

# EL PAPEL DEL **DOCENTE** frente a la cultura de violencia

Ma. Teresa Prieto Quezada\*

*Siendo la escuela un espacio de trabajo, de convivencia y de pertenencia social, es de por sí estructuralmente conflictivo el control de la disciplina y la prevención y abordaje de situaciones de violencia escolar que regularmente genera una sobrecarga y detona altos montos de estrés en los docentes*  
Coronado, 2008

Para Coronado (2008) la tensión que se está generando en contextos de violencia deteriora las condiciones del trabajo docente y se reciente sobre todo cuando las instituciones se muestran ambiguas y ambivalentes en la toma de decisiones. Partiendo de una manifestación del desencanto y de la incertidumbre que caracterizan el pensamiento posmoderno, la escuela como institución ha perdido fuerza en la formación de los nuevos ciudadanos, ante las otras instancias de aprendizaje social, como la calle, los medios de comunicación y los grupos de pares. Este fenómeno conlleva también la pérdida de la brújula en los docentes y las autoridades educativas en torno a su misión formativa.

Revisando el contexto nacional en cuanto al problema de violencia en las escuelas, de acuerdo a la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) 2011, México está entre los 23 países del mundo con más violencia en las escuelas, en sus diversas formas y matices tanto física, verbal, psicológica y en actos de discriminación contra quienes padecen alguna discapacidad o enfermedad crónica. De manera paralela, en coincidencia con ello, lo muestra la primera encuesta nacional denominada «Exclusión, intolerancia y violencia en escuelas públicas de educación media superior», elaborada por la Subsecretaría de Educación Media Superior de la Secretaría de Educación Pública (SEP) en 2008.

Los datos levantados por esta dependencia —a cargo del doctor Miguel Székely— entre estudiantes de 15 a 19 años del nivel medio superior de subsistemas federales, estatales y autónomos, con una muestra de 13 194

\* Profesora Investigadora  
del Centro Universitario  
del Norte, Universidad  
de Guadalajara (udeG)  
materesaprieto@yahoo.com.mx

casos representativos en el nivel nacional, destacan aspectos relacionados con niveles muy altos de intolerancia a la diversidad. Entre otros, 54% de los estudiantes señaló que no le gustaría tener como compañeros en la escuela a enfermos de SIDA; 52.8% no acepta a compañeros homosexuales; 51.1% es intolerante a compañeros con capacidades diferentes; a 48% no le gustaría tener como compañeros a indígenas, mientras que 38.3% no conviviría con compañeros que tengan ideas políticas diferentes.

Estos niveles tan altos de intolerancia presentes en los alumnos contrastan con su percepción de la violencia. Una primera impresión que arroja esta encuesta, es que los alumnos no parecen ser conscientes de *que una gran parte de los elementos que sostienen comportamientos potencialmente violentos proviene de sus propias ideas y actitudes*. Por ejemplo, aunque los alumnos no están de acuerdo con la violencia escolar, sin embargo, un alto porcentaje ha abusado de sus compañeros: 44.6% de los alumnos confiesa que ha insultado a otro compañero; 43.4% ha ignorado a alguno de ellos; 40% les ha puesto apodos; 37% ha rechazado a otros compañeros de clase.

También en este documento se señala que un alto porcentaje ha sufrido abusos de sus compañeros: 44.3% dice que ha sufrido insultos; a 41.4% los han llamado con apodos ofensivos; 42.3% percibe que los han ignorado y 42% considera que hablan mal de ellos. Es importante también señalar cómo estos datos reflejan la manera en que los jóvenes reconocen como formas de violencia algunas de sus prácticas cotidianas, entre ellas la «carrilla» (burla, uso de apodos) o el rechazo.

Distinguir, a partir de datos como los anteriores, que en la convivencia cotidiana de

los estudiantes existen estas «formas no percibidas» de violencia, como maltrato e intolerancia, demanda una mirada más profunda sobre las diversas caras y manifestaciones de la violencia en la escuela, para comprender algunas de las implicaciones que estos comportamientos tienen en algunos ámbitos de la vida de los sujetos.

Otros aspectos significativos, por sus efectos en el aula, se presentan situaciones de conflicto e incivildades que se manifiestan como indiferencia a las materias, causar molestias a los compañeros y al profesor, descortesías, alborotos en el aula, distraer, molestar, hablar durante las explicaciones del docente, entre otros, consideramos inciden e interfieren de manera múltiple en los procesos de aprendizaje.

En este sentido sería fundamental cuestionarse: ¿el docente tiene alguna responsabilidad frente a ello?, ¿cómo atender estas cuestiones?, ¿el profesor tiene alguna autoridad ética y académica para intervenirlas? De lo anterior surgen otras interrogantes: ¿qué hacer para sensibilizar a los docentes para que atiendan esta problemática?, ¿resulta útil implementar programas y acciones de formación docente que apoyen los procesos y prácticas de educación para la convivencia?

Para responder a estas preguntas es importante revisar cómo se está pensando el tema en México, en el nivel nacional, y repasar algunos de los modos en que se encara la investigación sobre violencia en las escuelas e indisciplina, en nuestro país. En esta revisión me he encontrado con diversas modalidades con las que se topa el estudio y la investigación del fenómeno de la violencia en las escuelas, a saber:

- *Investigaciones sobre disciplina e indisciplina*. Este modelo expone el conjunto

más amplio de las investigaciones localizadas que aborda el problema disciplinario como tema central, o bien, en ocasiones, como parte de una problemática más amplia que puede generar violencia.

- *Investigaciones sobre violencia en el ámbito escolar.* Una parte de los trabajos, con esta modalidad está dedicada a presentar diferentes conceptos sobre violencia escolar que se encuentran en la literatura especializada.
- *Propuestas de atención: intervenciones y experiencias.* De acuerdo a este esquema de trabajo se presentan investigaciones, informes y evaluaciones de propuestas de intervención en el ámbito escolar, sobre problemas vinculados con la violencia. Se justifica incorporar este tipo de estudios en la medida en que las intervenciones pueden llegar a ser investigadas.
- *Investigaciones realizadas: sobre nuevas formas de violencia.* En los últimos años han surgido nuevos estudios relacionados a diversas formas de violencia como el *cyberbullyig*: acoso a través de las tecnologías de la información y comunicación. El *dating*: acoso sexual (*sexual harassment*) violencia en el noviazgo.

Estas investigaciones permiten vislumbrar que diferentes instituciones educativas han reportado la realización de programas de intervención y experiencias de trabajo escolar en las que promueven la educación para la paz, la no violencia y profundizan en el conocimiento de este fenómeno en el nivel individual y social; con ello se busca posibilitar condiciones que generan una cultura democrática más tolerante, plural y equilibrada.

Para la educación actual aparece un nuevo objetivo: hacer que los estudiantes se tornen más articulados emocionalmente, que empleen palabras en vez de violencia. La premisa central es que las capacidades de reconocer, comprender y manejar las emociones son determinantes de las posibilidades de la vida personal, tan importantes como los procesos de pensamiento lógico y verbal que se promueven de forma predominante en las escuelas.

Revisando investigaciones y releendo autores se advierte el interés que existe por impulsar formas de convivencia pacífica en la escuela; se encontró similitudes entre algunos de ellos, específicamente en cuanto a las orientaciones metodológicas de las experiencias e intervenciones educativas que proponen; como por ejemplo:

- Permitir un papel más activo a los alumnos en la toma de decisiones sobre políticas de atención a los problemas de agresiones y violencia en la institución escolar.
- La participación de la familia en los procesos que se desarrollan al interior de la misma y la necesidad de extender la construcción del currículum al campo emocional y ético de todos los que en ella participan.

Otro común denominador son las dificultades que plantea la intervención en situaciones de actitudes violentas. Aun cuando se presentan propuestas de construcción clara y sólida, los actores del proceso educativo no siempre toman la responsabilidad de un cambio personal que se refleje en la práctica docente, en la que se siguen repitiendo los esquemas tradicionales de poder y violencia.

## Quiénes son responsables de educar en la no violencia

En la sociedad contemporánea, instituciones como la familia y la escuela siguen siendo copartícipes en la tarea de la educación de las nuevas generaciones. No obstante, los proyectos de una y otra pueden ser diferentes entre sí, en sus fines o en los medios empleados para alcanzarlos. Epstein (2002) analiza el papel de ambas en ese proceso, pero sobre todo, la forma en la que las posiciones de los niños y adolescentes ante las generaciones adultas van marcando su percepción de la violencia.

De Vargas (1999) sostiene que la regresión a formas de convivencia menos civilizadas es evidente ante el triunfo de valores egoístas. A la multiplicidad de causas y formas de violencia debe responderse con una estrategia global, movilizando a todos los actores de la escuela, a fin de desarrollar la capacidad de los alumnos de afirmarse, de escuchar a los otros, respetar, saber negociar y resolver pacíficamente los conflictos, en el marco de reglas claras aplicables a la comunidad escolar completa. Este autor distingue cuatro tipos de violencia entre los jóvenes:

- La que proviene de las profundidades de lo psíquico, relacionada con el instinto de conservación, la afirmación de sí y la voluntad de poder.
- La que proviene de conductas lúdicas o de juego.
- La que proviene de agentes adultos como los educadores o los familiares como parte de respuestas con fuerza desmedida.
- La que puede ser calificada como cultural, asociada con concepciones

más o menos primitivas que entran en conflicto con las que privan en la sociedad.

En la construcción de la personalidad de los adolescentes y jóvenes, resultan esenciales dos referentes. Uno de carácter *individual*, vinculado, en este estrato de la población, con el cambio en la percepción de sí mismo, y otro *social*, que comprende de manera central el proyecto de desarrollo ofrecido por la escuela, junto con otras instancias de socialización.

Con relación a este último referente, el estudio se acerca a las formas en que el profesor, como figura representativa del espacio social constituido por la escuela, percibe el fenómeno de la violencia y su papel en el mismo.

En ese sentido, Ortega y Del Rey (2003) conciben a la escuela como un lugar donde tienen lugar diversas redes de participación que dan origen a tres subsistemas de relaciones: a) el de los *adultos responsables de la actividad*, donde se agrupan los adultos que tienen cualquier función en la escuela, b) el de *profesorado-alumnado*, compuesto por las relaciones específicas que entre estas dos figuras se dan en el aula y c) el subsistema de los iguales, referido a las relaciones de los estudiantes con sus pares.

Estos tres subsistemas resultan fundamentales en el análisis de la postura que los profesores pueden adoptar ante el fenómeno de la violencia escolar, puesto que en ellos se concentran las interacciones que pueden dar lugar a situaciones de violencia. Así, las actitudes de prepotencia

la regresión a formas de convivencia menos civilizadas es evidente ante el triunfo de valores egoístas

o intimidación, como una de tantas manifestaciones del fenómeno, pueden ocurrir, por ejemplo, entre los propios adultos, entre los profesores y los alumnos o entre éstos con sus iguales.

Aun cuando estas formas de violencia tienen lugar en el interior de los espacios escolares, en ocasiones no son percibidas como tales, o son explicadas en función de las circunstancias sociales que rodean a los sujetos. En un estudio sobre la comprensión que los actores tienen de la violencia escolar, realizado por Pinzón *et al.* (2002) se encontró dentro del «imaginario presente» de los profesores una serie de concepciones que refieren, en primer lugar, al hecho de que *la violencia proviene de las condiciones externas en que viven los estudiantes*, como maltrato o falta de afecto. En otras palabras, cuando en el entorno hay violencia, ésta se traslada a la escuela.

Una cuestión que emerge de lo anterior es la de la definición de las funciones del docente, en términos de dilucidar si le corresponde atender a los conflictos que se presentan en los distintos espacios escolares. En el estudio citado, el acercamiento a los «imaginarios» parece arrojar como conclusiones lo siguiente:

- Los docentes no están preparados para enfrentar situaciones de violencia, como las que supone enfrentarse con alumnos demasiado agresivos o con problemas de comportamiento.
- Los docentes y la institución escolar centran toda su labor y su estructura en la enseñanza, algo que sin embargo para los alumnos no tiene sentido, por lo que finalmente se deben establecer maneras de control cada vez más fuertes sobre ellos, lo que termina convirtiendo a la escuela más en un

centro de control que de aprendizaje y enseñanza.

Barreiro (1999), al abordar esta problemática, presenta una hipótesis en la cual el papel del docente se sustenta en la autoridad que le es reconocida en la escuela y particularmente en el aula. Por esta condición, el docente incide en el estilo de comunicación y de interacción que se establece en el terreno donde alcanza esta autoridad. Otra de las prerrogativas que tiene el docente, en la propuesta de Borenstein *et al.* (1999) y que lo definen como potencial *mediador*, concepto que se desarrolla más adelante, consiste en que su poder sobre la organización de los contenidos y las actividades, que si cumplen con un estilo de autoridad democrático, terminan por darse en un marco respetuoso de las condiciones que promueven el aprendizaje de los alumnos.

En otros estudios, como el realizado en Estados Unidos por Dake *et al.* (2003), se han recuperado datos interesantes que tienen que ver con el modo en que los profesores perciben la violencia escolar. Según se reporta, la mayoría de los maestros de una muestra de alcance nacional tienen charlas serias con agresores y víctimas, aunque sólo cerca de la tercera parte discuten con sus grupos acerca de la violencia entre iguales (*bullying*) o involucran a los alumnos en actividades para crear reglas en contra de esta situación.

Para finalizar, ¿es compromiso u obligación del docente contar con los dispositivos y habilidades para intervenir los procesos de violencia en su entorno escolar?

## Reflexiones finales

Algunos de los problemas o conflictos que los docentes enfrentan en la cotidianidad

no se han constituido aún en objeto de investigación. Las situaciones que enfrentan a diario son parte del imaginario y la intuición por parte de la heterogeneidad de sujetos que de manera directa forman parte de este acontecer, más no parte de un proceso sistemático de reflexión y conocimiento, a partir de lo cual se pueden favorecer estrategias para su atención por parte de los docentes.

Los docentes en nuestras escuelas no investigan regularmente la naturaleza de sus procesos ni las causas de los problemas que enfrentan. No existe una prioridad que posibilite la necesidad de estudiar los aspectos que se presentan en su práctica.

Existe una multiplicidad de situaciones de naturaleza social en la actividad escolar que los docentes no consideramos que constituya parte de nuestros imaginarios de trabajo o de intervención.

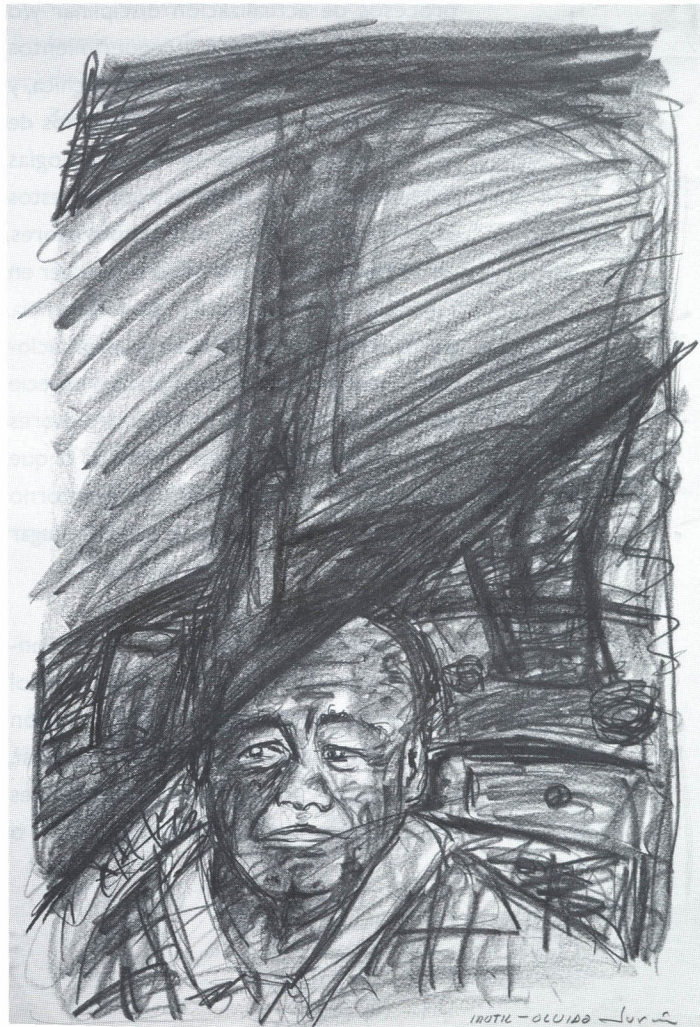
El determinar si una problemática le corresponde a ciertos sujetos atender o no, en el caso de los docentes, corresponde en ocasiones a una cierta división del trabajo y de los objetos de reflexión que la estructura social y económica impone a la comunidad. En ese sentido las cosas que los docentes tienen que atender y pensar se encuentran delimitadas por los mecanismos de distribución social del poder y el control.

La falta de referencia a estos problemas, en el nivel institucional, y su correlato en la falta de programas de formación de profesores en la línea de la gestión de conflictos y del aprendizaje de actitudes que favorezcan el desarrollo de la conciencia en los actores del proceso educativo en los términos que establecen instancias mundiales como la Organización de las Naciones Unidas para la Educación la

Ciencia y la Cultura (UNESCO), designados por conceptos como *educación para la paz* y *educación para la convivencia*, aspectos que se encuentran favorecidos por las políticas educativas en diversos países como Brasil, Francia y España, representa un desfase más en el caso de nuestro país con respecto de las tendencias internacionales, y no tanto porque fuera obligatorio incorporarse a ellas, sino porque debería representar una orientación prioritaria para comprender y buscar alternativas de solución a un problema que en nuestras escuelas se vuelve cada vez más lacerante.

Dejar fuera del inventario de prioridades de atención, en el terreno educativo esta situación, por las razones que se haga, implica una fuerte contradicción con el propio discurso oficial en el aspecto de la calidad educativa, en tanto niega las condiciones

Inútil - olvido



fundamentales para generar ambientes de aprendizaje propicios para alcanzarla.

Un nuevo problema significa y provoca la necesidad de pensarlo de manera distinta. Los utensilios con los que no logramos comprender una nueva situación implican la necesidad de realizar otros diseños para escudriñarlo, para realizar en él cirugías alternativas, no para instaurar elegantes maquinarias de la inmovilización.

Sensibilizar a los docentes sobre la necesidad de invertir reflexión e intervención de estrategias paradigmáticamente no consideradas en su hacer; que abonen una formación para la convivencia dirigida hacia sí mismos y hacia sus estudiantes es uno de los propósitos de este trabajo.

En la actualidad pareciera que la problemática más importante en la formación de los profesores reside en que cuenten con procesos de actualización disciplinar y/o pedagógica acorde a los requerimientos del desarrollo de la ciencia y la técnica, y que además se constituyan en usuarios de los recientes avances de las tecnologías del aprendizaje. La preeminencia de estos aspectos de formación para los profesores, en detrimento de la que deberían poseer en aspectos de orden social y de convivencia, puede constituirse en una de las explicaciones al hecho de que prevalezca una especie de indiferencia en los propios profesores hacia el fenómeno de la violencia, la que ocurre en la «aldea global», o en el entorno cotidiano, pero sobre todo la que tiene lugar en el espacio concreto de la escuela.

¿Qué explica que el profesor no tome conciencia (o no la muestre) en torno a su rol dentro de la problemática de la formación de los estudiantes en habilidades sociales?, o más específicamente, ¿qué determinantes influyen para que los profesores tomen o

no como parte de su rol la educación para la convivencia? ¿Cómo generar una toma de conciencia en los profesores acerca de la existencia del conflicto y las formas de violencia en los espacios escolares?

Soy de la idea de que el docente es un agente que favorece, a través de los distintos procesos de socialización propios de la actividad escolar, la conservación y desarrollo de las estructuras y relaciones que orientan la vida social en un contexto determinado. De ellas se desprenden los siguientes objetivos:

- Identificar los supuestos, creencias y explicaciones que los docentes tienen acerca de las situaciones de conflicto que interfieren en los procesos de convivencia escolar en el contexto del bachillerato.
- Detectar, desde la perspectiva de los docentes, algunas de las necesidades de formación para atender esta problemática.
- Implementar propuestas de intervención dirigidas a la formación de profesores para atender las problemáticas sobre las situaciones de conflictos que ocurren en los espacios escolares.

Por otra parte la escuela y sus docentes no pueden quedarse solos en la tarea de educar y de resolver problemas de violencia en sus diferentes manifestaciones, generadas regularmente en la sociedad y la familia, es por ello importante establecer conexiones entre los diferentes actores sociales y asumir coordinadamente la responsabilidad y situarse en un espacio de redes culturales, familiares, sociales y políticas donde se construyan nuevos compromisos en torno a este fenómeno llamado violencia escolar.

## REFERENCIAS

- Barreiro, Telma (1999) *Situaciones conflictivas en el aula. Propuestas de resolución y prevención*. Buenos Aires: Paidós.
- Borenstein, Beatriz; María del Pilar González; Bárbara Gottheil y Graciela Rosa (1999) «La mediación escolar como contenido de un proyecto pedagógico: lineamientos generales para una propuesta de capacitación docente». En Florencia Brandoni (comp.) *Mediación escolar: propuestas, reflexiones y experiencias*. Barcelona: Paidós.
- Coronado, Mónica (2008) *Competencias sociales y convivencia*, Buenos Aires: Novedades Educativas.
- Dake, Josep; James Price; Susan Telljoham y Jean Funk (2003) «Teacher perceptions and practices regarding school bullying prevention». En *Journal of School Health*, 73. Noviembre.
- De Vargas, Philippe (1999) Directeur du college de l'Elysée. Francia. Disponible en <http://tafel.levillage.org/societe/violence.html#chron>
- Secretaria de Educación Pública-SEP (2008) «Encuesta Nacional de Exclusión, intolerancia y violencia en las escuelas públicas» México. Mitofsky.
- Epstein, Jean (2002) *Construction des repères chez l'enfant et prevention des violences et incivilités*. Conferencia para la FOCEF, Quebec.
- Gaceta Parlamentaria (2011) Según la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE) México ocupa el primer lugar en ambientes escolares entre 23 países. En *Excélsior*. Febrero 7. México.
- Ortega, Rosario y Rosario del Rey (2003) *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Barcelona: Graó.
- Pinzón, Jorge; Silvia Martínez; Lizeth Rodríguez y Olga Riveros (2002) *Violencia y escuela: hacia la comprensión de sus manifestaciones e imaginarios presentes en la relación maestro-estudiante*. Bogotá: UPN.