



La violencia contra los profesores: aspectos teóricos y prácticos

Autor

Pedro S. Guerra A.
Email: pguerra@bcn.cl
Tel.: (56) 32 226 3903

Comisión

Elaborado para la
Comisión de Educación de
la Cámara de Diputados.

Nº SUP 116564

Resumen

El presente documento, a solicitud de la Comisión de Educación de la Cámara de Diputados, aborda el problema de la violencia que se ejerce en contra del personal docente en las comunidades escolares. El enfoque del problema que se expondrá considera en general el fenómeno de la violencia escolar y sus fundamentos teóricos y prácticos a partir de la literatura más relevante. Los principales hallazgos de la investigación dicen relación con los modelos teóricos que explican el fenómeno de la violencia desde una perspectiva estructural, en donde los valores democráticos son reemplazados por estrategias de reproducción social y la imposición de un orden. La violencia es en ese contexto distinguible de la agresividad, como pulsión innata, y es eminentemente relacional, cumpliendo varios roles dentro de un grupo. En sus causas, donde la investigación es aún escasa, los modelos teóricos relevan de manera sistemática la importancia de los contextos en que esta se produce. En general, puede afirmarse que la introducción de los valores democráticos de diálogo y respeto en la escuela, junto con una nueva consideración sobre infancia y adolescencia como etapas propias del desarrollo humano, pueden contribuir a dar salida al conflicto que afecta a la escuela como institución social.

Introducción

A propósito de la reciente agresión a una profesora del Liceo Vicente Huidobro, en la comuna de Cartagena ¹, se vuelve a plantear el problema de la violencia que estudiantes y/o apoderados ejercen en contra del personal docente de las escuelas. No obstante tratarse de un caso aparentemente puntual, la violencia contra los profesores en el marco de la función docente es un fenómeno cada vez más frecuente. Su comprensión, con todo, exige una mirada no contingente que explore los nuevos contextos en que se desarrolla la práctica docente, sus imbricaciones políticas y las reconfiguraciones a que es sometida la escuela. Esta, así como las prácticas que se producen y reproducen en su interior, no se comprende a- históricamente, sino que se explican en contextos sociales, políticos y económicos de gran complejidad. La violencia en el contexto de la escuela y las especificidades que presenta, pueden explicarse en general en un contexto relacional maestro – estudiantes - familia que ha cambiado de manera profunda y en que el sistema escolar y los docentes como la cara visible de este, es sometido a distintas presiones que se visibilizan al interior del aula y fuera de ella.

El presente documento explora el marco general del problema de la violencia escolar a partir de la literatura más relevante de la última década. A propósito de ello se centra en el problema de los marcos conceptuales y teóricos que describen y explican el fenómeno. La violencia contra los profesores es tratada como una especificidad de la violencia escolar, que posee dinámicas propias que se podrían visualizar como estrategias de oposición y/o resistencia ante la violencia simbólica que representa la escuela. Se analizan, finalmente, algunos trabajos que se han centrado en el fenómeno y que ensayan, de manera preliminar, algunas explicaciones.

1. Marco general del problema

La literatura más relevante sobre violencia escolar se ha referido tradicionalmente al problema llamado *bullying*, conductas agresivas tienden a persistir en el tiempo y son ejercidas por uno o varios estudiantes en contra de otro u otros. El *bullying* ha suscitado

¹ Noticia disponible en <http://www.soychile.cl/San-Antonio/Sociedad/2018/07/04/542944/VIDEO-Profesora-relato-como-fue-la-brutal-agresion-que-sufrio-de-un-alumno-y-su-familia-en-Cartagena.aspx>

preocupaciones en el sistema escolar y a nivel legislativo y se han registrado reacciones regulatorias que han buscado enfrentar el fenómeno en varios niveles (CIFUENTES, 2018). A propósito de esto se hace necesario efectuar ciertas precisiones conceptuales y desarrollar algunos aspectos teóricos sobre la violencia que se desarrolla en el contexto escolar que contribuyan a iluminar el problema y que indaguen en las estrategias concretas que tiendan a disminuir su incidencia. Se debe tener en cuenta que, si bien el *bullying* ha recibido una amplia atención en la literatura desde hace varias décadas, la forma específica de violencia que se produce en contra de los profesores y por parte de los estudiantes es un fenómeno que solo recientemente ha comenzado a aparecer tanto en los trabajos de investigación y en los tópicos de preocupación pública. Por ello, el volumen de literatura y de estudios empíricos es bajo y parcial, por lo que es indispensable dedicar nuevos esfuerzos investigativos que permitan elaborar una teoría específica y desde allí construir estrategias de abordaje (REDDY, y otros, 2013).

2. La escuela y el proyecto político de la modernidad

No debe perderse de vista, en ese sentido, el rol que la escuela ha tenido en la construcción del proyecto político de la modernidad. Como señalan Foldadori y Silva, la escuela moderna tiene a su cargo la misión de transmitir a través de las generaciones los valores que configuran el Estado moderno, las ideas de orden, racionalidad, progreso y, como no, los ideales propios de la revolución francesa condensados en los conceptos de igualdad, fraternidad y libertad. En ese sentido, el nacimiento de la escuela es coetáneo al de otras instituciones características del Estado moderno, y su desarrollo resulta crucial para la configuración del tipo de ciudadano que habría que sostener políticamente ese proyecto republicano. No obstante, al alinearse con los objetivos ideológicos, la escuela tiende a reproducir dicho proyecto con todos sus rasgos: son por tanto propios de la escuela la centralización del poder y la jerarquización organizativa, elementos que ponen en juego las problemáticas de poder y obediencia que hoy día se tensionan (FOLDADORI & SILVA, 2017). Si la escuela es, en suma, funcional a los fines de un proyecto común de Estado - nación, no resulta de extrañar que sus fundamentos hagan crisis a propósito de procesos de globalización que tienden a suprimir fronteras tanto físicas como culturales, pero que han sostenido y amplificado desigualdades (DEBARBIEUX, 2003).

En ese contexto no es extraño que la escuela aparezca como una institución esencialmente disciplinante. Para Touraine, la escuela republicana francesa (icono de la modernidad laica

y republicana), produce dos fenómenos que deben ser abordados críticamente. El primero es un falso igualitarismo que se empeña en que los maestros consideren a todos sus estudiantes como similares, con prescindencia de sus distintos orígenes y rasgos distintivos (TOURAINÉ, 2009, pág. 81). A partir de ello, la educación pública se construye históricamente como un mecanismo uniforme, pensado en función de un sujeto político específico, el ciudadano post – revolución francesa (con todas las exclusiones que ello implica) titular de derechos a partir del cual se va a construir la modernidad. En tal misión, la escuela uniforma sus prácticas docentes ignorando las diferencias de sus pupilos. En palabras de Touraine la escuela se niega a “tomar en consideración las características individuales, psicológicas, sociales o culturales de los alumnos en nombre de la igualdad...” (TOURAINÉ, 2009, pág. 77).

El segundo paradigma es para Touraine el de la escuela como regla y norma, en que escuela y maestro dejan propiamente de ser espacios y vectores de conocimiento para transformarse en “el lugar donde aprender las disciplinas necesarias para la vida social” (TOURAINÉ, 2009, pág. 82). La escuela emerge como una institución transmisora de saberes que no son neutrales sino funcionales a los valores y la historia del Estado y que se imprimen a través de un mecanismo disciplinario supuestamente legítimo. La pedagogía se transforma así en una tecnología al servicio de un proyecto político específico, con una serie de prácticas disciplinarias a su haber; el control del tiempo, del transcurrir dentro del espacio del aula, los turnos, la mecanización en la transmisión de conocimientos y los rituales de cada día.² Foucault destaca que instituciones como el ejército, los hospitales, la fábrica y la escuela jugaron un rol fundamental en el disciplinamiento que trae consigo una disociación de cuerpos y poder: por una parte aumenta las fuerzas del cuerpo, en términos de utilidad económica mientras que por otra las disminuye, en términos de obediencia política (FOUCAULT, 2009, pág. 142). La escuela moderna es en ese sentido uno de los grandes flancos de control corpóreo, y usa algunos de los métodos que Foucault señala como propios del proceso de disciplinamiento: la distribución de los individuos en el espacio, mediante un modelo de convento e internado entendido como un lugar cerrado sobre sí mismo; la división grupal “en tantas parcelas como cuerpos o elementos que repartir hay” (FOUCAULT, 2009, pág. 145) y la fijación de espacios funcionales a estas divisiones y a las necesidades de vigilancia. Es curioso notar como estas formas de organización de las

²² Los autores destacan como la institución de la escuela moderna hereda una matriz eclesial, que se materializa a través de una serie de prácticas en el aula que son propias de la ritualidad religiosa. En ellas destaca sobre todo la sacralidad del profesor (similar a la figura del sacerdote que oficia como poseedor del conocimiento/relación con Dios) y la asimilación de los contenidos a las escrituras sagradas (FOLDADORI & SILVA, 2017).

instituciones disciplinarias (la escuela entre ellos) es de alguna forma funcional a una forma de enfrentamiento que encarna comportamientos violentos. El autor refiere como la escuela jesuita cumple este rol de distribución de cuerpos en el espacio replicando la antigua organización militar romana. La clase, que podía tener doscientos estudiantes, se dividía en grupos de diez, cada uno con un decurión a cargo, y el aprendizaje se llevaba a cabo mediante la forma de un torneo, del enfrentamiento entre dos ejércitos (FOUCAULT, 2009, págs. 149 - 150).

Es así como el espacio educativo surge en la modernidad como un espacio serial servido por una técnica disciplinaria que muta por completo la antigua relación maestro – aprendiz que caracterizaba a los procesos docentes pre-modernos. El sistema tradicional es superado cuando se asignan lugares, tiempos y se economizan los esfuerzos al tener a disposición ya no uno o dos aprendices, sino doscientos estudiantes. La clase, un cuadro único de entradas múltiples se convierte en una maquinaria de aprendizaje, pero también de vigilancia, jerarquías y recompensas. Y esa lógica, con variantes, ha perdurado en sus formas elementales hasta la actualidad, como se puede ver a partir de Carrasco et al, a modo de ejemplo (CARRASCO, CUNEO, BORQUEZ, & BALTAR, 2016).

En lo que importa a este documento se debe destacar como la escuela moderna replica y consolida una estructura relacional profundamente asimétrica entre profesores y alumnos³, cuya expresión tal vez más nefasta fue el castigo físico. Esta forma de escuela, que pareciera de orden decimonónico en su forma y prácticas, se encuentra sometida a cambios y continuidades. Es precisamente en el intersticio de estos donde aparece el fenómeno de la violencia.

3. Orientaciones teóricas

Como releva Neut (2017) hay dos categorías de análisis generales que se han desarrollado en la literatura. La primera es la que se funda en presupuestos estructuralistas y tiende explicar el fenómeno desde condiciones sociales, económicas y culturales que la originan. Así, la violencia escolar sería “un reflejo microscópico de las tensiones globales presentes en el entramado social.” (NEUT, 2017, pág. 225). Esta perspectiva posee varias variantes. Una primera se basa principalmente en los trabajos de Bourdieu y Passeron y la idea matriz de que la escuela no hace sino reproducir las estructuras de clase de la sociedad en la que

³ Recuérdese que la expresión *alumno* alude a quien carece de luz y requiere, por ende, ser iluminado por el docente.

se inserta, naturalizando relaciones de dominación de clase. La escuela constituye un primigenio ejercicio de violencia simbólica institucionalizada a la que los estudiantes reaccionan generando conductas violentas. Como se verá, varios trabajos se han desarrollado bajo esa matriz teórica y arrojan luces sobre cómo los ejercicios de autoridad por parte de la institución escolar desatan procesos de rebelión que desembocan en violencia⁴. Para esta corriente, el quiebre que se produce ante una imposición cultural arbitraria (que no es resistida pasivamente) se traduce en una transgresión normativa que podría derivar en violencia por parte del estudiantado. (NEUT, 2017, pág. 226). Esto se relaciona con una segunda derivada de la matriz estructuralista, que pone de relieve las condiciones estructurales de desigualdad al interior de una sociedad. La violencia escolar sería así una reproducción específica de la violencia (en formas y niveles) que se vive en el mundo fuera de la escuela. Se trata aquí de comprender a la escuela como un ente transparente, que no es ajena a lo que vive la sociedad en la que se inserta, sino más bien tiende a la reproducción de esos fenómenos. La violencia, en este esquema, es previa a la misma acción pedagógica e incide directamente en la escuela. En esta línea Debarbieux, en su trabajo de 2003, indica con claridad que la sociología de la violencia escolar es la sociología de la exclusión, y llama a poner atención a las causales socio económicas y las inequidades sociales.⁵ Una demostración de ello es como la violencia escolar no se encuentra repartida de manera uniforme entre las distintas escalas socioeconómicas con que las escuelas segregan a los estudiantes en la Francia de la década del noventa. La extorsión es de mayor incidencia en aquellas escuelas de áreas deprivadas versus las áreas de mayor privilegio socio económico (DEBARBIEUX, 2003, pág. 594 y ss). Como se verá, la comprensión de la violencia dentro de un entorno o contexto determinado es fundamental para construir un modelo teórico que permita afrontarla.

Finalmente, una tercera variante estructuralista busca explicar la violencia escolar desde el marco teórico de la globalización y las mutaciones culturales que esta trae consigo. Aquí la violencia emana de la ruptura de los lazos que antaño mantenían la cohesión social, entre ellos la escuela como aglutinadora de un proyecto político nacional del cual es a la vez expresión y condición. La violencia es una expresión del embate contra la *pax* escolar, que

⁴ Carrasco et al han mostrado cómo ciertas concepciones hegemónicas de la infancia puestas en el contexto de una ausencia de diálogo democrático en el espacio relacional de la escuela, tienden a producir efectos violentos (CARRASCO, y otros, 2016) (CARRASCO, CUNEO, BORQUEZ, & BALTAR, 2016).

⁵ El trabajo de Debarbieux destaca las dificultades de medición de la violencia escolar, y la poca adecuación de los instrumentos destinados a ello para captar la realidad más allá de la sola frecuencia de su ocurrencia.

fue sostenida por la escuela y que colapsa ante nuevas significaciones de las relaciones sociales y, sobre todo, de las jerarquías (NEUT, 2017, pág. 228).

Con todo, varias críticas pueden formularse a estas corrientes de orden estructuralista en la explicación del fenómeno de la violencia escolar. Una de las más relevantes es que tienden a ignorar las especificidades que caracterizan a la violencia escolar y que la hacen distinta de otros procesos sociales igualmente violentos. Se omiten, en ese sentido, las particularidades y lógicas que hacen de la violencia escolar un fenómeno autónomo y se hace necesario darle a este una especificidad propia a cada una de las formas en que la violencia escolar se produce. De ahí que haya causas y lógicas explicativas diversas para cada forma específica de violencia, de la cual el *bullying* es solo una. (NEUT, 2017). Retamal hace hincapié en ese sentido en una reducción epistemológica de la violencia escolar, que no considera el contexto en que esta surge ni amplía los perfiles metodológicos que ayuden a identificar las especificidades (CALDERON, 2010, pág. 97).

4. La violencia escolar: formas y concepto

Como se ha visto, la violencia escolar posee varias matrices teóricas que buscan explicarla en su nacimiento y desarrollo. Así también, las conceptualizaciones en torno al fenómeno y las formas que adquiere también han llamado la atención de los teóricos. Elliot refiere a la Organización Mundial de la Salud para señalar que la violencia “es el uso intencional de la fuerza y el poder, sea físico o psicológico, para actuar contra sí mismo u otra persona, grupo o comunidad, lo que provoca un daño que puede ser físico, psicológico o social.” (ELLIOT, 2008, pág. 21) Foldadori, escribiendo desde la psicología, procura distinguir a la violencia de la agresividad. Esta última tendría relación con un fenómeno que proviene del interior de los sujetos “y que se dispara a partir del devenir del conflicto psíquico...” (FOLDADORI, 2009, pág. 19). La violencia, en cambio, obedece al registro socio político, y se produce en el marco de relaciones de poder: hay violencia cuando uno o más sujetos se encuentra a merced de otros que a su vez tiene un poder de disposición sobre aquellos y pueden, por ende, producir obediencia. En la violencia no hay una relación de pares de una misma especie, sino una asimetría de poderes que emana de haber sido uno de los sujetos investido de poderes a partir del sistema socio – político y que supone, por ende, un ordenamiento social que es previo (FOLDADORI, 2009, pág. 19). En ese sentido, siguiendo a Foucault, se podría afirmar que la violencia solo existe en la escuela en la medida de que algunos ejercen poder sobre otros, a propósito de ocupar un lugar de privilegio en el reparto

de poderes. Esto sugiere, no obstante, que la violencia no solo puede ser ejercida desde la escuela como institución, pero que esta sí puede generar condiciones para que determinados sujetos o grupos subalternos a la misma escuela la ejerzan en contra de otros. La violencia entre pares sería de esta forma parte de una misma lógica opresora. Se cumplen, en el fenómeno del *bullying* las condiciones que Foldadori indica para que se produzca la violencia (FOLDADORI, 2009, pág. 20): una relación de jerarquía y la imposibilidad de escapar o de sustraerse a ella.

Esta perspectiva obligaría a no considerar como violencia a todo y cualquier acto de agresión que ocurra dentro del ámbito escolar ⁶. A partir de ello, por ejemplo, se podría sugerir que no son violencia aquellos actos, de por sí agresivos, que implican una resistencia por parte de las víctimas de formas violentas, y a través de los cuales pretenden oponerse a una estructura opresiva. Con todo, resulta interesante enfocar la noción de violencia escolar desde el terreno de las representaciones simbólicas implicadas en ésta. Así, Abramovay muestra que la violencia escolar rompe con las representaciones básicas de valor social de la escuela como un refugio pacífico y de la infancia como una etapa de inocencia. La escuela violentada no parece ya servir al propósito que se le asigna en el imaginario, pues el ambiente escolar se torna en incompatible con las actividades que sirven a esos fines (ABRAMOVAY, 2005, pág. 61).

Neut distingue tres formas específicas de violencia escolar (NEUT, 2017, págs. 232 - 237):

- a) **La violencia de la escuela:** Es la que deriva de las teorías de la reproducción que puede rastrearse hasta los orígenes mismos de la escuela moderna, como se verá más adelante. Se dirige desde la escuela misma hacia los estudiantes por medio de una serie de mecanismos que tienen lugar en el espacio relacional de la escuela. Este se encuentra cruzado por relaciones de poder y prácticas pedagógicas autoritarias que se articulan desde la escuela.
- b) **La violencia entre pares:** se ejerce entre estudiantes y ha sido tratada con bastante extensión en la literatura, con un interés casi hegemónico en los discursos públicos y las preocupaciones del *policy maker* en educación escolar.
- c) **La violencia contra la escuela:** aquí puede encontrarse un variado abanico de ejercicios violentos que la escuela recibe de los estudiantes o bien de otros

⁶ En contrario véase a Abramovay, que indica justamente que todo y cualquier acto de agresión debe considerarse como violencia, cuando se dirige contra la integridad de uno o varios individuos o grupos (ABRAMOVAY, 2005, pág. 56).

miembros de la comunidad escolar, como los padres y apoderados. Puede ser caracterizada en general como una reacción del alumno contra la autoridad pedagógica y que pueden entenderse como formas de contestar la violencia que a su vez la escuela ejerce en contra de los estudiantes (NEUT, 2017, pág. 235). Se pone de relieve aquí por Neut que existen en Chile pocos trabajos que aborden este problema desde la teoría.

5. Los modelos explicativos de la violencia escolar

Una buena forma de comprender la violencia escolar, así como producir estrategias que la minimicen y que neutralicen sus efectos en una comunidad escolar, es el que plantea Orpinas (2008, pág. 37). La autora plantea tres modelos complementarios entre sí. El **modelo de salud pública**, en primer lugar, se plantea ante la definición de las tipologías y frecuencia de la violencia escolar, así como la caracterización de los agresores y víctimas, de los lugares y momentos en que se producen las agresiones. En suma, un diagnóstico claro del problema que implica desde luego una concientización profunda sobre el mismo. El modelo de salud pública proveerá, desde este diagnóstico y en base a los factores de riesgo y de protección, de acciones concretas para atacar las causas específicas de la violencia que se dan en una determinada comunidad escolar.

Necesariamente, y en segundo lugar, debe contarse con un **modelo ecológico** que permite organizar los factores de riesgo y de protección. Esto permite, sobre la base de un estudiante o grupo de estudiantes, dibujar los distintos niveles de intervención comenzando desde el entorno más inmediato y llegando hasta espacios más alejados, pero igualmente influyentes, como son la comunidad y la cultura que están a la base. Así, se pueden identificar los múltiples niveles de influencia sobre el problema. En ese sentido Berger y Lisboa han señalado que comprender la violencia escolar desde el modelo ecológico implica que esta debe ser entendida como “una función de factores en los distintos niveles al interior de la institución educativa” (BERGER & LISBOA, 2008, pág. 63) Se trata, en ese sentido, del producto de una serie de características de las personas, tanto las que provienen de su genética como las que se construyen socialmente, como aquellas que provee el contexto y la evolución temporal (BERGER & LISBOA, 2008) (BENBENISHTY & ASTOR, 2005).

Finalmente, la estrategia se complementa con el **modelo de desarrollo**: este plantea comprender el ciclo de vida de las conductas violentas y también de aquellas que pueden considerarse como pro-sociales o positivas. Como señala Orpinas, este modelo es “congruente con la perspectiva de la psicología del desarrollo donde las variables dependientes se transforman en variables independientes a medida en que la persona transita a través de la infancia, niñez, adolescencia y adultez.” (ORPINAS, 2008, pág. 39).

6. El contexto de la violencia escolar. Comprensión para la prevención.

A la luz de lo que se ha referido, es preciso poner un gran foco en el problema del contexto en que ciertos hechos de violencia se producen. Berger y Lisboa indican en qué dimensiones del contexto en el cual se imbrica la violencia escolar: El primero es el **microsistema**, es decir los ambientes en que se dan las relaciones más directas y próximas que, para los efectos que interesan, es la escuela. La literatura ha identificado como causantes de violencia a este nivel a las estructuras organizacionales rígidas, producto de jerarquías y estratificaciones sociales a que la escuela somete a los estudiantes. La poca empatía, las relaciones autoritarias y la poca interactividad de las técnicas de enseñanza son características proclives a relaciones agresivas y abusivas (BERGER & LISBOA, 2008, pág. 67). Una escuela, en suma, poco democrática en su práctica docente, generará probablemente más relaciones de ese carácter, mientras que una que es dialogante, abierta y respetuosa de sus estudiantes y que se esfuerza en no construir más jerarquías de las necesarias en su interior, producirá mejores condiciones que disminuyan la incidencia de la violencia.

Específicamente, el microsistema proclive a la violencia en la escuela es uno en que los profesores poseen pocas herramientas y espacios para realizar un trabajo en torno a la violencia escolar. La recarga del trabajo administrativo, las nuevas competencias que se exigen y los problemas sociales de los estudiantes hacen de la realidad del aula una muy compleja, poco proclive a la implementación de metodologías que logren atender las causas de la violencia. Ello hace que muy a menudo la violencia se produzca desde la misma escuela sin que se tome conciencia de esta ni se implementen medidas que la contrarresten.

En lo que dice relación con el microsistema escolar y su composición, resulta fundamental el análisis del llamado clima escolar, como factor que potencia o reduce la incidencia de violencia. Hay varios factores que constituyen el clima escolar. Benbenishty & Astor refieren

la importancia de la existencia (o no) de políticas escolares contra la violencia; de las estrategias de apoyo de los profesores a los estudiantes; los mecanismos (o su ausencia) de participación de los estudiantes en la toma de decisiones; el tamaño de la clase y la presencia o ausencia de control adulto. (BENBENISHTY & ASTOR, 2005, pág. 15) ⁷. Al mismo tiempo, Reddy et al han identificado a partir de una extensa revisión bibliográfica, varias formas en que se materializa la violencia en el micro - sistema de la escuela. Aquí aparecen variadas composiciones y sub - especificaciones: los profesores del sistema de educación especial, por ejemplo, tienden a experimentar más situaciones de agresión física y no física que sus pares del sistema de educación general. En cuanto a las causas del actuar violento de los estudiantes, estos reportan ejercer estas conductas debido a requerimientos poco razonables, tratos injustos, haber sido castigados, mantener desacuerdos con los profesores, provocaciones de estos y defensa de compañeros. Los profesores, por su parte, reportan haber sido agredidos por su apariencia física, pertenencia a una minoría, género, religión, resultados escolares o acciones disciplinarias. Entre las causas mas comunes reportadas como causas de agresión por los profesores, está el ejercicio de sanciones, la intervención en una pelea y el trabajo con estudiantes del sistema de educación especial (REDDY, y otros, 2013, pág. 233)

Aquí la literatura llama la atención sobre lo que se ha llamado el **exosistema**. Se trata de los “contextos en los cuales la persona no participa activamente pero que influyen directamente su desarrollo.” (BERGER & LISBOA, 2008, pág. 69). Hay en este conjunto de circunstancias algunas que, siendo lejanas e incontrolables para las personas, tienen incidencia en las vidas de las personas y que, mientras más se distancia de estas, mayor será el factor de riesgo para el desarrollo⁸. De ahí que un factor que, desde el contexto, morigerara el riesgo de violencia, sea una integración y participación mayor de los involucrados en el proceso educativo y en las decisiones que se toman a propósito de este.

Finalmente, como afirman los autores, un **macrosistema** está conformado por “aquellos aspectos no personificados que permean el proceso de desarrollo humano” (BERGER & LISBOA, 2008, pág. 69): Aquí está todo ese contexto que puede adjetivarse como cultural, en donde las conformaciones políticas, religiosas, las estructuras valóricas, etc., tienen gran incidencia en las vidas de las personas y pueden desencadenar escaladas de violencia, o

⁷ En un sentido similar DEBARBIEUX, (2003, pág. 596)

⁸ Elliot indica que se ha demostrado que determinados problemas de los adultos se relacionan significativamente con la propensión a mostrar conductas agresivas en infancia, como por ejemplo las conductas agresivas de los padres, las condenas penales, el abuso del alcohol, el desempleo, rupturas matrimoniales y trastornos psiquiátricos. Una acumulación, en suma, de experiencias negativas. (ELLIOT, 2008, pág. 163)

bien, justamente, proteger a las persona de ésta. En ese sentido, no se debe desestimar el cambio profundo que la escuela ha experimentado desde que la educación (en sus varias etapas) aparece como una herramienta masiva de movilidad social. Foldadori y Silva, por ejemplo, resaltan como el profesor cumple un rol fundamental al ser el primer control de calidad del aprendizaje, especialmente a través de la aplicación de mecanismos de evaluación que seleccionan a los estudiantes en función de saberes programados y los vuelven a distribuir en una escala de ganancia o pérdida que los catapultará (o no) hacia medidas de éxito ampliamente validadas. Se ejerce de esta forma una presión sobre los estudiantes a obtener rendimientos competitivos que abrirían las puertas a carreras que representan un retorno económico y la recompensa de un esfuerzo familiar (FOLDADORI & SILVA, 2017, pág. 13). No se debe descartar aquí el rol que juegan las expectativas simbólicas que se asocian al proceso educativo, máxime si se considera que muchos alumnos son hijos de padres y madres que no alcanzaron a completar los estadios educacionales y ven en la educación de sus hijos una realización de sus propias frustraciones. A propósito de esto se produce una tensión fundamental entre los padres que buscan que sus hijos logren avances sociales y la figura del profesor. – evaluador, que mantiene en sus manos la llave de la realización familiar (FOLDADORI & SILVA, 2017, pág. 14). La educación como práctica política deja de ser la herramienta de cohesión social que se supone, siendo dominada por estrategias de competencia entre pares y, en definitiva, una práctica de la exclusión.

Como ponen de relieve Berger y Lisboa la comprensión del problema en clave ecológica y en distintos niveles de influencia, permitirá elaborar estrategias de intervención adecuadas a cada nivel. A partir de Berger y Lisboa estas estrategias pueden resumirse así (BERGER & LISBOA, 2008, págs. 71 - 74):

- a) En el **nivel individual**, es clave el apoyo a los estudiantes involucrados o que presentan dinámicas agresivas, con inclusión del agresor.⁹ En ese sentido no debe sub - estimarse la calidad de víctima para el mismo agresor, pues este también debe recibir asistencia profesional. Los autores indican que “Así conviene recordar que en casos de agresión entre pares se habla de individuos en desarrollo, en formación, y por tanto un abordaje exclusivamente penalista de dichos casos no favorece una orientación positiva de dicho desarrollo” (BERGER & LISBOA, 2008, pág. 71).

⁹ Véase a Elliot (ELLIOT, 2008, págs. 157 - 186). En el capítulo indicado (“¿Qué se puede hacer con el agresor”), se señalan varias tipologías de agresor y las estrategias para enfrentarlos.

- b)** En el **nivel interpersonal**, los autores ponen de relieve la necesidad de actuar en el marco de la cultura de pares, procurando impactar a través de medios indirectos en esta, de modo de vencer las resistencias de un mundo que en general se cierra a los códigos adultos. Hay dos áreas de intervención aquí: en una se actúa sobre las consideraciones grupales que los niños y jóvenes pueden mantener sobre la violencia, que constituyen todo un sistema de creencias y normas¹⁰. Es aquí, por ejemplo, donde la variable de género puede cobrar gran relevancia, dada la mayor tendencia de los hombres a actuar y validarse a través del uso de la violencia como estrategia de dominio sobre pares¹¹. La segunda área es el fortalecimiento de las relaciones interpersonales al interior de la escuela, así como del sentimiento de pertenencia a la escuela (BERGER & LISBOA, 2008, pág. 72). De este modo, se puede re- conceptualizar la violencia como un fenómeno negativo a partir de lo que se puede generar un rechazo a esta.
- c)** En el **nivel institucional**, las estrategias apuntan a un cambio en los roles sociales que los individuos juegan en la escuela, en especial los profesores. Las estructuras y jerarquías al interior de la escuela pueden tanto potenciar como inhibir las conductas violentas. Ello confirma, de alguna manera, la idea del rol de las estructuras del entorno de los estudiantes, pues es muy posible que las estructuras rígidas, autoritarias, poco afectivas y comunicacionalmente bloqueadas sean más proclives a producir violencia (BERGER & LISBOA, 2008, pág. 74). En el mismo sentido, Reddy et al indican que factores de riesgo típicos de violencia escolar, y en especial violencia contra el profesorado, son las estructuras desorganizadas de la propia escuela, la falta de apoyo administrativo, la ausencia de apoyo social para los estudiantes, presiones horarias, tensiones de clase, y la calidad del ambiente escolar. En cambio, se asocia la baja incidencia de violencia contra el profesorado, las reglas disciplinarias claras, organizaciones administrativas balanceadas, sistemas de apoyo y relaciones escolares positivas (REDDY, y otros, 2013, pág. 238)

¹⁰ Berger afirma que durante la adolescencia el grupo de pares constituye un microsistema crítico, “un contexto de sentido dentro del cual distintos comportamientos, actitudes y creencias son significados”. Ello produce que las conductas de los adolescentes tengan un carácter adaptativo o normativo en ese contexto. En esta lógica la violencia puede tener, para Berger una potencial funcionalidad social adaptativa para quienes la ejercen. De este modo la agresividad y la violencia pueden encontrar una explicación en el contexto de la adolescencia, en que las personas desarrollan dinámicas relacionales complejas y en que los grupos modelan las características y acciones de sus integrantes. Esta perspectiva permite de alguna forma desanclar las causas de la violencia de las sola mal – adaptación, desajuste social o marginalidad, para comprenderla e intervenirla desde las funciones que esta cumple y no desde la dis – función. (BERGER, 2008, pp. 139 – 140, 155)

¹¹ Para Benbenishty & Astor la literatura ha documentado ampliamente la mayor tendencia de los hombres tanto a incurrir en violencia como a ser víctimas de ella. (BENBENISHTY & ASTOR, 2005, pág. 18)

7. Algunas consideraciones sobre la violencia contra los profesores

Como se comentaba en un principio, el presente documento responde una preocupación del solicitante por un hecho de violencia acaecido recientemente en contra de una profesora de enseñanza media en un colegio de la región de Valparaíso. Este hecho, cada vez más frecuentemente reportado, desata naturales preocupaciones y propone una forma de victimización no completamente documentada ni estudiada hasta la fecha. La literatura ha puesto hincapié en las variadas formas que puede tomar la violencia escolar, pero ha explorado poco las tipologías de víctimas más allá de las ya conocidas menciones al *bullying*. Una reconfiguración del marco teórico haría necesaria la incorporación del profesorado como una nueva categoría de víctimas.

Benbenishty & Astor han señalado a la violencia contra el profesorado y el *staff* escolar como una de las formas de violencia en la escuela. Ya se ha puesto de relieve, no obstante, que los abordajes que se tienen respecto de la violencia escolar suelen ser parciales, exclusivamente centrados en el *bullying* y las agresiones entre pares (NEUT, 2017, pág. 240). Faltan, por lo pronto, herramientas metodológicas y aparatos teóricos más acabados que den cuenta de las agresiones que sufren los profesores, para desde ahí construir formas de enfrentarlo.

No obstante aquello, los trabajos de Carrasco et al se han focalizado a través de una aproximación etnográfica al problema, tanto de la violencia como de la específica violencia contra el profesorado. En Carrasco et al (CARRASCO, y otros, 2016) los autores se aproximan al problema desde las concepciones de infancia que predominan de manera hegemónica en la escuela. Ya se ha tratado en otros documentos de Asesoría Parlamentaria el tema de los cambios en las concepciones de infancia, que acusan una evolución sistemática desde una condición de sub - alteridad dentro de una sociedad dada hacia un pleno reconocimiento de la autonomía y de derechos (GUERRA, 2017). Los autores consideran un marco teórico para la violencia escolar que se construye estructuralmente a partir de considerar que la violencia escolar se produce en un contexto que la fomenta o permite. Ahora bien, el razonamiento de los autores discurre hacia considerar que ese contexto, que permite o facilita la violencia, es en realidad un marco conceptual adultocéntrico en que las técnicas disciplinarias estarían al servicio de la

inculcación/imposición de un ideario de conducta en los niños, niñas y adolescentes (NNA). Desde esta perspectiva, la violencia desde los NNA hacia la escuela (hacia, si se quiere, *la estructura*) se produciría en la falla de la violencia simbólica en su cometido disciplinador, cuando los sujetos políticos en suma, se rebelan en contra de ese poder que se les pretende imponer (CARRASCO, y otros, 2016, pág. 1148).

Es importante destacar que los autores se plantean probar su hipótesis a propósito del estudio de un caso específico. En este se comparan dos colegios de la comuna de Valparaíso (no identificado en el estudio), uno en que los índices de violencia desde los estudiantes hacia los profesores son altos (59,7%, una observación anómala en el contexto nacional), que atiende a un sector socio económico bajo y cuenta con 600 estudiantes. Los resultados revelan que en este centro educativo las concepciones de infancia que priman entre los profesores y autoridades se caracterizan por considerar a la infancia como un espacio de tránsito, que la negativiza como una etapa incompleta que mira constantemente hacia una meta (la adultez). En esta lógica, la institucionalidad controla a la niñez mediante la transmisión de valores disciplinarios, de manera vertical y sin espacio real de negociación o diálogo (CARRASCO, y otros, 2016, págs. 1152 - 1153). La escuela pasa, así, a ser un espacio de normalización no democrática que encauza comportamientos supuestamente desviados de la norma. La niñez es sustituida así por la condición simbólica de estudiante, y es anulada, y despojada de sus propias lógicas, necesidades, lenguajes y relaciones. La violencia contra el profesor aparece precisamente cuando ese grupo subalterno que es la infancia y la adolescencia adquiere herramientas que le permiten, con mayor o menor énfasis, oponerse a esa lógica de dominación del adultocentrismo. Así, los NNA “se vuelven parcialmente conscientes de su propio malestar en la posición de subordinación” (CARRASCO, y otros, 2016, pág. 1156).

Desde esta teoría, es interesante advertir como la violencia escolar en general, y en especial aquella que toma la dirección estudiante - profesor, implicaría un agotamiento de la escuela como forma de control social que se instala a partir del industrialismo (o bien desde la modernidad). La violencia contemporánea remitiría, para Carrasco et al, a un problema de pérdida de eficacia del control social que “no estaría permitiendo que el poder implícito en la violencia se exprese como dominación legítima” (CARRASCO, CUNEO, BORQUEZ, & BALTAR, 2016, pág. 11).

Junto a ello, las diferencias que impone un modelo educativo público, orientado a sectores de bajos ingresos, y uno de carácter privado, resultan importantes a la hora de verificar como la escuela cumple, y en qué medida, un cometido democratizador e igualador. Carrasco et al (CARRASCO, CUNEO, BORQUEZ, & BALTAR, 2016) efectúan una comparación de las prácticas y percepciones que alumnos y profesores tiene respecto de la violencia escolar en dos establecimientos educativos orientados a distintos sectores socio – económicos. Mediante un trabajo de orden cualitativo, los autores buscan ilustrar el fenómeno a través de casos concretos y extremos. Uno es un Liceo Municipal con un 80% de vulnerabilidad, y el otro un colegio con un arancel mensual de más de \$250.000.- y con un marcado *ethos* europeo. En ambos se estudió a un 2º Medio, por ser este el nivel que reportó en cada uno el mayor nivel de conflictividad. Se aplicaron entrevistas individuales y grupales a toda la comunidad escolar, se realizaron observaciones en aula y se analizaron documentos institucionales a fin de construir la muestra cualitativamente.

Los resultados del trabajo indican que el Liceo Municipal se asemeja en sus prácticas a la figura de un reformatorio, donde el establecimiento se des–responsabiliza del quehacer pedagógico, el que quedaría desplazado por una función disciplinar que reproduce una lógica de control social y dominación (CARRASCO, CUNEO, BORQUEZ, & BALTAR, 2016, pág. 14 y 15). El Liceo se transforma así en un agente de re – forma de conductas propias de un *habitus* de clase que se suponen contrarias a lo deseable. En este contexto, la violencia desde los estudiantes hacia la escuela cumpliría una función de oposición a la violencia simbólica que se ejerce contra los mismos estudiantes. Para el caso del colegio privado, la violencia se muestra fundamentalmente como un mecanismo de segregación que reafirma la posición de elite, y que se dirige en contra de quienes no poseen ese capital simbólico del cual el colegio es guardián y reproductor. Es en ese contexto donde la violencia sirve a mecanismos de segregación de “los diferentes” que buscan de alguna forma insertarse en ese medio.

Bibliografía citada

- CALDERON, P. (Ed.). (2010). *Violencia escolar: una mirada desde la investigación y los actores educativos*. Valparaíso: Universidad de Playa Ancha.
- CARRASCO, C., CUNEO, C., BORQUEZ, M., & BALTAR, M. J. (2016). Entre el reformatorio y la comun-unidad: estudio de casos sobre la violencia escolar en un liceo municipal

- y un colegio privado en Chile. *Akademeia*, 7(1), 7 - 30. Obtenido de revistas.ugm.cl/index.php/rakad/article/download/135/127
- CARRASCO, C., VERDEJO, T., ASUN, D., ALVAREZ, J. P., BUSTOS, C., ORTIZ, S., . . . VALDIVIA, N. (2016). Concepciones de infancia en una escuela con altos índices de violencia escolar de estudiantes a profesores. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1145 - 1159. Obtenido de <http://www.scielo.org.co/pdf/rlcs/v14n2/v14n2a19.pdf>
- CIFUENTES, P. (2018). *Maltrato escolar: acoso cibernético, ciberacoso o cyberbullying*. Informe de Asesoría Técnica Parlamentaria, Biblioteca del Congreso Nacional, Asesoría Técnica Parlamentaria, Valparaíso.
- ABRAMOVAY, M. (2005). Violencia en las escuelas: un gran desafío. *Revista Iberoamericana de Educación*(35), 53 - 66. Obtenido de <https://rieoei.org/historico/documentos/rie38a03.pdf>
- BENBENISHTY, R., & ASTOR, R. (2005). School Victimization Embedded in Context: A Heuristic Model. En R. BENBENISHTY, & R. ASTOR, *School Violence in Context: Culture, Neoghorhood, Family, School and Gender*. Oxford, U.K.: Oxford University Press. doi:DOI:10.1093/acprof:oso/9780195157802.003.0001
- BERGER, C. (2008). ¿Es la agresividad adaptativa? Evidencias de su función social en adolescentes chilenos. En C. BERGER, & C. DE MACEDO (Edits.), *Violencia Escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (págs. 139 - 160). Santiago de Chile: Universitaria.
- BERGER, C., & LISBOA, C. (2008). Hacia una comprensión ecológica de la agresividad ente pares en el microsistema escolar. En C. BERGER, & C. DE MACEDO (Edits.), *Violencia Escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (págs. 59 - 81). Santiago de Chile: Universitaria.
- DEBARBIEUX, E. (2003). School violence and globalisation. *Journal of Educational Administration*, 41(6), 582 - 602. doi:DOI 10.1108/09578230310504607
- ELLIOT, M. (2008). *Intimidación: una guía práctica para combatir el miedo en las escuelas*. (T. Carter, Trad.) Mexico D.F.: Fondo de Cultura Económica.
- FOLDADORI, H. (2009). Las Caras de la Violencia. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 6(17), 18 - 24. Obtenido de <http://www.remo.ws/revistas/remo-17.pdf>
- FOLDADORI, H., & SILVA, M. C. (2017). Violencia contra los profesores. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 14(33), 32 - 54. Obtenido de remo.ws/wp-content/uploads/2017/11/a4-32-57.pdf
- FOUCAULT, M. (2009). *Vigilar y castigar: nacimiento de la prisión* (Decimosexta reimpresión, 2009, Primera edición en español, 1979, primera edición en francés, Gallimard, 1975 ed.). (A. G. Camino, Trad.) Barcelona, Madrid: Siglo XXI.

- GUERRA, P. (2017). *Cambio de paradigma de la infancia. Algunos antecedentes e impacto en la política pública*. Informe de Asesoría Técnica Parlamentaria, Biblioteca del Congreso Nacional, Asesoría Técnica Parlamentaria, Valparaíso.
- GUILLOTE, A. (2003). *Violencia y Educación: incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar* (1° Edición en español ed.). (M. d. Rodriguez, Trad.) Buenos Aires, Argentina: Amorrortu.
- MAGENDZO, A., TOLEDO, M. I., & ROSENFELD, C. (2004). *Intimidación entre estudiantes*. Santiago de Chile, Chile: LOM - PIIE.
- NEUT, P. (2017). Las violencias escolares en el escenario educativo chileno. Análisis crítico del estado del arte. *Calidad en la Educación*(46), 222 - 247. Obtenido de https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0718-45652017000100222&lng=es&nrm=iso
- ORPINAS, P. (2008). La Prevención de la violencia escolar: de la teoría a la práctica. En C. BERGER, & C. DE MACEDO (Edits.), *Violencia escolar: estudios y posibilidades de intervención en Latinoamérica* (págs. 35 - 57). Santiago de Chile: Universitaria.
- REDDY, L., ESPELAGE, D., McMAHON, S., ANDERMAN, E., LANE, K., BROWN, V., . . . KANRICH, J. (2013). Violence Against Teachers: Case Studies from APA Task Force. *International Journal of School & Educational Psychology*, 1, 231 - 245.
- TOURAINÉ, A. (2009). *La mirada social*. (M. J. Furió, Trad.) Barcelona, España: Paidós.

Disclaimer

Asesoría Técnica Parlamentaria, está enfocada en apoyar preferentemente el trabajo de las Comisiones Legislativas de ambas Cámaras, con especial atención al seguimiento de los proyectos de ley. Con lo cual se pretende contribuir a la certeza legislativa y a disminuir la brecha de disponibilidad de información y análisis entre Legislativo y Ejecutivo.



Creative Commons Atribución 3.0
(CC BY 3.0 CL)