



INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
DEL ESTADO DE MÉXICO

EXPERIENCIAS DE VIDA DE DOCENTES
SOBRE LA VIOLENCIA RECIBIDA DURANTE
SU TRAYECTORIA PROFESIONAL

TESIS

QUE PARA OBTENER EL GRADO DE
MAESTRA EN INVESTIGACIÓN DE LA EDUCACIÓN

PRESENTA

JAQUELINNE MARTÍNEZ VALDÉS
LICENCIADA EN PSICOLOGÍA

COMITÉ TUTORAL

TUTOR: DR. JOSÉ BLAS MEJÍA MATA
COTUTOR: DR. MIGUEL MORENO GARCÍA
COTUTORA: MTRA. MARÍA IVETT ZAMUDIO SALGADO

AGRADECIMIENTOS

A DIOS, por mi vida y de las personas que he tenido la oportunidad de conocer.

A MI HIJA, fuente inagotable de amor y motivación.

A MI FAMILIA, por su apoyo incondicional.

AI COMITÉ TUTORAL DEL ISCEEM, porque guiaron mis pasos para la culminación de este proyecto académico.

ÍNDICE

INTRODUCCIÓN	9
CAPÍTULO 1. Objeto real del problema	17
Presentación.....	19
1.1 Construcción del objeto real del problema.....	19
1.1.1 Antecedentes contextuales.....	21
1.1.2 Problemática.....	23
1.1.3 Supuestos.....	25
1.1.4 Objeto de estudio.....	26
1.1.5 Límites geográficos y temporales.....	27
1.2 Objetivos.....	27
1.3 Justificación.....	29
CAPÍTULO 2. Marco metodológico	33
Presentación.....	35
2.1 Los paradigmas de investigación.....	35
2.1.1 Paradigmas: cuantitativo y cualitativo.....	37
2.2 Enfoque metodológico. Etnografía.....	40
2.3 Técnicas e instrumentos cualitativos.....	44
CAPÍTULO 3. Una mirada al trasfondo de la violencia	47
Presentación.....	49

3.1 Acepciones terminológicas: agresividad, agresión y violencia	49
3.2 El Triángulo de la violencia.....	54
3.3 La violencia simbólica	58
CAPÍTULO 4. La violencia en la escuela:del discurso a la práctica.....	63
Presentación	65
4.1 El devenir histórico de la figura del maestro	66
4.2 Garantías constitucionales para <i>todos</i> los actores educativos.....	69
4.2.1 Los docentes, entre sus múltiples responsabilidades y sus escasos derechos.....	72
4.2.2 Los derechos de los estudiantes y sus responsabilidades.....	76
4.3 La otra realidad: normalización de la violencia en las instituciones educativas.....	78
CAPÍTULO 5. Actores y expresiones de violencia hacia los docentes	85
Presentación	87
5.1 Violencia física, el daño a docentes y sus pertenencias.....	87
5.2 Violencia psicológica: la estabilidad emocional en juego	89
5.2.1 Alumnos: apodos, palabrotas y rebeldía	89
5.2.2 Padres de familia: exigen más de lo que se responsabilizan.....	93
5.2.3 Autoridades escolares: las jerarquías se imponen.....	94
5.2.4 Compañeros de trabajo: <i>la unión hace la fuerza</i>	96
5.3. Violencia simbólica: con el poder en las manos	96
5.3.1 Alumnos, los intocables	97
5.3.2 Padres de familia: colectivo empoderado	100

5.3.3 Autoridades escolares, vista panóptica.....	103
5.3.4 Docentes a directivos, el poder a la inversa	105
CONSIDERACIONES FINALES	107
REFERENCIAS CONSULTADAS	115
Bibliográficas	117
Hemerográficas.....	119
Electrónicas	122
ANEXOS	127
APÉNDICE	135

INTRODUCCIÓN

La práctica docente es una interacción de seres humanos con una identidad propia, con un referente social y cultural que determina las pautas de comportamiento a observar en sus relaciones interpersonales dentro y fuera del contexto escolar. Los estudiantes, docentes¹, directivos y padres de familia -actores del proceso enseñanza aprendizaje- en su cotidianidad pueden enfrentar situaciones armónicas o conflictivas, incluso violentas; en este último caso, dando lugar al llamado acoso escolar que se ha convertido en un fenómeno mundial con repercusiones físicas y psicológicas en los agredidos.

La escuela, como microsistema de la sociedad, está sujeta a la mirada de autoridades civiles y educativas con el objeto de proteger los derechos, en especial de los estudiantes, condición que les otorga una posición legal y social -quiérase o no- que les permite actuar sin temor a las consecuencias; por ejemplo, las agresiones físicas, verbales o psicológicas que ejercen contra quienes les rodean en una institución escolar difícilmente tendrán repercusiones trascendentales para ellos. De hecho, los más afectados por esas conductas serán los maestros porque recaerán las sanciones administrativas correspondientes, por su falta de estrategias para evitar esas situaciones.

En el devenir histórico, el maestro ha perdido su protagonismo como figura de autoridad:

antes la tarea de una maestra, primero era la educación, te respetaban, se cumplían las normas y ahora se las pasan por alto, ahora es más instrumental, enseñanza, enseñanza y enseñanza, había más tiempo para hablar sobre el comportamiento, por ejemplo, ahora eso ha cambiado y no te da tiempo... Las familias tienen mucha responsabilidad en esto, antes no se podía decir que el maestro te regañaba porque el padre te daba un tortazo y ahora vienen las madres y les dan un tortazo a los maestros (Leite, 2011, p. 42).

En la actualidad no se le reconoce ni siquiera como guía o facilitador del aprendizaje, a pesar de la diversificación de su papel para representar funciones de educador, psicólogo, enfermero,

¹ Los términos docentes, profesores y maestros se utilizarán como sinónimos en todo el documento, independientemente del género. También es necesario acotar que se utiliza el término estudiante o alumno de forma indistinta, ya que en la literatura revisada se hace alusión a ellos de acuerdo con una determinada postura teórica.

nutriólogo, escritor, científico, actor, escenógrafo, pintor, escultor, entre otros², con tal de responder a las necesidades de más de 30 estudiantes (en escuelas oficiales los grupos están conformados por cantidades superiores). Aunado a ello, los docentes son responsables directos de los alumnos, tanto de su formación académica como de su comportamiento, sin descuidar su bienestar físico y emocional dentro de la institución.

Es importante destacar que las propuestas pedagógicas acerca del papel del maestro y los alumnos han cambiado con el curso del tiempo debido al impacto que las condiciones sociales, económicas, tecnológicas o digitales lo han requerido. Estos protagonistas son percibidos de diferente manera según referencias de algunas Teorías de la Educación.

La Teoría Conductista concibe al *profesor* como un controlador de los procesos de enseñanza y aprendizaje, tecnólogo de la educación que aplica las contingencias de reforzamiento para producir el aprendizaje; por otro lado, el *alumno* es concebido como el objeto del acto educativo, en cuanto receptor de todo el proceso instruccional diseñado por el maestro (Serrano y Troche, 2000, p. 47).

El docente se sitúa frente al grupo de escolares sentados en filas y solo funge como receptores de la información teórica explicada o dictada; los alumnos responden al estímulo-respuesta condicionada por un refuerzo: una estrellita en la frente, un dulce, un sello, calificación extra, sin importar la comprensión total -o parcial- de los contenidos programáticos (una práctica común en nuestros días).

La Teoría Cognoscitiva resalta que la función del *profesor* es identificar los conocimientos previos que los alumnos tienen acerca del tema o contenido a enseñar, para relacionarlos con lo que van a aprender; el fin último de su labor es lograr el aprendizaje significativo; asimismo, sostiene que el *alumno* es visto como un activo procesador de la información y responsable de su propio aprendizaje (Serrano y Troche, 2000, pp. 66-67).

Contrario a la postura anterior, el acto educativo es un proceso dinámico donde se conjunta la teoría con la experiencia cotidiana, dándole una razón de ser al conocimiento científico visto en cada clase. Actualmente, es posible observar que algunos docentes aplican las estrategias pedagógicas

²Hernández (1996) da respuesta a la pregunta “¿cuántas cosas debe ser un verdadero maestro?”, argumentando que es: ser humano, profeta, instructor, motivador, ejemplo, responsable, amigo, oyente, narrador, formador, rectificador, libertador, autoridad, consejero, sensibilizador, mediador, creyente, guía, defensor, reforzador, descubridor.

de esta corriente, pues para ellos es importante enriquecer los aprendizajes significativos de sus alumnos.

La Teoría Humanista hace énfasis en que el *profesor* debe partir siempre de las potencialidades y necesidades individuales de los estudiantes y con ello fomentar un clima social para que sea exitosa la comunicación de la información académica y emocional; señala que los *alumnos* son percibidos no solo como seres que participan cognitivamente en las clases, sino como personas que poseen afectos y que tienen vivencias particulares (Serrano y Troche, 2000, pp. 115, 117).

Este enfoque apuesta por la formación de seres humanos integrales con sus atributos físicos, psicológicos, mentales y contextuales que favorezcan sus interacciones cotidianas en un marco de respeto, empatía y tolerancia, en el que el saber vaya de la mano con el ser.

Las teorías anteriores son ejemplo de que la práctica docente puede llevarse a cabo a través de distintas estrategias considerando que los estereotipos rígidos descartan las potencialidades de maestros y alumnos, lo cual favorece u obstaculiza el conocimiento y la convivencia diaria, por eso la importancia de cuidar la salud emocional de ambos actores. No obstante, la realidad es que en las escuelas se promueve en mayor medida la protección de los menores de edad, minimizando los derechos de los demás actores.

En este sentido, hablar de ambientes escolares con tintes de violencia desde la propia experiencia ha sido como caminar por una pasarela, ya que exponerse a la opinión pública lacera la salud psicológica generando en diversas ocasiones frustraciones que repercuten en el entorno personal, familiar y por ende, laboral.

Es probable que el enojo reprimido haya dado pie a que en el inicio de esta investigación mis opiniones estuvieran basadas en un sentir visceral, sin argumentos válidos que las respaldaran. Posteriormente y conociendo los referentes teóricos que empezaron a darle forma a esta investigación, comprendí que “nada puede fundarse sobre la opinión: ante todo es necesario destruirla. Ella es el primer obstáculo a superar” (Bachelard, 2013, p. 16). Explicar con otra visión la violencia que observaba -y vivía- en instituciones escolares representó un desafío, ya que reestructurar mi doxa era una tarea difícil para una mente acostumbrada en el discurso cotidiano a creer todo sin cuestionar nada.

Aún más, comprendí que educar va más allá de un simple verbo: es una interacción personal entre generaciones dispares con modos de pensar y actuar diametralmente opuestos que, si bien cada actor involucrado tiene que cumplir con ciertos requerimientos específicos, la comunicación interpersonal posee aspectos complejos que pueden gestar afinidades y/o rechazos estableciendo condiciones para crear ambientes armónicos u hostiles.

Por un lado, el docente simboliza una figura de acompañamiento académico y emocional o, por el contrario, es un símbolo de autoridad que representa una función catártica³ para aquellos alumnos que lo conciben como un objeto de atención para exhibir sus conductas agresivas introyectadas⁴ desde su entorno familiar y social. En consecuencia, “algunos alumnos presentan problemas muy serios de conducta comportándose de forma grosera y desconsiderada, y muestran hacia su profesor o hacia sus compañeros una elevada agresividad física o verbal sin justificación alguna” (Yuste, 2015, p. 1).

Por otro lado, existen evidencias de que las demandas de alumnos y padres de familia serán escuchadas dentro y fuera de las escuelas; mientras la voz del maestro será minimizada o anulada por sus directivos, adjudicándoles la responsabilidad de las faltas de respeto recibidas, entre ellas los gritos, los insultos, la desobediencia, o en el peor de los casos, las agresiones físicas. El docente, más que recibir el apoyo institucional, enfrentará amonestaciones verbales y escritas empezando por aquella frase bien conocida que encierra aún más violencia: *No tienes control de grupo*.

Ante este panorama, es indudable que resulte penoso para los docentes exhibir las dificultades que tienen para *controlar* a ciertos alumnos que no respetan autoridad alguna, aunado a la falta de respaldo de los padres de familia, sin olvidar las normatividades a favor de los menores (ver Anexo 1), por lo que resulta incómodo para los maestros manifestar públicamente su malestar o emociones de ansiedad, frustración, impotencia e indignación ante el trato recibido, tal como lo refiere Ayala (2016):

³ Catarsis. Liberación emocional que ocurre cuando una idea es traída a la conciencia y se le permite su expresión (Engler, 1996, p. 500).

⁴ La introyección es un proceso de aprendizaje en las primeras etapas de la vida. Los niños pequeños aprenden de los adultos de su entorno (figuras parentales de autoridad). Aprenden por imitación, sin cuestionarse la información que reciben (Román, 2002).

(...) optan por el silencio debido a la vergüenza que les provoca el reconocimiento de la agresión; denunciar lo que ocurre sienten que sería mostrar incompetencia en su trabajo y aumentar la sensación de humillación, máxime si no se cuenta con el apoyo de los directivos y padres de familia.

Otros datos sobre la violencia que enfrentan los docentes en su práctica cotidiana es la referida por Gómez (2014):

a nivel internacional, este fenómeno ha sido tratado ya desde hace [poco tiempo], 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. Los estudios en estos países señalan, entre otras cosas, que el fenómeno se ha incrementado de manera alarmante, tanto en la manifestación de conductas desafiantes a la autoridad (Díaz y Rodríguez, 2010) como en ataques a la integridad física de los docentes (Ji-Kang & Ron Avi, 2009) y a sus bienes (Sulkowski & Lazarus, 2011).

Lo anterior, es una aproximación a la realidad que alguna vez los docentes han experimentado en su día a día y aun cuando se ha empezado abordar esta problemática a nivel mundial, es un hecho que faltan acciones encaminadas a cuidar su integridad y salud mental, pues como parte de su humanidad, también son sujetos de atención y satisfacción de sus necesidades de respeto, cuidado y reconocimiento.

Estas relaciones cotidianas entre los docentes (adultos) y los estudiantes (niños, adolescentes o jóvenes) están ceñidas a dinámicas complejas de interacción que promueven ambientes armónicos o conflictivos; estos últimos, pueden derivar en violencia dentro de las mismas instituciones educativas, espacios creados para impartir conocimientos y llevar a cabo la práctica de los valores universales.

En el caso de los maestros agredidos física, verbal o psicológicamente por sus alumnos, en cualquier nivel educativo, Jacinto y Aguirre (2014) señalan que “si los alumnos viven o perciben una cultura de la violencia, es más probable que aprendan a reproducirla”; es un *modus vivendi* en el que violentar es una situación muy normal para ellos que no creen causar un daño significativo con sus palabras o acciones, pese a conocer los reglamentos escolares sobre el respeto a maestros y compañeros.

En la primera década del siglo XXI, debido al deterioro en la salud emocional que manifestaban los docentes y que sin lugar a dudas repercutía en su ejercicio profesional, se prestó mayor interés por documentar esta problemática:

“Violencia contra profesores en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid” (Estudio Cisneros, 2006); “Violencia contra profesores, fenómeno creciente en escuelas” (El Siglo de Torreón, 2007); “De la catástrofe silenciosa, al malestar docente” (Martínez, Serrano y Amador, 2012); “El bullying brinca de los alumnos hacia los maestros” (Acosta, 2014); “Conflictividad en el aula, violencia contra el profesor/a” (Yuste, 2015); “La violencia de alumnos hacia los maestros” (Ayala, 2016); “Los docentes también sufren de bullying” (Delgado, 2019).

Otras investigaciones apuntaban a los mismos escenarios de violencia en los que se desenvolvían los docentes:

“La violencia simbólica, instrumental y directa en el sistema educativo y en los centros escolares: propuestas de Investigación-Acción” (Lodeiro, 2001); “Violencia de alumnos hacia docentes, la otra cara de la violencia escolar” (Gómez, 2016); “Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente” (Dussel, 2005); “Violencia de estudiantes a profesores: un tema que los docentes prefieren ocultar” (Núñez, 2017).

Sin dejar de mencionar las notas periodísticas -frecuentemente con tintes amarillistas- desplegadas en los medios de comunicación sobre agresiones a los docentes provenientes de alumnos y padres de familia, dejándoles secuelas que han impactado su quehacer profesional: “alumno de secundaria golpea a maestro”, “clase entera defiende a su profesor de la agresión de un alumno”, “increíbles imágenes de una violenta pelea entre estudiante y su maestra”, “madre agrede y le pega a una docente”, “docente agredida salvajemente por familiares de una alumna”, entre otros titulares.

Era inevitable que la violencia hacia los maestros siguiera pasando desapercibida para la opinión pública. Empezaron a circular artículos como:

- *Impulsan sanciones para padres que agredan a docentes*. Se trata de un proyecto de ley que establece penas de hasta 60 días de cárcel o una multa de hasta 30 mil pesos (El Día, 2016).

- *El Defensor del profesor, es un servicio de apoyo para situaciones de violencia.* ANPE ha iniciado una campaña estatal por la convivencia escolar, que en Madrid incluye un servicio telefónico gratuito y una página web de ayuda y asesoramiento a profesores que sufran situaciones de acoso o violencia. Quiere concienciar a las autoridades y a la sociedad sobre la necesidad de educar en valores como el respeto, la tolerancia y la disciplina (Arianes, 2005).
- *Violencia contra los maestros.* Las diferentes formas de violencia que los maestros padecen de parte de los estudiantes ocasionan que estén más preocupados por su seguridad que por la educación que imparten (Alcántara, 2014).

La exposición de la problemática al dominio público no ha detenido las faltas de respeto que reciben los maestros de alumnos, padres de familia, compañeros de trabajo y en especial de sus directivos, quienes supervisan constantemente sus clases y trabajo administrativo, con frecuentes llamadas de atención verbales o por escrito, demeritando su imagen frente a los alumnos, buscando cualquier pretexto para devaluar su práctica docente, incluso, asignándoles mayor número de actividades que al resto del colegiado.

El panorama general presentado con antelación dio pauta al interés por investigar la existencia de violencia hacia los docentes, evidenciando que la falta de una mayor protección a sus derechos humanos los ha colocado en una posición de vulnerabilidad ante las manifestaciones agresivas de las que son objeto, por lo que se considera indispensable salvaguardar su integridad física y emocional al interior de los centros escolares, y de la sociedad, para fortalecer su vocación docente.

CAPÍTULO 1

OBJETO REAL DEL PROBLEMA

Presentación

El presente capítulo inicia con la construcción del objeto real del problema enfocado a los actos de violencia que los docentes han vivido en la escuela. Se estableció a partir de posturas teórico-metodológicas alejadas de concepciones surgidas del sentido común, “la investigación científica se organiza de hecho en torno de objetos construidos que no tienen nada en común con aquellas unidades delimitadas por la percepción ingenua” (Bourdieu, Chamboredon y Passeron, 2008, p. 58). El objeto del problema surgió de episodios de violencia que de forma personal percibía como parte de mi práctica docente, situación que detonó el interés de explicarla mediante argumentos que trascendieran la superficialidad de mis opiniones o creencias.

Considera un acercamiento de la construcción del objeto real del problema, después, los supuestos que justifican la presencia de la violencia. A continuación, se expone el objeto de estudio y finalmente, se incluyen los límites geográfico-temporales que se tomaron en cuenta para el desarrollo de esta investigación.

1.1 Construcción del objeto real del problema

Construir un problema es una tarea compleja para los investigadores noveles que se inician en el mundo de la ciencia. Es comprender la realidad desde el aparato científico, alejado de las subjetividades propias de la doxa, con fundamentos estudiados desde diferentes perspectivas. Bourdieu et al. (2008) expresan que:

la ciencia se constituye construyendo su objeto contra el sentido común -siguiendo los principios de construcción que la definen-, no se impone por su sola evidencia, es porque nada se opone más a las evidencias del sentido común que la diferencia entre objeto ‘real’ preconstruido por la percepción, y objeto científico, como sistema de relaciones expresamente construido.

Mirar el objeto del problema significó desaprender lo aprendido. Los referentes metodológicos estudiados en otro nivel educativo estaban centrados en seguir una serie de pasos dados, sin llegar a un pensamiento crítico en el que se pusiera a discusión si un problema tenía las bases necesarias para ser investigado o era un tema que solo requería de una indagación documental, y que al final estaba más plagada de opiniones que de argumentos válidos.

Esta falta de espíritu científico tiene su razón de ser en un primer obstáculo a superar: la opinión, porque esta piensa mal, no piensa, traduce necesidades en conocimientos, por lo que es necesario destruirla; incluso, hace énfasis en el que el espíritu científico debe formarse reformándose (Bachelard, 2013, pp. 16, 27).

Desprenderse de la información adherida a nivel cerebral por mucho tiempo resultó un proceso difícil de superar; sin embargo, después del acercamiento a referentes teóricos, asesorías, argumentos, contraargumentos, críticas, debates, fue posible

construir un objeto y al mismo tiempo conocer el objeto que se construye, hay que ser consciente de que todo objeto científico se construye deliberada y metódicamente y es preciso saber todo ello para preguntarse sobre las técnicas de construcción de los problemas planteados al objeto (Bourdieu et al., 2008, p. 79).

Este objeto construido tiene su propia esencia, no es igual a otro aun cuando compartan una problemática común, porque surge de una persona con identidad propia y por tanto con una mirada distinta. Su tratamiento obedece a circunstancias específicas y formas de sentir únicas. Así como Duhalde (1999) lo refirió

el objeto es concebido, desde nuestra perspectiva, como el objeto construido, bien el objeto real existe, para nuestra concepción epistemológica de la investigación, su existencia queda limitada a la idea de objeto entendido como un producto de pensamiento y de la concepción.

El objeto construido en ciencias sociales no sólo habla por sí mismo, sino que para que hable es necesaria la interrogación. Aparece entonces la importancia del sujeto que en este proceso es irremplazable, pues no hay investigación posible sin la existencia de un sujeto que investiga.

Desde esta perspectiva, todo objeto del problema debe surgir a partir de su construcción epistemológica y trascender al solo objeto real, con la finalidad de darle un mayor rigor científico a los cuestionamientos que se desean explicar sin caer en la doxa, por lo que “el sustento teórico en el que se basan las disciplinas -naturales o sociales- será imprescindible para poder interpretar la realidad, permitiendo a la vez construir relaciones conceptuales entre las cosas que forman parte de lo real” (Duhalde, 1999, pp. 31-32).

Al realizar un ejercicio de reflexión acerca de la violencia que en determinadas circunstancias enfrentaban los docentes de diferentes niveles educativos y encontrar que era una constante (por comentarios personales; notas periodísticas, televisivas y virtuales), el objeto real de ese problema

surgido del pensamiento dio pauta a construirlo y abordarlo como objeto de estudio desde la postura teórica de Galtung y Bourdieu, por considerar que sus investigaciones han sido referentes para el estudio de la violencia en cualquiera de sus expresiones.

1.1.1 Antecedentes contextuales

En la actualidad, la violencia escolar es una derivación de la violencia que se vive diariamente en la sociedad. Ha sido necesario estudiarla, comprenderla y atenderla desde mediados del siglo pasado, con el objetivo de evitar conductas que atenten contra la dignidad de los principales protagonistas del acto educativo: alumnos y docentes⁵. Sin embargo, la atención se ha centrado en la protección de los derechos de los alumnos, no así para los docentes, quienes en ciertos casos son víctimas de violencia física, verbal o psicológica proveniente de alumnos, directivos y padres de familia.

En el año 2010, fecha en que empecé a laborar como docente interina en educación básica, nivel primario, me percaté que para algunos docentes el ejercicio de esta profesión representa una vivencia cotidiana con altos niveles de estrés, molestia y frustración, pues de forma constante enfrentan actitudes irrespetuosas o hasta agresivas de los integrantes de su comunidad escolar.

En mi experiencia personal, en una institución educativa privada, enfrenté situaciones con alumnos gritando en clase, aventando sus pertenencias (y las de otros), expresándose con palabras altisonantes, ofendiéndose entre ellos o simplemente desobedeciendo las indicaciones; sin contar las ocasiones en que era requerida mi presencia ante la directora para pedirme cuentas por las faltas cometidas por mis alumnos contra sus compañeros a la hora del recreo o cuando salían al sanitario.

Asimismo, algunos padres de familia reclamaban mi falta de atención individualizada para con sus hijos y en el cuidado de sus pertenencias, e insistían en mi responsabilidad de las agresiones físicas o verbales que padecían los alumnos por parte de sus compañeros del mismo salón o de otros grados.

⁵ La Secretaría de Educación Pública define al *alumno* como “la persona matriculada en cualquier grado de las diversas modalidades, tipos, niveles y servicios educativos del Sistema Educativo Nacional”; y al *docente* “persona que en el proceso de enseñanza y aprendizaje imparte conocimientos y orienta a los alumnos” (SEP, 2008).

En cuanto a los directivos, también expresaban su molestia en las reuniones escolares cada vez que los tutores se quejaban de que no se hacía nada para evitar la violencia hacia sus hijos, cuestionando la falta de control de grupo de los maestros y la puesta en marcha de estrategias que modificaran las conductas agresivas de ciertos alumnos.

Ante ello y en virtud de que ninguna estrategia implementada había funcionado: llamadas de atención (de la directora, del coordinador, incluso del mismo dueño de la escuela), cambio de grupo por unos días, suspensiones, promesas, pláticas con tutores, la *solución* fue *separar a cinco alumnos de sus grupos* -no importando el grado- y mantenerlos en el Departamento Psicopedagógico por un tiempo hasta que cambiaran su comportamiento. El personal de Psicología dedicaba un tiempo a trabajar el área conductual y, la otra parte de la jornada escolar, con la finalidad de que no se atrasaran en los contenidos temáticos, los ponían a contestar los ejercicios de sus libros de texto.

Esta estrategia se mantuvo alrededor de cuatro meses, pero al reintegrar a los alumnos a sus grupos no se notaron cambios significativos en su conducta, lo que ocasionó que algunos padres de familia se quejaran de tenerlos nuevamente cerca de sus hijos, ya que observaban que seguían molestándolos física y verbalmente o les quitaban y les rompían sus cosas, aunado a las faltas de respeto hacia sus maestros.

Es ineludible dejar de comentar la situación que se presentó justo cuando llegó a la puerta del salón el alumno que habían apartado de mi grupo: sus compañeros le gritaron al unísono “¡fuera, fuera!” (aunque les llamé la atención, seguían gritando), pues argumentaban que le habían dado varias oportunidades y él mismo había prometido que “se iba a portar bien, ya no iba a pegarles y decirles groserías, y no lo cumplió”, por eso no lo querían de regreso. Como la mamá de este alumno se encontraba a unos pasos del salón, alcanzó a escuchar todo lo que le decían sus compañeros, por lo que inmediatamente se dirigió a la dirección a decir que a su hijo “le hicieron bullying y la maestra no hizo nada para defenderlo”, amenazando con ir a Derechos Humanos a quejarse de lo sucedido.

Mi experiencia personal y los testimonios que me compartían otras maestras sobre escenarios parecidos que estaban viviendo en esos momentos motivó el interés por llevar a cabo esta

investigación: la violencia que enfrentan los docentes provenientes de alumnos, directivos y padres de familia durante su ejercicio profesional.

1.1.2 Problemática

La escuela, como institución social, es partícipe de un entramado de relaciones interpersonales entre los actores que en ella convergen: alumnos, docentes, directivos y padres de familia. Esta interacción educativa contribuye al desarrollo intelectual, emocional y social de los alumnos para dotarlos de conocimientos que los ayuden a convertirse, entre otros propósitos, en ciudadanos críticos de su realidad.

Para alcanzar este ideal, las instituciones escolares cuentan con una misión, una visión, jerarquías, reglamentos explícitos e implícitos, sanciones y otros lineamientos administrativos y conductuales que deben cumplirse puntualmente para su óptimo funcionamiento. No obstante, cuando hay problemas recurrentes entre los miembros de la comunidad escolar, se rompe el equilibrio originando ambientes conflictivos que deterioran la convivencia armónica.

Hace décadas era impensable que los docentes, dada la autoridad moral que la misma sociedad les había conferido, enfrentaran directamente la violencia escolar, o quizás era lo que se creía. Al hacer una remembranza de la película mexicana “Simitrio” -filmada en 1960- se observan escenas donde algunos alumnos hacen alianzas para acosar al maestro con sus conductas y acciones irrespetuosas, violentando de esa manera su integridad física y emocional.

De cierta manera, esta película presenta un bosquejo de los roles que ejerce el docente frente a un grupo: padre sustituto, psicólogo, enfermero, guía, explorador. Asimismo, denota la falta de reconocimiento al papel del maestro sin importar que este sea un adulto mayor y con debilidad visual, situaciones que lo dejan en desventaja frente a la falta de escrúpulos de sus alumnos que se mofan de su condición y que, independientemente del desenlace de este filme, se muestra que

algunas personas dedicadas al magisterio toleran una serie de ultrajes en su práctica docente, tal vez por vocación⁶ o por necesidad.

Las manifestaciones agresivas de los alumnos pueden explicarse como producto de su edad, estilos de crianza, contexto social o influencia de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), a quienes se les exculpa, incluso se les defiende haciendo alusión a sus derechos humanos; pero, en el caso de los padres de familia, que son adultos, no hay manera de justificar sus atropellos hacia los docentes.

Incluso, en la película “El profesor” (1982) protagonizada por Mario Moreno “Cantinflas”, se exhibe la actitud prepotente e irreverente de un alumno que solo reproduce el ejemplo de su progenitor, quien considera que el maestro debe estar a su servicio y, como no consigue su cometido, lo agrede física y psicológicamente en contubernio con otros padres. Esta alusión es un acercamiento a la realidad a la que se ven expuestos los docentes, sin importar si es un contexto urbano o rural.

En la práctica, es complicado para varios docentes admitir que han sido blanco de agresiones físicas o verbales por parte de los alumnos -incluso de padres de familia- en sus centros de trabajo, pues en diversas ocasiones carecen del apoyo de sus directivos, quienes, además de criticar su actividad educativa, les exigen implementar estrategias que inhiban las conductas agresivas, sin tomar en cuenta que un cambio de conducta implica una corresponsabilidad personal, familiar, escolar y social.

Es habitual que los alumnos que llegan a protagonizar actos agresivos dentro de las escuelas se hagan acreedores a sanciones mínimas porque, pese a todo, se protegen sus derechos humanos, sin considerar el daño que sufren en su integridad los afectados -trátase de compañeros o maestros- fomentando con ello cierta impunidad, ya que las medidas disciplinarias se ciñen a la canalización al Departamento de Orientación para levantarles un reporte de conducta, citar a sus padres y solicitarles su apoyo para corregir sus comportamientos. En casos contados, se les suspende de dos

⁶ “Ser maestro es ser un esclavo generoso, que por propia voluntad abdica un poco de sí mismo para hacer un poco de amor a los demás” (Gálvez y Fuentes, citado en Hernández, 1996, p. 146).

a tres días. Excepcionalmente se llega a la expulsión definitiva, a menos que los alumnos hayan provocado agresiones físicas o verbales graves o fatales.

En las reuniones escolares es recurrente escuchar la exigencia a los docentes de buscar estrategias eficaces que regulen las conductas agresivas de los alumnos, sin tomar en cuenta que si los problemas surgen desde el hogar sus conductas estarán impregnadas de violencia por la necesidad de atención y reconocimiento de la figura adulta, lo que se convertirá para los maestros en una ardua tarea plagada de sinsabores, culpas, recriminaciones, estrés y soledad, porque las consecuencias de expresar su sentir abiertamente serán más severas, por eso prefieren guardar silencio en detrimento de su salud mental.

En varias reuniones escuché a un directivo expresar:

si no pueden controlar a sus grupos, no me sirven, mejor váyanse a vender tacos o dulces, porque aquí [en la escuela] nos alquilamos para hacer bien las cosas (Obs. part, 2018: 064).

El despido laboral es una amenaza constante en las escuelas particulares.

Ante este escenario, las investigaciones realizadas acerca de la violencia contra los maestros al interior de los centros educativos son escasas, pues a varios docentes les resulta embarazoso admitir que han enfrentado algún tipo de violencia en su trayectoria profesional, porque la vergüenza y el escarnio son secuelas que los maestros disimulan, incluso niegan, como un mecanismo de defensa que les ha funcionado como una táctica de sobrevivencia para proteger su debilitada autoestima.

1.1.3 Supuestos

La presente investigación consideró dos supuestos⁷ para comprender los actos de violencia que han enfrentado los docentes en su trayectoria profesional:

⁷ La racionalidad interpretativa, expresada en los modelos cualitativos, es abierta, y por sobre todo dialéctica, lo que implica que los procesos de investigación cualitativa no incluirían, en un estricto rigor epistemológico, la formulación de hipótesis, pues éstas surgen de una concepción neo-positivista como respuestas anticipadas a las preguntas de la investigación, condicionando un modelo cerrado en que todo el accionar del investigador gira en torno a la contrastación de dichas hipótesis. Los supuestos constituyen afirmaciones previas (Cisterna, 2005, p. 64).

- El reconocimiento social del maestro ha sufrido cambios por la presencia de niños y adolescentes con estilos de crianza permisivos o autoritarios que manifiestan conductas agresivas hacia los docentes.
- La existencia de un marco legal limitado que proteja los derechos humanos de los maestros, contrario a las numerosas legislaciones que salvaguardan la integridad biopsicosocial de los alumnos.

No obstante, en las primeras indagatorias de la investigación de campo se presentó una situación que no había vislumbrado, ya que infería que la violencia que ejercían los alumnos a los docentes era por cuestiones personales, sin embargo, en el trayecto observé que en ciertos casos el comportamiento de los alumnos era una respuesta reactiva a la violencia verbal, psicológica y simbólica que algunos docentes propiciaban al interior de las aulas.

Otra situación que advertí fue la normalización de la violencia que los alumnos ya tienen asumida como algo natural al interior de las escuelas, tal como algunos de ellos lo refirieron en un formato similar al que se aplicó a los maestros.

Para identificar los relatos de los docentes, de los alumnos y de mis observaciones en este documento, se utilizaron las abreviaturas: Exp. vidD (*experiencias de vida de docentes*), Exp. vidA (*experiencias de vida de alumnos*) y Obs. part. (*observación participante*). Frente a estas abreviaturas, se anotó el año en que el escrito fue realizado y el número de serie de la experiencia.

1.1.4 Objeto de estudio

“El hecho científico se conquista, se construye y se comprueba” (Bourdieu et al., 2008, p. 29), es decir, el objeto se conquista desde nuestras propias creencias o preocupaciones. Es construido a través de los referentes teóricos, empíricos y de una postura personal y finalmente es comprobado por la recurrencia de la problemática. Esta construcción del objeto de estudio dejó de ser visto como una simple descripción del problema, dando paso a la trascendencia teórico-empírica que permitió conocer y comprender la realidad que viven los docentes cuando enfrentan situaciones de violencia.

Bajo esta premisa, el objeto de estudio que enmarcó la investigación fue:

- documentar los actos de violencia que los docentes han vivido en la escuela a través de la investigación etnográfica, teniendo como referentes las posturas teóricas de Johan Galtung y Pierre Bourdieu.

En ese sentido, “un objeto de estudio cuestiona a la realidad educativa. (...) donde cobra relevancia lo metodológico, epistemológico y la construcción de instrumentos para la generación de datos y se realiza a través del posicionamiento teórico...” (Madrigal, 2017, p. 173). El objeto de estudio siguió con los requerimientos anteriormente señalados para llegar a la explicación de las causas y consecuencias que viven los docentes en su trayectoria profesional.

1.1.5 Límites geográficos y temporales

Esta investigación se realizó con la participación de trece docentes, seis hombres y siete mujeres. Su colaboración consistió en escribir en un formato, diseñado para ello, las experiencias de violencia que hubiesen enfrentado en su trayectoria profesional.

Por la accesibilidad a los participantes, se solicitó el apoyo de ocho estudiantes de la Maestría en Investigación de la Educación del Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México (ISCEEM) que laboraban en el nivel básico y medio superior, así como de cinco docentes que trabajaban en un bachillerato tecnológico de un municipio estatal, lugar en el que también se realizó la observación participante.

El tiempo de duración de esta investigación fue de agosto del 2016 a julio del 2018.

1.2 Objetivos

Los objetivos al inicio de la investigación se plantearon como una consecución de pasos a seguir para llegar al conocimiento de la problemática centrada en los docentes, y de cierta manera surgida a partir de experiencias personales. “Los objetivos traslucen, en cierta medida e inevitablemente, los intereses y las posturas intelectuales e ideológicas del investigador, de ahí que es tarea difícil

lograr una completa imparcialidad en la definición de los objetivos” (Rojas Soriano, citado en Gómez, 2012, p. 30).

Específicamente, la indagación documental y de campo realizada bajo el método etnográfico permitió identificar los actos de violencia que habían vivido los docentes al laborar en el nivel básico y medio superior, a través de sus historias de vida y de la observación participante. Posteriormente, estas experiencias se dilucidaron desde las propuestas teóricas de la violencia de Johan Galtung y la violencia simbólica de Pierre Bourdieu.

Los objetivos de la presente investigación se plantearon y desarrollaron del siguiente modo:

- Conocer las diferentes investigaciones que se habían realizado acerca de la violencia contra docentes mediante fuentes impresas y digitales para una aproximación a la problemática. Este objetivo sirvió de referencia primero para elaborar el sustento teórico y después, para saber en qué debía enfocarme en la investigación de campo.
- Describir el fenómeno de la violencia ejercida contra los docentes mediante referentes teóricos y empíricos, para argumentar la existencia de esta situación en los centros escolares. Este objetivo se observa en todo el documento.
- Utilizar instrumentos de investigación etnográfica, como las historias de vida y la observación, para contextualizar la problemática de los docentes participantes. El presente objetivo permitió un acercamiento a la violencia que algunos docentes enfrentaron en el contexto escolar.
- Analizar los resultados de la investigación de campo para identificar los actos de violencia que se ejercieron contra los docentes de parte de otros actores educativos. En este objetivo se advirtió la carga emocional y física que generaron las manifestaciones agresivas en su práctica docente.
- Categorizar los resultados empíricos de acuerdo con las posturas teóricas de Galtung y Bourdieu, para distinguir la violencia directa, psicológica y simbólica ejercida contra los docentes. En esta categorización, la violencia verbal se incluyó dentro de la psicológica por las secuelas emocionales que provocó.

- Demostrar la existencia de diferentes tipos de violencia desplegada hacia los docentes mediante los resultados de la presente investigación, para concientizar a estudiantes, directivos y padres de familia de la necesidad de construir relaciones interpersonales respetuosas.

Una vez obtenida la información documental y de campo, se procedió con el proceso de triangulación de datos en la mayor parte del documento, con la finalidad de darle la misma relevancia a los referentes teóricos, a la voz de los docentes participantes y a mi propia postura.

1.3 Justificación

El interés por realizar esta investigación surgió de dos circunstancias: primera, la vivencia personal de enfrentar actos agresivos de alumnos, padres de familia y directivos al estar laborando en una escuela particular; y segunda, al escuchar relatos de docentes que comentaban haber vivido también eventos de violencia en sus centros de trabajo. “En muchos casos, los temas que abordamos surgen de nuestra propia experiencia, de nuestro mundo cotidiano, a veces en el ámbito mismo donde se trabaja” (Pallma y Sinisi, 2004, p. 124).

Compartir esas experiencias en conversaciones informales no fue suficiente para argumentar la existencia de violencia hacia los docentes, fue necesario documentar teórica y metodológicamente esta situación que, a diferencia del acoso escolar entre pares, las fuentes bibliográficas eran mínimas; probablemente, porque el prestigio profesional estaba en juego y resultaba penoso aceptar que eran víctimas de acoso.

No es sorprendente que en un mundo convulsionado por la violencia los docentes se vieran inmersos en la misma y prácticamente desprotegidos, contrario a la atención que se ha prodigado a niños y adolescentes. Los docentes como partícipes directos de los procesos de enseñanza aprendizaje -y como seres vulnerables- también precisan ser protegidos de las acciones que atenten contra su salud física y mental.

De ahí la importancia de escuchar la voz de aquellos docentes violentados que participan en el desarrollo intelectual, emocional y social de la infancia y de la juventud. En este sentido, resulta

contradictorio que los docentes con una interacción respetuosa y empática sean proclives a recibir mayores manifestaciones de violencia; mientras que aquellos que abusan de su poder y menoscaban incluso la dignidad de sus alumnos sean tratados con *respeto* o *¿miedo?*

La presente investigación tuvo el propósito de documentar la violencia ejercida hacia los docentes como una manera de evidenciar su existencia y no seguir ocultando la realidad que es vivida -y sufrida- en instituciones públicas y privadas, donde los maestros, en mayor o en menor medida, enfrentan situaciones de violencia física, verbal, psicológica o simbólica por parte de otros integrantes de la comunidad escolar, lo cual con el transcurso del tiempo va quebrantando su estabilidad biopsicosocial.

La aspiración de este estudio es formar parte de un diagnóstico de la situación que se vive en algunas escuelas para realizar proyectos de información y protección a los docentes, así como programas de concientización dirigidos a padres de familia para que valoren el papel que tienen los maestros en la formación de competencias intelectuales y emocionales de sus hijos, lo que repercutirá en el futuro cuando estos sean adultos críticos, responsables y sobre todo, respetuosos de la dignidad humana.

Entre las aportaciones de esta investigación se citan:

- a) Servir como material de consulta a los interesados en estudiar las manifestaciones de violencia que se gestan entre los actores educativos, de forma particular hacia los docentes, ya que en el acervo bibliográfico de bibliotecas o centros de documentación hay escasa producción de textos de esta problemática cada vez más creciente.
- b) Este trabajo de indagación constituyó una parte del proceso de formación de la Maestría en Investigación de la Educación y es el documento que me permitió obtener el grado.
- c) Estudiar este posgrado cambió mi esquema mental de cómo enfrentar mi realidad circundante. Aprendí a ver con otra mirada los problemas presentes en el sistema educativo, por lo que mis juicios se distanciaron de mi sentido común para dar paso a una posición más crítica, reflexiva e informada.

La realización de esta investigación no fue una tarea fácil. Resulta embarazoso aceptar ser un docente violentado. De hecho, cuando les planteaba a ciertos docentes la intención de que me compartieran sus experiencias al respecto, expresaron:

en mi escuela no existen problemas de esa naturaleza, no pasa que algún papá le llegue a gritonear a una maestra, pero eso es normal, es cosa de todos los días, o, siempre va haber un año que nos toquen grupos malos, groseros, pero el siguiente año el grupo que nos toca es más tranquilo (Obs. part, 2018: 065).

Estos escenarios son tan normalizados que la violencia es introyectada -tanto por los agresores como por los agredidos- como una forma natural de interacción. No obstante, al paso del tiempo, propicia estragos psicofisiológicos sobre todo en los maestros contribuyendo en una pérdida progresiva de su salud y, en varios casos, de su vocación.

Asimismo, la presente investigación tiene la finalidad de hacer conscientes a los docentes del derecho que tienen a salvaguardar su dignidad e integridad y, en lugar de sentirse avergonzados por ser objetos de violencia, formar redes de apoyo emocional y jurídico para defenderse del abuso de los otros actores educativos.

CAPÍTULO 2

MARCO METODOLÓGICO

Presentación

Acercarse a un objeto de estudio desde la doxa supone realizar señalamientos o inferencias desde la subjetividad, permeada por creencias, prejuicios u opiniones; es natural cuando se observa la realidad desde la óptica cotidiana. Sin embargo, cuando el interés radica en explicar a profundidad un problema percibido en el contexto inmediato, es pertinente realizar una indagación sistemática que respalde el trabajo teórico-empírico.

Al respecto, Duhalde (1999) señalaba que todo proceso de investigación es una instancia de confrontación entre un corpus teórico y un corpus empírico. Es insuficiente realizar razonamientos que únicamente dejen entrever puntos de vista, para superar el sentido común es indispensable seguir una metodología que se encuentre circunscrita a un paradigma científico y así legitimar los hallazgos encontrados.

2.1 Los paradigmas de investigación

Las investigaciones que el ser humano ha llevado a cabo para explicar los fenómenos observados en su entorno han tenido su referente en las ciencias exactas, cuyos resultados son replicados una y otra vez para ser validados o, en su caso, refutados. En un primer momento, todo cuestionamiento científico estaba orientado a desarrollar un paradigma cuantitativo.

Con el paso del tiempo, los científicos encontraron respuestas a sus interrogantes a través de otros métodos considerados poco válidos (las entrevistas, la observación o las historias de vida) porque surgían de la subjetividad, y como no eran medibles y sujetos de réplica, los resultados se ponían en tela de juicio. Esta disyuntiva dio paso a una nueva forma de mirar el objeto de estudio, puesto que “cuando una teoría ya no es capaz de explicar ciertos fenómenos o experiencias, o cuando un enigma no se puede resolver, la teoría entra en un estado de crisis, y en ocasiones, termina en un cambio de paradigma” (Marín, 2007, p. 76).

Es lo que sucedió con el paradigma positivista, cuando los investigadores trataron de abordar problemáticas sociales se dieron cuenta que para acercarse a la realidad no podían abstraerse solo a manifestaciones objetivas dejando de lado aquellas de índole subjetivas, las cuales impactaban las interacciones humanas y difícilmente podían replicarse con la misma exactitud que la primera

vez. De tal forma que la necesidad de contar con referentes más cercanos a la cualidad, y no a la cantidad, de los fenómenos sociales dio paso al paradigma cualitativo.

Cabe señalar que la expresión paradigma se utiliza en la literatura como un significado genérico; se emplean términos como método, esquema, modelo, perspectiva, enfoque. Por ejemplo, Cifuentes (2011) “prefiere utilizar el vocablo *enfoque* por considerarlo flexible, abarcador e integral, en coherencia con los procesos de conocimiento en ciencias sociales y humanas”.

Es posible que desde antaño se hiciera referencia al paradigma, pero con otra connotación:

en los textos en los que Platón y Aristóteles lo usaban como ejemplo, muestra, patrón, modelo, copia. [...] después de varios intentos por encontrar un vocablo que representara un parteaguas en la historia del conocimiento científico, Kuhn (1992) argumentaba que poco a poco un sistema teórico adquiere aceptación general dando lugar a la idea de paradigma, que representa la teoría general o conjunto de ideas aprobadas y sostenidas por una generación o un grupo coherente de científicos contemporáneos (citado en Marín, 2007, p. 76).

Por su lado, Patton (1990) planteaba que “un paradigma es una forma de ver el mundo, una perspectiva general, una manera de fragmentar la complejidad del mundo real” (citado en Flores, 2004, p. 3). Este autor no solo hace alusión a las ideas avaladas por un grupo de teóricos, enfoca su atención en lo complejo que resulta interpretar las interacciones humanas, los hechos sociales; en otras palabras, la comprensión que va más allá de una simple mirada de la realidad.

Incluso, Vasilachis de Gialdino puntualiza que “los paradigmas en las ciencias sociales hacen referencia a marcos teórico-metodológicos utilizados por el investigador para interpretar los fenómenos sociales en el contexto de una determinada sociedad” (citado en Duhalde, 1999, p. 34). En este sentido, algunos teóricos han optado por trabajar con técnicas distintas a las que el enfoque cuantitativo utiliza con frecuencia para darle sentido a sus datos cuantificables, inclinándose por el estudio de lo cualitativo que le permite acercarse a la complejidad que encierra el comportamiento humano.

Por la importancia que los paradigmas han marcado en la historia del conocimiento científico se habla de cuatro momentos:

...el clásico, el historicista, el estructuralista y el crítico-hermenéutico; este último, nacido en Frankfurt (Alemania) durante la década de los años veinte del siglo XX. Sus principales exponentes fueron: Max Horkheimer, Theodor W. Adorno, Hebert Marcuse, Erich Fromm y Jünger Habermas. Los resultados de este movimiento se conocen históricamente con el nombre de Teoría crítica de la sociedad o Escuela de Frankfurt (Marín, 2007, pp. 84-85).

En suma, los paradigmas nos permiten acercarnos al objeto construido mediante una metodología cualitativa o cuantitativa, de acuerdo con los intereses y expectativas del propio investigador. En este caso particular, el paradigma cualitativo fue el que dio sustento a la presente investigación, ya que se consideró significativo obtener datos desde la subjetividad y de la actuación natural de los participantes en su propio contexto.

2.1.1 Paradigmas: cuantitativo y cualitativo

Independientemente de sus métodos, técnicas e instrumentos que utilicen, el objetivo de los paradigmas cuantitativos o cualitativos son generar conocimiento con una mirada distinta; “ambos paradigmas demuestran que el nuevo modelo es simplemente una visión diferente que aborda otra realidad, y muchas veces pueden ser complementarios” (Álvarez-Gayou, 2003, p. 30). Algunos autores denominan indistintamente paradigmas o investigaciones.

Cifuentes (2011) circunscribe la investigación cuantitativa con base en los elementos que constituyen su esencia:

desarrolla investigaciones positivistas en el que el dato, el experimento y la estadística se asumen como principales alternativas metodológicas para construir conocimiento; la observación y el análisis se orientan principalmente a comprobar hipótesis, que son sometidas a pruebas minuciosas de control, con el fin de anticipar resultados de conocimiento del objeto de investigación, a los que posteriormente se les aplica diversos procedimientos de contraste, que permiten cumplir con la condición de demostrabilidad.

En contraste, Taylor y Bogdan (1987) estiman que “la investigación cualitativa es aquella que produce datos descriptivos: las propias palabras de las personas, habladas o escritas, y la conducta observable” (citado en Rodríguez, Gil y García, 1999, p. 33). El acercamiento paulatino a la realidad que viven los participantes en este tipo de investigación permite adentrarse al mundo de la subjetividad desde la objetividad, es decir, partiendo de la problemática o situación observada, se trata de entender el trasfondo de la misma a partir de la voz de los directamente involucrados.

Al respecto, Álvarez-Gayou (2003) hace una precisión al decir:

más adecuado me parece que en la investigación cualitativa se hable de la necesidad de lograr y asegurar la obtención de la situación real y verdadera de las personas a las que se investiga y, en este sentido, será preferible y más descriptivo hablar de la necesidad de autenticidad, más que de validez. Esto significa que las personas logren expresar realmente su sentir.

Aunque estas dos metodologías están claramente definidas, existen investigaciones trabajadas desde un enfoque mixto, cuantitativo-cualitativo, en el que se observa una complementación epistemológica en la explicación de su objeto de estudio.

La diferencia radica en la forma de interpretar los datos: en lo cualitativo se tiene de fondo la subjetividad de los participantes y del propio investigador; en lo cuantitativo, el análisis se dirige a la parte objetiva de los resultados a través del uso de herramientas estadísticas. Tarrés (2013) aclara que "... desde una perspectiva amplia, la opción cualitativa no se opone a la cuantitativa. No hay demasiados argumentos como para concebir que cantidad y calidad constituyen categorías opuestas... El investigador selecciona un objeto de estudio y elige cómo estudiarlo".

En la metodología cualitativa, el investigador requiere contar con ciertas características que favorezcan la interacción con sus participantes:

parte de la inducción, desde una perspectiva holística; es sensible a los efectos que ellos mismos causan sobre las personas que son objeto de su estudio; trata de comprender a las personas dentro del marco de referencia de ellas mismas; suspende o aparta sus propias creencias, perspectivas y predisposiciones; todas las perspectivas son valiosas; es humanista; da énfasis a la validez en su investigación, observando a las personas en su vida cotidiana, escuchándolas hablar sobre lo que tienen en la mente y viendo los documentos que producen; todos los escenarios y personas son dignos de estudio; el investigador es un artífice, los métodos sirven al investigador, nunca es el investigador el esclavo de un procedimiento o técnica (Taylor y Bogdan, 1987, pp. 20-23).

Las características anteriores denotan que ser un investigador cualitativo implica un desafío intelectual, emocional y ético, ya que desde el momento en que se elige estudiar un tema a fondo - en ocasiones, está implícito el propio conflicto o situación contextual- se adquiere un compromiso para cumplir un proceso sistemático que le aporte validez a la investigación.

Al final de este proceso, el investigador asume un nuevo rol ante sí mismo y ante los demás, porque comprender un objeto de estudio otorga los argumentos teórico-metodológicos que promueven otra visión de la realidad, superando aquellas interpretaciones surgidas de la doxa. Rodríguez et al. (1999) plantea cinco niveles de análisis en la construcción de las investigaciones cualitativas:

1. *Ontológico*. Especifica cuál es la forma y la naturaleza de la realidad social y natural; es una realidad dinámica, global y construida en un proceso de interacción con la misma.
2. *Epistemológico*. El establecimiento de los criterios a través de los cuales se determinan la validez y bondad del conocimiento (...), asume una vía inductiva: parte de la realidad concreta y los datos que esta le aporta para llegar a la teorización posterior.
3. *Metodológico*. Incluye cuestiones referidas a las distintas vías o formas de investigación en torno a la realidad (...). Los diseños de investigación tendrán un carácter emergente, construyéndose a medida que se avanza en el proceso de investigación, a través de recabar las distintas visiones y perspectivas de los participantes.
4. *Técnico/instrumental*. La utilización de técnicas que permitan recabar datos que informen de la particularidad de las situaciones, permitiendo una descripción exhaustiva y densa de la realidad concreta objeto de investigación.
5. *Contenido*. La investigación cualitativa cruza todas las ciencias y disciplinas.

Pese a que algunos estudiosos acogen con cierto escepticismo los resultados obtenidos de la metodología cualitativa, es indiscutible que se sigue un proceso sistemático en los niveles de análisis, similar al empleado en las investigaciones de las ciencias exactas, con miras a desentrañar aquello que surgió como una inquietud y que, en comunión con un sustento teórico, le dota de la pertinencia social para considerarse un estudio científico.

2.2 Enfoque metodológico. Etnografía

La investigación cualitativa se apoya de los métodos hermenéutico, interaccionismo simbólico, investigación-acción, fenomenológico, etnográfico, biográfico, etnometodológico, estudio de casos, teoría fundamentada. La esencia es la interacción que el investigador logra al aproximarse a la realidad contextual de su objeto de estudio.

La presente investigación fue abordada a partir de la *etnografía* “–del griego *ethnos* (tribu, pueblo) y de *grapho* (yo escribo), literalmente *descripción de los pueblos*–, método que describe el punto de vista de las personas que participan en un ámbito sociocultural concreto” (Murillo y Martínez, 2010, 2). Es decir, los participantes en este tipo de estudio son protagonistas de su propia historia; su voz se convierte en el medio para manifestar aquello que guarda en el interior de su ser y que desea exteriorizar para que conozcan su sentir.

El objeto de estudio surgió de la experiencia en la cotidianidad, de las expresiones manifiestas y latentes de un colectivo que requerían respuestas sustentadas en argumentos científicos y este método representaba “una forma de acceder a la realidad en la que el investigador interviene directamente [...] produciendo información acerca de las prácticas de un grupo particular de agentes por medio de su cuerpo y sus sentidos” (Payá y Rivera, 2017, p. 18).

En la actualidad, la etnografía ha tomado relevancia sobre todo en estudios sociológicos que estudian al ser humano en interacción con otros, “se asume como un recurso que permite acceder a un tipo de información directa, pero sobre todo cualitativa, que busca mostrar las maneras cotidianas y por lo tanto más ‘reales’ en que se desenvuelve la vida social y se institucionaliza” (Olivos, 2017, p. 33). Explicar el entramado sociocultural es una tarea compleja debido a la subjetividad que cada individuo percibe de su propia realidad, por tanto, la etnografía rescata el cúmulo de percepciones que permiten contextualizar una problemática en común.

Por ejemplo, en el área de la educación, los investigadores han tomado como punto de referencia el método etnográfico para comprender, desde dentro y en situaciones específicas, las representaciones sociales –oficiales y no oficiales, escritas u orales, informadas o fundadas en la opinión pública- que conforman las instituciones educativas.

Esto no implica encontrar una verdad, sino inscribir e interpretar las múltiples verdades que ponen en duda la legitimidad del discurso escolar hegemónico y que permiten desentrañar las lógicas discursivas, las producciones y amalgamas significativas, las fisuras y vacíos ocultos tras una racionalidad aparente, así como las voces silenciadas que conforman la cultura escolar (Bertely, 2000, p. 34).

Es difícil imaginar que dentro de los espacios escolares haya voces silenciadas que no puedan expresarse con libertad sin temor a represalias o amonestaciones. Las razones son multifactoriales, entre ellas: el tipo de personalidad, las necesidades económicas, la conveniencia de instituciones y horarios laborales, la limitada experiencia en otro sector productivo; incluso, antes de la Reforma Educativa del 2013, algunos docentes no contaban con el perfil profesional para estar frente a grupo⁸.

Derivado de lo anterior y para explicar las situaciones que viven en su cotidianidad los actores educativos, esta investigación siguió los lineamientos de la etnografía educativa o también llamada escolar. Murillo y Martínez (2010) señalan que “este método aporta datos descriptivos acerca de los medios, contextos y de los participantes implicados, con el objetivo de descubrir patrones de comportamiento de las relaciones sociales, o de las dinámicas que se producen diariamente”.

En el mismo sentido, investigadores como Maturana y Garzón (2015) puntualizan que la “*etnografía escolar* tiene como finalidades internamente relacionadas la descripción de los contextos, la interpretación de los mismos para llegar a su comprensión, la difusión de los hallazgos y, en último término, la mejora de la realidad educativa”. Es acercarse a la realidad de los involucrados a partir de sus propias vivencias y, si es necesario cambiar creencias o posturas, vislumbrar soluciones que motiven a llevar a cabo cambios significativos surgidos desde dentro, con plena conciencia de que una manera diferente de interactuar impactará en la estabilidad emocional de cada individuo promoviendo espacios armónicos.

Bertely (2000) expone que la “perspectiva etnográfica en educación es una orientación epistemológica que se mueve en distintos niveles de reconstrucción, incorpora distintos enfoques interpretativos y se inicia a partir de la inscripción e interpretación de subjetividades”. La dinámica escolar es sumamente compleja para explicarla a través de un enfoque cuantitativo, por eso el

⁸ Era una práctica común que el ingreso a laborar en instituciones educativas del sistema público federal o estatal se diera a partir de recomendaciones, herencia y venta de plazas.

método etnográfico abre la pauta para escuchar, observar e interpretar la parte subjetiva que se encuentra en el interior de los sujetos y que al exteriorizarla le dan voz a sus emociones, pensamientos, sentimientos y percepciones.

Se precisa plantear un concepto más que fue utilizado dentro de las estrategias metodológicas de la etnografía, poco aludida dentro de este método de investigación, pero que algunos investigadores consideran que cumple con las características del paradigma cualitativo: la *auto-etnografía* que “consiste en aprovechar y hacer valer las ‘experiencias’ afectivas y cognitivas de quien quiere elaborar conocimiento sobre un aspecto de la realidad basado justamente en su participación en el mundo de la vida en el cual está inscripto dicho aspecto” (Scribano y De Sena, 2009, p. 1).

Dicha estrategia puede tener sus detractores teóricos, sin embargo, es otra vertiente de la metodología cualitativa que posibilita acercarse al objeto de estudio fungiendo a la vez como sujeto investigador, es decir que:

el investigador tiene el privilegio y la responsabilidad de ser sujeto y objeto. Ello permite la propia interacción con el objeto de estudio e implica la posibilidad de formular(se) preguntas y conocer pareceres. El investigador no es invocado, convocado o participado de un fenómeno determinado por sus cualidades personales sino por ser parte de una comunidad, de un colectivo o de un evento a observar. El investigador es un participante activo capaz de narrar la escena en la que trabaja, conoce y posee un distinguido acceso al campo de observación que comparte con otros sujetos (Scribano y De Sena, 2009, p. 1).

Debido a las circunstancias personales y laborales, la auto-etnografía fue un recurso que utilicé en parte de la presente investigación, porque como integrante de una comunidad escolar dispuse de la información de primera mano respecto a la violencia física, verbal o psicológica que se vivía al interior de la institución, ya que el ambiente se percibía plenamente, sin simulaciones de ningún tipo por parte de directivos, docentes, estudiantes o padres de familia, lo que permitió darle voz a los docentes y así conocer, interpretar y comprender su sentir respecto a los actos de violencia que hubiesen enfrentado o vivenciado en esos momentos.

Abordar esta problemática como partícipe desde el interior de un centro escolar exigió un gran esfuerzo para “mirar con otros ojos los lugares tantas veces transitados, para poder descotidianizar la escuela” (Pallma y Sinisi, 2004, p. 123) y descubrir la significación que lo normalizado estaba

impactando en los docentes, quienes lo aceptaban como una situación normal inherente a su función.

Como expliqué anteriormente, parte de la investigación se realizó en el mismo centro laboral y con apoyo de compañeros docentes del posgrado por cuestiones de tiempo y accesibilidad, sin embargo, durante del proceso de investigación traté de realizar un distanciamiento con el objeto de estudio porque

... el compartir con los sujetos sus espacios y su vida cotidiana, si bien nos permite lograr mayor conocimiento en relación al problema, también puede dificultar el proceso si no se reflexiona al respecto... Esta “extrema” familiaridad en torno a lo cotidiano se puede tensionar a partir de un continuo avance en la reflexión teórica que permita el distanciamiento y la alerta epistemológica (Pallma y Sinisi, 2004, pp. 124-125).

La coexistencia al interior de las escuelas genera relaciones interpersonales inextricables entre los distintos actores, por lo que la etnografía en educación (o educativa) proporciona las herramientas metodológicas para comprender esa complejidad, ya que “busca indagar en los significados de las situaciones cotidianas que se presentan en las escuelas. Por tal motivo hace énfasis en el estudio de lo micro, en el análisis cualitativo y en la recuperación del sujeto” (Piña, 1997, p. 6).

Profundizar en esta dinámica escolar representa un desafío para los investigadores noveles, sin embargo, “la etnografía no es una simple técnica sino una estrategia metodológica que permite obtener información empírica en el espacio en donde se desenvuelven los acontecimientos estudiados, *documentar lo no documentado*, permitiendo así una elaboración cualitativa del contexto escolar estudiado (Piña, 1997, p. 7), y desde la misma subjetividad de uno de sus protagonistas principales: el maestro.

Esta investigación etnográfica, con sus técnicas de observación participante e historias de vida, permitió conocer la experiencia de docentes sobre los actos de violencia recibidos durante su ejercicio profesional. Dichas experiencias fueron narradas desde la letra y voz de los docentes participantes, sumado al registro en un diario de campo para rescatar aquellos acontecimientos observados en su práctica cotidiana.

2.3 Técnicas e instrumentos cualitativos

El trabajo etnográfico se apoyó en instrumentos que rescataron las vivencias orales y escritas de los participantes, con la finalidad de conocer sus emociones, sentimientos, pensamientos y creencias, que difícilmente una herramienta estadística lograría recuperar. Las técnicas utilizadas fueron la observación participante y las historias de vida.

En lo que se refiere a la *observación participante*, Patricia y Peter Adler puntualizan que “la observación consiste en obtener impresiones del mundo circundante por medio de todas las facultades humanas relevantes. Esto suele requerir contacto directo con el (los) sujeto (s)...” (citado en Álvarez-Gayou, 2003, p. 104). Es necesario señalar que por mi situación laboral era difícil realizar la observación participante en otras escuelas, ya que no contaba con el tiempo suficiente, por lo que decidí llevar a cabo la investigación de campo en mi centro de trabajo tratando de “introducir una indispensable distancia entre la experiencia vivida como participante y las posteriores descripciones, análisis e interpretaciones como investigadora” (Rivera, 2017, p. 87).

Un instrumento esencial que contribuyó a registrar las observaciones fue el diario de campo, en el cual anotaba cotidianamente los sucesos más sobresalientes de la dinámica escolar; particularmente aquellas interacciones entre docentes-alumnos, docentes-directivos, docentes-docentes y docentes-padres de familia.

En cuanto a las *historias de vida*, Puyana y Barreto (1994) argumentaban que “la historia de vida permite traducir la cotidianidad en palabras, gestos, símbolos, anécdotas, relatos, y constituye una expresión de la permanente interacción entre la historia personal y la historia social”. Se utilizó como recurso metodológico para conocer los momentos en que los docentes recordaban haber sufrido actos de violencia provenientes de alumnos, directivos, compañeros de trabajo o padres de familia.

Asimismo, Santamarina y Marinas (1999) precisan que “las historias de vida están formadas por relatos que se producen con una intención: elaborar y transmitir una memoria, personal o colectiva, que hace referencia a las formas de vida de una comunidad en un periodo histórico concreto”; además, apuntan que “el valor subjetivo de los relatos es precisamente el valor más original...”.

De igual manera, rescaté relatos de estudiantes para averiguar si dentro de la institución escolar habían experimentado situaciones agresivas por parte de sus maestros, directivos o de sus mismos compañeros, y visualizar qué tanto la violencia se ha normalizado entre ellos.

Cabe señalar que los escritos se realizaron en un formato que contenía datos como: nombre (opcional), nivel, fecha, lugar (institución), H. I. (hora de inicio), H. T. (hora de término), instrucciones, así como Exp. V. (experiencia de vida) y N°. de serie (ver Apéndice 1).

Después de recuperar las experiencias de vida y concentrar mis observaciones, inicié el análisis cualitativo para categorizar, en una sábana de resultados, los diferentes tipos de violencia que habían recibido los docentes y quiénes eran los actores educativos que los violentaban.

Los resultados de ese proceso de análisis y de interpretación se observan desde el inicio en esta investigación, ya que las voces de los que participamos en ella fueron acompañadas durante todo el trayecto por las posturas teóricas de quienes se han dedicado al estudio de la violencia en sus diferentes manifestaciones y, en particular, en el contexto escolar.

Es importante señalar que los maestros participantes comentaron que las experiencias de violencia las enfrentaron en mayor medida al ingresar al servicio docente, pero que con el paso del tiempo tuvieron que buscar *estrategias de sobrevivencia*; aunque refirieron que todavía llegaban a sufrir actos de violencia, sobre todo provenientes de los alumnos, quienes informados de las instituciones que los protegen, como la Comisión de Derechos Humanos, actúan de forma irrespetuosa hacia ellos.

CAPÍTULO 3

UNA MIRADA AL TRASFONDO DE LA VIOLENCIA

Presentación

La violencia es una constante en nuestra vida diaria, hacia donde apuntemos la mirada encontraremos actos que menoscaban la dignidad de las personas. En la incesante necesidad de explicar este fenómeno, estrictamente humano, numerosos estudios perfilan su postura de acuerdo con su objeto de estudio, mostrando la inexistencia de un solo tipo de violencia. De tal manera que se habla en plural de violencias: hacia los niños, las mujeres, los ancianos; en la familia, el trabajo, la escuela; en la política, la economía, la educación, la salud, la religión, la cultura; en la pobreza, el analfabetismo, la guerra, la discriminación, la homofobia; en radio, prensa, cine, televisión, internet, redes sociales; y, un largo etcétera que acumularía tantas investigaciones como violencias se están llevando a cabo en estos momentos, entre ellas la violencia al interior de los centros educativos.

3.1 Acepciones terminológicas: agresividad, agresión y violencia

En lo cotidiano se suele usar indistintamente los términos agresividad, agresión y violencia, sobre todo por el impacto físico y psicológico que deja en aquellos que la sufren:

...algunos compañeros son muy irrespetuosos y agresivos, se manifiestan con mucha agresividad, con palabras altisonantes en el aula de clases... (Exp. vidA, 2018: 068).

Sin embargo, existen características particulares que las distinguen entre sí, por lo que abordaré de manera general los dos primeros conceptos, centrándome después en la violencia como punto neurálgico de esta investigación.

El ser humano y los animales comparten una particularidad inherente a su condición humana: la agresividad, ante la cual reaccionan instintivamente como un mecanismo de defensa que los salvaguarda de los estímulos adversos presentes en su entorno, pues “consiste en una disposición o tendencia a comportarse agresivamente en las distintas situaciones” (Berkowitz, citado en Carrasco y González, 2006, p. 9) pero, a diferencia de los animales, el hombre tiene la capacidad de razonamiento para controlarse y actuar de acuerdo con las conductas instauradas y aceptadas socialmente.

Si nos remontamos a la historia de la humanidad, el control de las tendencias agresivas no es lo que ha caracterizado al ser humano; al contrario, “la agresión es la conducta mediante la cual la potencialidad agresiva se pone en acto” (Corsi, citado en Boggon, 2006, p. 134), ha sido una constante universal vulnerando todos los derechos humanos, por lo que los estudiosos de este fenómeno han tratado de explicar los factores que originan la conducta agresiva (ver Anexo 2) desde supuestos teóricos de orden biológico, psicológico, social, cultural, hasta etológico, sin hallar una respuesta aceptada de forma unánime convirtiéndose en un tema complejo y multifactorial.

Carrasco y González (2006) refieren que etimológicamente, la palabra agresión deriva del latín “*agredi*”, que significa “ir contra alguien con la intención de producirle daño⁹”, tal como en las interrelaciones que se producen en un salón de clases llegan a suscitarse:

... con los compañeros son muchas veces que hay problemas porque son groseros y agresivos (Exp. vidA, 2018: 021).

Estos mismos autores desvelaron que la mayoría de las definiciones de agresión contemplan tres elementos característicos:

1. Su carácter intencional, en busca de una meta concreta de muy diversa índole.
2. Las consecuencias agresivas o negativas que conlleva, sobre objetos u otras personas, incluido uno mismo.
3. Su variedad expresiva, pudiendo manifestarse de múltiples maneras, siendo las apuntadas con mayor frecuencia por los diferentes autores, las de índole física y verbal (Carrasco y González, 2006, p. 8).

Como se observa, la diferencia entre agresividad y agresión es casi imperceptible, por lo que en su generalidad estos términos son nombrados indistintamente cuando se hace alusión a situaciones agresivas. Corsi (2003) puntualiza que “deberá tomarse la agresividad no como un concepto valorativo, sino solamente descriptivo, ya que se refiere a un constructo que representa una disposición o capacidad humana para manifestarse agresivamente” (citado en Boggon, 2006, p. 134).

Reafirmando lo anterior y para una mayor comprensión, Gómez (1976) intentó delimitar estos dos términos argumentando que la *agresión* “es un comportamiento manifiesto contra la vida y los

⁹ Se entiende por daño cualquier tipo y grado de menoscabo a la integridad del otro (Boggon, 2006, 134).

bienes de una persona o de un colectivo humano”; y la *agresividad* “es un concepto referido a una variable interviniente e indica la actitud o inclinación que siente una persona, un colectivo humano a realizar actos violentos, en cuanto tal puede hablarse de potencial agresivo de esa persona o de esa colectividad” (citado en Jiménez, 2012, p. 21).

Por otro lado, en lo que corresponde a la *violencia*, esta surge a partir de una construcción social, transmitida de generación en generación, en la que ciertos individuos someten a otros bajo relaciones de poder generando daños físicos o psicológicos que merman su calidad de vida, tal como la define la Organización Mundial de la Salud (OMS) en el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (2002):

el uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Considerando esta definición, la OMS advierte que existe violencia cuando se causa daño a otro u otros individuos, o hacía uno mismo, ya que este comportamiento afecta la estructura biopsicosocial de todos los involucrados que participan en ella, directa o indirectamente.

En el informe citado anteriormente, la OMS (2002) establece una clasificación de la violencia, según el autor del acto violento, dividida en tres grandes categorías (ejemplificado):

a) Violencia dirigida contra uno mismo: individual.

...una alumna empezó a hablar de la situación que vive con su mamá, de cómo la trata, la forma grosera de hablarle, la distinción que hace entre ella y sus hermanos (ella es la mayor e hija de otro padre), el desamor que siente por parte de su mamá... Incluso comentó que cuando se sentía muy mal después de discutir con su mamá, se cortaba los antebrazos, los brazos y las piernas¹⁰, como una forma de desahogarse porque no le gustaba contarle a nadie sus problemas... (Obs. part, 2018: 056).

b) Violencia interpersonal: entre grupos pequeños (escolares, laborales).

¹⁰ Este tipo de heridas autoinflingidas en brazos y piernas se conoce como *cutting*, y es una práctica en adolescentes con el objeto de mitigar el dolor emocional.

La actitud de algunos compañeros es muy mala, pues esconden mochilas, las butacas, etc.... Los compañeros de la escuela no respetan cosas ajenas (Exp. vidA, 2018: 051).

c) Violencia colectiva: grupos más grandes (Estados, organizaciones terroristas).

El grupo extremista Estado Islámico (EI) lanzó una amenaza contra la Copa Mundial de Fútbol que se celebrará en Rusia en 2018, exhortando a los yihadistas a lanzar ataques durante el evento deportivo, en el que se espera lleguen un millón de turistas (Animal político, 2017).

De tal suerte que la violencia es “una forma de ejercicio del poder mediante el empleo de la fuerza (física, psicológica, económica, política...) e implica la existencia de un arriba y un abajo, reales o simbólicos, que adoptan habitualmente la forma de roles complementarios: padre-hijo, hombre-mujer, maestro-alumno...” (Corsi, citado en Boggon, 2006, p. 134). Analizado desde esta perspectiva, la violencia deviene de estructuras culturales de poder, de dominación, las cuales sujetan a los individuos a sus circunstancias contextuales por ciertos periodos de tiempo, pero al sobrepasar los límites de sumisión e injusticia, se recurre a la violencia como un medio para transformar la realidad.

Empero, si esta solución se manifiesta abiertamente es tachada de indignante, de irracional; contrario a la violencia impuesta en el diario devenir, con expresiones veladas, disfrazadas en el cumplimiento de normas y leyes aplicables principalmente a las minorías, de acuerdo con las expectativas socialmente impuestas por y para los privilegiados; esta es aceptada y normalizada, la mayoría de las veces- como un mal necesario.

La violencia es algo que se ubica en nuestra conciencia (que aprehende y genera símbolos) y se manifiesta a través de lo que sentimos, pensamos y verbalizamos, inmersa en un mundo conflictivo ante el cual da unas determinadas respuestas, que evaluamos como negativas en la medida en que tenemos normas culturales y unos valores que así lo aconsejan (Jiménez, 2012, pp. 17-18).

Es innegable que la misma esencia del ser humano, como ente natural y social, le dé pautas de comportamiento conflictivo derivado de las relaciones interpersonales que desarrolla en su cotidianidad. No obstante, ese conflicto no tendría por qué derivar en actos violentos: “el conflicto en sí (...) no tiene necesariamente que ser una cosa nefasta, ni tampoco es algo que podamos erradicar; el problema se centra en un manejo ineficaz del conflicto, que tiene como consecuencia unos altos costes sociales y humanos” (Howard, 1995, p. 11).

Al respecto, los teóricos están convencidos que el conflicto¹¹ es inmanente al hombre, no así la violencia, cuyo trasfondo es sustancialmente cultural -es aprendido y aprehendido-, como lo demuestra la misma historia de los conquistadores, quienes aplicaban una serie de estrategias de dominación para someter, esclavizar y denigrar tanto la cultura como la calidad humana de los pueblos subyugados, sin que hubiera un dejo de compasión.

Desafortunadamente, en pleno siglo XXI, a nivel global, esas prácticas continúan agobiando a los países pobres y en vías de desarrollo; incluso, con tácticas más violentas derivadas del desarrollo de mecanismos cibernéticos en las que ya no es necesaria la lucha cuerpo a cuerpo, basta con armamentos dirigidos a distancia ocasionando daños irreparables y provocando con ello aún más violencia.

Por tal razón, el fenómeno de la violencia ha sido motivo de numerosos estudios de diferentes disciplinas y, por tanto, de conceptualizaciones polisémicas; sin embargo, en cada postura los aspectos recurrentes son la intención, la amenaza, la intimidación, cuyo objetivo es causar daño a otros entes sociales.

Entre las características que se observan en el ejercicio de la violencia, se encuentran:

su ímpetu, intensidad, destrucción, perversión o malignidad (mucho mayores que las observadas en un acto meramente agresivo), así como por su aparente carencia de justificación, su tendencia ofensiva contra el derecho y la integridad de un ser humano, tanto física como psicológica o moralmente; su ilegitimidad, ya que suele conllevar la ausencia de aprobación social, e incluso su ilegalidad, al ser a menudo sancionada por las leyes (Carrasco y González, 2006, p. 10).

Dichas características no dejan lugar a dudas de que la violencia y la agresividad por ningún motivo pueden considerarse sinónimos, son diferentes en su esencia; mientras la agresividad es un mecanismo natural, la violencia “es una construcción social; algo que culturalmente es transmitido de generación en generación y que responde a las relaciones de poder existentes” (Jacinto y Aguirre, 2014, p. 37),

¹¹ Faldalen, Faldalen y Thyholdt (2016) destacan que los conflictos son parte de la vida cotidiana. Y lo mismo ocurre con las soluciones. Todos tenemos experiencias de cómo los problemas con conflictos pueden tener un impacto importante en nuestro bienestar y en nuestra calidad de vida. Algunas personas incluso tienen la capacidad de atraer conflictos. Otros parecen surfear por encima de ellos... (pp. 17-18).

la cultura del contexto en la comunidad es un tanto machista por lo que no se muestra respeto hacia la mujer ((Exp. vidD. 2017: 002).

Estas conductas han sido introyectadas consciente e inconscientemente ante la necesidad psicológica de ostentar y ejercer el poder político, económico e ideológico pasando, incluso, por encima de los derechos humanos de las personas.

3.2 El Triángulo de la violencia

Entre los teóricos más renombrados a nivel internacional que ha investigado acerca de la violencia en sus diferentes manifestaciones se encuentra el matemático y sociólogo Johan Galtung, quien no se enfocó únicamente en sus orígenes y consecuencias, sino que a partir de los resultados de sus investigaciones planteó lo que hoy es conocido como Educación para la Paz.

Galtung afirmaba en sus primeros escritos que “la violencia está presente cuando los seres humanos se ven influidos de tal manera que sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales están por debajo de sus realizaciones potenciales” (citado en Jiménez, 2012, p. 18). Posteriormente, amplió su concepto al argumentar que:

la violencia es todo aquello que, siendo evitable, impide, obstaculiza el desarrollo humano, comprendiendo, por tanto, no solo la *violencia directa*, sino también la denominada *violencia estructural* (pobreza, represión, contaminación, alineación, etcétera). Y, finalmente, hay que añadir el concepto de *violencia cultural* (o simbólica) para señalar a todo aquello que en el ámbito de la cultura legitime y/o promueva tanto la violencia directa como la violencia estructural (citado en Jiménez, 2012, p. 31).

Estas definiciones contemplan los componentes biológicos, psicológicos y sociales de cada individuo, los cuales son impactados cuando son objeto de violencia, disminuyendo o anulando sus capacidades para desenvolverse efectivamente en sus diferentes entornos, generando con ello emociones negativas como descontento, agresividad, amargura, desaliento, insatisfacción; inclusive, pasividad, apatía, egocentrismo. El origen de este malestar se encuentra en los sistemas estructurales y culturales de cualquier régimen de gobierno, llámese capitalista o socialista.

Las investigaciones realizadas por Galtung sobre la violencia, la paz, el conflicto y la forma en que este se puede transformar por medios pacíficos, lo ha llevado a formular un marco teórico que sirve

de referente para los Estudios de la Paz implementados en varias instituciones educativas a nivel mundial. En el presente texto solo se retoma parte de su obra para los fines de esta investigación.

Galtung (2000) afirmó que la violencia es una expresión que “lastima y daña el cuerpo, el alma y el espíritu”, y que él distinguió por lo menos tres tipos:

- 1. Violencia directa.** Es visible, destructiva, con un deseo de hacer daño; es la forma más temida. Va más allá de las consecuencias visibles a los cuerpos y a la propiedad; trasciende lo superficial (ver Anexo 3).

Son agresiones cuya intención es causar daño a otras personas a través de actos físicos, verbales y/o psicológicos.

Mi compañero se la pasa diciendo groserías, vulgaridades, peladeces y malas palabras en mi salón... cuando una niña o alguien le pide que guarde silencio él se altera y toma una actitud muy desagradable; es muy molesto cuando se ríe, es una bomba llena de estrés, es desesperante. A mí me dijo cosas feas y se burló de mi aspecto; traté de llevarme bien con él pero es imposible... (Exp. vidA, 2018: 065).

Este tipo de violencia entre pares, con sus categorías física, verbal y psicológica, es la que ha sido estudiada con mayor énfasis debido a las consecuencias inmediatas que genera. No se justifica, pero tiene un bagaje familiar y social indiscutible que es proyectado en los espacios áulicos: “si los alumnos viven o perciben una cultura de la violencia, es más probable que aprendan a reproducirla” (Jacinto y Aguirre, 2014, p. 35).

Aunado a esto, los comportamientos con tintes agresivos son asimilados como una condición normal en el desarrollo de los educandos; se conciben como *juegos pesados* asociados a la expresión *así nos llevamos* o *si se lleva, se aguanta*, situaciones que originan un entorno violento, las cuales “son formas de violencia que, tal vez, han pasado a ser parte del día a día de los jóvenes, y han terminado por verse como algo normal o un juego” (Jacinto y Aguirre, 2014, p. 43).

- 2. Violencia estructural.** No es intencional, es habitual, pareciera ser normal pues cualquiera ha vivenciado situaciones injustas en diferentes escenarios: educativos, laborales, políticos, religiosos, sociales; incluso familiar (es un patrón de interacción donde la gente desempeña roles sin reflexionar acerca de sus condiciones de desigualdad). Este tipo de violencia es menos visible, porque es indirecta, pero puede ser mucho más destructiva (Galtung, 2000, pp. 57, 61).

En un inicio recién egresada como maestra de preescolar, estando en la guardia de la escuela, a la hora de la entrada de los alumnos, una señora quería pasar y al negarle el acceso se enojó mucho y me dijo: - “¿quién es usted?”, y le dije: - “la maestra”. Tal vez en mi condición física de verme muy jovencita le hizo creer tener el poder de insultar porque ya lo había hecho con las señas que nos auxiliaban, desde ese entonces su saludo era cortés y amable (Exp.vidD, 2017: 006).

En algunos casos, los padres de familia piensan que los docentes no son dignos de recibir un trato cortés y que deben tolerar cualquier insulto o agresión para evitar una llamada de atención de sus directivos, pero cuando un maestro defiende su derecho a ser respetado, pese a la creencia generalizada, es posible que la postura del padre se transforme -para bien o para mal- de acuerdo con su propia historia de vida.

Galtung establecía que además existían dos tipos de violencia estructural y que el daño es en términos de insultar las necesidades básicas:

violencia estructural vertical: represión (poder político), explotación (poder económico) y alienación (poder cultural).

violencia estructural horizontal: mantener separada a la gente que quiere vivir junta (identidad); o a la inversa: mantener junta a la gente que quiere vivir separada (Galtung, 2000, p. 61).

En términos educativos, es evidente la violencia estructural que se puede observar tanto a nivel vertical como horizontal en un entramado de relaciones jerárquicas, así como de interacciones en las que se entretujan acuerdos y desacuerdos, por lo que el papel del maestro se ha visto envuelto en una serie de vapuleos y hostigamiento por la sociedad en general, debido a que “la violencia que afecta el ámbito escolar es consecuencia de una realidad social y estructural impactando el sistema educativo, reflejando a nivel micro diversas injusticias y desigualdades sociales, económicas, jurídicas, de género, raciales o de cualquier otra índole” (Ospina, 2017, p. 79).

- 3. Violencia cultural.** Es invisible, pero tiene una clara intención de dañar a través de la comunicación verbal y no verbal; es la violencia ejercida por sacerdotes, intelectuales, profesionales que, haciendo uso de sus conocimientos, tratan de someter a los demás imponiendo sus ideas. Es más funesta que la violencia estructural porque subsiste dentro de cada persona y es exhibida a través de costumbres, tradiciones, artes, leyes, religión, ideología; puede ser usada para justificar la violencia directa o la estructural (Galtung, 2000, pp. 57, 62, 63).

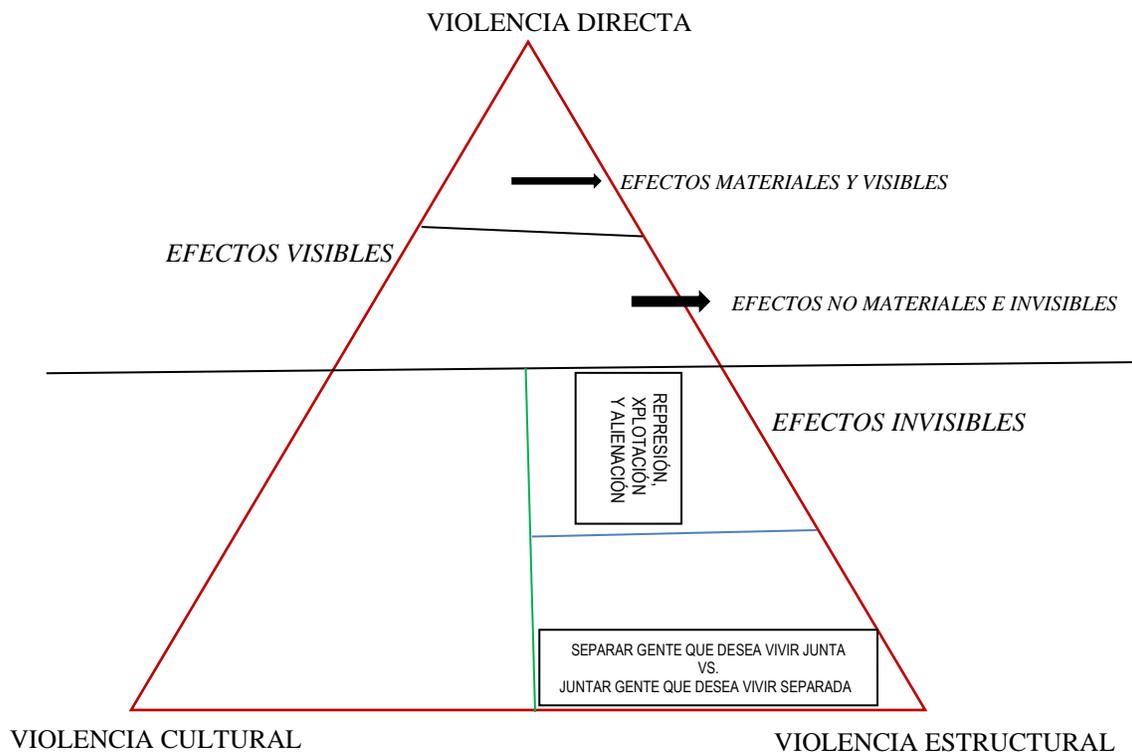
Una maestra -en tono enojado- le preguntó a un alumno que quién le había dado permiso de irse temprano de la escuela, yo le comenté que el día anterior la mamá había hablado

con el director para pedirle permiso de ir por su hijo temprano y el director lo había autorizado; entonces la maestra le dijo a la mamá que su hijo no estaba trabajando bien, que si quería que su hijo tuviera un buen futuro le recomendaba llevárselo de esa escuela porque se estaba contagiando con la manera de ser de los otros alumnos y que ella veía que él y su primo (van en el mismo salón y es de piel blanca) eran de otro nivel, que físicamente sobresalían del resto de los alumnos y si seguían ahí iban a ser igual que los otros. Además, ella siempre había creído que los de piel blanca eran mejores que los de piel morena... (Obs. part, 2017: 009).

Este último comentario estuvo plagado de violencia porque introdujo pensamientos discriminatorios que ofendieron la dignidad, no solo de los alumnos, sino de cualquier persona que laboraba en esa institución y que, a la postre, “la violencia encubierta y la injusticia que estos profesores generan les acaba explotando en la cara antes o después” (Esteve, 2005, p. 119).

En forma esquemática, se representan los tipos de violencia y los efectos visibles e invisibles que identificó Galtung en sus investigaciones.

Imagen 1. Triángulo de la violencia



Fuente: Elaboración propia de los efectos visibles e invisibles en el Triángulo de la violencia (2019).

La teoría de Galtung va más allá de la identificación de los tipos de violencia señalados anteriormente, sus estudios lo llevaron a postular una transformación del conflicto por medios pacíficos, ya que “la forma de romper ese círculo vicioso es anteponer una cultura y una estructura de paz donde existan los mecanismos necesarios para solventar los conflictos por medios no violentos” (Hueso, 2000, p. 131).

La obra de Galtung sobre la violencia es extensa y con numerosas aristas, según sea el objeto de estudio que se pretenda explicar con su enfoque teórico; en este caso, se retomó el Triángulo de la violencia para categorizar los datos obtenidos en la investigación de campo desprendidas de las historias de vida y la observación participante.

Desde esta perspectiva, son evidentes las distintas manifestaciones de violencia (directa, estructural y cultural) dentro de las mismas instituciones educativas; aspecto por demás contradictorio cuando en el discurso se concibe la escuela como un espacio en el que se debe fomentar el respeto a los derechos individuales de cada integrante, tanto en la teoría como en la práctica.

Así, la violencia exhibida de manera notoria y en aquellos actos encubiertos son concebidos solo como injusticias, o incluso, como parte de la personalidad, los cuales no son aceptados como agresivos, ya que su presencia al ser vivenciados cotidianamente es normalizada como parte, por un lado, de incidentes propios de la profesión docente y, por otro lado, de la obediencia que se debe a los reglamentos institucionales.

3.3 La violencia simbólica

El abordaje de los procesos de interacción entre los individuos es una tarea compleja que requiere la visión desde diferentes posturas: psicológicas, sociológicas, filosóficas, entre otras, para explicar el cúmulo de relaciones que se llevan a cabo en diferentes contextos, iniciando desde la familia y en el que permea un simbolismo de poder tácito, contrario a lo que se desarrolla en otros escenarios, donde las jerarquías están contenidas tanto de forma implícita como explícita.

La misma historia de la humanidad ha demostrado que las interacciones humanas están sujetas a las relaciones de dominación-sumisión debido a la estratificación emanada de herencias

ancestrales, las cuales dan por hecho que los individuos ubicados en la cúpula por factores culturales, económicos, sociales o políticos son los poseedores legítimos de la verdad y de la toma de decisiones (la mayoría de ellas ligadas a sus intereses personales), y los que se encuentran en la base están destinados al sometimiento ideológico emanado de las estructuras dominantes.

En este sentido, la praxis social fue explicada ampliamente por el sociólogo Pierre Bourdieu, quien en su vasta producción realizó una crítica a las relaciones de dominación desde su auténtico trasfondo, puntualizando que

... este poder objetivo lleva intrínsecamente un poder simbólico, derivados ambos de la legitimidad histórica (ciertamente arbitraria) de determinadas posiciones en la estructura social... Así, el líder sindical, el jefe de partido, el funcionario, el experto, el catedrático, el empresario, el deportista profesional, el artista, etc., actúan investidos del poder simbólico que les confiere determinadas posiciones en sus campos respectivos. Dichas posiciones, objetos de la lucha, se encuentran legitimadas en función del conocimiento y reconocimiento de los otros; en consecuencia, aquellos que monopolizan el poder simbólico tienen mayor acceso al ejercicio de la violencia simbólica (Vizcarra, 2002, pp. 65-66).

En nuestra sociedad, ser ungido con el poder simbólico trasciende la esfera de lo público insertándose en la vida privada de los dominados; es decir, las figuras que ostentan ese poder se vuelven etéreas y traspasan los límites físicos a través del discurso, la manipulación, la intimidación, suministrando con ello altas dosis de violencia que pasa inadvertida porque no se ve directamente, por lo que las palabras son un ejercicio de poder y violencia simbólicos, “cuya práctica es el objeto de disputa de agentes y grupos con diferentes posiciones en las arenas de lo social” (Vizcarra, 2002, p. 66). Entonces, a partir del lenguaje, hace su aparición la violencia simbólica en su máxima expresión.

Al respecto, la violencia estructural de Galtung es análoga a la propuesta que hace Pierre Bourdieu (1991) sobre violencia simbólica, identificándola en los siguientes puntos para explicar su existencia:

- Censurada y eufemizada, es decir, irreconocible y reconocida.
- ...puesto que la dominación solo puede ejercerse bajo su forma elemental, es decir, de persona a persona, no puede realizarse abiertamente y debe disimularse bajo el velo de las relaciones encantadas.

- La violencia está a la vez presente y enmascarada.
- Violencia suave, invisible, ignorada como tal, elegida tanto como sufrida, la de la confianza, el compromiso, la fidelidad personal, la hospitalidad, el don, la deuda, el reconocimiento, la piedad.
- Las formas suaves y larvadas de violencia tienen tantas posibilidades de imponerse como única forma de ejercer la dominación y la explotación, cuanto más difícil y reprobada sea la explotación directa y brutal.

Desentrañar la presencia de violencia simbólica en las relaciones humanas ha dado pauta para entender el entramado de conflictos que gesta su aplicación, puesto que es la que más daño causa porque se instaura en la psique de las personas como algo normal, concibiéndose como una forma natural de proceder, de las instituciones o de las circunstancias, sin reflexionar sobre el atropello a los derechos humanos que se hace con esta práctica cada vez más frecuente en la vida cotidiana.

Las instituciones escolares tampoco escapan al ejercicio de la violencia simbólica, es más, se puede asegurar que las interacciones entre los actores educativos están permeadas por este tipo de violencia.

En cierta ocasión, un alumno tuvo dificultades para pagar puntualmente su colegiatura porque se había quedado sin trabajo y su hijo estaba en tratamiento médico; fue a pedir una prórroga para pagar en dos semanas a más tardar. Le dieron solo dos días. Con la advertencia que si no pagaba en ese lapso, lo iban a dar de baja; además, en tono molesto, le dijeron: desde el inicio ya sabían que tenían que pagar (Obs. part, 2017: 058).

Situaciones de violencia simbólica se viven con frecuencia en todos los ámbitos: escolar, laboral, político, religioso e ideológico, sin que nos demos cuenta de ello pues la sutileza de su presencia es tan disimulada que, a falta de un pensamiento crítico, se visualiza solo como parte de las injusticias sociales a las que nos enfrentamos.

Inclusive, aun cuando se perciba que se es sujeto de actos agresivos de aquellos que ostentan puestos jerárquicos las condiciones difícilmente se pueden cambiar, debido que se acepta consciente e inconscientemente la existencia de estructuras de poder¹² cuyos “efectos ideológicos

¹² Bourdieu (1991) puntualiza que el poder se arroga esta forma elemental de institucionalización que es la oficialización (p. 221).

más seguros son aquellos que para ejercerse no precisan palabras sino dejar hacer, y un silencio cómplice” (Bourdieu, 1991, p. 224).

Es una realidad que las relaciones interpersonales de los docentes con sus autoridades están envueltas en ese *silencio cómplice* advertido por Bourdieu, ya que en la serie de normas implícitas que estos deben cumplir toma vital importancia la actitud incondicional de apoyo, de lo contrario, la élite tendrá el derecho de negar su ayuda bajo el argumento de que no existe reciprocidad: *no me apoyas, no cuentas conmigo*.

Por tanto, en la mayoría de los casos, los maestros tienen que ajustarse a las estructuras de poder -impuestas, reconocidas y aceptadas- para continuar desempeñando su función social, independientemente de las condiciones físicas, psicológicas a las que tengan que sujetarse y, en la mayoría de los casos, estar dispuestos a aceptar las disposiciones arbitrarias que del poder estructural y simbólico se deriven (horarios laborales extendidos, comunicación permanente en días de receso, estar presto a las peticiones extraordinarias, entre otras). En un capítulo posterior se conocerá cómo viven los docentes esta violencia simbólica dentro de las instituciones educativas.

CAPÍTULO 4

LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA: DEL DISCURSO A LA PRÁCTICA

Presentación

Transitar del siglo XX al siglo XXI, todavía más, de un milenio a otro, ha impactado en todos los sentidos a nivel mundial, en las esferas personal, familiar, social, económico y cultural¹³, baste citar algunos ejemplos: el desarrollo vertiginoso de las TIC (Tecnologías de la Información y Comunicación), la globalización económica e ideológica, las reformas educativas, los avances científicos, el consumismo, la pérdida de valores, entre otros.

Especialmente en educación, se han observado muchos cambios en torno al proceso enseñanza aprendizaje, ya que los nuevos estilos de crianza, un marcado desinterés por la escuela, los contenidos televisivos o cinematográficos cargados de violencia y el uso excesivo de dispositivos electrónicos (videojuegos, celulares, tabletas, etc.) han provocado que el trabajo escolar y la interacción entre profesores y estudiantes se torne cada vez más difícil.

Ante esta falta de acuerdos para ponerse en los zapatos del otro y comprender sus emociones y sentimientos (empatía) surge el conflicto -concepto mal entendido porque “tradicionalmente, los conflictos han sido percibidos negativamente como una contradicción o una lucha de intereses. Las personas han destacado sus aspectos negativos y no han sido educados para observar sus posibles aspectos positivos” (París, 2005, p. 28), que ha derivado con frecuencia en actos violentos entre los participantes.

Para dilucidar los conflictos entre los actores del hecho educativo iniciaré con un breve acercamiento sobre el papel que los maestros han tenido en el transcurso de la historia, especialmente en nuestro país; posteriormente, presentaré una reseña de los principales derechos y obligaciones de los docentes y los estudiantes a los que deberían ceñirse en cualquier contexto educativo, de acuerdo con la normatividad existente.

¹³ Bauman (2004) designa esta transición de la “era del hardware” o “modernidad pesada” a la época del software, de la modernidad liviana. Sostiene que la modernidad “sólida” era una época de compromiso mutuo; en cambio, la modernidad “fluida” es una época de descompromiso, elusividad, huida fácil y persecución sin esperanzas (p. 129).

4.1 El devenir histórico de la figura del maestro

A lo largo de la historia de la humanidad, los principales protagonistas han sido líderes en política, ciencia, artes, literatura, religión, tecnología, y otras áreas del conocimiento. Entre los personajes sobresalientes de renombre internacional que se dedicaron a la enseñanza se citan a Confucio, Aristóteles, Alexander Graham Bell, Albert Einstein, Anne Sullivan, José Martí, Gabriela Mistral, Nicanor Parra, Barack Obama, por mencionar algunos.

En México, también figuran nombres de maestros que han dejado huella en las crónicas de su pasado: Miguel Hidalgo y Costilla, Ignacio Ramírez, Ignacio Manuel Altamirano, José Vasconcelos, Justo Sierra, Antonio Caso, Rafael Ramírez Castañeda, Narciso Bassols, Rosaura Zapata, entre otros tantos, cuyo papel en la educación sin lugar a dudas ha sido trascendental para el desarrollo de nuestro país.

Incluso, en una época de la historia nacional, los maestros, junto con los médicos y los sacerdotes, eran personajes de prestigio, dignos de admiración y respeto por toda la comunidad en general, porque representaban una élite cuya formación académica estaba por encima del resto de los habitantes, a quienes influenciaron directamente con sus enseñanzas desde los inicios de época colonial, como lo refiere Bolaños (1996):

la historia de México es, en el fondo, la biografía del maestro, es el esfuerzo de los maestros que configuró las mentalidades de los intelectuales de la Colonia, de los próceres de la Reforma, de los restauradores de la República y de los adalides de la Revolución de 1910-1917 que han sido hasta hoy la guía e inspiración política nacional por medio de la Constitución promulgada en 1917.

Durante ese periodo histórico, los maestros tuvieron la convicción de generar en sus discípulos un pensamiento crítico que los liberara del yugo de sus opresores, no solo mediante la lucha física, sino con un bagaje intelectual que les diera los argumentos para exigir su derecho a mejorar sus condiciones de vida, sobre todo de las clases más desfavorecidas para “orientarlas y prepararlas hacia su desarrollo y por consecuencia, su progreso económico, material y cultural; de este modo, el maestro se compromete con las más sentidas causas populares y adquiere su profundo sentido de servicio social” (Bolaños, 1996, p. 13).

A mediados del siglo XIX, la educación trató de ampliarse hacia aquellos grupos de los estratos sociales más bajos: los indígenas, a quienes se discriminaba por sus costumbres, tradiciones e ideología y que sin embargo, de esos grupos, surgieron grandes maestros como fueron Ignacio Ramírez e Ignacio Manuel Altamirano que, a decir de Rodríguez (2007), “desde sus trincheras literarias propugnaron por dar al indígena y al pueblo olvidado en general, una educación que lograra tan ansiada integración del ser mexicano y el progreso de la nación a través del hecho educativo”.

En esa época los maestros representaban una figura de autoridad, contrario a la imagen que tienen en la actualidad:

cuando una iba a un pueblo, el cura, el farmacéutico, el maestro, eran respetados; ahora no hay respeto, no hay consideración y encima muchas críticas (Leite, 2011, p. 42).

Para los niños y adolescentes del presente siglo, considerados nativos digitales los valores, por ejemplo, no representan lo mismo que para los adultos de la Generación X (nacidos entre los años 60 y la mitad de los años 80), a quienes sus padres les enseñaban desde el hogar las normas de conducta a seguir en sociedad.

Durante el siglo XX, la educación representaba un proyecto de vida para todos los integrantes de una familia, proceso en el que participaban comprometidamente tanto los hijos como los padres, con el fin de obtener un mayor aprovechamiento escolar que contribuyera a alcanzar un grado académico que les facilitara el acceso a otro *status* social, por lo que junto con los docentes y autoridades educativas eran los actores principales del proceso enseñanza aprendizaje.

En la década de los años 90, todavía el profesor simbolizaba una figura de autoridad, responsable de transmitir conocimientos para la formación intelectual de sus alumnos, quien enseñaba los contenidos de los planes de estudio de forma tradicional, es decir, él fungía como transmisor y los estudiantes solo eran receptores (hoy en día esta práctica pedagógica aún es recurrente en las escuelas):

el profesorado hablaba y el alumnado escuchaba y el que no escuchaba desaparecía de allí (Leite, 2011, p. 56).

Asimismo, el papel de los padres de familia era importante para el logro de los objetivos planteados, pues exigían de sus hijos un esfuerzo comprometido en toda su trayectoria escolar, con el fin de aprovechar la oportunidad que les daban de estudiar. Además, los concientizaban sobre la conducta respetuosa que debían observar hacia sus maestros, compañeros y autoridades escolares.

Se veía como una estudiante responsable, sentía que tenía una obligación con sus estudios y su familia y era lo que tenía que hacer. No se cuestionaba más. Se veía, además como una estudiante normalita, hacía lo que podía (Leite, 2011, p. 27).

Sin embargo, para los alumnos de esta generación llamada Z (los nacidos a mediados de los años 90 y la primera década del nuevo milenio), con padres Millennials, tanto su forma de actuar como sus expectativas son distintas. En su mayoría, son alumnos que tienen problemas con la autoridad, desean obtener las cosas sin el menor esfuerzo, demuestran rebeldía ante los roles que deben asumir en el contexto escolar (incluso familiar), carecen de un proyecto de vida profesional porque estudiar no se encuentra dentro de sus prioridades.

Messing (2009) agrega que en la psicociocultura se observa una tendencia en la que el esfuerzo ha caído en descrédito para dar lugar al facilismo, lo que deja menos espacios para el desarrollo personal y laboral. Asimismo, uso de mensajes promueven el consumismo, el individualismo, la mediocridad y el control externo de la conducta. De esta forma, las características académicas y laborales del mundo actual han afectado profundamente a los individuos, principalmente a los más jóvenes, quienes manifiestan desmotivación, insatisfacción y apatía (citado en Aguilar et al., 2015, p. 328).

Hoy en día en esta dinámica social, los alumnos de educación básica y media superior no son los únicos que están desmotivados, insatisfechos y apáticos, también lo están algunos maestros, para quienes enseñar ha perdido la aureola mesiánica que antaño tenía y solamente viven su práctica docente como un medio para subsistir; sin descartar aquellos que lo toman como un trabajo de medio tiempo (turno matutino o vespertino).

Entonces, ante esta disminución de la satisfacción por enseñar y aprender, es posible percibir que tanto alumnos como docentes viven un desempeño escolar proclive a la frustración y como consecuencia, a la generación de ambientes saturados de todo tipo de violencias.

4.2 Garantías constitucionales para *todos* los actores educativos

El respeto a los derechos humanos es la premisa fundamental de toda Carta Magna que, junto con la Declaración Universal de los Derechos Humanos proclamada por la Asamblea General de las Naciones Unidas, son el sustento legal que protege la dignidad de todo individuo. Cuando se dice *todos*, quiere decir que cada uno de los integrantes que conforman la sociedad, sin excepción alguna, son sujetos de derechos.

Tal como lo estipula el Artículo 1° de la Constitución Política Mexicana, que a la letra dice¹⁴:

En los Estados Unidos Mexicanos todas las personas gozarán de los derechos humanos reconocidos en esta Constitución y en los tratados internacionales de los que el Estado Mexicano sea parte (...) Las autoridades, en el ámbito de sus competencias, tienen la obligación de promover, respetar, proteger y garantizar los derechos humanos de conformidad con los principios de universalidad, interdependencia, indivisibilidad y progresividad. En consecuencia, el Estado deberá prevenir, investigar, sancionar y reparar las violaciones a los derechos humanos, en los términos que establezca la ley.

En materia educativa, la observancia de este artículo bastaría para evitar la violación a los derechos humanos de cada participante que interviene en el acto educativo: alumnos, docentes, directivos y padres de familia. No obstante, los conflictos que se presentan -como una circunstancia natural en el hombre- trascienden a la violencia cuando está en pugna el ejercicio de poder, ya sea de forma vertical u horizontal, dejando huellas que impactan en el estado físico, psicológico y social de quienes la experimentan.

Otras normas jurídicas se encuentran contenidas en la Declaración Universal de los Derechos Humanos (Organización de las Naciones Unidas, 1948), la cual hace especial énfasis en el respeto a la dignidad de las personas, tal como se refiere a continuación (se hará mención de algunos artículos y, al mismo tiempo, se hará una vinculación con la realidad docente).

Artículo 1. Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos, dotados como están de razón y conciencia, deben comportarse fraternalmente los unos con los otros.

¹⁴ Artículo reformado en el Diario Oficial de la Federación el 14 de agosto del 2001.

Es el ideal máximo que en cualquier institución social debería privar, sin embargo, la realidad es distinta cuando existen enfrentamientos entre menores de edad y adultos, ya que a los primeros siempre se les dará la razón en su posición de individuos vulnerables, y los segundos tendrán que soportar las agresiones, la mayoría de las veces injustificadas, las cuales denigran su dignidad como ser humano. Tal como Martínez (2013) apuntaba al señalar que “la dignidad es reconocer la necesidad de tratar a cada uno de los seres como lo que son, pues lo verdaderamente importante para el hombre es ser tratado como lo que es, de acuerdo con sus atributos y características”.

Artículo 7. Todos son iguales ante la ley y tienen, sin distinción, derecho a igual protección de la ley. Todos tienen derecho a igual protección contra toda discriminación que infrinja esta Declaración y contra toda provocación a tal discriminación.

¿Igual protección ante la ley? Esta aseveración es cuestionable sobre todo cuando está de por medio un menor de edad, porque aun cuando este haya sido el que violente a un maestro, las instancias legales le otorgarán mayor protección. Por ejemplo, una queja ante la Comisión de Derechos Humanos hecha por padres de familia contra un docente procedería de forma inmediata; en caso contrario, difícilmente procedería porque se pondría en tela de juicio la madurez del adulto frente a un grupo de estudiantes.

Artículo 12. Nadie será objeto de injerencias arbitrarias en su vida privada, su familia, su domicilio o su correspondencia, ni de ataques a su honra o a su reputación; toda persona tiene derecho a la protección de la ley contra tales injerencias o ataques.

No obstante, en la era de las tecnologías, las redes sociales en cuestión de segundos pueden acabar con la reputación de un maestro, sin que autoridad alguna intervenga para detener el escarnio. Es evidente que el descrédito hacia un docente es cometido por aquellos padres de familia, o incluso alumnos, incapaces de confrontar a este para dirimir sus diferencias, hacen uso de los rumores cibernéticos agazapándose en el anonimato¹⁵.

¹⁵ En España, el servicio del Defensor del Profesor del sindicato ANPE alerta que las tecnologías coetáneas de los nuevos códigos sociales, no han aportado nuevos ataques a esta convivencia, pero sí nuevas formas de cometerlos. Y es que el insulto, la amenaza, la intimidación o el acoso, pueden contar ahora con la pantalla del ordenador, tablet o teléfono móvil como sofisticado estilete ofensivo (La Vanguardia, 2017).

En general, los treinta artículos que componen esta Declaración están cimentados en el respeto a los derechos humanos de cada uno de los individuos que conforman la sociedad, por lo que es importante conocer estos derechos, pues ninguna persona tiene mayor calidad humana que otra, todos son iguales ante la ley. Por tanto, ante cualquier arbitrariedad, debe hacerse valer el respeto irrestricto a la dignidad humana.

Sin embargo, existen leyes e instituciones gubernamentales enfocadas, principalmente, a la protección de los menores de edad en diferentes situaciones, lo que hasta cierto punto les confiere una *posición privilegiada* sobre el resto de la población.

Es importante aclarar que de ninguna manera se está en contra de estas disposiciones jurídicas, al contrario, este sector de la población ha estado sujeto a un sinnúmero de abusos: explotación laboral, pornografía, violencia física y verbal, necesidades básicas escasamente cubiertas (alimentación, salud, vestido, educación), inmersión en conflictos armados y en actividades delictivas, tráfico infantil, entre otros, por lo que ha sido necesario implementar medidas legales que protejan su óptimo desarrollo físico y emocional en diferentes contextos.

Muestra de ello, son las Organizaciones No Gubernamentales (ONG's) que luchan día a día por salvaguardar los derechos de los menores de edad, como: el Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), Aldeas infantiles SOS, Humanium, Infancia sin fronteras, Global humanitaria o la Coalición para Acabar con la Utilización de Niños y Niñas Soldados (conformada por Amnistía Internacional, Entreculturas, Fundación El Compromiso, Save the Children y el Servicio Jesuita a Refugiados).

En el caso particular del sector educativo, así como se cuida la salud física y mental de los alumnos, también debería atenderse el equilibrio emocional de los docentes, ya que al paso del tiempo y a la falta de protección legal, su salud se deteriora diariamente por “estrés, depreciación del yo, ansiedad como estado permanente, asociada como causa-efecto a diversos diagnósticos de enfermedad mental; neurosis reactivas y depresiones” (Esteve, 2005, p. 127). La realidad es que llegan incluso a normalizarse estos síntomas, se engloban todos ellos en el estrés, asumiendo que es una consecuencia natural del quehacer docente y que no se puede hacer nada al respecto, salvo esperar a que lleguen las vacaciones para alejarse temporalmente de la causa del malestar.

4.2.1 Los docentes, entre sus múltiples responsabilidades y sus escasos derechos

En una situación distinta a las leyes implementadas para la protección de menores de edad, se encuentran los docentes, a quienes les son asignadas varias responsabilidades administrativas, educativas y legales al hacerse cargo de un grupo de alumnos.

Como en toda organización laboral, los trabajadores tienen derechos y obligaciones, sin embargo, en el contexto escolar la percepción generalizada es que dentro de las disposiciones jurídicas existen lagunas que omiten específicamente los derechos humanos de los maestros. Se enuncian de forma reiterada sus responsabilidades laborales, pero, hasta el momento, se desconoce la existencia de un documento específico para docentes en el que se estipulen sus derechos y las sanciones a que haya lugar si son agredidos por cualquier integrante de la comunidad escolar.

Enseguida, se enuncian algunos apartados que hacen referencia a los derechos y obligaciones de los maestros:

Ley Federal del Trabajo (Congreso de la Unión, 2015)

En el Título Cuarto denominado: *Derechos y Obligaciones de los Trabajadores y de los Patrones*, la expectativa era que se detallaran cada uno de los aspectos enmarcados en su denominación, no obstante, en el Capítulo I solo se especifican las *Obligaciones de los patrones* y en el Capítulo II *Obligaciones de los trabajadores*. El Capítulo III empieza a enunciar las *Habitaciones para los trabajadores*; en el Capítulo III Bis *De la Productividad, Formación y Capacitación de los Trabajadores* y el Capítulo IV *Derechos de preferencia, antigüedad y ascenso*.

Se distingue que lo referido en el Capítulo III, sumado a lo estipulado en el Capítulo IV, corresponde únicamente a los *derechos -laborales- y obligaciones de los trabajadores*, no contempla lo relativo a la protección de sus derechos humanos.

Ley de Educación del Estado de México

El Decreto Número 306 (PLEM, 2011a), Sección Segunda de los Principios de la Educación, Artículo 12, establece:

XVII. Apoyar y desarrollar programas, cursos y actividades que fortalezcan la enseñanza de los padres de familia o tutores respecto al valor de la igualdad y solidaridad entre las hijas e hijos, la prevención de la violencia escolar desde el hogar y el *respeto a sus maestros*.

Es una realidad que con programas como el de Convivencia Escolar se pretende disminuir los índices de violencia dentro de las instituciones educativas, solicitando el apoyo de los padres de familia para que eduquen a sus hijos en el respeto a quienes les rodean, solo que pareciera que sus maestros se quedan al margen de estas figuras de autoridad y respeto.

En el mismo Decreto (PLEM, 2011b), pero en la Sección Segunda de las Atribuciones de la Autoridad Educativa Estatal, Artículo 27, señala

XLVI. Dictar las medidas que sean necesarias para resolver situaciones emergentes o imprevistas que pongan en riesgo a la comunidad escolar, asimismo promover ante las autoridades competentes la identificación, prevención y *atención de conductas delictivas que afecten la integridad física, moral y psicológica de los alumnos, maestros y demás integrantes de la comunidad escolar*.

Esta disposición es una muestra evidente de que se toma en cuenta la defensa -discursiva- de todos los integrantes de la escuela, sin embargo, la realidad es distinta:

en una ocasión le llamé la atención a una alumna en la clase de civismo y le dije que se pusiera a trabajar, y así varias veces, hasta que me paré frente a ella, la tomé del brazo para levantarla de la banca y ¡que me da una cachetada! Así, y empezó a insultarme. Era sobrina de un supervisor muy político y nadie le hizo nada, a mí hasta me dieron a entender -el director- que si decía algo podrían darse más problemas (entrevista citada por Gómez, 2014, p. 28).

Esta experiencia muestra que los docentes, además de sufrir violencia física y por ende psicológica (por ser ofendidos ante el grupo), tienen que guardar silencio y hacer como si nada hubiera pasado porque, de lo contrario, tendrían más problemas con sus superiores, y las consecuencias pasarían de lo físico-emocional al plano laboral (varios docentes que experimentan este tipo de situaciones se someten por no perder su fuente de ingresos).

El Capítulo Décimo de los Derechos y Obligaciones de los Padres de Familia (Decreto 306, PLEM, 2011C)) especifica las obligaciones de quienes ejercen la patria potestad o la tutela

Artículo 185. Inculcar que sus hijas, hijos o *pupilos respeten a los educadores*, así como las normas de convivencia del centro educativo.

Este artículo pareciera llevarse a cabo en un mundo utópico, pues algunos padres de familia han sido los primeros que les han faltado al respeto a los docentes, y no solo a ellos, incluso a los directivos, a quienes no les ha quedado más remedio que verse obligados a tolerar esas actitudes, para evitar exhibir su falta de liderazgo.

A partir de la Reforma Educativa del 2013, en el Artículo 3°, respecto al Ingreso a la Educación Básica y Media Superior o la promoción a cargos directivos a través de los concursos de oposición, algunos docentes se dieron cuenta de la existencia de un apartado donde se especificaban las *responsabilidades legales y éticas inherentes al ejercicio de la profesión*, hasta entonces desconocidas para ellos, ya que anteriormente ingresar al servicio docente estaba en manos de los sindicatos o el influyentísimo, y no era requisito indispensable tener conocimiento sobre marcos normativos.

Derivado de esa reforma, la Secretaría de Educación Pública (2016) estableció en el Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de Educación Básica, dimensión 4, lo siguiente (solo se destacan algunos puntos):

Tabla 1. Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de Educación Básica

DIMENSIÓN DEL PERFIL	PARÁMETROS	INDICADORES
<p>Un docente que asume las responsabilidades legales y éticas inherentes a su profesión para el bienestar de los alumnos</p>	<p>4.1 Reconoce que la función docente debe ser ejercida con apego a los fundamentos legales, los principios filosóficos y las finalidades de la educación pública mexicana.</p>	<p>4.1.4 Identifica como uno de los principios de la función docente el respeto a los derechos humanos y los derechos de las niñas, niños y adolescentes.</p>
	<p>4.4 Reconoce el sentido de la intervención docente para asegurar la integridad de los alumnos en el aula y en la escuela, y un trato adecuado a su edad.</p>	<p>4.4.1 Identifica formas de intervención y de interacción que deben estar presentes en el trabajo cotidiano del docente para asegurar el respeto a los derechos de las niñas, los niños y los adolescentes.</p> <p>4.4.2 Distingue formas de dirigirse a las niñas y los niños de educación preescolar, primaria y secundaria para propiciar una comunicación cordial, respetuosa y eficaz con ellos, así como para mantener la disciplina.</p> <p>4.4.3 Reconoce las implicaciones que tiene el comportamiento del maestro en la integridad y el desarrollo de los alumnos.</p> <p>4.4.4 Distingue las conductas específicas que indican que un alumno se encuentra en situación de abuso o maltrato infantil.</p> <p>4.4.5 Reconoce cómo intervenir en casos de abuso o maltrato infantil.</p>

Fuente: Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de Educación Básica. Concurso de oposición para el ingreso a la educación básica. Ciclo Escolar 2016-2017. SEP.

La Secretaría de Educación Pública (SEP), como órgano rector de la educación en México, estableció el perfil anterior para los aspirantes que desearan ingresar a la educación básica como docentes, haciendo énfasis en el respeto a los derechos humanos de las niñas, niños y adolescentes, y en la responsabilidad adquirida desde el primer momento de su labor en una institución educativa.

En el caso de los docentes, en las leyes se hace escasa referencia a sus derechos y es prácticamente nula la existencia de un organismo encargado de darles apoyo en caso de que su dignidad profesional se vea afectada física o psicológicamente, sin tomar en cuenta que el quehacer docente se ha convertido en una actividad cada vez más estresante y hasta cierto punto riesgosa, debido a que los valores, como el respeto¹⁶, ya pasaron de moda para las actuales generaciones, quienes actúan de forma inconsciente haciendo caso omiso a las indicaciones provocándose en la mayoría de las veces accidentes fortuitos que, al final, son recriminaciones para sus maestros por parte de directivos y padres de familia.

Cabe resaltar que, durante la indagatoria, se encontró que la Universidad Autónoma del Estado de México (UAEMéx) cuenta con la Defensoría de los Derechos Universitarios en la que “la cultura de protección de Derechos Universitarios es el instrumento idóneo para la generación de una sana convivencia entre los integrantes de la comunidad universitaria, así como para la prevención de conductas que violenten los mismos” (Universidad Autónoma del Estado de México, 2016-2017). Es un referente de que es posible visualizar en el futuro más organismos que se preocupen por el bienestar de todos sus integrantes, no únicamente de una parte de ellos.

4.2.2 Los derechos de los estudiantes y sus responsabilidades

Respecto a los derechos de los estudiantes, el Congreso de la Unión (2019) establece en el artículo 3° de la Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos

Toda persona tiene derecho a recibir educación. El Estado -Federación, Estados, Ciudad de México y Municipios-, impartirá educación preescolar, primaria, secundaria y media

¹⁶ Rojas (1992) llamaba *hombre light* a un hombre superficial, indiferente, permisivo, en el que anida un gran vacío moral.

superior. La educación preescolar, primaria y secundaria conforman la educación básica; ésta y la media superior serán obligatorias.

La educación que imparta el Estado tenderá a desarrollar armónicamente, todas las facultades del ser humano y fomentará en él, a la vez, el amor a la Patria, el *respeto a los derechos humanos* y la conciencia de la solidaridad internacional, en la independencia y en la justicia; promoverá la honestidad, los valores y la mejora continua del proceso de enseñanza aprendizaje¹⁷.

*El Estado priorizará el interés superior de niñas, niños, adolescentes y jóvenes en el acceso, permanencia y participación en los servicios educativos*¹⁸.

Es evidente que este artículo es uno de los cimientos más importantes en la promulgación del derecho a la educación, respeto a los derechos humanos y al interés superior de los menores de edad. Estos derechos conllevan responsabilidades legalmente establecidas, sin embargo, su observancia en la mayoría de las ocasiones es pasada por alto por los alumnos al no respetar la normatividad constitucional o el reglamento escolar.

Apodos, actos de burlas. Cuando explicas, ellos están en otro tema con sus compañeros y al preguntar sobre el tema, muestran una actitud apática haciendo comentarios para que el resto del grupo se burle (Exp. vidD. 20017: 001).

Anteriormente se enunciaron las distintas leyes que protegen los derechos humanos de los niños y adolescentes. Enseguida se darán a conocer algunas disposiciones establecidas por la SEP (1982) en el Acuerdo 96, artículo 35, capítulo VIII, que los alumnos deben observar:

Artículo 35. Corresponde a los alumnos:

III. Cumplir con las labores escolares que les sean encomendadas por el maestro;

IV. Guardar la *consideración debida a los maestros* y demás personal que labora en la escuela, así como a sus compañeros;

¹⁷ Reformado mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 15 de mayo de 2019.

¹⁸ Adicionada mediante Decreto publicado en el Diario Oficial de la Federación el 15 de mayo de 2019.

VIII. Recibir trato respetuoso de parte de las autoridades, maestros y demás personal que labora en el plantel, así como de sus condiscípulos.

Además, el capítulo IX, artículo 36, del mismo Acuerdo, señala:

es responsabilidad directa del personal docente y los alumnos, el mantenimiento del orden en el plantel y en cada uno de los grupos escolares.

Algunos alumnos experimentan un gran desgaste -igual que los docentes- cuando sus compañeros no cumplen con sus responsabilidades y, al contrario, les impiden desarrollar sus actividades académicas de forma satisfactoria:

...mis compañeros algunas veces hacen más difícil el día con algunas clases pues no quieren aprender... que el bajo aprovechamiento de casos perdidos hace que afecte a los que sí tienen oportunidad y ganas de aprender (Exp. vidA, 2018: 070).

En este sentido, las disposiciones anteriores son claras al señalar la *corresponsabilidad* que tienen los dos actores principales de la educación: el profesor y el alumno, en el cumplimiento de los derechos y compromisos adquiridos en el momento en que deciden formar parte de una comunidad escolar. Esto, en un marco de respeto mutuo estipulado en documentos constitucionales y en los derechos humanos que son inherentes a toda persona, sin ningún tipo de distinción.

4.3 La otra realidad: normalización de la violencia en las instituciones educativas

La escuela, como microsistema social, promueve interacciones personales complejas entre sus integrantes, las cuales están delimitadas por un entorno normativo, cuya finalidad es desarrollar en los alumnos habilidades cognitivas y sociales que la misma sociedad les requiere -o les impone- para ser competentes en el mercado laboral.

Antes de adentrarnos en el tema específico de la violencia, es inevitable reiterar que las instituciones educativas representan un prototipo, un reflejo proyectivo de la sociedad en el que convergen personas con características físicas, psicológicas, culturales, económicas y sociales que los convierten en seres únicos en su calidad humana, pero distintos en su forma de interactuar derivada de su propia historia personal.

En este espejo social se exhiben comportamientos antagónicos -objetivos y subjetivos- entre los integrantes de la comunidad escolar, como: ejercicios de poder, justos o arbitrarios; relaciones afectivas o conflictivas; trabajo colaborativo o aislado; compromisos reales o simulados; rol ético o deshonesto; actitudes empáticas o insensibles; práctica de valores o antivalores, entre otros. Lo anterior, vivenciado dentro del inmueble que compone el centro escolar: salones, oficinas, áreas de activación física, sanitarios, laboratorios o talleres y, específicamente, dentro de los salones de clases.

En cada grupo, constituido por cuarenta o cincuenta alumnos -en promedio- y un docente, es posible observar la gama de comportamientos antes referidos, pues su condición humana los hace proclives a un modo de actuar diferenciado que, en ocasiones, favorece o enrarece el entorno escolar. Inclusive, la brecha generacional entre alumnos y docentes puede ser un factor desencadenante en los procesos de comunicación pacífica o violenta.

En este pequeño espacio es donde se empieza a gestar lo que se conoce como violencia escolar, que en términos de Serrano e Iborra (2005) “es cualquier tipo de violencia que se da en los centros escolares y puede ir dirigida hacia alumnos, profesores o propiedades” (citado en Sánchez, 2013, p. 91), expandiéndose a diario, llegando incluso a hechos violentos, como se da cuenta en los medios masivos de comunicación.

García, Guerrero y Ortiz (2012) proponen la existencia de tres campos de la violencia escolar (citado en Espinosa, 2014, p. 68):

Violencia en la escuela, como el conjunto de fenómenos que interrumpen o que alteran la vida de los sujetos o de la comunidad y la convivencia entre los diferentes actores de la comunidad educativa y su entorno.

Unos alumnos dicen que ya no quieren ir a la escuela porque algunos maestros les hablan con groserías, los ofenden o les gritan (Obs. part, 2017: 001).

Violencia contra la escuela, aquellos actos destinados a dañar o destruir la institución escolar, su patrimonio físico o simbólico y que puede darse por actores internos o externos a la escuela.

En una reunión escolar, se comentó que se metieron a robar las computadoras que había en la sala de cómputo de una escuela (Obs. part, 2017: 057).

Violencia institucional, como aquellas manifestaciones de abuso de poder de los agentes institucionales, bien sea en el plano de lo físico, psicológico o simbólico.

Cuando algunos alumnos se meten en problemas y no quieren aceptar sus consecuencias los docentes nos bajan calificación a todos (Exp. vidA, 2018: 054).

Estos actos de violencia se han convertido en un *fenómeno normalizado* en los centros escolares a tal grado que ya no causan ninguna sorpresa aquellas noticias donde se ejerce la violencia con total impunidad, convirtiéndose en el pan nuestro de cada día traspasando cualquier condición económica, política, social, familiar, escolar.

Es frecuente escuchar que desde hace décadas se habían presentado actos de violencia al interior de las escuelas, en particular entre los alumnos y no pasaba nada, era cosa de niños. Ejemplo de ello, es el grupo de amigos cuya manera de interactuar es irrespetuosa, física y verbal, a decir de los adultos, pero para ellos significa todo, menos violencia. Solo es *llevarse pesado* cuando hablan o juegan ya que, al relacionarse con empujones, golpes, palabras altisonantes, apodos y hasta insultos, no les causa mayor problema ni lo conciben como un acto violento; al contrario, forma parte de una complicidad sobreentendida y aceptada -en su mayoría- para ser admitidos dentro del grupo de iguales.

Dicen [mis compañeros] muchas groserías, albures, peladeces, insultos y demás, gritan mucho..., juegan pesado dentro del salón... (Exp. vidA, 2018: 046).

Lo hacen como una manera de expresar confianza, amistad, incluso afecto; su intención no es causarse daño, es un modo particular de socializar diferente a lo establecido como adecuado por sus padres y maestros. En otras palabras: son *juegos agresivos sin la intención de causar daño*, “mientras la comunicación entre los alumnos está permeada por manifestaciones verbales estigmatizadas por los adultos por su carácter soez, inapropiado y malsonante, para los jóvenes son la consolidación de la afinidad, del sentido de pertenencia grupal y refuerzo de la camaradería” (Ortega y Vargas, 2017, p. 88).

Esta manera de relacionarse, desde la mirada adultocentrista, tendría rasgos de violencia porque atenta contra su integridad física y psicológica, sin embargo, son expresiones asimiladas como normales entre ellos. Aunque para algunos alumnos existen conductas de sus compañeros de clase que tienen tintes de violencia:

algunos compañeros son muy [irrespetuosos] y agresivos se manifiestan con mucha agresividad, con palabras [altisonantes] en el aula de clase. Algunas [veces] toman los objetos personales de los demás compañeros como si fueran de ellos... (Exp. vidA, 2018: 068).

De hecho, el lenguaje soez es parte de la comunicación intragrupal por parte de alumnos de nivel primaria, secundaria y bachillerato, particularmente. Todos los días, dentro y fuera de las escuelas, es habitual escuchar estas formas de expresión, incluso, de maltrato físico.

Como se comentó, este lenguaje impregnado de insultos, así como el juego pesado para niños y adolescentes no es vivenciado como violencia, es una forma particular de ser, de estar en contra de las normas establecidas por los directivos y maestros en cuanto a horarios, uniformes, evaluaciones, valores, reglas; lo único que sienten como propio para desafiar a la autoridad, por un lado, y para sentirse independientes, por otro lado, es su manera de comunicarse al inventarse jergas lingüísticas para demostrar el desacuerdo que sienten hacia los convencionalismos sociales, impuestos en primera instancia desde su familia y reforzados en la escuela.

Desde mi punto de vista, esta forma de interactuar física y verbal entre los alumnos no deja de ser violenta, aunque las *muestras de afecto* se perciben como un juego entre ellos, las consecuencias son evidentes en los moretones, rasguños, dolores musculares (a consecuencia de patadas, pisotones, encimarse unos sobre otros, torcerse las manos, pegarse en los brazos) o con bromas que, quieran o no, afectan su estado emocional cuando se encuentran solos.

Pues con mis compañeros nos relacionamos bien, no hay problema, solamente cuando me hacen bromas pesadas, como encerrarme en el baño (Exp. vidA, 2018: 040).

Esta interacción, además de formar parte de su identidad de grupo, es una *manifestación normalizada de la violencia* que difícilmente va a desaparecer de las instituciones educativas (incluso en las encuestas que se han realizado a nivel nacional y mundial sobre bullying, las respuestas podrían estar sesgadas al contestar si han golpeado o recibido un golpe; la cuestión sería si se trataba de un acosador o de un amigo, porque entonces la interpretación sería diferente).

Y más allá de las violencias que se ha estudiado en diferentes contextos es posible vislumbrar otras connotaciones normalizadas, pues en esta era digital la violencia también está evolucionando en sus expresiones. Antes del desarrollo acelerado de las TIC -a principios del presente siglo- las

intimidaciones, las amenazas, los daños corporales (lesiones, asesinatos) se realizaban prácticamente cara a cara.

En la actualidad basta con subir imágenes o comentarios al espacio virtual para impactar, primero, la estabilidad psicológica de la persona acosada, y después, si es constante el acoso en las redes sociales, pueden empujar a la autodestrucción (suicidio). En este denominado ciberbullying, la mayoría de los acosadores están investidos de la impunidad que les confiere el anonimato o la falsedad de sus datos personales, lo que genera daños emocionales -en su mayoría irreparables- para quienes son objeto de este tipo de violencia.

En el contexto educativo no es la excepción, los agresores con su investidura de alumnos o padres de familia difícilmente reciben una sanción por afectar la integridad emocional de los maestros a través de las redes sociales, aun cuando no se escondan en el anonimato, sus comentarios despectivos dañan su imagen profesional y, en consecuencia, su salud psicológica.

Por otra parte, no se puede negar que existen docentes que, haciendo uso del poder que les confiere su función, llegan a actuar de forma arbitraria en detrimento de la estabilidad de sus alumnos, solo les importa mantener el orden a costa de gritos, insultos, amenazas, para que sus autoridades los cataloguen como expertos en mantener la disciplina.

...en un problema por llamada de atención de una maestra había veces que no se [expresaba] con la manera que debe [dirigirse] un maestro y al decirle que esa no era la manera, ella se alteraba y se ponía más en contra (Exp. vidA, 2018: 081).

De hecho, ciertos docentes dan cuenta del autoritarismo con el que manejan el proceso de enseñanza -no de aprendizaje- trasladando sus propios problemas personales hacia sus discípulos en su afán de mantener una disciplina impregnada de violencia verbal y psicológica:

...cuando los profesores te dicen palabras las cuales te hacen sentir mal; los maestros deben entender que tratando así a los alumnos nos hacen sentir mal... (Exp. vidA, 2018: 039).

Resulta insólito que a pesar de que las instituciones educativas persiguen objetivos de desarrollo intelectual, emocional, social y ético para sus educandos, estos sean impactados por las violencias directas y simbólicas reinantes en el mundo moderno que lejos de disminuir van en aumento,

naturalizando sus expresiones en detrimento de la calidad de vida de la comunidad escolar, sin distinción de niveles educativos, escuelas públicas o privadas, contextos urbanos o rurales.

El gran reto de la escuela y de los que en ella conviven diariamente, es recuperar su papel en la sociedad para contar con espacios libres de violencia -no de conflictos porque cada individuo es distinto en su complejidad- y así inculcar el respeto a la dignidad de cada uno de sus integrantes, haciendo real la frase: *la escuela es como la segunda casa*, en la que todos protegen su salud física y mental.

CAPÍTULO 5

ACTORES Y EXPRESIONES DE VIOLENCIA HACIA LOS DOCENTES

Presentación

Acercarse a la violencia desde las vivencias personales de los docentes implica dejar de lado el pudor para aceptar que han sufrido actos de violencia durante su práctica educativa. Enfrentar la crítica ante un gremio acostumbrado a ostentar el poder simbólico, dentro y fuera de las aulas, significa una lucha por exigir el respeto a los derechos humanos de quienes también forman parte de la sociedad: los docentes.

Las diferentes formas en que los docentes han vivido la violencia se categorizaron a partir de la postura de Johan Galtung sobre la violencia física (directa) y psicológica. En lo que corresponde a la violencia simbólica, Bourdieu abre un debate sobre este tipo de agresión que incluso puede enmarcar lo psicológico, pero que deviene de figuras que ostentan el poder que la misma sociedad les ha conferido.

5.1 Violencia física, el daño a docentes y sus pertenencias

Las agresiones físicas, como parte de la violencia directa, son observables a simple vista por las huellas que deja en la superficie corporal de quienes la reciben; de tal manera que resulta sorprendente que una figura de autoridad, como la de los docentes, tengan huellas de maltrato físico por parte de sus alumnos.

La falta de respeto de dirigirse hacia mi persona, y a veces la agresión física como el aventar papeles y algunos objetos hacia mí (Exp. vidD. 2017: 004).

La agresión física no aplica solo hacia el cuerpo de una persona, también a sus pertenencias:

...maltratan las pertenencias de los docentes: autos, útiles, etc. (Exp. vidD. 2017: 002).

En el testimonio compartido por los docentes hacen poca alusión a este aspecto, sin embargo, en los medios de comunicación es posible encontrar notas sobre las agresiones que han sufrido docentes por parte de sus discípulos.

Los profesores sufren con frecuencia insultos, amenazas, robos y extorsiones por parte de un número de alumnos que se ha incrementado en los últimos años. Se han registrado denuncias de algunos profesores por casos de robo de pertenencias y daños en el coche, como el caso extremo de cortar el cable de los frenos del vehículo (Alcántara, 2014).

Las experiencias de los docentes indican que el desprestigio social los hace proclives a recibir diferentes tipos de violencia, si bien, los datos son menos considerables en relación al acoso entre escolares, es una realidad que el foco de atención para desahogar la frustración que se siembra en el hogar y se desencadena en la escuela tiene que ver con la carga emocional que aqueja a algunos niños y adolescentes.

En un documento elaborado para el Programa de Escuelas Libres de Violencia, la Comisión Nacional de los Derechos Humanos (CNDH) y el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE) resaltaron que los hechos más violentos denunciados son los que corresponden a “golpes, empujones, robo de sus pertenencias -computadoras, calculadoras y dinero en efectivo así como daños en vehículos, tales como ponchaduras de llantas, rayones, quiebre de vidrios y en casos extremos, hasta el corte de cables de los frenos” (Alcántara, 2014).

Asimismo, existen testimonios en el navegador web de Google Chrome que hacen alusión a este tipo de violencia física: “Alumno golpea a su profesor en secundaria de Iztapalapa” (2017), “Alumno golpea a maestro en salón de clase en Tabasco” (2017), “Alumnos golpean a un profesor con un tubo por...” (2018); sin dejar de mencionar otros hechos ocurridos con consecuencias fatales donde adolescentes han herido y asesinado a alumnos y docentes en tiroteos perpetrados en escuelas tanto públicas como privadas: “Un adolescente dispara a varios compañeros y a una profesora en un colegio de Monterrey” (2017) o “Un niño de 16 años hiere a su profesora y después se suicida en un colegio de Alemania” (2003).

Solo son algunos ejemplos de cómo los docentes son violentados físicamente, en ciertos casos con desenlaces funestos.

Ante dicho contexto, la pregunta es: ¿se protegen los derechos humanos de los docentes? Si esto es cierto, ¿por qué no se respetan?, ¿por qué la figura del docente está en segundo plano en las notas periodísticas?; es un hecho que cuando han tratado de evitar más heridos en algún tiroteo (en

ocasiones a costa de su propia vida) se convierten en héroes o heroínas, pero fuera de eso, pasan a formar parte del frío dato de la cantidad de decesos que resultan de los acontecimientos violentos.

5.2 Violencia psicológica: la estabilidad emocional en juego

La violencia psicológica en la práctica docente es recurrente ya que estos son proclives a recibirla desde distintos frentes: alumnos, padres de familia, autoridades escolares o incluso, por sus mismos compañeros de trabajo.

5.2.1 Alumnos: apodos, palabrotas y rebeldía

Las relaciones interpersonales inherentes a la práctica educativa están matizadas de sentimientos de agrado y desagrado entre docentes y alumnos. Es difícil que exista una simpatía total en estas interacciones, pues cada individuo tiene rasgos de carácter que lo hacen único e irrepetible y puede, o no, ser compatible con su interlocutor. De tal manera que cuando la afinidad de caracteres es inexistente, los conflictos entre estos dos actores empiezan a hacer acto de presencia a través de la desobediencia, la confrontación y el acoso.

En ocasiones, la brecha generacional es quizá un detonante generador de conflictos¹⁹, pues los alumnos actúan como si estuvieran en el papel de hijos y los docentes asumen posturas autoritarias o por demás permisivas que, al rebasar los límites, derivan en conductas agresivas afectando la estabilidad emocional de estos últimos.

Por ello, es frecuente escuchar que en las escuelas los alumnos:

no se dirigen con respeto hacia docentes, utilizan vocabulario inapropiado, manejan apodos... (Exp. vidD. 2017: 002).

Esto, debido por una parte a que a sus familias les faltó cimentar los hábitos, las costumbres, los valores y las reglas de convivencia; por otra parte, el contexto social también influye en los alumnos al ser bombardeados por las redes sociales, medios de comunicación con altos contenidos de

¹⁹ “El ser humano es conflictivo por naturaleza, pero pacífico o violento por cultura” (Jiménez, 2012).

violencia, con escenas y lenguaje inapropiado, haciéndolos partidarios a adoptar esa forma particular de comportarse.

Entre otros factores familiares y sociales, la violencia hacia los docentes ha sido un tema que empezó a vislumbrarse como una problemática escolar desde hace tres décadas aproximadamente. Antes de ese lapso de tiempo, era recurrente escuchar más casos acerca de violencia entre alumnos debido a las características biológicas y psicológicas que eran comunes entre ellos; aun así, las relaciones interpersonales entre docentes y alumnos estaban mediadas por normas de respeto, pues se consideraba que era un gremio encargado de educar a las nuevas generaciones con bases científicas para alcanzar un desarrollo profesional en el futuro.

A nivel social, trabajar como docente en los distintos niveles de educación representaba un status de prestigio y de poder, por lo que aplicaban las normas de conducta -físicas o psicológicas- dentro de la escuela o los salones de clase sin requerir la autorización de sus directivos o dar cuenta a los padres de familia. Era una práctica generalizada en el momento de ingresar a la escuela, los alumnos debían acatar las indicaciones de sus maestros si no querían sufrir las consecuencias de su desobediencia, tanto en la escuela como en su casa.

El maestro casi no necesitaba llamar la atención. A los díscolos se les aplicaban castigos corporales como golpes de vara en las manos o las nalgas, jalones de oreja, permanencia de pie y en silencio por largos ratos, o de rodillas con la cara hacia la pared. Lo mismo ocurría con los perezosos o quienes no llevaban las tareas. Las aulas se ordenaban por filas, siguiendo criterios de rendimiento: estaban las filas de los flojos y las de los aplicados. Los padres y las madres no solamente no se quejaban ni reclamaban por este sistema. Por el contrario, decían: "Se lo encargo, ¡péguele nomás, profesor; si se porta mal, péguele nomás!" (Rojas y Lambrecht, 2009).

No obstante, a partir de la Convención sobre los Derechos del Niño promulgada el 20 de noviembre de 1989 (teniendo como antecedente la Declaración Universal de los Derechos Humanos), que protegía a niños y adolescentes menores de dieciocho años ante cualquier agresión a su integridad física y psicológica, "el mundo donde el golpe y el castigo físico eran legítimos y la autoridad de los profesores y las profesoras era inobjetable" (ibid) sucumbió ante dicha normatividad, dando paso a una educación libre de agresiones *so pena* de sufrir las sanciones correspondientes.

Después de dicha Convención, los alumnos son ahora quienes ostentan el poder pues para ellos no hay consecuencias legales al agredir verbalmente a sus maestros. Esta situación se debe a que el

alumnado tiene la seguridad de que las sanciones no traspasarán una llamada de atención por parte de los directivos y de sus padres, o en último caso la expulsión de la escuela por unos días, lo cual más que un castigo lo consideran una recompensa porque lo toman como días de descanso.

No así para algunos docentes, cuya carga emocional derivada de las agresiones físicas y verbales recibidas sobre todo en los salones de clase, impacta en su estabilidad psicológica repercutiendo en su práctica cotidiana que los hace proclives a manifestar diferentes síntomas, entre ellos el Síndrome de Burnout (estar quemado, consumido, apagado)²⁰, caracterizado por:

- Síntomas psicológicos: depresión, sensación de vacío, autoconcepto negativo, sentimientos de culpa o de omnipotencia.
- Alteraciones de conducta: ausentismo laboral, abuso de alcohol o consumo de otros tóxicos.
- Síntomas fisiológicos: fatiga, cefaleas, insomnio, irritabilidad, trastornos gastrointestinales, dolor de espalda (Freudenberger, citado en Rozas, 2015, p. 22).
- Trastornos del comportamiento: actitudes sarcásticas y poco colaboradoras (apatía, indiferencia e insensibilidad) que dificultan la dinámica del grupo de trabajo (Carozzo, Zapata y Benites, 2015, p. 163).

Las investigaciones acerca del Síndrome de Burnout apuntan que no todos los profesionales de la educación sufren de este padecimiento en la misma proporción: unos son proclives a padecerlo en mayor medida y otros pueden presentar ocasionalmente algunos síntomas.

En suma, cada docente maneja de diferente manera sus mecanismos de defensa para hacer frente a las situaciones que se le presentan, ya sea contando con el apoyo de sus directivos y compañeros de trabajo, solicitando ayuda profesional para superar este síntoma o recurriendo a estrategias pedagógicas más firmes y consistentes para detener el acoso del que son objeto.

²⁰ Para describir este patrón conductual homogéneo, Herbert Freudenberger eligió la misma palabra Burnout que se utilizaba también para referirse a los efectos del consumo crónico de las sustancias tóxicas de abuso. Esta era una palabra de uso común en la jerga atlética, deportiva y artística, que hacía referencia a aquellos sujetos que no conseguían los resultados esperados pese al esfuerzo realizado. Los primeros estudios se realizaron con médicos, enfermeras, trabajadores sociales, profesores, policías. (Carlin y Garcés, 2010, p. 169).

La experiencia que considero significativa sucedió en nivel secundaria, en un grupo de 3°. La verdad yo tenía pavor de entrar cada que me tocaba clase con ese grupo pues me chiflaban o incluso al ir entrando pateaban un balón de futbol para pegarme a propósito argumentando los alumnos que no era así, claro no era todo el grupo, creo, pero sí la mayoría, estoy hablando de un grupo de 25 alumnos aproximadamente.

Esta experiencia de violencia hacía que tuviera miedo de entrar al grupo o de levantar la voz (creo que ahí aprendí a gritar), a tal grado que un alumno (el más grosero) me retó a golpes y en la salida estuvo a punto de golpearme junto con unos amigos. Puedo decir que en esos momentos de tensión extrema mi salud psicológica se vio perjudicada al grado de no querer ir a trabajar, pero tenía que ir porque necesitaba el dinero (Exp.vidD, 2017: 001).

Es de observar que el problema con el grupo de este docente no se generó porque él hubiera actuado arbitrariamente, sino porque cuando los alumnos se confabulan entre ellos para causar daño a otros (no importando su papel) es difícil que entiendan los efectos psicológicos que originan con sus comportamientos, pues todo lo toman a juego; es una manera de demostrar el poder que llegan a ostentar sobre los adultos y que, independientemente de los reglamentos escolares, hacen su voluntad sin que los directivos o sus padres modifiquen su conducta, a menos que ellos así lo decidan (sobre todo el cabecilla del grupo de transgresores).

Los actos de violencia percibidos por el docente referido, influyeron de tal manera que “sus realizaciones afectivas, somáticas y mentales estaban por debajo de sus realizaciones potenciales” (Galtung, citado en Jiménez, 2012), ya que la ansiedad que le generaba estar en ese grupo hacía que internamente deseara abandonar el trabajo, impidiéndoselo el hecho de que era su forma de subsistir y eso lo obligaba a seguir sobreviviendo a la violencia directa emanada de un grupo de alumnos.

Experiencias docentes sobre violencia recibida durante su práctica docente son frecuentes, aunque difícilmente expuestas a la luz pública por el descrédito que -se asume- va a repercutir en su vida profesional, por lo que asumen una postura de *ni modo, tengo que soportar esta situación porque necesito seguir trabajando*, aunque le vaya de por medio su salud física y mental al no encontrar una solución viable, pues “continuará resintiendo el irrespeto por parte de algunos estudiantes que se sienten cobijados por la ley y apoyados por sus padres, quienes asumen la función del docente como sinónimo de cuidador y a la institución como una guardería” (Parra y Vásquez, 2017).

Desafortunadamente es una constante en la ajetreada vida social, los alumnos permanecen mayor tiempo en los centros escolares porque ambos padres tienen que trabajar y ven a la escuela como sinónimo de estancia infantil.

5.2.2 Padres de familia: exigen más de lo que se responsabilizan

Los padres de familia son otro sector partícipe de violencia hacia los docentes. En su mal entendida protección de los derechos de sus hijos, arremeten contra el docente culpándolo del actuar de estos; la mayoría de las veces ignorando la parte que les corresponde como sujetos directamente responsables de la educación inicial de sus vástagos, buscando evadir su responsabilidad:

la mala manera de contestar al venir enojados y reclamar el hecho de mandarlos traer para resolver algunos asuntos relacionados con el incumplimiento de sus responsabilidades (Exp. vidD. 2017: 004).

El estilo de paternidad que hoy en día priva es el permisivo, fomentando que los hijos rechacen cualquier figura de autoridad -empezando por la de ellos- representada en las instituciones escolares por los docentes; quienes bajo el mandato del respeto a los derechos humanos de los niños y adolescentes tienen que permitir faltas de respeto e irresponsabilidad por parte de alumnos y de padres de familia:

por lo mismo de que los tienen consentidos van y se quejan con ellos, y he tenido casos en donde el papá o mamá sin preguntar realmente la causa de la llamada de atención, llegan y te agreden. Una señora llegó a gritarme 'vieja amargada y menopáusica' por no recibir la tarea de su hija, tarea que se había dejado 15 días antes y que ella quería entregar ocho días después (Exp.vidD, 2017: 007).

La violencia verbal que deviene de esta falta de reconocimiento del docente hace actuar a los padres sin ningún respeto a su investidura, pues para ellos el docente ha perdido la autoridad moral²¹ que hace tiempo tenía y quien ahora se encuentra frente a sí, solo es un empleado a quien se le paga

²¹ Son las actitudes, comportamientos y rasgos que dan confianza, estabilizan el mundo, crean una atmósfera de cordialidad, paz y civilidad y por esa vía posibilitan que los/las docentes infundan respeto, sean imitados y se transformen en líderes de sus estudiantes (Rojas y Lambrech, 2009).

por educar a sus hijos y enseñarles los valores básicos que en casa no les enseñan, porque tampoco saben cómo hacerlo:

le estamos ruego y ruego para que vaya a la escuela, para que haga su tarea y se porte bien; ya no sabemos qué hacer con él (su hijo) para que entienda (Exp.vid, 2017: 040).

La familia es una unidad básica de socialización en el amor, pero también la violencia está presente en ella, incluso se ha llegado a afirmar que la familia es la institución más violenta de nuestra sociedad. Asimismo, “la Educación para la Paz ha desvelado cómo en la mayoría de las ocasiones las semillas de la violencia se siembran en los primeros años de vida, se desarrollan durante la infancia y dan su fruto en la adolescencia...” (Rojas Marcos, citado en Jiménez, 2012, p. 3).

5.2.3 Autoridades escolares: las jerarquías se imponen

Una expresión más de violencia hacia los docentes es la que proviene de las autoridades escolares, llámese subdirectores, directores o supervisores, quienes, con el poder simbólico que les otorga su función administrativa, en ocasiones, hacen uso autoritario en la toma de decisiones, en la comunicación intolerante o en la insensibilidad a las necesidades de su personal.

La falta de sensibilización y de comunicación por parte de ellos [los directivos] (Exp. vidD. 2017: 002).

La violencia psicológica que ejercen las autoridades escolares se disimula bajo el argumento de que están en la disposición de formar un equipo de trabajo para el bien de la comunidad escolar, no obstante, ciertas expresiones, gestos, comentarios, inconformidades o bromas llevan en el fondo la intención de causar malestar a sus subordinados.

El acoso verbal como una forma de violencia psicológica en el que quien ejerce la violencia utiliza de forma maliciosa la palabra para provocar angustia a otro y, de ese modo, sentirse poderoso. Estas formas de acoso verbal son: burlas, vocabulario soez, hacer desprecios, divulgar rumores desagradables y utilizar tácticas de vigilancia (...) (Sukling y Temple citados en Leyton y Toledo, 2012, p. 46).

En ocasiones, para los directivos, es intrascendente hacer comentarios sarcásticos, sin embargo, para los docentes señalados es una burla a su dignidad, pues los descréditos trascienden a otros lugares y momentos afectando la estabilidad psicológica:

... esto sucedió (inicio) en una jornada de acompañamiento en la que se proyectaron los videos de algunas clases y se prosiguió a dar una opinión, así un directivo se refirió a mi persona bajo un apodo haciendo referencia a mi actitud relajada, provocando una reacción de ridiculización a la misma. Esto dio oportunidad a que esta actitud siguiera en los diversos (2) planteles donde laboro (Exp. vidD. 2017: 003).

La violencia psicológica que ciertas autoridades escolares ejercen cobra mayor fuerza en la medida que pretenden disponer de los docentes todos los días laborales, sin considerar cuestiones de salud personales o familiares (a menos que sea un padecimiento agudo les permiten inasistencias con su respectiva receta médica); permisos para asistir a eventos escolares de sus hijos; fallecimiento de familiares (a menos que sean en línea directa), entre otros.

En este sentido, el maestro se enfrenta todo el tiempo a la representación simbólica de la carencia; siempre se le recuerda al maestro su falta, ni siquiera en su trabajo es libre de elegir, está sujeto a un sinfín de caprichos de sus superiores que, en su afán de poder, enferman. Los puestos directivos se otorgan en muchos casos no a docentes preparados y con experiencia, se otorgan a personas que en la pérdida de la dignidad encuentran un pequeño poder en los puestos directivos (Lara, 2007, p. 28).

Incluso, dentro de los mismos puestos de autoridad, es posible visualizar grupos cuya finalidad es preservar el poder y limitar la intromisión de los que consideran no son aptos para pertenecer a ese reducido grupo:

solo en un inicio [observé violencia] porque los administrativos y la mayoría eran normalistas y por ser universitaria como que no me tomaban en cuenta; incluso pedía material y no me lo prestaban. Las autoridades, pues en mi caso, sí son groseros arbitrarios (Exp.vidD, 2017: 007).

Las figuras que contribuyen a generar también los ambientes de aprendizaje son las autoridades escolares, quienes con un liderazgo asertivo, coherente y humanizado orientan las acciones a seguir tanto de docentes como de estudiantes, no obstante, si las actitudes que manifiestan son despóticas, desconsideradas e indiferentes a las necesidades de los individuos que están bajo su guía, la comunicación y las relaciones interpersonales se vuelven más que conflictivas, violentas, porque se percibe y se expresa el malestar contenido.

5.2.4 Compañeros de trabajo: *la unión hace la fuerza*

La violencia psicológica, además de desplegarse de forma vertical (ascendente y descendente), se presenta horizontalmente con los compañeros de trabajo. Pudiera pensarse que como sector de un mismo nivel deberían unir fuerzas para apoyarse, no obstante, los intereses personales, los caracteres o conflictos existenciales, propician problemas entre los docentes impidiendo con ello el trabajo colaborativo que finalmente afecta el ambiente escolar.

Una maestra le fue decir al director que fuera al salón de primero porque habían quemado algo y que quería que fuera él, no yo. De hecho, al salir de la dirección me dijo “no quiero verte a ti”; el director me dijo que como yo era la responsable de primero tenía que ir a ver qué había sucedido. Lo intenté, pero en el momento que me vio llegar al salón, le dijo a uno de sus alumnos que me cerrara la puerta para que no entrara (Obs. part, 2017: 016).

En las instituciones escolares es posible que no se llegue a presentar el denominado mobbing entre docentes (en el sentido estricto de la palabra), solo conflictos, ya que este término para Peralta (2004) “es sinónimo de intimidar, obligar a otro, afectarlo, abalanzarse o atacar en grupo, e igualmente se conoce como terror psicológico, agresión laboral, acoso laboral y psicológico”, sin embargo, algunos maestros pueden demandar acoso si las muestras de violencia por parte de directivos o compañeros de trabajo son constantes impidiéndole ejercer su función en condiciones físicas y psicológicas saludables.

5.3. Violencia simbólica: con el poder en las manos

Entre la violencia psicológica y la violencia simbólica existe una correlación intrínseca que deja secuelas en la psique de aquellos que la sufren porque, a diferencia de la violencia física y verbal que se percibe directamente, la violencia psicológica tiene como base una forma invisible y simulada que impacta a los individuos a nivel inconsciente, ya que “a través de insultos, vejaciones, crueldad mental, desprecios, gritos, falta de respeto, humillaciones en público, castigos, frialdad en el trato, amenazas e intolerancia, minan su autoestima y generan desconcierto e inseguridad” (Perela, 2010, p. 366).

En un sentido similar, “la violencia simbólica es aquella que arranca sumisiones que ni siquiera se perciben como tales apoyándose en unas expectativas colectivas, en unas creencias socialmente inculcadas” (Bourdieu, 1997, p. 173); es una aceptación -implícita y explícita- de las disposiciones creadas desde las cúpulas del poder, las cuales deben hacerse cumplir al pie de la letra *so pena* de incurrir en una sanción.

Como un acto de violencia de parte de la coordinación de administración, señalaría las anotaciones en la hoja de firma individual, de ‘no se encontró en su lugar’ o ‘faltó’ sin que se verifique el señalamiento (Exp.vidD, 2017: 008).

Situaciones parecidas se presentan en cualquier institución generando malestar en los docentes al tener que acatar los mandatos, en ocasiones arbitrarios, derivados “del ejercicio de poder y reconocimiento de mecanismos de influencia encaminados a solicitarle obediencia, (...) mediante dispositivos legales que conducen a la utilización de mecanismos de coerción como son: la vigilancia, el control y algunas formas de sanción” (Álvarez, 2019, p. 228).

La mayoría de las disposiciones, sobre todo de índole administrativa, dejan sensaciones de impotencia, ansiedad o frustración considerada como injusticia proveniente de los que ostentan el poder, empero, después de llevar a cabo una reflexión crítica, nos damos cuenta que vivimos dentro de una sociedad permeada por la violencia simbólica.

Dado el carácter legitimador y (re)productor del concepto de violencia cultural es que algunos autores lo relacionan con la noción de violencia simbólica acuñado por Pierre Bourdieu. Este autor señala que la violencia simbólica es aquella que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste (Bourdieu y Wacquant, citado en Leyton y Toledo, 2012, pp. 54-55).

Este tipo de violencia se acepta consciente e inconscientemente dadas las necesidades de supervivencia que se requieren sufragar día a día.

5.3.1 Alumnos, los intocables

La violencia directa por parte de los alumnos mediante agresiones físicas, verbales o psicológicas, no es la única que se manifiesta, existe una más contundente que es el poder simbólico que les confiere su edad al encontrarse en la etapa de la niñez y la adolescencia. En su carácter de menores

de edad, con todas las leyes que protegen sus derechos humanos, ostentan una posición jerárquica indiscutible sobre los docentes, quienes están sujetos a respetar su dignidad, sin ninguna objeción.

Me tomaban las cosas y las aventaban entre ellos, o no obedecían una indicación en lo absoluto, aunque hubiera alumnos que trataban de calmar la situación (Exp. vidD, 2017: 001).

Es notoria la violencia simbólica aplicada por los alumnos transgresores como un “recurso de poder que busca restarle autoridad al docente, cuestionando su trabajo y las disposiciones que adopta, con la finalidad de desestabilizar el control en el aula y lograr legitimidad entre sus compañeros” (Gómez, 2014, p. 22). Aunado al atropello que ejercen al violentar el derecho que tienen los alumnos que sí desean estudiar y que, con sus conductas agresivas, impiden el desarrollo de ambientes propicios para la enseñanza aprendizaje.

La violencia simbólica no es privativa de un factor socioeconómico, es posible visualizarla en diferentes contextos: en el área rural o urbana, en el nivel económico alto o bajo, en la población con un capital cultural de educación superior o básico, en centros escolares públicos o privados.

En referencia a la educación privada, esta forma parte de una élite que pretende otorgar el mayor cúmulo de conocimientos para desarrollar en sus educandos las competencias intelectuales que les permitan ingresar al campo laboral casi de inmediato. Sin embargo, en la búsqueda de la excelencia académica, la actuación de padres de familia e hijos en ocasiones es prepotente creyendo que el pago de las colegiaturas les da derecho a cometer toda clase de atropellos y faltas de respeto al personal docente:

si me preguntaran dónde he vivido más experiencias negativas, respondería que en las escuelas de paga (Exp.vidD, 2017: 001).

Esta situación es vivenciada por los docentes con mucho estrés porque no solo tienen que enfrentar las conductas irrespetuosas de los alumnos, también el desdén de los padres de familia para corregir a sus hijos, sin faltar las llamadas de atención de los directivos y los propietarios de las escuelas, quienes dan mayor prioridad a sus intereses económicos que a salvaguardar la dignidad de sus docentes.

Independientemente de que las escuelas sean públicas o privadas, los estudiantes llevan las de ganar, puesto que “no se puede perder de vista que el sentido de las sanciones para los adolescentes difieren de las sanciones para los adultos, ya que ellos se encuentran en proceso de formación y las sanciones deben ser eminentemente pedagógicas y educativas” (García et al., 2012), por lo que mientras los docentes no vuelvan a recuperar la autoridad moral que antaño tenían serán objeto de agresiones físicas, verbales o psicológicas.

La violencia verbal por parte de los alumnos es la que más afecta el aparato psíquico de los docentes:

como profesora me dicen y mencionan sobrenombres (apodos) a veces se siente la agresión con palabras mal sonantes y hasta groserías, con su tono de voz muy altanero (Exp. vidD. 2017: 004).

Difícilmente van a responder de la misma forma, conscientes de lo que esto implicaría ante sus autoridades escolares y la reacción de los padres de familia, quienes no dudarían en inculpar a los docentes de violentar los derechos humanos de sus hijos (pese a tener conocimiento de las conductas irrespetuosas que estos manifiestan incluso dentro de su ámbito familiar), sin considerar que las llamadas de atención -cuando son necesarias- también forman parte de la educación en valores.

Es una lucha de poder desigual entre los docentes y el alumnado, pues el marco jurídico que protege a estos últimos no se compara con los derechos -más laborales que humanos- de los docentes. Aquí es donde surge aquella violencia suave, invisible, disimulada, pero a pesar de ser reconocida es aceptada, sobre todo por cuestiones económicas y, por ende, de sobrevivencia.

La investidura de las autoridades escolares tampoco representa para los alumnos una forma de inhibir sus conductas agresivas y desafiantes; más bien, se entreteje una lucha de poder simbólico entre ambos actores que termina -tarde o temprano- con la ‘paciencia’ que deben tener los docentes:

...le dije a un alumno que no podía salirse de la escuela y que si lo hacía tenía que llamar a sus papás para avisarles que se había salido, dijo “haga lo que quiera” dejándome con la palabra en la boca. Se fue a la dirección, ahí trató la subdirectora de tranquilizarlo y hablar con él, pero se volvió a enojar y se salió dejando también a la maestra con la palabra en la boca (Obs. part, 2017: 006).

Es una realidad que la vocación está presente en la mayor parte de los docentes, empero, como la violencia simbólica es una constante en las relaciones interpersonales que se suscitan a diario en las escuelas, algunos docentes prefieren dejar la docencia al sentir que su salud física y emocional está en juego, sobre todo por las repercusiones negativas (ansiedad, malhumor, fatiga crónica, estado de ánimo deprimido, malestares gástricos, insomnio, entre otros) que traen consigo la falta de un ambiente de enseñanza aprendizaje libre de violencias.

5.3.2 Padres de familia: colectivo empoderado

Otro de los actores del acto educativo está representado por el grupo de padres de familia, quienes en lugar de enseñar desde el hogar los valores que tienen que observar sus hijos en cualquier contexto, los justifican enfrentándose a los maestros con la amenaza de *acusarlos* con sus autoridades superiores y después poner una queja en la Comisión de Derechos Humanos, aun cuando ellos mismos tienen poca autoridad ante sus hijos.

- *Le estoy ruegue y ruegue a mi hijo para que vaya a la escuela, y no quiere, dice que mejor se va a ir a trabajar (Obs. part, 2018: 058).*
- *Le digo a mi hija que termine por lo menos el semestre y ya después que haga lo que quiera, pero no quiere, dice que mejor la cambie de escuela (Obs. part, 2018: 059).*
- *No sé en qué momento se fue con el novio, estamos muy sorprendidos con esa decisión, ella decía que quería seguir estudiando (Obs. part, 2018: 060).*

Comentarios como los anteriores son frecuentes escuchar a los padres de familia, quienes al haber perdido la autoridad dejan en manos de los maestros la responsabilidad de educar a sus hijos porque a ellos no les hacen caso:

ya le dije que no se salga de las clases, pero parece que no entiende; ya hasta pena me da venir a poner mi cara (Obs. part, 2018: 061).

Desde la postura de Bourdieu, los hijos también ejercen violencia simbólica hacia sus padres cuando no reconocen su autoridad y hacen lo que quieren, a sabiendas de que difícilmente les van a aplicar una sanción ejemplar, por lo que, si a ellos no les hacen caso, es casi imposible que obedezcan a sus maestros. *La educación viene desde casa*, reza un refrán.

A la permisividad de los padres, le sigue la ‘ceguera’ acerca del comportamiento de sus hijos argumentando:

es que él no es así en la casa, es un chico ejemplar, respetuoso con todos; me sorprende que digan que aquí en la escuela se porta mal (Obs. part, 2018: 062).

Y aunque se muestren evidencias de su comportamiento, los papás suelen comentar “*es que el maestro ya se lo trae de bajada*” y, en lugar de enojarse con sus hijos, arremeten contra el docente.

Por parte de los alumnos cuando alguno de ellos realiza una acción no permitida se le llama la atención, pero el alumno se defiende negando los hechos alzando la voz; después asiste el tutor familiar del alumno que en muchas ocasiones llega enojado, gritando y exigiendo una explicación sobre el trato hacia su hijo, también con actitud amenazante de reportar la situación a instancias superiores (Exp.vidD, 2017: 002).

Negación de acciones, enojos, gritos, exigencias, amenazas, son algunas expresiones que los maestros enfrentan en su práctica cotidiana por parte de alumnos y padres de familia, suscitando en ellos un estado de indefensión al carecer del respeto a su formación académica, a su edad, a su práctica docente y, ante todo, a su dignidad como ser humano.

De la misma forma, tienen que tolerar el poder simbólico inherente a ciertos sectores sociales “que no hace más que consagrar simbólicamente, mediante un registro que eterniza y universaliza, el estado de la relación de fuerzas entre los grupos y las clases que el funcionamiento de esos mecanismos produce y garantiza en la práctica” (Bourdieu, 1991, p. 223).

Otra actuación de los padres es mantenerse en torno a la escuela, vigilando constantemente la actuación de las autoridades y los docentes.

La mamá de un alumno fue a hablar con la orientadora de segundo, pero cuando ya se iba vio que unos alumnos estaban jugando volibol y preguntó la causa de que esos alumnos no estuvieran en su salón pues se suponía que debían estar en clase, la orientadora le dijo que eran alumnos que no habían entrado a clases, y que ya tenían su reporte. Se fue después de enterarse que entre esos alumnos se encontraba su hijo y que se habían ido a esconder atrás de los salones para no entrar a clase (Obs. part, 2017: 016).

Esta vigilancia constante de los padres de familia llama la atención pues, lejos de contribuir a realizar críticas constructivas acerca de la práctica docente y la responsabilidad que sus hijos deberían exhibir, se enfocan a inquirir sobre aquellas situaciones que están fuera de su competencia.

Ante la *debilidad* de los docentes con respecto a la disciplina escolar, los papás prefieren deslindarse de su propia responsabilidad en cuanto a los valores que debieron inculcar en sus hijos desde pequeños, ya que el proceso enseñanza aprendizaje vincula al docente y al alumno directamente, pero este último actúa de acuerdo con lo aprendido en la familia y así es como asume su papel en la escuela: responsable o irresponsable, respetuoso o irrespetuoso, pacífico o agresivo.

“Los padres representan modelos a seguir por sus hijos, de tal manera que los modelos familiares se convierten en un factor de riesgo que pueden desencadenar conductas agresivas en la escuela” (Delgado, 2012, p. 61), las cuales los docentes tienen que tolerar a diario y, en caso de solicitar apoyo de los papás para contrarrestarlas, sus respuestas son de enfado y descortesía.

La mala manera de contestar al venir enojados y reclamar el hecho de mandarlos traer para resolver algunos asuntos relacionados con el incumplimiento de las responsabilidades [de sus hijos] (Exp. vidD. 2017: 004).

Restan autoridad pues un docente no tiene permitido desesperarse por la actitud de sus hijos; estos manipulan la información a su conveniencia (Exp. vidD. 20017: 001).

La comunicación irrespetuosa hacia los docentes, tanto de padres de familia como de alumnos, es una forma de violentar simbólicamente sus derechos humanos, para la cual no existen sanciones provenientes de los directivos (quienes deberían ofrecer su apoyo incondicional) y mucho menos de autoridades con mayor jerarquía. Este tipo de violencia se ha normalizado como parte de la profesión docente, incluso se acepta a cambio de contar con una remuneración económica, aunque ello sea en detrimento de la salud física y psicológica.

5.3.3 Autoridades escolares, vista panóptica²²

Las autoridades al interior de las escuelas están conformadas por el director (a), el subdirector (a) y el secretario (a) escolar (en el caso de instituciones del nivel medio superior), así que estas tres figuras son las encargadas de llevar a buen puerto a toda la comunidad escolar.

Sus funciones se enfocan primordialmente en apoyar a los alumnos tal y como está establecido en los lineamientos y acuerdos emitidos por la instancia educativa correspondiente; pero, a los docentes, solo se les apoya a partir de lo establecido como derechos laborales y a los beneficios que los sindicatos les otorgan por pertenecer a ellos.

Es evidente que los docentes primero deben cumplir con sus obligaciones laborales para tener acceso a sus derechos, sin importar que su ejercicio sea un trabajo de tiempo completo que no se limita a un horario escolar, se extiende al hogar (en varios casos, hasta altas horas de la noche), con el objeto de cumplir con los requerimientos pedagógicos y administrativos que les exigen sus directivos.

En este punto es donde se insinúa la violencia simbólica, es decir, “todo poder que logra imponer significados e imponerlos como legítimos disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza” (Moreno, 2006), y este poder simbólico investido en las autoridades escolares es reconocido y aceptado -con cierta reticencia- por sus subordinados, entre ellos, los docentes.

La forma de pedir que se cumplan con las actividades que como docentes me corresponden, la información no es entendible y la comunicación es a veces imposible por sus reacciones de tono de voz [de los directivos], hace que uno se sienta incómodo de acercarse a ellos para tener una comunicación (Exp. vidD. 2017: 004).

Experiencias de docentes que han vivenciado violencia simbólica ejercida por sus directivos son más frecuentes de lo que imaginamos, ya que esta práctica -tan normalizada en nuestros días- es concebida para algunos como un trato autoritario, pues solo quienes entablan vínculos de amistad o de sumisión con los dirigentes escolares -internos o externos- alcanzan los beneficios del poder

²² La presunción simbólica de la existencia de una persona o cosa que nos vigila se mantiene en todos los lugares. No es necesario estar dentro de un lugar determinado para ser vigilado, ya que es virtualmente posible ser observado en cualquier lugar (Valencia & Marín, 2017).

simbólico. “Este poder está diseminado en la totalidad del cuerpo social de manera que oculta la realidad de las relaciones de fuerza y la forma en que estas se dan” (Moreno, 2006).

Una maestra comentó que iba renunciar a la escuela porque en la otra escuela le habían modificado sus horarios para arreglarle los horarios a otra maestra que tenía menos tiempo que ella, y eso le causaba problemas para desplazarse de una escuela a otra. Estaba inconforme con esa situación porque le generaba mucha molestia que los directivos no la apoyaran con sus horas y entonces, para evitar enfermarse otra vez de gravedad, mejor iba a renunciar donde tenía menos horas.

Expresó que los directivos de la escuela donde había comentado que iba a renunciar, en lugar de decirle que no se fuera, le insistían en la documentación que debía entregar antes de irse... Se sentía mal porque esperaba que por los años que tenía en la escuela (10) le dijeran que lo pensara y se quedara, pero no le habían dicho nada hasta el momento (Obs. part, 2018: 047).

Por otra parte, actos abusivos de poder suelen efectuarse por parte de algunos supervisores, quienes han buscado la manera de beneficiar tanto a familiares como amigos, excluyendo a aquellos docentes que por su trabajo y dedicación merecían ser apoyados para lograr una función estable en un centro escolar.

La violencia [que experimenté] con el supervisor de la zona escolar a la que pertenecí con la función de orientador técnico porque su intención era que su yerno ocupara mi plaza; me quería obligar a firmar mi renuncia y cambiarme a otra escuela... (Exp.vidD, 2017: 005)²³.

La percepción de los docentes respecto a los supervisores es que estos toman decisiones arbitrarias solo para cumplir con sus propios intereses.

Supervisión tiene una actitud de amenaza, maneja la situación a su conveniencia. En una ocasión nos expuso [al peligro] haciendo Consejo Técnico en un lugar que tenía enfrentamientos de delincuencia (Exp. vidD. 2017: 001).

Sin considerar que ellos también están sujetos a rendir cuentas a otras autoridades superiores, “pasando del capital simbólico difuso, basado exclusivamente en el reconocimiento colectivo, a un capital simbólico objetivado, codificado, delegado y garantizado por el Estado, burocratizado”

²³ Según la Reforma Educativa 2013, estas prácticas de ‘compadrazgo’ desaparecerían para dar paso a las evaluaciones de ingreso, promoción, reconocimiento y permanencia en el Servicio Profesional Docente.

(Bourdieu, 1997, p. 112), construyendo un entramado de violencias simbólicas dentro de las mismas estructuras del poder.

5.3.4. Docentes a directivos, el poder a la inversa

Excepcionalmente se presentan estos casos, pero existe evidencia de violencia simbólica vertical ascendente, es decir, ejercida de docentes hacia directivos en donde se pasa por alto el respeto que se debe no solo a las figuras de autoridad, sino a todos los integrantes de la escuela.

Una maestra entró a la dirección muy enojada para acusar a unos alumnos de que no habían trabajado en su clase, estos lo negaron, y cuando la maestra les exigió el trabajo que habían hecho, dos alumnos se fueron a su salón y regresaron con un cartel y se lo dieron, pero como la maestra se dio cuenta que no era de ellos, empezó a gritonear enfrente del director y otros maestros que se encontraban en ese momento ahí, además de los alumnos que iban con ella; un maestro en algún momento quiso intervenir para tranquilizarla y lo calló gritándole que no quería que dijera nada... (Obs. part, 2017: 002).

En otra ocasión, esta misma docente, discutió con el director por las calificaciones (tenía varios reprobados), y como no llegaban a ningún acuerdo, la maestra le dijo que entonces él diera las clases y las calificaciones. A pesar de que el director quería darle estrategias para disminuir el índice de reprobados, ella solo discutía y no aceptaba alternativas; terminó por salirse de la dirección enojada dejando al director con la palabra en la boca (Obs. part, 2017: 011).

En estas observaciones fue notorio que este directivo era objeto de diferentes tipos de violencia (verbal, psicológica, simbólica), no de todo su personal, solo de ciertos docentes, quienes se escudaban en el nombramiento definitivo de sus horas-clase y de la aceptación (normalizada) que el director daba a su carácter agresivo bajo la excusa de:

las maestras son exigentes y tienen su carácter, pero los resultados al final del ciclo escolar son buenos (Obs. part, 2017: 063).

Es una postura de naturalización de la violencia en las que se dejan de lado las perturbaciones emocionales para dar paso a los resultados cuantitativos, que al final de cuentas es lo que más les interesa en las supervisiones. “La tolerancia de la violencia en la escuela genera situaciones habituales (...) se convierte en la mayoría de los casos en una realidad invisible que impacta el

sufrimiento de las víctimas, convirtiendo dicho fenómeno en un asunto privado” (Ospina, 2017, p. 87).

Es difícil para los docentes aceptar que son víctimas de violencia, pero para los directivos es aún más incómodo, por lo que evitan en lo posible dilucidar esta situación ante los demás directivos y sobre todo a los supervisores, con el fin de evitar que se dañe la imagen que deben proyectar como líderes de una institución, refiriendo únicamente los casos en que los docentes ejercen violencia verbal y psicológica hacia sus alumnos.

Indudablemente, la violencia no distingue edades, contextos, profesiones, niveles socioeconómicos o jerarquías, está presente en todos lados impactando en diferente proporción a los individuos; aun así, los integrantes de una comunidad escolar (desde preescolar hasta posgrado) deberían ser los primeros promotores de la no violencia, para generar una convivencia lo más armónica posible que trascienda más allá de sus paredes y haga eco en la sociedad.

CONSIDERACIONES FINALES

La presente investigación denominada *Experiencias de vida de docentes sobre la violencia recibida durante su trayectoria profesional* realizada bajo el enfoque etnográfico me dio la oportunidad de escuchar de primera mano las voces (verbales y escritas) de aquellos docentes que en algún momento de su práctica en instituciones de educación básica o media superior -públicas o privadas- vivenciaron actos de violencia provenientes de sus alumnos, autoridades escolares, padres de familia o compañeros de trabajo.

Cuando se habla de violencia al interior de los centros escolares con frecuencia se relaciona al acoso escolar -o generalizado como bullying- entre escolares, difícilmente se dirige la atención a las agresiones físicas, verbales o psicológicas de las que han sido objeto los maestros, ya que dichas acciones sólo se quedan como un murmullo entre pasillos por el temor de darlas a conocer abiertamente a sus autoridades y que estos se las atribuyan a su falta de autoridad. Sin embargo, no solo es una cuestión de control de grupo dentro de las aulas, hay un trasfondo personal, familiar y social²⁴ que se ve reflejado cuando los docentes son violentados por otros integrantes de la comunidad educativa.

Ante este malestar en la práctica docente, enmudecido por las consecuencias laborales y el detrimento de la imagen profesional, se planteó como objeto de estudio documentar los actos de violencia que los docentes han vivido en la escuela a través de la investigación etnográfica, teniendo como referentes las posturas teóricas de Johan Galtung (con la tipología de la violencia directa, cultural y estructural) y Pierre Bourdieu (con sus estudios de la violencia simbólica).

Para profundizar en el objeto de estudio, se plantearon los objetivos que se desarrollarían paso a paso en la investigación: a) conocer el estado del arte acerca de la problemática de la violencia contra docentes; b) describir el fenómeno de la violencia mediante referentes teóricos y empíricos; c) utilizar instrumentos de investigación etnográfica, como las historias de vida y la observación, para contextualizar la problemática de los docentes participantes; d) analizar los resultados de la investigación de campo para identificar los actos de violencia que se ejercen contra los docentes por parte de otros actores educativos; e) categorizar los resultados empíricos conforme las posturas

²⁴ Las respuestas agresivas y los modos violentos de relacionarse entre las personas son conductas adquiridas socialmente, a través de las experiencias que las niñas y los niños tienen a lo largo de su vida (Ospina, 2017, p. 80).

teóricas de Galtung y Bourdieu: violencia directa, psicológica y simbólica; y f) demostrar la existencia de diferentes violencias exhibidas hacia los docentes.

El logro de dichos objetivos fue sustentado por la investigación teórica y de campo en el marco de la etnografía que “es la descripción de la otredad, es la mejor forma de documentar el modo de vida; para el ámbito escolar es un proceso complejo, que cambia de escuela a escuela” (Martínez, 2017, p. 108).

Este método cualitativo permitió el acercamiento al sentir de los participantes a través de sus experiencias de vida plasmadas de propia mano en un escrito, la mayoría de forma anónima (ver Apéndice 1, bis) y de la observación participante plasmada en un diario de campo (ver Apéndice 2) que se recogió de los comentarios fugaces de los maestros, así como de lo percibido directamente en el contexto escolar. También se les aplicó a los alumnos de un centro escolar un formato similar al de los docentes respecto a la violencia que percibían en su institución, para identificar la manera en que algunos actos agresivos los van normalizando y que los conciben solo como una forma de “llevarse pesado”; además, en esta información se advirtió que algunos alumnos reaccionan de forma impulsiva cuando han sentido que sus maestros los agreden verbalmente.

Cabe aclarar que pesar de que los trece maestros participantes (de nivel básico y medio superior) en un inicio se cohibieron ante la petición de apoyar esta investigación, después se interesaron por el tema ya que comentaron que durante su trayectoria profesional habían enfrentado agresiones de algunos integrantes de sus centros de trabajo. Incluso, dos maestras se sentían violentadas en esos momentos: una por parte de los alumnos y otra de su directivo.

De acuerdo con las posturas de Galtung y Bourdieu acerca de la violencia, se realizó la siguiente categorización: directa, psicológica y simbólica. En cuanto al análisis de resultados, en principio fue una tarea ardua transcribir textualmente las experiencias de vida de cada participante integrándolas, según correspondía, en los tres tipos de violencias citadas (ver Apéndice 3). Posteriormente, esa información empírica fue vinculada al sustento teórico y a mi propia postura, llevándose a cabo el proceso de triangulación en la mayor parte del documento.

Los resultados la investigación concluyeron en evidenciar la violencia que algunos docentes han enfrentado en su trayectoria profesional, dejando huellas en algunos casos difíciles de superar, ya

que las consecuencias biológicas, psicológicas o sociales de las agresiones sufridas en las escuelas provenientes de alumnos, padres de familia, autoridades escolares o entre los mismos compañeros, han contribuido a padecer el Síndrome de Burnout o, inclusive, han preferido abandonar la profesión docente, con las consecuencias que ello implica: enfermedades físicas y emocionales, empleo informal o desempleo, problemas familiares, entre otros.

No obstante, existen casos de docentes que prefieren sobrevivir a la violencia que dejar de percibir un sueldo. Tal es el ejemplo de una maestra, de una escuela particular, en la que los padres de familia -el ciclo escolar anterior- se unieron para solicitarle al dueño su renuncia por manifestar conductas groseras hacia sus hijos y hacia ellos, cuando se le solicitó manifestar su experiencia al respecto, se negó cortésmente porque decía que este año le había tocado *un buen grupo* y lo que sucedió con los papás del año pasado *se lo dejaba a Dios en sus manos*, pues finalmente no habían conseguido que la despidieran, así que sutilmente me hizo entender que no le interesaba hablar sobre el tema; aquí es donde “aparece el conflicto narcisista de quien tiene problemas pero no puede comunicarlos para no reconocer ante los demás que no es un buen profesor” (Esteve, 2005).

En el transcurso de esta investigación comprendí -desde mi propia experiencia- el sentir de otros docentes que habían sido violentados particularmente por sus alumnos y que, en lugar de sentirse apoyados por sus directivos, eran amonestados por su falta de control de grupo instigándolos a ser más enérgicos con ellos.

El *carácter enérgico* que observé en docentes que no se quejaban de desobediencia o faltas de respeto de sus alumnos era aplicar estrategias como: gritarles, ofenderlos, ridiculizarlos frente a sus compañeros, amenazarlos con reprobarlos, sacarlos del salón o dejarlos sin recreo; acciones que tal vez inhibían sus conductas inapropiadas, pero que propiciaban temor -a veces más rebeldía- hacia sus maestros y con ello un ambiente poco propicio para el aprendizaje.

En contraparte, los docentes que aplicábamos la empatía²⁵ hacia nuestros alumnos (en su condición de niños o adolescentes), los buenos modales, la escucha a sus problemas personales o familiares, la búsqueda de diferentes herramientas pedagógicas y didácticas; en síntesis, el respeto a sus derechos humanos, nos enfrentábamos a conductas irrespetuosas que nos generaba un estado de

²⁵ La empatía se entiende como el acto de compartir cognitiva y emocionalmente, sentir y entender las pasiones del otro sin estar necesariamente de acuerdo con todo ello. Empatía no es solidaridad (Hueso, 2000, p. 131).

ansiedad que poco a poco quebrantaba nuestra salud física y psicológica, a la cual teníamos que sobrevivir diariamente.

Específicamente, la violencia que enfrenté en mayor medida fue en la escuela particular donde estuve laborando por un lapso de tres años; el último ciclo escolar fue el que me provocó más ansiedad, frustración y estrés. No podía creer que mis alumnos de tercer grado se expresaran con palabras altisonantes o que se agredieran físicamente no importando si eran niñas o niños, que cada vez que salían al sanitario era estar al pendiente de que no agredieran a algún compañero que encontrarán en el patio o en los pasillos. En consecuencia, la hora de la salida se convertía en una serie de reclamos de los padres de familia, quienes continuamente amenazaban con ir a la dirección o hablar con el dueño, porque decían que pagaban mucho como para que sus hijos fueran agredidos y no se hiciera nada al respecto.

Laborar en una institución privada fue la experiencia más desgastante que he vivido en mis años de práctica docente. Incluso, en las escuelas oficiales en las que también estuve trabajando, en nivel básico y medio superior, no presencié tal grado de violencia entre los alumnos o faltas de respeto hacia los maestros, ni tampoco de los padres de familia.

Después de reconocer la existencia de violencia hacia docentes, en menor proporción que la ejercida entre pares o de maestros a alumnos, estoy convencida que es necesario realizar otras investigaciones donde se documente, se proponga y se gestione la creación de una instancia encargada específicamente de la defensa de los derechos humanos de los docentes, con apoyos legales, médicos, psicológicos y pedagógicos, como lo realiza actualmente la Asociación Nacional de Profesionales de la Enseñanza (ANPE), en España, que cuenta con el Servicio del Defensor del Profesor, cuyo objetivo es asesorar, apoyar y ayudar a los docentes que viven situaciones de violencia en sus centros de trabajo.

La propuesta anterior podría parecer demasiado idealista para aplicarse en nuestro país, pero si la SEP en colaboración con los sindicatos y, en especial, si cada plantel educativo (de cualquier nivel y sector público o privado) promueve líneas de acción para proteger de forma categórica los derechos humanos de los docentes ante los actos de violencia física, psicológica o simbólica provenientes de estudiantes, padres de familia, compañeros de trabajo o de autoridades escolares,

se evitará con ello el malestar generalizado encontrado en esta investigación: *un docente violentado es un docente desmotivado*.

Finalmente, esta investigación etnográfica dio voz a los docentes que durante su trayectoria profesional experimentaron actos de violencia en sus centros de trabajo. Fue difícil aceptar ser objeto de violencia, sin embargo, el darle voz a las emociones que causaban las diferentes violencias y tener conocimiento de que otros maestros también habían enfrentado escenarios similares promovió, en primer lugar, compartir experiencias para aplicar *estrategias de sobrevivencia* escolar y, en segundo lugar, aspirar a que este tipo de estudios continúen y se socialicen para concientizar a la sociedad en general acerca del papel fundamental que juegan los docentes en la formación académica de la población infantil, adolescente y juvenil, que en un futuro se asuman como ciudadanos críticos y respetuosos de la dignidad de todo ser humano.

REFERENCIAS CONSULTADAS

Bibliográficas

- Álvarez-Gayou, J. L.** (2003). *Cómo hacer investigación cualitativa. Fundamentos y metodología.* España: Paidós Educador.
- Bachelard, G.** (2013). *La formación del espíritu científico. Contribución al psicoanálisis del conocimiento objetivo (12ª. Reimpresión).* México: Siglo XXI.
- Bertely, M.** (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar.* México: Paidós.
- Bourdieu, P.** (1991). *El sentido práctico.* España: Taurus ediciones.
- Bourdieu, P., Chamboredon, J. C. y Passeron, J. C.** (1973/2008). *El oficio de sociólogo. Presupuestos epistemológicos. 3ª. Reimp.* México: Siglo XXI.
- Carozzo, J. C., Zapata, L. y Benites, L.** (2015). *¿Es la escuela un lugar seguro? En: Psicología de la violencia: causas, prevención y afrontamiento.* Eduardo Murueta y Mario Orozco (coord.). México: Manual Moderno.
- Cifuentes, R.M.** (2011). *Diseño de proyectos de investigación cualitativa.* Argentina: Noveduc.
- Duhalde, M.A.** (1999). *La investigación en la escuela. Un desafío para la formación docente.* México: Ediciones Novedades Educativas.
- Engler, B.** (1996). *Introducción a las teorías de la personalidad. 4ª. ed.* México: Mc Graw Hill.
- Faldalen, S., Faldalen, V. y Thyholdt, L.** (2016). *SABONA: En busca de buenas soluciones. Aprendiendo a resolver conflictos. (Trad. y ed. Fernando Montiel).* México: Montiel & Soriano Editores.
- Galtung, J.** (2000). *Transformación de conflictos por medios pacíficos. El método Transcend.* México: Montiel & Soriano editores.
- Hernández, H.** (1996). *El arte de ser maestro. Su poder transformador de la sociedad.* México: Edamex.
- Howard, M.** (1995). *La cultura del conflicto. Las diferencias interculturales en la práctica de la violencia.* España: Paidós.
- Lara, J. A.** (2007). *El mal-estar docente. Una escucha psicoanalítica a la salud mental de los maestros en México.* México: SEP-INDAUTOR.
- Madrigal, R.** (2017). *La problemática teórica en la construcción del objeto de estudio. Reflexiones desde la investigación en educación. En: Posicionalidades sobre lo metodológico en la investigación cualitativa en educación.* México: Castellanos editores.

- Martínez, J.** (2017). Una mirada etnográfica en la investigación educativa. En: Posicionalidades sobre lo metodológico en la investigación cualitativa en educación. México: Castellanos editores.
- Olivos, N.** (2017). La expansión etnográfica. Su condición y posibilidad en el mundo contemporáneo. En: Sociología etnográfica. Sobre el uso crítico de la teoría y los métodos de investigación. México: UNAM. Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- Payá, V. A. y Rivera, J. J.** (coord.). (2017). Sociología etnográfica. Sobre el uso crítico de la teoría y los métodos de investigación. México: UNAM. Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- Rivera, J.** (2017). De la construcción del objeto en una sociología etnográfica. En: Sociología etnográfica. Sobre el uso crítico de la teoría y los métodos de investigación. México: UNAM. Facultad de Estudios Superiores Acatlán.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E.** (1999). Metodología de la investigación cualitativa (2ª. ed.). España: Aljibe.
- Sánchez, E.** (2013). Expresiones de violencia de alumnos hacia profesores de educación básica, en los albores del siglo XXI, en el municipio de Ecatepec de Morelos, Estado de México: tres historias de vida (Tesis de Maestría). México: Instituto Superior de Ciencias de la Educación del Estado de México.
- Santamarina, C. y Marinas, J. M.** (1999). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Delgado Juan Manuel y Gutiérrez Juan (edit.). 3ª. reimp. España: Síntesis.
- Serrano, J. y Troche, P.** (2000). Teorías psicológicas de la educación. México: UAEMéx.
- Tarrés** (2013). Observar, escuchar y comprender sobre la tradición cualitativa en la investigación social. México: El Colegio de México.
- Taylor, S. J. y Bogdan, R.** (1987). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. La búsqueda de significados. España: Paidós.

Hemerográficas

- Aguilar**, Y., Valdez, J. L., González, N. I., Rivera, S., Carrasco, C., Gómora, A., Pérez, A. y Vidal, S. (2015, septiembre-diciembre). Apatía, desmotivación, desinterés, desgano y falta de participación en adolescentes mexicanos. *Enseñanza e Investigación en Psicología*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/292/29242800010.pdf>
- Alcántara**, L. (2014, septiembre 02). Preocupa violencia contra los maestros. *El Universal*. Recuperado de <http://archivo.eluniversal.com.mx/nacion-mexico/2014/preocupa-violencia-contra-los-maestros-1034827.html>
- Álvarez**, N. (2019). Poder y organizaciones: reflexiones desde Weber, Foucault, Luhmann y Bourdieu. *Tendencias*. Recuperado de <http://www.scielo.org.co/pdf/tend/v20n1/2539-0554-tend-20-01-00226.pdf>
- Animal político**. (2017, octubre 18). Estado islámico amenaza con atentados durante el Mundial de Fútbol Rusia. Recuperado de <https://www.animalpolitico.com/2017/10/estado-islamico-atentados-mundial-rusia-2018/>
- Arianes**, G. (2005, diciembre 21). El "Defensor del profesor", un servicio de apoyo para situaciones de violencia. *Comunidad Escolar*. Recuperado de <http://comunidad-escolar.pntic.mec.es/778/portada.html>
- Carrasco**, M. A. y González M. J. (2006, junio). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*. Recuperado de <http://revistas.uned.es/index.php/accionpsicologica/article/viewFile/478/417>
- Cisterna**, F. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*. ISSN: 0717-196X
- Delgado**, G. (2012). Violencia en la escuela: actores involucrados. *Revista de investigación*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4024265>
- Delgado**, P. (2019, septiembre). Los docentes también sufren de 'bullying'. Recuperado de <https://observatorio.tec.mx/edu-news/los-docentes-tambien-sufren-de-bullying>
- El Día**. (2016, julio 13). Impulsan sanciones para padres que agredan a docentes. Recuperado de <https://www.eldia.com/nota/2016-7-13-impulsan-sanciones-para-padres-de-alumnos-que-agredan-a-docentes>
- El Siglo de Torreón**. (2007, junio 17). Violencia contra profesores, fenómeno creciente en escuelas. Recuperado de <https://www.elsiglodetorreon.com.mx/noticia/281351.violencia-contra-profesores-fenomeno-creciente-en-escuelas.html>
- Esteve**, J. M. (2005). Bienestar y salud docente. En: *Protagonismo docente en el cambio educativo*. Revista Prelac. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001446/144666s.pdf>

- Flores, M.** (2004, enero). Implicaciones de los paradigmas de investigación en la práctica educativa. *Revista Digital Universitaria*. Recuperado de <http://www.revista.unam.mx/vol.5/num1/art1/art1.htm>
- Gómez, A.** (2014). La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.2>
- Jacinto, M. C. y Aguirre, D. A.** (2014). Violencia escolar en México: construcciones sociales e individuales generadoras de violencia en la escuela secundaria. *El Cotidiano*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=325/32531428003>
- Jiménez, F.** (2012, abril). Conocer para comprender la violencia: origen, causas y realidad. *Convergencia*. Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-14352012000100001
- La Vanguardia.** (2017, enero 27). El acoso a profesores aumenta por segundo año consecutivo, especialmente el ciberbullying de alumnos y padres. Recuperado de <https://www.lavanguardia.com/vida/20170127/413752147347/el-acoso-a-profesores-aumenta-por-segundo-ano-consecutivo-especialmente-el-ciberbullying-de-alumnos-y-padres.html>
- Martínez, S., Serrano, J. y Amador, R.** (2012, julio). De la catástrofe silenciosa, al malestar docente. *Revista Universitaria Digital de Ciencias Sociales*. Recuperado de <http://virtual.cuautitlan.unam.mx/rudics/wp-content/uploads/2014/11/CAP%C3%8DTULO-1-VOLUMEN-5.pdf>
- Martínez, V. M.** (2013, enero-abril). Reflexiones sobre la dignidad humana en la actualidad. *Boletín Mexicano de Derecho Comparado*. Recuperado de <http://www.scielo.org.mx/scielo.php?>
- Maturana, G. A. y Garzón, C.** (2015). La etnografía en el ámbito educativo: una alternativa metodológica de investigación al servicio docente. *Revista Educación y Desarrollo Social*. Recuperado de <https://revistas.unimilitar.edu.co/index.php/reds/article/view/954/696>
- Moreno, H. C.** (2006). Bourdieu, Foucault y el poder. *Revista Iberoforum*. Recuperado de <https://www.uv.mx/typmal/files/2016/09/BOURDIEU-FOUCAULT-Y-PODER.pdf>
- Núñez, M.** (2017, mayo 11). Violencia de estudiantes a profesores: un tema que los docentes prefieren ocultar. *El Mostrador*. Recuperado de <https://www.elmostrador.cl/braga/2017/05/11/violencia-de-estudiantes-a-profesores-un-tema-que-los-docentes-prefieren-ocultar/>
- Ortega, F. J. y Vargas, B. V.** (2017, enero). Aproximación sociopragmática a las estrategias conversacionales de los adolescentes. *Cuadernos de Lingüística Hispánica*. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.19053/0121053x.n29.2017.5849>

- Ospina, Y.** (2017). Nuevas miradas de la violencia escolar... retos y desafíos para los docentes. *Revista de Educación & Pensamiento*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/6178580.pdf>
- Pallma, S. y Sinisi, L.** (2004). Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica. *Cuadernos de Antropología*. Recuperado de <https://doi.org/10.34096/cas.i19.4482>
- Peralta, M. C.** (2004, mayo). El acoso laboral -mobbing- perspectiva psicológica. *Revista de Estudios Sociales*. Recuperado de http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0123-885X2004000200012
- Perela, M.** (2010). Violencia de género: violencia psicológica. *Nueva época*. Recuperado de <https://revistas.ucm.es/index.php/FORO/article/viewFile/37248/36050>
- Piña, J. M.** (1997, octubre-diciembre). Consideraciones sobre la etnografía educativa. *Perfiles Educativos*. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/132/13207804.pdf>
- Puyana, Y. y Barreto, J.** (1994). La historia de vida: recurso en la investigación cualitativa. *Maguaré*. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4862378>
- Rodríguez, M. A.** (2007, julio-diciembre). Primigenio esfuerzo por la educación indígena la educación rudimentaria 1911-1913. *Revista de investigación y análisis sobre ciencia política, administración pública y sociedad*. Recuperado de <https://mariadelosangelesrodriguezalvarez.files.wordpress.com/2018/02/primigenio-esfuerzo-por-la-educaciocc81n-cacc81tedra-2007.pdf>
- Scribano, A. y De Sena, A.** (2009). Construcción de conocimiento en Latinoamérica: algunas reflexiones desde la auto-etnografía como estrategia de investigación. *Revista de Epistemología de Ciencias Sociales*, 34, pp. 1-15. Recuperado de <https://www.moebio.uchile.cl/34/scribano.html>
- Valencia, J. F. & Marín, M. S.** (2017, junio-diciembre). El panóptico más allá de vigilar y castigar. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6508902>
- Vizcarra, F.** (2002, diciembre). Premisas y conceptos básicos en la sociología de Pierre Bourdieu. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/pdf/316/31601604.pdf>

Electrónicas

- Acosta, C.** (2014, abril 23). El bullying brinca de los alumnos hacia los maestros. Recuperado de <https://www.expoknews.com/el-bullying-brinca-de-los-alumnos-hacia-los-maestros/>
- Ayala, D.** (2016). La violencia de alumnos hacia los maestros. Estudios Educativos y Sindicales en México (IEESAMX). Recuperado de <https://ieesamx.wordpress.com/2016/09/15/la-violencia-de-alumnos-hacia-los-maestros/>
- Bauman, Z.** (2004). Modernidad líquida. (Trad. Mirta Rosenberg). Recuperado de <https://catedraepistemologia.files.wordpress.com/2009/05/modernidad-liquida.pdf>
- Boggon, L.** (2006). Violencia, agresividad y agresión: una diferenciación necesaria. XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur. Facultad de Psicología, Universidad de Buenos Aires. Recuperado de <https://www.academica.org/000-039/357.pdf>
- Bolaños, V. H.** (1996). Desarrollo histórico de la formación del maestro mexicano. Dirección de Investigación del Consejo Nacional Técnico de la Educación. Recuperado de <http://www.bnm.me.gov.ar/giga1/documentos/EL000373.pdf>
- Bourdieu, P.** (1997). Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción. Recuperado de <http://epistemh.pbworks.com/f/9.%2BBourdieu%2BRazones%2BPr%C3%A1cticas.pdf>
- Carlin, M. y Garcés, E. J.** (2010, enero). El síndrome de burnout: Evolución histórica desde el contexto laboral al ámbito deportivo. Recuperado de http://www.um.es/analesps/v26/v26_1/20-26_1.pdf
- Congreso de la Unión** (2019). Constitución Política de los Estados Unidos Mexicanos. Recuperado de http://www.diputados.gob.mx/LeyesBiblio/pdf_mov/Constitucion_Politica.pdf
- Congreso de la Unión.** (12 de junio, 2015). Ley Federal del Trabajo. Recuperado de https://www.gob.mx/cms/uploads/attachment/file/156203/1044_Ley_Federal_del_Trabajo.pdf
- Dussel, I.** (9, 10, 11 de noviembre de 2005). Impactos de los cambios en el contexto social y organizacional del oficio docente. Recuperado de <https://www.docsity.com/es/impactos-de-los-cambios-en-el-contexto-social-y-organizacional-del-oficio-docente/4975321/>
- Espinosa, V. E.** (2014). Escenarios conceptuales, contextuales, normativos y metodológicos para fortalecer la convivencia escolar en el marco de una pedagogía para la paz. Recuperado de <http://revistas.pedagogica.edu.co/index.php/NYN/article/download/3113/5365>
- García, B. Y., Guerrero, J. y Ortiz, B. I.** (2012). La violencia escolar en Bogotá desde las miradas de las familias. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. ISBN: 978-958-8782-26-3

- Gómez, S.** (2012). Metodología de la investigación. Recuperado de http://www.aliat.org.mx/BibliotecasDigitales/Axiologicas/Metodologia_de_la_investigacion.pdf
- Hueso, V.** (2000). Johan Galtung. La transformación de los conflictos por medios pacíficos. Cuadernos de estrategia (111). ISSN 1697-6924
- Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo** (2006). Estudio Cisneros VIII: Violencia contra profesores en la enseñanza pública de la Comunidad de Madrid. El Defensor del Profesor, Sindicato ANPE-Madrid. Recuperado de https://eldefensordelprofesor.es/openFile.php?link=documentos/22/estudios_cisneros_viii_t1511269778_22_a.pdf
- Leite, A.** (2011). Historias de vida de maestros y maestras. La interminable construcción de las identidades: vida personal, trabajo y desarrollo profesional (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. España. Recuperado de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4678/TDR_LEITE_MENDEZ.pdf?sequence=6
- Leyton, I. A. R. y Toledo, F. I.** (2012). A propósito de la violencia: reflexiones acerca del concepto. (Memoria). Recuperado de <http://repositorio.uchile.cl/bitstream/handle/2250/116376/MEMORIA%20FINAL%202012.pdf>
- Lodeiro, D.** (2001). La violencia simbólica, instrumental y directa en el sistema educativo y en los centros escolares: propuestas de Investigación-Acción. (Tesis doctoral). Universidad Complutense. Madrid. Recuperado de <http://biblioteca.ucm.es/tesis/edu/ucm-t25292.pdf>
- Marín, J. D.** (2007). Del concepto de paradigma en Thomas S. Kuhn, a los paradigmas de las Ciencias de la Cultura. Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4038923.pdf>
- Murillo, F. J. y Martínez, C.** (2010). Investigación etnográfica. Recuperado de https://www.academia.edu/36778541/Investigaci%C3%B3n_Etnogr%C3%A1fica
- Organización de las Naciones Unidas.** (10 diciembre 1948). Asamblea General. Declaración Universal de Derechos Humanos. Recuperado de <https://www.un.org/es/universal-declaration-human-rights/>
- Organización Mundial de la Salud** (2002). Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud. Sinopsis. Suiza. Recuperado de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/67411/1/a77102_spa.pdf?ua=1
- París, S.** (2005). La transformación de los conflictos desde la filosofía para la paz. (Tesis doctoral). Universidad Jaume I de Castellón de la Plana. España. Recuperado de <https://www.tdx.cat/bitstream/handle/10803/10456/paris.pdf>

- Parra, R. Y. y Vásquez, P. E. (2017).** De la teoría de la alteridad a la reflexión crítica de la educación en derechos humanos: una propuesta para maestros y maestras de las instituciones educativas distritales de Castilla y General Santander de la ciudad de Bogotá. (Tesis). Universidad Santo Tomás. Colombia. Recuperado de <https://repository.usta.edu.co/bitstream/handle/11634/3954/Parrarosa2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Poder Legislativo del Estado de México (2011a).** Decreto Número 306. Artículo 12. Recuperado de <http://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2011/may064.PDF>
- Poder Legislativo del Estado de México (2011b).** Decreto Número 306. Artículo 27. Recuperado de <http://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2011/may064.PDF>
- Poder Legislativo del Estado de México (2011c).** Decreto Número 306. Capítulo Décimo de los Derechos y Obligaciones de los Padres de Familia. Recuperado de <http://legislacion.edomex.gob.mx/sites/legislacion.edomex.gob.mx/files/files/pdf/gct/2011/may064.PDF>
- Rojas, A. y Lambrecht, N. (2009).** Construyendo autoridad moral desde las aulas. Reflexiones y propuestas para la acción. Oficina Regional de Educación para América Latina y el Caribe. Orealc/Unesco. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001864/186447s.pdf>
- Rojas, E. (1992).** El hombre light. Una vida sin valores. Recuperado de http://liceochapero.edu.gt/sites/default/files/EL-HOMBRE-LIGHT-rojas-enrique_0.pdf
- Román, P. (6, 7 y 8 de septiembre de 2002).** La introyección en Terapia Gestalt. Recuperado de <http://gestaltnet.net/sites/default/files/La%20introyeccion%20en%20la%20terapia%20gestalt.pdf>
- Rozas, G. C. (2015).** Niveles de desgaste profesional (Burnout) en docentes y estrategias de prevención. El caso de las facultades de Salud, Educación y Ciencias Sociales de la Universidad Santo Tomás (Chile). (Tesis doctoral). Universidad de Málaga. España. Recuperado de https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/12219/TD_ROZAS_CAAMANO_Graciela_Cecilia.pdf?sequence=1
- Secretaría de Educación Pública (2008).** Términos utilizados en la Dirección General de Planeación y Programación. Recuperado de <http://cumplimiento.pef.sep.gob.mx/content/pdf/Glosario%202008%2024-jun-08.pdf>
- Secretaría de Educación Pública (2016).** Perfil, parámetros e indicadores para docentes y técnicos docentes de Educación Básica. México.

Secretaría de Educación Pública. (12 de julio 1982). Acuerdo Número 96. Recuperado de <https://www.sep.gob.mx/work/models/sep1/Resource/d3c9731a-2b58-4778-a9c9-ec1a7021eb34/a96.pdf>

Universidad Autónoma del Estado de México. 2016-2017. Informe Anual. Defensoría de los Derechos Universitarios. Recuperado de http://defensoria.uaemex.mx/docs/informes/2016/Informe_DDU_2016-2017.pdf

Yuste, J. (2015). Conflictividad en el aula. Violencia contra el profesor/a. Recuperado de <https://fddocuments.mx/document/conflictividad-en-el-aula-violencia-contra-el-profesor-bullying-acoso-escolar.html>

ANEXOS

Anexo 1.

LEGISLACIÓN SOBRE DERECHOS HUMANOS DE LOS NIÑOS Y ADOLESCENTES

*Ámbito internacional*²⁶

- Convenio por el que se fija la Edad Mínima de Admisión de los Niños en el Trabajo Marítimo (1936).
- Fondo Internacional de Emergencia de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF), 1946.
- Declaración Universal de Derechos Humanos (1948).
- Convenio número 90 Relativo al Trabajo Nocturno de los Niños en la Industria (1948).
- Declaración de los Derechos del Niño (1959).
- Convención relativa a la lucha contra las discriminaciones en la esfera de la enseñanza (1960).
- Convenio sobre la edad mínima de admisión al empleo (1973).
- Convención sobre los Aspectos Civiles de la Sustracción Internacional de Menores (1980).
- Convención sobre los Derechos del Niño (1989).
- Declaración Mundial sobre la Supervivencia, la Protección y el Desarrollo del Niño y Plan de Acción para la Aplicación de la Declaración Mundial (1990).
- Convención sobre la Protección de Menores y la Cooperación en Materia de Adopción Internacional (1993).
- Convenio número 182 sobre la Prohibición de las Peores Formas de Trabajo Infantil y la Acción Inmediata para su Eliminación (1999).
- Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la participación de niños en los conflictos armados (2000).
- Protocolo facultativo de la Convención sobre los Derechos del Niño relativo a la venta de niños, la prostitución infantil y la utilización de niños en la pornografía (2000).

²⁶ En http://www.coddehumgro.org.mx/sitio/index.php?view=article&catid=39%3Aopciones-de-menu&id=592%3Aleyes-y-convenios-de-la-ninez&format=pdf&option=com_content

- Protocolo para prevenir, reprimir y sancionar la trata de personas, especialmente mujeres y niños, que complementa la Convención de las Naciones Unidas contra la Delincuencia Organizada (2003).
- Programa de Acción para el Decenio de las Américas por los Derechos y la Dignidad de las Personas con Discapacidad (2006-2016).

Ámbito nacional

- Sistema Nacional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF), 1977.
- Comisión Nacional de los Derechos Humanos (1990).
- Ley para la Protección de los Derechos de Niñas, Niños y Adolescentes (2000).
- Defensoría de Derechos de la Infancia y Ley de Cuidados Alternativos para Niñas, Niños y Adolescentes en el Distrito Federal. (2015)

Ámbito estatal

- ✓ Comisión de Derechos Humanos del Estado de México (1992).
- ✓ Ley de Justicia para Adolescentes del Estado de México (2006).
- ✓ Ley de los Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes del Estado de México (2015).

Anexo 2.

CLASIFICACIONES DE LAS CONDUCTAS AGRESIVAS

Criterio de clasificación	Tipología	Descripción
Naturaleza	Agresión física	Ataque a un organismo mediante armas o elementos corporales, con conductas motoras y acciones físicas, el cual implica daños corporales.
	Agresión verbal	Respuesta oral que resulta nociva para el otro, a través de insultos o comentarios de amenaza o rechazo.
	Agresión social	Acción dirigida a dañar la autoestima de los otros, su estatus social o ambos, a través de expresiones faciales, desdén, rumores sobre otros o la manipulación de las relaciones interpersonales.
Relación interpersonal	Agresión directa o abierta	Confrontación abierta entre un agresor y la víctima, mediante ataques físicos, rechazo, amenazas verbales, destrucción de la propiedad y comportamiento autolesivo.
	Agresión indirecta o relacional	Conductas que hieren a los otros directamente, a través de la manipulación de las relaciones con los iguales: control directo, dispersión de rumores, mantenimiento de secretos, silencio, avergonzar en un ambiente social, alienación social rechazo por parte del grupo, e incluso exclusión social.
Motivación	Agresión hostil	Acción intencional encaminada a causar un impacto negativo sobre otro, por el mero hecho de dañarle, sin la expectativa de obtener ningún beneficio material.
	Agresión instrumental	Acción intencional de dañar por la que el agresor obtiene un objetivo: ventaja o recompensa, social o material, no relacionada con el malestar de la víctima.
	Agresión emocional	Agresión de naturaleza fundamentalmente emocional generada no por un estresor externo, sino por el afecto negativo que dicho estresor activa, produciendo ira y tendencias agresivas.
Clasificación clínica	Agresión pro-activa (predatoria, instrumental, ofensiva, controlada, en frío)	Conducta aversiva y no provocada, sino deliberada, controlada, propositiva, no mediada por la emoción, dirigida a influenciar, controlar, dominar o coaccionar a otra persona.

Criterio de clasificación	Tipología	Descripción
	Agresión reactiva (afectiva, impulsiva, defensiva, incontrolada, en caliente)	Reacción defensiva ante un estímulo percibido como amenazante o provocador (agresión física o verbal), acompañada de alguna forma visible de explosión de ira (gestos faciales o verbalizaciones de enfado). Respuesta impetuosa, descontrolada, cargada emocionalmente sin evaluación cognitiva de la situación.
Estímulo elicitor	Agresión predatoria	Por la presencia de una presa natural.
	Agresión inducida por el miedo	Por el confinamiento o acorralamiento y la incapacidad de escapar.
	Agresión inducida por irritabilidad	Por la presencia de cualquier organismo atacable en el medio, y reforzada por la frustración, la privación o el dolor.
	Agresión territorial	Por la defensa de un área frente a un intruso.
	Agresión maternal	Por la presencia de algún agente amenazador para las crías de la hembra, incluidas otras madres de la prole y la ejercida contra los propios pequeños.
	Agresión instrumental	Tendencia a comportarse agresivamente cuando en el pasado esta conducta ha sido particularmente reforzada.
	Agresión entre machos	Por la presencia de un competidor masculino de la misma especie.
Signo	Agresión positiva	Agresión saludable, productiva, que promueve los valores básicos de supervivencia, protección, felicidad, aceptación social, preservación y las relaciones íntimas.
	Agresión negativa	Agresión que conduce a la destrucción de la propiedad o el daño personal a otro ser vivo de la misma especie. No es saludable porque induce emociones dañinas para el individuo a largo plazo.
Consecuencias	Agresión constructiva (apropiada, autoprotectora)	Acto o declaración de respuesta a una amenaza para protegerse de la misma.
	Agresión destructiva	Acto de hostilidad hacia un objeto u otra persona, innecesaria para la autoprotección-autoconservación.
Función	Agresión territorial	Para defender el territorio.
	Agresión por dominancia	Para establecer niveles de poder, una jerarquía de prioridades y beneficios.
	Agresión sexual	Para establecer contacto sexual.

Criterio de clasificación	Tipología	Descripción
	Agresión parental disciplinaria	Para enseñar conductas y establecer límites a los menores por los progenitores.
	Agresión protectora maternal	Para defender al recién nacido.
	Agresión moralista	Formas avanzadas de altruismo recíproco pueden dar lugar a situaciones de sutil hostilidad o abierto fanatismo.
	Agresión predatoria	Para obtener objetos.
	Agresión irritativa	Inducida por el dolor o por estímulos psicológicamente aversivos.

Fuente: Clasificaciones citadas por Carrasco, M. A. y González M. J. (2006).

Anexo 3.

EFECTOS VISIBLES E INVISIBLES DE LA VIOLENCIA

Espacio	Efectos materiales y visibles	Efectos no materiales e invisibles
Medio ambiente	Agotamiento y contaminación Daño a la diversidad y a la simbiosis	Menos respeto por la naturaleza no humana, con la idea: “el hombre por encima de la naturaleza”
Humanos	Efectos somáticos: Número de muertos, Número de heridos, Número de violados, Número de desplazados	Efectos espirituales: Luto, Traumas, odio Adicción a la venganza Adicción a la victoria
Sociedad	El daño material a edificios e infraestructura	El daño a la estructura social; El daño a la cultura social
Mundo	El daño material a la infraestructura	El daño a la estructura mundial; el daño a la estructura social
Tiempo	Violencia retardada, minas terrestres, violencia transmitida, violencia genética	Transferencia estructural; transferencia cultural; momentos <i>cairos</i> de trauma y gloria
Cultura	Daño irreversible de la herencia cultural humana	Cultura de la violencia, del trauma, de la gloria Deterioro de la capacidad de resolver conflictos

FUENTE: Galtung, J. (2010). TRANSFORMACIÓN DE CONFLICTOS POR MEDIOS PACÍFICOS. El Método Transcend. (Ed. y Adap. Fernando Montiel).

APÉNDICE

Apéndice 1.

Formato diseñado y utilizado para recuperar experiencias de vida de los docentes.

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN GENERACIÓN 2016-2018			
			(EXP. V.) N°. SERIE ____
NOMBRE (OPCIONAL) _____		NIVEL _____	
FECHA _____	LUGAR _____	H.I. _____	H.T. _____
<p>INSTRUCCIONES: Buenos días, el presente documento tiene la finalidad de conocer si usted ha enfrentado actos de violencia en su(s) centro(s) de trabajo por parte de directivos, padres de familia, alumnos, compañeros docentes y/o de otras personas. Le pedimos conteste sinceramente y lo más amplio posible, ya que sus respuestas serán tratadas con absoluta confidencialidad y solo se utilizarán para fines académico-profesionales. Por su valioso apoyo, gracias.</p> <ul style="list-style-type: none">• Describa los actos de violencia de los que haya sido objeto por parte de alumnos, padres de familia, compañeros docentes, directivos y/o de otras personas.			

Apéndice 1, bis

INSTITUTO SUPERIOR DE CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN DEL ESTADO DE MÉXICO
MAESTRÍA EN CIENCIAS DE LA EDUCACIÓN
GENERACIÓN 2016-2018

M
(EXP. V.) N°. SERIE 007

NOMBRE (OPCIONAL) _____ NIVEL Sec. Oficial
FECHA 30/X/2017 LUGAR Zinacantan Edo. Mex. H. I. _____ H. T. _____

INSTRUCCIONES: Buenos días, el presente documento tiene la finalidad de conocer si usted ha enfrentado actos de violencia en su(s) centro(s) de trabajo por parte de directivos, padres de familia, alumnos, compañeros docentes y/o de otras personas. Le pedimos que conteste sinceramente y lo más amplio posible, ya que sus respuestas serán tratadas con absoluta confidencialidad y sólo se utilizarán para fines académico-profesionales. Por su invaluable apoyo, gracias.

- Describa los actos de violencia de los que haya sido objeto por parte de alumnos, padres de familia, compañeros docentes, directivos y/o de otras personas.

Alumnos:
Como profesora me dicen y mencionan sobrenombres (Cupodos) a veces se siente la agresión con palabras mal sonantes y hasta groserías, su tono de voz muy altaneros. La falta de respeto de dirigirse hacia mi persona y a veces la agresión física como el aventar papeles y algunos objetos hacia mi persona.

Padres de familia:
La mala manera de contestar al venir enojados y reclamar el hecho de mandarlos traer para resolver algunos asuntos relacionados con el incumplimiento de sus responsabilidades.

Directivos: La forma de pedir que se cumplan con las actividades que como docentes me corresponden, la información no es entendible y la comunicación es a veces imposible por sus reacciones de tono de voz, hace que uno se sienta incomodo de acercarse a ellos para tener una comunicación.

Apéndice 2 (extracto)

DIARIO DE CAMPO

DEL 16 AL 19 DE OCTUBRE 2017

No. Serie: 001

ALUMNOS:

- Los alumnos piensan que los orientadores solo están para ponerles reportes de mala conducta.
- Algunos alumnos ya no quieren ir a la escuela porque dicen que algunos maestros les hablan con groserías, los ofenden o les gritan.
- Los alumnos no trabajan en clase, no hacen tareas ni trabajos y no llevan el material que les piden.
- Se salen de clase, no entran a las clases o se escapan de la escuela.

MAESTROS

- Algunos maestros sacan a los alumnos del salón cuando están de indisciplinados, no trabajan o están comiendo dentro del aula.
- Algunas maestras les gritan a los alumnos para tratar de controlarlos.
- Por cualquier motivo mandan a los alumnos con la orientadora para que les ponga su reporte, porque platican, no trabajan, no terminan el trabajo, les piden reiteradamente “permiso para ir al baño”, están haciendo otros trabajos o dibujando en sus cuadernos, les quitan el celular.

PADRES DE FAMILIA

- Dicen que sus hijos ya no quieren ir a la escuela porque son muy exigentes los maestros o porque les gritan.
- Una alumna ya no quería ir a la escuela porque se iba a poner a trabajar a pesar de que su mamá le decía que no dejara de estudiar.

*Miércoles y jueves, llevé a dos alumnas al Centro de Salud porque se sentían mal del estómago.

*Fue la supervisora a revisar el trabajo administrativo.

Apéndice 3 (extracto)

EXPERIENCIAS DE VIDA

ACTORES/VIOLENCIA	FÍSICA	PSICOLÓGICA	SIMBÓLICA
ALUMNOS A DOCENTES	<p>...maltratan las pertenencias de los docentes (autos, útiles, etc.) (Exp. vid. 2017: 002)</p> <p>La falta de respeto de dirigirse hacia mi persona, y a veces la agresión física como el aventar papeles y algunos objetos hacia mi persona (Exp. vid. 2017: 004)</p>	<p>Apodos, actos de burlas (cuando explicas, ellos están en otro tema con sus compañeros y al preguntar sobre el tema, muestran una actitud apática haciendo comentarios para que el resto del grupo se burle). (Exp. vid. 20017: 001)</p> <p>No se dirigen con respeto hacia docentes, utilizan vocabulario inapropiado, manejan apodos... (Exp. vid. 2017: 002)</p> <p>Denuncian al docente de actos o modifican la situación de falta de conductas a directivos o padres de familia (Exp. vid. 2017: 002)</p> <p>Como profesora me dicen y mencionan sobrenombres (apodos) a veces se siente la agresión con palabras mal sonantes y hasta groserías, su tono de voz muy altaneros (Exp. vid. 2017: 004)</p> <p>La experiencia que considero significativa sucedió en nivel secundaria en un grupo de 3°. La verdad yo tenía pavor de entrar cada que me tocaba clase con ese grupo pues me chiflaban o incluso al ir entrando pateaban un balón de futbol para pegarme a propósito argumentando los alumnos que no era así, claro no era todo el grupo, creo, pero si la mayoría, estoy hablando de un grupo de 25 alumnos aproximadamente. (Exp.vid, 2017: 001)</p> <p>Esta experiencia de violencia hacia que tuviera miedo de entrar al grupo o de levantar la voz (creo que ahí aprendí a gritar), a tal grado que un alumno (el mas grosero) me reto a golpes y en la salida estubo a punto de golpearme junto con unos amigos. Puedo decir que en esos momentos de tensión extrema mi salud psicológica se vio perjudicada al grado de no querer ir a trabajar pero tenia que ir porque necesitaba el dinero. (Exp.vid, 2017: 001)</p> <p>Con actitudes groseras, de contestar, altaneros e incluso malas palabras como en casa los miman y si tú les exiges te responden de mala manera (Exp.vid, 2017: 007).</p>	<p>Me tomaban las cosas y las aventaban entre ellos, o no obedecían una indicación en lo absoluto aunque hubiera mismo compañeros alumnos que trataron de calmar la situación. (Exp.vid, 2017: 001)</p> <p>Si me preguntaran donde he vivido mas experiencias negativas respondería que en las escuelas de paga...(Exp.vid, 2017: 001)</p> <p>Por parte de los alumnos cuando alguno de ellos realiza una acción no permitida y se le llama la atención pero el alumno se defiende negando los hechos alzando la voz, después asiste el tutor familiar del alumno que en muchas ocasiones llega enojado, gritando y exigiendo una explicación sobre el trato hacia su hijo, también con actitud amenazante de reportar la situación a instancias superiores. (Exp.vid, 2017: 002)</p>
PADRES DE FAMILIA A DOCENTES		<p>La mala manera de contestar al venir enojados y reclamar el hecho de mandarlos traer para resolver algunos asuntos relacionados con el incumplimiento de sus responsabilidades (Exp. vid. 2017: 004)</p> <p>Como parte de mi labor docente lo más que puedo referir es lo que podría denominar "violencia verbal" de un padre de familia que no estaba muy de acuerdo con el nivel de</p>	<p>- Restan autoridad pues un docente no tiene permitido desesperarse por la actitud de sus hijos. - Manipular la información a su conveniencia - Hacen comentarios fuera de la comunidad sobre comportamientos que no existen (mal informan al docente) (Exp. vid. 20017: 001)</p>

ACTORES/VIOLENCIA	FÍSICA	PSICOLÓGICA	SIMBÓLICA
		<p>exigencia académica de mi persona hacia el grupo, fue una forma de mostrar su inconformidad...(Exp.vid, 2017: 004)</p> <p>En un inicio recién egresada como maestra de preescolar estando en la guardia de la escuela a la hora de la entrada de los alumnos una señora quería pasar y al negarle el acceso se enojo mucho y me dijo "quién es usted" y le dije "la maestra", tal vez en mi condición física de verme muy jovencita le hizo creer tener el poder de insultar porque ya lo había hecho con las señoras que nos auxiliaban, desde ese entonces su saludo era cortés y amable (Exp.vid, 2017: 006).</p> <p>Por lo mismo de que los tienen consentidos van y se quejan con ellos y he tenido casos en donde el papá o mamá sin preguntar realmente la causa de la llamada de atención, llegan y te agreden. Una señora llegó a gritarme vieja amargada y menopausica por no recibir la tarea de su hija, tarea que se había dejado 15 días antes y que ella quería entregar ocho días después (Exp.vid, 2017: 007).</p>	<p>Al desconocer el contexto del problema o situación no dan oportunidad a escuchar al docente (Exp. vid. 2017: 002)</p> <p>La cultura del contexto en la comunidad es un tanto machista por lo que no se muestra respeto hacia la mujer ((Exp. vid. 2017: 002)</p>