

**“Ese es, hoy, el quehacer del docente: Lidiar y vivir con ese tipo de realidad” Una mirada a la perspectiva docente sobre la violencia escolar y su incidencia en la práctica de su función.**

***“That is nowadays the task of teachers: Dealing and living with that kind of reality”. An overlook into teacher’s perspective and its effect in the practice of his or her function***

**Paola Veraliz González Angulo**

**Pamela María Hernández Valdés**

Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”  
El Salvador

00271415@uca.edu.sv (González)

00286407@uca.edu.sv (Hernández)

**Resumen:** *En la investigación sobre la situación educativa en El Salvador, no se ha reconocido la forma en que impacta la violencia dentro de las escuelas, no sólo al estudiantado -lo cual abordan unos cuantos estudios-, sino también a la práctica del sector docente. El presente trabajo identifica cómo se ven afectadas las dimensiones personales, interpersonales, didácticas e institucionales de la docencia, así como las estrategias adoptadas para mantenerse resilientes frente al impacto de los tipos de violencia señalados. No obstante, en contradicción con esta realidad, los y las docentes no logran conceptualizar claramente el fenómeno desde la perspectiva cognitiva, lo cual se ha interpretado como una falta de reflexión formal y de problematización institucional respecto al tema.*

Una mirada a la perspectiva docente sobre la violencia escolar  
y su incidencia en la práctica de su función

No. 157, Enero-Junio de 2021, 55-86

DOI: <https://doi.org/10.5377/realidad.v1i157.12326>

Recibido: 14/9/20 - Aceptado: 19/4/21



**Palabras claves:** *Violencia, práctica docente, dimensiones de la práctica docente, tipos de violencia, estrategias de afrontamiento, resiliencia.*

**Abstract:** *In educational research on the educational situation of El Salvador, the phenomenon of violence has increased significantly within public schools. There has been a lack of recognition of how thin affects both the students (which is addressed in very few studies) and the teaching community.*

*The following essay researches how personal, interpersonal, didactic and institutional dimensions of teaching practice got affected; and the strategies adopted to stay resilient against the impact of the types of violence indicated, as well. In contradiction with this reality, from the cognitive point of view, teachers fail to establish a clear conceptualization of this phenomenon, which has been interpreted as an indication of lack of formal reflection and institutional problematization on the subject.*

**Key words:** *Violence, teaching practice, teaching dimensions, types of violence, coping strategies, resilience.*

## 1. Una mirada a la perspectiva docente sobre la violencia escolar

### 1.1 Introducción

El creciente fenómeno de la violencia y su extrapolación a diferentes ámbitos de la sociedad ha hecho volver la mirada hacia su repercusión directa en la educación. A partir de esta afirmación, la investigación que da pie a este artículo<sup>1</sup> enfatiza que, aunque es una realidad que ocurre así en un sentido general, sucede especialmente en estos contextos que *el papel del docente trasciende su labor pedagógica en el aula*, pues el desarrollo de su función se extiende a un campo social y humanístico más amplio (Nielsen y Franco, 2014). Atendiendo a esta

consideración de docencia, desde la investigación a la que se hace referencia en este escrito, se adopta el término “práctica docente” definido por Fierro, Fortoul y Rosas (2003) como la dinámica de interacción social, afectiva, cognitiva y pedagógica propia de la función docente; considerando que en ella intervienen significados, percepciones y acciones de los agentes implicados en el proceso educativo, así como otros aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos que la delimitan.

Este concepto es valorado, más allá de la mera tarea pedagógica-académica, y reconoce el papel social del docente y la multiplicidad de relaciones que intervienen e interactúan en el proceso educativo; las cuales fueron delimitadas para este estudio en cuatro de las seis dimensiones propuestas por las autoras referidas, esto es, las dimensiones personal, interpersonal, didáctica e institucional.

A partir de esta perspectiva teórica, y teniendo en cuenta el alza de la violencia en el ámbito escolar destacada al inicio de estas líneas, este artículo presenta una reflexión educativa a partir de los hallazgos propios de la investigación mencionada, misma que estuvo enfocada en

analizar la perspectiva de docentes salvadoreños que en el desempeño de su profesión se enfrentan a diversas expresiones de violencia (delimitada también entre aquella ocurrida entre escolares, de tipo pandilleril, entre docentes y de estudiantes hacia docentes), para reconocer cómo estas impactan las diferentes dimensiones de su práctica, ahondando también en las estrategias de afrontamiento adoptadas frente a dicha problemática. Por tanto, desde un enfoque cualitativo descriptivo, a través de un muestreo no probabilístico intencional, y una estrategia de muestras homogéneas, se llevaron a cabo doce entrevistas a docentes en servicio en escuelas públicas, provenientes de los municipios con mayores índices de violencia del departamento de San Salvador.

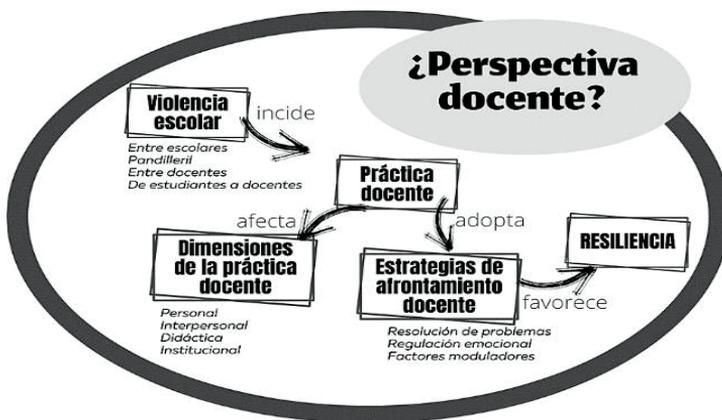


Figura 1. Elementos abordados en el análisis

Fuente: Elaboración propia.

Esta investigación se centró en responder, como se observa en la figura

1, a la siguiente interrogante: ¿Cuál es la perspectiva que tienen docentes de

centros escolares públicos salvadoreños respecto a la violencia escolar y cómo afecta su práctica docente? Para ello, se adentró en cuestiones como las siguientes: ¿Cuál es, desde la perspectiva de los y las docentes investigados, el concepto que construyen de violencia escolar?; ¿cómo son afectadas las dimensiones

personal, interpersonal, didáctica e institucional de la práctica docente frente a la violencia presente en los centros escolares? y ¿qué estrategias de afrontamiento adoptan los y las docentes para ser resilientes frente al impacto de la violencia escolar en su práctica docente?

## 1.2. Problematicación del fenómeno

A pesar de que la violencia en las escuelas ha estado presente desde los inicios formales del sistema educativo, esta ha ido modificándose y transformándose en un fenómeno de grandes dimensiones y diversas reacciones (Oliva, 2015). Sin embargo, desde el sistema educativo no se ha priorizado el análisis de su incidencia en las relaciones que se establecen en el ámbito escolar. Pese al aumento del fenómeno de la violencia al interior de las escuelas públicas salvadoreñas, en la investigación educativa ha existido una falta de reconocimiento con respecto a la manera en que esta afecta particularmente, no solo al sector estudiantil -abordado en algunos pocos estudios-, sino la práctica del sector docente, visibilizando sus propias experiencias y perspectivas.

Para 2002, la OMS reconoce la violencia como un importante problema de salud pública (OMS, 2002); y, en los últimos años la violencia escolar ha alcanzado el reconocimiento de enfermedad

social cuya magnitud asfixia el tejido social (Castro, 2007). Sin embargo, en el ámbito educativo salvadoreño no ha existido un verdadero esfuerzo dirigido a visibilizar esta problemática desde la subjetividad docente, de manera que se reconozca el impacto de la violencia en las diferentes dimensiones de su práctica, ni las adaptaciones que, de manera personal, adoptan frente a estos contextos; lo cual ha generado áreas de vacío en la teoría y estudios actuales alrededor de dicho rol, y, por ende, también en las respuestas a la situación apremiante que vive este gremio.

La carencia en la investigación del fenómeno y del impacto de este en la práctica docente no ha permitido alcanzar la comprensión necesaria para promover acciones sostenibles, sistemáticas y consistentes que permitan incidir en el contexto educativo y en la realidad laboral de los y las docentes salvadoreños. Desde el sector educativo salvadoreño no han existido esfuerzos

consistentes por implementar medidas que permitan profundizar en el análisis del incremento de la violencia escolar y su incidencia en las diferentes dimensiones de la práctica docente; y, en este sentido, favorecer una mejor respuesta al fenómeno.

Frente a ello, se consideró relevante implementar esta investigación, pues destaca la realidad de los y las docentes que conviven diariamente con esta realidad, sin contar con orientaciones para manejarla y con la incidencia de sus efectos

en las diferentes dimensiones de la práctica docente. Este documento se aproxima a la comprensión de este fenómeno desde la propia perspectiva de los docentes salvadoreños. En él se busca dar elementos de análisis y reflexión para teorizar en relación a los aspectos comunes y singularidades en los conceptos construidos al respecto de la violencia escolar, así como de las diferentes maneras en que esta afecta las dimensiones de la práctica docente, y las estrategias de afrontamiento que han adoptado estos profesionales para sobrellevar este fenómeno presente al interior de los centros escolares.

### 1.3. Algunas precisiones conceptuales y hallazgos generales

El proceso de enseñanza-aprendizaje es esencialmente un intercambio comunicativo (Álvarez et al., 2008); y como mencionan Fierro, Fortoul y Rosas (2003), los docentes como sujetos que participan en el proceso, no solo son responsables de su ejecución, sino que son también artífices del mismo. De manera que, cada docente tiene en sus manos la posibilidad de recrear este proceso mediante la comunicación directa, cercana y profunda con sus propios estudiantes; y, a su vez, dar un nuevo significado a su trabajo, encontrando la posibilidad de obtener mayor satisfacción en este. De ahí que las tendencias en educación demanden docentes que estén cada vez más preparados, no solo para enseñar a sus estudiantes a entrar en contacto

con el conocimiento y apropiarse de él, sino para acompañarles en su formación como personas (Fierro et al., 2003). Ello requiere que su práctica exija una compleja articulación e interrelación entre la comunicación profesor-estudiante (Román, 2003).

Considerando el rol docente en la escuela con esta complejidad y valorando la incidencia de la dinámica de interrelación entre este y los otros actores educativos, Fierro et al. (2003), en su libro *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*, proponen el concepto “práctica docente” como término que trasciende la concepción técnica de aquel que solo se ocupa de aplicar técnicas de enseñanza en el aula, y sitúa al docente como ente

que afecta al sistema escolar y a los grupos sociales particulares; por lo que, como plantean estas autoras, la función del docente implica mediar el encuentro entre el proyecto político educativo, estructurado como oferta educativa, y sus destinatarios, en una labor que se realiza cara a cara.

Con base en la propuesta de estas autoras se definió entonces la práctica docente, para esta investigación, como la *dinámica de interacción social, afectiva, cognitiva y pedagógica de la función docente, en la que intervienen significados, percepciones y acciones de los agentes implicados en el proceso educativo, así como aspectos políticos, institucionales, administrativos y normativos que le delimitan* (Fierro et al., 2003; Román, 2003). Lo anterior implica que la docencia, en sí misma, conlleva la relación entre personas, pues la relación educativa con los estudiantes genera un vínculo fundamental alrededor del cual se establecen otros vínculos interpersonales (padres de familia, demás maestros, autoridades escolares, comunidad).

Por tanto, al ser un agente social que desarrolla su labor en relación con otros, el docente está expuesto a las condiciones de vida, características culturales y problemas de los sujetos con quienes labora; su función está estrechamente vinculada a todos los aspectos de la vida humana que van conformando la marcha de la sociedad; y, puesto que su quehacer se desarrolla en un marco institu-

cional, su trabajo está intrínsecamente conectado con un conjunto de valores tanto personales y sociales como institucionales, a través de los cuales se pretende apuntar a la formación de las personas y a construir un determinado modelo de sociedad (Fierro et al., 2003). De estos aspectos se deriva que la práctica docente implique una compleja y múltiple trama de relaciones de diversa naturaleza.

En este sentido, el trabajo docente puede ser visualizado como una malla de interacciones que ocurre en espacios concéntricos, desde el aula (interacciones individuales maestro-alumno), al establecimiento (interacciones grupales docentes-alumnos), al entorno social que lo rodea (interacciones escuela-comunidad) y al sistema social (interacciones escuela-autoridad local o regional); y, dentro de cada espacio concéntrico es posible identificar relaciones jerárquicas y horizontales que complejizan su proceso de trabajo (Cuenca, R. et al., 2005). La práctica docente, vista así, contiene múltiples relaciones; de ahí su complejidad y la dificultad que entraña su análisis. Sin embargo, este mismo aspecto conlleva a que su participación y actuación dentro del ámbito escolar sea clave para transformar la educación (Fierro et al., 2003).

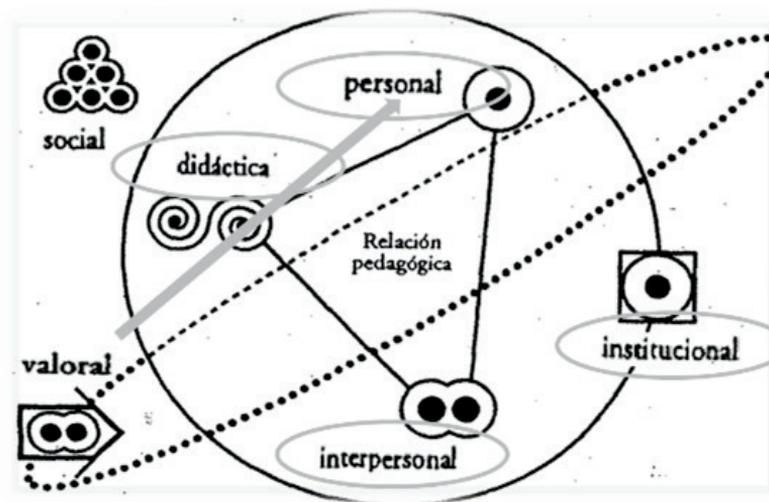


Figura 2. Dimensiones de la práctica docente.

Fuente: Fierro, Fortuel y Rosas (2003)

Desde esta línea de pensamiento, Fierro et al. (2003) proponen que el conjunto de relaciones que el docente establece en la escuela se entremezcla formando una trama que convierte la práctica educativa en una realidad compleja que trasciende el ámbito “técnico-pedagógico”, y que va “más allá del salón de clases” (p. 23). Por ello, las autoras proponen una organización de dichas relaciones en seis dimensiones que sirven de base para el análisis de la práctica docente; y, afirman que, de la manera en que cada docente logre integrar y armonizar estas dimensiones, o de la manera en que las mismas se vean afectadas, dependerá la forma en que el docente desarrolle su práctica educativa

en el centro escolar (Fierro et al., 2003). Sin embargo, para efectos de esta investigación (ver figura 2), se integró la dimensión de los valores dentro de la dimensión personal; y se optó por no integrar la dimensión social dentro del estudio, ya que, aunque se reconoce su importancia y la incidencia de los condicionantes sociales externos en la práctica docente, se acotó el análisis a las dimensiones más fuertemente ligadas al interior del centro escolar.

Así, en cuanto a los principales hallazgos identificados sobre el tema que nos ocupa<sup>2</sup> a través de la recolección de las perspectivas docentes, en la Figura 3 son señalados los tipos de violencia que estos

reportaron percibir o experimentar al interior del centro educativo. Sobre esto, es importante recalcar que, aunque no se consideran únicas ni exclusivas del fenómeno, en la figura

se reflejan solo aquellas expresiones que son directamente identificadas por los y las docentes abordados en esta investigación al indagar en la temática.



Figura 3. Tipos de violencia señalados por los docentes, según víctimas y agresores.

Fuente: Elaboración propia.

Asimismo, se afirma que la presencia de la violencia experimentada u observada por los y las docentes en la escuela incide en la dinámica de interacción social, afectiva, cognitiva y pedagógica propia de su función; pues se reconoce que su incidencia al interior del centro escolar genera una afectación directa en las cuatro dimensiones consideradas para este estudio (personal, interpersonal, didáctica e institucional), afectando así la forma en que estos desarrollan su práctica docente; lo cual limita significativamente la integración y la armonización de dichas dimensiones.

Así, desde *la dimensión personal*, los y las docentes determinan que su dinámica de interacción como individuos en el centro escolar es afectada

por aspectos tales como insatisfacción, impotencia frente a circunstancias adversas, desmotivación por asistir al centro escolar, entre otras afectaciones a sus circunstancias personales de vida. Mientras que, desde *la dimensión interpersonal*, se reconoce la violencia pandilleril como aquella que tiene mayor incidencia en la dinámica de interacción con los diferentes actores educativos, afectando las relaciones con los padres de familia, limitando los espacios de convivencia y modificando la relación con los propios estudiantes; aunque, respecto a ella, también se menciona que se ha logrado sobrellevar de alguna manera dicha afectación a través de diversas iniciativas individuales. Por su parte, también desde *la dimen-*

*sión didáctica*, se ven afectados los procesos de enseñanza-aprendizaje de los y las docentes, afectando los objetivos educativos propios de su función. Y, desde *la dimensión institucional*, los y las docentes son afectados por la violencia en aspectos relacionados con las dinámicas de interacción propias de la institución escolar, tales como el compañerismo entre docentes, el sentido de pertenencia a la institución, y la relación con la gestión directiva, creando también limitaciones en el escenario educativo, tales como diferencias en el manejo docente de la disciplina, y, en algunos casos, entorpeciendo las funciones entre los mismos docentes.

A lo largo del estudio se establece también que, los y las docentes han adoptado una serie de estrategias de afrontamiento que les permiten alcanzar niveles de resiliencia para

continuar ejerciendo su profesión frente a estos escenarios escolares; mismas que también han representado un costo en su posición frente a la comunidad escolar. Al respecto, desde la regulación emocional, se desarrollan estrategias relacionadas con el distanciamiento cognitivo, escape-evitación de la situación adversa, establecimiento de apoyo espiritual, actividades para el manejo del estrés, práctica de medidas de autocontrol y la incorporación del fenómeno de violencia escolar como elemento con el que deben convivir en la práctica de su función. Mientras que, desde la resolución de problemas, se desarrollan estrategias que incluyen la promoción de actividades de integración, innovación de actividades en el aula, adopción de modelos externos para el manejo de la problemática, búsqueda de apoyo entre docentes cercanos; pero también el establecimiento de relaciones por conveniencia con determinado tipo de estudiantes.

## **2. ¿Cómo se ubicó la mirada docente frente a la violencia escolar?**

### **2.1. La mirada docente y su dirección hacia dimensiones particulares**

Aunque al profundizar en las perspectivas de los y las docentes abordados, se reconoce la incidencia de la violencia escolar en las cuatro dimensiones de su práctica. Este artículo tiene como principal objetivo dirigir la atención con respecto a dos de las dimensiones: la personal y la interpersonal. Ello surge puesto

que ambas dimensiones parecen arrastrar un peso significativo de afectación en el quehacer docente y en el papel que estos desempeñan dentro de escuelas con presencia de violencia; mismo que conviene comenzar a visibilizar, reconocer y cuestionar.

Por un lado, dado que la *dimensión personal* de la práctica docente afirma que esta es esencialmente una práctica humana, en tal dimensión se encuentra reconocida la persona del y de la docente, más allá de entenderle como un mero ejecutante del ejercicio académico; más bien, se le entiende en tanto individuo, con cualidades, características y dificultades propias; con ideales, motivaciones, proyectos y circunstancias particulares que imprimen una determinada orientación a su vida profesional; como un sujeto con vocación, grado de satisfacción y sentimientos de éxito o fracaso profesional; así como un ser histórico, capaz de recuperar la forma en que se enlazan su historia personal y trayectoria profesional con su trabajo en la escuela (Fierro, Fortoul y Rosas, 2003). En este nivel se asientan, entonces, las decisiones fundamentales del docente como individuo.

A partir del estudio realizado se encuentra constantemente que la violencia escolar, más allá de perjudicar estrictamente el ámbito laboral, afecta de manera directa la totalidad de los elementos descritos como concernientes a la dimensión personal de la docencia; pues en este grupo se encontraron considerablemente afectados aspectos como la motivación por asistir al centro escolar, la satisfacción en el desempeño de las funciones, el incremento de sensaciones de impotencia frente a las circunstancias, e

incluso la acumulación de dificultades para las propias circunstancias de vida. Esto último aparece constantemente en afirmaciones que reconocen que frente a este ambiente escolar, de manera consecuente, han emergido niveles considerables de estrés, miedo, frustración, traumas, ansiedad, desesperación, inseguridad, y nervios; tal como se describe en el siguiente extracto, al responder respecto a lo que más afecta de este fenómeno: “más que todo quizás en el aspecto del sistema nervioso... porque en un lugar donde está rodeado de violencia, no se trabaja bien porque uno siempre está a la expectativa, no puede desarrollar bien uno las cosas... porque corre riesgo la vida de uno” (SS-M-19as).

Así mismo, dado que el proceso educativo no es neutral, se engloba también bajo esta misma dimensión personal, un conjunto de valores, manifestados en distintos niveles de la práctica docente, que dan cuenta de actitudes, normas, y juicios de valor; mismos que orientan la actuación cotidiana docente, la cual demanda de manera continua el afrontamiento de situaciones diversas de violencia que implican regir la convivencia escolar y tomar decisiones. En este sentido, y aunado a la ausencia de directrices institucionales y formación precisa que sugiera el uso de intervenciones consensuadas para el manejo de la violencia escolar, la toma de decisiones de los y las docentes en estos contextos se convierte en una responsabilidad individual, que conlleva

prácticas adoptadas a título personal, y que, en muchas ocasiones, están principalmente dirigidas a salvaguardar y paliar las afectaciones propias de la dimensión personal, pues se carece de la formación en herramientas para el manejo de las circunstancias globales, o, inclusive, frente a ciertas realidades, resulta difícil verdaderamente generar la resolución positiva de las situaciones, pues, sobre todo al hablar de la violencia pandilleril, el docente se enfrenta a circunstancias que se escapan del control personal; lo cual se vuelve, nuevamente, en un elemento con un peso emocional y físico importante que añade carga a esta dimensión particular.

A lo descrito anteriormente se añade que, aun con todos estos aspectos de afectación personal, los y las docentes manifiestan no tener a quién recurrir cuando precisan ayuda, provocando frustración y rencor frente a un escenario que les supera: “Es frustrante ver que uno no puede hacer nada. Inclusive en, en cierta ocasión, la policía se hizo presente, y ni ellos quisieron proceder” (MEJ-M-20as). Esta impotencia entra en gran contradicción con el deseo, que también aparece de manera significativa en los y las entrevistados, de ayudar al estudiante. Por lo que, en concordancia con este impasse, este cúmulo de secuelas a nivel personal desencadenadas por la violencia escolar ha llegado a afectar la salud de los y las docentes hasta el grado de tener consecuencias

como la utilización de medicamentos permanentes para lidiar con ello.

En este mismo orden de ideas, las perspectivas abordadas agregan a todo este escenario, una sensación común de abandono, impotencia e indiferencia por la situación que enfrentan al interior de las escuelas públicas; mismas que son asociadas al padecimiento constante de enfermedades físicas y consternaciones emocionales; pues como agrega una docente: “Allá dicen que están [el sector docente] en el psiquiátrico tocando la campana, y que hay que firmar la planilla. Andan enfermos. Muchos docentes con cáncer. Lamentablemente, eso no lo publican en las noticias ni nada” (CUS-F-20as). De manera que, a partir de estos hallazgos, resulta imperante atender a esta dimensión personal de manera sistemática, si se pretende atender al fenómeno de la violencia escolar y su relación con la figura del docente.

Por otra parte, según lo comparado durante las entrevistas realizadas, también la incidencia de este mismo fenómeno requiere una particular atención desde la dimensión interpersonal. En concordancia con la teoría de Fierro, Fortoul y Rosas (2003), se sostiene que la práctica docente implica también reconocer al docente como un profesional que trabaja en una institución cimentada en las relaciones que se establecen entre las personas que participan del proceso educativo: estudiantes, maestros, directores, madres y padres

de familia; de forma que la construcción social constituye el contenido de análisis de la dimensión interpersonal. Por tanto, la importancia de esta dimensión para el ejercicio de la docencia y para la experiencia educativa en su conjunto radica en que, a partir de la calidad con la que se entretengan dichas relaciones interpersonales se establece un determinado ambiente de trabajo; el cual, a su vez, repercute de manera importante en la disposición y el desempeño de los maestros como individuos.

De ahí que, bajo esta dimensión resulta muy significativa la incidencia de la violencia escolar, puesto que, ha ocurrido la transición hacia un acercamiento negativo de los padres de familia para con la figura docente, y, como sugiere uno de los entrevistados, “lo más difícil es que uno quiere platicar con el padre acerca del problema que tiene el niño, y el padre viene enojado con uno... Eso es bien difícil... Ellos vienen violentos” (CUS-F-20as). Asimismo, la ausencia de espacios de convivencia al interior de los centros escolares también afecta las relaciones interpersonales propias de la función docente, pues al no contar con espacios suficientes para favorecer una sana convivencia, la interacción entre los diferentes grupos resulta limitada; y, también como producto de los contextos violentos que se viven dentro de los centros escolares, los y las docentes se han visto obligados a modificar

sustancialmente el tipo de relación establecida con el estudiantado.

En ese marco, los efectos señalados en esta dimensión se enfatizan principalmente en dos vías. Por un lado, una de las cuestiones resaltadas fue la tensión generada por la presencia de estudiantes con vínculos pandilleros; pues, para poder resguardar la integridad física y emocional, las relaciones interpersonales con este tipo de estudiantes deben ser alteradas e incluso utilizadas para la propia protección. Y, por el otro lado, la dinámica de relaciones interpersonales entre docentes también es trastocada; pues se insiste en que, entre colegas, muchas veces se debe cuidar mucho la forma de hablar y de referirse a otros docentes. Sobre esto último, se comentó que este tipo de violencia es tal, que “muchas veces se limita uno a hacer el trabajo, es decir, a la relación nada más de trabajo... Inclusive entre maestros, la misma violencia ha hecho que haya separaciones de grupos dentro de las mismas escuelas, dentro del personal docente” (MEJ-M-20as). Con lo anterior se identifica que, al hablar de la violencia escolar desde esta dimensión, cobra especial realce la influencia de aquella de tipo pandillero, pues la misma incide y modifica no solo las relaciones interpersonales con los y las estudiantes, sino también aquellas que ocurren entre docentes; dejando en las escuelas el establecimiento de relaciones sumamente cargadas de estrés y tensión.

Por lo tanto, si se reconoce que las relaciones con padres de familia, estudiantes y docentes se encuentran trastocadas por la violencia escolar; esto nos lleva, innegablemente, al reconocimiento de docentes que se ven limitados, a su vez, en el establecimiento de redes de apoyo consistentes en el centro escolar, y que

adolecen de factores de protección que, a nivel institucional, les permitan el manejo de este fenómeno, restringiéndoles de nueva cuenta al empleo de iniciativas individuales y personales para lidiar con todas las situaciones y circunstancias asociadas al fenómeno.

## 2.2. Desequilibrio en las dinámicas de interacción propias de las dimensiones de la práctica docente

En este sentido, a partir de los hallazgos del estudio, se identifica de manera constante un desequilibrio en el funcionamiento de las dimensiones de la práctica docente abordadas; pues, como consecuencia de la violencia principalmente de tipo pandilleril y la que ocurre entre docentes -las dos formas de violencia más destacadas en el discurso docente-, los y las entrevistados hacen alusión a la necesidad de modificar las formas de interacción propias de la docencia, derivando en la dominancia de ciertas acciones para salvaguardar una determinada dimensión por sobre otras.

Como ya ha sido señalado en párrafos previos, *estas modificaciones del actuar docente, por un lado, impactan principalmente la dimensión personal de la práctica docente, pues minan elementos tales como la vocación, la satisfacción, motivación, entre otros aspectos que son propiamente característicos del docente como individuo.* Pero, al mismo tiempo, se

percibe que, el impacto de la violencia escolar en aspectos contemplados desde otras dimensiones termina también, indirectamente, afectando la dimensión personal de la práctica. Es lo ocurrido, por ejemplo, con el sentido de pertenencia a la institución señalado por un docente: “Muchas veces, pues, yo decía ‘¿y yo qué hago aquí?... Como que no me veía muy involucrado en la situación, o sea, en pertenecer tanto a la comunidad ni al centro escolar... No me sentía muy identificado” (SS-M-19as). La reflexión sobre dicho aspecto, aunque contemplado desde la dimensión institucional como se refleja en el caso expuesto, conduce a que la afectación, e inclusive la ausencia de ese sentido de pertenencia, termine influyendo y afectando de nueva cuenta el ámbito personal, pues deja al docente sin una red de contención o un referente para la toma de medidas dirigidas al manejo de la violencia.

Ello explica también que, según lo expuesto por los y las entrevistados, las adaptaciones que desde la dimensión didáctica son establecidas, a pesar de limitar los objetivos académicos e impactar negativamente los procesos de aprendizaje-enseñanza propios de la profesión, se han constituido, en gran medida, en la principal estrategia que ha posibilitado la resiliencia docente frente a una situación escolar para la cual no han sido debidamente preparados a lo largo de su formación académica. Sumado a esto, se añade que esta realidad escolar tampoco ha sido debidamente reconocida por el sistema educativo, impidiendo la toma de decisiones macro, la formación de directrices institucionales y un adecuado manejo coherente y coordinado; dejando la responsabilidad del actuar en la persona misma del docente.

Es en este sentido que, la presencia de la violencia en las escuelas ha conducido también a disminuir la figura de autoridad del docente en el centro escolar, adoptando una relativa actitud de sometimiento frente a los estudiantes en la práctica de su función, debiendo ceder a estos una cuota de poder; tal como relataba una de las entrevistadas: “yo lo hacía como por amistad, verdad ‘seamos amigos’, y ahí, verdad, llevemos la fiesta en paz... No hay límite, ahí [en la escuela] somos iguales; mi estudiante es mi amigo, y tenemos que hablar así, porque ni modo” (CUS-F-14as).

No obstante, por otro lado, bajo el análisis de esta misma dimensión personal también es reconocido el establecimiento de una serie de medidas docentes dirigidas al resguardo y protección de la integridad física, emocional y personal de ellos y ellas como individuos. Es bajo esta última orientación que, como se enfatizó durante el estudio, estos profesionales establecen una serie de factores protectores; descritos como un conjunto de medidas personales que les permiten sobrellevar la presencia de la violencia escolar y, frente a la impotencia general, paliar en cierta medida sus efectos. En este sentido se recalca, principalmente, el impacto que tiene en ellos y ellas el deseo de incidir positivamente en la realidad de los estudiantes; al respecto, una docente comentaba que, “realmente me motiva saber que me necesitan ahí... y tengo que sacar fuerzas de donde no las hay para salir adelante, porque, aunque sea con una persona en la que yo influya es bastante... impactar en la vida de ellos para que haya cambios reales y radicales” (TON-F-28as). Así también se establece, como un factor protector, la voluntad de centrarse en las experiencias positivas que se han vivido con algunos estudiantes, mismas que se rescatan como motivos que ayudan a mantenerse dentro de la plaza docente del sistema público; pues, como reconoce una docente: “yo he hecho muchos cambios, eso me gusta de mí hasta ahora, que una palabra de aliento le ha cambiado

la vida a un alumno” (CUS-F-20as). Sobre este punto, las perspectivas docentes coincidieron en reconocer que, al haber una sociedad fragmentada, son ellos y ellas quienes asumen la responsabilidad personal de ayudar a los estudiantes, y así se ve protegida, en cierta forma, su motivación y los deseos por marcar una diferencia. Este es considerado un aspecto central que fomenta la resiliencia docente; pero que, aunque permite al docente la puesta en práctica de estrategias para enfrentarse a estas circunstancias, estas últimas dependerán siempre de la persona del docente, de su individualidad y de su sentido de responsabilidad frente a estos contextos, sin embargo no permiten un verdadero aprovechamiento y sostenimiento en el tiempo de estos esfuerzos individuales, debido a que no se fomenta, a nivel institucional, la reflexión sobre el tema y el establecimiento de medidas coordinadas. Desde esta misma lógica, otro factor protector que posibilita el manejo de la incidencia de la violencia tiene que ver con la inclusión de las circunstancias de vida del estudiante en las valoraciones que hacen los docentes en estos contextos; al considerar este elemento, los y las docentes encuentran motivación para continuar con su función, tal como se expone en el siguiente ejemplo: “Algunas veces, pues, me daban ganas hasta de tirar la toalla, de ver el ambiente en que uno estaba. Sin embargo, también uno, a la larga, comprende de que

muchas veces son personas (a las que) tal vez les hace falta afecto o alguna situación... O sea, muchas veces, ellos quieren compensar ese tipo de situaciones ejerciendo la violencia, ejerciendo el dominio sobre los demás” (SS-M-19as). Sobre este punto, se manifiestan altos niveles de empatía con los y las estudiantes, y el deseo de comprender sus problemáticas, valorando las circunstancias personales de vida; de manera que, tal como lo justifican algunos docentes, si los estudiantes no tienen buenos modelos a seguir, no se les puede acusar de hacer las cosas mal, sino tratar de enseñarles nuevos modelos de relación y actuación; esfuerzo personal que se adjudican como parte del desempeño de su función.

Dentro de las perspectivas docentes se menciona además que, otro de los factores que les permite atenuar las incidencias de la violencia escolar y protegerse de las mismas, tiene que ver con el esfuerzo por la prevalencia de la vocación. Al respecto, es precisamente el sentido de vocación, esto es, un aspecto de orden personal, uno de los principales pilares que les mantiene centrados y favorece su resiliencia. Por lo tanto, la investigación realizada permite afirmar que, a pesar de que la dimensión personal de la práctica docente se ve incidida por la presencia de violencia escolar, afectando de manera importante la dinámica de interacción del docente como individuo al inte-

rior del centro escolar. En esta misma dimensión, es posible identificar estos otros aspectos que, a nivel personal, les posibilitan también concebirse resilientes frente a dicho fenómeno, impulsándoles a continuar ejerciendo su función, a pesar de este tipo de escenarios.

No obstante, en sentido general, este desequilibrio en las dinámicas de interacción propias de las dimensiones de la práctica docente ha conllevado a que el ámbito personal se vaya soslayando y comprometiendo frente a la violencia escolar; pues todas estas medidas para enfrentar el fenómeno conducen también al desgaste y deterioro de ellos y ellas como individuos, en sus características, circunstancias, ideales, y proyectos.

En este sentido, al acercarse a las perspectivas docentes durante la investigación se fueron identificando en los y las profesionales una serie de conflictos entre diferentes aspectos que se contraponen en las dimensiones de su práctica docente. Dichos aspectos, al estar principalmente relacionados con efectos de la dimensión personal, conducen a que esta sea priorizada y resguardada frente a esta problemática. No obstante, en centros escolares con presencia de violencia, el resguardo de esta dimensión implica, hoy por hoy, la adopción de medidas de carácter individual que entran en contraposición con elementos que constituyen a las

otras dimensiones. Se insiste en que, por la ausencia de dirección u orientaciones consensuadas y coordinadas, el afrontamiento de estos conflictos y su consecuente resolución ocurren a nivel interno y personal, generando una importante carga emocional.

Sobre este punto, se infiere que la existencia de este conflicto interno de peso significativo entre elementos propios de la dimensión personal del docente (tales como la vocación, la motivación y la asistencia al centro escolar) y el resto de aspectos propios de las otras dimensiones (esto es, la interpersonal, la didáctica y la institucional) llega a activarse, inclusive, para la protección de la propia vida. Así aparece, por ejemplo, un conflicto entre el deseo de ejercer la profesión e incidir en la población estudiantil de manera positiva, pero al mismo tiempo resguardar su vida y la de su familia del alcance la violencia escolar; puesto que, esta última les expone a situaciones frente a las cuales deben adaptar su práctica sacrificando algunos de los elementos propios de la dimensión personal que guían su actuación.

Asimismo, al hablar del desequilibrio en el funcionamiento de las dimensiones de la práctica docente, se acentúan y se suman también las alteraciones que han debido realizar los y las docentes en el establecimiento de sus relaciones con el estudiantado, en un esfuerzo por salvaguardar precisamente la dimensión

interpersonal; debiendo flexibilizar las medidas adoptadas desde la dimensión didáctica para hacer frente a la violencia; mientras que, como recién se mencionó, la dimensión personal se soslaya y compromete.

De esta manera, el discurso de los y las entrevistados expuso que, frente a la violencia escolar, bajo cualquiera de los tipos señalados, se priorizaba en la gran mayoría de los casos, el mantenimiento de buenas relaciones interpersonales específicamente con el estudiantado por sobre cualquier otra acción propia de la función docente; pues, se considera que el alcance de la violencia sobre esta dimensión puede llegar a generar mayores dificultades en su práctica. Sobre ello, un docente exponía lo siguiente: “Cuando yo inicié, realmente a mí me gustaba entablar una amistad (con los estudiantes), no solamente limitarme a llegar y dar mi

clase si no que conocer más profundamente a mis estudiantes, porque eso, uno puede ayudarlos... Pero ahora uno no puede intentar indagar en eso, porque, si no, entonces ellos piensan que uno quiere otra cosa” (CUS-M-28as). Por tanto, los y las docentes realizan un esfuerzo particular por salvaguardar la dimensión interpersonal de dicha práctica, frente al resto de las dimensiones.

Por otra parte, en este punto cobra relevancia aclarar que, aunque a lo largo del estudio, al indagar sobre los tipos de violencia que se enfrentan en el ámbito escolar, se identifica la “violencia pandilleril” y “entre docentes” como experiencias que hacen mella importante en la práctica; se encuentra que, es la incidencia de pandillas la que resulta ser evocada por estos profesionales de manera más rápida y directa, tal como destaca la Figura 4:

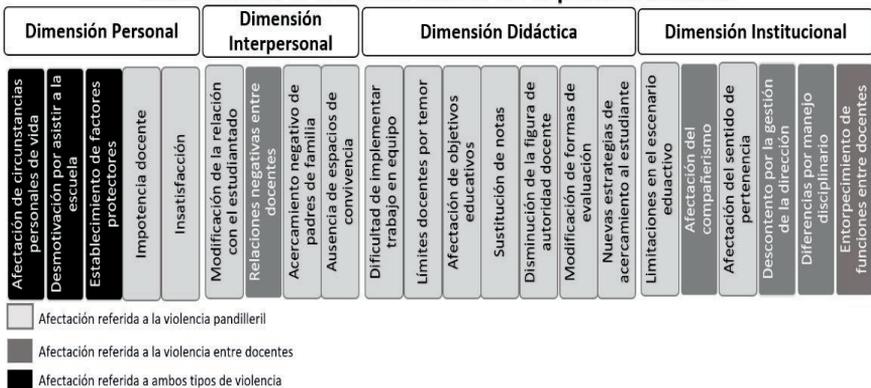


Figura 4. Evidencia de la violencia en las dimensiones de la práctica docente.

Fuente: Elaboración propia.

De ahí que resulte importante valorar que este tipo de violencia, de manera consecuente, trastoca sustancialmente la dimensión personal e interpersonal docente, puesto que incluso las incidencias reportadas en las dimensiones didáctica e institucional generan, de nueva cuenta, un impacto en las dos primeras al actuar como estímulo para una serie de adaptaciones, modificaciones y actuaciones docentes dirigidas a paliar dichos efectos.

Sin embargo, a pesar de la evocación más frecuente de la violencia pandilleril en el discurso docente, la violencia entre docentes surge como una vertiente que arrastra una significativa carga emocional; pues la primera se asume más bien como un problema social general y no necesariamente dirigida de manera intencional y personal hacia ellos y ellas, aspecto que sí se describe como característica propia de la violencia entre docentes. Esto, por un lado, responde a que a través de la misma se ve impactada la dimensión personal de la función docente; ya que son precisamente sus cualidades y características individuales las que se ven amenazadas, tal como destaca un docente, al señalar que “Mientras no nos toquen, no hay problema; nos tocan, y ¡ahí sí!, ¿verdad?... Porque se puede dar el caso hasta de una violencia (que se traduce) en golpes” (SOY-M-22as). Y, por otro lado, se

encuentra también que este tipo de violencia está ligada de manera particular a la dimensión interpersonal, pues su carga emocional permea las relaciones establecidas en el centro escolar con otros y otras docentes. Sobre este punto, los docentes reportan percibirse como un grupo de trabajo alejado, separados entre sí, con dificultades para relacionarse, y en algunos casos buscando dañarse, como refleja el siguiente comentario: “las relaciones allá [refiriéndose al centro escolar donde laboraba] entre docentes eran bien raras, no había un compañerismo... Cada quien (iba) buscando su propia satisfacción... Usted no se podía apoyar en nadie” (CUS-F-14as).

Estas dificultades propias de la dimensión interpersonal, y en específico en relación con los y las docentes mismos, son sumamente importantes de destacar en su discurso, ya que las mismas se convierten en un factor que deja a estos profesionales desprovistos de los medios para establecer una adecuada red de apoyo y contención dentro de la misma institución, misma que permitiría mayores acuerdos para el manejo de lo que ocurre en el centro escolar. Y que, a su vez, vuelve a dirigir la responsabilidad de la toma de decisiones frente a los contextos de violencia hacia la individualidad del docente.

### 2.3. Estrategias de afrontamiento unidimensionales

Frente a la incidencia de estos contextos violentos y sus particulares afectaciones, las estrategias de afrontamiento indagadas por la investigación se orientan en dos direcciones: Se dirigen, o bien, a la regulación emocional, o bien, a la resolución de problemas. Y, en el análisis de las mismas, se destaca

que su aplicación tiene un énfasis unidimensional dentro de la práctica docente. Es decir que, el manejo docente de la violencia escolar va dirigido de manera particular hacia una sola de las dimensiones de su práctica; tal como se expresa en la figura 5.

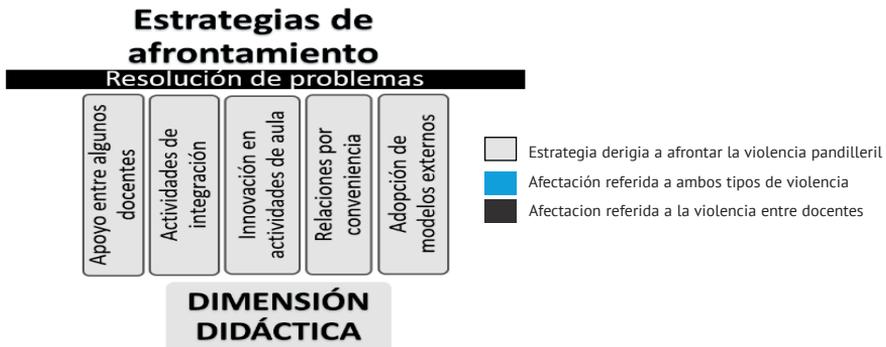


Figura 5. Unidimensionalidad en las estrategias de afrontamiento dirigidas a la resolución de problemas. Fuente: Elaboración propia.

En este sentido, en coherencia con el desequilibrio en el funcionamiento de las dimensiones propias de la práctica docente, lo anteriormente descrito fue señalado en la investigación y explicado como la existencia de una “unidimensionalidad” en el establecimiento de estrategias de afrontamiento docente, por un lado, desde la arista de la resolución de problemas, puesto que se abordan una serie de esfuerzos cognitivos y conductuales activados para manejar o solucionar

el problema, y elaborar planes de acción (Martínez et al., 2011).

Al respecto, se encontró que las estrategias de este tipo estaban dirigidas particularmente hacia la dimensión didáctica, y como respuesta a la violencia más de tipo pandilleril. A pesar de que la violencia que ocurre entre docentes, como fue señalado en párrafos anteriores pareciera tener un impacto más directo sobre los y las docentes que incluso la violencia pandilleril; frente a aquella, las estra-

tegrías de afrontamiento señaladas se vuelven más limitadas. En este sentido, aunque la violencia entre docentes se percibe como un fenómeno cuyos alcances, incidencia y efectos pueden ser dirigidos directamente hacia la persona misma del

docente; no se describe la elaboración de un manejo claro y certero de la situación, ni se reporta tampoco algún tipo de intervención a nivel institucional cuando surgen estas dificultades.



*Figura 6. Unidimensionalidad en las estrategias de afrontamiento dirigidas a la regulación emocional.*

**Fuente:** *Elaboración propia.*

Por otro lado, como se muestra en la Figura 6, también fue evidenciado dentro del abordaje de las estrategias de afrontamiento desde el manejo emocional, un enfoque unidimensional dirigido a menguar la incidencia de la violencia de manera directa sobre la dimensión personal de la práctica docente. En ese sentido, se destacan los esfuerzos contruidos para reducir el impacto de dicho fenómeno en la dinámica docente relacionada con las circunstancias personales de vida y aquellos aspectos que asientan las decisiones

fundamentales del maestro como individuo, respondiendo a sus cualidades, características y dificultades propias a nivel personal.

Sobre este punto, al interpretar aquello que se encuentra a la base del discurso docente, se registra la presencia de algunas estrategias de afrontamiento señaladas como efectos de la violencia escolar, pero que, en la práctica, han sido sostenidas como medidas para la protección emocional; y que, aunque no reconocidas de manera consciente,

se han establecido con la finalidad de salvaguardar la propia resiliencia frente a estos escenarios. Así ha funcionado para algunos docentes, negar la realidad que se enfrenta y/o modificar el sentido de pertenencia al centro escolar y al propio gremio, evitando la generación de apegos y del impacto emocional frente a las problemáticas ocasionadas por la violencia. No obstante, aunque gocen de cierta efectividad, estas medidas protectoras también resultan en una afectación sobre elementos propios de la dimensión personal docente, pues conducen a cerrar el mundo emocional como medio de resguardo, tal como lo señalan los siguientes ejemplos: “uno ahora no puede arraigarse en una institución, porque de momento pasan situaciones, amenazas” (MEJ-M-20as); “la violencia [ha afectado] en el sentido de no encariñarse con el montón de estudiantes porque lastima y duele cuando fallan... y de ver también que los lastiman a ellos. Y es, como decía alguien: ‘No te encariñes, para que no duela’, y es un mecanismo de protección” (MEJ-F-29as).

Lo anteriormente referido permite inferir que, a pesar de que lo generado por los contextos de violencia escolar tiene un peso significativo para los y las docentes, y que todas las estrategias de regulación emocional se condensan en paliar en alguna medida, los efectos de la violencia sobre la dimensión personal de su práctica, o lidiar con ellos. Desde el

lado práctico, toda la energía docente se encontró enfocada en afrontar las circunstancias directas de una realidad que se presenta diariamente de manera amenazante; para lo cual no hay directrices claras, y a la que responden con esfuerzos individuales bajo la lógica de ensayo y error. Y estos esfuerzos, a final de cuentas, regresan a ellos y ellas de manera cíclica, como elementos que sobrecargan una vez más la dimensión personal, resultando en una variedad de efectos de desgaste.

Lo anterior sugiere que, mientras las dimensiones personal y didáctica de la práctica docente se encuentran relativamente atendidas por los mecanismos de afrontamiento señalados, la dimensión institucional y de manera particular la dimensión interpersonal, tan seriamente afectada por la violencia escolar como se destacó previamente, parecieran quedarse recibiendo de manera directa la incidencia de la violencia escolar, sin lograr el establecimiento de medidas para subsanar efectivamente las demandas internas y externas ocasionadas en dichas áreas. Esto conduce a pensar en la presencia de docentes en el seno de una organización escolar, con dificultades en las normas de comportamiento y comunicación entre colegas y autoridades, estilos de relación docente afectados y modelos de gestión directiva que generan fuertes incomodidades; así como modelos de interrelación conflictiva entre los

diferentes participantes del proceso educativo y un clima institucional afectado; situaciones ante las cuales, sin embargo, no se han logrado establecer esfuerzos cognitivos o conductuales de afrontamiento.

Por otra parte, otro de los hallazgos de esta investigación que resulta importante agregar al análisis, puesto que entra en íntima relación con el desequilibrio en el funcionamiento docente que conduce a responder a la realidad más desde la dimensión personal de la práctica, tiene que ver con el énfasis docente en una serie de necesidades que se consideran prioritarias para el manejo de estos contextos escolares. Estas necesidades, desde las perspectivas docentes, se destacan como carencias que deben ser reconocidas de manera imperante para apoyar la función docente frente a la incidencia de la violencia escolar.

Como señala este estudio, parecería que la mirada que poseen las autoridades educativas respecto al escenario escolar continúa respondiendo a épocas anteriores, en las que los salones de clases correspondían a un docente con poder y autoridad para realizar sin mayores complicaciones su función didáctica, con una alta preparación a nivel personal, con relaciones interpersonales favorables y una cultura institucional adecuada para desempeñarse de manera digna y estable. No obstante, los resultados de esta investigación manifiestan

que aquella ya no es la realidad de los y las docentes abordados, quienes consideran primordial el apoyo de las autoridades educativas en el reconocimiento de su particular situación, y en la generación de una serie de oportunidades que desde lo institucional les permitan responder de manera más novedosa a la realidad escolar actual, y del apoyo que desde la gestión directiva se requiere para crear esfuerzos conjuntos para enfrentar la problemática.

En este sentido, se prioriza la necesidad de contar con asistencia psicológica en el centro escolar, como un medio de apoyo al docente tanto en la puesta en práctica de su función como en la construcción de alianzas para el manejo de la violencia en el centro, puesto que se reconoce no tener la capacitación necesaria para muchas de las situaciones que estas realidades imponen. De igual manera, se destacó lo necesarios que se vuelven los espacios de cuidado personal, como medida para prevenir el desgaste profesional. No obstante, fue señalado que estos momentos no son realizados con frecuencia en los centros escolares, limitando los espacios de convivencia entre docentes, así como los espacios que permitirían aliviar la carga emocional generada por la violencia escolar.

Los y las docentes precisaron también la necesidad de recibir orientaciones, capacitaciones y un acompañamiento más riguroso propiciado desde las autoridades educativas, para

el manejo institucional de este fenómeno en sus diferentes expresiones, y no solamente generar cuidados paliativos desde lo individual; de manera que ello posibilite una guía más clara para proceder frente a estas situaciones.

Por otro lado, también fue reconocida la necesidad de crear espacios educativos novedosos y cuidados. Especialmente, para responder a esta realidad social que se vive en los centros escolares, y a la cual ya no pueden seguir respondiendo desde los modelos educativos tradicionales. Sin embargo, frente a esta situación particular, se reconoce que los y las docentes se enfrentan también con la carencia del material didáctico y el apoyo institucional suficiente para poder generar cambios sustanciales en su trabajo didáctico, lo cual, al final, les termina dejando al amparo de lo que como individuos puedan resolver; de forma que, tal como señalaba uno de los docentes: “Todo el recurso que yo utilizo en mis clases, son recursos propios. Gracias a Dios, yo, por mis propios trabajos, tengo un montón de recursos audiovisuales. Pero, hay un montón de maestros que no los tienen... cuando yo voy y se le presenta un vídeo a un cipote para dar una clase, eso le llama la atención. Sucede algo nuevo, pero cuando solo me ve gritando y con el plumón en la mano, entonces no va a llamar la atención” (MEJ-M-20as).

Por tanto, con esta investigación se abre la discusión y se reconoce la

necesidad de indagar de manera más amplia y profunda las perspectivas docentes del sistema público salvadoreño, en lo relativo a estos contextos escolares con presencia de violencia. Ello permitiría acercarse de forma esquemática y comprensiva, a los diferentes elementos, condicionantes y limitantes del quehacer docente al interior de los centros escolares; visibilizando, a su vez, a docentes que, aunque en muchas ocasiones tienen un sentido de vocación firme y son resilientes, también se encuentran personal e interrelacionalmente desgastados, dado que se encuentran lidiando con una realidad escolar amenazante, con un manejo más reaccionario que transformador, que implica toma de responsabilidad y de decisiones a nivel individual, sin contar con la gestión y los medios para el manejo coordinado a nivel local e institucional. Esta profundización permitiría, además, ampliar lo relacionado con la existencia de aquellos conflictos internos que parecen estar trastocando la práctica docente. Con ello se explica, en alguna medida la pérdida de relevancia de los objetivos educativos en el proceso de enseñanza-aprendizaje, así como la disminución de la rigurosidad y exigencia en términos pedagógicos, y que, como se sugiere en este artículo, estarían alimentados por la contraposición de aspectos propios de la dimensión personal del docente, que deben priorizarse y resguardarse frente a la incidencia de la violencia escolar.

### 3. ¿Existe una verdadera reflexión y reconocimiento de la violencia en las escuelas públicas salvadoreñas?

Como argumenta Estrada (2011), para lograr identificar y contrarrestar las diversas formas de violencia que ocurren en el entorno escolar es necesario, primero, reconocerlas. Sin embargo, de manera contradictoria con toda esta innegable realidad -presente y enfatizada en el discurso docente al respecto de la incidencia que las diversas situaciones y circunstancias producto de la violencia dentro de las escuelas tienen en las dimensiones de su práctica y en la consecuente puesta en práctica de una serie de estrategias para hacer frente a la misma- ocurre que, al abordar la temática desde una posición más reflexiva y teórica, por el contrario, los y las docentes no logran conceptualizar claramente el fenómeno.

Es así como, al aproximarse al término violencia escolar, desde las perspectivas docentes no existe una concretización respecto a cómo conceptualizar el fenómeno. Más bien, antes que elaborar la construcción de un concepto, se mencionan directamente las expresiones más inmediatas y efectos de la violencia escolar. Así, se concuerda con lo planteado por Guillotte (2003), quien afirmaba que el modo más simple y menos heurístico de caracterizar la violencia consiste en reducir la violencia a sus manifestaciones físicas. En este sentido, los

y las docentes precisaron de mayor profundización para clasificar, en su discurso, los tipos de violencia que inciden en su práctica, y mucho más para construir un concepto más elaborado del fenómeno que fuera más allá de sus manifestaciones físicas.

Esta reflexión sugiere, por tanto, la importancia de profundizar desde un esfuerzo de reflexión educativa más amplio, al respecto de la falta de conceptualización del fenómeno de la violencia escolar. Ello, puesto que esta misma incapacidad de conceptualizar, además de representar una limitación importante para establecer medidas coherentes y efectivas para manejar adecuadamente el fenómeno desde los diferentes niveles de intervención educativa, también sugiere la carencia, por parte de todos los involucrados, de espacios conjuntos de reflexión para la construcción y el desarrollo de esta serie de ideas que, si bien parten y son reconocidas desde la experiencia, no han sido ordenadas por los actores mismos para la comprensión del fenómeno, de los elementos que lo constituyen y de sus efectos.

Esta dificultad de conceptualizar la violencia escolar daría cuenta de la ausencia de reconocimiento formal y problematización institucional con respecto al tema de la violencia escolar. Dicho factor resulta suma-

mente significativo, puesto que la falta de apreciación, discusión y dirección de esta realidad educativa conduce, en última instancia, a la afectación de la calidad educativa y alimenta los resultados desfavorables en materia académica; pues, como expone este artículo, la falta de abordaje con respecto a la violencia escolar deja expuesto el ejercicio de una práctica docente afectada en las diferentes dimensiones de interacción, pero sin el reconocimiento institucional y el correspondiente debate constructivo al respecto de los fenómenos que le están afectando.

Por otra parte, esta falta de reconocimiento y discusión al respecto de los contextos escolares con presencia de violencia por parte de las autoridades educativas, da pie también a la percepción docente que adolece la falta de valoración de la situación que atraviesan, sintiéndose invisibilizados y poco valorados al interior de tales entornos. Como afirma un docente: “es frustrante ver que uno no puede hacer nada... Es traumático, porque yo soy de las personas que me gusta ayudar. Y, en esas circunstancias, uno se siente atado de pies y manos, porque ¿y a quién recurre (uno)? Si no hay nadie a quien poderle decir: ‘Mira, esto y esto está pasando’” (MEJ-M-20as).

Asimismo, desde la postura docente, como se refleja en el siguiente ejemplo, esta cultura de silencio de parte de las autoridades

educativas incrementa la invisibilización de las dificultades que afectan considerablemente su práctica docente: “¡Cuántos compañeros hay en lugares altamente violentos!... Lamentablemente, el Ministerio no mira eso, ni capacita tampoco para ese tipo de situaciones, sino que a uno como docente solo le dicen: ‘Váyase a tal lugar’... y uno, allá, a que Dios lo ampare en ese lugar” (SS-M.19as). Ello conduce a su vez a que los y las docentes se posicionen frente a esta realidad también bajo este mismo halo de silencio, respondiendo a la misma desde sus propias iniciativas personales; pues, como lo señala una docente: “(No hay) un lugar a donde usted vaya y diga: ‘Mire, esto me pasó, lo puedo tratar porque me afectó’; sino que, yo creo, que es más personal. Usted busca la ayuda de alguien, o ve cómo. Pero no, por el sistema no. Ahí es cosa de cada uno” (CUS-F-14as).

Los autores Feygina, Jost y Goldsmith (2011), en su artículo “Justificación del sistema y negación de los problemas ambientales: Prospecto para un cambio avalado por el sistema”, hacen referencia a la tendencia bastante extendida de racionalizar que las cosas son como son; como disposición que explica la negación a reconocer los problemas ambientales para así resistirse a la creación e implementación de un nuevo y más sostenible *statu quo*. Tomando como base este hilo argumentativo, a partir de esta investi-

gación se propone la adopción de esta misma tendencia racional como disposición que conduce a naturalizar la violencia escolar bajo la creencia de que “las cosas son como son”; siendo esta una de las razones por las que, desde el nivel docente no se ha conceptualizado formalmente el fenómeno de la violencia escolar, impidiendo su consecuente problematización y reflexión juiciosa respecto a sus afectaciones al gremio.

De igual manera, lo propuesto por estos autores también resulta válido a nivel institucional, pues dicha tendencia a justificar el sistema ha impedido la realización de una evaluación clara de los aspectos dañinos del *statu quo* socio-escolar, que permita evitar el descontento docente y adoptar medidas para corregir los problemas escolares o detener los ciclos destructivos que hasta el día de hoy se han establecido en las escuelas (Feygina et al., 2011). Sin embargo, este reconocimiento desde el Estado es un requerimiento de los y las docentes abordados en esta investigación, pues a partir de los hallazgos se encuentra la percepción de vacíos decisionales, desde lo macro, frente a la violencia escolar que afecta la docencia, alimentados por un desfase en la mirada del escenario educativo, la falta de reivindicación y dignificación de la función docente, y una desarticulación y desactualización de su formación inicial.

Sumado a ello, desde las perspectivas docentes abordadas por esta investigación, las autoridades educativas han reflejado su preocupación por la incidencia de la violencia escolar únicamente en relación a su impacto para el estudiantado; pero han dejado de lado los efectos y alcances que representa este fenómeno para la docencia. Para estos profesionales, poco se aborda respecto a la necesidad de reivindicar y dignificar la posición del docente en los centros escolares, y menos se establece la necesidad de coordinar un trabajo conjunto y sistemático para la generación de medidas y estrategias docente para el afrontamiento del fenómeno; lo cual conduce al arrastre de cargas emocionales importantes en estos profesionales, mismas que terminan generando un fuerte descontento en el gremio. Como expresaba una docente: “Cuesta [solloza]... porque todo el mundo se enfoca en los estudiantes como referentes, pero nadie piensa en psicólogos para los docentes. No hay nadie que nos ayude a salir si nosotros no buscamos... A veces me enoja, me molesto, me frustró, porque digo ‘sí está bien, porque en realidad los estudiantes... es cierto’, y no estoy en contra de eso, pero para que ellos estén bien también, necesitamos los docentes estar bien también... ¿y el docente? ¿Dónde quedamos?” (MEJ-F29as). Esta invisibilización de los alcances, efectos y cargas emocionales en la práctica docente y la preocu-

pación exclusiva por el estudiante, generan también en los y las docentes un sentido de impotencia generalizada ante la situación social que se vive en los centros escolares, y un consecuente cambio en la escala de valores, pues se protege la dimensión personal frente a las amenazas al interior del centro escolar, modificando sustancialmente su práctica didáctica y cuidando la dimensión interpersonal de la misma, aun sacrificando la estabilidad en el ámbito institucional.

Todos estos elementos presentes en el entorno docente han conducido, además, desde las perspectivas docentes, a la valoración misma de la profesión desde una posición negativa, frente a lo cual subrayan la necesidad actual de reivindicar y dignificar la función docente. Esta percepción negativa de la profesión ha sido alimentada por la realidad misma que se vive y enfrenta cada día en el centro escolar; puesto que, como ya fue señalado, frente a la violencia escolar (proveniente principalmente de pandillas y agresiones entre los mismos docentes) las estrategias de afrontamiento establecidas, aunque funcionan como esfuerzos que menguan los efectos de la violencia en la escuela y en la función que estos ejercen dentro de ella, van encaminadas particularmente hacia la defensa de la dimensión personal de su práctica, abarcando la protección de las propias características personales; y

activándose siempre desde lo individual, a partir de los recursos más inmediatos, sin mayor orientación y/o apoyo institucional.

Al respecto, como señalan Belgich, Mauri y De La Vega (2003), estando inmersos en un hostil clima de supervivencia surgen dos tipos de pasiones: el miedo y la esperanza. Por ello, a pesar de que frente a este clima de violencia escolar surge la esperanza de generar un cambio; la misma adopción de estrategias adoptadas desde lo personal impregna de miedo al docente, por lo que implica la responsabilización de carácter individual desde esta dimensión. De ahí que, en los hallazgos de este estudio se percibe un docente que, para protegerse, ha debido adoptar un rol de sometimiento frente al fenómeno, con una respuesta reactiva frente a las circunstancias que debe afrontar en su lugar de trabajo, siendo que estas estrategias son las que le han permitido manejar del mejor modo posible las demandas internas y externas generadas por la violencia escolar.

De manera que, aunque las estrategias de afrontamiento establecidas destacan los intentos de estos profesionales por menguar los efectos de la violencia en su función y alcanzar la resiliencia suficiente para continuar con su práctica y permanencia en estos entornos; dichas estrategias también tienen repercusiones serias en su integridad física y emocional, y

a su vez, han debilitado y desgastado la figura del docente desencadenando efectos en su rol frente al estudiantado y una disminución importante de su posición de autoridad frente a la comunidad educativa.

En este sentido, es la intención de este artículo acentuar de manera enfática la necesidad de poner en el debate educativo este fenómeno, pues, como sugiere López (2007), ante la presencia de la violencia escolar se vuelve ineludible reconocer que, una propuesta pedagógica e institucional será exitosa solamente si logra incorporar un cambio en el escenario educativo actual, no solo descubriendo las nuevas características del estudiantado, sino también ofreciendo a los docentes los recursos para poder interactuar con ellos, logrando proponer un diálogo productivo entre ambos.

Por tanto, es preciso generar espacios de reflexión sobre la incidencia de la violencia en los centros escolares, no únicamente en relación al estudiantado, aspecto que, como recién se acotaba no se considera menos importante; sino también reconociendo, identificando y valorando la realidad de los y las docentes frente a estos escenarios; así como propiciando mecanismos de diálogo que permitan la conceptualización de todas las variables intervinientes en este mismo fenómeno. Pues, siguiendo también a Fierro, Fortoul y Rosas (2003), permitir y

favorecer estos espacios se convertiría, entonces, en una medida que representaría para los y las docentes salvadoreños una consecuente valorización de su gremio, destacándoles como profesionales que no solo participan del proceso educativo sino que tienen en sí mismos la recreación del proceso de comunicación directa, cercana y profunda con toda la comunidad educativa.

Bajo este marco, se recalca la urgencia de la discusión en cuanto a la creación de medidas consistentes para la toma de responsabilidad institucional por el cuidado de este sector profesional y el adecuado establecimiento de directrices para el manejo pertinente de esta problemática social (Boff, 1999; Dussel, 2001). Así como la necesidad de comenzar a cuestionarnos el fenómeno para alcanzar una comprensión más objetiva del mismo; de manera que ello nos incite a movernos hacia una articulación y vinculación de esfuerzos claros para su abordaje, partiendo del reconocimiento institucional de la problemática y el manejo de esta desde los planes y políticas educativas.

Al respecto, se plantea de manera insistente la exigencia por el reconocimiento formal de la situación docente frente a la violencia presente en los centros escolares. Sobre ello, una docente sostiene que debería iniciarse “aceptando la realidad y manejando círculos de estudio con

los docentes para cambiar, tal vez no con una fórmula mágica, sino poco a poco; pero que el docente sepa que él es un ente de cambio y que tiene que involucrarse” (TON-F-28as).

A partir de esto, se expresa también que los y las docentes precisan recibir orientaciones, capacitación y un acompañamiento más riguroso, desde las autoridades educativas, para el manejo de este fenómeno en sus diferentes expresiones; de manera que ello permita tener una guía más clara en relación a la manera de proceder frente a estas situaciones: “pero más a conciencia, no solo por salir del compromiso” (TON-F-28as). Pues, actualmente, al momento de implementar medidas para el manejo emocional de la problemática se carece del apoyo institucional suficiente para responder de manera consistente y coordinada al fenómeno, así como para la apertura de espacios que fomenten el autocuidado; pues, aunque en algunas ocasiones se recibe el apoyo de ONG, esto no sucede en todas las instituciones, ni tampoco se hace de manera continua. Y, estos pequeños esfuerzos no alcanzan a generar un impacto real en la situación generada por la violencia escolar.

Por tanto, ahondar en esta temática requiere, por un lado, desde un nivel macro, descifrar los significados que se ocultan detrás de significantes elegidos estratégicamente; de manera que conocer,

desde las perspectivas docentes, estos elementos de la violencia escolar oriente hacia la comprensión más global de los alcances e incidencias del fenómeno, y, en consecuencia, respuestas estratégicas más apropiadas a través de la formación de políticas públicas que se enfoquen en el manejo del fenómeno. Pero, desde este artículo se concluye e insiste también en la necesidad de adoptar cierta “localidad” en el establecimiento de estas medidas de afrontamiento. Pues, aunque se requiere la profundización y el análisis del fenómeno de la violencia escolar a nivel macro; también se encuentra que, cada centro escolar dispone de una serie de características contextuales y factores moduladores de la violencia particulares, así como mecanismos propios de protección y afrontamiento frente a la violencia que responden a circunstancias particulares. Por lo que valdría la pena reconocer y utilizar estas características para el establecimiento de acciones adecuadas, consistentes y efectivas de afrontamiento; pero creadas no solo desde la individualidad, como se ha encontrado en este estudio, sino establecidas a través de esfuerzos conjuntos, razonados y contruidos desde la institución, y con alcances en el tiempo.

En este sentido, se acentúa la necesidad de pasar del uso de estrategias individuales de ensayo/error a plantear soluciones reales y soste-

nibles en el tiempo, enfatizando la importancia de tomar, también, medidas micro para paliar la incidencia del fenómeno. Para ello, es vital que esta temática se aborde desde el centro educativo mismo, involucrando a toda la comunidad educativa con el fin de empoderarles para organizarse y proponer soluciones prácticas a nivel de

dicha comunidad; mismas que no generen una dependencia directa del Ministerio de Educación, Ciencia y Tecnología o de las directrices por parte de los técnicos asignados a los centros escolares, sino el anclaje local de las soluciones propuestas para el manejo de la situación a la que se enfrentan los y las docentes del sistema nacional salvadoreño.

### Referencias bibliográficas

- Álvarez, M., Alzamora, S., Delgado, V., Garayo, P., Moreno, V., Moretta, R. y Negrotto, A. (2008). Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. *Educación, lenguaje y sociedad*, 5 (5), 81–106.
- Belgich, N., Mauri, C. y De La Vega, E. (2003). *Escuela violencia y niñez: nuevos modos de convivir*. Rosario: Homo Sapiens.
- Boff, L. (1999). *Saber cuidar*. Petrópolis: Vozes.
- Castro, A. (2007). *Violencia silenciosa en la escuela: dinámica del acoso escolar y laboral*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Cuenca, R., Fabara, E., Kohen, J., Parra, M., Rodríguez, L y Tomasina, F. (2005). Condiciones de salud y trabajo docente: Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Disponible en <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>
- Dussel, E. (2001). *Hacia una filosofía política crítica*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Estrada, C. (2011). Violencia en el ámbito escolar: alerta escolar. *Diá-Logos*, 5(8), 7–17. <https://n9.cl/f3b6>
- Feygina, I., Jost, J. T., & Goldsmith, R. E. (2011). Justificación del sistema y negación de los problemas ambientales: Prospecto para un cambio “avalado” por el Sistema. *Psicología política*, 43, 37–64.
- Fierro, C., Fortoul, B., & Rosas, L. (2003). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción*. México: Paidós.
- González Angulo, P. V. y Hernández Valdés, P. M. (2018). *Perspectiva docente y violencia escolar. Incidencia en las dimensiones de la práctica docente y estrategias de afrontamiento en centros escolares públicos del gran San*

- Salvador (Tesis de Maestría, Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”). Recurso electrónico. <https://n9.cl/a3yd>
- Guillotte, A. (2003). *Violencia y educación: incidentes, incivildades y auto-  
ridad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Amorrortu.
  - 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.
  - López, N. (2007). *Escuela y contexto social en América Latina. Cuando la  
globalización llega al aula*. Caracas: Editora Corripio C. Por A.
  - Martínez, A., Piqueras, J. e Inglés, C. (2011). Relaciones entre inteligencia  
emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista elec-  
trónica de motivación y emoción*, 14(37), 20–21. Disponible en: [https://cutt.  
ly/hfhqy16](https://cutt.ly/hfhqy16)
  - Nielsen, J. y Franco, L. (2014). El sujeto escolar en contextos violentos.  
En *Infancia en contextos de riesgo. XXV años de la Convención sobre los  
Derechos del Niño* (pp. 1713–1727). Granada: Editorial GEU.
  - Oliva, H. (2015). Matices cronológicos de la violencia escolar en El Salvador.  
*Realidad y Reflexión*, 15 (42), 12–38.
  - OMS. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud: Resumen*.  
Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud. Disponible  
en: <https://doi.org/10.1590/S0036-46652003000300014>
  - Román, M. (2003). ¿Por qué los docentes no pueden desarrollar procesos  
de enseñanza aprendizaje de calidad en contextos sociales vulnerables?  
*Persona y Sociedad*, 17(1), 113–128. Disponible en: [http://biblioteca.  
uahurtado.cl/ujah/pys/docs/2003/abril/17\\_1\\_pp113\\_128.pdf](http://biblioteca.uahurtado.cl/ujah/pys/docs/2003/abril/17_1_pp113_128.pdf)

## Notas

1. González Angulo, P. V. y Hernández Valdés, P. M. (2018). Perspectiva docente y violencia escolar. Incidencia en las dimensiones de la práctica docente y estrategias de afrontamiento en centros escolares públicos del gran San Salvador (Tesis de Maestría). San Salvador: Universidad Centroamericana “José Simeón Cañas”.  
Disponible en: <http://bvirtual.uca.edu.sv/repo/tesis/178461.pdf>
2. Para ampliar sobre los hallazgos en todas las dimensiones, revisar la tesis de González Angulo y Hernández Valdés (2018).