

**UNIVERSIDAD CENTROAMERICANA  
"JOSÉ SIMEÓN CAÑAS"**



**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 PREPARADA PARA LA  
FACULTAD DE POSTGRADOS**

**PARA OPTAR AL GRADO DE  
MAESTRA EN POLÍTICA Y EVALUACIÓN EDUCATIVA**

**POR**

**PAOLA VERALIZ GONZÁLEZ ANGULO  
PAMELA MARÍA HERNÁNDEZ VALDÉS**

**OCTUBRE DE 2018  
ANTIGUO CUSCATLÁN, EL SALVADOR, C.A**

Rector  
**Andreu Oliva de la Esperanza, S.J.**

Secretaria General  
**Silvia Azucena de Fernández**

Decana de la Facultad de Postgrados  
**Nelly Arely Chévez Reynosa**

Directora de Maestría en Política y Evaluación Educativa  
**Pauline Martin**

Directora de Tesis  
**Pauline Martin**

# Índice

Índice de tablas y figuras.....	3
Siglas y acrónimos .....	4
<b>Introducción.....</b>	<b>5</b>
<b>Capítulo I. ....</b>	<b>7</b>
1.1. Planteamiento del problema.....	7
1.2. Justificación.....	13
<b>Capítulo II.....</b>	<b>16</b>
<b>2. Marco referencial .....</b>	<b>16</b>
2.1. Marco conceptual .....	16
<b>2.1.1 Práctica docente.....</b>	<b>16</b>
<b>2.1.2. Violencia en centros escolares.....</b>	<b>23</b>
<b>2.1.3. Impacto de la violencia escolar en la docencia.....</b>	<b>28</b>
<b>2.1.4. Estrategias de afrontamiento docente frente a la violencia escolar.....</b>	<b>33</b>
2.2. Marco contextual.....	38
<b>2.2.1. Introducción al respecto de la violencia en los centros educativos salvadoreños.....</b>	<b>38</b>
<b>2.2.2. Aumento de los actos de Violencia en centros escolares salvadoreños.....</b>	<b>42</b>
<b>2.2.3. Política educativa salvadoreña y su abordaje de la violencia escolar.....</b>	<b>46</b>
<b>Capítulo III.....</b>	<b>52</b>
<b>3. Marco metodológico.....</b>	<b>52</b>
3.1. Diseño de Investigación.....	52
3.2. Participantes .....	52
3.3. Técnicas e Instrumento.....	55
3.4. Análisis de la información.....	59
3.5. Alcances y Limitaciones.....	60
<b>Capítulo IV.....</b>	<b>61</b>
<b>4. Perspectiva docente sobre violencia escolar: Presentación de resultados.....</b>	<b>61</b>
4.1. Definiendo la violencia escolar desde la mirada docente.....	61
<b>4.1.1. Tipos de violencia escolar señalados desde la perspectiva docente.....</b>	<b>63</b>
<b>4.1.2. La seguridad del docente de acuerdo al rol de las pandillas en la escuela.....</b>	<b>69</b>
4.2. Las dimensiones de la práctica docente: incidencia de la violencia escolar.....	72

<b>4.2.1. Dimensión Personal</b> .....	72
<b>4.2.2. Dimensión Interpersonal</b> .....	83
<b>4.2.3. Dimensión Didáctica</b> .....	88
<b>4.2.4. Dimensión Institucional</b> .....	96
4.3. Estrategias de afrontamiento docente frente a la violencia escolar.....	102
<b>4.3.1. Regulación emocional</b> .....	102
<b>4.3.2. Resolución de problemas</b> .....	108
<b>4.3.3. Factores moduladores</b> .....	112
4.4. Necesidades priorizadas por los docentes frente a la violencia escolar .....	118
4.5. Invisibilización de situación docente. ....	121
<b>Capítulo V</b> .....	127
<b>5. Bajo la perspectiva docente: Discusión</b> .....	127
5.1. Vaga conceptualización de la violencia escolar.....	127
5.2. Pandillas: la violencia que trastoca las dimensiones de la práctica docente. ....	130
5.3. Violencia entre docentes: la importancia de su carga emocional.....	131
5.4. Desequilibrio en las dimensiones de la práctica docente. ....	133
5.5. Conflictos internos que trastocan la práctica docente. ....	134
5.6. Unidimensionalidad en establecimiento de estrategias de afrontamiento docente. ....	136
5.7. Medidas de protección emocional docente no reconocidas por sí mismos.....	137
5.8. Macro vacíos frente a la violencia escolar que afecta a los docentes. ....	139
<b>5.8.1. Desfase en la mirada del escenario educativo</b> .....	140
<b>5.8.2. Falta de reivindicación y dignificación de la función docente</b> .....	141
<b>5.8.3. Desarticulación y desactualización de la formación inicial docente</b> .....	145
5.9. Afectación de la calidad educativa.....	147
<b>Capítulo VI</b> .....	149
<b>6. Conclusiones y recomendaciones</b> .....	149
<b>Referencias</b> .....	154
<b>Anexos</b> .....	163
Anexo 1. Guion de entrevista.....	163
Anexo 2. Codificación realizada en NVIVO .....	165

## Índice de tablas y figuras

Figura 1. Dimensiones de la práctica docente. Fuente: Fierro, Fortoul & Rosas (2003).....	7
Figura 2. Dimensiones de práctica docente limitadas para el estudio. Fuente: Fierro, Fortoul & Rosas (2003) .....	21
Figura 3. Tipos de violencia señalados por docentes según víctimas y agresores.....	69
Figura 4. Perspectivas docentes sobre incidencia de violencia escolar en dimensiones de práctica docente, y estrategias de afrontamiento adoptadas. ....	129
Figura 5. Incidencia de la violencia pandilleril y la violencia entre docentes en las dimensiones de la práctica docente.....	130
Figura 6. Estrategias de resolución de problemas adoptados por los y las docentes para afrontar la violencia escolar.....	131
Figura 7. Unidimensionalidad en la dirección de las estrategias de afrontamiento de la práctica docente frente a la violencia escolar. ....	136
Tabla 1. Características de la muestra.....	53
Tabla 2. Características sociodemográficas de la muestra.....	54
Tabla 3. Construcción de instrumento de investigación .....	57
Gráfica 1. Distribución de la muestra por Sexo y Municipio .....	54

## **Siglas y acrónimos**

CUS: Municipio de Cuscatancingo

SS: Municipio de San Salvador

SOY: Municipio de Soyapango

MEJ: Municipio de Mejicanos

SB. Municipio de San Bartolo

TON: Municipio de Tonacatepeque

FEM: Femenino

MAS: Masculino

As: Años de servicio

## Introducción

El creciente fenómeno de la violencia y su extrapolación a diferentes ámbitos de la sociedad ha hecho volver la mirada hacia su repercusión en la educación. Por ello, a través de esta investigación se ha pretendido reconocer la incidencia de la violencia que ocurre dentro del ámbito escolar en la práctica docente, desde las perspectivas propias de algunos de estos profesionales, ahondando también en las estrategias de afrontamiento adoptadas frente a dicha problemática. Por tanto, desde un enfoque cualitativo descriptivo, con el fin de ahondar en esta temática se llevaron a cabo 12 entrevistas, contando con la participación de docentes en servicio en centros escolares públicos de diferentes municipios del Departamento de San Salvador.

La investigación realizada se presenta, entonces, a través de este documento; y, a través del primer capítulo se describe el problema de estudio, así como la justificación que da pie a su realización.

En un segundo capítulo se da cuenta del marco referencial sobre el cual se sostiene el estudio. En este punto, desde una vertiente conceptual se aborda el concepto de práctica docente retomado por la investigación, así como lo referido también a la violencia en centros escolares, se argumenta respecto al impacto de esta última directamente en la docencia, y se presenta también un apartado sobre estrategias de afrontamiento, tal como serán concebidas para este estudio. Por otro lado, desde la vertiente contextual, se introduce al respecto de la violencia en los centros educativos salvadoreños, señalando el aumento de los actos violentos en este sector, y destacando también el abordaje que desde la política salvadoreña se ha dado a este fenómeno.

En el tercer capítulo se hace referencia al marco metodológico que ha guiado esta investigación, presentando el diseño de la misma, describiendo a sus participantes, señalando la técnica e instrumento utilizado para ello, y exponiendo cómo ha sido realizado el análisis de la información obtenida.

El cuarto capítulo es dedicado a la presentación de resultados abordando las perspectivas docentes respecto a la violencia escolar; para ello, se señala en primer lugar la conceptualización de violencia escolar que los y las docentes construyen, y con ello se da paso a la presentación de las diferentes maneras en que estos profesionales expresan la incidencia de esta violencia en las

dimensiones de su práctica; presentando también las estrategias de afrontamiento que éstos reconocen adoptar frente a la misma, y agregando aquellos factores que, desde su perspectiva, modulan la efectividad en la respuesta frente a la problemática. Este capítulo incluye también la presentación de las necesidades que los y las docentes priorizan frente a estos escenarios; y se señala, en un último apartado, la percepción de invisibilización que estos profesionales enfatizan al ser cuestionados respecto al apoyo y formación recibida.

En un quinto capítulo se presenta la discusión de los hallazgos del estudio, analizando los elementos bajo las perspectivas docentes, abordando la vaga problematización y ligera conceptualización interna que se construye sobre el tema de violencia escolar por parte de este gremio; haciendo énfasis en la violencia de tipo pandilleril como aquella que éstos reconocen más directamente en el centro escolar; destacando, no obstante, que es la violencia que ocurre entre docentes la que representa una carga emocional más significativa para su función. Así mismo, se sostiene el desequilibrio que dicho fenómeno provoca en las dinámicas de interacción propias de las dimensiones de la práctica docente; señalando, a partir de esto, la existencia de determinados conflictos internos en la persona del docente a partir de la presencia de la violencia en el centro escolar; los cuales pueden conducir a la aplicación de medidas cuya acción va dirigida de manera particular a resguardar una sola de las dimensiones de su práctica. En esta sección se infiere también, a partir de lo presentado en los resultados, el establecimiento de determinadas medidas adoptadas por los docentes como respuesta a la violencia escolar y que tienen como finalidad directa la protección emocional frente a la violencia escolar. Por último, se señala la presencia de macro vacíos frente a este fenómeno que afecta al gremio docente salvadoreño; y la consecuente afectación de la calidad educativa a partir de todo ello.

Y, por último, el capítulo sexto está dedicado a la presentación de las conclusiones y recomendaciones específicas que surgen a partir de los hallazgos presentados y del consecuente análisis de los mismos.

# Capítulo I.

## 1.1. Planteamiento del problema

En las sociedades modernas, el papel del docente trasciende su labor pedagógica en el aula, pues, como profesional de la educación, el desarrollo de su función no puede cerrarse exclusivamente a un sólo escenario físico (salón de clases) sino que se extiende a un campo social y humanístico más amplio (Nielsen & Franco, 2014). En este sentido, la práctica docente no se limita a la aplicación de técnicas de enseñanza en el salón de clases; sino que, de su quehacer se desprende una compleja trama de relaciones de diversa naturaleza.

Atendiendo a esta consideración de docencia como una profesión en compleja interacción con el ambiente social que le rodea, este estudio utilizará el término “práctica docente” para referirse a 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 -maestros, estudiantes, autoridades educativas y padres de familia-, así como aspectos político, institucionales, administrativos y normativos que la delimitan (Fierro, Fortoul, & Rosas, 2003; Román, 2003).

Este concepto reconoce el papel social del docente y la multiplicidad de relaciones que intervienen e interactúan en el proceso educativo, las cuales, para facilitar su análisis, han sido organizadas en seis dimensiones: Personal, Interpersonal, Social, Institucional, Didáctica y Valoral (*ver figura 1*); afirmando que cada una de ellas destaca un conjunto particular de relaciones de la práctica del docente.

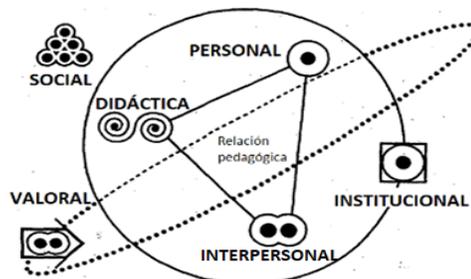


Figura 1. Dimensiones de la práctica docente. Fuente: Fierro, Fortoul & Rosas (2003)

Dicha teoría al respecto de las dimensiones de la práctica docente, la cual sirve de base a esta investigación, sostiene que, el reconocimiento de estas relaciones y la búsqueda de su

adecuada dinámica son necesarios para que dentro del escenario escolar existan las condiciones propicias que faciliten el proceso de enseñanza y aprendizaje, y promuevan el desarrollo adecuado de la educación en los planos social y afectivo. Sin embargo, como destaca Muñoz Abúndez (2008), el contexto social escolar parece tener un lugar de primera importancia en la manifestación de la violencia. Y, bajo este escenario, la multiplicidad de relaciones, delimitadas en las dimensiones de la práctica docente, es alcanzada por la aparición e incremento de la violencia en el interior de los centros escolares (Álvarez-García, Rodríguez, González-Castro, Núñez, & Álvarez, 2010; López, 2007).

Como se ha señalado, el ámbito escolar es actualmente uno de los espacios sociales afectados por la expresión de la violencia; y, como menciona López (2007), quienes laboran en las escuelas se ven sorprendidos por el modo en que la violencia se ha instalado en la cotidianidad como un modo habitual de relación. En este sentido, la aparición de la violencia en el interior de los centros escolares y su impacto en los diferentes actores educativos como parte de un problema complejo y de diferentes manifestaciones ha generado la necesidad de acercarse a la comprensión de cómo este fenómeno afecta a los actores educativos. Por tanto, bajo tal lógica, esta investigación se enfocará en analizar la perspectiva de algunos docentes respecto a la incidencia que tiene, en su práctica, la violencia, un fenómeno de gran magnitud que afecta a los centros escolares salvadoreños en la actualidad.

En el caso de El Salvador, el tema de la violencia, en general, ha ido en aumento impactando diversas estructuras sociales; y con este contexto de fondo, la escuela pública salvadoreña, y puede añadirse también la profesión docente, vive en la actualidad un periodo crítico, en el cual el ambiente escolar ha dejado de ser un espacio seguro para muchas comunidades, dejando de propiciar no solo una formación integral de calidad sino también una convivencia pacífica (CONED, 2016).

De ahí que, esta investigación centra su atención específicamente en la violencia presente en el ámbito escolar; y, dentro de este escenario se busca analizar la perspectiva de los y las docentes que en el desempeño de su profesión se enfrentan a diversas expresiones de violencia que impactan las diferentes dimensiones de su práctica docente, las cuales representan la multiplicidad de relaciones que el docente establece en el centro escolar.

Sin embargo, cabe aclarar en este punto que, el estudio se centrará en las dimensiones Personal, Interpersonal, Didáctica e Institucional. Pues, con el objetivo de acotar el énfasis de la investigación a lo sucedido en el interior de la institución escolar, se acotará el análisis de las dimensiones a las relaciones implicadas en los espacios concéntricos del aula (interacciones individuales maestro- alumno) y del establecimiento (interacciones grupales docentes-alumnos); sin negar la importancia, intervención e influencia del entorno social (interacciones escuela-comunidad), es decir la dimensión social de la práctica docente. De igual manera, con el fin de acotar el análisis a las cuatro dimensiones ya mencionadas, los elementos de la dimensión Valoral serían considerados dentro de la dimensión Personal puesto que se asume que estas actitudes, normas y juicios de valor forman también al docente como persona.

Por otra parte, en relación a la forma de comprender la violencia, aunque los especialistas coinciden en que no es fácil definir este término, entre otras cosas por las variaciones culturales en torno a lo que se considera un acto violento y a los distintos matices e interpretaciones que adquieren las acciones de las personas en la interacción humana (Muñoz Abúndez, 2008), para esta investigación se entenderá “ violencia escolar” como aquellas conductas físicas o verbales que de manera intencional pretenden causar daño a otra persona dentro del ámbito escolar, generando consecuencias físicas, emocionales, psicológicas o sociales (Del Barrio, Barrios, Van der Meulen, & Gutiérrez, 2003; Gómez, 2014; González Villarreal, 2009; Herrera, 1997; L. Rodríguez, Díaz, & Rodríguez, 2009; Saavedra, Villalta, & Muñoz, 2007).

Con base en tal definición, la investigación parte de la violencia escolar de categoría interpersonal que enfrentan los y las docentes en el ámbito escolar como expresión de tipos particulares de violencia a la que éstos se exponen específicamente en el ámbito de la escuela: violencia entre escolares, violencia pandilleril, violencia entre docentes y violencia de estudiantes a docentes (Del Rey & Ortega, 2007; OMS, 2002; Uriarte, 2006). En tal sentido, se establece esta delimitación con la intención de partir de una referencia que permita contrastar si las definiciones de violencia escolar que construyen los y las docentes investigados se inclinan particularmente hacia uno de estos tipos, o si existen otras expresiones o particularidades en dichas definiciones que no han sido considerados por la teoría al respecto.

Bajo esta misma lógica, junto al estudio de la perspectiva docente respecto al concepto de violencia escolar construido y su incidencia en las dimensiones de la práctica docente, se pretende también investigar respecto a las estrategias de afrontamiento que adoptan los y las docentes en su práctica profesional frente a este fenómeno, con el fin de agregar al análisis aquellos elementos que han conducido a fortalecer su resiliencia frente a estos escenarios.

Para ello se entenderá por “estrategias de afrontamiento” aquellos esfuerzos cognitivos y conductuales que se desarrollan para manejar del mejor modo posible (reduciendo, minimizando, tolerando o controlando) las demandas internas (estado emocional) y externas (ambientales) que exceden los recursos de la persona (Martínez, Piqueras, & Inglés, 2011; Vázquez, Crespo, & Ring, 2000). Se asume que dichas estrategias pueden dirigirse hacia la regulación emocional o a la resolución del problema. Por tanto, como ya se ha mencionado, se sostiene además que, mediante estas estrategias de afrontamiento, los y las docentes van construyéndose como profesionales resilientes ante la violencia escolar. Entendiendo entonces la resiliencia como la capacidad que tienen los individuos para hacer frente y sobreponerse a las situaciones adversas, contextos de riesgo y/o estrés prolongado (Uriarte, 2006; Villalta & Saavedra, 2012).

En este sentido, desde un *nivel ontológico*, esta investigación parte de una concepción de la realidad como subjetiva y múltiple (Danemark, Ekstrom, Jakobsen, & Karlsson, 2016), reconociendo la existencia de diferentes perspectivas respecto a la misma. No obstante, este estudio pretende examinar, en específico, las afectaciones que se reconocen bajo el discurso docente, respecto a la incidencia de la violencia escolar en su práctica docente, para acercarse a esta realidad yendo más allá de lo directamente observable en las escuelas, abordando, visibilizando y plasmando en este documento, la perspectiva de docentes que laboran en centros escolares públicos (Parra Heredia, 2016); para acentuar la necesidad de reconocer el impacto de esta temática dentro del escenario educativo salvadoreño y resaltando la situación del docente frente a este fenómeno, la cual no ha sido estudiada consistentemente en las investigaciones actuales y que además ha sido abordada con ligereza desde la política educativa salvadoreña, como se expondrá más adelante en el marco contextual construido para este estudio.

Por otra parte, desde el *nivel epistemológico*, se asume una relación de interacción con la realidad de los y las docentes que hacen frente a este tipo de contextos; asumiendo que el

conocimiento parte de la actividad humana intransitiva, y reconociendo la figura del investigador como sujeto que influye en la realidad, limitando así la adopción de una posición distante (Albert, 2007; Parra Heredia, 2016). Así mismo, se reconoce también que el acercamiento a esta realidad se realiza con supuestos preconcebidos mediante los cuales se busca interactuar y comprender los significados compartidos por los y las docentes; pues, como afirman Torres & Jiménez (2004) se parte de una realidad conocida por las personas investigadoras, y a partir de ella se problematiza, construye y discute en relación al fenómeno de la práctica docente y la violencia escolar.

Por tanto, el principal interés de la investigación está centrado en responder: **¿Cuál es la perspectiva que tienen docentes de centros escolares públicos salvadoreños respecto a la violencia escolar y cómo afecta su práctica docente?** Y, para responder a esta interrogante, interesa, como objeto de estudio, la **perspectiva de docentes salvadoreños que en el ejercicio de su práctica se enfrentan a diferentes tipos de violencia escolar.** El anterior interés de investigación tiene relación con lo observado en la realidad educativa salvadoreña, en donde los y las docentes de centros escolares públicos se desempeñan en contextos en los que se enfrentan a un ambiente en el cual deben convivir con violencia física, psicológica, sexual, amenazas, intimidaciones, actitudes hostiles, entre otras manifestaciones de la violencia (Mined, 2015; 2016). Como un aporte al conocimiento sobre este fenómeno social y generar propuestas para incidir en esta realidad, se planteó el estudio a través de las siguientes preguntas:

- ¿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?
- ¿Qué estrategias de afrontamiento adoptan los y las docentes para ser resilientes frente al impacto de la violencia escolar en su práctica docente?

La investigación, además, estará orientada por los objetivos descritos a continuación:

- **General:**
  - Analizar las perspectivas docentes respecto a la violencia escolar y cómo es afectada la práctica docente en escuelas con dicho contexto.

- **Específicos**

- Examinar, desde la perspectiva de los y las docentes investigados, el concepto de violencia escolar que éstos construyen.
- Determinar cómo se ven afectadas las dimensiones personal, interpersonal, institucional y didáctica de su práctica docente frente a la presencia de violencia en los centros escolares.
- Distinguir las estrategias de afrontamiento adoptadas por los docentes para ser resilientes frente al impacto de la violencia escolar en su práctica docente.

Como hilo conductor que orientará de manera inductiva el proceso, se plantea que **los y las docentes se enfrentan a la violencia presente en los centros escolares públicos, que afecta las dimensiones personal, interpersonal, institucional y didáctica de su práctica docente; no obstante, frente a la misma, han adoptado sus propias estrategias de afrontamiento, las cuales les han permitido ser resilientes a este complejo fenómeno social.** Esta idea orienta todos los elementos de esta investigación y conduce a conocer de qué manera la práctica docente es afectada por las diferentes expresiones de violencia en este tipo de contextos, y reconocer qué estrategias se han implementado para hacer frente a esta realidad con la que los y las docentes conviven día a día.

Lo anterior tendrá como finalidad aportar a la construcción de experiencias comunes respecto a las vivencias de los docentes inmersos en centros escolares con presencia de violencia en nuestro país. Enfatizar en la comprensión de estos escenarios escolares y de los tipos de violencia a los que éstos están expuestos es importante puesto que, como afirma Vernieri (2010), ser docente se ha convertido en la actualidad en un verdadero desafío cuyas dimensiones no son debidamente estudiadas, reconocidas e intervenidas por las autoridades educativas. Por ello, con la investigación se pretende realizar un aporte al conocimiento en el ámbito educativo salvadoreño destacando la perspectiva de los docentes frente a esta realidad que golpea los centros escolares; con lo cual se busca también destacar la necesidad de fomentar la conciencia pública respecto a esta realidad docente y la toma de responsabilidad por parte de los actores educativos en relación a la carestía de formación de herramientas y/o estrategias directivas que promuevan y fomenten una mejor práctica docente, mediante el sano desenvolvimiento de las relaciones que construyen sus diferentes dimensiones.

## 1.2. Justificación

A pesar de que la violencia en las escuelas ha estado presente desde los inicios formales del sistema educativo, ésta ha ido modificándose y transformándose en un fenómeno de grandes dimensiones y diversas reacciones (Oliva, 2015b); y, no obstante el crecimiento del fenómeno, desde el sistema educativo no se ha priorizado el análisis de su incidencia en el gremio docente, y en las relaciones que éstos establecen en el ámbito escolar.

Para el año 2002, la OMS reconoce la violencia como un importante problema de salud pública (OMS, 2002); y, siguiendo a Castro (2007), en los últimos años la violencia escolar ha alcanzado el reconocimiento de enfermedad social cuya magnitud asfixia el tejido social. Sin embargo, pareciera que la respuesta de la escuela se ha quedado paralizada en otra época donde las necesidades eran distintas (Vernieri, 2010), lo cual ha impedido reconocer apropiadamente este fenómeno escolar, desencadenando expresiones de violencia frente a las cuales no se ha logrado brindar las respuestas más pertinentes.

En tal sentido, a pesar de la prevalencia de la violencia escolar, no existe, en El Salvador, una precisión al respecto de las particularidades del impacto que ésta genera en las dinámicas e interacciones de los actores educativos; ni tampoco se ha considerado la realidad que viven los y las docentes al interior de los centros escolares como un elemento protagónico en el estudio del fenómeno. Esta carencia en la investigación del fenómeno y del impacto de éste 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.

Como relata León (2009), la aparición de la escuela como un espacio conflictivo e incluso peligroso desencadenó que el modelo docente del siglo XX entrara en crisis, generando en estos profesionales niveles de estrés, agotamiento y cansancio que denotan en angustia. A pesar de ello, dentro del 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.

Sobre esto, en el documento realizado por el Consejo Nacional de Educación (CONED, 2016) se reconoce que uno de los desafíos relativos a la violencia en la escuela tiene relación con la débil formación docente para atender procesos de prevención de violencia; así mismo se admite que la formación inicial de directores y docentes no les brinda las capacidades ni herramientas para manejar, de forma asertiva, las complejas situaciones de violencia que se viven en la actualidad. Esto permite afirmar que, el docente de las escuelas salvadoreñas debe realizar su trabajo bajo una realidad social que supera su preparación y herramientas para afrontar estos escenarios, y que le impacta en gran medida en el ejercicio de su profesión.

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. Por ello, todo esfuerzo de investigación que genere conocimiento al respecto de la perspectiva docente frente a este fenómeno servirá de parámetro de referencia para comprender la manera en que la violencia afecta el interior de la escuela salvadoreña (Oliva, 2015b).

Por tanto, esta investigación se considera relevante puesto que se pretende ir más allá del reconocimiento de lo observable, los datos en bruto acerca de la violencia en centros escolares a niveles considerables, sino hacer énfasis y destacar la realidad intransitiva de aquellos y aquellas docentes que deben convivir diariamente con esta realidad, sin orientaciones para el manejo de la misma y con la incidencia de sus efectos en las diferentes dimensiones de la práctica docente.

Con ello se busca reconocer que la violencia presente en los centros escolares afecta no sólo la práctica docente en el ámbito estrictamente didáctico, sino también desde el punto de vista personal, relacional e institucional; y en este sentido recalcar que, el ejercicio de la docencia en la actualidad ha derivado en algo difícil y costoso puesto que existe una ausencia de directrices y herramientas para hacer frente al fenómeno, generándose así una multiplicidad de soluciones individuales basadas en el ensayo y error.

Mediante esta investigación se pretende, entonces, tener un acercamiento a la comprensión de este fenómeno desde la propia perspectiva de los y las docentes salvadoreños, analizando y reflexionando estas perspectivas para teorizar al respecto de los aspectos comunes y singularidades en los conceptos construidos al respecto de la violencia escolar, así como de las diferentes maneras en que ésta 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.

Con esto se busca generar conocimiento que resalte que, dentro del ámbito educativo, debe cobrar importancia no sólo el impacto de la violencia en el logro de los objetivos académicos, sino también el reconocimiento de la incidencia de estos contextos en la figura del docente; y así, establecer una referencia que permita visibilizar la forma en que los docentes han respondido al fenómeno construyéndose como resilientes frente al mismo, así como promover la reflexión respecto a la necesidad de tomar medidas consistentes que, desde la política educativa, tomen en consideración la perspectiva docente para responder más adecuadamente al contexto de violencia que estos profesionales enfrentan.

Por último, con este acercamiento a la realidad docente se busca señalar la importancia de la discusión respecto a 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); de manera que se señale la necesidad de articular y vincular esfuerzos desde diferentes estructuras del Estado y enfatizar la importancia de la consolidación de estrategias que aseguren no solamente la práctica docente desde su dimensión didáctica, sino también su estabilidad emocional, laboral e integridad física.

## Capítulo II.

### 2. Marco referencial

#### 2.1. Marco conceptual

En el apartado se da cuenta de los elementos conceptuales que fundamentan esta investigación, delimitando las principales categorías de estudio. Se plantea, en primer lugar, la práctica docente, definiéndola y describiendo las dimensiones que la constituyen, y señalando la violencia como uno de los factores que inciden en ella. Además, se define la violencia escolar y los tipos de ésta que se delimitan para esta investigación, destacando la incidencia y el aumento de la misma en el entorno educativo. Con ello, se avanza sobre los elementos argumentativos respecto al impacto de la violencia escolar específicamente en el gremio docente. Y, por último, se esbozan las estrategias de afrontamiento docente frente al fenómeno, definiendo y señalando los tipos de estrategias utilizadas, así como los factores que actúan como atenuantes del impacto de esta violencia; destacando por último la resiliencia como resultado de la implementación de dichas estrategias.

##### 2. 1.1 Práctica docente.

###### *2.1.1.1 Definición práctica docente.*

El proceso de enseñanza y aprendizaje es esencialmente un intercambio comunicativo (Álvarez et al., 2008). Y, como mencionan Fierro, Fortoul, & Rosas (2003), los docentes, como sujetos que participan en el proceso, no sólo son responsables de llevarlo a cabo, 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 los estudiantes de su salón de clases; y, a su vez, dar un nuevo significado a su trabajo, encontrando la posibilidad de obtener mayor satisfacción en éste.

De acuerdo a Esquivel y González (2008; citados en Betancourth, 2013) el quehacer docente se relaciona con un conjunto de actividades que permiten planificar, desarrollar y

evaluar procesos intencionados de enseñanza mediante los cuales se favorece el aprendizaje de conocimientos, habilidades, actitudes y valores por parte de personas que tienen necesidades de formación que ésta práctica pretende satisfacer.

Por lo tanto, las tendencias en educación demandan docentes que estén cada vez más preparados para enseñar a sus estudiantes a entrar en contacto con el conocimiento y apropiarse de él, pero también demandan un docente que acompañe a sus estudiantes 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).

En este sentido, al considerar la complejidad del rol docente en la escuela y valorando la incidencia en el mismo de la dinámica interpersonal entre este profesional y los otros actores educativos, Fierro et al. (2003), en su libro *“Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación acción”*, resultado de una serie de investigaciones realizadas en el Centro de Estudios Educativos de México con docentes de distintas regiones, proponen el concepto de “práctica docente”, como término que trasciende la concepción técnica de quien sólo 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 estos autores, la función del docente se centra en 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 estos autores se define entonces, para fines de esta investigación, la **práctica docente** 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 con otras personas (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 institucional, 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.

De forma que, 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 rodea al establecimiento (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., Fabara, E., Kohen, J., Parra, M., Rodríguez, L & Tomasina, 2005).

#### *2.1.1.2. Dimensiones de la práctica docente.*

Como se ha mencionado, la práctica docente contiene múltiples relaciones, de ahí su complejidad y la dificultad que entraña su análisis; sin embargo, este mismo aspecto conlleva que su participación y actuación dentro del ámbito escolar sea clave para transformar la educación (Fierro et al., 2003). Bajo 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, y para facilitar su estudio, los autores proponen una organización de dichas relaciones en seis dimensiones que sirven de base para el análisis de la práctica docente: Personal, Interpersonal, Social, Institucional, Didáctica y Valoral; y señalan que cada una destaca un conjunto particular de relaciones del trabajo docente (Fierro et al., 2003).

*Dimensión personal.* La práctica docente es esencialmente una práctica humana; por lo que esta dimensión engloba al docente como individuo, con cualidades, características y dificultades propias; con ideales, motivación, proyectos y circunstancias particulares que imprimen determinada orientación a su vida profesional; con vocación, grado de satisfacción, y

sentimientos de éxito o fracaso profesional; 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. En este nivel se asientan, entonces, las decisiones fundamentales del maestro como individuo.

Por otro lado, puesto que el proceso educativo no es neutral, también se hace referencia a un conjunto de valores que se manifiestan en distintos niveles de la práctica docente. Por ello, los autores señalan la existencia de una *dimensión valoral*, la cual plantea que la práctica de cada docente da cuenta de sus valores personales, actitudes, normas, y juicios de valor, todos los cuales definen una orientación acorde a su actuación cotidiana, que le demanda de manera continua la necesidad de hacer frente a situaciones diversas, regir la convivencia escolar y tomar decisiones. Para este estudio, dicha área será incluida dentro de la dimensión Personal, como un esfuerzo de acotar el análisis de la investigación, bajo la consideración de que las cuestiones valorales también orientan al docente en sus decisiones y acciones como individuo.

**Dimensión Interpersonal.** La función del docente como profesional que trabaja en una institución está cimentada en las relaciones entre las personas que participan en el proceso educativo: estudiantes, maestros, directores, madres y padres de familia. La construcción social, que es resultado de la actuación individual y colectiva en el seno de la escuela de cara al quehacer educativo institucional, constituye el contenido de análisis de la dimensión interpersonal de la práctica docente. Su importancia para la práctica docente y para la experiencia educativa en su conjunto se relaciona con la forma en que ésta establece el clima institucional, es decir la manera en que se entretajan las relaciones interpersonales que dan por resultado el ambiente de trabajo; el cual, a su vez, influye de manera importante en la disposición y el desempeño de los maestros como individuos.

**Dimensión Didáctica.** Esta dimensión hace referencia al papel del docente como agente que, a través de los procesos de enseñanza, orienta, dirige, facilita y guía la interacción de los alumnos con el saber colectivo, para que ellos construyan su propio conocimiento y adquieran aprendizajes, no solamente en términos de información adquirida, sino también de habilidades y competencias. Al considerar esta dimensión, cada docente tiene la oportunidad de analizar la forma en que se acerca al conocimiento para recrearlo frente a sus estudiantes, así como la

manera de conducir y facilitar las situaciones de enseñanza en el salón de clases y de entender el proceso de aprendizaje de sus alumnos, y la forma en que aplica la disciplina para ello.

*Dimensión Institucional.* La práctica docente se desarrolla en el seno de una organización; por lo que, el quehacer del docente es también una tarea colectivamente construida y regulada en el espacio de la escuela. Esta dimensión reconoce a la escuela como espacio de socialización profesional del docente, y su análisis centra la atención en los asuntos que ponen de manifiesto el tamiz que la institución escolar representa en la práctica de cada docente: normas de comportamiento y de comunicación entre colegas y autoridades, la cultura profesional, saberes y prácticas de enseñanza que se socializan al interior del gremio, costumbres y tradiciones, estilos de relación, y modelos de gestión directiva que establecen determinadas pautas de organización en la escuela.

Por otra parte, se destaca también que la práctica docente posee una *dimensión social*, la cual le reconoce como un quehacer desarrollado en un entorno histórico, político, social, geográfico, cultural y económico particular, que le imprime exigencias al docente, y que representa el espacio de incidencia más inmediato de su labor. Este entorno, a su vez, supone un conjunto de condiciones y demandas para la escuela, y representa para cada docente, una realidad específica derivada de la diversidad de condiciones de los estudiantes. No obstante, este estudio no abarcará directamente esta dimensión, puesto que se pretende acotar el análisis, sin negar la influencia e incidencia de los condicionantes externos, a las dimensiones más fuertemente ligadas con el interior del centro escolar.

Así, este conjunto de relaciones contenidas en las dimensiones mencionadas constituyen la relación pedagógica, la cual evidencia la forma en que el docente vive su función en la institución escolar y caracteriza su práctica educativa, imprimiéndole una orientación particular a las relaciones que establece (Fierro et al., 2003). Por lo que, de la manera en que cada docente logre integrar y armonizar estas dimensiones (*ver figura 2*) o de la manera en que éstas se ven afectadas, dependerá la forma en que el docente desarrolle su práctica educativa en el centro escolar.



Figura 2. Dimensiones de práctica docente limitadas para el estudio. Fuente: Fierro, Fortoul & Rosas (2003)

### 2.1.1.3. Factores que intervienen en la práctica docente: climas escolares violentos.

Existe la tendencia de aproximarse al docente con un enfoque estrecho que le aísla del contexto en que trabaja, y que, aunque reconoce que trabaja al interior de una escuela, limita los motivos de su actuación a rasgos de personalidad, intenciones conscientes y formación profesional previa, dejando de lado las características y relaciones establecidas en la institución escolar que enmarca, constriñe, y posibilita su trabajo; derivando ello en una inclinación por responsabilizar de manera individual al docente por los resultados de la educación, pero sin reconocer o estudiar cómo incide el contexto en el que éste trabaja (Rockwell & Mercado, 1988). Desde esta tendencia se realiza un énfasis particular en la dimensión personal del docente, pero se deja de lado el resto de los elementos que abarcan las otras dimensiones de su práctica.

Contrario a ello, con esta investigación se pretende reconocer que la función del docente en la escuela se asienta en un conjunto de interrelaciones establecidas entre todos los que constituyen la comunidad educativa; que las formas de esa relación son dinámicas y cambiantes; y que el contexto en el que el docente labora incide también en su práctica como consecuencia de las características que constituyen la realidad de la escuela y de la dinámica pedagógica e institucional.

En este sentido, aunque uno de los objetivos básicos de los centros escolares es que en el contexto escolar exista un clima de convivencia que facilite el proceso de enseñanza- aprendizaje y promueva el desarrollo adecuado de sus actores en los planos social y afectivo (López, 2007), durante los últimos años se ha observado un deterioro en la forma de relacionarse de los distintos actores de la comunidad educativa. A pesar de que la disciplina y la violencia en la escuela han existido siempre, se ha comenzado a percibir un clima escolar que progresivamente dificulta los fines educativos (Castro, 2007).

De acuerdo al Estudio Exploratorio sobre Condiciones de Trabajo y Salud de los Docentes, impulsado por la OREALC/UNESCO en seis países latinoamericanos, se identificó que un alto porcentaje de docentes percibe la violencia como un problema grave en la escuela (Cuenca, R., Fabara, E., Kohen, J., Parra, M., Rodríguez, L & Tomasina, 2005). En este sentido, el clima social de la escuela, es decir la percepción colectiva de la calidad de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por los actores educativos, es un elemento que permea las dimensiones de la práctica docente (Arón & Milicic, 2000; Barreiro, Beramendi, & Zubieta, 2011; Tijmes, 2012).

Y, aunque los docentes han ido adaptando los objetivos escolares a los contextos adversos en términos de violencia (Ronquillo, 2013), las situaciones de violencia presenciadas por los docentes han adquirido progresivamente una mayor importancia, por su frecuencia, incidencia y gravedad, y han transformado su práctica, dificultándose constantemente el ejercicio de la enseñanza, generando malestar en la profesión y una situación emocional constantemente afectada (Cuenca, R., Fabara, E., Kohen, J., Parra, M., Rodríguez, L & Tomasina, 2005; Rocchio, Rodrigo, & Sad, 2013; L. Rodríguez, 2012).

Así mismo, el incremento de la conducta violenta ha pasado de ser un fenómeno circunstancial para convertirse en una cuestión altamente preocupante de la vida escolar, que dificulta la tarea del docente y las relaciones que establece en el centro escolar, conformando un entorno poco favorable para conseguir los objetivos pedagógicos, alterando la práctica docente (Álvarez-García et al., 2010; Díaz-Aguado, 2004; J. Rodríguez, 2008; L. Rodríguez et al., 2009). De manera que, desde el marco de los factores que inciden en la práctica de los docentes se instala notablemente el tema de la violencia en las escuelas.

Sin embargo, el fenómeno de la violencia escolar, como señalan Saavedra et al. (2007), ha sido preponderantemente abordado desde una mirada externa a los actores, aportando cifras recogidas de encuestas y observaciones de campo que no siempre involucran la mirada personal de los sujetos. Contrario a ello, a través de esta investigación se busca brindar una mirada interna al centro escolar, proveniente de aquellos que conviven cotidianamente con esta realidad; lo cual implica dirigir el análisis a la perspectiva docente. La valoración que los docentes hacen respecto a la incidencia de la violencia escolar en las dimensiones de su práctica funciona como un indicador de las problemáticas que atraviesa dicho gremio y permite planificar espacios para la satisfacción laboral y la prevención del desgaste profesional (Barreiro et al., 2011; Milicic & Arón, 2011).

### 2.1.2. Violencia en centros escolares.

La fundación Plan Internacional (Plan, 2008) sostiene que el primer paso para poner fin a la violencia escolar es conocer la magnitud y la naturaleza del problema; por lo que, esta investigación pretende generar un acercamiento a dicho fenómeno a través de la mirada de los docentes respecto a la incidencia del mismo en su práctica y las formas de afrontarla. Por esto, los siguientes apartados exponen la perspectiva desde la cual se definirá y abordará la violencia en este estudio, y su incidencia en el entorno escolar, específicamente en el sector docente.

#### 2.1.2.1. Definición Violencia escolar.

La palabra violencia proviene del latín *violentia*, que significa “cualidad de violento, acción y efecto de violentar, acción que atenta contra el natural modo de proceder”; este término se compone a su vez por la raíz *vis*, que significa “fuerza”, y el participio *latus* del verbo *fero*, “llevar o acarrear”. Por ello, la violencia es ligada al uso de la fuerza con el fin de obtener algo de un individuo o grupo; y, aunque estos componentes básicos siguen presentes en las nociones contemporáneas de la violencia, se han ido incorporado otras determinaciones a su definición (González Villarreal, 2009; Quiroga & Ríos, 2010).

La violencia es una realidad compleja y multifacética que está presente en los diversos ámbitos de la vida social, lo cual le convierte en un fenómeno difuso y complejo. Ello ha generado un fuerte debate en torno a su definición; y su uso actual tiene aplicaciones muy

diversas sin llegar a una conceptualización absoluta (Muñoz Abúndez, 2008; Quiroga & Río, 2010). Algunos autores plantean que su definición no puede tener exactitud científica, pues se trata de una cuestión de apreciación en donde la noción de los comportamientos aceptables e inaceptables está influida por la cultura y sometida a una continua revisión, según la evolución de los valores y normas sociales (Muñoz Abúndez, 2008; OMS, 2002). Lo mismo se argumenta respecto al grado de tolerancia frente al daño, el cual puede variar de una cultura a otra (OPS, 2006b).

Sin embargo, a pesar de estas diferencias culturales sobre el término, existen experiencias comunes de opresión, sufrimiento y alienación que afectan a todos los seres humanos por igual (OPS, 2006b). Ello ha conducido a establecer acuerdos sobre la forma de conceptualizar la violencia, los cuales coinciden en dos aspectos: primero, que la violencia causa algún tipo de daño o al menos amenaza con causarlo y, segundo, que la violencia es intencionada (Muñoz Abúndez, 2008).

Por otra parte, hablar del término escolar es hacer referencia al latín *scholāris* definiéndolo como “perteneciente o relativo al estudiante o a la escuela”. En este sentido, la violencia escolar hace referencia al lugar específico en el que se ejerce la violencia (González Villarreal, 2009). Y, aunque son muchos los términos asociados al tema, maltrato entre escolares, bullying, comportamiento antisocial, delincuencia juvenil, entre otros, los cuales hacen más compleja su delimitación (A. Rodríguez & Delgado, 2010); esta investigación se centrará, como ha sido mencionado con anterioridad, en la violencia escolar demarcada como aquellas conductas físicas o verbales que de manera intencional pretenden causar daño a otra persona dentro del ámbito escolar, generando consecuencias físicas, emocionales, psicológicas o sociales (Del Barrio et al., 2003; Gómez, 2014; González Villarreal, 2009; Herrera, 1997; L. Rodríguez et al., 2009; Saavedra et al., 2007).

#### *2.1.2.2. Tipos de violencia escolar.*

A pesar de que hoy en día las relaciones entre estudiantes y docentes son más asequibles e informales que en otras épocas, la vivencia en las aulas es más conflictiva (Uriarte, 2006). Y, aunque la mayoría de investigaciones sobre violencia en la escuela se han centrado fundamentalmente en torno al fenómeno del bullying, éste es solo uno de los tipos de violencia

que acontece en los centros educativos, los cuales asumen rostros y participantes diversos, con heterogeneidad de formas que se amplían a todo el territorio escolar (Del Rey & Ortega, 2007; González Villarreal, 2009).

Y, frente a todas estas expresiones de la violencia escolar, los docentes manifiestan que no saben cómo actuar pues carecen de recursos para establecer disciplina (Uriarte, 2006). Pero, para dar respuesta a esta carencia docente resulta imperante comprender en primer lugar la violencia a la que éstos están expuestos en los centros escolares; y precisamente, para acercarse a la comprensión de tal fenómeno, este estudio se construye con la intención de conocer, desde la mirada de estos profesionales, la incidencia de la violencia escolar en el ejercicio de su práctica docente.

Un aspecto sustantivo para la comprensión de este fenómeno es reconocer que la violencia puede clasificarse en: *Manifiesta*, la violencia abierta y apreciada rápidamente por sus efectos visibles; y *Estructural*, que subyace en las instituciones culturales, económicas y sociales, expresándose en la discriminación de sectores de la sociedad por edad, género, nivel económico, etnias, y otros (Barasch y Webel, 2002; citados en OPS, 2003).

Dentro de la violencia manifiesta, la OPS (2003) propone una nueva clasificación en tres categorías generales de acuerdo a quién cometen el acto de violencia: *violencia auto infligida*, la que una persona se ocasiona a sí misma; *violencia colectiva*, infligida por grupos más grandes como el Estado, contingentes políticos organizados, tropas irregulares y organizaciones; y, *violencia interpersonal*, impuesta por otro individuo o un número pequeño de individuos. Y, profundizando aún más en la concreción de esta última, la misma se subdivide en dos subcategorías: *Violencia familiar*, producida entre los miembros de la familia o de la pareja; y *Violencia comunitaria*, producida entre personas que no guardan parentesco y que pueden conocerse o no, y sucede por lo general fuera del hogar.

Por otra parte, la violencia también tiene diferentes manifestaciones y efectos, por lo que puede adoptar la siguiente naturaleza: *violencia física*, cualquier acción no accidental que genere daño físico o enfermedad a la persona afectada (incluyendo agresión sexual); *violencia moral*, cualquier acto verbal que genere afectación emocional o psicológica y dañe la integridad, autoestima o el desarrollo potencial de una persona (hostilidad verbal crónica, insultos, burlas,

desprecio, amenazas, entre otras); y *violencia económica*, como actos de destrucción o vandalismo contra la propiedad (Oliva, 2015; OPS, 2003; 2006).

Con base en la anterior conceptualización, se precisa que esta investigación, sin negar la existencia de la violencia estructural ni minimizar su importancia, se centrará en la **violencia manifiesta**, como respuesta al fenómeno que en los últimos años ha generado la alarma de los ámbitos educativos (OPS, 2006b); abordando la **violencia interpersonal** bajo la expresión de **violencia comunitaria**, destacando la manifestación de la violencia que sucede en los establecimientos escolares y que es expresada específicamente en las relaciones interpersonales entre sus miembros.

Y, con la anterior delimitación de violencia escolar para esta investigación, de acuerdo a las líneas en que los docentes pueden percibir la violencia que se produce en la escuela (FETE-UGT, 2010), se acotan los tipos de violencia a los que se hará referencia:

**Violencia entre escolares.** Las manifestaciones de violencia ocurren entre los mismos estudiantes, y pueden adoptar diversas formas, desde hechos menores, como esconder cosas, apodos o molestias en el aula, hasta hechos más graves, como amenazas, robos, agresiones, entre otros (Álvarez-García et al., 2010).

**Violencia pandilleril.** Relacionada con las expresiones de violencia dentro del centro escolar que son ejecutadas directamente por miembros de pandillas, tales como acciones físicas, amenazas, robos, secuestros, extorsiones, entre otras manifestaciones extremas y directas de la agresividad destructiva (L. Rodríguez et al., 2009).

**Violencia entre docentes.** Refiriéndose a la violencia que ocurre entre directivos y docentes, o entre los mismos docentes, obstaculizando el clima de trabajo, las relaciones interpersonales y/o el proceso de enseñanza y aprendizaje (León, 2009).

**Violencia de estudiantes a docentes.** Referido a los actos de violencia ejecutados por estudiantes, y que yendo desde la interrupción del orden, pueden ir creciendo de manera gradual en intensidad, adoptando distintas formas y combinaciones entre sí, tales como desafíos al

control docente, amenazas, coacción, violencia psicológica y física en su contra (Del Rey & Ortega, 2007; Gómez, 2014).

Sobre esta tipología se aclara que, deliberadamente se ha excluido del análisis los comportamientos violentos del docente hacia el alumnado o sus familias, puesto que el estudio de esta variable implicaría incluir en el análisis el punto de vista de estudiantes y familiares, mientras que este estudio resalta exclusivamente la perspectiva docente y la forma en que la violencia inciden en este gremio.

### *2.1.2.3. Incidencia y aumento de relevancia de la violencia escolar.*

La problemática de la violencia creció a tal escala que la Organización Mundial de la Salud ya la ha declarado como un problema de salud pública (A. Rodríguez & Delgado, 2010); y la misma, como fenómeno social, se naturalizó e irrumpió en las escuelas de tal manera que los niveles con que ésta afecta actualmente a las instituciones educativas se ha vuelto objeto de estudio e intervención prioritarios, pues la conflictividad presente en el entorno escolar genera condiciones difíciles para desarrollar los procesos de enseñanza-aprendizaje (Del Rey & Ortega, 2007; L. Rodríguez et al., 2009).

En este sentido, el ámbito escolar reproduce actualmente actos violentos de naturaleza muy diversa, material y simbólica, tanto entre adultos como entre menores (Veccia, Calzada, & Grisolia, 2009). Sobre esto, la OREALC-UNESCO ha realizado un estudio exploratorio del trabajo docente y la violencia en las escuelas de seis regiones latinoamericanas, y sus hallazgos indican que la violencia invade cada vez más los espacios escolares, desencadenando un problema que afecta en promedio a siete de cada diez escuelas, según lo manifestado por el conjunto de los profesores latinoamericanos que participaron en el estudio (L. Rodríguez et al., 2009).

Por otro lado, siguiendo a López (2007), los límites y la percepción de la transgresión de la norma se han debilitado notablemente, lo que ha permitido que la violencia se instale como forma de expresión; de manera que, hoy en día la escuela se enfrenta a estudiantes con reacciones, conductas y comportamientos que indisponen y molestan el ambiente escolar de forma violenta (Nielsen & Franco, 2014).

Este fenómeno ha sido objeto de diversos estudios en América Latina (Veccia et al., 2009), y múltiples investigaciones han evidenciado la existencia de numerosas manifestaciones de la violencia escolar, destacando que la misma ha dejado de ser causada solamente por conductas impropias de alumnos aislados, evolucionando hasta convertir a la escuela actual en una institución en riesgo, pues se convive con niveles de violencia tales que se ha alterado la convivencia pacífica en un lugar construido para desarrollar interacciones educativas entre sus miembros (Calderón Almendros & Garrido González, 2002; Cerró, 2013; González Villarreal, 2009).

### 2.1.3. Impacto de la violencia escolar en la docencia.

Los párrafos anteriores han hecho alusión a que, sin lugar a dudas, la problemática de la violencia escolar se ha instalado en las últimas décadas y de manera progresiva como una preocupación social relevante de las escuelas; convirtiéndose en un problema de investigación en las ciencias sociales, inicialmente en Estados Unidos, Europa y luego en Latinoamérica (González, 2010).

Y, específicamente haciendo referencia a la incidencia de este fenómeno sobre la docencia, Cruz (2010) en su estudio cualitativo titulado "Factores asociados a la motivación docente", cuyo propósito fue conocer las valoraciones de una muestra de docentes salvadoreños de escuelas públicas sobre los factores de motivación en la dinámica del ámbito educativo, señala la influencia del clima escolar en la labor docente, destacando que éste es uno de los factores más importantes a partir del cual se establecen las relaciones profesionales y personales. Por lo que es posible afirmar que, cuando el clima escolar es afectado por la violencia, los docentes deben soportar una elevada carga psíquica, disminuyen su satisfacción laboral provocando, y se genera un empobrecimiento en las relaciones con los demás miembros del ámbito escolar (Rocchio et al., 2013).

Y, puesto que la práctica docente implica un complejo de relaciones interpersonales, como se ha señalado en apartados previos, se plantea que la violencia puede causar erosión afectando al docente mismo, en las diferentes dimensiones de su práctica, y, en este sentido, a todo el ámbito educativo. Sin embargo, a pesar de las investigaciones realizadas, en el ámbito práctico la gestión de la violencia se ha caracterizado por tener como factor común la ausencia de

criterios explícitos que guíen al profesorado para responder a cada uno de estos fenómenos, creándose, por el contrario, criterios implícitos para ello (Del Rey & Ortega, 2007).

Como señalan Arón & Milicic (2000), uno de los puntos álgidos en relación a la insatisfacción laboral es el sentimiento de incapacidad de controlar la creciente violencia que hay en la sala de clases; la violencia por parte de los estudiantes genera escaladas de violencia en las relaciones docente-estudiante y entre los estudiantes entre sí que aparecen como un factor contaminante del clima social escolar. En este sentido, la violencia, junto a la permanente desautorización familiar y social, hace que en los educadores se observe un evidente deterioro personal y profesional (Castro, 2007).

Sobre este punto, en un estudio realizado por Gómez (2014), en el que se realizaron 25 entrevistas a profundidad en diferentes municipios de Colima, Chile, se recupera la forma en que los docentes de escuelas públicas y privadas experimentan la violencia en su contra, así como distintas actitudes y acciones de acoso, desafío a la autoridad, agresiones personales o a sus bienes y cuestionamientos al momento de aplicar disciplina y normas, encontrando que los docentes consideran que la violencia ejercida sobre ellos repercute negativamente en su práctica y perjudica el desarrollo de su trabajo.

Este deterioro ocasionado por los niveles elevados de violencia instalados en los centros escolares desencadenan en el grupo docente muchos de los efectos señalados por Rocchio, Rodrigo, & Sad (2013), presentándose en ellos consecuencias de tipo emocional (tales como estrés, apego inseguro, hiperactividad, negativismo, baja autoestima, síntomas depresivos, ideas e intentos suicidas), físico (lesiones reversibles o irreversibles y en casos extremos con resultado fatal), cognitivo (inadaptación, conductas de exploración del entorno empobrecidas), y social (fracaso escolar, dificultades de relación con otros, consumo de alcohol y drogas, conductas antisociales, comportamientos delictivos).

Al respecto, es recurrente dialogar con docentes que se sienten desbordados por estas realidades frente a las cuales les es sumamente difícil desplegar sus aprendizajes y su experiencia (López, 2007); pues como los propios docentes reconocen, no poseen las herramientas para solventar de la mejor manera estas situaciones, generándose en ellos una creciente sensación de pérdida de control (Arón & Milicic, 2000).

En relación con este tema, muchos estudiosos coinciden en que la falta de formación de los docentes en el pregrado, en las áreas de resolución de conflictos, mediación, paradigma de no violencia, valores universales, entre otros, y las escasas oportunidades que se le presentan a éstos para capacitarse en servicio se vincula directamente con las acciones poco efectivas que se evidencian en los planteles escolares. Por lo que, los docentes, para tratar de mantener el orden en el aula y otros ámbitos escolares, emprenden acciones aisladas y poco efectivas, que no son acompañadas por los directivos ni respaldadas por un convenio de convivencia; generándose frustración, malestar, y sentimiento de irrespeto por parte de éstos (A. Rodríguez & Delgado, 2010).

Por tanto, los niveles de conflictividad presentes en el medio escolar, constituyen uno de los principales focos de preocupación para el ejercicio de la labor docente. Y, como destaca la (UNESCO, 2017), la eficacia de las políticas, leyes y estrategias de prevención de la violencia relacionada con la escuela depende de un conocimiento fidedigno de la prevalencia, las pautas y los efectos que ésta tiene. Por eso, aunque se reconoce que el análisis de las violencias escolares es una empresa sumamente compleja que no puede dejar de lado la desigualdad, pobreza y violencia estructural (Kaplan, 2006 citado en Barreiro, Beramendi, & Zubieta, 2011), este estudio se centrará en señalar la mirada particular de los docentes ante la violencia que este grupo percibe y/o recibe como un aspecto que afecta su práctica.

En este sentido, los siguientes apartados abordan algunas cuestiones que, desde la teoría se plantean como situaciones que pueden afectar al gremio docente, y que este estudio reconoce como secuelas de la incidencia que tiene el aumento de las situaciones de violencia escolar en las dimensiones de la práctica docente.

#### *2.1.3.1. Desgaste profesional.*

El desgaste profesional hace referencia a la sensación de estar fundidos o emocionalmente agotados que pueden presentar los docentes como consecuencia del desempeño de sus labores profesionales; y que se manifiesta en sentirse excesivamente tensionado, irritable, ansioso, deprimido, pesimista, y agotado. Esta reacción de agotamiento no es un problema que afecta sólo a la salud física y mental de los docentes, sino que está relacionado, por una parte,

con el contexto más amplio de la institución y de todo el sistema educacional, y por otra, con los comportamientos y actitudes de los estudiantes en el aula de clases (Arón & Milicic, 2000).

Como señalan Arón & Llanos (2004), el desgaste profesional se presenta en profesiones que trabajan de cerca con personas, en contacto con temas como violencia, abuso, y traumatización. En este sentido, el contacto de los docentes con niveles elevados de violencia en las escuelas genera la creación de un clima social insatisfactorio, que impide que existan las condiciones apropiadas para el desarrollo de su práctica docente, y conduce a que éstos se consideren injustamente tratados. Todo ello genera condiciones negativas para el docente que se constituyen en factores que potencian la experimentación de este desgaste.

Este agotamiento genera diversa sintomatología en la esfera somática (padecimiento de enfermedades como lumbago, dolor de cabeza y cuello, fatiga, lentitud, disfonías, úlceras, colon irritable, trastornos digestivos, y otros), en la salud mental (cuadros depresivos y ansiosos, angustia, decaimiento, deterioro del autoconcepto, culpa, irritabilidad, hiperreactividad, hipersensibilidad, trastornos del sueño, falta de motivación, desánimo), y en lo conductual (llegadas tardías constantes, ausentismo laboral, poca eficiencia, pérdida de entusiasmo, frustración, aburrimiento, y dificultad para tomar decisiones) (Arón & Llanos, 2004). Y, como destacan Arón & Milicic (2000), estos padecimientos suelen representar motivos recurrentes de licencias médicas entre docentes.

#### *2.1.3.2. Desvalorización de la profesión.*

Siguiendo a Díaz Torres & Rodríguez Gómez (2010), la educación es un proceso en el cual educador y educando colaboran mutuamente; pero, cuando una escuela es sometida a procesos de ruptura de la convergencia entre ambos, se forma un caldo de cultivo del descrédito del rol docente, de la violencia contra su persona y en contra de lo que él representa.

José Esteve (1994; citado en Gavilán, 1999), en su libro “El malestar docente”, tuvo en cuenta numerosas investigaciones realizadas entre los años 1980 y 1990 relativas a las dificultades de la tarea docente observadas en Europa, Estados Unidos y Canadá. De acuerdo a este autor, las causas del malestar docente se fundan en los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones tipológicas y sociales en que se ejerce la docencia; y dentro de estos indicadores se consideró la violencia en

las instituciones educativas y las relaciones interpersonales en las mismas como condiciones de primer orden que inciden en el mismo. Sobre este mismo punto, Gavilán (1999) concluye que la percepción de desvalorización del rol influye en la sensación del malestar docente, siendo la violencia uno de las principales causales.

Por tanto, el deterioro del ambiente social donde se desarrolla el trabajo docente obstaculiza en diferente grado el cumplimiento de las metas de la educación; y cuando éste se vuelve negativo contribuye a la desvalorización social del magisterio y a la pérdida de autoridad como figura de conocimiento y respeto, convirtiendo a los docentes en objeto de agresiones (L. Rodríguez et al., 2009). Por tanto, como argumenta Gómez (2014), analizar la posición de los docentes ante esta problemática es necesario, pues se trata de un aspecto que involucra asuntos relacionados con su identidad personal, relacional y laboral, lo que se traduce, a fin de cuentas, en un cuestionamiento y deterioro de su profesión.

#### *2.1.3.3. Pérdida de poder del rol docente.*

El poder es conceptualizado como un elemento presente en casi todas las relaciones sociales en las que se verifica la presencia de un sujeto activo que instrumenta la voluntad de otro pasivo (Gómez, 2014); y, en sus múltiples manifestaciones, la violencia se relaciona con las modalidades del ejercicio del poder, mediante el empleo de la fuerza para producir un daño y someter a otro; asociándose así con el uso deshonesto, carente de legitimidad, prepotente y oportunista de dicho poder sobre los demás (OPS, 2006a).

En el contexto de las relaciones, este uso desequilibrado del poder, permanente o espontáneo, para resolver conflictos posibilita la presencia de la violencia (OPS, 2006a). Así mismo, como destaca López (2007), la pérdida de legitimidad de la norma también opera en detrimento de la noción de autoridad; por tanto, cuando esto ocurre, el docente se vuelve un potencial receptor de cualquier tipo de agresión, mediadas por su condición de pérdida de poder en la escuela (León, 2009).

Por tanto, este juego de poder que se vive actualmente en la escuela conduce a la disminución de la noción del docente como figura de autoridad y al deterioro de las relaciones interpersonales que éste establece en la escuela, dañando las relaciones entre docentes y estudiantes, en ambas direcciones (Díaz-Aguado, 2004). En este sentido, el aumento en la

intensidad y frecuencia de la violencia escolar ha generado que el docente ya no posea el control de la situación educativa y que ya no resuelva con la misma eficacia, pues ha perdido esa gran parte de la cuota de poder que ejercía en el pasado (Saavedra, Villalta, & Muñoz, 2007).

Sin embargo, a pesar de lo dicho en los apartados previos, muchos de los estudios sobre violencia escolar se han construido desde una perspectiva cuantitativa; lo cual, si bien permite una visión del panorama, presenta una mirada limitada del fenómeno, sin incluir en el análisis la perspectiva de los propios actores y la atribución de significados que permitan una visión más amplia de lo ocurrido en las escuelas (Cerró, 2013). Atendiendo a este vacío, la presente investigación persigue identificar, desde la propia mirada docente, cómo ha sido afectada su práctica en los centros escolares; y así rescatar la manera en que, frente a la violencia escolar, el docente, a pesar de sufrir los efectos del desgaste profesional y la pérdida de su posición de poder en la escuela, se ha armado de estrategias para afrontar la violencia y fomentar su propia resiliencia.

#### 2.1.4. Estrategias de afrontamiento docente frente a la violencia escolar.

##### *2.1.4.1. Definición de estrategias de afrontamiento.*

El gremio docente ejerce su profesión en un contexto caracterizado por una complejidad creciente y en la que a menudo se ven impotentes ante tantos y tan variados condicionantes; por lo que, cuando el centro escolar representa un ambiente de trabajo negativo, se aumenta considerablemente la carga mental y el estrés docente. Y, como ya se ha mencionado, el aumento de la violencia escolar es un fenómeno que ha venido minando el clima escolar, generando un impacto importante en el gremio docente, frente a lo cual han precisado poner en marcha estrategias de actuación que les protejan en lo emocional y les permitan desarrollarse en lo profesional (FETE-UGT, 2010; García & Llorca, 2010).

Con base en el modelo transaccional del estrés de Lazarus (1994; citado en Martínez, Piqueras, & Inglés, 2011), se sugiere que, frente a la situación de estrés ocasionada por la incidencia de la violencia escolar, se debe tomar en cuenta la valoración que hace el docente de los estresores, las emociones y afectos asociados a la misma. Al respecto, según lo planteado por Vázquez, Crespo, & Ring (2000) respecto al tema, frente la aparición de la violencia como

estresor, el docente realiza una serie de evaluaciones sobre la misma; efectuando una primera valoración en la que analiza el hecho como positivo o negativo, y valora sus consecuencias presentes y futuras; y posteriormente, ejecuta una valoración secundaria en la que analiza sus propias capacidades y recursos para afrontar dichos estresores.

De acuerdo a estas valoraciones, el grupo docente puede adoptar diferentes estrategias de afrontamiento, definidas para esta investigación como los esfuerzos cognitivos y conductuales que se desarrollan para manejar del mejor modo posible (reduciendo, minimizando, tolerando o controlando) las demandas internas (estado emocional) y externas (ambientales) que exceden los recursos de la persona, los cuales les permiten enfrentarse al estrés generado por la incidencia de la violencia escolar (Martínez et al., 2011; Vázquez et al., 2000).

En este sentido, el desarrollo de las estrategias para hacer frente a la violencia escolar dependerá, en gran medida, de las valoraciones del docente sobre el suceso estresante y de los recursos para hacer frente al mismo (Vázquez et al., 2000); de manera que, ante un mismo suceso potencialmente estresante, en este caso las expresiones de los diferentes tipos de violencia escolar delimitados para la investigación, los docentes pueden presentar diversas reacciones; sobre las cuales se ahondará en los siguientes párrafos (Vázquez et al., 2000).

#### *2.1.4.2. Tipos de estrategias de afrontamiento.*

Aunque existen muchas estrategias posibles de afrontamiento que puede manejar un docente, el uso de unas u otras en buena medida suele estar determinado por las valoraciones al respecto de la naturaleza del estresor y las circunstancias en las que se produce (Vázquez et al., 2000). Sin embargo, a pesar de que la forma de afrontar la violencia escolar tiene relación con dichas valoraciones personales, la diversidad de las estrategias desarrolladas puede orientarse en dos direcciones. Por un lado, se agrupan las *estrategias de resolución de problemas*, dirigidas a manejar o solucionar el problema que está causando el malestar, y elaborar planes de acción, tales como la confrontación directa de la situación, la planificación de actividades de solución, y el escape-avoidance; y por otro, las *estrategias de regulación emocional*, es decir los métodos dirigidos a regular la respuesta emocional ante el problema, que incluirían distanciarse cognitivamente, el apoyo espiritual, el manejo del estrés, el autocontrol y uso de emociones positivas, así como las actividades de relajación (Martínez et al., 2011).

Al respecto, Rocchio, Rodrigo, & Sad (2013) llevan a cabo una investigación titulada “Estrés laboral en el personal docente de instituciones educativas relacionado con el incremento de la violencia escolar”, en la que fueron aplicadas 156 encuestas a docentes de centros públicos y privados de diferentes zonas de la ciudad de Mar del Plata, Argentina; y, al abordar la influencia del hecho violento en los docentes se identifica que, en su mayoría, éstos se ven influenciados en lo personal por los hechos violentos vividos en la jornada laboral, y frente a éste utilizarían estrategias de afrontamiento centradas en el problema, pues persisten en sus trabajos haciendo frente a las dificultades, a pesar del malestar emocional que esto les puede generar.

#### *2.1.4.3. Factores moduladores como atenuantes de la violencia escolar en docentes.*

En el proceso y resultado final del afrontamiento docente pueden intervenir muchas variables que pueden interferirlo o potenciarlo (Cohen y Edwards, 1989; citados en Vázquez, Crespo, & Ring, 2000); y, a estos elementos que permiten regular la respuesta docente frente a los diferentes tipos de expresiones de violencia escolar se les considera factores moduladores. Al respecto, Vázquez, Crespo, & Ring, 2000) sostiene que, tanto los factores internos (estilos habituales de afrontamiento y algunas variables de personalidad) como los externos (recursos materiales, educación, calidad de vida, apoyo social y la actuación de otros factores estresantes simultáneos) pueden modular, de forma favorable o desfavorable, el impacto de un estresor.

A ello hacen referencia Arón & Milicic (2000) al afirmar que, un componente importante del agotamiento profesional tiene que ver con un alto grado de desmotivación y el desempeño de las labores docentes con una gran distancia emocional; y que, además de estar relacionado con el clima escolar, este deterioro ha sido vinculado con la autoestima del profesor y su percepción de eficacia en el desempeño laboral. Así mismo, la capacidad que tienen los docentes para generar un clima social positivo en el contexto escolar se ha relacionado con su percepción de propia autonomía, es decir la percepción que tiene en relación a si es o no capaz de controlar su ambiente de trabajo; mientras que, la percepción de falta de control que tienen los docentes en relación al ambiente de trabajo, se ha asociado con efectos laborales negativos como son el estrés, la depresión, el ausentismo y la baja satisfacción laboral.

Además, estos autores afirman que, las redes sociales profesionales constituyen uno de los factores protectores más importantes en relación al desgaste profesional, y que también la

percepción de ser cuidado por la institución se constituye en un factor protector importante para los docentes. Por último, los autores consideran que, un factor potencialmente crítico en el esfuerzo docente es la autoestima profesional o en términos más generales el autoconcepto profesional (Arón & Milicic, 2000).

En este sentido, es posible sostener que existen una serie de elementos (vocación, motivación, género, personalidad, apoyo de la comunidad educativa, formación profesional en el tema) podrían ser considerados como factores moduladores, que pueden afectar, positiva o negativamente, la respuesta del docente ante la vivencia de la violencia escolar.

#### *2.1.4.4. Resiliencia como producto de las estrategias de afrontamiento.*

La forma en que cada persona responde a las adversidades y a las experiencias de su contexto, según plantean Aguaded & Almeida (2016), contribuye a su desarrollo personal y profesional, como resultado de una multitud de aspectos internos y externos. En este sentido, las estrategias de los y las docentes para hacer frente a las diferentes expresiones de la violencia escolar les permiten construirse como profesionales resilientes, es decir como sujetos capaces de hacer frente y sobreponerse a situaciones adversas, contextos de riesgo y/o estrés prolongado (Aguaded & Almeida, 2016; Uriarte, 2006; Villalta & Saavedra, 2012), a pesar de los efectos mismos de la violencia escolar en su práctica docente.

Y, puesto que la resiliencia docente es construida, entre otros factores que no son objeto de esta investigación, a partir del uso de las estrategias de afrontamiento establecidas para responder a los peligros y efectos de la violencia presentes en las dimensiones de la práctica docente como efecto de la violencia escolar, se encuentra que, tal como plantea Aguaded & Almeida (2016), la resiliencia no es constante ni permanente; sino que dependerá de la capacidad del docente para resolver su circunstancia de la manera más apropiada, transformando esta situación de riesgo en otra con un efecto adaptativo.

En este sentido, al hablar de resiliencia docente, como cualidad humana que permite hacer frente a las adversidades y salir adelante de las experiencias negativas, no se hace referencia a una característica con la que nacen estos profesionales; sino que, se asume que ésta tiene relación con un conjunto de procesos sociales e intrapsíquicos que posibilitan la vida en un

medio insano (Uriarte, 2006). La resiliencia, entonces, como señalan Acevedo & Ochoa (2005), es un atributo que se desarrolla en el tiempo y que puede ser promovido y aprendido por todos.

Por tanto, en esta investigación, con base en los elementos teóricos expuestos en los apartados previos, se pretende analizar, desde la perspectiva de los y las docentes, la forma en que la violencia escolar afecta, específicamente, la práctica docente en sus diferentes dimensiones relacionales (institucional, didáctica, interpersonal y personal), así como la manera en que estos profesionales han logrado ser resilientes a partir del establecimiento de sus propias estrategias para afrontar dicho fenómeno.

## **2.2. Marco contextual**

En el apartado se plantean los elementos del contexto salvadoreño que fundamentan esta investigación, delimitando las principales características del mismo, así como su incidencia para el estudio. En primer lugar, se presenta una introducción a la violencia en centros educativos salvadoreños, y se define el contexto histórico de la violencia salvadoreña destacando la incidencia de la misma en el entorno educativo. Además, se argumenta que, a pesar de estos escenarios, no han existido medidas educativas consistentes y efectivas por parte del Mined dirigidas a favorecer los valores y la cultura de paz en el entorno educativo.

En esta sección se trata el aumento de los actos de violencia en los centros escolares salvadoreños y el vacío teórico que al mismo tiempo existe sobre las particularidades de dicha violencia, propiamente en el contexto nacional. Además, de la ausencia de datos estadísticos sobre la violencia escolar en El Salvador, y la referencia que desde la política educativa se ha hecho al respecto de la misma; con ello se argumenta también la tendencia a la desvalorización de tal violencia y, con ello, la invisibilidad de la perspectiva docente frente a esta situación, lo cual limita los esfuerzos de apoyo para los y las docentes bajo este tipo de climas escolares.

### **2.2.1. Introducción al respecto de la violencia en los centros educativos salvadoreños.**

La comprensión e interpretación de la historia de la escuela en El Salvador se origina del siglo XIX, siglo donde se establecen las normas y los procesos que rigen el sistema educativo salvadoreño; y, desde estos inicios la violencia ha venido transformándose hasta convertirse en un fenómeno de grandes dimensiones y de diversas reacciones, dentro de las cuales se señala el desarrollo de la ola de violencia que afecta el interior de la escuela salvadoreña (Oliva, 2015b). El fenómeno socio histórico de la violencia escolar afecta en gran magnitud al país y a los contextos sociales, puesto que no se ha logrado la permanencia de políticas públicas sistemáticas y congruentes que permitan atacar consistentemente la problemática, lo cual ha permitido su crecimiento a tal punto que, la violencia en sus niveles actuales ha llegado a afectar al tejido social en general.

### *2.2.1.1. Contexto histórico de la violencia en la educación salvadoreña.*

Es importante para establecer el contexto sociopolítico en el que surgieron las riñas entre estudiantes de diferentes colegios e institutos; son éstas los pilares que fundamentan la historia de la violencia en los centros escolares salvadoreños, poniendo de manifiesto un supuesto espíritu competitivo de los estudiantes por denotar cuál institución educativa era mejor que otra (Oliva, 2015b). En este sentido, aunque, como señala Savenije (2005) las rivalidades estudiantiles no son un fenómeno nuevo, y los enfrentamientos a golpes y armas entre los alumnos han venido sucediendo desde hace décadas; éstos comienzan a resonar con más fuerza dentro del ámbito educativo salvadoreño.

Según un estudio de FLACSO, las rivalidades entre centros educativos surgen en los años 40, cuando las barras de los aficionados de centros privados, que apoyaban a sus equipos colegiales, eran partícipes de las riñas por ir en contra de las decisiones de los árbitros, o, simplemente, por molestar a sus rivales (Oliva, 2015b; Savenije, 2005). Durante los años, 40 y 50, las rivalidades deportivas se expresaban en encuentros violentos alrededor de los Campeonatos Colegiales de Básquetbol, donde las barras de los equipos deportivos de colegio privados acomodados hacían desórdenes dentro y fuera del estadio. Savenije (2005) afirma que en la década de los 50, los colegios privados de estratos sociales acomodados eran los protagonistas de las confrontaciones entre las barras estudiantiles; pero, las riñas confrontaciones cada vez eran menos consideradas como incidentes aislados, instalándose como un patrón.

En los años 60 y 70 los desórdenes siguieron siendo parte de los torneos y campeonatos de baloncesto; sin embargo, en esta última década, otros tipos de enfrentamientos que involucraban a estudiantes empezaron a llamar más y más la atención. Debe agregarse también a este contexto que, en los años 70, el número de estudiantes que egresaban de la educación secundaria había aumentado en forma considerable, lo cual condujo a tiempos de convulsión política donde hubo menos presupuesto educativo, generando las condiciones propicias para la generación de violencia escolar debido a la saturación de las aulas de los institutos nacionales (Oliva, 2015a).

Al llegar a los años 80, las confrontaciones violentas entre estudiantes de diferentes centros educativos ya formaban parte de una larga tradición. Sin embargo, los centros educativos

de estratos sociales acomodados desaparecieron de la escena, y fueron los institutos públicos los que tuvieron presencia fuerte en las riñas estudiantiles. En esta década los enfrentamientos empezaron a desvincularse del juego, y la rivalidad empezó a ganar otras características, lo que se buscaba era generar lesiones a la identidad de las instituciones.

Terminando los 80s, la rivalidad estudiantil completó su giro, generalizándose desde el ámbito deportivo hacia la cotidianidad de la educación media; las confrontaciones ya no eran vinculadas al deporte y podían ocurrir en cualquier momento en el centro de San Salvador o en otros lugares públicos donde los estudiantes se encontrarán. El uniforme y sus insignias delataban fácilmente la pertenencia de los alumnos, y ser identificado como estudiante de un centro educativo rival podía ser suficiente para ser considerado como objeto legítimo de una agresión (Savenije, 2005). Durante estos años, los conflictos sociales y la guerra civil se volvió fuente de una alta proporción de violencia en el país, como resultado del sometimiento que sufrió la sociedad frente al uso de la violencia como método de vida; puesto que, la experiencia de solucionar conflictos por medios violentos marcó la vida de las personas que le sufrieron (Oliva, 2015b).

Esta cultura de violencia dejó huellas que comenzaron a cobrar efectos en la década de los años 90 (Organización Panamericana de la Salud, 1994 citado en Miguel & González, 1998); pues, a pesar de que se experimentaba el fin de la guerra, comenzó a percibirse también la violencia delincriminal y otras expresiones más fuertes de la misma (Instituto Universitario de Opinión Pública, 1993; citado en Miguel & González, 1998). Al respecto, el IUDOP, en 1995, realizó una encuesta de opinión pública que evidenciaba que el 45 por ciento de los consultados estaban de acuerdo con el accionar del grupo de limpieza nacional llamado “la sombra negra”, el cual estaba asesinando pandilleros juveniles, los cuales estaban en su mayoría en edades de tercer ciclo y bachillerato; estos datos revelan una nueva forma en que la violencia se asocia a las escuelas a finales de los años noventa (Miguel & González, 1998). El estudio revela además que, de todas las ciudades incluidas en la encuesta, San Salvador tendría uno de los porcentajes más altos de aprobación hacia los grupos de limpieza social; lo cual permite inferir la preocupación social por los elevados niveles de violencia en dicho municipio.

Al tratarse de un fenómeno social, el incremento que adquiere la violencia dentro de la sociedad salvadoreña se traslapa con la educación, lo que toca directamente a las instituciones y agentes educativos que también se ven afectados por ella. Hubo una escalada de esta problemática dentro del recinto escolar que provocó que las autoridades del Mined buscara realizar acciones enfocadas a tratar la violencia escolar (Oliva, 2015b).

Indicios de esta intervención institucional se evidencian en la Memoria de Labores Mined 2004-2005, en el capítulo sobre Gestión Educativa e Institucional, en el que se menciona el Convenio de Seguridad Mined-PNC, donde se plantean acciones y esfuerzos articulados de prevención y atención integral que buscaban reducir los factores de riesgo y fortalecer la protección en los ámbitos familiar, escolar y comunitario con el propósito de garantizar la seguridad de estudiantes; como respuesta al plan interinstitucional entre Mined-Gobierno y PNC para el establecimiento de las relaciones entre el proyecto y el Plan de Gobierno País Seguro (Mined, 2005; citado en Oliva, 2015b)

Desde el 2004, se hablaba de la puesta en marcha de un plan de seguridad escolar donde por primera vez el gobierno propone un proyecto donde intervenía la seguridad pública en el ámbito educativo mediante un componente de vigilancia a los entornos de los centros educativos. Durante el 2009, como parte del reconocimiento de la grave problemática que constituye la violencia escolar para las autoridades educativas de El Salvador y el rápido crecimiento de dicho fenómeno, se elabora para todo el conglomerado docente del país una circular, en la que se argumentaba que ante los incrementos de casos de violencia escolar se implementarían las medidas necesarias que permitan prevenir acciones de violencia en contra del estudiantado; y se plantean propuestas comprendidas en el Plan de Atención Integral de la población estudiantil (Oliva, 2015b).

Para el año 2010, Mined y PNC firman convenios de cooperación para guarecer los centros educativos del país; y en el 2012 el Mined volvía a firmar un nuevo compromiso de cooperación; pero en esta ocasión con la Fuerza Armada de El Salvador (Flores, 2013). Este nuevo convenio se creó con el fin de prevenir hechos de violencia en el campo educativo, por lo cual el Mined y las autoridades de seguridad firmaron un plan interinstitucional de prevención y protección escolar, el cual se denominó Plan Escuelas Seguras.

Sin embargo, ninguna de estas medidas ha brindado resultados claros ni han dado seguimiento a sus efectos. En los documentos creados para dichos fines se mencionan los ejes, objetivos y metas de cada plan, pero no se encuentran resultados tangentes ni estadísticas respecto a los logros obtenidos con la creación e implementación de estos programas.

### 2.2.2. Aumento de los actos de Violencia en centros escolares salvadoreños.

Aunque en el país se comienza hablando la violencia escolar relacionada con las riñas estudiantiles, actualmente la violencia en las escuelas se ha vuelto un aspecto recurrente y de diversas magnitudes, ejercida de manera cotidiana y expresándose en múltiples formas. De manera que, la escuela de hoy día es ya un nodo de relaciones violentas; unas inmanentes a ella, y otras que la cruzan y la trascienden (González Villarreal, 2009).

La aparición de la violencia en las instituciones educativas es un fenómeno multicausal, y en incremento durante los últimos años, incluyendo no sólo violencia física, sino también niveles elevados de rivalidad e intolerancia. Al respecto de su multiplicidad e incidencia en el entorno escolar, el Observatorio del Mined 2016, contiene información sobre 5,132 centros escolares, de los cuales 583 se encuentran ubicados en San Salvador, y en él se sostiene que los principales factores de riesgo social que afectan a la comunidad educativa son, principalmente, las maras, robos, drogas, la portación de armas blancas y extorsiones; y en menor medida, la portación de armas de fuego, violaciones, y trata de personas. También se señalan algunas expresiones de violencia que ocurren en las escuelas, tipificadas según suceden en el sector estudiantil, entre el personal docente, y entre docentes y estudiantes, incluyendo los tipos de violencia psicológica, física, sexual y matonería (Mined, 2016).

#### 2.2.2.1. *Datos estadísticos sobre la Violencia escolar en El Salvador.*

El Sistema de Monitoreo de Violencia Escolar (SMVE) del Mined, se creó en el 2007, como herramienta para medir cuantitativa y cualitativamente los niveles de violencia escolar en el sistema educativo nacional; sin embargo, éste sólo pretendía ejecutar un monitoreo de información que registrara en forma sistemática los hechos de violencia más frecuentes que se suscitaban dentro del centro educativo. No obstante, el sistema no logró establecerse y actualmente no existe.

Hoy en día, los datos oficiales que pueden encontrarse a nivel nacional sobre este contexto de violencia que se vive en los centros escolares están en el Observatorio que anualmente lanza el Mined, y en este sólo existe información sobre los centros educativos públicos de El Salvador, haciendo mención de los contextos de violencia (en relación al centro educativo, a los estudiantes, a la propuesta pedagógica o a la comunidad), tipos de violencia (psicológica, física o matonería), número de centros escolares donde se elaboran acuerdos de convivencia, centros escolares que han recibido capacitaciones para gerenciar instituciones educativas en contexto de violencia, los factores de riesgo social que afectan a los miembros de la comunidad educativa, tipo de violencia entre el sector estudiantil, tipo de violencia entre el personal docente, tipo de violencia que practican los docentes hacia los estudiantes, información relacionada con la deserción y las maras en general (Mined, 2016).

Sin embargo, los datos que dicho documento presenta se quedan cortos, ya que solo existen cifras de las categorías que ahí se limitan, dejando de lado dificultades significativas que ocurren al interior de los centros escolares. El sistema incluye solamente datos reportados, obviando aquellos casos en los que, por diversas razones, la administración no reporta; y por tanto se crean vacíos que hacen que haya brechas entre los reportes y la realidad educativa. De manera que es posible concluir, “la dimensión extremadamente grave del problema en El Salvador y, por otro, la ausencia notable de registros fiables para cuantificar la violencia” (Miguel & González, 1998).

#### *2.2.2.2. Vacío teórico sobre la particularidad de la violencia escolar en El Salvador.*

A pesar de los esfuerzos aislados por efectuar una medición de situaciones de violencia en los centros educativos, como se proponía con el SMVE y actualmente con el Observatorios de centros escolares públicos, a la fecha, si bien es imposible negar el efecto de la violencia en la escuela salvadoreña, se evidencia un vacío teórico sobre sus particularidades, causas y consecuencias a diversos niveles. Aunque existen algunos datos estadísticos, no se encuentran documentos que analicen, o expliquen los tipos de violencia, sus implicaciones, y cómo resolverlos.

La violencia escolar vista desde un enfoque histórico no tiene data reciente; sin embargo, la escalada de esta, dentro del sistema escolar salvadoreño, ha provocado que las autoridades del Ministerio de Educación de El Salvador busquen realizar acciones enfocadas a prevenir la

violencia y fomentar mejores formas de convivencia escolar con la creación de los planes mencionados anteriormente entre el Mined y la PNC, o el Mined y otros entes gubernamentales o particulares (Oliva, 2015b). Sin embargo, no hay resultados que indiquen que los esfuerzos hayan tenido resultados positivos, sean sostenidos en el tiempo o que muestren la particularidad del fenómeno de la violencia escolar a nivel nacional.

El vacío y por tanto la dificultad que existe con estas iniciativas tiene relación con que, los datos que son captados y arrojados por las diversas iniciativas no son utilizados de manera conjunta para la creación de políticas públicas, ni para mejoras en la legislación nacional con miras de transformar el sistema educativo salvadoreño. Como plantea López (2007), no hay experiencia respecto de cómo moverse en este nuevo escenario, y la mayoría de las decisiones que se toman, de las acciones que se promueven desde diferentes instituciones relacionadas con los procesos sociales, se basan en un saber adquirido en otro contexto o momento histórico a partir del cual tendemos a pensar el presente. Por tanto, el principal desafío estriba en reducir la brecha de desajuste entre el estudiante al que los docentes saben tratar, aquél para el cual fueron formados y para quien fueron pensadas las escuelas, y el alumno real, el que llega día a día al aula; tender a que dicha brecha desaparezca, y operar sobre ella.

Sin embargo, este desafío se vuelve difícil de alcanzar, puesto que desde el sistema educativo se ha establecido una cultura de silencio con respecto a las afectaciones generadas por la violencia en la escuela; y, en específico, se ha generado una especie de invisibilización en relación a la incidencia de la misma particularmente en el gremio docente.

### *2.2.2.3. Ausencia de medidas educativas consistentes y efectivas dirigidas a favorecer los valores y la cultura de paz en el entorno educativo.*

A pesar de la necesidad de tomar medidas efectivas ante al escenario de violencia que afecta las escuelas, en orden a generar un ambiente que favorezca los valores y la cultura de paz dentro del espacio educativo, la inconsistencia y constante modificación de las iniciativas propuestas no han permitido resultados a largo plazo.

Al respecto, en el 2011, el Mined argumentó que se lanzarían estrategias y medidas para lograr un verdadero escudo de protección para estudiantes. Se planeaba lanzar programas que incluían talleres de arte, clubes deportivos, actividades de esparcimiento y culturales, entre otros.

El plan de prevención y protección escolar fue suscrito entre la Policía Nacional Civil, el Mined y el Ministerio de Justicia y Seguridad Pública, a través de la Dirección General de Prevención Social de la Violencia y Cultura de Paz (PREPAZ). Con ello se buscaba unificar esfuerzos para gestionar y ejecutar acciones de prevención, protección y formación integral de los estudiantes, para minimizar la violencia en la comunidad educativa (Oliva, 2015b).

Sin embargo, en el año 2013, como relata Oliva (2015b) esta estrategia gubernamental fue radicalmente modificada por las autoridades del ramo educativo y se cambió por la nueva estrategia llamada Plan de Prevención y Seguridad Escolar. Siguiendo a Flores (2013) en su artículo de la Prensa Gráfica titulado “Mined reconoce pocos resultados en el plan escolar”, se argumenta que los cambios de planes en el abordaje a la violencia escolar se debían a que la estrategia anterior (Plan Escuelas Seguras) no habría resultado muy eficiente en el combate de la delincuencia que afecta a las escuelas; y aunque el plan había funcionado, sus resultados eran muy limitados debido a que el fenómeno era más complejo de lo que el plan había considerado. Por lo que, con esa nueva iniciativa se buscaba erradicar la violencia a través de la integración de diversas entidades públicas, pues ya no solo intervendría el Mined y la PNC, sino también la Fiscalía General de la República, el Ministerio de Gobernación, las alcaldías, entre otras.

Con este nuevo plan se señalaron los principales doce problemas que enfrenta la comunidad educativa: falta de liderazgo; descoordinación institucional e intersectorial; desconocimiento de la normativa legal del país por los docentes; conflictos entre los miembros de la comunidad educativa; inseguridad dentro y fuera de la escuela; no existe un esfuerzo coordinado para prevenir la violencia escolar; desinterés de la comunidad educativa; falta de oportunidades para la utilización efectiva del tiempo; pocos talleres vocacionales; poca educación en sexualidad, equidad de género, inclusividad y derechos humanos; poca oferta para jóvenes y adultos con sobre edad para continuar estudios; y, falta de protocolos para atender a las víctimas que sufren diferentes formas de violencia. Sin embargo, en los documentos no se menciona de forma clara y precisa si la necesidad de enfatizar sobre estos elementos es el justificante directo del cambio de programa, creando un margen de interpretación al momento de justificar los cambios en el abordaje y el tratamiento a la violencia en el sistema educativo salvadoreño (Oliva, 2015b).

En el 2015 el Mined reconoce que la violencia es un fenómeno que afecta a todos los miembros de la comunidad educativa, por lo que invita a toda la ciudadanía a interiorizar valores de convivencia ciudadana en el diario vivir. Con esto, el Mined busca lanzar un grito de auxilio en favor de la paz, pero no se generan acciones concretas para afrontar la violencia que ataca día a día a las instituciones educativas.

En este momento, las autoridades intentan marcar un accionar trascendental que motive a la comunidad educativa a erradicar toda acción de violencia para construir un país justo, seguro e inclusivo, pero se generan pocas propuestas, soluciones y programas que busquen impulsar de manera articulada valores y cultura de paz.

### 2.2.3. Política educativa salvadoreña y su abordaje de la violencia escolar.

En El Salvador encontramos algunos planes que han abordado en diferente medida la violencia escolar dentro del marco de política educativa salvadoreña: Plan Nacional de Educación 2021, Plan social educativo 2009 – 2014 “Vamos a la escuela”, la Estrategia Nacional de Prevención de la Violencia, el Plan El Salvador Seguro, el Plan El Salvador Educado, y el Plan Nacional de Educación en Función de la Nación 2014-2019. Todos ellos con el común denominador de proporcionar alternativas que ayuden a enriquecer las políticas y planes nacionales de justicia, seguridad ciudadana y convivencia.

Entre los años 2005 y 2007 el GOES instauró un plan de políticas educativas en el que se priorizaban las necesidades del país cubriendo desde el año 2005 hasta el 2021; éste fue llamado Plan Nacional de Educación 2021 “Metas y Políticas para construir el país que queremos”, y en él se mencionaba la necesidad de abordar el problema de la violencia en el interior y el exterior de los centros educativos. Este plan promovía acciones de convivencia escolar, enfatizaba en la seguridad y equidad social, y en la formación integral de las personas; y de manera más puntual, en lo referido al tema de violencia escolar, la línea estratégica 2 enfatizaba la imperante necesidad de implementar un clima institucional positivo en las escuelas (Plan 2021; citado en Oliva, 2015b). En esta época que se comenzó el programa de prevención juvenil para la mejora del clima institucional, PODER; dirigido a estudiantes entre los 13 y 21 años de tercer ciclo y

bachillerato. No obstante, éste no tuvo mucho éxito para evitar que siguieran proliferando contextos violentos dentro y fuera de los centros escolares.

El Plan social educativo 2009 – 2014 “Vamos a la escuela” del Mined, buscaba reformar el sistema educativo en general, para lograr la formación integral de personas conscientes de sus derechos y responsabilidades para con la familia, la sociedad y la nación profundizando en el conocimiento, habilidades y destrezas necesarias para lograr su plena realización en el plano social, cultural, político y económico mediante la aplicación del conocimiento crítico y creativo (Mined, 2009). Sin embargo, en dicho plan, por parte del Mined, no se hace referencia explícita a estrategias o ejes que vayan dirigidos a tratar la violencia escolar.

La estrategia nacional de prevención de la violencia, del Ministerio de Justicia y Seguridad Pública (2013) presenta una versión mejorada de la Estrategia Nacional de Prevención Social de la Violencia en Apoyo a los Municipios (ENPSV) que se lanzó en el 2010 y que ahora forma parte de un cuerpo de instrumentos de normativas y políticas generadas en la construcción de un Sistema Nacional de Prevención de la Violencia. Se trata de un compromiso presidencial en el marco del proceso de consultas que se realizó en 2012 para la creación del Pacto Nacional por la Seguridad y el Empleo, como parte del proceso de pacificación nacional, siendo una respuesta integrada del gobierno de El Salvador a los problemas que afectan al país. Dentro del mencionado cuerpo de instrumentos se encuentra, a la cabeza, la Política Nacional de Justicia y Seguridad Pública y Convivencia, y el decreto de creación del Gabinete de Gestión para la Prevención de la Violencia. De acuerdo al documento, en este recorrido se reflejan avances en el tratamiento de la violencia desde un enfoque de derechos, que busca el desarrollo humano y considera la interrelación de múltiples actores, tales como: instituciones del Estado y autónomas, gobiernos locales, organizaciones de la sociedad civil, academias, centros de pensamiento, actores económicos, entre otros.

El Plan El Salvador Seguro fue instalado en septiembre de 2014, con la creación del Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana y Convivencia (CNSCC). Dicho consejo elaboró un diagnóstico sobre la inseguridad en El Salvador y desarrolló este plan, organizado en torno a los cinco ejes de la Política Nacional de Justicia, Seguridad Pública y Convivencia, y se plantea ciento veinticuatro acciones prioritarias, de corto, mediano y largo plazo, para enfrentar la

violencia y la criminalidad, garantizar el acceso a la justicia y la atención y protección a víctimas. De manera específica al contexto educativo, el Eje 1: Prevención de violencia contiene acciones relativas a este ámbito; priorizando acciones como el incremento del acceso y de la retención escolar de niños, niñas y adolescentes de manera segura y con oportunidades de actividades para uso de tiempo libre; y el incremento de la presencia del Estado en municipios prioritarios, identificados como los más violentos, con servicios de prevención de violencia, atención a familias, atención en crisis, atención a víctimas y rehabilitación, ampliación de espacios públicos, fortalecimiento de iniciativas y programas de policía comunitaria, sociales, recreativos, deportivos y culturales en asocio con los entes territoriales (CNSCC, 2015).

El Plan El Salvador Educado, por el derecho a una educación de calidad, del Consejo Nacional de Educación, plantea como primero de los seis principales desafíos para el sistema educativo: el establecimiento de escuelas libres de violencia y eje central de la prevención. En este plan se da mayor énfasis al período crítico que vive la escuela pública, sosteniendo que, en muchas comunidades, el ambiente escolar ha dejado de ser un espacio seguro que propicie, no solo una formación integral de calidad, sino también una convivencia pacífica (CONED, 2016). El documento afirma que, ante la situación nacional de inseguridad y la presencia de grupos delictivos, nuevas formas de violencia han permeado las escuelas; de manera que, hallar soluciones para ese fenómeno trasciende al sector seguridad.

Por ello, este plan se propone garantizar la seguridad y un ambiente propicio para el aprendizaje en las escuelas, y que estas, a su vez, se conviertan en ambientes de protección; y para solventar este desafío se propone las siguientes líneas estratégicas: los centros educativos deben ser agentes activos en la promoción de la paz, la equidad y la sana convivencia en la comunidad; desarrollar la educación familiar; el personal directivo, docente y administrativo debe capacitarse para promover la resolución de los conflictos a través del diálogo en los diferentes espacios de los centros educativos; crear y desarrollar alternativas curriculares y extra curriculares que promuevan el desarrollo integral de los estudiantes; y ampliar las modalidades de atención educativa que reduzcan el número de las niñas, los niños y los adolescentes fuera de la escuela.

Por su parte, el Plan Nacional de Educación en Función de la Nación 2014-2019 propone una serie de apuestas estratégicas para alcanzar una educación de calidad con inclusión y equidad social, desde una concepción integral del desarrollo humano. El documento estipula este plan estaría dirigido al desarrollo y profundización del Plan Social Educativo Vamos a la escuela; sin embargo, en este plan, al igual que en el Plan Vamos a la escuela, el tratamiento a la violencia no es un elemento protagónico en los esfuerzos establecidos, puesto que de manera explícita la misma es mencionada únicamente en el eje 4 “Construcción de ambientes escolares agradables”, en el cual se concierne que un ambiente escolar no está solamente relacionado con la infraestructura, sino también con otros aspectos simbólicos y axiológicos, pues un ambiente escolar apropiado se da en el marco del respeto y la tolerancia entre los miembros, la solidaridad y la cooperación en la escuela, la comunidad y la familia, a partir de observar y escuchar a todas y todos, mediante una convivencia incluyente y libre de violencia (Mined, 2014).

En este mismo plan, y como elemento estratégico del Eje 1 “Creación de un Sistema Nacional de Profesionalización Docente”, se lanza el Plan Nacional de Formación Docente, una estrategia de construcción de un subsistema de formación continua de docentes en servicio, y como plataforma de reformulación de la formación inicial, el cual se desarrollará en diferentes fases que involucran procesos dinámicos e innovadores de desarrollo profesional, así como las estrategias y mecanismos de evaluación, seguimiento y mejora continua del sistema. No obstante, aunque se vuelca la mirada al gremio docente, en ningún espacio del documento se hace referencia a la incidencia de la violencia escolar para los mismos (Mined, 2015b).

Al valorar los planes e iniciativas recién descritas, es posible identificar que, a pesar de que han existido esfuerzos diferentes, mediante los cuales se ha respondido, con mayor o menor intensidad, a la violencia escolar en El Salvador; los mismos no han sido sostenidos ni encadenados entre sí para generar resultados consistentes que se mantengan en el tiempo; además de que, cada cambio de gobierno ha implicado la modificación o supresión de los mismos.

#### *2.2.3.1. Desvalorización de contextos escolares violentos.*

A pesar de que se ha notado en diversos documentos la necesidad de abordar el fenómeno de violencia en los centros escolares salvadoreños, los planes carecen de una adecuada sustentación en la teoría sobre violencia y teoría de prevención; lo cual ha generado que esta

temática no cobre totalmente el protagonismo ni la importancia requerida, puesto que, frente a los cambios de gobierno del país, las políticas y planes van sufriendo modificaciones considerables, o son suprimidas para nuevas iniciativas que no dan seguimiento a los alcances y resultados de esfuerzos previos, pues no existe una base argumentativa sólida que los consolide.

Si bien se han creado planes y programas como el Plan de Prevención y Protección Escolar y el Plan de Prevención y Seguridad Escolar no se han alcanzado los resultados esperados ni sea logrado erradicar la violencia en los centros escolares nacionales; y, por el contrario, la violencia se sigue exacerbando y amentando día con día.

Así mismo, no ha existido una adecuada tipificación de la violencia que se encuentra en el interior de los centros escolares, de manera que se reconozcan sus particularidades, y en tal medida generar estrategias de abordaje o de mejora puntuales para atender a los centros escolares de acuerdo a sus problemáticas específicas, y aún menos se han generado medios que den voz a los actores educativos que directamente están involucrados en el proceso educativo.

#### *2.2.3.2. Bajo apoyo a docentes en contextos escolares violentos.*

Por otra parte, dentro de los diferentes planes y políticas educativas, en ningún documento se contempla de manera explícita la protección o el apoyo institucional para docentes que enfrentan o son víctima de expresiones de violencia; ni se han acordado medidas de salud mental consistentes para quienes realizan su quehacer dentro de este tipo de contextos escolares.

En el plan El Salvador Seguro (CNSCC, 2015) se hace referencia, a través de la Dirección Nacional de Prevención y Programas Sociales en conjunto con el Instituto Salvadoreño de Bienestar Magisterial, al respecto de iniciativas más enfocadas en prevención y de manera particular hacia los estudiantes. Así, se menciona la creación de espacios de convivencia, donde los estudiantes reciben atención psicosocial y aprenden a desarrollar inteligencia emocional, resolución de conflictos, desarrollo de capacidades, entre otros aprendizajes; y, a pesar de que se menciona a la comunidad educativa, no se hace hincapié en el bienestar personal, mental o emocional de los docentes en específico.

Por su parte, la ley Lepina (Decreto N°839, 2009) contempla la violencia contra los niños, niñas, y adolescentes; haciendo hincapié en la protección de este grupo poblacional, incluyendo a

la familia, comunidad y Estado. Pero, se deja por fuera las limitaciones que la manipulación de esta ley ha generado al docente concretamente en el ámbito escolar; lo cual ha conllevado a expresiones de violencia que afectan la integridad del docente, frente a las cuales el proceder institucional se encuentra limitado por lo que pueda considerarse como una posible demanda. En este sentido, ningún documento nacional hace mención sobre el cuidado de la integridad del docente, o el apoyo hacia este gremio, debido a la incidencia del fenómeno de violencia escolar.

### *2.2.3.3. Invisibilidad de perspectiva docente.*

A lo largo de esta investigación y en el recorrido por la bibliografía y los contenidos teóricos sobre la violencia escolar en El Salvador, se habla sobre los contextos de violencia, los tipos de violencia, los factores de riesgo social que afectan a los miembros de la comunidad educativa, los tipos de violencia que existen en el ámbito escolar; pero, no existe una documentación precisa que detalle información sobre la perspectiva docente ante este fenómeno social que embarga a los centros escolares.

No se ha realizado un esfuerzo dirigido a profundizar y comprender cómo experimentan y enfrentan este fenómeno los y las docentes del sistema público. En este sentido, al invisibilizar al docente, el principal actor dentro de los centros escolares, se carece de información importante para la generación de planes de intervención y por tanto de políticas públicas que aborden la protección para este gremio de profesionales.

Sin embargo, tal como destacan Milicic & Arón (2011) en la medida en que se permite a los y las docentes percibirse a sí mismos en un proceso de crecimiento y mejoramiento continuo, se afianza su sentido de valoración y pertenencia a la comunidad educativa, y se mejora su percepción de eficiencia al contar con herramientas teóricas y prácticas que favorecen su desempeño docente, atenuando así el desgaste profesional. En este sentido, es de vital importancia brindar protagonismo al gremio docente en la investigación respecto a la violencia escolar, para evidenciar su perspectiva frente al fenómeno, reconociendo cómo son afectados por el mismo y qué formas han adoptado para hacerle frente; de manera que ello permita obtener insumos que señalen la necesidad de reforzar la práctica docente y su vinculación con la mejora educativa en general.

## Capítulo III.

### 3. Marco metodológico

#### 3.1. Diseño de Investigación.

La presente investigación se realizó bajo un *enfoque cualitativo*, con un *diseño descriptivo*, con el cual se busca obtener las perspectivas de los participantes en relación con el tema de estudio; y a través de las mismas explorar y describir las experiencias comunes de los docentes en relación con la violencia escolar (Fàbregues, Meneses, Paré, & Rodríguez-Gómez, 2016; Hernández Sampieri, Fernández, & Baptista, 2014). Por lo tanto, se utilizará este diseño para tener un acercamiento y recopilar las experiencias comunes del gremio docente del sector público con respecto a la incidencia de la violencia escolar en su práctica, y la manera en que la han afrontado hasta el día de hoy; para llegar a una descripción de las experiencias compartidas por parte de los y las docentes abordados (Hernández Sampieri et al., 2014).

De tal manera, a través del diseño se busca rescatar las unidades de significado, categorías y temas esenciales que comparten los y las participantes del estudio en relación al concepto que construyen de la violencia escolar, la manera en que son afectadas las dimensiones personal, interpersonal, didáctica e institucional de la práctica docente, tal como han sido delimitadas para esta investigación, y las estrategias que se han implementado frente a estos escenarios; descubriendo así los aspectos relevantes de las experiencias subjetivas de los y las docentes en relación con este fenómeno, y dando cuenta de la incidencia del mismo para este grupo de profesionales.

#### 3.2. Participantes

La investigación se realizó con *docentes en servicio en escuelas públicas de los municipios con mayores índices de violencia del departamento de San Salvador*. Sobre esto se aclara que, para seleccionar dichos municipios se consideró el mapa de violencia generado por la Policía Nacional Civil (La Prensa Gráfica, 2017) , pues se carecen de otras referencias documentales generadas por el Ministerio de Educación que permitan identificar los niveles de la violencia de manera sectorizada en el país.

Al respecto de los participantes, tal como señala Katayama (2014), la muestra de un estudio con enfoque cualitativo no es determinada con criterios estadísticos, sino que busca reflejar las características principales de un universo muestral; y, con ello se asume que, para esta investigación, los resultados obtenidos son generalizables únicamente a nivel de la población estudiada. En este sentido, se delimitó como muestra para el estudio un total de *12 participantes*. Para tal delimitación se consideró lo planteado por Hernández Sampieri et al.(2014), quienes sostienen que, según recomendación de diversos autores, se sugieren 10 participantes como mínimo de muestra. Por otro lado, fueron considerados también los siguientes criterios: el entendimiento del fenómeno (el número de casos que permiten responder a las preguntas de investigación); la naturaleza del fenómeno en análisis (incluyendo la valoración de la accesibilidad de los casos, así como el tiempo para recolectar la información); y principalmente, la capacidad operativa de recolección y análisis (el número de casos que se pueden manejar de manera realista y de acuerdo con los recursos que se tienen) (Hernández Sampieri et al., 2014).

En este sentido, para reflejar las características del universo muestral de docentes definido para la investigación y así interpretar el fenómeno de la violencia escolar a la luz de las experiencias del gremio docente, se implementó una estrategia de *muestras homogéneas* (Hernández Sampieri et al., 2014; Katayama, 2014), buscando así la representatividad de la muestra seleccionando docentes en relación a las siguientes características comunes:

Tabla 1. *Características de la muestra*

Docente:
<ul style="list-style-type: none"> <li>• En servicio en el área pública.</li> <li>• Laborando en centro escolar ubicado en uno de los municipios con mayores índices de violencia del departamento de San Salvador</li> <li>• Con 9 o más años de servicio docente</li> <li>• Que ha presenciado directamente o experimentado los cuatro tipos de violencia delimitados para este estudio (violencia entre estudiantes, entre docentes, pandilleril, y de estudiantes hacia docentes)</li> </ul>

Sobre esta decisión muestral, cabe agregar que, el estudio fue intencionalmente delimitado para la zona de San Salvador, con la finalidad de mantener la homogeneidad de los y las participantes en relación al contexto departamental, y minimizar, en alguna medida, la interferencia de otras variables ambientales que pudiesen afectar el estudio; aunque se reconoce a su vez que cada centro escolar tiene características propias.

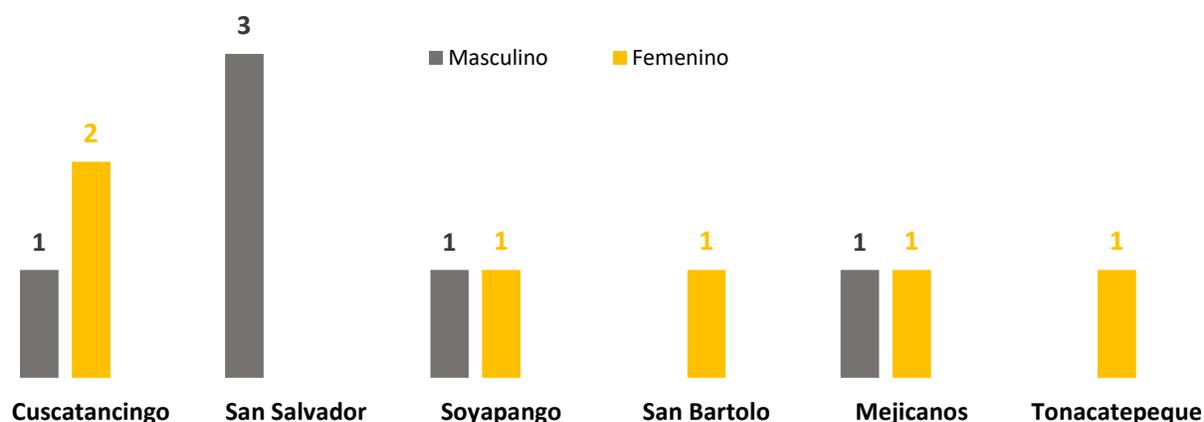
En este sentido, de acuerdo a Rojas (2011), se hizo uso de este muestreo no probabilístico intencionado, para ubicar los casos representativos de la población estudiada. Para acceder a esta muestra se realizaron contactos con docentes claves conocidos por las investigadoras, pues la temática requería cierto establecimiento de confianza que permitiera la apertura de los entrevistados en relación al tema; y, para la selección de los mismos fueron entonces los docentes claves quienes recomendaron a los participantes y realizaron el primer contacto con éstos, verificándose que éstos cumplieran con las cuatro características establecidas para la muestra del estudio. Así, se obtuvo una muestra cuyas características sociodemográficas se desglosan en la siguiente tabla:

Tabla 2. Características sociodemográficas de la muestra

Municipio	Sexo	Nivel educativo	Cargo	Años de servicio
Cuscatancingo	Masculino	Tercer ciclo y Bachillerato	Docente y Subdirección	28
Cuscatancingo	Femenino	Parvularia a tercer ciclo	Docente	20
Cuscatancingo	Femenino	Segundo ciclo	Docente	14
San Salvador	Masculino	9° grado y bachillerato	Docente	9
San Salvador	Masculino	Tercer ciclo	Docente	32
San Salvador	Masculino	Tercer ciclo	Docente	19
Soyapango	Femenino	Tercer ciclo	Docente y ATP	24
Soyapango	Masculino	Parvularia	Docente	22
San Bartolo	Femenino	Parvularia	Docente y Subdirección	16
Mejicanos	Femenino	Primer y segundo ciclo	Docente	29
Mejicanos	Masculino	Primer ciclo a Bachillerato	Docente y Subdirección	20
Tonacatepeque	Femenino	Tercer ciclo	Docente	28

Así mismo, la tabla a continuación expone la distribución muestral:

Gráfica 1. Distribución de la muestra por Sexo y Municipio



### 3.3. Técnicas e Instrumento.

Para recolectar la información se hizo uso de un instrumento construido a partir de la tabla detallada a continuación, la cual estructura ámbitos y categorías relacionadas con la temática de estudio, señalando también la pregunta de investigación que las genera:

Ámbito	Pregunta de investigación	Categoría	Descripción de la categoría	Técnica	Preguntas a realizar
1) Información Base	-	1.1) Datos personales	Datos personales del entrevistado/a.	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cuántos años de edad tiene actualmente?</li> <li>• ¿Cuántos años tiene de ejercer la docencia?</li> <li>• ¿Con que nivel educativo trabaja actualmente?</li> </ul>
2) Violencia escolar	¿Cuál es, desde la perspectiva de los y las docentes investigados, el concepto que construyen de violencia escolar?	2.1) Tipo de violencia referida	Tipo de violencia a la que hacen referencia los docentes en su conceptualización (entre estudiantes, violencia pandilleril, violencia entre docentes, violencia de estudiantes a docentes, otros).	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Según su experiencia y conocimiento del ámbito de la escuela, ¿Cómo define usted, la violencia escolar?</li> </ul>
		2.2) Agresores	Principales agresores a los que hace referencia el concepto construido por el docente.		
		2.3) Víctimas	Principales víctimas a los que hace referencia el concepto por el docente.		
3) Dimensiones de la práctica docente	¿Cómo son afectadas las dimensiones personal, interpersonal, didáctica e institucional de la práctica docente frente a la violencia presente en los centros escolares?	3.1) Personal	Dinámica de la práctica docente relacionada con motivación por asistir al centro escolar, la vocación, circunstancias personales de vida, y grado de satisfacción por el trabajo docente.	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Ahora, ubicándonos en lo que ocurre al interior de su centro escolar ¿Considera que su vocación por ejercer la docencia ha sido afectada por la violencia escolar?</li> <li>- ¿De qué manera ha ocurrido esto?</li> <li>• ¿Cómo considera usted que ha incidido este ambiente de violencia escolar en la motivación que siente por asistir al centro escolar?</li> <li>• ¿De qué manera ha incidido la violencia que ocurre en su centro escolar en el grado de satisfacción que siente al realizar la docencia?</li> <li>• Durante su permanencia en la institución ¿Cómo considera que se ha visto afectado/a usted, en lo personal, debido a los episodios de violencia que ha presenciado o experimentado en su escuela?</li> <li>- ¿Qué otras consecuencias personales han generado estos episodios?</li> </ul>

Ámbito	Pregunta de investigación	Categoría	Descripción de la categoría	Técnica	Preguntas a realizar
		3.2) Interpersonal	Dinámica de la práctica docente relacionada con las relaciones interpersonales con los estudiantes del centro escolar, la comunicación con los participantes del proceso educativo, la convivencia en el centro escolar, y los espacios para las relaciones interpersonales en la escuela.	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Desde su posición como docente, ¿Cómo considera que se han visto afectadas las relaciones interpersonales que establece con sus estudiantes debido a la violencia escolar?</li> <li>• ¿Cómo considera que ha cambiado la comunicación con los otros participantes del proceso educativo (maestros y padres) debido a la presencia de la violencia en la escuela?</li> <li>• ¿Qué espacios de convivencia han sido más afectados por la violencia en su escuela?</li> </ul>
		3.3) Didáctica	Dinámica de la práctica docente relacionada con la aplicación de disciplina, la forma de conducir las clases, y los métodos de enseñanza y evaluación.	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo ha impactado la violencia escolar en la forma que usted conduce sus clases y su trabajo pedagógico?</li> <li>• ¿Ha debido modificar sus métodos de enseñanza y de evaluación a los estudiantes debido a la violencia que percibe en su centro escolar?</li> <li>• ¿Cree usted que actualmente los roles de disciplina entre docentes y estudiantes han sufrido modificaciones?</li> <li>- <i>¿Qué tipo de cambios han tenido estos roles?</i></li> <li>• ¿Cómo se maneja la disciplina y el control en estos ambientes?</li> </ul>
		3.4) Institucional	Dinámica de la práctica docente relacionada con la existencia de normas de comportamiento y comunicación entre colegas, la pertenencia institucional, los estilos de relación entre docentes y el modelo de gestión directiva.	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Considera usted que la violencia que ocurre en su escuela ha afectado su sentido de pertenencia a la institución o al equipo de docentes del que forma parte? ¿De qué manera ha ocurrido esto?</li> <li>- <i>¿Qué factores son los que más han afectado este sentido de pertenencia?</i></li> <li>• Dentro de este contexto escolar del que venimos hablando ¿considera usted que las relaciones entre los y las docentes de su institución también forman parte de la violencia que se vive en su escuela?</li> <li>- <i>¿Cómo son estas relaciones (entre los y las docentes de su escuela)?</i></li> <li>- <i>¿Le ha tocado a usted ser blanco de violencia por parte del grupo de docentes o ha observado un nivel de violencia elevado entre los mismos?</i></li> <li><i>¿Qué consecuencias personales se han generado por estas situaciones?</i></li> <li>• ¿De qué manera ha incidido la gestión de su director(a) en el establecimiento de normas de comportamiento y comunicación entre los docentes de su centro escolar?</li> </ul>

Ámbito	Pregunta de investigación	Categoría	Descripción de la categoría	Técnica	Preguntas a realizar
4) Estrategias de afrontamiento	¿Qué estrategias de afrontamiento adoptan los y las docentes para ser resilientes frente al impacto de la violencia escolar en su práctica docente?	4.1) Regulación emocional	Uso de estrategias de afrontamiento a la violencia escolar relacionadas con el distanciamiento cognitivo, el apoyo espiritual, manejo del estrés, autocontrol y uso de emociones positivas, y actividades de relajación fuera de la escuela.	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Cómo ha manejado emocionalmente la presencia de la violencia en su escuela?</li> <li>• ¿Qué medidas le han ayudado a no colapsar emocionalmente frente a este tipo de ambiente?</li> <li>- ¿Por qué considera que estas medidas le han ayudado?</li> <li>• Sobre este manejo emocional del que hablamos ¿Cómo hizo para establecer estas medidas, las recibió como parte de su formación docente o en qué momento las desarrolló?</li> </ul>
		4.2) Resolución de problemas	Uso de estrategias de afrontamiento a la violencia escolar relacionadas con la confrontación directa, planificación de actividades de solución, y escape-evitación.	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• ¿Qué estrategias ha desarrollado para manejar la violencia que experimenta en su centro escolar?</li> <li>- ¿Por qué cree que ha tomado esas estrategias y no otras? ¿Qué es lo que hace que estas estrategias resulten?</li> <li>• Al igual que cuando se le preguntaba sobre el manejo emocional frente a estas situaciones, en este caso ¿De dónde ha aprendido o de dónde tomó esas estrategias para hacer frente a la violencia en su centro escolar?</li> <li>- ¿Ha recibido alguna capacitación o formación institucional para enfrentar estas situaciones de violencia escolar?</li> </ul>
		4.3) Factores moduladores	Intervención de factores como género, formación docente, personalidad y apoyo de comunidad educativa, como atenuantes del impacto de la violencia escolar.	Entrevista	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Según lo que usted ha visto y experimentado ¿Qué factores o características individuales de un docente son más favorables para manejar o disminuir los efectos de la violencia escolar? ¿De qué manera lo hacen?</li> <li>- ¿Por qué considera que estos factores ayudan? ¿A qué se debe?</li> <li>• ¿Considera usted que ser hombre o mujer incide en el manejo de la violencia escolar? ¿De qué manera lo hace?</li> <li>• Y, sobre estas medidas que ayudan a lidiar con la violencia en la escuela ¿Qué otro apoyo necesitaría usted como docente y de dónde tendría que venir dirigido?</li> <li>• Sobre el tema que hemos platicado ¿hay algo más que quiera añadir?</li> </ul>

Tabla 3. Construcción de instrumento de investigación

Con respecto a las técnicas para la recolección de información, se utilizó la *entrevista a profundidad*, pues se consideró la técnica más apropiada para los elementos de estudio, ya que, dicha interacción dialógica, personal y directa entre investigador y participante se dirige

justamente a la expresión de las motivaciones, creencias y sentimientos sobre un determinado tema.

Lo anterior tiene una relación directa con el diseño propuesto para la investigación, pues, la entrevista, como técnica, permite, de manera congruente con éste, persigue la comprensión e interpretación del objeto de estudio desde la perspectiva de las personas abordadas (Fàbregues et al., 2016; Katayama, 2014). Al respecto de la entrevista, Rojas (2011) detalla también que lo referido por los informantes, en este caso docentes de centros escolares públicos, permite obtener información congruente con la realidad que se estudia, pues son éstos quienes poseen experiencias y conocimientos relevantes sobre el tema de interés. En este sentido, el uso de esta técnica dentro del estudio permite lograr una mayor comprensión de la perspectiva de los y las docentes respecto al impacto de la violencia escolar en las dimensiones de la práctica de la docencia y las estrategias de afrontamiento establecidas frente a tal realidad.

Además, como menciona Hernández Sampieri et al. (2014), esta técnica resulta más íntima y flexible que otras; y, debido a la complejidad que representa el tema de la violencia escolar y su impacto en el gremio docente, señalado en apartados previos, se consideró que la entrevista permitía brindar a los participantes un mayor sentido de confianza y confidencialidad, esenciales para una mayor obtención de información al respecto de esta temática (Hernández Sampieri et al., 2014).

Por lo tanto, se elaboró una *entrevista semiestructurada*, a partir de la matriz presentada con anterioridad, la cual sirvió de base para la construcción de la guía de preguntas (VER ANEXO 1), tomando en cuenta *preguntas generales* para la expresión libre del discurso del entrevistado, y *preguntas específicas o de profundización*, de forma que el investigador ayudase al entrevistado a ahondar en su relato (Hernández Sampieri et al., 2014).

Por último, sobre este punto se agrega también que, por consideraciones éticas de seguridad para las investigadoras, las entrevistas no fueron desarrolladas en los centros escolares sino en espacios privados que permitían un mayor ambiente de confianza para los y las docentes abordados, evitando que éstos se sintieran amenazados por el ambiente escolar.

### 3.4. Análisis de la información.

Atendiendo al diseño seleccionado, luego de recabar la información a partir de la implementación de las técnicas ya señaladas se realizaron las transcripciones directas de las entrevistas. Y, para efectos de la investigación, con el fin de analizar toda la información recolectada se empleó la técnica de *Análisis de contenido*, mediante la cual, siguiendo a Fernández (2002), se realizó la identificación de determinados elementos componentes de las transcripciones para su posterior clasificación bajo la forma de variables y categorías que permiten el análisis del fenómeno social bajo investigación, en este caso la violencia escolar, visto desde la propia perspectiva de los y las docentes, con el objetivo de describir tendencias y develar semejanzas o diferencias en el contenido de las experiencias compartidas.

Para ello, siguiendo también a Katayama (2014), se elaboró, de manera deductiva, una estructura ordenada del discurso de los y las participantes al respecto de la incidencia de la violencia escolar en su práctica docente, basada en la construcción misma del instrumento, con la finalidad de dar estructura a los datos recibidos mediante las entrevistas y así describir las experiencias de los y las docentes respecto al concepto que tienen de la violencia escolar, la afectación que genera dicha violencia en las dimensiones de la práctica docente y el desarrollo de estrategias de afrontamiento ante la misma.

Bajo esta lógica, como parte del análisis se realizó el proceso de *codificación*, consistente en la transformación de las unidades de análisis identificadas en los pasos anteriores del proceso de investigación (concepto de violencia escolar, incidencia en las dimensiones de la práctica docente, y estrategias de afrontamiento), en unidades de registro, categorías y subcategorías, que permitieran identificar y valorar los patrones en el discurso de los participantes, para su descripción y análisis posterior. Para todo este proceso se hizo uso del programa NVIVO (Ver Anexo 2). Con este programa atendiendo a lo señalado por Fernández (2002), se destacaron segmentos o unidades constantes en el contenido de los mensajes escritos, los cuales fueron posteriormente expresados, desglosados y clasificados en las unidades de análisis; creando nuevas categorías y subcategorías según lo encontrado, y destacando patrones en los discursos de los y las docentes sobre las experiencias con respecto a la violencia escolar.

De tal manera que, una vez cumplidas todas estas etapas del análisis de contenido se procedió a la realización del análisis ideológico, bajo el tipo de análisis llamado *de contingencia*,

con el cual interesaba principalmente la asociación entre las palabras claves, categorías y unidades de análisis identificadas; para proceder a la descripción y análisis de la relación existente entre las mismas, destacando la conexión y vínculos entre las experiencias de los docentes al respecto del impacto de la violencia escolar en la práctica docente y las estrategias para afrontarla (F. Fernández, 2002; Hernández Sampieri et al., 2014).

En este sentido, el propósito principal del análisis ha sido decodificar el discurso de los y las docentes, mediante la identificación de posibles contradicciones, ausencias o presencias, énfasis, así como sus vínculos; y otorgarles sentido, interpretarlos y explicarlos en función del planteamiento del problema y su vinculación con el conocimiento disponible (Hernández Sampieri et al., 2014). Con lo anterior se profundizó en el análisis de este fenómeno, identificando la esencia de las experiencias, enfatizando el vínculo entre las categorías que le componen, estableciendo argumentos que permitan acercarse a la experiencia vivida por los y las docentes en los centros escolares; y, finalmente, mediante un proceso deductivo, se contrastó dicha información con la teoría conceptual y contextual que enmarca el estudio, y en este sentido, se dirigió el interés de la investigación educativa hacia la realidad del gremio docente en el escenario salvadoreño (Hernández Sampieri et al., 2014).

### **3.5. Alcances y Limitaciones.**

En este punto es importante aclarar que el marco metodológico establecido para esta investigación permitió un primer acercamiento a las perspectivas de los y las docentes abordados, visibilizando sus valoraciones respecto a la violencia escolar y reconociendo que ésta es una problemática que incide sustancialmente en su práctica.

No obstante, como ya se ha afirmado, es relevante también reconocer las limitaciones del estudio. Puesto que se trata de un estudio inicial respecto al fenómeno y realizado con una muestra pequeña, se ha realizado un paso que ha sido primordialmente descriptivo y que no resulta en ninguna medida generalizable; pero que, sin embargo representa una apertura del camino investigativo en relación al reconocimiento y análisis de la situación docente frente a la violencia escolar, con metodologías que profundicen más en relación a la revelación de los mecanismos y procesos que mueven la práctica docente incidida por este fenómeno, y esfuerzos investigativos de mayor nivel que permitan aumentar las decisiones muestrales.

## Capítulo IV.

### **4. Perspectiva docente sobre violencia escolar: Presentación de resultados.**

Esta sección presenta los resultados obtenidos a partir de las 12 entrevistas realizadas a los y las docentes que responden al caso de estudio considerado para esta investigación, y con las que se persigue responder a las preguntas de la misma. Para ello, se seleccionan y clasifican frases significativas en relación a los ámbitos y categorías propuestas para el análisis del estudio, y se señalan algunos otros elementos que resultaron al abordar la temática con estos profesionales.

#### **4.1. Definiendo la violencia escolar desde la mirada docente.**

En este apartado se busca contestar a la primera pregunta de esta investigación, la cual busca identificar ¿Cuál es, desde la perspectiva de los y las docentes investigados, el concepto que construyen de violencia escolar? Se pretende de este modo identificar el concepto de violencia escolar que los y las docentes investigados construyen desde su propia experiencia con el fenómeno. Así, a través de la recolección de la información se identifica que, la construcción que los y las docentes hacen para definir la violencia escolar es bastante precaria y general. Los docentes no logran estructurar un concepto concreto respecto al fenómeno de la violencia en sí, más bien tienden a dar información vaga de las expresiones que ellos y ellas perciben como violencia dentro de los centros escolares.

Al observar las perspectivas docentes se observa que éstos no logran construir una conceptualización clara y precisa de la violencia escolar. Sobre esto se encuentra que, los y las docentes mencionan que la violencia escolar es algo que existe, aunque ni el centro escolar, ni el Ministerio de Educación en general, elabore una respuesta clara para tratar con la misma. Y, en el esfuerzo por responder a la incidencia de este fenómeno en el día a día no se ha dado un tiempo o espacio propicio para analizar en qué consiste dicho fenómeno; por el contrario, la acción docente se ha limitado a convivir con él y tratar de adaptarse a estos escenarios de la mejor manera posible para sobrellevar las condiciones que esta violencia presenta.

Ante ello, pareciera que no identificar concretamente el fenómeno ni generar una reflexión compartida sobre el mismo se ha constituido en una forma de protección personal y emocional para el gremio, que debe convivir con la violencia sin ningún respaldo institucional claro; sabiendo que existe, pero sin mencionarlo directamente ni dar percepciones personales al respecto, y en alguna medida naturalizando la violencia presente en el entorno escolar, tal como expone esta docente al intentar definir la violencia escolar señalando que ésta *“es bastante sutil en el lugar donde yo estoy, porque pareciera que no hay, pero sí, si hay bastante.”* (SOY-F-24as). De igual forma, se identifica a la violencia escolar como *“algo que no tiene ni inicio ni fin”* (MEJ-M-20as); conceptualizándola como *“algo habitual no sólo dentro de la escuela sino de la comunidad y de las familias que habitan en la comunidad porque es algo que viene de la familia.”* (TON-F-28as); destacando, así mismo, que se trata de una violencia *“pasiva en alguna forma, porque no es visible muchas veces pero que se sabe que está”* (MEJ-F-29as).

Al respecto de esto, sucede también que, al intentar construir un concepto de violencia escolar los docentes hacen referencia a la incidencia de este fenómeno, enfatizando los cambios que esta problemática les ha forzado a realizar en diferentes ámbitos de relación entre ellos y los estudiantes; señalando que *“sin conocimiento muchas veces en la escuela hemos tenido que hacer cambios para no ver que los grandes les quiten la comida o las coras a los pequeños; quiérase o no es una violencia disfrazada.”* (MEJ-F-29as).

De tal manera, mientras que los y las docentes logran identificar y reconocer que el fenómeno de la violencia sí está presente en el centro escolar, al intentar construir un concepto de la misma se limitan a hacer referencia particular a las expresiones ocurridas entre estudiantes y la verbalización de ejemplos de cómo observan la violencia dentro o fuera de los salones de clase, sin elaborar un concepto más concreto; asociando el concepto de violencia escolar a aquella que ocurre directamente entre estudiantes mencionando que *“es un problema muy serio... un problema donde los estudiantes están constantemente acosados.”* (SS- M-32as); señalando que ésta *“se ve reflejada en los estudiantes hasta en la forma de cómo hablarse, cómo tratarse”* (SS-M-19as). No obstante, sobre este punto cabe señalar que, aunque en el intento por construir el concepto de violencia escolar existe referencia directa a la violencia entre estudiantes, al profundizar en la entrevista aparecen otros tipos de violencia que resultan más incidentes para su práctica docente.

#### 4.1.1. Tipos de violencia escolar señalados desde la perspectiva docente.

En este apartado se señala que, al intentar construir un concepto de violencia escolar, las perspectivas docentes hacen referencia a la naturaleza de la violencia y a los tipos de la misma que éstos perciben en el centro escolar; destacando a quiénes, desde su experiencia, perciben como agresores y víctimas de este fenómeno en los centros escolares.

##### 4.1.1.1. Naturaleza de la violencia.

En cuanto a la naturaleza de la violencia escolar, dentro de las perspectivas docentes se identifican diferentes formas específicas en que éstos la perciben dentro del centro escolar; clasificándola, según sus ejemplos en: física, psicológica y verbal.

Por ejemplo, los docentes reportan que la violencia “*se puede ver de varios ámbitos... principalmente la violencia no física necesariamente, pero sí verbal y psicológica entre compañeros.*” (SS-M-9as). Al mismo tiempo, destacan que “*la violencia escolar no es solamente el maltrato físico, sino que muchas veces hasta el verbal y psicológico*” (SOY-M-22as).

##### 4.1.1.2. Principales agresores y víctimas.

Al ahondar en la construcción de un concepto de violencia por parte de los y las docentes entrevistados, también se hace referencia a los agresores y víctimas de este fenómeno que ocurre al interior del centro escolar; señalándole como una problemática que llega a toda la comunidad educativa, y se encuentra latente en todas las relaciones interpersonales que ocurren dentro de los centros escolares, tal como señala una docente al referir que la violencia se manifiesta de diferentes maneras “*porque a veces empieza del alumno hacia el docente, y el docente lo hace como en defensa, y se ponen ahí [a discutir]. Y otras veces es el docente el que llega como dicen 'no durmió bien', por decirlo así, y se llega a desquitar con el alumno.*” (SB-F-16as).

Por tanto, al tratar de construir su propio concepto de violencia escolar, los y las docentes hacen referencia a los *principales agresores*, mencionando quiénes suelen ser, desde sus perspectivas, los que ejercen la violencia en el centro escolar.

*Estudiantes no ligados a pandillas.* Al hablar de quién ejerce la violencia en las escuelas, los docentes hacen mención al hecho de que muchos de los que generan violencia en los centros escolares son estudiantes que no están directamente involucrados en grupos pandilleriles, pero

que, al saber la dinámica de la comunidad y el terror que estos grupos pueden representar para los demás se hacen pasar por familiares o conocidos de miembros de estos grupos. De esta manera, dichos estudiantes buscan establecer autoridad y poder, y se convierten en agresores para los más susceptibles a creer que ellos pueden causarles daños, no sólo dentro del centro escolar sino también fuera de él; tal como reporta el siguiente docente:

*“muchas veces son muchachos de que tal vez no están involucrados en nada, pero ellos quieren sobresalir... y quieren que todos los admiren... o sea, que crean de que ellos tienden a echarse el control ahí, que ellos ejercen la autoridad sobre todos;... muchas veces no tienen nada que ver con situación de pandillas, pero sin embargo ellos quieren como lucirse con los demás; y son los que ejercen muchas veces la mayor agresión hacia las demás personas” (SS-M-19as).*

*Docentes.* Al hablar de agresores, estos profesionales también hacen mención de que son los mismos docentes quienes en ocasiones causan mayores daños o agresiones personales entre compañeros, tal como responde un docente al cuestionarle quiénes suelen ejercer la violencia en su centro escolar: *“Feo, pero los docentes” (SOY-M-22as)*, señalando que en su centro escolar tienen más problemas ocasionados por docentes que por parte de estudiantes o pandillas.

Los docentes mencionan que *“muchas veces [como docente] se limita uno a hacer el trabajo, es decir, la relación nada más de trabajo, ya no ir más allá de esa relación; 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).*

Frente a esta situación, dentro de las relaciones interpersonales entre docentes, se reporta que éstos deben tener mucho cuidado con lo que dicen y cómo lo dicen para no afectar a nadie o no verse afectados por comentarios mal interpretados que pudiesen conducir a problemas con otros docentes; pues, tal como señala un docente *“con los otros maestros uno habla con mucho cuidado, y con la administración, con los directores, la relación es bastante, bastante difícil” (SS-M-32as)*. Sobre este punto, otra docente refiere *“tengo que ser muy prudente en lo que digo, y pensar no dos, sino hasta cinco veces lo que puedo o no puedo decir porque no es lo que voy a decir o lo que quiero decir, sino lo que puedo decir para no afectar, no afectarme yo, no afectar a la escuela o a mis compañeros” (TON-F-28as)*; haciendo referencia a la situación de tensión que se experimenta frente a estos escenarios, la cual limita la comunicación interpersonal debido al temor de que esto conduzca a nuevas situaciones de violencia.

*Estudiantes con vínculos en pandillas.* También, dentro de los principales agresores, se mencionan a aquellos estudiantes que tienen como familiares directos a miembros pertenecientes a pandillas; pues, como destaca una docente “*los mismos niños amenazan mucho con que 'mire, fulano de tal es mi tío, y te vas a ir en una bolsa negra o en una bolsa blanca'. O sea, esas son las cosas que generalmente se miran, que se traen de afuera, verdad, por el contexto en el que nosotros estamos*” (CUS-F-14as). Y, según las perspectivas docentes, son estos estudiantes quienes tratan de intimidar a docentes y a otros estudiantes al mencionar sus vínculos familiares con miembros de las pandillas de la comunidad, tal como expone el siguiente relato:

*“Voy a hablarle de mi compañera que tenía el año pasado, ella tenía prepa; y ella tenía tres niños... dos niños sí eran hermanitos y el otro niño no. Uno de los niños que eran hermanitos sacó a otro niño del centro escolar, bajo amenaza... oiga bien, estando en prepa se dio esa situación... de que le dijo el niño a la mamá: 'mami, vaya a traerme los papeles porque yo ya no quiero estar en esa escuela'... porque le dijo el compañerito que... 'si tú no me sacas, el papá nos va a matar, a mi hermanito, a papá, a mamá y a mí'. Ya en junio el niño ya no llegó, y esa era la razón por la que el niño se había cambiado de escuela. Entonces, en septiembre hubo una excursión educativa y fue la abuelita; entonces a la abuelita se le preguntó por el niño... 'ay no seño', me dijo, 'fíjese que “X” le dijo al niño que si no se iba que el papá lo iba a matar... porque él era el que mandaba en el grado”* **San Bartolo (Femenino, 16 años de servicio)**

Así mismo, los estudiantes que viven en estas comunidades marcadas por la violencia, y que empiezan a involucrarse con grupos delictivos también se convierten en agresores, pues según se refiere “*los principales agresores, en lo que yo observo, serían los mismos estudiantes y también algunas personas que no andan en buenos pasos que viven en las comunidades donde ellos [miembros de pandillas] viven ahorita*” (SS-M-9as); “*dentro de la escuela, son jóvenes que viven dentro del ambiente de violencia que tratan de imitar a los que están afuera*” (CUS-M-28as); de manera que, este tipo de estudiantes se convierten en reproductores de la violencia que ejercen quienes están inmersos en grupos pandilleriles, como medio para establecer líneas de autoridad o generar la intimidación de otros compañeros y así lograr cierto estatus o posición.

Por otra parte, al intentar construir un concepto de violencia escolar desde las perspectivas docentes también se hace referencia a quiénes se reconoce como las *principales víctimas* de esta problemática presente en los centros escolares:

*El estudiantado en general.* Inicialmente al cuestionar sobre los principales afectados por la violencia en los centros escolares las perspectivas docentes destacan que: “*Siempre serían los alumnos*” (MEJ-F-29as); “*los estudiantes del centro escolar, sí, definitivamente*” (SS-M-9as).

*Estudiantes aislados socialmente.* Los docentes también identifican que, las víctimas de los diferentes actores mencionados en los párrafos anteriores, suelen resultar estudiantes que no se ven mezclados socialmente, es decir que no forman parte de los grupos internos formados por los estudiantes, ni tampoco tienen que ver con pandillas; pues como señala un docente “*son personas que prácticamente no se involucran en nada; prácticamente familias donde las personas son trabajadoras, muchas veces son personas humildes*” (SS-M-19as).

Así mismo, algunos docentes destacan que dentro del ámbito escolar ocurre que cuando algún estudiante no desea pertenecer a estos grupos internos formados por los mismos estudiantes, se convierte en víctima de violencia; como se destaca en el siguiente extracto: “*aquí hay grupos, entonces al que no quiere formar parte de ellos lo violentan*” (CUS-F-20as).

*Docentes.* Así mismo, los y las docentes señalan que no sólo los alumnos pueden ser víctimas de violencia en las escuelas, sino que ocurre como señala una docente “*también nosotros, los maestros*” (TON-F-28as) se perciben afectados por el fenómeno; y, esto como señalan, “*a la larga afecta al alumnado*” (SOY-M-22as). En este sentido, se encuentra que los docentes también son alcanzados por esta problemática; señalando que “*nosotros sufrimos las consecuencias de la violencia que los niños sufren en sus casas*” (MEJ-M-20as).

#### ***4.1.1.3. Tipos de violencia.***

Por otro lado, con relación a los tipos de violencia que perciben, los docentes hacen alusión a las relaciones interpersonales que son afectadas por las expresiones recién mencionadas en el apartado anterior. Así, se menciona que dentro de los centros escolares estos profesionales conviven con la violencia entre docentes, la violencia entre estudiantes, la violencia pandilleril y algunas otras expresiones que surgen dentro de las respuestas recibidas durante las entrevistas.

*Violencia entre estudiantes.* Al hablar de violencia escolar y tratar de construir una conceptualización de la misma, los docentes hacen mención de la presencia de conductas

violentas que se perciben entre el estudiantado, señalando que esta expresión “*estudiante-estudiante es la mayor, es la más fuerte*” (SOY-F-24as).

De igual manera, haciendo referencia a cómo se manifiesta este tipo de violencia, los docentes señalan que se trata de “*la forma como el alumno actúa, su actitud hacia los demás, la forma de comportarse, su personalidad, lo que él expresa no sólo físicamente, sino que hay veces que lo hace verbalmente... ellos hacen violencia por cositas tan simples... son bien susceptibles* (CUS-F-20as). Señalan también que, los estudiantes “*no se tratan por su nombre, sino que se tratan sólo con palabras bastante fuertes... también agresión física en algunos casos... sin embargo, más que todo es agresión verbal*” (SS-M-29as). Lo anterior denota que, de acuerdo a lo expresado por los y las docentes, existe poco respeto y poca flexibilidad en el trato entre los estudiantes, expresándose de forma despectiva, o refiriéndose a sus compañeros con lenguaje no apropiado, siendo rápidos para reaccionar ante lo que otros hacen, y no reaccionando de la mejor manera.

No obstante, también los docentes, al hacer mención de la poca tolerancia que existe entre los estudiantes, indican que dichas actitudes son un reflejo de lo que éstos viven como sociedad y dentro de sus comunidades y familias; tal como expone una docente al referir que “*la violencia escolar más que todo se da en los juegos que ellos tienen, porque ellos juegan de patadas, de todos los juegos violentos... Pero por lo que miran, verdad, porque como estamos en una comunidad*” (CUS-F-14as).

*Violencia entre docentes.* Dentro de la investigación y las perspectivas docentes, también al intentar construir un concepto de violencia escolar se hace mención a la violencia que éstos perciben entre los mismos docentes de sus centros escolares. Este tipo de violencia está presente y es causa de preocupación para ellos. Los docentes manifiestan no sentirse apoyados, ni respaldados por sus compañeros ya que perciben que este tipo de violencia se manifiesta “*queriendo hacer daño entre docentes*”. (SOY-M-22as). En este sentido, las perspectivas docentes reconocen que experimentan oposición, crítica, y en algunos casos ataque directo o indirecto hacia ellos mismos por parte de otros docentes.

Al respecto, los docentes mencionan que aunque hay una aparente cordialidad entre docentes, perciben que ésta no es real, manifestando la presencia de violencia psicológica entre

ellos; tal como destaca una docente al señalar que *“llevamos la fiesta en paz, pero muchas veces tratamos de agredir al otro, no físicamente pero moralmente y muchas veces también tratamos de verlo de menos”* (TON-F-28as). Sobre esto se destaca que, aunque se reporte que la manifestación de la violencia entre docentes no siempre es manifiesta, se identifica como uno de los tipos de violencia que genera una incidencia significativa en su práctica docente.

*Violencia pandilleril.* Otra forma de violencia que refieren los docentes al construir su propia conceptualización de violencia escolar es la relacionada con la presencia de las pandillas en el centro escolar. En cuanto a la violencia que perciben debido a la intervención de grupos pandilleriles en las escuelas, los docentes manifiestan su impotencia ante algunas de las cosas que suceden dentro de los centros escolares, puesto que como mencionan *“no sólo es violencia física, sino que es violencia psicológica, verbal y es bien duro porque hay cosas en las que nosotros no podemos inmiscuirnos, aunque queramos.”* (TON-F-28as).

Así mismo, en algunos casos, los docentes mencionan que son estos grupos pandilleriles los que están en completo control de los centros escolares, y de esta forma se instaura una aparente *estabilidad* en el centro escolar, donde los estudiantes gobiernan, y los docentes y el cuerpo directivo no se mete en problemas. Sobre esto, un docente relata que *“mataron a uno de la clica de ese sector y le dijeron 'vamos a cerrar tres días por duelo', y no trabajaron tres días porque ahí velaron al de la pandilla y quién decía algo”* (CUS-M-28as). De forma que, frente a estos escenarios, como afirma otro docente *“uno no hace lo mejor que puede hacer, dada las condiciones y la presión que recibe de parte del director, hay veces de los sub-directores, pero la presión más grande viene de los jóvenes que están en las pandillas. Porque ellos son lo que en muchos aspectos controlan la zona”* (SS-M-32as).

Por lo tanto, de acuerdo a lo reportado en esta sección, se construye la figura 3, para resumir los hallazgos identificados a partir de las perspectivas docentes en cuanto a los tipos de violencia que señalan percibir o experimentar estos profesionales al interior del centro escolar. Sobre esto, es importante recalcar que no se pretende afirmar que las acá señaladas sean las únicas expresiones de la violencia escolar, sino, más bien, reflejar que se trata de aquellas expresiones que son directamente identificadas por los y las docentes abordados en esta investigación al indagar en la temática.

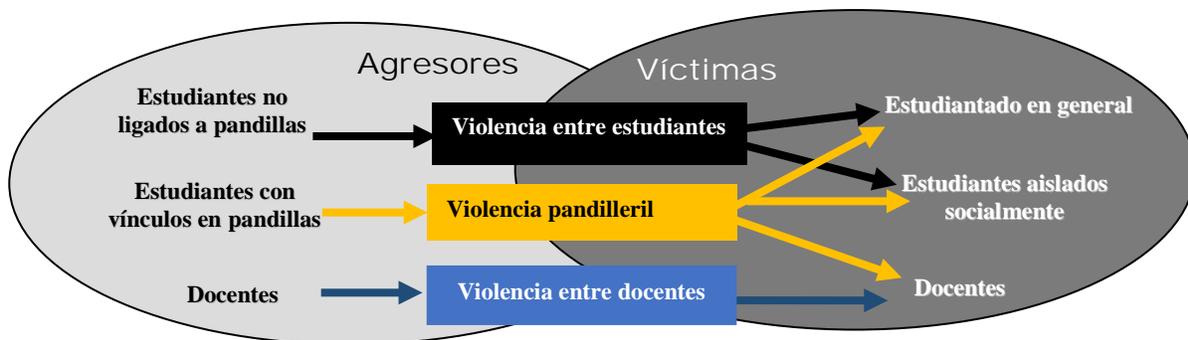


Figura 3. Tipos de violencia señalados por docentes según víctimas y agresores

De igual manera, se aclara que este estudio no pretende tampoco negar que también puede ocurrir que miembros del gremio docente sean reconocidos como principales agresores de la violencia, ni señalar que la violencia de estudiantes no ligados a pandillas hacia miembros del gremio docente es inexistente, sino que ésta última no es identificada ni señalada enfáticamente por los y las docentes investigados.

#### 4.1.2. La seguridad del docente de acuerdo al rol de las pandillas en la escuela.

Respecto al tipo de violencia vinculada con la presencia de pandillas en el centro escolar, referido por las perspectivas docentes y señalado en el apartado anterior, los resultados de la investigación destacan también que, debido a este contexto de violencia en particular, para sobrellevar estos escenarios los y las docentes han establecido una medida con implicaciones en la manera de manejar la incidencia del fenómeno en las dimensiones de su práctica docente y en el establecimiento de estrategias para afrontarla. Esta medida tiene relación con el acuerdo que, en algunas escuelas, se ha instaurado entre los líderes de pandillas y los docentes, o autoridades del centro escolar; a través de la misma, los y las docentes manifiestan que, estar coordinados con un determinado miembro de peso de estos grupos facilita mantener el orden y la disciplina en la institución, e incluso dentro de sus salones de clases. Tal como se expone en los siguientes ejemplos:

*“...hasta hace dos años sí nos afectaba grandemente porque vivíamos inseguras, con temor, miedo, y todo lo negativo. Pero a partir de dos años para acá ha cambiado el jefe [de la pandilla] y el que ha llegado ha implementado que cerca de la escuela no hay nadie... Incluso los jóvenes mareros han puesto una restricción en los estudiantes que están en el centro escolar, que a nosotros como docentes no nos pueden tocar ni faltarnos al respeto, porque al darse cuenta ellos se entienden con los jóvenes”. San Bartolo (Femenino, 16 años de servicio)*

*“Pero nosotros nos adelantamos como dirección y yo como de los que tengo más tiempo de estar trabajando, nos reunimos con el mero mero [refiriéndose al jefe de la pandilla]... con el palabrero y le explicamos que la escuela no tenía nada que ver con el problema social. Entonces hay un acuerdo, que hasta ahora lo han respetado, que con la escuela no se meten. Entonces, nosotros podemos ejercer normas de disciplina, sin llegar al abuso por supuesto y no dicen nada. O sea, dentro de la escuela no entran”. **Cuscatancingo (Masculino, 28 años de servicio)***

*“para serle honesto quien lleva la disciplina ahora es el estudiante que es o hermano del líder de la pandilla... son los niños que están de vigilantes. Tenemos niños de diferentes niveles dentro de la organización, y ellos son los que nos apoyan muchas veces con la disciplina, son los que se encargan de mantener a raya al resto de jóvenes”. **San Salvador (Masculino, 32 años de servicio)***

De lo anterior se constata que, dependiendo de la actitud que dichos grupos sostengan con respecto a la importancia de la educación, la presencia de las pandillas en el entorno escolar puede representar para los y las docentes un cambio importante en el ambiente interno de la escuela. Pues, como ejemplifica uno de los entrevistados, cuando estas figuras tienen una percepción positiva de la educación, marca un apoyo significativo para la función docente:

*“el año pasado se mandó a llamar a los papás del estudiante [refiriéndose a un pandillero reconocido en la zona]. Entonces a la hora de abordar con el director, créame que yo sinceramente estaba con temor, e igual los demás compañeros, porque el señor todo tatuado... la sorpresa fue bastante grata en el sentido de que el director comenzó a abordarlo... y como él parece que era el más antiguo de estar ahí, entonces ya contenía más manejo de la comunidad... entonces, el padre de familia le dijo [al estudiante] 'escuchá lo que te están diciendo; para mí lo que dice el director y lo que dicen tus profesoras es ley, así que para vos también, porque yo no quiero que después vos andés igual que yo en la calle'”. **San Salvador (Masculino, 9 años de servicio)***

Así mismo, como se muestra en los extractos a continuación, se identifica que el rol del docente en este ambiente escolar se ve engrandecido o afectado según la valoración que hagan estos grupos respecto a su figura de autoridad:

*“en la primera escuela donde estuve los pandilleros llegaban a mi clase, porque ellos, que no estaban registrados, les gustaba como yo daba inglés. Entonces me pedían permiso, 'Teacher, ¿podemos entrar?' Pero en ese caso me beneficiaba a la disciplina... porque ellos estaban interesados en la clase, entonces “¡Se me callan!”, les decían a todos”. **Mejicanos (Masculino, 20 años de servicio)***

*“recuerdo un episodio, yo estaba en el salón de clases con mis estudiantes; en lo que estaban trabajando yo me salí un momentito, y había llegado... yo no sabía que era el palabrero... un exalumno nuestro... entonces llegué y se me acercó y me dijo '¿estos*

*muchachos se portan bien?'. Muchos de ellos cuando lo vieron que estaba hablando conmigo casi temblaban, y yo le dije 'no tranquilo, tú sabes que aquí todos se portan bien...'; ...'y es que mire, aquellos cuatro que están allá que me están viendo, si se portan mal, avísame porque se les va a tratar allá para que entiendan que aquí se respeta'... Cuando se fue llegaron los cuatro chicos y me dicen 'miss que le dijo'; 'nada, solamente está atento, como exalumno, estábamos platicando de la familia'; '¿y no nos amenazó?'; '¿que tienen ustedes algún problema con él? ...díganme así le decimos al director para que avise y así'.... Entonces, yo siento que de esa forma me gané a los dos lados, verdad porque él estaba esperando que yo se los reportara, y los otros se portaban bien para que lo no los reportaran, entonces siento que fue una buena estrategia. Soyapango (Femenino, 24 años de servicio)*

E incluso, en algunos casos, los y las docentes expresan sentir una especie de seguridad debido al vínculo que se establece con los miembros de las pandillas; puesto que, el tener alguna especie de conexión con este grupo, educando a sus familiares, representa para ellos una forma de protección, tal como es señalado por una de las docentes al expresar que “*gracias a Dios aquí no hay mucho ataque así hacia los alumnos, tenemos esa ventaja, porque los mismos alumnos son los mismos hijos de ellos, los sobrinos, los primos, y hay una conexión... aquí tenemos a los niños que están en conexión con ellos*” (CUS-F-20as).

Sobre esto mismo, la perspectiva docente manifiesta que, además de que educar a familiares de miembros de pandillas les represente una forma de protección, el tener nexos con dichos miembros por haberles conocido desde pequeños y mantener una relación de *cordialidad* con éstos, también les representa una medida de seguridad pues “*ya les conocen*” (CUS-F-20as). Tal como se expone en el siguiente ejemplo, los y las docentes comentan que deben manejar con cierta precaución estos nexos para protegerse a sí mismos de la violencia escolar; e inclusive, algunos han adoptado este medio para incidir en sus propios estudiantes: “*en mi caso sí, quizás he tenido un par de experiencias [relacionadas con la violencia escolar], pero porque conozco a los muchachos desde que yo llegue a la escuela, directamente conmigo no ha habido mayor problema...por decirle algo, conozco al mero mero, al que fundó la clica ahí donde trabajo, y eso me ha generado, en alguna medida, privilegio*” (CUS-M-28as).

Sin embargo, a pesar de la implicación que tiene la presencia de las pandillas para la seguridad percibida por los docentes en el centro, se reconoce que la violencia escolar, haciendo referencia a todos los tipos de violencia señalados en los apartados previos, incide en su práctica docente; y sobre esto se tratará, entonces, en la siguiente sección.

## **4.2. Las dimensiones de la práctica docente: incidencia de la violencia escolar.**

A través de la recolección de las perspectivas docentes se identifica que, la violencia que éstos experimentan u observan en la escuela incide en la dinámica de interacción social, afectiva, cognitiva y pedagógica propia de la función docente, es decir en la práctica docente tal como es descrita por Fierro et al. (2003). Y, puesto que en tales interacciones intervienen los significados, percepciones y las acciones de todos los agentes implicados en el proceso educativo, en esta investigación se propone que la presencia de la violencia y su incidencia en las relaciones al interior del centro escolar genera una afectación directa a dicha práctica; de forma que, ello conduce el estudio hacia el análisis de la forma en que esta afectación ocurre en las diferentes dimensiones de la práctica docente propuestas por estas autoras. Por tanto, con este apartado se busca contestar a la segunda pregunta formulada para esta investigación, determinando ¿cómo son afectadas las dimensiones personal, interpersonal, didáctica e institucional de la práctica docente frente a la violencia presente en los centros escolares?

### **4.2.1. Dimensión Personal.**

En la dimensión personal, se hace mención de aquellos aspectos que afectan la dinámica de la práctica docente, y que están relacionados con el maestro como individuo, trastocando elementos como la motivación por asistir al centro escolar, la vocación, las circunstancias personales de vida, y el grado de satisfacción por ejercer el trabajo en situaciones donde la violencia escolar está presente al interior de los centros de estudio donde se labora.

#### ***4.2.1.1. Desmotivación por asistir al centro escolar.***

Los docentes, durante las entrevistas, mencionan que la presencia de la violencia escolar les ha conducido a sentirse desmotivados, afectando no sólo su deseo de asistir a la escuela, sino también experimentando otros sentimientos que afectan su función dentro de estos escenarios; por ejemplo, se menciona que *“a veces no dan ganas de ir, un desgano, una frustración, apatía... tengo que ir porque tengo que cumplir un horario, pero a veces me siento frustrada de no alcanzar lo que yo quiero, por no poder hacer las cosas como yo creo que deberían de ser para tener mejores resultados” (MEJ-F-29as).*

De manera que, esta desmotivación y los sentimientos generados a partir de la violencia escolar que deben continuar enfrentando en el día a día afectan no solamente los deseos de los y

las docentes por asistir a la escuela, sino también su estabilidad emocional; sobre ello, un docente comenta que *“lo que me desanimaba también es ver muchachos con drogas dentro de la escuela, o algunas veces también los muchachos llegaban endrogados también. Entonces, todo eso pues, un factor que prácticamente me vino a desmotivar”* (SS-M-19as).

Incluso, se hace referencia a situaciones que ponen en contraposición la estabilidad emocional y laboral de estos profesionales; con ello se reconoce que la presencia de la violencia escolar genera consecuencias personales que trastocan la estabilidad laboral brindada por una plaza permanente en el gobierno. Ante esto, los y las docentes mencionan haber pensado en traslado, o algunas veces hasta en renunciar y dejar su plaza de gobierno por temor o desgano frente a la impotencia sentida ante la situación de violencia escolar; tal como se destaca en el caso presentado a continuación:

*“realmente hay momentos en los yo he deseado hasta pedir un traslado, porque se han dado problemas bien serios, no directamente hacia a mí, pero hacia colegas, hacia estudiantes, en los cuales yo me he sentido desesperado y realmente con el deseo de cambiar de aire y tener un ambiente laboral distinto... me ha afectado bastante... no siento la misma motivación por estar ahí, por tantas cosas que se ven... yo siento como que mi estabilidad ahí no está cien por ciento asegurada, porque si en algún momento algo grave sucediera creo que incluso decidiría dejar la vacante y renunciar porque no puedo ir contra, arriesgándome a que me pase algo más.”* **San Salvador (Masculino, 9 años de servicio)**

No obstante, a pesar de esta afectación a las circunstancias personales de los y las docentes, éstos hacen referencia a la importancia de sus compromisos económicos por los cuales se ven imposibilitados a renunciar en un determinado momento; pues como refiere una docente *“en lo personal, yo no quería ir [a la escuela]; sí íbamos, por el compromiso más económico que por ganas de ir... pero porque usted tuviese ganas de ir, créame que no... Porque sí era insoportable estar ahí”* (CUS-F-14as). Sin embargo, a pesar de experimentar esta desmotivación y frustración, los docentes refieren que deben continuar enfrentando estos escenarios y, frente a ellos, se ven obligados a buscar mecanismos que les permitan volverse resilientes para continuar ejerciendo su práctica en el centro escolar, tales como los que ya han sido destacados en el aparatado correspondiente a las estrategias de afrontamiento docente frente a la violencia escolar.

*Incidencia de la localización del centro escolar.* Un aspecto de las perspectivas docentes que se considera importante destacar, en este punto en particular, tiene relación con la percepción que éstos poseen sobre la incidencia de la localización del centro escolar como un

atenuante de la afectación a sus circunstancias personales de vida. Es decir que, en lo reportado por los entrevistados se evidencian diferencias respecto a cómo incide en ellos la ubicación de la escuela en relación a su lugar de residencia, a partir de las valoraciones personales que el docente hace sobre ello.

Por un lado, se encuentra que, algunos docentes consideran un elemento de riesgo y amenaza vivir en las zonas cercanas al centro escolar; como señala un docente al mencionar que *“lamentablemente, yo vivo cerca de la escuela, entonces cuando han ocurrido cosas así, yo me siento inseguro en mi casa, no he podido dormir, más que este tipo de personas no lo amenazan directamente a uno, sino que amenazan a la esposa a los hijos, a los familiares”* (CUS-M-28as).

Mientras que, por otro lado, algunos docentes destacan la conveniencia de residir cerca del centro escolar, tal como lo hace una docente que comenta *“yo no sé si es bendición, pero como yo vivo en el sector, yo me siento tranquila... como estamos en el mismo lugar... no me siento como intimidada”* (CUS-F-14as). Incluso, algunos docentes expresan el deseo de vivir cerca del centro escolar, pues aun reconociendo la cercanía de las pandillas, refieren que esto podría favorecer su seguridad al convertirse en *conocidos*, y ya no agentes extraños para aquellos grupos que generan temor: *“para llegar aquí me toca atravesar la ciudad es difícil... a mí me toca pasar por el centro, y uno se siente inseguro. Eso podría afectar, porque quisiera estar más cerca de la zona donde trabajo y de la zona donde vivo para poder sentirme con mayor seguridad”* (SS-M-32as).

#### **4.2.1.2. Insatisfacción.**

Según las perspectivas docentes, la violencia también incide en la dimensión personal de su práctica al afectar la satisfacción que les representa el ejercer su función. Al respecto, los docentes mencionan que, en cierta forma, han perdido la satisfacción que sienten por realizar las tareas de su profesión, pues ya no sienten el mismo compromiso de antes; tal es el caso de un docente que, al ser cuestionado sobre la incidencia de la violencia escolar en la satisfacción por ejercer su trabajo en el centro escolar en el que laboraba responde que *“no, ahí no había... ahí era salir del compromiso. Este día tenía que entregar notas y las que sean. No era porque se las merecían o porque el niño sabía, era porque tenía que ser así”* (CUS-F-14as).

En este sentido, los y las docentes reconocen que el nivel de compromiso ha bajado debido a las circunstancias internas y externas que consideran ya no pueden controlar, como sucede con la falta de interés de los estudiantes por la educación; por ejemplo, un docente menciona que la violencia escolar *“ha incidido negativamente, porque recuerdo hace 28 años, los muchachos querían aprender, ser alguien en la vida... los de ahora yo no les veo ambición, no tienen planes de vida concretos, entonces el nivel de satisfacción para mí ha bajado”* (CUS-M-28as). Así mismo, al tratar sobre estas circunstancias que generan insatisfacción docente, otro docente menciona *“yo también me desmotivo... quiero causar un impacto positivo en ellos, pero estoy luchando contra aspectos externos que les influyen mucho y como docente me siento incapaz o impotente de poder hacer un cambio más significativo porque ellos están bien afectados por el fenómeno de la violencia”* (SS-M-9as).

Dentro del proceso de entrevistas, los docentes también mencionan la insatisfacción que representa para ellos enfrentarse a la violencia en las escuelas, pues, durante su formación inicial se encontraban entusiasmados con lo que podrían encontrar en los centros escolares; pero, al llegar a éstos se encuentran con una realidad diferente a la imaginada. Sobre esto, un docente señala: *“uno recién sale de la universidad le plantean otras cosas diferentes, pero la realidad es otra muy diferente... muchas veces, uno quisiera hacer más, quisiera que estos muchachos no estuvieran de esa manera, que tomaran más en serio el estudio, que aprendieran... y por eso creo que se me ha venido un poco abajo la satisfacción personal”* (SS-M-19as).

Sin embargo, debido a que la insatisfacción está también directamente ligada a las valoraciones personales y a las características individuales del docente, aspectos propios de la dimensión personal de su práctica, también se destacan perspectivas que, frente a esta situación escolar y a pesar de la frustración que ello genere, tratan de hacer frente a estos escenarios y buscan dar lo mejor de sí para generar cambios positivos dentro de sus escuelas, tal como refiere una docente: *“yo siempre doy lo mejor que yo puedo; el porcentaje de satisfacción para mí es alto porque yo intento hacer lo mejor posible. Sin embargo, también hay frustración porque no se logra a plenitud lo que quiero o lo que quiero alcanzar; pero siempre intento que sea más la satisfacción que la frustración”* (MEJ-F-29as).

#### 4.2.1.3. Impotencia docente.

Las perspectivas docentes también destacan que deben enfrentar circunstancias difíciles a partir de la presencia de la violencia en los centros escolares, frente a las cuales han adoptado una actitud de conformismo, pues generan en ellos un sentido de impotencia al considerar que dichas circunstancias salen de su control, obligándolos a tolerar este tipo de ambiente pues no tienen los medios para responder ante a ellas. De forma que, estos niveles de conformismo se instauran en ellos al verse imposibilitados de lidiar con las situaciones que enfrentan.

Sobre este tipo de situaciones que les generan impotencia, los y las docentes mencionan aspectos como el rechazo total a las reglas por parte de los estudiantes: *“poner normas de convivencia es bien difícil porque los muchachos que vienen de un ambiente de violencia no aceptan reglas... en algún momento hemos querido cambiarnos de escuela, pero digo yo 'voy a encontrar el mismo fenómeno en otro lado y allá no me conocen'”* (CUS-M-28as); el bloqueo a las clases: *“uno siente el deseo de dar la clase, el problema es que muchas veces no la dejan darla y uno debe tener mucho cuidado como habla, como se expresa, a quien regaña”* (SS-M-32as); la falta de rendimiento escolar y la inasistencia a clases: *“los estudiantes no rinden igual, no se concentran... a veces no asisten a clases y obviamente no están motivados, entonces eso es una gran barrera para mí como docente”* (SS-M-9as).

Sin embargo, los docentes reportan estar conscientes de que, aún con todas estas circunstancias deben hacer un esfuerzo extra por la permanencia de los estudiantes en el centro escolar; pues, a pesar de la incidencia de la violencia escolar en la dimensión personal de su práctica, si no se cumple con una cantidad determinada de matrículas también corren el riesgo de quedarse sin trabajo o ser trasladados a otros centros. Por tanto, el docente reconoce que necesita del alumno; y, frente a estas posibilidades, la impotencia aparece pues se considera mejor mantenerse en un territorio conocido, aun con la incidencia del mismo, que enfrentarse a otras posibilidades, tal como sugiere la siguiente docente *“nosotros necesitamos del alumno para poder ejercer nuestra docencia; sino, nos vamos a desmotivar... porque nos tendrían que trasladar, y el traslado significa que usted llega a un lugar donde usted no sabe qué va a pasar, qué terreno va a pisar, y eso sí es peor”* (SB-F-16as).

#### *4.2.1.4. Afectación de circunstancias personales de vida.*

Según las perspectivas docentes, dentro de la afectación personal a partir de la violencia escolar puede considerarse el ámbito económico, puesto que como refieren estos profesionales, algunos estudiantes les piden dinero, diaria o semanalmente, y éstos al verse imposibilitados de decir que no por temor, tienden a acceder; al respecto, un docente explica “*yo me he sentido afectado porque me cuesta muchas veces llegar a la escuela... ayer precisamente me ha tocado ayudarle a uno de los niños de las pandillas... él me pidió dinero... Entonces, en lo financiero uno se va viendo afectado porque por lo menos 2 dólares, 3 dólares por día y hasta 10 por semana están siendo dados a los jóvenes de las pandillas*” (SS-M-32as). De manera que, este aspecto también causa un estrés significativo y una carga económica extra.

Otra de las formas en que la violencia afecta esta dimensión de la práctica docente es perjudicando el ámbito personal del docente, sus propias circunstancias de vida más allá de lo estrictamente laboral. Sobre esto se presentan a continuación algunos ejemplos de lo referido por los y las docentes, y en los cuales se reconoce que, frente a este ambiente escolar que ha cambiado debido a la presencia de la violencia escolar, se manifiestan niveles considerables de estrés, miedo, frustración, traumas, ansiedad, desesperación, inseguridad, nervios:

*“¡Estrés! Genera un estrés horrible que uno trata de disimularlo, pero el físico de uno se afecta, porque en mi caso, yo tenía que salir a clases de gimnasia de baile de lo que sea para deshacerme los nudos de la espalda del estrés generado”. **Tonacatepeque (Femenino, 28 años de servicio)***

*“uno viene con miedo, eso no lo voy a negar. Cuando me subo al bus, yo vengo con miedo, me bajo ahí... y a mí me da miedo porque, digo yo, un enfrentamiento... que está aquí los soldados, que están allá los muchachos de aquí, y un enfrentamiento. Sí, el maestro está con temor”. **Cuscatancingo (Femenino, 20 años de servicio)***

*“más que todo [lo que resulta afectado] 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... o sea, ser prácticamente uno mismo, porque corre riesgo la vida de uno”. **San Salvador (Masculino, 19 años de servicio)***

Sin embargo, como se señala también en el siguiente extracto, aun con todos estos aspectos afectando personalmente a los y las docentes, éstos no tienen a quién recurrir cuando sienten que necesitan ayuda, provocándoles frustración y rencor frente a un escenario en el que encuentran que no pueden hacer nada, lo cual entra en contradicción con su deseo de ayudar al

estudiantado: “realmente a veces, yo he tenido la oportunidad de... no en la escuela en la que estoy ahora pero anteriormente... de ver cómo jóvenes han sido secuestrados por las pandillas... 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).

Y, en concordancia con ello, los docentes manifiestan que, este cúmulo de consecuencias a nivel personal desencadenadas por la violencia que deben enfrentar en los centros escolares ha afectado su salud hasta el grado de tener consecuencias serias o tener que tomar medicamentos permanentes, como se reporta en los siguientes ejemplos:

*“con el caso que le dije anteriormente de Parvularia que tuvimos que pasar a la niña... angustiada, desesperada, insegura... porque estando en mi casa, yo sentía que llegaban a tocar y... esperaba cualquier cosa. Hasta el siguiente año que todo se calmó. Pero pasé tres meses de angustia, de desesperación. Tanto mi persona, como la persona de la dirección, entonces, las dos estábamos al borde de un colapso. A mi hasta estuvo a punto de darme un derrame, a causa de eso. De la angustia... Sí, pues sí es que pensaba que iban a llegar a matarnos o algo; y como ahí uno se da cuenta de muchas cosas, pero no las expresa uno. Porque atrás de nuestra escuela, ahí es donde llegan a enterrar. Es una finca abandonada, entonces... hay, me recuerdo todos esos casos así y da no sé qué [se quiebra un poco la voz].” **San Bartolo (Femenino, 16 años de servicio)***

*“me empecé a tomar, hace ya 8 meses, las pastillas para la presión [como resultado de la situación escolar], es bien difícil decir que uno lo puede sobreponer. No, no se puede sobreponer. Muy por el contrario... Nosotros tenemos muchas veces que aguantarnos, y la verdad es que es bien difícil ahí, porque la presión es dura, y el simple hecho de llegar acá es duro.” **San Salvador (Masculino, 32 años de servicio)***

Las afectaciones recién mencionadas por los y las docentes al respecto de la incidencia de la violencia en la dimensión personal de su práctica docente (desmotivación, insatisfacción, impotencia, afectaciones personales), son menguadas en cierta medida por el establecimiento de factores de protección que permiten a estos profesionales continuar ejerciendo en estos escenarios.

#### ***4.2.1.5. Establecimiento de Factores Protectores.***

Frente a las incidencias negativas de la violencia escolar en la práctica docente, como ya ha sido mencionado, desde la dimensión personal estos profesionales también establecen una serie de factores protectores; es decir, un conjunto de medidas que les permiten sobrellevar la presencia de la violencia escolar y manejar los aspectos de la violencia escolar que les han

llevado a sentirse impotentes. En este sentido se recalca que, el deseo de incidir positivamente en la realidad de los estudiantes, las experiencias positivas que han vivenciado con algunos de ellos, la inclusión de las circunstancias de vida del estudiante en sus valoraciones, y el esfuerzo por la prevalencia de la vocación ante la violencia, son aspectos que a nivel personal posibilitan al docente para salir resilientes frente al fenómeno de la violencia escolar y le impulsan a continuar ejerciendo su función en este tipo de escenarios. Sobre esto, los docentes mencionan que es importante mantener la esperanza de que con su práctica en las escuelas pueden hacer una diferencia y a través de esto luchas por lograr una mejor sociedad.

*Deseo de incidir en la realidad de los estudiantes.* Durante las entrevistas realizadas, al cuestionar a los docentes respecto a la incidencia de la violencia escolar, una docente reporta con respecto a ésta 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).

Con ello, se destaca que, al percibir las dificultades que los estudiantes experimentan en su día a día, los y las docentes tienen deseos de incidir en sus realidades, lo cual les lleva a poner atención a sus problemáticas, brindar palabras de aliento, afecto y ayuda; y así, marcar una diferencia para el estudiante en particular. Cuando se presenta este anhelo por transformar el ambiente escolar generado por la violencia, se encuentra que el docente aumenta su motivación ante las adversidades; tal como explica la siguiente docente respecto a la afectación de la motivación docente, señalando que ésta se ve afectada por la violencia escolar pero de manera positiva *“porque lo que busco es precisamente ayudar a la mayor cantidad de niños que se pueda, para ver si logramos tener un país diferente”* (SOY-F-24as).

Sobre este punto, las perspectivas docentes abordadas coinciden en reconocer que, al haber una sociedad fragmentada, son ellos quienes asumen la responsabilidad de ayudar a los estudiantes, y así se ve alimentada su motivación y los deseos por marcar una diferencia. Por ello, en las entrevistas se menciona que mientras esté presente esta percepción de sentirse necesitados, y este sentido de responsabilidad para el cambio, los y las docentes se mantendrán resilientes en contra de las adversidades que pueden ser causadas por la violencia escolar.

*Experiencias positivas con estudiantes.* Según las perspectivas docentes, también ocurren experiencias positivas con los estudiantes, incluso en estos ambientes de violencia escolar, las cuales se rescatan como motivos que les ayudan a mantenerse dentro de sus plazas como docentes del sistema público. Al respecto, un docente reconoce que “yo he hecho muchos cambios, eso me gusta de mi hasta ahora, que una palabra de aliento le ha cambiado la vida a un alumno” (CUS-F-20as).

Sobre esto, los docentes mencionan que, al ganarse el respeto de los alumnos, teniendo una interacción no violenta con ellos y demostrándoles que son importantes, los estudiantes responden también con muestras de respeto y de cortesía. Tal como se muestra en el siguiente ejemplo:

*“...no solamente son cosas negativas... incluso una vez recibí hasta amenazas de parte de un alumno, porque estaban haciendo desorden durante la clase, volteándose con otro alumno, y todo... Entonces, vine yo y les dije que salieran de la clase; y me dijo uno de ellos 'mire, sabía que por eso hay un montón de docentes muertos'; 'sí, ya sé', le dije, 'pero te me salís de acá, no te quiero ver acá'. Créame que yo, al final me hacía un poco de temor, al estar recapacitando dije yo 'bueno a la salida, me va a estar esperando'... y créame que después, ellos se disculparon y me dijeron que si les daba permiso que no iban a molestar... fíjese que, a los días, uno de esos dos muchachos, lo mismo, estaba molestando entonces sólo le hice señas y le dije 'bueno, ¿y qué pasó con vos?' Fíjese que me llegó a enseñar el cuaderno, y me dijo 'mire acá está la clase suya, lo hago porque usted es buena onda con nosotros'... como le digo, no solamente hay cosas negativas... entre todo siempre hay algún aspecto pequeñito pero positivo”. **San Salvador (Masculino, 19 años de servicio)***

Según lo reportado por los docentes, estas interacciones positivas con estudiantes ayudan a los docentes a mantenerse resilientes a pesar de la incidencia de la violencia.

*Prevalencia de la vocación ante la violencia.* Las perspectivas docentes coinciden en manifestar que, aunque los ambientes que se viven en las escuelas puedan incidir en la satisfacción por desempeñar su trabajo y su motivación por asistir al centro, el sentido de vocación es uno de los principales pilares que los mantiene centrados y favorece su resiliencia frente a la violencia escolar. Sobre ello, una docente refiere que su vocación por la docencia se mantiene firme “...me gusta enseñar... aunque es bien difícil, yo les digo que la docencia es bien difícil porque estamos trabajando con recurso humano, ellos no son máquinas como en una

*fábrica, sino que son personitas que necesitan del apoyo... yo soy maestra de vocación, y siento que todo esto es un reto para mí... esos niños nos necesitan” (CUS-F-20as).*

También en lo referido por los y las docentes, se destaca la importancia que tiene para ellos haber escogido su profesión para toda la vida, como aspecto que ayuda a sobrellevar la incidencia de la violencia en los centros escolares; así, al consultar sobre qué es lo que ha hecho al docente mantenerse en pie y no tirar la toalla se reporta que *“cuando usted decide ser docente no va a fracasar por cualquier dificultad... si usted decide ser docente va a ser porque en realidad así lo quiere, y va a ser para toda la vida” (SOY-M-22as)*. De esta manera, se expone que la ética profesional juega un rol importante en la resiliencia frente a la violencia escolar, pues existe un compromiso y una responsabilidad por el bienestar de los estudiantes a pesar de la adversidad.

*Valoración de las circunstancias de vida del estudiante.* Dentro de las perspectivas docentes expresadas en las entrevistas, se menciona que, otro de los factores que les permite menguar y protegerse de las incidencias de la violencia escolar tiene que ver con la valoración que hacen de las circunstancias de vida de los alumnos; pues al considerar este elemento 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... 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”. San Salvador (Masculino, 19 años de servicio).*

En este sentido, los y las docentes abordados consideran que los estudiantes también son víctimas de la violencia, estando expuestos a malas relaciones, de las cuales a la larga se vuelven imitadores, según lo que ven y reciben. Al respecto, una docente comparte que:

*“la violencia viene de la casa también, los padres son violentos, los niños ven cómo ellos se comportan. Y si usted le pregunta al niño '¿por qué actuás de esa manera?', 'es que mi papá así agarra a mi mamá'. Y vienen con eso de las casas... indagamos también por qué el niño está haciendo violento; y al final nos damos cuenta que el niño es violento porque la familia es violenta”. Cuscatancingo (Femenino, 20 años de servicio).*

Según lo manifestado por los y las docentes, se infiere que considerar las circunstancias personales de los estudiantes, les permite responder a ellos con mayor ánimo y deseos de generar un cambio positivo en ellos. Sobre este punto, los docentes manifiestan niveles de empatía con

sus estudiantes y tratan de comprender las problemáticas de los mismos indagando sus circunstancias personales de vida; puesto que consideran importante mostrar solidaridad para con ellos: *“yo, que vivo en la comunidad, investigo un poco, pregunto, antes de tomar una decisión. Hay muchos casos de jovencitas o jovencitos que los papás están presos, entonces ¿cómo puede esperar que este niño o esta niña llegue temprano, que cumpla con las tareas que no sea violento?”* (CUS-M-28as). De manera que, tal como lo justifica este docente, si los estudiantes no tienen buenos modelos a seguir, no se les puede acusar de hacer las cosas mal, sino que se debe tratar de enseñarles nuevos modelos de relación y actuación.

Por último, respecto a la consideración de las circunstancias del estudiantado, también se observa en las perspectivas docentes que, el nivel educativo con el que se trabaja en el centro escolar puede hacer la diferencia en relación con el impacto de la violencia en la motivación. Así, según lo reportado, el trabajar con niveles de Parvularia se vuelve un mayor incentivo para enfrentar un centro escolar con presencia de violencia, pues se toma en consideración la etapa particular en la que se encuentran los niños y niñas, y la afectación que para ellos implicaría la ausencia del docente; tal como señala el siguiente docente al ser cuestionado respecto a si el grupo de Parvularia con el cual trabaja tiene mayor peso en su decisión de asistir al centro escolar, a lo cual responde *“en el nivel que yo laboro hay que hacerlo por vocación; entonces si me afectara un X problema, los más perjudicados serían los niños... Sí, porque acuérdesse que los pequeñitos como que es más feo el que lleguen y los despachen porque uno no va a llegar por X cosa. En cambio, los grandes, no vienen y punto, y se van tranquilos* (SOY-M-22as).

Por lo tanto, todo lo anteriormente expuesto permite afirmar que la dimensión personal de la práctica docente se ve incidida por la presencia de la violencia escolar, afectando de manera importante la dinámica de interacción del docente como individuo en el centro escolar; sin embargo, a pesar de dichas afectaciones, en esta dimensión es posible también identificar elementos, tales como el deseo de incidir positivamente en sus estudiantes, valorando las dificultades que éstos tienen en el ámbito personal y familiar, y priorizando su sentido de vocación, los cuales permiten al docente mantenerse en pie en la ejecución de su función.

#### 4.2.2. Dimensión Interpersonal.

En esta dimensión se hace mención de la incidencia que tiene la violencia escolar en la dinámica de la práctica docente relacionada con las relaciones interpersonales con los estudiantes del centro escolar, la comunicación con los participantes del proceso educativo, la convivencia en el centro escolar, y los espacios para las demás relaciones interpersonales que se dan en la escuela.

##### *4.2.2.1. Acercamiento negativo de padres de familia.*

Uno de los factores que afecta a los docentes en este ámbito es el acercamiento negativo de los padres de familia. Según lo reportado por los docentes *“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). De manera que, se refiere que muchas veces los padres de familia se mantienen totalmente alejados y no se acercan a los centros escolares, pero cuando lo hacen se acercan con actitudes violentas.

Los docentes mencionan que en muchas ocasiones los padres se acercan con insultos, enojados, y con actitudes defensivas. También mencionan la dificultad para lidiar con padres de familia que desde el inicio se acercan molestos, pues es el patrón que los docentes están tratando de romper con los estudiantes. Por otro lado, dentro del acercamiento negativo por parte de los padres de familia, también se hace mención a un patrón de relación maestro-padre, en el cual éstos últimos se acercan al docente con amenazas, ejemplificando lo que posteriormente los estudiantes repiten en las aulas:

*Hay unos padres que sí vienen agresivamente... le quieren gritar a usted, que usted no sabe con quién se está metiendo y cosas así... Ahí con miedo, bastante miedo porque el papá no lo respetaba, el papá llegaba, lo insultaba y lo esperaba afuera. Si usted medio le decía algo al niño... estaba afuera el padre de familia esperándolo.”* **Cuscatancingo (Femenino, 14 años de servicio)**

En este sentido, según las perspectivas docentes, son los mismos padres de familia los que dan el ejemplo a sus hijos e hijas sobre cómo resolver los problemas en el centro escolar recurriendo a amenazas o actos de violencia. Por otro lado, los docentes hacen alusión a que, actualmente, en la interacción con los padres de familia, se debe valorar quién es el padre o madre de familia antes de conversar con ellos por temor a la amenaza que representa esta

persona que está llegando al centro escolar; por tanto, consideran que han debido cambiar la forma de acercarse a los padres de familia ante la presencia de estas expresiones de violencia a la dentro de los centros escolares, pues como expone una docente *“yo para ver a un referente familiar, tengo que verlo primero; muchas veces nos conlleva a prejuizar y a tener cuidado, pero a veces eso de hablar con ellos, ¡híjole!, uno debe tener cuidado porque se mal interpretan las cosas que a veces una se dice y eso lleva a tener cierto temor”* (MEJ-F-29as).

#### *4.2.2.2. Ausencia de espacios de convivencia.*

Desde la perspectiva docente, la ausencia de espacios de convivencia al interior de los centros escolares, también es un factor que afecta la dimensión de las relaciones interpersonales propias de la función docente, pues al no contar con espacios suficientes para favorecer una sana convivencia entre estudiantes, se ven limitados en la interacción entre los diferentes grupos; por ejemplo, una docente señala que en su escuela *“un estudiante de la mañana no puede llegar en la tarde, porque el subdirector de la tarde dice 'no' porque ellos no dejan que se les corrija, y viceversa, la subdirectora de la mañana no quiere ver a los estudiantes de la tarde porque llegan hacer desorden... son espacios de convivencia donde se podrían unir”* (MEJ-F-29as).

De igual manera, el no contar con la posibilidad de realizar otro tipo de dinámicas escolares que no involucren el trabajo tradicional dentro de las aulas, termina incidiendo en la práctica, ya que para el docente se vuelve difícil promover la interacción entre los estudiantes: *“nosotros no tenemos un área de juego en la escuela, tenemos que salir y cada vez que vamos a salir a la cancha, que no es una cancha sino un terrenito que nos prestan... yo me estreso; porque sé que puede llegar cualquier persona ahí y nosotros no podemos hacer mayor cosa”* (TON-F-28as). Durante las entrevistas también se menciona que, anteriormente los docentes tenían más libertad para salir del centro escolar con los estudiantes, pero ahora, debido a la presencia de la violencia que aqueja a las escuelas, éstos no pueden salir de la zona donde se encuentra ubicado el centro escolar por motivos de seguridad. Ello limita considerablemente su práctica docente pues deben concentrar sus actividades educativas exclusivamente al interior del centro escolar, tal como se expone en el siguiente caso:

*“ya no podemos organizar una salida, porque lo primero que si nos detienen nos van a decir '¿de qué zona venís?'. En lo deportivo no podemos participar con otras escuelas. En lo social, los jóvenes tienen miedo, por ejemplo, el otro día nos vinieron a invitar de una fundación para que fuéramos al centro de San Salvador, al palacio precisamente, y*

*no pudimos hacerlo, porque la zona a la que íbamos a ir en el palacio, pertenece a la pandilla diferente a la de la zona y para qué arriesgarnos. O sea, pues... no podemos mandar a los estudiantes a la biblioteca nacional a que hagan algo, porque lo primero que les preguntan es '¿qué andas haciendo aquí?'. O sea que, en lo deportivo, lo académico, lo social, dentro de esos espacios ya no podemos hacer lo que cuando nosotros éramos jóvenes hacíamos". **San Salvador (Masculino, 32 años de servicio)***

Sobre este mismo aspecto, los y las docentes mencionan también que, frente a la violencia escolar tampoco se han generado espacios dirigidos a fomentar la convivencia entre los mismos docentes; como comenta una docente *"necesitamos tener convivencia, pero el tiempo es bien limitado... donde el maestro pueda compartir, relajarse... necesitamos eso, nosotros los maestros. No tenemos espacios de convivencia"* (CUS-F-20as). Según se reconoce, estos espacios de convivencia deberían favorecer momentos durante los cuales los docentes pudiesen tener momentos de distensión o esparcimiento, o inclusive favorecer las relaciones entre ellos mismos y así alimentar relaciones con colegas, coordinadores, subdirectores o directores.

#### *4.2.2.3. Modificación de la relación con el estudiante.*

Según la perspectiva de los y las docentes, la modificación de las relaciones establecidas con el estudiante también es producto de los contextos violentos que se viven dentro de los centros escolares. Los docentes consideran que se encuentran con limitaciones en el trato hacia los estudiantes, ya sea para llamarles la atención o aconsejarlos, pues ha cambiado la dinámica de la relación docente-alumno. Por ejemplo, como reporta un docente *"antes uno desarrollaba una muy buena relación [con los estudiantes], pero ahora uno ya se limita, uno busca la manera de tener la menor relación con ellos, dado que ellos informan de lo que uno podría decir... ahora uno debe de tener mucho cuidado"* (SS-M-32as). Por tanto, frente a la presencia de la violencia escolar, estos profesionales reportan que deben ser muy cautelosos con la manera en que se manejan frente a los estudiantes, pues, como destaca uno de ellos *"hay una regla en la institución, post creación de pandillas, en la cual no podemos tener acercamiento con los jóvenes... no tenemos ninguna relación ni para tareas, porque eso puede servir para otras situaciones"* (CUS-M-28as).

Frente a la incidencia de la violencia escolar, los y las docentes deben cuidar incluso la manera de comunicarse con los estudiantes, la forma de hablarles, así como la forma de instarles a cumplir con sus deberes y obligaciones; pues como señala otro docente:

*“ahora no puede uno llegar a tener tanta confianza con los alumnos, porque uno no sabe de dónde vienen o qué es lo que hacen fuera de la institución... cuando yo inicié a mí me gustaba entablar una amistad, no solamente limitarme a llegar y dar mi clase si no que conocer más profundamente a mis estudiantes, porque uno puede ayudarlos cuando uno los conoce... Pero ahora uno no puede intentar indagar en eso porque si no entonces ellos piensan que uno otra cosa quiere”.* **Mejicanos (Masculino, 20 años de servicio)**

Ligado a lo anterior, una de las cuestiones enfatizadas por los y las docentes durante las entrevistas es la tensión generada por la presencia de estudiantes con vínculos pandilleriles en el establecimiento de las relaciones interpersonales para el docente; pues manifiestan que, frente a este tipo de estudiantes, se debe tener un cuidado especial en la manera de dirigirse a ellos, pues prevalece el temor ante las represalias que podría traer hablarles de una manera que consideren *inadecuada*. Por tanto, los docentes explican que, en estos escenarios escolares deben ser extremadamente precavidos:

*“...yo trato de ser cordial con todos... hasta donde se pueda, pues, aconsejarlos, decirles 'no hagan esto'... teniendo un límite, porque si uno sabe que un niño es de alguna pandilla, uno no se mete mucho, porque es mejor no saber... para no tener represalias ni nada de eso; sino que se les aconseja, se les dice, pero hay un punto donde nosotros ya no tocamos porque ya se enojan”.* **Cuscatancingo (Femenino, 14 años de servicio)**

*“Hay mucho temor, por ejemplo, tenemos que saber cómo llamarles la atención inclusive, utilizando palabras que ni siquiera vayan a sentirse como que se les está agrediendo de ninguna manera, porque una palabra incorrecta, puede traer, ahí sí, puede traer repercusiones muy muy grandes.”* **Soyapango (Femenino, 24 años de servicio)**

*“Tengo que ser muy prudente en lo que digo, y pensar no dos, sino hasta cinco veces lo que puedo o no puedo decir, porque no es lo que voy a decir o lo que quiero decir, sino lo que puedo decir para no afectar, no afectarme yo, no afectar a la escuela o a mis compañeros.”* **Tonacatepeque (Femenino, 28 años de servicio)**

En este punto, los docentes enfatizan que deben ser muy prudentes a la hora de hablar con los estudiantes; en este sentido, al sentirse coartados en el establecimiento de relaciones con sus estudiantes, estos profesionales refieren restringir su práctica a la parte didáctica de su función, limitándose desde la dimensión interpersonal. Frente a esto, surge cierta insatisfacción por no poder actuar y hablar como normalmente lo harían, midiendo cada comportamiento suyo tanto dentro del aula como del centro escolar. Sin embargo, como ocurre también en la dimensión personal expuesta anteriormente, debido a que las valoraciones son personales y pueden variar entre individuos, también es posible encontrarse con docentes que tratan de dar lo mejor de sí mismos a pesar de las circunstancias apremiantes bajo las que viven dentro de los centros

escolares; tal como expone el siguiente docente al responder si la violencia escolar incide en las relaciones interpersonales que establece: *“se han afectado sí, obviamente, porque ya no es la misma confianza, no es la misma comunicación, pero procuro en la manera de lo posible mantener la cercanía y el contacto con ellos”* (SS-M-9as).

#### *4.2.2.4 Relaciones negativas entre docentes.*

Durante las entrevistas, los docentes expresan que la dinámica de relaciones interpersonales entre docentes también ha sido modificada por la violencia escolar. Entre colegas, según expresan, muchas veces tienen que tener mucho cuidado al hablar y en la forma de referirse a otros docentes, pues, según reportan *“entre docentes se da que no podemos expresarnos como lo hacíamos antes. Hoy estamos cortos, hay que analizar bien cómo va a hablar uno para expresarse”* (SB-F-16as). Así mismo, comentan 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).

Al respecto, dentro de los centros escolares también existen formas sutiles de violencia que los docentes perciben entre colegas, donde no se da apoyo, sino al contrario se fomenta la separación, la crítica, el chisme, la hipocresía, la competencia, incidiendo negativamente en la cohesión y las relaciones entre docentes en general, y como ejemplifica la siguiente docente: *“...nos violentamos una a otra, de una forma sutil, vea. No tal vez con palabras fuertes o no con golpes o cosas así, pero sí hay formas de ejercer violencia. Eso de no respetar el otro, de no querer como ver las virtudes que la otra persona también tiene”* (MEJ-F-29as).

Con lo anterior se identifica que, la violencia incide en las relaciones interpersonales entre docentes, puesto que, según éstos refieren, las situaciones de estrés y tensión que se enfrentan en las escuelas les lleva a reproducir conductas agresivas entre ellos mismos, y a reaccionar en formas violentas; como señala un docente *“quizá por el mismo ambiente... la misma tensión... creo que entre los mismos compañeros, muchas veces sí, cuestiones de gritos entre ellos mismos, pleitos... las consecuencias muchas veces son, lamentablemente que el grupo no sea unido... se trabaja, por un lado, otros por otro, por la misma situación”* (SS-M-19as).

De manera que, la convivencia entre docentes resulta afectada, y en algunos casos puede conducir a estos profesionales a aislarse de las relaciones interpersonales, limitándose a asistir al centro escolar para hacer su trabajo evitando interactuar entre colegas, como es el caso de este docente que expresa que *“yo siempre he tenido lo de alejarme. Sí me relaciono, pero en cuanto a reuniones, de ahí, los horarios son distintos. Entonces, sí, procuro mantenerme al margen”* (SOY-M-22as).

Por último, sobre este punto también se enfatiza la influencia que tiene la presencia de grupos pandilleriles en los centros escolares sobre la convivencia entre los y las docentes. Las relaciones interpersonales entre docentes pueden ser alteradas cuando uno de ellos es asociado con estudiantes, o parientes de éstos, involucrados en grupos pandilleriles; tal como le ocurre al siguiente docente:

*“Quizás es invisible la situación, ahí está y no la queremos aceptar, pero hay algunos, y yo me incluyo porque de alguna manera, siento que tengo más influencia en la escuela porque conozco a las personas, a los que llevan la pandilla, han sido mis exalumnos, son hijos de exalumnos; entonces son situaciones que influyen, y a veces negativamente. En lo personal no soy ni agresivo ni nada por el estilo, pero siento yo que algunas compañeras me tienen cierta distancia, me guardan distancia. Pues... 'es que ese se lleva con la mara'”. Cuscatancingo (Masculino, 28 años de servicio)*

Por lo tanto, lo expuesto en esta sección referida a la incidencia de la dimensión interpersonal de la práctica docente exhibe que la violencia escolar, y en buena medida, la que ocurre asociada a la presencia de las pandillas, afecta considerablemente esta parte de la función docente, limitando la dinámica de interacción del docente con el resto de actores educativos.

#### 4.2.3. Dimensión Didáctica.

En esta sección, se hace mención de aquellos factores que afectan la dinámica de la práctica docente relacionada con la aplicación de disciplina dentro del aula y del centro escolar, la forma de conducir las clases, y los métodos de enseñanza y evaluación. Al respecto, los docentes mencionan que todos estos aspectos han ido variando a medida ha ido incrementando la situación de violencia dentro de la escuela salvadoreña.

#### *4.2.3.1. Modificación de formas de evaluación.*

Según lo reportado por las perspectivas docentes, debido a la presencia de la violencia en las escuelas se ha tenido que modificar la forma de evaluar a los estudiantes. Puesto que no se pueden asignar trabajos en grupo ni dejar cierto tipo de tareas, los docentes deben buscar nuevas estrategias y metodologías para asegurar que los estudiantes cumplan con sus responsabilidades dentro y fuera del aula. Por tanto, la mayor parte de las actividades educativas deben ser realizadas dentro del aula, pero debido a que los docentes deben invertir gran cantidad de tiempo y esfuerzo en resguardar la dimensión interpersonal para evitar situaciones que les pongan en riesgo con los estudiantes, principalmente con aquellos vinculados a pandillas, lo que resta para cumplir con la parte didáctica se ve sacrificado en gran manera.

Puesto que algunos estudiantes toman la evaluación y sus resultados como una afrenta personal, esta área puede causar dificultades para el docente de forma directa o indirecta. Como respuesta a esta situación, las perspectivas docentes abordadas incluyen pensamientos de auto preservación al momento de evaluar a los estudiantes, modificando sus métodos, tal como expone el siguiente docente:

*“En cuanto a la evaluación yo trato de ser lo más presencial, no dejar tareas afuera... porque primero: trabajos grupales no se pueden hacer fuera. E inclusive si hacen tareas individuales, la gran mayoría de los estudiantes no hacen las tareas. Entonces yo trato de hacer que la mayor parte de las actividades sea presenciales... Y eso hace que uno se atrase en cuanto al desarrollo del programa, porque toda la mayoría de las evaluaciones la tengo que hacer en el aula... Dos... Con esta gente que es más violenta muchas veces, uno tiene que ser bien cuidadoso en cuanto a las evaluaciones, porque a veces creen que 'el maestro, la agarro conmigo, la agarró conmigo'. Entonces creen que es algo personal.” **Mejicanos (Masculino 20 años de servicio)***

Otro aspecto que ha tenido que ser modificado debido a la incidencia de la violencia escolar ha sido la planificación de las jornadas educativas, los docentes están tratando de involucrar a los estudiantes en las actividades del aula, haciendo hincapié en los valores; tal como señala una docente:

*“... en las planificaciones ahora está que hay que involucrar al alumno y al padre de familia. Y anteriormente no, sólo se iba, se daba la clase y ya; ahora, no, ahora hay que involucrarlo, y trabajar con el alumno en el centro escolar... Para que se dé el compañerismo, para que no exista el egoísmo... Se da todo eso, se están involucrando los valores también”. **San Bartolo (Femenino, 16 años de servicio)***

Algunos otros docentes manifiestan que, es posible asignar trabajo en equipo dentro del aula, modificando las actividades y la evaluación; de manera que, no asignan tareas, sino que *“lo programo de tal manera que podamos evaluarlo todo dentro del salón de clases, ellos solo traen el material y hacemos todos los trabajos grupales dentro del salón de clases” (SOY-F-24as)*. Como comenta otro docente, esta modificación de los aspectos de evaluación implica salirse de lo solicitado directamente por el Ministerio de Educación: *“prácticamente modifiqué todos los aspectos de evaluación, me salí fuera de todo un texto, de lo que se exige... no es nada fácil... tenía que evaluar de manera diferente, o sea, la evaluación tenía que ser de acuerdo a las cosas que ellos presentaban” (SS-M-19as)*.

Por otra parte, al hablar del trabajo pedagógico que los estudiantes presentan, se reconoce, en el discurso de los docentes, que éstos han bajado los estándares de evaluación. Debido a la presencia de la violencia escolar, principalmente en relación a las pandillas, la evaluación del trabajo de los estudiantes por parte de los docentes, más que en estándares previamente establecidos, se ve centrado en lo que los estudiantes logran presentar y en su actitud al momento de realizarlo en el aula, justificando que con esto se busca que el estudiante no pierda su nota o se desanime de continuar con los estudios. Sobre esto, los docentes expresan que, cuando se enfrentan con la inasistencia de los estudiantes se deben buscar alternativas de evaluación para que éstos no pierdan su nota y de esta manera no sean afectados, tratando con ello de evitar la deserción; tal como se observa en el siguiente ejemplo:

*“si yo sé que los estudiantes no llegan a clase, tengo que buscar otras maneras por las cuales pueda evaluarlos y que ellos no salgan tan mal, porque si ellos bajan su desempeño, sus notas y todo pues va a ser más incentivo para que ellos dejen la escuela. Entonces si he tenido que cambiar mi forma de evaluación para hacer un poco más sencillas mis evaluaciones, he tenido que hacer clases de refuerzo, repasos extra para que ellos no salgan muy mal”.* **San Salvador (Masculino, 9 años de servicio)**

#### **4.2.3.2. Afectación de objetivos educativos.**

Al reflexionar sobre la incidencia de la violencia escolar en los objetivos pedagógicos que se persiguen durante una clase, los docentes reflexionan que, en las respuestas establecidas para responder a este fenómeno y salir resilientes frente a la problemática, se ha sacrificado en buena medida el logro de los objetivos educativos; como se ejemplifica en el siguiente extracto en el que se cuestiona a una docente si la necesidad de relacionarse con los estudiantes ha

imperado más que el enseñarles: *“Sí... era más el relacionarme con ellos porque si me llevo bien con ellos voy a sobrevivir, no pretendo que aprendan. Se pierden un poco los objetivos... la enseñanza; entonces no, usted lo que busca es relacionarse para para salvarse”* (CUS-F-14as).

Según lo manifestado, a partir de la presencia de la violencia en las escuelas, los y las docentes se ven sometidos a dar menor importancia al proceso de enseñanza-aprendizaje propio de su función, priorizando la protección a la dimensión personal de su práctica, y realizando un esfuerzo considerable por las precauciones y consideraciones que a nivel interpersonal deben realizar, para poder sobrellevar la situación actual de las escuelas y así no verse directamente afectados por la misma.

A su vez, los docentes hacen referencias a las limitaciones que tienen actualmente, ya que no solamente no logran los objetivos educativos, sino que los estudiantes tampoco tienen clara la relevancia de lo que pudieran estar aprendiendo y sienten apatía por la educación: *“a veces uno realmente se siente limitado porque lo que uno está haciendo no logra el objetivo. El objetivo es abrirles el pensamiento y que ellos tengan una visión del futuro. Pero ahora los jóvenes viven para el hoy, no piensan en su futuro... Realmente yo me siento frustrado”* (MEJ-M-20as).

Así, dentro de la incidencia de la violencia escolar en esta dimensión, los docentes mencionan sentir frustración al no poder cumplir con los objetivos propios de su profesión, pues, en algunos centros escolares la presencia de la violencia pandilleril, en específico, es tan alta que el docente evitar enseñar datos históricos como fechas o eventos que pueden evocar aspectos directamente relacionados con estos grupos delictivos; al respecto un docente afirmaba que *“ahora cuando da una clase, tiene que limitarse a no tratar ciertos temas. Por ejemplo, inclusive, con fechas. A veces cuando uno menciona números, no puede, tiene que limitarse. ¡Hasta eso, hasta ser cuidadoso con los números!”* (MEJ-M-20as).

#### ***4.2.3.3. Dificultad de implementar trabajo en equipo.***

Otra de las dificultades identificadas a partir de las perspectivas docentes es la complicación que representa tratar de implementar trabajo en equipo en el aula. Como destacan los docentes, sucede que los estudiantes guardan su distancia los unos de los otros, tienen grupos, y es difícil para el maestro forzarles a que interactúen entre sí. Como señala un docente *“el*

*trabajo en grupo ya no se da. No. Ahora lo hago más que todo de proceso aquí en la clase, que yo vea que el niño está trabajando y que me haga algo” (CUS-F-20as).*

Así mismo, los docentes mencionan que, la realización de trabajo en equipo se ve limitado frente a la presencia de la violencia escolar, pues éstos deben ser precavidos ante las discrepancias que ocurren entre los estudiantes, ya que las diferencian que inicien dentro del salón de clases podrían continuar fuera del centro escolar y hasta involucrar a los padres de familia. En este sentido, los docentes optan por utilizar otras metodologías, dejando los trabajos grupales de lado con el fin de procurar estabilidad en el aula. Esta situación se ve reflejada en el siguiente caso:

*“...a veces somos un poquito selectivos a la hora de hacer grupos. Aunque tratamos de que todos se relacionen, pero vemos 'fulanito de tal [expresión para referirse a un nombre cualquiera] con fulanito de tal no porque va a haber problemas'... porque a veces quizás comenzaron ellos aquí golpeándose, diciéndose una cosa, pero cuando ya salen, ya llegan la mamá y el papá a la casa del otro que 'por qué le hiciste eso'. Y ya lo que fue pequeñito... se vuelven grandes, y ya se involucra el padre, y ya cuando se involucra el padre ya son otras cosas”. **Cuscatancingo (Femenino, 14 años de servicio)***

#### ***4.2.3.4. Límites docentes por temor.***

También, una incidencia de la violencia escolar en la dimensión didáctica tiene que ver con los límites que los mismos docentes han establecido en su interacción con los estudiantes por miedo a la violencia que perciben, y que en este caso se asocia directamente a la presencia de pandillas en los centros escolares; pues como expone una docente:

*“hay situaciones que yo como maestro las trato de una forma bien sutil... se le da correctivo... pero... no podemos, estamos coartados... los niños desde chiquitos vienen con ese caminadito, y ellos admiran a los chicos estos [de pandillas], lamentablemente; pero yo no le puedo decir 'no lo admires', porque entonces está en riesgo mi vida”. **Cuscatancingo (Femenino, 20 años de servicio)***

En este sentido, los docentes sostienen que no pueden llamar la atención de los estudiantes como quisieran por temor a los nexos que éstos pudiesen tener con las pandillas. Sobre ello, los docentes mencionan sentirse coartados en los aspectos referidos a su práctica didáctica, pues temen a las represalias que estas acciones podrían traer, incluso poniendo en riesgo su propia vida; por lo que, como comenta una docente, deben ser extremadamente precavidos al llamar la atención de los estudiantes: *“mejor llamar al niño, 'tú cometiste algo,*

*quiero platicar contigo', y uno se lo lleva por allá... eso es lo que ellos [miembros de pandillas] recalcan mucho, que no les gusta que se les humille a sus hijos, porque aunque ellos sean lo que sean no les gusta que traten mal a sus hijos” (CUS-F-14as). Así mismo, señala otra docente “hay que tratar de decir las cosas, pero de una forma bien diplomática... porque a veces tengo que hacer lo que me piden sin yo estar de acuerdo... hay que cumplir o dejar pasar cosas sin señalar” (MEJ-F-29as).*

En este sentido, con la finalidad de preservar la vida, tal como es referido por los docentes, desde la dimensión didáctica se ven impedidos de llamar la atención a los estudiantes, teniendo que modificar también los métodos de disciplina, y cambiando los parámetros que se han utilizado anteriormente dentro del centro escolar. Como destaca un docente: *“tienen que buscarse las palabras adecuadas y tiene que buscarse pues la forma adecuada, incluso, para tratar casos... la disciplina tiene que modificarse, se tiene que cambiar, o sea, todos los parámetros completos” (SS-M-19as). Como se presenta en el párrafo anterior, los docentes mencionan que deben ser muy cuidadosos para no verse afectados por los estudiantes ni los padres de familia, por lo que deben reflexionar incluso en el tipo de tareas que se asignan, meditando si lo que se ha planificado no causara ningún tipo de conflicto, entre los propios alumnos o entre ellos mismos y los estudiantes.*

#### ***4.2.3.5. Nuevas estrategias de control al estudiante.***

La violencia escolar, además, ha conducido a los docentes a generar nuevas estrategias para tratar de mantener el control de los grupos de estudiantes, tal como se expone en el siguiente ejemplo:

*“ahora se ha implementado en mi escuela que si el joven va a ir al baño va uno, y cuando este niño regresa puede ir otro; y el docente que queda cerca de los baños está pendiente. O sea, está dando su clase... desde ahí observa y analiza....Y se les da tiempo... dependiendo el joven cómo es”. **San Bartolo (Femenino, 16 años de servicio)***

Además, los docentes reportan realizar esfuerzos por mantener diversidad en las actividades que realizan, para conservar a los estudiantes ocupados; como señala una docente *“tengo que preparar muchas más actividades para que cuando vea algo que no está funcionando bien, cambiar la actividad” (TON-F-28as).*

Así mismo, se reconoce la dificultad que enfrentan los docentes para sostener la disciplina en estos escenarios, pues como se argumenta *“a veces los alumnos dicen que el maestro es parcial, porque sanciona con mayor fuerza a aquel alumno que no comete faltas y al que comete faltas a veces no se le sanciona con todo el rigor de la disciplina escolar”* (MEJ-M-20as). De esta manera, los docentes refieren que deben realizar un esfuerzo por mantener una relación cercana y cordial con los estudiantes, y al ejecutar acciones disciplinarias se intenta que el estudiante comprenda las razones de las mismas, aceptando que no a todos se puede tratar de la misma forma, pero haciéndoles saber que si los disciplinan es porque son importantes y el docente está tratando de ayudarles.

#### *4.2.3.6. Disminución de la figura de autoridad docente.*

Dentro de lo referido por los docentes durante las entrevistas, se encuentra que la presencia de la violencia en las escuelas les ha llevado a disminuir su figura como autoridad en el centro escolar, adoptando una relativa actitud de sometimiento frente a los estudiantes en la práctica de su función. Al respecto, los docentes reportan que han debido ceder una cuota de poder a los estudiantes, en cierto modo, para lograr que estos participen, colaboren, se dejen corregir y disciplinar; como señala una docente, en ocasiones deben someter su autoridad al estudiante para obtener la aprobación de su función: *“yo siempre les digo 'yo le voy a decir primero, y si usted no hace caso usted me va a dar el permiso de que lo castigue', siempre les he llevado ese rol”* (CUS-F-14as). Según lo manifestado por esta docente, sucede que son los estudiantes los que tienen el control de lo que ocurre en el centro escolar; y, ante estos casos, el docente debe traspasar determinados límites y adaptar su rol a estos cambios:

*“...ellos [los estudiantes] se sienten como iguales a usted, y sienten que no le va a imponer nada... porque hay algunos alumnos que presionan, y ellos son claros y sinceros y le dicen 'mire, mi papá es... mi hermano es'[refiriéndose a miembros de pandillas]) ... entonces algunos[docentes] trabajan por miedo... pero yo dije 'yo no, yo no voy a hacerlo por miedo, sino que voy a hacer como amistad', verdad; porque por miedo me iba a ir peor. O sea, a la salud de uno, verdad. Entonces, no, yo lo hacía como por amistad, verdad 'seamos amigos', y ahí, verdad, llevamos la fiesta en paz... No hay límite, ahí somos iguales; mi estudiante es mi amigo, y tenemos que hablar así porque ni modo”. Cuscatancingo (Femenino, 14 años de servicio)*

Por lo tanto, según las perspectivas docentes, como profesionales en el ejercicio de su función ya no logran imponerse frente a las circunstancias que la violencia escolar representa,

disminuyendo su autoridad frente a los estudiantes y tolerando situaciones en el aula que repercuten en el respeto hacia sí mismos. Sobre esto, un docente comenta que:

*“también está el aspecto de que, ahora con la ley Lepina muchos de los estudiantes, e incluso padres de familia, se han agarrado a que no pueden tener ni siquiera un llamado de atención los estudiantes ... ellos sienten que ellos tienen el poder sobre el docente, entonces ya la disciplina como docente uno ya no lo puede imponer de la misma manera que lo hacía antes porque los estudiantes están a la defensiva y los padres también... ya no hay respeto al docente por parte de los estudiantes y un montón de problemas en los cuales yo ya no tengo control sobre ellos. **San Salvador (Masculino, 9 años de servicio)***

#### **4.2.3.7. Sustitución de notas.**

Los docentes hacen referencia a que, debido a los ambientes de violencia a los que están expuestos en los centros escolares, en algunos casos llegan inclusive a sustituir notas a favor de los estudiantes, aunque no estén de acuerdo completamente con ese proceder; por ejemplo, docentes destacan que *“uno se siente presionado por la calificación; porque, uno hace su trabajo, sin embargo, uno no dispone la situación, sino que lo mandan de afuera”* (SS-M-19as); *“la verdad es que uno tiene que protegerse y uno muchas veces apoya a los estudiantes con una nota, no porque uno sepa que son buenos estudiantes sino porque uno debe de tener cuidado”* (SS-M-32as). Como se reporta, algunas de estas situaciones se suscitan por las afiliaciones de los estudiantes a grupos pandilleriles, o porque éstos son familiares o hijos de miembros de éstas.

Con lo anterior se destaca que los docentes, frente a estos escenarios, han sometido el aspecto ético-valoral de su función con la finalidad de salvaguardar la propia vida. Sobre esto, los docentes señalan que han optado por estas acciones no tomando en cuenta si el estudiante merece la nota que asignada, sino priorizando su sobrevivencia, pues como señala una docente:

*“ahí se maneja uno 'a fulanito de tal no le pongas esta nota porque él es el hijo del palabrero de la zona y él tiene que ir con buenas notas', aunque no hacía nada ni sabía nada. Si quería llegaban y si no quería no llegaba;... era como código de la escuela que esos niños sí tenían que tener buena nota y pasar el grado... Y hay que hacerlo, si usted no lo hace, su vida está en riesgo; y uno dice 'no, mejor le pongo buenas notas porque, pues, yo tengo familia' ...y pues sí, vale más la vida”. **Cuscatancingo (Femenino, 14 años de servicio).***

Al respecto se encuentra que, con el afán de mantenerse seguro y protegerse de la incidencia de la violencia, los docentes deben hacer a un lado sus propios valores y, de nuevo, sacrificar el proceso de enseñanza-aprendizaje y los objetivos educativos, implementando

medidas sustitutivas para reponer, sustituir o modificar notas de estudiantes, y con ello conservar su integridad física; este hecho es enfatizado a partir de los siguientes casos:

*“El año pasado, tuve a la sobrina del que ahora lleva la palabra [refiriéndose al cargo ocupado dentro de la pandilla] ahí en la zona; dejó una materia... No pasaba el grado. Se acercó la mamá muy educadamente, pero me dijo 'fíjese que manda decir mi sobrino, que a usted lo estima que lo respeta mucho, pero pues sí que si nos puede echar la mano aquí con X'... Le hicieron una nueva evaluación a X, pasó la materia, y ya no está en la escuela, pero sí tuvimos que modificar una nota”. **Cuscatancingo (Masculino, 28 años de servicio)***

*“desgraciadamente tenemos que dar un refuerzo, yo no estoy en contra de eso...pero sino funciona ese refuerzo hay que dar otro... No es justo. Y hay que hacerlo porque el Ministerio lo manda y eso hace que los alumnos como que se despreocupen, 'si siempre me van a pasar la materia entonces hago lo que quiero' entonces hay que modificar, no deja otra alternativa”. **Tonacatepeque (Femenino, 28 años de servicio)***

De acuerdo a todo lo anteriormente planteado en esta sección respecto a la incidencia de la violencia escolar en la dimensión didáctica de la práctica docente, se reconoce que esta problemática ha modificado en gran medida la dinámica de estos agentes en relación con los procesos de enseñanza-aprendizaje, en la interacción con los estudiantes dentro del aula, adaptando los procesos de orientación, facilitación y guía al alumnado de tal manera que, ante la ausencia de alternativas, han debido adoptar medidas que les permitan salvaguardarse y salir resilientes frente a estos escenarios. En este sentido, se encuentra que, el accionar pedagógico de los y las docentes, y la facilitación de las situaciones de enseñanza se ven limitados por la presencia de la violencia en la escuela, y en este caso aparece con un peso particular aquel tipo de violencia que está directamente asociada con la intervención de las pandillas.

#### 4.2.4. Dimensión Institucional.

Al tratar respecto a esta dimensión, se hace mención de la incidencia de la violencia escolar en la dinámica de la práctica docente relacionada con las normas de comportamiento y comunicación entre colegas, la pertenencia institucional, los estilos de relación entre docentes y el modelo de gestión directiva.

##### 4.2.4.1. Afectación del compañerismo entre docentes.

Las perspectivas docentes hacen referencia a que, debido a la violencia que se vive dentro de los centros escolares, existe una clara afectación al compañerismo entre colegas; por ejemplo,

se reporta que *“las relaciones allá [refiriéndose al centro escolar donde laboraba] entre docentes eran bien raras, no había un compañerismo... cada quien buscando su propia satisfacción... usted no se podía apoyar en nadie”* (CUS-F-14as). Sobre este punto, los y las docentes reportan percibirse como un grupo de trabajo que se encuentra alejado, separados entre sí, con dificultades para relacionarse, y en algunos casos buscando dañarse; tal como se expone en el siguiente extracto, al cuestionar cómo son las relaciones entre docentes en el centro escolar, uno de los entrevistados responde: *“el quererse dañar uno a otro... o sea, tratar la manera de quitarle la paz, tratar la manera de querer hasta hacer que pierda su trabajo... quizás yo lo que he buscado siempre es mejor alejarme y no formar 'parte de'”* (SOY-M-22as).

El extracto anterior muestra que, frente a la violencia entre docentes, algunos otros prefieren mantenerse al margen del grupo, alejados para evitar problemas; percibiéndose, en general, falta de cohesión y apoyo, así como de consenso en relación con la forma de tratar al estudiantado.

#### *4.2.4.2. Afectación del sentido de pertenencia.*

Otra de las formas en que la violencia afecta la práctica docente en esta dimensión es perjudicando su sentido de pertenencia con la institución; esto es lo que expresa un docente al consultarle respecto a si la violencia escolar incide en este aspecto: *“Sí... porque la verdad 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).

Sobre este punto, los docentes mencionan que ahora guardan una distancia emocional de lo que antes llamaban “su escuela”, tratando de aislar el trabajo en la escuela de su vida personal, tratando de no encadenar ámbitos personales y de trabajo entre ellos; esta situación es relatada por un docente al comentar que la violencia que ocurre en el centro escolar ha afectado notablemente su sentido de pertenencia:

*“Ahora mismo no ando el centro escolar [apunta al logo de su camisa]... entonces ¿por qué no lo andamos? porque yo puedo vivir en otro lado, aunque ya nos tienen bien cuadrículadas, pero yo puedo ir a otro lugar y si me ven de dónde soy; entonces es como limitarse, cuando antes yo me enorgullecía del lugar donde trabajaba... Entonces hoy no siento que es parte de mi... Antes decía: 'mi escuela', hoy digo 'la escuela'... para mí eso es significativo... Esas dos palabras marcan”* (MEJ-F-29as).

Esta distinción referida por la docente, y que representa el distanciamiento docente en cuanto a la pertenencia al centro escolar, se convierte en una forma de proteger su integridad física y emocional, tomando precauciones para tampoco involucrarse emocionalmente con el trabajo; pues los docentes reconocen que en cualquier momento la violencia puede afectarles directamente y esto tendría consecuencias, tal como se menciona en el siguiente ejemplo: *“yo ya me he trasladado dos veces...y lo he hecho realmente por esas razones... razones de violencia en las dos escuelas en las que yo trabajé anteriormente... uno ahora no puede arraigarse en una institución, porque de momento pasan situaciones, amenazas...”* (MEJ-M-20as).

Por otra parte, según las perspectivas docentes, la violencia que ocurre en la escuela ha afectado el sentido de pertenencia no sólo a la institución sino también al equipo de docentes del que se forma parte, tratando de no involucrarse emocionalmente y de mantener cierta distancia con el afán de no comprometerse demasiado. Por ello, se evita participar de las actividades que no son obligatorias no yendo más allá de lo que exige su responsabilidad, tal como expone un docente al comentar que *“en muchos casos me he aislado de las actividades para no tener que estar teniendo ese tipo de inconveniente con los estudiantes o con los docentes”* (SS-M-9as).

Así mismo, sobre la incidencia de la violencia escolar, una docente expresa que *“en el hecho de dar más a la institución, yo siento que ya no lucho lo mismo. Ya no me desgasto, si me gasto, pero siempre y cuando vaya en pro de los estudiantes, ya no de la institución como tal... me desgato por mis cipotes [refiriéndose a sus estudiantes] no por el grueso, y uno que otro [docente] que se acerca y me habla”* (MEJ-F-29as). En este sentido, las perspectivas docentes también hacen alusión a que su sentimiento de compromiso hacia la institución ha variado significativamente y, como efecto de la violencia, ya no se busca dar el mayor esfuerzo posible, sino que basta con cubrir lo mínimo que se debe de hacer en lo que a la institución se refiere. Sin embargo, se hace hincapié en que, aún con la afectación a dicho sentido de pertenencia, prevalece el interés y la preocupación por el bienestar del estudiantado en particular.

#### *4.2.4.3. Descontento por la gestión de la dirección.*

Existe, frente a la violencia escolar, un considerable descontento de parte de los docentes frente a la gestión directiva del centro, ya que, según manifiestan, se reconoce una falta de entrega por parte de las cabezas directivas, así como la falta de compromiso para asistir a los

centros escolares debido también a las múltiples ocupaciones y responsabilidades que éstos deben atender a nivel departamental; tal como se expone en el siguiente extracto al preguntar respecto a la gestión de la dirección frente a la violencia:

*“Sí hay [director].... pero no... está de nombre, se supone que tiene que estar ahí, yo entiendo que hay reuniones de fuera, pero es de entender que ella tiene una posición en la alcaldía, por lo tanto, hay un día a la semana que no está... aparte de eso participa en no sé qué de sindicatos... entonces prácticamente, lo que yo siempre he dicho y he visto, que hasta ahora a las direcciones, a la mayoría no voy a decir que todas, pero por las dos experiencias que he tenido en San Salvador, es el trabajo se los hace la subdirectora. Y las direcciones son acéfalas, porque andan metidas en a saber qué, y con el mayor respeto a ellas yo no sé si es cierto, pero ha habido casos, donde yo trabajaba antes, que hablaban de la departamental '¿está la señora fulana de tal?', 'perdone está en una reunión en la depar', 'no, si de aquí le estamos hablando', y estaban en su casa acostadas”. **Mejicanos (Femenino, 29 años de servicio)***

Por tanto, respecto a la gestión directiva, los y las docentes manifiestan no sentirse apoyados, ni en sus actividades diarias, ni en el establecimiento de normas de comportamiento o en la propiciación de la comunicación entre los docentes de los centros escolares; y, en relación con este punto, se reconoce al subdirector como la figura que maneja más directamente el centro escolar, tal como comentan el siguiente docente:

*“Lo que pasa es que, en sí, al menos la mayor parte de directores que yo conozco, son puestos en ese cargo por cuestiones políticas, no porque realmente tengan la vocación. Por ejemplo, el director de la institución donde laboro, jamás está en la escuela... Llega en la mañana a veces, una vez a la semana una hora y ya... ya no está... El cargo de todo lo lleva prácticamente la subdirectora y los coordinadores de cada ciclo. Pero el director, sólo llega a medio dar órdenes.” **Mejicanos (Masculino 20 años de servicio)***

De manera que, el descontento general de la muestra de docentes abordados con respecto a las direcciones de los centros escolares se vuelve evidente; y al llegar a ese tema, los docentes se manifiestan frustrados, desmotivados, sienten que no les dan su lugar, no les tratan bien, no los apoyan, y lejos de estar al pendiente de lo que pasa dentro de los centros escolares son informados a través de terceras personas; en este sentido, tal como comenta uno de los docentes abordados *“aquí lo que molesta a veces es la actitud de la directora... la forma en como ella aborda hay veces al maestro no es la correcta... yo estoy haciendo un trabajo bonito, y viene a uno a regañarlo y no se cerciora de lo que se está haciendo... Entonces sí, eso sí me ha afectado a mí” (CUS-F-20as).*

Por otro lado, según lo manifestado por los y las docentes, el director debería ser el modelo a seguir, debería fomentar las reglas y animar a que los subdirectores y docentes tengan buena comunicación entre ellos; sin embargo, su gestión no logra cumplir con estas expectativas, pues los docentes al ser cuestionados respecto a la figura del director señalan que éste *“debería ser el moderador, pero realmente no incide mucho porque cuando ve las cosas muy serias él baja la guardia y se hace el loco... no tiene mucha incidencia la autoridad”* (TON-F-28as). Al respecto se hace también mención de las dificultades generadas, por un lado, por grupos de docentes con mucha afinidad con la persona directiva, y por otro, grupos de docentes aislados, que no se sienten apoyados ni escuchados, fomentándose así la discordia entre colegas; pues, como señala un docente: *“él mismo [refiriéndose al director], muchas veces, generaba la situación de discordia... tenía sus allegados, y prácticamente hacían lo que querían, no les decía absolutamente nada, y sin embargo a la otra gente nos llegaba a presionar”* (SS-M-19as).

#### *4.2.4.4. Diferencias en el manejo de la disciplina.*

Dentro de los centros escolares, como incidencia de la violencia, también se observan diferencias en relación al manejo de la disciplina desde la práctica docente. Tal como se ha mencionado en apartados previos, en ocasiones ocurren discrepancias entre la dirección y lo que los docentes tratan de hacer cumplir en sus aulas, o entre los mismos docentes; y frente a esto se expresa que, cuando los estudiantes perciben esta falta de coherencia, tienen problemas acatando reglas y lineamientos pues no reciben el modelamiento de parte de los adultos que están a cargo de su formación. Por ejemplo, sobre esta situación un docente comenta que *“por la misma violencia que hay... yo he oído cuando ellos dicen '¡ay!', nos quieren poner disciplina y si ni ellos mismos se llevan bien'. Entonces esto lo perciben... Y hay docentes que sí colaboran en la disciplina, pero hay docentes que les da lo mismo que anden fregando”* (SOY-M-22as).

Como se observa en el ejemplo anterior, los docentes reconocen que la presencia de la violencia en los centros escolares incide en sus interacciones, y a pesar de las dificultades generadas por esta problemática, éstos no han logrado tomar medidas en conjunto respecto al mantenimiento de la disciplina; pues como comenta un docente:

*“muchas veces la violencia también nos toca a nosotros [docentes]... incluso, discusiones bastante fuertes... en el sentido de que algunos [refiriéndose al grupo docente] querían que se corrigiera a los alumnos... y ellas [refiriéndose a algunas de sus*

*compañeras docentes] no decían nada, la echaban el muerto a la otra persona y no querían corregir ni nada, entonces en ese momento comenzaba a generarse violencia entre los compañeros, a agredirse verbalmente, y todo. Entonces, yo creo que lo que está alrededor afecta... y la misma tensión que se vive, creo que genera también violencia, también entre las mismas personas”. **San Salvador (Masculino, 19 años de servicio)***

#### **4.2.4.5. Entorpecimiento de funciones entre docentes.**

Así mismo, los y las docentes hacen referencia a que, la presencia de la violencia en los centros escolares incide en la dimensión institucional de la práctica docente, puesto que se propicia el entorpecimiento de las funciones entre los mismos. De manera que, ocurren casos en los que los docentes lejos de apoyarse y brindarse apoyo frente a la situación que enfrenta la escuela, manipulan e incitan a los estudiantes a no acatar órdenes e indicaciones de otros docentes; como se observa en el siguiente relato:

*“yo tuve un caso que el maestro incitaba a la alumna para que ella me molestara. Entonces ellos mismos [refiriéndose a los docentes], ya iban como con dolo... yo siempre he tratado que los niños trabajen, pero ellos incitaban a los alumnos míos... 'no, porque las notas que llevan no son buenas, ella se las tiene que cambiar'... ellos [los compañeros docentes] usaban a los alumnos como comodín, y los manipulaban para que el alumno actúe 'en contra de', y luego, pues, no era el alumno, sino que el que estaba detrás del meollo del asunto eran los mismos maestros” **Cuscatancingo (Femenino, 14 años de servicio)***

Esta violencia ocurrida entre docentes afecta en gran manera la credibilidad con el estudiante, limitando el rol del docente y el poder que éste debería tener, lo cual coarta su función frente al estudiantado, pues como se señala “*se hace difícil botar la imagen que se ha tenido de que el docente no se lleva bien*” (SOY-M-22as).

#### **4.2.4.6. Limitaciones en el escenario educativo.**

Dentro de las entrevistas se hace referencia a otras actividades propias del escenario educativo que también se ven limitadas debido a la presencia de violencia dentro del centro escolar. Al respecto, la perspectiva docente señala que la puesta en común de casos delicados sobre el estudiantado, que deberían ser tratados en reuniones con todo el personal docente, no pueden ser discutidas al interior del centro escolar por temor a que la información sea escuchada fuera del recinto, lo cual pudiese traer graves consecuencias no sólo para los docentes, sino

también para el cuerpo directivo del centro escolar. Sobre este punto una de las docentes entrevistadas expone:

*“como la escuela es pequeña y a la par tenemos casas, y enfrente también tenemos... entonces, todo se escucha... ahora nosotras en la escuela no podemos hablar; si queremos tratar algo nos tenemos que ir a la dirección a puerta cerrada para poder hablar. Porque quiérase o no, si alguien escucha no dice lo que escuchó, sino que le aumenta. Entonces, el problema es para uno... Sí nos ha afectado grandemente [la violencia escolar], que ahora es a puerta cerrada para poder hablar y tratar algún caso especial.”* **San Bartolo (Femenino, 16 años de servicio)**

De manera que, todo lo expuesto a través de los apartados anteriores respecto a la incidencia de la violencia escolar en la dimensión institucional de la práctica docente conduce a inferir que estos profesionales también son afectados en aquellos aspectos que conciernen a las dinámicas de interacción propias de la institución escolar; y en este sentido, han debido adoptar medidas que les permitan responder a esta problemática, para poder alcanzar ciertos niveles de resiliencia frente a estos escenarios.

### **4.3. Estrategias de afrontamiento docente frente a la violencia escolar.**

En esta sección, entonces, se busca responder a la tercera pregunta de investigación, la cual busca reconocer ¿Qué estrategias de afrontamiento adoptan los y las docentes para ser resilientes frente al impacto de la violencia escolar en su práctica docente? Se pretende, de este modo, identificar las estrategias de afrontamiento, definidas en este estudio como los esfuerzos cognitivos y conductuales desarrollados para manejar del mejor modo posible (reduciendo, minimizando, tolerando o controlando) las demandas internas (estado emocional) y externas (ambientales y/o estresores) que exceden los recursos de la persona; las cuales permiten a los docentes construirse a sí mismos como profesionales resilientes frente al estrés generado por la incidencia de la violencia escolar (Martínez et al., 2011; Vázquez et al., 2000).

#### **4.3.1. Regulación emocional.**

Dentro de las estrategias de afrontamiento desarrolladas por los docentes se encuentra el uso de medidas dirigidas a la regulación emocional frente a la incidencia de la violencia escolar, las cuales están relacionadas con adoptar un distanciamiento cognitivo, buscar el apoyo espiritual, el manejo del estrés, medidas de autocontrol, uso de emociones positivas y la

realización de actividades de relajación fuera de la escuela. Mediante dichas estrategias de afrontamiento dirigidas al manejo emocional, los docentes desarrollan habilidades que les ayudan a coexistir en ambientes de alta violencia dentro de los centros escolares.

#### *4.3.1.1. Escape - evitación.*

Una de las estrategias adoptadas por los y las docentes para sobrellevar la situación generada por la violencia escolar es el escape o evitación del tema, o de las situaciones que se viven en el día a día dentro y fuera de los centros escolares. Al respecto, los y las docentes comentan que escapan de la violencia presente en el centro escolar evitando la socialización e interacción con otros docentes o alumnos de otros grados, como forma de prevenir dificultades; tal como se expone en el siguiente caso: *“yo llego a mi escuela y me entro a mi grado, y si oigo discusiones sólo veo por la ventana, y digo yo 'bueno, hay que vean que hacen’” (SOY-M-22as)*. De igual manera, otro docente al reconocer su forma de enfrentar el escenario escolar expone que *“muchas veces evado... ya sé yo que mis manualidades son mi refugio, corro hacia a ellas. He tomado un grupo de crecimiento... tengo un grupo de amigos a raíz de eso, que son mi apoyo... pero para los niños tengo que estar bien” (MEJ-F-29as)*.

Sobre este punto, se identifica además que, la violencia pandilleril juega un papel trascendental en esta manera de sentir y reaccionar de los docentes frente a la violencia que ocurre en el centro escolar; por ejemplo, un docente destaca que *“lo más duro es que... uno trata de evitar... No salimos... Y así evitamos involucrarnos en nada. 'Ver, oír, y callar' creo que es la mejor opción que podemos tener” (SS-M-32as)*. En este sentido, como señala este docente, el escape les lleva a justificar sus actuaciones bajo la medida de *ver, oír y callar*; frase asociada al silencio que los grupos pandilleriles exigen a la población civil y que se ha instaurado en aquellas zonas donde estos grupos han tomado el control. Sobre ello, un docente expresa que *“la violencia pandilleril, las amenazas a muerte, extorsiones que se dan en las escuelas vecinas, y ha habido noticias que han matado a profesores por la misma situación, entonces uno cae en el miedo, en la zozobra de mejor no me meto” (CUS-M-28as)*. Por tanto, se reconoce que los docentes han adoptado esta actitud como vía de escape para evitar convertirse en objetivo de ataque, y como mecanismo de supervivencia frente al ambiente de violencia.

Por otro lado, es importante destacar que, las perspectivas docentes hacen referencia a que, para evitar el impacto emocional frente a la presencia de la violencia al interior de los centros escolares, los docentes buscan no encariñarse con los estudiantes, pues de esta forma evaden ser lastimados por las circunstancias; sobre esto, una docente señala que busca *“no encariñarse con el montón de estudiantes porque lastima y duele cuando fallan... cuando hacen algo que uno no espera 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).

Así mismo, las perspectivas docentes mencionan también que para evitar pensamientos recurrentes respecto a lo que podría pasarles dentro del centro escolar, los docentes buscan *“desahogar un poco esa tensión, tal vez no a hablar de la situación que está pasando, sino que otras cosas que no tenían nada que ver... todo eso me ayudó en la parte emocional, a tratar de no colapsar; porque si yo estaba metido todo el día 'que me va a pasar esto o lo otro', yo creo que en el psiquiátrico hubiera terminado”* (SS-M-19as). De manera que, como se argumenta en el ejemplo, los docentes exponen que se evita discutir constantemente sobre la violencia a la que se exponen día a día, sino que, en vez de eso, en los momentos de esparcimiento intentan hablar de cualquier otro tema con el afán de distraerse e ignorar las circunstancias de sus escuelas.

#### ***4.3.1.2. Manejo del estrés.***

Al preguntar a los docentes respecto a cómo han manejado emocionalmente la presencia de la violencia en su escuela y las medidas que les han ayudado a no colapsar emocionalmente frente a este tipo de ambiente, estos profesionales hacen referencia a que tratan de llevar la vida de la mejor manera posible, entreteniéndose en actividades personales fuera de la escuela, tales como reunirse con amigos, hacer ejercicio, escuchar música y tratar de olvidar de cualquier manera posible lo que viven en el día a día; como se muestra en las siguientes respuestas vertidas por los docentes: *“...lo que hacía yo era... cuando venía a hacer ejercicio, escuchar música, olvidarme”* (CUS-F-14as); *“trato de hacer ejercicio, practicar deporte. Salir con mi familia, con mis hijos, trato de divertirme con mis hijos para poder liberar las tensiones”* (MEJ-M-20as).

Los docentes nombran además otras actividades como leer, yoga, y recurrir a especialistas en búsqueda de orientación y ayuda respecto a lo que pueden hacer para sobrellevar

las presiones con las que conviven en las escuelas: *“La meditación, el yoga, la lectura, mis amigos... no puedo quedarme ahí con eso, porque tengo una vida propia” (TON-F-28as); “ he tenido que recurrir a personas que me puedan orientar, que me puedan aconsejar, amistades que son psicólogas, etcétera, para realmente saber cómo manejar como controlar esa esas preocupaciones, esos problemas que lo agobian a uno” (SS-M-9as).*

Sin embargo, también se encuentran docentes que frente a la incidencia de la violencia escolar, al no tener los recursos adecuados y los medios para recurrir a actividades que permitan nivelar los niveles de ansiedad, recurren a acciones para manejar el estrés que pueden conducirles a consecuencias desfavorables; tal como destaca la siguiente docente: *“yo siempre he sido flaca, pero ahí me engordaba porque yo en las tardes... yo quería manejar mi estrés comiendo.... Hoy ya estoy normal... pero sí, era como ansiedad” (CUS-F-14as).*

#### ***4.3.1.3. Espiritualidad.***

Otros docentes enfatizan que se refugian en la espiritualidad, y los beneficios de vivir una vida con estos ideales, como medida para afrontar las emociones generadas a partir de la incidencia de la violencia escolar en la práctica de su función; esto es afirmado por una docente que sostiene *“lo que hago es pedirle a Dios que me de fuerza y salud; en todo trabajo hay problemas, pero trato de que no me afecte para mis relaciones con los alumnos... pedirle a Dios que me de fuerza... para todo, para ser tolerante, paciente, con esta gente que no quiere aprender” (CUS-F-20as).* Al respecto, los docentes señalan que encuentran protección y amparo en sus propias creencias espirituales y en la ayuda brindada por grupos de crecimiento de sus comunidades eclesíásticas; lo cual se evidencia en el siguiente ejemplo:

*“Pues me he ayudado con la iglesia. Yo he pedido ayuda a hermanas cristianas que son psicólogas y entonces les digo 'miren esta situación está...' y entonces ellas me ayudan... Primero eso... segundo, que como le dije yo me refiero mucho a la biblia... Entonces yo me refugio en El, y le digo 'Padre ayúdeme, adónde puedo encontrar la respuesta para esto, usted ya me dio la solución, guíeme' entonces en mis devocionales se me ilumina y me dice ahí 'esto es lo que necesito'”. Soyapango (Femenino, 24 años de servicio)*

Por tanto, se identifica que el elemento espiritual brinda un sentido de seguridad significativo, según las perspectivas docentes, desde las cuales se hace un énfasis particular en este aspecto como mecanismo que les permite enfrentarse a este tipo de escenarios; como señala una docente *“hay que orar, hay que venir ayunado y todo... el ir a la iglesia. Yo creo que, en*

*esos casos como que uno se hace 'no pues, voy a buscar más a Dios porque es el único'" (CUS-F-14as). Sobre este mismo punto, también otro docente comenta que frente a la violencia escolar que debe enfrentar en el centro escolar "trato de dejarlo en oración a Dios... esa es mi fortaleza... tengo un grupo que nos reunimos y compartimos las cosas que nos pasan, y ahí en el grupo oramos por la situación difícil que cada uno de nosotros tengamos, y eso me ayuda, a darle camino a las situaciones que realmente no puedo" (MEJ-M-20as).*

#### **4.3.1.4. Autocontrol.**

Los docentes manifiestan que, otra forma de enfrentar la afectación emocional que surge de la presencia de la violencia en las escuelas, tiene que ver con el fortalecimiento de la capacidad de *auto control* ante este tipo de entornos marcados por este fenómeno. Como expresa un docente *"se requiere mucho control, porque la verdad de que muchas veces uno tiene ganas de decirle 'mirá, que...'; pero, como le digo, no hay que actuar por instinto, sino que hay que actuar con cordura antes de hacer las cosas" (SS-M-19as)*. Sobre esto, los docentes mencionan la imposibilidad de dejarse guiar por sus instintos, sino, por el contrario, enfocarse en la búsqueda de soluciones basadas en la reflexión y el diálogo, como forma de protegerse a sí mismos y evitar meterse en problemas con los estudiantes. Por ejemplo, un docente comenta que la medida que ha establecido para manejar emocionalmente la violencia escolar ha sido *"pensar unas cinco veces lo que voy a decir y cómo lo voy a decir, no sólo lo que voy a decir sino la forma en que lo voy a decir; midiendo mis acciones, mis actitudes, y practicando la meditación, la respiración" (TON-F-28as)*.

Frente a estos escenarios se vuelve especialmente importante manejarse con prudencia y sensatez controlando la forma de hablar, midiendo la forma de reaccionar, y sobre todo tratando de guardar la calma y la tranquilidad; pues, como manifiesta una docente, es la medida que han debido adoptar para poder resguardar su salud tanto física como emocional: *"estuve a punto de que me diera un derrame, y el doctor me dijo 'mire, la escuela ahí queda, tu vida no; ¿qué es lo que tenés que hacer? Tomar las cosas tranquila, sin sofocarte, sin desesperarte'. Entonces es lo que yo he hecho ahora" (SB-F-16as)*.

#### *4.3.1.5. Aceptación de la realidad.*

Los y las docentes también mencionan que, como estrategia de afrontamiento dirigida a la regulación emocional es importante aceptar que, la presencia de la violencia en las escuelas, es parte de la realidad en la que deben desempeñar su función; pues, esta misma situación social bloquea muchas de sus alternativas de cambio, y, por tanto, deben permanecer en sus trabajos ya que sólo a través de ellos proveen el sustento para ellos y sus familias. Es así como, se encuentran las siguientes referencias docentes al responder cómo han manejado emocionalmente la presencia de la violencia en su escuela: *“Agua y ajo: Aguantándome y jodiéndome” (MEJ-F-29as); “son cosas pues, de que... el quehacer, prácticamente, hoy en día del docente... lidiar y vivir con ese tipo de realidad, con ese tipo de ambiente” (SS-M-19as).*

#### *4.3.1.6. Distanciamiento cognitivo.*

Otra de las estrategias que los docentes mencionan que han utilizado frente a la violencia escolar ha sido establecer un distanciamiento cognitivo ante las situaciones que viven. Los docentes exponen que prefieren ignorar lo que está pasando en el centro escolar, con tal de no verse involucrados o de no salir perjudicados con nadie. Al respecto, una docente comenta *“he tomado la decisión que mejor lo ignoro, ignoro para evitar violencia y llegar enferma a mi casa... va saturado uno” (CUS-F-20as)*. Por lo que, como se señala durante las entrevistas, se encuentra que los y las docentes se aíslan, no se involucran y procuran desconectarse de la realidad y de lo que viven; tal como lo expone el siguiente ejemplo: *“me aísló de las cosas o procuro no involucrarme demasiado, lo que usted decía del sentido de pertenencia pues ya es menos... procuro desconectarme y tratar de no complicarme demasiado, pues es ya algo recurrente que no me hace bien” (SS-M-9as)*.

Todo lo expuesto anteriormente señala que, las medidas de regulación emocional que han sido destacadas por las perspectivas abordadas han sido construidas por los docentes mismos, posibilitado a éstos alcanzar niveles de resiliencia que les permitan continuar ejerciendo su función en escuelas donde la presencia de la violencia incide considerablemente en su práctica, resguardándose principalmente desde la dimensión personal, salvaguardando los aspectos que le afectan como individuo. No obstante, también con la finalidad de afrontar estos escenarios, los

docentes han debido hacer uso de una serie de estrategias dirigidas a la resolución de problemas, las cuales se describen en los siguientes apartados.

#### 4.3.2. Resolución de problemas.

La segunda forma de orientar las estrategias de afrontamiento ante la violencia escolar está relacionada con la resolución de problemas, las cuales incluyen: la búsqueda del apoyo entre docentes, la promoción de actividades integradoras y la innovación de las actividades que se realizan en el aula, la adopción de modelos externos, y el establecimiento de relaciones por conveniencia con determinado tipo de estudiantes.

##### 4.3.2.1. Apoyo entre docentes.

Dentro del escenario escolar, los docentes buscan el apoyo de sus colegas como una de las estrategias de afrontamiento dirigidas a la resolución de problemas. Sobre esto, las perspectivas docentes argumentan que, en algunos centros escolares entre compañeros se unen y se apoyan mutuamente para poder sobrellevar las situaciones que puedan suscitarse debido a la violencia, y reconocen que, frente a dichas situaciones este tipo de apoyo se vuelve necesario para manejar más adecuadamente las demandas del entorno, como se expone en el siguiente ejemplo:

*“como ciclo somos bien unidas [las docentes], y entonces cuando hay algo así, nos reunimos y platicamos, 'mire, pasó esto y esto... y qué podemos hacer'. Entonces, cuando viene una madre así [con actitudes violentas], nos reunimos todas... no es que la van a dejar sola, sino que nos tratamos de apoyar unas con otras. Y a nosotras hasta hoy nos ha funcionado eso porque buscamos el apoyo. Igual con la dirección, si es algo que se salió de nuestras manos, hablamos con la directora y se manda a llamar al padre de familia; a veces si vienen enojados como le digo, pero ahí se habla, se baja la guardia y tratamos de razonar”. Cuscatancingo (Femenino, 14 años de servicio)*

##### 4.3.2.2. Actividades de integración y convivencia.

Otra de las estrategias de afrontamiento dirigidas hacia la resolución de problemas, tiene relación con la planificación e inclusión de actividades de integración y convivencia que permitan a los y las docentes acercarse más a sus estudiantes, y mediante las cuales puedan ayudar a ellos mismos a interactuar entre sí, pues, como señala una de las docentes sobre este punto “eso lo hemos ganado nosotros, porque en la mayoría de grados a los niños problemáticos

*tratamos de ponerles atención y de involucrarlos en actividades; eso sí tiene la directora, que les da oportunidades que estén en la banda, que formen parte de la danza, y eso” (CUS-F-20as).*

Con dicha estrategia los docentes tratan de involucrar a los estudiantes en actividades como deporte, yoga, banda, danza, para que puedan estar ocupados y dejen de pensar en el contexto de violencia en el que viven, así como minimizar las fricciones entre los mismos y rededir las conductas violentas, pues como señala una de las docentes:

*“llevo diferentes estrategias al centro escolar, muchas actividades que me ayuden con los estudiantes para evitar entre ellos [la violencia], porque si yo lo evito entre ellos, entonces no me afecta a mí, y si no me afecta a mí entonces tampoco afecta a mi familia... Tenemos por ejemplo actividades deportivas... hay espacio incluso en los recreos para hacerlos dirigidos”. Soyapango (Femenino, 24 años de servicio)*

Los docentes mencionan también que, como parte de estas estrategias, han optado por ofrecer oportunidades a los estudiantes para colaborar con otros alumnos de diferentes niveles y grados, y brindándoles posibilidades de hacer algo bueno, y de ser modelos a seguir para los más pequeños, como se observa en el siguiente ejemplo:

*“practico mucho con mis alumnos el yoga, aeróbicos, tratamos de involucralos a todos,; cuando hacemos aeróbicos, por ejemplo, hasta los niños de Parvularia participan y los mezclamos con los grandes, tratando que mis estudiantes, que son los más grandes, compartan con los más pequeños. Y eso es bien importante, porque por ejemplo si ellos van a exponer, yo invito a los de Parvularia a que vean la exposición y les digo bueno 'los niños chiquitos son muy sinceros, si ustedes, logran captar la atención de ellos, ya la hicieron' y ellos se esfuerzan y los niños chiquitos se sienten tomados en cuenta”. Tonacatepeque (Femenino, 28 años de servicio)*

#### **4.3.2.3. Innovación en actividades en el aula**

Modificar las actividades educativas tradicionales al interior del aula ha sido también, desde las perspectivas docentes, una estrategia efectiva para evitar que los estudiantes se involucren en acciones agresivas o violentas. Como comenta una docente, se trata de:

*“buscar técnicas, juegos donde ellos puedan socializar... técnicas que les ayudan a los alumnos a reconocerse, por lo menos, reconocer los errores y echarlos en una cajita de errores y los vamos a tapar, y luego ya no vamos a él... con los alumnos... mantenerlos más ocupados, no les doy chance ni que peleen aquí... ya saben ellos que no pueden estar ni hablando porque si no, no copian la clase o si no, no hacen la práctica. Y una forma de que hay veces he evitado es que les doy actividades diferentes y trato de orientarlos”. Cuscatancingo (Femenino, 20 años de servicio)*

Con el uso de esta estrategia, de acuerdo a lo mencionado por los docentes se busca crear ambientes agradables donde los estudiantes sientan que están ocupados, se distraigan, se reconcilien y se entretengan haciendo actividades que les ayudan a formar su carácter y a aprender dentro de los salones de clase; tal como señala el siguiente docente, se enfrenta la violencia escolar *“tratando de llamar la atención más al alumno... buscándole 'el lado' para que traten de desempeñar un poco la temática en clase; buscar la manera de entretenerlos, que no se genere violencia en el aula y de que traten de aprender un poco”* (SS-M-19as).

También los docentes señalan que, frente a estos escenarios, se esfuerzan por estudiar y analizar a sus estudiantes; tratan de observarles, conocerles e integrarlos más en las actividades que planifican, pues, como señala una docente *“dependiendo de la actitud, de las características, de cómo se observa al niño... ¿Qué es lo que hago yo con los niños que dan más problemas? a ese niño es al que uno agarra de mano derecha... para que él se sienta útil”* (SB-F-16as). Sobre esto, las perspectivas docentes exponen que su forma de innovar en las actividades se relaciona con mayores niveles de involucramiento de los estudiantes, a través de la realización de charlas o talleres, que no necesariamente tienen que ver con los contenidos académicos de clase sino más bien con temáticas que permitan controlar o mitigar los problemas que pueden suscitarse dentro del aula, como se hace referencia en el siguiente caso: *“me he salido de la materia porque he impartido charlas, he hecho talleres con los jóvenes; y con los colegas he propuesto ideas de como poder controlar eso [la violencia] y algunas fueron efectivas, por ejemplo, controlar el acceso de los estudiantes durante el receso, antes de clase, después de clases para que no se den esos fenómenos”*(SS-M-9as).

#### ***4.3.2.4. Adopción de modelos externos.***

En otros casos, a partir de la falta de instrucción y dirección institucional al respecto, los docentes tratan de buscar modelos externos a seguir, a partir de lo que pueden observar en los programas de televisión, consejos, grupos eclesiósticos, y lecturas que les brindan mejores ideas sobre cómo lidiar con sus situaciones con los estudiantes. De manera que, los y las docentes se empapan de estrategias que les puedan ayudar con el manejo de la violencia ante este tipo de contextos; tal como se muestra en los siguientes ejemplos brindados durante las entrevistas al cuestionar de dónde éstos han aprendido las estrategias que utilizan para afrontar la violencia escolar:

*“... yo veía programas de personas de que manejaban cárceles de alta seguridad, de cómo trataban a esas personas, y también de que no se debía hablar nada personal, ni dónde vivía ni número de teléfono ni nada; o sea, créame de que todo ese tipo de situaciones, todo ese tipo de tips, o sea, yo los he tomado y los he puesto en práctica”.*  
**San Salvador (Masculino, 19 años de servicio)**

*“en la iglesia siempre tienen diferentes talleres... tenemos uno que se llama 'no a la violencia' y con este grupo hemos aprendido muchas estrategias que podemos implementar, porque ellos las llevan a las escuelas, entonces hemos llevado a estos grupos a la escuela.”*  
**Soyapango (Femenino, 24 años de servicio)**

#### **4.3.2.5. Relaciones por conveniencia.**

Según las perspectivas abordadas se menciona también que, para manejar la violencia que existe dentro de los centros escolares los docentes han optado por establecer relaciones de amistad con sus estudiantes debido a la conveniencia que ello representa para su integridad física y emocional, pues *“aunque usted escuchara mil cosas, lo que le quedaba es eso... tratar de ser amiga de ellos [estudiantes que ejercen violencia en el centro escolar] ... Y tratar de llevarse bien con ellos, aunque algunas cosas que a uno no le gusten”* (CUS-F-14as).

De manera que, como comenta un docente *“lo que tenemos que hacer es hacernos amigos del que está a cargo, y a partir de eso todo va a estar bien”* (SS-M-32as). En este sentido, según se expresa, la relación con estudiantes que tienen algún tipo de autoridad en la calle o vínculo pandilleril, ayuda a los docentes a mantener el control dentro de los centros escolares, tal como se expone en el siguiente ejemplo *“he buscado ayuda de conocidos que tienen contactos fuertes... tengo otro alumno de bachillerato que es el que tiene el control de una zona... entonces él me saluda '¿algún problema?' Y yo sólo le llamo”* (CUS-M-28as).

Sin embargo, a pesar de todas las estrategias mencionadas, dirigidas tanto a la regulación emocional como a la resolución de problemas, las perspectivas docentes también reconocen la existencia de otras variables que pueden interferir o potenciar la incidencia de la violencia escolar en su práctica docente, ayudándoles a regular su respuesta frente a los diferentes tipos de expresiones del fenómeno. Sobre estos factores que modulan la respuesta docente se comentará en la siguiente sección.

### 4.3.3. Factores moduladores.

Los factores moduladores encontrados durante el período de entrevistas se refieren a la intervención de factores como la formación docente, el género, la personalidad y el apoyo de comunidad educativa, como atenuantes del impacto de la violencia escolar.

#### *4.3.3.1. Incidencia de la formación inicial docente.*

Una de las cuestiones que resulta importante destacar, a partir del análisis de las perspectivas docentes, tiene que ver con la forma en que la formación inicial del docente incide en la afectación que éste experimenta frente a la violencia escolar, así como en la disposición de recursos personales para establecer medidas de afrontamiento a la misma.

Según el artículo 64 de la Ley de Educación Superior, los planes de estudio para formar profesores y licenciados en ciencias de la educación son determinados por el Ministerio de Educación con la opinión del Consejo de Educación Superior; y ninguna Institución de Educación Superior (IES) puede ofrecer los planes y programas oficiales de formación sin la autorización del Ministerio de Educación (N°665, 1995). Así mismo, en el Reglamento General de la Ley de Educación Superior artículo 12, se regula que los planes y programas de estudio para las carreras de profesorado y Licenciatura en ciencias de la Educación que una determinada IES desee impartir cuenten siempre con la aprobación del Ministerio de Educación. (N°65, 2009).

Sin embargo, aun cumpliendo con lo establecido por ambas legislaciones, en el caso de las licenciaturas cada institución tiene cierta maleabilidad para abonar a su plan de estudio; y, con la variedad de IES aprobadas por el Mined, se encuentra entonces que los Pensum ofrecidos pueden variar en formas significativas. Es decir que, dichas regulaciones respecto a las licenciaturas en educación permiten cierta variabilidad sobre lo impartido a los docentes en formación; pues, en tanto se cumplan estos requisitos básicos, cada institución tiene la libertad para añadir ciertas materias, bajo la idea de brindar variedad a su oferta académica y competir con otras instituciones. Ello resulta en que, cada IES enfoque su plan de estudios en lo que considera *el fuerte de la institución* o en los valores que estos desean implementar en la sociedad; y esto conduce a la formación de docentes que, aunque comparten una base común, puede

egresar con habilidades y conocimientos enfocados hacia determinados conocimientos o valores, según lo que se oferte en una determinada institución.

Considerar esta variedad y flexibilidad en las ofertas de estudio brindadas por las IES es importante puesto que, dentro de lo reportado por los y las docentes se recalca que haber cursado una carrera de licenciatura representa para ellos diferencias en la adquisición de conocimientos más específicos y recursos tanto personales como profesionales para hacer frente a escenarios educativos con presencia de violencia escolar. Así lo señalaba una docente al responder sobre cómo ha establecido las estrategias para enfrentar este fenómeno: “*parte es de la formación que uno lleva, porque acuérdesse que a uno lo preparan con la psicología del aprendizaje, la psicología del adolescente, la psicología del niño*” (CUS-F-20as).

Por tanto, se encuentra que quienes han estudiado profesorado no cursan determinadas materias que, según reportan aquellos que han cursado una licenciatura pueden representar un cúmulo de conocimientos al que pueden acceder para responder, en alguna medida, a la presencia de violencia entre los estudiantes; tal como refiere en una docente, para quien haber cursado determinadas materias que forman parte de la malla curricular de Licenciatura en Educación Inicial y Parvularia se convierte en una ventaja y en una herramienta para el manejo emocional de estas situaciones de violencia: “*nos ha ayudado bastante, llevé Psicología Educativa, Dificultades de aprendizaje en el niño... Relaciones Humanas... De las materias que a uno le dan en la universidad [De licenciatura en Educación inicial y Parvularia]*” (SB-F-16as).

#### ***4.3.3.2. Falta de apoyo de los padres de familia.***

Otro de los factores que moderan el establecimiento de estrategias de afrontamiento docente frente a la incidencia de la violencia, según lo referido durante las entrevistas, es el apoyo de los padres como un elemento clave para el proceso educativo. Sobre el apoyo de estos actores educativos, los docentes señalan que “*los padres están ausentes... están trabajando, no se preocupan por sus hijos; entonces ha incidido esto también en lo académico*” (CUS-M-28as); “*la base fundamental son los papás, después estamos nosotros para apoyar. Pero hay papás que ya perdieron todo con sus hijos*” (SB-F-16as).

Al respecto, los docentes sostienen que son necesarios mayores niveles de participación, involucramiento y acercamiento a los centros escolares por parte de los padres de familia, puesto que, según refieren, la familia es la base de la familia y los padres representan el principal modelo de actuación para los estudiantes. Sobre esto, un docente señala:

*“lamentablemente, si en el hogar se genera violencia, el alumno va a respirar violencia... Fíjese que tenía un alumno que... el hermano de él era el palabrero de la pandilla, o sea era el propio de la pandilla del lugar; la mamá de él ahí vendía en el chalet, en la espalda tatuada y todo; yo le decía 'mirá, ¿tenés papá?'; 'no profe', me decía, 'si mi papá es un gran borracho, mi papá le pega a mi mamá, y mi papá tiene otras mujeres, y mi papá no pasa con nosotros'. Entonces en un ambiente así, pues, lo que transpira y lo que va a generar es violencia. O sea, lamentablemente del hogar creo que depende la mayor parte de cosas”. San Salvador (Masculino, 19 años de servicio)*

En este sentido, la falta de apoyo por parte de los padres se convierte en un factor que modula, de forma desfavorable, el impacto de la violencia escolar. No obstante, los docentes enfatizan que, los padres de familia no asumen la responsabilidad por la educación de sus hijos; y que, aunque deberían ser ellos mismos los primeros en inculcar valores y enseñar principios a sus hijos, éstos depositan la carga en la escuela, Frente a ello, los docentes se sienten obligados a ejercer ambos roles, lo cual agrega una carga emocional importante a su práctica; tal como se destaca en el siguiente ejemplo: *“hay padres que son tan irresponsables que se les imagina que el niño o la niña son del maestro... 'bueno y usted por qué no lo corrige si la primera función socializadora está en el hogar' y le tiran a uno la responsabilidad con todo. Estamos bien saturados” (CUS-F-20as).*

#### ***4.3.3.3. Características personales del docente.***

También al respecto de los factores que modulan la incidencia de la violencia escolar sobre la práctica docente y las estrategias de afrontamiento, estos profesionales sostienen que como individuos pueden poseer determinadas características o aspectos a nivel personal que resultan más favorables para manejar o disminuir los efectos de esta problemática. Sobre este punto, los docentes mencionan que existen factores importantes como la experiencia, la capacidad de planificación, la tolerancia, la habilidad de trabajar en sí mismo como individuo, la solidaridad, responsabilidad, el optimismo y la capacidad de diálogo con los estudiantes, los cuales favorecen el afrontamiento de estos escenarios.

En este sentido, algunas de las características individuales señaladas por los docentes se presentan en los siguientes extractos:

*“lo que favorece es que el docente sea tolerante, porque si el maestro es enojado o grita, no va a llegar a ningún lado...; la vocación, cuando uno hace el trabajo por vocación, y no por un salario, entonces uno busca la forma de cómo realmente llegar al joven”. Mejicanos (Masculino 20 años de servicio)*

*“El control. No tenemos que ignorar la situación, tenemos que estar bien pendiente de nuestros alumnos. Un maestro que tiene experiencia en control de violencia es aquel maestro que está viendo qué está pasando realmente en el salón de clase, no solamente de venir a desarrollar un contenido”. Cuscatancingo (Femenino, 20 años de servicio)*

*“el trabajo emocional personal, porque muchos docentes tomamos lo que el niño hace como algo personal. Y muchas veces uno reacciona, porque reacciona... es un problema que tenemos muchos docentes, así tengamos la edad que tengamos; ...y la conciencia de ponerme en el pellejo del otro... tratarlo como a mí me gustaría”. Mejicanos (Femenino, 29 años de servicio)*

Así mismo, los y las docentes hacen hincapié en la solidaridad con los estudiantes y lo que éstos viven en su día a día, como una de las principales características que un docente debe poner de manifiesto para afrontar con mayores probabilidades de éxito los contextos de violencia; pues, como destaca una docente:

*“tiene que ser amorosa, llegar más con el alumno... tener más solidaridad, responsabilidad... son los valores los que tienen que estar en el docente para poder llegar con el alumno, porque si no tenemos eso un alumno no se va a acercar a usted, ni usted va a tratar de poderlo ayudar...tenemos que sensibilizarnos ante la situación que estamos viviendo”. San Bartolo (Femenino, 16 años de servicio)*

#### **4.3.3.4. Existencia de red de apoyo docente.**

Al respecto de los factores que modulan la incidencia de la violencia escolar, los y las docentes abordados consideran que tener una red de apoyo formada por personas significativas frente a los contextos de violencia les mantiene centrados y les ayuda a estabilizarse cuando lo necesitan. Sobre este punto, se enfatiza que, cuando los mismos docentes logran establecer redes de apoyo en el centro escolar, esto representa un aspecto favorable que les permite enfrentarse a la violencia más adecuadamente, tal como se señala en los siguientes ejemplos:

*“Por lo mismo que estamos todos preocupados por la violencia y los problemas que se están dando, nos hemos unido bastante. Estamos en comunicación constante y sí, no todos realmente colaboran, pero se intenta en la manera de lo posible de estar en*

*comunicación y tener una cercanía entre nosotros”*. **San Salvador (Masculino, 9 años de servicio)**

*“cuando llegué [al centro escolar] ... ellos [los otros docentes] me enseñaron y me dijeron 'esto es así, es así', porque hay un compañerismo muy leal... nos apoyamos mutuamente... también hay una docente, una psicóloga que estuvo en otra escuela donde yo trabajé... cuando yo le presento alguna situación me dice 'mire, esto puede hacerlo de alguna otra manera'; ella me ha ayudado mucho a digerirlo y a que eso no afecte mi vida familiar para que los problemas no salgan de la escuela”*. **Soyapango (Femenino, 24 años de servicio)**

Por tanto, para estos profesionales es importante contar con el apoyo de su familia y amigos para sobrellevar cualquier situación que surja en el ámbito escolar. En este sentido, al consultar respecto a qué factores individuales son más favorables para manejar los efectos de la violencia escolar, los docentes señalan aspectos como: *“la comunicación con mi familia... ahí uno se desahoga de todo lo que lleva”* (CUS-F-14as).

Por otra parte, aunque las perspectivas docentes reconocen un descontento general debido a la poca toma de responsabilidad de los padres en la educación de los estudiantes, se evidencia que cuando sí han logrado contar con el apoyo de éstos, ello se convierte en un importante factor de protección; pues, como reconoce una docente cuando esto sucede *“nos sentimos valorados... llegan y nos dicen 'miren, les vamos a colaborar en lo que podamos', siempre y cuando nosotros también les mostremos respeto a sus hijos”* (SOY-F-24as). Así mismo, el apoyo de los padres es reconocido por las perspectivas docentes como un estimulante emocional que, cuando está presente, permite seguir ejerciendo su función aún con las dificultades que la violencia escolar represente, pues *“ellos [los padres] ven la problemática y ven que uno no es 'parte de', entonces como ellos le dan ánimo a uno... eso como que lo motiva a uno”* (SOY-M-22as).

#### **4.3.3.5. Incidencia del género en el manejo de la violencia.**

Al preguntar a los docentes sobre la incidencia del género en el manejo de la violencia no se percibe una conclusión concreta respecto a la manera en que este aspecto modula la efectividad de las estrategias de afrontamiento establecidas.

Sobre este punto, la respuesta de los y las docentes varía según las valoraciones personales respecto a la temática; de manera que, al cuestionar si ser hombre o mujer incide en el

manejo de la violencia escolar, se encuentra que algunos docentes afirman que el género sí representa una diferencia al momento de hacer frente a los escenarios de violencia en los centros escolares, señalando la influencia de la sociedad machista salvadoreña en esta valoración:

*“Vivimos en un entorno machista, yo como hombre creo que manejo un poquito más la situación; porque siguiendo los patrones machistas me ven más a mí como una autoridad más que la compañera docente. La maestra como mujer lo que hace es tener temor, se hace la del ojo pacho, y eso ha generado mayores problemas”.* **Cuscatancingo (Masculino, 28 años de servicio)**

*“lastimosamente vivimos en un país machista... y muchos de estos jóvenes que llegan en sus hogares ven la violencia hacia la mujer, hacia las madres, las hermanas, etcétera y respetan más a los docentes hombres que a las mujeres y pues sí, incide el género, no en todos los casos, pero sí se nota discriminación”.* **San Salvador (Masculino, 9 años de servicio)**

Sin embargo, aunque en los casos recién descritos los docentes perciben que son los hombres quienes tienen ventaja, pues sostienen que la figura masculina goza de mayor autoridad, también se encuentran otras valoraciones que reconocen en la mujer una ventaja, en cuanto a su capacidad de empatía con los estudiantes; pues como señala un docente:

*“a veces, por el hecho de ser hombre, los jóvenes se ven un poco amenazados... Generalmente se tiene la idea de que la mujer es más dulce, más comprensiva... el estereotipo, de que la maestra es más tranquila... Inclusive cuando uno se va a matricular... si hay un maestro y una maestra, mejor prefieren con la maestra; aunque en cuanto a calidad de una clase sea quizás el profesor el que esté más capacitado”.* **Mejicanos (Masculino, 20 años de servicio)**

Por otro lado, también se identifica la perspectiva de otros docentes que consideran que el género se vuelve indiferente frente al incremento de la violencia; o, como se señala en los ejemplos que se presentan a continuación, se reconoce que, más que el género, son las características individuales de los docentes las que hacen la diferencia en la efectividad de las estrategias de afrontamiento ante este tipo de escenarios escolares: *“No, yo creo que es igual. No porque es hombre va a saber llevar mejor la situación, ni porque es mujer. Porque lo amenazan igual”* (CUS-F-14as); *“tanto hombre como mujer, todos tenemos la capacidad; lo único que hay que tener táctica de la forma cómo llegarle, ya sea a otro docente o a un alumno”* (SB-F-16as).

Así mismo, otros docentes reconocen que ambos géneros poseen características propias que pueden llegar a representar para sí mismos ventajas al momento de hacer frente a la violencia escolar. En este sentido, como se expone con los siguientes casos, las percepciones docentes

manifiestan que ambos géneros presentan características importantes y que representan diferencias frente a este tipo de contextos:

*“yo sentí una cosa, que tal vez con los varones, yo sentía mayor acercamiento... o sea, me acerco más con los chicos... a las chicas también yo las trato con cuidado, pero no me trato de acercar mucho debido a que muchas veces se genera malinterpretación las cosas... Sin embargo, considero que con los chicos sí influye bastante algunas veces ser varón, verdad... porque yo me involucraba también... les daba física, me ponía a jugar fútbol con ellos, me ponía a correr en la cancha, o sea, que... algunas veces, todo ese tipo de situaciones, siendo uno hombre siente que se acerca más.... Sin embargo, algunas veces también las niñas, se acercan más a sus maestras... Pero considero que ahí no importa quizás el género, sino que importa la forma como los trate.” **San Salvador (Masculino, 19 años de servicio)***

*“es que eso no se puede generalizar. Tal vez ponerlo en algunos [casos]... porque como que la mujer se entrega un poquito más con eso de ser madre, estamos pensando en nuestros hijos; los hombres como que hay veces son indiferentes a esas situaciones (relacionadas con la violencia) y ya lo hacen de una forma bien dura.” **Cuscatancingo (Femenino, 20 años de servicio)***

Por tanto, a lo largo de toda esta sección respecto a los factores que modulan la respuesta docente frente a la violencia escolar, se reconoce que son principalmente las características personales del docente las que marcan una diferencia importante en la manera en que dicha violencia incide en su práctica; mientras que, en relación al género no se identifica una inclinación definitiva al respecto de su injerencia en el afrontamiento docente. Así mismo, se reconoce que el tipo de formación inicial del docente incide en la disposición de recursos con que se cuenta para hacer frente a estos escenarios. Así mismo, las perspectivas docentes enfatizan que la falta de apoyo de los padres de familia afecta de manera desfavorable el afrontamiento de la violencia escolar; pero sostienen también que, cuando se cuenta con una red de apoyo en el centro escolar, este punto es de alguna manera menguado, y se logra afrontar la violencia de mejor manera.

#### **4.4. Necesidades priorizadas por los docentes frente a la violencia escolar.**

Además de responder a las preguntas de investigación planteadas para este estudio mediante los apartados previamente presentados, resulta importante agregar al análisis aquellas necesidades que, 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.

Una de las necesidades a la que se hace referencia desde las perspectivas docentes tiene relación con el apoyo psicológico precisado desde el centro escolar, como 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 los docentes reconocen no tener la capacitación necesaria para muchas de las situaciones que estas realidades les imponen; así mismo, este apoyo psicológico es considerado también preciso para el establecimiento de medidas de atención al docente por los efectos de estos escenarios, tal como se destaca en las siguientes intervenciones:

*“yo pienso que todos [los docentes] tendrían que tener un psicólogo; que no hay, el sistema no proporciona eso a nivel de básica; quizás alguno a nivel de bachillerato, lo pueden tener. Pero educación básica no. Y tendría que venir de ellos... designar algún psicólogo por escuela”. Cuscatancingo (Femenino, 14 años de servicio)*

*“...necesitaríamos en cada centro escolar que hubiese un psicólogo... porque a veces los docentes necesitamos ayuda psicológica cuando estamos atravesando una situación con los estudiantes y ya agotamos todos nuestros recursos... lo que, como docentes, la poca psicología que recibimos”. Soyapango (Femenino, 24 años de servicio)*

De igual manera, las perspectivas docentes destacan lo imperioso que se vuelven los espacios de cuidado personal, como medida para prevenir el desgaste profesional; pues como señalan *“necesitamos capacitación, y momentos de relajación de vez en cuando porque un maestro estresado muy difícilmente va a continuar la disciplina” (CUS-F-20as)*. No obstante, se destaca 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. Sobre esto, otra docente afirma que:

*“Autocuidado, debería... si somos tan importantes para el Ministerio de Educación tendría que venir de él, tendría que ser una política o algo ya establecido... Pero no se da... tendrían que buscarse organizaciones que apoyen, cosa que, volvemos a lo mismo, no se da, no se nos ve como sujetos, sino como objetos y entonces 'usted está adulta, usted ya sabe cómo manejarlo, hágalo'”. Mejicanos (Femenino, 29 años de servicio)*

Así mismo, al cuestionar respecto a las necesidades priorizadas en estos escenarios, desde las perspectivas docentes se plantea de manera insistente la necesidad de reconocer la situación de los y las docentes 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).*

Y, a partir de esto, se expresa también que los y las docentes precisan recibir orientaciones y un acompañamiento más riguroso propiciado 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. Al respecto se prioriza la necesidad de recibir capacitación docente: *“pero más a conciencia, no solo por salir del compromiso” (TON-F-28as);* sobre este mismo punto, las perspectivas comentan que:

*“El Mined tendría que buscar organizaciones o empresas que lo apoyen para poder facilitarles capacitaciones a los docentes o un diplomado para poderles ayudar cómo sobrellevar esta... porque si no, de nada va a servir que nosotros estemos ahí en los centros escolares, y el ministro u otra persona está queriendo implementar nuevas cosas... y lo que hace el ministro es que sólo en X escuelas... y debería de ser a nivel nacional”. San Bartolo (Femenino, 16 años de servicio)*

Sin embargo, tanto para obtener espacios de formación docente en esta temática como de autocuidado, los docentes se encuentran con limitaciones de tiempo desde la administración para la realización de actividades de esta índole; tal como se expresa en los siguientes extractos:

*“el auto cuidado está muy lindo en papel, porque se supone que desde hace dos años está en el calendario escolar, se supone, que debiera de estar el último viernes de cada mes para autocuidado docente. Pero no se hace, ¿por qué? Porque si se toma ese viernes... se hacen reuniones de padres de familia, círculo de estudio... Auto cuidado es lo que menos se hace”. Mejicanos (Femenino, 29 años de servicio)*

*“... tal vez no capacitaciones, porque cuando hablamos de capacitaciones hablamos quizás de varios días... por lo menos charlas que vinieran a dar; porque aquí ni eso permiten... para ellos es perder tiempo que uno vaya a estas capacitaciones o charlas”. Cuscatancingo (Femenino, 20 años de servicio)*

A su vez, los y las docentes reconocen que esta necesidad priorizada y solicitada a nivel de Ministerio, requieren también el apoyo desde la gestión directiva; pues como destaca un docente se necesitaría el apoyo *“primeramente, del director... debería ser la primera persona en apoyar... considero yo que deberían tener algún tipo de plan para atacar la violencia en la escuela y dar capacitaciones sobre eso (SS-M-9as).*

Por otro lado, las perspectivas docentes también reconocen 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, pues el clima institucional y las características del estudiantado han cambiado considerablemente. Sobre este punto, un docente destaca que “*los docentes tuvieran que prepararse mejor, prepararse con anticipación, tener guiones bien estructurados para que el muchacho no ande perdido, para que pase ocupado*” (CUS-M-28as). Sin embargo, frente a esta particular situación, 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, como se señalan en los siguientes casos:

*“Uno hace lo mejor que puede... si el problema principal que tenemos es la falta de recursos uno veces le toca gastar. Ir a hacer compras, porque el bono no nos llega a tiempo y faltan insumos, faltan materiales, entonces no podemos disponer. Como damos las clases... es de la manera tradicional, haciendo lo mejor que se puede con lo poco que hay disponible”*. **San Salvador (Masculino, 32 años de servicio)**

*“...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 video 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.* **Mejicanos (Masculino 20 años de servicio)**

#### **4.5. Invisibilización de situación docente.**

Al ahondar sobre la incidencia de la violencia escolar en la práctica docente, una de las cuestiones que aparece continuamente en las perspectivas docentes hace referencia a una fuerte sensación de abandono, impotencia e indiferencia por la situación que enfrentan como profesionales al interior de las escuelas públicas. Al respecto, 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? Si no hay nadie a quien poderle decir 'mira esto y esto está pasando'”*. **Mejicanos (Masculino, 20 años de servicio)**

Desde la postura docente, como se refleja en los siguientes ejemplos, la presencia constante de la violencia en las escuelas se relaciona con el establecimiento de una especie de cultura de silencio por parte de las autoridades educativas, en cuanto a reconocer las dificultades que dicha problemática genera para la 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 sólo le dicen 'váyase a tal lugar'... y uno allá a que Dios lo ampare en ese lugar". San Salvador (Masculino, 19 años de servicio)*

*"Nadie lo dice [refiriéndose a la situación de violencia escolar que les afecta] porque como es el código secreto, y si pasa 'callate'... Acá no había nada [refiriéndose a capacitaciones para afrontar la violencia escolar]), no había nada, como le digo, ahí sálvese quien pueda. Ellos [(refiriéndose al Mined), si a veces llamaban era que si había algún alumno que había muerto por violencia... esas eran las cosas que ellos preguntaban, pero de que 'les vamos a ayudar'... no, nada". Cuscatancingo (Femenino, 14 años de servicio)*

Y, esta situación conduce, a su vez a que los docentes se posicionen frente a esta realidad social también bajo este mismo halo de silencio, respondiendo a ella desde sus propias iniciativas personales, pues como es señalado por una docente *"un lugar adonde 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).

Por otra parte, también de acuerdo a lo planteado por las perspectivas docentes, las autoridades educativas reflejan 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 práctica docente diaria, lo cual conduce al arrastre de cargas emocionales importantes para estos profesionales, mismas que terminan generando un fuerte descontento en el gremio. Esta situación se representa en los siguientes casos relatados por docentes que participaron en las entrevistas:

*"Cuesta [solloza]... cuando me enojo, me molesta y me frustra, 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. Todavía tengo bien presente, cuando fue la quema del microbús que todos viendo por estudiantes, por los papás y todo, pero el docente aguantando la carga... eso fue hace casi diez años y mire como estoy... a veces me enojo, 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?" Mejicanos (Femenino, 29 años de servicio)*

*"ahora son los jóvenes los que a uno lo quieren manipular; y el ministerio en vez de apoyarlo a uno... el docente queda a un lado, y el que manda, por decirlo así, son los jóvenes y los padres de familia". San Bartolo (Femenino, 16 años de servicio)*

Así mismo, además de percibir un énfasis en los estudiantes desde la preocupación ministerial al respecto de la violencia escolar, las perspectivas docentes señalan también que el acercamiento de las autoridades educativas se constriñe principalmente a la presentación y formación de nuevos planes o programas educativos, pero sin tomar en cuenta las necesidades que impone la realidad social que enfrentan estos profesionales en las escuelas, la cual puede bloquear el alcance educativo de los mismos programas, tal como se expone, en las capacitaciones nunca se tocan las problemáticas que el docente vive, sino que *“capacitaciones únicamente nos dan de nuevos programas” (SOY-M-22as)*.

Por su parte, al abordar la adopción de estrategias de afrontamiento docente frente a la violencia escolar, las perspectivas docentes reconocen que, debido a esta invisibilización, al momento de implementar medidas para el manejo emocional de la problemática, éstos carecen del apoyo institucional suficiente para responder de manera consistente y coordinada al fenómeno; pues, aunque en algunas ocasiones se reciba el apoyo de ONG's esto no sucede en todas las instituciones, ni tampoco se llega a realizar de manera continua. Y, como es señalado, estos pequeños esfuerzos no alcanzan a generar un impacto real en la situación generada por la violencia escolar.

Lo anterior señala que, esta carencia de apoyo institucional deja a un grupo docente expuesto a las incidencias en los niveles personal, institucional, didáctico e interpersonal de su práctica, sin tener los medios que les permitan un adecuado manejo emocional de sus circunstancias. En concordancia con ello, los docentes al ser cuestionados respecto a si han recibido alguna formación para establecer las medidas de manejo emocional adoptadas frente a la violencia escolar, éstos responden:

*“La verdad que uno aprende en el campo; ... en la universidad le pintan bien bonito 'que mire haga esto, que las estrategias'; y la verdad de que nosotros nos basamos en estrategias, muchas veces de fuera, y muchas veces esas metodologías no se adaptan a nuestra realidad... como docentes construimos nuestras propias estrategias, en el aula, dependiendo el medio que nosotros tenemos”.* **San Salvador (Masculino, 19 años de servicio)**

De manera que, en lugar de que desde una dirección institucional se desarrolle una respuesta y formación más precisa respecto al manejo emocional frente a la presencia de la violencia en las escuelas y sus incidencias, como se señala en los siguientes extractos de las

entrevistas realizadas, los y las docentes llevan a cabo una construcción individual de medidas de afrontamiento, con base en lo que funcionó a otros o que les ha funcionado en el ámbito familiar; actuando desde los recursos más inmediatos que a nivel personal logran alcanzar y que, en su mayoría, funcionan momentáneamente menguando o paliando por instantes la incidencia de este tipo de violencia en su experiencia emocional:

*“nosotros tenemos nuestro instinto; ...yo tengo tres hijos y de diferentes edades, entonces quizás eso me ha ayudado bastante... conforme a las etapas de ellos yo he ido aprendiendo, y eso me ha ayudado para con los alumnos en la escuela”. **San Bartolo (Femenino, 16 años de servicio)***

Y, esta carencia de capacitación y formación al respecto de la afectación emocional generada a partir de la incidencia de la violencia en su práctica como docentes se percibe en las entrevistas al reconocer a estos profesionales con una importante carga afectiva debido a las dificultades que han visto y/o experimentado en sus centros escolares.

Lo mismo sucede también para las estrategias de afrontamiento docente dirigidas hacia la resolución de problemas. Al respecto, las perspectivas docentes no reconocen una respuesta institucional consistente frente el fenómeno de la violencia escolar, tal como se señala en los siguientes ejemplos al cuestionar sobre si han recibido capacidad o formación institucional para enfrentar estas situaciones de violencia, los docentes responden que:

*“Aquí se han venido a dar algunas [charlas], pero no así que... si uno lo va aprendiendo con la experiencia; yo a mis 50 años yo ya he aprendido mucho, aún de los alumnos... Nosotros lo que hemos aprendido, lo que damos porque lo hemos aprendido con nuestra carrera. Sería bueno, verdad, que se diera eso... la convivencia entre dirección y maestro... eso sería bueno acá”. **Cuscatancingo (Femenino, 20 años de servicio)***

*“la vida... lo hace a uno, aprender. Y la formación docente que he obtenido por mis propios medios... de modo personal. Institucional no, pero yo soy una persona que me gusta formarme personalmente, actualizándome constantemente”. **Mejicanos (Masculino 20 años de servicio)***

Por el contrario, los y las docentes van estableciendo medidas personales basadas en el ensayo y error, que conllevan a resoluciones de situaciones puntuales y específicas, o en la búsqueda individual de medios para formarse; pero sin la adecuada capacitación institucional que permita la instalación de acciones efectivas y con alcances en el tiempo, como se señala en los siguientes extractos:

*“El país no da capacitaciones para tratar de lidiar con las personas; sino que ahí prácticamente depende de uno... Lo único que, en la otra escuela donde estuve trabajando, que es zona bastante complicada, me decía el director 'mire, tenga cuidado con fulano, fulano y fulano, que ellos son los que pasan cobrando la renta acá; y si le dicen que tienen que salir, usted déjelos salir, usted no se meta'... tal vez un tipo así de advertencias... que tenga cuidado con algún tipo de persona... sin embargo, capacitados, que el director venga y me diga 'mire usted trate así de esta manera, y esta manera', de ninguna manera”. **San Salvador (Masculino, 19 años de servicio)***

*“No, la verdad es que uno tiene que aprender a sobrevivir... no tenemos nada en ese sentido... sabemos que el ministerio quizás puede querer hacer las cosas... pero la verdad es que no lo hace”. **San Salvador (Masculino, 32 años de servicio)***

De acuerdo a las perspectivas docentes, la falta de apoyo institucional para el docente, además de incluir la carencia de programas ministeriales que permitan la capacitación y formación para la generación de estrategias que les permitan responder más adecuadamente a la violencia escolar, como recién se ha mencionado, también se expresa en las limitaciones que para el docente representa el recibir cursos o formaciones de organizaciones externas, pues, como señala el siguiente docente en su relato, no reciben el apoyo institucional para ello:

*“En el 2011 se firmó un convenio de una ONG con el Ministerio de Educación... del diplomado de la cultura de paz, eso me ha ayudado un montonazo. Fui de las fundadoras de la red de comunidades educativas por la paz, que también me ha ayudado, aprendimos en una escuela de formación.... Pero... en mi formación universitaria yo no supe nada de esto. Es a nivel personal [la formación] ... muchas veces se invita a las formaciones y son sábados, todo el día. Del ministerio no hay permiso para asistir así. De hecho, cuando yo participo de comunidades educativas por la paz... tengo que hacer permiso personal porque no me dan permiso oficial, porque como no estoy en el centro escolar... aunque esté sirviendo en otra forma en otro lado. **Mejicanos (Femenino, 29 años de servicio)***

Las perspectivas abordadas asocian esta sensación común de invisibilización, en relación a su situación con la violencia escolar, al padecimiento constante de enfermedades físicas y consternaciones emocionales por parte de ellos mismos; sobre esto, una docente agrega “vaya a ver al sector docente... allá dicen que están 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). Y, esta afectación puede tener desenlaces considerables para la función docente, e incluso se encuentran casos más extremos en los que la vida misma es perjudicada; tal como es señalado por otro docente al mencionar que:

*“uno debe salir adelante porque es la única opción que tenemos. Hay compañeros que han optado por dejar el sistema... otros que han roto su relación y se han movido... hay unas compañeras que han tomado decisiones más difíciles... tuvimos apenas unos meses una compañera que terminó suicidándose”.* **San Salvador (Masculino, 32 años de servicio)**

Con todo lo expuesto en esta sección se reconoce que, la violencia escolar tiene una incidencia significativa en las dinámicas de interacción propias de la función docente, en las dimensiones personal, interpersonal, didáctica e institucional; y frente a tal incidencia, estos profesionales han debido adoptar una serie de estrategias, ya sea dirigidas a la regulación emocional o a la resolución de problemas, basadas en sus recursos más inmediatos, sin mayor orientación y apoyo institucional. Dicha respuesta, si bien permite a los y las docentes obtener niveles de resiliencia tales que posibilitan continuar ejerciendo su función en estos escenarios, también tiene repercusiones en su integridad física y emocional, así como importantes efectos en su rol y autoridad al interior del centro escolar.

## **Capítulo V.**

### **5. Bajo la perspectiva docente: Discusión.**

En esta sección se busca profundizar en los relatos de los y las docentes, a través de la interpretación de los resultados analizados en el capítulo previo; y, a partir de ello, inferir los aspectos subyacentes a las perspectivas de los profesionales abordados en este estudio, según las características establecidas para la muestra de esta investigación: Docente en servicio en el área pública, que labora en un centro escolar localizado en uno de los municipios con mayores índices de violencia del departamento de San Salvador, con 9 o más años de servicio docente, y que ha presenciado directamente o experimentado los cuatro tipos de violencia escolar delimitados para el estudio, violencia entre estudiantes, entre docentes, pandilleril, y de estudiantes hacia docentes.

Con ello se pretende analizar la incidencia de la violencia en las dimensiones de la práctica docente, desde las perspectivas docentes, estableciendo relaciones, significados y sentidos a lo expresado por estos profesionales, vinculando las categorías del estudio y haciendo referencia a las estrategias que éstos establecen para buscar la resiliencia frente al fenómeno de la violencia escolar.

Así mismo, se propone la discusión respecto a los elementos señalados desde las perspectivas docentes como resultado de la incidencia de la violencia escolar en las dimensiones personal, interpersonal, didáctica e institucional de su práctica, así como en relación a las estrategias de afrontamiento que, para volverse resilientes frente a este fenómeno, los y las docentes han debido construir.

#### **5.1. Vaga conceptualización de la violencia escolar.**

Como argumenta Estrada (2011), es necesario reconocer las diversas formas de violencia que se ocurren en el entorno escolar, para así lograr identificarlas y contrarrestarlas. No obstante, como se destacó en relación al concepto de violencia escolar desde las perspectivas docentes, no existe una concretización respecto a este fenómeno; más bien, antes que elaborar la construcción de un concepto, los y las docentes hacen mención de las expresiones más directas y efectos de la

violencia a nivel escolar, concordando con lo planteado por Guillotte (2003) quien afirma que, el modo más simple y menos heurístico de caracterizar la violencia consiste en reducir la violencia a sus manifestaciones físicas. Al respecto, los y las docentes precisan de una mayor profundización para clasificar en su discurso los tipos de violencia que, desde su perspectiva, suelen incidir en su práctica, así como para reconocer a los principales agresores y víctimas de la misma, para concebir la violencia más allá de sus manifestaciones físicas, y para construir con todos estos elementos un concepto más elaborado del fenómeno.

Los autores Feygina, Jost, & 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 una tendencia bastante extendida a racionalizar que *las cosas son como son*; y, aunque con esta tendencia se busca explicar la negación a reconocer los problemas ambientales para así resistirse a la creación e implementación de un nuevo y más sostenible status quo, en esta investigación se propone la adopción de esta misma tendencia racional que lleva a naturalizar la violencia pues *las cosas son como son*, como una de las razones por las que a nivel institucional no se reconoce directamente la violencia en los centros escolares, impidiendo así la problematización y reflexión formal respecto a ésta y sus afectaciones al gremio docente, entre otros. Ello se evidencia en este estudio al encontrarse una población docente que se percibe invisibilizada debido al incremento de la violencia, y que, frente a este fenómeno, sostiene una vaga construcción y discusión a nivel conceptual del fenómeno.

De igual manera, lo propuesto por estos autores resulta también 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). Ello explicaría que desde las autoridades educativas no se haya realizado un esfuerzo por lograr una adecuada problematización que conduzca a la identificación de las particularidades de la violencia en los centros escolares salvadoreños, de sus efectos para la práctica docente, y, por ende, la formación de medidas institucionales para contrarrestarlas. Lo cual termina abonando a la sensación de abandono e invisibilización que desde las perspectivas docentes se percibe. Por el contrario, en palabras de Guillotte (2003), ahondar en esta temática requerirá descifrar los

significados que se ocultan, detrás de significantes elegidos estratégicamente; de manera que, descifrar desde las perspectivas docentes estos elementos de la violencia escolar oriente hacia la comprensión de sus alcances e incidencias, y, en consecuencia, las respuestas estratégicas apropiadas.

Sin embargo, aunque no existen nombramientos claros o conceptos concretos construidos desde las perspectivas docentes investigadas, ello no impide el reconocimiento de las diferentes maneras a través de las cuales, la violencia que estos profesionales manifiestan enfrentar en el centro escolar, principalmente referida a conductas realizadas por miembros de pandillas o entre docentes, incide directamente en las dimensiones de la práctica docente consideradas para este estudio con base en lo planteado por Fierro, Fortoul, & Rosas (2003). Y, como ha sido señalado, esta incidencia marcada de la violencia escolar genera en los y las docentes una importante carga física, psíquica y emocional; frente a las cuales se adoptan determinadas estrategias de afrontamiento que permiten a estos profesionales alcanzar ciertos niveles de resiliencia frente a esta problemática, tal como se muestra en la siguiente figura:

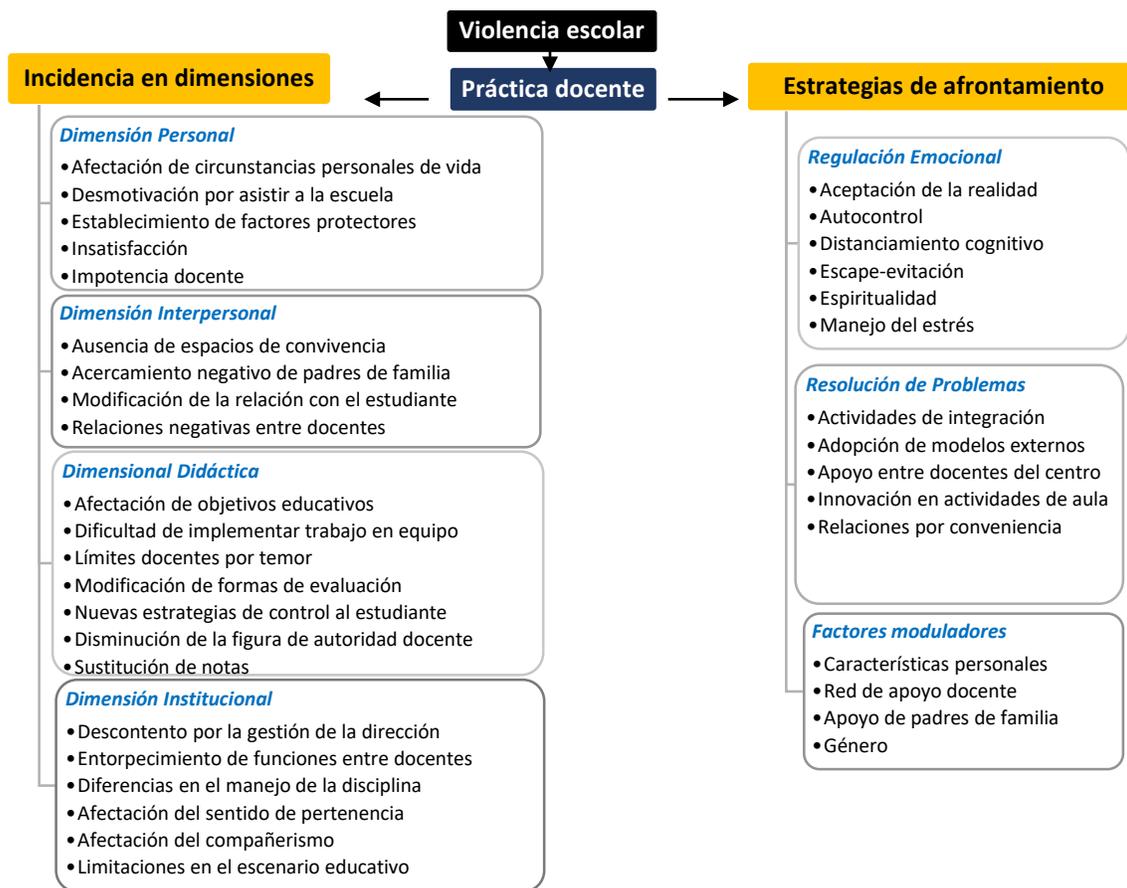


Figura 4. Perspectivas docentes sobre incidencia de violencia escolar en dimensiones de práctica docente, y estrategias de afrontamiento adoptadas.

Al respecto, la información brindada por las perspectivas docentes abordadas en este estudio ha permitido responder a las preguntas de investigación formuladas para esta investigación; pero, también hace posible inferir, mediante el análisis de contenido correspondiente, algunos otros elementos que se reconocen al analizar las relaciones, significados y sentidos de la misma. A partir de ello es que se proponen en los siguientes apartados algunas ideas que, en concordancia con la teoría a la base de estudio, permiten dirigir la investigación hacia algunas temáticas importantes de destacar.

## 5.2. Pandillas: la violencia que trastoca las dimensiones de la práctica docente.

Al hablar de los tipos de violencia presentes en la escuela, en la recolección de las experiencias docentes se identifica que, la violencia pandilleril y la violencia entre docentes destacan en el discurso de los y las docentes respecto a las experiencias de violencia que deben enfrentar en el ámbito escolar, y que hacen mella en su práctica docente.

No obstante, se encuentra que, es la incidencia de las pandillas en el ámbito escolar la que resulta ser evocada por estos profesionales de manera más rápida y directa al consultarles respecto al fenómeno de la violencia escolar, así como al relatar los efectos que ésta tiene en su práctica. En este sentido, como se destaca en la Figura 5, los resultados señalan que este tipo de violencia en específico aqueja de manera consecuente las cuatro dimensiones de la práctica docente consideradas para el estudio, pues, las afectaciones reportadas por los docentes en estos aspectos responden a efectos generados esencialmente por ésta; afectando especialmente la dimensión didáctica.



Figura 5. Incidencia de la violencia pandilleril y la violencia entre docentes en las dimensiones de la práctica docente

Por otro lado, al tomar en consideración también las estrategias de afrontamiento dirigidas a la resolución de problemas que los y las docentes señalan adoptar (ver Figura 6) frente a la violencia escolar, se encuentra que éstas se dirigen a manejar exclusivamente los aspectos didácticos afectados por la violencia pandilleril, haciendo de nuevo referencia más directa a este tipo de violencia, y evidenciando que no se menciona el establecimiento de medidas de afrontamiento prácticas para incidir en la violencia que se genera entre los mismos docentes.



Figura 6. Estrategias de resolución de problemas adoptados por los y las docentes para afrontar la violencia escolar

### 5.3. Violencia entre docentes: la importancia de su carga emocional.

Al analizar la perspectiva docente se encuentra que, la incidencia de la violencia pandilleril en el centro escolar llega a tocar todas las dimensiones de la práctica docente; sin embargo, frente a este tipo de violencia y sus alcances, los y las docentes manifiestan la adopción de una serie de estrategias de afrontamiento que les permiten obtener resiliencia frente a la misma. Sin embargo, para el caso de la violencia entre docentes, las estrategias de afrontamiento se vuelven más limitadas y menos protectoras para su estabilidad emocional.

Como señala el docente citado a continuación, la violencia entre docentes, a la que ya se ha hecho referencia en el apartado de resultados, puede llegar a crear una incomodidad tal que, afectando todo el ambiente escolar, dejan al docente frente a limitaciones para las cuales no tienen un manejo tan claro de la situación; pues, como destaca uno de los docentes entrevistados los docentes padecen que *“lamentablemente, no se trabaja como equipo muchas veces, sino que se trabaja por un lado, otros por otro, por la misma situación... yo considero que sí afecta en el ambiente escolar... afecta mucho porque si cada quien está jalando para su lado pues prácticamente el centro escolar se viene abajo”* (SS-M-19as).

Lo anterior tiene relación con que, si bien la violencia pandilleril genera modificaciones que los y las docentes deben realizar en todas las dimensiones de la práctica docente estudiadas para esta investigación, a menos que aquella implique una amenaza directa a su figura, este tipo de violencia es percibida como algo que, en mayor o menor intensidad, se logra manejar a través del establecimiento de una serie de estrategias que tienen en común el acercamiento al estudiante bajo una nueva forma de ejercer la práctica docente en sumisión al fenómeno pandilleril. Sobre esto, por ejemplo, alguna docente comentaba que *“a mí el alumno no me incomoda, sino que digo 'son jóvenes y tenemos que comprenderlos, son violentos porque allá no los controlan'. En la casa los están violentando... siempre salen problemas de violencia entre ellos; pero, hay que darles solución”* (CUS-F-20as).

Sin embargo, en el caso de la violencia entre docentes, ésta sí es percibida como algo que incide de manera directa, con un peso emocional más fuerte, en su práctica; mientras que, la violencia pandilleril, con todo y su impacto en la práctica docente se considera como una vertiente de la violencia que puede ser manejada por ellos de manera más certera, tal como se evidencia en lo referido por la siguiente docente: *“mis problemas no son con los alumnos... yo siento que somos capaces de mantener disciplina y darles cariño y enseñarles... Pero... cuando están esas reuniones entre maestros y a la directora le mal informan... porque aquí tiene un grupo ella y eso es violencia”* (CUS-F-20as). Así mismo, como expone otro docente

*“A veces andaban fuera de mi salón [(refiriéndose a otros docentes del centro)], y el oír los problemas yo decía 'Señor, otra vez otro problema'... y, pues, 'mientras no nos toquen, no hay problema; nos tocan, ahí sí, verdad'. Entonces, por eso les decía 'pidámosle a Dios que en el momento que nos toquen, Dios nos de la fuerza para no actuar como ellos actúan, que sepamos actuar, de una forma sabia y no de una forma violenta'”. Soyapango (Masculino, 22 años de servicio)*

Como se observa en el extracto anterior, la violencia docente es percibida como un fenómeno cuyos alcances y efectos pueden ser dirigidos directamente hacia ellos mismos, por lo que su incidencia se carga con un peso emocional más fuerte, al punto que es preferible adoptar una postura de distanciamiento con el resto del personal docente, lo cual incide a su vez en todo el ámbito escolar.

#### 5.4. Desequilibrio en las dimensiones de la práctica docente.

Otro de los aspectos identificados a través de las perspectivas docentes respecto a la incidencia de la violencia escolar tiene que ver con el desequilibrio que dicho fenómeno provoca en las dinámicas de interacción propias de las dimensiones de la práctica docente. En este sentido, como respuesta a la presencia de la violencia en el centro escolar, los y las docentes han debido realizar modificaciones en las formas de interacción propias de su práctica, en las dimensiones personal, interpersonal, institucional y didáctica, las cuales parecen derivar en la dominancia de ciertas acciones para salvaguardar una determinada dimensión por sobre otras.

De esta manera el discurso de los entrevistados expone que, frente a la violencia escolar, bajo cualquiera de los tipos señalados, se prioriza el mantenimiento de buenas relaciones interpersonales específicamente con los estudiantes, por sobre cualquier otra acción propia de la función docente, pues se considera que la afectación de esta dimensión puede llegar a generar mayores dificultades a su práctica. Sobre ello, un docente exponía:

*“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... cuando uno los conoce, sus necesidades, conoce su trasfondo, entonces puede ayudarles de una mejor manera. Pero ahora uno no puede intentar indagar en eso porque si no entonces ellos piensan que uno otra cosa quiere”. Cuscatancingo (Masculino, 28 años de servicio)*

Por tanto, de ello se infiere que los y las docentes realizan un esfuerzo particular por salvaguardar la dimensión interpersonal de dicha práctica, frente al resto de las dimensiones, tal como fue señalado por la siguiente docente:

*“yo trato de ser cordial con todos... hasta donde se pueda, aconsejarlos, decirles 'no hagan esto' ... teniendo un límite, pues, porque si uno sabe que un niño es de alguna pandilla, uno, pues no se mete mucho, porque es mejor no saber... para no tener represalias ni nada de eso; sino que se les aconseja... pero hay un punto donde nosotros ya no tocamos porque ya se enojan”. Cuscatancingo (Femenino, 14 años de servicio)*

Al respecto, una docente ha señalado que *“entre docentes se da que no podemos expresarnos como lo hacíamos antes... estamos cortos, hay que analizar bien cómo va a hablar uno” (SB-F-16as)*. Esta última referencia docente ejemplifica la manera en que, el extremo cuidado que los docentes deben tener en sus interacciones interpersonales se extiende también al resto de las interacciones de las diferentes dimensiones de su práctica.

En congruencia con lo expuesto en el párrafo anterior se encuentra que, en el discurso docente se acentúan las alteraciones que éstos y éstas han debido realizar en la dimensión didáctica de su práctica, para hacer frente principalmente a la presencia de la violencia asociada a las pandillas, modificando así muchas de sus acciones y limitando su proceder didáctico aun a costa del corto alcance en los objetivos educativos que buscan desarrollar; pues como argumentaba un docente: *“uno tiene ganas de dar clases el problema es que muchas veces no la dejan darla y uno debe de tener mucho cuidado como habla, como se expresa, a quien regaña, qué se puede dejar hacer, qué no se puede dejar hacer”* (SS-M-32as). Sobre esto mismo, otro docente comentaba *“a veces tengo que hacer lo que me piden sin yo estar de acuerdo; hay que cumplir o dejar pasar cosas sin señalar, aunque con la gente más allegada yo siempre señalo algunos errores, trato de hacer ver eso; pero en una forma bien diplomática, bien sutil... y arriesgándome”* (MEJ-F-29as).

En este sentido, este desequilibrio de las dinámicas de interacción propias de las dimensiones de la práctica docente ha conllevado a que, de acuerdo a las perspectivas docentes investigadas, el ámbito personal se vaya soslayando y comprometiendo también, pues las acciones tomadas como medidas para resolver el problema generan un cierto deterioro en ellos y ellas como individuos, sus características, circunstancias, ideales, y proyectos. De manera que, esta inestabilidad conduce a experimentar circunstancias como la referidas a continuación: *“a veces no dan ganas de ir [a la escuela], un desgano, una frustración, apatía... tengo que ir porque tengo que cumplir un horario, pero a veces me siento frustrada de no alcanzar lo que yo quiero por no poder hacer las cosas como yo creo que deberían de ser...”* (MEJ-F-29as).

### **5.5. Conflictos internos que trastocan la práctica docente.**

Al acercarse a las perspectivas docentes respecto a la incidencia de la violencia escolar se identifica que, estos profesionales se ven sometidos a una serie de conflictos entre los diferentes aspectos que componen las dimensiones de su práctica docente; los cuales, frente a esta problemática, buscan ser priorizados y resguardados, y cuya puesta en práctica en los centros escolares con presencia de violencia pareciera ponerse en contraposición. De forma que, frente a la ausencia de orientaciones para el manejo de la violencia escolar, la resolución de estos conflictos y su resolución ocurre a nivel interno y personal, lo cual dirige la actuación docente

frente a este tipo de escenario escolar sin mayor dirección, coordinación o formación para ello, y genera una importante carga emocional que se percibe con facilidad al ahondar con ellos en dicha temática.

En este sentido, en lo relatado por los y las docentes se infiere la existencia de un conflicto interno y constante entre los elementos propios de la dimensión personal del docente valorados para esta investigación (vocación, motivación, asistencia al centro escolar) y la protección de la propia vida; es decir entre el deseo de ejercer su profesión e incidir en la población estudiantil de manera positiva, pero al mismo tiempo resguardar su vida y la de su familia.

Así, se localiza, por un lado, un argumento que valora las circunstancias del estudiantado y enfatiza la dimensión personal del docente, y particularmente su vocación, como uno de los principales aspectos que guían su función en la escuela; tal como lo señalaban los siguientes docentes: *“por la vocación de nosotros, nosotros tenemos que llegar con una sonrisa todos los días, los problemas se dejan en la casa porque nosotros vamos a trabajar... ..les digo yo, que nosotros nos debemos a ellos”* (SB-F-16as); *“muchas veces [lo que hace que no tire la toalla] pues la ética, vocación también... porque, en el fondo a mí estos muchachos me dan un poco de lástima porque sí son bastante vacíos en muchos aspectos”* (SS-M-19as); *“los estudiantes no son números, son personas que necesitan atención, necesitan afecto porque son jóvenes y es en la etapa en la que más ellos necesitan una figura de apoyo y un modelo a seguir”* (SS-M-9as).

Por otro lado, sin embargo, los mismos docentes enfrentan también que la violencia escolar les expone a situaciones frente a las cuales su práctica debe sacrificar algunos de los aspectos de la dimensión personal que guían su actuación, entre ellos la motivación, vocación y satisfacción, en orden a proteger su vida o la de aquellos que forman su familia. Así, abonando a esta postura se encontraban referencias como las que se exponen a continuación: *“como yo les digo a los compañeros y a los niños... vida sólo hay una, y esa es la que tenemos que cuidar. Porque sí, quíerase o no, eso [refiriéndose a la violencia escolar] afecta grandemente”* (SB-F-16as); *“o sea, hay veces, pues, que uno dice 'puchica y yo qué vengo a hacer aquí, vengo a arriesgar mi vida'... y vale más mi vida muchas veces, que el dinero”* (SS-M-19as); *“la verdad es que uno de profesor llega, da la clase y hace lo mejor que puede; por supuesto, teniendo el*

*absoluto cuidado de no hacer o decir algo que pueda afectarle... uno debe de ser muy cuidadoso, debe tener un buen criterio para no verse afectado con los estudiantes” (SS-M-32as).*

Este mismo suceso ocurre con la dimensión didáctica de la práctica docente, la cual también se coloca en contraposición con el resguardo de la vida del docente, conduciéndole a la modificación de sus actuaciones didácticas como medio de protección frente a la violencia que enfrenta en el ámbito escolar. Así, se encuentra a docentes que sobre su función en esta dimensión comentaban lo siguiente: *“la disciplina se ha visto afectada... tengo que ser muy prudente y tengo que tener mucho tacto... aunque uno quiera enseñarles a ser responsables, uno tiene que darles una segunda o tercera oportunidad por la misma violencia, para no generar represalias” (TON-F-28as); “se pierde un poco los objetivos... que es la enseñanza. Entonces... no, usted lo que busca es relacionarse para salvarse.” (CUS-F-14as).*

### 5.6. Unidimensionalidad en establecimiento de estrategias de afrontamiento docente.

Las estrategias de afrontamiento frente a la violencia escolar destacadas en las perspectivas docentes, como ya ha sido señalado, son orientadas en dos direcciones, dirigidas ya sea a la regulación emocional o a la resolución de problemas; sin embargo, en el análisis de las estrategias de afrontamiento establecidas por los y las docentes, se identifica que la aplicación de estas medidas tiene un énfasis unidimensional dentro de la práctica docente, es decir que el manejo de la violencia escolar por parte de los y las docentes va dirigido de manera particular hacia una sola de las dimensiones de su práctica; tal como se expresa en la figura presentada a continuación:

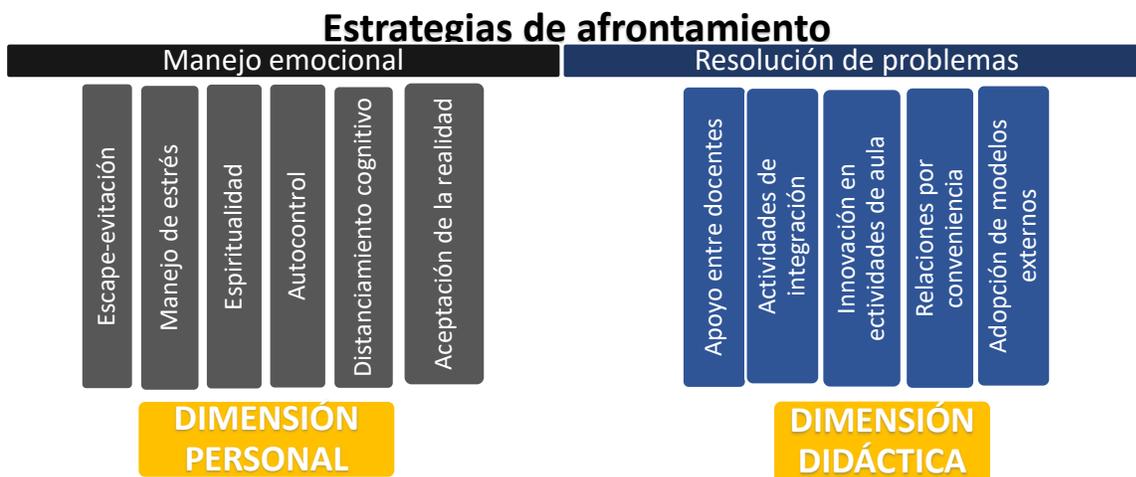


Figura 7. Unidimensionalidad en la dirección de las estrategias de afrontamiento de la práctica docente frente a la violencia escolar.

Es así como, por un lado, mientras las estrategias de manejo emocional se enfocan a lidiar con la incidencia de la violencia en la dimensión personal, menguando el impacto de este 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.

Por otro lado, las estrategias de resolución de problemas son exclusivamente construidas para tratar con la incidencia de la violencia en la dimensión didáctica de la práctica docente, es decir, que el manejo docente de la violencia, de manera práctica y directa, va dirigido a manipular los procesos de enseñanza e interacción con el estudiantado, modificando las situaciones de enseñanza en el salón de clases y el establecimiento de la disciplina, aun a costa de sacrificar en algún punto el proceso de aprendizaje de los mismos.

Esto permite inferir, por tanto, que la dimensión interpersonal e institucional de la práctica docente pareciera quedar únicamente recibiendo la incidencia de la violencia escolar, sin lograr el establecimiento de medidas para paliar el efecto de ésta en dichas áreas. Esto conduce a 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; sin embargo, se trata de situaciones frente a las cuales no se han logrado establecer esfuerzos cognitivos o conductuales para manejar las demandas internas y externas ocasionadas por la presencia de la violencia escolar en estas dimensiones de la práctica docente.

#### **5.7. Medidas de protección emocional docente no reconocidas por sí mismos.**

Al interpretar aquello que se encuentra a la base del discurso docente, es decir de manera subyacente a lo relatado directamente desde sus perspectivas, se establece que algunos de los elementos que éstos reconocen como efectos de la incidencia de la violencia escolar en las dimensiones de la práctica docente, se constituyen también en medidas de protección emocional que han construido por sí mismos para salvaguardar su propia resiliencia frente a estos escenarios.

En este sentido, tal como fue señalado en los primeros apartados de esta sección, los y las docentes no logran establecer una conceptualización de la violencia escolar. Esto, sin embargo, puede tomarse como una forma de negar la realidad a la que se enfrentan, puesto que en un primer acercamiento a estos profesionales pareciera que los problemas en sus centros escolares no son tan graves o relevantes; pero, al continuar con la entrevista y profundizar en los diferentes ámbitos de su práctica se evidencia un docente afectado, vulnerado y cargado por las diferentes expresiones de la violencia en sus escuelas; las cuales, aunque en ocasiones se presentan de manera *sutil*, según su propio relato, van minando sustancialmente su práctica, tal como mencionaba esta docente: *“Es bastante sutil [la violencia] en el lugar donde yo estoy, porque pareciera que no hay, pero sí, si hay bastante”* (SOY-F-24as). Así, al preguntar respecto al concepto de violencia escolar, no se logra construir un concepto tal cual, sino más bien se hace referencia a la manera en que éstos la experimentan en el centro escolar, tal como ya se señalaba en el capítulo anterior al abordar esta temática.

Lo anterior pareciera indicar que, esta dificultad para establecer un concepto concreto de la violencia escolar funciona también como una medida para protegerse emocionalmente y diluir, de esa manera, el nombramiento de las características particulares de la violencia en el centro escolar y su incidencia directa a su función docente.

Por otro lado, como ya se destacó en párrafos previos, se ha encontrado que los y las docentes han experimentado una incidencia importante de la violencia escolar en la dimensión institucional de su práctica, llevándoles a modificar su sentido de pertenencia al centro escolar y al propio gremio; llevándoles a asumir que *“uno ahora no puede arraigarse en una institución, porque de momento pasan situaciones, amenazas”* (MEJ-M-20as). Esta postura adoptada por algunos de los y las docentes sería referida como uno de los mecanismos que funciona a nivel de resguardo emocional para alcanzar niveles de resiliencia frente a la problemática que les permitan seguir ejerciendo en estos escenarios.

Esto indicaría que, según las perspectivas docentes, el prescindir de este sentido de pertenencia institucional funcionaría como un medio que les ayuda a poder subsistir en un entorno cargado de violencia, evitando la generación de apegos y del impacto emocional frente a las problemáticas ocasionadas por la misma; en este sentido, como se ejemplificaba en los siguientes casos, se trataría de una especie de desconexión que les ayuda a disminuir el impacto

emocional de la violencia escolar: “*en muchos casos incluso me he aislado de las actividades para no estar teniendo ese tipo de inconveniente con los estudiantes o con los docentes, entonces sí me he apartado bastante*” (SS-M9as); “*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).

### **5.8. Macro vacíos frente a la violencia escolar que afecta a los docentes.**

Lo identificado en las perspectivas docentes respecto a la incidencia de la violencia escolar en las dimensiones de la práctica docente y la consecuente creación, a nivel individual y sin orientación ni capacitación institucional, de estrategias de afrontamiento individuales, así como la existencia de una sensación generalizada en los y las docentes entrevistados al respecto de la invisibilización de su situación en los centros escolares, señalan la presencia de vacíos que a nivel del sistema educativo nacional no han sido reconocidos frente al fenómeno de la violencia escolar.

Por tanto, en esta investigación se propone el uso del término *macro vacíos*, con el cual se pretende hacer referencia más concreta a las limitaciones institucionales desde la política educativa nacional en relación al reconocimiento de aspectos puntuales de la situación del gremio docente, que son reconocidos a partir del análisis de las perspectivas abordadas en esta investigación; vacíos que, al estar presentes abren un espacio para que la violencia escolar incida de manera significativa en la práctica docente. Por tanto, reflexionar en estos elementos permitiría también la promoción de medidas que permitan atender a estos profesionales afectados por la violencia en las escuelas, así como guiarle en su esfuerzo por hacer frente a la misma.

De manera que, de acuerdo a los elementos inferidos de las perspectivas docentes analizadas en esta investigación, estos macro vacíos tienen que ver con aspectos que se señalarán en los párrafos siguientes: por un lado, se hablará del desfase en la mirada del escenario y situación educativa desde el nivel ministerial; así como la falta de dignificación del rol docente en la actualidad; y de la desactualización de la formación docente en relación a la realidad social que se vive en las escuelas actuales debido a la presencia de la violencia.

### 5.8.1. Desfase en la mirada del escenario educativo.

Algunos autores proponen que la tensión basada en la existencia de interpretaciones diferentes sobre aquello que se considera o no violento puede dar la pauta para un cambio valorativo que puede ser el resultado de cambios en las formas de socialización e integración en la sociedad (D'Angelo & Fernández., 2011). De ahí que, esta investigación esté centrada en explorar las perspectivas de docentes ubicados en centros escolares públicos salvadoreños, con presencia de violencia escolar; y con ello, apuntar hacia la necesidad de generar reflexiones valorativas respecto a la situación social que se vive en dichos centros escolares, la cual, desde los mismos docentes, no es plenamente reconocida por las autoridades escolares.

Y, uno de los aspectos que alimenta esta falta de reconocimiento tiene relación con la mirada que, desde el nivel institucional, se hace del escenario educativo; pues, se continúa con la creación de planes y programas que, si bien pretenden un impacto en el ámbito educativo, no toman en consideración las incidencias de la violencia escolar en la práctica docente y el peso que ello genera para el desempeño de su profesión.

Ello concuerda con lo planteado en este documento en relación al contexto de la problemática en El Salvador, en donde se exponía que el actual Plan Nacional de Educación en Función de la Nación 2014-2019 propone una serie de apuestas estratégicas para alcanzar una educación de calidad con inclusión y equidad social, desde una concepción integral del desarrollo humano (Mined, 2014); pero sin hacer mención directa al respecto de esta realidad social que aqueja a las escuelas.

Y, aunque en dicho plan sí se menciona la búsqueda de la construcción y mejora de los ambientes escolares agradables, como ya se habría detallado, en este plan, al igual que en el Plan Vamos a la escuela (Mined, 2009), el tratamiento a la violencia no es un elemento protagónico de los esfuerzos establecidos. Así mismo, aunque se proponen medidas para favorecer al gremio docente, esta se restringe hacia la construcción de un subsistema de formación continua de docentes en servicio, en la que no se hace ninguna mención a la incidencia de la violencia escolar para los mismos y la formación de medidas para su manejo. De igual manera, se encuentra también que el Plan de Formación Docente omite el tema de la violencia escolar que afecta al gremio (Mined, 2015b).

Por el contrario, en este estudio se sostiene que la violencia escolar es un elemento presente en los centros escolares y la respuesta para hacer frente a esta problemática ya no puede seguir siendo relegada; puesto que debido al incremento de esta problemática social, se encuentra a docentes que, como plantean Rocchio, Rodrigo, & Sad (2013), se encuentran desbordados y con esas herramientas para enfrentar las consecuencias que todo ello provoca en el escenario escolar. Sin embargo, frente a la carencia de medidas institucionales para hacer frente a las incidencias de la violencia escolar, los y las docentes han debido construir, según sus medios personales y experiencias de vida, las medidas para manejar el impacto de la violencia en su práctica.

Parecería, entonces, que la mirada que poseen las autoridades educativas respecto al escenario escolar continúa respondiendo a épocas anteriores, en las que los salones de clases respondían 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 esta situación recién planteada no es la realidad de los y las docentes abordados, quienes priorizan como necesidades principales el apoyo de las principales autoridades educativas en el reconocimiento de su particular situación, en la generación de espacios para cuidarse a sí mismos de los alcances de la violencia escolar, de capacitaciones que les formen para responder de manera más certera al fenómeno, de recursos que les permitan responder de manera más novedosa a la realidad escolar actual y del apoyo que desde la gestión directiva se requiere para enfrentar la problemática.

#### 5.8.2. Falta de reivindicación y dignificación de la función docente.

En palabras de Belgich, Mauri, & De la Vega (2003), discutir sobre la escuela propone comprender las coordenadas de poder que coaccionan las subjetividades; y al respecto del fenómeno de la violencia, se encuentra precisamente que ésta implica la existencia de una asimetría entre los sujetos que se ven implicados en las conductas violentas. Frente a estos planteamientos, los resultados del estudio permiten inferir que, al interior de los centros

escolares, la cuota de poder del docente se encuentra disminuida frente a la prevalencia del control por parte de determinados grupos de estudiantes o personas docentes.

En concordancia con ello, frente a la violencia escolar proveniente principalmente de pandillas y agresiones entre los mismos docentes, las estrategias de afrontamiento establecidas, aunque destacan los intentos de estos profesionales por menguar los efectos de la violencia en la escuela y en su función dentro de ella, también han debilitado y desgastado la figura del docente implicando una pérdida importante de su posición de autoridad.

Como señalan Aguaded & Almeida (2016) , el educador es un ser dinámico en cuanto persona, y no un ser pasivo dependiente de la información externa; y en este sentido, esta dimensión personal del educador, es decir aquellas características individuales que le definen y le llevan a tomar decisiones como individuo, son las que le conducen a surgir, ante la presencia de la violencia en los centros escolares, como un solucionador de problemas, un estratega que encuadra y resuelve situaciones adversas. Al respecto, los resultados de esta investigación permiten reafirman la idea planteada por estos autores para el caso de los y las docentes abordados puesto que, al tratar sobre las estrategias de afrontamiento adoptadas, se encuentra que la toma de medidas dirigidas a la regulación emocional mencionadas va encaminada particularmente hacia la defensa de la dimensión personal de su práctica, abarcando la protección de las características personales del docente.

De manera que, al adoptar medidas de manejo emocional tales como la aceptación de la realidad social de los centros escolares desde una especie de resignación frente a la amenaza, la realización de actividades enfocadas al sostenimiento del autocontrol necesario para impedir mayores consecuencias físicas y emocionales perturbadoras para sí mismos, estableciendo medidas para distanciarse cognitivamente de la situación, buscando escapar y evitar de la carga emocional que ello implica, y poniendo en práctica las medidas al alcance para manejar el estrés, los docentes logran encuadrar las situaciones adversas a las que son sometidas en los centros escolares, y de manera individual alcanzan niveles de resiliencia necesarios para continuar ejerciendo su función al interior de estas escuelas.

Por otra parte, alcanzar este estado de resiliencia frente a la violencia escolar ha sido posible también, debido a que, según lo reportado en las perspectivas docentes, estos

profesionales han dirigido sus estrategias de afrontamiento orientadas a la resolución de problemas con un énfasis distintivo en la dimensión didáctica de su práctica. Sin embargo, la toma de estas medidas desde la dimensión didáctica ha conllevado a profundizar en la pérdida de poder del docente en la escuela, puesto que éstos han buscado un acercamiento al estudiantado que en muchas ocasiones rebasa los límites de los roles docente-estudiante pero que permite salvaguardarse de la violencia, han modificado sus métodos de enseñanza buscando actividades integradoras que distraigan al estudiante, han buscado el apoyo de otros docentes para el mantenimiento de nuevas formas de llevar el control de la clase, y, lo que más ha afectado su figura de autoridad, es que han debido establecer relaciones por conveniencia con determinados estudiantes que se consideran amenazas para su bienestar personal.

Estos hallazgos encuentran sustrato teórico en lo referido por Belgich, Mauri, & De la Vega (2003) en relación a que inmersos en el hostil clima de supervivencia surgen ambos tipos de pasiones: el miedo y la esperanza. De manera que, como consecuencia de ello se percibe un docente que ha debido adoptar un rol de sometimiento frente a la violencia escolar, con una respuesta reactiva frente a las circunstancias que debe enfrentar en su lugar de trabajo, siendo que estas estrategias de afrontamiento le permiten manejar del mejor modo posible las demandas internas y externas generadas por la violencia escolar y alcanzar la resiliencia suficiente para continuar con su función en estos entornos.

Así mismo, lo anterior se relaciona con lo planteado por Rocchio, Rodrigo, & Sad (2013), quienes sostienen que los efectos de esta carga docente provocan el desinterés y el empobrecimiento de la naturaleza de las relaciones con los demás miembros del ámbito de trabajo; aspectos que ya han sido identificados como parte de las incidencias de la violencia escolar en las dimensiones interpersonal e institucional de la práctica docente. Y, frente a este ambiente de trabajo, como recomienda la Comisión Ejecutiva Federal de FETE-UGT (2010), es recomendable la realización de actividades y estrategias encaminadas a mejorar estas relaciones interpersonales, pero debido a la invisibilización de la situación docente en las escuelas, referida por los docentes investigados, estos espacios son muy poco propiciados.

Sumado a ello se identifica, desde las perspectivas docentes y en concordancia a lo referido en el marco contextual expuesto en este documento, un énfasis particular de la política

educativa por el bienestar de los estudiantes, tal como se evidencia con iniciativas como Plan El Salvador Seguro, la creación de la Ley Lepina, y los diferentes planes de Educación Nacional, en los que poco se aborda respecto a la necesidad de reivindicar y dignificar la posición del docente en los centros escolares respondiendo al fenómeno de la violencia escolar y apoyándoles en la generación de medidas para afrontarla.

Por tanto, la afectación de las dimensiones de la práctica docente, a partir de la presencia de la violencia escolar, tiene en común la adopción de determinadas actitudes conformistas frente a esta realidad escolar, tales como el desplazamiento de los objetivos educativos y pedagógicos propios de su función, el traslape de los límites en la relación docente/estudiante, la sumisión de su rol frente a la valoración de los nexos de los estudiantes, la modificación de formas de evaluación y el declive de los estándares de enseñanza, así como el establecimiento de relaciones de conveniencia con los estudiantes debido al riesgo que ellos puede representar para su integridad física y emocional.

Y, todo lo anterior tiene una incidencia trascendente en el aspecto valoral de la función docente, aspecto que en este estudio se ha incluido dentro de la dimensión personal de la práctica docente, pero que, a partir de los resultados, se considera que se ve trastocado sustancialmente por la presencia de la violencia; y ello se permea, de manera transversal, al resto de dimensiones, orientando al docente a modificar muchas de las acciones y actitudes de su práctica como medio de supervivencia ante la falta de medidas a nivel institucional para contrarrestar este fenómeno escolar.

De ahí que, la invisibilización de los alcances, efectos y cargas emocionales en los docentes y la preocupación exclusiva por el estudiantado generan en el docente un sentido de impotencia ante la situación social que se vive en los centros escolares, y un cambio en la escala de valores, que conduce a la protección de la dimensión personal frente a la presencia de las pandillas o la violencia entre los mismos docentes 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.

En este sentido, se reconoce la necesidad de poner en el debate educativo y generar espacios para la reflexión respecto de la incidencia de la violencia en los centros escolares, no

únicamente en relación al estudiantado, aspecto que no se considera menos importante, sino también reconociendo, identificando y valorando la realidad de los profesionales docentes frente a estos escenarios. Pues, siguiendo a Fierro, Fortoul, & Rosas (2003), el permitir y favorecer estos espacios se convertiría, entonces, en una medida que representa para los docentes la valorización de su gremio, destacándoles como profesionales que no sólo 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.

De manera que, ante la presencia de la violencia escolar se vuelve ineludible reconocer que, una propuesta pedagógica e institucional será exitosa solamente si logra incorporar este cambio en el escenario educativo, si descubre las nuevas características del estudiantado, y si ofrece a los docentes los recursos para poder interactuar con ellos, logrando proponer un diálogo productivo entre el docente y el alumno (López, 2007).

### 5.8.3. Desarticulación y desactualización de la formación inicial docente.

Un último aspecto de la realidad educativa docente que esta investigación desea recalcar como explicativo del amplio espacio de incidencia de la violencia escolar en la práctica docente y del establecimiento reactivo e individual de estrategias de afrontamiento tiene relación con la formación inicial de los profesores.

Como se señaló en apartados anteriores, a partir de los resultados de la investigación se observa que los y las docentes perciben diferencias en la preparación para afrontar los escenarios de violencia escolar a partir de la capacitación y formación que representa para el profesional haber egresado de una licenciatura en educación, en contraposición con los profesorados; a esta formación, debe sumarse además la brecha que se abre frente a la flexibilidad actual de los planes y programas de estudio de las Instituciones de Educación Superior. Sin embargo, la diferencia en relación a la formación de recursos profesionales para la adopción de estrategias de afrontamiento frente a la violencia escolar tiene también sus raíces en los cambios que ha atravesado el país en cuanto a la organización de la formación docente; puesto que, los docentes en servicio en los centros escolares han sido formados a través de estas diferentes etapas de la carrera docente, y con estas diferencias se encuentran insertos en el escenario educativo.

En líneas generales, la educación de los docentes en el país ha atravesado dos caminos: en primer lugar, la vía de la formación normalista que va desde 1858 hasta el cierre de la Ciudad Normal Alberto Masferrer en 1980; y la segunda etapa, que inicia con el proceso de tecnificación y privatización de la formación inicial, encomendando a los institutos técnicos y universidades esta tarea. Al avanzar hacia esta segunda etapa en la formación de maestros se generó un periodo de fragmentación y desorden, pues el Estado abandonó casi por completo su función de normar y supervisar la formación, autorizando la creación desmesurada de universidades privadas e institutos técnicos de nivel superior avalados para formar profesores, no todos con el adecuado nivel académico.

No obstante, tras los Acuerdos de Paz de 1992, se reportaron avances en la formación de docentes, pues el Estado comenzó de nuevo a jugar su función en materia de regulación y supervisión; y, para el año 1998 el Ministerio de Educación recuperó el control de los programas de formación de docentes, estableciendo programas base a nivel nacional y enfocándose en la evaluación de las instituciones de educación superior autorizadas para la formación de profesores, cerrando las más deficientes. Sin embargo, al llegar a este punto se reconoce también que ha quedado pendiente garantizar la calidad y articulación de la formación, entre otros elementos, a través de la actualización de los programas de estudio y las visiones curriculares y pedagógicas, y la evaluación de la práctica en aula para garantizar el desarrollo profesional de la planta docente hasta convertir la docencia en una profesión académica (Mined, 2015b).

Y, sumado a ello, se sugiere que esta necesidad de actualizar la formación docente debería, entonces, valorar en ella la incidencia de la realidad social de las escuelas salvadoreñas, enmarcadas por la presencia de la violencia, y la urgencia de presentar a los docentes herramientas cognitivas y prácticas para el establecimiento de estrategias a nivel emocional y de manejo de problemas frente a este tipo de escenarios escolares. Puesto que, como se reporta en esta investigación, esta carencia docente tiene un impacto importante en la dimensión educativa; puesto que las medidas adoptadas por los docentes sacrifican el alcance de los objetivos educativos propios de su función didáctica, en orden a salir delante de estas realidades y salvaguardar otras dimensiones de su práctica.

## 5.9. Afectación de la calidad educativa.

Al abordar la violencia interpersonal en el ámbito de la escuela, es importante considerar que, tal como expone Fernández (2004), ésta trasciende el hecho aislado y esporádico, y se ha convertido en un problema escolar de gran relevancia puesto que afecta a las estructuras sociales sobre las que puede producirse la actividad educativa. Y, como se sostiene en esta investigación, este tipo de violencia tiene un impacto particular en aquellos profesionales que se dedican al desarrollo de la educación, los docentes.

Por tanto, es necesario que se adquiriera la consciencia plena del papel socializador que estos profesionales juegan, no considerándoles nada más como apéndices o anexos que poco o nada aporta al desarrollo de las personas humanas, sino más bien, tomándose en serio su rol de educador para que las escuelas sean un agente de primer orden que incida en la formación integral de los niños y jóvenes (Estrada, 2011). No obstante, todo lo anteriormente mencionado, tanto en relación a las incidencias de la violencia escolar como a las estrategias de afrontamiento establecidas, impiden el adecuado ejercicio de esta función y conducen a reflejar una práctica docente afectada en las diferentes dimensiones de interacción.

En tal sentido, las inferencias a partir de las entrevistas docentes conducen a argumentar que, aunque pareciera que estos docentes han alcanzado niveles considerables de resiliencia pese a la incidencia de la violencia que refieren experimentar en las escuelas, la consecuente respuesta individual y reactiva en el establecimiento de estrategias de afrontamiento ha sido construida sobre pilares de ensayo y error docente, sobre experiencias personales, y priorizando la integridad física y emocional frente a una problemática que amenaza seriamente su bienestar no solo laboral sino personal, lo cual tiene un impacto importante en la calidad de la educación que se pretende lograr a partir de los procesos de enseñanza-aprendizaje orientados por los docentes.

Y, en los esfuerzos por incidir en esta realidad escolar y generar oportunidades de crecimiento en la educación, con esta investigación se destaca la importancia de reconocer que, como sostiene Estrada (2011), la detección y el manejo adecuado de la violencia escolar no puede llevarse a cabo sin la intervención del personal docente. Ello conduce a apuntar la reflexión educativa hacia la valoración de la situación social del docente en los centros escolares con presencia de violencia, para, a partir de ello, encaminar las acciones y decisiones

institucionales hacia la dignificación y reposicionamiento de la figura del docente como un profesional competente y capaz, valorado, apoyado y cuidado por las instancias superiores que dan seguimiento a su labor.

Por ello, como destacan Arón & Milicic (2000), en la medida en que se permite a los y las docentes percibirse a sí mismos en un proceso de crecimiento y mejoramiento continuo, se afianza su sentido de valoración y pertenencia a la comunidad educativa, y se mejora su percepción de eficiencia al contar con herramientas teóricas y prácticas que favorecen su desempeño docente, atenuando así el desgaste profesional.

De manera que, como sostiene (López, 2007), una propuesta educativa será exitosa cuando logre un adecuado ajuste con el entorno en que se pone en práctica; puesto que, si no se realiza una adecuada valoración del contexto en el que se educa, las características de los alumnos a las que ésta se dirige, y el clima comunitario que rodea a la escuela, los resultados educativos no podrán ser los esperados.

## Capítulo VI.

### 6. Conclusiones y recomendaciones.

A partir de la investigación realizada se concluye que, al profundizar en las perspectivas docentes se reconoce la incidencia de la violencia escolar en la práctica de su función docente. Sin embargo, en principio, los y las docentes no logran establecer una clara conceptualización de este fenómeno, lo cual ha sido interpretado en este estudio como un indicio de la falta de reflexión formal y problematización respecto al tema, evidenciado la necesidad del diálogo docente respecto a este fenómeno; así como la necesidad, desde el ámbito institucional, de reconocer lo imperante que se vuelve el abordaje directo de la violencia escolar desde los planes y políticas educativas.

No obstante, al ahondar en la temática desde las perspectivas docentes de los profesionales abordados para este estudio se determina que la violencia escolar incide considerablemente en las cuatro dimensiones de la práctica de su función consideradas para esta investigación; 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 las circunstancias adversas, desmotivación por asistir al centro escolar, entre otras afectaciones a sus circunstancias personales de vida. Sin embargo, en esta dimensión se reconocen también el establecimiento de algunos factores protectores que permiten al docente menguar y sobrellevar la presencia de la violencia escolar como son el deseo de incidir positivamente en la realidad de los estudiantes, las experiencias positivas que han vivenciado con algunos de ellos, la inclusión de las circunstancias de vida del estudiante en sus valoraciones, y el esfuerzo por la prevalencia de la vocación ante esta problemática.
- 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, según

reconocen los docentes, han logrado sobrellevar de alguna manera esta afectación. No obstante, al mencionar la violencia entre docentes, ésta aparece como un factor que genera una fuerte carga emocional que se vuelve más difícil de manejar, llevándolos en algunos casos al aislamiento en el centro escolar.

- Desde *la dimensión didáctica*, se ven afectados los procesos de enseñanza-aprendizaje de los y las docentes, afectando los objetivos educativos propios de su función, pues, la violencia escolar incide conduciéndoles a modificar las formas de evaluación y de trabajo en equipo, así como a la sustitución de notas; disminuyendo su figura de autoridad frente al estudiantado y llevándolos a establecer límites en su práctica docente por temor a las represalias. Se reconoce en esta dimensión al igual que en la interpersonal, el peso particular de la violencia asociada a las pandillas.
- Desde *la dimensión institucional*, los y las docentes son afectados por la violencia en diversos aspectos relacionados con las dinámicas de interacción propias de la institución escolar, tales como el compañerismo entre docentes, el sentido de pertenencia, y la relación con la gestión directiva, generando también limitaciones en el escenario educativo, así como diferencias en el manejo docente de la disciplina, y, en algunos casos, entorpeciendo las funciones entre los mismos docentes.

Ante la incidencia en la práctica docente, señalada a lo largo del estudio, estos profesionales han adoptado, una serie de estrategias de afrontamiento que les han permitido alcanzar niveles de resiliencia para continuar ejerciendo su función en estos escenarios escolares, pero que también han representado un coste en su posición de autoridad frente a la comunidad escolar:

- 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 aceptación del fenómeno de violencia escolar como elemento con el que deben convivir en la práctica de su función. Debido a la adopción de estas estrategias, los docentes han desarrollado habilidades para coexistir en ambientes de alta violencia dentro de los centros escolares. Dichas medidas han sido construidas por los docentes mismos, con el objetivo de alcanzar niveles de resiliencia a través de las cuales puedan menguar el

impacto de la violencia en su práctica docente, salvaguardando principalmente la dimensión personal del maestro.

- Desde la resolución de problemas, se desarrollan estrategias que incluyen la promoción de actividades de integración, la innovación de actividades en el aula, la adopción de modelos externos para el manejo de la problemática, la búsqueda del apoyo entre docentes, y el establecimiento de relaciones por conveniencia con determinado tipo de estudiantes. Estas medidas, van dirigidas principalmente a tratar con la incidencia de la violencia en la dimensión didáctica de la práctica docente; sin embargo, la toma de estas medidas desde dicha dimensión, ha conllevado a profundizar sobre la pérdida del poder del docente y la figura de autoridad de éste dentro de la escuela.

Los resultados de este estudio y el consecuente análisis de éstos, como se ha mencionado, permite inferir que los y las docentes han alcanzado niveles considerables de resiliencia pese a la incidencia de la violencia escolar, a partir de las estrategias de afrontamiento mencionadas. Sin embargo, éstas han sido construidas sobre la base de experiencias personales, de ensayo y error, priorizando la integridad física y emocional frente al fenómeno de la violencia escolar; constituyéndose en una respuesta reactiva frente a las circunstancias generadas por este fenómeno, pero sin la capacidad para la instalación de acciones efectivas, consistentes y con alcances en el tiempo.

Por tanto, con base en los resultados de esta investigación se sugiere que, desde la política educativa se pueden realizar esfuerzos por fortalecer los recursos docentes emocionales y conductuales para hacer frente al fenómeno de la violencia escolar. Para ello se recomienda:

- Reconocer la necesidad de *poner en el debate educativo y generar espacios reflexivos desde el Mined, respecto a la valoración de la incidencia de la violencia en los centros escolares, no únicamente en relación al estudiantado, aspecto que no se considera menos importante, sino también reconociendo, identificando y valorando la situación social, laboral y personal de los profesionales docentes frente a estos escenarios.* Para ello resulta importante favorecer espacios propicios a nivel institucional, para que el gremio docente pueda analizar a mayor escala en qué consiste dicho fenómeno, conceptualizarlo y externalizar la incidencia del mismo. Para, con ello, encaminar acciones y decisiones

institucionales hacia la dignificación y reposicionamiento de la figura del docente como un profesional competente y capaz, valorado, apoyado y cuidado por las instancias superiores que dan seguimiento a su labor.

- Además, se evidencia la necesidad de *actualizar la formación inicial docente en relación a la situación social de las escuelas a partir de la violencia escolar formando en los y las docentes capacidades para atender procesos de violencia*; brindando recursos y herramientas para hacer frente a estos escenarios, fortaleciendo habilidades en las áreas de resolución de conflictos, mediación, valores universales, y resolución de problemas.
- Así mismo, con el objetivo de favorecer al docente en la *dimensión personal* de su práctica docente se recomienda *propiciar adecuados procesos de acompañamiento psicológico para estos profesionales*, pues se evidencia la presencia de docentes desbordados por el impacto emocional de estos escenarios que limitan su función y realización, generándose en ellos una creciente sensación de pérdida de control.
- Por otro lado, para incidir en la *dimensión interpersonal* de los y las docentes se recomienda propiciar que a nivel del centro escolar se puedan *favorecer espacios de convivencia sanos para estos profesionales*, estimulando el establecimiento de relaciones interpersonales favorables entre docentes, redes de apoyo entre colegas y una cultura institucional adecuada para desempeñarse de manera digna y estable en el centro escolar; de manera que esto también sea replicable a las relaciones y dinámica de interacción con el estudiantado.
- Se recomienda que la política educativa considere la *dimensión didáctica* de la práctica docente, a través del *establecimiento de criterios explícitos que guíen al profesorado para responder desde su función docente* a las circunstancias generadas por la presencia de violencia en las aulas; así como la *formación de intervenciones a nivel de nuevas estrategias y metodologías docentes aplicables a este tipo de escenarios escolares*.
- Así mismo, se sugiere que, para favorecer la *dimensión institucional* de la práctica docente se favorezca la *creación de espacios de diálogo entre docentes y gestión directiva* en relación el establecimiento de directrices claras y concisas para el manejo pertinente de esta problemática social, mediante acuerdos respecto a normas de disciplina, manejo de notas, y estrategias de evaluación en estos escenarios particulares. De igual manera, para incidir favorablemente en la dimensión institucional será

beneficioso que la política educativa considere la *capacitación y formación particular de directores para responder adecuadamente a la presencia de la violencia escolar* y el manejo del recurso docente frente a la misma.

- Por otro lado, al tratar respecto a las *estrategias de afrontamiento* docente frente a la presencia de la violencia en los centros escolares, a partir de los resultados de esta investigación se sugiere la necesidad de la toma de responsabilidad institucional por el cuidado de este sector profesional mediante la *creación de programas ministeriales de capacitación y formación docente para la generación de estrategias de afrontamiento docente en contextos de violencia*, de manera que se genere la creación de capacidades instaladas en la población docente, para la instalación de acciones efectivas y con alcances en el tiempo que permitan responder más adecuadamente a la violencia escolar.
- Por último, reconociendo los alcances de este estudio y el número limitado de la muestra, se recomienda continuar profundizando en lo investigado y presentado a partir de este documento, realizando esfuerzos para *indagar respecto a las perspectivas de los docentes a mayor escala*, reconociendo el impacto del fenómeno de la violencia escolar, las valoraciones que éstos profesionales hacen de la misma, y los efectos de la misma para su función en el centro escolar; así como aspectos propios de cada dimensión docente que pueden resultar importantes para comprender la situación de estos profesionales y su incidencia en la educación a nivel más general.

## Referencias

- Acevedo, V. E., & Ochoa, H. M. (2005). Resiliencia y escuela. *Pensamiento Psicológico*, 1(6), 21–35. <https://doi.org/10.11144/18>
- Aguaded, M. C., & Almeida, N. (2016). La resiliencia del docente como factor crucial para superar las adversidades en una sociedad de cambios. *TENDENCIAS PEDAGÓGICAS*, (28), 167–180.
- Albert, M. (2007). *La investigación educativa: Claves Teóricas*. Madrid: McGraw-Hill Interamericana de España.
- Álvarez-García, D., Rodríguez, C., González-Castro, P., Núñez, J. C., & Álvarez, L. (2010). La formación de los futuros docentes frente a la violencia escolar. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 35–56. Retrieved from <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/view/733/608>
- Álvarez, M., Alzamora, S., Delgado, V., Garayo, P., Moreno, V., Moretta, R., & Negrotto, A. (2008). Prácticas docentes y estrategias de enseñanza y de aprendizaje. *Educación, Lenguaje y Sociedad*, 5(5), 81–106.
- Arón, A., & Llanos, M. (2004). Cuidar los que cuidan: Desgaste Profesional y Cuidado de Los Equipos que Trabajan con Violencia. *Sistemas Familiares*, 1(2), 5–15. Retrieved from [http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia\\_escolar/doc/201103041246460.Buen Trato UC\\_Cuidar\\_a\\_los\\_que\\_cuidan\\_desgaste\\_profesional\\_y\\_cuidado\\_de\\_los Equipos\\_que\\_trabajan\\_con\\_violencia.pdf](http://portales.mineduc.cl/usuarios/convivencia_escolar/doc/201103041246460.Buen%20Trato%20UC_Cuidar_a_los_que_cuidan_desgaste_profesional_y_cuidado_de_los Equipos_que_trabajan_con_violencia.pdf)
- Arón, A., & Milicic, N. (2000). Desgaste profesional de los profesores y clima social escolar. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 32(3), 447–466.
- Barreiro, A., Beramendi, M., & Zubieta, E. (2011). ¿Normas perversas en el ámbito educativo? Aportes de la psicología social. *Ciencia, Docencia y Tecnología*, 20(42), 137–154.
- Belgich, N., Mauri, C., & De la Vega, E. (2003). *Escuela Violencia y Niñez: Nuevos modos de convivir*. Rosario: Homo Sapiens.

- Betancourth, C. (2013). La práctica docente y la realidad en el aula.
- Boff, L. (1999). *Saber Cuidar*. Petrópolis: Vozes.
- Calderón Almendros, I., & Garrido González, G. (2002). Metodologías agresivas, alumnos violentos: reflexiones desde un estudio de caso. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación Del Profesorado*, 5(4), 3. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=1034338&info=resumen&idioma=POR>
- Castro, A. (2007). *Violencia Silenciosa En La Escuela: Dinamica Del Acoso Escolar Y Laboral*. Buenos Aires: Editorial Bonum.
- Cerró, E. (2013). La violencia escolar desde la perspectiva de los docentes de una institución de educación media del municipio Valencia. *REDHECS: Revista Electrónica de Humanidades, Educación y Comunicación Social*, 15(8), 16–33.
- CNSCC. (2015). *Plan El Salvador Seguro*. El Salvador: Consejo Nacional de Seguridad Ciudadana y Convivencia. Retrieved from <http://www.presidencia.gob.sv/wp-content/uploads/2015/01/El-Salvador-Seguro.pdf>
- CONED. (2016). *Plan El Salvador Educado. Por el derecho a una educación de calidad*. El Salvador: Consejo Nacional de Educación.
- Cruz, M. T. (2010). Factores de motivación y desmotivación del profesorado salvadoreño y las políticas nacionales. *ECA Estudios Centroamericanos*, 65(723), 87–101.
- Cuenca, R., Fabara, E., Kohen, J., Parra, M., Rodríguez, L & Tomasina, F. (2005). *Condiciones de salud y trabajo docente, Estudios de casos en argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay*. Onesco. Santiago de Chile: Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe. Retrieved from <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001425/142551s.pdf>
- D'Angelo, L., & Fernández., D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Argentina: UNICEF/FLACSO.
- Danemark, B., Ekstrom, M., Jakobsen, L., & Karlsson, J. (2016). *Explicando la sociedad. El realismo crítico en las ciencias sociales*. San Salvador: UCA Editores.

Decreto N°839. Diario Oficial de la República de El Salvador (2009). San Salvador: El Salvador: Diario Oficial de la República de El Salvador.

Del Barrio, C., Barrios, Á., Van der Meulen, K., & Gutiérrez, H. (2003). Las distintas perspectivas de estudiantes y docentes acerca de la violencia escolar. *Revista de Estudios de Juventud: Aspectos Psicosociales de La Violencia Juvenil*, 62, 65–79.

Del Rey, R., & Ortega, R. (2007). Violencia escolar: claves para comprenderla y afrontarla. *EA.Escuela Abierta*, (10), 77–89.  
<https://doi.org/https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2520028.pdf>

Díaz-Aguado, M. (2004). Los docentes y los nuevos retos de la escuela. La prevención de la violencia y la exclusión social. *Psicología Educativa*, 10(2), 81–100. Retrieved from [https://www.researchgate.net/profile/Dr\\_Professor\\_Maria\\_Jose\\_Diaz-Aguado/publication/276830709\\_los\\_docentes\\_y\\_los\\_nuevos\\_retos\\_de\\_la\\_escuela.\\_La\\_prevenir\\_de\\_la\\_violencia\\_y\\_la\\_exclusin\\_social/links/555a181908ae6fd2d8281d6c.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Dr_Professor_Maria_Jose_Diaz-Aguado/publication/276830709_los_docentes_y_los_nuevos_retos_de_la_escuela._La_prevenir_de_la_violencia_y_la_exclusin_social/links/555a181908ae6fd2d8281d6c.pdf)

Díaz Torres, J. M., & Rodríguez Gómez, J. M. (2010). El papel del docente en las situaciones de violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos (México)*, XL(1), 53–68. Retrieved from <http://www.redalyc.org/resumen.oa?id=27018883003>

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.

Fàbregues, S., Meneses, J., Paré, M.-H., & Rodríguez-Gómez, D. (2016). *Técnicas de investigación social y educativa. Técnicas de Investigación Social y Educativa*. Barcelona: Editorial UOC.

Fernández, F. (2002). El análisis de contenido como ayuda metodológica para la investigación. *Revista de Ciencias Sociales (Cr)*, II(96), 35–53. Retrieved from <http://www.redalyc.org/pdf/153/15309604.pdf>

Fernández, I. (2004). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos : el clima escolar como factor de calidad. Educación hoy*. Madrid: Narcea Ediciones.

FETE-UGT. (2010). *La violencia en los centros escolares como factor de riesgo psicosocial en*

- los trabajadores de la enseñanza. Contribuciones a las Ciencias Sociales*. Madrid: Comisión Ejecutiva Federal de FETE-UGT, Secretaría de Salud Laboral. Retrieved from <http://ideas.repec.org/a/erv/coccss/y2009i2009-114.html>
- 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: PAIDOS.
- Flores, R. (2013). MINED reconoce pocos resultados en plan escolar. Retrieved August 25, 2017, from [www.laprensagrafica.com/2013/09/25/mined-reconoce-pocosresultados-en-plan-escolar](http://www.laprensagrafica.com/2013/09/25/mined-reconoce-pocosresultados-en-plan-escolar)
- García, J., & Llorca, E. (2010). Ejercer la docencia en contextos complejos. *Edetania: Estudios y Propuestas Socio-Educativas*, (38), 95–126.
- Gavilán, M. G. (1999). La desvalorización del rol docente. *Revista Iberoamericana de Educación*, (19), 211–227.
- Gómez, A. (2014). La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 19–34. <https://doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.2>
- González, C. (2010). Percepciones sobre violencia en el ámbito escolar y gestión directiva : Una aproximación a partir de la fase cuantitativa de un estudio en la región de Valparaíso. *Psicoperspectivas*, 9(2), 105–135. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol9-Issue2-fulltext-122>
- González Villarreal, R. (2009). Historia de una problematización: ¿ Qué Hay De Nuevo En La Violencia Escolar ? In *X Congreso Nacional De Investigación Educativa: Área temática 17. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México.
- Guillotte, A. (2003). *Violencia y Educación: Incidentes, incivildades y autoridad en el contexto escolar*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Hernández Sampieri, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2014). *Metodología de la investigación. Journal of Chemical Information and Modeling* (6°, Vol. 53). México D.F.: McGraw-Hill/Interamericana Editores. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Herrera, P. (1997). La violencia en la escuela: elementos para su discusión como objeto de estudio. In *II Congreso Internacional en temas y problemas de investigación en educación, sociedad, ciencia y tecnología: Mesa de trabajo Educación, Derechos humanos, Política y Ciudadanía*. Colombia.
- Katayama, R. J. (2014). *Introducción a la Investigación Cualitativa: Fundamentos, métodos, estrategias y técnicas*. Lima: Universidad Inca Garcilaso de la Vega. Retrieved from <http://ebevidencia.com/wp-content/uploads/2017/04/Introducción-a-la-investigación-cualitativa-Fundamentos-métodos-estrategias-y-técnicas.pdf>
- La Prensa Gráfica. (2017). El nuevo mapa de la violencia. *La Prensa Gráfica*. Retrieved from <https://www.laprensagrafica.com/elsalvador/El-nuevo-mapa-de-la-violencia-20170213-0072.html>
- 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., & Inglés, C. (2011). Relaciones entre inteligencia emocional y estrategias de afrontamiento ante el estrés. *Revista Electrónica de Motivación y Emoción*, 14(37), 1–24. Retrieved from <http://www.javiercastilloformacion.com/wp-content/uploads/2016/11/Relaciones-entre-Inteligencia-Emocional-y-Estrategias.pdf>
- Miguel, J., & González, L. A. (1998). *La violencia en El Salvador en los años noventa. Magnitud, costos y factores posibilitadores*. Instituto Universitario de Opinión Pública. San Salvador: IUDOP.
- Milicic, N., & Arón, A. M. (2011). Climas sociales tóxicos y climas sociales nutritivos para el desarrollo personal en el contexto escolar. *Psykhé*, 9(2), 117–123. Retrieved from

[http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/ConvivenciaEscolar/doc/archivo\\_363.pdf](http://www.fs.mineduc.cl/Archivos/ConvivenciaEscolar/doc/archivo_363.pdf)

- Mined. (2009). *Transformación de la educación. Programa Social Educativo 2009-2014* “Vamos a la Escuela.” San Salvador: Gobierno de El Salvador.
- Mined. (2014). *Plan Nacional de Educación en Función de la Nación*. San Salvador: MINED.
- Mined. (2015a). *Observatorio MINED 2015 sobre los centros educativos públicos de El Salvador*. San Salvador.
- Mined. (2015b). Plan Nacional de Formación de Docentes en Servicio en el Sector Público, 37.
- Mined. (2016). *Observatorio Mined 2016 sobre los centros educativos públicos de El Salvador*. San Salvador.
- Ministerio de Justicia y Seguridad Pública. (2013). *Estrategia Nacional de Prevención de la Violencia*. El Salvador: USAID-PNUD.
- Muñoz Abúndez, G. (2008). Violencia escolar en México y en otros países. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 13(39), 1195–1228.
- Nº65, D. Diario Oficial de la República de El Salvador (2009). San Salvador, El Salvador.
- Nº665, L. Diario Oficial de la República de El Salvador (1995). San Salvador, El Salvador.
- Nielsen, J., & Franco, L. (2014). El sujeto escolar en contextos violentos. In *Infancia en contextos de riesgo. XXV años de la Convención sobre los Derechos del Niño* (pp. 1713–1727). Granada: Editorial GEU.
- Oliva, H. (2015a). *Manual didáctico para el abordaje y seguimiento a casos de violencia escolar*. San Salvador: ICTI. Universidad Francisco Gavidia.
- Oliva, H. (2015b). 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. <https://doi.org/10.1590/S0036-46652003000300014>
- OPS. (2003). *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Onu (Washington). Organización

- Panamericana de la Salud. <https://doi.org/10.1590/S0036-46652003000300014>
- OPS. (2006a). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.  
<https://doi.org/10.1007/s13398-014-0173-7.2>
- OPS. (2006b). *Políticas públicas y marcos legales para la prevención de la violencia relacionada con adolescentes y jóvenes. Estado del arte en América Latina 1995-2004*. Washington, D.C.: Organización Panamericana de la Salud.
- Parra Heredia, J. D. (2016). Realismo crítico: una alternativa en el análisis social. *Sociedad y Economía*, (31), 215–238. Retrieved from  
<http://www.scielo.org.co/pdf/soec/n31/n31a10.pdf>
- Plan. (2008). *Aprender sin Miedo: La campaña mundial para terminar con la violencia en las escuelas*. Woking: Plan. Retrieved from  
[http://www.ungei.org/resources/files/Learn\\_Without\\_Fear\\_Spanish.pdf](http://www.ungei.org/resources/files/Learn_Without_Fear_Spanish.pdf)
- Quiroga, E., & Río, E. Del. (2010). Un desafío a nuestra práctica cotidiana : La violencia en la escuela. In *Congreso Iberoamericano de Educación: Metas 2021*. Buenos Aires.
- Rochio, M., Rodrigo, C., & Sad, C. (2013). *Estrés laboral en el personal docente de instituciones educativas relacionado con el incremento de la violencia escolar*. Universidad Nacional de Mar de Plata.
- Rockwell, E., & Mercado, R. (1988). La práctica docente y la formación de maestros. *Investigación En La Escuela*, 4, 65–78.
- Rodríguez, A., & Delgado, G. (2010). Estudio de expresiones de violencia escolar entre estudiantes de escuelas básicas venezolanas. *Revista de Investigación*, 34(70), 57–69.
- Rodríguez, J. (2008). Los docentes ante las situaciones de violencia escolar. *Revista Electronica Interuniversitaria de Formacion de Profesorado*, 11(3), 1–7.
- Rodríguez, L. (2012). Condiciones de trabajo docente: Aportes de México en un estudio Latinoamericano. *Diálogos Educativos*, 12(24), 18–27.
- Rodríguez, L., Díaz, F., & Rodríguez, F. (2009). Trabajo Docente Y Violencia En Las Escuelas :

- Estudio Exploratorio De la OREALC-UNESCO en seis regiones latinoamericanas. In *X Congreso Nacional De Investigación Educativa: Área temática 17. Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas* (p. 1–8mine). México.
- Rojas, R. (2011). *Guía Para Realizar Investigaciones Sociales* (Vol. 33). México D.F.: Plaza y Valdés. <https://doi.org/10.1073/pnas.0703993104>
- 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. Retrieved from [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)
- Ronquillo, C. (2013). Liderazgo académico del profesor y prácticas pedagógicas innovadoras en un contexto de violencia. *Visión Educativa IUNAES*, 7(15), 71–81. Retrieved from <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4713479>
- Saavedra, E., Villalta, M., & Muñoz, M. T. (2007). Violencia escolar: la mirada de los docentes. *Revista de Fisiología y Psicología*, 2(15), 39–60. Retrieved from <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/2353927.pdf>
- Savenije, W. (2005). *Compitiendo En Bravuras: Violencia Estudiantil En El Área Metropolitana De San Salvador*. San Salvador: FLACSO EL SALVADOR.
- Tijmes, C. (2012). Violencia y Clima Escolar en Establecimientos Educativos en Contextos de Alta Vulnerabilidad Social de Santiago de Chile. *Psyke*, 21(2), 105–117. <https://doi.org/10.7764/psyke.21.2.548>
- Torres, A., & Jiménez, A. (2004). La construcción del objeto y los referentes teóricos en la investigación social. In *La práctica investigativa en ciencias sociales*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional. Retrieved from <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/Colombia/dcs-upn/20121130050354/construccion.pdf>
- UNESCO. (2017). Decidamos cómo medir la violencia en las escuelas. *Documento de Política*, 29.
- Uriarte, J. de D. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*, 11(1), 7–23.

- Vázquez, C., Crespo, M., & Ring, J. M. (2000). Estrategias de Afrontamiento. In *Medición clínica en psiquiatría y psicología* (pp. 425–436). Barcelona: Masson.
- Veccia, T., Calzada, J., & Grisolia, E. (2009). La percepción de la violencia entre pares en contextos escolares : Un estudio cualitativo. *Anuario de Investigaciones*, *15*, 159–168.
- Vernieri, M. (2010). El rol docente en relación con la violencia escolar. In *Violencia escolar ¿Se puede hacer algo?* (pp. 35–64). Buenos Aires: Bonum.
- Villalta, M., & Saavedra, E. (2012). Cultura escolar, prácticas de enseñanza y resiliencia en alumnos y profesores de contextos sociales vulnerables. *Universitas Psychologica*, *11*(1), 67–78.

# Anexos

## Anexo 1. Guion de entrevista

### “PERSPECTIVA DOCENTE Y VIOLENCIA ESCOLAR. INCIDENCIA EN LAS DIMENSIONES DE LA PRÁCTICA DOCENTE Y ESTRATEGIAS DE AFRONTAMIENTO: ESTUDIO DE CASOS”.

Fecha:

Municipio al que pertenece el centro escolar:

Sexo del entrevistado(a):

Entrevistador(a):

#### Saludo y Presentación:

Buen día. Mi nombre es \_\_\_\_\_, y soy egresada de la maestría de Política y Evaluación Educativa de la UCA. Actualmente estamos realizando una investigación sobre la perspectiva los y las docentes sobre el impacto de la violencia escolar en la práctica docente y las estrategias que han desarrollado para afrontarla. Por tanto, su apoyo es muy valiosa para el estudio, pues nos permitirá acercarnos a este fenómeno desde la perspectiva de las propias personas que conviven con la violencia escolar en el día a día del centro escolar. Sin embargo, si en algún momento usted no quisiera continuar con la entrevista, está en libertad de retirarse.

Mientras platicamos, le iré haciendo algunas preguntas y le solicito que me responda desde su experiencia personal. La entrevista durará aproximadamente una hora. Es importante aclararle que nuestra intención no es juzgar lo que haya sucedido en su escuela o su forma de reaccionar, sino comprender de mejor manera el impacto de la violencia escolar en su profesión. Por ello, quiero pedirle permiso para grabar nuestra conversación y tomar algunos apuntes con el fin de tener un registro más fiel de lo conversado. Le aseguramos que puede sentirse con seguridad al hablar del tema, pues ninguna otra persona, aparte del grupo de investigadoras, tendrá acceso a la información recopilada. La grabación sólo la utilizaremos para realizar nuestro análisis, pero luego la borraremos, y no se registrarán nombres ni nada que pueda comprometer su identidad. Le agradecemos de antemano su disposición y colaboración con nosotros.

#### Ámbito: Información Base

##### 1. Datos personales

- ¿Cuántos años de edad tiene actualmente?
- ¿Cuántos años tiene de ejercer la docencia?
- ¿Con que nivel educativo trabaja actualmente?

#### Ámbito: Violencia escolar

- Según su experiencia y conocimiento del ámbito de la escuela, ¿Cómo define usted, la violencia escolar?

#### Ámbito: Dimensiones de la práctica docente

##### 1. Dimensión Personal

- Ahora, ubicándonos en lo que ocurre al interior de su centro escolar ¿Considera que su vocación por ejercer la docencia ha sido afectada por la violencia escolar?
  - ¿De qué manera ha ocurrido esto?
- ¿Cómo considera usted que ha incidido este ambiente de violencia escolar en la motivación que siente por asistir al centro escolar?
- ¿De qué manera ha incidido la violencia que ocurre en su centro escolar en el grado de satisfacción que siente al realizar la docencia?
- Durante su permanencia en la institución ¿Cómo considera que se ha visto afectado/a usted, en lo personal, debido a los episodios de violencia que ha presenciado o experimentado en su escuela?
  - ¿Qué otras consecuencias personales han generado estos episodios?

## 2. Dimensión Interpersonal

- Desde su posición como docente, ¿Cómo considera que se han visto afectadas las relaciones interpersonales que establece con sus estudiantes debido a la violencia escolar?
- ¿Cómo considera que ha cambiado la comunicación con los otros participantes del proceso educativo (maestros y padres) debido a la presencia de la violencia en la escuela?
- ¿Qué espacios de convivencia han sido más afectados por la violencia en su escuela?

## 3. Dimensión Didáctica

- ¿Cómo ha impactado la violencia escolar en la forma que usted conduce sus clases y su trabajo pedagógico?
- ¿Ha debido modificar sus métodos de enseñanza y de evaluación a los estudiantes debido a la violencia que percibe en su centro escolar?
- ¿Cree usted que actualmente los roles de disciplina entre docentes y estudiantes han sufrido modificaciones?
  - ¿Qué tipo de cambios han tenido estos roles?
- ¿Cómo se maneja la disciplina y el control en estos ambientes?

## 4. Dimensión Institucional

- ¿Considera usted que la violencia que ocurre en su escuela ha afectado su sentido de pertenencia a la institución o al equipo de docentes del que forma parte? ¿De qué manera ha ocurrido esto?
  - ¿Qué factores son los que más han afectado este sentido de pertenencia?
- Dentro de este contexto escolar del que venimos hablando ¿considera usted que las relaciones entre los y las docentes de su institución también forman parte de la violencia que se vive en su escuela?
  - ¿Cómo son estas relaciones (entre los y las docentes de su escuela)?
  - ¿Le ha tocado a usted ser blanco de violencia por parte del grupo de docentes o ha observado un nivel de violencia elevado entre los mismos? ¿Qué consecuencias personales se han generado por estas situaciones?
- ¿De qué manera ha incidido la gestión de su director(a) en el establecimiento de normas de comportamiento y comunicación entre los docentes de su centro escolar?

## Ámbito: Estrategias de afrontamiento

### 1. Regulación emocional

- ¿Cómo ha manejado emocionalmente la presencia de la violencia en su escuela?
- ¿Qué medidas le han ayudado a no colapsar emocionalmente frente a este tipo de ambiente?
  - ¿Por qué considera que estas medidas le han ayudado?
- Sobre este manejo emocional del que hablamos ¿Cómo hizo para establecer estas medidas, las recibió como parte de su formación docente o en qué momento las desarrolló?

### 2. Resolución de problemas

- ¿Qué estrategias ha desarrollado para manejar la violencia que experimenta en su centro escolar?
  - ¿Por qué cree que ha tomado esas estrategias y no otras? ¿Qué es lo que hace que estas estrategias resulten?
- Al igual que cuando se le preguntaba sobre el manejo emocional frente a estas situaciones, en este caso ¿De dónde ha aprendido o de dónde tomó esas estrategias para hacer frente a la violencia en su centro escolar?
  - ¿Ha recibido alguna capacitación o formación institucional para enfrentar estas situaciones de violencia escolar?

### 3. Factores moduladores

- Según lo que usted ha visto y experimentado ¿Qué factores o características individuales de un docente son más favorables para manejar o disminuir los efectos de la violencia escolar? ¿De qué manera lo hacen?
  - ¿Por qué considera que estos factores ayudan? ¿A qué se debe?
- ¿Considera usted que ser hombre o mujer incide en el manejo de la violencia escolar? ¿De qué manera lo hace?
- Y, sobre estas medidas que ayudan a lidiar con la violencia en la escuela ¿Qué otro apoyo necesitaría usted como docente y de dónde tendría que venir dirigido?
- Sobre el tema que hemos platicado ¿hay algo más que quiera añadir?

## Despedida

Con esto concluiríamos la entrevista, le agradecemos muchísimo su apertura y que haya platicado con nosotras respecto a este tema que puede llegar a ser muy delicado. Su participación ha sido muy valiosa para nosotros.

## Anexo 2. Codificación realizada en NVIVO

<i>Nombre</i>	<i>Descripción</i>	<i>Recursos</i>	<i>Referencias</i>
<b>Ámbito. Invisibilización de situación docente</b>	Incluye referencias docentes en relación a la sensación de abandono e indiferencia por la situación de los y las docentes en las escuelas públicas.	8	11

<i>Nombre</i>	<i>Descripción</i>	<i>Recursos</i>	<i>Referencias</i>
<b>Ámbito. Violencia Escolar</b>	Incluye concepto, tipo de violencia, agresores y víctimas		
<b>Concepto de Violencia Escolar</b>	Referido a la construcción del concepto que los y las docentes hacen sobre la violencia escolar.	9	9
<b>Incidencia de pandillas en sentido de seguridad docente</b>	Referencia de los y las docentes en relación a la seguridad que implica para el centro escolar y ellos mismos, la relación que establecen con las pandillas.	7	10
<b>Principales agresores</b>	Principales agresores a los que hace referencia el concepto construido por el docente.		
❖ Docentes		1	1
❖ Estudiantes con familia en pandillas		4	4
❖ Estudiantes no ligados a pandillas		1	1
<b>Principales víctimas</b>	Principales víctimas a los que hace referencia el concepto construido por el docente.	7	8
<b>Tipo de violencia</b>	Tipo de violencia a la que hacen referencia los docentes en su conceptualización (entre estudiantes, violencia pandilleril, violencia entre docentes, violencia de estudiantes a docentes, otros).		
❖ Violencia entre docentes		2	4
❖ Violencia entre estudiantes		4	5
❖ Violencia pandilleril		3	3
❖ Otros		2	2

<i>Nombre</i>	<i>Descripción</i>	<i>Recursos</i>	<i>Referencias</i>
<b>Ámbito. Dimensiones de la práctica docente</b>	Relaciones propias de 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 la delimitan.		
<b>Dimensión Institucional</b>	Dinámica de la práctica docente relacionada con la existencia de normas de comportamiento y comunicación entre colegas, la pertenencia institucional, los estilos de relación entre docentes y el modelo de gestión directiva.		
❖	Afectación del compañerismo	3	4
❖	Afectación del sentido de pertenencia	4	5
❖	Descontento por la gestión de la dirección	7	9
❖	Diferencias en el manejo de la disciplina	2	3
❖	Entorpecimiento de funciones entre docentes	2	3
❖	Limitaciones en el escenario educativo	1	2
<b>Dimensión Interpersonal</b>	Dinámica de la práctica docente relacionada con las relaciones interpersonales con los estudiantes del centro escolar, la comunicación con los participantes del proceso educativo, la convivencia en el centro escolar, y los espacios para las relaciones interpersonales en la escuela.		
❖	Acercamiento negativo de padres de familia	6	9
❖	Ausencia de espacios de convivencia	5	5
❖	Modificación de la relación con el estudiante	10	16
❖	Relaciones negativas entre docentes	8	11
<b>Dimensión Personal</b>	Dinámica de la práctica docente relacionada con motivación por asistir al centro escolar, la vocación, circunstancias personales de vida, y grado de satisfacción por el trabajo docente.		
❖	Afectación del sentido de pertenencia	2	2
❖	Afectación Personal	8	11
❖	Desmotivación por asistir al C.E.	5	6
❖	Factores protectores		
○	Deseo de incidir en la realidad de los estudiantes	4	7
○	Experiencias positivas con estudiantes	1	1
○	Prevalencia de la vocación ante la violencia	6	9
○	Valoración de las circunstancias de vida del estudiante	6	8
❖	Incidencia de la localización del CE.	3	3
❖	Insatisfacción	5	5
❖	Situaciones que generan impotencia (conformismo) docente	4	5
<b>Dimensión Didáctica</b>	Dinámica de la práctica docente relacionada con la aplicación de disciplina, la forma de conducir las clases, y los métodos de enseñanza y evaluación.		
❖	Afectación de objetivos educativos	3	5
❖	Dificultad de implementar trabajo en equipo	2	2
❖	Límites docentes por temor	6	8
❖	Modificación de formas de evaluación	6	7
❖	Nuevas estrategias de control al estudiante	3	3
❖	Sumisión del rol docente	2	4
❖	Sustitución de notas	5	6

<i>Nombre</i>	<i>Descripción</i>	<i>Recursos</i>	<i>Referencias</i>
<b>Ámbito. Estrategias de afrontamiento</b>	Esfuerzos cognitivos y conductuales que se desarrollan para manejar del mejor modo posible (reduciendo, minimizando, tolerando o controlando) las demandas internas (estado emocional) y externas (ambientales y/o estresores) que exceden los recursos de la persona, las cuales les permiten enfrentarse al estrés generado por la incidencia de la violencia escolar.		
<b>Regulación Emocional</b>	Uso de estrategias de afrontamiento a la violencia escolar relacionadas con el distanciamiento cognitivo, el apoyo espiritual, manejo del estrés, autocontrol y uso de emociones positivas, y actividades de relajación fuera de la escuela.		
❖ Formación de medidas de manejo emocional			
○ Apoyo institucional		2	2
○ Construcción personal de medidas		5	5
❖ Medidas de manejo emocional			
○ Aceptación de la realidad		2	2
○ Autocontrol		3	3
○ Distanciamiento cognitivo		2	2
○ Escape-evitación		7	8
○ Espiritualidad		5	9
○ Manejo del estrés		5	5
○ Priorizar la vida (justificación a modificaciones por violencia)		4	6
<b>Resolución de Problemas</b>	Uso de estrategias de afrontamiento a la violencia escolar relacionadas con la confrontación directa, planificación de actividades de solución, y escape-evitación.		
❖ Diferencias en preparación para manejar la violencia escolar		2	2
❖ Estrategias			
○ Actividades integradoras		3	3
○ Adopción de modelos externos		3	3
○ Apoyo entre docentes del centro		2	2
○ Innovación en actividades de aula		4	6
○ Relaciones por conveniencia		3	3
❖ Falta de capacitación Institucional		9	15
<b>Factores moduladores</b>	Intervención de factores como género, formación docente, personalidad y apoyo de comunidad educativa, como atenuantes del impacto de la violencia escolar.		
❖ Características personales del docente		7	9
❖ Existencia de red de apoyo para el docente		6	9
❖ Falta de apoyo de los padres de familia		4	4
❖ Incidencia del género en el manejo de la violencia		11	11
❖ Necesidades de apoyo institucional			
○ Necesidades priorizadas por docentes		11	13