

VIOLENCIA SIMBÓLICA, PRÁCTICA PEDAGÓGICA Y LENGUAJE: CONFIGURACIÓN DEL MALTRATO EN LA INTERACCIÓN PROFESOR-ESTUDIANTE

Giovanny Castañeda Rojas

Estudiante Doctorado Interinstitucional en Educación

DIE - UD

Introducción

La violencia escolar se ha ido constituyendo con el tiempo en un fenómeno con una importancia creciente en las diferentes sociedades, debido a las consecuencias negativas que se generan para la vida de los estudiantes, maestros, padres de familia, la escuela y sociedad en general. Al mismo tiempo, se ha convertido en un importante objeto de estudio para los investigadores sociales y un motivo de formulación de políticas públicas tanto educativas, jurídicas y de salud pública, ya que los costos económicos y sociales que ella genera, son cada vez mayores.

Las investigaciones iniciales sobre la violencia escolar en los años setenta y ochenta desarrolladas por Dan Olweus se centraron especialmente en las situaciones de agresión entre estudiantes, es decir entre pares, lo cual hoy es conocido como acoso escolar, *bullying*, intimidación o matoneo, sin embargo existen en la escuela, otras formas de violencia que no son las que muestran los medios de comunicación, ni mucho menos las que denuncia la escuela y los mismos estudiantes, ya que se trata de una violencia silenciosa, legitimada y naturalizada. El maltrato escolar, objeto del presente estudio, analiza las interacciones entre profesores y estudiantes a través de las prácticas pedagógicas, en las cuales el docente ejerce sobre el estudiante acciones agresivas de tipo físico, emocional y simbólico, y que se constituyen en una perspectiva importante a la hora de analizar la violencia escolar.

En consecuencia, el presente capítulo tiene como objetivo presentar algunas reflexiones teóricas en el marco de la tesis doctoral titulada “Configuración del maltrato en las interacciones profesor-estudiante” adscrita a la línea de investigación: Historia de la Educación, Pedagogía y Sistemas Educativos Comparados, y al énfasis de Violencia y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación DIE, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

La investigación se plantea la pregunta por la naturaleza del maltrato que ejerce el profesor sobre el estudiante, el sentido que le otorgan los agentes involucrados, su relación con prácticas pedagógicas, las implicaciones del clima escolar en su desarrollo, los procesos auto regulación, el papel de la legislación y otros agentes como los padres de familia en las prácticas de maltrato por parte de los profesores.

En la perspectiva de la sociología de Pierre Bourdieu, la investigación asume nociones como campo escolar, comunicación pedagógica, trayectorias, violencia simbólica, práctica pedagógica, entre otros. En su diseño metodológico asume una metodología cualitativa, enfoque de Investigación Acción-Participación y el modelo de los Núcleos de Educación Social –NES– para lo cual se contará con una población de estudiantes, profesores, directivos docentes y padres de familia de tres colegios públicos de la ciudad de Bogotá.

Espacio social y campo escolar: una mirada de la escuela

La perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu (constructivismo estructuralista) resulta ser una importante teoría para la comprensión y explicación de la vida social y particularmente del sistema escolar. Según el autor, las prácticas sociales son al mismo tiempo objetivas e interiorizadas; por un lado, se refieren a mundos objetivados, es decir que se encuentran fuera de las personas, como por ejemplo instituciones como la iglesia, la escuela, la familia, entre otros, los cuales deben su existencia a un proceso histórico, por lo tanto, se constituyen en instituciones sociales que definen acciones y procesos a través de cierta autonomía. De otra parte, existe un mundo subjetivo en el cual las personas configuran sus maneras de ver el mundo, las cuales les permiten tener percepciones, representaciones y conocimientos. En síntesis, señala el autor, son “estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones” (Bourdieu, 1988: 127). Lo anterior se explica a partir de las nociones de campo y habitus, las cuales cobran sentido como estructuras objetivas externas (historia hecha cosas) y estructuras objetivas incorporadas (habitus), y que son fundamentales para comprender y explicar lo social.

Una primera reflexión importante la constituye la noción de espacio social a la que Bourdieu compara con un espacio geográfico, en el cual se encuentran unos agentes que ocupan posiciones y éstas determinan diferentes propiedades según las distancias, condiciones y las relaciones entre unos y otros, ya sean personas, grupos e instituciones. Al mismo tiempo, el espacio social es a la vez, una realidad invisible, “(...) que no se puede mostrar ni tocar con el dedo, y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes” (Bourdieu, 1998: 18).

Al analizar el espacio social, Bourdieu y Wacquant (2005) nos introducen en la noción de campo, la cual definen como:

[...] una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas, en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones,

por su situación presente y potencial (situs) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etcétera). (Bourdieu & Wacquant, 2005: 150).

De esta manera, nos dicen los autores, un campo es a la vez, un espacio de juego históricamente determinado, en donde existen unos participantes o agentes (con capacidad de actuar) que ocupan posiciones distintas, se relacionan entre sí y que luchan por unos intereses, es decir por un capital simbólico representado en unos beneficios como: legitimidad, autoridad, reconocimiento, entre otros. Cada campo socialmente construido, presenta su propia dinámica, reglas específicas que permiten que los agentes sociales se regulen y actúen, y, además, ciertas estrategias que posibilitan alcanzar objetivos y accionar según las condiciones propuestas en el juego social.

Como un sistema de posiciones y relaciones, cada campo establece también sus capitales (económicos, culturales, sociales o simbólicos) que se ponen en juego, además de un conjunto de habilidades que tienen los agentes y que les permiten actuar de determinadas maneras y sortear diferentes situaciones. En este sentido, Bourdieu (1998) propone una sociología de la percepción del mundo social, en la cual se permita la construcción de visiones de mundo y del mundo mismo.

En síntesis, el espacio social se constituye en un campo en el cual se conforman los puntos de vista de las personas y desde allí, asumen su visión del mundo. “La visión que cada agente tiene del espacio depende de su posición en ese espacio (Bourdieu, 1988: 133) y de las trayectorias, entendidas como una “[...] serie de posiciones sucesivamente ocupadas en espacios sucesivos [...] que determinan en cada momento, el sentido y el valor social de los acontecimientos biográficos, entendido como inversiones a largo plazo y desplazamientos en este espacio (Bourdieu, 1997: 82).

Respecto al concepto de habitus, Bourdieu (1980) señala cómo éste se constituye en aquello que a los agentes les permite hacer y actuar, sin que sea algo consciente, sino, más bien algo propio que se evidencia cotidianamente en las maneras de pensar, hacer, comportarse y producir discursos. En palabras del autor, los habitus son:

[...] sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘regladas’ y ‘regulares’ sin ser en nada el producto

de la obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta. (Bourdieu, 1980: 88-89)

Así, el habitus se hace cuerpo de diferentes formas y se constituye a la vez, en un principio organizador y productor tanto de esas prácticas, como de sus representaciones, que por efecto, son durables y transferibles en el tiempo. Y que, como lo señala Gutiérrez (2004) se constituyen en estructuras sociales incorporadas.

El habitus no es propiamente «un estado del alma», es un –estado del cuerpo–, es un estado especial que adoptan las condiciones objetivas incorporadas y convertidas así en disposiciones duraderas, maneras duraderas de mantenerse y de moverse, de hablar, de caminar, de pensar y de sentir que se presentan con todas las apariencias de la naturaleza. (Gutiérrez, 2004: 293)

De esta manera, todos los agentes, desde la edad infantil, interiorizan ciertos valores, comportamientos y esquemas de percepción, que luego reproducen en sus prácticas cotidianas.

La acción pedagógica tiene aquí una gran importancia, ya que es a través de ella (prácticas pedagógicas) que se dan los procesos de inculcación y reproducción de esa interiorización. “Como interiorización de la exterioridad, el habitus hace posible la producción libre de todos los pensamientos, acciones, percepciones, expresiones, que están inscriptas en los límites inherentes a las condiciones particulares –histórica y socialmente situadas– de su producción”. (Gutiérrez, 2004: 294)

Como campo escolar, la escuela resulta clave para la sociología explicativa, ya que le permite comprender el funcionamiento de la sociedad moderna, pues en ella se generan formas de pensar, de actuar, y especialmente, porque al otorgar títulos, éstos permiten a las personas ejercer una profesión, acceso al trabajo y ascender socialmente. Sin embargo, lo más importante sin duda alguna, es que la escuela contribuye a reproducir las estructuras sociales y las desigualdades evidenciadas en un desequilibrio de acceso al capital cultural.

En su libro titulado *La reproducción*, Bourdieu & Passeron (1977) recogen los resultados de una investigación con estudiantes de la universidad de París, en donde logran explicar cómo el origen social de los estudiantes tiene un efecto en los resultados académicos, no tanto por el acceso a los bienes económicos, sino por la desigualdad de acceso al capital cultural. Además, evidencian cómo las prácticas educativas corresponden al mantenimiento de un orden social, en donde las clases dominantes ejercen poder sobre las clases dominadas. Al respecto señalan los autores que:

[...] la reproducción de las relaciones de clase, en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una tabula rasa; sino

que se ejerce sobre sujetos que la recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes. (Bourdieu & Passeron, 1997: 19)

Así, la escuela al reconocer tales características culturales de naturaleza social y convertirlas en práctica y acción pedagógica, contribuye a reproducir relaciones de clase a través de un trabajo de inculcación, lo cual da como resultado para la generación de los hábitos de los estudiantes.

Cada sistema de enseñanza institucionalizada debe las características específicas de su estructura y de su funcionamiento al hecho de que debe producir y reproducir, a través de los medios propios de la institución, las condiciones institucionales cuya existencia y persistencia son necesarias tanto para el ejercicio de sus funciones propias... como para la reproducción de una arbitrariedad cultural... cuya reproducción contribuye a la reproducción de las relaciones entre los grupos y las clases. (Bourdieu & Passeron, 1977: 27-28)

Además, agregan los autores, que si bien el sistema educativo genera ciertas expectativas en términos de liberación, autorrealización y movilidad social vertical, esta se ve fuertemente confrontada con la misma imposibilidad de un sistema educativo que emplea y exige el uso de mecanismos de selección, exclusión, expulsión, sanción y por tanto, genera insatisfacción y violencia, además porque quien no haga parte del sistema educativo, tendrá muy pocas oportunidades en el mercado laboral y por tanto, acceso al capital cultural considerado por las clases dominantes como lo deseado y lo que genera bienestar.

Cada acción pedagógica, tiene una eficacia diferenciada en función de las caracterizaciones culturales preexistentes de los sujetos y que son de naturaleza social. La escuela, al sancionar estas diferencias como si fueran puramente escolares, contribuye al mismo tiempo a reproducir la estratificación social y a legitimarla asegurando su interiorización y persuadiendo a los individuos de que ésta no es social, sino natural.

En este sentido,

[...] la escuela hace propia la cultura de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legítima de tal manera la arbitrariedad cultural. (Bourdieu & Passeron, 1997: 20).

De otra parte, resulta importante considerar el argumento en el que los autores señalan cómo los niños, según su origen social, tienen distintas probabilidades en sus destinos escolares, ya que la escuela y sus prácticas pedagógicas enfatizan y actúan a partir de los principios de las clases dominantes y por lo tanto, quienes tengan mayor acceso a la cultura, tendrán mayores posibilidades de éxito que los niños que provienen de clases populares, poseedores de otro tipo de capital, como por ejemplo de capital social.

Por tanto, estas condiciones de delimitación de la escuela la cual ha sido configurada social e históricamente, con funciones, prácticas, reglas de juego, territorio físico y además, como un espacio social, nos permiten reconocerlo como un campo de análisis importante, toda vez que allí se libran luchas entre unos y otros, sean profesores, estudiantes, directivos y padres de familia. Además, porque en él existe un capital que está en juego: el capital cultural fundamentalmente, que está conformado por los conocimientos, ciencia, arte y que se presenta tanto a nivel objetivado, incorporado e institucionalizado. Este último a través de los certificados y títulos que habilitan a las personas para incorporarse al mundo del trabajo y posicionarse socialmente.

Sin embargo, este tipo de capital cultural, no se da para todos de la misma manera y por tanto, existe una distribución desigual del capital que hace que las posiciones que ocupan los agentes en el campo sean diferentes y como consecuencia se presenten luchas entre los agentes. Martín Criado, señala que “los campos escolares son espacios jerarquizados de luchas donde se enfrentan múltiples actores, entramados con dinámicas propias que presentan regularidades en su desarrollo y funcionamiento” (Criado, 2010: 355).

Violencia simbólica y campo escolar

Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron (1977) al señalar que la vida social y en particular la vida escolar están determinadas por múltiples situaciones en las cuales se imponen ciertas significaciones, construyen una teoría de la violencia simbólica, la cual encuentra, en el campo escolar, la mejor ilustración de las relaciones de dominación y reproducción. Por tanto, el campo escolar se constituye en un espacio privilegiado para la reproducción de las estructuras de clases sociales y a través de ciertas relaciones de fuerza que son impuestas por la clase dominante (Gutiérrez, 2004).

De otra parte y en la línea analítica de la escuela, señala García:

El interés de Bourdieu es registrar la intervención de las acciones violentas en el conjunto de relaciones (sexuales, sociales, económicas, políticas, simbólicas, pedagógicas, etc.) que constituyen el orden social, e identificar cómo intervienen en la perpetuación de dicho orden (García, 2012: 122).

En este sentido, las prácticas violentas en la escuela deben contemplar esas otras formas en que se presenta y que van más allá de los golpes físicos que dejan marcas corporales, también se debe reconocer la presencia de otro tipo de violencia inadvertida, suave, invisible y silenciosa que la ha convertido en algo naturalizado y propio de las relaciones entre profesores y estudiantes.

“La violencia simbólica entendida como todo poder de violencia simbólica, o sea, todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas

disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, es decir, propiamente simbólicas, a esas relaciones de fuerza” (Bourdieu & Passeron, 2001: 7), significa que es poseedora de un poder que le permite imponer significaciones de manera legítima, de tal manera que la fuerza con que se impone sea disimulada y por tanto, es aceptada con la complicidad inconsciente de quien la asume, es decir, de los estudiantes en el caso de la escuela.

Por esta razón la violencia simbólica resulta un elemento clave para la dominación de las clases, la cual opera a través del uso de la fuerza física, pero también, a través de la violencia simbólica que legitima el dominio. Esta mirada crítica de la escuela planteada por Bourdieu & Passeron (2001), nos lleva a pensar en la escuela como un espacio social de dominación, y a la vez reproductora de la ideología y de los valores de las clases dominantes, mediante las prácticas pedagógicas como acción, el discurso o el sistema simbólico, que crea a la vez, procesos de resistencia por parte de los estudiantes (Saucedo, 2010). Así, esta teoría de la dominación en la perspectiva de Bourdieu “permite reconocer simultáneamente la imposición de un mundo de relaciones de fuerza y un mundo de relaciones de sentido... la acción de la violencia simbólica es en tanto más fuerte cuanto mayor es el desconocimiento de su arbitrariedad” (Gutiérrez, 2004: 298).

Como se señalaba anteriormente, esta lógica de reproducción social, de dominación simbólica como estrategia al servicio de los que desean ejercer poder sobre los dominados encuentran en el sistema escolar el instrumento más eficaz que ha contribuido a perpetuar los modos de esta dominación. Dichas “relaciones de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico” (Bourdieu, 1998: 138).

El autoritarismo y el abuso de poder para controlar al otro, desconociendo sus derechos e imponiendo un orden y una verdad arbitraria, son algunas de las prácticas que experimentan los estudiantes en su relación con sus maestros, y que existen como práctica del docente legitimada y naturalizada, sin analizar sus implicaciones en términos de violencia (Suárez & Márquez, 2009).

En síntesis, la violencia simbólica alude a las diversas formas de acción en las cuales el poder, la fuerza y la arbitrariedad se imponen a través de una fuerza que no es percibida por quien la recibe. Es a la vez tanto más fuerte cuanto mayor es el desconocimiento de su arbitrariedad. Además y con una visión esperanzadora, agrega Gutiérrez (2004) se “puede destruir ese poder de imposición simbólica a partir de una toma de conciencia de lo arbitrario, lo que supone el develamiento de la verdad objetiva y el aniquilamiento de la creencia que la sustenta” (Gutiérrez, 2004: 298). Además, agrega García (2012) que:

Para romper con la complicidad de las víctimas con su dominación también es necesaria la transformación radical de las condiciones sociales de produc-

ción... que llevan a los dominados a adoptar sobre los dominadores y sobre ellos mismos un punto de vista idéntico al de los dominadores. (García, 2012: 140)

Violencia simbólica, práctica pedagógica y lenguaje

El concepto de violencia simbólica propuesto por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (2001), se constituye en uno de los aportes más importantes que desarrollan en su obra *La reproducción*, el cual lo ubican para su comprensión y explicación en el campo escolar, lugar privilegiado para la reproducción, la dominación y el ejercicio del poder simbólico.

Respecto a la relación acción pedagógica y violencia simbólica, señala Bourdieu que “la violencia simbólica es exactamente la acción pedagógica que impone significaciones y las impone como legítimas” (Bourdieu, 1977: 20-21), pero dichas acciones pedagógicas requieren para alcanzar su efecto simbólico, de un trabajo pedagógico (TP) y una autoridad pedagógica (AuP) que permitan la inculcación suficiente “como para producir un habitus capaz de perpetuarse, y, de ese modo, reproducir las condiciones objetivas, reproduciendo las relaciones de dominación-dependencia entre las clases” (Gutiérrez, 2004: 293).

La acción pedagógica (AP) “es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural (...) toda formación social, entendida como sistema de relaciones de fuerza y de significados entre grupos o clases” (Bourdieu & Passeron, 1977: 5). Así, la AP, no solo está limitada a la acción que se realiza en el campo escolar, existe también AP al interior de la familia, en la vida cotidiana de las personas y por ello es tan naturalizada que muy difícilmente se percibe, y contribuye a la reproducción de comportamientos y formas de pensar. En el campo escolar la AP, cobra mayor sentido y se constituye en su objetivo fundamental, su misión. Su fuerza es tan poderosa que pasa desapercibida por muchos agentes sean estos estudiantes, profesores, padres de familia, sin embargo una observación del campo nos podría señalar en qué medida se asume y las maneras de resistencia cuanto esta se devela.

Los sistemas de normas y sanciones, estructuras de poder escolar, la graduación de la enseñanza, la evaluación, división de aulas, distribución de los espacios físicos, estructuración de la acción pedagógica en torno a libros, clases, actividades extracurriculares, formas de interacción, y el credencialismo, se constituyen en acciones que, según Martín Criado (2012) se constituyen en una “gramática de la escolaridad” a través de la cual la acción pedagógica se desarrolla y contribuye para que la reproducción de la estructura de distribución del capital cultural se lleve a cabo.

La violencia simbólica requiere entonces de una acción pedagógica y ésta no se puede dar sin la autoridad pedagógica (AuP), que se “manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima [que] refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula” (Bourdieu & Passeron, 1977: 12). Así, el profesor posee una autoridad otorgada en primer momento por el mismo título de maestro que lo acredita para ejercer la docencia, y en segundo lugar, la otorgada en los rituales escolares y la vinculación laboral. Esta AuP lo habilita para decir y hacer en una arbitrariedad institucional, es decir, un trabajo pedagógico que tiene como objetivos: reproducir e inculcar prácticas reproductoras de estructuras objetivas, es decir de habitus. En consecuencia, el “resultado del habitus como interiorización de las relaciones de poder, las representaciones que éste engendra, constituyen el medio que hace posible el proceso por el cual se impone la violencia simbólica a los agentes sociales” (Gutiérrez, 2004: 295).

Además de la autoridad pedagógica, la acción pedagógica requiere de un trabajo pedagógico TP, que no es otra cosa que la práctica mediante la cual se realiza la inculcación permanente y (...) con una duración suficiente como para producir un habitus capaz de perpetuarse una vez terminada la acción pedagógica y por ello, de perpetuar en las prácticas los principios de la arbitrariedad interiorizada, generando prácticas reproductoras de las estructuras objetivas (Gutiérrez, 2004: 296).

Respecto a la comunicación y el lenguaje, nos dice Bourdieu & Passeron (1977) que en la violencia simbólica se ejerce siempre en una relación de comunicación en la medida que este poder arbitrario hace posible que dicha imposición no revele directamente, sino por medio de una acción pedagógica y un trabajo de inculcación.

Es decir, que la comunicación, por una parte trasmite una información, y por otra, ejerce una acción en la cual tiene como objetivo la imposición y reproducción social. Así el discurso sobre el orden, la obediencia, la disciplina, tendrían un metarrelato que habría que elaborar. De esta manera, los discursos “(...) no son solo (o solo excepcionalmente) signos destinados a ser comprendidos, decodificados, también son signos de autoridad destinados a ser evaluados, apreciados y signos de autoridad, destinados a ser creídos y obedecidos” (Bourdieu, 1982: 49).

Como complemento de lo anterior, Bourdieu señala que “el poder simbólico es un poder de hacer cosas con palabras” (Bourdieu, 1987: 141) reconociendo así en papel del lenguaje y la comunicación en el proceso de reproducción cultural, conformación de habitus y posibilidad de interacción entre agentes (profesores y estudiantes) e instauración de la arbitrariedad cultural y por lo tanto, de violencia simbólica. En su obra *¿Qué significa hablar?* Bourdieu re-

conoce que la lengua, más allá de ser un instrumento de comunicación, es a la vez un instrumento de acción y poder que reconocen los agentes sociales. Nos recuerda también que no existen palabras neutras ni inocentes, sino que las palabras contienen fuerza y poder y que para su realización es necesario contar con un poder otorgado por una autoridad reconocida socialmente y así, hacer posible la legitimidad y los efectos de las acciones contenidas en el acto comunicativo, y por lo tanto, generar el efecto deseado: dolor, miedo, amenaza, etc. En el campo escolar, “la institución confiere al discurso profesoral una autoridad estatutaria que tiende a excluir la cuestión del rendimiento informativo de la comunicación” (Bourdieu & Passeron, 1977: 158)

Dos elementos resultan claves en la producción de los discursos: un habitus lingüístico conformado por una competencia lingüística y otro, el mercado lingüístico como sistema de sanciones, censuras y restricciones sociales que permiten al emisor del discurso determinar su sentido según los intereses, los interlocutores y el valor social según las demandas sociales y culturales.

Los diferentes sentidos de una palabra se definen en las relaciones entre el núcleo invariable y la lógica específica de los diferentes mercados, ellos mismos situados objetivamente con relación al mercado en el que se define el sentido más común. Solo existen simultáneamente para la conciencia culta que los genera al romper la solidaridad orgánica entre la competencia y el mercado (Bourdieu, 1982: 14-15).

En la competencia lingüística, por su parte, el hablante hace uso del conocimiento que tiene de la lengua, no solamente en términos de conocimiento gramatical, sino también social, es decir puede dar cuenta de las demandas del mercado, lo que es pertinente, lo adecuado, lo que puede generar incomodidad, pero también uso de las formas sociales de la cortesía. Lo importante aquí es alcanzar con éxito los beneficios de su intención comunicativa. Un profesor que quiera generar temor en sus estudiantes, más que conocer su lengua, sabe qué enunciados, palabras, qué tono de voz, qué postura corporal y el momento y lugar de su discurso.

Respecto a los habitus lingüísticos, estos se configuran como disposiciones elaboradas socialmente que se expresan a través de formas de hablar y decir ciertas cosas y cierta capacidad lingüística para construir diferentes discursos que respondan a situaciones comunicativas en las cuales existe una necesidad comunicativa (Bourdieu, 1982). Sin embargo, y como parte del lenguaje muchas situaciones comunicativas entre profesores y estudiantes se realizan de manera silenciosa, es decir sin hablar, como por ejemplo las miradas reprobatorias, los modales, tonos de voz, movimiento corporal, los cuales son difíciles de capturar, pero tan poderosos como formas de configurar habitus y como formas de comunicación y ejercicio del poder.

El habitus lingüístico, nos dice Bourdieu, es un

[...] sistema de disposiciones socialmente construidas, que implica una propensión de hablar de cierta manera; una competencia para hablar inseparablemente definida como una aptitud lingüística; es la capacidad social para emplear adecuadamente esta competencia en una situación dada (Bourdieu y Wacquant, 2005: 104-105).

Lo anterior, podría explicar, las diferentes formas de interacción empleadas por el profesor en la comunicación pedagógica del aula de clase. El discurso normativo, autoritario, directivo que se hace posible en los actos de habla producidos para mantener el control y ejercer la autoridad, tal es el caso del regaño, la humillación, la amenaza, la burla y el insulto, que para muchos profesores y estudiantes es algo normal, así como parte de las estrategias disciplinarias y de formación.

De otra parte, la escuela ha pretendido siempre unificar los modos de producción lingüística, valorando unos (clase dominante) y descalificando otros, las formas populares. Muchos niños y niñas al llegar a la escuela quedan excluidos ya que ella no los reconoce y por lo tanto los margina, los excluye y con el tiempo no logran alcanzar las competencias impuestas y por tanto fracasan en su intento por obtener un título al que el sistema escolar le da el valor más importante. Otro aspecto lo constituyen los mecanismos de interacción entre profesores y estudiantes en donde el profesor, es quien habla (locutor legítimo y autorizado), el estudiante escucha y obedece. Más allá de insultos, gritos, regaños, humillaciones, amenazas y otras formas de maltrato, resulta clave profundizar en lo que hay más allá de lo que observamos y aceptamos como parte de las prácticas pedagógicas.

Violencia escolar

El tema de la violencia escolar es hoy en día tan invasivo que llega a convertirse en sospechoso. Su influencia revela la mutación profunda de la escuela, mutación que sus actores no quieren percibir de otro modo más que bajo el ángulo de la crisis (Dubet, 1992; citado por Guzmán, 2012: 51).

Estas palabras de Dubet, nos señalan que la explosión de la violencia escolar no solo es un cambio en el comportamiento de los estudiantes, nos sugieren entonces, mirar más allá de los hechos de violencia que reportan diariamente los medios de comunicación para pensar en la posibilidad de explicación de este fenómeno en las mutaciones o configuraciones que ha tenido la misma escuela en su historia, y que también ha incidido en las formas de percepción de estudiantes, profesores, directivos, autoridades y los mismos investigadores. En este sentido Dubet nos recuerda que el concepto de violencia no ha existido

siempre y que además, según el momento histórico ha tenido diferentes connotaciones: disciplina, castigo, convivencia, entre otros (Guzmán, 2012: 53).

Otro elemento importante a tener en cuenta, es que las investigaciones han permitido, en gran medida, capturar la realidad de la violencia escolar en los diferentes contextos y además proponer múltiples estrategias para su prevención y tratamiento según su prevalencia, dichos esfuerzos pareciera ser insuficientes.

Al respecto, señala Eric Debarbieux, que

[...] la investigación internacional muestra que no existe una fatalidad de la violencia en la escuela, y que programas bien pensados pueden ser eficaces. Además, podría pensarse, que su difusión y desarrollo a cabalidad podrán contribuir fuertemente a resolver el problema. (Debarbieux, 2012: 429)

Una de las preguntas más reiteradas por los investigadores en los últimos años es ¿de qué tipo de violencia escolar estamos hablando? Al respecto es importante pensar y analizar lo que Guzmán (2012) ha denominado “la dimensión estratégica de la violencia escolar”, es decir, las maneras como se ejerce esta violencia, los actores que participan, los roles que asumen bien sea como agresor, víctima u observador, los medios que utiliza y los efectos que generan tanto para los pares, el sistema escolar, padres de familia y docentes (Guzmán, 2012: 67). Lo anterior nos permite, inicialmente, pensar en la violencia escolar como en una red de relaciones entre actores, formas, escenarios e impactos, lo que implicaría pensar en que no estamos hablando de una sola violencia, sino de múltiples formas de la violencia escolar, que si bien ocurren en el espacio institucional, cada una posee una naturaleza particular, lo cual implica establecer ciertas distinciones como un requisito indispensable para su comprensión y explicación. Los análisis realizados nos han señalado que no son equiparables las agresiones que recibe un estudiante por sus compañeros de manera sistemática, a la que recibe por parte de sus profesores y aquella que surge de las prácticas educativas propias del sistema escolar como las diversas formas del castigo y disciplinamiento que hacen parte del ejercicio de la autoridad escolar.

De esta manera y como señala Salmerón (2012) la noción de violencia escolar es utilizada por algunos autores para dar cuenta del tipo de prácticas de agravio que ocurren en la escuela. En esta misma línea señala Carlota Guzmán que en el ámbito escolar “suele designarse como violencia a conductas extremadamente heterogéneas, como robo, la agresión contra los maestros, las peleas entre alumnos, el desorden, la falta de atención, las relaciones con los padres” (Guzmán, 2012: 49)

Si bien todas estas situaciones ocurren en las escuelas cotidianamente, no son iguales ya que obedecen a lógicas diferentes y por tanto, sus dinámicas e impacto. Para el caso de la presente reflexión nos interesa analizar específicamente

mente el maltrato ejercido por el profesor sobre el estudiante el cual se presenta de manera sutil o muchas veces de manera directa y descarnada en las interacciones cotidianas y que podría mantener cierta relación con una violencia generada por el mismo sistema escolar que lo ha legitimado y naturalizado con el tiempo.

Respecto a lo que asumimos en esta reflexión como violencia escolar, Gvirtz & Larrondo (2012) señalan que “cuando hablamos de violencia, nos referimos a un modo de relacionarse con los otros que implica imposición y unilateralidad, y supone a la vez que el consenso y el consentimiento están ausentes” (Lavena, citado por Gvirtz & Larrondo, 2012: 295-296).

Como complemento a lo anterior, Daniel Míguez señala que existen diferentes formas que la violencia adopta y que por su naturaleza, no son visibilizadas totalmente y por ello podrían pasar inadvertidas para estudiantes, padres, maestros y autoridades educativas, pero con un efecto negativo por quien las padece. Al respecto nos dice que:

[...] la violencia supone en cambio considerar formas más sutiles de la misma, entre otras la presión psicológica, el hostigamiento social, la imposición cultural (violencia simbólica). En definitiva abarca acciones que no necesariamente están catalogadas como infracciones al código penal o son consideradas agresiones graves en general, pero que son vividas traumáticamente por las víctimas. (Míguez, 2012: 76)

Reconocer la existencia de formas de violencia sutiles y por lo tanto poco visibilizadas y debatidas implicaría, en términos de una sociología de la experiencia, analizar el fenómeno partiendo del “reconocimiento del alumno [y el docente] como sujeto activo, que construye su experiencia escolar y que le confiere un sentido subjetivo a sus acciones” (Guzmán, 2012: 65). Lo anterior, implicaría también incursionar en las representaciones subjetivas de los actores, los ordenamientos sociales y las estructuras bajo las cuales tanto profesores y estudiantes construyen sus experiencias, sentimientos, lógicas y relaciones interpersonales.

La escuela no solo ha sido afectada por la violencia generada entre los estudiantes (acoso escolar) o por la proliferación de actos contra ella como vandalismo, sino que ella ha mantenido también diversas prácticas que si bien han sido concebidas como mecanismos lícitos para formar a niños y jóvenes, han contribuido a generar también otras formas de violencia solapadas bajo el concepto de disciplina, convivencia e inclusive, democracia.

El sistema educativo es símbolo de fracaso, de perspectivas limitadas de inserción en la vida profesional; es símbolo, a veces, de discriminaciones y de desigualdades en las posibilidades de éxito (...) que van ampliándose con el

paso de los años. La educación pública se convierte en emblema del mundo de los incluidos, que contrasta con quienes han de permanecer marginados. (Blaya, 2012: 34)

Respecto a las prácticas de exclusión, las diversas situaciones que se presentan con los estudiantes en las escuelas muestran como ella no ha sabido cómo afrontar y contener los diferentes problemas que se presentan: disrupción, conflicto, agresiones, entre otras, que al carecer de herramientas pedagógicas y personal de apoyo, podrían minimizar los efectos negativos para la escuela. La mejor salida generalmente es la expulsión del estudiante, el castigo y el señalamiento.

Maltrato escolar en el contexto colombiano y políticas educativas

En el contexto colombiano, las políticas y el marco legislativo orientado a la protección de los Derechos de niños, las niñas y los jóvenes contra toda forma de maltrato y violencia, tiene un punto de partida importante con la firma por parte de Colombia de la Convención Internacional de los Derechos de los Niños (1989). La CDN, por su parte define en su Art. 19 que es obligación del Estado “(...) proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual” (CDN, 1989: 24). Lo anterior no solo incluye a los padres, sino a toda persona que tenga bajo cuidado a los niños y las niñas, como por ejemplo los docentes.

Posteriormente, en la Constitución Política (1991), Art. 13 se consagra el principio de igualdad, y en el Art. 44 se señalan como derechos fundamentales de los niños: la vida, la integridad física, la salud y la seguridad social, la alimentación equilibrada, su nombre y nacionalidad, tener una familia y no ser separados de ella, el cuidado y amor, la educación y la cultura, la recreación y la libre expresión de su opinión. Serán protegidos contra toda forma de abandono, violencia física o moral, secuestro, venta, abuso sexual, explotación laboral o económica y trabajos riesgosos. Además en el Art. 67 se establece la educación como un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social (...) con la que se busca una educación en el respeto por los derechos humanos, la paz y la democracia.

La Ley 1098 del Código de infancia y la Adolescencia (2006), en su Art. 41 señala el respeto por la integridad física, psíquica e intelectual y el ejercicio de los derechos de los niñas, niñas y adolescentes. Entre otros, resulta importante lo señalado en el Art. 20 en donde debe garantizar un ambiente escolar respetuoso de la dignidad y los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes. Así mismo, el Código señala: “Erradicar del sistema educativo las prácticas

pedagógicas discriminatorias o excluyentes y las sanciones que conlleven maltrato o menoscabo de la dignidad o integridad física, psicológica o moral de los niños, niñas o adolescentes”.

Recientemente la Ley 1620 (2013) y el Decreto 1965 (2013) sobre Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar, cuyo objetivo es prevenir y mitigar la violencia escolar y el embarazo en la adolescencia, en la perspectiva de los derechos humanos y la formación de ciudadanía. En su Art. 2, la Ley 1620 conceptualiza que el acoso escolar o *bullying* como una

[...] conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente, por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, y que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, y ante la indiferencia o complicidad de su entorno. (Ley 1620, 2013: 2)

Es importante señalar cómo la Ley que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar que contiene elementos importantes como son: el enfoque de derechos, la formación de ciudadanía, el principio de corresponsabilidad y la convivencia pacífica, reduce el maltrato escolar a situaciones de acoso escolar, es decir coloca al profesor en un mismo nivel con los estudiantes, desconociendo que el profesor, a diferencia de una estudiante posee un poder y una autoridad que no tienen los estudiantes y que, por lo tanto no mantiene una relación asimétrica con los estudiantes.

Configuración del maltrato escolar

Con relación al el concepto de violencia escolar, los estudios recientes señalan que la violencia escolar es un concepto que engloba las diferentes formas de uso de la fuerza física o poder para hacer daño a otros, y que por lo tanto es necesario diferenciar tres grandes campos: El primero relacionado a la violencia en el escuela en la cual se presentan diferentes situaciones que afectan la convivencia de los agentes educativos. Una segunda forma, violencia contra la escuela en la cual las acciones negativas están orientadas a dañar los bienes de la escuela, y el tercer campo referido a la violencia ejercida por la misma escuela a través de sus prácticas pedagógicas, mecanismos de disciplinamiento, maneras de ejercer el poder y la autoridad, es decir, violencia simbólica (García, Guerrero & Ortiz, 2012).

De otro lado, según las posiciones de los agentes en el campo escolar, las formas de accionar y la naturaleza de la violencia escolar, se ha establecido una tipología de la violencia escolar así: contravenciones infantiles y juveniles, que se refiere a las faltas a la convivencia escolar. El acoso escolar, *bullying* o matoneo, que se refiere al daño (físico o emocional) ejercido por uno o varios compañeros a un estudiante de manera sistemática en una relación de desequilibrio de poder. Y finalmente, el maltrato escolar, referido a “un tipo de relación social irrespetuosa, descortés, abusiva, intimidatoria entre profesor-profesor, profesor-estudiante, estudiante-profesor o estudiante-estudiante” (García, Guerrero & Ortiz, 2012: 34).

La Organización Mundial de la Salud (1999), define el maltrato como: “Toda acción, omisión o trato negligente no accidental que priva al menor de sus derechos y bienestar, que amenaza y/o interviene su ordenado desarrollo físico, psicológico o social y cuyos actores pueden ser personas, instituciones o la misma sociedad” (Citado por Suárez & Márquez, 2009: 164). Consideramos relevante de la anterior definición cómo las formas de maltrato se constituyen en vulneración de los derechos, los daños ocasionados por este tipo de violencia, y dentro de los agentes que lo ejercen, las instituciones, la escuela y los maestros.

Para la presente reflexión asumiremos el concepto de maltrato escolar el cual se define como:

[...] Forma específica de la violencia, que se manifiesta en la cultura escolar mediante acciones y actitudes de maltrato físico y emocional, incluso verbal, que puede ser ocasional o esporádico y se presenta en relaciones jerárquicas de adultos hacia infantes y jóvenes o en dinámicas de pares, adulto-adulto o entre niños y niñas o jóvenes; o desde la población infantil y juvenil hacia los adultos. (García & Guerrero, 2011: 310)

Algunas investigaciones señalan que cuando los estudiantes son las víctimas de maltrato ya sea por parte de sus compañeros o profesores, esta violencia se minusvalora o simplemente se oculta por considerarla poco importante. Muchos maltratadores consideran que su comportamiento es correcto y necesario; pegar, humillar, insultar y gritar contribuyen a la educación así como un día lo hicieron con ellos. “Muchos niños llegan a interpretar el abuso como una medida necesaria, que los adultos lo hacen porque los quieren y por su bien (...) desde esa óptica el maltrato puede percibirse como justo porque uno es malo y se lo merece” (Pérez, 2002: 85).

Lo más preocupante de las situaciones de maltrato ejercida por maestros sobre sus estudiantes, es que al considerarse natural y propio de las prácticas pedagógicas, éstas no son denunciadas. Sin embargo, muy seguramente, tendrán un efecto significativo sobre las interacciones entre estudiantes y de estos con

sus profesores, la percepción del clima de aula, el rendimiento académico, la deserción, la autoestima, y el fracaso escolar.

Naturaleza del maltrato escolar

Según la clasificación de la naturaleza de los actos violentos establecida por OMS (2002), el documento señala como ésta se presenta de manera física, sexual, psicológica y privaciones o desatención y la importancia del entorno en que se produce la relación entre víctima y agresor. Adicionalmente, y para el presente análisis, se incorpora la naturaleza simbólica de la violencia de la cual ya se ha hecho mención.

El maltrato físico, se define como

[...] el empleo de la fuerza física en forma intencional, que afecta la salud y la integridad de los niños. En casos más frecuentes es común el uso de golpes, quemaduras, el estrangulamiento, ahogamiento, las fracturas, la negación de cuidados médicos... hasta el descuido de la higiene personal y nutrición del menor (Suárez & Márquez, 2009: 167).

El uso de la fuerza no solo causa dolor en la víctima sino que, genera daños emocionales (Naciones Unidas, 2006: 18). Si bien, esta forma de maltrato físico hizo parte de las estrategias de castigo escolar y disciplinamiento, esta ha venido desapareciendo de las prácticas pedagógicas de los maestros (García & Ortiz, 2012: 58), sin embargo, son comunes los empujones, zarandeo, pellizcos, castigar a un niño manteniéndolo de pie, no dejarlo ir al baño y el maltrato físico indirecto, cuando a juicio del profesor cita a los padres y se les traslada a ellos la responsabilidad. La reacción más común es castigar físicamente cuando reciben quejas de los maestros.

Como violencia sexual, el Decreto 1965 (2013) que retoma el Artículo 2 de la Ley 1146 (2007), señalan que por violencia sexual contra los niños, niñas y adolescentes se entiende como:

[...] todo acto o comportamiento de tipo sexual ejercido sobre un niño, niña o adolescente, utilizando la fuerza o cualquier forma de coerción física, psicológica o emocional, aprovechando las condiciones de indefensión, de desigualdad y las relaciones de poder existentes entre víctimas y agresor. (MEN, 2013: 15)

El maltrato psicológico o emocional, es asumido como:

[...] se produce cuando un cuidador no brinda las condiciones apropiadas y propicias e incluye actos que tienen efectos adversos sobre la salud emocional y el desarrollo del niño. Tales actos incluyen la restricción de los movimientos del menor, la denigración, la ridiculización, las amenazas e intimidación,

la discriminación, el rechazo y otras formas no físicas de tratamiento hostil.
(Garzón, 2009: 79)

Agrega el autor, que el adulto ejerce rechazo por el niño o la niña cuando se rehúsa a reconocer la importancia y legitimidad de sus necesidades. En este sentido se ejercen prácticas como por ejemplo: aislar, cuando el adulto impide al niño el acceso a experiencias sociales habituales normales, impide la formación de amistades y hace creer al niño que está solo en el mundo. Aterrorizar a través de los ataques verbales al niño para generar en él miedo, intimidación y susto, haciendo creer al niño que el mundo es caprichoso y hostil. Corromper, cuando el adulto des-socializa al niño y lo estimula a implicarse en conductas destructivas. Algunas de las prácticas cotidianas de los maestros son: el regaño permanente, la humillación, la burla, indiferencia, gritos, ofensas, insultos, ridiculización, expulsar, discriminación y exclusión.

Clima escolar y el clima de aula

Los análisis sobre el clima escolar son muy recientes y se ubican especialmente en los últimos 15 años, lo cual evidencia su importancia tanto para investigadores, autoridades educativas y las comunidades educativas. D'Angelo & Fernández (2011) plantean la importancia de los estudios sobre los climas escolares y, especialmente, su relación con la violencia escolar, para lo cual hacen un llamado a no asumir explicaciones deterministas ya sean para explicar la violencia como resultado de comportamientos "desviados" o, por otra parte a entenderla como producto de las condiciones sociales externas a la institución escolar. Se plantea entonces, la posibilidad de analizar las dinámicas internas de la escuela en las cuales aparece el conflicto, la violencia y su relación con el clima escolar. Una primera referencia sobre el concepto clima escolar está planteada en el texto *Ecología del desarrollo humano* de Bronfenbrenner (1987) en donde el autor señala que

[...] es muy probable que un ambiente institucional resulte perjudicial para el desarrollo del niño si se combinan las siguientes circunstancias: si el ambiente ofrece pocas posibilidades para la interacción del niño con su cuidador, en una variedad de actividades, y si el entorno físico restringe las oportunidades de locomoción y contiene pocos objetos que el niño puede utilizar en la actividad espontánea. (Bronfenbrenner, 1987: 66)

El clima es entonces, la calidad del centro en la que resultan claves las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por estudiantes, profesores y directivos. Es decir, el clima se basa en la percepción colectiva sobre las relaciones y las interacciones personales que contribuyen en la percepción de los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa (Blaya, Debarbieux, Del Rey & Ortega, 2004).

Las investigaciones realizadas por Debarbieux (1996) permitieron identificar y develar las percepciones sobre los comportamientos y actos de violencia por parte de estudiantes, profesores y otros adultos, y su relación con el clima escolar.

Para el presente trabajo, asumimos la definición propuesta por Catherine Blaya cuando plantea el clima en términos de calidad general de las relaciones e interacciones entre los diferentes actores de la escuela, en las cuales se incluye tanto relación entre compañeros como relaciones entre profesores y estudiantes (Blaya, 2010). Como complemento a lo anterior, Enrique Chaux señala: la importancia que tiene el sentido de pertenencia, la satisfacción laboral, la conexión percibida entre los miembros de la comunidad educativa, el apoyo con que todos perciben qué tanto las opiniones de cada uno son tenidas en cuenta (Chaux, 2012).

Con relación al clima de aula, López, Bilbao y Rodríguez (2012) señalan la importancia de distinguir el concepto de clima escolar, ya referido anteriormente, y el de clima de aula. Mientras que el primero hace referencia a las percepciones, pensamientos, valores, y maneras de actuar por parte de los diferentes miembros de la comunidad educativa, el clima de aula se refiere particularmente a la percepción de estudiantes y profesores respecto a los aspectos del aula de clase y que inciden en la calidad de las relaciones y los aprendizajes (Villa & Villar, citado por López et al., 2012: 95).

De otra parte, es el aula el espacio para el encuentro real de profesores, estudiantes y donde se hace viva la relación escolar: amistad, aprendizaje, conflicto, afecto y emociones.

El clima del aula que se logra permite que los estudiantes puedan generar opciones creativas para resolver problemas, presentar sus posiciones de maneras asertivas, escuchar activamente a los demás, tomar diversas perspectivas, generar empatía con sus compañeros y poner en práctica su pensamiento crítico frente a lo que pasa en su contexto cercano. Los problemas de agresión o disciplina son tomados como oportunidades para el aprendizaje de formas pacíficas de relacionarse. (Chaux, 2012: 87-88)

Dentro de los factores que pueden incidir en un clima negativo, podemos encontrar las siguientes: A nivel institucional, las prácticas autoritarias de profesores y directivos, normas represivas y ausencia de espacios de participación, Espinoza (2006); prácticas burocráticas de la escuela, presión laboral y relaciones conflictivas entre docentes y directivos, además de la inseguridad, violencia, baja calidad en las relaciones interpersonales, y multivictimización, Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega (2004); comentarios negativos, rumores y chismes entre adultos, Blaya (2010); falta de colegaje entre maestros y sentido de comunidad, Debarbieux (2012); incoherencia entre el discurso democrático

de la escuela y las prácticas autoritarias, Alterman y Coria (2012); multiplicidad de tareas que realizan los orientadores escolares y escaso tiempo al trabajo con estudiantes, García y Ortiz (2012a); Cambios en las relaciones de autoridad en la familia y en la escuela, García y Guerrero (2012b); carencias y diferencias en la formación inicial y permanente del profesorado, Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega (2004); asignar la responsabilidad del clima caótico a los problemas sociales, D'Angelo & Fernández (2011).

En lo relacionado con las prácticas pedagógicas, la ausencia de maestros idóneos para manejar conflictos y la poca participación de los padres en la vida escolar, Valencia (2004); sistema de evaluación represivo, bajo desempeño académico, exigencia académica exagerada a los estudiantes que desencadenan desmotivación y apatía por las clases, D'Angelo y Fernández (2011); ausencia de participación de los docentes en la construcción de ambientes de aprendizaje y de convivencia, López, Bilbao y Rodríguez (2012); estructura homogenizante de los estudiantes y los grupos y fuerte condicionamiento de los estudiantes a obedecer al profesor, exclusión y tratos humillantes de los maestros, Díaz-Aguado (2006).

Respecto al comportamiento y actitudes de los estudiantes, que pueden afectar o incidir en el clima, los investigadores destacan: Episodios de maltrato entre compañeros de clase y acoso escolar, Espinoza (2006); burla y discriminación por características personales de los estudiantes, D'Angelo y Fernández (2011); prevalencia de hurtos menores, vandalismo, ataques contra la propiedad personal, falta de respeto, desconfianza, inseguridad y conflictividad, Secretaria de Gobierno, Bogotá (2006). Sentimiento de inexistencia y falta de reconocimiento de los jóvenes por parte de colegio, Prieto (2011); hostilidad de la escuela frente a los estudiantes, y generación de tensiones y conflictos en la vida escolar, D'Angelo y Fernández (2011).

Desde la perspectiva de los maestros, se destaca: Malas relaciones y prácticas de maltrato entre profesores y estudiantes, Mendoza (2011); Inseguridad y estilo de enseñanza autoritaria, Espinoza (2006); Intimidación a estudiantes y abuso de poder por parte del profesor, Chaux (2012); Falta de reglas claras y arbitrariedad en la aplicación por parte de los docentes, uso de las calificaciones para sancionar, D'Angelo y Fernández (2011); imposición del orden de valores y pautas que van en contra de la posibilidad de construir modos de convivencia que generen posibilidades de ser y estar en la institución escolar, Gvirtz y Larrondo (2012); y finalmente, garantizar el desarrollo de los procesos de actualización y formación docente y evaluación del clima escolar en los establecimientos educativos, Ministerio de Educación Nacional de Colombia, Ley 1620 (2013).

Los factores que contribuyen significativamente en la construcción de climas escolares positivos y constructivos, podemos destacar las siguientes: Relacio-

nes de cuidado en la perspectiva de una ética del cuidado planteada por Nel Noddings (1992), en donde se generan relaciones respetuosas de cuidado entre profesores y estudiantes, pero donde los docentes también se sienten cuidados de los demás miembros de la comunidad. De esta manera, el cuidado se piensa como preocupación mutua por el otro, calidez y afecto, comunicación clara y abierta, manejo constructivo de los conflictos, solidaridad, empatía y seguimiento de instrucciones. De otra parte, promover un clima basado en las competencias ciudadanas y compromiso institucional, Chaux (2012); Organización del trabajo escolar en equipos heterogéneos, Debarbieux (2012); y finalmente y como lo plantea Elías (1993), desarrollar relaciones temperantes entre los integrantes de la comunidad educativa. Las relaciones temperantes se basan en el establecimiento de vínculos de apoyo cooperativo, relaciones simétricas de respeto y reconocimiento entre los miembros de la escuela, Míguez (2012).

Uno de los aspectos importantes, señalado por los investigadores, se refiere a la construcción de ambientes democráticos en las aulas, en donde los estudiantes y profesores participen de las decisiones y todos consideren que su aporte es importante. Además, “un clima democrático permiten que todos los miembros de la comunidad sientan involucrarse en los proyectos y decisiones importantes que afectan a la institución. Es decir, que vean que sus iniciativas y puntos de vista son tenidos en cuenta” (Chaux, 2012: 90).

Otro elemento clave, lo constituye

[...] la autoestima de los estudiantes, mientras que el clima autoritario está indirectamente asociado a la violencia entre iguales bullying, lo cual indica que mientras menor sea la capacidad del maestro de motivar las relaciones de respeto entre estudiantes [y entre profesores y estudiantes], estos sentirán mayor libertad para actuar en contra de sus iguales [y sus propios maestros]. (Espinoza, 2006: 233)

Malestar escolar

El malestar escolar es algo que nos hemos encontrado reiteradamente en la revisión de la literatura sobre la violencia escolar, y específicamente sobre el maltrato escolar. Se define como “un saldo negativo en las cuentas con la vida (...) que surge de no alcanzar lo que se valora” (Onetto, 2004: 27).

Los análisis realizados en diferentes contextos, han evidenciado diversas manifestaciones tanto en estudiantes y los docentes, respecto a situaciones negativas que viven en las aulas. Por ejemplo, los niños, niñas y jóvenes franceses y españoles, han manifestado un nivel alto de insatisfacción con el clima escolar y una percepción “de que todo va mal en su centro” (Blaya, Debarbieux, Del Rey & Ortega, 2004). En México, el trabajo de Luz María Velásquez (2005)

evidenció que, frente a los episodios de violencia, los estudiantes expresan sentimientos de desolación, desamparo, angustia, inseguridad, amargura, temor, rencor, miedo y odio.

Muchos maestros manifiestan en la actualidad actitudes de los estudiantes que van de temperamentos pasivos y desinteresados frente a las actividades escolares, a comportamientos extremadamente activos, desordenados y protagonistas de actos disruptivos (D'Angelo & Fernández, 2011).

Respecto a los sentimientos de impunidad, muchos estudiantes manifiestan que más que la situación de agresión recibida, lo que más los lastima es la impunidad que se vive en los colegios. (Velásquez, 2005).

Con relación a los sentimientos de malestar de los profesores, estos varían: por un lado deben enfrentarse a estudiantes coaccionados a permanecer en las aulas (Martín Criado, 2010); confrontaciones entre maestros viejos y los nuevos:

Los primeros señalan una sensación de fracaso generalizado, docentes que se quieren ir, jubilarse. En cambio, a los jóvenes se les atribuye la falta de conocimientos disciplinarios, pedagógicos y atributos de personalidad necesarios para desarrollar la tarea. Manifiestan que lo común a ambos, jóvenes y viejos, es el descontento. Los propios maestros perciben el colegio como un espacio hostil. (D'Angelo & Fernández, 2011)

También se percibe cansancio de los maestros y acomodación a la violencia (García & Ortiz, 2012); se les ha exigido a los docentes el cumplimiento de tantas responsabilidades como funciones tiene la escuela olvidando su condición laboral, sus competencias para realizar las múltiples tareas que se les asigna. Sin embargo, se les culpa y responsabiliza de los fracasos del sistema escolar (Martín Criado, 2010). Lo anterior sumado a las dificultades de aprendizaje que presentan los estudiantes frente a las cuales los maestros no pueden responder eficazmente (Defensor del pueblo, 2006).

En conclusión, el malestar manifiesto por profesores y estudiantes puede encontrar su origen en el sistema burocrático de la escuela que "obliga" a los niños y jóvenes a permanecer en ella. Así mismo, la acumulación de funciones que asume la escuela cada día que genera mayores tensiones en su interior, a lo que suman las múltiples expectativas que la sociedad deposita en la escuela y a los maestros. (Martín Criado, 2010); ausencia de diálogo entre estudiantes, profesores y directivos y trato inadecuado del docente al estudiante.

Los profesores por su parte, manifiestan ser tratados despectivamente por sus estudiantes, inclusive por los padres de familia (D'Angelo & Fernández, 2010). En una sociedad con múltiples problemas, se ha encargado al sistema educativo de transmitir valores y comportamientos ciudadanos como si la única responsa-

ble fuera la escuela, olvidando otros actores como la familia y la sociedad. Sin embargo, las mismas instituciones conviven con la burocracia y la corrupción (Prieto, 2011), así, entre otras, la institución escolar se ha “transformado en un escenario en el cual las prácticas violentas intentan dar un nuevo orden a la vida escolar” (Valencia, 2004: 33).

El maltrato escolar ejercido por los maestros sobre sus estudiantes es un fenómeno que requiere para su comprensión y explicación la reconstrucción de la noción de campo escolar, en el cual se ocurren las acciones maltratantes (golpes, insultos, gritos, empujones, amenazas, entre otros) por parte de los profesores. Así mismo, poder configurar la escuela como campo nos permite identificar los diferentes elementos constitutivos del campo como son: las posiciones que ocupan en el campo los docentes, estudiantes, inclusive los directivos; el capital que se pone en juego; los conflictos y luchas entre los agentes; las trayectorias de los docentes; los habitus de los maestros y estudiantes; las prácticas pedagógicas y las representaciones del maltrato que tienen tanto los docentes como los estudiantes.

Si bien el maltrato escolar se origina al interior de las prácticas pedagógicas, es importante identificar en qué tipo de pedagogía es posible se presente y cuál es su función. De esta manera se podría reconocer que las acciones pedagógicas, además de transmitir o generar conocimientos en las disciplinas escolares, contribuyen a generar un habitus que dispone a los estudiantes para reconocer las diferentes formas de maltrato como algo natural y que contribuye a la formación de niños, niñas y jóvenes.

A pesar de la existencia de un marco político y jurídico, el maltrato contra los niños, las niñas y los jóvenes existe actualmente en las aulas. Nos preguntamos qué lo hace actual y cuál ha sido su transformación en el tiempo, lo cual nos motiva a investigar el tema, toda vez que existe en la actualidad un discurso nacional y mundial sobre la Paz, la formación de la ciudadanía, el respeto por los Derechos Humanos y el reconocimiento del niño, la niña y el joven como titulares de Derechos.

Conclusiones

El maltrato escolar ejercido por los maestros sobre sus estudiantes es un fenómeno que requiere para su comprensión y explicación la reconstrucción de la noción de campo escolar, en el cual se ocurren las acciones maltratantes por parte de los profesores. Así mismo, poder configurar la escuela como campo nos permite identificar los diferentes elementos constitutivos del campo como son: las posiciones que ocupan en el campo los docentes, estudiantes, inclusive los directivos; el capital que se pone en juego; los conflictos y luchas

entre los agentes; las trayectorias de los docentes; los habitus de los maestros y estudiantes; las prácticas pedagógicas y las representaciones del maltrato que tienen tanto los docentes como los estudiantes.

Si bien el maltrato escolar se origina al interior de las prácticas pedagógicas, es importante identificar en qué tipo de pedagogía es posible se presente y cuál es su función. De esta manera se podría reconocer que las acciones pedagógicas, además de transmitir o generar conocimientos en las disciplinas escolares, contribuye a generar un habitus que dispone a los estudiantes para reconocer las diferentes formas de maltrato como algo natural y que contribuye a la formación de niños, niñas y jóvenes.

A pesar de la existencia de un marco político y jurídico, el maltrato contra los niños, las niñas y los jóvenes existe actualmente en las aulas. Nos preguntamos qué lo hace actual y cuál ha sido su transformación en el tiempo. En la Ley 1620 de 2013 en Colombia, no se reconoce explícitamente a los maestros como autores del maltrato contra sus estudiantes, lo cual nos motiva aún más a investigar el tema, toda vez que existe en la actualidad un discurso nacional y mundial sobre la Paz, la formación de la ciudadanía, el respeto por los Derechos Humanos y el reconocimiento del niño, la niña y el joven como titulares de Derechos.

Bibliografía

Alterman, N. & Coria, A. (2012). *La cuestión de la indisciplina escolar y la didáctica*. Una lectura desde Phillippe Meirieu. En: A. Furlan (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas: por Cathérine Blaya et al.*, pp. 257-276. México: Siglo XXI Editores.

Blaya, C.; Debarbieux, E; Del Rey, R & Ortega, R. (2004). *Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia*. *Revista de educación*, 339, pp. 293-315.

Blaya, C. (2010). *Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas*. En: Furlan (Ed). Pasillas, M.A; Spitzer, T.C & Gómez, A. pp. 17-40. Argentina: Noveduc.

Blaya, C. (2012). *Violencia escolar: ¿una juventud desilusionada?* En: A. Furlan (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas: por Cathérine Blaya et. al.* pp. 31-48. México: Siglo XXI Editores.

Bourdieu, P. (1980) *El sentido práctico*. Buenos Aires. (1a Ed.): Siglo veintiuno Editores.

Bourdieu, P. (1982) *¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos*. Madrid: Akal Editores.

Bourdieu, P. (1988) *Cosas Dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

Bourdieu, P. (1997) *Razones prácticas. Sobre la teoría de la acción*. Barcelona: Anagrama.

Bourdieu, P. & Passeron, J. (1977) *La reproducción. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza*. Libro 1, España: Editorial Popular.

Bourdieu, P & Wacquant, L. (2005) *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Chaux, E. (2012) *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá, Universidad de los Andes, Bogotá: Taurus.

Congreso de la República, Colombia. (2006, Noviembre 8). *Ley 1098. Por la cual se expide el Código de la infancia y la adolescencia*. Recuperado de http://www.secretariassenado.gov.co/senado/basedoc/ley_1098_2006.html

Congreso de la República, Colombia (2007, Julio 10) Ley 1146. Por medio de la cual se expiden normas para la prevención de la violencia sexual y atención integral de los niños, niñas y adolescentes abusados sexualmente. Recuperado de <http://www.ins.gov.co/temas-de-interes/Violencia%20Intrafamiliar%20y%20Sexual/LEY%201146%20DE%202007%20prevencion%20v.%20sexual.pdf>

Congreso de Colombia (2013) Ley 1620 (2013, Marzo 15). Por la cual se crea el sistema nacional de convivencia Escolar y formación para el ejercicio de los derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y Mitigación de la violencia escolar. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/cvn/1665/articulos-319679_archivo_pdf.pdf

Constitución Política de Colombia (1991). Recuperado de <http://www.alcaldia-bogota.gov.co/sisjur/normas/Norma1.jsp?i=4125>

Dato, E. Defensor del Pueblo (2006). *La violencia escolar. El maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria 1999-2006*. Recuperado de http://www.defensordelpueblo.es/es/Documentacion/Publicaciones/monografico/contenido_1261583505460.html

Debarbieux, E. (1996). *La violence en milieu scolaire*. 1: Etat des lieux, Paris, ESF.

Debarbieux, E. (2012). *Las “buenas prácticas” ¿son suficientes?. Violencia escolar y cuestiones culturales*. En: Furlan, A. (Coord.). *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*: por Cathérine Blaya et al. pp. 422-458) México: Siglo XXI Editores.

Díaz-Aguado, M. (2006). *El acoso escolar y la prevención de la violencia desde la familia*. Revista Comunidad de Madrid, 6-24, Recuperado de http://213.0.8.18/portal/Educantabria/RECURSOS/Materiales/Bibliinter/GUIA_ACOSO_ESCOLAR.pdf

D'Ángelo, L & Fernández, D (2011). *Clima, conflictos y Violencia en la escuela*. Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Recuperado de http://www.unicef.org/argentina/spanish/clima_conflicto_violencia_escuelas.pdf

Elías, N (1987) *El proceso de la civilización*. México: Fondo de Cultura Económica.

Espinoza, E. (2006) *Impacto del maltrato en el rendimiento académico*. Revista electrónica de Investigación, 4, (9), pp. 221-238. Recuperado de www.investigacion-psicopedagogica.org/revista/new/ContadorArticulo.php

García, S. (2012). *La violencia simbólica: aportación de Pierre Bourdieu para comprender las formas sutiles e inadvertidas de dominación*. En: A. Furlan (Coord.). Reflexiones sobre la violencia en las escuelas: por Cathérine Blaya et al. (114-143) México: Siglo XXI editores.

García, B. & Guerrero, J. (2012a). *Nuevas concepciones de autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y la escuela*. Revista internacional de investigación en educación, 4(8), pp. 297-318. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana.

García, B. & Guerrero, J. (2012b). *Violencias en contexto*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

García, B & Ortiz, B. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

García, B.; Guerrero, J. & Ortiz, B. (2012). *La Violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Garzón, M. R. (2009). *Trabajo social forense y maltrato infantil*. Cali: Anzuelo Ético.

Gutiérrez, A. (2004). Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. En: *Revista Complutense de Educación*, 15 (1), pp. 289-300. Recuperado de <http://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED0404120289A>

Guzmán, C. (2012). La violencia escolar desde la perspectiva de Francois Dubet: tensiones, reticencias y propuestas. En: Furlan, A. (Coord.). Reflexiones sobre la violencia en las escuelas: por Cathérine Blaya et al. pp. 49-71. México: Siglo XXI Editores.

Gvirtz, S. & Larrondo, M. (2012). Democracia, diálogo, construcción de la ley. Caminos para construir la convivencia en el espacio escolar y generar modos no violentos de relación. En A. Furlan (Coord.). Reflexiones sobre la violencia en las escuelas: por Cathérine Blaya et al. pp. 295-312. México: Siglo XXI Editores.

López, V.; Bilbao, M & Rodríguez J. (2012). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 11(1), pp. 91-101. Recuperado de <http://revistas.javeriana.edu.co/index.php/revPsycho/article/download/1002/1622>.

Martín Criado, E. (2010). *La escuela sin funciones: Crítica de la sociología de la educación crítica*. Barcelona: Ediciones Bellaterra.

Mendoza G, B. (2011). Bullying entre Pares y el Escalamiento de Agresión en la Relación. En: *Revista Psicología Iberoamericana*, 19 (1), pp. 58-71. Recuperado

dehttp://192.203.177.6/psicologiaiberoamericana/pdf/Psicologia_Iberoamericana19_1_electronica.pdf#page=59

Míguez, D. (2012). Cavilaciones epistemológicas sobre el estudio de la violencia en las escuelas. Elías y el equilibrio entre nominalismo y positivismo. En: Furlan, A. (Coord.) Reflexiones sobre la violencia en las escuelas: por Cathérine Blaya et al. pp. 375-397. México: Siglo XXI Editores.

Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2013, Septiembre 11) Decreto 1965. "Por el cual se reglamenta la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Recuperado de http://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-328630_archivo_pdf_Decreto_1965.pdf

Naciones Unidas (2006) Informe mundial violencia contra los niños. Recuperado de http://srs.violenceagainstchildren.org/sites/default/files/political_declarations/Mapeo_Centroamericano_Violencia_contra_la_Ninez_2012%20Version%20WEB.pdf

Noddings, N. (1992). *The Challenge of care in schools: An alternative approach to education*. New York: Teachers College Press.

Onetto, F. (2004). *Climas educativos y pronósticos de violencia*. Buenos Aires: Noveduc.

Organización Mundial de la Salud (2002) Informe sobre la salud en el mundo. Recuperado de <http://www.who.int/whr/2002/Overview%20spain.pdf>

Organización de Naciones Unidas ONU. (2006). Las voces de niñas, niños y adolescentes sobre la violencia. Recuperado de http://www.savethechildrendominicana.org/pdf/consulta_latinoamericana_nna_estudio.pdf

Parra, R.; González, A.; Moritz, O.; Blandón, A.; y Bustamante, R. (1992). *La Escuela Violenta*. Bogotá: Tercer Mundo.

Pérez de San Román, R.L. (2002). El maltrato en contextos escolares. *Revista Psicodidáctica* (13), pp. 77-90. Recuperado de www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/download/131/127.

Prieto, M.T. (2011). *Violencia escolar. Narrativas de maltratos en jóvenes de Bachillerato*. México, Universidad de Guadalajara, Centro universitario del Norte. México: Prometeo Editores.

Salmerón, A. (2012). Notas para una reflexión en torno a la violencia horizontal en las escuelas. Entre el conservadurismo y la intolerancia. En: A. Furlan (Coord.). Reflexiones sobre la violencia en las escuelas: por Cathérine Blaya et al. pp. 375-397. México: Siglo XXI Editores.

Salmivalli, C.; Lagerspetz, M.; Bjorkqvist, K.; Osterman, D. & Kakainen, A. (1996). Bullying as a group process. *Aggressive Behaviour*, 22, pp. 1-15.

Saucedo, L. (2010). Dilemas teórico-prácticos para pensar la disciplina y la violencia en la escuela. En: Furlan, A. (Coord.). *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones*, pp. 55-70. Argentina: Noveduc.

Secretario General de las Naciones Unidas. (2006). *Consulta de América Latina en el marco del Estudio del Secretario General de las Naciones Unidas sobre la violencia contra los Niños: Las voces de niñas, niños y adolescentes sobre la violencia*. Recuperado de http://www.savethechildrendominicana.org/pdf/consulta_latinoamericana_nna_estudio.pdf

Suárez, G.J. & Márquez, B.A. (2009). El maltrato infantil en la práctica docente: estudio de un caso. *Psicogente*, 12 (21), 158-181, Universidad Simón Bolívar. Barranquilla. Recuperado de <http://portal.unisimonbolivar.edu.co:82/rdigital/psicogente/index.php/psicogente/article/viewFile/158/165>

Sub-Secretaria de asuntos para la convivencia y seguridad ciudadana. Observatorio de convivencia y seguridad ciudadana. (2006) *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá*. Recuperado de http://www.observatoriolocaldeengativa.info/phocadownload/documentos/Convivencia_Seguridad_Ambitos-Observatorio_Convivencia-2006.pdf

Unicef (2005). *Convención sobre los Derechos de los niños y las niñas*. Recuperado de www.unicef.org/colombia/pdf/CDNparte1.pdf

Valencia, M, F. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia, Lectura breve de algunos materiales escritos. *Revista científica Guillermo de Ockham* (7), pp. 29-41. Recuperado de http://investigaciones.usbcali.edu.co/ockham/images/volumenes/Volumen2N1/V2N01-02_Conflicto_violencia_escolar.pdf

Velásquez, L.M (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en las escuelas. *Revista Mexicana de investigación educativa*, 10 (26), 739-764. Recuperado de <http://www.comie.org.mx/v1/revista/portal.php?idm=es&sec=SC03&sub=SBB&criterio=ART0007>