

La violencia hacia el profesorado: entre la reproducción y la resistencia

Violence to teachers: between reproduction and resistance

Carolina Pezoa Carrillos¹

Durante los últimos años, se ha empezado a identificar la violencia escolar como un fenómeno recurrente, que incide de manera negativa y sistémica en las comunidades educativas y que de acuerdo a Serrano e Iborra (2005) puede ser entendida como “Cualquier tipo de agresión que se da en contextos escolares. Puede ir dirigida a hacia alumnos, profesores o propiedades. Estos actos tienen lugar en instalaciones escolares, en los alrededores del centro, y en las actividades extraescolares” (2005:12).

No obstante, no hay acuerdos universales respecto a la violencia y sus impactos y en consecuencia, las intervenciones frente al fenómeno, en el ámbito escolar se han caracterizado por una amplia heterogeneidad, y un esfuerzo sostenido por erradicarla más que por comprenderla, desestimando la importancia de sus sentidos y las interpretaciones de sus protagonistas (Debarbieux, 1996; García y Madariaza, 2005).

Específicamente, en América Latina y el Caribe, la violencia hacia los profesores se ha ido configurando como una creciente problemática en las escuelas, que junto con la escasa capacitación y las bajas remuneraciones que éstos perciben, afectan la calidad educativa y la motivación por la profesión docente (Eljach, 2011).

Frente a ello, el artículo propone revisar como factores que pueden incidir en el fenómeno, el malestar social hacia el rol desempeñado por el docente, que por un lado colabora como reproductor de un sistema altamente cuestionado e inequitativo, a partir de los planteamientos de Bourdieu y Passeron, y por otro, no desarrolla un liderazgo en la concreción de una educación transformadora, desde la perspectiva de Giroux.

¹ Psicóloga, Magíster en Gestión Educacional, Escuela de Psicología, Universidad Central de Chile

Expectativas, demandas y evidencias

Idealmente, las instituciones educativas se configuran como entornos esenciales ante la tarea de potenciar la formación integral de niños, niñas y jóvenes y sus trayectorias de aprendizaje, que traducen, desde una perspectiva multidimensional, el derecho a la educación, incorporando criterios de cobertura, calidad de los aprendizajes y el trato digno, en condiciones de igualdad de oportunidades.

Sin embargo, en Latinoamérica, si bien durante las últimas décadas se ha registrado un mayor crecimiento económico y significativos cambios demográficos, que para la mayoría de sus países han significado la disminución de la demanda potencial por educación y el aumento de la cobertura, el criterio asociado al mejoramiento de la trayectoria de los aprendizajes muestra escasos e insuficientes avances.

Específicamente, en materia de resultados educativos, el Programa Internacional de Evaluación de estudiantes (PISA) implementado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), ha publicado los últimos resultados el año 2012 acerca de los aprendizajes alcanzados por estudiantes de 15 años, que cursan enseñanza secundaria, en Lenguaje, Matemáticas y Ciencias, evidenciando que todos los países de América Latina (ocho naciones representativas de más del ochenta por ciento de la población de la región), se ubican en las últimas posiciones, evidenciando deficientes resultados, entre las 65 naciones participantes.

Asimismo, América Latina y El Caribe, continúa siendo la región con mayor inequidad respecto a la distribución de ingresos en el mundo, cuyo impacto “reviste uno de los mayores obstáculos para la expansión y mejoramiento de la educación de su población infantil y juvenil, al afectar en promedio a alrededor de un tercio de la población de cada país” (Bellei, 2013).

Frente a lo señalado, diversos estudios establecen una correlación entre la inequidad social y las manifestaciones de violencia, indicando que ésta influye con mayor impacto que otras variables como la pobreza, el producto interno bruto per cápita, el consumo de energía y la participación en los niveles medios de educación, impactando a las instituciones escolares y los espacios de formación (Kreimer 2010; Fernández 2004). Sumado a lo anterior, el escenario en el que

se sitúan las instituciones escolares, demuestran sistemáticamente, una serie de cambios, que configuran un entorno dinámico, cambiante y complejo.

En su caracterización, se destaca la emergencia de nuevas estructuras familiares, que difieren del modelo tradicional, vinculado a parejas heterosexuales con hijos, las cuales interactúan con la escuela de maneras diversas y heterogéneas y que obedecen a una serie de factores, como el aumento de las expectativas de vida, la incorporación progresiva de las mujeres a empleos remunerados, la mayor autonomía personal y el reconocimiento de la propia sexualidad y afectividad (Aylwin & Solar 2009; Gimeno 1999).

Vinculado a ello, los sistemas familiares, en la tarea de socialización de sus hijos, se han visto enfrentados a dificultades, relacionadas al estilo de vida que implica la escasa permanencia de adultos el hogar durante toda o parte de la jornada laboral, lo que ha derivado en trasladar algunas funciones parentales de protección, incorporación de normas y diversos aprendizajes psicosociales, hacia la institución escolar.

De manera simultánea, la irrupción de la tecnología y el uso de redes sociales virtuales ha empezado a ocupar un lugar central en las formas de “ser” y “estar juntos”, potenciando los vínculos sociales, el acceso a la información, la cultura y la educación, aunque también generado dependencia y asilamiento social (Castro, 2013, Braslavsky, 2004).

Frente a este ecosistema escolar, la figura del profesor, cuyo rol en las instituciones escolares es central, extiende su rol, sobrepasando sus funciones pedagógicas y formativas:

Esta es una de las profesiones más complejas que existen porque le cambian radicalmente los problemas a resolver y le cambian los interlocutores. En efecto, cambian dramáticamente la cultura y el saber y cambian las nuevas generaciones (los estudiantes). Además, cambia la estructura y dinámica de las familias... Los niños y adolescentes de hoy tienen derechos y luchan por su ejercicio efectivo en todos los ámbitos donde transcurre su vida. En verdad, en muchos casos se han convertido en “sujetos colectivos” dotados de identidad y conciencia, con sus propios lenguajes, consumos culturales, estilos y espacios de vida, demandas e intereses... Estos cambios en la sociedad se sienten en el aula... por eso poco puede entenderse lo que pasa dentro de la escuela si no se mira lo que sucede fuera de ella. (Tenti, 2009, p. 14).

En efecto, estudios realizados en Latinoamérica indican junto con las diversas y crecientes demandas de la sociedad sobre las escuelas asignan a los maestros y profesores múltiples tareas de cuidado, salud, alimentación, contención,

orientación, prevención de drogas y alcoholismo, tareas que les dificulta concentrarse en las funciones propias de enseñanza, respecto de las cuales se les exige también el logro de mejores resultados (Falus y Goldberg, 2011).

En esta línea, existe consenso respecto a que la calidad educativa desplegada por una institución escolar, se encuentra mediada por las capacidades profesionales de los docentes (Bellei, 2013), e incluso, que esto reviste mayor importancia que las condiciones estructurales en las que se desarrolle el proceso educativo, tal como lo afirma Delors (1996).

El éxito o el fracaso de los fines que plantea la educación escolar, pueden ser explicados a partir de una multitud de factores determinantes, desde la voluntad política y la disponibilidad económica hasta los planteamientos curriculares, sin embargo, parece indiscutible el hecho de que uno de los ejes fundamentales sobre los que se apoya el funcionamiento de un sistema educativo es el profesorado. (p.162).

Aun así, la situación predominante de la docencia en Latinoamérica, no presenta condiciones que permitan ajustarse a los desafíos expuestos, ya que se evidencia precariedad laboral y salarial, una formación inicial insuficiente y oportunidades de desarrollo y prestigio limitadas (Bellei, 2013).

Complementando lo anterior, antecedentes recopilados por la Unesco (2013), respecto a las principales características de los docentes en la región describen que mayoritariamente están integrados por mujeres, su procedencia socioeconómica es de clase media o media baja, su formación profesional es de nivel superior, presentan bajas remuneraciones en relación a profesiones similares y tienen escasas oportunidades de desarrollo profesional y de promoción dentro de la labor docente en el aula.

El profesor como operador de un sistema educativo reproductor de las desigualdades sin estrategias de resistencia

Identificando algunos marcos explicativos, la perspectiva desarrollada por Bourdieu & Passeron (1977), explica que las instituciones escolares cumplen la función de transmitir y reforzar la cultura dominante y sus relaciones de clases, que buscan explicar el rol de la escuela en el funcionamiento de la sociedad capitalista (Hirsch & Río, 2015)

El profesor debe estar dotado por la institución de los atributos simbólicos de la autoridad ligada al cargo...La libertad que el sistema de enseñanza deja al profesor es la mejor forma de obtener de él que sirva al sistema...que sirva a la perpetuación de las relaciones establecidas entre las clases (180-181).

Desde esta orientación el profesor ejerce sus funciones mediante sus acciones pedagógicas, que se encuentran controladas por las clases dominantes, y que derivan en acciones de dominación y de reproducción, que al ser impuestas se convierten en violencia simbólica. Desde esta perspectiva, los estudiantes interiorizan estos principios, que básicamente perpetúan el poder social.

En otras palabras, las políticas educativas se encuentran influidas por el sistema económico capitalista imperante, que concibe a los docentes como agentes que se orientan a homogeneizar a los estudiantes en un contexto crecientemente heterogéneo, mediante la reproducción de las clases o grupos dominantes, que ostentan no solo capitales económicos sino también culturales.

Desde esta mirada ***¿Sería posible identificar las expresiones de violencia hacia el profesor como una manifestación de rechazo hacia un ecosistema escolar debilitado, altamente cuestionado, que no responde al anhelo de transformaciones sistémicas o microsistémicas, sino más bien a la reproducción social, económica y cultural de la sociedad dominante, donde los profesores probablemente son los actores más visibles y representativos de este sistema?***

Frente a este planteamiento que desestima las posibilidades de acción y participación de sus actores, emerge la perspectiva de la resistencia, según la cual la dominación simbólica que ejerce la institución escolar no se acepta de manera pasiva, o al menos, no todos se conforman con la lógica dominante.

Giroux representa este enfoque, a través de la Teoría de la Resistencia (1992), que propone la participación y el agenciamiento de los actores educativos, en una perspectiva sustentada en algunos postulados de Paulo Freire, quien desde una óptica esperanzadora, concibe la educación como una contribución posible para un cambio social, sobre todo ante la inexorabilidad de las ideologías sustentadas por el pensamiento hegemónico neoliberal (Romero de Castillo, 2002).

Asimismo, acoge la Teoría Social Crítica, elaborada principalmente por los teóricos adscritos a la Escuela de Frankfurt, entre los que se destaca Habermas, quien desarrolló aspectos asociados al razonamiento crítico emancipador asociado

a la autonomía del ser humano, que a través de la autorreflexión puede potenciar una racionalidad autónoma, promoviendo un saber liberador, y una acción social transformadora (Giroux, 1992)

Junto con ello, retoma algunos principios planteados por Gramsci y Giddens, abandonando las concepciones deterministas acerca de la escuela, como institución que reproduce las desigualdades sociales, en un sistema inmutable y que invisibiliza cualquier esfuerzo de sus actores, inspirándose por el contrario en orientaciones que promueven la expresión y liberación, el protagonismo frente a los escenarios diversos, esbozando caminos y miradas distintas. (Castillo Romero, 2012).

Surge entonces plantear frente a esta perspectiva *¿La violencia hacia el profesor puede vincularse a la ausencia de un liderazgo transformador, con una mirada liberadora que enfrente una estructura educativa que no permite concretar la educación como un derecho?*

Ante a un sistema homogéneo y dominante, parece necesario rescatar el rol docente, dotándolo herramientas y desarrollando capacidades que permitan hacer frente a una multiplicidad de fenómenos, históricos o emergentes, transitorios o permanentes, pero que en definitiva, no pueden hacer sucumbir ante la esperanza de una educación más humana, liberadora y activa, en la que profesores y profesoras, con decisión y conciencia ,puedan develar y enfrentar los mensajes de la violencia hacia su figura, que probablemente representen la opresión de la desesperanza.

Probablemente ninguna teoría de cuenta o explique per se la emergencia de la violencia hacia los profesores como fenómeno creciente. La temática es compleja en la medida que se inserta en un espacio social y relacional lleno de matices, que convoca la expectativa de personas, grupos y colectivos, que se ven interpelados por distintos llamados, enfoques y lineamientos, donde la institución escolar empieza a concebirse como el depósito de todas las expectativas de desarrollo y justicia social, o por el otro, como agencia de reproducción de desigualdades sociales y de clases en el contexto de la sociedad capitalista.

El artículo, al situarse desde las perspectivas indicadas, permite evidenciar el paradójal posicionamiento de los docentes, quienes representan o personalizan un sistema que de manera permanente es enjuiciado socialmente. A partir de estos

cuestionamientos, respecto a la labor docente, probablemente toman sentido las palabras de Sloterdijk (2001), en el sentido de vincularla al trabajo docente:

Estamos viviendo un momento histórico en el que nada concuerda, en el que nada acierta y en el que nada remedia. Tal tiempo es, precisamente, el de los que tienen por oficio el arte de hacer algo cuando no hay nada que hacer.

Estamos viviendo un momento histórico en el que nada concuerda, en el que nada acierta y en el que nada remedia. Tal tiempo es, precisamente, el de los que tienen por oficio el arte de hacer algo cuando no hay nada que hacer.

Bibliográficas

- Bellei , C. (coord.) (2013) *Situación educativa de América Latina y el Caribe: garantizando la educación de calidad para todos*, Santiago de Chile, UNESCO–OREALC.
- Bourdieu, P y Passeron, J (1977) “*La Reproducción: Elementos para una Teoría del Sistema de Enseñanza*”. España, Laia. Castillo Romero, (2012). Sociología de la educación. Red Tercer Milenio, México DF.
- Delors, J. (1996), *La educación encierra un tesoro*. Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional de la Educación para el siglo XXI, París, Ediciones UNESCO.
- Debarbieux, E. (1996). *École du quartier ou école dans le quartier. Violence et limites de l'école. La violence en milieu scolaire*. 1, Etats des Lieux. Bordeaux, Francia: Editions Sociales Françaises.
- Debarbieux, E. (2002). “*Cientistas, políticos e violencia: ¿Rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violencia nas escolas?*”
- Falus, L. y Goldberg, M. (2011). *Perfil de los Docentes en América Latina*. SITEAL, Cuaderno N° 9, IIPE, Buenos Aires.
- Fierro, V., Fortoul, B., Rosas I, (1999) *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.
- García, M. & Madriaza, P. (2005). *Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos*. Psykhe (Santiago), 14(1), 165-180. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100013>
- Giroux, H. (1992). *Teoría y Resistencia en Educación*. Argentina, Siglo XXI Editores.
- González R. (2011). *La violencia escolar. Una historia presente*. México. Horizontes Educativos. Universidad Pedagógica Nacional.

- Hirsch, D., Río, V. (2015). *Teorías de la reproducción y teorías de la resistencia: una revisión del debate pedagógico desde la perspectiva materialista*. Foro de Educación, 13(18), pp. 69-91.
Recuperado de <http://dx.doi.org/10.14516/fde.2015.013.018.004>
- Instituto Interamericano de Derechos Humanos (2002). *Informe interamericano de la educación en Derechos Humanos*, Instituto Interamericano de Derechos Humanos, San José de Costa Rica.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Panamá: Plan Internacional/UNICEF.
- Fernández, L. (2004). Prólogo. En C. Blanchard-Laville. *Saber y relación pedagógica: un enfoque clínico* (pp. 11-14). Buenos Aires: Novedades Educativas - UBA.
- Kreimer, R. (2010). *Desigualdad y violencia social: Análisis y propuestas según la evidencia científica*, Buenos Aires, Editorial Anarres.
- Menay L., & De la Fuente, H. (2014). Plataformas comunicacionales del ciberbullying: Una aplicación empírica en dos colegios de la Quinta Región, Chile. *Estudios pedagógicos* (Valdivia), 40(2), 117-133. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052014000300007>
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación: Chile*. París.
- Pasillas, M. A. (2010). Problemática del desarrollo conceptual en investigaciones sobre violencia escolar. En Furlán y otros. *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Argentina: Noveduc.
- Romero de Castillo, Cruzzi (2002). *Reflexión del docente y pedagogía crítica Laurus*. Disponible en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111334007>>

Serrano A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. España: Editorial Ariel.

Serrano A., Iborra I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.

Sloterdijk, P.(2001). *Eurotaoísmo*. Barcelona: Seix Barral.

Tenti E. (2009). *Nuevos temas en la agenda de política educativa 1a ed.* Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

UNESCO (2013). *Antecedentes y Criterios para la Elaboración de Políticas Docentes en América Latina y el Caribe*. Estrategia Regional sobre Docentes OREALC / UNESCO Santiago.