

# Violencia escolar: La mirada de los maestros sobre las relaciones de *colegaje*<sup>5</sup>

---

Blanca Inés Ortiz Molina

## Resumen

Este artículo presenta parte de los resultados de una investigación realizada en cinco colegios públicos de Bogotá. Intentamos abordar las representaciones sociales de los maestros, construidas en la relación con sus colegas y con los directivos docentes. Los resultados evidencian que estas relaciones afectan la manera como se enfrenta la violencia en la institución, afectan el clima escolar y son un ingrediente poderoso para desencadenar lo que se ha venido llamando *malestar docente*. La investigación es cualitativa. Mediante la estrategia de grupos focales y entrevistas, se recuperan los discursos individuales y colectivos de los actores que permiten interpretar los imaginarios de los participantes.

## Palabras clave

Violencia escolar, maestros, representaciones sociales, malestar docente, clima escolar.

---

5 Este texto fue publicado en una primera edición en la revista *Magis*. Agradecemos a la Pontificia Universidad Javeriana el permiso para esta segunda edición.

Ortiz-Molina, B. I. (2011). Violencia escolar: La mirada de los maestros sobre las relaciones de *colegaje*. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8) Edición especial *La violencia en las escuelas*, (pp. 369-382). <https://doi.org/10.11144/Javeriana.m4-8.vemm>

## Introducción

Los estudios sobre la violencia escolar son numerosos. La mayoría se ha abordado desde miradas externas a los actores y con un enfoque cuantitativo que —si bien aportan datos estadísticos e información relevante— no siempre involucran las miradas de los actores. En este artículo, nos centramos en el escenario maestro y en un aspecto específico: las representaciones y significados construidos por el maestro en sus relaciones con colegas y directivos desde un enfoque de carácter cualitativo, a partir de los resultados de la investigación *Violencia escolar en Bogotá: Una mirada desde los maestros, las familias y los jóvenes*, Colciencias Convenio 382/08 (2011).

Es común afirmar que las relaciones interpersonales que se establecen entre maestros tienen poca o nula influencia en el clima institucional y que los vínculos que se instauran entre ellos no tienen por qué afectar la vida escolar. Sin embargo, las posturas que el maestro asume en la cotidianidad frente a sus colegas, la dificultad que expresa para aceptar la diferencia y las diferentes motivaciones que lo animan, influyen de manera poderosa en las formas como se enfrenta la violencia en las instituciones. Las relaciones entre colegas, y entre estos y los directivos, afectan el clima total de la institución y son el componente para la motivación o desmotivación en el trabajo y el malestar que viven no pocos maestros (Esteve, 1994).

Para nosotros, mirar al maestro en su espacio significa preguntarse por las representaciones sociales que elabora de su trabajo, del que realizan sus colegas y de las relaciones que establece con ellos y con sus jefes. Las relaciones interpersonales que se establecen entre maestros y entre estos y los jefes, pueden tener significaciones positivas o negativas para el clima institucional y para la motivación y desempeño en su labor. En este sentido, Denise Jodelet (1986) explica:

El concepto de representación social designa una forma de conocimiento específico, el saber del sentido común, cuyos contenidos manifiestan la operación de procesos generativos y funcionales socialmente caracterizados (...). Las representaciones sociales constituyen modalidades de pensamiento práctico (...). La caracterización social de los contenidos o de los procesos de representación ha de referirse a las condiciones y a los contextos en los que surgen las representaciones, a las comunicaciones mediante las que circulan y a las funciones a las que sirven dentro de la interacción con el mundo y los demás (pp. 474-475).

Nos interesa en este trabajo el contexto institucional y los contextos particulares en los que surgen las representaciones sociales de los maestros. Respecto a las representaciones sociales, José Antonio Castorina (2003) aclara: "... lo que permite calificar de sociales a las representaciones no son tanto sus soportes individuales o grupales como el hecho de que sean elaboradas durante los intercambios comunicativos y la interacción en las instituciones" (p. 12).

Por otra parte, las representaciones sociales explican y transforman las prácticas, dado que el individuo busca una justificación, una explicación a su práctica (Abric, 2001).

Así, las prácticas cotidianas que se realizan en la institución educativa permitirían al maestro construir imágenes y sistemas de referencia que facilitan la elaboración de significados en relación con los fenómenos que ocurren, con las personas con las que entabla relaciones (Jodelet, 1986; Moscovici, 1986). Estas representaciones se constituyen a la vez en el referente que justifica y orienta sus actos. Desde esta perspectiva, la teoría de las representaciones sociales facilita la mirada sobre la violencia vista como realidad psicosocial y aporta herramientas para su comprensión (Jodelet, 1986).

Por otra parte, Blanca Inés Ortiz-Molina, Bárbara Yadira García-Sánchez & Luisa Carlota Santana-Gaitán (2008) sostienen que desde la perspectiva social, "... el sentido común como medio de circulación del discurso es la materia prima a partir de la cual se construyen las representaciones, que son expresiones del pensamiento, referidas a objetos sociales que permiten explicar qué son y qué hacer con los objetos" (p. 19).

Denise Jodelet (1986) las define como:

... el punto donde se interceptan lo psicológico y lo social (...) la manera como nosotros, sujetos sociales, aprehendemos los acontecimientos de la vida diaria, las características de nuestro medio ambiente, las informaciones que en él circulan, a las personas de nuestro entorno próximo o lejano (p. 473).

En las últimas décadas, las transformaciones que ha vivido el oficio del maestro nos permiten afirmar que nunca antes se había enfrentado a tantos cambios, algunos sociales y culturales y, por tanto, externos a los propios sistemas educativos. Nos referimos a las transformaciones en las estructuras familiares con la multiplicación de formas en que se presenta; a los requerimientos de la sociedad en relación con una formación cada vez más extensa;

a la velocidad en la producción de saberes, en la organización social y en el ejercicio de la ciudadanía; a las mutaciones en las estructuras productivas y en el mercado laboral; a la globalización con sus diversas manifestaciones de diversidad cultural y pluralismo (Tenti-Fanfani, 2006; Torres, 2006).

Estas transformaciones dinamizadas por las redes de información y las comunicaciones, por la rapidez en los flujos de información, nos enfrentan a un mundo en el cual las barreras son cada vez más débiles, aparecen nuevas formas de pensar, hablar, actuar, decidir y relacionarse, y todos estos fenómenos influyen de manera decidida en los sistemas educativos, en el ejercicio del oficio docente, y plantean desafíos frente a su actuación, frente a su identidad (Gil-Villa, 1996; Torres, 2006).

En los sistemas educativos, los cambios no son menores: estudiantes cada vez más heterogéneos, diversos en sus lenguajes, culturas y posibilidades, influencia de otros actores sociales y agencias socializadoras, incorporación de otro tipo de maestros, con formaciones diferentes a las que se tenían antes y carencias notorias en la formación pedagógica, nuevas formas de regulación de los sistemas educativos mediante los procesos de acreditación y el impulso de nuevas formas de financiación de la educación, por parte del Estado, ligadas a conceptos de calidad.

Estas transformaciones hacen que el oficio del maestro se constituya en una actividad compleja y de escaso reconocimiento. Las instituciones educativas entran en crisis, porque su desarrollo ya no se corresponde con el mundo anterior, cuyas verdades no se cuestionaban. Si bien los procesos de globalización (Torres, 2006) dejaron desastres inmensos en los aspectos económicos, ambientales y humanos, también permitieron hacer visibles los rasgos colonialistas y racistas de la cultura oficial y evidenciaron las verdades que circulaban en las instituciones educativas, sobre todo los modos autoritarios en los que se construían las relaciones pedagógicas.

Por otra parte, hay dificultad para comprender el sentido de la escuela actual y los maestros se sienten desconcertados acerca de sus finalidades. Las relaciones interpersonales no son duraderas; se reemplazan por relaciones efímeras y el compromiso con los proyectos sociales es escaso (Bauman, 1998, 2002; Torres, 2006). La formación de los maestros para enfrentar la violencia es deficitaria, la sobrecarga de responsabilidades y las contradicciones que viven respecto a sus propios conflictos personales son un reflejo de las contradicciones sociales (Chagas, 2005; Saavedra, Villalta & Muñoz, 2007; Torres, 2006).

## Metodología

Las instituciones educativas participantes en este proceso investigativo son públicas, se localizan en cinco localidades de Bogotá, la capital del país, y atienden niños y niñas de entre los 11 y los 18 años de estratos socioeconómicos bajos y medio bajos. Son colegios mixtos considerados de gran tamaño que atienden entre 600 y 1.500 estudiantes de sexto a undécimo grado en las jornadas de mañana, tarde y noche. La investigación se realizó con profesores de la jornada de la mañana y de la tarde.

La escogencia de los colegios se hizo con ayuda de la Secretaría de Educación de Bogotá, teniendo en cuenta cubrir por ubicación los cuatro puntos cardinales de la ciudad y la información que reposaba en la Secretaría sobre los colegios públicos con mayor índice de violencia.

La investigación utilizó un modelo cualitativo comprensivo, el de Núcleos de Educación Social, NES,<sup>6</sup> trazado por Bárbara Yadira García-Sánchez (2003), desde el campo de acción de la microsociología. Este modelo trabaja con grupos de personas que acceden voluntariamente a participar, para discutir alrededor de una problemática común, durante un período determinado. En este caso, el problema de investigación se centró en la mirada de los maestros sobre la violencia escolar. Mediante la estrategia de grupos focales y entrevistas a los maestros, se trataron los discursos individuales y colectivos y se los sometió a un análisis de contenido. Los grupos focales como estrategia de comunicación resultan de gran importancia en el proceso de resignificación de creencias y representaciones sociales y permiten la comparación de diferentes posiciones entre los actores. La entrevista facilita a su vez profundizar en temas que no han sido abordados de manera amplia (Taylor y Bogdan, 1987).

Una vez realizados los grupos focales y las entrevistas, se transcribieron las verbalizaciones resultantes, se agruparon en categorías para ser articuladas con la revisión teórica realizada y se conformaron categorías emergentes para articular los contenidos en la búsqueda de conexiones entre los distintos significados construidos. Las entrevistas a directivos nos permitieron comprobar, a manera de triangulación, que los significados que ellos elaboraron eran cercanos a los del grupo de maestros. De igual manera, al llevar a cabo el mismo proceso en los cinco colegios (con mayores índices de violencia

6 Los Núcleos de Educación Familiar, NEF se llamarán en adelante Núcleos de Educación Social NES, con el fin de incluir diversos sectores de la población.

en Bogotá), pudimos comparar y comprobar significados y temáticas reiteradas en todos los casos, situación que para nosotros otorgó mayor veracidad al trabajo realizado con los grupos.

El número de maestros participantes por cada colegio fue variable; para los grupos focales contamos con grupos de ocho a doce docentes por colegio/sesión y las entrevistas se hicieron por pares o individuales; aprovechamos también la participación de coordinadores y rectores.

Las edades fluctuaron entre 25 y 55 años; en todos los colegios predominaron las mujeres, pues contamos con solo 7 maestros. La formación mínima que encontramos fue de técnico, tecnólogos en diversas ramas, y normalista; los demás, con título de licenciados en las diferentes áreas con especializaciones, unos pocos con niveles de maestría; otros, abogados, antropólogos, geógrafos y matemáticos. La participación en el proceso fue voluntaria a partir de la segunda sesión, lo que facilitó un clima de confidencialidad. El trabajo se realizó en horarios fuera de clase o en el tiempo libre de los profesores.

Los resultados que aquí se entregan son solo un pequeño segmento del total de las categorías que emergieron en el proceso de codificación, para comprender e interpretar la mirada del maestro frente a la violencia escolar. Sin embargo, esta parte referida a las relaciones de colegaje constituye un objetivo importante de nuestra reflexión. El sentido que le damos a la violencia en este trabajo corresponde a las microviolencias (violencias impulsivas o difusas), que se presentan en la vida cotidiana y que son el resultado de conflictos individuales o grupales. Cuando utilizamos el término *violencia*, nos referimos al maltrato como una forma de relación inadecuada que se manifiesta de diferentes maneras, en este caso, como maltrato verbal y/o maltrato psicológico y las representaciones sociales nos permiten identificar al maestro, a partir de sus propias miradas y perspectivas, para comprender los significados sociales que construye frente a la violencia escolar.

## Procedimiento

La aplicación del modelo NEF permitió organizar las sesiones para el escenario maestros de acuerdo con unas etapas definidas: la etapa *encuentros*, es decir, la mirada de sí, en la que el participante se presenta ante el grupo y responde a la pregunta: quiénes somos, cómo llegamos a este espacio, para

reconocerse como sujeto de reflexión y de acción; la etapa *exploratorios*, en la cual la observación del contexto enriquece los significados expresados por la mirada del maestro; la etapa *recorridos*: involucra la historia de los sujetos participantes en ese espacio y el por qué están allí, y la etapa *desplazamientos y transformaciones* que integra los sentidos dados y la visión de futuro. Una vez realizadas estas etapas, se hizo la transcripción del material y se agruparon por categorías temáticas que luego, contrastadas con el material teórico, produjeron categorías emergentes.

## Resultados

### Categorías

---

- Relaciones de *colegaje*; relaciones interpersonales entre los maestros.
- Razones del tipo de relaciones que se entablan entre colegas: frustración, competencia, temperamento, sentimiento de pertenencia.
- Tipos de violencia que generan las relaciones entre colegas: psicológica.
- Causas de las agresiones entre colegas: desempeño de funciones, métodos y modalidades de enseñanza, acumulación de tareas, niveles de tensión, incomunicación, viejas disputas, envidias, grupos opuestos, los conflictos atraviesan los acuerdos.
- Contexto y dinámicas en las relaciones entre maestros: tolerancia, intolerancia, relaciones en el actuar cotidiano.
- Relaciones con directivos: liderazgo, uso del poder, comunicación deficiente, irrespeto.
- Relaciones entre directivos; competencias desleales, ausencia de liderazgo.
- Desplazamientos y transformaciones: sentidos dados y visión de futuro, respecto a las relaciones.

La categoría *relaciones interpersonales* aparece muy pronto en las verbalizaciones de los maestros, para hacer evidentes las problemáticas que viven de manera cotidiana y para socializar sus representaciones. A propósito, un maestro afirma:

Esta es una buena terapia. Los profesores también necesitan hablar, expresar sus sentimientos, que se les escuche y esa posibilidad no la hay, aquí tenemos orientadores para los estudiantes. Para nosotros, no hay ese mecanismo, quizá no hay tiempo, no hay infraestructura (Maestro 036).

En esta categoría aparecen algunas verbalizaciones que los maestros las señalan así: *relaciones de colegaje*. Los maestros consideran la solidaridad entre colegas como un valor importante. Al respecto, expresan:

Entre todos existe un lazo de solidaridad, en el momento en que alguno tiene un problema así no sea cercano a nuestros afectos, nosotros nos preocupamos y estamos pendientes (Maestra 011).

Cuando tuve un accidente estuve acompañada de mis compañeros. Aquí hay mucha fraternidad. Cuando una compañera está enferma, le hacemos sentir que ahí estamos nosotros (Maestra 025).

La vida nos ha cambiado a todos. Aquí hemos vivido nuestros enamoramientos, nos hemos casado, hemos tenido nuestros hijos trabajando en esta institución, hemos compartido tristezas y alegrías, yo creo que hemos crecido con la institución. Esto hace que colaboremos y nos sintamos solidarios (Maestra 011).

Destacan el afecto y el compromiso como un valor que debe ser natural en el maestro:

Parte de la vocación de ser maestro es saber escuchar y, a veces, con escuchar a un compañero, a un alumno, es suficiente, lo que se haga después es un valor agregado (Maestro 014).

Pero destacan la importancia de pertenecer a un grupo, allí se sienten protegidos y se apoyan:

Los grupos son los que favorecen un buen clima, una busca sus iguales y si no hay química con alguno, solamente se saluda y nada más. Claro, hay quienes no saludan o un día lo hacen y al otro día no, eso ocurre con frecuencia. Pero si hay un buen número de docentes, es posible encontrar un grupo afín (Maestra 033).



Sin embargo, el sentimiento de celos que experimentan entre ellos es reiterado:

Yo he sentido presión por ser diferente, por dar de mi tiempo, porque a mí me interesa trabajar, así no me reconozcan nada (Maestra 032).

A mí me dieron madera el año pasado, yo según ellos era regalada, sapa, lambona (...) Decidí este año retirarme de varias cosas por no dañar las relaciones con la gente (Maestra 009).

Percibo en algunos compañeros su inquietud: ¿Por qué ella hace más que yo? ¿Por qué él sobresale más? Y el otro se pregunta: *¿por qué a mí me ponen más trabajo del que me toca hacer fuera de mi clase?* (Maestra 032).

La incoherencia frente a la relación de *colegaje* es verbalizada así:

Los colegas dicen: ¡Qué bueno que sean sinceros conmigo, que me digan las cosas en la cara! Y una les dice: mira, este es tu inconveniente, y se encolerizan, entonces es mentira que nos gusta escuchar la verdad (Maestra 033).

Algunos profesores asumen las situaciones profesionales de manera personal, son de muy mal genio. Entonces, *como lo que me dices no me gusta, no te hablo, no te determino como la persona que eres* y al final, los problemas institucionales son llevados al plano personal (Maestro 013).

La indiferencia, la apatía y el hacer ver hacia fuera relaciones excelentes se encuentran fácilmente en sus verbalizaciones:

Bueno, las relaciones son normales (...) digamos que se presentan cosas, si hay una propuesta nueva, una innovación en la institución, hay docentes que se animan, otros son apáticos a participar, y otros son indiferentes, pero las relaciones son excelentes (Maestro 018).

Tipos de violencia: los maestros señalan la violencia psicológica como el tipo de agresión que reciben de sus colegas expresada en interacciones verbales que intentan opacar al otro o humillarlo; así mismo, señalan el clima hostil que muchas veces desencadena enfermedades:

De aquí ha salido gente muy buena que se va, porque la maltratan. El año pasado, un profesor de artes tenía un programa a nivel institucional y solo duró dos años, no aguantó más (Maestra 009).

Hemos tenido cuatro compañeras jóvenes que se han ido por desequilibrio mental. A una de ellas tanta presión le generó una parálisis y la pensionaron por invalidez (Maestra 035).

Nosotros llegamos a un nivel en que dijimos: un momento, debemos parar, el nivel de estrés es muy alto, todos estábamos contra todos (Maestro 019).

Tenemos el caso de un compañero que lleva seis años aquí en una presión terrible, él es muy crítico y muy ético y a la gente no le gusta eso. Es muy injusto trabajar en esas condiciones, deberían trasladarlo (Maestra 035).

Causas de la violencia: interés por el trabajo y compromiso. Las siguientes expresiones muestran cierta inconformidad de los maestros con otros colegas a quienes tildan de no tener interés en el alumno ni en la institución y escaso compromiso con el trabajo docente:

Nosotros trabajamos aquí porque nos toca, no por el crecimiento de los alumnos. Eso es muy preocupante en la concepción de un profesor y eso se transmite a los alumnos. Se insulta al alumno, se le trata duro y claro, el resultado es un nivel bajo de formación y escaso interés en el colegio (Maestro 009).

Los profesores le ponen obstáculo a todo porque no quieren hacer nada. ¿Para qué matarse por eso? ¿Cuál es entonces la función de nosotros? Pero aquí llega el muchacho maltratado, sin afecto, con hambre y el profesor le da más madera. Entonces, el chico se vuelve más rebelde, o más delincuente o deserta. Nosotros tenemos que garantizar que en el colegio se da lo que se debe dar (Maestro 005).

A mí me parece que la palabra *compromiso* siempre resbala. Yo me comprometo pero lo hago o no lo hago (Maestro 009).

El magisterio se ha convertido en este momento en un sitio de refugio laboral; como no hay más qué hacer, me presento, llego a una institución educativa pero como a mí me pagan poquito, yo hago cualquier cosa. ¿Cuál es entonces la función de la educación pública? Si a mí me pagan, yo debo dar el cien por ciento, pero no (Maestro 006).

Un número marcado de alumnos dijo que los profesores no asisten a las clases, no llegan o llegan y ponen un trabajo y se van. Esas actitudes de los profesores generan violencia (Maestro 008).

Métodos y formas de enseñar: los profesores se sienten agredidos por los métodos y formas de enseñar. Expresiones como:

Buenos proyectos se han acabado por dejarlos en manos de personas no comprometidas (Maestro 015).

Un profesor que como no planea sus clases pone a los chicos a hacer cuclillas, durante la hora de clase (Maestra 009).

Los alumnos quieren clases que les guste (...) el error más grave es repetir todos los años lo mismo, la misma metodología con la misma planeación, eso genera aburrimiento y violencia en los muchachos (Maestra 009).

La actitud de la profesora es muy negativa con los alumnos, es agresiva. Por eso, los chicos no quieren aprender inglés, ella les dice cosas muy feas y otra profesora cuando los chicos se van a graduar a última hora, les pone impedimento en la materia. No se pueden graduar (Maestra 011).

Si queremos formar mejores personas, nos tocaría empezar por nosotros mismos. Hace tres años, íbamos por buen camino comprometidos con un proyecto de autonomía y tres personas nos desbarataron cuanto cosa habíamos hecho (Maestra 012).

Los maestros expresan frustración frente al compromiso que asumen y no puede ser llevado a cabo, por problemas de comunicación o por liderazgo equivocado:

A mí me desalienta que me hubiesen quitado ese proyecto, estábamos muy comprometidos pero al coordinador le dio por asignarlo a otro grupo y ese grupo ni raja ni presta el hacha (Maestro 012).

El cumplimiento de la labor docente es asociado al compromiso y al interés. Al respecto, argumentan:

Considero que el permanecer muchos años en la misma institución genera acostumbramiento y escaso compromiso, también indiferencia. Aquí hay una profesora con treinta años en la escuela. Otros con dieciocho. Deberían rotarlos (Maestra 009).

Activismo y acumulación de tareas, altos niveles de tensión:

Se presentan muchos roces entre nosotros por la cantidad de actividades y los niveles de estrés que son altos (Maestro 011).

A veces, hay mucho desgaste, es necesario responderle a la Secretaría, al CADEL [Centro Administrativo de Educación Local], sin que haya mediado una planeación, ni un tiempo prudente para hacerlo y se dispersa mucho el trabajo, les robamos tiempo a los muchachos (Maestro 015).

La incomunicación, viejas disputas, grupos enfrentados: se expresa la necesidad de entrar en la cultura del diálogo:

Hay una división marcadísima entre los grupos de profesores, que si los de este lado hacen, los de este otro lado no quieren hacer nada; al final, eso genera violencia (Maestra 010).

Se nota resentimiento en las personas, y entonces buscan la manera de incomodar, de agredir (Maestra 032).

A veces, algunos profesores tienen el hábito de irrumpir en la clase, sin mediar una disculpa, la falta de respeto genera violencia, genera malestar (Maestro 010).

Entre los maestros se presentan muchos roces, es que vivimos con muchas tensiones (Maestro 005).

Se elabora el reconocimiento de conflictos y, a la vez, el desdén por lo que acontece:

Como equipo somos compañeros, pero hay diferencias muy marcadas que ocasionan choques terribles, yo ya me puse un caparazón, a mí todo me resbala, a mí no me interesa la opinión de mis compañeros... (Maestra 001).

Contexto y dinámicas de violencia que se dan entre profesores: tolerancia, intolerancia. Los diferentes contextos de origen, las diferentes miradas del mundo, las aspiraciones:

Nosotros llegamos hace muchos años al colegio, provenientes de diferentes culturas y contextos, el acoplamiento fue duro, pero ya nos toleramos, una sabe con cuál profesora no se puede contar, cuál va a reaccionar mal, ya nos conocemos (Maestra 011).

A nosotras nos sirvió un grupo de mediación: yo no me entendía con la profesora y peleábamos mucho por su incumplimiento, porque a ella le molestaba que yo llegara temprano. Nos sirvió hablar en ese espacio y ahora nos toleramos, aunque tenemos muchas diferencias en nuestra manera de ser, hemos aprendido a tolerarnos (Maestra 011).

### La actitud del maestro es percibida por el estudiante:

Hay casos de intolerancia total entre los maestros y el muchacho lo percibe y lo asimila como propio. Es muy complicado, porque luego el muchacho reacciona contra el maestro (Maestra 010).

### Los conflictos cotidianos hacen mella y los espacios son detonante de comportamientos:

En este colegio hay mucho ruido y eso también genera violencia. El manejo de la emisora es complicado, algunos profesores quieren escuchar un tipo de música tranquila, el otro quiere rumba, una pide que se baje el volumen, el otro que lo suba. (...) El rector pide que el volumen sea más alto, entonces los profesores se sienten indignados, atropellados por el ruido, porque además están obligados a estar en la institución, y a soportar esos altos volúmenes, eso genera estrés, genera agresiones de todo tipo, la emisora como recurso pedagógico se ha desvirtuado (Maestra 035).

Los muchachos afirman que un aspecto que les genera inconformidad a nivel institucional, es la planta física. Los recursos para trabajar inciden mucho y si no se usan o no se dispone de ellos y la metodología no los motiva, el desinterés es notorio. Se genera malestar entre todos (Maestro 009).

### Conflictos con directivos: liderazgo, el poder, el respeto, la comunicación:

A los maestros no nos gusta que nos den órdenes y hay también directivos temperamentales, que tratan a los maestros con mucha dureza (Maestra 023).

La coordinadora yo la veo muy responsable y trabajadora, pero no tiene táctica para decir las cosas, es agresiva, demasiado autoritaria y eso ha generado presión y malestar entre los compañeros (Maestra 031).

La rectora que tenemos es agresiva, no deja hablar, explota, y eso hace que las relaciones no sean cordiales, tiene preferencia en las relaciones, en los tratos con los maestros y eso se evidencia en los permisos, en el manejo de las cosas, es la verdad (Maestra 022).

El manejo del poder es un problema, uno sabe que el directivo tiene poder, pero el manejo de ese poder debe ser muy ecuánime, que no se perjudique ni se favorezca a nadie y ahí es donde chocamos con

los coordinadores, con poder se une o se separa (...) claro, a veces se requiere imponer. Cuando el consenso es difícil, no se puede optar por la democracia (Maestra 012).

Creo que este colegio necesita una mano creativa y fuerte, hemos tenido administraciones que no se apropian de su responsabilidad, están por pensionarse (...) y la coordinadora que tenemos, no tiene formación en gestión, lo único que hace es controlar la entrada y la salida ¿eso garantiza calidad en las aulas? (...) el lema aquí es *hagámonos pasito* (Maestra 009).

La maestra líder que se siente lesionada por las decisiones del coordinador, malestar de la docente, clima hostil:

Yo tenía el liderazgo con esos proyectos, ahora me he quedado fresca, en el montón, no me importa, hago lo justo, lo que tengo que hacer, me tiene triste que no haya continuado el proyecto de valores, porque nos dio resultados extraordinarios, pero ahora con la pérdida del proyecto PILE [Proyecto Institucional de Lectura y Escritura], me he desanimado totalmente y esto ocurre por erróneas decisiones de coordinación (Maestra 012).

Dificultades con el rector, violencia psicológica al maestro, ignorar la palabra del otro:

Tenemos una situación en el momento y es que el rector no nos atiende, no nos escucha, ignora la palabra del otro, hace que uno se sienta agredido, genera presión psicológica (Maestra 035).

Pero se destaca la mirada sobre otros rectores y coordinadores comprometidos que generan un clima positivo en la institución, autoridad benevolente, vínculos:

Mi rector ha sido como ese maestro del cual se aprenden muchas cosas, siempre tiene una manera de acercarse a la gente; si uno tiene una falla, lo llama en privado; no se exalta, sabe manejar las situaciones; es una persona muy abierta y respetuosa, yo tengo experiencias en otras instituciones educativas donde los directivos imponen y son muy radicales. (...) sí, nosotros tenemos la fortuna de tener un equipo de directivos que nos apoyan (Maestro 013).

Uno ve las calidades de ese ser humano que dirige la institución y se siente invitado a colaborarle (Maestro 013).

La rectoría es un sitio de puertas abiertas, una puede hablar con el rector y es asequible, muchos rectores le cierran la puerta a cualquier iniciativa, pero él permite que se lleven a cabo y siempre está pendiente de qué se necesita (Maestra 011).

Entre directivos: liderazgo, autoridad:

El señor rector parece que no tiene autoridad con las dos coordinadoras de la tarde, entonces sobrecarga de actividades a la de la mañana y nos está estresando mucho esa situación, no sé qué palancas tienen, pero nos está haciendo falta coordinación y liderazgo en los procesos, en la jornada de la tarde, estas dos coordinadoras no hacen absolutamente nada, nada es nada (Maestro 035).

Desplazamientos y transformaciones: visión de futuro. Miradas esperanzadoras frente al futuro:

Es necesario entrar en la cultura del diálogo y la concertación. Los proyectos como Hermes han ayudado mucho no solo a alumnos, sino también a maestros. Yo creo que a futuro la gente ya no se va a agredir por agredir, sino que va a recurrir a otras vías si seguimos en esa dinámica. Pero todo es un proceso (Maestra 033).

Yo creo que nosotros día a día estamos haciendo cambios. Ahora, estamos en la idea de los ciclos y las transformaciones a nivel pedagógico, poco a poco, cada día nos vamos transformando y haciendo cosas nuevas para llegarle a los alumnos. Año a año, los maestros crecemos con los alumnos, con los directivos, todos aprendemos (Maestro 015).

## Discusión

### Relaciones entre colegas

---

Las verbalizaciones de los maestros señalan la violencia como algo conatural a la vida en comunidad. Según Jaime Correa (2001), “ningún alumno, ningún docente acude a la escuela despojado de las emociones vividas con anterioridad; muy por el contrario, estas nos predisponen a comenzar la jornada de una determinada manera” (p. 189). Así mismo, reconocen los niveles

de agresividad entre colegas como un fenómeno ligado a formas de ser, al temperamento, a la frustración por el no logro de objetivos, al enfrentamiento del trabajo en el aula, a la sobrecarga de funciones, al no reconocimiento de sus logros. Tal como lo afirma José Manuel Esteve (2006):

El sentimiento de estar desbordados afecta la moral de los cuerpos de profesores, que se convierten en los primeros críticos de sus propios sistemas educativos, ya que desde el punto de vista social no se da gran importancia a los éxitos, que se interpretan como consecuencias naturales del desarrollo y del progreso, mientras que se magnifican las deficiencias como un desastre colectivo que está muy lejos de ser verdadero (p. 19).

En general, el maestro reconoce tener una alta consideración por los valores como solidaridad, compañerismo, compromiso, fraternidad, colaboración, afecto y considera que está presente en la vida de las instituciones, a pesar de ciertos momentos en que se dificulta expresarlos. Albert Moyne (2000) le da relevancia a la integración del plano emocional en la vida de la escuela y destaca que en este plano el docente tiene poca formación.

Si bien los maestros consideran tener relaciones amistosas con sus colegas, el análisis muestra que en el medio escolar de manera frecuente se desencadenan rivalidades entre los maestros por las formas como algunos asumen el trabajo docente. Sobre todo, se refieren al desempeño laboral, al compromiso y a la identidad con la función docente. También se sienten sin herramientas para cambiar tal escenario y con el temor de verlo perpetuarse, consideran que solo una firme voluntad institucional resolvería la situación; estas actitudes generan violencia no solo entre los maestros sino también en los alumnos. Michael Huberman y Anca-Lucia Schapira (2000) señalan que las actitudes de los educadores se van modificando durante su experiencia escolar y que también cambia la manera como ellos hacen y perciben su trabajo, lo cual tiene repercusiones en las relaciones que establecen.

Pero también los desencuentros por desempeño laboral, métodos y compromiso con el trabajo esconden viejos desacuerdos, envidias, rivalidades que conducen al maltrato, la indiferencia, la incomunicación y se reflejan en el clima institucional. En momentos de toma de decisiones, los acuerdos se toman en los grupos y prevalecen las consideraciones personales y grupales sobre las necesidades institucionales. Cuando se trata de mostrarse hacia el exterior de la institución, predominan entre los maestros la identidad y la pertenencia y los acuerdos se logran. Aquí toma sentido la afirmación de que la mayor parte de las interacciones se sitúa en el plano emocional (Moyne, 2000).



La violencia institucional es difícilmente reconocida en todos los grupos: evitan admitir una realidad en aras de la idea de unidad, por temor a señalamientos y por la necesidad de asegurar ciertos beneficios que les otorga el vínculo con la institución. En este sentido, la violencia es percibida como exterior al ámbito escolar y se niega así la responsabilidad que la institución educativa o el maestro pueden tener en el origen de comportamientos agresivos.

Los grupos son percibidos como el espacio en el que se sienten seguros, porque comparten maneras de ver el mundo, el trabajo, el afecto. Se interiorizan como grupos de presión. Con frecuencia, estos grupos tienen enfrentamientos por la dirección de un proyecto o por la organización de una actividad, cuando cambian las reglas del juego o cuando el directivo quiere asignar la responsabilidad a otro. En este caso, se genera tensión y se asumen posturas que dificultan un ambiente propicio al trabajo, actitudes que también son interiorizadas por los alumnos.

Estas situaciones se dan casi siempre entre grupos con larga experiencia en el colegio y los maestros jóvenes en estos casos se marginan de la discusión. Por otro lado, reconocen una actitud conciliadora de parte de los directivos en algunos casos y en otros —aseguran— prevalece la imposición, situación que genera un clima tenso. Pero es importante señalar que las actitudes de desinterés y desmotivación de algunos maestros líderes que hacen bien su trabajo, se originan en erróneas decisiones de las directivas, escaso reconocimiento y ausencia de incentivos. La actitud que estos maestros asumen al final es de indiferencia ante el trabajo, afirman: “es mejor no hacer nada, o hacer lo mínimo, dada la situación”.

Se pudo percibir en las representaciones elaboradas que, si bien consideran los conflictos como parte de la vida escolar, en los casos en que se resuelven de manera negativa encuentran que los desgasta y son fuente de mayor agresión; pero en el caso de resolverlos de manera positiva (grupos de mediación) son fuente de crecimiento, conocimiento y comprensión del otro y de los grupos. Además, el hecho de reconocerlos ayuda también a resolver los conflictos que se presentan con los alumnos.

La agresión psicológica expresada en manifestaciones verbales, burlas y descalificaciones hacia los colegas, alumnos o hacia los directivos no es percibida como grave: consideran que no llega a límites extremos y que siempre es posible manejarla, pero señalan con tristeza y preocupación las consecuencias de estas actitudes hacia algunos profesores y las enfermedades mentales que se originan.

En las representaciones sociales de los maestros están presentes los conflictos con las jerarquías, con los compañeros y el clima institucional que se origina; sin embargo, no se hace mención de factores como el desconocimiento de los fines de la educación, la concepción tecnocrática actual del trabajo en los niveles básico y medio de la educación o la precariedad de su formación inicial entre otros, para enfrentar el trabajo del aula (Torres, 2006), que serían también motivos de ausencia de motivación hacia el trabajo, percepción de falta de realización personal o de estrés crónico como consecuencia del malestar por el trabajo que se realiza. Es preciso señalar que la interpretación de las relaciones de colegaje y sus consecuencias en la vida escolar están ligadas al papel que desempeña el maestro en la institución, al puesto que ocupa y se corresponde con la práctica pedagógica que realiza, como lo explica la siguiente afirmación:

(...) las representaciones constituidas y algunas veces profundamente ancladas en la historia de la colectividad permiten explicar las elecciones efectuadas por los individuos, el tipo de relaciones que establecen con los copartícipes, la naturaleza de su compromiso en una situación o sus prácticas cotidianas. Pero constatar esto no puede desembocar en una exclusión pura y simple del papel de las prácticas en las representaciones (Abric, 2001, p.206).

Al volver sobre las verbalizaciones, se encuentran contradicciones en las elaboraciones de algunos maestros (de cinco colegios, esta situación se reiteró en cuatro) respecto a su mirada de las relaciones y la violencia que estas generan; afirman que, aunque el contexto es violento y los chicos son violentos, seguirán en esa institución. Aparecen así idealizados el ambiente institucional y la calidad de intercambios que tienen con sus compañeros, lo que permitiría pensar que en la representación hay consideraciones de diferente orden, que aseguran la identificación del sujeto con el conjunto social.

Llama la atención que frente a sí mismos, los maestros se consideran sin herramientas para manejar las situaciones de violencia y como grupo, aseguran carecer de apoyo institucional.

Otros aspectos que señalan como generadores de conflictos: el ruido, la precariedad de condiciones de trabajo, el exceso de actividades, la cantidad de papeles que deben tramitar sin los suficientes medios. Las condiciones de trabajo, el espacio, las tareas curriculares y el trabajo en el aula son motivo de señalamiento como motivadores de desencuentros y razones para generar un clima escolar difícil y aumentar el malestar docente. En este sentido, el

espacio escolar tiene una significación especial, como lo afirma Ada Abraham: “La organización espacial de la escuela es la proyección directa, la materialización de las redes de comunicación, (...) la estructura misma del edificio escolar determina cierto tipo de relaciones” (2000, p. 32).

Los conflictos con los directivos son percibidos como interacciones negativas cuando la actitud es de desconocimiento e irrespeto al maestro. Hay también dificultad en aceptar la autoridad cuando no hay ascendiente en la persona que la ostenta. Por el contrario, cuando la interacción es positiva y los canales de comunicación están abiertos, la autoridad es aceptada sin reservas y la representación social que tienen los maestros es que, aun con estrés y sobrecarga de trabajo, vale la pena poner todo el empeño porque la cabeza que dirige la institución lo amerita; la responsabilidad, la honestidad y el liderazgo son valores que el maestro aprecia en alto grado en sus directivos.

Los conflictos percibidos por los maestros entre sus directivos son un ingrediente para la pérdida de ascendiente, sobre todo cuando esos conflictos se hacen públicos, pues consideran que entorpecen los procesos, se pierde el liderazgo y los maestros se sienten irrespetados y sin rumbo.

Por último, las transformaciones y la visión de futuro que plantean los maestros se relacionan con la representación esperanzadora de que en un futuro cercano la manera de resolver los conflictos tendrá otras vías diferentes a la violencia y que la concertación y el diálogo ocuparán un espacio significativo en la vida de las instituciones educativas. Valorán también los aprendizajes y cambios en el espacio escolar como resultado de nuevas herramientas de trabajo, nuevos paradigmas y nuevas expectativas frente al conocimiento y consideran que en esa dinámica todos aprenden.

Como reflexión final, consideramos fundamental que las instituciones cuenten con espacios de reflexión que le permitan al maestro exteriorizar sus angustias e incertidumbres, develar sus actitudes, creencias y valores, y revisar sus prácticas. Así mismo, es necesario que las Facultades de Educación asuman la responsabilidad de formar a los futuros maestros en la *pedagogía de la humanidad* que consistiría en el *descubrimiento del otro*.

La riqueza de las verbalizaciones obtenidas en esta investigación muestra un amplio espectro de percepciones de los maestros, pues logramos que todos los puntos de vista fueran planteados abiertamente, lo que se traduce en un nivel óptimo de confianza. También señala la complejidad de las

relaciones e interacciones que vive el maestro y nos permite hacer algunas reflexiones sobre su mirada respecto a sus relaciones interpersonales y a los significados y sentidos que estas tienen en su vida personal y profesional. Así mismo, nos permitió un acercamiento al análisis sobre la influencia que estas interacciones tienen sobre la violencia escolar, sobre el clima institucional y sobre el malestar docente.

Nuestro propósito en este artículo era develar las representaciones sociales de los maestros respecto a las relaciones de colegaje; sin embargo, como lo anunciamos al inicio, la investigación en el escenario maestro indagó la mirada de los maestros respecto a la violencia escolar, de manera que el aspecto tratado es solo un segmento menor de la investigación, que no fue abordado y que para nosotros era importante.

A futuro, se hacen necesarias nuevas investigaciones que profundicen en las relaciones interpersonales y su contribución al clima escolar y al grado de satisfacción de los maestros. Los estudios sobre las relaciones interpersonales en la escuela son escasos y hay vacíos en los aspectos teóricos y conceptuales.

Por otra parte, consideramos que además de profundizar en el tema desde el punto de vista teórico, una futura investigación sobre la mirada de los maestros respecto de las relaciones de colegaje debería acompañar los aspectos cualitativos con datos completos sobre niveles de estudio de los maestros, estrato socioeconómico, edades, etc., dado que no poder contar con datos precisos sobre la historia y el currículum de los maestros es una limitación de nuestro estudio.

## Referencias

Abraham, Ada (2000). El universo profesional del enseñante. En Ada Abraham (comp.). *El enseñante es también una persona*, (pp. 21-29). Barcelona: Gedisa.

Abric, Jean-Claude (2001), *Prácticas sociales y representaciones*. México: Ediciones Coyoacán.

Bauman, Zygmunt (1998). *La globalización, Consecuencias humanas*. México: Editorial Fondo de Cultura Económica, FCE.

Bauman, Zygmunt (2002). *Modernidad líquida*. Buenos Aires: Editorial Fondo de Cultura Económica, FCE.

Castorina, José Antonio (2003). *Representaciones sociales. Problemas teóricos y conocimientos infantiles*, Buenos Aires: Gedisa.

Chagas-Dorrey, Raquel (2005). Los maestros frente a la violencia entre alumnos. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10 (027), (pp. 1071-1082). Recuperado de: [http://www.oei.es/docentes/articulos/maestros\\_frente\\_violencia\\_entre\\_alumnos\\_chagas.pdf](http://www.oei.es/docentes/articulos/maestros_frente_violencia_entre_alumnos_chagas.pdf)

Correa, Jaime (2001). Emociones. En Julieta Imberti (comp.). *Violencia y escuela, Miradas y propuestas concretas*, (pp. 173-195). Buenos Aires: Paidós.

Esteve, José Manuel (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.

Esteve, José Manuel (2006). Identidad y desafíos de la condición docente. En Emilio Tenti-Fanfani (comp.). *El oficio de docente, Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*, (pp. 19-70). Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

García-Sánchez, Bárbara Yadira (2003). Los núcleos de educación familiar y la prevención de las violencias difusas en contextos escolares. *Revista Colombiana de Psicología*, 12, (pp. 49-59). Recuperado de: [www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/download/1171/1738](http://www.revistas.unal.edu.co/index.php/psicologia/article/download/1171/1738)

Gil-Villa, Fernando (1996). *Sociología del profesorado*. Barcelona: Ariel.

Huberman, Michael & Schapira, Anca-Lucia (2000). Ciclo de vida y enseñanzas. En Ada Abraham (comp.). *El enseñante es también una persona*, (pp. 41-51). Barcelona: Gedisa.

Jodelet, Denise (1986). *La representación social: fenómenos, conceptos y teoría*. En Serge Moscovici. *Psicología social 2. Pensamiento y vida social*, (pp.469-494). Barcelona: Paidós.

Moscovici, Serge (1986). *Psicología social 2. Pensamiento y vida social. Psicología social y problemas sociales*. Barcelona: Paidós.

Moyne, Albert (2000). La vida emocional del docente y su papel. En Ada Abraham (comp.). *El enseñante es también una persona*, (pp. 30-40). Barcelona: Gedisa.

Ortiz, Blanca; García, Bárbara & Santana, Carlota (2008). *El trabajo académico del profesor universitario*. Bogotá: Fondo de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Saavedra, Eugenio; Villalta, Marco & Muñoz, María Teresa (2007). Violencia escolar: La mirada de los docentes. *Límite, Revista de Filosofía y Psicología*, 2 (15), (pp. 39-60). Disponible en: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=83601503>

Taylor, Steve & Bogdan, Robert (1986). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Buenos Aires: Paidós.

Tenti-Fanfani, Emilio (comp.) (2006). *El oficio docente. Vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Torres, Jurjo (2006). *La desmotivación del profesorado*. Madrid: Ediciones Morata, S.L.