

La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México

Student Violence against Teachers in Secondary Schools, Colima, Mexico

Antonio Gómez Nashiki

Universidad de Colima, México

Resumen

El presente artículo analiza la experiencia de docentes de educación secundaria que han sufrido algún tipo de violencia por parte los alumnos a lo largo de su trayectoria. A través de 25 entrevistas en profundidad realizadas en diferentes municipios de Colima, se logró recuperar la forma en que los docentes de escuelas públicas y privadas experimentaron la violencia física y verbal en su contra, así como distintas actitudes y acciones como: acoso, desafío a la autoridad, agresiones personales o a sus bienes y cuestionamientos al momento de aplicar la disciplina y las normas que marca la institución. Los docentes señalan que las agresiones han aumentado considerablemente en los últimos años; la violencia más frecuente es de tipo verbal —aunque también se han mencionado casos de violencia física— y cada vez se presentan más actos delictivos en su contra. Las situaciones que identifican son un malestar cotidiano en su trabajo, problemas para ejercer su práctica y mantener el control en el aula, dificultades para comprender las actitudes de los adolescentes, no saber cómo manejar los conflictos y carecer de estrategias, así como de recursos pedagógicos y de apoyo institucional para poder afrontar esta situación.

Palabras clave: educación secundaria, violencia escolar, práctica docente, alumnos, conflictos

Correspondencia a:

Antonio Gómez Nashiki
Facultad de Pedagogía, Universidad de Colima, México
Av. Josefa Ortíz de Domínguez no.64, Col. La Haciendita, Villa de Álvarez,
Colima, México
Correo electrónico: gnashiki@uacol.mx

Este artículo es parte del proyecto *Acciones y estrategias que utilizan maestros de educación secundaria para combatir la violencia en escuelas de educación secundaria en Colima*, Proyecto 789/12, Convocatoria 13-2012 del Fondo Ramón Álvarez-Buylla de Aldana, Universidad de Colima, 2013.

© 2014 PEL, <http://www.pensamientoeducativo.org> - <http://www.pel.cl>

ISSN: 0719-0409 DDI: 203.262, Santiago, Chile
doi: 10.7764/PEL.51.2.2014.2

Abstract

This article discusses the experiences of secondary school teachers who have suffered any kind of violence from their students during their teaching career. Through 25 in-depth interviews, carried out in various municipalities of the state of Colima, it was possible to gather evidence on the ways in which teachers from public and private schools experienced physical and verbal violence against them, as well as other attitudes and acts such as: harassment, defiance of authority, aggression against their person or property, and questioning when enforcing discipline and of institutional rules. Teachers say that aggressive acts have risen considerably in the last few years. Verbal violence is the most common kind, but there were also documented cases of a physical nature, and as time has gone on they have suffered from a larger number of criminal acts. The situations they described included daily discomfort in their jobs, problems while teaching and keeping control of the classroom, difficulties in understanding the attitudes of the teenagers, incapability of reaction during conflictive situations, and a lack of strategies, as well as a lack of pedagogical resources and institutional support to deal with this situation.

Keywords: secondary education, school violence, educational practice, students, conflictive situations

El análisis de la violencia escolar es un tema actual que requiere la atención de diferentes actores: docentes, alumnos, padres de familia, autoridades educativas, académicos y la sociedad en general porque se trata de un fenómeno social cuya complejidad no puede ser resuelta de manera única, a partir de una perspectiva, una metodología, una disciplina o un enfoque. Por esta razón, requiere una reflexión colectiva, interdisciplinaria, sobre varios asuntos que se relacionan con la convivencia y las interacciones cotidianas entre alumnos y docentes, y que va más allá de los contenidos educativos solamente.

En las escuelas secundarias de México, la violencia ha dejado de ser una serie de incidentes espectaculares; se trata de una realidad multiforme, diversa, cambiante, silenciosa, con varias aristas, pero presente en muchas de las interacciones que se dan entre alumnos y docentes. Por esta razón, es necesario analizarla en su doble dimensión de fenómeno colectivo y de experiencia privada, es decir, como parte de un proceso que está integrado a las relaciones cotidianas, pero también a las condiciones sociales.

Poner en la mesa de discusión el tema resulta, por lo demás, necesario, pero no solo eso: hace falta confrontarla con nuevas herramientas de análisis, recuperación de información y, desde luego, desde diferentes enfoques y posiciones, ya sea desde la perspectiva de los alumnos, directivos y funcionarios, o de los docentes, que es el objetivo de este texto, con la finalidad de comprender qué es la violencia escolar para poder identificarla y tratar de evitarla.

La violencia hacia los docentes

El tema de la violencia escolar está presente en la agenda nacional desde hace ya tiempo. Se han promulgado distintas leyes en algunos estados de la República, por ejemplo en Tamaulipas, Sonora, Nayarit, Puebla, Veracruz y el Distrito Federal (Zurita, 2012), y puesto en marcha varios programas a nivel nacional, estatal y municipal como Escuela Segura, Sendero Seguro, Mochila Segura y, más recientemente, el Programa Nacional para la Prevención Social de la Violencia y la Delincuencia.

Las escuelas de educación básica¹ en sus lineamientos internos, también promueven propuestas para erradicar prácticas violentas como una línea de acción de la política educativa: «...a través de los 191.000 Consejos escolares de participación social se abordarán modelos de atención contra prevención de violencia y delincuencia», señalaron las autoridades educativas el año pasado (Entorno Político, 2013, p. 1).

¹ La educación básica en México comprende: el preescolar con tres grados y asisten niños de entre 5 y 6 años; la primaria dura seis años e ingresan niños de entre 6 y 7 años y, finalmente, la educación secundaria que dura tres años y recibe a niños de entre 11 y 12 años.

Se dispone, en diversos informes, de datos estadísticos y cifras de la cantidad de acciones promovidas y del número de programas e iniciativas, pero muy poco de la forma en que se viven y se adecuan cotidianamente este tipo de propuestas. En contraste, los estudios cualitativos son comparativamente menores en relación con los trabajos cuantitativos en este tipo de temas (Gómez, 2012), con lo que se deja de lado mucha información que se genera en los planteles educativos.

De manera paralela, la noticia amarillista, el reportaje fácil, los juicios sin fundamento emitidos por algunos programas de radio y televisión o la aparición repentina de libros de autoayuda que dictan recetas, prescribiendo soluciones rápidas, así como enfatizando la búsqueda de causas unívocas y juicios generales para explicar lo que acontece en las distintas instituciones educativas, es lo que desafortunadamente ha predominado.

La revisión de la producción científica en el tema muestra que se ha concentrado en estudios donde los docentes son el eje en torno al que se deriva la violencia sobre los alumnos. También han proliferado las investigaciones cuya preocupación es la violencia que se da entre alumnos, con énfasis en un tipo de violencia como es el *bullying* (Gómez, 2013).

Sin embargo, un tema pendiente en la agenda de la investigación educativa es la violencia hacia los docentes por parte de sus alumnos. De acuerdo con la revisión de la producción científica de diez años sobre la violencia escolar, llevada a cabo por el grupo de investigadores del estado del conocimiento *Convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*, editado por el Consejo Mexicano de Investigación Educativa (Comie), hace falta promover la investigación que considere el papel de los adultos en la escuela:

Los grandes ausentes en la investigación en el tema y en el presente reporte son los adultos, como modelos, como víctimas y como agresores. Se cuenta con pocos datos sobre los adultos del medio escolar y de la familia; esto es muy importante en tanto son actores significativos en la problemática (Furlan y Spitzer, 2013, p. 22).

A nivel internacional, este fenómeno ha sido tratado ya desde hace algunos años, generando algunos trabajos de investigación, así como iniciativas de diversa índole para enfrentar lo que se ha denominado una *epidemia silenciosa entre los docentes* que recorre las distintas instituciones educativas de Estados Unidos, España, Tailandia, Japón, Perú y Brasil, por citar algunos casos.

Los estudios en estos países señalan, entre otras cosas, que el fenómeno se ha incrementado de manera alarmante, tanto en la manifestación de conductas desafiantes a la autoridad (Díaz y Rodríguez, 2010) como en ataques a la integridad física de los docentes (Ji-Kang & Ron Avi, 2009) y a sus bienes (Sulkowski & Lazarus, 2011), siendo las mujeres las más afectadas, tanto en los casos de confrontación como en diversas manifestaciones, incluido el acoso sexual en algunos niveles educativos (Steffgen & Ewen, 2007).

En la mayoría de los trabajos citados predomina el deterioro del clima institucional (Michael & Philip, 2011) y la tensión en las relaciones entre el docente y los alumnos que se produce en el aula (Leff et al., 2011), la inseguridad, el miedo y el malestar manifestados por los docentes al momento de llevar a cabo su trabajo (Marchesi, 2010, p. 174) y el estrés constante que registran en su salud física y emocional ante determinados eventos escolares (Esteve, 1994; Travers y Cooper, 1997), así como una larga lista de enfermedades de docentes relacionadas con la tensión nerviosa que fueron acumulándose con el paso de los años (Martínez, 1992; Travers y Cooper, 1997).

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 y laboral, lo que se traduce, a final de cuentas, en un cuestionamiento y deterioro del quehacer de su profesión. En este texto, se intenta enfatizar el papel del docente y su forma de actuar ante determinadas situaciones que lo han llevado a ocupar una posición desventajosa, al grado de sufrir violencia.

La vida cotidiana en una institución no es de ninguna manera un campo «autónomo», con límites claros y precisos, o un objeto de análisis ya *construido*, sino un complejo entramado de relaciones difíciles de analizar a primera vista donde se entrecruzan expectativas, motivos, intenciones, valores, creencias y emociones de cada sujeto. Por esta razón, el estudio de lo que pasa en las aulas se convierte en total, pues es una alternativa para observar las transformaciones en la escuela, más allá de considerarlas como cambios radicales y repentinos.

Ejes de la investigación

Los ejes que guían este artículo son: dar cuenta de la violencia escolar, describir las condiciones en que se produce y reproduce, su función en los distintos contextos, sus dinámicas específicas y sus efectos en los docentes.

El objetivo general de la investigación fue analizar la forma en que la violencia de alumnos hacia los docentes se registra en la escuela y cómo los docentes se enfrentan a ella. Los objetivos secundarios fueron: a) caracterizar la experiencia de docentes de educación secundaria que a lo largo de su trayectoria registraron algún tipo de violencia en su contra por parte de los alumnos e b) identificar las principales implicaciones que la violencia sufrida tuvo para los docentes en el plano profesional, laboral y emocional.

El supuesto del que se parte es que la escuela y la cultura que despliega, produce y posibilita la reproducción de la violencia, que es capitalizada de distinta manera por sus integrantes en condiciones de desigualdad y oportunidades para utilizarla y/o afrontarla.

A continuación, se presentan los aspectos teóricos y conceptuales que guiaron la investigación.

Poder, conflicto y violencia

El poder lo conceptualizamos como un elemento que se encuentra presente en casi todas las relaciones sociales en las que se verifique la presencia de un sujeto activo que instrumenta la voluntad de otro pasivo, en virtud del cual el primero manda y el segundo obedece. En otras palabras, nos referiremos a la violencia en acto, utilizada a través de la fuerza y que se verifica cuando los sujetos trabados en conflicto se ven impedidos de instrumentarse voluntariamente como lo exige la relación de poder. Por esta razón, se ven obligados a ejercitar, recíprocamente, las amenazas y contraamenazas respectivas (Escobar, 1988, p. 25).

Dada la relación estrecha entre la violencia y el conflicto, es necesario señalar que el término *violencia* se aplica en todas aquellas situaciones donde se presenta un conflicto, aunque es importante mencionar que no todo conflicto deriva necesariamente en un acto violento (Redorta, 2005). El conflicto es inherente a las relaciones humanas y parte constitutiva del quehacer cotidiano de los individuos. La violencia no es inherente al conflicto, pero puede ser parte central para dirimir una situación (Gómez, Zurita y López, 2013, p. 27).

Entre las principales características de la institución educativa a considerar, podemos señalar que las escuelas son una fuente productora, trasmisora, legitimadora, promotora, sancionadora, socializadora e informadora de una multiplicidad de valores, creencias, normas, actitudes, conocimientos y pautas de comportamiento que, obedeciendo a formas particulares de ver el mundo, a necesidades e intereses específicos —ya sea de los diversos grupos de la sociedad o bien del grupo o los grupos dominantes—, afectan a diferentes aspectos que rodean la acción educativa de los individuos (Gómez, 2005).

Violencia escolar y control

En este trabajo, conceptualizamos la violencia en la escuela como un recurso de poder que utilizan los distintos sujetos ante situaciones específicas de la siguiente manera:

- a) *Del docente hacia los alumnos*, como un recurso de poder para hacer valer su autoridad y mantener el control en el aula;
- b) *Entre los alumnos*, forma parte de una fuerza abierta u oculta, con el fin de obtener de un individuo o de un grupo algo que no quiere consentir libremente;
- c) *De los alumnos hacia el docente*, es un recurso de poder que busca restarle autoridad, cuestionando su trabajo y las disposiciones que adopta, con la finalidad de desestabilizar el control en el aula y lograr legitimidad entre sus compañeros (Gómez, 2005, 2012).

El común denominador en todos los casos es que se trata de un proceso que viola la integridad física, social y/o psicológica de una persona o grupo. La violencia escolar, por lo tanto, puede presentarse en

la institución como producto de una dinámica que implica la fuerza física, psicológica o verbal y puede ser ejercida por cualquiera de los actores involucrados ante situaciones tan disímolas e inesperadas, de manera explícita u oculta.

En el caso de los docentes, su misión principal es impartir los distintos contenidos y llevarlos a la práctica, un aspecto central que le atribuye poder, legitimidad y control institucional, como señala Delamont (1985). Si bien la definición de identidades parte de un proceso permanente (Postic, 2000), de igual forma lo son las distintas negociaciones que acompañan este proceso, ya sean académicas o extraacadémicas. Aspectos que atañen a la actividad organizativa de la institución, de acuerdo con la micropolítica: «a) los intereses de los actores... b) el mantenimiento del control de la organización y c) los conflictos alrededor de la política» (Ball, 1989, p. 34) y que se caracterizan por situaciones mediadas por distintos recursos de poder que cada uno de los actores despliega a lo largo del acto educativo y en situaciones específicas: «domina el celularismo. Cada uno de sus miembros tiene asignados unos cometidos y desde su parcela especial y disciplinar, interviene sobre los destinatarios, haciendo problemática la conceptualización globalizadora de la acción» (Santos-Guerra, 2000, p. 223).

Por esta razón, podemos hablar de conflicto, liderazgo, amenazas, coacción, desafíos, luchas por el control en el contexto del aula y, desde luego, de la violencia en sus diferentes tipos, pues cada sujeto persigue una finalidad diferente, y a través de sus distintos recursos y estrategias pugna por conseguirlos.

Entre los principales aspectos que consideramos del rol del docente en el aula, están aquellos asociados al control de los alumnos en diversos ámbitos: de los conocimientos (Apple y King, 1986; Bernstein, 1998; Delamont, 1985), de la conducta (Miller, 2001), la disciplina (Defrance, 2005), los castigos, el lenguaje, la vestimenta (Delamont, 1985; Drebben, 1976), en un marco de autonomía e incertidumbre en que el docente desarrolla su práctica cotidiana (Jackson, 2001).

La tensión entre el control que el docente establece como parte de la tarea institucional y el cumplimiento de sus objetivos, en relación con el cuestionamiento por parte de los alumnos y las distintas maneras en que los alumnos lo afrontan —negociación, confrontación, rechazo y subversión—, se traduce en una relación incierta, latente y presente en todo momento en la interacción áulica vinculada con aspectos académicos y extraacadémicos.

Práctica docente

La docencia es una actividad que conjunta distintos niveles de complejidad y que implica la toma de decisiones ante situaciones tanto planeadas como inesperadas, producto de la interacción cotidiana. Si bien se asocia con la impartición de contenidos, de saberes y habilidades en un primer momento (Mercado, 2002), muchas investigaciones han dado cuenta de la multiplicidad de aspectos —más allá de los estrictamente formales y académicos— que entran en juego al momento de iniciar la clase cotidianamente como parte del funcionamiento institucional (Hargreaves, 1994; Jackson, 2001; Pérez, 1998; Stubbs y Delamont, 1978). La escuela, por otra parte, la consideramos: «...una *construcción cultural*, dinámica, llena de expectativas, penetrada por valores, sujeta a conflictos, condicionada por el contexto» (Santos-Guerra, 2000, p. 222) y que encierra en sus muros múltiples negociaciones, confrontaciones y luchas por posiciones e intereses por parte de los sujetos participantes (Fernández, 2001).

Los estudios de Postic (1999, 2000), Mercado y Rockwell (2003), Fierro, Fortul y Rosas (1999) y Clark y Peterson (1990) han presentado evidencias de la forma de enseñanza de los docentes y de las diversas relaciones originadas en este proceso con los estudiantes: negociación, confrontación, rebeldía, autoritarismo, agresión, entre otras. Sin embargo, lo que vale la pena destacar es el marcado interés de conocer lo que sucede tanto en el interior del salón de clase como en el amplio contexto escolar (García-Cabrero et al., 2008).

En el marco de esta investigación se privilegió lo que acontece en el aula, entendido como la práctica docente, fuera de la cual se desarrolla «una práctica más amplia, llevada a cabo por los profesores en el contexto institucional, denominada *práctica educativa*» (García-Cabrero et al., 2008, p. 164) y la necesidad de conocer lo que pasa con los docentes que sufren violencia por parte de sus alumnos.

Sobre el método seguido en esta investigación

Se utilizaron métodos etnográficos como la entrevista, el diario de campo y la observación en el lugar de los acontecimientos (Stubbs y Delamont, 1978), de corte interpretativo, es decir, que la explicación se logró a través de lo que señalan los sujetos de la investigación: actitudes y referentes teóricos, así como también las consideraciones personales y el proceso de autocomprensión, logrado a partir de la interacción con el lugar de los hechos, aspectos que permiten narrar, interpretar y producir un texto (Bertely, 2000); De Certau, 2009; Hammersley y Atkinson, 1994; Woods, 1988).

Se seleccionaron escuelas y docentes de educación secundaria de los municipios con mayor densidad de población y actividad económica de Colima; las escuelas visitadas fueron elegidas en función de sus características, es decir, planteles con más de 100 alumnos y con varios años de antigüedad.

El tipo de muestra para esta investigación fue *no* probabilística, porque se buscaba información profunda y detallada, y no cantidad ni estandarización.

La elección de la muestra fue de sujetos tipo, es decir, que su elección no dependió de que tuviesen la misma probabilidad de ser elegidos, sino que obedeció a características propias de la investigación (Hernández, Fernández y Baptista, 2006, p. 328); docentes que a lo largo de su trayectoria tuvieran la experiencia de haber sufrido violencia por parte de sus alumnos.

Se entrevistaron a 25 docentes de educación secundaria: 9 hombres y 16 mujeres de 10 escuelas secundarias, de las cuales 6 públicas y 4 particulares (Tabla 1).

Tabla 1
Docentes por institución y sexo

Docentes	Escuelas secundarias		
	Públicas	Privadas	Total
Hombres	6	3	9
Mujeres	7	9	16
Total	13	12	25

El protocolo de la entrevista con los docentes consistió en explicar los objetivos del proyecto de investigación y se solicitó su autorización para grabar sus testimonios para posteriormente publicarlos. Se les informó también que sus nombres no aparecerían en el trabajo, pues lo que importaba era el hecho y la narrativa de los acontecimientos. En todos los casos, los docentes aceptaron sin poner restricción alguna, estuvieron de acuerdo y se mostraron dispuestos a colaborar en todo momento.

Las entrevistas se llevaron a cabo en las respectivas instituciones durante los meses de enero a abril de 2013 y se plantearon como un diálogo con una parte semiestructurada (Merton, Fiske, & Kendall, 1956), realizada a partir de un guión.

Entre los temas que se abordaron en las entrevistas estaban: a) aspectos de su trayectoria docente: formación, antigüedad, especialidad, b) los problemas que afrontan cotidianamente en la institución: con los alumnos, director o padres de familia, c) soluciones y estrategias que han implementado para atender esos problemas y e) casos específicos de violencia escolar y su posición ante tales hechos, entre otros.

Las entrevistas fueron transcritas en su totalidad y sometidas a un proceso de análisis que consistió en lo siguiente: se diseñó un mapa conceptual para cada entrevista y en cada una de ellas se señalaron con distintos colores las frases o palabras clave identificadas en la narrativa de los docentes y que se vinculaban con el objeto de la investigación. A partir del mapa conceptual de cada entrevista se diseñó una matriz de las precategorías con mayor frecuencia en el discurso de los docentes —los colores que más predominaban—, donde, a partir de la exposición textual del docente, se contrastaron los diferentes puntos de vista, es decir, se tomaron sucesivamente diferentes segmentos de información para ver con qué categorías se podían relacionar (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 197). El siguiente paso fue la triangulación, que consistió entre la comparación de los relatos de los diferentes participantes y posteriormente con los conceptos revisados en la teoría vinculados al objeto de investigación. De esta manera, se obtuvieron las categorías definitivas que se desarrollaron a lo largo de la investigación (Hammersley & Atkinson, 1994, p. 216).

Se utilizó la descripción densa (Geertz, 2006, p. 19) como una herramienta metodológica que ayudó a dar cuenta de lo acontecido en profundidad en una institución y de los sujetos que la integran, lo que obligó a trabajar con múltiples episodios y relatos que van más allá de una descripción lineal, pues se trató de «darles vida» y poner en juego los distintos elementos que rodean a los sujetos involucrados en el relato. Narrar, en este sentido, sirvió para organizar los diversos argumentos, interacciones y juicios que expresaron los sujetos de análisis y sistematizarlos de una manera legible y razonada (Ricoeur, 2007).

Tabla 2
Categorías de análisis

Pre categorías	Categorías
Física: Atacar con un objeto (lápiz, pluma, cuaderno, palo, etc.) Aventar algún objeto Destrozar las pertenencias Escupir Robar las pertenencias	Violencia escolar
Verbal: Alburear (Hablar en doble sentido con connotaciones sexuales) Insultar Poner apodos Humillar Ridiculizar Caricaturizar	
Psicológica: Llamar al docente de «loco» Amenazar con utilizar la violencia Burlarse del origen socioeconómico Burlarse del género Caricaturizar Chantajear Controlar Criticar de manera constante a una persona Humillar Ignorar Insultar Minimizar al otro	Práctica docente
Problemas para transmitir conocimientos Clima en el aula desfavorable Sentimientos de inseguridad	

Pena	
Vergüenza	
Miedo	
Soledad	
Poco apoyo de compañeros	
Problemas para manejar el conflicto en el aula	
Cuestionamientos sobre su forma de enseñar	
Incertidumbre	
Cuestionamientos sobre su identidad	
Sobre las condiciones de trabajo: instituciones públicas y privadas	
Interacciones	Micropolítica escolar
Negociaciones	
Amenazas	
Contraamenazas	
Conflicto	
Liderazgo	
Disputa por el poder	
Formación de grupos	
Aula	Control
Conocimientos	
Conducta	
Vestimenta	
Lenguaje	
Disciplina	
Legitimidad	
Autoridad	
Castigos	
Rol	
Descontrol	
Luchas por el control	
Coacción	

Nota: en la columna de la izquierda se colocaron las precategorias con mayor frecuencia enunciadas en el discurso de los docentes y en la derecha las categorías utilizadas en el trabajo. Es importante mencionar que en un acontecimiento se pueden dar dos o más acciones simultáneamente, por ejemplo, durante una pelea se puede registrar violencia física y psicológica; una combinatoria en la que en distinto orden pueden mezclarse varios tipos de situaciones. La parte del esquema sobre la violencia física, verbal y psicológica se elaboró a partir la idea de Welzer-Lang (2007) y se complementó con registros propios.

Resultados

A continuación se muestran los principales hallazgos de la investigación. Los apartados están organizados en función de las cuatro categorías de análisis.

En este apartado retomamos aspectos relacionados con el papel del docente en el aula, elementos contextuales, acciones, situaciones, sentimientos y hechos que enfrenta cotidianamente, así como las repercusiones que tienen en su desarrollo profesional.

Práctica docente

Los profesores señalan que, a pesar de que la violencia escolar sobre ellos ha ido creciendo, muchos de sus compañeros no se atreven a reconocerlo por vergüenza, pues es una manera de evidenciar deficiencias en su trabajo y en la forma de realizarlo, incluso de mostrar debilidad, tal y como señala una de las entrevistadas:

Estoy segura, y mira que ya tengo más de veinticinco años de servicio... si se dan estos problemas desde siempre los ha habido... pero el maestro piensa que si lo dice lo van a cuestionar, como que le da vergüenza y por eso no dice, pero de que hay... los hay, y eso te lo puedo asegurar, muchos compañeros se quejan todos los días de eso, ¿pero por qué no lo hacen?, para no verse débiles en su trabajo (Docente, 3^{er} año, 46 años, secundaria pública, entrevista n° 4, 25.03.13).

La negación por parte del docente a reconocer que el problema es grave tiende a dificultar su solución, pues una de las características de las víctimas es ocultar información y contribuir a que la situación se agrave. Por otra parte, podemos ver en el testimonio que teme que su denuncia sea tomada como signo de debilidad por sus compañeros y por ello no lo comparte.

Esta situación repercute en la valoración de la docente en la institución en la que también se observan diferencias y discriminaciones. Su trabajo, de alguna manera, puede ser cuestionado y por ello teme a que se sepa, sin tomar en cuenta las repercusiones negativas que puede desencadenar.

El miedo al escarnio público se convierte en un factor más en contra del docente, pues no solo lo espera de los alumnos, sino también de sus compañeros de trabajo.

Lo que pasa en el aula, no se queda en el aula. El aula es un espacio que consideran autónomo; sin embargo, mucha de la información de lo que pasa en el salón es comunicada por los alumnos a otros alumnos de grupos diferentes y esta actitud influye de manera decisiva en el prestigio y comportamiento del docente. Los docentes señalan que «el prestigio, la reputación y el estatus son decisivos en su carrera y digno de conservarse limpio en la institución» (Ball, 1989, p. 219), aspectos centrales que, de perderse, pueden convertirse en un difícil proceso de remontar.

Como señala una docente, «tal pareciera que se fijan y se acuerdan de lo negativo solamente y no de las cosas buenas» (Docente de 1^{er} año, 30 años, secundaria pública, entrevista n° 2, 22.03.12), y es que en el recuerdo institucional ciertos episodios se convierten en momentos clave en torno a los cuales se construye una historia o parte de la identidad de un individuo.

Problemas de (in)formación. Algunos de los entrevistados reconocen que gran parte de estos problemas con los alumnos se deben a que los docentes no saben cómo manejar al grupo, por falta de recursos educativos y de capacitación en temas relacionados con la adolescencia y el desarrollo de la juventud, aspectos que en más de una ocasión han hecho dudar a los docentes de seguir ejerciendo la vocación de enseñar, como señala el siguiente testimonio:

Para mí es que muchos compañeros maestros no saben cómo dar la clase; se empiezan a llevar con los alumnos, había uno que hasta de «güey» se llevaba con los muchachos, y luego ya no sabía qué hacer porque en la calle le gritaban así y ni cómo pararlos, porque los alumnos son canijos y si les das tantita confianza abusan. Llegó a tal situación que de plano dije que ya no quería ser maestro (Docente de 1^{er} año, 25 años, secundaria pública, entrevista n° 14, 08.04.13).

Durante las entrevistas un común denominador fue que ninguno de los docentes dijo haber tomado algún curso de manejo de conflictos para prevenir la violencia, de manejo de aula, sobre cómo establecer una comunicación con los adolescentes o de estrategias y recursos para enfrentar la violencia en el aula.

Ante problemas con alumnos, los docentes no cuentan con muchas herramientas para poder hacerles frente. Por ejemplo, una entrevistada narró un acto de violencia física en su contra y la institución poco hizo para apoyarla:

En una ocasión le llamé la atención a una alumna en la clase de civismo y le dije que se pusiera a trabajar, y así varias veces, hasta que me paré frente a ella, la tomé del brazo para levantarla de la banca y ¡que me da una cachetada! Así, y empezó a insultarme. Era sobrina de un supervisor muy político y nadie le hizo nada, a mí hasta me dieron entender —el director— que si decía algo podrían darse más problemas (Docente de 1^{er} año, 56 años, secundaria pública, entrevista n° 20, 19.04.13).

Los entrevistados manifestaron que ante las nuevas circunstancias, es necesario contar con más elementos para apoyar su trabajo cotidiano.

Los docentes se pronuncian por la implementación de cursos, talleres o pláticas para poder hacer frente a los alumnos, pues en muchas ocasiones se sienten rebasados por los comportamientos y peticiones que hacen los jóvenes y manifiestan sentirse francamente desamparados por no contar con el apoyo de la institución:

Me han tocado grupos muy tremendos, y lo que te sirvió para un grupo no te sirve para otro, no siempre te funciona igual, y es ahí donde dices «cómo le hago», y si tienes experiencia y años trabajando en el nivel eso sí... pero ya te digo, y ahí uno debe recibir apoyo, cursos, talleres, consejos, porque los jóvenes de hoy tienen otros problemas y uno no sabe cómo, ahí nos hemos quedado retrasados (Docente, 35 años, secundaria privada, entrevista n° 14, 22.03.13).

Escuelas privadas y públicas. La investigación consideró un aspecto relevante como el contexto inmediato donde el docente se desempeña, con la finalidad de observar las diferencias en cuanto a la violencia que sufrieron tomando en consideración las condiciones socioeconómicas de los alumnos de escuelas sostenidas por el Estado y las administradas de manera particular. Lo que enfatizaron los entrevistados fue que en las instituciones particulares los alumnos son más contestatarios y registran más confrontación con los docentes. Entre los aspectos más comentados resalta que los alumnos se sienten con el derecho de «ponerse al tú por tú con los maestros», porque dicen que «sus padres pagan una colegiatura» y «que tienen todo el permiso de portarse mal».

Desde luego, el factor económico y la procedencia social son aspectos que están muy vinculados con la forma en que los alumnos se relacionan con los docentes en este tipo de instituciones. Existen mayores posibilidades de que se registre un conflicto, pues el servicio educativo es visto por algunos alumnos como algo que «les pertenece» porque los padres pagan una colegiatura.

En este punto, los docentes señalan que los padres de estas instituciones delegan mucha de su responsabilidad a la escuela, pues en ocasiones, hay padres que creen que la colegiatura también cubre el mal comportamiento o la indisciplina de los alumnos.

Los docentes que trabajan en escuelas particulares coincidieron en señalar que las condiciones son muy diferentes y que la interacción con los alumnos cambia también. En los casos específicos de indisciplina es donde se aprecia una diferencia importante, pues los alumnos con problemas, o que protagonizaron un hecho de violencia contra el docente, en todo momento dijeron sentirse respaldados por sus padres y tener la posibilidad de cambiarse de institución antes que cambiar de actitud.

Micropolítica

En este apartado enfatizamos la diversidad de metas, intereses, estrategias, luchas por el poder y el control que cada sujeto percibe y de cómo se establece la interacción cotidiana.

El rumor en torno a los docentes. Este trabajo no entrevistó a los alumnos; sin embargo, recuperamos la información que los docentes poseen al respecto.

En la siguiente narración se aprecia cómo la versión que manejaron y comunicaron los alumnos, basados en un rumor, generó una imagen falsa de un docente. Se trata de un argumento que tiende a buscar la humillación de la persona, desprestigiarla y atribuirle un delito, lo que provocó un problema delicado que puso en riesgo el prestigio del docente en la escuela y ante sus compañeros:

A mí me pasaron a perjudicar y mucho, fue hace como tres años, más o menos. No sé cómo empezaron a decir que yo había caído en la cárcel por atropellar a una persona, así como te digo. Lo que pasó —me acuerdo y me molesto, eh—, dicen que me detuvo la policía y me quitaron el coche por no traer licencia, ¡eso fue lo que contaron!, pero no sé cómo o quién. ¡Ahora ya sé, verdad!: ¡dijo que yo había atropellado a una señora grande y al hijo! Se desató un chismerío en la escuela. Todo te cambia, en serio, hasta el director y el supervisor me preguntaron si era cierto! Lo bueno es que algunos compañeros me ayudaron a desmentir, ¡pero fue horrible! Ni atropellé a nadie, y menos caí en la cárcel, ¡me acuerdo y me da mucho coraje! (Docente de 2° año, 40 años, secundaria pública, entrevista n° 22, 25.04.13).

El rumor en las instituciones es, sin duda, una de las principales formas de comunicación entre los integrantes. Más allá de ser cierta la información que intercambian, son un referente que puede causar trastornos en el trabajo del docente, tal como señala Erickson (1980), pues al crear una identidad maligna sobre el sujeto víctima, se busca que se aplique cualquier acto sobre él, asignándole muchas características negativas, con la finalidad de justificar la violencia que se ejerce sobre él.

El papel de las familias. En el tema de la violencia escolar, los docentes coinciden en que los problemas se derivan de la educación familiar y del poco apoyo que reciben en la tarea de educar a sus hijos, pues como dice una entrevistada, «uno adopta a alumnos y también a los padres». Los docentes señalan que a la escuela «se le carga mucho la mano» y se espera que ellos se hagan responsables de *toda* la educación de sus hijos.

Cuando un alumno presenta problemas con un docente, los argumentos en torno a que no sabe manejar el grupo o tratar a los jóvenes son casi inmediatos. Los conflictos con los alumnos se asocian a la falta de experiencia del docente, que si bien puede ser una parte del problema, no en todos los casos es válido.

Los docentes solicitan a los padres de familia apoyo, pues manifiestan que ayudan poco y señalan que, cuando ocurre un problema de comportamiento, culpan a la escuela y a sus integrantes, eludiendo su responsabilidad. Un argumento muy recurrente entre los padres, según los entrevistados, es que a los padres de familia que tienen hijos con problemas de conducta les cuesta trabajo, o no quieren reconocer la situación, lo que complica la solución. A esta situación hay que añadir que la comunicación no es muy ágil y pocas veces es frecuente.

Control

En este apartado están incluidos aspectos que se centran en la disputa y negociación por el control en el aula, la tensión para mantenerlo y los distintos recursos que se ponen en juego por conservarlo.

Fuerza grupal y desafío a la autoridad. La confrontación hacia los docentes se divide en dos vertientes: por un lado, en el terreno del desorden y cuestionamiento cuando el docente lleva a cabo su trabajo de enseñanza, pero por otro, también los alumnos lo hacen en el plano informal, en los espacios que están fuera de la mirada docente, donde, a través del rumor y la burla, el docente es caracterizado y satirizado en su forma de trabajo y en su persona.

De acuerdo con los testimonios de los docentes, muchos de los problemas en el aula se generan de manera colectiva, cuando los alumnos acuerdan adoptar una posición ante una indicación del docente; en contraste, la actitud de los alumnos cambia drásticamente cuando actúan de manera individual.

La actitud grupal actúa como una masa espontánea que busca desestabilizar al docente, pues de esa

manera los alumnos se presentan como un ente capaz de hacer frente a la autoridad, tal como refiere el siguiente testimonio:

A mí me la hicieron una vez. Hace poco no quisieron trabajar... recuerdo que todos se pusieron de acuerdo y se agacharon todos, así, como pegados a la banca [la maestra le pone la mano en la frente], pusieron la cabeza en la banca y nadie me hizo caso. Ese día hasta la directora tuvo que intervenir, duraron así toda la clase y el problema empezó porque a uno de sus compañeros lo expulsaron y yo firmé el reporte [...] y nadie dijo nunca a quién se le ocurrió eso (Docente de 2º año, 30 años, secundaria privada, entrevista nº 3, 19.03.13).

Por otro lado, el desafío de un alumno o grupo de alumnos hacia un docente se convierte en un asunto delicado y una amenaza latente, que tiene diversas implicaciones para los alumnos. La actitud de algunos alumnos al encabezar la confrontación con el docente forma parte de una estrategia que busca lograr una cohesión grupal ante la autoridad, poniendo en marcha diversos mecanismos: «...fenómenos de identificación con una o varias personas centrales que encarnan un ideal de proyección de las pulsiones amorosas (y agresivas) sobre el líder o sus lugartenientes de derivación de la agresividad» (Enríquez, 1989, p. 113).

La actitud que asume el alumno que cuestiona al docente no se vincula estrictamente con los conocimientos que imparte, pues no pretende *saber* más que él o cuestionar su materia o determinado contenido, sino imponerse a él, ya sea a través de la forma en que transmite sus conocimientos («no se le entiende», «no explica bien») y evidenciar su falta de control: «el salón es puro desmadre», «nadie le hace caso».

Los docentes han identificado estilos y formas de proceder para las situaciones difíciles, partiendo de una actitud de «enfrentar» a los alumnos una estrategia permanente de «no dejarse de la mínima situación». Una docente señala que los alumnos «saben con quién se meten, porque no son tontos», pues la forma de interactuar con los docentes es muy distinta:

A la maestra de química no se le ponen bravos; con un grito y se los pone quietos, con ella no hay «llevederas», y hasta diría yo que le tienen miedo, y es que ella no se deja y les contesta, y creo que es lo que necesitan muchos alumnos de aquí, es una forma de ser, así de enfrentar a los alumnos y hablarles claro (Docente de 3º año, 35 años, secundaria privada, entrevista nº 11, 13.03.13).

En los testimonios figuran otras variantes que utilizan los alumnos, como la difamación de los docentes, es decir, la «construcción» del desprestigio a través de una denuncia, tomando como ejes aspectos de su personalidad, su forma de impartir la docencia o de algunas actitudes no vinculadas con la enseñanza, como en el siguiente caso donde se extorsiona directamente a un docente:

Un profesor considerado exigente y hasta «grosero», que «dejaba mucha tarea y abandonaba siempre la clase», se vio obligado a pasar prácticamente con diez a todos sus alumnos debido a que recibió amenazas de que se subirían a las redes sociales las imágenes y grabaciones de los besos y caricias que intercambiaba con otra profesora, casada al igual que él, en un estacionamiento de una secundaria pública (Becerril, 2013).

Des(control). Las tradicionales formas de control de los docentes al momento de impartir clases se ven limitadas en muchas ocasiones, como en el caso del uso del teléfono celular y, en particular, los mensajes de texto en clase. Al respecto, una docente de segundo año dijo lo siguiente:

Es un verdadero lío, porque ya no puedes tener control. Antes te dabas cuenta por el griterío, ahora hay alumnos que están mensajándose en el salón o con otros salones y no puedes estar todo el tiempo vigilándolos, a pesar de que se les diga que no traigan celulares. Nada más se están distraendo y los papás que los dejan traer esos aparatos, y no se los quites, eso sí ¡eh!, porque se ponen muy altaneros y hasta los papás vienen y te reclaman (Entrevista nº 19, 12.03.13).

Los entrevistados señalan que, en ocasiones, los alumnos no ponen atención a la clase y se comunican entre ellos en la misma aula o con alumnos ubicados en otras partes de la escuela. También se ha llegado a presentar la situación en que los alumnos marcan al número del celular del docente durante la clase con la finalidad de incomodar y distraerlo.

Por otra parte, existen varios mecanismos destinados a cuestionar el rol docente a través de insultos de todo tipo: «cortes de manga», «mentadas de madre» y el uso de un lenguaje con doble sentido que busca ridiculizar al docente sin confrontarlo abiertamente, pues la doble interpretación o la connotación, a veces sexual del mensaje, busca confundir y dañar la imagen, en este caso de la docente:

Los alumnos son bien canijos, unos son bien pelados, yo me hago la tonta, y hago como de qué no sé de qué me hablan, pero te dicen cosas así como que «maestra, aquí mi amigo le quiere dar... la tarea», cosas así, ¿te das cuenta? Y así por el estilo, una no se puede distraer. Una vez el director dijo: «Yo cojo el lápiz así para que me salga derecho», y no hubiera dicho eso, los alumnos se empezaron a reír pero a gritos porque dijo *cojo*. Y ya hasta mi forma de vestir la cambié por lo mismo, nada de escotes y faldas cortas (Docente de 3^{er} año, 42 años, secundaria privada, entrevista n° 6, 15.04.13).

El control de aula en ocasiones se torna todo un reto para los alumnos, en la medida en que la disposición espacial y corporal del docente es una apuesta interesante, como cuenta el siguiente testimonio:

A mí me sorprendió mucho el que una alumna me agarrara el trasero, así como te lo estoy diciendo, y fue porque apostaron quinientos pesos entre sus amigas si se atrevía, ¡y lo hizo! Yo no sabía qué hacer, creo que me dio más pena a mí que a ellas... (Docente, 25 años, secundaria privada, entrevista n° 7, 19.04.13).

En el caso de los alumnos de secundaria los señalamientos sexuales sobre los docentes son una conducta permanente. Sobre las docentes, a menudo se aborda el tema de cómo se visten, qué tipo de falda usan, el maquillaje que traen y la edad. Incluso su aspecto físico determina mucha de las actitudes que los alumnos toman en cuenta para valorar su trabajo: «La maestra de matemáticas está muy guapa, así hasta da gusto tomar la clase», «el maestro de física está muy gordo y viejo».

Para los entrevistados, la presión que experimentan en sus escuelas se debe a un conflicto latente entre algunos alumnos que buscan desestabilizar al docente y promover el desorden en el salón, así como cuestionar su autoridad. Así lo señala el siguiente testimonio de una docente de segundo año: «Lo hacen porque es una forma de llamar la atención y porque te quieren meter el pie y ponerte en problemas... que se den cuenta todos de que ellos te pueden manipular, que se pueden poner importantes» (Entrevista n° 19, 18.04.13).

Lo imprevisto que conlleva la práctica cotidiana se torna aún más problemático por la constante presión a la que están sometidos. Los diferentes testimonios coinciden en señalar que los alumnos buscan provocar el desorden en todo momento, haciendo bromas, distrayendo la atención de sus compañeros y contradiciendo al docente para hacerlo dudar y exhibirlo públicamente.

Discusión

A diario se dan a conocer hechos de violencia en distintas instituciones educativas; sin embargo, es necesario dejar atrás la mirada sensacionalista y poco reflexiva con la finalidad de buscar la comprensión de los acontecimientos y someterlo a un debate interdisciplinario.

El tema de los adultos (docentes, directivos, supervisores, padres de familia) y su papel en la escuela debe ser un aspecto a investigar con mayor dedicación, con la finalidad de generar más información de las dinámicas que establecen.

En este trabajo nos centramos en privilegiar la violencia de los alumnos hacia el docente y caracterizarlo como un recurso de poder que busca restarle autoridad y cuestionar su trabajo y las disposiciones que adopta, con la finalidad de desestabilizar el control en el aula y lograr legitimidad entre sus compañeros.

Las manifestaciones de violencia no siempre representan la disrupción del orden establecido de manera inmediata, ya que también pueden ser graduales e ir creciendo progresivamente en intensidad y adoptando distintas formas y combinaciones entre sí. Los desafíos al control del docente son parte de un proceso que involucra aspectos de negociación, amenazas, contraamenazas, coacción y, en ocasiones, como los entrevistados manifestaron, violencia psicológica y física en su contra.

Para los docentes entrevistados y que han sufrido violencia, es precisamente en la confrontación y cuestionamiento a ese control que los alumnos manifiestan descontento, y tratan de subvertir el orden que trata de imponer el docente para poder ejercer su trabajo. Sin embargo, cada caso es diferente; en algunos testimonios se da más peso a aspectos como la personalidad y la experiencia en el manejo de conflictos, así como el tipo de problema y la actuación del rol ante determinadas situaciones, lo que provoca, en ocasiones, que los docentes sufran agresiones de diferentes maneras por parte de los alumnos, ya sea de forma esporádica o recurrente.

Los testimonios de los docentes muestran que la violencia ejercida sobre ellos repercutió negativamente en su práctica. Los sentimientos que expresaron ante esas situaciones fueron, entre otros, de inseguridad, miedo, soledad, enojo e impotencia, que perjudicaron el desarrollo de su trabajo.

Durante su jornada laboral, los docentes dijeron vivir días con mucho estrés, malestar e incluso inseguridad para seguir ejerciendo la docencia. La presión a la que se encuentran sometidos por parte de los alumnos se llega a convertir en un aspecto muy negativo en su trabajo. Es un cuestionamiento a la vocación y su trayectoria, lo que se traduce en un malestar y llega, en algunos casos, a convertirse en un constante sufrimiento en la escuela, un desencanto, una: «falta de ilusión institucional» (Käes, 1989).

En cuanto al contexto, los docentes que desarrollan su trabajo en instituciones particulares mencionaron que es un reto mayúsculo, tanto por las condiciones socioeconómicas de la población que atienden como por la forma errónea de concebir, por parte de algunos alumnos y padres, los derechos y obligaciones que deben respetar y cumplir. En este sentido, los docentes dijeron sentirse poco respaldados ante las agresiones de los alumnos y de los mismos padres de familia, y carecer de un apoyo mínimo por parte de la institución.

Si bien hay programas por parte de la Secretaría de Educación Pública en materia de prevención como los citados en este trabajo, es necesario incluir específicamente cursos y seminarios relacionados con el manejo del conflicto, programas de intervención acordes con las necesidades del lugar, investigaciones sobre el ejercicio y práctica del docente y la sistematización y socialización de experiencias, técnicas y estrategias para que los docentes y alumnos cuenten con recursos didácticos y aprendan a regular los conflictos de una manera pacífica y no violenta.

El artículo original fue recibido el 9 de octubre de 2013

El artículo revisado fue recibido el 20 de enero de 2014

El artículo fue aceptado el 23 de abril de 2014

Referencias

- Apple, M. y King, N. (1986). Economía y control de la vida escolar. En M. Apple (Ed.), *Ideología y currículum* (pp. 63-84). Madrid: Akal universitaria.
- Ball, S. J. (1989). *La micropolítica de la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós-MEC.
- Becerril, R. (29 de abril de 2013). Maestros son amenazados por alumnos en la zona Sur. *Sexenio*. Recuperado de <http://www.sexenio.com.mx/morelos/articulo.php?id=1915>
- Bernstein, B. (1998). *Pedagogía, control simbólico e identidad*. Madrid: Morata.
- Bertely, M. (2000). *Conociendo nuestras escuelas. Un acercamiento etnográfico a la cultura escolar*. México: Paidós.
- Clark, C. y Peterson, P. (1990). Procesos de pensamiento de los docentes. En M. Wittrock (Ed.), *La investigación de la enseñanza III* (pp. 444-531). Paidós: Barcelona.
- De Certau, M. (2009). *La escritura de la historia*. México: Universidad Iberoamericana, ITESO.
- Defrance, B. (2005). *Disciplina en la escuela*. Madrid: Morata.
- Delamont, S. (1985). *La interacción didáctica*. Madrid: Oikós-Tau.
- Díaz, J. M. y Rodríguez, J. M. (2010). El papel del docente en las situaciones de violencia escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 15(1), 53-68.
- Drebben, R. (1976). The unwritten curriculum and its relation to values. *Curriculum Studies*, 8(2), 11-21.
- Enríquez, E. (1989). El trabajo de la muerte en las instituciones. En R. Käes, J. Bleger, E. Enriquez, F. Fornari, P. Fustier, R. Rousillon y J. P. Vidal (Eds.), *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos* (pp. 84-119). Buenos Aires: Paidós.
- Entorno Político (1 de abril de 2013). Aplicará SEP prevención de violencia en escuelas de tiempo completo. *Entorno político*. Recuperado de <http://www.entornopolitico.com/nota.php?id=75954#UjR12tI2ZuQ>
- Erickson, E. (1980). *Identidad, juventud y crisis*. México: Taurus.
- Escobar, M. (1988). *Contribución al estudio del poder*. México: UNAM/ENEP Acatlán.
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Fernández, L. (2001). *Instituciones educativas. Dinámicas institucionales en situaciones críticas*. Buenos Aires: Paidós.
- Fierro, C., Fortul, B. y Rosas, L. (1999). *Transformando la práctica docente. Una propuesta basada en la investigación-acción*. Paidós: México.
- Furlan, A. y Spitzer, T. (2013). *Estado de conocimiento área 17: convivencia, disciplina y violencia en las escuelas*. México: ANUIES.
- García-Cabrero, B., Loredó, J., Carranza, G., Figueroa, A., Arbesú, I., Monroy, M. y Reyes, R. (2008). Las aproximaciones teórico-metodológicas en los trabajos de la RIED: consideraciones en torno a la construcción de un modelo de evaluación de la práctica docente. En M. Rueda (Ed.), *La evaluación de los profesores como recurso para mejorar su práctica* (pp. 162-220). México: IISUE-UNAM-Plaza y Valdés.
- Geertz, C. (2006). *La interpretación de las culturas*. Barcelona: Gedisa.
- Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 693-718.
- Gómez, A. (2012). Violencia en la escuela. Lo visible e invisible. En S. Ortega, T. Quesada, E. Icaza, A. Gómez, A. Furlan, C. Saucedo, E. Rodríguez, C. Hirmas, C. Gomes y M. A. Martínez (Eds.), *Violencia, infancia y juventud en América Latina. Situación actual, marcos de comprensión y propuestas* (pp. 61-81). México: La Muralla S.A.
- Gómez, A. (2013). Bullying. El poder de la violencia. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 18(58), 839-870.
- Gómez, A., Zurita, Ú. y López, S. (2013). *La violencia escolar en México, Cal y arena, Sistema Nacional de Educación a Distancia, Universidad de Colima*. México: Universidad de Colima.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. (1994). *Etnografía. Métodos de investigación*. Barcelona: Paidós.
- Hargreaves, A. (1994). *Profesorado, cultura y posmodernidad. Cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Madrid: Morata.
- Hernández, S., Fernández, C. y Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw-Hill.
- Jackson, P. (2001). *La vida en las aulas*. Madrid: Morata.
- Ji-Kang, C., & Ron, A. A. (2009). Students' reports of violence against teachers. *Taiwanese Schools, Journal of School Violence*, 8, 2-17. Recuperado de <https://www.ncjrs.gov/App/Publications/abstract.aspx?ID=248683>

- Käes, R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En R. Käes, J. Bleger, E. Enriquez, F. Fornari, P. Fustier, R. Rousillon y J. P. Vidal (Eds.), *La institución y las instituciones. Estudios Psicoanalíticos* (pp. 15-31). Buenos Aires: Paidós.
- Leff, S. S., Duane, E. T., Edward, S. S., Brooke, P., Kim, W., Beth N.-H., & Abbas, F. J. (2011). Developing and validating a new classroom climate observation assessment tool. *Journal of School Violence, 10*(2), 165-184. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2010.539167>
- Marchesi, Á. (2010). Conflictos entre alumnos y profesores. En J. E. Sanmartín, R. Gutiérrez, J. Martínez y J. L. Vera (Coords.), *Reflexiones sobre la violencia* (pp. 173-184). España: Siglo XXI-ICRS.
- Martínez, D. (1992). *El riesgo de enseñar*. México: Fundación SNTE para la cultura del maestro mexicano.
- Mercado, R. (2002). *Los saberes docentes como construcción social. La enseñanza centrada en los niños*. México: FCE.
- Mercado, R. y Rockwell, E. (2003). *La escuela, lugar de trabajo docente. Descripciones y debates*. México: DIE/CINVESTAV/IPN.
- Merton, R. K., Fiske, M., & Kendall, P. L. (1956). *The focused*. Glencoe: Free Press.
- Michael L., & Philip, L. (2011). Contemporary responses to violent attacks. *College Campuses, Journal of School Violence, 10*(4), 338-354.
- Miller, A. (2001). *Por tu propio bien. Raíces de la violencia en la educación del niño*. España: Tusquets.
- Pérez, A. (1998). *La cultura escolar en la sociedad neoliberal*. Madrid: Morata.
- Postic, M. (1999). *La relación educativa. Factores institucionales, sociológicos y culturales*. Madrid: Narcea.
- Postic, M. (2000). *Observación y formación de los profesores*. Madrid: Morata.
- Redorta, J. (2005). *El poder y sus conflictos o ¿Quién puede más?* Barcelona: Paidós.
- Ricoeur, P. (2007). *Tiempo y narración. Configuración del tiempo en el relato histórico*. México: Siglo XXI Editores.
- Santos-Guerra, M. A. (2000). *La luz del prisma. Para comprender las organizaciones educativas*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- Steffgen, G., & Ewen, N. (2007). Teachers as victims of school violence. The influence of strain and school culture. *International Journal on Violence and Schools, 3*, 81-93. Recuperado de <http://www.ijvs.org/files/Revue-03/pp-81-93-Steffgen-IJVS-n3.pdf>
- Stubbs, M. y Delamont, S. (1978). *Las relaciones profesor-alumno*. Barcelona: Oikos-Tau.
- Sulkowski, M. L., & Lazarus, P. J. (2011). Contemporary responses to violent attacks on college campuses. *Journal of School Violence, 10*(4), 338-354. Recuperado de <http://dx.doi.org/10.1080/15388220.2011.602601>
- Travers, C. J. y Cooper, C. L. (1997). *El estrés de los profesores. La presión de la actividad docente*. Barcelona: Paidós.
- Welzer-Lang, D. (2007). *La violencia doméstica a través de 60 preguntas y 59 respuestas*. Madrid: Alianza editorial.
- Woods, P. (1988). *La escuela por dentro. La etnografía de la investigación educativa*. Barcelona: Paidós.
- Zurita, U. (2012). Las escuelas mexicanas y la legislación sobre la convivencia, la seguridad y la violencia escolar. *Revista Educación y Territorio, 2*(1), 19-36.