un habitus específico. Aquí, la violencia escolar es señalada como un fenómeno cuyas características son mejor comprendidas una vez que son situadas como parte del entramado de

disposiciones, sentidos y regulaciones que atraviesan la figura del docente, maestro o profesor normalista.

4.1. La escuela normal, sus sentidos y disposiciones. “El compromiso de la docencia”

En la cotidianidad de la escuela normal se entrelazan procesos pasados y presentes que esbozan las vivencias que la comunidad normalista tiene. Al respecto, destaca la manera en que los ritos, las reglas, las normas, los acuerdos, las ideas, se encuentran impregnadas de una serie de referentes que remiten a la historia de la escuela normal. Una etapa en la que se interrelacionan procesos locales, estatales y nacionales desde los cuales se configuró lo que la escuela normal de la mixteca es hoy día, lo que los normalistas hacen de ella en la actualidad.

La historia de la escuela normal de la mixteca es parte del proceso mediante el cual se constituyó el sistema de formación docente de la entidad oaxaqueña como un dinámico entramado de interdependencias atravesado por el desarrollo que tuvo, en general, la escuela normal mexicana. No resulta extraño, en este sentido, que la docencia aparezca como un elemento central que, de la misma forma que ocurrió a nivel nacional, acompañó la fundación de las escuelas normales en el estado de Oaxaca a lo largo de la segunda mitad del XIX y de todo el siglo XX.

Sin lugar a duda, el sistema de formación docente normalista del estado de Oaxaca presenta una historia profundamente marcada por el trayecto general que la escuela normal tuvo en el país a lo largo de los dos últimos siglos. Sin embargo, la revisión realizada de los diferentes acontecimientos entre los cuales transcurrió su devenir muestra la existencia de una escuela normal oaxaqueña con una especificidad propia en la que la idea del ser docente normalista fue fuertemente influida por la vinculación que se estableció entre la labor encomendada a dicha institución y la necesidad de dar atención a las exigencias sociales de la población de la entidad.

Tal situación quedó de manifiesto, particularmente, hacia finales del siglo XX con la creación de la Normal para Profesores (1883) y la Normal para Profesoras (1890), instituciones que marcaron el inicio del proceso a través del cual, durante varias décadas, se consolidó la imagen de un docente normalista comprometido con la transformación de las condiciones desfavorables que imperaban en la entidad. De esto dan cuenta las

acciones que ambas instituciones realizaron en su momento para enviar a sus egresados a las zonas más marginadas de la entidad o para costear los estudios de aquellos estudiantes normalistas de escasos recursos (López, 1950).

A las escuelas normales del estado de Oaxaca se les encargó, como misión principal, la formación de docentes que debían responder a los requerimientos de aquellos sectores de la sociedad más desfavorecidos. Se trató de una tarea que fue impulsada por el propio gobierno, el cual incidió en la orientación formativa que se les otorgó a las escuelas normales de la entidad. Es así como las ideas de un docente llamado a cumplir una misión, a entregarse a una tarea de progreso, a cumplir con un compromiso, se instalaron gradualmente dentro de las perspectivas imperantes en las comunidades normalistas.

Incluso, la pausa que la Revolución Mexicana impuso sobre las actividades de las escuelas normales de la entidad no significó un distanciamiento con la cultivada idea del compromiso normalista. Su contenido se modificó, fue encauzado hacía los proyectos que surgieron una vez que concluyó la lucha armada, pero mantuvo firmemente el ideal del docente normalista comprometido con el progreso de la sociedad mexicana a través de la educación.

En este sentido, las instituciones que fueron creadas durante la primera mitad del siglo XX en Oaxaca se caracterizaron por pretender responder a las promesas posrevolucionarias de elevar las “condiciones del pueblo” (López, 1950, p. 95). Un ejemplo claro de esto lo constituyen la creación de una Escuela Normal Rural en 1925, en la comunidad de San Antonio de la Cal (López, 1950), así como la fundación de la Escuela Normal Rural de Comitancillo a inicios de los años treinta.

La asociación que se estableció entre las escuelas normales y la reivindicación de los derechos de la población oaxaqueña fue una constante durante el siglo XX. Una situación que estuvo, de igual forma, permanentemente acompañada de la intervención que los gobiernos estatales tuvieron sobre la vida de las instituciones formadoras de docentes. Una influencia que trajo consigo el privilegiado lugar que los egresados de dichas escuelas tuvieron al obtener un acceso preferencial o directo al campo de la docencia durante varias décadas.

La perspectiva del docente normalista entregado, comprometido con la sociedad, se nutrió además de acontecimientos y movimientos políticos, sociales y sindicales que, a lo largo del siglo XX, incidieron en el acercamiento que las escuelas normales sostuvieron hacia determinadas demandas sociales y educativas; una serie de sucesos muy diversos (de múltiples implicaciones que resulta imposible enumerar, de manera amplia, en este apartado) dentro de los cuales es posible destacar lo relativo a la irrupción de la Coordinadora Nacional de Trabajadores de la Educación (CNTE) en la entidad en los ochenta.

Con la llegada de CNTE, organización disidente dentro del Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), al escenario educativo de la entidad se le imprimió una orientación heterogéneamente nutrida de los movimientos estudiantiles, de la insurgencia armada y de los movimientos magisteriales de los años sesenta y setenta. Perspectiva que se expresó específicamente en la idea del mejoramiento de las condiciones de vida de las clases sociales desfavorecidas, tarea dentro de la cual la democratización de la educación pública representó un eje fundamental (Hernández, 2016).

Al llegar la lucha de la CNTE a la entidad, esta se vinculó con las exigencias políticas y sindicales ya existentes, las cuales se derivaban de un contexto local caracterizado por altos índices de desigualdad social. Condiciones que en décadas pasadas habían sido el detonante de diversas movilizaciones sociales en las que participaron los estudiantes, docentes y egresados de las escuelas normales. Alonso (2019) ejemplifica esta situación, al señalar la participación que los estudiantes normalistas tuvieron en la movilización realizada por los campesinos de Reyes Mantecón en 1975 como parte de su exigencia para ampliar el ejido de la comunidad.

Debido a lo anterior, una vez que la movilización por parte de la Coordinadora llegó a la entidad, de la mano de aquellos profesores que fueron parte de su creación, esta se extendió con celeridad entre el profesorado de los diversos espacios escolares del sistema educativo estatal. Como señala Hernández (2016, p. 20), “[...] la CNTE nació y echó raíces en estados con importante población rural y, en muchos casos, indígena. Los maestros que le dieron vida desarrollaron su práctica docente en regiones asoladas por la pobreza, la marginación y la discriminación étnica.”

Las escuelas normales del estado no fueron ajenas a la incidencia que trajo consigo la movilización llevada a cabo por la CNTE en el estado. Al igual que lo ocurrido en las escuelas de educación básica (preescolar, primaria, secundaria), el sistema de normales se convirtió también en un espacio que rápidamente se integró al movimiento de la Coordinadora. Este fue un importante suceso que dejó una particular marca en la vida interna de las instituciones formadoras de docentes. Sobre esto, se puede mencionar el activo papel que los docentes adscritos a la CNTE tuvieron en la conformación, hacia finales de la década de los ochenta y principios de los noventa, de la Coordinadora Estudiantil Normalista del Estado de Oaxaca (CENEO).

La historia de las escuelas normales en la entidad oaxaqueña, revisada brevemente, ofrece una aproximación a algunos de los principales referentes que muestran ser parte de la configuración actual de estas instituciones formadoras de docentes. Esto es de especial relevancia en la medida que la propia fundación de la escuela normal de la mixteca no puede ser entendida separadamente del entramado general dentro del cual se delimitaron aquellos rasgos de lo que implica ser un docente normalista, un individuo que al estar adscrito a una escuela normal debe de mostrar una serie de disposiciones (formas de ser, pensar, estar) esperadas, adecuadas, como parte de la preparación de los futuros docentes de educación básica.

Los orígenes de la escuela normal de la mixteca remiten al entrelazamiento entre una serie de referentes más amplios, más generales, compartidos por las escuelas normales de la entidad, por la escuela normal mexicana, con aquellos aspectos referidos a una historia de particulares acontecimientos que nutrieron su configuración actual. Es en este escenario donde la condición figuracional de la normal de la mixteca emerge con mayor fuerza. Donde las redes de dependencia, señaladas por Elias (2008, 2015, 2016), son expuestas a través de los distintos acontecimientos, fenómenos y sucesos dentro de los cuales se conformó.

En los años setenta se fundaron en Oaxaca más de la mitad de las escuelas normales que hoy día conforman este subsistema educativo. Este es un momento de especial relevancia dentro de la historia reciente de dichas escuelas en la entidad, ya que en el marco del fuerte impulso a la creación de nuevas instituciones de educación superior que respondieran a las demandas de un sistema educativo mexicano y estatal en

proceso de ampliación, la escuela normal de la mixteca emergió como un proyecto pensado específicamente para atender las exigencias de mayores oportunidades educativas de la población.

Específicamente, durante los años setenta se fundaron: la Escuela Normal Urbana Federal del Istmo (ENUFI) en 1974; la Escuela Normal Experimental de Huajuapán en 1975; la Escuela Normal Experimental Presidente Lázaro Cárdenas y la Escuela Normal Experimental Presidente Venustiano Carranza en 1976; el Centro Regional de Educación Normal de Río Grande en 1978 y la Escuela Normal de Educación Preescolar de Oaxaca en 1979. Esto es, se crearon seis de las once instituciones normalistas existentes actualmente, escuelas que fueron ubicadas en aquellas regiones de la entidad oaxaqueña que, hasta ese momento, no contaban con una oferta educativa de este tipo.

La nutrida creación de escuelas normales no solo se tradujo en la ampliación de la oferta educativa de estas instituciones, también implicó una importante expansión de la presencia del proyecto normalista entre la población del estado. Antes de la reforma al plan de estudios de las escuelas normales de 1984, solo se requería haber cursado la educación secundaria para poder ingresar a una escuela normal, lo cual la colocaba como una muy interesante opción de preparación para ciertos sectores de la población que no tenían acceso a otro tipo de instituciones (Arnaut, 1998; Oikión, 2008).

Como fue señalado en las entrevistas realizadas a docentes y egresados de la escuela normal de la mixteca, esta última surgió “por la necesidad de tener en la comunidad instituciones donde se formara a personas, estudiantes que en ese entonces salían de la secundaria y no tenían otra opción a seguir” (Entrevista Edgar, 2019). De ahí que la llegada de la normal a la localidad, a la región, representó la aparición de una oportunidad de poder acceder a una formación que llevaba consigo una serie de posibilidades antes negadas. Se trató pues de una opción de vida (Civera, 2004, 2013), de elegir una trayectoria personal hasta ese momento negada.

De acuerdo con los documentos oficiales revisados (ENET, 1976, 1977), las actividades de la escuela normal dieron inicios en el año de 1976, pero no fue sino hasta el año de 1978 cuando se cedió a la institución un espacio (en el que aún permanece) para que los docentes y los estudiantes contaran con un edificio propio. Estos primeros años de la institución muestran particularmente la forma en que comenzaron a establecerse

determinadas perspectivas sobre ella, sobre su papel en la población, así como sobre sus docentes y estudiantes. Al respecto, el profesor Jaime (2020) señaló que:

La fundación como tal de la normal se da en 1978. Inicialmente se empezaron a dar clases en los espacios de la presidencia, en el corredor municipal que está enfrente del municipio. Daban clases tanto los maestros de la primaria como de la secundaria de la comunidad. Y el patronato es quien les daba el apoyo económico a los maestros. Pero es en el año del 78 cuando autorizaron que se construyera formalmente la escuela en la ubicación donde se encuentra actualmente. Hasta que eso pasó, la escuela no tuvo un lugar propio, pero como era un proyecto que fue bien recibido por la comunidad, rápidamente se logró darle un terreno. Se esperaba mucho de la normal, yo creo que eso hizo que se recibiera así de rápido⁵.

En los primeros años de creación de la institución existió un patronato, el cual ostentó una importante relevancia al estar a cargo de la administración de su financiamiento. “El patronato estaba conformado, coordinado, integrado, por personas de la comunidad, la mayoría maestros y las autoridades, de ese entonces, comunales y municipales” (Entrevista Jaime, 2020). Como se señala en el documento mediante el cual se autorizó el funcionamiento de la normal (y se reconocieron sus estudios) (ENET, 1976), si bien la federación otorgaría el pago de sueldos para los trabajadores, el patronato tendría a su cargo la recaudación de los recursos de la institución.

El modelo original del funcionamiento de la escuela normal, su carácter experimental provenía de “la intención de llevar la formación docente a las zonas más marginadas para experimentar con la formación de los docentes, con los alumnos de esas comunidades” (Entrevista Daniela, 2019). Conforme a esta perspectiva, “la idea era que la normal fuera autónoma en cuanto a los recursos económicos. Se buscaba que fuera apoyada por la federación por la secretaría de gestión pública, por el estado y el patronato por igual” (Entrevista Jaime, 2020).

⁵ Las transcripciones de las entrevistas realizadas a los docentes de la normal de la mixteca son reproducidas en este documento buscando preservar su originalidad. Sin embargo, debe aclararse que, con la finalidad de poder facilitar el análisis elaborado, fue necesario llevar a cabo algunas adecuaciones al momento de trasladar la palabra oral a su versión escrita. Estos cambios se realizaron en las distintas intervenciones del personal docente mostradas a lo largo de la tesis. Se trata de modificaciones menores y no trastocan el sentido, la intencionalidad o el significado compartido por los entrevistados.

El involucramiento inicial que la comunidad tuvo a través del patronato en el funcionamiento de la normal, se correspondió con un modelo de escuelas normales tradicionalmente involucradas en la vida de aquellas localidades en las que se ubicaban. Un escenario especialmente visible durante la primera mitad del siglo XX (Arnaut, 1998; Civera, 2004, 2013; Galván, 2016), pero que se mantuvo durante las décadas posteriores (Andión, 2011; Oikión, 2008; Ramírez, 2010) como parte de una perspectiva desde la que se asociaba la llegada de las escuelas normales con el acceso a nuevas oportunidades por una doble vía: tanto por el ya mencionado ingreso a estudios más allá de la secundaria, como por la realización de actividades en beneficio de la comunidad por parte de la institución.

En un contexto en el que la escuela normal era asociada con la posibilidad de acceder a mejores condiciones de vida, la llegada de una institución de este tipo a la comunidad ubicada en la mixteca se tradujo en un entusiasmo generalizado de la población. Esto permitió que, durante los primeros años, se superaran una serie de dificultades relacionadas con la falta no solo de una infraestructura adecuada, sino también del personal necesario para la impartición de clases. La escuela normal de la mixteca fue autorizada aún sin contar con los docentes (algo que también se extendía al personal de apoyo o de servicio a la educación) que se requerían para cumplir su tarea.

En el momento de fundación de la escuela no había personal, muchos de ellos venían de otras instituciones. Venían de Veracruz, de Puebla o de otros estados para impartir las materias e iniciar las clases en la escuela. Por ello, se tenían que trasladar desde esos lugares y no siempre con buenos resultados. Así, hubo quienes se quedaron en la comunidad, otros no. Pero esta situación no duró mucho tampoco, porque luego de unos tres o cuatro años hubo la necesidad de contratar gente de la región de la mixteca y cuando esto ocurrió se contrató a muchos docentes que trabajaban en la escuela secundaria técnica de la comunidad, quienes empezaron a dar clases en la normal. Estos trabajaban en los dos lugares al mismo tiempo. Esta manera de trabajar se debió a que había mucha demanda de estudiantes de otros estados como Puebla, Veracruz, Chiapas y del norte del país también. Ellos venían para acá, hasta acá vinieron a dar, imagínate. Eso reforzó la presencia de la escuela para que se quedara como una escuela normal en forma (Entrevista Daniela, 2019).

El involucramiento que los habitantes de la comunidad tuvieron en la creación, desarrollo y organización de la escuela normal de la mixteca (lo mismo a través del patronato que mediante la impartición de clases por parte de los profesores adscritos al municipio) contribuyó de manera especial a la consolidación de una alternativa no solo educativa, sino de vida, que permitió a muchas personas de la región tener una formación, una preparación profesional a la que de otra forma no habrían accedido (Entrevista Jaime, 2020). Algo que ocurrió, de forma evidente, una vez que la escuela normal quedó instalada y comenzó a brindar sus servicios.

De manera significativa, la escuela normal de la mixteca permitió que un gran número de jóvenes de secundaria continuaran estudiando, al mismo tiempo que facilitó el retomar sus estudios a quienes tiempo atrás habían tenido que comenzar a dedicarse a actividades laborales debido a la falta de opciones de formación. Algo que, hasta ese momento, era improbable para muchos debido a que tal oportunidad solo estaba disponible para aquellos que podían trasladarse varias horas en carretera a la Ciudad de Oaxaca o al, entonces, Distrito Federal. Respecto a esta situación, el profesor Daniel (2020) precisó que “hubo muchos estudiantes que terminaron la normal ya teniendo más de 30 años de edad. Se cubrió así la necesidad de muchos que querían ser maestros, pero que no habían tenido la oportunidad de ingresar a una escuela”.

La etapa inaugural de la normal de la mixteca se distinguió por el fuerte impulso que se le dio a una propuesta educativa que denotaba su inserción en el proyecto normalista del siglo pasado, caracterizado por una preocupación sustancialmente centrada en una formación para la docencia, la cual debía llevar a la población mexicana la oportunidad de acceder a mejores condiciones de vida (Arnaut, 1998; Civera, 2013; Galván, 2016). Esta es una directriz que, como se mostró anteriormente, acompañó el desarrollo del subsistema oaxaqueño de normales desde mediados y finales del siglo XIX (López, 1950; Sánchez, 1946). Durante las últimas décadas del siglo XX, dicha orientación se expresó particularmente en la entidad oaxaqueña a través de la tendencia de fundar escuelas en las comunidades y regiones consideradas como “más rezagadas, más marginadas, más olvidadas o con menos oportunidades” (Entrevista Edgar, 2019).

La idea de un docente normalista comprometido con la labor docente que debe de realizar en las comunidades con mayores carencias es un referente de marcados alcances

dentro de la configuración desarrollada por la normal de la mixteca durante sus primeros años. “En aquella época en la que se creó la normal se hizo un trabajo importante para la comunidad, también para las comunidades. Eso era algo que nos correspondía como estudiantes y que los maestros nos inculcaron también” (Entrevista Francisco, 2020). Dentro de esta entrega a la prestación de un servicio a la población, de llevar a cabo una misión que debía ser cumplida por el simple hecho de ser parte de la comunidad normalista, se encuentra una larga tradición normalista construida a lo largo de décadas; un modelo de específicos referentes sobre el ser docente (Andión, 2011; Ángeles, 2013; Ramírez, 2010).

Había un convencimiento, un compromiso. No solo porque nos lo decían, los maestros sí nos hacían ver que teníamos una responsabilidad con los niños, con lo que veíamos en las escuelas donde íbamos a trabajar, en las comunidades. Esa era una primera forma de ver las cosas, un digamos acercamiento pues. Otra cosa es... que creo que uno sentía también ese compromiso, no solo de los maestros, también de la gente de la comunidad. Sabían que eras maestro, te veían así, y esperaban de ti que hicieras algo, que hicieras cosas, que ayudaras. Pero también estaba esta parte de que tú ya estando en la escuela normal, estudiando, sentías que era algo que tenías que cumplir, que tenías que hacer. Sentías ese compromiso ya sin que nadie te dijera, tú como estudiante de la normal, y creo que fue algo que compartimos varios (Entrevista Daniel, 2020).

Ser normalista implicaba estar sujeto a determinadas expectativas, demandas asumidas como inherentes a la condición de ser parte de una escuela normal. Como puede apreciarse en los relatos de los docentes egresados de la institución, el haber estudiado en la normal de la mixteca los colocó en una posición desde la cual se encontraban vinculados a determinadas exigencias. Como es señalado por Elias (2008, 2015, 2016), los individuos se encuentran permanentemente siendo parte de relaciones de dependencia que los colocan en una posición que trae consigo ciertas expectativas; las cuales, para la escuela normal, remiten fuertemente a una perspectiva tradicional normalista de una docencia entregada, desinteresada y comprometida.

El sostenido despegue que la escuela tuvo hacia finales del siglo XX encontró una fuerte interrupción en los años ochenta como consecuencia de las políticas educativas nacionales que fueron dictadas para las instituciones formadoras de docentes. A lo largo

de décadas el Estado mexicano tuvo siempre una fuerte determinación sobre la trayectoria de las escuelas normales del país (Arnaut, 1998; Cruz, 2013). Se trata de una intervención referida principalmente al establecimiento de las orientaciones generales para la formación de los maestros a través de los planes y programas de estudio. Este es uno de los escenarios en el que hablar de la escuela normal de la mixteca como una figuración interdependiente adquiere también evidentes implicaciones.

La década de los ochenta se caracterizó, para las escuelas normales del país, por ser un periodo que impulsó profundas modificaciones respecto a la formación de maestros. En esta época, la profesionalización del magisterio mexicano se convirtió en un proyecto nacional que fue introducido en las instituciones formadoras de docentes de la entidad mediante una serie de reformas que trastocaron no solo los aspectos correspondientes al currículum oficial, sino también lo relativo a su administración y organización (Arnaut, 1998, Ducoing, 2013; Oikión, 2008).

El 23 de marzo de 1984 se publicó un acuerdo presidencial que homologó los estudios de las escuelas normales con los de licenciatura, esto implicó que un requisito indispensable para convertirse en docente era el haber cursado previamente el bachillerato. En la práctica, lo que esto provocó fue que la escuela normal dejará de ser una opción de formación más accesible en comparación con la ofrecida por otras instituciones. Específicamente, para Arnaut (1998), uno de los mayores atractivos del proyecto normalista era que permitía a determinados sectores de la población cursar una carrera corta que les dotaba de mejoras personales, económicas y sociales.

Para la escuela normal de la mixteca, ningún acontecimiento como lo es la reforma de 1984 a los planes y programas de estudio para la formación docente ejemplifica la significativa influencia que el Estado, mediante la Secretaría de Educación Pública (SEP), ha tenido sobre las instituciones encargadas de la formación docente. Al igual que lo ocurrido en el resto del país, en donde se produjo una considerable disminución de la matrícula normalista durante los años ochenta (Mar y Meza, 2013), la escuela normal de la mixteca atestiguó un notable descenso en la demanda de estudiantes.

La escuela normal de la mixteca entró en una crisis cuando se cambió el plan de estudio en el 84 porque se requería que el aspirante a profesor tuviera ya el bachillerato concluido, algo que hasta ese momento no estaba contemplado. Al cambiar las cosas

ocurrió un proceso difícil para aquellos que éramos parte ya de la escuela normal. En ese momento la escuela sufrió una crisis porque muchos pensaban que qué caso tenía estudiar de maestro si el tiempo ya era el mismo que se requería para quien quisiera ser ingeniero o licenciado. ¿Qué caso tenía entonces ir a la normal? Los papás decían, no te veo en la normal, mejor te mando a otra escuela si de todos modos son los mismos años, también se va a hacer el gasto, entonces para qué (Entrevista Daniel, 2020).

La reforma del 84 modificó incluso las dinámicas de vinculación existentes con la población en la que se encontraba la normal de la mixteca, ya que en esta época el patronato desapareció debido a los procesos de reordenamiento administrativo. De tal forma que el funcionamiento de la escuela quedó totalmente a cargo del gobierno federal y local, quienes pasaron a ser los únicos responsables de lo concerniente a las orientaciones que debían ser seguidas por la institución y la comunidad normalista. Se introdujo así, paulatinamente, un modelo sobre ser docente normalista, más vinculado a la condición de un especialista, a la de un profesional de la educación sujeto a la obtención de resultados de aprendizaje, que a la de un misionero o apóstol de la educación (Ramírez, 2009, 2010; Savín, 2003). Esto fue relatado por la profesora Sara (2020) de la siguiente forma:

Todo fue inesperado, se mencionaban los cambios, pero fue hasta que vimos que estaba pasando todo que nos dimos cuenta de que las cosas iban a ser distintas. Cuando las cosas pasaron no se pudo mantener esta participación de la propia comunidad en donde está la escuela normal. Hubo claro inconformidades, pero pues el cambio estaba ya ordenado, y no es que hubiera mucho que hacer. Fue un cambio importante porque, por ejemplo, se establecieron hasta los puestos, las funciones, hubo un manual de cómo debía estar organizada la escuela, que si el área de docencia, que si el área de investigación, que si psicopedagogía. Era una nueva forma de hacer las cosas en comparación de cómo se estaba haciendo antes y que la verdad si costó al principio hacerlo distinto, pero poco a poco se fue haciendo parte de lo que era el trabajo en la normal. Nunca se detiene la labor de formar docentes.

Un incierto panorama se posó sobre la institución en todos sus ámbitos, un escenario en el que, a pesar de las dificultades que se presentaron, la continuidad de la escuela fue asegurada, paradójicamente, por las propias políticas educativas que causaron

la crisis existente. Esto se debe a que, si bien se implementó una reforma de grandes alcances sobre la orientación dada a la formación docente, a los normalistas se les otorgó un lugar privilegiado dentro de este proyecto de profesionalización. Y es que, como parte de la reforma de 1984, las escuelas normales fueron nuevamente utilizadas como uno de los principales medios del gobierno en turno para responder a las demandas sociales de la época (Ducoing, 2013; Oikion, 2008).

En el caso de la escuela normal de la mixteca, los iniciales referentes derivados de una forma específica de concebir la docencia normalista se vieron rápidamente cuestionados por una serie de acontecimientos que provocaron un paradójico fenómeno: al mismo tiempo que se impulsó la adecuación de las formas de ser normalista, se reforzó a la docencia como su principal tarea. Se produjo así una modificación que en realidad terminó por mantener determinados rasgos históricamente considerados como definitorios de la condición normalista.

En el caso de Oaxaca, los egresados de las escuelas normales mantuvieron durante varias décadas un ingreso preferencial a la asignación de plazas docentes para laborar en las instituciones de educación básica. De acuerdo con los testimonios recogidos (Entrevista Daniela, 2020; Entrevista Daniel, 2020; Entrevista Jaime, 2020), la garantía de contar con un trabajo seguro que representaba un ingreso económico estable, se convirtió en un atractivo incentivo que influyó particularmente en que la normal continuará atrayendo a estudiantes en lo que “las cosas se calmaron, se estabilizaron, y las personas se dieron cuenta de que ser maestro seguía siendo una buena opción” (Entrevista Jaime, 2020). Sobre esto, durante la entrevista al profesor Daniel (2020), este señaló cómo:

Cuando empezó a bajar la demanda de aspirantes los directivos tuvieron que salir a las comunidades de la región y de otras regiones para difundir la existencia de la escuela. Tuvieron que ofrecer algunos apoyos en forma de becas de hospedaje y de alimentación con tal de que se interesaran los muchachos en estudiar en la normal. Esto se estuvo haciendo un tiempo, los directivos estuvieron dándole difusión a la escuela para que se mantuviera y no fuera cerrada por falta de estudiantes. Ya después eso cambió, porque de lo que se empiezan a dar cuenta los estudiantes y sus papás fue que al terminar la carrera la plaza de maestro ya estaba garantizada, era seguro que iban a tener un trabajo como maestros, y eso ayudó bastante.

Lo ocurrido en la normal parecería ser un fenómeno compartido a nivel nacional una vez que se realiza una revisión de los datos estadísticos de aquella época. De esta manera, es posible observar cómo de “[...] una matrícula total de 332 505 alumnos en el ciclo 1980-1981, [...] se registró una caída a 299 233 en el ciclo 1983-1984; es decir, una reducción de 10 por ciento” (Mar y Meza, 2013, p. 171). Sobre esto, Arnaut (2010) precisa que después de la sostenida baja de la matrícula en las escuelas normales del país, esta tuvo un aumento hacia comienzos de la década de los noventa, periodo en el cual se concluyó con la homogeneización de los planes de estudio de dichas instituciones (en términos de cumplir con los requisitos solicitados para el nivel de la licenciatura).

Es imposible atreverse a ofrecer una explicación sobre lo ocurrido respecto al ascenso de la matrícula en las escuelas normales del país, incluso en el estado de Oaxaca. Sin embargo, en el caso de la normal de la mixteca se puede afirmar que la estabilización que alcanzó en los años noventa es un fenómeno que no podría entenderse si se desvinculara de la importancia que se le siguió asignando a esta institución en torno a la formación de docentes para la educación básica. Tarea que estaba acompañada de exigencias específicas para las cuales se ofrecieron determinadas oportunidades, concretamente, en lo que refiere al acceso al campo laboral.

La asociación entre la escuela normal y el ingreso a la docencia se convirtió en un aspecto que reforzó la perspectiva de que la escuela normal era indisociable del ser docente. Este es un aspecto de especial relevancia, ya que más allá de los vaivenes curriculares que le siguieron a la reforma de 1984, la docencia se mantuvo como orientación principal de la escuela normal y del ser normalista. Algo que fue ejemplificado por la profesora Daniela (2019), de la siguiente manera:

Con lo de 1984 se cambió el plan de estudios. He platicado con otros maestros que dicen que lo del 84 cambió el plan de estudios, se quiso meter mucho la investigación. Eso era muy distinto a como antes se pensaba la formación de los estudiantes, hubo menos atención al trabajar en la primaria, a lo didáctico y eso se notaba porque se quería que los alumnos fueran docentes investigadores. Pero no se perdió ese compromiso de ser normalista, de ser docente, de ir a las comunidades, de responder a lo que se veía que pasaba ahí donde se tenía que hacer el trabajo, se mantuvo todo eso. Nada más que ahora se tenía que hacer también lo que decía el nuevo plan de estudios.

De hecho, a lo largo de los años subsecuentes a 1984 se dieron diversas reformas educativas: en 1997 se modificaron los programas de la licenciatura en educación primaria, mientras que los de la licenciatura en educación preescolar fueron cambiados en 1999; finalmente, en el año 2012 se realizó una transformación simultánea del plan de estudios de ambas carreras, el cual aún mantiene su vigencia curricular en el estado de Oaxaca. Esto último debido al rechazo que existió por parte de los estudiantes normalistas a la implementación de los planes y programas de estudio del año 2018, creados durante el sexenio anterior.

Cada una de las nuevas reformas alejó más al plan de estudios de la propuesta con la cual se comenzó el proceso de profesionalización de los normalistas en los años ochenta. De tal forma que, si bien la idea de un docente normalista como profesional de la educación se mantuvo, los contenidos que fueron depositados dentro de esta categoría cambiaron gradualmente a partir de nuevos enfoques curriculares. Aunque esto dio como resultado una heterogeneidad de referentes sobre la escuela normal, estos fueron integrados, mezclados o adaptados por la comunidad escolar en torno a la docencia como principal orientación o directriz del ser normalista.

La docencia, el ser docente, es algo que no cambia. Puede ser el plan de estudios del 97 o del 2012, no importa. Siempre se trata de que hay una responsabilidad, de que lo que se tiene que hacer es dar clases con los niños, con las niñas. Por eso los normalistas se van a practicar a las escuelas, para que vean cómo es la realidad, cómo se vive ahí, qué es lo que pasa, los contextos en los que van a trabajar. ¿Qué ha pasado con los planes de estudio anteriores? En el plan del 97 se cambia el enfoque, se quería la enseñanza de las materias como español, matemáticas, ciencias naturales. Luego, en el 2012, otra vez, viene ahora más esto de hacer investigación, como que se deja un poco de lado otra vez la parte de la enseñanza. En el 2018 decían que venía otra vez más el retomar el cómo se enseña, el cómo dar clases, la didáctica de las materias. A ver qué viene con el nuevo plan ahora. Pero yo digo que no importa, lo que siempre va a ser la escuela normal es el trabajo docente que realizan los chicos, las chicas, eso no cambia nunca (Entrevista Maricela, 2021).

Más allá de detenerse en realizar un análisis minucioso de las propuestas curriculares que fueron implementados en la escuela normal, resulta de mayor interés, para este trabajo de investigación, la manera en que la docencia atraviesa a la escuela normal como un sentido a partir del cual se establecieron una serie de disposiciones que actualmente deben estar presentes en los normalistas (personal docente, alumnado, trabajadores de apoyo a la educación) en cuanto son parte de una institución específica. Un sentido construido por la normal a lo largo de una serie de acontecimientos, dentro de los cuales la docencia retomó un conjunto de referentes desde los que moldeó una forma de ser un normalista de la mixteca.

Hoy día, la docencia como sentido de la normal de la mixteca remite a una serie de elementos que son construidos y reconstruidos por esta institución constantemente. Referentes que, retomando a Tedesco (1995), al hablar del sentido, presentan conjuntamente una unidad, unos principios y una finalidad. Tal como es posible observar en los procesos de configuración de la escuela normal, mostrados por los documentos revisados y los relatos recuperados, ser docente normalista tiene implicaciones delimitadas, diferenciadas de otras instituciones de educación, incluso de aquellas encargadas también de la formación del profesorado (como los CAM o las UPN). Algo que es asumido por la comunidad normalista como un rasgo indisociable de su condición como parte de la institución.

No es lo mismo ser de una universidad, sea la que sea, que ser de una escuela normal. Hay una diferencia, aquí se enseña a que seas maestro, maestra. En otras escuelas podrán ver muchas cosas, como mucha teoría, pero les falta eso que da la normal, ese acercamiento a las prácticas, al trabajo de maestro desde los primeros años de la licenciatura, el aprender a ser docentes. No es cierto eso que decían, que cualquiera puede ser maestro (Entrevista Alba, 2021).

En este punto, el concepto de normalista (utilizado ampliamente en este trabajo), permite observar mejor su naturaleza como una construcción histórica asumida, interpretada y reinterpretada por los propios sujetos, quienes le han asignado una serie de atributos específicos (normas, reglas, conductas, ideas, finalidades, valores, creencias, etcétera). En este sentido, sus características refieren el carácter de una creación imaginaria en términos de lo planteado por Castoriadis (1997, 2011, 2017), al abordar la

manera en que los individuos constituyen un mundo social para sí mismos a través de significaciones.

Para Castoriadis (2017), las instituciones sociales se encuentran en un constante proceso de creación mediante aquellas significaciones imaginarias que las conforman. Estas últimas se expresan en un conjunto de discursos, prácticas y rituales utilizados y refrendados por los sujetos como parte de una permanente tensión entre lo ya establecido y las nuevas significaciones (Cancino, 2011). Anzaldúa (2017) señala que en este escenario las personas ocupan un lugar muy importante al ser ellas quienes introyectan y encarnan a las instituciones a partir del juego que se establece entre la imaginación radical (las representaciones, afectos y deseos que se dan en la psique) y el imaginario social (es decir, los significados y construcciones históricas-sociales instituidas e instituyentes).

Situar a la categoría normalista a semejanza de una creación imaginaria permite establecer sus alcances como un elemento que es dotado de relevancia por los sujetos como parte de una institución determinada. El concepto normalista tiene una especial importancia, trascendencia e influencia para los docentes de la escuela normal de la mixteca porque esta es, parafraseando a Castoriadis (2017), parte de ese mundo creado por ellos, en el cual habitan y al cual le otorgan un sentido. Es una categoría creada por los propios sujetos como parte de los entramados individuales y sociales, pasados y presentes, de los que son parte. De ahí que al hablar de ser normalista, se apela directamente a los significados y sentidos de la realidad social construida por la comunidad de la normal.

Particularmente, en la normal de la mixteca la condición de ser normalista se sostiene en la existencia de un conjunto de principios y significados que pueden ser articulados bajo la categoría del compromiso docente. Dentro de este se abarca una serie de expectativas heredadas y adoptadas por los miembros de la institución, desde esta perspectiva se habla, por ejemplo, del “compromiso de ser un docente que defiende las causas del pueblo” (Entrevista Frida, 2019), “el compromiso de ser un docente que logra que sus estudiantes aprendan, que sean buenos docentes” (Entrevista Amelia, 2020), “el compromiso de un docente que domina los contenidos de su curso” (Entrevista Javier, 2020), “el compromiso de asumir con responsabilidad los cargos que se le dan”

(Entrevista Rita, 2019), “el compromiso de participar activamente en las movilizaciones sindicales” (Entrevista Calipso, 2021), “el compromiso de estar siempre estudiando, preparándose como profesor” (Entrevista Gustavo, 2020). Lo que dicho compromiso implica, como principio integrador asociado a la condición normalista, es resumido por una de las profesoras entrevistadas de la siguiente manera:

 Ser profesor normalista implica un compromiso con los estudiantes, con la escuela, con la comunidad donde se encuentra la institución. Un docente normalista debe apoyar a la comunidad, ser respetuoso con los alumnos, con su entorno, con la sociedad que vive ahí, está comprometido con ellos, no permanece ajeno ante lo que sucede (Entrevista Irene, 2020).

 Este compromiso de ser normalista, pero más específicamente, docente normalista, conlleva exigencias no solo impuestas por parte de los otros (la comunidad, la sociedad, el Estado), sino también de los propios individuos quienes tienen ciertas expectativas compartidas derivadas de la pertenencia que se tiene a la normal como figuración específica. Como enfatizan Castorina (2009), Fonseca (2009), Gebara (2009) y Zerbino (2009) toda red de dependencias construye para sí misma un conjunto de referentes en torno a lo que se espera de los sujetos que la conforman, pero también de lo que estos esperan de ella.

 En la normal de la mixteca, las expectativas colectivas e individuales existentes se articulan en torno a la docencia como meta sobre la que se encuentran puestas concepciones, anhelos, deseos, ideas y esperanzas. Así, la finalidad de formar docentes se encuentra vinculada, por ejemplo, a “la satisfacción de aportar algo a través de los estudiantes que ingresan” (Entrevista Cora, 2020), “la oportunidad de poder hacer lo que me gusta, al mismo tiempo claro de vivir de esto” (Entrevista Laura, 2019) o “al compartir todo lo que aprendí cuando fui maestra (Entrevista Abigail, 2020).

 El sentido de ser profesor normalista de la escuela normal de la mixteca se fundamenta en la finalidad de formar docentes y tiene en el compromiso un principio articulador. Ambos elementos muestran mantener una unidad, en los términos propuestos por Tedesco (1995), esto es, una coherencia entre las imágenes que se tienen sobre la escuela normal (lo que se espera de ella) y el lugar que los individuos ostentan en ella;

una posición en la cual se mantiene una congruencia entre las expectativas personales y colectivas existentes.

La correspondencia que existe en la normal de la mixteca entre su finalidad y los principios que le son adjudicados a esta, da como resultado una fuerte identificación de la docencia como sentido de la normal de la mixteca. Por ello, no debe resultar extraño que, frente a situaciones que muestren amenazar este referente compartido, la respuesta del profesorado sea siempre la de una defensa de la institución. Esto es particularmente apreciado, desde la voz de los profesores, al comentar las críticas que se les hacen a las escuelas normales:

Se pueden decir muchas cosas de nuestra escuela, de las escuelas normales. Hasta hubo eso de todos pueden ser maestros en el gobierno pasado, lo dijo el presidente, también el secretario de educación. Pero la realidad es otra, se desconoce el trabajo que se hace en las normales, el esfuerzo que hay, las diferentes actividades que se realizan. La normal es una manera de vivir, de compartir, aquí se tienen experiencias que hasta les hacen ver a los chicos si realmente se quieren dedicar a dar clases, a ser maestros. Eso no se tiene en las universidades, ¿Qué puede saber un ingeniero o un licenciado sobre el trabajo con los niños si no ha tenido esa experiencia docente primero? (Entrevista Ada, 2020).

Frente a los cuestionamientos que se esbozan hacia las escuelas normales, hacia su labor de formación docente, se establece una defensa que no es solo el resguardo de un determinado proyecto educativo. Es, en última instancia, la defensa de la propia posición que los docentes tienen dentro de la escuela normal en cuanto una figuración con un sentido compartido por todos. En este escenario, la pérdida de una coherencia entre la finalidad de formar docentes y el realizar esta labor con compromiso supondría para el profesorado una crisis de sentido. Sobre esto, Berger y Luckmann (1997, p. 50) precisan que tal situación se presenta cuando “los miembros de una determinada comunidad de vida [aceptan] incondicionalmente el grado de coincidencia de sentido que se espera de ellos, pero [son] incapaces de alcanzarlo”.

La crisis del sentido conlleva una desarticulación entre los referentes asociados a determinadas finalidades y las condiciones reales en las cuales son situados los individuos. Si bien la pertenencia a una institución escolar es indispensable como parte del grado de coherencia adquirido por el sentido (Míguez, 2009), es indispensable que

exista una correspondencia entre las expectativas puestas sobre los individuos y las que estos colocan sobre la escuela. De no ser así, lo que se puede presentar es un cuestionamiento hacia las orientaciones que se espera sean seguidas, las cuales pueden ser reformuladas en función de las nuevas dinámicas que se presentan (Tedesco, 1995, 2012).

Hasta el momento en que esta investigación fue realizada, el profesorado entrevistado expresó una generalizada confianza respecto al proyecto normalista que existe en la institución. Al menos por el momento, cualquier amenaza importante a su condición normalista es observada como algo lejano o como la historia de una reforma educativa sexenal fallida, frente a la cual en su momento establecieron una respuesta común, tal como comentó en entrevista la profesora Ada (2020):

Dar clases, ser maestra, eso es lo que he hecho, es lo que hago y haré, ser docente, formar estudiantes. Vino el intento del gobierno de Peña Nieto de terminar con las normales, protestamos, no nos dejamos, y si es necesario hacerlo otra vez, se hará. Porque no es estar en contra de mejorar las cosas como luego dicen, nosotros sabemos que debemos actualizarnos, de seguir mejorando, no nos negamos a eso, pero lo que decimos es, hay que hacerlo, pero preservando la esencia del normalismo.

El que la escuela normal tenga un sentido se traduce en implicaciones visibles, sentidas por los docentes en el marco de sus vivencias como normalistas. El estar en la escuela normal de la mixteca representa una condición particular que establece en los sujetos determinadas disposiciones, entendidas estas como predisposiciones, inclinaciones, orientaciones (Bravin, 2016; Honorato, 2009; Tenti, 2009). Esto es, ser docente normalista es también una manera específica de ser, de comportarse como parte de las relaciones que tienen con los otros, con quienes se comparte un sentido, unos principios comunes, una finalidad a alcanzar.

El sentido es adoptado por la comunidad normalista a partir de las distintas vivencias que tienen al ser parte de una escuela normal. En cuanto mayor es la participación que se tiene como parte del grupo social al cual se pertenece, mayor es la trascendencia que el sentido alcanza para los individuos (Di Napoli, 2017; Míguez, 2009). De tal forma que, la docencia como sentido, se consolida dentro de la normal a partir de las relaciones sostenidas y establecidas con los demás. En el caso del profesado

con quienes tuvo lugar este trabajo doctoral, dicha situación es particularmente expresada a través del énfasis puesto en la importancia que tienen determinadas actividades realizadas conjuntamente: la supervisión de las prácticas realizadas por los estudiantes en las escuelas de educación básica, la organización de los actos cívicos de la población, la realización de encuentros pedagógicos con otras instituciones educativas, la participación en las movilizaciones sindicales (marchas, plantones, toma de casetas, etcétera), las reuniones académicas y sindicales, entre muchas otras situaciones.

Ser docente normalista implica una posición determinada en el marco de las dependencias sostenidas con los otros, un lugar particular dentro de la serie de relaciones que conjuntamente constituyen a la escuela normal, tal como lo expresó el profesor Bruno (2021): “cuando digo que soy normalista, debo de ser de una manera distinta, diferente de otros que quizá vienen de otra licenciatura en educación. Si soy maestro aquí en la normal debo responder de cierta manera, debo de hacerlo bien”. Este comentario refiere a la presencia de un modelo establecido sobre los rasgos que deben cumplirse, que deben estar presentes en aquellos que conforman la comunidad escolar de la normal.

La integración que el profesorado tiene hacia la red de dependencias que es la normal lo sujeta a cumplir con ciertas exigencias derivadas de las dinámicas establecidas colectivamente. Esto se debe a que la pertenencia a una figuración conlleva que los individuos deban vigilar la manera en que se comportan debido a las implicaciones que sus actos podrían tener. Mientras mayor es la dependencia que los sujetos tienen entre sí, también lo es el cuidado que se tiene respecto a las formas de comportamiento, es decir, la previsión de cómo este podría afectar el lugar que se ocupa (Elias, 2008, 2015, 2016)

En el caso de la normal de la mixteca, esta vigilancia, no necesariamente consciente, de las formas de ser, de estar, debe ser entendida en el contexto de una pertenencia orientada por un sentido. A partir de esta afirmación, la introducción del habitus normalista aparece como una necesaria categoría desde la cual delimitar la manera en que dicha orientación se corresponde con sentimientos y conductas particulares mencionadas por los docentes normalistas. Algo que permite comprender mejor la cotidianidad relatada por los profesores de la normal en la medida que, como indican Gómez y Arévalos (2016), el habitus o los habitus se expresan a través de las prácticas sociales de los individuos.

La escuela normal de la mixteca es heredera de expectativas sobre ser un docente normalista que se tradujeron en disposiciones específicas, esto es, en determinados comportamientos. Esto derivó en la construcción de la idea de un profesor comprometido que forma futuros docentes y que, de acuerdo con esta tarea que realiza, debe acatarse a una serie de directrices que debe observar y seguir. Es así como, lo que el profesorado hace, siente y piensa se ve siempre, hasta cierto punto, influido por un establecido modelo sobre ser normalista.

Algo que es una norma no escrita y que cuando llegué me lo comentaron, era el hecho de que eres un trabajador de escuela normal, debes de guardar cierta compostura. Incluso me acuerdo de que cuando llegué el director me dijo que aquí en la comunidad no puedes tomar, no puedes estar haciendo ciertas cosas. Se esperaba que fuera del horario laboral guardarás cierta compostura y creo que es algo que ha ido pasando de generación en generación. Pero bueno también ha habido cambios, se trata de una imagen que se esperaba que tuvieras como docente antes, pero que todavía permanece en algunas cosas. Antes más, porque como era la escuela de educación superior, pues tú como maestro eras el que tenía que guardar mayor compostura. La normal tenía reglas más estrictas (Entrevista Adriana, 2020).

Al docente de la escuela normal de la mixteca se le prepara, se le moldea, para ser docente normalista. Lo cual implica que ha de responder a las exigencias de una condición en la que si bien existe un énfasis en mostrar el dominio de ciertos contenidos disciplinares generales y particulares (considerados como necesarios en la medida que se tiene a cargo la formación de docentes), sobresale de manera notable la marcada importancia que se le otorga al desarrollo de determinadas disposiciones. Esto es, de ciertas actitudes y conductas sobre la docencia normalista.

Aquí creo el punto esencial es el compromiso, la vocación, el compromiso de hacer, de trabajar para lo que uno se preparó. El cómo uno lleva a cabo ese trabajo, eso es lo esencial. Todos tenemos habilidades, lo que hace falta aquí en la normal es ver qué les hace falta a los chicos y yo como maestro qué debo de dar. Una cosa es el ejemplo, demostrar cómo es que se debe trabajar. Muchos docentes, aunque no tienen el perfil si tienen ese compromiso. Porque quizá hay cosas que no saben por lo que estudiaron, pero tienen esas ganas de enseñar, buscan cómo trabajar, tienen ese compromiso, esas ganas de hacer su trabajo. Eso es más importante que cualquier cosa, porque puedes saber mucho,

hay aquí quienes dicen que saben mucho, que estudiaron no sé qué tanto, pero hablas con los alumnos y te dicen que no, que hace falta algo. Por eso yo digo que aquí lo que se quiere es compromiso, vocación, con la normal, eso hace un buen docente (Entrevista Daniela, 2020).

Un buen docente normalista, tal es la palabra utilizada por algunos profesores (Entrevista Alba, 2010; Entrevista Daniela, 2020, Entrevista Sara, 2020) para recalcar las expectativas de comportamiento puestas sobre el profesorado de la institución. Una forma de ser, de estar en la escuela normal que se encuentra constituida por un conjunto de rasgos que Wouters (2008, 2011, 2014, 2016) asocia con la formalización del comportamiento. Proceso relacionado a las dinámicas de las figuraciones humanas, en donde conforme aumenta el grado de interdependencia entre los individuos, también lo hace la regulación de los modales de los individuos (Southerton, 2011).

Con base en las entrevistas realizadas, la presencia de un modelo de comportamiento muestra ser el producto de una historia normalista en la que el compromiso, la entrega, el cumplimiento de una misión y la abnegación atravesaron constantemente a la escuela normal en la medida que se le encargó la tarea de cumplir con determinados proyectos de la sociedad. “El maestro siempre ha sido un ejemplo, siempre debe ser esa imagen para seguir, porque es quien enseña a los estudiantes cómo deben ser ellos en sus salones” (Entrevista Daniel, 2020). El docente normalista es, en este sentido, un sujeto llamado, como parte de una institución escolar, a cumplir con ciertas tareas, ciertas funciones, guardando la compostura, cuidando sus modales, ya que es el ejemplo de los demás.

Es necesario plantear cautela respecto a los alcances reales que la condición de ser un docente normalista comprometido tiene como parte de las formas de comportamiento de los docentes de la normal de la mixteca. No obstante, la existencia de una serie de disposiciones esperadas entre el profesorado es algo visible a través de lo comentado por los miembros de la comunidad normalista. Aunque no es posible dar cuenta de manera exacta de la manera en que se formalizaron los modos de relacionarse dentro de la escuela normal, si se puede identificar la presencia del orden y de la puntualidad como

rasgos altamente deseables, esperados, promovidos. Se trata de dos aspectos que atraviesan la imagen de un docente que se comporta bien, que:

Usa un lenguaje adecuado a su papel como maestro, hace cosas buenas, no hace o tiene esa mala imagen. Porque pues, eso de los desfiguros no está bien, la gente ve lo que uno hace, si falta a la escuela, si es impuntual, si se pelea con los demás, si toma mucho, si no enseña bien, si no da sus clases. Bueno, no sé si está bien decirlo, pero hasta si no nos bañamos, eso entra en lo que te digo. Hay otras cosas que se miran, por ejemplo, el cómo te llevas con los alumnos, el respeto que deben tenernos, tampoco es que no puedan llevarse con nosotros. Pero me refiero a que sea con cuidado, porque en cuanto se pierde el respeto se pierde la imagen docente. ¿Cómo se les puede exigir a los alumnos después de que ven lo que uno mismo hace? [...] Esta esto que también es importante, el cómo nos vestimos, cómo nos ven en la comunidad, los alumnos, los compañeros. Cuenta mucho todo eso, habla de respeto por mi trabajo, quien soy como maestro, no puedo ser descuidado con mi apariencia (Entrevista Verónica, 2021).

Orden y puntualidad, junto a la autodisciplina, constituyen tres elementos característicos de la formalización del comportamiento observada en diferentes figuraciones humanas (sociedades) a lo largo del siglo XIX y XX (Elias, 2016; Wouters, 2008, 2016). En las que existió una creciente expansión de la regulación de la vida pública y privada que se tradujo en la significativa imposición de controles, a través de normas, reglamentos, leyes, con la finalidad de orientar las cada vez más amplias interacciones de las personas (Elias, 2015, 2016).

La escuela normal de la mixteca presenta una intencionada regulación, coordinación, de los aspectos correspondientes a la condición de ser docente normalista, algo que es asegurado mediante directrices explícitas e implícitas, las cuales no son otra cosa que coacciones del comportamiento (Di Napoli, 2017). Lo que los docentes hacen y cómo lo hacen busca ser influido a través de una serie de orientaciones que no necesariamente se encuentran establecidas en un reglamento oficial.

Son dos cosas que pasan en la normal, a veces te dicen directamente que debes cumplir ciertas actitudes que deben ser parte de tu presentación, pero también hay cosas que no se te indican. Es verdad que sí hay a quienes les han dicho que deberían cortarse el cabello, creo eso es algo muy específico. Pero en realidad no es algo común, nadie te dice directamente que tienes que ir a supervisar a los chavos vistiendo de tal forma, o

peinándote así. Pero uno sabe, nosotros como docentes sabemos que hay que ir a las primarias cuidando la ropa. No es que te estén vigilando para ver qué usas o qué no usas, pero luego hay comentarios del tipo: mira cómo iba la maestra tal, mira qué usó. Hasta los alumnos luego dicen esas cosas. Otra cosa, por ejemplo, en la normal se cuida la puntualidad o existe mucho esto de que debes dar más de tu tiempo cuando son las planeaciones [realizadas por los alumnos normalistas antes de irse a sus jornadas de prácticas], también cuando tienes asesorados [aquellos que están por titularse de la licenciatura] sientes que debes darle más de tu tiempo. No es que haya un reglamento que lo dice, pero sientes que es parte de lo que te toca (Entrevista Abel, 2020).

El habitus normalista se cultiva en los docentes de la normal de la mixteca, al estar situado como parte de las dinámicas compartidas de una figuración específica el profesorado adquiere, adopta y construye una forma particular de ser, de estar en la realidad social en la que transcurren sus vivencias. Nadie nace siendo normalista, quizá tenga algunas preconcepciones sobre esta institución, eso que Onetto (2011) señala como prejuicios compartidos sobre la institución escolar. El profesorado se vuelve normalista al ser parte de ese entramado de interdependencias que lo constituye, dentro del cual aprende un código específico de conductas y sentimientos atravesados por la docencia como sentido de sus acciones.

El docente debe ser una persona comprometida con su función. En este sentido, la persona que está en la escuela normal, aparte de su rama de conocimiento, puede ser de la pedagogía, la psicología, la medicina, eso no importa, debe ser comprometido con lo que va a realizar. En este caso voy a lo siguiente, no creo que sea una situación forzosamente de formación académica normalista. Si eres o no eres normalista de formación. Creo que entre quienes provenimos de otras áreas de conocimiento, hay quienes realmente nos hemos comprometido con la función docente normalista. Yo considero que un docente normalista, además de su área de conocimiento, debe ser comprometido con la función que está realizando, que es asesorar, cambiar la perspectiva del estudiante, involucrarlo en otras actividades que corresponden a la escuela normal. Eso es lo más importante, y eso es algo que lo aprendes aquí en la escuela, en el trabajo con los compañeros, con las necesidades de los estudiantes, con los años que pasas y te das cuenta de la realidad que hay que atender y el proyecto normalista que existe, al cual te sumas, nos hemos sumado todos (Entrevista Bruno, 2020).

Este aprendizaje que se da del habitus normalista tiene dos importantes vertientes que no pueden ser dejadas de lado. Por una parte, se encuentra el planteamiento de un proceso de adquisición de ciertas disposiciones, el cual remite a la naturaleza cambiante que el habitus tiene, este no permanece igual siempre, tiene que ser reconstruido por quienes se hacen de él. Nada permanece estático dentro de las figuraciones humanas, estas muestran, en apariencia, permanecer iguales, pero su revisión a largo plazo muestra que se encuentran siempre en proceso, en movimiento hacia nuevas transformaciones o modificaciones (Elias, 2008, 2015, 2016).

Respecto a la cambiante naturaleza de las figuraciones humanas, Wouters (2008, 2011, 2014, 2016) ejemplifica esta situación al referirse a los cambios que hacia mediados del siglo pasado ocurrieron en muchas sociedades respecto a las formas de comportamiento. “En el siglo XX hubo informalización de los modales y una emancipación de las emociones: las emociones que han sido negadas y reprimidas re(adquirieron) acceso a la conciencia logrando mayor aceptación en los códigos sociales” (2008, p. 81). Algo que fue producto de amplios procesos sociales que flexibilizaron las relaciones sociales en términos de establecer menos controles externos sobre todos los rasgos esperados en los individuos.

No es posible realizar en este apartado un análisis en torno al grado de informalización que los códigos de conducta de la escuela normal pudieron haber alcanzado como parte de las dinámicas figuracionales que se dieron en el contexto nacional, estatal y local en las últimas décadas. Una empresa de esta naturaleza excede incluso los alcances de esta tesis, no obstante, dicho planteamiento resulta ser un interesante punto de partida para señalar el dinamismo que ha caracterizado al habitus normalista de los docentes de la mixteca. Aspecto que fue aprehendido en esta investigación al revisar la distinción que los docentes hacen entre antañas concepciones sobre el ser normalista y una forma actual de serlo:

Desde la visión que yo tengo, la normal es una institución que se encarga de formar el bagaje histórico en quienes estamos aquí, hablo de alumnos y docentes. Porque las normales fueron creados históricamente para la formación del profesor. Actualmente cambia un poco la perspectiva que se tiene, porque aparte de la función específica de formar maestros docentes como tal, está también el hecho de capacitar en varios aspectos

al estudiante o al futuro docente. No sé si me explico, hablo desde la perspectiva de que más allá de ser una institución formadora de docentes, es una institución que va a estar generando un nuevo modo, una figura de un profesional de educación. Pero no deja de formar docentes. ¿A que me refiero? Básicamente, es una institución formadora de docentes, no nada más en lo pedagógico, sino también en el ámbito social, profesional, político, cultural, personal incluso. Una forma de vida que ya no es la misma que era, no sé, hace unos veinte años, incluso diez años. Los tiempos han cambiado, también cambia cómo asumimos el formar a los docentes, ya hay apertura a otras formas de pensar cómo hacemos el trabajo, que cosas son importantes, lo que no cambia es eso, formar docentes (Entrevista Bruno, 2020).

Lo afirmado previamente no es extraño considerando el trayecto que la escuela normal de la mixteca ha tenido a lo largo de su historia. Una ruta en la que ha sido parte de diversos acontecimientos, lo mismo locales o nacionales, entre los que destacan aquellos referentes a las reiteradas reformas educativas implementadas en la institución. “Nada se mantiene, las cosas que se hacían antes en la normal ya no se hacen, ha habido muchos planes de estudios, ahora se hacen cosas nuevas, pero algo se mantiene, hay cosas que siguen, el normalismo está” (Entrevista Edgar, 2020). Desde este tipo de planteamientos, debe tenerse presente que lo referido hasta este punto como el sentido de la escuela normal y su habitus, deben ser siempre situados como expresiones actuales con un pasado que ha dejado una impronta de adecuados, modificados o adaptados alcances.

Es indiscutible que han existido desplazamientos dentro de los referentes a partir de los cuales se constituye el habitus de los docentes de la normal, así como el sentido que lo orienta. Empero, más allá de ver si dichas disposiciones son nuevas o no, resulta de mayor relevancia destacar la existencia de un código compartido de conductas y de sentimientos que se encuentran atravesados por una directriz (la docencia). Una vez establecido esto, se observa por qué el definir quién es, cómo es y debe ser un docente de la escuela normal no puede plantearse exclusivamente en términos de ser el resultado de una tradicional perspectiva normalista o de un proyecto de profesionalización docente.

La cotidianidad actual de la normal no puede plantearse solamente en términos de institución que refleja las perspectivas que caracterizaron a este tipo de escuelas durante el siglo pasado. Tampoco sería posible afirmar que es únicamente producto de políticas

educativas más recientes que cambiaron la visión del docente como un apóstol de la educación. La escuela normal de la mixteca es un dinámico espacio escolar que adapta y crea sus referentes. Un ejemplo de ello se encuentra en las definiciones que el personal docente tiene sobre el perfil de un profesor normalista:

¿Quién es un docente normalista? una persona responsable, carismática, humana, humanista. A veces no nos ponemos en el lugar del otro, nos falta esa empatía y yo creo que eso es importante. Es importante que le interese la formación del alumno, que los alumnos al menos cuando ya estén trabajando digan mi profesor, mi profesora me dijo que buscara estos medios. Pero a veces nos pasamos haciendo otras cosas, preocupándonos más por cómo se entregan los trabajos, cómo están vestidos, le damos más importancia a otras cosas más formales. No está mal tampoco, hay ciertos rasgos que deben cuidarse, pero lo importante para mí es que los alumnos aprendan, que se conviertan en buenos docentes. Y eso requiere que el docente de la normal deba de ser una persona responsable, dedicada, que investigue, que sienta esa pasión por la docencia, eso no debe faltar nunca (Entrevista Daniela, 2020).

El ser normalista, así como el comportamiento esperado a partir de esta condición, se nutre de elementos que son adecuados, adaptados, modificados y transformados por los docentes en el marco de sus adscripciones, de sus intercambios, de sus obligaciones y de sus expectativas, en términos elisianos, de sus interdependencias (Honorato, 2009; Míguez, 2009). Esto es a lo que se hace referencia en la presente investigación al señalar a la escuela de la mixteca como una normal en proceso. Se trata pues, de una institución que es construida y reconstruida a partir de las interacciones que sus individuos (los docentes) establecen como parte de los amplios procesos que se suscitan continuamente. Los cuales dan como resultado una configuración específica atada a otras figuraciones, a otros grupos de sujetos, a otras personas, pero frente a las cuales ostenta colectiva e individualmente una especificidad.

Entre el reconocimiento a la importancia de la disciplina de un docente entregado, que lleva con responsabilidad su labor, y la defensa de una mayor flexibilidad en las formas de relacionarse con los otros, de establecer vínculos que favorezcan la investigación y el aprendizaje, la condición normalista se muestra entrelazada por referentes diversos que están, en última instancia, articulados por la docencia. “No se

puede definir al docente solo con las formas de antes, cada plan de estudio trajo cosas nuevas. Y se agregaron nuevas ideas pedagógicas, educativas, y claro, políticas y sindicales. Hay un perfil que reúne todo eso ahora” (Entrevista Amelia, 2019).

Esta condición procesual del habitus y del sentido de la escuela normal remite a un segundo planteamiento de especial interés respecto a su configuración. Este refiere específicamente a la manera en que el ser normalista se consolida entre los docentes. Es decir, los mecanismos a través de los cuales se aseguran, se establecen o se adquieren formas particulares de comportamiento por parte del profesorado. Tal es el tema abordado a continuación para cerrar un primer acercamiento general a la condición de la escuela normal de la mixteca.

4.2. La escuela normal y sus regulaciones. “La nostalgia de la disciplina”.

El habitus es una regulación del comportamiento (Elias, 1989, 2008, 2015, 2016), esta es su principal característica. Su importancia no se agota tanto en los rasgos específicos que son cultivados como parte de él, sino en la manera en que estos expresan una regulación consciente o inconsciente de los individuos (Da Fonseca, 2009; Di Napoli, 2017; Honorato, 2009; Kaplan, 2016; Zabludovsky, 2015). Las disposiciones que son asociadas al habitus conllevan manifestaciones específicas de pensar, sentir o actuar que se caracterizan por estar reguladas; no se trata aquí solo de la manifestación de determinados modales (por ejemplo, el saludar siempre al entrar a un salón de clases), sino del por qué esta conducta es seguida, es realizada por los individuos.

En el caso de la escuela normal de la mixteca, la manera en que los docentes experimentan sus vivencias no es ajena a los controles que se encuentran depositados sobre ellos, su comportamiento se encuentra regulado. Sobre esto, la entrevista al profesor Abel (2020), compartida en párrafos anteriores, nos proporcionó ya un inicial acercamiento que mostró la existencia de un conjunto de normas escritas y no escritas (las cuales se encuentran alineadas con las representaciones que han sido articuladas respecto a la docencia como sentido) que inciden en las acciones que los docentes realizan como parte de la cotidianidad escolar construida con los otros.

Los docentes de la escuela normal deben comportarse, es decir, deben regular la manera en que interactúan con los otros, algo que es asegurado a través del ejercicio de

determinados controles. Estos últimos son coacciones que se implantan entre los docentes mediante la forma de normas compartidas, aceptadas por todos como parte de acuerdos aprendidos, inculcados desde la pertenencia adquirida al ser parte de una determinada red de interdependencias (la escuela normal). No existe un reglamento o código escrito que establezca lo que es deseable no hacer, la vigilancia que se tiene hacia determinadas formas de comportamiento reside en los entendidos implícitos que se desarrollan entre el profesorado, quienes buscan cumplir con la imagen de un buen docente normalista.

La escuela no tiene un reglamento, al menos no oficial. Como trabajadores tendríamos que irnos hasta las leyes federales de trabajo para yo poder decirte obligaciones y responsabilidades. Pero es irte muy lejos, no creo que lo conozcamos. Si no sabemos los reglamentos del IEEPO [Instituto Estatal de Educación Pública de Oaxaca], es más difícil dominar leyes de ese tipo. Lo que tenemos son acuerdos que se toman como docentes, incluso se puede decir que son tradiciones, prácticas que se han hecho así desde tiempo atrás y se mantienen o se adecuan, pero no están escritas. No te voy a sacar aquí un manual donde dice que no hay que traer el cabello largo, que las parejas [relaciones románticas, afectivas, sexuales] de la escuela no pueden mostrarse afecto dentro de la escuela, tomarse de la mano o que no hay que hacer uso de ciertas expresiones, de palabras fuertes. Nadie está detrás de ti diciéndote, detente, no lo hagas. Tú sabes, tú te das cuenta de que debes evitarlo, lo escuchas, lo sabes por los comentarios que nos decimos, existe esa presión (Entrevista Javier, 2020).

Lo que denota lo platicado por el profesorado es la consolidación de conjunto de heterocoacciones (Fonseca, 2009; Mutchinick, Kaplan, 2016; Napoli, 2017) que se encargan de promover, de asegurar determinadas prácticas dentro y fuera de la normal. Normas que en realidad no se encuentran necesariamente sujetas a un castigo establecido en un reglamento, pero que sí están vinculadas a consecuencias, las cuales son percibidas cuando no se cumplen las expectativas adquiridas y esperadas. No ser un buen docente normalista, no comportarse como tal, tiene implicaciones para el profesorado en los siguientes términos:

A mí me da pena cuando hago algo que sé que no debería o que creo que no debería. Llegar tarde a una reunión, no cumplir con cierto documento que te piden, a veces hasta pedir permiso para faltar me hace sentir incómoda, yo pienso que es porque me siento

responsable, tengo un deber ser para con mi trabajo, para con mis estudiantes, para conmigo misma (Entrevista Frida, 2020).

La pena, es una palabra recurrente dentro de las narraciones hechas por los docentes respecto a situaciones en las que sienten transgredir las normas estipuladas en la institución. Respecto a esto, algunos comentarios fueron: “[...] qué pena ver a un docente dando una mala imagen de la normal, que digan, mira, ése trabaja en la normal, y no está bien, porque nos meten a todos por uno solo o unos cuantos” (Entrevista Ada, 2020), “[...] no faltan los compañeros o las compañeras que no tengan tanta responsabilidad, que incurran en ciertas faltas y se llega a entender, somos personas, pero es penoso” (Entrevista Catalina, 2021); “me sentí muy apenada la primera vez que no llegué a tiempo a supervisar a las chicas [las estudiantes normalistas que se encontraban asignadas a una escuela], no era obligatorio, pero ya me había comprometido a ir” (Entrevista Frida, 2020).

El sentir pena es una reacción equiparable a la vergüenza, al disgusto, al desagrado (Elias, 2016), así como a la culpa (Wouters, 2009), las cuales denotan “la interiorización de ciertas normas sociales y la contrastación y verificación de que no hemos actuado acorde a ellas. La mirada de los otros se ha internalizado y se ha transformado en una forma específica de autocontrol” (Mutchinick y Kaplan, 2016, p. 154). Dentro de la escuela normal, el juicio, el señalamiento, colectivo e individual que es realizado cuando alguien se aleja del comportamiento esperado funge como un potente instrumento que hace valer las normas establecidas al detonar el sentimiento de pena (Entrevista Abel, 2020; Entrevista Daniela, 2020; Entrevista Rita, 2021; Entrevista Sara, 2020).

Aunque se diga que no, sí te señalan, no para todo, ni para todas las cosas te señalan siempre. Depende de qué hagas es cómo te van a juzgar y dónde. Está radio pasillo, donde sabes que se dicen nombres, tu nombre, se habla de lo que haces o no haces, y te enteras, a veces no, pero te das cuenta, te voltean a ver, es de ti de quien hablan, a ti te juzgan, la mirada lo dice. Está también lo que se dice en las reuniones de academia y de plenaria, no se dicen nombres, no dicen fulanito no hizo esto, fulanito no cumplió, no lo dicen, pero esos comentarios tienen nombre, son indirectas muy directas. Muy pocas veces, muy rara vez la verdad, sucede que te llamen a platicar por parte de la dirección o

de algún área, no es común que te digan que fallaste, que te llamen la atención, no nos atrevemos a confrontarnos directamente (Entrevista Alba, 2020).

La pena, la vergüenza, la culpa, el disgusto, el desagrado externado por los docentes remiten en última instancia al miedo. Kaplan (2016, p. 115) ejemplifica esto al señalar que “la vergüenza deriva precisamente del miedo: miedo a perder el amor, el prestigio, el reconocimiento, sentirse en peligro de humillación y expulsión”. El miedo es la reacción ante la amenaza percibida hacia el lugar que se tiene en una figuración, a la posición que se ocupa en el entramado de dependencias, la cual no se quiere que se degrade o se pierda (Elias, 2016). Es este miedo el que consolida una serie de autocontroles que se instalan dentro de los docentes, primero bajo una forma consciente, identificada, hasta progresivamente establecerse en unos modales, unas conductas o unos sentimientos automáticos.

Es chistoso lo que voy a decir, es más como una anécdota o una historia. Al principio, cuando apenas ingresé a la normal venía con la idea de ser muy relajado respecto a la manera de llevarme con los estudiantes. Por los lugares en donde he trabajado antes acostumbraba a tener una relación de más confianza con los alumnos, todo respetuosamente, no de forma alejada ni despersonalizada, como ese maestro al que no le puedes contar nada, que no te ayuda si tienes algún problema personal. Los alumnos son seres humanos, hay más que sólo contenidos y temas por ver. Pero aquí eso está mal visto, es juzgado, se empieza a hablar, se empiezan a decir cosas, es mal visto que como profesor seas así. Al principio no le daba importancia, luego empecé a tomar ciertas precauciones, evitar ciertas cosas, pero los meses pasaron y poco a poco cambié la manera de ser, dejé de hacer lo quise hacer cuando llegué. Sigo procurando tener un acercamiento distinto, una cercanía, pero no igual, siempre cuidando lo que hago o como lo hago [...]. Y aquí viene lo chistoso, lo chusco, incluso yo mismo me encontré una vez juzgando a un compañero recién llegado. El compañero tendría apenas unos meses de estar en la escuela, traía esta actitud buena onda que yo tenía (Entrevista Fabián, 2021).

El habitus es un comportamiento regulado, una segunda naturaleza desarrollada como parte de procesos civilizatorios a través de los cuales se ejerce una serie de controles externos e internos sobre los individuos (Elias, 2008, 2012, 2016). Al respecto, conviene clarificar que tales procesos no refieren necesariamente a una etapa en

particular o a la adquisición de ciertos modales, lo que indican es la manera en que los individuos logran regular la forma en que se interrelacionan con los demás. Una cualidad aprendida que es cultivada a lo largo de la vida de las personas (Dunning, 2010), las cuales llegan a un punto en el que no necesitan la existencia de amenazas provenientes de la sociedad para comportarse de cierta manera.

Lo que primero es una serie de presiones externas, de regulaciones impuestas, se convierten progresivamente en regulaciones internas, formas de comportamiento asumidas como propias, lo que en esta investigación no es otra cosa que una manera adecuada de ser docente de la normal. Una característica destacada del habitus, como segunda naturaleza (Di Napoli, 2017; Zabludovsky, 2015), es el autocontrol, la regulación automática sobre el comportamiento propio; en este momento, las formas de relacionarse, de estar, dejan de ser pensadas, reflexionadas, para realizarse de manera inconsciente.

La forma del habitus como segunda naturaleza, como autorregulación automática del comportamiento, no significa la desaparición de controles externos que promueven o refuerzan los controles internos que se han constituido en las personas (Wouters, 2009, 2011, 2016). El proceso civilizatorio en realidad nunca concluye como tal, es permanente tanto a nivel del trayecto individual de una sola persona como del trayecto colectivo de generaciones enteras (Elias, 2016). Esto implica que las formas de regulación también se encuentren sometidas a transformaciones, a modificaciones respecto a sus características: las formas que presentan, la manera en que son implementadas o las implicaciones que tienen para los individuos cambian.

Los cambios ocurridos respecto al proceso civilizatorio, al proceso de regulación del comportamiento, son percibidos al interior de la escuela normal de la mixteca por aquellos profesores con mayor antigüedad. Hasta cierto punto, se trata de profesores cuya pertenencia a la institución los ha colocado en una posición a partir de la cual ellos mismos han vivido un cambio en el habitus normalista, en los dispositivos de regulación del ser normalista. Esta situación se evidenció a través de los relatos en los que recordaron con nostalgia los iniciales acercamientos que tuvieron a lo que podría denominarse una época de controles más estrictos, menos permisivos respecto a lo que

podían hacer como normalistas. Sobre ello, la profesora Daniela (2020), compartió lo siguiente:

Cuando yo estudié aquí en la normal, por ahí de los ochenta, un poco de los noventa, al inicio del ciclo escolar nos pedían una cubeta y un machete porque hacíamos labor social, los maestros nos decían, la cubeta y el machete también son herramientas del maestro. Eso era parte de la disciplina que nos tocaba como ser maestros. Nos decían, un día les va a tocar una escuela primaria donde no van a tener las mejores condiciones; puede ser que a ustedes les toque trabajar en una escuela donde sean los que tengan que buscar para comer, limpiar el patio, construir la escuela. Y ahí no van a andar quejándose, nada de decir que no pueden. Así me formé yo en la normal, desde ahí aprendí, y eso se me quedó, cuando fui maestra de primaria y cuando regresé aquí, ahora como maestra de la normal, nada de quejarse. Se decía algo, nos encomendaban algo los directivos y se cumplía, había que cumplir nuestras comisiones asignadas.

La disciplina es el término utilizado por los docentes, con más años de servicio docente en la escuela normal de la mixteca, para hacer referencia tanto a un conjunto de normas, como a una estructura interna particular, un habitus, más rígido, menos tolerante de conductas, pensamientos o sentimientos contrarios a la idea del buen docente normalista. Algo que es contrastado, desde la voz de otros docentes (Entrevista Alba, 2020; Entrevista Daniela, 2020; Entrevista Daniel, 2020; Entrevista Edgar, 2020; Entrevista Jaime, 2020; Entrevista Laura, 2020), con lo que consideran como un comportamiento actual más relajado, más flexible, más permisivo.

Antes en la escuela normal había mucha más disciplina con los alumnos, desde el corte de cabello, el uniforme, la responsabilidad para asistir a los actos cívicos, el cómo se van a conducir en un desfile, ahora los chavos hacen lo que quieren. Se les inculcaba mucho el cómo voy a hacer yo cuando esté como docente, cómo voy a dirigirme para hacer el acto cívico o los honores a la bandera. Antes en los exámenes se les pedía que cantaran el himno nacional, que recitaran el juramento a la bandera. Esto era también para los maestros, debían tener esa disciplina, conducir adecuadamente el trabajo de los alumnos, vigilar que todo se hiciera correctamente, ellos mismos tenían que guardar la compostura, demostrar la disciplina (Entrevista Daniel, 2020).

No debe olvidarse el propio origen de la escuela normal en México como un proyecto vinculado a la homogeneización de la instrucción y enseñanza impartida, primero, en la educación elemental y, posteriormente, en la educación básica. Normalizar las acciones docentes constituyó una de las características inherentes a la creación, desarrollo y consolidación de este tipo de instituciones, en las cuales la disciplina era un elemento fundamental para, parafraseando a Foucault (2009), el adecuado encauzamiento de las conductas del profesorado normalista a través de su control y vigilancia. Se trata de una concepción cuyos alcances, a lo largo del proceso de constitución de las escuelas normales, se manifiestan notablemente en los comentarios y señalamientos hechos por los docentes entrevistados.

La añoranza por una disciplina que cuida y moldea cada uno de los detalles del comportamiento del alumnado y del profesorado, que produce individuos (Foucault, 2009), y muy particularmente normalistas, es una constante entre los docentes con más años de antigüedad en la institución o que estudiaron en ella como parte de las primeras generaciones de alumnos. Desde su percepción, se ha producido un relajamiento del control sobre las conductas de la comunidad escolar, sobre su actuar como docentes en formación o frente a grupo.

Lo referido, en párrafos previos, muestra la manera en que el comportamiento, y su forma de regulación, se ha modificado a lo largo de los años en la normal de la mixteca, dando como resultado un habitus que, a pesar de recuperar y adaptar antaños herencias, presenta un grado de flexibilidad no visto anteriormente. Se produjo, retomando a Wouters (2016), un debilitamiento del proceso de formalización de los sentimientos y las conductas, dando paso a una parcial informalización de las disposiciones normalistas. Una transición que se encuentra asociada, dentro de las figuraciones humanas, con el particular “[...] incremento de la empatía, junto con la apertura, “laxitud” y prudencia reflexiva” (p. 21).

Antes, por ejemplo, los directivos vigilaban más, había vigilancia desde la mañana hasta la noche. Iban a los grupos a ver qué estaban haciendo los estudiantes y los maestros, había más control, esa palabra definía todo. Eso se perdió, ya no hay ese control. Pero tampoco se malinterprete que ahora todos hacen lo que quieren, sí hay vigilancia de los directivos, siguen cuidando que se cumplan con las actividades, que todo esté bien en la escuela, el tema de la asistencia, de los problemas y los casos por atender. Pero ahora no

se controla tanto esa parte de la disciplina, se descuida. Se dice que hay más consideración, más prudencia, no se quiere que haya malentendidos, que no haya un ambiente de enemistades, de confrontaciones entre todos (Entrevista Laura, 2019).

Detrás del aparente relajamiento de las normas, lo que reside es una modificación de la manera en que son ejercidas las regulaciones y autorregulaciones de los individuos. Una transformación hacia una informalización del comportamiento que en realidad exige de una mayor autorregulación (Wouters, 2008, 2016) debido a que es necesario tomar decisiones que deben adecuarse a las situaciones más dinámicas que se presentan hoy día como parte de la posición que la escuela normal tiene. En comparación con aquellas formas de regulación basadas en la estricta obediencia a la autoridad y los reglamentos, el habitus derivado de los procesos de informalización exige de las personas un mayor grado de autocontrol para poder responder a las nuevas condiciones que se generan como parte de relaciones humanas mucho más complejas y diferenciadas (Wouters, 2011).

Independientemente del grado de informalización presentado por el habitus de la escuela normal de la mixteca, no debe dejar de resaltarse la manera en que las regulaciones existentes continúan teniendo en su centro a la docencia. Una permanente guía que, al igual que años atrás, incide en las distintas vivencias que se tienen en la institución. Un sentido que no solo dota de referentes que entrelazan el habitus normalista del buen docente, sino que además interviene en su establecimiento, concreción, adquisición y consolidación al otorgarle a los docentes, individual y colectivamente, una coherencia, una articulación respecto a su comportamiento: un por qué y para qué de su regulación.

Conclusiones

La escuela normal de la mixteca es una figuración poseedora de un sentido específico que acompaña el proceso de regulación del comportamiento presentado por los docentes de la institución. El habitus normalista se encuentra atravesado por una directriz fundamentada en una serie de referentes sobre la docencia, los cuales son parte de los códigos de conducta asumidos por el profesorado. Dentro de este escenario, el ser normalista constituye una condición que sintetiza con especial fuerza la cualidad de

interdependencia que moldea las formas de pensar, sentir y actuar compartidas por el personal docente entrevistado.

Ser normalista, ser docente de la normal de la mixteca, es ser un individuo sujeto a una serie de disposiciones, significa aprender un comportamiento particular que debe corresponderse con el sentido compartido en torno a la escuela normal, a la pertenencia hacia esta. Por ello, una desviación de las expectativas esperadas, sentidas como propias, se traduce en el sentimiento de pena, una reacción bajo la cual se encuentra un miedo a ver mermado el lugar que se tiene dentro de la escuela normal. Algo que puede representar únicamente el perder el prestigio que se tiene, pero que también puede ser la pérdida del acceso a determinados estímulos económicos u oportunidades de promoción o de participación académica en grupos de trabajo.

Si se tiene miedo de ver amenazado el lugar que se ocupa, es porque a este se le ha asignado un sentido que, a su vez, es asociado a una forma específica de pensar, actuar y sentir (un habitus). Es por ello por lo que las vivencias, que los profesores de la normal de la mixteca han tenido y tienen, deben de ser situadas como sucesos, acontecimientos y situaciones que no pueden ser explicadas, entendidas o comprendidas, de forma desvinculada, del entramado de interacciones que constituyen la cotidianidad de esta institución formadora de docentes.

Es aquí donde, dentro del análisis realizado en torno a la violencia escolar entre el profesorado, dicho fenómeno aparece situado como un objeto de estudio identificado y comprendido en el marco de las dinámicas generadas a partir de las orientaciones, las disposiciones y las regulaciones que conforman la configuración particular que es la normal de la mixteca. Tal es el planteamiento desde el cual la violencia escolar es develada, inicialmente, como un paradójico fenómeno dentro del comportamiento del buen docente normalista.

Capítulo 5. Prácticas normalistas directas e indirectas

Las diversas prácticas que se presentan en la cotidianidad de la escuela normal de la mixteca adquieren un significado a partir de los entramados de dependencia dentro de las que tienen lugar. Esto es lo que ocurre respecto las violencias escolares que se desarrollan en el marco de las interacciones sostenidas por el profesorado, quienes son partícipes de situaciones violentas vinculadas a una forma particular de comportamiento, un regulado conjunto de conductas y sentimientos que deben ser entendidos a partir de específicos referentes que les dotan de sentido.

Las prácticas de violencia que ocurren al interior de la escuela normal constituyen un conjunto de acciones con intencionalidades que responden a dinámicas atravesadas por la condición normalista que los docentes tienen y que quieren preservar. Tal es el planteamiento inicial que es abordado y desarrollado en el presente capítulo, el cual se encuentra dividido en tres partes: la indirecta violencia escolar, en donde se presenta una caracterización de las principales expresiones que este fenómeno tiene; la violencia escolar regulada, en la que se propone una explicación sobre las causas que sustentan la aparición de situaciones violentas, y; la violencia escolar y sus marcas, donde se comparten las implicaciones (en términos del daño) que las prácticas violentas tienen para los docentes.

Los nombres de la violencia, es decir, las aproximaciones a las dinámicas que subyacen a las situaciones violentas y sus improntas, se presentan en este capítulo a partir de la perspectiva del profesorado, cuyos relatos ayudan a reconstruir la cotidianidad de la escuela normal de la mixteca. Desde las posturas sostenidas por los docentes, a partir de las percibidas vivencias que conforman su realidad, la violencia emerge como un fenómeno moldeado por la escuela normal, por sus sentidos y disposiciones compartidas. Una problemática que en determinadas condiciones muestra no serlo tanto mientras permanezca sutilmente oculta, pero que reclama un enérgico rechazo cuando excede los límites de lo permitido, de aquello que se aleja de lo que implica ser un docente normalista.

5.1. La indirecta violencia escolar. “Los maestros no se golpean”

El docente, el buen docente normalista sabe comportarse, guardar la compostura, demostrar que es un maestro de la normal. Este es un planteamiento recalcado por los profesores de la escuela normal, un señalamiento que ofrece una aproximación que mostraría a un docente normalista disciplinado, seguidor de los mejores modales y ejemplo a seguir por el alumnado al cual forma. Una imagen que, sin embargo, desde la misma voz del profesorado tiene una diversidad de matices que se expresan en prácticas, situaciones y vivencias aparentemente contradictorias con el ideal normalista plasmado por ellos mismos, pero que en realidad no lo son una vez que son situadas dentro de la red de interdependencias que las soportan. Esto es lo que ocurre respecto al tema de la violencia entre el cuerpo docente de la normal de la mixteca.

Dentro de las voces del profesorado, la violencia escolar es señalada como un fenómeno que es parte de la cotidianidad de la escuela normal. Un conjunto de prácticas que son identificadas en los relatos compartidos por los docentes entrevistados, quienes señalaron la existencia de actos cuyo ejercicio es percibido como violento. “En la escuela normal hay violencia, la hay, aunque no se diga o se haga como que no se quiere ver, hay y es ejercida de una u otra forma por todos” (Entrevista Irene, 2020). Afirmaciones como estas son sostenidas por el profesorado a partir de una visión en la cual el daño es señalado como un elemento que define la presencia de situaciones violentas al interior de la institución normalista.

El término violencia implica el hacer daño, afectar a otra persona. Desde este punto de vista, la violencia escolar se refiere a aquel daño o perjuicio que se realiza en un entorno educativo, en la escuela, en sus espacios, y hay varios tipos de violencia escolar, hay varias maneras en cómo se puede presentar la violencia escolar (Entrevista Bruno, 2020).

El daño es un elemento constitutivo de la violencia (Allen y Anderson, 2017; Bartholow, 2017; Krug *et al.* 2003), un rasgo definitorio que al hablar, específicamente, de la violencia escolar conlleva una vulneración de la condición del otro, una afectación a su individualidad, un trastocamiento de su bienestar (Blaya, 2006; Carrillo y Prieto, 2010; González y Rivera, 2014; Ortega, Rey y Elipe, 2012; Tello y Ornelas, 2016). La violencia escolar arrebató algo a aquellos que la experimentan, perturba su condición como personas. Al respecto, al ser entrevistada, la profesora Sara (2020) señaló lo siguiente: “la

violencia escolar es una acción determinante en contra de un sujeto, lo vulnera o lo afecta dentro del espacio escolar. Su característica particular es que sucede entre los sujetos que están dentro de la escuela”.

La violencia escolar es un fenómeno que no está solo definido a partir de sus manifestaciones. Este es delimitado también a partir de las implicaciones que tiene, de las repercusiones que conlleva la realización de una acción emprendida con la consciente intención de provocar un daño. Allen y Anderson (2017), Bartholow (2017) y Krug *et al.* (2003) sitúan a la intencionalidad como un importante elemento constitutivo de la violencia, ya que su ejercicio no es un mero accidente, representa un dirigido acto que busca negar al otro sus potencialidades, impedirle el ejercicio de su voluntad, negar o restar su libertad (Gómez, Zurita y López, 2013; Gvirtz y Larrondo, 2012; Ramírez, 2017).

Las formas de la violencia importan, no obstante, lo que esta conlleva, lo que esta significa para los docentes de la normal es el principal aspecto desde el cual delimitan la aproximación, la cercanía que tienen ante este tipo de acontecimientos. Tal como comentó la profesora Alba (2020) al platicar del tema, “la violencia tiene que ver con poner sobrenombres, intimidar, desvalorizar al otro, resaltar los rasgos negativos de otra persona. Desde ahí considero que es un tipo de agresión, de violencia, porque se hace buscando lastimar a la otra persona”. Desde esta postura, la violencia escolar que tiene lugar en la normal de la mixteca es tal en cuanto tiene una orientación hacia unos resultados específicos, se encuentra dirigida a lastimar (Entrevista Ada, 2021; Entrevista Luz, 2021) a dañar (Entrevista Edgar, 2021; Entrevista Rita, 2021) a quienes son parte de la comunidad normalista.

Ciertas acciones, ciertas prácticas que se hacen tienen un objetivo, no es solo algo que se dé por accidente, por pura suerte. Cuando hablamos de la violencia en la escuela normal, de este tipo de acciones, estas se pueden ver cuando alguien se dirige de mala forma hacia los demás para denigrarlo, cuando se niegan las oportunidades no otorgando permisos, haciendo acusaciones sobre la falta de entrega de tareas o de trabajos, se tiene el objetivo de lastimar, de hacer menos a quien uno se está dirigiendo. Esto pasa tanto con los compañeros, como con los estudiantes. Me refiero a tanto entre ellos, los alumnos, y entre nosotros como maestros. También pasa que, al momento de dar clase, de hacer ciertas actividades como parte del trabajo con los alumnos se ejerce violencia, pero también a la

inversa, hay cosas que los alumnos llegan a hacer que también son parte de una violencia realizada por ellos (Entrevista Abel, 2021).

En la escuela normal de la mixteca hay violencia, esta existe y se encuentra presente como parte de las interacciones sostenidas por la comunidad escolar. En el caso particular del profesorado, las prácticas violentas que tienen lugar entre ellos son clasificadas por éstos en dos tipos: violencias directas y violencias indirectas. Estas últimas refieren, desde la voz del profesorado, a aquellas acciones cuya principal característica es que su desarrollo no implica una “confrontación directa” (Entrevista Amelia, 2021). Se trata de una situación en la que se produce un intercambio donde uno o más docentes “evitan el hacer las cosas dirigiéndose entre sí, no se lo dicen, no se atreven a hacer evidente sus intenciones” (Entrevista Irene, 2021).

Por su parte, las violencias directas remiten a la realización de actos físicos o verbales caracterizados por implicar una “interacción cara a cara” (Entrevista Jaime, 2021), en donde “se dicen las cosas, o se hacen las cosas sin importar que se sepa que se está haciendo [ejerciendo violencia] hacia el otro” (Entrevista Frida, 2021). Aquí la violencia se manifiesta sin importar que quede visibilizada, explícita en las intenciones de causar un daño y evidenciada en cuanto quiénes son aquellos que la ejercen. Por el contrario, la violencia indirecta mantiene sutiles formas, se manifiesta de manera “discreta” (Entrevista Bruno, 2021), tratando de ocultar sus orígenes, sus objetivos y los alcances que tiene dentro de las dinámicas escolares.

Siempre hay acciones de transgresión al otro, entre los maestros de la escuela normal, eso ocurre, es parte de la escuela. Pienso que esta violencia es desde situaciones muy indirectas como hacer comentarios que menosprecian, que menoscaban el trabajo del otro independientemente de que sea o no verdad, el señalar lo que el otro hace o no, buscando exhibirlo, pero sin referirse a él directamente, evitando una pelea más evidente. Por otra parte, está también una acción más directa como una ofensa de frente a frente, donde no se oculta la ofensa, se le da a conocer a la otra persona, algo que no es tan común, pero sí ocurre (Entrevista Sara, 2020).

De acuerdo con el profesorado de la escuela normal, ambas formas de violencia han sido observadas, atestiguadas, conocidas o vividas a lo largo de los años de trabajo

docente que tienen en la institución. Esta distinción entre violencias directas e indirectas no responde, en un primer momento, a las clasificaciones que desde la literatura (UNESCO, 2016, 2017, 2018, 2019) se han propuesto respecto a la violencia escolar. No obstante, al revisar aquellas expresiones de violencia mencionadas por los docentes, se identifican manifestaciones que remiten a lo que podría ser clasificado, de acuerdo con Carrillo, Prieto y Jiménez (2013), Gómez (2013), Muñoz (2008) y Ortega, Rey y Elipe (2012), como violencias físicas o violencias psicológicas. Esta afirmación se basa no solo en las propuestas de organización conceptual compartidas por el profesorado, sino también en el contraste realizado entre estos planteamientos con lo que hasta el día de hoy se conoce, en general, respecto a las prácticas violentas que tienen lugar en otros contextos escolares.

Dicho lo anterior, se puede afirmar que las violencias escolares directas e indirectas que se producen entre el profesorado de la escuela normal se expresan principalmente a través de formas, psicológicas y físicas. Las primeras se corresponden, de acuerdo con la UNESCO (2017), con la existencia de un abuso verbal o emocional que contempla el aislar a otras personas, rechazarlas, ignorarlas, insultarlas, esparcir rumores sobre ellas, ridiculizarlas, humillarlas o amenazarlas, entre otras manifestaciones. En el caso de las segundas, estas hacen referencia a prácticas de agresión física que incluyen castigos corporales, peleas o ataques (UNESCO, 2019).

Una característica relevante, tanto de las prácticas físicas como psicológicas señaladas, es que estas no están limitadas a ser solo directas o indirectas, pueden presentarse en cualquiera de ambas modalidades. “Tanto verbalmente como físicamente, en la escuela normal es visible la violencia, incluso la agresión psicológica que existe en la escuela no se oculta, se hace visible, directa, aunque no haya golpes por ejemplo” (Entrevista Cora, 2020). En este sentido, el panorama de las violencias que se presentan entre el profesorado de la escuela normal de la mixteca puede ser caracterizado en: violencias físicas directas, violencias físicas indirectas, violencias psicológicas directas y violencias psicológicas indirectas.

Las violencias físicas directas incluyen las “peleas entre maestros que han llegado hasta los golpes” (Entrevista Cora, 2021; Entrevista Irene, 2021). Se trata de sucesos remitidos como raros, aislados, frente a los cuales inmediatamente se emite una condena

por parte de quienes narran el haber visto o sabido de dicho acontecimiento. Como precisó la profesora Alba (2020), “han ocurrido casos de peleas entre maestros, pero de todos los [más de diez] años que llevo aquí, solo me enteré de una pelea y pasó fuera de la escuela. Aquí dentro solo ha habido jaloneos o empujones”. Esta es una constante sostenida por el profesorado entrevistado, el cual rechaza este tipo de prácticas al considerarlas como contrarias a la imagen de ser un docente de la escuela normal.

Violencia de tipo física sí ha habido, pero ha sido más de tipo aislada, no ha sido tan frecuente o no ha sido tan visible y eso lo digo porque aquí todos nos enteramos fácilmente de lo que pasa. La escuela es chica, también el pueblo es chico, no puedes hacer algo sin que luego todos se enteren. Por eso puedo decir que no ha sido tan común, es raro que ocurra; quizá una o dos a lo mucho, ha sido todo. Pelearse no es parte de la imagen que debemos ofrecer como formadores de docentes, hay un rechazo. No va con nuestra misión, los docentes no se golpean (Entrevista Bruno, 2020).

Sin embargo, tal rechazo comienza a ser menos evidente conforme se abordan otras formas de violencias escolares. Esto es lo que ocurre respecto a las violencias físicas indirectas, las cuales remiten a la acción de causar un “daño a las cosas [materiales] de los demás” (Entrevista Abigail, 2021; Entrevista Gustavo, 2021; Entrevista Javier, 2021) y el “tomar sin permiso lo que es de otros y no devolverlo después” (Entrevista Abel, 2021; Entrevista Daniela, 2021; Entrevista Daniel, 2021). El reconocimiento de este tipo de acciones encuentra incluso una resistencia entre los docentes, ya que su sola mención provoca sentimientos de asombro, de incredulidad e incomodidad entre quienes narran las vivencias que han tenido al respecto.

A mí se me han perdido cosas, quiero pensar que no es con mala intención, que nada más ha sido por omisión. Pero a veces una es malpensada dicen, pero no es lo mismo que alguien tome tu lápiz, una pluma y te diga préstamela, te la traigo al rato, es distinto a que de un día para otro algo que estaba en tu cubículo ya no esté, eso es algo raro, pienso. Más raro, cuando no pasa una sola vez, más raro cuando tú sabes quiénes tienen acceso nada más a tu lugar, que ellos son los únicos que pueden entrar, más raro cuando también luego encuentras cosas dañadas o rotas que son tuyas y de los demás no. Pero como yo le digo a fulanita, para qué buscar más problemas, quizá solo es mucha casualidad (Entrevista Laura, 2021).

Respecto al robo y al daño de la propiedad de otros, estos pueden ser considerados como parte de un conjunto de prácticas que Abramovay y Rúa (2002) y Ortega *et al.* (2005) consideran como violencia hacia la propiedad ajena, una manera de causar daño que, al igual que otras expresiones violentas, también tiene repercusiones en el bienestar de aquellos que la experimentan. En la escuela normal de la mixteca, esta también es una forma de violencia que es etiquetada como un acontecimiento aislado, poco usual o extraño dentro de la institución (Entrevista Alba, 2020; Entrevista Bruno, 2020; Entrevista Edgar, 2020; Entrevista Verónica, 2020). Una situación totalmente distinta al ser comparada con lo que ocurre en torno a las violencias psicológicas directas e indirectas.

De entre las manifestaciones violentas señaladas por el profesorado, ninguna es mencionada tan recurrentemente como aquellas que tienen que ver con el ejercicio de las violencias psicológicas. Sobre ellas, se menciona cosas como las siguientes: “las compañeras docentes acuden al chantaje que me parece muy violento, también al desprecio al otro, a caracterizarlo, ridiculizarlo o a aislarlo, todas son situaciones muy violentas a mi parecer” (Entrevista Sara, 2020). Respecto a las prácticas denominadas como directas, éstas incluyen, específicamente, los “insultos entre los compañeros, no tienen que ser con groserías, basta con ciertas palabras, adjetivos que te pongan, que te digan” (Entrevista Jaime, 2021), y “las amenazas que se han hecho los docentes” (Entrevista Cora, 2021), acciones a través de las cuales se “evidencia, se menosprecia públicamente el trabajo que realizan los compañeros” (Entrevista Laura, 2021).

Las violencias psicológicas directas refieren al ejercicio de acciones en las que los docentes nombran a aquellos a quienes se dirigen determinadas prácticas. Estas ocurren principalmente de manera verbal, manifestando a través de distintas expresiones una intencionalidad de denigrar al otro, tal como ejemplificó la profesora Irene (2021) al relatar lo ocurrido durante una reunión de trabajo sostenida entre los docentes: “una vez me tocó una discusión entre compañeras por desacuerdos de trabajo, por cómo nos estábamos organizando, y una de ellas insulto a la otra. Y ese fue ligerito [el insulto], he oído otros más fuertes” (Entrevista Irene, 2021).

Pero no solo a través de las groserías se ejercen violencias, destaca la manera en que se han producido situaciones en las que “los compañeros se gritan entre sí, se han alzado la voz, a mí una vez me lo hicieron por unas diferencias que tenía con alguien aquí dentro” (Entrevista Abigail, 2021). Este tipo de acciones buscan violentar al otro, conllevan un menosprecio hacia aquel que se pretende lastimar al sostener afirmaciones en las que a los entrevistados les han dicho cosas como: “no sirves como maestro, ¿Cómo es posible que estés en este nivel educativo, que seas maestro?” (Entrevista Bruno, 2020) o “qué pena que este sea el trabajo que realizaste, habla muy mal del trabajo que se hace en la escuela” (Entrevista Fabián, 2020).

Las violencias psicológicas directas son percibidas como más frecuentes, más comunes. Un rasgo importante de ellas es que representan, desde la perspectiva del profesorado, una serie de prácticas que hasta cierto punto son toleradas (Entrevista Calipo, 2021; Entrevista Javier, 2020; Entrevista Rita, 2021). Algo que no implica su aprobación como tal, porque como señaló la profesora Rita (2021) la “violencia es violencia y no está bien, y eso se sabe, aun así, aquí en la escuela tenemos cierta conformidad respecto a ciertos actos, no sé si es resignación, no sé si te acostumbras, ya no te sorprende tanto”.

Lo señalado por el profesorado en torno a las situaciones de violencia psicológica remite, en cierta medida, a un proceso de naturalización o normalización de esta (Gómez, 2005; Gómez, Zurita y López, 2013; Prieto, 2005), hace referencia a su incorporación dentro de la cotidianidad de la institución como una práctica que es aceptada como parte de las dinámicas institucionales. Esto podría explicar, hasta cierto punto, por qué la manifestación de este tipo de actos no causa la misma condena, el mismo rechazo, que provoca una pelea o el daño realizado a la propiedad del otro.

Yo pienso que una línea que no se debe cruzar es aquello que tiene que ver con algo más físico, eso es algo que no está bien. Pienso que eso también lo sabemos como maestros, eso algo que casi no vas a ver en la escuela, agresiones de ese tipo, físicas. Lo que sí se observa, me ha tocado ver, y sí lo acepto, me ha tocado hacerlo, es tener que defender ciertas posturas o derechos en las discusiones que se tienen con los compañeros. Ahí tienes que defenderte, respondes a lo que te están diciendo y tienes que alzar la voz, y tienes que decir lo que se tenga que decir. Aclaro, aquí ya es una cuestión de mi visión personal, pero yo creo que además lo debes de decir sin utilizar groserías. Pero tampoco

es algo que pase siempre, que cada reunión que nos vemos nos pongamos a pelear, a decirnos cosas o al menos no tan abiertamente. No siempre discutimos de manera directa, se prefieren utilizar indirectas, somos más de no decirnos las cosas de frente, de estar haciendo cosas que sabemos que van a molestar al otro, pero sin que sea directamente (Entrevista Cora, 2021).

Este molestar al otro indirectamente, hace referencia a las violencias psicológicas que, desde la postura de los docentes, son ejercidas de manera indirecta. Estas se encuentran conformadas por la propagación de “rumores sobre el trabajo o la vida personal” (Entrevista Javier, 2020), “la exclusión de las actividades que tienen que ver con un beneficio laboral (Entrevista Edgar, 2020)” y el “señalamiento, el evidenciar la falta de responsabilidad, compromiso o profesionalismo a través de comentarios” (Entrevista Amelia, 2020). Se trata de prácticas en las que se evita hacer explícita la intencionalidad de la acción que está siendo realizada.

Las violencias psicológicas indirectas son situadas por el profesorado como las prácticas violentas predominantes dentro de la institución. Esta percepción es construida a partir de una visión fundamentada en las dinámicas que ellos identifican como parte de las relaciones que tienen con los demás docentes. Esto es, la perspectiva que el profesorado entrevistado tiene respecto a la abundancia de situaciones de violencias indirectas reside en como perciben las vivencias que tienen, una aproximación de especial fuerza explicativa (Saucedo y Guzmán, 2018) ya que permite adentrarse en las diferentes interacciones dentro de las cuales se sostienen determinadas prácticas violentas. A pesar de que esto fue precisado al inicio de este apartado, es importante recalcarlo nuevamente para comprender el lugar desde el cual son realizadas determinadas afirmaciones en torno a la violencia escolar entre el personal docente.

Yo creo que es violencia cuando no te apoyan como compañeros, lo sientes, tú no sabes algo y no te apoyan y para mí eso es una forma de violencia porque te echan indirectas. Los escuchas decir cosas como: pareciera que los estudiantes no llevaron tal asignatura, porque no saben hacer sus planeaciones. Dicen cosas como: los estudiantes no aprenden nada yo no sé qué están viendo en sus clases, pero al menos lo que tiene que ver con el dominio de las matemáticas o del español, pues no saben nada. No son comentarios inocentes, porque es obvio que la única que ha dado esos cursos eres tú, ellos lo saben. Te

hacen ver y quedar mal enfrente de los demás, para que los demás, si no se ha dado cuenta de tus errores, se den cuenta de que no sabes hacer tu trabajo, de que eres un mal maestro. No se acercan a ti y en privado te hacen recomendaciones o sugerencias, lo que quieren es exponerte, hacerte quedar mal (Entrevista Irene, 2020).

Las violencias psicológicas indirectas muestran no solo ser de las prácticas más comunes dentro de la institución, también constituyen una de las formas de la violencia más complicadas de delimitar sin terminar por clasificar todo lo que es narrado por los docentes como violento. En este sentido, no debe olvidarse que el daño y la intención representan dos elementos que otorgan significativas directrices respecto a los acontecimientos mencionados y delimitados como violentos. De esta manera, es posible establecer la manera en que determinados actos que, a primera vista, podrían parecer lejanos a cualquier interés de violentar al otro adquieren tal condición al ser situados como parte de un entramado de sistemáticas, continuas y recurrentes acciones.

Simplemente, si vas por el pasillo y saludas a una persona y no te devuelve el saludo, eso es una actitud que va en un sentido que no podremos considerar tan positivo inicialmente. Todavía lo puedes entender, no todos tenemos por qué llevarnos bien, no venimos a hacer amigos a la escuela, venimos a trabajar. Pero es como si el no devolverte el saludo fuera una oportunidad de generar violencia, maneras sutiles en las que sucede la violencia, de quererte molestar, de pensar que hacer eso va a provocar en ti una incomodidad. No es tan abiertamente el desprecio que quieren que sepas que tienen hacia ti. Te vas dando cuenta cuando después ya oyes un comentario sobre tu persona, ponen a los estudiantes en tu contra, cuando te enteras de que ya tienes un apodo, cuando no te informan la hora de una reunión a la que no vas por no estar enterado y te acusan de que no cumples con tus obligaciones. Hasta chismes se inventan de cosas que es claro que tú sabes que no has hecho, pero que se dicen porque se quiere hacerte mal. No es sólo el saludo, es todo lo que está detrás y que viene de la misma persona o del mismo grupito de compañeros (Entrevista Abel, 2020).

Los rumores, los chismes o los apodos inventados son sólo algunos ejemplos de formas mediante las cuales se pretende provocar un daño hacia los demás. Las violencias psicológicas comprenden una amplia diversidad de actitudes o expresiones en las que se encuentran también las burlas, las amenazas, las humillaciones o los chantajes (Gómez,

2013; Ortega *et al.* 2005). Se trata de prácticas que en apariencia podrían ser inicialmente desestimadas como violentas, pero que en realidad son un componente importante de un escenario en el que llegan a producirse situaciones de exclusión.

En los escenarios de violencia que ocurren en la normal, se presentan una serie de acciones encaminadas a trastocar lo que varios docentes nombraron como el disfrutar la escuela o el sentirse bien en ella (Entrevista Gustavo, 2020; Entrevista Irene, 2020; Entrevista Luz, 2020). Como precisó la profesora Rita (2021): “una de las maneras que encuentran de estropear tu estancia en la normal, que no te sientas a gusto, es no dejándote participar, te cierran las puertas a ser parte de varias actividades”.

El profesorado no percibe como accidentales determinadas situaciones que denotan, siguiendo los planteamientos de Gómez, Zurita y López (2013) y Rey y Ortega (2005), procesos de exclusión hacia ellos. De hecho, señalan reiteradamente la existencia de actos que consideran producto de una intencionada búsqueda de mermar sus condiciones docentes (Entrevista Abel, 2021; Entrevista Ada, 2021; Entrevista Calipso, 2021; Entrevista Catalina, 2021; Entrevista Marcela, 2021; Entrevista Verónica, 2021). Esto es algo que fue particularmente desarrollado en la entrevista sostenida con la profesora Cora (2021), quien narró lo siguiente:

A muchos aquí no les gusta cómo trabajo, dicen que soy floja, irresponsable, se encargan de que todos lo sepan. No me consideran para tener algunos cargos, aunque luego se quejan de que yo no hago nada, ¿Cómo quieren que haga algo si no me dan la oportunidad de estar ahí? Que contradicción, ¿no? A mí no me afecta ahorita, antes me preocupaba, me sacaba de onda, ahora ya no, de todos modos, no pasa nada. Pero sé que, por ejemplo, si se reactivaran las comisiones dictaminadoras de la escuela, encargadas de valorar los ascensos y promociones laborales, yo estaría en desventaja si quisiera concursar para algo porque no me han dejado participar en muchas áreas y eso te da puntos que son evaluados. No sólo en estas áreas no me dejan participar, incluso me dejan fuera de otras actividades cuando son las planeaciones, cuando toca asesor a los alumnos, cuando hay que asistir a eventos representando a la escuela.

Lo relatado en torno a la forma en que las violencias psicológicas indirectas atraviesan persistentemente la cotidianidad de la normal de la mixteca (en comparación con aquellos acontecimientos de carácter físico o más directos), plantea diversas líneas de

análisis que resultan de especial interés si se quieren comprender con mayor profundidad las dinámicas subyacentes a la presencia no solo de este tipo de expresiones, sino en general de la violencia entre el profesorado. Sobre ello, destaca la necesidad de comprender el porqué de las formas adquiridas por la violencia en la institución, inquietud inseparable del cuestionamiento en torno a por qué se presentan situaciones de este tipo en una escuela formadora de docentes. Al respecto, tal tarea es realizada a continuación partiendo de una pregunta entretejida desde los relatos de los docentes ¿No es acaso contradictoria la existencia de violencias entre aquellos llamados a ser buenos docentes normalistas (como se mostró en un capítulo previo)?

5.2. La violencia escolar regulada. “Hay que guardar la compostura”

La presencia, la existencia de prácticas violentas en el marco de las reguladas disposiciones del habitus normalista, atravesado por referentes específicos dados por el sentido, no es en realidad una paradójica situación. En realidad, representa una excelente ejemplificación respecto a cómo el sentido y, muy particularmente, el habitus no son categorías del buen comportamiento, de los buenos modales o, en reduccionistas términos, no constituyen una cartilla moral. Son directrices y disposiciones congruentes entre sí que denotan la regulación de un comportamiento que no necesariamente marcha hacia un ideal perfecto, preestablecido para corresponderse con el mayor bien posible definido desde cierta postura moral.

Lo que el sentido y el habitus sí hacen es articularse en función de las dinámicas relaciones de interdependencia de los individuos (Elias, 2015, 2015), las cuales conllevan exigencias: generales, provenientes de otras redes de dependencia y; específicas, correspondientes a las condiciones únicas de la figuración en la que tienen lugar. Como parte de este proceso, el comportamiento presentado por los sujetos debe ser concebido como un código de conductas y sentimientos que responden a las dinámicas dentro de las que tienen lugar. El habitus es un conjunto de regulaciones acordes con la propia posición que se ocupa dentro del entramado de relaciones sociales, un lugar que hoy día expone a las personas a situaciones cada vez menos homogéneas y más cambiantes, ante las cuales debe poder responder (Wouters, 2008, 2017).

Al trasladar el planteamiento previo al tema de violencia escolar en la normal de la mixteca, la presencia de dichas prácticas deja de ser algo contradictorio con el ideal de ser un buen docente. Esto tiene su explicación en las interdependencias normalistas que exigen la utilización de ciertos recursos, estrategias o herramientas para responder a las expectativas asignadas y asumidas. Una situación, dentro de la cual la violencia se muestra como un regulado comportamiento que constituye una opción válida como parte de determinadas interacciones. “En lugar de una sumatoria de relaciones lineales o de cadenas causales, las interdependencias que caracterizan a las configuraciones con su dinámica son las que explican la emergencia de los actos de violencia” (Castorina, 2009, p. 49).

Para ahondar en la afirmación, sostenida en un párrafo anterior, es necesario recurrir a una categoría indispensable, un elemento que se encuentra integrado a cualquier relación humana que se establece entre las personas (individual o grupalmente). Se trata del poder, pero de forma más precisa, de los fluctuantes equilibrios que este presenta siempre, ahí donde exista una red de interdependencias (Elias, 1989, 2008, 2016). La escuela normal de la mixteca no es la excepción a esta condición a la que se encuentran sometidas todas las figuraciones humanas, en su interior se establecen interacciones que denotan un aparente equilibrio de poderes entre el cuerpo docente.

Sean grandes o reducidos los diferenciales de poder, siempre hay equilibrios de poder allí donde existe una interdependencia funcional entre hombres. La utilización de la palabra poder nos induce, en este sentido, fácilmente al error. Decimos que un hombre tiene mucho poder como si el poder fuese una cosa que uno pudiese llevar de aquí para allá en el bolsillo. [...]. El poder no es un amuleto que uno posea y otro no; es una peculiaridad estructural de las relaciones humanas -de todas las relaciones humanas (Elias, 2008, p. 87).

El poder, el fluctuante equilibrio que este tiene en la escuela normal de la mixteca, se encuentra vinculado estrechamente a las posiciones específicas que los docentes ocupan dentro del entramado de dependencias establecido. Una red en la cual los individuos buscan responder a un sentido que los interpela, el cual buscan cumplir. Algo que no pueden realizar de manera aislada, ya que, como establece Elias (2008, p. 161) “la búsqueda de satisfacción por parte de una persona se orienta por principio a otras

personas [...], la satisfacción misma no depende tan solo del propio cuerpo, sino también y en gran medida de las demás personas”.

Los docentes de la escuela normal pertenecen a una figuración dentro de la cual han construido un sentido. Tienen una orientación particular desde la que se crean expectativas que buscan ser cumplidas. El ser docente normalista, el ser un buen normalista representa una categoría que, como se ha mostrado, reúne una diversidad de ideas, aspiraciones y metas construidas con base en la pertenencia que se tiene a la normal. Esta condición conlleva la ocupación de un determinado lugar, una posición desde la cual se establecen interacciones con los demás, con quienes se sostienen relaciones en las que el poder aparece como un elemento especialmente vinculado a las dependencias mutuas construidas con base en lo que significa ser un docente normalista. “El poder no es simplemente una relación entre "parejas", individuales o colectivas; se trata de un modo de acción de algunos sobre algunos otros” (Foucault, 1991, p. 14).

Las dinámicas que el fluctuante poder tiene en la escuela normal de la mixteca responden a aquellos referentes reunidos en el ser docente normalista, una directriz en la que el cumplimiento de determinados rasgos otorga una posición que podría ser denominada como más privilegiada (Elias, 2016; Elias y Scotson, 2016). Cuanto más se acerquen los docentes a la concepción imperante de lo que es un buen docente normalista, mayor es el reconocimiento que les es otorgado por los demás. Un proceso en el que la antigüedad (Entrevista Daniela, 2020; Entrevista Bruno, 2020) y la formación inicial de origen (Entrevista Laura, 2020; Entrevista Irene, 2020; Entrevista Daniel, 2020; Entrevista Jaime, 2020) aparecen como dos rasgos que implícitamente se encuentran asociados a un mayor prestigio.

La antigüedad hace referencia a una perspectiva desde la cual se considera que aquellos docentes que han permanecido más tiempo trabajando en la institución cuentan con una mayor experiencia como docentes normalistas. Se piensa que tienen mayores herramientas para cumplir con la tarea que se le encarga a la institución, ya que poseen mayores conocimientos sobre el trabajo que se realiza en las escuelas normales; por lo que están facultados para ocupar puestos específicos, asumir determinadas comisiones académicas o hacerse cargo de ciertos cursos (Entrevista Ada, 2020; Entrevista Alba, 2020; Entrevista Cora, 2020). En palabras de una de las profesoras entrevistadas:

Importan mucho los años que tienes como maestro, no es lo mismo recién llegar a la escuela, empezar, no saber muchas cosas, quienes llevamos más tiempo hemos visto muchas generaciones de alumnos, hemos vivido muchas cosas, conocemos bien como es el nivel de formadores de docentes, tenemos una experiencia que no se aprende de otra forma, solo se aprende en la normal, en el trabajo. Muchos de los que tienen años en la escuela han pasado por muchos lugares (puestos directivos-administrativos o sindicales), conocen cómo se hacen las cosas. A mí no me van a venir a contar cuando llega gente nueva, muchas cosas yo ya las he vivido (Entrevista Laura, 2020).

A esta primera distinción de las posiciones que se tienen dentro de la normal en función del ser normalista, se le vincula un segundo aspecto, el cual se refiere a la formación inicial de los profesores, es decir, a la licenciatura que cursaron. “No es lo mismo ser normalista, haber estudiado en una normal, que venir de otras formaciones, de otras carreras” (Entrevista Irene, 2021). Esta afirmación denota una segunda diferenciación percibida por los docentes, quienes consideran que el haber tenido una preparación académica normalista les otorga un prestigio basado en lo que es considerado un verdadero acercamiento o conocimiento del trabajo en las escuelas de educación básica (nivel educativo para el cual son formados los estudiantes de la normal).

Yo siempre he pensado que todos podemos enseñar, todos podemos guiar. Pero podemos hacer mejores actividades si compartimos, si nos nutrimos tanto de la parte de la práctica como la parte teórica. Es decir, quien se dedique a preparar a los nuevos docentes tiene la obligación de haber tenido experiencia en una escuela de educación básica. De lo contrario, a lo mejor puede tener mucha preparación teórica, mucha información de las fuentes bibliográficas, pero no basta. Le faltaría la otra parte, necesitamos que un docente tenga los dos escenarios, todas esas realidades que ya debe haber puesto en práctica en una escuela para que cuando ya se dedique a formar a nuevos profesores pueda confrontar esas dos ópticas, la parte práctica con la parte teórica, sólo así. De otra manera, siempre va a haber limitantes en el trabajo que se hace y la formación que se les ofrece a los alumnos (Entrevista Daniel, 2020).

No es menor la importancia que le es asignada a las prácticas, al trabajo que se espera se haya tenido en una escuela de educación preescolar o primaria. Es un rasgo altamente deseable como parte de lo que se considera como un buen docente normalista

(Entrevista Alba, 2020; Entrevista Bruno, 2020), un individuo a quien no debe hacerle falta “la práctica” (Entrevista Laura, 2020). En este sentido, durante las entrevistas, fue común escuchar afirmaciones como la siguiente: “hay compañeros que al terminar su carrera nunca fueron a practicar lo que estudiaron, lo que yo ahí veo es que no hay compromiso, no hay responsabilidad, no hay práctica” (Entrevista Laura, 2020).

El compromiso docente, rasgo general del sentido de ser docente normalista, es concebido como una cualidad que está más presente entre quienes sí cursaron sus estudios de licenciatura en la escuela normal. Aquellos que cuentan con una preparación denominada como “ajena a la docencia” (Entrevista Jaime, 2021), que no cursaron estudios directamente relacionados con el campo de la educación, o “de otras instituciones” (Entrevista Daniela, 2021), que cuentan con una formación profesional vinculada al área educativa pero no en una escuela normal, son percibidos como menos involucrados en la tarea de formar a los futuros docentes. Como afirmó el profesor Daniel (2020), “ahorita en la escuela hay de muchas profesiones, hay licenciados, pero no tienen el compromiso, no tiene la responsabilidad, hacen las cosas por cumplir porque así se les indica”.

El ser normalista de formación aparece como un aspecto que muestra otorgar una distinción mayor que la derivada de la antigüedad docente. Resulta más importante ser egresado de una institución normalista que el “haber estado muchos años trabajando en la escuela normal, pero no tener la experiencia de la práctica, no conocer, no saber cómo es el trabajo en la primaria o el preescolar” (Entrevista Catalina, 2021). Es una diferenciación retomada en general por los docentes con estudios normalistas, incluso por aquellos con menor antigüedad en la normal de la mixteca, quienes asumen tener una condición distinta a los demás. Sobre esto habló la profesora Verónica (2020) al comentar sobre la relevancia que para ella tenía el ser egresada de una escuela normal: “a mí me ayudó bastante terminar la carrera, ir a la primaria, afrontar la práctica. Así uno puede orientar a sus alumnos y eso no te lo dan los años, te lo da la normal”.

Entre los docentes entrevistados existe la concepción de que el haber estudiado en una escuela normal se encuentra aparejado a la ostentación de un saber normalista (saber ser, estar, hacer). Este último forma parte de las relaciones de poder presentes entre el profesorado, otorga una diferenciación frente a quienes no dominan, ni poseen esta

característica, cualidad o capacidad. De acuerdo con Foucault (2009, p. 37). “[...] poder y saber se implican directamente el uno al otro; [...] no existe relación de poder sin constitución correlativa de un campo de saber, ni de saber que no suponga y constituya al mismo tiempo relaciones de poder”.

La constitución de los normalistas como un grupo específico no es un proceso nuevo, su habilitación como un cuerpo docente diferente a otros se consolidó a partir de una distinción basada en el conocimiento adquirido para la enseñanza en las escuelas de educación básica o elemental y los saberes producidos a partir de su inmersión en estas instituciones educativas (Arnaut, 1998; Rojas, 2013; Oikión, 2008). Se trata de una perspectiva presente en la escuela normal de la mixteca, en la cual el ser un normalista (alguien que egresó de una institución formadora de docentes) se convierte, como ya se mencionó, en una cualidad que inherentemente conlleva una posición diferenciada dentro de las interdependencias del profesorado en la medida en que, como señala Foucault (1980, 2009), el saber implica siempre efectos de poder.

Aquellos que no son de formación inicial normalista son vistos como menos preparados al asumir que tienen menos experiencia para poder hacer las cosas bien, es decir, para ser docentes de la escuela normal. Se trata de una postura que es compartida, en menor o mayor medida, por aquellos sobre quienes son puestos tales calificativos. Profesores que, al ser parte de la normal de la mixteca, son colocados en una posición en la se encuentran sujetos al cumplimiento de determinadas exigencias, es decir, deben responder a demandas derivadas del sentido asignado a su condición como normalistas, una forma de ser, de estar y de pensar que ha de ser seguida para preservar el lugar que se tiene y el que se quiere alcanzar.

Yo no soy normalista, yo estudié [tal licenciatura], a mí me gusta lo que estudié, estoy orgulloso. Sé que es distinto a lo que se debe hacer aquí en la normal con la formación de los chavos para que trabajen en la primaria. Entonces, cuesta adaptarse, agarrar el ritmo de los compañeros que estudiaron en una normal. Porque tienen otras experiencias, hablan de su trabajo en la primaria, de las comunidades a donde los mandaron, de lo que han trabajado en la normal. Hasta te entran las dudas sobre si vas a dar la clase bien, si aplicaste bien tales instrumentos, se siente la presión de cumplir y cuando apenas empiezas a dar clases en la escuela normal te sientes inseguro, no crees que puedas cumplir igual (Entrevista Gustavo, 2021).

El percibirse en desventaja frente a aquellos docentes egresados de una escuela normal o con más tiempo de servicio docente, es una perspectiva que los docentes entrevistados señalaron a través de relatos en los que destacaron el proceso mediante el que ellos mismos se ganaron el lugar que ahora tienen en la institución, una posición a la cual le atribuyen una distinción sustentada en los años de trabajo que han desempeñado y que les ha otorgado su reconocimiento como docentes normalistas. Este reconocimiento es producto de las propias relaciones de poder en las cuales los individuos se encuentran inmersos. Para Foucault (1991, p. 14):

Una relación de poder se articula sobre dos elementos, ambos indispensables para ser justamente una relación de poder: que "el otro" (aquel sobre el cual éste se ejerce) sea totalmente reconocido y que se le mantenga hasta el final como sujeto de acción y que se abra, frente a la relación de poder, todo un campo de respuestas, reacciones, efectos y posibles invenciones.

Precisamente, una de las acciones que se desarrollan como parte de las interacciones entre el cuerpo docente es el reconocimiento y consolidación de determinadas posiciones a partir de la integración de aquellos considerados inicialmente como ajenos a la formación que otorga una escuela normal. Ser o no ser normalista de formación es una diferenciación que es borrada en la medida en que se asume el compromiso docente (el sentido normalista) y se demuestran determinadas acciones (el *habitus* normalista), convirtiéndose de esta manera en docentes normalistas independientemente de la licenciatura de egreso. Recuperando los aportes de Elias y Scotson (2016), lo ocurrido en este caso, es un proceso de integración de los recién llegados (no normalistas de formación inicial o con menor antigüedad docente) al grupo de los docentes ya establecidos a través de la aceptación y adopción que se hace de los referentes considerados como inherentes al ser normalista. Una serie de orientaciones que dan continuidad a las dinámicas de poder ya establecidas.

Yo al principio, por no provenir de una carrera afín a la educación, por provenir de una carrera diferente a la cuestión de ser maestro normalista, me costó adaptarme a la forma de trabajar, a la organización, a las normas, a las prácticas que se tienen aquí en la institución. No entendí esta situación del deber ser normalista, del compromiso que

tenemos, pero conforme me he desempeñado en estos años entendí ese deber ser, ese compromiso, la imagen de lo que queremos que se visualice sobre la normal. Soy una docente de la escuela normal y tengo una imagen que dar, eso se demuestra en mi trabajo, en lo que hago con las chicas y los chicos, en el empeño que tengo. No tienes que venir de una normal [haber cursado tus estudios en esta institución] para mostrar ese compromiso con la formación de los estudiantes, para que sean buenos maestros cuando les toque trabajar (Entrevista Alba, 2020).

La vinculación que existe entre los docentes no se da de la misma forma para todos, esto es consecuencia de las distinciones creadas en torno al ser normalista. Específicamente, en la escuela normal de la mixteca la manera en que se desarrollan las interacciones se encuentra atada al reconocimiento alcanzado en función de la adquirida, desarrollada o adoptada imagen de un buen docente. El poseer o mostrar aquellos rasgos asignados como inherentes a la condición de un buen docente normalista se vuelve una norma desde la cual se establece la aceptación de quienes forman parte de la institución.

Aquellos que no cumplen con la imagen de un buen docente deben ser sujetos, en términos foucaultianos, a una normalización. Es decir, deberán alcanzar un determinado nivel de cumplimiento de las formas de comportamiento existentes en la institución y que muestran ser ostentadas por los profesores ya establecidos. Esta es la base desde la cual se entrelazan los fluctuantes equilibrios de poder presentes en las interacciones del personal docente, ya que, como señala Elias (2008, p. 108):

Nosotros dependemos de otros, otros dependen de nosotros. En la medida en que dependamos más de los otros que ellos de nosotros, en la medida en que esperamos más de los otros que a la inversa, en esa medida tendrán poder sobre nosotros, siendo indiferente que nos hayamos hecho dependientes de ellos a causa de la pura violencia o por nuestro amor o por nuestra necesidad de ser amados, por nuestra necesidad de dinero, de salud, de estatus de carrera o de variación.

En el entramado de interdependencias de la escuela normal, el ser normalista de formación otorga una distinción, un prestigio que, como señalan Bravin (2016), Honorato (2016) y Kaplan (2009), conlleva una posición de poder. Esto implica el acceso preferencial a ciertas oportunidades que deben ser ganadas por los otros, quienes no son

normalistas o que aun incluso siéndolo tienen menos años de antigüedad por lo que deben obtener su acceso a determinadas actividades, a su participación en la institución. “No basta con ser contratado, entrar a la normal a trabajar, debemos mostrar nuestro trabajo, aportar a la formación de los alumnos, entrarle al trabajo que se hace, si no, pienso que es mejor no estar aquí en la normal” (Entrevista Daniela, 2021). El lugar como docente normalista debe ganarse a través de la aceptación de las expectativas depositadas en el profesorado y en la, consecuente, demostración de que se cumple con dichas exigencias.

Hace algunos años, cuando me contrataron, había muchos más docentes provenientes de educación básica, eran egresados de una escuela normal, y había cierto estatus de que, por ejemplo, solamente los de educación básica y de normales eran los que podían trabajar con los cursos de preparación para la práctica [aquellas asignaturas vinculadas con las actividades de aprendizaje y enseñanza en las escuelas de educación básica]. En mi caso, conforme pasaron los años, con el trabajo que se hacía durante las prácticas y otras actividades en las que se involucra uno en las fechas patrias, los encuentros entre normales, los festivales, pude ser parte de ese trayecto, incluso participar en otras actividades, como el ser asesor de los trabajos de titulación, tener a mi cargo proyectos. Hoy hay menos esa limitante, de no dejar que compañeros de otras instituciones vinculadas al área educativa participen, pero se sigue pensando que quienes deberían estar a cargo de las áreas principales son los que tienen una formación normalista (Entrevista Bruno, 2020).

Si bien la condición de docente normalista se obtiene a partir de la pertenencia a la red específica de dependencias que es la normal (la cual coloca a los sujetos en una posición en la que se adopta un sentido compartido y un habitus común), el reconocimiento y los privilegios que vienen con esta deben obtenerse como parte de las dinámicas que se producen entre los docentes. Dependencias en las que determinados profesores asumen, y les es reconocido por otros en mayor o menor medida, el contar con cierto prestigio. Como precisó una de las profesoras, “al entrar a trabajar a la escuela notas que hay compañeros que sienten que merecen más solo porque ya tienen más tiempo o porque estuvieron en educación básica dando clases, sienten que no pueden equivocarse (Entrevista Frida, 2021).

El cuerpo docente de la normal es en sí mismo un amplio grupo que comparte sentidos y disposiciones comunes. Lo que ocurre, dentro de este grupo, es la no organizada imposición de determinadas oportunidades por aquellos docentes que asumen contar con privilegios diferenciados. No existe como tal un conjunto de profesores organizados para preservar su posición, incluso entre quienes cumplen con parecidos rasgos de antigüedad y formación inicial normalista se producen desencuentros o enemistades (Entrevista Abel, 2020; Entrevista Ada, 2020; Entrevista Luz, 2021; Entrevista Sara, 2021). Sin embargo, estos pueden ser considerados como un grupo particular que comparte lugares similares en el entramado de dependencias de la normal y, por lo tanto, de las fluctuaciones de poder que se producen en él. Dichos docentes se consideran a sí mismos distintos frente a los demás, se perciben como mejores en función de aquello que les es atribuido (Honorato, 2016; Kaplan, 2009).

Respecto a las implicaciones que el poder tiene dentro de las relaciones establecidas entre los individuos, Elias y Scotson (2016, p. 28) señalan que “los grupos más poderosos se consideran a sí mismos «mejores», como si estuvieran dotados de un tipo de carisma grupal, de una virtud específica que comparten todos sus miembros y de la que carecen los demás”. Un estado que, en el caso de la normal de la mixteca, y de acuerdo con las entrevistas realizadas, busca ser cumplido y preservado. Una intencionalidad dentro de la cual la utilización de la violencia aparece habilitada, en determinadas formas, como un recurso para asegurar el lugar que se ocupa.

Las situaciones violentas se reflejan más en época de prácticas [etapa de organización de la asistencia de los estudiantes a las escuelas de educación básica], es cuando se supervisa el trabajo realizado por los alumnos y se ven los resultados de la práctica. Es cuando se dice que en tal materia ya pasaron tales cosas, aciertos y errores, y empiezas a escuchar comentarios como ¿Pues quién le dio tal materia? fue fulano responden y pues, aunque no sea algo que te lo digan abiertamente, es un motivo, es una oportunidad para evidenciarte, para buscar humillarte o para hacer la demostración de que soy mejor que tú. Esta situación se repite constantemente, como una consigna que algunos maestros siguen (Entrevista Abel, 2020).

La violencia impone, busca asegurar el lugar ocupado, recordarle a los demás la distinción que se posee, la que da la formación inicial normalista. Ya que, como refirió el

profesor Bruno (2020), “[...] desde esta visión de no ser normalista, de no ser de educación básica, nos dividen desde esa línea, lo recalcan, lo resaltan, algo que es muy frecuente durante los procesos de evaluación del desempeño académico que tenemos”. Un ejercicio dentro del cual se presentan prácticas violentas sutiles, no abruptas que permean las vivencias del profesorado. “La violencia es una manera de ser, así algunos compañeros deciden mantenerte controlado, que no participes, que no digas nada o que hagas lo que quieres, que te adecues a su manera de cómo es el trabajo bien hecho” (Entrevista Luz, 2021).

Lo correctamente hecho, es aquello realizado de acuerdo con la perspectiva de aquellos docentes “más experimentados, quienes tienen esa visión ya consolidada” (Entrevista Amelia, 2020). Lo sostenido, desde esta posición, no puede ser contestado o puesto en duda porque conlleva, para ciertos docentes, un sentimiento de amenaza ante lo establecido. Situación ante la cual se despliega una respuesta mediante la forma de una defensa del grupo (Elias, 2008; Elias y Scotson, 2016). Como señaló la profesora Cora (2021), “algunos profesores se sienten amenazados cuando llega alguien nuevo que quizá trae más estudios o ha hecho más cosas. Entonces, algunos maestros lo empiezan a molestar, a hostigar, como para hacerle saber quién sabe más o quien puede más”.

Para evitar cualquier amenaza al prestigio ostentado o para responder a su presencia, se recurre a un conjunto de manifestaciones violentas que, aunque aparentemente aisladas, se encuentran relacionadas entre sí. Acciones que, en apariencia, son justificadas por algunos docentes, para quienes su ejercicio se produce como parte de “[...] medidas que a veces son válidas porque hay que enseñar a trabajar a los nuevos compañeros, incorporarlos a un ritmo de trabajo, traen otras ideas y no siempre son las más adecuadas para este nivel educativo” (Entrevista Amelia, 2021).

En el contexto de los dinámicos equilibrios de poder de la escuela normal, la violencia se muestra como un recurso utilizado para forzar la integración de los individuos a lo establecido (Greive, 2009; Kaplan, 2009; Mutchinick y Kaplan, 2016), asemeja un ejercicio de preservación de las condiciones asumidas como adecuadas, las cuales dotan de una distinción particular a algunos profesores. Las expresiones violentas a las que se recurre en la escuela normal son practicadas, en su mayoría, de manera sutil, estas buscan ser ocultadas bajo un aparente conjunto de situaciones aisladas. Sin

embargo, para los docentes no se trata nada más, por ejemplo, de un apodo puesto, ni de un rumor inventado, tampoco se trata del señalar el fracaso cometido en un curso particular, estos no son sucesos separados, representan una serie de acciones que responden a una intencionada acción mediante la cual se busca excluir a un docente en específico debido a que “no hace lo que se le dice, porque no está de acuerdo en cómo llevan las prácticas las maestras que siempre la han tenido a su cargo” (Entrevista Javier, 2021). La exclusión es, como nos recuerdan Elias y Scotson (2016), un arma poderosa para mantener la superioridad y asegurar que los demás permanezcan en su lugar.

Al principio yo participaba mucho en las reuniones, acostumbrada a dar mi opinión. Es importante el que estemos involucrados, esa era mi perspectiva. Es una escuela de educación superior, deberíamos esperar una diversidad de ideas, pero cuando llegué no coincidía con la organización. Pensé que había un ambiente de mayor tolerancia, pero rápidamente me di cuenta de que era tolerancia a lo que fuera igual a las tradiciones de la escuela, a los acuerdos que todos dicen que hay, a las costumbres y tradiciones que benefician solo a unos cuantos. Tuve que aprender, no de la mejor manera, primero con algunos comentarios aquí y allá, decían que yo no daba bien clases, que no me apegaba a los programas de estudio. Después la sobrecarga de trabajos, más alumnos para revisar en planeaciones, más horas de clase, más comentarios también. Esta mala práctica de que tengas problemas con los alumnos, te pelees con ellos por chismes, eso es delicado. Se volvió algo personal, un ambiente hostil en la escuela, tenso en cada reunión, con las expresiones, las burlas, las risas cuando participaba ¿La solución? A veces, mejor ya no opinar, otras veces aceptar lo que se dice, o te quedas fuera o entras, pero dándoles la razón para no buscarte problemas (Entrevista Cora, 2020).

En el marco de las relaciones sostenidas en la normal, las violencias de tipo psicológico constituyen un conjunto de prácticas cuya utilización se encuentra habilitada dentro de las regulaciones presentes en la escuela normal. Esto no significa que sean consideradas como “[...] la mejor forma de responder entre compañeros, porque no es correcto, es violento” (Entrevista Rita, 2021), sin embargo, representan una “[...] vía para solucionar algunos desencuentros, de defenderse, de no dejarse, de que los demás entiendan y no es que este bien, pero se entiende que se use por ciertas razones” (Entrevista Catalina, 2021).

En contraposición con las acciones violentas consideradas como más “discretas” (Entrevista Irene, 2020), las violencias consideradas como “más escandalosas” (Entrevista Luz, 2020) son condenadas, rechazadas debido a que su “ruido” (Entrevista Alba, 2020) encuentra mecanismos tanto externos como internos que las rechazan inmediatamente al exceder aquello que puede ser permitido como parte de la imagen correspondiente a la condición normalista. En otras palabras, se produce un despliegue de las regulaciones conscientes e inconscientes (habitus) que disponen el seguimiento de un comportamiento determinado (Zabludovsky, 2015), congruente con los referentes del grupo del que se es parte.

Un docente normalista comprometido puede permitirse cierta flexibilidad en su actuar, siempre que sea de forma silenciosa, por lo que un arrebato, aparentemente aislado y ocasional puede encontrar un grado de comprensión. El comportamiento del profesorado normalista no asemeja a un rígido código de conductas, se muestra como un flexible conjunto de disposiciones en el que, siguiendo a Wouters (2008, 2011, 2017), se puede identificar el acceso a ciertas emociones con la finalidad de utilizarlas en determinadas situaciones, procurando además mantener un dominio de estas. Es así como en la escuela normal existe un marcado límite hacia las formas de la violencia que conllevan o sugieren el ejercicio de la fuerza, un consciente control en la medida que tales manifestaciones representan una amenaza a la imagen que se tiene como docente normalista.

El deber ser, deber de ser un docente de la normal es algo que importa para que los maestros no se vean involucrados en cierto tipo de acciones, ese deber ser pesa, somos un ejemplo para la comunidad, para los alumnos, creo eso también es algo que limita las acciones, hace que se controlen los deseos de golpear a alguien, de que no lleguemos a ese punto, pero si ha habido agresiones verbales (Entrevista Alba, 2020).

Se vale esparcir chismes, es entendible de cierta manera, el gritarse en alguna ocasión puede ser recordado como algo de mal gusto, no bien visto, pero de trascendencias anecdóticas que pueden quedarse en un “a veces ha ocurrido” (Entrevista Verónica, 2020), pero el ejercicio de la fuerza física obtiene una rotunda negación incluso solo como posibilidad. Respecto al porqué de esta diferenciada situación, las entrevistas realizadas permitieron identificar una perspectiva en la cual se percibe que una

transgresión física pone en riesgo el lugar ocupado en la escuela normal. Esto disuade a los docentes, plantea un rechazo generalizado el cual es presentado de la siguiente forma:

Partimos de que la violencia está mal, en especial si es física, no es que las demás no lo sean. Es algo que no debería tener lugar en una institución educativa, entre docentes que están dando clases a futuros docentes. Por eso, pienso que hay varias posibilidades del porqué no se dan casos físicos, de pelea, porque no se llega a ese extremo. Una de ellas es que estamos dentro de una institución en la que trabajamos y siempre hay consecuencias de los actos que ejercemos, entonces todos sabemos que una confrontación física involucraría una sanción mucho más estricta por parte de la institución, de una más alta autoridad a nosotros, no sólo de parte de los directivos. Una cuestión legal, ya no solamente en sentido institucional, no sé, quizá llegaría hasta el despido si escalara. A eso podríamos agregarle lo que implicaría en términos de tu trabajo como maestro, ya no tanto en sentido legal, sino más institucional, se convierte en algo que es contrario a la figura del docente, de alguien que lleva a cabo una tarea educativa, de quien está encargado de una labor como esta donde no tiene cabida la violencia. Yo creo que se contiene de esta manera, la violencia física, se evita que se ejerza de esta manera, se contienen los impulsos (Entrevista Sara, 2020).

Dentro de la escuela normal de la mixteca, la violencia física se encuentra regulada principalmente a través de dos vías: primero, como parte de las permanentes coacciones externas, en la forma de reglamentos y leyes a las cuales deben acatarse los docentes como parte de la red más amplia de interdependencias que es la sociedad, y; segundo, a través de un habitus normalista en el que el miedo funge como una coacción interna asociada al sentido de ser docente normalista. No es posible saber con precisión hasta que grado el autocontrol para no realizar prácticas de violencia física es un proceso tanto consciente como inconsciente entre los docentes. Empero, las vivencias compartidas por el profesorado, a través de sus relatos, indican que, en general, existe un comportamiento regulado que explícita e implícitamente rechaza el ejercicio de dicho tipo de actividades.

Regular el comportamiento no implica necesariamente condenar toda forma de violencia, significa moldear las maneras en que esta es integrada al conjunto de disposiciones de los individuos. El proceso civilizatorio no es un proceso perfecto,

ostenta grados diversos en los grupos e individuos (Elias, 2016), en los que la violencia puede ir desde una posibilidad que en determinados escenarios desborda los controles establecidos, hasta una práctica incorporada al comportamiento desplegado frente a situaciones específicas que aparecen dentro de una figuración en particular (Di Napoli, 2017; Kaplan, 2016).

En la escuela normal de la mixteca la regulación del comportamiento implica la incorporación de ciertas prácticas violentas (vistas como formas sutiles) que son toleradas al ser consideradas como un recurso para hacer valer la condición de docente normalista: este es el caso, por ejemplo, de los chismes o rumores que a pesar de poder ser inicialmente vistos como acciones comunes dentro de la cotidianidad escolar tienen, como señala Ball (1987), un fuerte uso como estrategias de vigilancia o castigo en los contextos educativos.

Por otra parte, la regulación normalista rechaza otras expresiones de violencia (asumidas como visibles, abiertas), al concebirse que estas entran en contradicción con los referentes del normalista comprometido. En otras palabras, su ejercicio conllevaría una situación contradictoria con el sentido que le es asignado a la escuela normal y que incluso significaría una fractura con el mismo.

Establecido lo anterior, resulta indispensable especificar dos aspectos que complementan el panorama presentado hasta este momento respecto al porqué de las prácticas violentas en la escuela normal. La primera de estas precisiones es que no todas las actividades realizadas como parte de las dinámicas de poder dentro de la escuela normal son violentas. Existen acciones emprendidas que son aceptadas como parte de la pertenencia que se tiene a la normal. Determinadas disposiciones son seguidas como parte del sentido del ser docente normalista, en el que se acepta la existencia de exigencias que deben ser cumplidas (este tema fue abordado de manera detallada en un capítulo previo). En este escenario, el seguimiento de ciertas indicaciones, sugerencias, consejos, llamados, señalamientos, etcétera, es admitido, visto como algo que “corresponde a la labor institucional” (Entrevista Abigail, 2021).

Uno acepta el llamado a ir uniformado a las supervisiones de práctica, a atender las reuniones a pesar de que pueda uno faltar, a dar más de su tiempo a veces, a aceptar ciertos proyectos, aunque por las horas de nombramiento excedan la categoría que se

tiene [el número de horas por las que se está contratado]. Esto es lo que yo expreso, quien soy como un profesional de la educación comprometido. Pero hay una línea marcada entre ser responsable y comprometido con la escuela, con los estudiantes y que te obliguen a actuar como ellos quieren, a ningunearte porque no les parece que haces, que te amenacen con levantarte un llamado de atención por lo que dicen que son problemas, pero en realidad no tienen nada que ver con el trabajo académico, son solo maneras de obligarte por caprichos personales. Te fuerzan a actuar a su conveniencia, para mí eso es muy diferente, es meterse con algo de ti, de tu integridad como persona (Entrevista Rita, 2021).

En toda figuración existen procesos de cultivación del habitus (Bravin, 2016; Tenti, 2009; Wouters, 2016), los cuales, en el caso de la normal, se dan a partir de normas establecidas que son aceptadas y fomentadas por mecanismos en los que “la voluntad” (Entrevista Jaime, 2021) de los docentes es entregada, compartida como parte de una reconocida posición dentro de la institución. Estos deben de ser distinguidos de aquellos procesos en los que la violencia se sitúa como una estrategia cuya intención es obligar a los profesores a ceder algo. Una diferenciación que da pie a la segunda precisión respecto a las violencias entre el profesorado de la escuela normal: sus dinámicas en torno a las fluctuaciones de poder no son en una sola dirección, también existen respuestas, acciones violentas ejercidas por aquellos que no se encuentran en la posición que han reclamado como suyas los considerados como más prestigiosos.

Las violencias en la escuela normal no se dan como parte de desencuentros entre normalistas y no normalistas, se producen como parte de heterogéneas dinámicas entre quienes consideran que al cumplir con las expectativas establecidas en la normal acceden a determinado prestigio y, con ello, a ciertas oportunidades asociadas al ser docente normalista. Esto es, existe una búsqueda de posicionamiento, de ostentar un lugar desde el cual retener o alcanzar un reconocimiento, una distinción frente a los otros. En este sentido, la violencia en la normal de la mixteca no transcurre únicamente en una sola dirección, es un ejercicio en doble vía en la que hacer un despliegue de esta permite hacerle saber al otro que sus intentos de deslegitimación serán contestados.

En la escuela normal hay una especie de confrontación y más cuando hay un juicio sobre el trabajo del otro, hay esa discrepancia y cuando eso ocurre puede haber una

confrontación que se llegue incluso hasta la agresión verbal teniendo como pretexto el trabajo del otro. Si se realiza un descrédito del trabajo del otro, de la formación del otro, de su trabajo, se genera una respuesta porque se considera que hay un ataque (Entrevista Sara, 2020).

La violencia es utilizada para dar respuesta a las situaciones en las que se busca desacreditar la posición que se tiene. Frente a aquellas prácticas a través de las cuales ciertos docentes buscan conservar el lugar que ostentan, mantener su prestigio y retener las oportunidades que se les han dado, el profesorado puede elegir desplegar una serie de acciones violentas como medio para: contener las percibidas agresiones, “no dejarse de lo que hacen, esta parte de decir, así como tú puedes, a mí también me sale el alzar la voz y a partir de ahí, del responder, los demás le miden, le bajan a su comportamiento” (Entrevista Cora, 2021) y; mermar las distinciones establecidas, ya que “se reconoce lo que algunos maestros saben, han estudiado, pero eso no necesariamente los hace mejores como docentes para un nivel de educación superior” (Entrevista Ada, 2021).

La distinción obtenida por los docentes de formación normalista o con mayor antigüedad es reconocida, pero esta puede ser disputada, cuestionada y puesta en duda. Como comentó el profesor Abel (2021), “se respeta la trayectoria de ciertos docentes, pero también hay otros compañeros que pueden hacer un trabajo distinto, quizá hasta mejor, pero es difícil hacerlo, los compañeros no permiten hacer cosas nuevas, no todos, claro”. Como parte de este escenario, la utilización de prácticas violentas puede aparecer también como un ejercicio imbricado al despliegue del cuestionamiento realizado hacia las distinciones asumidas y asignadas por determinados profesores.

A veces no te queda de otra más que imponerte, se te presentan problemas en los que tienes que ser firme, ser duro, hacerte valer. A veces me ha tocado tener que hacer lo mismo que otros compañeros, no es lo mejor, sin embargo, lo veo como una ruta que tienes para que no te dejen de lado o para que te tomen en cuenta. Uno se mide, se controla, claro, pero cuando hay la oportunidad, se busca aplicarles algunas de las cosas que ellos mismos hacen. No igual, uno debe ser diferente (Entrevista Gustavo, 2021).

Las vivencias compartidas por los docentes, a través de las entrevistas, no permitieron profundizar más en las formas adquiridas por estas violencias de doble vía

(mencionar aquellas acciones violentas percibidas en los otros fue una actividad que mostró ser más accesible que nombrar las propias). Sin embargo, una vez realizada esta precisión, debe resaltarse que lo expresado por el profesorado posibilitó situar dichas situaciones, de igual forma, en el marco de los fluctuantes equilibrios de poder que acompañan al entramado de interdependencias que es la escuela normal; condición que no solo se expresa en la existencia de determinadas prácticas de violencia ya mencionadas, sino que también se refleja en cuáles son los espacios en los que estas tienen lugar.

Las investigaciones en torno a la violencia en las escuelas muestran que este es un fenómeno que puede suceder en cualquier lugar de la institución escolar (UNESCO, 2016, 2017, 2018, 2019). Esto es cierto también para la escuela normal de la mixteca, pero con características particulares, ya que en ella las prácticas violentas ejercidas no muestran las mismas formas en todos los lugares en los que ocurren. Se manifiestan de manera visible, más directa, en las reuniones que el personal sostiene, por motivos académicos y sindicales, en los salones correspondientes al área docente y en el auditorio. Por otra parte, las violencias se ocultan, son más indirectas, en los demás espacios (áreas verdes, baños, salones de clase, espacios comunes de receso, recreación y deporte y comedores) en los que transcurre la vida escolar normalista. En estos últimos, las acciones violentas son predominantemente indirectas, se presenta de manera más sutil a través de una serie de situaciones aparentemente dispersas, aisladas, pero que se encuentran vinculadas entre sí (Entrevista Bruno, 2020; Entrevista Cora, 2020; Entrevista Irene, 2020; Entrevista Sara, 2020; Entrevista Verónica, 2020).

En trabajos como los de Gómez (2013), Gómez, Zurita y López (2013) y Mejía y Weiss (2011), se muestra la forma en que la violencia escolar busca mantenerse oculta de la mirada de los demás debido a los castigos que esta podría llevar para los involucrados. En la normal de la mixteca, el velo puesto sobre las prácticas violentas no responde tanto al miedo que se tiene hacia una sanción oficial, sino a las implicaciones que dichos actos podrían tener en el contexto de la configuración particular que presenta la institución.

Las características relativas a los espacios de la violencia en la normal de la mixteca se corresponden con las dinámicas interdependientes de la escuela, con las orientaciones y disposiciones que atraviesan al ser docente normalista. Como fue

señalado por el profesor Bruno (2020): “al estar en una institución educativa, en una normal, todos los docentes están a la vista y eso hace que se guarde una compostura, hay que guardar la compostura”. Esta es una afirmación que expresa, particularmente, la importancia que para el profesorado tiene el reconocimiento que se les otorga, el cual busca ser cuidado, preservado, a través de diferentes formas.

El guardar la compostura hace referencia a la distinción asumida en torno a la condición de docente normalista mencionada a lo largo de este capítulo. Por ello, debe entenderse que la violencia en la escuela normal se hace visible, principalmente, en aquellos momentos en los que se “se discuten temas del trabajo que cada docente hace” (Entrevista Irene, 2021), situación que implica “poner en juego los intereses [...]” (Entrevista Abel, 2021) que se corresponden con la posición asumida por los docentes. Sobre ello, dentro de su relato, la profesora Sara (2020) mencionó cómo [...] “los momentos y espacios en los que sucede la violencia abiertamente sí son muy específicos. En las reuniones, en las plenarias y las academias es en donde se tocan valoraciones personales, profesionales, pedagógicas, aquí las transgresiones se hacen visibles”.

Las academias y plenarias son reuniones docentes en las que se abordan cuestiones relativas a la planeación, organización y evaluación de las actividades académicas llevadas a cabo por el personal docente de la escuela normal. Específicamente, las academias se llevan a cabo con la participación de los docentes que imparten clases en una licenciatura en específico o en un semestre determinado (puede darse el caso que se reúnan los docentes de ambas licenciaturas, pero solo de un semestre en particular). En el caso de las plenarias, estas convocan al profesorado tanto de la licenciatura en educación primaria como de preescolar, quienes abordan colectivamente distintas situaciones correspondientes tanto a la vida académica como administrativa de la institución.

De acuerdo con Ball (1987, p. 233), en las instituciones escolares las reuniones del profesorado son más “significativas como medios simbólicos para la ejecución de actos de poder y de dominio que por el contenido de sus deliberaciones”. No es que este último carezca de relevancia, lo que se quiere resaltar es que este también es utilizado como parte de ejercicios de imposición y no solo con la aséptica finalidad pedagógica que se le adjudica. Es verdad que discutir los índices de reprobación o las dificultades de

aprendizaje constituyen una necesaria tarea para orientar las actividades de intervención del colectivo docente, pero no puede omitirse que tal proceso conlleva de igual forma un uso específico en el marco de las disputas que existen en la normal. Esto es, las formas de relacionarse que se producen en aquellos espacios de confluencia de los profesores (ya sea bajo el nombre de academias o plenarias) son un reflejo de las dinámicas de poder de la institución.

Es así como la visibilidad que adquiere la violencia directa en los espacios donde tienen lugar las reuniones de los docentes, debido a actividades académicas y sindicales, se corresponde con las situaciones en las que la distinción de los docentes es puesta a prueba. Las reuniones del personal docente son un espacio propicio para que la violencia deje de lado sus formas sutiles, debido a que en ellas se vive “[...] un ambiente tenso que está esperando el menor pretexto para explotar, todos se encuentran a la defensiva porque se sabe que no todos los comentarios tienen buenas intenciones, también son para afectar al otro” (Entrevista Sara, 2021). Al respecto, la profesora Verónica (2020) detalló esta situación al señalar que:

El único momento en el que realmente nos juntamos muchos en un mismo espacio o varios, a veces incluso todos, es en las academias o plenarias que se vuelven entornos violentos, la violencia es evidente. Pienso que por lo que hablamos se hacen críticas al trabajo de los demás, incluso de su persona, eso crea un entorno nocivo. Todos nos exaltamos más y creo eso da paso a ciertas acciones: gritos, groserías, amenazas, se han amenazado, incluso ha habido quien que por poco se va a golpes por razones que, bueno ya no recuerdo bien, pero era algo para mí que no valía la pena, tenía que ver con la organización del trabajo y de ahí fueron subiendo de tono.

No existe otra situación, como ocurre durante las academias y las plenarias, en la que la violencia se muestre tanto en sus formas más directa. En ellas se produce un descontrol controlado (Wouters, 2008, 2016, 2017) de las emociones y conductas del profesorado. Durante las reuniones se dan despliegues de defensa y de disputa de las distinciones compartidas por el personal docente, las cuales son expuestas a una percibida crítica. Esto provoca un momento de “exaltaciones, de impulsos [...]” (Entrevista Irene, 2021) que son mostrados abiertamente debido a que la imagen docente es puesta a discusión, pero únicamente entre los propios profesores. Pero a diferencia de lo que

podría ocurrir si determinadas acciones más directas tuvieran lugar a la vista de los estudiantes o de otros actores escolares, su ocurrencia en las reuniones queda como un suceso “más discreto, más interno” (Entrevista Alba, 2021), que no expone al profesorado a una crítica individual y colectiva.

Debe recordarse que, a pesar de sus encuentros y desencuentros, el personal docente de la normal de la mixteca constituye un grupo con significados compartidos. Conjuntamente asumen una posición común frente a otras figuraciones como lo son, por ejemplo, los estudiantes o la comunidad de la mixteca. Existe una compartida búsqueda de preservar la imagen docente que se tiene, de no permitir que los despliegues de violencia directa sean presenciados por quienes no pertenecen al grupo de los docentes normalistas, ya que esto podría afectar el reconocimiento asumido colectivamente, esa posición de prestigio que se tiene por ser un comprometido profesor de la normal.

A diferencia de las violencias directas que permanecen en su mayoría, encerradas en determinados espacios y momentos (las reuniones), las prácticas violentas de carácter no directo tienen una amplitud explicada por el cuidado que se tiene de la condición normalista; ya que existe “una imagen construida como normal que hay que cuidar, porque cuando algo malo pasa no se dice que tal maestro es así, se señala a toda la institución” (Entrevista Laura, 2021). Las violencias sutiles, discretas, ocultas se producen en distintos momentos, involucran a diferentes docentes y suceden en diversos espacios, se trata de prácticas cuyo ejercicio es más tolerado al asumir que tienen menos implicaciones para el prestigio de la normal, de los docentes que la constituyen.

Habiendo alumnos, por más uno trata de cuidar la imagen, si es que uno se conoce y cree que puede caer en prácticas que no te ayuden, que dañen la imagen que se tiene, pues se controla más, se piensa más que es lo que se va a hacer y cómo. Yo creo que aquí en la escuela normal uno le da mucho peso a la imagen pública. Por eso creo que las agresiones suceden más a escondidas, se ocultan, no se quiere que sean vistas, entonces se trata de que lo que se hace sea menos, menos directo (Entrevista Abel, 2020).

Pero el que las violencias sean indirectas, más sutiles, no hace que dejen de ser una acción que tiene diversas repercusiones en aquellos que la viven. Independientemente de que sean asumidas como más o menos toleradas, debido a las formas en las que se presenta, la violencia siempre deja huellas. Estas son sentidas por los docentes de la

escuela normal, quienes a lo largo de las entrevistas colocaron al daño como una constante dentro de sus narraciones sobre la violencia escolar, implicaciones que son nombradas por el profesorado a partir de como las han percibido. En este sentido, el tratamiento que se le da continuación a este tema busca recuperar la magnitud que tiene dentro de las vivencias de los profesores normalistas.

5.3. La violencia y sus marcas. “Es mejor no regresar a clases presenciales”

El daño es un elemento central para nombrar la violencia que tiene lugar en la institución escolar, constituye una categoría que expresa la consecuencia que conlleva su ejercicio: el dolor, el sufrimiento, el deterioro o el malestar de quienes viven prácticas en las que ven vulnerada su integridad. No importa si se trata del alumnado (UNESCO, 2017, 2019) o del profesorado (Blaya, 2006; Lokmic *et al.*, 2013; Melanda *et al.*, 2018; Steffgen y Ewen, 2007), las prácticas violentas siempre dejan marcas mentales, físicas o emocionales que son sentidas para los actores escolares.

Para el profesorado de la escuela normal de la mixteca, las consecuencias de la violencia pueden ser expresadas en términos de una “sensación de incomodidad” (Entrevista Calipso, 2021), “un sentimiento de no estar a gusto con ciertas personas o en ciertos lugares” (Entrevista Cora, 2021). Lo que el no estar a gusto o el sentirse incómodo implican “la ansiedad por saber qué va a haber una reunión de academia o de plenaria en la que otra vez van a criticarte” (Entrevista Sara, 2021), “el estrés por tener que coincidir nuevamente con cierto maestro o maestra con quien ya tuviste problemas (Entrevista Luz, 2021)”, “el desánimo para ir la escuela, estar ahí en un ambiente pesado” (Entrevista Abigail, 2021)” o “el miedo por tener que asumir alguna comisión [académica] o cargo, porque en lugar de apoyarte, más bien te ven como una amenaza y empiezan a hostigarte” (Entrevista Amelia, 2021).

La forma en que el daño ocasionado por la violencia es nombrado por los docentes busca abarcar los percibidos alcances que ésta tiene tanto individual como colectivamente. Esto es, la manera en que las prácticas violentas tienen una afectación que atraviesa en general al espacio escolar y las vivencias que se tienen en él. Siempre algo se pierde con el ejercicio de la violencia, ésta arrebatada, de acuerdo con la profesora Verónica (2020) “la tranquilidad, hace que ya no te sientas a gusto en tu trabajo, a mí se

me quitaron mucho las ganas de estar aquí, de trabajar, cambió mucho como me sentía cuando apenas empezaba en la escuela”.

La violencia trastoca a la escuela normal, merma las posibilidades que los individuos pueden tener dentro de ella. No se trata tanto de una afectación de los resultados educativos o de la calidad de la educación, consecuencia significativamente asociada a dicho fenómeno (UNESCO, 2014, 2017, 2018, 2019), de lo que se habla aquí es que algo se fragmenta a partir de que la violencia se mantiene en la cotidianidad escolar. Ya sea en sus formas más abiertas o vistosas o en sus expresiones más sutiles y discretas, las prácticas violentas limitan las oportunidades compartidas que esperarían ser encontradas para llevar a cabo la tarea educativa asumida por el profesorado. Al respecto, la profesora Irene (2020) mencionó lo siguiente:

Yo considero que la consecuencia más importante que tiene la violencia es un ambiente, aquí en la escuela, que no es sano para el trabajo, porque cómo que no te sientes tan en confianza para trabajar con todos, para hacer lo que te toca como maestro. Yo siento que eso es la consecuencia más grande, porque ya no trabajas tan tranquilamente, todo lo que crees que podrías hacer para la formación de los chicos se pierde. No puedes trabajar en equipo, no te dan tanto la confianza como para poder trabajar para cumplir con lo que quisieras. Puedes pensar en muchos planes, no sé, proyectos para trabajar en la normal. No se puede, te desanimas, mejor no lo intentas, es incómodo trabajar así, no puedes trabajar bien.

Pero la incomodidad o el desánimo que provoca la violencia, es decir, sus consecuencias, no se mantienen confinadas en la escuela normal. El daño que provoca puede extender sus alcances a aquellos momentos y lugares en los que transcurren la vida privada del cuerpo docente. En los que, como narró la profesora Rita (2021), “estas en casa haciendo otras cosas y de repente recuerdas que pasó esto en la escuela y viene esa sensación de pesadez, se echa a perder el momento, es desagradable, como si esperaras que pasara algo malo”. De esta forma, las vivencias que se tienen en la institución se quedan con el profesorado, los acompañan y se instalan más allá del espacio físico de lo escolar.

Es fuerte lo que puede provocar al principio vivir estas situaciones con los compañeros, estas violencias, yo si las voy a llamar así, porque eso son. He tenido situaciones que me

han provocado mucha ansiedad. La presión que te provocan es mucha, porque sabes que están esperando ver que te equivoques o falles para de ahí agarrarse y causarte algún problema, afectarte. Yo lo sentí luego al entrar a trabajar a la escuela normal, las críticas que hacían, las indirectas, para mí sí fue difícil esa época inicial. No creo que sea precisamente lo más normal que estés fuera del trabajo, no sé, jugando, platicando, atendiendo a tu familia y también estés preocupándote porque al día siguiente vas a ir a la escuela y verás a tus compañeros o que estés esperando a ver en qué momento hacen algo contra ti. En algún punto, pienso que superas esa parte, ese temor, yo lo hice, sin embargo, la incomodidad de tener que coincidir con ciertos docentes queda y todavía hoy la verdad preferiría no tener que reunirme con esas personas. Se agradece cuando no tienes que ver a esas personas (Entrevista Gustavo, 2021).

De acuerdo con Gómez (2014), el estrés, el malestar y la inseguridad son tres sentimientos recurrentes en aquellos docentes que han experimentado violencia en sus escuelas. Independientemente de su denominación, estas hacen referencia conjuntamente a la manera en que las prácticas violentas sitúan al profesorado en una posición en la que, como indica el profesor Javier (2021) “ya no estás bien, no quiero decir que vivas todo el tiempo así, pero en lo relativo a la estancia en la escuela ya no te sientes bien”. La existencia de este sentimiento no es menor, ostenta una significativa relevancia que denota la profundidad de lo que la violencia conlleva para la comunidad docente de la normal.

El no estar bien en la escuela normal es un sentimiento que muestra estar arraigado entre el profesorado. Incluso fue mencionado a pesar de la lejanía física que se estableció entre los docentes a partir de la suspensión de clases derivada de la emergencia sanitaria provocada por la irrupción del SARS-COV-2 durante los dos últimos años del trabajo de campo de esta investigación (durante el cual se llevaron a cabo varias de las entrevistas citadas). En torno a esta situación, lo compartido por la profesora Verónica (2020) representa un notorio ejemplo de las marcas que la violencia deja, de esas huellas que se quedan en los individuos individual y colectivamente:

Claro, sí, hay muchísima violencia en la normal, eso provoca que estemos a la defensiva siempre, todos. Eso no cambia, aunque estemos ahora en esta modalidad a distancia. Por ejemplo, ahorita que estamos así, los mensajes se malinterpretan muy cañón, pareciera

que todos estamos la defensiva por cualquier cosa, pensamos que nos están atacando y cada cosa la malinterpretamos. Pero obviamente no es casualidad, no es de apenas, esta situación es consecuencia de todo lo que ya ha pasado y ocurrido antes. No sé, siento que hay una cuestión de actitud muy mala, negativa. Hay una situación bastante agresiva, violenta siempre y por eso uno tiene que estar a la defensiva ante esta actitud de, por ejemplo, si me la hiciste me la pagas. Por eso lado a veces pienso que es mejor no regresar a clases presenciales.

Aun en la distancia o en la virtualidad, la escuela normal conserva sus dinámicas, las interdependencias se mantienen, no deja de ser una figuración escolar a pesar de no existir el encuentro presencial. Los vínculos están ya establecidos, las violencias se han dado y estas han tenido consecuencias que no desaparecen entre el profesorado. “El ambiente de la escuela no cambia, todos se han acostumbrado a como es [...] (Entrevista Irene, 2021)”, de tal forma que aún a la distancia la violencia sigue su curso con sus intenciones, formas y consecuencias ya conocidas, solo que ahora tiene al WhatsApp o al Zoom como principales espacios de entrelazamiento.

Si no tomamos en cuenta lo que es el aprendizaje de los chavos, es decir, no pensamos en esta parte de lo que se pierde al no poder trabajar con ellos en los salones, porque el trabajo por Zoom o por Classroom hasta ahorita ha sido limitado. Sin eso, yo creo que dar clases como ahorita me ha dado más paz. Porque tenemos las reuniones de academia, de plenaria o sindicales, pero que no te encuentres a las compañeras y los compañeros, no los veas de frente, hace que sientas menos ese ambiente pesado. Claro, no del todo, porque es increíble no verlos presencialmente, pero que a distancia puedan hacer que te estreses, te da la preocupación, te pueden arruinar el día, aunque sea por una reunión de una hora que tengamos. No dejan de querer imponerse, de controlar todo. Es como estar en la escuela otra vez, la ventaja es que acaba la reunión y ya no te los encuentras en otros lugares [espacios de la institución], eso ayuda (Entrevista Javier, 2021).

Con implicaciones ya conocidas, solo que esta vez trasladadas a la virtualidad, la violencia escolar está presente. La distancia física que se ha establecido, a partir de la pandemia, no ha suspendido lo que la violencia es y de qué manera esta impacta en el profesorado. El daño sufrido permanece, sus consecuencias identificadas entrelazan las vivencias señaladas por los docentes. Esto permite situar el relevante alcance que las

violencias tienen dentro de la cotidianidad de la escuela normal de la mixteca, lo mismo en los espacios físicos compartidos que en los virtuales.

Conclusiones

La violencia en la escuela normal de la mixteca es un fenómeno moldeado por la institución, específicamente, a partir de las dinámicas derivadas del entramado de dependencias construido por los docentes en cuanto grupo. Si bien, en este capítulo los orígenes, las formas y las consecuencias que tienen las prácticas violentas fueron presentadas de manera separada, la revisión de las narraciones compartidas por el profesorado estableció la permanente vinculación que existe en torno a estos tres aspectos. Ninguno de estos puede ser comprendido por separado, lo que parecería ser, por ejemplo, un insulto aislado, es una práctica entrelazada con recurrentes medidas que buscan excluir a determinados profesores de las actividades de la institución.

La violencia existe en la escuela normal, atraviesa las vivencias cotidianas en las que se nombra la presencia de prácticas directas e indirectas en las que el daño se convierte en una marca que queda en las percepciones del profesorado. Su uso puede ser duramente condenado, evitado a toda costa por contradecir la imagen normalista que es asumida, pero también puede ser tolerado como parte de fluctuantes equilibrios de poder en los que se pone en juego el reconocimiento, el prestigio o la distinción que es atribuida por el profesorado a partir de su condición como parte de una escuela normal, de una institución formadora de docentes.

La violencia escolar no lo es por el simple hecho de producirse en los espacios educativos, sus expresiones dan cuenta de la historia, de las relaciones, de los rituales, de los significados y, entre otros elementos, de la cultura de una institución educativa. En el caso de la escuela normal, esta tiene un sentido que orienta los referentes desde los cuales se construyen las reguladas disposiciones identificadas dentro de las relaciones del profesorado. Este habitus del ser normalista conlleva una regulación que habilita ciertas prácticas siempre y cuando cumplan con determinadas características. La violencia es compleja, sus motivos y alcances están unidos a lo escolar, a condiciones particulares que imprimen en ella rasgos específicos, de esto da cuenta lo compartido por los docentes a lo largo de las líneas anteriores.

Conclusiones

La investigación en torno a la violencia en las escuelas es un área de estudio cuyos resultados deben de ser tratados quizá con un particular cuidado en comparación con el tratamiento que se les da a las evidencias obtenidas en torno a otras problemáticas que atraviesan el campo de la educación. Nombrar las violencias en los espacios educativos es poner en el centro del análisis las vivencias no solo individuales, sino colectivas de toda una comunidad escolar. Es exponer a quienes compartieron sus ideas y sentimientos a un escrutinio que muchas veces toma apresurados senderos en los que el condenatorio asombro no se ve acompañado de una comprensión que permita realmente tomar decisiones que incidan en el cambio de las dinámicas identificadas. Ante las violencias escolares, el enjuiciamiento puede convertirse fácilmente en una inmediata reacción.

Es evidente que una investigación centrada en el estudio de la violencia escolar ostenta un particular entusiasmo en dar cuenta de este tipo de prácticas al momento de presentar su informe. ¿No acaso los estudios sobre el logro de aprendizajes dan cuenta de hasta qué punto este se logra en determinados estudiantes o en una escuela en específico? ¿No se encuentran los estudios en torno a los reglamentos escolares enfocados en la revisión de los documentos de esta naturaleza? ¿No es el tema central de una investigación sobre la convivencia el señalar las formas de relaciones construidas en una institución? ¿No es la intención, entonces, de una indagación sobre la violencia en las escuelas dar a conocer sobre su presencia?

Debe el lector de este documento permitir la momentánea simplificación, realizada en el párrafo anterior, de los fundamentos que acompañan al desarrollo de las investigaciones educativas, pero tal ejercicio tiene la intención de llamar la atención respecto a la necesidad de tener presente la importancia que reside en dimensionar adecuadamente los alcances aparejados a cualquier trabajo en torno a la violencia escolar. El no hacerlo se ha traducido, en muchas ocasiones, en un forzamiento de las extensiones reales que dicha problemática tiene dentro de las instituciones educativas.

La concepción de la escuela como un espacio hostil que está imposibilitado para producir otra cosa que no sea violencias es quizá una de las conclusiones más desacertadas que pueden darse. Se trata de un planteamiento que, en mayor o menor medida, permea algunas de las concepciones que se han realizado en nuestro campo

educativo respecto al tema de las violencias escolares. De esta forma se ha llegado incluso a situar a la institución escolar como un lugar de permanente inseguridad, en donde la posibilidad de ser víctima de la violencia acecha cada uno de los rincones dentro de los que transcurre la cotidianidad educativa. Sobre ello, González (2014, p. 46-47) precisa cómo:

En los últimos 20 o 25 años, hemos asistido a un desplazamiento que va de la atención a las conductas violentas, a los individuos peligrosos, y más recientemente al territorio inseguro. Se trata de una serie que va de la conducta al individuo y más tarde a la zona peligrosa. [...] el hecho violento es un incidente en la paz escolar; el individuo peligroso es un sujeto con inclinaciones violentas derivadas de su autobiografía; el espacio escolar de riesgo es un complejo de interacciones potencialmente peligrosas.

Por ello, es necesario tomar siempre un distanciamiento del objeto de estudio a fin de no apresurar las conclusiones a las que podría llevar la información recopilada. Puede resultar siempre tentador responder a las violencias escolares a partir de una escandalosa condena, la cual ha derivado, por ejemplo, en proyectos para la prevención y atención que han establecido medidas provisionales que terminaron por ver sus efectos diluirse al no lograr una penetración real dentro de las dinámicas escolares; basta con recordar lo ocurrido con las políticas de tolerancia cero en otros países, aunque también es conveniente tener presente los programas de esta naturaleza implementados en México (como mochila segura, escuela segura o sendero seguro). Sobre esto último, debe precisarse que:

Quizá Mochila Segura fue el más emblemático de los programas de atención a los riesgos, que instaló la representación social de que la escuela era un lugar inseguro. Su misma forma de operación lo denuncia. Se trata de un conjunto de procedimientos para revisar las mochilas de las y los estudiantes para localizar armas, sustancias peligrosas y, en general, objetos prohibidos. [...] El resultado fue vigilar qué llevan los alumnos a las escuelas, sin embargo, esto atiende un riesgo, no un hecho, como antes, cuando a los estudiantes rijosos se les atendía en la dirección, se les reprendía, castigaba o expulsaba. Ahora no: todos y todas son peligrosas: hay que revisarlos (González, 2014, p. 45).

Al abordar el tema de la violencia escolar, una reacción común ante los resultados encontrados es lo que ha sido llamado como un pánico moral, una sobreacción en torno a un fenómeno el cual es percibido desproporcionadamente (Elsass *et al.*, 2021). En este sentido, el panorama descrito a lo largo de los capítulos previos, particularmente en el apartado cinco de esta tesis, podría ofrecer una controversial situación respecto a las violencias normalistas. Donde una equivocada conclusión sería, por ejemplo, establecer que los docentes de la escuela normal son violentos por el simple hecho de ser normalistas. Lo cual sería una reducida interpretación de lo demostrado por la investigación, en la que lo presentado fue la manera en que el cuerpo docente hace uso de ciertas prácticas en función de percibidas distinciones asociadas a la pertenencia que se tiene a un grupo social.

La afirmación realizada no es excusa ante los eventos que han sido relatados por el profesorado de la escuela normal, es una advertencia en general, para todos aquellos que investigamos el tema de la violencia en las escuelas, de entender que las prácticas violentas no pueden ser comprendidas separadamente del entramado social que les dota de significado. Como se señaló a lo largo de esta tesis, la violencia existe en la escuela normal de la mixteca, es parte de las vivencias que los docentes tienen en la cotidianidad escolar. Una realidad en la cual se producen, principalmente, actos violentos considerados como indirectos que son parte de dinámicas institucionales en las que se busca preservar u obtener determinado prestigio asociado al hecho de ser un docente normalista.

Sin embargo, a pesar de que existen situaciones violentas dentro de la escuela normal de la mixteca, debe resaltarse también que estos no viven en un permanente estado de asedio. La escuela normal es un espacio educativo de múltiples posibilidades para quienes lo habitan. Es así que, dentro de la cotidianidad de la institución, las violencias directas e indirectas son parte de heterogéneas situaciones en las que también se producen interacciones en las que el profesorado señala, entre muchas otras cosas: sentirse satisfechos con la labor que realizan para formar futuros docentes, estar contentos por las oportunidades que tienen para llevar a cabo ciertos planes personales y profesionales o, simplemente, disfrutar la convivencia con los docentes con quienes se

llevan (Entrevista Alba, 2021; Entrevista Frida, 2021; Entrevista Gustavo, 2021; Entrevista Jaime, 2021; Entrevista Javier, 2021).

El reconocer que la violencia en la escuela normal es una práctica que convive con muchas otras, no elimina ni menoscaba las sentidas consecuencias que tiene para los individuos que la experimentan (hay que recordar lo que las violencias psicológicas, particularmente indirectas, han provocado sobre aquellos docentes que compartieron sus relatos). No se pretende justificar lo que sucede en la institución, lo que se busca es sostener el planteamiento de que la escuela, en general, es una institución en la cual suceden muchas cosas al mismo tiempo. De tal forma que esta puede lo mismo condenar determinadas prácticas que posibilitar otras sin que esto signifique que sea esencialmente violenta. Tal es el argumento que acompaña a las conclusiones provenientes del análisis desarrollado en torno a las violencias entre el profesorado normalista. Una situación que la profesora Catalina (2021) ayudó a clarificar de la siguiente manera durante la entrevista sostenida con ella:

Es difícil decirte que todo es malo o que todo es bueno, en los años que tengo en la normal me ha pasado de todo. Algunos compañeros tienen más experiencias buenas, otros tienen más experiencias malas. No es igual para nadie, no se puede, cada uno de nosotros se ha formado una idea de lo que es trabajar aquí. Para mí es un trabajo en lo que hago lo que me gusta, dar clases me gusta y por eso reconozco que podría haber un mejor ambiente en la escuela. Pero no porque haya una parte que deba ser mejorada vamos a dejar de lado lo que se hace y que se hace bien, sobre todo, porque además se tienen momentos en los que hay una convivencia con aquellos que son de tu grupo cercano, se construyen también amistades. Por eso no estoy de acuerdo cuando alguien dice que todo está mal en la normal, somos una escuela como cualquier otra, con sus fortalezas y sus debilidades.

El señalar la presencia de situaciones violentas en la escuela normal de la mixteca no debe terminar por convertirse en una negación de aquellos escenarios educativos contruidos e imaginado por los profesores normalistas. No tienen por qué ser canceladas las posibilidades de hacer escuela que los propios docentes compartieron durante las entrevistas sostenidas: “en la normal se hacen cosas bonitas, sientes que puedes ayudar a un cambio, a que, aunque sea muy poquito estás ahí haciéndolo” (Entrevista Irene, 2021),

“la normal tiene una tarea educativa que cumple, de la que somos copartícipes al momento de trabajar con los alumnos, de prepararlos” (Entrevista Sara, 2021), “la escuela normal representa para muchos una oportunidad educativa única, es especial, tiene un gran valor que cuidamos y debemos cuidar” (Entrevista Alba, 2021).

De la misma forma que lo señalado previamente no constituye una defensa de la violencia presente en la normal, lo presentado a lo largo de esta investigación tampoco representa un punto de partida desde el cual condenar la existencia de una institución en la que ciertas acciones son toleradas como parte de determinadas configuraciones. De hecho, los resultados obtenidos no permiten decir que en la escuela normal de la mixteca ocurren más o menos prácticas violentas en comparación con otras instituciones normalistas o centros escolares de otros niveles educativos (tal afirmación es una adecuada excusa para recordar la visible falta de encuestas nacionales que permitan dar un seguimiento comparativo a la violencia escolar en México). Lo que se hace en esta tesis, lo que se muestra a partir de las percepciones del profesorado, es la existencia de una escuela en la que la violencia escolar es un fenómeno regulado a partir de referentes muy específicos que se encuentran articulados por un sentido del ser docente normalista.

Específicamente, la conclusión central que se deriva del trabajo elaborado es la existencia de una violencia entre el profesorado normalista que es regulada (en términos de la manera en que es producida, en cómo se expresa y cuáles son los impactos que tiene) a partir de un sentido compartido que atraviesa las vivencias que tienen lugar en la escuela normal. Una directriz que se corresponde con un regulado comportamiento, un habitus con disposiciones particulares dentro de las que la violencia es tanto habilitada como rechazada; ya que como es señalado dentro de la teoría elisiana, no existe nunca un perfecto proceso civilizatorio en el que determinadas prácticas sean totalmente suprimidas. La regulación del comportamiento de los individuos y los grupos de individuos se encuentra siempre en un punto intermedio entre la falta de autocontroles de manera inconsciente y el automatizado control de todas las conductas.

La realidad es que la violencia es un complejo fenómeno que transita entre las diversas redes de interdependencia de las que son parte los profesores entrevistados, de quienes se mostró apenas una parte de la amplia cantidad de interacciones que inciden en sus vivencias. Debe recordarse que los individuos forman parte de entramados de

dependencia que conforman, a su vez, redes más amplias de interdependencia. Durante su vida, una persona se ve adscrita a diversas figuraciones, heterogéneas en términos de su composición y tamaño. El pueblo, la familia, el vecindario, la escuela, el grupo de amigos, los compañeros de natación, la relación de noviazgo, el grupo de canto, la ciudad, son apenas algunos de los diversos ejemplos que pueden ser dados al respecto y que encuentran en la sociedad ese amplio conjunto de individuos dependientes entre sí. Esta amplitud de interacciones entre las que transcurren las trayectorias individuales y colectivas de los docentes normalistas, de la escuela normal en sí misma, permite dimensionar la heterogeneidad de posibilidades que pueden estar vinculadas a las situaciones violentas.

Si bien las dinámicas que subyacen a las situaciones violentas, relatadas por los docentes normalistas, permiten conocer con mayor precisión un visible porqué de su aparición, el trabajo de tesis realizado no pretende haber dado cuenta de todos los aspectos que al entrelazarse derivan en la aparición de prácticas violentas en la escuela normal de la mixteca. La violencia tiene tantos factores asociados a ella como diversas son las maneras en que los profesores se relacionan y constituyen como individuos. No todo lo que tiene que ver con las violencias escolares debe ser explicado por una sola causa, tal pretensión denota incluso una desviación del adecuado cuidado con el que debe estudiarse tal problemática (esta es siempre múltiple en sus orígenes). Los actos violentos pueden ser por razones a veces tan desconocidas, tan ocultas, como lo hizo notar la profesora Cora (2020):

Me parece que tenemos en la normal personas con baja autoestima que no están felices consigo mismas, necesitan hacerle la vida imposible al otro, como si lo disfrutaran para ser ellos felices. Esta actitud de si yo no soy feliz, pues tú tampoco vas a serlo, necesitan proyectar su estado anímico en los demás, arrastrarte en su infelicidad, repito... no son personas felices. Yo creo que hay a quienes les faltó amor de chiquitos, yo creo o quizá no los quieren en su casa por eso son como son o a lo mejor se cayeron de chiquitos como dicen por ahí [risas].

A pesar del carácter de broma con el que fue expresado el comentario previo, este conlleva una inesperada certeza respecto a la existencia de una diversidad de factores interrelacionados que dan lugar a la aparición de la violencia. Frente a la multitud de

razones posibles, esta investigación mostró la manera en que la configuración específica de la escuela normal de la mixteca, a través de su sentido y habitus normalista, ofrece un acercamiento estructurado respecto a cómo la violencia es regulada. Una regulación que no solo permite entender el porqué de la existencia de determinadas formas de las prácticas violentas en lugar de otras, sino que también ofrece una explicación de cómo la diversidad de posibles causas asociadas a la violencia es moldeada, de manera conjunta, por el entramado de dependencias que es la normal de la mixteca.

Sin lugar a duda, las fluctuaciones en el equilibrio del poder, expresadas en la defensa que los docentes hacen de la posición que ocupan en el entramado de dependencias que es la escuela normal de la mixteca, tiene un lugar fundamental en esta tesis en cuanto constituye la principal causa que articula las situaciones violentas identificadas. No obstante, más que constituir el origen universal de las violencias escolares, este debe ser visto como un aspecto que integra, que canaliza la diversidad de motivos y razones que pueden dar lugar a las situaciones violentas identificadas.

Preservar una tradición, mantener aquello que los docentes normalistas con mayor antigüedad y de formación académica normalista tienen es sin duda el detonante de una serie de prácticas que vulneran a los demás al buscar someterlos o limitar sus posibilidades. Empero, no debe perderse de vista que este también podría ser, al mismo tiempo, el cauce a través del cual las personas expresan una diversidad de condiciones como podrían ser problemas familiares, adicciones o incluso predisposiciones individuales, por mencionar solo algunos ejemplos que son señalados por los docentes en términos como los siguientes:

Yo siento que muchas veces la violencia viene también por cuestiones personales, los compañeros quieren emparejar sus gustos o problemas personales de cada uno, lo que ya traen. Y muchas veces nos empezamos a emocionar en las reuniones que tenemos, en las discusiones que se tienen y el éxtasis es muy alto y llegan a darse estas cuestiones de violencia. Hay un desahogo yo creo, se deja salir lo que se tiene, lo que algunos traen ya como situaciones personales, pero que traen aquí, a lo que pasa en la escuela normal. Yo a eso le agrego que, desde mi punto de vista, hay poca capacidad de los compañeros para controlar las emociones o ser asertivos en esa parte de controlarse (Entrevista Alba, 2021).

El conjunto de aspectos que podrían verse encausados en los procesos de preservación de las posiciones que son ocupadas dentro la escuela normal es muy diverso, se trata de una heterogeneidad de factores que posiblemente encontrarían en las dinámicas de la institución un pretexto que las conjunta, las hace brotar y expresarse. Esta es una conjetura en torno a la cual es necesario profundizar en próximos trabajos para continuar la aproximación llevada a cabo hacia la violencia entre el profesorado normalista, particularmente, respecto a la manera en que la escuela normal moldea lo que ocurre dentro de sus espacios escolares.

La conclusión de que la escuela normal establece una regulación específica sobre las violencias que tienen lugar en ella plantea tanto resultados como pendientes, los cuales, si bien deben ser retomados en próximos estudios, también exigen análisis inmediatos que han de ser abordados, así sea brevemente. Al respecto, un tema que emerge con particular interés es lo referente a las posibilidades que se plantean en torno a qué hacer con la violencia escolar. Esto es, cuáles son las intervenciones por emprender ante las situaciones violentas que vive el profesorado normalista.

Más que ofrecer en este documento una solución o prescribir una propuesta en particular, resulta más conveniente retomar las reflexiones realizadas por el propio cuerpo docente con la finalidad de poner sobre la mesa algunos elementos para futuras discusiones. El reconocimiento hecho por los profesores normalistas de las violencias que los atraviesan conlleva el planteamiento, de su parte, de alternativas que “podrían mejorar las condiciones de la escuela, cambiar lo que no está funcionando para que se tenga un mejor ambiente” (Entrevista Bruno, 2020).

Las soluciones propuestas por el profesorado se enfocan en transformar las dinámicas existentes en la escuela normal a través de lo que es denominado una concientización del profesorado (Entrevista Amelia, 2020; Entrevista Daniela, 2020; Entrevista Luz, 2020; Entrevista Sara, 2020). Un proceso a través del cual hacer explícitas las situaciones que se presentan, de las que todos son conscientes, pero que no son mencionadas públicamente, para tomar acuerdos que modifiquen las situaciones narradas (Entrevista Bruno, 2020).

Yo pienso en la concientización del grupo de docentes, que se atrean a trabajar en colectivo, eso podría hacer un cambio, porque pienso que trabajar en colectivo

compromete a todos. Trabajar en colectivo significa asumir compromisos, establecer nuevas normas en las que no se toleren ciertas prácticas que hoy pasan. Esa es mi utopía, porque el que tú trabajes en conjunto con los demás nos va a permitir a todos seguir un mismo objetivo, apoyándonos los unos a los otros, pero mientras no pensemos en eso, no tomemos acuerdos, no nos sentemos a plantear que hay un problema que nos afecta a todos, cada quien va a seguir buscando su propio beneficio, no importando las consecuencias que tenga su actuar (Entrevista Sara, 2020).

Como ha sido señalado por Rosen *et al.*, (2017) y Zych *et al.* (2017), la participación de los docentes en las soluciones planteadas para atender la violencia constituye un elemento fundamental para el éxito de cualquier iniciativa. El profesorado es posiblemente el factor más importante para tener en cuenta al momento de plantear propuestas de intervención contra las violencias en las instituciones educativas (Rosen, 2017). Esta intervención surgida desde las propias escuelas debe estar, por supuesto, apoyada en la adquisición de herramientas que permitan fortalecer las medidas que serán desarrolladas (UNESCO, 2017, 2019). Empero, la inicial ausencia de esta necesaria preparación no debe de representar un obstáculo que impida al profesorado tomar decisiones respecto a la situación en la que se encuentran.

Incluso con una adecuada preparación del personal docente, mientras esta capacitación no se encuentre acompañada de una “verdadera participación de los maestros” (Entrevista Alba, 2020), los alcances obtenidos por las propuestas implementadas tendrán visibles limitaciones. Un escenario que fue señalado por algunas de las docentes entrevistadas al hacer referencia a las vigentes políticas sobre *Perspectiva de Género y Eliminación de la Violencia contra las Mujeres* impulsadas dentro de las escuelas normales por las autoridades educativas estatales y federales. En el marco de las disposiciones emanadas de tal iniciativa, se expresaron comentarios en los cuales se recalcó la manera en que, a pesar de las capacitaciones recibidas, los resultados que se podrían obtener serían pocos debido a la manera en que se está llevando a cabo la implementación del programa correspondiente (Entrevista Laura, 2020; Entrevista Verónica, 2020).

El problema de este tipo de programas es que sigue una ruta conocida. Nunca nos preguntan qué pensamos, sólo nos vienen a iluminar con lo que es el tema relevante del

momento, después nos dicen, háganlo ustedes ahora, les toca echarse el trabajo. Un tiempo dan apoyos financieros que después se les acaba y al tiempo viene otra capacitación para otro tema importante. Este programa [*Perspectiva de Género y Eliminación de la Violencia contra las Mujeres*] es muy importante, en las normales hace mucha falta esta perspectiva para los y las estudiantes y para nosotras como profesoras y para los compañeros profesores. Pero ¿Qué tanto va a funcionar sin que nos involucremos de verdad? Tristemente no mucho como otras veces ya pasó. Lo que deberían hacer es tomarse el tiempo de escuchar qué pensamos, presentarnos lo que traen, así sí podríamos tomar decisiones en las que se asuma el compromiso. Eso lleva tiempo, es cansado poner de acuerdo a las personas, me imagino que es lo que no quieren que pase, lo quieren todo rápido, pero así no funciona (Entrevista Irene, 2020).

Los docentes de la escuela normal son conscientes de las situaciones en la que se ven involucrados. Una posición desde la cual aceptan los efectos que la violencia escolar tiene dentro de la cotidianidad de la escuela normal de la mixteca. Su reconocimiento constituye un importante punto de partida a tomar en cuenta en las futuras iniciativas que busquen concretar acciones específicas para atender la problemática identificada. Sin embargo, no es posible saber si las buenas intenciones de los docentes son suficientes para poder traducirse en una pertinente intervención frente a la problemática señalada.

En realidad, a pesar de lo mencionado por el profesorado, el escenario observado muestra pocas oportunidades de que algún momento se desarrolle una verdadera propuesta de intervención. Mientras tanto, aun con la violencia que es callada, la formación docente extiende sus distintos trazos educativos entre la comunidad normalista, la escuela normal no deja de ser un espacio educador. Esto es lo que busca ser preservado al nombrar a la violencia, esto es lo que se quiere que encuentre mayores posibilidades de ser al señalar la existencia de las violencias escolares.

Referencias

- Abramovay, M., y Graças, M. (2002). *Violences in schools*. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001287/128718e.pdf>
- Alcántara, L. (2 de septiembre de 2014). Preocupa violencia contra los maestros. *El universal*. Recuperado de <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2014/preocupa-violencia-contra-los-maestros-1034827.html>
- Allen, J. y Anderson, C. (2017) Aggression and Violence: Definitions and Distinctions. En P. Sturmeý (Coord.), *The Wiley Handbook of Violence and Aggression* (pp. 1-14). United States: John Wiley & Sons.
- Alliud, A., y Antelo, E. (2011). *Los gajes del oficio. Enseñanza, pedagogía y formación*. Buenos Aires: Aique.
- Alonso, P. (2019). *Acciones colectivas y procesos de formación política en las escuelas normales de Oaxaca: el caso del comité estudiantil de la Escuela Normal Experimental Huajuapán (ENEH)* (Tesis de maestría). Universidad Autónoma “Benito Juárez” de Oaxaca, Oaxaca.
- Álvarez, F., y Varela, J. (1991). *Arqueología de la escuela*. Madrid: La Piqueta.
- Álvarez, J. L., y Soto, F. (2013). Violencia urbana en Torreón/México. En E. Álvarez y L. Reyes (Eds.), *La escuela sitiada: violencia urbana y derecho a la educación (Colombia, Chile y México)* (pp. 37-49). Chile: Piso Diez Ediciones.
- Álvarez-Gayou, J. (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología*. México: Paidós.
- Alzyoud, M. S, Al-Ali, A. S., y Tareef, A. O. (2016). Violence against teachers in Jordian schools. *European Scientific Journal*, 12(10), 223-239. Recuperado de <http://ejournal.org/index.php/esj/article/view/7323/7043>
- 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.
- Andión, M. (2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. *Reencuentro*, 61, 34-45. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34019137006.pdf>

- Ángeles de los, A. (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.
- Anwar, F., Fry, D., y Grigaityte, I. (2017). Reducing aggression and violence. En B. Bushman (Edit.), *Aggression and violence. A social psychological perspective* (pp. 307-320). NY: Routledge.
- Anzaldúa, R. (2017). Reflexiones sobre la educación: Una mirada desde Cornelius Castoriadis. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE-2017. COMIE, San Luís Potosí.
- Arikha, N. (2018). How evil happens. Why some people choose to do evil remains a puzzle, but are we starting to understand how this behaviour is triggered? *Aeon*. Recuperado de <https://aeon.co/essays/is-neuroscience-getting-closer-to-explaining-evil-behaviour>
- 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*. México: SEP.
- 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, 17-55. Recuperado de https://revistaayer.com/sites/default/files/articulos/13-1-ayer13_ViolenciayPoliticaenEspana_Arostegui.pdf
- Arteaga, B., y Camargo, S. (2009). El surgimiento de la formación de docentes en México como profesión de Estado: Enrique C. Rébsamen y la creación de las primeras Escuelas Normales. *Rev. de Inv. Educ.*, 2(3), 121-133. Recuperado de http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S199740432009000300006&script=sci_abstract
- Ball, S. (1987). *La micropolítica de la escuela: hacía una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.

- Bartholow, B. (2017). The aggressive brain. En B. Bushman (Edit.), *Aggression and violence. A social psychological perspective* (pp. 47-60). NY: Routledge.
- Bauman, S., y Yoon, J. (2014). This Issue: Theories of Bullying and Cyberbullying. *Theory Into Practice*, 53, 253-256. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00405841.2014.947215>
- Baur, N. (2017). Process-Oriented Micro-Macro-Analysis. Methodological Reflections on Elias and Bourdieu. *Historical Social Research*, 42 (4), 43-74. DOI: 10.12759/hsr.42.2017.4.43-74.
- Baur, N., y Ernst, S. (2011). Towards a Process-Oriented Methodology: Modern Social Science Research Methods and Norbert Elias's Figurational Sociology. *Sociological Review*, 59, 117 – 139. DOI: 10.1111/j.1467-954X.2011.01981.x
- Beaver, K., Nedelec, J., Schwartz, J., y Connolly, E. (2014). Evolutionary Behavioral Genetics of Violent Crime. En T. Shackelford y R. Hansen (Coords.), *The Evolution of Violence* (pp. 117-136). NY: Springer.
- Berger, P., y Luckmann, T. (1997). *Modernidad, pluralismo y crisis de sentido. La orientación del hombre moderno*. Barcelona: Paidós.
- Bjorklund, D., y Hawley, P. (2014). Aggression Grows Up: Looking Through an Evolutionary Developmental Lens to Understand the Causes and Consequences of Human Aggression. En T. Shackelford y R. Hansen (Coords.), *The Evolution of Violence* (pp. 159-186). NY: Springer.
- Blair, E. (2009). Aproximación teórica al concepto de violencia: avatares de una definición. *Política y Cultura*, 32, 9-33. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/pdf/polcul/n32/n32a2.pdf>
- Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Francia: Armand Colin.
- Blaya, C. (2012). Violencia escolar: ¿Una juventud desilusionada? En A. Furlán (Coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 31-48). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Bravin, C. (2016). Norbert Elias en perspectiva. Aportes fundamentales en el encuentro y desencuentro sociológico con los clásicos. En C. Kaplan y M. Sarat (Comps.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 159-181). Buenos Aires: UBA.

- Bravo, N. (2006). Del sentido común a la filosofía de la praxis: Gramsci y la cultura popular. *Revista de Filosofía*, 24(53), 59-75. Recuperado de http://ve.scielo.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0798-11712006000200004&lng=es&tlng=es.
- Buckner, W. (2018). The Behavioral Ecology of Male Violence. *Quillette*. Recuperado de <https://quillette.com/2018/02/24/behavioral-ecology-male-violence/>.
- Cancino, L. (2011). Aportes de la noción de imaginario social para el estudio de los movimientos sociales. *Polis, Revista de la Universidad Bolivariana*, 10(28). Recuperado de https://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-65682011000100005
- Carillo, J. C., Prieto, M. T., y Jiménez, J. (2013). Capítulo 5. Bullying, violencia entre pares en escuelas de México. En A. Furlán y T. C. Spitzer (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* (pp. 223-260). México: ANUIES/COMIE.
- Carrillo, J., y Prieto, M. T. (2010). Capítulo 4. Perspectivas teóricas sobre la violencia. En A. Furlán, M. Pasillas, T. Spitzer y A. Gómez (Comps.), *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (pp. 55-70). Buenos Aires: Noveduc.
- Castoriadis, C. (1997). *Ontología de la creación*. Colombia: Ensayo y error.
- Castoriadis, C. (2011). *La institución imaginaria de la sociedad*. Buenos Aires: Tusquets.
- Castoriadis, C. (2017). *Los dominios del hombre: Las encrucijadas del laberinto*. México: Gedisa.
- Castorina, J. (2009). Capítulo 4. La contribución de la sociología reflexiva de Elias al estudio de las violencias. En C. Kaplan y V. Orce (Coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias* (pp. 43-52). Buenos Aires: Noveduc.
- Castorina, J. A., y Kaplan, K. (2009). Civilización, violencia y escuela. Nuevos problemas y enfoques para la investigación educativa. En C. Kaplan (Coord.), *Violencia escolar bajo sospecha* (pp. 13-28). Argentina: Miño y Dávila.
- 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>

- Cheng, J., y Astor, R. A. (2008). Student's reports of violence against teachers in taiwanese schools. *Journal of School Violence*, 8. Recuperado de <http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15388220802067680>
- Chioda, L. (2017). *Stop the violence in Latin America. A look at prevention from cradle to adulthood.* Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/25920>
- 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
- Coll, T. (2015). Las Normales Rurales: noventa años de lucha y resistencia. *El Cotidiano*, (189), 83-94. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32533819012.pdf>
- 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.
- Cukier, W., Allen, S., y Williams, K. (2017). Gun violence. En B. Bushman (Edit.), *Aggression and violence. A social psychological perspective* (pp. 169-183). NY: Routledge.
- Da Fonseca, C. (2009). Capítulo 5. El proceso de la civilización: el control de las emociones en la psicogénesis y en la sociogénesis. En C. Kaplan y V. Orce (Coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias* (pp. 53-58). Buenos Aires: Noveduc.
- Davies, C. (1999). *Reflexive Ethnography A guide to researching selves and others.* NY: Routledge.
- De Boer, S. (2017). Animal models: implications for human aggression and violence. En B. Bushman (Edit.), *Aggression and violence. A social psychological perspective* (pp. 22-44). NY: Routledge.

- De Swaan, A. (2001). *Dyscivilization, Mass Extermination and the State. Theory, culture and society*. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/02632760122051733>
- Denzin, N., y Lincoln, Y. (2011). Introducción general. La investigación cualitativa como disciplina y como práctica. En N. Denzin e Y. Lincoln (Coords.), *El campo de la investigación cualitativa* (pp. 43-102). Barcelona: Editorial Gedisa.
- Di Napoli, P. (2017). El potencial heurístico de la teoría de la civilización de Norbert Elias para estudiar la violencia juvenil. *Astrolabio*, 18, 84-111. Recuperado de <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/astrolabio/article/view/14535>
- Di Napoli, P. (2018). Una mirada a las investigaciones cualitativas sobre jóvenes, conflictos y violencia en las escuelas secundarias de América Latina. *Entre diversidades*, 10, 9-37. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=455959674001>
- Dorantes, J., Oliva, L., Rivera A., y Lagunes, Y. (2019). Cyberbullying en Escuelas Normales del estado de Veracruz, México. En J. J. Dorantes (Coord.), *El cyberbullying y otros tipos de violencia tecnológica en Instituciones Educativas* (pp. 151-164). Córdoba: Brujas.
- 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 P. Ducoing (Coord.), *La escuela normal: una mirada desde el otro* (pp. 117-156). México: UNAM/IISUE.
- Dunning, E. (2010). 'Testing' Elias: Aspects of Violence Viewed in Long-Term Perspective. *Papers*, 96(2), 309-339. Recuperado de https://redib.org/Record/oai_articulo996751-testing%E2%80%99-elias-aspects-violence-viewed-long-term-perspective
- Dussel, I., y Caruso, M. (1999). *La invención del aula. Una genealogía de las formas de enseñar*. Buenos Aires: Ediciones Santillana.

- Elias, N. (1981). Civilización y violencia. *Ästhetik und Kommunikation*, 43, pp. 5-12.
 Recuperado de http://ih-vm-cisreis.c.mad.interhost.com/REIS/PDF/REIS_065_11.pdf
- Elias, N. (1989). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Ediciones Península.
- Elias, N. (1990). *Compromiso y distanciamiento*. Barcelona: Ediciones Península.
- Elias, N. (1991). *Mozart. Sociología de un genio*. Barcelona: Ediciones Península.
- Elias, N. (1994). *Teoría del símbolo. Un ensayo de antropología cultural*. Barcelona: Ediciones Península.
- Elias, N. (2008). *Sociología fundamental*. España: Gedisa.
- Elias, N. (2012). *La soledad de los moribundos*. México: Centzontle, FCE
- Elias, N. (2015). *Sobre el tiempo*. México: FCE.
- Elias, N. (2016). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: FCE.
- Elias, N., y Scotson, J. (2016). *Establecidos y marginados*. México: FCE.
- Ellis, C., Adams, T., y Bochner, A. (2019). Autoetnografía: un panorama. En S. Bénard (Comp.), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp. 17-42). México: UAG, El Colegio de San Luis.
- Elsass, J., Schildkraut, J., Haenfler, R., Klocke, B., Madfis, E., y Muschert, G. (2021). Moral Panic, Fear of Crime, and School Shootings: Does Location Matter? *Sociological inquiry*, 91(2), 426-454. Recuperado de <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/soin.12407>
- ENET (1976, 23 de noviembre). *Autorización de funcionamiento*. Archivo de la Escuela Normal Experimental de Teposcolula, San Pedro y San Pablo Teposcolula, Oaxaca.
- ENET (1977a, 17 de junio). *Antecedentes de fundación*. Archivo de la Escuela Normal Experimental de Teposcolula, San Pedro y San Pablo Teposcolula, Oaxaca.
- 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>

- Figuroa, C. (2016). *Historia de la formación de educadores en América Latina. De la Escuela Normal a la Universidad Pedagógica*. Barquisimeto: UPEL-IPB.
- Finkelhor, D. (2014). Trends in Bullying and Peer Victimization. *Crimes Against Children Research Center*, 8, 1-4. Recuperado de <https://scholars.unh.edu/ccrc/55/>
- Flick, U. (2007). *Introducción a la investigación cualitativa*. España: Ediciones Morata.
- Flores, Y. (2019). Escuelas Normales Rurales en México: movimiento estudiantil y guerrilla. *Revista de Ciencias y Humanidades*, (87), 205-226. Recuperado de <https://revistaiztapalapa.izt.uam.mx/index.php/izt/article/view/1428/1614>
- Fontana, A., y Frey, J. (2015). La entrevista. En N. Denzin e Y. Lincoln (Coords.), *Métodos de recolección y análisis de datos* (pp. 140-202). Buenos Aires: Editorial Gedisa.
- Foucault, M. (1991). El sujeto y el poder. *Revista Mexicana de Sociología*, 50(3), p. 3-20. Recuperado de <https://perio.unlp.edu.ar/catedras/cdac/wp-content/uploads/sites/96/2020/03/T-FOUCAULT-El-sujeto-y-el-poder.pdf>
- Foucault, M. (2009). *Microfísica del poder*. España: La Piqueta.
- Foucault, M. (2009). *Vigilar y castigar*. México: Siglo XXI.
- Fuchs, M. (2008). Impact of school context on violence at schools a multi-level analysis. *International Journal of Violence and School*, 7, 20-42. Recuperado de <http://www.ijvs.org/files/Revue-07/02.-Fuchs-Ijvs-7.pdf>
- Furlán, A. (2005). Problemas de indisciplina y violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 631-639. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/140/14002602.pdf>
- Furlán, A. y Ochoa, N. (2019). Perspectivas de los profesores y los alumnos de la asignatura “Atención Educativa a los Adolescentes en Situaciones de Riesgo” en la Escuela. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-2019*. COMIE, Acapulco, Guerrero.
- Furlán, A. y Spitzer, T. (2013). Introducción. En Alfredo Furlán y Terry Spitzer (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* (pp. 21-38). México: ANUIES/COMIE.

- Galván, L. (2016). Maestras y maestros en el tiempo. Una mirada desde la historia. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XLVI(2), 145-178. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/270/27046182007.pdf>
- García, A. (2015). *La revolución que llegaría. Experiencias de solidaridad y redes de maestros y normalistas en el movimiento campesino y la guerrilla moderna en Chihuahua, 1960-1968*. México: Colectivo Memorias Subalternas,
- Gebara, A. (2009). Capítulo 2. Civilización y descivilización en América Latina: el caso brasileño. En C. Kaplan y V. Orce (Coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias* (pp. 25-32). Buenos Aires: Noveduc.
- Gomes, C., Lira, A., Lima, D., Oliveira, I., y Oliveira, I. (2016). Violencias en puentes de doble vía: escuela-entorno. En J. C. Carillo (Coord.), *Las violencias en los entornos escolares* (pp. 104-123). Jalisco: UdG.
- 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. (2014). La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México. *Pensamiento educativo*, 51(2), 19-34. Recuperado de https://redib.org/Record/oai_articulo1103908-la-violencia-de-alumnos-hacia-maestros-en-escuelas-secundarias-de-colima-m%C3%A9xico
- Gómez, A., Zurita, Ú., y López, S. (2013). *La violencia escolar en México*. México: Cal y Arena/Universidad de Colima/SINED.
- Gómez, S., y Arévalos, D. (2016). Norbert Elias y Antonio Gramsci. Articulaciones teóricas entre dos marginados. En C. Kaplan y M. Sarat (Comps.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 207-222). Buenos Aires: UBA.
- Gómez, S., y Arévalos, D. (2016). Norbert Elias y Antonio Gramsci. Articulaciones teóricas entre dos marginados. En C. Kaplan y M. Sarat (Comps.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 207-222). Buenos Aires: UBA.

- González, R. (2014). Inventario de acciones, programas e iniciativas de gestión de la violencia escolar en México: 1994-2010. En R. González y L. Rivera (Coords.), *La gestión de la violencia escolar* (pp. 31-48). México: UPN.
- González, R. (2017). Violencia escolar: su nombre es legión. En R. Anzaldúa, *Entramados sociales de la violencia escolar* (pp. 71-90). México: UPN.
- González, R., y Rivera, L. (2014). Presentación. En R. González y L. Rivera (Coords.), *La gestión de la violencia escolar* (pp. 7-30). México: UPN.
- Goudsblom, J. (1995). La teoría de la civilización: crítica y perspectiva. *Ainsterdams Sociologisch Tijdschrift*, 22, 202-82. Recuperado de <https://repositorio.unal.edu.co/bitstream/handle/unal/2967/03CAPI02.pdf?sequence=9&isAllowed=y>
- Goudsblom, J. (n.d.). *The Paradox of Pacification*. Recuperado de <http://archive.norbert-elias.com/docs/pdf/Figs/ParadoxofPacification.pdf>
- Grajeda T., Olivia, E., Jiménez, M., y Ramos, J. (2017). Percepción de la violencia escolar en alumnas de la licenciatura en educación preescolar en una escuela normal en chihuahua. *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, San Luis Potosí.
- Greive, C. (2009). Capítulo 12. Tensiones entre violencia y pacificación en las relaciones de alumnos y profesores, Brasil, siglo XIX. En C. Kaplan y V. Orce (Coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias* (pp. 117-18). Buenos Aires: Noveduc.
- Guerra, E. (2010). Las teorías sociológicas de Pierre Bourdieu y Norbert Elias: los conceptos de campo social y habitus. *Estudios Sociológicos*, 28(83), 383-409. Recuperado de <https://estudiossociologicos.colmex.mx/index.php/es/article/view/215/215>
- 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. Furlán (Coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 295-312). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Hernández, A., y Santiz, R. (2019). Rostros y rastros de discriminación durante la escolarización en educación básica. Experiencia y narración de alumnos

- normalistas. *RLEEI*, 3(1), 35-44. Recuperado de http://cresur.edu.mx/OJS/index.php/RLEEI_CREUR/article/view/324
- Hernández, L. (2016). La larga marcha de la CNTE. *El Cotidiano*, 200, 20-31. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/325/32548630003.pdf>
- Honorato, T. (2009). Capítulo 11. Institución escolar y cultura en la civilización moderna. En C. Kaplan y V. Orce (Coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias* (pp. 109-116). Buenos Aires: Noveduc.
- Honorato, T. (2016). La teoría de Norbert Elias y una agenda de investigación en historia de la educación. En C. Kaplan y M. Sarat (Comps.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 77-98). Buenos Aires: UBA.
- Huesmann, L. (2017). An integrative theoretical understanding of aggression. En B. Bushman (Edit.), *Aggression and violence. A social psychological perspective* (pp. 3-21). NY: Routledge.
- INEE (2015). *Los docentes en México. Informe 2015*. México: Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación.
- Kantarovich, G., Kaplan, C., y Orce, V. (2006). Sociedades contemporáneas y violencias en la escuela: socialización y subjetivación. En C. Karina (Coord.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 55-76). Argentina: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2006). Violencia ¿escolar? Hacia una sociología de la violencia en el sistema educativo. En C. Karina (Coord.), *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela* (pp. 15-24). Argentina: Miño y Dávila.
- Kaplan, C. (2009). Capítulo 10. La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elias. En C. Kaplan y V. Orce (Coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias* (pp. 99-108). Buenos Aires: Noveduc.
- Kaplan, C. (2016). El racismo de la violencia. Aportes de la sociología figuracional. En C. Kaplan y M. Sarat (Comps.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 99-118). Buenos Aires: UBA.

- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A., y Lozano, R. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington: OPS.
- Labella, M., y Masten, A. (2017). Family influences on aggression and violence. En B. Bushman (Edit.), *Aggression and violence. A social psychological perspective* (pp. 74-89). NY: Routledge.
- Lafarga, L. (2012). Los inicios de la formación de profesores en México (1821-1921). *Revista História da Educação*, 16(38), 43-62. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=321627347003>
- Lansford, J. (2017). Development of aggression in males and females. En B. Bushman (Edit.), *Aggression and violence. A social psychological perspective* (pp. 61-73). NY: Routledge.
- Licona, E. (2015). La Etnografía de los “otros” cercanos: la implicación antropológica en las metrópolis. *Estudio*, 20, 65-75. Recuperado de http://emas.siu.buap.mx/portal_pprd/work/sites/filosofia/resources/PDFContent/1326/006.pdf
- Lokmić, M., Opić, S., y Bilić, V. (2013). Violence against teachers – rule or exception? *International Journal of Cognitive Research in Science, Engineering and Education*, 1(2), 1-10. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4909332>
- 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.
- Medrano, V., Ángeles, E., y Morales, M. (2017). *La educación normal en México. Elementos para su análisis*. México: INEE.
- Medrano, V., y Ramos, E. (2019). *La formación inicial de los docentes de educación básica en México. Educación normal, Universidad Pedagógica Nacional, Otras instituciones de educación superior*. México: INEE.
- Melanda, F., Geremias, H., Jodas, D., Mesas, A., Durán, A., y de Andrade, S. (2018). Physical violence against schoolteachers: an analysis using structural equation

- models. *Cad. Saúde Pública*, 34(5), 1-11. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29846403/>
- Mennell, S. (2015). Civilising offensives and decivilising processes: between the emic and the etic. *Human figurations*, 4(1). Recuperado de <https://quod.lib.umich.edu/h/humfig/11217607.0004.109/--civilising-offensives-and-decivilising-processes-between?rgn=main;view=fulltext>
- Míguez, D. (2012). Cavilaciones epistemológicas sobre el estudio de la violencia en las escuelas. Elias y el equilibrio entre nominalismo y positivismo. En A. Furlán (Coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 72-101). México: Siglo Veintiuno Editores.
- Míguez, D. (2009). Capítulo 15. Tensiones civilizatorias en las dinámicas cotidianas de la conflictividad escolar. En C. Kaplan y V. Orce (Coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias* (pp. 147-156). Buenos Aires: Noveduc.
- Miller, T., y Kraus, R. (2008). Chapter 2. School-Related Violence: Definition, Scope, and Prevention Goals. En T. W. Miller (Coord.), *School Violence and Primary Prevention* (pp. 15-24). United States: Springer.
- Muggah, R. y Aguirre, K. (2018). *Citizen security in Latin America: Facts and Figures*. Recuperado de <https://igarape.org.br/en/citizen-security-in-latin-america-facts-and-figures/>
- 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>
- Mutchinick, A., y Kaplan, C. (2016). La civilización de los afectos en los procesos educativos. En C. Kaplan y M. Sarat (Comps.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 145-158). Buenos Aires: UBA.
- 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>

- Nosetto, L. (2017). El sentido común en la teoría del Estado de Antonio Gramsci. Reflexiones con vistas al porvenir sudamericano. *Revista internacional de filosofía política*, 6(11), 131-153. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6259387>
- Oikión, G. (2008). *El proceso curricular normalista del 84. Un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México: UPN.
- Onetto, F. (2011). *La escuela tiene sentido. Convivir con extraños: la socialización en una cultura del disenso*. Buenos Aires: Noveduc.
- Ortega, R., del Rey, R., y Elipe, P. (2012). Violencia escolar y *bullying*. El estado de la cuestión y los nuevos retos investigadores. En A. Furlán (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., y Adelina, C. (2009). El formador de formadores en México entre la escuela y la academia. En C. de Medrano y D. Vaillant (Coords.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente* (pp. 129-136). España: Fundación Santillana.
- Ortiz, S. y Camacho, S. (2017). El normalismo rural mexicano y la ‘conjura comunista’ de los años sesenta. La experiencia estudiantil de Cañada Honda, Aguascalientes”. *Revista Mexicana de Historia de la Educación*, 5(10), 245-266. Recuperado de <https://www.rmhe.somehide.org/index.php/revista/article/view/116/228>
- Pinheiro, P. (2006). *World report on violence against children*. Recuperado de <https://digitallibrary.un.org/record/587334>
- Pinker, S. (2003). *La tabla rasa. La negación moderna de la naturaleza humana*. Barcelona: Paidós.
- Pinker, S. (2012). *Los ángeles que llevamos dentro. El declive de la violencia y sus implicaciones*. Barcelona: Paidós.

- 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>
- Raia, T, Valdesolo, P., y Graham, C. (2017). Dehumanization increases instrumental violence, but not moral violence. *PNAS*, 32(114), 8511-8516. Recuperado de <https://www.pnas.org/content/114/32/8511>
- Ramírez, B. (2017). La violencia como desconocimiento del otro. En R. Anzaldúa (Coord.), *Entramados sociales de la violencia escolar* (pp. 21-46). México: UPN.
- Ramírez, E., y Cuevas, Y. (2018). Los estudiantes normalistas frente a la Reforma Educativa 2013: la competencia por una plaza docente. En Y. Cuevas (Coord.), *La Reforma Educativa 2013 vista por sus actores. Un estudio de representaciones sociales* (pp. 99-133). México: UNAM.
- Ramírez, V. (2009). El “normalismo” ¿Un imaginario en extinción? *X Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, Veracruz, Veracruz.
- Ramírez, V. (2010). El normalismo: proyectos, procesos institucionales y actores. *Revista Iberoamericana de Educación Superior*, 1(2), 98-113. Recuperado de <https://www.ries.universia.unam.mx/index.php/ries/article/view/7>
- Retamal, J., y González, S. (2019). De la microviolencia al clima escolar: Claves de comprensión desde el discurso de profesores de escuelas públicas de Santiago. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-15. <http://dx.doi.org/10.5027/psicoperspectivas-vol18-issue1-fulltext-1559>
- 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>
- Rhee, S., y Waldman, I. (2002). Genetic and Environmental Influences on Antisocial Behavior: A Meta-Analysis of Twin and Adoption Studies. *Psychological Bulletin*, 3(128), 490-529. Recuperado de <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/12002699/>
- Rios, E. (2019). *Ca guichu guendarieedasiló / Las espigas de la memoria*. Ciudad de México: Secretaría de Cultura.

- Rios, J. (2017). *Violencia en las escuelas: una aproximación a las vivencias de los estudiantes normalistas del estado de Oaxaca* (Tesis de maestría). Universidad Nacional Autónoma de México, Ciudad de México.
- Rios, J., y Reyes, B. (2019). La formación inicial docente para la atención y prevención de la violencia escolar. Experiencias desde la Escuela Normal. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-2019. COMIE, Acapulco, Guerrero.*
- 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.
- Rosen, L., De Ornellas, K., y Scott, S. (2017). *Bullying in School. Perspectives from School Staff, Students, and Parents*. Estados Unidos: Palgrave MacMillan.
- Salmon, C., y Hehman, J. (2014). The Evolutionary Psychology of Sibling Conflict and Siblicide. En T. Shackelford y R. Hansen (Coord.), *The Evolution of Violence* (pp. 137-158). NY: Springer.
- Sánchez, C., Serna, O., y Cruz, M. (2019). Los futuros docentes y su actuación frente la violencia escolar en las aulas. *XV Congreso Nacional de Investigación Educativa. COMIE-2019. COMIE, Acapulco, Guerrero.*
- 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.
- Sandoval, E. (2009). Los que forman a los maestros: una asignatura pendiente. En E. Sandoval, Blum-Martínez, R., y Andrews, I. (Coords.), *Desafíos y posibilidades en la formación de maestros. Una perspectiva desde América del Norte* (pp. 85-110). México: UPN.
- Saucedo, C. y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24), 213-245. Recuperado de

- http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S200781102018000100213
- Saucedo, C., y Furlán, A. (2012). Pensar la escuela como una obra colectiva, un mundo solidario sin violencia. *Perfiles educativos*, 34(138), 58-67. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000400021
- Saucedo, C., y Furlán, A. (2016). Aportes y retos para la investigación en procesos de indisciplina y violencia escolar. En N. Tello y A. Furlán (Coords.), *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 130-144). Ciudad de México: UNAM.
- Savín, M. A. (2003). *Cuadernos de Discusión 13. Escuelas normales: propuestas para la reforma integral*. México: SEP.
- Sayel, M., Salem, A., y Bin, A. (2016). Violence against Teachers in Jordanian Schools. *European Scientific Journal*, 12(10), 233-239. Recuperado de <https://core.ac.uk/download/pdf/236408371.pdf>
- Sennett, R. (2007). *La cultura del nuevo capitalismo*. Barcelona: Anagrama.
- Southerton, D. (2011). Informalization. En D. Southerton, *Encyclopedia of Consumer Culture*. UK: University of Manchester.
- Stamatel, J., y Romans, S. (2018). The Effects of Wars on Postwar Homicide Rates: A Replication and Extension of Archer and Gartner's Classic Study. *Journal of Contemporary Criminal Justice*, 0, 1-25. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/1043986218769989>
- Steffgen, G., y Ewen, N. (2007). Teachers as victims of school violence – The influence of strain and school culture. *International Journal on Violence and Schools*, 3, 81-93. Recuperado de <http://www.ijvs.org/files/Revue-03/pp-81-93-Steffgen-IJVS-n3.pdf>
- Taylor, S. J., y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados*. España: Paidós.
- Tedesco, J. C. (1995). *El nuevo pacto educativo. Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. España: Alauda Anaya.

- Tedesco, J. C. (2012). *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: FCE.
- 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. y Ornelas, A. (2016). La violencia escolar, algo más que golpes e insultos entre buenos y malos: un acercamiento desde lo social. En N. Tello y A. Furlán (Coords.), *Violencia escolar: aportes para la comprensión de su complejidad* (pp. 82-111). Ciudad de México: UNAM.
- Tenti, E. (2009). Capítulo 1. Lecciones sociológicas de Norbert Elias. En C. Kaplan y V. Orce (Coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias* (pp. 13-24). Buenos Aires: Noveduc.
- Ttofi, M., Farrington, D., Lösel, F. (2012). School bullying as a predictor of violence later in life: A systematic review and meta-analysis of prospective longitudinal studies. *Aggression and Violent Behavior*, 17, 405-417. Recuperado de <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1359178912000468>
- Tullis, J. (2019). Yo y los otros. La ética en la investigación autoetnográfica. En S. Bénard (Comp.), *Autoetnografía. Una metodología cualitativa* (pp. 157-182). México: UAG, El Colegio de San Luis.
- UNESCO (2014). *Poner fin guía para los docentes a la violencia en la escuela*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184162_spa
- UNESCO (2016). *Out in the open: Education sector responses to violence based on sexual orientation and gender identity/expression*. Recuperado de <https://www.right-to-education.org/resource/out-open-education-sector-responses-violence-based-sexual-orientation-and-gender>
- UNESCO (2017). *School Violence and Bullying Global Status Report*. Recuperado de <https://en.unesco.org/news/new-unesco-report-school-violence-and-bullying-be-released-international-symposium-issue>
- UNESCO (2018). *School violence and bullying: Global status and trends, drivers and consequences*. Recuperado de <https://healtheducationresources.unesco.org/library/documents/school-violence-and-bullying-global-status-and-trends-drivers-and-consequences>

- UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- Vallacher, R. y Brooks, C. (2014). Adaptation and Coherence: Evolutionary and Dynamical Perspectives on Human Violence. En T. Shackelford y R. Hansen (Coords.), *The Evolution of Violence* (pp. 197-210). NY: Springer.
- Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En I. Vasilachis (Coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). España: Gedisa Editorial.
- Vela, F. (2015). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En M. Tarres (Coord.), *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-126). México: El Colegio de México.
- Velasco, A. (2015). Los modos de vida de la escuela normal rural Mactumactzá. *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. COMIE, Chihuahua.
- Velasco, F. (2014). *Rastros, restos y rostros identitarios de la Escuela Normal Rural Mactumactzá* (Tesis de maestría). Universidad Pedagógica Nacional, D.F.
- Viñao, A. (2002). *Sistemas educativos, culturas escolares y reformas: continuidades y cambios*. Madrid: Morata.
- WHO (2014). *Global status report on violence prevention*. Recuperado de <https://www.who.int/publications/i/item/9789241564793>
- World Bank (2018). *Pathways for Peace. Inclusive Approaches to Preventing Violent Conflict*. Recuperado de <https://openknowledge.worldbank.org/handle/10986/28337>
- Wouters, C. (2008). La civilización de las emociones: formalización e informalización. En C. Kaplan (Coord.), *La civilización en cuestión. Inscritos inspirados en la obra de Norbert Elias* (pp. 81-94). Argentina: Miño y Dávila.
- Wouters, C. (2009). Education and informalization. *XII Simposio internacional processo civilizador*. Recife, Brasil.
- Wouters, C. (2011). How Civilizing Processes Continued: Towards an Informalization of Manners and a Third Nature Personality. *The sociological review*, 1, 140-159. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/10.1111/j.1467-954X.2011.01982.x>

- Wouters, C. (2014). Universally applicable criteria for doing figurational process sociology: Seven balances, one triad. *Human figurations*, 3(1). Recuperado de <https://quod.lib.umich.edu/h/humfig/11217607.0003.106/--universally-applicable-criteria-for-doing-figurational?rgn=main;view=fulltext>
- Wouters, C. (2016). ¿Hacia una integración del deseo y el amor? Erotización y sexualización desde 1880. En C. Kaplan y M. Sarat (Comps.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 15-50). Buenos Aires: UBA.
- Wouters, C. (2017). Informalisation and Evolution: Four Phases in the Development of Steering Codes. *Human Figurations*. Recuperado de <https://quod.lib.umich.edu/h/humfig/11217607.0006.106?view=text;rgn=main>
- Wouters, C., y Mennell, S. (2013). Discussing Civilisation and Informalisation: Criteriology. *Política y Sociedad*, 50(2), 553-579. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/POSO/article/view/40025>
- Wranghama, R. (2017). Two types of aggression in human evolution. *PNAS Early Edition*, 2(115), 245-253. Recuperado de <https://www.pnas.org/content/115/2/245>
- Zabludovsky, G. (2015). *Norbert Elias y los problemas actuales de la sociología*. México: FCE.
- Zerbino, M. C. (2009). Capítulo 7. Transformaciones contemporáneas: ¿procesos civilizatorios? En C. Kaplan y V. Orce (Coords.), *Poder, prácticas sociales y proceso civilizador. Los usos de Norbert Elias* (pp. 53-58). Buenos Aires: Noveduc.
- Zych, I., Farrington, D., Llorent, V., y Ttofi, M. (2017). *Protecting Children Against Bullying and Its Consequences*. Suiza: Springer.

Anexos

Anexo 1. Ejemplo del guion de la entrevista semiestructurada

Violencia/Violencia escolar

- ¿Qué es la violencia escolar?
- ¿Cuáles son las formas en las que se expresa la violencia escolar?
- ¿Quiénes son los principales involucrados en las situaciones de violencia escolar?
- ¿Existe la violencia escolar en la escuela normal?
- ¿Cuáles son las situaciones de violencia escolar en la normal que conoce?
- ¿En qué espacios ocurren o han ocurrido estas violencias?
- ¿Cuáles son las consecuencias que estas violencias tienen?
- ¿Cuáles considera que son las causas de la violencia escolar en la escuela normal?

La escuela normal de la mixteca

- ¿Cuándo se fundó la escuela normal?
- ¿Quiénes fundaron la escuela normal?
- ¿Cómo era la organización de la escuela normal en sus inicios?
- ¿Qué cambios han ocurrido en la escuela normal desde su fundación hasta este momento?

Ser normalista

- ¿Qué es una escuela normal?
- ¿Cuál es la finalidad de la escuela normal?
- ¿En qué se diferencia la escuela normal de otras instituciones de educación superior?
- ¿Qué significa ser normalista?
- ¿Cuáles son las características de un normalista?
- ¿Cuáles son las características de un docente normalista?
- ¿Cuáles son las diferencias entre un docente normalista y un docente de otra institución de educación superior?

