

Violencia como rito de iniciación: experiencia de docentes noveles en la Telesecundaria Veracruzana

Violence as a rite of passage: the experience of novice teachers in the Veracruzana Telesecundaria

Yamilet Ingol Morales

Universidad Pedagógica Veracruzana, México

ingolmoralesy.laprees@gmail.com

 <https://orcid.org/0009-0001-9844-4245>

Oscar Fernando López Meraz

Universidad Pedagógica Veracruzana, México

osclopez@msev.gob.mx

 <https://orcid.org/0000-0002-1185-6424>

Recepción: 01 Marzo 2026

Aprobación: 24 Junio 2026



Acceso abierto diamante

Resumen

El objetivo principal de este trabajo es analizar la violencia estructural experimentada por los docentes principiantes del nivel de telesecundaria de las regiones norte, centro y sur del estado de Veracruz, México, a partir de la interpretación de entrevistas semiestructuradas, mediante el análisis crítico del discurso. Los resultados indican que la subcultura magisterial lleva a cabo un “ritual de iniciación” (Žižek, 2009) para los nuevos integrantes, en el que se justifica y se normaliza el uso de la violencia como un recurso para el ejercicio del poder (Foucault, 2010). La principal conclusión es la existencia de una estructura simbólica dominante propia de la jerarquización social que existe en la cultura docente que facilita el ejercicio de poder de manera inequidativa, desde y para un mismo fin: la subsistencia de un orden social determinado y culturalmente validado (en el discurso) que depende de la retroalimentación indefinida de la violencia.

Palabras clave: violencia estructural, violencia simbólica, subcultura docente, discurso docente.

Abstract

The main objective is to analyze the structural violence experienced by beginning teachers at the telesecundaria (distance learning secondary school) level in the northern, central, and southern regions of the state of Veracruz, Mexico, based on the interpretation of semi-structured interviews analyzed through critical discourse analysis. The results indicate that the teachers' subculture carries out an "initiation ritual" (Žižek, 2009) for new members, in which the use of violence is justified and normalized as a resource for exercising power (Foucault, 2010). The main conclusion is the existence of a dominant symbolic structure inherent in the social hierarchy within the teachers' culture, which facilitates the inequitable exercise of power, from and for the same end: the subsistence of a specific and culturally validated social order (in discourse) that depends on the indefinite perpetuation of violence.

Keywords: structural violence, symbolic violence, teacher subculture, teacher discourse.

1. Introducción

México es uno de los países más peligrosos del mundo sin vivir una guerra civil (Instituto para la Economía y la Paz, 2023). La violencia es latente en muchas regiones y obedece a múltiples y complejos factores interrelacionados bajo lógicas sociohistóricas. El estado de Veracruz es una de las entidades que registra mayores índices de violencia, como lo ha documentado Andrade (2018). Actualmente, se vive una fragmentación de organizaciones criminales que ha provocado un proceso de dispersión geográfica de la violencia, lo que implica nuevos desafíos para contenerla o disminuirla. Uno de los sectores más golpeados ha sido el magisterio.

En 2022, 120 socios del Sindicato Independiente de Trabajadores de la Educación en Veracruz (en adelante SITEV) denunciaron actos de extorsión de la delincuencia organizada, en espacios como Córdoba, Orizaba, Zongolica y Calcahualco, además de la zona sur de la entidad. Entre 2023 y 2024, la prensa local reportó nueve docentes asesinados, de los cuales ocho están directamente relacionados con el crimen organizado. Estos crímenes se presentaron en prácticamente todas las regiones. En este contexto, las autoridades educativas hacen caso omiso de dichos eventos, o las medidas son insuficientes para el resguardo de las y los docentes. Asimismo, también se presentan procesos de corrupción en los cuales se ven inmiscuidas las organizaciones magisteriales, como el Sindicato Nacional de Trabajadores de la Educación (SNTE), en donde existen negociaciones entre sus representantes y el Estado, para la ocupación de puestos de mayor jerarquía en el sector educativo, entre otros (Treviño, 2018). Como resultado de lo anterior, resulta evidente la exposición del profesorado a varios tipos de violencia y, al mismo tiempo, son necesarias estrategias para enfrentar esta problemática.

El campo de estudio referido a la violencia escolar, y sus satélites, se ha ido consolidando en las últimas décadas, lo que hace imposible cartografiar aquí toda su producción. Sin embargo, se pueden mencionar algunos ejemplos significativos para esta investigación. Así, se recupera al sociólogo Galtung (1996) quien, además de postular su teoría de conflictos y brindar una perspectiva más amplia respecto al estudio de la violencia, realizó aportes sobre la educación para la paz. Yang, Qin y Ning (2021) analizan la autoeficiencia del docente como aspecto mediador de los efectos de la violencia escolar en el involucramiento profesional. Por su parte, Avendaño, Linares y Morales (2021) se interesan por manifestaciones de violencia simbólica que experimentan los docentes de una institución pública de nivel superior en Cúcuta, Colombia. Camargo et.al, (2022) realizan un estudio sobre las representaciones sociales que docentes de una escuela secundaria pública brasileña tienen respecto a los efectos de la violencia en la profesión.

En el contexto mexicano, se destaca un estudio realizado en el estado de Colima (Gómez, 2013). En el mismo se entrevistó en profundidad a 25 profesores del nivel secundario de escuelas privadas y públicas para analizar tipos de violencia directa que estos docentes han experimentado por parte de los alumnos. Pérez y Barrera (2015) realizaron un estudio basado en la teoría de las representaciones sociales, a través de la participación de alumnos, docentes y directivos, con la intención de comprender el fenómeno de la violencia experimentada por los docentes de nivel secundaria de contextos semiurbanos.

En el estado de Veracruz, a pesar de que se han realizado importantes estudios en función de la violencia escolar (Sánchez, 2016; Zavaleta, 2018), prácticamente son casi nulas las investigaciones que abordan el tema de violencia desde la percepción docente. Sánchez (2016) en su tesis doctoral, presenta un análisis en escuelas secundarias veracruzanas considerando la opinión de estudiantes y profesores, mientras que Treviño (2017) se interesó por la experiencia de los docentes que se sitúan en contextos de considerable grado de inseguridad.

En este sentido, se eligió a docentes principiantes de escuelas telesecundarias que se ubican en niveles de marginación para identificar y comprender las violencias que enfrentan en su proceso de inserción laboral, y por ello se describe brevemente este subnivel. Veracruz es una de las primeras entidades federativas en contar con esta modalidad educativa emergente (SEP, 2010). Las escuelas telesecundarias pueden ser de organización completa (personal directivo efectivo y un docente para cada grado), unitarias (un docente que imparte los tres

grados), y bidocentes (un docente frente a grupo y un docente frente a grupo con cargo de dirección comisionada). Esta organización se deriva de la población estudiantil con la que cuenta la escuela, a partir de los criterios y parámetros para la creación y reforzamiento de servicios educativos, establecidos por la Unidad de Planeación, Evaluación y Control Educativo (en adelante UPECE). En la Telesecundaria es muy común que un solo docente imparta los tres grados y asuma la función de director comisionado. Con frecuencia funciones docentes, administrativas, directivas, de gestión y otras son delegadas a docentes principiantes. Este aspecto coincide con estudios que han señalado que los maestros llegan al cargo directivo sin recibir ningún tipo de formación o preparación previa para asumir la función (Castro, 2017). Los maestros aprenden “en la experiencia del cargo (directivo), sobre la marcha y con los únicos recursos de los saberes institucionales y profesionales adquiridos en su trayectoria como maestros” (Guerrero, 2004 citado en Montaña, 2013 p. 8). Por último, los datos estadísticos presentados por el Instituto Nacional para la Evaluación de la Educación (en adelante INEE) en 2018, muestran que en el estado de Veracruz hay 2455 escuelas telesecundarias (84 son unitarias y 387 bidocentes).

Un problema frecuente en estas escuelas es que “la falta de arraigo en las comunidades rurales ha sido una de las principales problemáticas en el medio rural [...]” (Morales, 2015, p. 7) ya que, de acuerdo con Santos del Real y Carvajal (2001), en las escuelas telesecundarias con alto nivel de marginación “el cien por ciento de los docentes con más de dos años de antigüedad han cambiado de escuela, cuando menos una vez” (p. 94). Sin embargo, el hecho de que los docentes sean originarios de estas localidades, tampoco es una garantía de que estos permanezcan ahí, pues, como expresan ambos autores, “los maestros que viven en la misma localidad donde trabajan tienden a ausentarse más de sus escuelas” (p. 95). Además, en la mayoría de los casos, el profesorado principiante ingresa al servicio sin un acompañamiento adecuado por las autoridades educativas como supervisores y/o directivos, aunado a una formación inicial deficiente para enfrentarse a situaciones complejas que surgen al insertarse en una cultura y un contexto muy distinto en los que usualmente los estudiantes normalistas realizan sus primeros acercamientos a la docencia, lo cual genera un “choque de realidad”, en donde la angustia y la inseguridad se hacen presentes continuamente.

2. Posicionamiento teórico-conceptual

Resulta notorio el contexto de violencia en el que se sitúa la función magisterial para quienes se encuentran en el ejercicio inicial de la profesión. El cuestionamiento postulado en el apartado anterior recupera la concepción de la violencia estructural. Galtung (1998; 2016) sostiene que la violencia directa, es decir la violencia observable (sujeto-acción-objeto), y la violencia estructural, que representa los sistemas políticos, económicos, entre otros, son el resultante y/o la manifestación simbólica de una violencia cultural que se caracteriza por mantenerse oculta, pero que de manera implícita influye en menor o mayor medida en las conductas, pensamientos y/o actitudes de los sujetos.

También es importante considerar que la violencia cultural, categoría relacionada con aquellos aspectos de la esfera simbólica de nuestra existencia —materializado en la religión y la ideología, en el lenguaje y el arte, en la ciencia empírica y la ciencia formal (la lógica, las matemáticas) — “puede ser utilizada para justificar o legitimar la violencia directa o la violencia estructural” (Galtung, 2016, p. 149). A través de esta afirmación, cabe destacar cómo los aspectos ideológicos que perfilan una determinada cultura son legitimadores de procesos violentos en sus diferentes manifestaciones. Sin embargo, como lo advierte Galtung (2016), no se puede catalogar a una cultura como violenta en sí misma. Sobre todo, sin antes considerar las posibles subjetividades que sustentan las costumbres y prácticas de un determinado grupo social (Žižek, 2009).

Uno de los aspectos potencialmente significativos en el abordaje del tema de la violencia cultural recae en los mecanismos de interiorización que los mismos actores han construido al estar inmersos en una determinada estructura social embelesada por una cultura dinámica, que no sólo los convierte en receptores, sino también en potenciales legitimadores y replicadores, conscientes o inconscientes, de la violencia naturalizada,

especialmente de aquella que escapa a la percepción. Si bien Galtung acentúa las manifestaciones de violencia directa y estructural y las relaciones existentes entre ellas, Žižek (2009) plantea dos tipos de violencia: subjetiva y objetiva. La primera es aquella que perturba el *estatus quo* de un determinado grupo social en donde es posible identificar al agente generador de estas acciones de tipo directo, mientras que la segunda se mantiene oculta e imposibilita la identificación de algún posible responsable, puesto que no interfiere en el aparente estado normal de las cosas (Žižek, 2009).

A esta conceptualización de violencia, se suman Bourdieu y Wacquant (1995) interesados en la funcionalidad del lenguaje como instrumento de poder y su implicación en el establecimiento de determinadas estructuras sociales, lo que permite pensar la violencia simbólica como:

[...] Aquella forma de violencia que se ejerce sobre un agente social con la anuencia de éste [...] En términos más estrictos, los agentes sociales son agentes conscientes que, aunque estén sometidos a determinismos, contribuyen a producir la eficacia de aquello que los determina, en la medida en que ellos estructuran lo que los determina (Bourdieu y Wacquant, 1995, p. 120).

Asimismo, como afirma Anzaldúa (2020), basado en Žižek (2009):

[...] La violencia simbólica, se refiere a la imposición de las construcciones de sentido de la ideología dominante a través del discurso y de otras expresiones simbólicas que reflejan clasificaciones, jerarquizaciones, discriminaciones a través de las cuales se ejerce el poder y dan pie a la violencia directa [...] La violencia simbólica a través de sus discursos construye sentidos a las violencias subjetivas y las desconecta de la violencia sistémica (pp. 244-245).

En este contexto, el docente principiante puede ayudar a identificar y comprender estructuras simbólicas preestablecidas que pudieran sustentar las violencias ya normalizadas por los integrantes que forman parte del grupo social en el que el profesor novel se integra, más no se incluye, puesto que está expenso a ser o no validado por los demás integrantes.

3. Metodología

La elección del contexto sociocultural para llevar a cabo la investigación fue impulsada por tres aspectos principales. En primer lugar, se considera el nivel de violencia que ha sido manifestado en los últimos años en los municipios donde docentes principiantes colaboradores en esta investigación ejercen o han ejercido su profesión. Así se contemplaron tres delegaciones regionales respecto a la división geográfica de la Secretaría de Educación de Veracruz y que corresponden a: 1) delegación 10 Huayacocotla, localizada en el norte; 2) delegación 11 Zongolica, localizada en el centro; y 3) delegación 12 Cosamaloapan, en el sur del estado. En segundo lugar, se eligen estas delegaciones bajo el enfoque cualitativo propuesto por Kvale (2011), con la intención de tener un panorama más amplio que permita contrastar la información y analizar las experiencias docentes. Por último, se toman en cuenta estas delegaciones debido a que las localidades y municipios que las integran son contextos rurales en donde los centros educativos presentan más carencias y condiciones poco favorables para el desarrollo social. Asimismo, se decidió desarrollar una investigación cualitativa considerando lo expuesto por Guba y Lincoln (2012):

Pero si el conocimiento del mundo social (por oposición al físico) reside en mecanismos de formulación de significados del mundo social, mental y lingüístico en que habitan los individuos, el conocimiento no puede estar separado de quien conoce, sino que está arraigado en sus concepciones mentales o lingüísticas de ese mundo (p. 54).

Epistemológicamente, este trabajo se posicionó desde la hermenéutica, ya que, una vez analizada e interpretada la información construida a partir de las aportaciones de cada uno de los colaboradores que participaron en la construcción del conocimiento (Mendoza, Dietz y Alatorre, 2018) esta es sometida a un

proceso de curación desde la percepción del propio investigador, quien procede a integrar una realidad sustancial a partir de las realidades subjetivas de cada uno de los actores involucrados en el proceso indagatorio.

La técnica de investigación elegida fue la entrevista semiestructurada porque con ella, según Kvale (2011), se obtienen:

Descripciones del mundo de la vida del entrevistado con respecto a la interpretación del significado del fenómeno descrito; tendrá una secuencia de temas que se han de cubrir, así como algunas preguntas propuestas. Sin embargo, al mismo tiempo, hay una apertura a los cambios de secuencia y forma de las preguntas para profundizar en las respuestas específicas dadas y las historias que los sujetos cuentan (pp. 79-80).

La entrevista semiestructurada diseñada para esta investigación constó de cuatro preguntas abiertas, con puntos referenciales adicionales que se retomaron durante cada sección de la entrevista para profundizar en aspectos específicos durante su aplicación, a partir de la información compartida por los colaboradores entrevistados. No se limitó la expresión de puntos de vista, sentires y otras aportaciones significativas en el proceso dialógico. Por otra parte, para establecer comunicación con los docentes entrevistados, se recurrió al uso WhatsApp, TEAMS y Facebook debido a la distancia geográfica con las personas colaboradoras y a que se iniciaba el retorno a la “nueva normalidad” por la epidemia de COVID-19.

Todas las entrevistas, vía consentimiento informado, fueron grabadas porque, como expone Rapley (2014), permiten al investigador contar con “un registro del comportamiento no verbal de los colaboradores” (p. 66). En este ejercicio participaron once docentes, con promedio de edad entre 24 y 30 años, siendo solo una docente quien supera este rango, al igual que el de antigüedad, que oscila entre uno y cuatro años. También cabe destacar que la mayoría cuentan con una formación normalista, exceptuando a una profesora egresada de la licenciatura en pedagogía. De acuerdo con las regiones, del norte se entrevistaron a dos varones y una mujer, mientras que en las otras zonas fueron cuatro personas de cada género.

El análisis de los resultados se hizo desde el Análisis Crítico del Discurso (en adelante ACD) que, de acuerdo con Van Dijk (2016), es:

Un tipo de investigación que se centra en el análisis discursivo y estudia, principalmente, la forma en la que el abuso de poder y la desigualdad social se representan, reproducen, legitiman y resisten en el texto y el habla en contextos sociales y políticos (Van Dijk, 2016, p. 204).

Además, comprende que las relaciones de poder son discursivas, el discurso constituye sociedad y cultura, tiene implicaciones ideológicas, es histórico, la relación entre texto y sociedad es mediada, el análisis discursivo es interpretativo y explicativo, y el discurso es una forma de acción social (Fairclough y Wodak, 1997, como se citó en Van Dijk 2016, p. 205). Asimismo, el ACD brinda la oportunidad al investigador de analizar las relaciones existentes entre el contexto macro y el contexto micro del “orden social”, entendiendo ambas partes como un solo organismo que se mantiene en constante interacción a través de manifestaciones discursivas (Van Dijk, 2016). También se retomaron aportes de Foucault como aditamento sustancial para dar un fortalecimiento teórico al análisis y tener dos vertientes que permitan dar mayor lucidez a las discrepancias y coincidencias identificadas en los resultados. Adicionalmente, se analizan términos con mayor preponderancia en los discursos de los docentes principiantes, como estrategia para comprobar la trascendencia espacial y temporal que puede tener un sistema de creencias validado mediante discursos ideológicos predominantes, de una determinada cultura, en la constitución de la reproducción de la violencia.

4. Resultados

Una de las constantes predominantes en el discurso de las docentes alude a la falta de formalidad por parte de las instancias públicas correspondientes, situación menos expresada por los profesores, coadyuvada por la ignorancia y frivolidad que puede llegar a caracterizar a los servidores públicos que las representan,

frecuentemente influenciados por intereses políticos y no por la responsabilidad que les compete como gestores de distintos procesos administrativos. Asimismo, el proceso de contratación y todo lo que conlleva, como la suspensión de pago, la rotación docente, etcétera, es un factor que genera una constante sensación de malestar en los docentes principiantes que reafirma la tendencia deshumanizante de la profesión invalidando por completo las necesidades de los docentes en sus primeros años de servicio. Esta serie de hechos violentos, percibidos así por las personas colaboradoras, genera conflictos importantes en la dimensión personal que, además, influyen de manera consecutiva en la construcción identitaria, tal como lo señalan investigaciones que reflexionan sobre la complejidad de los procesos de desarrollo identitario a la que se ven subyugados los docentes principiantes en distintos niveles educativos y latitudes (Marcelo y Gallego, 2018; Pelletier y Morales, 2018).

Respecto a la conceptualización del término violencia se identifica que las docentes refieren a otros tipos de violencia además del aspecto físico, como lo perciben los docentes varones, siendo la intención de generar daño en el otro la principal característica que distingue dichas prácticas. Cabe mencionar que en las primeras investigaciones sobre la violencia hacia los docentes (McMahon et al., 2014) se identificó una gran diversidad de actores y de tipos de violencia a la que se encuentran expuestos los docentes, lo cual pareciera estar vinculado a otros factores como el tiempo que pasan con sus agresores, entre otros. Partiendo de este último punto, en el testimonio de las docentes se sostiene que los docentes veteranos, así como los alumnos y los padres de familia son quienes más violencia ejercen hacia los docentes principiantes. Asimismo, las autoridades con mayor rango jerárquico, con frecuencia, hacen uso del poder que les otorga dicho rol dentro del sistema institucional para llevar a cabo determinadas acciones en contra de los docentes principiantes, como responsabilizarles de otras funciones.

La forma de resistirse a las agresiones sutiles experimentadas por las docentes es mostrar indiferencia, acudir a las autoridades inmediatas como directivos o simplemente compartir sus experiencias con redes de apoyo que son integradas entre docentes principiantes o con quienes comparten algún otro aspecto identitario en común. Hay algunas manifestaciones sutiles que podrían parecer inofensivas hasta que su frecuencia aumenta y es ejercida no solo por un integrante, sino por un grupo o grupos determinados, lo cual repercute tanto en la práctica docente como en la dimensión personal. En ocasiones, algunos docentes llegan a experimentar una frustración considerable ante las conductas violentas (acciones punitivas y/o agresiones de tipo verbal) manifestadas hacia su persona por diversos actores del contexto socioeducativo. Aunado a esto, también suele identificarse el uso de intimidación hacia los docentes por parte de padres de familia. De acuerdo con los hallazgos de McMahon et al., (2014), los procesos intimidatorios realizados por dichos actores están asociados con la manipulación, teniendo como principal fin que el docente modifique su actuar hacia los fines que a ellos convengan.

Resulta necesario reconocer que el hecho de ser docente del género femenino o, incluso, por tener alguna orientación sexual distinta a la heterosexual, también puede ser un factor importante de distinción, sobre todo, en contextos donde imperan roles de género perpetuadores del predominio de ciertos estereotipos sobre otros, como en el caso del machismo. Esto último se ha documentado igualmente en investigaciones realizadas con grupos de docentes en formación en el contexto español (Camacho y Prat, 2018). Otros tipos de violencia que son expresados por las docentes colaboradoras están ampliamente relacionados con la cosificación sexual interpersonal, por lo cual las docentes suelen experimentar situaciones de acoso por parte docentes, autoridades escolares e incluso integrantes de la comunidad o escuela donde trabajan. Esta invalidación hacia las docentes principiantes se puede ver fuertemente reforzada por la concepción sociocultural atribuida al género femenino, respectivamente, en un determinado contexto o comunidad, sobre todo cuando se deben desempeñar cargos de autoridad como asumir la dirección de la escuela o al establecer mayores vínculos con los habitantes de dicho lugar. Se destaca que ningún docente señaló padecer de ese tipo de acoso, aunque sí de otros, como el laboral e institucional.

La presencia de estas prácticas violentas experimentadas por las docentes y el carácter cultural que favorece la normalización de las mismas orienta a las víctimas a desarrollar una tolerancia impuesta, una desensibilización a la violencia, como sugieren algunos investigadores, respecto a la variabilidad de la asunción de la violencia en relación con el grupo étnico de pertenencia (Mcmahon et al., 2014) y otras condiciones socioculturales, económicas y/o ambientales (Yang et al., 2021). En este panorama, en la literatura vigente se habla además de la tendencia a la externalización de la violencia, que, a su vez, se sentencia en el discurso de las docentes colaboradoras, asumiendo a la comunidad como precursora principal de violencia lo que, a su vez, invisibiliza a las instituciones educativas como espacios potenciales de reproducción de estas prácticas. Cabe mencionar que estos procesos de normalización progresiva de la violencia en la cultura institucional docente, favorece el incremento de la impunidad por las autoridades y viceversa, pues en ocasiones estos actores recurren a actos de intimidación contra los docentes que exponen situaciones que representan una amenaza para el sistema institucional empleando, por ejemplo, el miedo como instrumento punitivo o de subyugación ante situaciones que alteren el orden social.

De este modo, la violencia, en sus diversas modalidades, se manifiesta desde los primeros acercamientos de los docentes principiantes con la realidad educativa. Frecuentemente, los docentes principiantes de ambos géneros experimentan emociones contradictorias de un momento a otro como: felicidad, emoción, incertidumbre, tristeza, nerviosismo, inseguridad, miedo, etcétera. Si bien ninguna trayectoria profesional es equiparable con otra, respecto a la diversidad de experiencias por las que pueden pasar los mismos, el impacto emocional que les generan estos procesos de adaptación a la cultura docente y a un contexto sociocultural determinado, es reiterado por todos los colaboradores de esta investigación. Por otra parte, dentro de los procesos a los que se ve sometido el docente principiante (incluso previo a su ingreso al servicio profesional), los que parecen ser más significativos, por ser potenciales detonadores de malestar y desmotivación de acuerdo con el discurso de los colaboradores son: el examen de admisión y la asignación de centros de trabajo en los contextos más alejados que implican un desarraigo, la movilidad constante de personal durante los primeros meses e incluso los actos de corrupción que se llevan a cabo dentro de este mismo ámbito.

Otro actor señalado como promotor y practicante de la violencia en todas las voces de quienes colaboraron en la investigación es el sindicato, principalmente el hegemónico (SNTE). Los cambios de adscripción, gestionados por ese ente, se convierten simbólicamente en una recompensa, una moneda de cambio, a la que se puede aspirar cuando se han experimentado previamente situaciones adversas; de lo contrario, como se constata en el discurso de algunos colaboradores, será mal visto que un docente recién egresado esté posicionado en un centro de trabajo mejor ubicado. Es decir, los centros educativos más alejados tendrían simbólicamente un menor estatus, al igual que los docentes que se integran en esta institución, y viceversa. Esta violencia simbólica manifestada en la rotación no sólo afecta a los docentes principiantes, sino también a las comunidades marginadas que frecuentemente están asociadas a la ausencia de personal docente. Aunado a esta situación se suma que, durante los primeros meses de servicio en la profesión, los docentes principiantes están expuestos a una restricción de pago que dificulta aún más las condiciones en las que se encuentran y que podría ser también considerado violento, pues limita al docente de satisfacer sus necesidades económicas y, en consecuencia, de desarrollar un sentimiento de estabilidad y seguridad financiera.

También es importante señalar que uno de los actores mayormente mencionados en el discurso de las docentes y los docentes colaboradoras, como principal victimario dentro de la cultura docente, es el estudiantado. Coincidentemente en uno de los estudios realizados a nivel internacional en contextos urbanos, se confirma este mismo resultado considerando, además, el nivel secundario como aquel con mayor presencia de prácticas violentas hacia los docentes. Asimismo, una mayor violencia percibida de los estudiantes hacia los docentes puede estar asociada a la cantidad de tiempo que estos pasan juntos en un determinado lugar (Mcmahon et al., 2014). Las prácticas violentas más comunes llevadas a cabo hacia los docentes principiantes son: violencia verbal, daños a la propiedad material y/o prácticas intimidatorias. Estas últimas, también producidas por padres de familia. Vale la pena mencionar que muchas de estas prácticas, tienen, además, una

importante influencia del ámbito cultural, pues los docentes principiantes que se insertan en contextos indígenas, por ejemplo, desconocen las variantes lingüísticas que existen en estas comunidades, lo cual dificulta notablemente los procesos de comunicación.

Desde la perspectiva de los docentes principiantes, la causa aparente de esta violencia que les invalida y que es ejercida por parte de los alumnos y otros actores de la comunidad educativa, radica nuevamente en cuestiones de la corta edad de los profesores (algunos inician el servicio docente a las 21 años), frecuentemente asociada a la falta de experiencia, capacidad o conocimiento para desarrollarse en este ámbito profesional, en comparación con los docentes con mayor tiempo en el servicio, quienes tienen un mayor valor simbólico dentro de la jerarquía sociocultural. Consecuentemente, esta falta de reconocimiento, legitimada por distintos grupos, genera las condiciones adecuadas para el florecimiento de otras prácticas violentas.

Respecto a la relación entre el contexto socioeconómico y la percepción de la violencia, a través de los testimonios se sugiere que esto no es determinante porque hay contextos rurales donde la percepción hacia la misma es significativamente mayor, al igual que la desensibilización de sus habitantes, a diferencia de lo que establecían McMahon et al., (2014) que señalaron a los contextos urbanos como espacio donde se percibía más violencia. Un elemento a considerar en la precarización de docentes principiantes para resistir es que estos, a diferencia de los docentes veteranos, tienden a destinar mayor tiempo a mantener el orden dentro del aula (Marcelo y Gallego, 2018), lo cual suma al agotamiento docente (*burnout*) (Yang et al., 2021), como se corrobora en los testimonios de los participantes de ambos géneros en esta investigación.

5. Conclusiones

La investigación identifica a la violencia directa (como la violencia verbal) como predominante, en comparación con otras de sus manifestaciones más sutiles como la violencia psicológica que, si bien se hace presente en el discurso, no se asocia necesariamente con la violencia en sí. Sin embargo, dichas prácticas inconscientemente expresadas y/o somatizadas subjetivamente, están fuertemente asociadas con la presencia de un malestar profesional compartido entre los colaboradores, pero igualmente desestimado en el mismo discurso. Asimismo, la normalización de la violencia, como señalaron los propios colaboradores de ambos géneros, se acompaña de la impunidad hacia los agresores, lo que conlleva a los docentes principiantes a abstenerse de ejercer algún tipo de resistencia, por lo menos contra sus victimarios.

Cabe destacar que la violencia percibida varía significativamente por la cuestión de género, pues, a partir de la información obtenida en esta investigación, se confirma que las prácticas violentas experimentadas por las docentes principiantes de género femenino en comparación con los del género masculino se encuentran fuertemente asociadas a los estereotipos sociales y a la presencia de un determinado género sobre otro. Los docentes sí pueden llegar a considerarse con mayor frecuencia como agresores, a diferencia de sus contrapartes femeninas autoidentificadas como víctimas. Asimismo, los procesos deshumanizantes que reducen al docente principiante al carácter productivo de la profesión y machacan la motivación que suele caracterizarlo como nuevo integrante de la cultura docente, no excluyen la violencia indirecta ejercida hacia el cuerpo. De acuerdo con los testimonios, el cuerpo parece ser también un instrumento de procesos discriminatorios, tal como lo afirman Kaplan y Szapu (2020). Estas jerarquizaciones socioculturalmente establecidas a partir de los rasgos del cuerpo pueden asimilarse a las distinciones arquetípicas por cuestiones de género.

Las diferentes manifestaciones violentas a las que se exponen los docentes principiantes de ambos géneros producen efectos emocionales muy importantes que, sin duda, repercuten en la vida de estos actores. De acuerdo con Kaplan y Szapu (2020), la constante desacreditación al otro genera que la propia víctima se desvalore a sí misma, asumiéndose como el culpable de su propio sufrimiento. Por lo tanto, estos procesos de exclusión, a los que determinados actores son sometidos, puede considerarse como los principales potenciadores de las prácticas violentas hacia los otros o hacia sí mismos, al recurrir a conductas de riesgo. En los testimonios docentes, esta constante sensación de inseguridad respecto a su propia práctica y demás efectos

que experimentan por el hecho de ser víctimas de múltiples prácticas violentas y/o de atestiguarlas en la vida de sus alumnos, a través de los frecuentes casos de drogadicción, violaciones e intentos de suicidio (mencionados por los colaboradores en esta investigación); son situaciones que, sin duda, impactan el bienestar emocional, la satisfacción profesional y el consecuentemente desempeño en el aula.

Por último, es importante mencionar que la presencia de la cultura del miedo limita muchas veces la capacidad de resistencia del docente y favorece la exposición de los docentes principiantes a la violencia. Constantemente, la falta de liderazgo, la impunidad de las autoridades y el abuso de poder, así como los procesos de intimidación que caracterizan a los actores que desempeñan algún cargo de autoridad con función panóptica dentro del sistema, como directivos, supervisores y jefes de sector, favorecen la reproducción y normalización de las prácticas violentas ejercidas, indistintamente de su antigüedad en el servicio, aunque los docentes principiantes estén supeditados a prácticas violentas exclusivas del ritual de iniciación que contempla entre otras prácticas, la desterritorialización, la responsabilidad de actividades para las cuales no fueron formados (como las directivas), o asumir funciones de intendencia.

PREVIEW VERSION

Referencias bibliográficas

- Andrade, V. M. (2018). Violencia y régimen político en Veracruz, México: 1936-2016. *Memorias: Revista Digital de Arqueología e Historia desde el Caribe*, (35), 55-78. <http://dx.doi.org/10.14482/memor.35.10802>
- Anzaldúa, R. E. (2020). Aproximaciones para mirar la violencia en las escuelas: Foucault, Castoriadis, Žižek, y Han. En A. Furlán, y N. Ochoa (Coords.), *Investigando sobre la convivencia y la violencia en las escuelas* (pp. 223-254). Buenos Aires, Argentina: HomoSapiens Ediciones. <https://digital.homosapiens.com.ar/library/publication/investigando-sobre-la-convivencia-y-la-violencia-en-las-escuelas>
- Avendaño, W., Linares, M. y Morales, M. (2021). Violencia simbólica en instituciones de educación superior. Experiencia de docentes en una universidad pública. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 12(1), 140-164. <https://doi.org/10.21501/22161201.3392>
- Bourdieu, P. y Wacquant, L. (1995). *Respuestas: por una antropología reflexiva*. Ciudad de México, México: Grijalbo.
- Camacho, M. J. y Prat, M. (2018). Violencia simbólica en la educación física escolar: un análisis crítico de las experiencias negativas del futuro profesorado de educación primaria. *Movimiento*, 24(3), 815-826. <https://doi.org/10.22456/1982-8918.79171>
- Camargo, N. A. de, Reis, I. de O., Baquião, L. S. M., Scherer, E. A. y Scherer, Z. A. P. (2022). Social representations of the impacts of school violence on the teachers work. *Rev. Fam. Ciclos Vida Saúde Contexto Soc.*, 10(3), 554-565. <https://doi.org/10.18554/refacs.v10i3.5639>
- Castro, D. (2017). La influencia de los organismos internacionales en las políticas públicas educativas en México (1970-2012) [ponencia]. En *XIV Congreso Nacional de Investigación Educativa*. San Luis Potosí, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v14/doc/0089.pdf>
- Foucault, M. (2010). *Las palabras y las cosas: una arqueología de las ciencias humanas*. Ciudad de México, México: Siglo XXI.
- Galtung, J. (1996). *Peace by peaceful means. Peace and Conflict, Development and Civilization*. London, England: International Peace Research Institute.
- Galtung, J. (1998). *Tras la violencia 3R: reconstrucción, reconciliación, resolución: afrontando los efectos visibles e invisibles de la guerra y la violencia*. Gobierno Vasco, y la Dirección General IA Derechos Humanos y Democratización de la Comisión Europea. Bilbao, España: Red Gernika.
- Galtung, J. (2016). La violencia: cultural, estructural y directa. En *Cuadernos de estrategia 183: Política y violencia: comprensión teórica y desarrollo en la acción colectiva* (pp. 147-168). Madrid, España: Ministerio de Defensa. https://www.ieee.es/Galerias/fichero/cuadernos/CE_183.pdf
- Gómez, A. (2013). Violencia de alumnos hacia los maestros en la educación secundaria en Colima, México. [ponencia]. En *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Guanajuato, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/1227.pdf>
- Guba, E. y Lincoln, Y. (2012). Controversias paradigmáticas, contradicciones y confluencias emergentes. En Y. Lincoln y N. Denzin (Coords.) *Paradigmas y perspectivas en disputa: Manual de investigación cualitativa* (1ª ed., Vol. 2, pp. 38-79). Barcelona, España: Gedisa.
- Instituto para la Economía y la Paz (2023). *Índice de Paz Global 2023*.
- Kaplan, V. C. y Szapu, E. (2020). *Conflictos, violencias y emociones en el ámbito educativo*. Ciudad de México, México: CLACSO.
- Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en la Investigación Cualitativa*. Madrid, España: Morata.

- Marcelo, C. y Gallego, C. (2018). "¿Quién soy yo como maestro?" Construcción de la identidad profesional en docentes principiantes. En I. Cantón y M. Tardif. (Eds.) *Identidad profesional docente* (pp. 63-80). Madrid, España: Narcea. https://play.google.com/store/books/details/Isabel_Cant%C3%B3n_Identidad_profesional_docente?id=V-ykDwAAQBAJ&hl=es_MX
- Mcmahon, S., Martinez, A., Espelage, D., Rose, C., Reddy, L. A., Lane, K., Anderman, E. M., Reynolds, C. R., Jones, A. & Brown, V. (2014). Violence directed against teachers: Results from a national survey. *Psychology in the Schools*, 51(7), 753-766. <https://doi.org/10.1002/pits.21777>
- Mendoza, R., Dietz, G. y Alatorre, G. (2018). Etnografía e investigación acción en la investigación educativa: convergencias, límites y retos. *Revista Interamericana de Educación de Adultos*, 40(1), 152-169. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=457556162008>
- Montaño, L. (2013). Llegar a ser directora, las educadoras en los inicios de la profesión [ponencia]. En *XII Congreso Nacional de Investigación Educativa*, Guanajuato, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v12/doc/0427.pdf>
- Morales, M. M. (2015). El estudio de las escuelas multigrado, en la formación inicial de futuros maestros rurales [ponencia]. En *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2884.pdf>
- Pelletier, F. y Morales, A. (2018). Saber e identidad en la profesión docente. De la identidad de estudiante a la de docente principiante. En I. Cantón y M. Tardif. (Eds.), *Identidad profesional docente* (pp. 81-106). Madrid, España: Narcea. https://play.google.com/store/books/details/Isabel_Cant%C3%B3n_Identidad_profesional_docente?id=V-ykDwAAQBAJ&hl=es_MX
- Pérez, A. y Barrera, S. (2015). Violencia hacia docentes: la otra cara de la violencia escolar [ponencia]. En *XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa*. Chihuahua, México. <https://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2112.pdf>
- Rapley, T. (2014). *Los análisis de la conversación, del discurso y de documentos en Investigación Cualitativa*. Barcelona, España: Morata.
- Sánchez, F. (2016). *La violencia en las escuelas. El caso de las escuelas secundarias de las zonas metropolitanas de Xalapa y Veracruz, 2008-2012* [Tesis doctoral, Universidad Veracruzana]. <https://cdigital.uv.mx/bitstream/handle/123456789/47018/SanchezHerreraFrancisco.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Santos del Real, A. y Carvajal, E. (2001). Operación de la Telesecundaria en zonas rurales marginadas de México. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 31(2), 69-96. https://cee.edu.mx/rlee/revista/r2001_2010/r_texto/t_2001_2_04.pdf
- SEP (2010). *La telesecundaria en México: Un breve recorrido histórico por sus datos y relatos*. DGME. <https://www.sepbcsgob.mx/contenido/documentos/educativo/telesecundarias/Breve%20Historia%20de%20Telesecundaria%20en%20Mexico.pdf>
- Treviño, E. (2017). Atravesar el riesgo. Los docentes frente a la violencia en Veracruz. *Rev. Perfiles Educativos*, 39(158), 20-37. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13253901002>
- Treviño, E. (2018). La crisis de la educación en Veracruz: mal gobierno, corrupción y violencia. En A. J. Olvera (Coord.), *Veracruz en su laberinto: Autoritarismo, crisis de régimen y violencia en el sexenio de Javier Duarte* (pp. 401-426). Xalapa, México: Universidad Veracruzana. <https://libros.uv.mx/index.php/UV/catalog/view/B1341/146/430-1>
- Van Dijk, T. (2016). Análisis Crítico del Discurso. *Revista Austral de Ciencias Sociales* (30), 203-222. <https://doi.org/10.4206/rev.austral.cienc.soc.2016.n30-10>
- Yang, Y., Qin, L. & Ning, L. (2021) School Violence and Teacher Professional Engagement: A Cross-National Study. *Front. Psychol*, 12, 1-15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.628809>

- Zavaleta, J. (Coord.) (2018). *La violencia en las escuelas de educación básica de Veracruz*. Ciudad de México, México: CONACYT 145154 [Resumen ejecutivo de resultados]. <https://www.uv.mx/iihs/files/2014/03/La-violencia-en-las-escuelas.pdf>
- Žižek, S. (2009). *Sobre la violencia. Seis reflexiones marginales*. Barcelona, España: Paidós.

PREVIEW VERSION