

VIOLENCIAS HACIA PROFESORES DE ENSEÑANZA MEDIA EN LA REGIÓN METROPOLITANA DE CHILE

VIOLENCE TOWARDS SECONDARY SCHOOL TEACHERS IN THE METROPOLITAN REGION OF CHILE

Ana María Galdames* y Carolina Pezoa**

Resumen

Este artículo presenta los principales resultados de una investigación realizada en el año 2015 acerca de los significados atribuidos a la violencia hacia los docentes, desde la perspectiva de profesores y profesoras de escuelas secundarias municipales en la Región Metropolitana de Chile. Para ello, se diseñó una estrategia metodológica cualitativa a partir de grupos focales, interpretando la información mediante análisis de contenido.

Los resultados dan cuenta de episodios de maltrato hacia el docente, que se expresan de manera heterogénea en distintos niveles del ecosistema educativo, ocasionando impactos socioemocionales en los docentes y un descenso en la calidad del proceso de enseñanza aprendizaje.

Palabras claves: violencia escolar, profesores, educación secundaria.

Abstract

This paper presents the main results of the research conducted in the year 2015 about the meanings attributed to violence against teachers from the perspective of teachers of secondary municipal schools in the Metropolitan Region of Chile. For this, a qualitative methodological strategy was designed from focus groups interpreting the information through content analysis.

The results show episodes of abuse against teachers, expressed in a heterogeneously way in at least three levels: in the classroom, virtual and structural, causing socio-emotional impacts on teachers and a decline in the quality of teaching-learning process.

Keywords: teachers, violence, secondary schools.

* Trabajadora Social, Magíster en Educación. Académica en Universidad Central de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Trabajo Social. Dirección Postal: Lord Cochrane 417, Torre A, Piso 2, Santiago de Chile. CP 8330507. Email: ana.galdames@ucentral.cl

**Psicóloga, Magíster en Gestión Educacional. Académica en Universidad Central de Chile, Facultad de Ciencias Sociales, Escuela de Psicología. Dirección Postal: Lord Cochrane 417, Torre A, Piso 2, Santiago de Chile. CP 8330507. Email: carolina.pezoa@ucentral.cl

Antecedentes

En Chile, la educación es reconocida como un derecho humano fundamental, estableciéndose mediante la Ley General de Educación (LEGE), un marco normativo y político, que la concibe como un proceso de continuo aprendizaje, a través de la transmisión y fomento de valores, conocimientos y destrezas, que aspira a desarrollar potencialidades espirituales, éticas, morales, afectivas, intelectuales y físicas de los estudiantes, que permitan “conducir su vida en forma plena, para convivir y participar en forma responsable, tolerante, solidaria, democrática y activa en la comunidad, y para trabajar y contribuir al desarrollo del país” (2009, Art.2°).

No obstante, estas aspiraciones se contraponen a una estructura social movilizada por mecanismos de mercado, que ha otorgado relevancia al lucro del sector privado, como mecanismo para mejorar la enseñanza y el aprendizaje y que ha derivado en un sistema altamente segregado por clases sociales, en el que las oportunidades de acceso, trayectoria y resultados escolares son determinadas por factores socioeconómicos (OCDE, 2004; Senado de Chile, 2012).

Por ello, las expectativas y demandas por un sistema educativo que otorgue mejores condiciones de acceso y oportunidades a todos los estudiantes del país, constituye un tema recurrente en las comisiones legislativas, las políticas públicas, los debates ciudadanos y los movimientos sociales, que esgrimen adhesión estos ideales.

Desde esta perspectiva, es posible reconocer que cualquier transformación y mejora educacional, aun bajo la persistencia de condiciones estructurales desfavorables, necesariamente supone reconocer a profesores y profesoras como sujetos, actores y agentes centrales del proceso educativo y formativo de los estudiantes en las instituciones escolares, 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).

Adicionalmente, en su quehacer cotidiano, los profesores deben desplegar una serie de habilidades pedagógicas, disciplinares y socioemocionales en un contexto altamente dinámico, por lo que se esgrime que la profesión docente se configura como una de las más complejas, en la medida que los diversos cambios sociales y sus actores, presentan nuevas tensiones y desafíos, que se reflejan en la institución escolar (Tenti, 2009; Esteve 2009; Avalos 2014).

Lo anterior sitúa a los profesionales de la educación en un posicionamiento paradójico, pues se les reconoce como los representantes más visibles de un sistema altamente cuestionado, aunque es en éstos donde se proyectan las esperanzas de profundas transformaciones.

Es en este contexto, donde se ha empezado a identificar la violencia escolar como un fenómeno que incide de manera negativa y sistémica en los procesos educativos y formativos que desarrollan las comunidades educativas, y que ha sido objeto de diversas investigaciones, que se han enfocado principalmente en la violencia hacia o entre estudiantes, o la intervención frente a esta (León, 2009), donde la figura del docente sólo ha sido identificada como generador de violencia, o como interventor en propuestas de solución, pero no como objeto de estudio.

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).

En Chile, las denuncias ingresadas de maltrato a profesores, a través de la Superintendencia de Educación, han tenido una progresión ascendente, aun cuando estadísticamente sus cifras no son significativas en relación al total de los casos anuales de denuncias, evidenciando la emergencia de una nueva arista de la violencia escolar.

La siguiente tabla permite identificar este tipo de casos, durante los últimos cinco años:

Figura 1. Denuncias de maltrato a profesores 2011-2015.

Año	Casos de Maltrato a profesores	Porcentaje del total de denuncias recibidas
2011	118	0.9 %
2012	133	1.1 %
2013	160	1.3 %
2014	178	1.5 %
2015	181	1.6 %

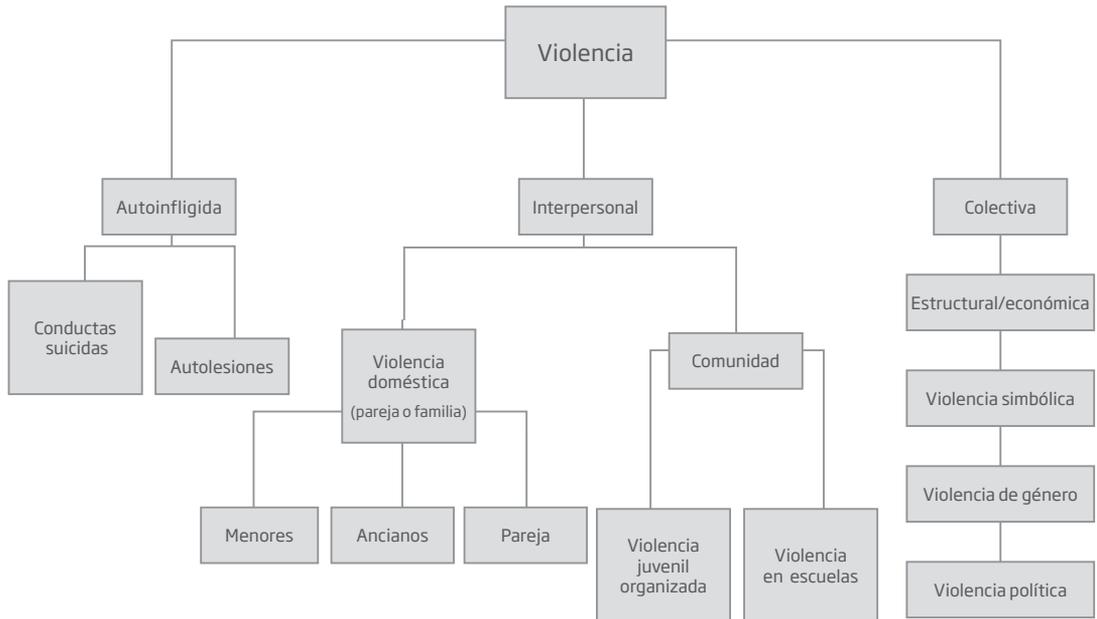
Fuente: elaboración propia según datos Supereduc 2015.

A pesar de su importancia, indagar acerca del tema resulta complejo, dado los desafíos que implica la construcción conceptual y analítica de la violencia en general y de la violencia escolar en particular, puesto que la definición de lo que es o no es violento se vincula a la construcción simbólica de sus actores en función del contexto social, político, económico e histórico en que se desarrolla, por lo que rescatar su carácter subjetivo resulta esencial para comprender sus sentidos.

Más aún, no hay saberes ni acuerdos universales respecto a la violencia, ya que las personas enfrentadas a las mismas situaciones, no necesariamente entienden ni perciben de la misma manera, puesto que en palabras de Debarbieux (1996) “La interpretación del fenómeno es al menos tan importante como el fenómeno en sí, de manera que “buscar la ‘verdad’ de la violencia” nos obliga a investigar la mirada que presentan los sujetos” (p.60).

Aun así, resulta útil la propuesta de la Organización Mundial de la Salud, que define violencia como “El uso deliberado de 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 posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones” (2003, p.5), categorizando los diversos ámbitos en que se desarrolla, y que revela la transversalidad del fenómeno en los escenarios personales e interpersonales.

En efecto, se identifica en primer lugar la violencia autoinflingida, es decir aquella que una persona se provoca a sí misma, que incluye comportamientos suicidas y autolesiones, en segundo lugar, la violencia interpersonal, impuesta por otro individuo o un número reducido de personas y que incluye formas de violencia en la familia o en la pareja, dentro del ámbito familiar y la violencia ejercida en contextos más amplios, que se subdivide en violencia juvenil o violencia escolar y en tercer lugar, la violencia colectiva, referida a grupos más amplios, entre ellos, el Estado, contingentes políticos organizados, tropas irregulares y organizaciones terroristas que involucra formas de violencia social, política y estructural, tal como se esquematiza en la siguiente figura:

Figura 2. Clasificación de los tipos de violencia.

Fuente: Informe mundial sobre la violencia y la salud (CEPAL, 2003).

Específicamente, en el ámbito escolar, Serrano e Iborra (2005) señalan que la violencia 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, p.12), lo que evidencia la amplitud y homogeneidad con la que se enfoca el tema, que, en ocasiones, dificulta comprenderlo y abordarlo situadamente.

Adicionalmente, las situaciones de violencia escolar frecuentemente provocan mayor impacto que las ocurridas en otros ámbitos, probablemente porque el escenario escolar se encuentra asociado a un lugar que supone mayor seguridad, concebido como un espacio de encuentro, contención y cuidado.

Junto con ello se estima que desde la perspectiva de diversos actores de las comunidades educativas latinoamericanas, existe una alta percepción de conflictividad y violencia escolar, aunque esta percepción es significativamente más baja respecto a la propia experiencia educativa, lo que puede ser explicado porque los medios de comunicación contribuyen a magnificar el fenómeno de la violencia en las escuelas o vincularlo a situaciones específicas y extraordinarias que no forman parte de la cotidianeidad (Eljach, 2011).

De hecho, las formas que adquiere la violencia escolar también incorporan situaciones de menor intensidad, desarrolladas de manera cotidiana y frecuente, que Debarbieux (2002) ha llamado “microviolencia”, como actos de descortesía, groserías menores, impertinencias, insolencias, bromas, insultos, amenazas cotidianas, faltas administrativas, entre otras, que contaminan los climas escolares, y que son naturalizados, repetitivos y sostenidos y que al volverse tolerables, potencian nuevas agresiones, incorporan otros actores:

“Son acciones que, a pesar de su ordinariedad, de su opacidad, de su presunta naturalidad, tienen efectos perturbadores porque potencian las percepciones y representaciones de la violencia en las escuelas...se pasan umbrales desconocidos, ni siquiera intuitivos, que pueden ligarse con otros para generar espirales o estructuras violentas.” (González, 2001, pp. 96).

Lo expuesto permite reconocer la multiplicidad de formas que puede adquirir la violencia escolar, asumiendo la violencia hacia los profesores, no como un fenómeno aislado, sino como parte de las potenciales violencias que se instalan en la escuela, y que requieren ser develadas, ya que de acuerdo a lo señalado por García y Madariaza (2005) “Hay algo que nos quiere decir la violencia en las escuelas y que hemos dejado de escuchar en el permanente intento de extirparla de nuestros establecimientos” (p.166).

Ello fundamenta el interés por comprender, a partir de los propios profesores, los significados otorgados a las situaciones de violencia, que viven directa o indirectamente, revelando parte los mensajes que quiere transmitir estas expresiones en la cotidianeidad de las escuelas.

Metodología

El estudio busca comprender los significados otorgados a la violencia hacia el profesor, a partir de la interpretación de los planteamientos los docentes realizan respecto a sus vivencias, tanto intrapersonales como interpersonales, sin la aspiración de establecer conexiones causales, dado que se asume la continua interacción entre los sujetos, los hechos sociales y la multiplicidad de condiciones a las cuales están sometidos, desde una mirada cualitativa. Lo anterior, se encuentra en concordancia con lo que plantea por Flores (2013, pp. 12) en función a rescatar “el multidiscurso, las múltiples miradas, las interpretaciones, las percepciones” que los actores atribuyen a determinados fenómenos sociales.

Para ello recoger la información se realizan seis grupos focales, que aspiran mediante conversaciones grupales, a entender de qué modo profesores y profesoras

de Enseñanza Media de Liceos de la Región Metropolitana estructuran y significan sus vivencias cotidianas respecto de la violencia hacia los docentes, lo que fundamenta el enfoque interpretativo adoptado. Esta orientación facilita la gestión del proceso indagativo para adecuar las estrategias que permitan acercarse al contexto, la subjetividad e intersubjetividad de quienes conforman esa realidad.

El análisis se efectuó a través de la técnica análisis de contenido que permite la construcción de modelos de códigos, categorías y relaciones que dan cuenta de las opiniones.

Los participantes en el estudio, fueron profesores y profesoras que contaban al menos con cinco años de experiencia docente, cuyas edades fluctuaban entre 30 y 50 años, y que pertenecían a establecimientos municipales de nivel socioeconómico medio¹, en la que se destacaba la heterogeneidad geográfica de pertenencia de los estudiantes, cuyo proyecto educativo enfatiza, de acuerdo a criterios del Ministerio de Educación, el desarrollo integral, la excelencia académica y la preparación para el ingreso a la Universidad.

El promedio de estudiantes por curso era de 40 estudiantes y estaban considerados como establecimientos cuyo rendimiento académico era mayor en comparación a otros similares del mismo nivel socioeconómico, de acuerdo a puntajes obtenidos en pruebas estandarizadas² a nivel nacional que miden este aspecto.

Se estimó que los factores mencionados, es decir experiencia, género, rango etéreo, establecimiento de pertenencia y características del estudiantado, otorgaban un contexto que facilitaba un repertorio de experiencias interpersonales y pedagógicas suficientemente amplia y diversa para los propósitos del estudio.

Resultados

Caracterización de la violencia hacia el profesor

Los docentes participantes de los grupos focales, utilizan indiferenciadamente los conceptos de maltrato, agresión o violencia, comentando que se trata de reacciones desproporcionadas, que se originan por una escasa modulación emocional frente a la rabia, la impotencia, la inexistencia de estrategias para abordar los conflictos o la amenaza, y que tienen como denominador común el daño o el dolor.

¹ La mayoría de los apoderados han declarado tener entre 11 y 12 años de escolaridad y un ingreso del hogar que varía entre \$380.001 y \$680.000.

² Sistema de Medición de calidad de la Educación SIMCE, y Prueba de Selección Universitaria PSU.

“Yo creo que, si la conducta de alguien te provoca daño, dolor, sin haber justificación razonable... ¡Claro!, eso es violencia, maltrato, como quieras llamarlo... Pero es pasar a llevar tu integridad...” (P1/F1)³

Se enfatiza la condición de irracionalidad y desproporción de las conductas maltratantes, señalando que se trata de un hecho que tiene una serie de factores tanto personales, como sociales y estructurales, que de manera aislada no son suficientes para explicar su emergencia.

“La violencia está en todos lados, en Santiago la violencia se respira en las calles”. (P1)

“¡Claro!, pero si uno ve de manera más profunda, yo creo que estamos rodeados de violencia en la tele, en las familias, en el metro...” (P3/F1)

Hay consenso en los grupos focales en señalar que la violencia hacia el profesor no se encuentra instalada como una conducta habitual o que forme parte de la dinámica escolar de sus respectivos establecimientos.

Aun así, en las diversas entrevistas grupales se reconocen con facilidad expresiones de violencia, las que pueden categorizarse en tres ámbitos.

El primero es el espacio de interacción directo y presencial, en el propio establecimiento, especialmente en el aula, por parte de los estudiantes, mediante conductas individuales o grupales que se manifiestan en la falta de participación en clases, a través de lo que denominan “La ley del silencio”, expresiones groseras como bostezar con exageración, hacer ruidos inapropiados, ignorar al profesor, o mantener un lenguaje no verbal desafiante.

“... Porque sí es violento estar hablando de un tema que uno ha preparado y que nadie te tome en cuenta... Es como invisibilizarte, como dicen algunos “ningunearte” ... Fuerte la palabra, pero en vivo, como profesor es terrible... ¡Violento!...” (P7/F4)

Se identifica en menor medida, la existencia ocasional de maltrato por parte de apoderados, quienes, a juicio de los entrevistados, se encuentran presionados laboral o económicamente, y por parte de directivos, expresada en la falta de apoyo en diversas demandas que estos manifiestan.

³ Se indica N° de entrevistado (P), y grupo focal (F).

El segundo refiere a un ámbito de carácter estructural, referido a condiciones salariales, contractuales, el exceso de funciones y exigencias respecto a resultados en pruebas estandarizadas nacionales, así como reformas normativas impuestas, que constituyen una agresión indirecta, aunque paradójicamente es percibida en la cotidianeidad e incide en una desvalorización de su rol. Asimismo, algunas condiciones de la infraestructura y equipamiento del establecimiento constituyen una forma de violencia, como por ejemplo la inexistencia de espacios exclusivos para ellos fuera de la sala de clase, el insuficiente número de baños, y la falta de materiales de apoyo a la docencia.

Algunos docentes señalan además que la existencia de algunos rayados en los muros de los establecimientos, que les resulta agresivos y violentos, pues se utilizan espacios públicos y comunes para dar a conocer mensajes que se contraponen a aspectos formativos que como profesores intencionan en sus estudiantes,

“Ahora el sistema en el que estamos metidos, con la desvalorización que se hace al profesor... Ahí sí claramente somos agredidos... Imagínate los sueldos, las condiciones en las que trabajamos a veces...” (P2/F4).

“Por eso yo diría que la violencia viene del sistema, de las autoridades, de la prensa, de los políticos, pero de estos cabros no” (P7/F6).

“Los profesores están muy agredidos, con el sistema que nos encontramos ellos son pasadores de materia, ponen un pie dentro de la sala y empiezan a dictar materia, ¿por qué? Porque están muy presionados, por las cartas Gantt, por las pruebas de nivel, por el Simce, por la PSU” (P4/F2).

“Hay un tipo de violencia. Digamos, hoy día es muy común que los alumnos rayen el colegio. En algunos pilares decía: “roba, saquea y quema” ¿algo así era?... No me acuerdo, pero eran como tres pilares del colegio y estuvo como un año y nadie lo pintó, lo veía todos los días... para mí era violento ...igual me bajoneaba” (P4/F3).

El tercer espacio lo constituye el ámbito virtual, dado que las redes sociales utilizadas mediante diversos dispositivos tecnológico, caracterizadas por la amplia cobertura e inmediatez, pueden constituirse como eficaces instrumentos para humillar y denostar la imagen del docente, a partir de sus características físicas, sus hábitos, su manera de hablar o vestir.

Hay acuerdo en los grupos en señalar que la utilización de la tecnología, en la que los estudiantes han desarrollado mayor destreza, posibilita el anonimato y permite su masiva difusión, especialmente Facebook, que, sin censura, muchas veces constituye

un espacio de desahogo público para los alumnos, pudiendo utilizar grabaciones, incorporar fotografías y tratos vejatorios a la imagen del profesor. Los profesores indican que este tipo de acciones son identificadas por los estudiantes como bromas o simples desahogos, desestimando el daño que pueden provocar:

“... en las redes igual, como ellos se sienten más libres y generalmente usan seudónimos en sus páginas, sobretodo de Facebook, ahí los profesores son bien maltratados, humillados totalmente... Dicen de todo... insultos, características físicas, cómo hablamos”(P5/F2).

“Hay una profesora a la cual los alumnos acá no quieren...y hace unas dos semanas atrás, no más, mes, mes y medio, ella estaba en clases con un cuarto... ella empezó a explicarle a ese niño lo que le estaba preguntando...detrás de ella viene un chico y se bajó los pantalones, quedó “en piel” y otro niño le tomó una foto... en la noche ya estaba circulando en todas las redes...”(P3/F1).

“Por internet se desahogan...Todo tipo de descalificaciones que podría tener uno, o porque es viejo, o porque es gordo o porque no habla bien, porque no pronuncia bien las “s” o las “ch”, o porque te teñiste el pelo de una forma o de otra, todo es posible utilizar para hablar mal de un profesor”(P3/F6).

Impactos de la violencia hacia el profesor

Los entrevistados reconocen que, en la **dimensión personal**, se distinguen efectos emocionales como desmotivación, angustia, ansiedad, cuya sensación permanece de manera constante, y tiene diversas intensidades y expresiones: llanto, nerviosismo, alteraciones en los patrones de sueño y alimentación, entre otros:

“... pucha que les hace mal a todos eso... A nosotros nos deja mal y eso se refleja después en la clase... Quedamos como aplastados, con esa sensación de impotencia... ¡Plop!, exijo una explicación”(P6/F2).

En la **dimensión profesional**, las situaciones de violencia provocan pérdida de liderazgo, autoridad y legitimidad docente, e incluso algunos entrevistados manifiestan como experiencias propias o de otros docentes, la posibilidad abandonar la carrera docente:

“... Como que se pierden las ganas de seguir haciendo clases y dan ganas de irse a hacer cualquier otra cosa, menos hacer clases...”(P5/F4).

Finalmente, en el **proceso de enseñanza aprendizaje**, se produce un claro deterioro, especialmente cuando el evento ha ocurrido en el aula, ya que la relación colaborativa que debiera desplegarse entre estudiantes y profesores, transita a una relación de desconfianza y recelo:

“Yo creo que cuando se pasa a llevar al profesor, todo anda mal... Obvio que baja la calidad de la clase y el aprendizaje de los alumnos, porque ya no está ese profesor líder, sino que aparece el profesor aplastado” (P4/F6).

Perfil del docente susceptible de violencia o maltrato

Hay coincidencia en identificar características profesionales y personales que permiten distinguir la probabilidad de maltrato hacia el profesor, pudiendo al respecto establecer al menos tres categorías de atributos que sustentan tal distinción.

La primera de ellas, se encuentra asociada a características socioemocionales, y que dicen relación con la seguridad y la autoestima, las habilidades para relacionarse, la capacidad de imponer normas y límites, las competencias para resolver constructivamente los conflictos y la afectividad, esto es, la capacidad para generar vínculos cercanos con los estudiantes. Estas características tienen que ver con atributos personales, que independiente a su género, se manifiestan tanto dentro como fuera de la sala de clases.

“Mira los profesores que saben su asignatura y tienen carácter no los toca nadie... Porque cuando no saben es un desastre la clase” (P1/F4).

“... para mí funciona esa cosa como te digo, la parte afectiva, manejar a los chiquillos a los adolescentes, que carecen de tanta afectividad en la familia, con los padres, con los adultos en general, en la sociedad...” (P5/F6).

La segunda es aquella ligada a las competencias pedagógicas ya que hay acuerdo al indicar que el dominio de la asignatura, la preparación de las clases, la transmisión de altas expectativas hacia el estudiante, el respeto, compromiso, la capacidad para una adecuada disciplina, y un trato cercano con los estudiantes surten un efecto protector ante el maltrato o acoso hacia el profesor. Ambos grupos, reconocen que estas son las cualidades más valoradas en estos liceos, porque sus estudiantes se encuentran interesados en alcanzar altos desempeños académicos. Para los profesores, esta valoración respecto a sus conocimientos e idoneidad profesional no la consideran una dificultad, más bien la significan como un desafío que agrega valor y sentido a su profesión, en términos de contar con estudiantes interesados en su proceso educativo y formativo.

“El perfil, primero un profesor tiene que ser una persona súper responsable y que sepa lo que enseña, que domine su área, yo creo que eso es fundamental..., y no tiene que ver con que sea hombre o mujer, no. El profesor flojo, mal preparado aquí no tiene espacio...” (P5/F4).

“...y a veces dicen que acá somos fríos, ¡pero no!... Es otro tipo de afecto hacia el alumno... Le estamos transmitiendo que, aunque sea pobre, aunque no haya nacido en cuna de oro, puede aprender, y eso los alumnos lo captan y lo valoran, no al tiro, pero a la larga lo valoran... Tengo alumnos que salieron hace diez años y me vienen a ver, profesionales, contentos y siempre agradecen esa disciplina, ese rigor que vivieron acá. Yo pienso que eso incentiva, te sientes útil, dejando huellas. Y así se genera el respeto, de los alumnos hacia ti porque tú también los están respetando como personas capaces. Entonces, el profesor es valorado por los alumnos y cuando eso pasa no entra la violencia por ningún lado” (P1/F2).

La tercera característica está asociada a la asignatura que imparte el profesor y que tiene vinculación con las que contemplan las pruebas estandarizadas de ingreso a la Educación Superior, ya que las asignaturas de matemáticas, lenguaje, historia y ciencias son valoradas, a diferencia de otras en las que lo importante es la calificación, pero no el aprendizaje.

“...un alumno con la simpatía que tienen ellos parece que lo resolvió casi todo cuando dijo: “Oiga profe, hay como tres ramos importantes ¡Ah!, matemática, lenguaje, historia, porque esos son los que entran en la prueba ¡poh!” (P4/F4).

“... dentro de los mismos colegios depende en la asignatura que hagas clase también... ¡Claro!, porque si eres profesor de matemática, ¡Ah, de matemática!, que inteligente, este profe es seco” (P1/F1).

“O sea, es como una “escala”. Primero el profesor de matemática, después de ciencias, después de humanidades, después quedarían los de básica y los de educación física y los de arte...” (P7/F3).

Factores asociados a la emergencia o inhibición de violencia hacia el profesor

Se indica que las transformaciones de los patrones relacionales a nivel global, han instalado formas más agresivas de interactuar debido a los cambios socioculturales, familiares y al modelo económico vinculado al consumo.

Además, mencionan como un hito relevante en la transformación de la familia y la ausencia de la madre en el hogar dada su incorporación a la vida pública a través del trabajo, que no ha podido ser sustituida y ha generado una sensación de indefensión y soledad afectiva en los estudiantes, Los docentes insisten en el abandono de los jóvenes por parte de sus familias, que no lo atribuyen al desinterés o a la negligencia, sino más bien a las exigencias que impone el estilo de vida contemporáneo.

En ese sentido, no ven en la familia un aliado en el proceso educativo, más bien la perciben como una entidad agobiada por las exigencias laborales, económicas y sociales, que impiden una contención y apoyo afectivo, lo que de alguna manera ha generado rabia, soledad y la emergencia de conductas agresivas de los estudiantes.

“Yo pienso que ha sido un asunto de cambios en la misma sociedad, en la sociedad chilena. Somos una sociedad más consumista, con más recursos, con más acceso a la tecnología, quizá mucho más rica que antes, pero eso ha significado que las familias no estén unidas, que las familias no coman juntas, eso tiene como consecuencia el que las personas sean más individualistas... Yo creo que esa es la clave de la forma que hoy día vemos las cosas, cada uno está preocupado de sus derechos y no de sus obligaciones y eso también se traspasa en los alumnos...”(P5/F5).

“...se va sintiendo solo, no tiene la familia, entonces hay una rabia, una frustración en él, que la expresa en lo cotidiano...”(P3/F3)

Por otra parte, enfatizan como un factor que propicia la violencia al docente, la deslegitimación del profesor o su desprestigio social, vinculado a las condiciones laborales y salariales precarias que mantienen dentro de los sistemas educativos municipales, que de acuerdo a los estándares que impone el modelo económico en el país, que los percibe como profesionales de menor valía, ya que además, la estructura del sistema escolar chileno a nivel global, evalúa el prestigio a partir de dispositivos y mediaciones cuantitativas, que no se vinculan a las remuneraciones ni a las condiciones laborales de los docentes.

“...El profesor esté agobiado, se sienta ninguneado, que no se sienta valorado ya es un asunto que va más a allá del aula, por eso es que es tan difícil esto, es un problema más sistémico”(P6/F2).

Comentarios y reflexiones

Más que una minucia semántica, indagar acerca de los significados atribuidos a la violencia escolar, resulta una tarea ineludible para comprender el fenómeno y sus repercusiones, estimando que la generación de instancias que permitan reconocer las particulares perspectivas acerca de la violencia y sus impactos, facilita contar con mayores niveles de certidumbre y mejores criterios orientadores para abordar tanto la comprensión como la intervención de contextos sociales problemáticos (Pasillas, 2010).

Contrariamente, se constata que las leyes vinculadas a violencia escolar, los manuales de convivencia y los estándares que miden la calidad del clima escolar, incorporan conceptos estáticos y homogéneos de lo que es o no es violento y de lo que se debe o no debe sancionar, todo lo cual pueden redundar en intervenciones pedagógicas y psicosociales que carecen de sentido, efectividad y pertinencia:

“Para abordar entonces la problemática de la violencia escolar hay que erradicar un primer error conceptual: aludir a la violencia como si se tratara de un fenómeno único y uniforme. Al contrario, debemos hablar de “violencias” en plural a fin de dar cuenta de la muy diversa gama de situaciones y conductas que comúnmente se engloban en ese término...” (Instituto Interamericano de Derechos Humanos, 2011, p. 36).

En efecto, las perspectivas interpretativas influyen en las dinámicas relacionales y sociales de las escuelas, dado que, en el ámbito de la interacción humana, las personas no reaccionan frente a las conductas de otros, sino en función a la interpretación que se hace de dichas conductas (Bertoglia, 2005) y desde esta mirada, la investigación desarrollada aporta a este propósito, focalizando su atención en la violencia hacia el profesor.

En esa línea, el estudio ha permitido constatar la diversidad de significados atribuidos a la violencia, por parte de los profesores, ya que aun cuando se identifican como denominadores comunes “daño”, “dolor” o “molestia”, se sigue manifestando un importante componente subjetivo, ligado a los marcos referenciales, las experiencias personales y profesionales y los elementos perceptivos que cada uno elabora y expresa, que pueden variar de un sujeto a otro, aun cuando formen parte de un mismo ecosistema escolar.

Lo anterior puede implicar, si no se generan instancias comunicacionales permanentes en la comunidad educativa, progresivos desencuentros en la convivencia cotidiana, que conllevan la deslegitimación y exclusión de opiniones, acciones, personas y /o colectivos, y un deterioro personal, social y pedagógico.

En este sentido, llama la atención en los profesores entrevistados, la tendencia individual y grupal a desligarse de los fenómenos violentos mediante una narrativa común, que aseguran que la violencia hacia el profesor no se inserta ni se genera en sus comunidades educativas, aunque paradójicamente, en cada uno de los grupos focales, sus participantes son capaces de identificar con facilidad y precisión algunos episodios de maltrato hacia docentes.

En algunos grupos, dichos episodios han sido naturalizados y no se asocian necesariamente a conflictos maltratantes o violentos, sino incorporándolos como parte de sus culturas escolares de pertenencia: la “ley del hielo”, las expresiones verbales y no verbales en la sala de clases, las humillaciones y denostaciones públicas a través de las redes sociales, el agobio y las deficientes condiciones laborales, entre otras.

Además, se percibe una cierta aceptación y desesperanza, al asumir que la violencia presente en el ecosistema escolar, y que se manifiesta en distintos niveles, desde el contexto más próximo como es la sala de clases hasta la estructura social y cultural en la que se insertan las instituciones escolares, son parte de un escenario inmutable y poderoso, cuya presencia visible o invisible, directa o virtual, ha llegado para mantenerse y perpetuarse, y con la que hay que aprender a convivir.

Conjuntamente, hay acuerdo en señalar que los impactos de la violencia hacia el profesor no solo afectan ámbitos personales y profesionales, sino también generan un claro deterioro en el proceso educativo, ya que la legitimidad de su rol se ve cuestionada y la motivación por el proceso formativo altamente empobrecida.

Asimismo, reconocen que los atributos socioemocionales que puedan desplegar en su ejercicio, así como las competencias pedagógicas, pueden configurarse como elementos centrales que expliquen la susceptibilidad de ser violentados o maltratados.

Aun así, se evidencia de manera permanente, el agobio de una tarea solitaria y altamente exigida, en un sistema que estandariza y vincula la calidad educativa a resultados cuantificables, expresando, además, la extinción progresiva de la alianza familia-escuela, originada por las presiones de un sistema social y económico que separa, que compete y que no contribuye a instalar dinámicas de colaboración y cercanía.

A partir de estos resultados, parece evidente la necesidad manifiesta de políticas y orientaciones de apoyo docente, que promuevan mejores condiciones laborales, y que fomenten una formación inicial y continua para los profesores y profesoras en el ámbito socioemocional.

Por ello, urge incorporar estrategias que asesoren, acompañen y refuercen la labor docente, permitiéndoles impulsar transformaciones orientadas a promover dinámicas más respetuosas, inclusivas y que legitimen la presencia de cada uno del integrante de la comunidad escolar, desde su rol de líder pedagógico.

Desde esta perspectiva, la convivencia humana en el ámbito escolar, no es un ámbito independiente del proceso pedagógico, sino más bien una condición esencial que posibilita y sustenta el desarrollo integral de los estudiantes y sus aprendizajes. En otras palabras, no es posible disociar el proceso educativo que promueve la institución escolar en general y los profesores en particular, con el estilo de interacción que se desarrolla en la cotidianidad.

Por ello, la violencia hacia el profesor, objeto de esta investigación, constituye una amenaza que debilita los propósitos educativos, aunque esta no se genera ni desarrolla de manera aislada ni focalizada.

Por el contrario, y tal como revelan algunos aspectos del estudio, la violencia caracteriza el ecosistema escolar, mediante permanentes expresiones de maltrato, en distintos niveles, con diversos protagonistas y en intensidades heterogéneas, que incluso se revelan bajo una aparente levedad y cotidianidad, pero cuyo manto va teniendo un impacto silencioso, aunque no por ello menos dañino, y que han sido denominadas como “violencias pequeñas, cotidianas” o “microviolencias” (Debarbieux, 2002).

En consecuencia, la violencia hacia el profesor se vincula con otras violencias, y no puede ser entendida solo a través de comportamientos individuales, grupales o colectivos, sino mediante una perspectiva que además la sitúe en su contexto social, cultural y temporal, reafirmando la necesidad de una mirada holística y ecológica, que facilite una comprensión más integrada, en coherencia a algunos los postulados propuestos por Bronfenbrenner (1979).

Surge entonces preguntarse acerca de los desafíos que no solo profesores, sino también estudiantes, directivos, familias y especialmente profesionales vinculados al área de la intervención social y educativa, estamos dispuestos a abordar y a asumir frente al tema.

Si lo que lo que queremos es fomentar mejores condiciones educativas y formativas, resulta necesario promover estrategias favorables para la convivencia humana, mediante el aporte de distintos actores y disciplinas que integran la escuela, junto con profundizar acerca de los sentidos de las distintas violencias, para comprender e interpretar su omnipresencia cotidiana.

Ello supone una mirada comprensiva, optimista y transformadora del espacio escolar, y una intervención situada, que pueda indicar de manera decidida, el camino de retirada a las violencias, no sin antes, reconocer las huellas que ha dejado y los aprendizajes que dolorosamente nos ha permitido adquirir.

Referencias Bibliográficas

- Ávalos, B. (2014). La formación inicial docente en Chile: Tensiones entre políticas de apoyo y control. *Estudios Pedagógicos* 40,11-28.
- Bertoglia, L. (2005) La interacción profesor-alumno. Una visión desde los procesos atribucionales. *Revista Psicoperspectivas*, IV, 57-73.
- Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. Buenos Aires: Ediciones Paidós.
- 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). *Ecole du quartier ou école dans le quartiere. Violence et limites de l'école. La violence en milieu scolaire. 1, Etats des Lieux*. Bordeaux: Editions Sociales Françaises.
- Debarbieux, E. (2002). Cientistas, políticos e violencia: ¿Rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? En É. Debarbieux y C. Blaya (Orgs.), *Violências nas escolas: desbordagens europeias*. Brasília: UNESCO.
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe: Superficie y fondo*. Panamá: Plan Internacional/UNICEF.
- Esteve, J. (2009), La profesión docente ante los desafíos de la sociedad del conocimiento. En C. Vélaz de Medrano y D. Vaillant (Coord.), *Aprendizaje y desarrollo profesional docente*. Madrid: Organización de Estados Americanos para la Educación, la Ciencia y la Cultura (OEI) Fundación Santillana.
- Fierro, V., Fortoul, B. y Rosas I. (1999). *Transformando la Práctica Docente. Una Propuesta Basada en la Investigación Acción*. México: Paidós.
- Flores, R. (2013). *Observando observadores. Una introducción a las técnicas cualitativas de investigación social*. Santiago de Chile: Ediciones Universidad Católica de Chile.
- García, M. y Madriaza, P. (2005). Sentido y Sinsentido de la Violencia Escolar: Análisis Cualitativo del Discurso de Estudiantes Chilenos. *Psyche* 14(1), 165-180. Recuperado de <https://dx.doi.org/10.4067/S0718-22282005000100013>
- González R. (2011) *La violencia escolar. Una historia presente*. México: Horizontes Educativos- Universidad Pedagógica Nacional.

- Instituto Interamericano de Derechos Humanos. (2002). *Informe interamericano de la educación en Derechos Humanos*. San José de Costa Rica: Instituto Interamericano de Derechos Humanos.
- León E. (2009). Angustia docente: Una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. *INNOVAR. Revista de Ciencias Administrativas y Sociales* 19, 91-110. Recuperado de <http://google.redalyc.org/articulo.oa?id=81819025008>
- Ley N° 20370 Ley General de Educación. Publicada en *Diario Oficial de la República de Chile*, Santiago de Chile, 12 de septiembre de 2009.
- Menay L., y de la Fuente, H. (2014). Plataformas comunicacionales del cyberbullying: 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 Mundial de la Salud. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Ginebra: Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL), sobre la base de Organización Mundial de la Salud (OMS).
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico. (2004). *Revisión de Políticas Nacionales de Educación*. Santiago-Paris.
- Pasillas, M. A. (2010). Problemática del desarrollo conceptual en investigaciones sobre violencia escolar. En *Furlán et. al., Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*. Argentina: Noveduc.
- Senado de Chile. (2012). *Retrato de la Desigualdad en Chile*. Comisión de Desafíos del Futuro. Recuperado de http://www.bcn.cl/obtienearchivo?id=documentos/10221.1/29929/1/PDF_librodesigualdad_ultima_version.pdf
- Superintendencia de Educación Escolar. (2015). *Estadística de denuncias*. Recuperado de <http://www.supereduc.cl/denuncias/estadisticas/reporte-de-denuncia.html>
- Serrano A. (2006). *Acoso y violencia en la escuela. Cómo detectar, prevenir y resolver el bullying*. España: Editorial Ariel.
- Serrano A. e Iborra I. (2005). *Violencia entre compañeros en la escuela*. Valencia: Centro Reina Sofía para el Estudio de la Violencia.
- Tenti E. (2009). *Nuevos temas en la agenda de política educativa*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.