

LOS MAESTROS FRENTE A LA VIOLENCIA ENTRE ALUMNOS

RAQUEL C. CHAGAS DORREY

Resumen:

Este artículo abarca parte de los resultados de una investigación sobre violencia entre alumnos, realizada en una escuela primaria de un estado de la república mexicana. Se entrevistó al director, a los profesores y alumnos; se utilizaron cuestionarios abiertos y cerrados así como otras técnicas para detectar el nivel, las características y las causas de estas conductas entre estudiantes. Aquí se abordan las representaciones sociales de los profesores sobre la violencia que ejercen los niños y cómo éstas son contradictorias cuando resuelven los conflictos tanto en el aula como entre ellos mismos. Esta falta de coherencia afecta a la transmisión de valores hacia los alumnos, generando confusión respecto de la responsabilidad sobre sus actos e influyendo en el tipo de relaciones que establecen los niños con sus iguales.

Abstract:

This article includes part of the results of a study on violence among students, carried out at an elementary school in Mexico. Interviews were completed with the director, teachers and students, and open and closed questionnaires and other techniques were used to detect the level, characteristics and causes of such conduct. The paper addresses teachers' social representations of children's violence, and discusses how these representations are contradictory when they resolve conflicts in the classroom and among students. Such a lack of coherence affects the transmission of values to students. It generates confusion about students' responsibility for their actions and influences the type of relationships children establish with their peers.

Palabras clave: violencia escolar, educación básica, profesores, representaciones sociales, México.

Key words: Violence at school, elementary education, teachers, social representations, Mexico.

Raquel C. Chagas Dorrey es directora general del Centro Universitario Emmanuel Kant. Sevilla núm. 110, colonia Portales, delegación Benito Juárez, México DF. CE: chagasmaquel@hotmail.com

En este trabajo nos ocuparemos de los profesores, de las relaciones entre ellos y de la posición que asumen frente a la violencia entre los niños, ya que tienen un papel muy importante en cuanto a la transmisión de valores, que constituyen elementos fundamentales en la socialización del niño. Asimismo, las relaciones interpersonales que se establecen entre el maestro y sus alumnos pueden significar, para estos últimos, un modelo de vínculo con connotaciones tanto positivas como negativas de gran influencia en la historia de los niños.

La escuela primaria de la que nos ocupamos, es una institución pública ubicada en una zona conurbada de un estado del país. Es considerada como de un buen nivel académico y ha destacado por la obtención de varios trofeos en competencias de tipo académico y artístico, lo que ha generado gran orgullo y ha fortalecido la identidad institucional. Está integrada por 16 grupos de entre treinta y cuarenta alumnos cada uno, de modo que la institución cuenta aproximadamente con 600 estudiantes.

El primer contacto que establecimos fue con su director, quien aceptó gustoso nuestra intervención y nos organizó una reunión con los 16 maestros del plantel para que ellos nos manifestaran los conflictos de violencia detectados entre los alumnos. La pauta sobre el clima institucional la dio el propio director en la primera entrevista cuando, “bromeando”, nos sugirió que investigáramos la violencia entre los maestros. En efecto, pudimos detectar la presencia de tres subgrupos de profesores: dos de los cuales compiten y rivalizan por cuestiones de métodos y modalidades de enseñanza, así como por el cumplimiento en el desempeño laboral. Estas rivalidades son, en realidad, aparentes ya que ocultan conflictos de orden personal, tales como envidias y viejos rencores, que llevan a la incomunicación entre ambos grupos al punto de no dirigirse la palabra entre ellos. El tercer grupo, constituido fundamentalmente por los maestros de menor antigüedad, trata de permanecer neutral ante la situación.

Los conflictos entre los profesores, que datan de varios años atrás, generaron un alto nivel de tensión que precipitó la división y si bien este nivel ha disminuido, la separación permanece y se refleja en el clima institucional. Cuando los maestros se enfrentan a una situación que amerita llegar a una decisión colectiva, los conflictos atraviesan los acuerdos, ya que éstos se dan de acuerdo con la filiación al subgrupo de pertenencia más que a la lógica de la racionalidad técnica, administrativa, etcétera. Las decisiones se toman por votación, y cuando el grupo neutral no consigue

inclinan la balanza y hay empate, el director es el que finalmente define el resultado, quien por su parte ejerce un tipo de liderazgo autoritario benevolente. A pesar de sus conflictos y diferencias, casi todos los maestros opinan que en situaciones de competencia a nivel externo predomina el sentimiento de pertenencia y se unifican.

Los padres de familia toman un papel importante en esta escuela y también pueden llegar a ser partícipes de manera directa o indirecta de los conflictos entre los profesores ya que, en ocasiones, toman partido por alguno de los grupos en oposición. Los padres se sienten dueños de la escuela por haber participado económicamente en su fundación y además porque muchos de ellos fueron alumnos de ese plantel y sus propios padres participaron en la construcción del mismo, de modo que según su representación social, sienten que tienen derechos por herencia.

Los docentes tienen dificultades para reconocer los conflictos que hay en la escuela, muchos opinan que no existen problemas entre los maestros, ni entre los niños, ni con las autoridades; esta actitud responde a un “pacto de negación” (Kaës, 1998) que consiste en el establecimiento de un acuerdo inconsciente, cuyo objeto es asegurar la continuidad de las cargas y de los beneficios conectados con la estructura del vínculo, y que se organiza según el ideal institucional y pretende buscar un tipo de consenso que evite enfrentar una realidad que ameritaría modificarse, atentando contra la ilusión grupal de unidad.

De acuerdo con ese pacto, las actitudes violentas de los alumnos nada tienen que ver con la institución escolar ni con los profesores; pues, según ellos, tiene su origen exclusivamente en el exterior, en la familia, en los medios de comunicación, en las desigualdades sociales o en la falta de valores; de esta manera, queda negada la posibilidad de que las tensiones originadas en la propia institución escolar sean consideradas como uno de los factores que pudieran determinar las conductas violentas entre los niños excluyendo, así, la posible participación de las actitudes y comportamientos de los adultos.

Una contradicción que encontramos en la opinión de los profesores sobre el manejo de los conflictos entre los niños es que, por un lado, ponderan el diálogo y la reflexión como la mejor manera de resolverlos, mientras que entre ellos resuelven los problemas no dirigiéndose la palabra. Si pensamos que la escuela es considerada como un agente socializador que transmite formas de concepción del mundo, de las relaciones entre los

seres humanos, valores, normas, etcétera, la actitud de estos maestros ante los conflictos, propios o ajenos, marcan pautas de relación que los alumnos internalizan. Los estudiantes perciben el vínculo negativo entre los docentes, lo toman como modelo y lo reproducen en sus relaciones interpersonales. El aprendizaje de estas pautas en la escuela se suma a la dificultad de simbolización aportada a los niños por sus propios grupos familiares, en donde lo más común es que no se hable de los conflictos y en su lugar se los actúe. Tal como menciona Kaës (1998), la institución, al cumplir sus fines como tal, realiza funciones múltiples para los sujetos singulares, en su estructura, su dinámica y su economía personal, moviliza cargas y representaciones que contribuyen a la regulación endopsíquica y aseguran las bases de la identificación del sujeto al conjunto social; constituye el trasfondo de la subjetividad donde se representan y son contenidos algunos aspectos que escapan y trascienden a la realidad psíquica.

Si bien los conflictos forman parte de la vida, lo que marca la diferencia es la manera en que se resuelven, ya sea en una forma constructiva o destructiva; los problemas abordados de manera constructiva pueden constituir una importante fuente de crecimiento y desarrollo de los individuos o los grupos, sin embargo, uno mal resuelto puede ser el origen de conductas violentas. El problema con este tipo de conductas entre los alumnos, en la escuela, involucra a los maestros en la medida en que son ellos los que deben reconocerlas y operar medidas para favorecer que los niños resuelvan sus conflictos; tales medidas estarán matizadas por los esquemas referenciales, cognitivos y afectivos con los que cuenta el maestro y que determinan las actitudes con las que enfrentan dichas situaciones.

Con el fin de comprender las relaciones que establecen los profesores con la violencia entre los niños, en esta escuela, se realizaron diversos encuentros con los docentes y se les aplicó una guía de entrevistas, así como al director. El grupo docente está integrado por once maestras y cinco maestros cuyas edades oscilan entre treinta y cincuenta años y que llevan trabajando en esta escuela entre cinco y veintidós años y, según los datos recabados, no se encontraron diferencias significativas en cuanto a las opiniones entre géneros, ni por las edades. Todos son originarios del estado en el que se encuentra el plantel y continúan viviendo en la zona.

Tanto la población de alumnos como la de maestros pertenecen a la clase media baja. Los profesores, en su mayoría, provienen de hogares en que sus padres alcanzaron a terminar el nivel básico de educación y, en gene-

ral, es el padre quién trabaja y la madre se dedica a tareas de la casa. Sólo la tercera parte del equipo docente tiene nivel de estudios de licenciatura, los demás son egresados de la normal del estado. Estas características comunes ayudan a esclarecer el origen compartido de sus representaciones sociales. La problemática de la violencia constituye una realidad psicosocial, por ello nos acercaremos a su comprensión basándonos en los aportes de la teoría de las “representaciones sociales” de Moscovici (1961) en el ámbito de la psicología social. Las representaciones sociales son, según la definición de Jodelet (1986):

Imágenes que condensan un conjunto de significados; sistemas de referencia que nos permiten interpretar lo que sucede e, incluso, dar un sentido a lo inesperado; categorías que sirven para clasificar las circunstancias, los fenómenos y a los individuos con quienes tenemos algo que ver; teorías que permiten establecer hechos sobre ellos.

Se analizarán las respuestas de los maestros tratando de dilucidar sus representaciones sociales respecto de distintas facetas del fenómeno de la violencia entre los niños, partiendo de su visión sobre las características de la escuela, del alumnado en general y de su grupo de alumnos en particular, y de cómo los profesores en la vida cotidiana interpretan las conductas violentas de los niños a partir de ciertas creencias, opiniones y actitudes que se apuntalan y toman sentido desde la posición que ocupa el docente en el campo social que constituye el sistema escolar. Encontramos en nuestro análisis, de acuerdo con Abric (2001), que muchas veces coincide el sistema de representaciones sociales que tienen los maestros con el desempeño de sus prácticas docentes. Uno de los puntos de opinión que dan pertenencia e identidad a los docentes de la escuela estudiada se refiere al prestigio que ésta tiene dentro de la comunidad, ya que es considerada como la “mejor” de la zona. Veamos ahora algunas de las opiniones que los maestros tienen al respecto: “hay tranquilidad y pocos conflictos”, “existe buena disciplina y muy buen ambiente con los niños”, “alta competencia profesional entre los maestros y muy buena integración del equipo docente”.

Desde esta perspectiva, la escuela aparece idealizada, lo que nos hace suponer que esta forma de percibirla obedece a la representación social que tienen los docentes de lo que debe ser la “mejor escuela de la zona”, aquella en la que “todo debe estar bien”; es decir, el lugar donde no hay

conflictos ni entre el alumnado ni entre los maestros, cuando en realidad, como se pudo observar en la investigación, las relaciones de los alumnos entre sí, al igual que la de los maestros, presentan también, de manera significativa, características violentas. Por otra parte, los maestros valoran positivamente la competencia profesional entre ellos, lo que sirve como una forma de actuar de manera indirecta sus conflictos interpersonales, quedando resguardada la imagen del “equipo docente ideal”. Estos maestros, como muchos otros, experimentan lo que Hargreaves (1982) llama “ansiedad de competencia fundamental”, ante la posibilidad de aparecer incompetente ante sus colegas y ante sí mismos, y que se refuerza en tanto el equipo docente no trabaja en un ambiente de confianza, cooperación y apoyo, de modo que no pueden compartirse dudas, y se ven obligados a construir y mantener una apariencia de perfeccionismo que determina sentimientos de culpa en los profesores (Hargreaves, 2003).

En cuanto a la percepción que los maestros tienen sobre los alumnos cuando enuncian los rasgos más relevantes, sólo dos reconocen como característica distintiva que existen problemas de agresión entre los niños. La mitad de los docentes expresa sólo características positivas y la otra considera que los alumnos son indisciplinados y carentes de valores. Encontramos como dato interesante que la caracterización que hace el maestro del alumnado en general coincide significativamente con la del grupo que tiene a su cargo, poniendo en evidencia que la representación social que tienen de los alumnos influye su percepción y el modo de relación que cada profesor establece con su grupo. Por ejemplo, la maestra E, cuando se refiere al alumnado de la escuela en general, y a su grupo en particular, dice: “algunos niños necesitan educación especial, son muy inquietos y groseros”.

Es significativo que este grupo acabó el ciclo escolar con un nivel académico bajo y con problemas de indisciplina, lo cual nos fue comentado por padres de familia, así como por la maestra que recibió al grupo en el siguiente ciclo escolar. Es evidente que para la maestra E, su percepción del alumno inquieto y grosero corresponde con una valoración negativa del niño, estableciéndose un prejuicio que se refleja en el vínculo que establece con él. Al indagar sobre la noción que tienen los docentes sobre los comportamientos agresivos y la indisciplina, la mayoría de los profesores es más claro sobre qué es la indisciplina que sobre qué es la violencia, probablemente porque la primera implica un desafío a su posición de autoridad. Aunque no hay claridad en el concepto de violencia, los maestros

tienden a considerar como tal a las agresiones físicas que provocan daños visibles. La mitad de los profesores nota que existen frecuentes situaciones de maltrato de diferentes tipos entre los alumnos y todos se sienten afectados negativamente por la situación, tal como puede observarse en el comentario de uno de los profesores, en el que expresa: “Me siento triste, impotente, angustiado cuando estas situaciones suceden”.

El malestar que sienten los maestros y su dificultad para enfrentar estos problemas hace que muchos de ellos los nieguen. Así, por ejemplo, las maestras Z y G consideran que no hay violencia entre los alumnos ya que: “[...] las peleas a golpes, los insultos y el maltrato no se dan muy seguido, solo dos o tres veces al día”.

Estas expresiones llevan a pensar que la representación social que las profesoras tienen de la violencia se articula como la forma natural de relacionarse, lo que determina la incapacidad de percibirla. Igualmente, existe para los profesores la convicción de que la violencia física entre los niños es aceptable si hay buenos motivos. Por ejemplo, la maestra A M considera que debe intervenir en los conflictos: “Cuando los alumnos se peغان sin justificación”.

Los docentes consideran, en primer lugar, la violencia física como la conducta más inadecuada; luego la material, es decir el maltrato de objetos y, finalmente, la verbal, aunque ésta es la más frecuente, como veremos posteriormente. Según los profesores, la violencia verbal es la faceta más “común y natural” del trato entre los niños y la que se considera más inocua, aunque esto no corresponda siempre a la realidad, ya que el daño de la devaluación o la humillación puede ocasionar graves lesiones en la autoestima y, como consecuencia, en los vínculos interpersonales. Cuando los docentes deben resolver un conflicto de agresión entre sus alumnos dicen que reaccionan castigando por igual a los involucrados, no discriminando si es agresor o víctima, esta actitud corresponde con la representación social de que “los maestros son justos” y que “el alumno ideal no causa problemas”, de modo que si los niños originan disturbios, ambos son transgresores y deben ser castigados de la misma forma. Es decir, los maestros no consideran en su representación de la justicia la importancia de la reparación del daño por parte del agresor y, por lo tanto, que la víctima deba ser defendida y que el victimario está en deuda con ella.

En cuanto a las medidas correctivas que los profesores consideran más adecuadas y las que más utilizan, el llamar a los padres es la más recurrente. No pueden hacerse cargo de resolver ellos el conflicto porque según su re-

presentación social, la escuela está valorada como un lugar de paz y sabiduría, por lo que las causas de la violencia sólo pueden estar fuera de la institución, es decir, en la familia. A la lista de culpables de generar violencia entre los niños se agregan, secundariamente, los medios de comunicación, los videojuegos y las malas compañías del barrio. Sin embargo algunos maestros añoran las épocas en que se daban otras medidas correctivas con los niños violentos. Así, el profesor B, que tiene treinta años de ejercicio profesional dice: “cuando los alumnos se maltratan golpeándose, me siento impotente para intervenir en forma adecuada, porque ya no es como antes que se podían aplicar correctivos como el jalón de orejas, por ejemplo”.

Es probable que las representaciones sociales que los maestros incorporaron desde su lugar de alumnos-niños, así como en su formación y práctica profesional –en la que el maestro ocupaba una posición de poder y dominio sobre el niño, tanto de su mente como de su cuerpo– no correspondan con los ideales profesionales que se exigen al docente en la actualidad, por lo que en muchas ocasiones no cuenta con herramientas alternativas y representaciones sociales diferentes al autoritarismo, para controlar el comportamiento disruptivo de los alumnos.

Como puede verse en los ejemplos anteriores, el trabajo docente tiene un alto nivel de implicación afectiva; por un lado, el profesor se encuentra en la necesidad de dar respuesta a las problemáticas afectivas de los alumnos, como ocurre en el caso de los conflictos entre los niños y, por otro, tales respuestas están articuladas con su propio desarrollo emocional, todo ello dentro de un contexto de exigencias sociales y demandas institucionales. Desde este lugar, la docencia puede representar un reencuentro del maestro con sus partes infantiles y actuar en consecuencia, con intentos reparatorios ajustados o no a la realidad, es decir tomando o no en cuenta las necesidades reales del niño o imponiéndole lo que considera que necesita.

En lo que se refiere a la violencia en la escuela, algunos docentes opinan que el ambiente escolar no influye en la génesis de la misma y aun los que aceptan que tenga alguna incidencia lo atribuyen a la convivencia entre niños que vienen de hogares con problemas, donde la escuela sólo es un punto de encuentro. La maestra C, es la única que refiere que los problemas de agresión que existen en la escuela entre los maestros es uno de los factores importantes que propician la violencia entre los niños.

Si bien los maestros tienden a negar o minimizar la influencia de la escuela en la génesis de la violencia entre los niños y la atribuyen fundamen-

talmente a la familia, es cierto que ésta es importante desde su función de primer socializador. La familia, igual que otras instituciones, se enfrenta actualmente a una serie de cambios que, en algunos casos, provocan problemas de disfunción en su dinámica que afectan el desarrollo y la conducta de los niños.

Nos encontramos con una gran diversidad en las estructuras familiares: parejas separadas, padres que por cuestiones económicas están menos tiempo en el hogar, madres y padres con segundos vínculos de pareja que conviven con los hijos de ambos. Estas transformaciones, entre otras, han provocado que funciones que antes desempeñaban los padres, como poner límites a los impulsos agresivos, imponer normas, ejercitar a los niños en la responsabilidad y en el compromiso y guiarlos en la resolución de conflictos, hayan quedado tácitamente a cargo de la escuela y, en última instancia, en el docente. Los alumnos llegan a la escuela con problemas para respetar normas, para limitarse en cuanto a la agresión, observándose con más frecuencia la presencia de actos y relaciones violentas entre los niños, y los profesores no se encuentran preparados, en muchos casos, para asumir tales encargos. La falta de entrenamiento en estrategias adecuadas para intervenir en situaciones de violencia entre los alumnos hace que en ocasiones el profesor intente subsanar las fallas de la educación familiar desde una perspectiva constructiva o que, por el contrario, sustituya negativamente funciones parentales desde una posición agresiva.

En el primer caso, tenemos como ejemplo al maestro E, que dice: “los niños llegan a la escuela con muchas carencias, tanto económicas como afectivas, por eso para mí es importante hablar con ellos, escucharlos, apoyarlos. No sólo enseñarles matemáticas, sino también colaborar para que sean más felices”. Esto que expresa el profesor se corrobora en las opiniones que los niños tienen de él, ya que de manera unánime manifiestan tener una buena relación con él y además se refleja en el tipo de interacciones que se establecen entre ellos en el salón de clase. Este grupo es el que reporta menos casos de relaciones agresivas entre compañeros.

En el segundo caso tenemos el ejemplo del maestro D, quien asume el papel de padre que, desde la violencia física, intenta imponer límites a un subgrupo de sus alumnos cuando no puede controlar las conductas agresivas entre ellos. Este tipo de transgresiones por parte de los profesores puede ser reconocida y avalada por ellos mismos y por los padres o puede ser negada, tratando de ocultarla o disfrazarla de aparente preocupación por

los niños; a veces, como en este caso, se encuentra en contradicción con su “ideal” de vínculo con el alumno, el cual debe estar basado en el respeto y la buena comunicación.

Al indagar la opinión de los docentes respecto de las estrategias que ponen en marcha para controlar los comportamientos agresivos entre los alumnos, todos consideraron desde la representación que tienen de sí mismos, que las medidas que cada uno de ellos aplican son eficaces y efectivas, sin embargo, la violencia entre los niños se presenta cotidianamente y los profesores admiten sentirse impotentes frente al problema. La imagen del maestro eficiente se impone aun ante la evidencia de lo real.

La representación social que tienen los maestros no incluye el cuidado de la escuela como parte de la transmisión de valores y, al igual que los niños, viven como ajeno el espacio escolar, como se pudo observar en los comentarios de la mayoría de los profesores, los cuales si bien registran que existen daños al inmueble por parte de los alumnos, no consideran que haya que llamarles la atención por ello. La maestra A M dice: “Los niños sólo rayan los baños como modo de expresión”. Desde esta perspectiva, también otras formas de violencia son modos de expresión, y como tal deben ser tolerados. Todos los maestros, incluso el director, manifiestan estar muy satisfechos y contentos con su trabajo, a pesar de que hay conflictos que se perpetúan en forma de relaciones donde la violencia se expresa de manera implícita y explícita.

La mayoría considera que el rendimiento académico y la educación en hábitos y valores son los aspectos más importantes que deben cuidarse en la formación de sus alumnos; sin embargo, lo que dicen privilegiar en la relación con los niños es el afecto cariñoso y la comunicación. Sólo una maestra de primer grado es consecuente tanto en considerar lo afectivo en el vínculo con sus alumnos como en percibirlo como lo más importante en su formación. En cuanto a los hábitos que privilegian se encuentran la puntualidad, la higiene y la disciplina. Con respecto a los valores, los maestros no tienen claridad para definirlos.

A pesar de que los profesores privilegian la relación afectiva y cariñosa con los niños, lo que forma parte de la representación ideal que tienen respecto del vínculo maestro-alumno, encontramos que existen contradicciones con su modo de actuar real. Tenemos como ejemplo el caso de la maestra M L, quien considera que lo más importante en la interacción con los alumnos es el amor, sin embargo, fue acusada en el Sistema Na-

cional para el Desarrollo Integral de la Familia (DIF) de la zona hace algunos años, por maltratar físicamente a varios niños y, además, actualmente ejerce con sus alumnos violencia psicológica y los induce a la agresión verbal. Otro caso que muestra las contradicciones entre lo que se cree que “debe ser” y lo que se actúa es lo que sucede con el profesor D quien, por una parte, considera que el vínculo ideal con sus alumnos la comunicación y el respeto pero, por otra, se siente impotente ante la violencia física entre ellos y castiga a algunos niños de su grupo golpeándolos en la cabeza con su anillo de graduación.

Las contradicciones que se evidencian en el caso de algunos profesores como D, sirven para ilustrar lo que plantea Abric (2001) respecto de las situaciones reversibles, en las que ciertas prácticas se oponen de manera transitoria al sistema de valores del sujeto, quien en virtud de las circunstancias hace algo inhabitual, pero considerando que tiene buenos motivos para ello. El maestro D, reacciona violentamente con algunos niños con comportamientos agresivos, lo que constituye una práctica ilegítima en contradicción con sus valores, pero su comportamiento está justificado, desde su punto de vista, por motivos fuera de la representación social, en virtud de que actúa así de manera excepcional porque estos niños “no le dejan otra alternativa”.

Un caso más que muestra contradicción es el de la maestra S, quien expresa la importancia de la cercanía y la confianza con sus alumnos, pero utiliza como estrategia la exclusión y la indiferencia en el trato con los niños violentos. Su comportamiento se puede explicar en función de ciertas creencias en la memoria colectiva que determinan las prácticas educativas en torno a la violencia: “los niños violentos son malos porque no siguen las normas”; “los niños son violentos porque no los han sabido educar en su familia”; “el origen de la violencia está en el ámbito exterior a la escuela”. Cuando se concibe a la violencia como algo exterior, la exclusión del niño agresivo forma parte de las acciones representacionales que, al decir de Moscovici (1961): “se refieren a un conjunto de conductas regulares realizadas con la aprobación del grupo y que corresponden con las creencias compartidas, pero no verbalizadas acerca de la violencia en la escuela”.

Los padres depositan en los maestros la responsabilidad de resolver los conflictos violentos, a la vez que éstos atribuyen el origen de las conductas agresivas entre los niños a los problemas en sus familias, evadiendo también intervenir en un ámbito que consideran que no les corresponde. En

el primer caso, como ejemplo, podemos mencionar la situación de la madre de un niño con problemas de violencia que le pide al maestro D que lo corrija como si él fuera su padre. Por el otro lado, tenemos la actitud de la profesora M L, quien sabe que una de sus alumnas “problemáticas” es golpeada por su madrastra y no toma ninguna acción al respecto. De esta manera, los alumnos quedan huérfanos de protección, tanto del hogar como de la escuela, dejándoles como alternativa asumir la responsabilidad de cuidarse y controlarse a sí mismos como si fueran adultos, sin contar con los medios adecuados por la limitación de su edad; o bien, quedan sometidos al poder del maestro, que condensa en sí mismo, duplicándolo, el poder de la autoridad escolar con el de la parental.

Las contradicciones que encontramos en los profesores, si bien se relacionan con los propios conflictos personales, son también un reflejo de las contradicciones sociales. El mundo posmoderno es rápido, complejo e inseguro, cuestiona las antiguas certezas tanto ideológicas como científicas y plantea enormes retos a los sistemas escolares actuales y a los profesores que en ellos trabajan, sobrecargándolos de responsabilidades y sin ofrecerles las herramientas para enfrentar las nuevas demandas que la sociedad impone a su práctica. En consecuencia, consideramos que es imprescindible que los docentes cuenten con un espacio de reflexión que posibilite el cuestionamiento de su ejercicio profesional, así como de las creencias, valores y actitudes implícitas en su práctica, a fin de conseguir la transformación progresiva de sus representaciones sociales en lo que se refiere a las conductas violentas de sus alumnos.

Bibliografía

- Abric, J. C. (2001). *Prácticas sociales y representaciones*, México: Ediciones Coyoacán.
- Hargraves, A. (2003). *Profesorado, cultura y postmodernidad*, Madrid: Morata.
- Hargraves, D. (1982). “The occupational culture of teaching” en Woods, P. (ed), *Teacher Strategies*, Londres: Croom Helm.
- Jodelet, D. (1986). “De los fenómenos representativos a la noción de representación social”, en Moscovici, *Psicología Social*, II, Barcelona: Paidós.
- Kaës, R. y otros (1998). *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos*, Buenos Aires: Paidós.
- Moscovici, S. (1961). *El psicoanálisis, su imagen y su público*, Buenos Aires: Huemul SA.

Artículo recibido: 8 de marzo de 2005

Aceptado: 14 de julio de 2005