



XVI
Congreso Nacional de
Investigación Educativa
CNIE-2021

Percepciones en torno a la violencia escolar entre el profesorado. El caso de una escuela normal

Julio Ubiidxa Rios Peña

Programa de Doctorado en Pedagogía, Universidad Nacional Autónoma de México
ripju_cnsl@hotmail.com

Área temática 15. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas.

Línea temática: Enfoques analíticos, teórico-metodológicos y problemas conceptuales en el estudio de la convivencia, la disciplina y la violencia en las instituciones educativas.

Tipo de ponencia: Reporte parcial de investigación.



Resumen

La violencia en las escuelas ocupa, desde hace varios años, un lugar relevante en la discusión educativa. Dicho interés se ha traducido en la aparición de una amplia cantidad de estudios que han ayudado a construir un heterogéneo panorama sobre la situación que guarda la violencia escolar. Con base en los avances alcanzados, en la presente investigación se sostiene que estudiar la violencia en las escuelas implica necesariamente tomar en cuenta los referentes escolares desde los cuales se construyen las vivencias que se tienen en torno a la violencia. La conjetura principal de este trabajo es que la escuela normal deja una impronta general y particular en las violencias experimentadas por sus docentes, moldeamiento que se encuentra particularmente atravesado por el sentido que los sujetos construyen y reconstruyen a partir de los diferentes referentes que convergen en las instituciones formadoras de docentes. La investigación desarrollada tuvo lugar en una escuela normal del estado de Oaxaca, en donde se realizaron una serie de entrevistas a partir de una perspectiva metodológica figuracional. La aproximación realizada mostró que en la escuela normal se presentan, desde la perspectiva de los entrevistados, situaciones de violencia (directa y no directa) entre el profesorado que se encuentran reguladas por un sentido articulado en torno al ser normalista.

Palabras clave: educación normalista, malestar docente, violencia escolar, formación docente.

Introducción

La violencia en las escuelas es un tema que ocupa, desde hace varios años, un lugar relevante en la discusión educativa. Desde la investigación educativa, dicho interés se ha traducido en la aparición de una amplia cantidad de estudios que han ayudado a construir un heterogéneo panorama sobre la situación que guarda la violencia escolar a nivel internacional y nacional (UNESCO, 2019; Saucedo y Guzmán, 2018).

No es aventurado afirmar que, en el caso de México, el campo de estudio de la violencia escolar ha alcanzado su consolidación a lo largo de tres décadas de investigación educativa. Situación que no obstante sus alcances, no debe asumirse como un agotamiento de las vetas de indagación en la medida que existen temas que permanecen aún sin ser lo suficientemente abordados y comprendidos (Furlán y Spitzer, 2013).

La condición del profesorado, en tanto sujetos de la violencia, es uno de los aspectos pendientes dentro de la agenda de la investigación educativa. Escenario dentro del cual el conocer, particularmente, las experiencias que los docentes del subsistema de escuelas normales tienen, alrededor de las violencias escolares, adquiere un interés específico en la medida que, a lo largo de dos siglos, las escuelas normales han mantenido un lugar privilegiado dentro de la formación de maestros para el Sistema Educativo Nacional (SEN).

¿Qué expresiones de violencia se presentan entre el profesorado de la escuela normal? ¿Cuáles son los elementos que inciden en la configuración de las prácticas violentas en dicha institución? ¿Qué implicaciones tienen las violencias dentro de la dinámica de una escuela formadora de docentes? Al respecto, en la presente ponencia se realiza una aproximación a dichos cuestionamientos a través de un reporte parcial de una investigación realizada con docentes adscritos a una escuela normal ubicada en el estado de Oaxaca.

El análisis, los hallazgos concurrentes y las interpretaciones compartidas en este escrito tienen como objetivo realizar un acercamiento a los entrelazamientos que subyacen a las dinámicas de producción y desarrollo (regulación) de las violencias presentes en la cotidianidad de la institución escolar investigada.

Referentes teórico-conceptuales

La violencia escolar y el profesorado

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

- Incluir manifestaciones físicas, psicológicas y sexuales, así como el *bullying* (el cual incluye al *cyberbullying*), que pueden superponerse y reforzarse entre sí (UNESCO, 2017, 2019).
- Tener como escenario el interior de la escuela, sus alrededores y caminos (UNESCO, 2017).
- Tener como actores principales al personal de la escuela y el alumnado, así como otros miembros de la comunidad escolar, quienes pueden experimentar la violencia de diferentes maneras (UNESCO, 2017, 2019).
- Repercutir en el bienestar físico y mental de los actores escolares, así como en los resultados y la calidad de su educación (UNESCO, 2017, 2019).
- Estar asociado a una heterogeneidad de factores clasificados en personales, institucionales o socioeconómicos (Míguez, 2012), que interactúan y se interrelacionan desde lo escolar. Por sí solo, ningún factor se traduce en hechos violentos, estos ostentan una multicausalidad que tiene como eje a la escuela.

Este panorama general sobre la violencia permite reconstruir una aproximación más específica al problema de las prácticas violentas hacia el profesorado. Sobre este tema, se puede afirmar que la violencia hacia el profesorado es una problemática que tiene como principales actores al alumnado y a los propios docentes (quienes ejercen actos violentos en contra de sus compañeros) (Gómez, 2014; Melanda, 2018).

De acuerdo con Melanda (2018) la violencia experimentada por el profesorado se expresa principalmente a través de formas físicas, verbales y sexuales. Violencias que han ido en aumento en los últimos años a nivel internacional (Gómez, 2014, lo que resulta preocupante porque tiene serias consecuencias en la salud física, mental y emocional de los docentes y, por lo tanto, también en el trabajo que desempeñan día con día en las instituciones escolares.

Respecto a las consecuencias de la violencia, en estudios, como el de Gómez (2014, p. 32), el profesorado afirma “[...] tener sentimientos de miedo, soledad, enojo e impotencia al vivir días con mucho estrés, malestar e incluso inseguridad para seguir ejerciendo la docencia”. En este sentido, para los docentes, la violencia escolar no es un fenómeno ajeno, este es experimentado de primera mano, dejando secuelas que inciden en su práctica docente.

Improntas escolares figuracionales: el ser docente normalista

La escuela tiene un importante lugar en el problema de la violencia escolar. Desde los planteamientos de Elias Norbert (2016), dicho papel puede ser situado en el marco del carácter figuracional que ostenta la institución escolar. Al respecto, se sostiene aquí que las violencias escolares se desarrollan, sostienen e interpretan dentro de complejas redes de interdependencia (las escuelas) que inciden en sus características.

La institución escolar, como figuración (Honorato, 2016), deja su impronta en las violencias. Un proceso en donde el sentido de la escuela adquiere un lugar especialmente relevante, ya que este atraviesa las regulaciones de las prácticas violentas. La gestación, desarrollo y manifestación de la violencia no ocurre en un vacío, acontece

dentro de la escuela, red de sujetos interdependientes que comparten un sentido asignado, adquirido y construido que orienta su comportamiento.

Las implicaciones que el sentido tiene para los sujetos, se encuentra vinculado a una serie de referentes institucionales compartidos que nutren esta perspectiva. Una condición que, en el caso de las escuelas normales, es explícita al revisar la importancia que la docencia tiene como un gran referente articulador de la vida interna de dichas instituciones.

En el ser normalista se sintetiza una forma particular de comprender y vincularse a la docencia. Un modelo que se ha nutrido del entrelazamiento de dos grandes conjuntos de referentes que han permeado a las escuelas normales: una tradición formativa, gestada entre finales del siglo XIX y mediados del siglo XX, centrada principalmente en la preparación elemental de los docentes para la enseñanza, y; un proyecto formativo, cuyo despegue se dio en la década de los ochenta, enfocado en la profesionalización del profesorado (Andión, 2011; Oikion, 2008).

El sentido de la escuela normal se ha nutrido de los encuentros construidos a partir de dos tradiciones formativas en las que la docencia se ha mantenido como la condición a partir de la cual se ha consolidado una orientación sobre lo que implica el ser normalista. Así, en la escuela normal se consolidan, de forma escrita y no escrita, coacciones externas (normas, reglas, castigos, amenazas) y coacciones internas (rechazo, miedo, vergüenza) cimentadas por un sentido que tiene como base los referentes sobre el cómo ser docente.

Perspectiva metodológica de la investigación

No existe una sola forma de hacer investigación cualitativa (Vasilachis, 2006), ésta puede realizarse de tantas maneras como diversificados están los enfoques cualitativos. Sobre esto, Baur y Ernst (2011) colocan a Norbert Elías como un maestro de lo cualitativo que fundamentó empíricamente sus investigaciones lo mismo en la etnografía, que, en la literatura, los mapas, las entrevistas o los documentos históricos.

En el caso de la presente investigación, se recurrió a una metodología cualitativa de corte figuracional, basada en la propuesta elisiana sobre el estudio de las interdependencias humanas. Una perspectiva metodológica que si bien presenta rasgos que la sitúan dentro del campo de lo cualitativo, no se encuentra acotada a un enfoque en específico. Esto significa que puede recurrirse sin limitaciones a la amplitud de posibilidades (estrategias, técnicas, métodos) derivadas de lo cualitativo.

Específicamente, con la finalidad de analizar la producción y regulación de las violencias escolares de los profesores normalistas, entre 2019 y 2020 se realizaron una serie de entrevistas a 26 docentes adscritos a una institución formadora de formadores del estado de Oaxaca.

La principal herramienta metodológica utilizada para acceder a las experiencias de estos docentes fue la entrevista semiestructurada. La cual puede ser definida como una conversación en la que, mediante una

interacción intencionada (Rodríguez, Gil y García, 1999), se establece un intercambio de información entre dos o más personas (Vela, 2015).

Hallazgos e interpretaciones

La violencia escolar no es siempre un fenómeno vistoso. Contrario a los notorios casos de *bullying* que son retomados por los medios de comunicación del país, las prácticas violentas que tienen lugar en muchas instituciones educativas se mantienen encubiertas, expresándose en sucesos o acontecimientos que, pese a su sutileza, no pasan desapercibidos por la comunidad escolar.

En el caso de la escuela normal, en donde tuvo lugar la investigación presentada, la perspectiva de los propios docentes se instaló como un referente primario respecto a aquellos sucesos asumidos como violentos a partir de una definición en la que el daño (Krug, et al., 2003) se colocó como un elemento muy importante. Esta precisión es importante, ya que permite dimensionar los alcances de los hallazgos en función de las percepciones individuales y colectivas que los docentes tienen sobre las situaciones y prácticas asumidas como violentas.

No es necesario que existan golpes o que se produzcan insultos para que la violencia sea identificada por los docentes entrevistados como un fenómeno presente en su cotidianidad. La violencia se esconde también en las omisiones, en las exclusiones (UNESCO, 2017) o en otras formas violentas consideradas como menos directas por el profesorado:

Yo creo que es violencia cuando no te apoyan como compañeros, para mí, eso es una forma de violencia. Te hacen ver y quedar mal enfrente de los demás, para que los demás se den cuenta de que no sabes hacer tu trabajo. Pero hasta ahorita a mí no me ha tocado que me digan algo más directamente o que me hagan algo más físicamente (Entrevista María, 2020).

Al respecto, las entrevistas realizadas permiten identificar la existencia de una clasificación de la violencia en la que, para los docentes, existen aquellos actos que son directos e indirectos. Dentro de los primeros tienen lugar aquellos hechos en los que como tal existe una confrontación física o con insultos. Esto es ejemplificado por la profesora Dulce (2019), quien señaló lo siguiente: “si he sido testigo de cosas fuertes, en las que se han dicho cosas, me refiero a insultos”.

En el caso de las violencias indirectas, éstas refieren a actos en los que, si bien no existe una interacción directa entre los sujetos, los docentes perciben la existencia de acciones con la intención de causar algún tipo de afectación. Sobre ello, puede mencionarse, por ejemplo, la exclusión de determinadas actividades o el levantamiento de acusaciones respecto a la calidad del trabajo realizado.

Al respecto, no es necesario que se produzcan violencias directas para que el fenómeno de la violencia escolar afecte las dinámicas académicas que caracterizan a una institución que tiene a su cargo la formación de docentes para la educación básica. Debe recordarse que la violencia escolar es un problema en cualquier situación y contexto debido a las consecuencias que tiene para los actores que la viven:

Debido a las cosas que pasan, pareciera que todos estamos a la defensiva, por cualquier cosa pensamos que nos están atacando y cada cosa la malinterpretamos. Hay una situación bastante agresiva, violenta, siempre uno tiene que estar a la defensiva ante esta actitud de: si me la hiciste me la pagas. Entonces eso te pone a estar siempre en la defensiva y eso incide totalmente, en el trabajo armónico del colectivo, de un trabajo bien (Entrevista Fernanda, 2020).

La señalada presencia de prácticas violentas consideradas como indirectas, conlleva el cuestionar porqué esta forma de violencias predomina por sobre aquellas formas más directas. Al respecto, la investigación realizada permite señalar que esta situación tiene su fundamentación en la regulación que se hace en torno a la violencia a partir de referentes asociados a la existencia misma de la escuela normal.

Por una parte, las relaciones establecidas por el profesorado entre sí se encuentran reguladas por determinadas normas o reglas establecidas y derivadas de su adscripción a una institución formadora de docentes. Específicamente, se hace aquí referencia a la existencia de un reglamento federal y estatal, de leyes que establecen la regulación de ciertos comportamientos que son permitidos. Sobre ello, la profesora Azucena (2019) precisó que:

No debemos olvidar que estamos dentro de una institución en la que trabajamos y siempre hay consecuencias de los actos que ejercemos entonces, todos sabemos que una confrontación física involucraría una sanción mucho más estricta por parte de la institución, de una más alta autoridad a nosotros, no sólo de parte de los directivos.

Desde una perspectiva elisiana, la regulación del comportamiento humano se sustenta en la existencia de castigos que inciden en la conformación de una determinada forma de actuar, de ser, de sentir. Mientras que, por un lado, las normas y reglas constituyen formas visibles de estas contenciones externas sobre los individuos, existen también una serie de aspectos internalizados que tienen influencia en nuestras formas de actuar: orientaciones interiorizadas que no requieren de la amenaza constante de un castigo (Elias, 2016).

En el caso de los docentes normalistas, esta orientación no escrita, no explícita, ni establecida en reglamentos, sobre el cómo comportarse, muestra reposar en un modelo sobre lo que significa ser normalista. Un conjunto de directrices desde las cuales se espera que, en cuanto miembros de una escuela normal, exista una forma determinada de ser, de sentir, de actuar:

Hay un deber ser, de ser maestro de la normal, es el cuidar que lo que yo proyecto sea congruente, que sea como que lo más recto posible. En el hecho de que, por ejemplo, un maestro no lleva el cabello largo, un maestro no debe estar desaliñado o no puede presentarse con bermudas. Y hay que cuidar ese deber ser y entonces tratamos de adecuar nuestras normas, tratamos de cuidar todos esos aspectos para que haya una sana convivencia, aunque a lo mejor pueda haber ciertas agresiones (Entrevista Noemí, 2020).

La violencia existente en la escuela normal (percibida por los docentes entrevistados) es un fenómeno que se encuentra moldeado por los referentes provenientes de la forma de concebir el ser docente normalista. La violencia existe en la normal, se manifiesta y es identificada por el profesorado, que incluso recurre a ella en su forma indirecta. No obstante, al mismo tiempo es condenada y evitada en su forma más directa. Esta no es una contradicción, sino una muestra de la complejidad inherente a la violencia escolar en cuanto una problemática que tiene lugar en instituciones educativas que tienen rasgos específicos.

Yo, al principio, no entendí esta situación del deber ser, pero conforme me he desempeñado, este deber ser está muy marcado en la imagen de lo que queremos que se visualice sobre la normal. Creo que en este deber ser se han tratado de cuidar muchas situaciones, me puedo llevar con mis compañeros allá afuera [de la normal], agredir o con palabras altisonantes, pero acá [dentro de la escuela] cuido que no sea así (Entrevista Sara, 2020).

En el caso de la institución estudiada, la influencia que la propia escuela tiene sobre la violencia escolar encuentra en el sentido un referente definitorio sobre la manera en que las prácticas violentas se desarrollan. Entendida como una orientación (Tedesco, 2012), que se vincula con la pertenencia que los sujetos tienen a una comunidad normalista, el sentido articula los diferentes referentes que se desprenden del ser normalista, proveyendo a los docentes de directrices sobre lo que se espera de su pertenencia a la normal.

Al señalar a la docencia como sentido se apela, retomando a Tedesco (1995), al acoplamiento entre ciertos principios, su unidad y su finalidad. A la escuela normal se acude a aprender a ser, volverse, convertirse en, maestro, docente, profesor (la finalidad del sentido), lo cual se fundamenta en ciertos referentes (posición social, responsabilidades sociales, compromisos) de lo que implica el serlo (los principios del sentido) y que se corresponden con el ejercicio de la docencia, o la formación para ésta, que los normalistas llevan a cabo (la unidad del sentido).

No solo se trata, por ejemplo, de temer infringir ciertos reglamentos debido a los castigos que esto trae, se trata también de las implicaciones, de las contradicciones, que esto conlleva con el sentido (cierto prestigio, ingresos económicos, acceso a cierto conocimiento) que atraviesa al ser docente normalista.

Conclusiones

La madurez alcanzada en el campo de estudio de la violencia escolar se acompaña de pendientes al mismo tiempo que importantes posibilidades. Por un lado, existen áreas de análisis que requieren su profundización; tal es el caso de las vivencias que el profesorado -normalista- tiene en torno a la violencia. Por otra parte, el desarrollo sostenido a lo largo de décadas de estudio sobre las prácticas violentas en las escuelas permite contar con miradas teóricas, conceptuales y metodológicas desde las cuales profundizar aún más en un fenómeno de una vivencia que se renueva constantemente.

A partir de los pendientes y oportunidades del estudio de la violencia escolar, a lo largo de esta investigación se identificó la presencia de hechos violentos percibidos como tales por los docentes de una escuela normal. Una situación en la que las prácticas, percibidas como violentas, se encuentran vinculadas a un sentido sobre lo que implica, para los docentes, el ser normalista.

La existencia de la violencia en la escuela normal es inseparable del entramado de elementos que articulan lo escolar. No solo se trata de conocer que ocurren hechos violentos dentro de una institución formadora de docentes, sino también saber por qué ocurren más determinadas formas de violencia (denominadas indirectas) que otras (nombradas como directas).

Sin duda, el identificar la aparición de violencias es relevante. No obstante, este señalamiento presenta significativas limitaciones si no es explicada en el marco de los referentes que inciden en ellas. Ampliando lo señalado, en el párrafo anterior, no solo se trata de identificar que en la escuela normal ocurren discusiones entre los docentes, también es importante saber por qué esto no deriva en enfrentamientos físicos entre ellos.

Lo anterior resulta importante en la medida que, extendiendo aún más el análisis previo, no solo se trata de presentar que en la escuela normal ocurren cotidianamente discusiones en las que los docentes pueden llegar a insultarse entre sí, también es relevante establecer que estos enfrentamientos nunca llegan a agresiones físicas debido a que los involucrados forman parte de una institución con referentes particulares sobre lo que significa ser un docente; los cuales orientan su conducta con base en un sentido sobre el ser normalista.

Estudiar la violencia en las escuelas implica necesariamente tomar en cuenta los referentes escolares desde los cuales se construyen las experiencias que se tienen en torno a la violencia. En el caso de las escuelas normales, la relevancia que consolidaron durante varias décadas se expresó en la construcción de una serie de referentes (prácticas, rituales, culturas, entre otros elementos) que, hasta el día de hoy, continúan incidiendo en la cotidianidad de estas instituciones.

La escuela normal deja una impronta general y particular en las violencias experimentadas por sus docentes, moldeamiento que se encuentra particularmente atravesado por el sentido que los sujetos construyen y reconstruyen a partir de los diferentes referentes que convergen en las instituciones formadoras de docentes.

En este planteamiento, lo escolar se muestra no solo como un simple adjetivo que denota una cualidad de la violencia -escolar-. En realidad, moldea activamente a la violencia, dotándole de las cualidades que la definen.

Referencias

- Andión, M. (2011). Génesis, desarrollo y perspectivas del normalismo preescolar en México. *Reencuentro*, 61, 34-45. Recuperado de <https://www.redalyc.org/pdf/340/34019137006.pdf>
- Baur, N., y Ernst, S. (2011). Towards a process-oriented methodology: Modern social science research methods and Norbert Elias's figurational sociology. *Sociological Review*, 117-139. Recuperado de <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1111/j.1467-954X.2011.01981.x?journalCode=sora>
- Elias, N. (2016). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. México: FCE.
- Furlán, A., y Spitzer, T. C. (2013). Introducción. En A. Furlán y T. C. Spitzer (Coords.), *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* (pp. 21-38). México: ANUIES/COMIE.
- Gómez, N. (2014). La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 19-34. Recuperado de <https://pensamientoeducativo.uc.cl/index.php/pel/article/view/589#:~:text=A%20trav%C3%A9s%20de%20entrevistas,desaf%C3%ADo%20a%20la%20autoridad%2C%20agresiones>
- Honorato, T. (2016). La teoría de Norbert Elias y una agenda de investigación en historia de la educación. En Carina V. Kaplan y Magda Sarat (comps.), *Educación y procesos de civilización. Miradas desde la obra de Norbert Elias* (pp. 77-98). Buenos Aires: UBA.
- Krug, E., Dahlberg, L., Mercy, J., Zwi, A. y Lozano, R. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Washington: OPS.
- Melanda, F., Geremias, H., Albieri, D., Eumann, A., Durán, A., Maffei, S. (2018). Violencia física contra profesores en el ámbito escolar: análisis mediante modelos de ecuaciones estructurales. *Cad. Saúde Pública*, 34(5), 1-11. Recuperado de https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0102-311X2018000505016&lng=en&nrm=iso&tIng=es
- Míguez, D. (2012). Cavilaciones epistemológicas sobre el estudio de la violencia en las escuelas. Elias y el equilibrio entre nominalismo y positivismo. En A. Furlán (Coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (pp. 72-101). México: Siglo Veintiuno Editores
- Oikión, E. (2008). *El proceso curricular normalista del 84: un acercamiento desde la perspectiva de sus actores*. México: UPN.
- Rodríguez, G., Gil, J. y García, E. (1999). *Metodología de la investigación cualitativa*. Málaga: Aljibe.
- Saucedo, C., y Guzmán, C. (2018). La investigación sobre la violencia escolar en México: tendencias, tensiones y desafíos. *Revista Cultura y Representaciones Sociales*, 12(24). Recuperado de http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2007-81102018000100213
- Sayel, M., Al-Ali, A., Bin, A. (2016). *Violence against Teachers in Jordanian Schools. European Scientific Journal edition*, 12(10). 223-239. Recuperado de <https://eujournal.org/index.php/esj/article/view/7323>
- Tedesco, J. C. (1995) El nuevo pacto educativo. *Educación, competitividad y ciudadanía en la sociedad moderna*. España Anaya
- Tedesco, J. C. (2012) *Educación y justicia social en América Latina*. Buenos Aires: FCE

UNESCO (2017). *School Violence and Bullying. Global Status Report*. Francia: UNESCO.

UNESCO (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. Francia: UNESCO.

Vasilachis, I. (2006). La investigación cualitativa. En Irene Vasilachis (coord.), *Estrategias de investigación cualitativa* (pp. 23-64). España: Gedisa.

Vela Peón, F. (2015). Un acto metodológico básico de la investigación social: la entrevista cualitativa. En María Luisa Tarres, *Observar, escuchar y comprender. Sobre la tradición cualitativa en la investigación social* (pp. 63-93). México: El Colegio de México.