

Maltrato al docente: una mirada desde la experiencia social

Colección
Tesis
Doctoral

16

Carlos Alberto Abril Martínez



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE

Maltrato al docente: una mirada desde la experiencia social



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

Doctorado
Interinstitucional
en Educación

DIE

Maltrato al docente: una mirada desde la experiencia social

Carlos Alberto Abril Martínez

Resumen

Este libro examina cómo distintas formas de violencia —psicológica, física, simbólica e institucional— afectan la labor y el bienestar de los maestros en el contexto escolar colombiano. A partir de reflexiones teóricas, análisis de experiencias reales y herramientas para la identificación y prevención del maltrato, la obra visibiliza un problema creciente que deteriora el clima escolar, vulnera derechos y compromete la calidad educativa. El texto no solo describe las manifestaciones del maltrato, sino que propone rutas de atención, estrategias de acompañamiento y orientaciones para construir entornos protectores que fortalezcan la dignidad y el ejercicio profesional del docente.

Palabras clave: maltrato docente, violencia escolar, clima institucional, profesorado, derechos del docente.

Abstract

This book analyzes how various forms of violence—psychological, physical, symbolic, and institutional—impact teachers’ professional practice and well-being in Colombian schools. Drawing on theoretical reflections, analyses of real cases, and tools for identifying and preventing teacher abuse, the volume brings visibility to a growing problem that erodes school climate, infringes on teachers’ rights, and undermines educational quality. Beyond documenting the different expressions of abuse, it offers response pathways, support strategies, and guidelines for building protective environments that strengthen teachers’ dignity and professional practice.

Keywords: teacher mistreatment, school violence, institutional climate, teaching staff, teachers’ rights.

¿Cómo citar este libro? / How to cite this book?

Abril Martínez, C. A. (2026). *Maltrato al docente: una mirada desde la experiencia social*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas-Editorial UD.
<https://doi.org/10.69740/UD.9789587879391.9789587879414>

A la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y al Doctorado Interinstitucional en Educación por abrir rutas de formación acordes con las necesidades de nuestra ciudad.

A los docentes del DIE-UD, quienes aportan día a día al mejoramiento de la educación en Bogotá.

A la doctora Bárbara Yadira García Sánchez, maestra de maestros, quien encarna la vocación y la profesión entregando su sabiduría sin más interés que sacar lo mejor de sus estudiantes, para que algún día sean maestros que se entreguen a la formación integral de sus estudiantes.

A mi madre, mi esposa y mis hijos por su apoyo constante y su paciencia infinita.

.....
Carlos Alberto Abril Martínez

A los docentes de Bogotá que día a día ponen, en su quehacer cotidiano, su saber y ser para la formación integral de las nuevas generaciones.

A nuestros estudiantes, quienes, con lo aprendido día a día en la escuela, deberán asumir acciones concretas de cuidado para garantizar nuestro destino compartido.



UD
Editorial



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas
© Doctorado Interinstitucional en Educación
© Carlos Alberto Abril Martínez (autor)

ISBN: 978-958-787-939-1
ISBN digital: 978-958-787-940-7
ISBN ePub: 978-958-787-941-4

DOI: <https://doi.org/10.69740/UD.9789587879391.9789587879414>

Primera edición, marzo de 2026

Gestión editorial

Editorial UD

Corrección de estilo

Hipertexto SAS

Diagramación

Hipertexto SAS

Montaje de cubierta

Editorial UD

Editorial UD

Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Carrera 24 n.º 34-37, Bogotá, Colombia
Teléfono: 6013239300, ext. 6202
Correo electrónico: publicaciones@udistrital.edu.co

Cláusula de responsabilidad

La Editorial UD no es responsable de las opiniones y de la información recogidas en el presente texto. Los autores asumen de manera exclusiva y plena toda responsabilidad sobre su contenido, ya sea este propio o de terceros, declarando en este último supuesto que cuentan con la debida autorización de terceros para su publicación. Igualmente, expresan que no existe conflicto de interés alguno en relación con los resultados de la investigación propiedad de tales terceros. En consecuencia, los autores serán responsables civil, administrativa o penalmente frente a cualquier reclamo o demanda por parte de terceros, relativa a los derechos de autor u otros derechos que se vulneren como resultado de su contribución.

Todos los derechos reservados

Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito de la Unidad de Publicaciones de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Hecho en Colombia.

*Sistema de Bibliotecas de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas
Catalogación en la publicación (CEP)*

Abril Martínez, Carlos Alberto
Maltrato al Docente : Una mirada desde la experiencia social / Carlos Alberto Abril Martínez, --
Primera edición. -- Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2026.
169 páginas : gráficos ; 24 cm.-- (Colección Tesis Doctoral)

ISBN: 978-958-787-939-1 ISBN digital: 978-958-787-940-7 ISBN ePub: 978-958-787-941-4

1. Personal docente 2. Docencia – Maltrato psicológico - Investigaciones 3. Ambiente educativo – Acoso escolar - Prevención I. Serie.

378.103: CDD 23 edición.

Comité Editorial-CADE

Juan Carlos Amador Baquiro

Presidente CADE

William Manuel Mora Penagos

Representante de los grupos de investigación Alternativas para la Enseñanza de las Ciencias (Alternacencias); Investigación en Didáctica de las Ciencias; Interculturalidad, Ciencia y Tecnología (Intercitec); Greece, y Grupo de Investigación en Didáctica de la Química (Didaquim), del Énfasis en Educación en Ciencias.

Humberto Alexis Rodríguez Rodríguez

Representante de los grupos de investigación Moralia; Estudios del Discurso; Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas (GIIPLyM), y Jóvenes, Culturas y Poderes, del Énfasis en Lenguaje y Educación.

Luis Ángel Bohórquez Arenas

Representante de los grupos de investigación Grupo de Investigación Interdisciplinaria en Pedagogía del Lenguaje y las Matemáticas (GIIPLyM), y Matemáticas Escolares Universidad Distrital (Mescud), del Énfasis en Educación Matemática.

Luisa Carlota Santana Gaitán

Representante de los grupos de investigación Formación de Educadores; Emilio, y Educación y Cultura Política, del Énfasis en Educación, Cultura y Sociedad.

Pilar Méndez Rivera

Representante de los grupos de investigación Intertexto y Estupoli, del Énfasis en ELT Education.

Universidad Distrital

Francisco José de Caldas

José Andelfo Lizcano Caro

Rector

Wilman Enrique Navarro Mejía

Vicerrector académico

Comité Editorial-CAIDE

Rodolfo Vergel Causado

Director Nacional

Diana Lineth Parga Lozano

Directora DIE

Universidad Pedagógica Nacional

Juan Carlos Amador Baquiro

Director DIE

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Francisco Antonio Amú Ruiz

Director DIE

Universidad del Valle



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**



Contenido

Introducción	19
Delimitación contextual y conceptual	29
Mundo contemporáneo y transformación educativa	31
Educación y reformas	33
Sobre el trabajo docente	38
Profesionalización de la docencia	42
Profesionalización docente en Colombia	43
Cultura y clima, indicadores de la convivencia escolar	49
Investigaciones sobre clima escolar en Bogotá	51
Sociología de la experiencia social	57
Experiencia escolar y experiencia docente	61
Resultados y análisis	67
Maltrato hacia el docente: concepto y tipologías	69
Maltrato verbal	75
Maltrato físico	76
Maltrato psicológico o emocional	77
Maltrato a través de medios tecnológicos	79
Actos vandálicos hacia elementos personales o institucionales	81
Afectaciones a la integración social del docente por el maltrato	83
Docente-estudiante: encuentro de dos culturas	85
Relación pedagógica entre lo afectivo y la enseñanza	87
Encuadre pedagógico: ni tan lejos ni tan cerca	91

Estrategias del docente ante el maltrato	95
Acciones colectivas institucionales	96
Acciones colectivas espontáneas	100
Estrategias individuales	101
Estrategias evasivas	101
Estrategias defensivas agresivas	102
Estrategias imitativas	103
Estrategias de apoyo personal	103
Estrategias educativas	104
Subjetivación en el maltrato: entre lo emocional y lo racional	109
Docencia: entre la vocación y la formación	110
Emociones y sentimientos experimentados por los docentes ante el maltrato	114
Manifestaciones psicosomáticas del maltrato	117
La soledad del docente ante el maltrato	118
Significaciones del maltrato para los docentes	121
Estudiantes agresivos y con problemas psicológicos	122
Maltrato asociado al tipo de crianza familiar	122
Maltrato y (des)organización escolar	123
Maltrato como efecto de la dinámica del grupo	126
Maltrato como rechazo a la disciplina enseñada	127
Maltrato a partir de la interacción docente-alumno	128
Experiencia docente: de la tensión entre las lógicas a la construcción de la experiencia	133
Estatus docente: de la respuesta predefinida a la necesidad de reflexión	137
La norma se opone a la formación de los estudiantes	139
¿Es necesario el carácter del docente para controlar a los estudiantes?	142

El docente en la encrucijada entre la ley y la confianza al estudiante	143
Formas de la experiencia docente	145
Experiencia docente como respuesta dialógica a la situación de maltrato	146
Experiencia docente ceñida a la adscripción a mecanismos legales	148
Experiencia docente construida a partir de lo afectivo-emocional	151
Conclusiones	155
Referencias	159
Sobre el autor	169

Introducción

El título del presente documento asume una propuesta de investigación social aplicable a la educación: es la teoría de la experiencia social formulada por Dubet en la década de 1990, en la que, a partir del análisis de las funciones sociales esenciales de integración, estrategia y subjetivación, se propone interpretar los sentidos asignados por los sujetos a la acción ante diferentes situaciones y contextos. Así, puede explicitar el porqué y el para qué de su actuar, lo que a la postre puede contribuir al análisis de fenómenos sociales, la interacción entre actores sociales y los procesos de individuación, así como a la explicación de procesos de estancamiento y transformación social. Es importante señalar, con respecto a la noción de *sujeto*, que no se limita a la individualidad, por lo que puede reconocerse, en una comunidad, un sujeto colectivo.

Como producto conceptual de la investigación, se formuló la experiencia docente, entendida como

la construcción subjetiva mediante la cual los docentes combinan las diversas lógicas de la acción para estructurar y dar sentido a los procesos de enseñanza respecto de demandas sociales y culturales, que se presentifican en la cotidianidad escolar a través de peticiones, preguntas e incluso agresiones de estudiantes y padres de familia. (Abril, 2023, p. 87)

La construcción de la experiencia docente implica un trabajo subjetivo de comparación y valoración de vivencias previas, de decantación de los motivos del actuar y de cimentación de las reflexiones realizadas sobre el quehacer cotidiano. Igualmente, es fundamental la identificación de los aspectos emocionales y afectivos surgidos frente a retos y obstáculos, así como la valoración de aciertos y éxitos, todo ello con el telón de fondo de los significados culturales y de la normatividad que define el trabajo docente y las relaciones respecto de una población de cuidado especial: los niños, las niñas y los adolescentes. Estos aspectos delimitan un ideal respecto al cual se construye un *deber ser* que es confrontado de manera permanente por la realidad escolar, lo que no deja de tener consecuencias en la imagen y la representación profesional y personal del docente.

El segundo componente del título, la noción de *maltrato escolar*, se define gracias a las conceptualizaciones elaboradas durante más de una década en la línea de Violencia y Educación del Doctorado Interinstitucional en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas (DIE-UD); en esa línea, la noción se ha planteado como una

forma específica de violencia escolar, la cual se manifiesta en la cultura escolar a través de maltrato físico y maltrato emocional, que incluye el verbal, pudiendo ser ocasional, presentándose en relaciones jerárquicas de adultos hacia infantes y jóvenes o en dinámicas de pares, adultos-adultos o entre niños/as o entre jóvenes; igualmente, puede producirse desde la población infantil y juvenil hacia los adultos padres, cuidadores y profesores. (García *et al.*, 2012, p. 34)

Tomando ese referente, se acotó el fenómeno del maltrato hacia el docente por parte de los estudiantes en el contexto de instituciones educativas de carácter público de la ciudad de Bogotá; en cuanto al tiempo, se identificaron casos ocurridos entre 2010 y 2020.

El objetivo general de la investigación fue comprender la construcción de experiencia docente ante situaciones de maltrato por parte de estudiantes, y los objetivos específicos fueron los siguientes (Abril, 2023):

- Caracterizar el fenómeno del maltrato hacia el docente por parte de los estudiantes en el contexto de instituciones educativas públicas de Bogotá.
- Analizar las formas de integración institucional y hacia sus pares en docentes que han experimentado maltrato estudiantil en el marco de la cultura institucional.
- Analizar y comprender las estrategias pedagógicas y convivenciales a nivel individual y colectivo que el docente en situación de maltrato ha configurado en el ambiente de clase y en las interacciones con sus estudiantes.
- Comprender las formas de subjetivación de docentes en situación de maltrato y las formas de resolución de la tensión existente entre las lógicas de integración, estrategia y subjetivación.

Como se deduce de lo expuesto, el interés investigativo se enmarcó en una mirada cualitativa y un diseño flexible. Esta mirada permite reconocer la voz de los docentes participantes para así recuperar y resignificar sus experiencias como víctimas de maltrato escolar a partir de su sentir y las elaboraciones cognitivas que realizaron al relatar la vivencia de maltrato.

Como instrumento principal, se definió realizar una entrevista semiestructurada —avalada por pares académicos— que contó con tres secciones:

- Identificación sociodemográfica.
- Descripción de la situación de maltrato y las formas de reacción: emociones, sentimientos y pensamientos generados ante el maltrato.
- Construcción de la experiencia docente, que implicó interrogantes específicos sobre las lógicas de acción:
 - Integración.
 - Estrategia.
 - Subjetivación.

Cada una de las entrevistas fue grabada y transcrita en su totalidad; así, el insu-
mo fundamental del proceso investigativo es el discurso de los docentes entre-
vistados, que luego fue analizado desde la propuesta de Duverger (1981), que
consiste en una lectura minuciosa de las entrevistas para fragmentar las ideas
que dan cuenta de las diferentes categorías y subcategorías que indican el senti-
do percibido por el investigador, lo que el docente asigna al evento de maltrato
y las emociones movilizadas por él mismo.

Se definieron, como categorías fundamentales de esta investigación, el mal-
trato escolar y la experiencia docente —que incluye las lógicas de acción en la
base de la experiencia social—. Las subcategorías corresponden a las formas
de maltrato identificadas y a aspectos propios de cada lógica; por ejemplo, en
cuanto a la integración, la apropiación y la adhesión a normas institucionales; en
cuanto a la estrategia, aquellas de índole colectiva y las de carácter individual,
y con respecto a la subjetivación, la vocación, la formación y la emocionalidad
(tabla 1).

El análisis implicó la ubicación de los fragmentos de discurso en una matriz
que permitió identificar y aglutinar aspectos genéricos sobre el fenómeno, así
como evidenciar formas singulares de actuación ante situaciones claramente
transgresoras del vínculo educativo entre docentes y estudiantes.

Con lo señalado, se efectuó un análisis discursivo; sin embargo, los propósitos
investigativos trascendieron ese límite, pues el horizonte de la investigación fue la
construcción de la experiencia docente, que sigue los lineamientos establecidos
por Dubet (2010), quien plantea un ejercicio analítico de demarcación de las
manifestaciones de las lógicas de acción. A continuación, fue necesario develar
la actividad del actor en cada una de estas lógicas para finalmente identificar el
trabajo del sujeto en el ejercicio de articulación y síntesis de dichas lógicas de
acción.

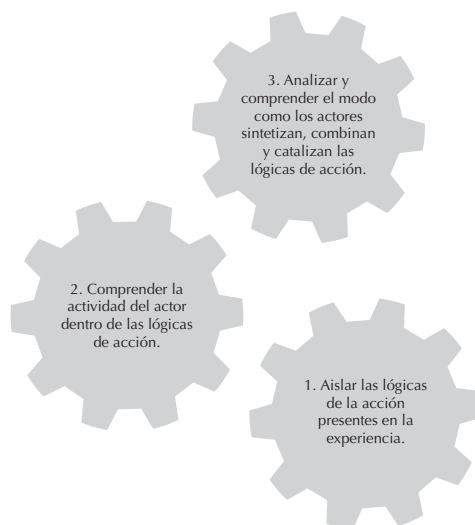
Tabla 1. Categorías analíticas definidas en el proceso investigativo

	Categorías			
	Maltrato	Experiencia docente		
		Integración	Estrategia	Subjetivación
Subcategorías	Verbal	Adhesión a normas institucionales	Colectiva	Vocación
	Físico	Relación con directivos		Formación
	Psicológico	Relación con colegas	Individual	Emociones
	Medios tecnológicos y vandalismo	Relación con estudiantes		

Fuente: elaboración propia.

Sobre el análisis de las lógicas de acción, Dubet (2010) se declara discípulo de Touraine y asume, así, un abordaje basado en el reconocimiento de tres principios fundamentales: “identidad, oposición y totalidad, en los que el actor pone en juego una definición de sí mismo, de la naturaleza de su relación con el prójimo y de lo que está en juego en esa relación” (p. 102). De forma gráfica, el análisis de la experiencia social se puede ilustrar de esta manera (figura 1):

Figura 1. Análisis de la experiencia social



Fuente: elaboración propia.

Los abordajes desde la experiencia social son muy interesantes, pues contemplan una noción interpretativa de la realidad social en la que el sujeto tiene la posibilidad de transformar su entorno y cambiar su realidad para apuntar a algo de su realización personal al asumir un lugar activo en el mundo y no como simple objeto de estructuras inamovibles que lo postran ante imposibles sociales, en general, y educativos, en particular.

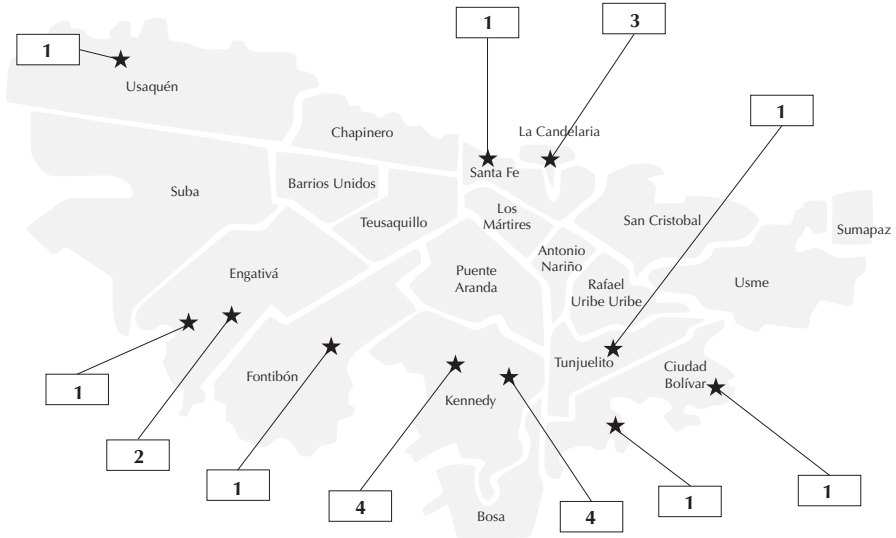
El trabajo de campo inició con la búsqueda e identificación de veinte docentes que hubieran vivenciado maltrato por parte de sus estudiantes entre 2010 y 2020 (se estableció esa muestra). Como primera estrategia, se realizaron varias presentaciones del proyecto en reuniones establecidas de docentes, directivos docentes y docentes orientadores de tres localidades de Bogotá, con el fin de socializar el proyecto y quizás tener la suerte de ubicar a algún docente en esa situación, o que alguno de los participantes conociera de casos específicos (Abril, 2020; Abril-Martínez, 2020).

Otra estrategia fue establecer contacto con algunos miembros de la Asociación Distrital de Educadores (ADE); sin embargo, a pesar de ser el mayor referente de apoyo para los docentes en las diferentes dificultades y problemáticas que enfrentan en su trabajo, no fue posible reconocer ningún caso, y esta situación se justificó por la reserva de los casos allegados y además porque algunos de los reportados trascendían la situación de maltrato, ubicándose como infracciones o delitos hacia la persona.

La investigación también se presentó a directivos docentes coordinadores, quienes, al tener un conocimiento profundo de las dinámicas escolares, podían identificar casos con mayor facilidad, sobre todo tomando en cuenta que uno de los primeros hallazgos corresponde al temor y la vergüenza que genera el reconocerse como víctima de maltrato, mucho más si el agente de dicha violencia es un estudiante.

Luego de identificar algunos casos, se observó que los docentes afectados, a su vez, tenían conocimiento de otros docentes en situaciones similares, lo que permitió hallar más participantes. Por ejemplo, en la localidad de Kennedy se identificaron ocho docentes de dos instituciones educativas; en la localidad de La Candelaria, tres docentes de la misma institución, y en Engativá, dos docentes de un mismo colegio (figura 2).

Figura 2. Localización institucional de los casos identificados



Nota: cada cuadro blanco corresponde a una institución educativa, y el número interior indica los casos.

Fuente: elaboración propia.

La investigación tuvo como reto mayor el haber coincidido con el inicio de la pandemia por covid-19, lo que obligó a desarrollar las entrevistas de manera virtual, a través de la plataforma Teams; sin embargo, esto posibilitó un manejo del tiempo más flexible, lo que en definitiva ayudó mucho en el proceso.

Cada entrevista tuvo un promedio de duración de 96 minutos, para un tiempo total cercano a los 2000 minutos. Los docentes participantes pertenecen a la educación básica primaria, básica secundaria y media. Además, hay que señalar que, según la forma de vinculación a la planta oficial de la legislación colombiana, hay tres tipos de docentes: los que ingresaron antes de 2001, regidos por el Decreto 2277 de 1979 (Presidencia de la República, 1979); los que ingresaron luego de esa fecha, y que están regidos por el Decreto 1278 de 2002 (Presidencia de la República, 2002b), y los docentes provisionales, quienes no tienen vinculación definitiva y cubren vacantes que aún no se han asignado a través de concurso de méritos.

De primaria se vincularon dos docentes, y de básica secundaria y media participaron dieciocho. En la tabla 2 se indican algunas características de los docentes participantes. Se asignó un código a cada docente para identificar en el texto cuál de ellos expresó ideas y reflexiones citadas.

Tabla 2. Características generales de los docentes entrevistados

#	Docente	Edad	Años como docente	Formación profesional	Área de desempeño	Decreto de nombramiento	Código	Fecha de entrevista
1	Hombre	66	40	Licenciatura en Química	Matemáticas	2277	DBM 1	Agosto de 2020
2	Hombre	59	22	Licenciatura en Matemáticas	Matemáticas	2277	DBM 2	Septiembre de 2020
3	Hombre	39	15	Licenciatura en Ciencias Sociales	Ciencias sociales	1278	DBM 3	Septiembre de 2020
4	Mujer	54	30	Licenciatura en Física	Matemáticas y física	2277	DBM 4	Septiembre de 2020
5	Mujer	55	35	Licenciatura en Primaria	Básica primaria	2277	DBP 1	Septiembre de 2020
6	Hombre	40	10	Licenciatura en Técnica Informática	Tecnología e informática	1278	DBM 5	Diciembre de 2020
7	Mujer	55	25	Filología e idiomas	Humanidades	2277	DBM 6	Febrero de 2021
8	Mujer	54	17	Ingeniería industrial	Matemáticas	Provisional	DBM 7	Marzo de 2021
9	Hombre	39	9	Licenciatura en Matemáticas	Matemáticas	1278	DBM 8	Marzo de 2021
10	Mujer	60	40	Licenciatura en Español	Humanidades	2277	DBM 9	Marzo de 2021

#	Docente	Edad	Años como docente	Formación profesional	Área de desempeño	Decreto de nombramiento	Código	Fecha de entrevista
11	Mujer	40	9	Licenciatura en Español e Inglés	Humanidades	Provisional	DBM 10	Marzo de 2021
12	Mujer	49	18	Licenciatura en Matemáticas	Física y matemáticas	1278	DBM 11	Marzo de 2021
13	Mujer	39	14	Licenciatura en Educación Física	Educación física	1278	DBM 12	Marzo de 2021
14	Mujer	54	16	Licenciatura en Español e Inglés	Humanidades	1278	DBM 13	Marzo de 2021
15	Mujer	56	25	Licenciatura en Humanidades	Humanidades	Provisional	DBM 14	Abril de 2021
16	Hombre	31	13	Licenciatura en Primaria	Aulas de aceleración	Provisional	DBP 2	Abril de 2021
17	Mujer	58	30	Filología e idiomas	Artes	2277	DBM 15	Abril de 2021
18	Mujer	55	30	Filología e idiomas	Humanidades	1278	DBM 16	Abril de 2021
19	Hombre	33	9	Licenciatura en Ciencias Naturales	Ciencias naturales	1278	DBM 17	Abril de 2021
20	Mujer	40	12	Diseño industrial	Tecnología e informática	1278	DBM 18	Mayo de 2021

Fuente: elaboración propia.

Participaron trece docentes mujeres: cinco de ellas hacen parte del Decreto 1278 de 2002, cinco del 2277 de 1979, y tres son provisionales; el promedio de edad fue de 51,4 años. Con respecto al área de enseñanza, seis son de humanidades, tres de matemáticas y física, y las restantes son de artes, educación física, tecnología e informática, y básica primaria.

Sobre la experiencia profesional, las docentes llevan mínimo nueve años de trabajo, y algunas de ellas llegan a contar incluso con cerca de cuarenta años como educadoras. Esto es relevante porque no podría atribuirse el fenómeno al tiempo de experiencia profesional.

La información obtenida sobre los docentes hombres indica un promedio de edad de 43,7 años; estos docentes hacen parte de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) desde hace más de nueve años. Cuatro de ellos pertenecen al Decreto 1278 de 2002, dos al 2277 de 1979 y uno es docente provisional. En cuanto a las áreas en que desempeñan su trabajo, se encontró que tres dictan matemáticas; dos, ciencias naturales; uno, tecnología e informática, y el último trabaja en aulas de aceleración.

Sobre la vinculación laboral, hay dieciséis docentes en propiedad (80%) y cuatro en provisionalidad (20%); del Decreto 2277 de 1979, hay siete, y representan el 35%. Al Decreto 1278 de 2002 pertenecen nueve docentes, con un 45%. Estos datos plantean interrogantes sobre la idea de que estar en provisionalidad o en propiedad incidiría de alguna manera en la posibilidad de recibir maltrato, dado que esta proporción es muy cercana a la distribución de la totalidad de los docentes vinculados al distrito.

En otro orden de ideas, se observa una mayor frecuencia de docentes en situación de maltrato en las nombradas áreas fuertes (matemáticas y humanidades): doce casos, que corresponden al 60% de la muestra. Los demás docentes se reparten uniformemente entre las demás áreas.

Delimitación contextual y conceptual

Mundo contemporáneo y transformación educativa

Diversos autores coinciden en la transformación vivenciada en el mundo occidental desde la segunda mitad del siglo XX: plantean la transición de una sociedad disciplinaria a una del control (Deleuze, 2006); a una modernidad líquida, distante de las certezas que podrían brindar estructuras sólidas que aporten un significado claramente establecido (Bauman, 2015); a la postmodernidad (Lyotard, 1991); a un mundo globalizado. Estas reflexiones parten de referencias objetivas respecto a modificaciones evidentes a nivel político, social, cultural, económico, tecnológico y, en general, en todo lo atinente al ámbito de lo humano.

En lo político y lo económico, se dio una transformación profunda en la manera como el Estado se posiciona con respecto de los ciudadanos: se pasó de un ente que controlaba y definía las maneras de relacionarse y los patrones de intercambio a uno que permite la circulación de bienes y servicios entre los individuos sin mayores restricciones; el control es asumido, entonces, por un mercado omnipresente: “encarna la sacralización de determinados principios: eficiencia, productividad, competitividad, rentabilidad. Estos quedan investidos de la autoridad moral necesaria para legitimar los ‘imperativos’ del mercado y justificar los costos sociales” (Lechner, 1993).

A nivel sociocultural, la emergencia de múltiples posibilidades de ser tiene consecuencias en la fragmentación social y en la definición de una infinidad de intereses que atentan contra las posibilidades de cohesión; prevalece el individualismo y tiene una consecuencia directa: la posibilidad real de ruptura respecto del otro significativo; más aún, se imposibilita la definición de un horizonte de sentido común, situación que afecta todos los niveles de relación, incluyendo el vínculo educativo: “la estratificación y segregación social fragmenta el consenso que fundamenta la aceptación de la escuela” (Krauskopf, 2006, p. 24). Así, la ruptura del consenso sobre lo educativo afecta la socialización que la escuela propicia:

El carácter unificador de la actividad escolar en el terreno cultural, lingüístico y comportamental ha sido barrido por un proceso de socialización netamente divergente que obliga a una diversificación en la actuación del profesor, y esto, no solo por efecto de la emigración, sino también por el fortalecimiento del sentimiento de la propia identidad en diversos grupos minoritarios autóctonos y en diferentes subculturas. (Esteve *et al.*, 1995, pp. 28-29)

En relación con los cambios tecnológicos, son evidentes los efectos en las posibilidades de acceso a la información y al conocimiento; sin embargo, también lo son los riesgos por la relativización de este último y por la disminución de la capacidad crítica de los individuos frente al maremágnum de contenidos y la escasa posibilidad de constatar su veracidad, lo que paradójicamente, en un mundo de multiplicidad y diversidad, genera la aparición de comunidades cerradas, caracterizadas por la intolerancia y la negación del otro.

La perspectiva señalada es solidaria con el análisis de la modernidad realizado por Dubet, específicamente, de la conceptualización del programa institucional que emergió para cumplir los propósitos de producción de individuos y mantenimiento de lo social. Estos mecanismos requieren la identidad entre individuo y sociedad; la socialización implica la interiorización de los valores culturales, que se materializan en conductas asociadas con roles socialmente establecidos, que a su vez delimitan la personalidad individual; en ese contexto, Dubet (2006a) reconoce una fractura contemporánea en el programa institucional:

Ya no se define la modernidad contemporánea como la unidad entre el actor y el sistema, sino, por el contrario, como la progresiva separación entre acción social y subjetividad individual. Ya no se consideraba total la programación del individuo; el problema de la socialización es el de la reflexividad, la crítica, la justificación y el distanciamiento [...]. Los actores se ven confrontados a lógicas de acción contradictorias y deben situarse en múltiples racionalidades: las de la cultura, la producción, la ciudadanía, las múltiples identidades [...]. El individuo se vuelve "incierto", fragmentado, forzado a utilizar lógicas opuestas, y el sujeto ya no está arraigado en una provisión homogénea de valores e identidades: está diseminado y descentrado. (pp. 81-82)

Lo señalado atañe de manera profunda a la educación, porque ella tiene un doble compromiso: hacia lo colectivo y hacia lo individual; debe apoyar la sostenibilidad de lo social, pero a la vez debe propender por el máximo desarrollo de la individualidad en todas sus dimensiones. Esta dualidad puede ser fuente de tensión y conflicto en el proceso educativo; de esa manera, el campo de la educación se configura como espacio de confrontación de ideales educativos que

agencian intereses particulares que reducen lo social y lo subjetivo a insumos para la obtención de determinados beneficios, así como a una puesta en juego de ideologías ajenas a los desarrollos particulares de pueblos e individuos.

Dubet (2010) analiza las funciones de la socialización —integración, estrategia y subjetivación— y observa que cada una corresponde a una lógica explicativa de la experiencia social:

En la lógica de la integración, el actor se define por sus pertenencias, y busca mantenerlas o reforzarlas al amparo de una sociedad que es considerada, así, como un sistema de integración. En la lógica de la estrategia, el actor intenta realizar la imagen que ha elaborado de sus intereses en una sociedad que es concebida entonces “como” un mercado. En el registro de la subjetivación social, el actor se representa como un sujeto crítico confrontado con una sociedad definida como un sistema de producción y de dominación. (p. 101)

Las lógicas de acción pueden ser observadas y delimitadas en el ámbito educativo a partir de la manera como el docente se integra al espacio institucional, se apropia e identifica con el proyecto educativo institucional (PEI) y establece vínculos con los demás actores de la escuela: directivos, colegas, padres de familia y, en especial, estudiantes. También se identifican en la construcción de intereses y objetivos pedagógicos y personales, que implican la definición y puesta en juego de acciones estratégicas para alcanzarlos, y, finalmente, en el proceso mediante el cual el docente se hace un lugar desde su postura crítica ante el sistema y el otro, es decir, en la forma como articula sus valores con sus acciones a través de su creatividad: su hacerse sujeto a través de su trabajo y de la manera como constituye su experiencia.

Cabe señalar que no se asume una postura psicologista, en la que el docente es refractario a incidencias externas; por el contrario, se reconocen componentes estructurales que inciden en su proceso de integración y que son determinantes de la posibilidad de acción y de la configuración de su experiencia social. Por ello, a continuación, se expondrán de manera sucinta los elementos que, a partir de la revisión bibliográfica, han determinado la manera de ser docente en Bogotá en el contexto de inicio de siglo.

Educación y reformas

Desde un paradigma desarrollista, diferentes instancias de índole internacional —el Banco Interamericano de Desarrollo (BID), la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE), el Banco Mundial (BM)— han buscado la adecuación del sistema educativo a las necesidades económicas, políticas

y sociales emergentes a través de diferentes reformas educativas que tuvieron y tienen como modelo de referencia el campo empresarial:

Los sistemas escolares nacionales, que debían adaptarse y proponer un nuevo modelo de sociedad [...] adoptar[on] como principios de funcionamiento la planificación educativa, la revisión de los programas académicos, la modernización y reforma de la administración, la formación docente, la revisión de materiales y bibliotecas, en función de una “educación para la comprensión internacional”. (Puiggrós, 1987, p. 196)

Martinic (2001) ubica tres fases en el proceso de las reformas de finales del siglo pasado a la actualidad, cada una con objetivos específicos. Inicia, en la década de 1980, con las dirigidas a ampliar la cobertura del sistema; luego, están las enfocadas en la mejora de la calidad y de los procesos de gestión que posicionan a la escuela como una organización, y, finalmente, están las reformas de la tercera fase, que han buscado impactar la raíz del proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, el trabajo real del docente, al buscar su adecuación a nuevas realidades epistemológicas, sociales y relacionales, y que ubica como horizonte el mejoramiento continuo (aspecto clave de las miradas empresariales). Este proceso implica constantes revisiones a nivel pedagógico, curricular y de los aspectos referentes a la evaluación. Hay que señalar que estos procesos siempre han contado con la supervisión y el seguimiento constante de agentes externos a la escuela, a través de proyectos y programas de acompañamiento, lo que no deja de ser llamativo respecto de los posibles intereses no manifestados de este apoyo.

Autores como Martínez Boom (2004) relacionan las transformaciones en la institución escolar con las exigencias que el modelo neoliberal le demandó al sistema con el fin de promover la competitividad de las economías regionales y nacionales. Según el autor, se genera, así, un desplazamiento en los fines del sistema educativo, que pasan de la formación social, política y cultural a propósitos económicos.

Laval (2004) condensa esta mirada de manera contundente: “las reformas que, a escala mundial, impulsan la descentralización, la estandarización de los métodos y los contenidos [en la escuela impulsan] hacia los objetivos de competitividad que prevalecen en la economía globalizada” (pp. 19-20).

Los cambios acontecidos, en todo caso, tuvieron aspectos positivos porque posibilitaron que grandes sectores de la población, anteriormente excluidos, pudieran acceder a la educación formal; sin embargo, no se tuvo en cuenta la necesidad de hacer una adecuación previa de la escuela a las nuevas realidades y políticas, por lo que, en su dinámica cotidiana, se mantuvieron principios de la

llamada *escuela tradicional*, claramente opuestos a los cambios sociales y culturales contemporáneos y su horizonte de sentido:

La escuela tradicional se extendió a sectores cada vez más amplios de la población y estuvo estructurada en torno a tres principios que parecen ser insostenibles hoy: la negación de la diversidad, cuya máxima expresión era la orientación de la educación a un alumno medio que nunca existió [...]; la obediencia incondicional al profesorado, y el currículum oculto, en función del cual se definían los papeles de profesor, de alumno, de compañero, y algunas normas no explícitas de respuesta a los conflictos, basadas en el dominio y en la sumisión, que entraban en contradicción con los valores que la escuela [contemporánea] pretendía construir. (Krauskopf, 2006, p. 21)

En este escenario, la escuela y los docentes se vieron confrontados con la diversidad y la heterogeneidad de los nuevos alumnos, sin disponer de estrategias de acción frente a esa realidad. Más problemático aún es que no contaban con la protección que históricamente brindó el estatus social asociado al rol de maestro: “los conflictos sociales entran a la escuela, el maestro y el profesor no pueden escudarse tras un rol y la personalidad y el carácter toman un lugar central en las imágenes que unos construyen sobre otros” (Kessler, 2002, p. 23).

La transformación educativa en Colombia inició en la segunda mitad del siglo XX, cuando el sostenido crecimiento económico y demográfico del país obligó a realizar inversiones en educación con el fin de responder a las demandas económicas y sociales que estos cambios exigían:

Tanto en primaria como en secundaria, los crecimientos anuales promedio observados en la década de los 50 y los 60 fueron los más altos del siglo. En matrícula primaria, los crecimientos promedio anuales para estas dos décadas fueron de 7,7% y 6,9%, respectivamente, y en matrícula secundaria, de 12,4% y 13% [...]. Durante este periodo, los alumnos matriculados en primaria aumentaron de 808494 en 1950 a 4223959 en 1976, y en secundaria aumentaron de 77311 a 1418091 en el mismo periodo. (Ramírez y Téllez, 2006, pp. 44 y 47)

En relación con lo señalado, se dio la ampliación del sistema educativo con la creación de nuevas instituciones y el incremento y diversificación del número de docentes que se encargarían de atender a esta nueva población. En tercer lugar, aparecieron o se hicieron más evidentes fenómenos previamente velados, como la violencia escolar, el malestar docente y el fracaso escolar (Cordí, 2011; Esteve, 1994; Olweus, 1998).

Los cambios ilustrados hicieron evidentes nuevas demandas hacia la escuela y los docentes por parte de diferentes instancias políticas, económicas, sociales y culturales: desde el mejoramiento en los resultados de las pruebas censales, pasando por la transformación pedagógica, hasta el mejoramiento del clima y la convivencia escolar, entre muchas otras. Estas exigencias se experimentan en la cotidianidad escolar como una asignación ilimitada de funciones y responsabilidades para la escuela y sus docentes y directivos:

Se le ha pedido que sea el motor del desarrollo y la dinamizadora de la modernización del país, que trabaje hombro a hombro con la economía, la tecnología y con los procesos de división del trabajo, que sea canal de movilidad social y puente por el cual los nuevos grupos sociales caminen hacia la participación en la sociedad contemporánea. (Parra Sandoval, 1996, p. 291)

Con lo señalado, se reconoce la institución escolar como el dispositivo de la modernidad que integró y organizó múltiples factores que determinan la formación de los ciudadanos; sin embargo, con los cambios evidenciados, esa institución se ha visto cuestionada de manera constante desde diferentes instancias políticas, sociales y culturales, y se ha posicionado la idea de crisis en el sistema y en la escuela.

Cabe señalar que Dubet no habla de *crisis*, sino que plantea un proceso de mutación institucional para dar cuenta de esas nuevas realidades. Coincide en otorgar un papel relevante al proceso de masificación de la oferta escolar a la totalidad de niños, niñas y jóvenes, e incluso plantea que los cambios que hacen tambalear a la escuela se relacionan con la llegada del niño a ella, porque su ingreso implica posicionarse y construirse como estudiante, lo cual no es fácil, y requiere de una serie de actitudes y comportamientos que no se asumen de manera natural.

Dubet argumenta que no existe una única identidad: se es niño, se es estudiante, se es hijo. Cada rol implica unas actitudes y comportamientos dados; en ese sentido, la llegada del niño a la institución escolar implica para ella, y para los docentes, una serie de retos que, a la postre, han propiciado cambios profundos en su razón de ser, en su dinámica interna y en la manera como se posicionan respecto de su trabajo y del otro.

Para Dubet (2006a), el programa institucional ligaba disciplina y subjetivación; sin embargo, actualmente no se cumple esta función: “las dos lógicas se separan, dejando en el candelero una lógica de pura relación, de puro reconocimiento ajeno, que, *a priori*, parece contradictoria con la idea misma de disciplina” (p. 89). En ese orden de ideas, el declive del programa institucional es caracterizado por Dubet como un estallido que

consiste en una sensación de crisis muy extendida entre los profesores; más adelante, en la formación de cierta cantidad de alternativas éticas y profesionales tanto más agudas en cuanto ya no existe matriz capaz de proponer soluciones “mágicas”, y, por último, en una sensación de distancia profunda entre el funcionamiento de la maquinaria educativa y la experiencia de cada quien, en una experiencia escindida entre estatuto y oficio. (pp. 164-165)

El recorrido realizado evidencia efectivamente un cambio en las condiciones en las que el docente ejerce su trabajo: deja de ser una figura potente, poseedora de conocimiento y con una autoridad natural que permite su transmisión a alumnos condescendientes, para pasar a ser un ejecutor de conocimientos prescritos, con posibilidades limitadas de integrar aspectos novedosos, y con la exigencia de adecuar los contenidos al contexto de los estudiantes para de esa manera intentar motivarlos a que se interesen por aprender algo de lo cual se distancian cada día más. Todo esto sucede en un contexto de circulación caótica de la información y de fragmentación del conocimiento, lo que implica para el docente un compromiso subjetivo permanente de adecuación al estudiante o, mejor, a la particularidad de cada uno de ellos:

Las tensiones objetivas del sistema se transforman en tensiones subjetivas de la experiencia individual. El problema es exactamente de la misma naturaleza para los docentes, que no pueden ya contar con un fuerte ajuste previo de las expectativas y que deben comprometer más y más netamente su personalidad en las relaciones pedagógicas a fin de conquistar un público que ya no les pertenece. Es esto lo que explica que el oficio docente sea tan frecuentemente percibido como agotador, que el miedo a la violencia sea tan sensible, que el pesimismo de los profesores vaya mucho más allá de lo que sugiere el análisis objetivo de las *performances* del sistema. (Dubet, 2009, p. 209)

En ese sentido, Dubet concluye señalando que estamos ante alumnos más autónomos (¿independientes?), críticos de lo disciplinario, lo que hace que se dé un viraje en el trabajo del docente que implica menos la enseñanza de un conocimiento y más la creación de condiciones para que esa enseñanza pueda darse. El objeto del trabajo docente —enseñar un conocimiento— pasa a un segundo plano y es reemplazado por la *generación de un vínculo empático* en el que su personalidad se pone en juego para garantizar las condiciones de posibilidad para la enseñanza.

El recorrido señalado nos obliga a pensar el trabajo docente y sus transformaciones para desde allí determinar los ejes que permitan ubicar la construcción de la experiencia social del docente ante el maltrato vivenciado en el ejercicio de su labor educativa (Abril, 2022).

Sobre el trabajo docente

El trabajo docente es una construcción sociocultural que se enraíza con la necesidad de mantener los vínculos entre los seres humanos y entre las generaciones que coexisten en un espacio temporal dado para responder a los factores y situaciones que ponen en riesgo al ser humano como colectivo y como individualidad, recurriendo a la transmisión de saberes y conocimientos efectivos ante dichas problemáticas.

En el trabajo docente confluyen múltiples tipos del conocimiento: social, comunitario, científico, técnico, pedagógico, didáctico, experiencial, entre muchos otros. Su carácter diferenciador es la acción sobre otros seres humanos, generalmente en situación de vulnerabilidad o de dependencia respecto a quien asume el rol de enseñante. En ese sentido, la responsabilidad por el otro aumenta significativamente, pues no se restringe al tratamiento sobre una materia prima, sino al acompañamiento en la formación de otros seres humanos que llevan en sí mismos infinitas posibilidades de desarrollo personal y transformación social. Así, se asume la enseñanza de los conocimientos necesarios para su inserción social, cultural e incluso económica.

Lo señalado ubica al trabajo docente como un componente estratégico desde las instancias definitorias de políticas educativas. De allí los movimientos para definir cómo se controlan los procesos de formación y de posterior regulación del quehacer del docente en el ámbito laboral, para, en últimas, incidir en una determinada posibilidad de sociedad en un futuro mediato.

A pesar de lo señalado, los intentos de control sobre el trabajo docente son eso, intentos, porque finalmente ese control es ejecutado sobre sujetos con una historia personal, profesional y laboral que incide en sus decisiones cotidianas y que, en últimas, puede determinar de manera profunda la formación del ser de sus estudiantes.

Por ejemplo, en el establecimiento de la relación educativa pueden darse interpretaciones erróneas del docente respecto del estudiante que lleven a la estigmatización, lo que afectará sus posibilidades de desarrollo; puede ser el caso de un docente que piense en la existencia de una relación causal entre pobreza y capacidades intelectuales. De allí en adelante, cada estudiante que tenga una condición de pobreza tendrá el riesgo de ser encasillado como menos capaz que aquellos cuya situación económica es menos complicada; se ilustra, con esto, el papel de las creencias y expectativas del docente respecto de sus estudiantes, incidencia reconocida científicamente como *efecto Pigmalión* o profecías de autocumplimiento (Rosenthal y Jacobson, 1968).

En este contexto, es imprescindible recordar que la configuración de la subjetividad del docente ha estado impregnada de ideales de la escuela tradicional, como aquella que lo ubicó como el poseedor absoluto de un conocimiento que debía transmitir a sus estudiantes, lo que implicó la incuestionabilidad de su autoridad y del discurso que emitía; más aún, cualquier interpelación hacia el maestro era duramente reprimida.

Otro elemento crucial que configuró la subjetividad de los docentes tiene que ver con sus ideas respecto a la enseñanza como práctica cotidiana y como objeto de conocimiento, es decir, lo pedagógico, postura que lo diferencia de otras posibilidades educativas, como la instrucción, la capacitación y la supervisión, entre otras. Aquí se asume la pedagogía como

un saber complejo que no puede formalizarse en reglas procedimentales precisas, pero esto no lo hace menos riguroso; al contrario, comprendiendo el rigor como acoplamiento entre el problema y el método que se requiere para resolverlo, mal podría la pedagogía reducirse a un conjunto de fórmulas universalmente establecidas. Por más que se expliciten contenidos y métodos, una parte importante de la acción pedagógica depende de las concepciones del maestro y es el fruto del ejercicio de su autonomía. (Sánchez Tallabas et al., 2021, p. 105)

En el docente se integraron dos aspectos fundamentales: la autoridad para controlar a sus estudiantes individual y colectivamente, y el saber en dos vertientes: respecto a la enseñanza y sobre un objeto de conocimiento en sí mismo (matemáticas, ciencias, idiomas, etc.). Se trata de un escenario que articula escuela moderna y docente, siendo este último el poseedor de la autoridad y del conocimiento para agenciar la relación educativa. Tal situación es dramáticamente modificada con el movimiento de reconocimiento de los derechos de los niños, niñas y adolescentes; por un lado, esto propició el acceso universal a la educación, y, por otro, los desarrollos pedagógicos han llevado a la transformación del estudiante de un alumno pasivo a un sujeto activo en su proceso de aprendizaje (Asamblea General de las Naciones Unidas, 1989).

Ese giro en el posicionamiento del docente respecto a la enseñanza es ilustrado por Esteve *et al.* (1995):

Enseñar hoy es algo distinto de lo que era hace veinte años. Fundamentalmente, porque no tiene el mismo grado de dificultad trabajar con un grupo de niños homogeneizados por la selección a atender al cien por ciento de los niños de un país, con el cien por ciento de los problemas sociales que esos niños llevan consigo. De ahí el desconcierto que alcanza a muchos de nuestros profesores, que no han sabido redefinir su papel ante esta nueva situación. (p. 19)

Dubet (2006b) señala, al respecto, que “las transformaciones de la escuela y de la vida social han desestabilizado profundamente las condiciones del trabajo pedagógico. Es evidente que el oficio de enseñar se ha vuelto hoy más difícil que nunca” (p. 88).

Este cambio impactó en lo pedagógico, ya que se pasó de un énfasis en la enseñanza a uno en el que el aprendizaje es lo más importante. Zuluaga *et al.* (1988) analizan la tensión generada por la emergencia de las llamadas *ciencias de la educación* como paradigma dominante de los procesos de formación de docentes en la segunda mitad del siglo XX en Colombia, y ubican con claridad la pérdida de importancia del saber pedagógico en que

el maestro es sometido a un proceso de pérdida continua de saber y de desvalorización intelectual, por cuanto las ciencias de la educación hacen del aprendizaje una práctica que coloca en lugar secundario otros saberes sobre la enseñanza y dejan al maestro un papel disciplinario, es decir, de sujeto que realiza, normaliza y supervisa los procesos de aprendizaje que le designa e impone el Estado. (p. 5)

Otro elemento de especial importancia es el establecimiento de la relación docente-estudiante, que no se instala de manera automática y que requiere de los aportes que tanto docente como estudiante ponen sobre la mesa al inicio de su vínculo: el primero, un deseo respecto del conocimiento disciplinar que busca enseñar, lo que se evidencia en la manera como lo transmite y como quiere que este sea apropiado por su estudiante; por su parte, el estudiante debe consentir querer aprender, asumir que el otro sabe y desde allí adecuarse a las exigencias y metodologías que la enseñanza le impone (Bustamante, 2019).

Con base en lo anterior, puede afirmarse que el estatuto del niño a nivel social y cultural se modificó totalmente y trastocó, a su vez, el estatuto del adulto en general y del docente en particular, que pasó de ser el agente del proceso educativo a ser un actor secundario, o por lo menos con el mismo nivel de importancia que el estudiante.

Esto significa para el docente que sus acciones pueden ser relativizadas y discutidas: se cuestionó una autoridad hasta entonces inamovible. Se observa, pues, una horizontalización de las relaciones entre el docente y sus estudiantes que posibilita que el conocimiento ya no sea propiedad exclusiva del educador; este movimiento implica para el docente, de alguna manera, la sensación de ser privado o despojado de algo del orden del conocimiento, que ahora se convierte en un objeto externo a sí mismo. Llegar a lo mismo, coconstruirlo, implica el establecimiento de una relación basada en un intercambio y ya no solo en la donación que hace quien lo tiene al que no lo posee:

En este tipo de relación, el saber es un objeto exterior tanto al enseñante como al enseñado [...]; alumno y maestro manipulan este capital a fin de utilizar sus beneficios de la mejor manera posible. Todo esto implica que el maestro haya renunciado a la identificación narcisista con el saber, que haya aceptado plenamente ser un enseñante —educador que haya renunciado al saber-poder y que haya accedido al saber-llegar a...—. (Esteve, 1994, p. 39)

Con respecto al actuar cotidiano, Tenti Fanfani (2007) señala que el docente se encuentra presionado desde dos posibilidades de ser: por un lado, la herencia del docente republicano, en el que son más relevantes los procesos formativos, el reconocimiento de la educación como un derecho, la formación ciudadana y una plataforma cultural común, y, por otro lado, la posibilidad de ser del docente determinada por las reformas mencionadas anteriormente, que plantean un “modelo del *management*” en el que prima la idea del estudiante-cliente y en el que son más relevantes los aspectos didácticos y técnicos que los vinculantes y relacionales (p. 348).

Al complejizar la reflexión sobre el trabajo docente, se reconoce una configuración múltiple (Martínez Boom, 2004; Martínez *et al.*, 2009; Tenti Fanfani, 2006) con incidencia de lo vocacional, lo profesional y lo político en la definición del actuar docente.

Lo vocacional está relacionado con el componente afectivo que todo docente invierte en la enseñanza; lo profesional corresponde al saber pedagógico que le permite guiar el aprendizaje en sus estudiantes, y lo político corresponde a los procesos formativos que no necesariamente pueden reducirse a planeación y ejecución pero que inciden de manera directa en la producción de una ciudadanía activa y crítica (Tenti Fanfani, 2006, 2007).

Además de lo referenciado, la incidencia de los cambios en el trabajo docente también ha sido reconocida por autores como Appel y Hargreaves, quienes ubican la prescripción excesiva en los programas y currículos, las metodologías rígidas y la sobrecarga en aspectos administrativos como factores que afectan la sensación de autonomía en los docentes, aspecto fundamental en su trabajo. Igualmente, estos autores hablan de la intensificación de demandas, cada día más complejas, de parte de estudiantes, la institución y la sociedad, frente a las cuales los docentes quedan vulnerables y sin herramientas para afrontarlas (Cornejo, 2006, p. 16; Hargreaves, 2005, p. 143).

Las modificaciones en el trabajo docente son ilustradas por Cornejo y Quiñones (2007) como un

cambio en los enfoques pedagógicos deseados, la presión por los rendimientos estandarizados, el aumento en las brechas de desigualdad socioeducativa,

la incorporación de nuevos sectores populares a la escolarización, la introducción de la lógica gerencial en la escuela, la sobrecarga de trabajo, la falta de apoyo desde instituciones externas a la escuela, la desvalorización social de la profesión y la construcción de nuevos imaginarios desde los que los profesores definen opciones y compromisos. (p. 77)

Profesionalización de la docencia

Los cambios normativos y legales de las últimas décadas apuntan a la profesionalización de la labor docente. Estas transformaciones deben entenderse como un proceso intencionado para adecuar las acciones de los docentes al cumplimiento del encargo social y económico que la época les demanda. Se entiende, por *profesionalización*,

la puesta en marcha de acciones que buscan el mejoramiento de los procesos internos de la carrera docente, tales como la formación inicial y en servicio, el ingreso, la retención, la permanencia, la práctica escolar, la evaluación, los salarios, los incentivos, la legislación, etc., como un factor clave en el aumento de la calidad educativa. (Bautista, 2009)

La profesionalización ha sido una apuesta política internacional que implica generar en los docentes la capacidad de tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre contenidos, estrategias didácticas y organización en el aula, tomando en cuenta lineamientos sobre 1) los avances de los conocimientos científicos y técnicos; 2) los marcos de responsabilidades preestablecidas; 3) los criterios éticos que rigen la profesión, y d) los diversos contextos y características culturales (Unesco, 1993).

Desde la orilla del gremio docente, la profesionalización es un fenómeno que ha generado ambivalencia: por un lado, permite la cohesión alrededor de la posibilidad de un mayor reconocimiento por parte del Estado y la sociedad, pero, por otro, se entra en una dinámica de control agenciada por el propio Estado, de regulación y de evaluación de la labor desarrollada por los docentes, con parámetros definidos externamente a la cotidianidad de la labor.

La profesionalización docente está enmarcada en la transformación de la organización escolar y la implantación de modelos gerenciales propios del ámbito empresarial, como “la selección, la evaluación y la rendición de cuentas, el desarrollo profesional, la formación profesional permanente y la motivación al logro” (Martínez Boom, 2004, p. 384), lo que de alguna manera merma un aspecto sustancial para el docente: su autonomía en la toma de decisiones pedagógicas.

Desde un abordaje sociológico, Tenti Fanfani (2007) plantea que el proceso de profesionalización bascula entre dos modelos: el tecnológico y el orgánico. “El primero, en línea con los principios tradicionales de la burocracia, privilegia la racionalidad instrumental (medio/fin) [...]; el segundo apunta a la puesta en práctica de lógicas ‘indefinidas e interactivas’, confiando en una especie de ‘improvisación normalizada’”. (p. 346). Cabe señalar que estos modelos se corresponden con las dos posibilidades de ser docente descritas más arriba.

En todo caso, el proceso de profesionalización docente implica una especialización muy alta y una concreción en las acciones por realizar, lo que limita la reflexión pedagógica; es decir, se produce un efecto de *despedagogización* del trabajo del docente a costa de la asunción como profesional. Para Laval (2004), la profesionalización aparece como una ideología desde la que se disminuye la autonomía de instituciones como la escuela y la universidad:

La profesionalización se ha vuelto un imaginario que pretendería reinterpretar todos los actos y todas las medidas pedagógicas en función de un único objetivo. Esta ideología que transforma la política educativa en una política de adaptación al mercado de trabajo es una de las vías principales de la pérdida de autonomía de la escuela y la universidad. (p. 108)

Profesionalización docente en Colombia

El Decreto 2277 de 1979 (Presidencia de la República, 1979) es el hito que formalizó el trabajo docente como profesión y al docente como funcionario del Estado; fue un logro del gremio que no aplacó las conflictivas relaciones de los educadores con el Estado, manifestadas en las resistencias a las políticas de los gobiernos de turno.

Cabe señalar que el proceso de profesionalización ha buscado fortalecer una visión de calidad educativa asociada con el mejoramiento de los resultados en las pruebas censales a partir de principios de efectividad, eficiencia y eficacia, desde los lineamientos de política que siguen las orientaciones dadas por instancias internacionales.

Un ejemplo de ello fueron las políticas referidas a la modernización, descentralización y planificación en la administración pública (entre 1982 y 1990), que en Colombia se materializaron especialmente con la Ley 715 de 2001, con la que se buscó mejorar la cobertura, la eficiencia en la distribución y el uso de los recursos. Como logro adicional, se intentó mejorar los resultados obtenidos en las pruebas censales a nivel interno y externo, todo ello a través de la descentralización y el manejo de recursos según el número de estudiantes atendidos.

Como efecto más evidente de esta ley, se dio la fusión de instituciones y sedes, así como la eliminación de cargos administrativos por jornada. De esta forma, se incrementaron las cargas laborales de docentes, directivos y personal administrativo, entre otros aspectos. En básica primaria se asignó un único docente responsable de la totalidad de las áreas, lo que implicó la pérdida de docentes especializados en educación física y arte, además de que obligó a muchas instituciones a elegir un docente de un área determinada según el énfasis institucional; así, se perdió la posibilidad de contar con docentes formados en disciplinas específicas.

Otro momento importante de la línea de tiempo de las reformas realizadas es el Decreto 230 de 2002, que impuso por ley el porcentaje de estudiantes que perderían el año lectivo; este decreto fue sentido como un golpe a la autonomía docente y a la calidad educativa, ya que, por cumplir con lo exigido legalmente, se debía aprobar a estudiantes que no lograban los mínimos necesarios para asumir los siguientes niveles educativos (Presidencia de la República, 2002a).

El proceso de profesionalización tuvo en el Decreto 1278 de 2002, Estatuto de Profesionalización Docente, su más importante avance. Paradójicamente, permitió que profesionales no licenciados ingresaran a la carrera docente, lo que implica reconocer el énfasis de la política educativa en el conocimiento disciplinar sobre el saber pedagógico. Además, este decreto define y da lineamientos específicos sobre la función docente, como, por ejemplo, los procesos de evaluación para el ingreso, el periodo de prueba, la evaluación anual de desempeño y la evaluación por competencia para poder ascender en el escalafón docente.

La función docente es definida en este decreto como

aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje; incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional (PEI) de los establecimientos educativos. (Presidencia de la República, 2002b)

Con este decreto, se inició el proceso de evaluación de los docentes, lo que implica una serie de actividades tendientes a medir los logros, los avances y los obstáculos. Este decreto permitió la generación de planes de mejoramiento profesional que determinan la permanencia y la promoción durante la carrera docente. Asimismo, da un lineamiento muy minucioso sobre las responsabilidades que deben asumir docentes y directivos, lo cual configura mecanismos de control y seguimiento de la labor docente. Estas políticas son percibidas por algunos docentes como una imposición sobre lo que se debe realizar y también

como una causal de pérdida de autonomía en una profesión que se fundamenta en ella; es claro que estas nuevas condiciones generan reacciones a nivel subjetivo en los docentes.

Posteriormente, con la Resolución 15683 de 2016 (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2016), se adoptó el manual de funciones para los cargos de directivos docentes y docentes de carrera. En él, se encasillan las funciones según las áreas de gestión definidas desde un modelo empresarial y no educativo, lo que es sentido desde el magisterio como una negación de la labor educativa en función de lo instruccional.

El lineamiento más reciente sobre las funciones de docentes y directivos es el emanado por la Resolución 3842 de marzo de 2022, en la que claramente se definen funciones generales para cualquier docente y funciones específicas según el nivel educativo en el que debe desempeñarse.

No es gratuito el hecho de que este manual de funciones fuese aprobado de manera previa a la incorporación de un gran número de docentes a través de concurso público de méritos; esto puede interpretarse como un mecanismo de control frente a un grupo de docentes que ingresarían como servidores públicos en el corto plazo.

Las funciones generales de los docentes para 2022 eran las siguientes:

- Participar en el seguimiento y la evaluación de la planeación institucional y los procesos que se derivan de ella.
- Participar en la revisión, construcción y actualización de las orientaciones y lineamientos académicos y pedagógicos de la institución, conforme a los planteamientos del PEI, el plan operativo anual y los objetivos institucionales.
- Conocer, dominar y actualizarse en los referentes de calidad y normatividad definidos por el MEN para el nivel educativo en el que se desempeñan.
- Planificar las actividades pedagógicas con base en el modelo educativo del establecimiento, buscando que fomenten el desarrollo físico, cognitivo, emocional y social de los estudiantes.
- Conocer, dominar y actualizarse en saberes referidos a las áreas de conocimiento en las que se desempeñan.
- Planificar los procesos de enseñanza y aprendizaje teniendo en cuenta el desarrollo de los estudiantes y los referentes de calidad emitidos por el MEN.
- Construir ambientes que fomenten el aprendizaje autónomo y cooperativo de los estudiantes.

- Establecer criterios pedagógicos y didácticos para articular las dimensiones del sujeto con la propuesta curricular del nivel, considerando el proyecto educativo y los referentes de calidad definidos y expedidos por el MEN.
- Seleccionar y aplicar estrategias pedagógicas que contribuyan al desarrollo cognitivo, emocional y social de los estudiantes, articuladas con el PEI.
- Preparar actividades formativas que permitan relacionar los conceptos de las áreas con las experiencias previas de los estudiantes.
- Elaborar instrumentos de evaluación del aprendizaje según los objetivos del grado y las competencias del ciclo.
- Realizar el seguimiento, la evaluación y la retroalimentación teniendo en cuenta un enfoque integral, flexible y formativo.
- Presentar informes a los estudiantes y familias o acudientes sobre la situación personal y académica (registro escolar, disciplina, inasistencias, constancias de desempeño, entre otras), de manera regular y al cierre de los periodos académicos.
- Apoyar los procesos de matrícula de los estudiantes para asegurar el buen funcionamiento de la institución.
- Registrar el desempeño escolar para fortalecer el proceso de retroalimentación del aprendizaje de los estudiantes.
- Incentivar y participar en el cuidado del establecimiento educativo para preservar condiciones satisfactorias.
- Utilizar los recursos didácticos, las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) y los recursos de apoyo pedagógico de la institución para el desarrollo de su práctica educativa.
- Apoyar las estrategias para la resolución de conflictos entre los estudiantes teniendo como referente el manual de convivencia de la institución.
- Proponer la realización de actividades extracurriculares que favorezcan el desarrollo de la comunidad educativa.
- Vincular, en el proceso de enseñanza, las dinámicas propias del contexto y el territorio del establecimiento educativo.
- Apoyar la implementación de estrategias institucionales para relacionarse con las diferentes entidades orientadas a la atención comunitaria y que promuevan el desarrollo de actividades educativas propias del contexto institucional.
- Conocer y promover los derechos de los estudiantes, así como la oferta institucional y la ruta de atención con las que cuenta el territorio para denunciar posibles casos de vulneración.

- Planear y desarrollar estrategias que promuevan la participación de los estudiantes y sus familias por medio de una comunicación permanente y oportuna para favorecer los procesos pedagógicos.
- Promover la buena convivencia en el establecimiento educativo y la adquisición de rutinas diarias que les permitan a los estudiantes crear hábitos para una vida saludable.
- Participar en el cuidado de los espacios de descanso pedagógico y de la alimentación escolar, como actividades formativas de los estudiantes dentro del establecimiento educativo.
- Promover entre los estudiantes la participación en el gobierno escolar.
- Identificar las habilidades, intereses y necesidades especiales de los estudiantes, brindarles una atención oportuna como docentes de aula y activar las rutas institucionales establecidas para su atención.
- Participar en los procesos de acogida, bienestar y permanencia que defina la institución educativa tanto para el ingreso de los estudiantes como para el paso a otros grados o niveles educativos.
- Las demás que les asigne el rector acorde con el cargo y las funciones del docente de aula.

Las funciones específicas de los docentes de preescolar para 2022 eran estas:

- Conocer y dominar saberes referidos al desarrollo fisiológico, emocional y psicosocial de los estudiantes para establecer relación con los procesos de enseñanza y aprendizaje.
- Diseñar y diligenciar instrumentos para la planeación de las experiencias pedagógicas y para el registro cualitativo del proceso de desarrollo y aprendizaje de los niños y las niñas del grupo a cargo, con una perspectiva de diversidad y reconocimiento de la singularidad.
- Generar ambientes y desarrollar experiencias pedagógicas que permitan a los estudiantes, a partir de las situaciones de la vida cotidiana, incentivar el cuidado de sí y del otro, la autonomía, la construcción de acuerdos de convivencia, y potenciar su curiosidad y creatividad.
- Elaborar y adaptar material pedagógico y didáctico pertinente para los estudiantes de preescolar.
- Generar experiencias basadas en el juego, la literatura, la exploración del medio y las expresiones artísticas, que promuevan el desarrollo, el aprendizaje, el bienestar y la participación de los estudiantes.

Las funciones específicas de los docentes de básica primaria para 2022 eran las siguientes:

- Conocer el Sistema Institucional de Evaluación de los Estudiantes (SIEE) y, de manera especial, los criterios definidos para los estudiantes de los grados de este ciclo educativo, con el fin de realizar el seguimiento y la evaluación del trabajo académico en el aula.
- Desarrollar estrategias que articulen y enriquezcan el trabajo interdisciplinario propio de este ciclo de educación, considerando los referentes de calidad definidos por el MEN.
- Plantear actividades de apoyo y nivelación, previo análisis de su proceso formativo y acorde con el desarrollo fisiológico, emocional y psicosocial de los estudiantes en este ciclo educativo.

Las funciones específicas de los docentes del área de conocimiento para 2022 eran las siguientes:

- Conocer el SIEE para el seguimiento y la evaluación del trabajo en el aula.
- Plantear actividades de apoyo y nivelación para los estudiantes de básica y media, previo análisis de su proceso formativo.
- Estructurar la planeación académica considerando las estrategias didácticas propias de la disciplina o el área de conocimiento.
- Orientar la reflexión y la aplicación práctica de los conocimientos propios de la disciplina o área del conocimiento en situaciones de aula y en escenarios vinculados a las experiencias cotidianas de los estudiantes.
- Participar en espacios de trabajo conjunto con docentes de otras áreas de conocimiento para articular y enriquecer el trabajo interdisciplinar.

Como se observa, la profesión docente ha sufrido grandes transformaciones desde el ya lejano Decreto 2277 de 1979; lo relevante es la incidencia de estos cambios en el trabajo docente. Incluso, se han llegado a generar afecciones en su salud mental y física, como lo señalan diversos estudios (Esteve *et al.*, 1995; Velandia, 2014), y también con respecto a los procesos de enseñanza y a la construcción de vínculos, en el interior de la escuela, con sus estudiantes, colegas y directivos.

Recapitulando, puede decirse que el docente vivencia una situación ambigua con respecto a sus funciones. Por un lado, debe asumir tareas pedagógicas orientadas hacia un fin específico: generar aprendizajes; incluso, muchos docentes reiteran que su deber es enseñar un conocimiento y que los procesos formativos le atañen a la familia o a otras instancias. Esta resistencia corresponde,

para los docentes, a la imposición de funciones administrativas relacionadas con el cuidado y la protección de sus estudiantes. A partir de la Ley 1098 de 2006, Código de la Infancia y la Adolescencia, que establece funciones para las instituciones educativas, los directivos y los docentes deben asumir doce obligaciones especiales, entre las que se destaca “facilitar el acceso de los niños, niñas y adolescentes al sistema educativo y garantizar su permanencia” (Congreso de Colombia, 2006, art. 42), obligación nebulosa puesto que claramente se escapan del control del docente muchos factores que inciden directamente en la posibilidad de acceso y permanencia de un estudiante.

Por otro lado, en la realidad de su labor, el docente debe actuar como formador en dimensiones como la ética, la moral, la resolución de conflictos, entre muchas otras, y asumir un papel mucho más amplio hacia sus estudiantes, no solo transmitiéndoles un conocimiento específico. Esto hace que el docente permanentemente bascule entre una y otra posición, según el devenir del proceso, y que, con la aparición de cualquier situación disruptiva, experimente un sentimiento constante de inseguridad frente a lo que pueda emerger en el desarrollo de sus clases.

En ese sentido, para el docente, su labor siempre tendrá un carácter de insuficiencia, lo que propicia la sensación de que, a pesar de sus esfuerzos, nunca alcanzará totalmente las metas definidas, pues le ronda la idea de que el saber que agencia es insuficiente para asumir los retos que la educación contemporánea plantea.

Cultura y clima, indicadores de la convivencia escolar

El recorrido realizado demuestra que el trabajo docente no se da en el vacío, sino que se inscribe en una dinámica histórica, social, cultural, geográfica, institucional, entre otras, que determina las posibilidades del ser individual y colectivo tanto para estudiantes como para docentes.

Tomando en cuenta lo señalado, la cultura escolar corresponde a los sentidos, creencias, valores y significados compartidos por los miembros de la comunidad, pues posibilitan un sentido de identidad y unidad. No obstante, la cultura no tiene un carácter inamovible, es cambiante y va transformándose:

El carácter estático se pone de manifiesto porque, por un lado, la cultura crea un carácter único en el sistema social al promover un sentido de pertenencia y compromiso, y participa activamente en la socialización de nuevos miembros, introduciéndolos en una particular perspectiva de la realidad. Por otro, está sujeta a cambios en tanto los miembros de la organización interactúan con nuevas ideas y enfoques; de ahí su carácter dinámico. (Elías, 2015, p. 288)

En ese orden de ideas, es claro que el ejercicio de la docencia es netamente relacional, lo que implica el establecimiento de vínculos que posibilitan la transmisión y reconstrucción del conocimiento existente; puede afirmarse que el trabajo del docente no es a título personal, sino que, al asumirse, el sujeto pasa a representar el todo social y cultural para el estudiante.

Esa posibilidad de actuación se enmarca en la estructura social y organizativa de la institución; en ella existen unos lugares y funciones que preexisten y continuarán luego de que los sujetos salgan de ella: son los lugares del directivo, de los docentes, de los estudiantes y de todos aquellos que intervienen para que la dinámica escolar funcione.

Los roles referidos plantean, desde la tradición, unas formas de ser y actuar en la relación con los demás miembros de la comunidad educativa, lo que no implica una absoluta rigidez en la manera de relacionarse. Quienes ocupan esos lugares no son simples autómatas que ejecutan tareas, son seres humanos que, desde su historia personal, insertan significaciones a las situaciones que deben enfrentar: llevan en ellas un conjunto de valores e intencionalidades que pueden entrar en conflicto con las establecidas normativamente y con las de los otros miembros de la comunidad educativa.

En términos generales, los educadores promueven valores como el respeto, la tolerancia, la participación y la diversidad de opiniones, y los estudiantes agencian otros valores, como la independencia, la expresividad, la espontaneidad, el cuestionamiento a lo establecido, entre otros, que dan vida a formas de ser diferentes; lo importante es que se dé un proceso de reconocimiento para lograr puntos mínimos de acuerdo y así avanzar en los propósitos formativos (Gómez Nashiki, 2005).

El cohabitar en la escuela por parte de docentes y estudiantes posibilita la configuración de significaciones compartidas, lo que a su vez permite la construcción de un núcleo común identitario y de normas básicas de relación: “la cultura posee, por tanto, un papel integrador que socializa los comportamientos, que identifica a sus miembros a través de formas de pensar y de actuar en el ámbito organizativo, así como que les confiere identidad colectiva” (Murillo y Becerra, 2009, pp. 381-382).

Un concepto importante asociado con el de *cultura* es el de *clima escolar*, que es definido por diversos autores con la percepción colectiva e individual de los miembros de la escuela sobre las características de las relaciones entre los diferentes miembros de un grupo social dado y su incidencia en las conductas cotidianas; para estos autores, el clima institucional determina el sentimiento de seguridad en la institución (Blaya *et al.*, 2006).

En las investigaciones referidas se delimitan cuatro componentes esenciales del clima escolar: “cultura escolar, estructura organizacional, trasfondo de la comunidad escolar y entorno físico del colegio” (Ávila *et al.*, 2014, p. 33); además, se enfatiza el carácter socialmente construido, pues “surge de las interacciones individuo-grupo-condiciones laborales, lo que da como resultado un significado de las experiencias individual y grupal, debido a que lo que pertenece y ocurre en la organización afecta e interactúa con todo” (Berthoud y López Morilla, 2013, p. 16).

Con respecto a las interacciones entre los miembros de la institución, Gottfredson *et al.* (2005) y Ricketts (2007) identifican que estas inciden de manera trascendental en la percepción del clima: “el apoyo y la cooperación entre el personal, las actitudes hacia la disciplina, la equidad percibida de las reglas y la consistencia y efectividad de la disciplina escolar contribuyen a una variación adicional en las condiciones de seguridad escolar” (Berg y Cornell, 2016).

Investigaciones sobre clima escolar en Bogotá

El estudio del clima escolar es un trabajo imprescindible para la definición de políticas públicas e institucionales que impacten positivamente la optimización de las condiciones laborales de los docentes, así como las relaciones entre estudiantes, para mejorar aspectos puntuales como la tasa de rotación de docentes, el malestar docente y el síndrome de *burnout*, que inciden enormemente en el fracaso escolar y la convivencia estudiantil, así como en el índice de deserción y el ausentismo escolar.

La investigación sobre clima escolar inició en Bogotá en 2006; cinco años después (2011) se retomó, y las indagaciones se daban regularmente cada dos años (2013, 2015, 2017, 2019), pero se modificaban los enfoques e intereses (tabla 3), muy de la mano de la orientación política de quien ejercía la alcaldía en ese momento.

Tabla 3. Investigaciones sobre clima escolar en Bogotá

Año	Nombre	Aplicada en	Población y muestra	Unidad de análisis y categorías	Referencia a violencia y maltrato hacia docentes
2006	<i>Encuesta de comportamiento y actitudes de estudiantes de grados 5.º a 11.º de Bogotá (SED, 2006)</i>	Colegios oficiales y no oficiales en el Distrito Capital y los municipios aledaños	Estudiantes de 5.º a 11.º de todas las jornadas de Bogotá: 826 455 estudiantes, 867 colegios y 2692 cursos	No	Contempla una pregunta sobre situaciones que afectan el ambiente del salón de clase e incluye referencias a “agresiones físicas de estudiantes hacia profesores” y “agresiones verbales de estudiantes hacia profesores”
2011	<i>Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan (Ececa) (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2011)</i>	Colegios oficiales y no oficiales ubicados en la zona urbana de Bogotá	Estudiantes de 5.º a 11.º de todas las jornadas: 111 385 estudiantes, 613 colegios y 3336 cursos	Unidad de análisis: localidad Categorías fundamentales: agresión, violencia y delincuencia	Se incluyen interrogantes sobre el rol de los docentes en impartir justicia en el aula, y se encontró que hay una percepción en los estudiantes de injusticia en la escuela; dificultades para desarrollar las clases de manera adecuada; no hay referencia a posibilidad de maltrato hacia ellos
2013	<i>Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá (Ávila et al., 2014)</i>	Colegios oficiales, distritales y privados ubicados en la zona urbana de Bogotá; educación formal de la zona urbana de Bogotá	Estudiantes de 6.º a 11.º de todas las jornadas: 123 229 estudiantes y 613 colegios (349 oficiales y 264 privados)	Unidad de análisis: institución educativa Categoría del clima escolar: experiencia de vida escolar que se manifiesta en percepciones, expectativas y actitudes de los estudiantes frente a todo lo que comprende el colegio; se propone un índice de clima escolar Maltrato: abarca las conductas que causan daños emocionales y físicos a las personas, en el flujo continuo de conflictos entre estudiantes	Se incluyen interrogantes sobre el rol de los docentes en impartir justicia en el aula, y se encontró que hay una percepción en los estudiantes de injusticia en la escuela; dificultades para desarrollar las clases de manera adecuada; no hay referencia a posibilidad de maltrato hacia ellos

Año	Nombre	Aplicada en	Población y muestra	Unidad de análisis y categorías	Referencia a violencia y maltrato hacia docentes
2015	<i>Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá</i> (Bromberg et al., 2016)	Colegios oficiales, distritales y privados ubicados en la zona urbana de Bogotá	Estudiantes de 6.º a 11.º, incluyendo la jornada nocturna: 125 180 estudiantes y 636 colegios (304 distritales, 22 en concesión y 310 privados)	Categorías: clima escolar, maltrato entre pares en ámbitos escolares, pandillas, drogas y entorno	Se incluyó el siguiente interrogante: ¿en tu colegio hay ocasiones en las que profesores o profesoras son agredidos o amenazados por estudiantes?
2017	<i>Encuesta de clima escolar</i> (SED, 2017)	Colegios oficiales, distritales y privados ubicados en la zona urbana de Bogotá	31 988 estudiantes y 5110 docentes en 1022 sedes, en jornadas oficiales y privadas para la aplicación piloto; se incluyó la perspectiva de los adultos del colegio (docentes, directivos, padres de familia y personal administrativo y de apoyo)	Cuatro dimensiones para la medición: 1) seguridad (física y emocional); 2) convivencia (relaciones entre miembros de la comunidad); 3) procesos de enseñanza y aprendizaje (incluye modelo de aprendizaje y motivación hacia el aprendizaje); 4) dimensión institucional (espacios físicos, pertenencia, identidad y participación)	No

Año	Nombre	Aplicada en	Población y muestra	Unidad de análisis y categorías	Referencia a violencia y maltrato hacia docentes
2019	<i>Encuesta de clima escolar</i> (SED, 2019)	Todas las instituciones oficiales del Distrito y una muestra de instituciones no oficiales de la ciudad	940 sedes-jornada de colegios tanto públicos como privados	<p>Tres dimensiones con sus subdimensiones: relaciones interpersonales positivas, relaciones entre estudiantes respecto de adultos y entre adultos</p> <p>Ambiente institucional: pertenencia y oportunidades institucionales</p> <p>Establecimiento de acuerdos, normas y reglas, y espacios físicos y recursos del colegio</p> <p>Factores de riesgo y seguridad en el colegio: seguridad física, seguridad emocional y presencia y consumo de alcohol y sustancias psicoactivas</p>	<p>Los valores más bajos correspondieron a relaciones entre estudiantes y docentes, con un valor alrededor de 0,4; en lo que a esto se refiere, mientras los estudiantes perciben su relación con los profesores como no satisfactoria, los docentes perciben que dichas relaciones son muy buenas</p>

Fuente: elaboración propia.

Los insumos conceptuales de la cultura y el clima escolar, aunque de tradiciones conceptuales diferentes, permiten enmarcar las posibilidades de análisis del discurrir cotidiano escolar, en el que las diferentes formas de violencia son día a día más reconocidas. El conocimiento de las particularidades de una escuela y de las manifestaciones emocionales que pueden emerger en ella permite delimitar la calidad de la convivencia y las problemáticas que pueden generar en todas aquellas personas —adultos, niños, adolescentes y jóvenes— que interactúan en la institución.

En la figura 3 puede identificarse la relación que se deduce entre cultura, clima y convivencia, lo que ubica a esta última como un concepto más general, construido a partir de la dinámica de la cultura y de los componentes afectivos y emocionales evidenciados por el clima percibido.

Figura 3. Componentes de la convivencia escolar



Fuente: elaboración propia.

Estos aspectos nos hablan de las dimensiones institucional y organizativa, ámbitos que inciden en la convivencia escolar; no obstante, desde la apuesta conceptual asumida, se busca identificar el papel del sujeto ante situaciones extremas, como el maltrato, y las respuestas interpretativas que posibilitan lidiar con él para cumplir la función educativa encomendada. Por ello, es necesario presentar el sustento teórico desde el cual se realizó la interpretación del decir de los docentes en situación de maltrato.

Sociología de la experiencia social

Se optó por esta opción teórica porque trasciende dicotomías que han limitado el abordaje de lo social y que omiten componentes esenciales, como las miradas estructurales que niegan lo singular o las posturas individualistas que dejan de lado los componentes sistémicos de la realidad.

En ese sentido, la sociología de la experiencia supera dualismos del tipo estructura-sujeto, colectivo-individual, juicios de valor-juicios de hecho, macrosocial-microsocial, cuantitativo-cualitativo, entre otros. Estos dualismos limitan el acceso a la realidad y tienden a crear generalizaciones o posturas casuísticas que muchas veces refuerzan miradas teóricas sobre la base de la negación de porciones importantes de la realidad.

Desde la óptica de lo interpretativo, se busca delimitar el significado asignado por los sujetos a las situaciones que les acontecen; en ese sentido, hay un vínculo tangible con la realidad y con el otro, ya que los sentidos asignados están enlazados a la situación contextual, a la identidad personal y al vínculo establecido con otros sujetos significativos. Esto implica reconocer la importancia de la historia de vida, de los significados culturales y de la estructura social en la que se da la experiencia; es una apuesta que va de abajo hacia arriba, es decir, que parte de lo micro para delimitar los componentes estructurales de lo social.

Dubet parte de reconocer que en la base de la acción social no existe un principio unificador que la explique; por el contrario, señala la heterogeneidad de los fundamentos de la acción. Esa diversidad está asociada con las funciones básicas de lo social: integración, estrategia y subjetivación.

En la figura 4 se da un acercamiento a la dinámica de interjuego entre las diferentes lógicas de acción y las tensiones existentes entre ellas, que deben ser basculadas y sintetizadas a partir del trabajo del sujeto para configurar su experiencia.

Figura 4. Interjuego entre las lógicas de acción para la configuración de la experiencia social



Fuente: elaboración propia.

Sin embargo, en la experiencia concreta, las lógicas de acción aparecen amalgamadas, por lo que Dubet (2010) postula un método basado en la disección y análisis de cada experiencia y depura los indicadores de cada lógica. En segundo lugar, identifica con claridad la actividad del actor. En tercer lugar, encuentra las conexiones entre lo subjetivo y lo estructural en un movimiento de lo micro a lo macro. En ese sentido, la tarea del investigador social consiste en “comprender cuáles son las diversas lógicas del sistema social por medio del modo en que los actores las sintetizan y las catalizan, tanto en el plano individual como en el colectivo” (p. 100).

Dubet y Martuccelli (1998) reconocen que, además de los roles, las posiciones estatutarias y los intereses individuales, en el posicionamiento subjetivo frente a lo social operan aspectos culturales, históricos y personales; trasciende el concepto de *experiencia*, que se reduce a lo vivido por el sujeto. En la construcción de la experiencia social, hay una implicación profunda del actor:

La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y mide desde fuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación. (p. 15)

En ese orden de ideas, el análisis de la experiencia social posibilita superar las dificultades explicativas de la sociología tradicional, que se centró en el análisis de los roles o el papel del estatus en la explicación de la conducta social. Esto quiere decir que, antes de cualquier rol o relación basada en el estatus, se configuran situaciones de conflicto que parten de la existencia de lógicas de la acción diversas, que establecen entre sí relaciones de tensión que se resuelven con la integración de la experiencia por parte del sujeto (Dubet, 2010, p. 164).

La tesis de Dubet (2010) cuestiona las posturas funcionalistas de la sociedad que implican un estatuto de sujeto que se adecua y reduce a funciones y roles predeterminados; esto significa que el sujeto no preexiste en términos de sustancialidad; más bien, “el sujeto se constituye en la medida en la que es impulsado a construir una acción autónoma y una identidad propia [...]. Está obligado a oponer la unidad de un yo a la diversidad de las lógicas de su acción” (p. 227).

En síntesis, el sujeto configura su existencia a partir de su labor de integración ante las tensiones inherentes a las lógicas de acción que lo preexisten. Una noción de *sujeto* muy cercana a estas ideas sería la de que

el sujeto es la capacidad que tiene la persona de actuar creativamente, de constituirse su propia existencia, de comprometerse, de hacer elección, pero también la capacidad para no ser prisionero de las normas, de la ley, del grupo. El sujeto, además, es el reconocimiento que le hacen a una persona otros que también son sujetos. Igualmente, es la capacidad de estar en relación con los demás. (Wieviorka, 2001, p. 339)

Dubet y Martuccelli (1998) oponen a la idea de un sistema único y determinante de la conducta social de los actores la existencia de tres lógicas de la acción: integración, que corresponde a los procesos de socialización y pertenencia a una comunidad dada; estrategia, que hace referencia a las relaciones de intercambio en un marco cultural y de mercado, y subjetivación, que implica posicionamientos singulares en cada sujeto, en articulación con la posibilidad creativa del ser humano.

A cada lógica de la acción “corresponde” un elemento del sistema que la “determina” de acuerdo con un vínculo específico de causalidad. La acción integradora corresponde a un sistema de integración por medio de la socialización.

La acción estratégica se inscribe en un sistema de interdependencia por medio del “juego”. La subjetivación depende de un sistema de acción histórica por medio de una tensión “dialéctica”, más concretamente, de una crítica y de un conflicto. (pp. 159-160)

Como se observó en la figura 4, entre las lógicas de integración, estrategia y subjetivación se generan tensiones; sin embargo, estas se relativizan y combinan por el trabajo realizado por el sujeto: “la lógica de la integración establece una relación de tensión con la de la estrategia; la de la estrategia está en tensión con la definición del sujeto; la del sujeto está en tensión con la lógica de la integración” (Dubet, 2010, p. 210).

Con lo señalado, se cuestiona la idea de una identidad unificadora y se enfatiza el trabajo constante del sujeto para dar un sentido a la permanente emergencia de situaciones contradictorias que exigen acciones desde cada lógica. Incluso, el autor plantea que una versión de identidad es asumida por el sujeto según la lógica de acción que cobre mayor importancia en cada situación; desde la vertiente de la integración, la identidad es una adscripción, pues

el individuo ha interiorizado los códigos sociales elementales [...] que atañen al núcleo estable de su ser. Desde ese punto de vista, la identidad se vive como una adscripción, una atribución social gracias a la que el actor está constituido como ser social. (Dubet, 2010, p. 103)

En la lógica de la estrategia hay una diferenciación, puesto que la identidad se define desde las posiciones estatutarias, ya que “se refiere a la posición relativa de un individuo, es decir, a la ‘posibilidad’ que tiene de influir a los demás gracias a los recursos asociados a esa posición” (Dubet, 2010, p. 108).

Finalmente, en la lógica de la subjetivación, la identidad surge de la relación con los modelos culturales establecidos por el sujeto; es la posibilidad de construir distancia entre él mismo y la sociedad.

En ese orden de ideas, desde la teoría de Dubet, no habría sustancialismo, sino que se daría un trabajo para integrar las lógicas de acción con respecto a un sentido dado. Aunque se postula cierto equilibrio entre las lógicas de acción, en la construcción de experiencia social el papel central estaría en la subjetivación, entendida como el proceso de armonización de las tensiones existentes entre ellas. El trabajo del actor es crucial en la configuración de la experiencia, ya que este

construye una experiencia que le pertenece partiendo de lógicas de la acción que no le pertenecen y que le vienen dadas desde las distintas dimensiones del

sistema, que se separan a medida que la imagen clásica de la unidad funcional de la sociedad se pierde. (Dubet, 2010, pp. 125-126)

Experiencia escolar y experiencia docente

Al ubicar la escuela como un espacio social delimitado, Dubet y Martuccelli (1998) particularizan la noción de *experiencia* en ella y definen la acontecida en el espacio escolar como

la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar. Esta experiencia posee una doble naturaleza. Por una parte, es un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido, en un conjunto social que no los posee *a priori* [...]. Pero, por otra parte, las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen. Estas lógicas de acción corresponden a las tres “funciones” esenciales del sistema escolar: socialización, distribución de las competencias y educación. (p. 79)

Al reconocer esa triple composición de la experiencia escolar, se posibilita la existencia de infinidad de formas de ser en la escuela. En la configuración de cada una de ellas, hay un papel crucial de las tensiones sociales generadas por el interactuar cotidiano en un contexto contemporáneo que rompe con las formas típicas de ser. En este contexto, se da espacio a lo singular y se propicia que la subjetividad de estudiantes y docentes ya no responda a ideales preestablecidos, ya que “se rompe la continuidad de las categorías escolares y de las identidades personales” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 202).

Respecto de los estudiantes, Dubet y Martuccelli (1998) delimitan por lo menos cuatro figuras de la subjetividad del escolar:

La primera concierne a los alumnos que operan este trabajo sobre ellos mismos, en el dominio de las categorías escolares. En lo opuesto, la segunda figura designa a los alumnos “alienados”, aquellos que no logran operar este trabajo, quedando presos en las categorías escolares. La tercera figura es la de los liceístas que se forman junto a la escuela propiamente dicha, sea mediante “pequeños trabajos”, sea a través de una ciudadanía liceísta. En fin, ciertos alumnos se subjetivizan en contra de la escuela. (p. 348)

Lo expuesto claramente puede aplicarse al caso de los docentes que experimentan situaciones de maltrato, y genera interrogantes del siguiente tipo: ¿cómo configuran su experiencia de maltrato? ¿Qué tipo de posicionamientos asumen ante

el maltrato? ¿Qué consecuencias pueden llegar a darse respecto de su trabajo, su concepto de sí y su inserción institucional?

Responder estos interrogantes implica arriesgar una definición de *experiencia docente* que obviamente se fundamenta en las conceptualizaciones de Dubet sobre la experiencia social. En ese sentido, este concepto se podría plantear como la manera en que los docentes —como actores individuales y colectivos— combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran los procesos de enseñanza en el marco de una legislación que define su trabajo, sus objetivos y sus funciones respecto de demandas definidas social y culturalmente.

En un marco más amplio, y con respecto del trabajo cotidiano, se reconoce una serie de tensiones frente a las demandas que desde lo social se le imponen al docente, y se configura, así, un horizonte de inestabilidades:

Se advierte en la literatura la constatación de tensiones presentes en el ejercicio del rol: una sensación de desánimo y desaliento con respecto a la tarea docente y las expectativas sobre los alumnos. Algunos análisis entienden esta crisis de la tarea docente a partir de las distancias cada vez más grandes entre el estatus y el rol como práctica efectiva. La constatación del deterioro salarial, la pérdida de prestigio social y de la práctica educativa y la fragilidad en las relaciones intergeneracionales configuran un horizonte de incertidumbre para los educadores. (Paulin, 2019, p. 133)

Un ejemplo interesante sobre las tensiones que el docente debe equilibrar es el referido a la generación de un clima propicio para el aprendizaje, sobre todo por las múltiples situaciones contradictorias que debe atender, como “administrar justicia sin caer en arbitrariedades, sostener la autoridad sin caer en el abuso de poder, acercarse a los estudiantes mediante un trato cálido sin que esto sea visto como debilidad, entre otras” (Paulin, 2019, p. 156).

De otro lado, se observa cómo el docente aparece como articulador de aspectos estructurales (conocimientos, normas, regulaciones, entre otros aspectos) e individuales (procesos de aprendizaje, acompañamiento en el establecimiento de vínculos, regulación emocional y otros más), lo cual implica una función de mediador entre una cultura en una sociedad establecida y un individuo o un grupo de estudiantes en proceso de integración social.

Con respecto a lo estructural, se señala que este ámbito se relaciona con los mecanismos objetivos que determinan la experiencia de los actores sociales; es decir, se encuentran aquí factores sociales, culturales, normativos e institucionales, entre otros, que condicionan la construcción de la experiencia social de un sujeto: “Dubet y Martuccelli consideran que la experiencia no puede aislarse del conjunto de mecanismos objetivos que la producen” (Guzmán Gómez, 2012, p. 67).

Esta reflexión es absolutamente relevante, dado que nos ubica en el quid de la cuestión: el posicionamiento del sujeto (docente) con respecto a un fenómeno social condicionado estructuralmente pero que debe resolverse intersubjetivamente —en este caso, las situaciones de maltrato—:

Conflictos e impugnaciones a la autoridad en un escenario de fragilidad institucional [...] es el “corazón del problema”, ya que reenvía al actor social las tensiones del ejercicio del poder en la escuela, visibilizadas muchas veces como una impericia personal y no como el interjuego de condicionamientos estructurales y disposiciones subjetivas. (Paulin, 2019, p. 157)

Lo señalado refuerza la idea de que el trabajo del docente y las exigencias que plantea están mucho más allá del cumplimiento de un rol y de unas funciones determinadas; para lograr algún efecto, los docentes deben poner algo más que un conocimiento dado, pues ellos

se refieren constantemente a una interpretación personal de su función desde la construcción de un oficio presentado como una experiencia privada, cuando no directamente íntima. Esta “intimidad” viene de que los actores deben combinar lógicas y principios diversos, a menudo opuestos, combinaciones que perciben como su obra, como la realización, o el fracaso, de su “personalidad”. Por eso, al mismo tiempo que están atrapados por las reglas burocráticas que los encuadran, los profesores definen su trabajo como una experiencia, como una construcción individual realizada a partir de elementos dispersos: el respeto a los programas, el cuidado a las personas, la búsqueda de resultados, la de la justicia. (Dubet, 2010, p. 15)

Desde la perspectiva expuesta, el docente no es solamente un sujeto del conocimiento: es un ser social que establece relaciones con gran diversidad de actores, y en ellas se ponen en juego intereses, estrategias, filiaciones, lealtades, entre otros múltiples aspectos. En ese sentido, los docentes deben asumirse como seres activos y no como simples víctimas de una situación específica; deben integrar las diferentes lógicas de acción que configuran su experiencia.

Le corresponde al docente integrar las dimensiones de su experiencia —su integración a los marcos institucional (elementos normativos), valórico (cultura institucional) y relacional (interacciones cotidianas)— en la configuración de acciones estratégicas. En otras palabras, le corresponde definir formas de actuación en lo académico (definición de apuestas pedagógicas y didácticas para la enseñanza de un conocimiento) y lo convivencial (estar con el otro: mecanismos de participación, colaboración e inclusión del otro y resolución dialógica de los conflictos). De esta forma, lograría un desarrollo personal, singular, en coherencia

con su práctica, que dé cuenta de su resolución creativa ante el entorno al cual hace parte, lo que corresponde a

la distancia subjetiva que los individuos mantienen con el sistema. Los actores no parecen estar nunca plenamente en su acción, en su cultura o en sus intereses sin que esta distancia se manifieste, sin embargo, como un fallo de la socialización; conservan siempre una reserva y una distancia crítica. (Dubet, 2010, p. 15)

En la figura 5 se muestran las dimensiones de la experiencia docente:

Figura 5. Dimensiones de la experiencia docente



Fuente: elaboración propia.

A partir de lo señalado, Dubet y Martuccelli (1998) plantean cuatro posturas del docente para construir una respuesta a la fragmentación que experimenta, cada una centrada en un aspecto objetivo del trabajo del docente (conocimientos, reglas, sí mismos y el estudiante):

“Admírame [por saber mucho]”, dice el profesor, rápidamente acusado por los otros de “megalómano” y “pretencioso”. La segunda postura, centrada sobre los saberes y la regla, apunta a construir un orden y una obediencia: “escúchame”, dice el maestro rápidamente, sospechoso para sus colegas, que lo suponen sádico. Después aparecen los profesores centrados sobre ellos mismos y sobre la expansión de los alumnos; los que los “maternalizan” son acusados de seducir por seducir, de ser “demagogos” e “histéricos”. “Ámame”, les dicen a sus alumnos. En fin, los centrados sobre el otro y la expansión de sus alumnos los “aman” y son dominados por la culpabilidad y la depresión, porque los alumnos nunca responderán al ruego: “Yo los amo”. (pp. 310-311)

La posibilidad de identificar formas de experiencia docente respecto de situaciones de maltrato por parte de sus estudiantes debe tomar en cuenta dos universos de referencia que se entroncan con las lógicas de integración y estrategia, con lo cual emerge la subjetivación como operadora para la construcción, o no, de ella.

En ese sentido, se hace referencia al marco educativo e institucional (incluye los componentes pedagógicos, didácticos y disciplinares, y el constructo legal que determina el quehacer docente) y al contexto sociocultural, que incide en las formas de ser de los estudiantes; ambas dimensiones determinan el desarrollo microsociedad de la profesión docente; es decir, son los componentes objetivos que definen el campo de lo educativo, que apunta a la transmisión de un conocimiento compartido y a la formación integral de los estudiantes en una lógica del uno a uno.

Resultados y análisis

Maltrato hacia el docente: concepto y tipologías

De las investigaciones de la línea de Violencia y Educación del DIE-UD, se exploran cuatro formas de violencia escolar diferentes al maltrato: el acoso, como la relación de violencia entre pares en la que uno o un grupo victimizan a otro, lo que evidencia un reiterado y repetitivo patrón de conductas violentas sobre la base de un desequilibrio físico o emocional entre ambos; el ciberacoso, como la violencia mediada por las TIC (a través de redes sociales como X, Facebook, WhatsApp, entre otras); las contravenciones, es decir, los desacatos a las normas de convivencia escolar —que pueden ser de dos tipos: a la propiedad (hurto simple) y al trato social (riñas)—, y, por último, las infracciones, consideradas como las relaciones de violencia que implican la comisión de un delito, como el robo con violencia, la venta de estupefacientes y el acceso carnal violento, entre otros (García Sánchez y Ortiz Molina, 2012; Guerrero y García, 2012).

De otro lado, se plantea la diferenciación del maltrato como una forma de violencia escolar. Se parte de reconocer a la escuela como un espacio sociocultural en el que se engendran situaciones de violencia. Este concepto rompe con idealizaciones que perciben a la escuela como un santuario de la sana convivencia en el que las relaciones son siempre basadas en el respeto por el otro. En esta perspectiva, los hechos que rompen la tranquilidad de la dinámica escolar son causados por estudiantes desadaptados o por la incidencia de situaciones externas de una sociedad en decadencia.

Las particularidades del maltrato lo ubican como una forma de violencia que expresa elementos de la cultura escolar, como sus valores, los hábitos, las normas y las creencias compartidas, ya que

se manifiesta en la cultura escolar a través de maltrato físico y maltrato emocional, que incluye el verbal, pudiendo ser ocasional, presentándose en relaciones jerárquicas de adultos hacia infantes y jóvenes o en dinámicas de pares, adultos-adultos o entre niños/as o entre jóvenes; igualmente, puede producirse desde

la población infantil y juvenil hacia los adultos padres, cuidadores y profesores.
(García *et al.*, 2012, p. 34)

La investigación mostró que, en el contexto escolar, el maltrato se reconoce relativamente de manera directa e inmediata cuando el sujeto de la acción maltratante es el estudiante. Por ello, deben activarse rápidamente acciones de protección hacia el niño, dada la condición de sujetos de protección especial de los niños, niñas y adolescentes. Por lo general, el agente del maltrato puede ser otro estudiante o un adulto: familiares, padres de compañeros y docentes.

Por el contrario, no es frecuente reconocer la posibilidad de maltrato hacia el docente por parte de sus estudiantes: se está ante un fenómeno negado o minimizado, asociado con riesgos laborales y no con una situación que interroge la cultura y el funcionamiento de la institución. Cabe señalar que no es frecuente la activación inmediata de formas de actuación para atender este tipo de hechos; prácticamente es un asunto que implica únicamente al docente maltratado.

Con este contexto, es importante señalar que las primeras indagaciones sobre violencia hacia docentes se remontan a resultados estadísticos obtenidos a finales del siglo pasado en Estados Unidos: se registraron 113 000 agresiones a profesores, lo que corresponde al 5 % del total de docentes de ese país en esa época (Esteve *et al.*, 1995, p. 39).

Más allá de las agresiones físicas, se encontró que el 25 % de los docentes manifestaron haber sentido miedo de ser agredidos por algún estudiante, lo que es un indicador de las afecciones emocionales de la violencia hacia los educadores (Abril, 2020; Abril-Martínez, 2020).

Otro estudio, también realizado en Estados Unidos, pero para el periodo escolar 2011-2012, encontró que el 10 % de los maestros de escuelas públicas K-12 informaron haber sido amenazados por estudiantes en los últimos doce meses, y el 6 % informó haber sido atacado físicamente (Huang *et al.*, 2017).

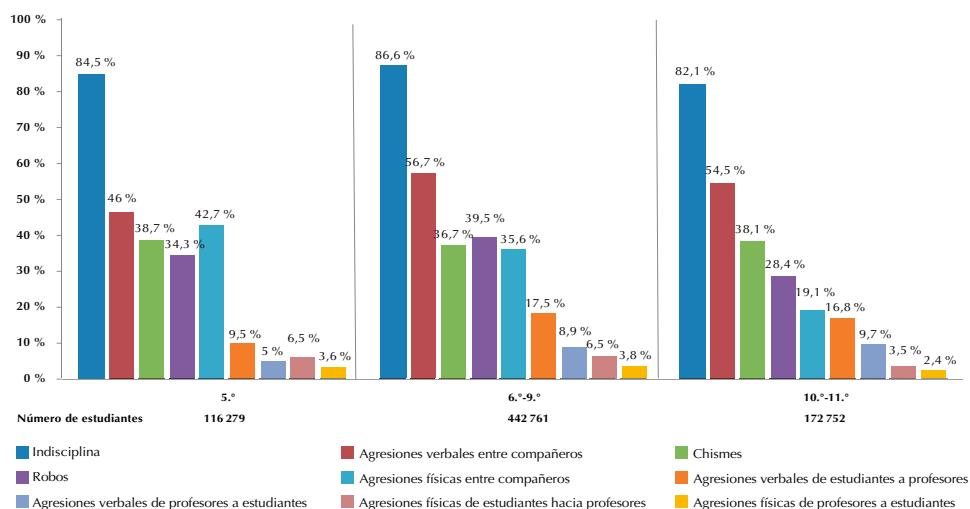
Como se señaló previamente, en Colombia los estudios sistemáticos sobre la percepción de violencia escolar en las comunidades educativas tienen como referentes las encuestas sobre convivencia escolar realizadas en Bogotá en 2006, 2011, 2013, 2015, 2017 y 2019.

En la encuesta realizada en 2006, no hay referencias a la violencia hacia los docentes porque su objetivo se centró en el diseño y la elaboración de la herramienta de medición de las situaciones de violencia entre estudiantes. Se puede decir que ese primer intento delimitó el campo y dejó de lado algunos aspectos como el de interés en este proceso investigativo.

En la *Encuesta de convivencia escolar* de 2011, se ubicaron dos ítems específicos sobre el maltrato o agresión vivenciado por los maestros. En dicho instrumento se observa que el 6,5% de los estudiantes encuestados afirmó que las agresiones físicas de estudiantes hacia profesores es una de las situaciones que afectan el ambiente del aula.

Por otro lado, aproximadamente el 17% de los estudiantes encuestados señalaron que las agresiones verbales de estudiantes a profesores afectan la dinámica de clase, lo que indica la existencia del fenómeno de maltrato en su forma de agresión verbal (DANE, 2011) (figura 6).

Figura 6. Causas de afectación del ambiente de aula



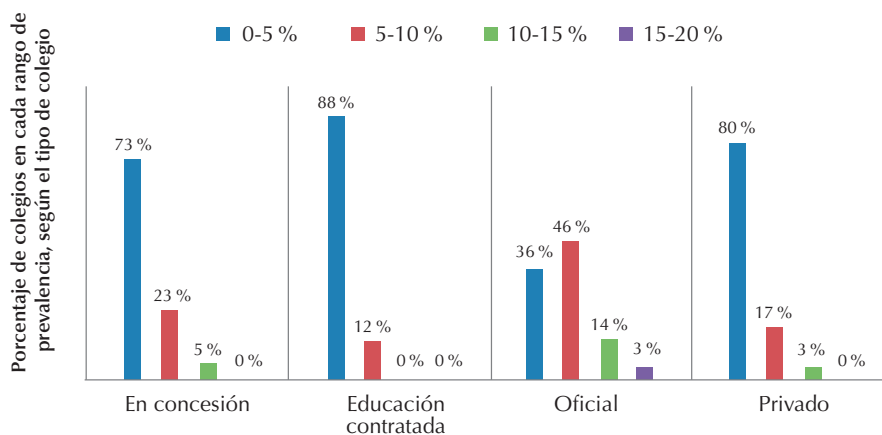
Fuente: elaboración propia a partir de DANE (2011).

En la encuesta de 2013, el tema fue nuevamente dejado de lado, pues el eje fue la medición del clima escolar y su relación con los entornos inmediatos. La referencia al rol docente se centró en la justicia de sus intervenciones y no en posibles situaciones de violencia en su contra. La única mención sobre la relación docente-estudiante tuvo que ver con las interrupciones de la clase, pero no se indagó sobre posibles agresiones hacia el docente.

En la *Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá* de 2015, se retomó el tema de las agresiones hacia los docentes y se propusieron tres ítems específicos sobre el tema; además, se lo relacionó con la pérdida de control de los adultos sobre los niños y adolescentes. Igualmente, se encontró, en los colegios oficiales, una mayor prevalencia de la agresión y las amenazas hacia los docentes (figura 7):

En el 17% de los colegios oficiales más del 10% de los estudiantes respondieron que es frecuente que algunos estudiantes agredan o amenacen a profesores. Ese porcentaje de declaraciones solo se da en el 3% de los colegios privados, en ningún colegio de educación contratada y en un colegio por concesión. (DANE, 2017)

Figura 7. Prevalencia de agresiones y amenazas a docentes en colegios de Bogotá



Fuente: elaboración propia a partir de DANE (2017).

Sobre las tipologías de violencia hacia el docente, es evidente aún la falta de consenso: algunos estudios reconocen manifestaciones como insultos verbales, agresiones, daños a sus pertenencias (ensuciarlas, robarlas, dañar la pintura de sus autos), amenazas, entre otras (Funk, 1997, p. 57).

Por su parte, estudios psicométricos más recientes identifican seis formas de victimización del docente: verbal, física, relacional, cibernética, delitos de propiedad personal y acoso sexual (Yang *et al.*, 2019).

En Colombia, Montoya (2016) enumera algunas formas de violencia: hostigamiento verbal, intimidación, agresiones, robos, destrozamiento voluntario de pertenencias, amenazas físicas, coacciones, chantajes, exclusión social, aislamiento del grupo e intentos de perjuicio social (p. 44).

En un estudio de caso institucional sobre violencia hacia el docente realizado en una secundaria de Jalisco, se delimitaron cuatro formas de violencia: verbal, física, patrimonial y virtual (Pérez Márquez *et al.*, 2022).

De todas formas, más allá de las posibles tipologías y manifestaciones de la violencia hacia los docentes, lo más importante es reconocer la incidencia de

las situaciones mencionadas en su salud física y mental, dado que se generan sentimientos y emociones que producen inseguridad, miedo, soledad, enojo e impotencia, y que evidentemente perjudican el desarrollo de su trabajo, pues “cuestionan su vocación y su trayectoria, lo que se traduce en un malestar y llega, en algunos casos, a convertirse en un constante sufrimiento en la escuela, un desencanto, una ‘falta de ilusión institucional’” (Kaës, 1989).

Entre los posibles factores que inciden en la aparición de conductas de maltrato hacia el docente, están los estructurales, como las transformaciones socio-culturales en las relaciones intergeneracionales:

la pérdida de legitimidad de las autoridades educativas y la ruptura del acuerdo básico entre madres, padres y educadores sobre las pautas de educación. El acuerdo tácito se vertebró en el autoritarismo y el maltrato, bajo la consigna “la letra con sangre entra”, pero no ha tenido reemplazo adecuado en los tiempos que corren, donde la obediencia y la sumisión no pueden ser la base de un nuevo acuerdo. (Eljach, 2011, p. 18)

Desde una arista más cercana a la realidad del aula, algunos autores plantean factores asociados directamente con el docente, como “la escasa formación para manejar situaciones disruptivas en el aula, una disciplina poco clara e inconsistente y la evidencia de ‘incoherencia y división entre el profesorado y el equipo directivo’” (Ortega *et al.*, 2012).

En la figura 8 se muestran las manifestaciones de maltrato hacia el docente identificadas en la presente investigación; se incluyen aquellas mediadas por aplicaciones tecnológicas y redes sociales porque se considera que no se configuran como ciberacoso y sí como maltrato, tomando en cuenta que características como el anonimato y la multiplicidad de episodios y publicaciones no se cumplen en los casos identificados.

Un hallazgo importante fue que el maltrato rara vez se da de una sola forma; por el contrario, pueden darse en una misma situación agresiones verbales, psicológicas y físicas. Desde el punto de vista metodológico de esta investigación, para el análisis se clasificaron los reportes según la importancia dada por el docente a la situación y la manifestación del maltrato.

Como se observa en la figura 9, el tipo de agresión más frecuente corresponde a maltrato psicológico con situaciones de intimidación y amenaza de agresión física (ocho docentes); en segundo lugar se ubica el maltrato físico (cuatro docentes); en tercer lugar, agresiones a través de medios tecnológicos (tres docentes); en cuarto lugar, maltrato verbal y físico (dos docentes), y se identificó un caso para cada una de las siguientes manifestaciones: discriminación racial y amenaza de agresión

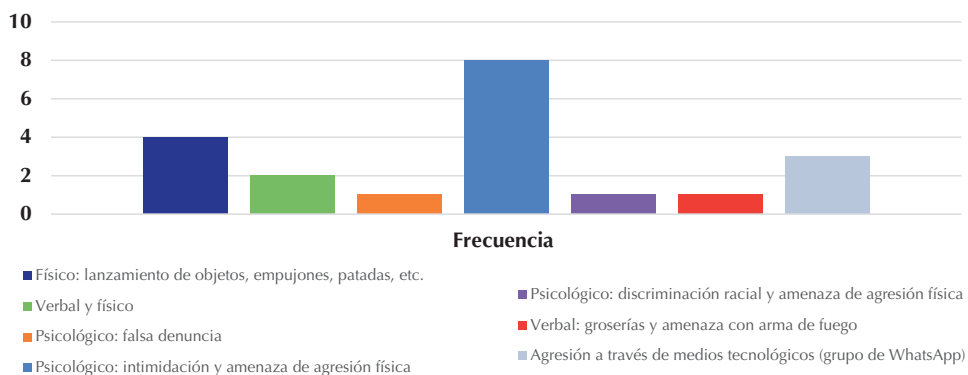
física (maltrato psicológico), groserías y amenaza con arma de fuego (maltrato verbal), así como falsa denuncia hacia el docente (maltrato psicológico).

Figura 8. Modalidades de maltrato hacia el docente identificadas en la investigación



Fuente: elaboración propia.

Figura 9. Manifestaciones de maltrato y frecuencia en los docentes entrevistados



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se profundizará en la descripción de cada forma de maltrato identificada en las entrevistas, y se retomarán fragmentos del discurso de los docentes sobre esto, para interpretar sus sentidos y significaciones.

Maltrato verbal

Corresponde al uso de insultos, groserías y tono de voz elevado al dirigirse a otra persona, buscando generar emociones y sentimientos de afectación. Se trata de una forma de devaluación para obtener algo de control hacia los demás o para imponer un punto de vista de manera arbitraria.

En el caso de los docentes entrevistados, estos expresaron que la referencia a la madre fue la más reiterada; la mayoría indicaron que esta agresión se dio anónimamente, a través de un grito impostado refiriéndose al docente, mientras este está mirando al tablero o hacia otro lugar, lo que imposibilita identificar al autor de la expresión.

Un docente señaló que es normal este tipo de actos, aunque planteó otra posibilidad: “yo siempre he dicho que un estudiante, bacano¹ que le diga a uno ‘hijueputa’ de frente, o maltráteme de frente, pero no espere que yo esté de espaldas para hacerme eso” (DBM 1, comunicación personal, 31 de agosto de 2020).

Este tipo de agresiones se dan en momentos en que para el docente es muy complejo determinar al agresor; por ejemplo, cuando hay aglomeraciones o al ingreso o salida de la institución, lo que lleva a pensar que son más dirigidas a lesionar las figuras de autoridad que a la persona misma:

Los pelados se hacían en la parte de afuera y empezaban a gritar: “cucho... profe hijueputa”, bueno, una cantidad de cosas gritaban. Pues yo me hacía el loco, porque pues yo era el único profe que estaba por ahí y yo conocía e identificaba las voces. Y pues claro, entonces eso, eso me cargó, porque fue, fue un mes largo donde pasó eso, donde sucedía eso. (DBP 2, comunicación personal, 16 de abril de 2021)

Otra forma del “madrazo” es el contestatario: ante una decisión o actuación correctiva del docente, el estudiante, sin ningún filtro, lo agrede verbalmente; se caracteriza por su componente emocional de rabia y de indignación frente a alguna conducta del docente. En este maltrato no hay ocultamiento, es directo y amenazante:

Me dijo que era un “triplehijueputa” y que me metiera el colegio o mi colegio por el c***, algo así, eso me dijo; eso fue en medio del salón de clases, un momento en que estábamos en alguna discusión [...]; era un muchacho muy inteligente, muy pilo, en el sentido de que era un estudiante crítico, muy perspicaz, un pelao que se veía que tenía ese pensamiento crítico, que digamos

1 En Colombia, esta palabra alude a algo que es agradable o bueno.

a los docentes también nos gusta. (DBM 3, comunicación personal, 15 de septiembre de 2020)

El maltrato verbal en ocasiones tiene un contexto y narra una historia relacionada con lo que el estudiante vive en su día a día y con la manera como busca imponer sus ideas:

Esa ira se manifiesta con unas palabras soeces y unas expresiones vulgares hacia la profesora: “vaya se ubica en la 19, vaya se lo mete por...”. Qué pena... “Venga se lo mete por el no sé qué”. Por ejemplo, si le llamó la atención a un niño: “por favor, acá, si tienen alguna relación con esta niña, por favor respete”. Dijo: “es que le da envidia, pues párese usted también en la 19”; tienen ese cuento. (DBP 1, comunicación personal, 20 de septiembre de 2020)

Maltrato físico

Esta manifestación de la violencia es muy grave porque transgrede el límite simbólico instaurado por la diferencia estatutaria definida en las instituciones entre docentes y estudiantes; esto no quiere decir que este tipo de maltrato deba tolerarse cuando se da entre pares; sin embargo, es un punto de inflexión que deja en evidencia el mal funcionamiento institucional y la instauración del *todo vale* para abordar las diferencias entre las personas.

El maltrato físico se manifiesta a través de golpes, empujones, patadas, pellizcos, el lanzamiento de objetos hacia los docentes, entre otras posibilidades. La intensidad del maltrato puede llegar a ser leve, moderada o seria. En este último caso, normativamente puede pasarse de una situación de maltrato a una infracción, al declararse lesiones personales luego del proceso de determinación de los daños por parte de un médico especializado, en el contexto del inicio de un proceso legal ante la situación.

Actos como el lanzamiento de objetos hacia el docente pueden entenderse como de intensidad leve. Además, generalmente se caracterizan por el anonimato, porque es muy difícil determinar el autor. Se da en el contexto de los descansos o en el aula, cuando se ha instaurado un clima de irrespeto en el que, además, los estudiantes que podrían informar al respecto están atemorizados:

Y pues en ese momento la población me parecía, pues muy pesado, o como que no entendía su rol, entonces eran muy agresivos; eso era lo que yo estaba mirando respecto a ese aspecto; sin importar que estuviera un docente al frente, pues botaban el refrigerio, se lo echaban encima; inclusive a mí me alcanzó a caer un naranjazo, como en dos ocasiones, ahí en el descanso, y pues era

una situación totalmente inaceptable, pues inclusive ahora es algo inaceptable. (DBM 5, comunicación personal, 2 de diciembre de 2020)

La transición de una agresión verbal a una amenaza e incluso al maltrato físico puede darse de manera muy rápida, y se pone en riesgo la integridad del docente. Una docente narra el momento en que, luego de ser maltratada verbalmente y amenazada, decide realizar una denuncia para generar acciones de protección:

Y pues yo llegué pensando que era la única, y, ¡oh sorpresa!, encuentro más de veinte compañeros ahí, algunos heridos gravemente. En ese año fue cuando a un profesor de Bosa un estudiante de grado séptimo sacó una puñalita y se la enterró en la cabeza. El profe estaba ahí, pues coincidentalmente nos sentamos, y yo empecé a hablar con él. Tenía cachucha, y me preguntó que qué me había pasado; le conté y dijo: “ah, no, lo mío fue peor, ¿usted no vio en noticias?”, y se quitó la cachucha y me mostró toda la cabeza llena de puntos, porque el chico ese se le mandó con el cuchillo, con la puñalita, y le rompió la cabeza. (DBM 6, comunicación personal, 2 de febrero de 2021)

Las posibilidades de maltrato físico hacia los docentes se intensifican cuando los estudiantes consideran que se les está vulnerando un derecho o se les está privando de algo que consideran muy importante, como su tiempo de descanso, actividades lúdicas o recreativas e incluso el refrigerio; al respecto, se logró obtener la siguiente narración:

En ese colegio se exigía el carnet para poder entregar los refrigerios; el director de grupo los tenía bajo su cuidado, y algunos estudiantes me escondieron los carnets... Lograron abrir el cajón y cogieron los carnets, los escondieron y los botaron encima de las tejas del colegio. Pues yo no los veía, obviamente, y, pues como no conseguí los carnets, no encontré los carnets, no les dieron alimentos a los estudiantes [...]. Hubo empujones; un estudiante me golpeó: me pateó y me agredió con la cabeza, o sea, me cabeceó y me empujó, y cuando ya iba a darme en la jeta literalmente en el salón, se metió una docente que estaba en el otro salón y cerró la puerta para que yo quedara dentro del salón. (DBM 17, comunicación personal, 27 de abril de 2021)

Maltrato psicológico o emocional

Esta manifestación de la violencia se da entre dos personas o entre un grupo de ellas hacia otra, buscando afectar la estabilidad emocional y generar comportamientos de dependencia, subordinación acrítica y obediencia respecto de los intereses de aquellos que buscan controlar a la persona.

La mayoría de las veces esta forma de violencia es imperceptible porque las demandas realizadas se apegan a las esperadas para el cargo o rol que desempeña la persona; sin embargo, posteriormente, este fenómeno puede llevar a peticiones irrealizables o en clara contravía del deber ser del rol del afectado. Es en ese punto cuando se empiezan a notar los verdaderos intereses en los que está inmersa la víctima.

Este tipo de violencia puede darse en cualquier ámbito de interrelación —en este caso, en la escuela—; como hallazgo de este estudio, en la relación estudiante-docente, a pesar del claro nivel etario y formativo diferencial entre ambos estamentos, esta forma de maltrato puede dirigirse hacia el docente directamente o hacia la disciplina que enseña.

En el caso de situaciones enfocadas al conocimiento disciplinar, esta violencia tiene en su base las dificultades de los estudiantes para comprender ese conocimiento y la supuesta inutilidad de este para su futuro; como formas de resistencia, se generan críticas a las estrategias de enseñanza de los docentes o a su forma de ser, justificando así las dificultades para aprender y la negación a llevar a cabo las actividades propuestas.

Las conductas maltratantes pueden iniciar con una palabra o gesto, ir aumentando de intensidad hasta generar temor e incertidumbre en los docentes, y terminan lesionando la imagen personal y profesional del docente: “ellos cogieron mis talleres, y todos en general, los treintaidós estudiantes, rompieron los talleres, los volvieron como bolas de papel y me los tiraron en la cara y se salieron del salón” (DBM 17, comunicación personal, 27 de abril de 2021).

La sistematicidad de las agresiones es descrita por el docente entrevistado:

Eran cuarenta estudiantes en el laboratorio; cuando yo intentaba explicar algún tema, entonces comenzaban a cometer agresiones verbales, entonces había un maltrato verbal de condición sexual, pues me trataban de homosexual, me trataban de niña o cosas por el estilo, pero con groserías mucho más del contexto [...], del lugar en donde yo estoy trabajando, y también, obviamente, aparte de romper las guías, que sé que se les entraba, o dejarlas tiradas ahí, pues también me botaron muchas veces esferos en la espalda y la agresión verbal era constante. (DBM 17, comunicación personal, 27 de abril de 2021)

Respecto a las resistencias a las asignaturas enseñadas, una docente de matemáticas de educación media señala lo siguiente:

Empezaron a decir que no querían más la clase, que no querían estar ahí... Empezaron a decir cosas de que la maestra no les servía, que ellos no querían esa clase, que a ellos no les interesaba, y empezaron a discutir, empezaron a

gritarme, empezaron a decirme cosas. (DBM 4, comunicación personal, 16 de septiembre de 2020)

La descripción de la situación muestra cómo, ante el rechazo de prácticamente la totalidad de sus estudiantes, la docente siente que no tiene cómo asumir esa indiferencia e incluso esa agresión, por lo que requiere de apoyos institucionales de coordinación y orientación para intentar encontrar explicación a esas situaciones: “el personero a mí también me dijo: ‘su clase no me importa, no me interesa’; igual a uno lo madrean, pero no se lo dicen a uno de frente” (DBM 4, comunicación personal, 16 de septiembre de 2020).

Los relatos referidos demuestran que el maltrato psicológico puede llegar a afectar de manera profunda a las víctimas, pues, independientemente de su nivel de formación, su edad y su compromiso laboral, se lesiona la seguridad en sus actuaciones y se cuestionan incluso las elecciones profesionales y disciplinarias que definen la identidad; el rechazo al proceso de enseñanza por parte de los estudiantes deja un vacío y reduce a su mínima expresión la motivación por enseñar.

Maltrato a través de medios tecnológicos

Este tipo de maltrato ha sido reconocido desde hace varios años; sin embargo, con medidas de protección como el aislamiento, a partir de 2020, por la pandemia por covid-19, se dieron las condiciones para que se evidenciara de manera importante (Delgado, 2020).

En este tipo de violencia se usan medios tecnológicos para agredir al docente a través de burlas, montajes fotográficos y de video, la generación y difusión de rumores por redes sociales, la suplantación, entre otros.

Las situaciones pueden diferenciarse entre las que se dan en tiempo real y aquellas que no, las cuales implican, al parecer, una mayor planificación por parte del agresor. Las primeras se dan durante el desarrollo de actividades como clases virtuales y videollamadas, y pueden ser insultos verbales o escritos al crear un asistente falso o al duplicar alguno que esté presente: “cuando se hicieron clases virtuales el año anterior, se hicieron por Facebook Live, y hubo comentarios ofensivos por los chats. Se conectaban diez personas y dos o más escribían: ‘este profesor es un hijuetantas, no sabe explicar, es un homosexual’” (DBM 17, comunicación personal, 27 de abril de 2021).

Durante el desarrollo de una clase virtual, la docente señala cómo se infiltró una persona anónima y la insultó:

El muchacho se hizo pasar por otro y le di la entrada, y claro, apenas los tenía silenciados y apenas le dije: “¿por qué te saliste de la sala?”, porque yo le di la entrada otra vez y ya estaba, pero no me percaté. Fíjese cómo uno no maneja mucho, no me percaté, entonces el niño ahí se soltó: “vieja gran no sé qué...”, y había papás, o sea, mira esas situaciones tan terribles que tiene que uno pasar de agresividad en agresividad. (DBM 14, comunicación personal, 2 de abril de 2021)

Las conductas de maltrato que no se dan en tiempo real corresponden a la creación de montajes fotográficos, memes y *stickers* para difundirlos entre la mayor cantidad de estudiantes, con el objetivo de burlarse del docente:

Alguno de ellos hizo una captura de pantalla mía, haciendo algún gesto, y luego escribieron algo que yo repito siempre. Yo no supe absolutamente nada, hasta cuando un profesor me comentó que había unas fotos mías, que los chicos habían tomado una foto y habían hecho un *sticker*. (DBM 9, comunicación personal, 1.º de marzo de 2021)

Otra docente encontró en el Facebook de uno de sus estudiantes una foto suya con groserías referidas a la forma como actúa en sus clases: “ahí aparecía el nombre del estudiante y lo que él estaba comentando acerca de mí, porque decía la palabra, la grosería, y entre comillas estaba mi nombre” (DBM 12, comunicación personal, 10 de marzo de 2021).

Otra forma de maltrato identificada corresponde a la creación de grupos de WhatsApp como espacios de crítica al colegio y los docentes, pero este fenómeno luego se traslada a la creación de estrategias de presión y maltrato hacia los docentes; esto es ilustrado por una directora de grupo de un grado décimo:

Se referían a mí como piroba, como loca, que a mí me valía c*** todo, que a mí me pagaban el sueldo y que yo me lo estaba ganando de gratis, que me metiera las notas c*** arriba, porque así fue la expresión, sí, y entre muchísimas más expresiones ofensivas; además, empezaron a decir que iban a crear un grupo de padres y estudiantes para quejarse del colegio como tal, y que no se iba a permitir que se siguiera evaluando ni que se siguieran las clases de esa manera; ellos iban en contra de todo. (DBM 13, comunicación personal, 11 de marzo de 2021)

Esta manifestación de maltrato evidencia la llamada brecha digital entre docentes y estudiantes; el manejo que la mayoría de los estudiantes hace de estas herramientas les permite crear imágenes, videos y contenidos de una manera muy eficaz, para luego manipularlos y hacerlos públicos rápidamente. Todo esto

demuestra la representación que se tiene del otro y la devaluación de valores como el respeto y la autoridad entre las nuevas generaciones.

Para muchos docentes, este tipo de maltrato es más grave que otros debido a la mínima posibilidad de controlar y actuar sobre lo que es subido a la nube, donde estará por tiempo indefinido, lo que es mortificante y lesiona la imagen personal del docente.

Actos vandálicos hacia elementos personales o institucionales

Aunque el vandalismo hace parte de las contravenciones hacia los elementos personales o institucionales (Calle Pinto, 2020), en esta investigación se identificaron efectos a nivel emocional en los docentes afectados. Estos actos propician y ahondan sentimientos de desprotección y malestar en la institución; es decir, más allá de la afectación material, hay efectos subjetivos que impiden el normal desarrollo de las actividades laborales de los docentes.

Un ejemplo de esto es ensuciar el salón justo antes del inicio de las clases para que no esté en las condiciones adecuadas: “encontraba el salón sucio, orinado, y cuando llegaban los estudiantes, no podíamos iniciar la clase” (DBM 4, comunicación personal, 16 de septiembre de 2020).

Dos situaciones de gran impacto para un docente fueron la destrucción de talleres diseñados para los estudiantes y la quema, al final del año, de los cuadernos de la asignatura que impartía:

Ellos cogieron mis talleres, los volvieron como bolas de papel y me los tiraron en la cara y se salieron del salón [...]; el día que se terminaron las clases, que quedábamos en semana institucional, en diciembre, ese día que ellos salieron de las recuperaciones, todos los de [...] ese octavo que habían perdido conmigo salieron de la institución y quemaron los cuadernos fuera del colegio: ahí en la puerta del colegio quemaron todos los cuadernos. (DBM 17, comunicación personal, 27 de abril de 2021)

Este mismo docente narra otras situaciones de destrucción de objetos de la institución; por ejemplo, escribieron con marcador permanente en el mobiliario. Esta agresión, además del daño a los elementos descritos, envía el mensaje a otros docentes y directivos de una presunta ausencia de control del grupo y de gobernabilidad de su parte, lo que lesiona su imagen profesional y personal:

En una ocasión, me dañaron un microscopio. Cuando yo tenía que salir a buscar algo dentro del laboratorio, entonces rayaban el tablero y escribían otras cosas, o dejaban escrito en el mueble, donde ellos se sientan en los mesones,

dejaban escritos mensajes ofensivos y groseros contra mí en esfera. Entonces, tenía que borrarlo con la señora del aseo, con alcohol, pero creo que algunos quedaron ahí dentro del mesón. (DBM 17, comunicación personal, 27 de abril de 2021)

Afectaciones a la integración social del docente por el maltrato

Se entiende la experiencia docente como la síntesis que el sujeto realiza de las tensiones entre las lógicas de acción —integración, estrategia y subjetivación— para dar sentido a su práctica. Con respecto a la lógica de integración, pueden ubicarse, a su vez, componentes muy potentes que inciden en las posibilidades de definición de sentido que el docente realiza de su experiencia (figura 10).

Figura 10. Componentes de la integración del docente



Fuente: elaboración propia.

Como se observa, el docente debe dar cuenta de por lo menos tres procesos relativos a la integración. En este documento se profundizará en el proceso de socialización, y, específicamente, en el establecimiento del vínculo con los estudiantes. Esto no quiere decir que los demás procesos sean de menor importancia. Incluso, puede arriesgarse la hipótesis de que una falla en alguno de los otros componentes puede incidir en la manera como el docente se vincula con los estudiantes y trastocar el desarrollo de su trabajo, lo que tiene que ver con el ajuste de la identidad social del docente con la institución. Al respecto, Dubet y Zapata (1989) afirman que esta identidad social

es la manera como el actor interioriza los roles y los estatus que le son impuestos o que ha adquirido y a los cuales somete su “personalidad social”. La identidad social es, entonces, más fuerte si el actor ha integrado bien los sistemas normativos y las expectativas que le son atribuidas por los demás y por el “sistema”. (p. 520)

De otro lado, puede plantearse que hay un desfase temporal entre docentes y estudiantes: los primeros ya se han constituido como mayores de edad, en un contexto muy diferente, y puede señalarse que, de alguna manera, se “hicieron a la antigua”, es decir, en una época de significaciones externas y cerradas a cualquier cuestionamiento. Ahora, en un momento de múltiples y contradictorias significaciones, deben abordar ingentes situaciones con muy pocas certidumbres. De otro lado, el estudiante, menor de edad, se está formando en un contexto de infinitas posibilidades de experiencia, con puntos de referencia a favor y en contra de cada situación, y en ese plano debe constituir una opción de sentido que le permita asumirse como sujeto. Una docente ilustra esta situación:

Yo creo que hay un giro, así como de 90 grados, porque en la educación tradicional, que fue donde yo me eduqué, no se le podía hablar al maestro de tú a tú. Yo fui de las que en primaria recibió reglazos en la mano de una profesora de matemáticas que todavía me acuerdo; yo creo que a raíz de eso le cogí una fobia a la matemática, pero fobia, y yo la matemática no la puedo ver ni pintada. (DBM 6, comunicación personal, 2 de febrero de 2021)

En ese orden de ideas, la identidad social del docente se plantea como el componente subjetivo de la integración; se encuentra entre dos fuerzas muy potentes: los ideales educativos institucionales y los obstáculos reales a su cumplimiento. El docente debe generar significaciones que den sentido a su acción para poder intentar acciones educativas respecto de los estudiantes.

Esta situación se complejiza por la existencia de versiones disímiles de lo educativo, cada una con sus argumentos y evidencias de efectividad, que son

presentadas por otros docentes, directivos, padres de familia y los mismos estudiantes; se trata de la llamada *intersubjetividad* que tensiona permanentemente al docente con respecto a sus convicciones y las de los otros.

Así, se puede afirmar que en el interior de la propia lógica de integración se dan una serie de tensiones entre componentes que le demandan al docente construir un sentido que oriente su acción. En el desarrollo de su labor, el educador novel toma consciencia de que las exigencias de su trabajo no se corresponden exactamente con lo adquirido en su formación profesional, por lo que experimenta una tensión entre la realidad escolar y la propuesta académica de la institución y la que hizo suya respecto a la docencia durante su proceso de formación:

Yo vi pedagogía del primer semestre al décimo, todas las que te puedas imaginar: contextual, didáctica, conocimiento profesional del docente, había muchísimas, pero ninguna de estas a mí me aportó para “¿qué hago si un estudiante me saca el pene enfrente de los demás compañeros?”. Ninguna persona me explicó en la universidad “bueno, cuando una estudiante se le insinúa, que se le baja la falda: ¿usted qué hace?”. Este tipo de cosas no, no lo explicaron. (DBM 17, comunicación personal, 27 de abril de 2021)

Docente-estudiante: encuentro de dos culturas

Una de las fuentes de conflicto entre docentes y estudiantes es su distancia cultural. Mientras los primeros han venido incorporando significaciones, valores y hábitos propios de una sociedad integrada, los más jóvenes se encuentran en un contexto de fragmentación de las significaciones y relaciones en la que los valores han perdido su relevancia por la importancia alcanzada por lo material; incluso, socialmente a veces es más valorado el antivalor que cumplir con unos fundamentos morales hacia el otro.

Otro aspecto relevante tiene que ver con las exigencias académicas, que día a día crecen, para quienes deben asumir la labor de enseñanza en Colombia; un ejemplo son las políticas establecidas por el Decreto 1278, a partir de las cuales la movilidad en el escalafón (que determina el nivel de ingresos obtenido por el trabajo docente) está determinada por el proceso de formación académica de los docentes; hay, entonces, una transformación de los docentes, quienes año a año acumulan más títulos y tiempo de formación y servicio, lo que propicia un distanciamiento cada vez mayor con sus estudiantes. Mientras tanto, los actuales estudiantes manifiestan abiertamente intereses heterogéneos y diferentes a los ofrecidos por el proceso educativo; en general, sus inclinaciones están alejadas

del conocimiento y la academia, lo que se convierte en un escollo para el desarrollo de la función de enseñanza de los docentes.

No obstante, se observa que algunos docentes actúan como si debieran repetir en sus estudiantes las actitudes que ellos vivenciaron por parte de sus propios docentes, así que establecen patrones de conducta rígidos, que no se acomodan a la nueva realidad de sus estudiantes. En ese sentido, puede afirmarse que el conocimiento de los estudiantes no es el más profundo en los docentes:

Ellos no conocen a los alumnos, ignoran sus gustos e intereses: “uno tiene la impresión de ser una masa informe, un conjunto de orejas que están ahí para escuchar”. Los estudiantes se perciben como seres invisibles y a menudo menospreciados [...]; esta impresión no se aplica a todos los profesores, pero este es [...] el estilo dominante de las relaciones. (Dubet, 2005, pp. 54-55)

La idea de dos culturas (o subculturas) en tensión —la escolar y la infanto-adolescente— surge de la lectura que el profesor Cajiao (1996) realiza de la realidad escolar: “la existencia de estas dos culturas adelgaza la relación entre adultos y jóvenes, llevando a su mínima expresión la capacidad socializadora de los adultos” (p. 4).

Desde el análisis de las entrevistas, se encuentra que la conflictividad es mayor al inicio del bachillerato por las razones expuestas; posteriormente, al parecer con la apropiación normativa y cultural de los estudiantes, se van generando menos tensiones, y las que se dan se resuelven en el marco de las acciones institucionales creadas para su trámite. Pareciera que, al avanzar en el proceso, las significaciones de docentes y estudiantes se alinearan y se generaran coincidencias que limitan la posibilidad de conflicto: “se manejan dos grupos diferentes: los de sexto a octavo y los de noveno a once. Son más difíciles los de los primeros grados, y un poquitico más disciplinados los chicos grandes” (DBM 2, comunicación personal, 11 de septiembre de 2020).

El cambio que se ha dado en los estudiantes no pasa desapercibido para los docentes, quienes se dan cuenta de modificaciones sustanciales en ellos:

Ahora los chicos conocen sus derechos y también son buenos académicamente; en las experiencias últimas que he tenido en los colegios, los niños son mucho más carismáticos: ya uno se acerca a ellos y ellos se acercan a uno y le hablan rico, o sea, hay como confianza, como que tienen la posibilidad de contarle a uno cosas que ni siquiera los propios papás saben. (DBM 6, comunicación personal, 2 de febrero de 2021)

Esta situación contrasta con el reconocimiento de que el estudiante obediente ha sido reemplazado por un estudiante más reflexivo, crítico y hasta contestario.

Lo que es innegable es la transformación de los estudiantes: “los estudiantes han cambiado mucho y ya no le obedecen al profesor, así tenga maestrías, así tenga doctorados; así tengan al mejor profesor en frente, son casos difíciles” (DBM 15, comunicación personal, 8 de abril de 2021).

Frente a lo señalado, surge la inquietud de si pesan más las diferencias culturales o la ausencia de posibilidades de comunicación basadas en el reconocimiento del otro, que aún preserva patrones basados en un modelo de autoridad vertical:

En muchas escuelas se observa un modelo de relación basado en la “autoridad”, impuesto por la fuerza —que se manifiesta en las agresiones verbales y/o físicas—, transformándola en un campo de batalla simbólico. Se percibe una división en dos grupos: por un lado, los alumnos; por el otro, los adultos. (Abramovay, 2005, p. 847)

La distancia cultural entre adultos y niños y adolescentes se evidencia de manera importante en el uso de las nuevas TIC, que inciden en la construcción de sentido: “son mecanismos que influyen casi siempre negativamente: el uso de celulares, iPad, lleva a andar en mundos individuales; no interesa lo que le pasa al otro [...]. Es un choque bravo contra los docentes” (Escobar *et al.*, 2015, pp. 111-112).

En aspectos más concretos de la dinámica de enseñanza tradicional, el choque es mucho más fuerte, tomando en cuenta que esas didácticas requieren de una atención focalizada y centrada en el decir del docente, lo que es claramente opuesto al discurrir emocional que el uso de las pantallas le ofrece al estudiante:

[Son] momentos de gran intensidad emocional y de un espectáculo visual impactante, involucrando un nivel somático de respuesta corporal [...]. Todo ello se opone al modo más clásico de relación con el saber que configura la escuela, basada en la distancia, la reflexión intelectual, la moderación y hasta la represión de los aspectos emocionales, y el control y reducción de los estímulos visuales más espectaculares. (Dussel y Quevedo, 2010, p. 28)

La atención pasa a un segundo plano para el estudiante, en quien son enfatizadas las sensaciones de euforia que los contenidos emocionantes le hacen experimentar, lo que atenta contra los requisitos básicos para el proceso de enseñanza.

Relación pedagógica entre lo afectivo y la enseñanza

La descripción realizada denota la complejidad de la construcción del vínculo entre docentes y estudiantes, las formas individualizantes de disfrute sin necesidad del otro y la obsolescencia del conocimiento para interpretar lo que se está

experimentando. Se yerguen obstáculos reales para promover la apropiación de los saberes, y el docente resulta interrogado de manera profunda: ¿cómo mostrar a los jóvenes que la apropiación de un conocimiento es algo importante y necesario? ¿Cómo enseñar que el otro es fundamental como coconstructor de realidad y de significaciones de la realidad social?

En ese sentido, reconocer los componentes afectivos del proceso de aprendizaje se torna insoslayable para el docente; sin embargo, al basar su práctica en la enseñanza de un conocimiento, su polo a tierra deben ser las didácticas que impliquen al estudiante y que lo reconozcan como agente activo del proceso y no simplemente como un recipiente para ser llenado.

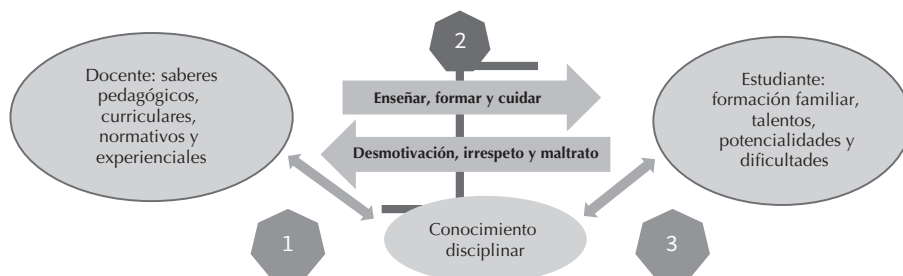
En ese hacer, se torna fundamental la identificación de las significaciones y los sentidos que el estudiante, de manera particular y como colectivo, establece con respecto a lo que le es enseñado y al proceso de transformación que implica para sí aprender; así, en caso de detenciones y barreras, es posible ayudarle al estudiante en la definición de sus motivos más relevantes para aprender, para que venza la inercia en la que pueda estar inmerso.

Solo a través de un conocimiento profundo de la manera como se establece el vínculo educativo —es decir, las relaciones entre docentes, estudiantes y el conocimiento— es posible identificar las dinámicas que contribuyen a su funcionamiento:

Es necesario crear una línea de investigación centrada en las relaciones sociales entre maestros(as) y adolescentes [...]; hacer énfasis en los significados, interpretaciones y emociones que la interacción con adolescentes tiene para los docentes [...]. Porque, finalmente, las estrategias pedagógicas y llevar a buen término el aprovechamiento escolar de los alumnos dependen en gran medida de la empatía y el nivel de aceptación que los maestros(as) logren desarrollar con los alumnos. (Aguirre, 2011, p. 375)

En la figura 11 se ilustra cómo se configura la relación educativa desde el análisis de las entrevistas realizadas.

Se observan en la figura tres elementos centrales: el docente, el estudiante y el conocimiento disciplinar por transmitir —coconstruir— del uno al otro; hay una relación inicial de doble vía entre docente y conocimiento, que es condición previa para que se posibilite la instalación de la relación educativa y que debe estar en constante revisión y ajuste a razón de los avances de la ciencia.

Figura 11. Estructura de la relación educativa

Fuente: elaboración propia.

Con respecto a la escuela tradicional, en la que el estudiante era un cuenco vacío, la escuela contemporánea reconoce en él múltiples potencialidades, así como algunas falencias y dificultades que pueden obstaculizar el aprendizaje. A partir de ello, el docente genera un movimiento que oscila entre la enseñanza y la formación, a las que, con las actuales condicionantes normativas, se ha añadido la función de cuidado del alumno. Idealmente, se espera que el estudiante responda con interés por el aprendizaje, con su trabajo y con actitudes de reconocimiento del docente como agente de conocimiento. Para los efectos de este libro, se ilustran aspectos que responden a las situaciones de maltrato: desmotivación, irrespeto y maltrato. Hay que aclarar que no son la generalidad, pero son los más relevantes en el contexto señalado.

El movimiento 3 indica que el estudiante logra constituir una relación con respecto al conocimiento disciplinar y que paulatinamente tendrá que romper con la dependencia del docente y así construir nuevas preguntas e inquietudes que se materialicen en una formación que permita asumir un vínculo constructivo y transformador a nivel personal, social y del propio entorno.

La dinámica ilustrada es ideal; por el contrario, en la cotidianidad escolar, las maneras como docentes y estudiantes se relacionan son múltiples: “negociación, confrontación, rebeldía, autoritarismo, agresión, entre otras” (Gómez Nashiki, 2014, p. 23), y, justamente, es necesario identificar lo que caracteriza dicha vinculación para poder transformarla. Así, los docentes entrevistados identifican algunas características de su relación con los estudiantes:

El rol del docente cambió totalmente, porque de pronto ya el estudiante, o los estudiantes, los mandan ya al colegio no para aprender, sino como “vaya, qué-dese, mijo, allá en el colegio, y si se puede meter en más actividades, pues mucho mejor, con tal de no tenerlo en la casa, no tenerlo en la calle”. Entonces, se vuelve uno el cuidador; uno se vuelve en el otro papá, otra mamá. (DBP 2, comunicación personal, 16 de abril de 2021)

Para los docentes, la imposición de funciones relacionadas con el cuidado del estudiante, asociadas con necesidades básicas, generan un desmedro en la función de enseñanza: acompañamiento durante la alimentación, verificación de la documentación, mediación en la relación entre estudiantes, etc. De esta manera, consideran que deben dedicar mucho de su tiempo a ellas, dejando de lado su función principal; en su perspectiva, se le están quitando responsabilidades al grupo familiar y se les endosan a los docentes, situación que afecta su trabajo.

Sin embargo, desde el punto de vista de otros docentes, acceder a la realidad de sus estudiantes puede potenciar el proceso, pues así pueden identificar condiciones que fungen como obstáculos del aprendizaje. Si se logran superar, el docente puede posicionarse para atraer el interés del estudiante hacia el conocimiento:

La profesora percibe tal cosa y el niño no habla porque está amenazado; entonces, la profesora es clave para que llegue al estudiante, le dé confianza personal, pero que no sea rígida en la clase, porque los profesores rígidos y estrictos tienen un error, porque lo que pasa es que esas actitudes intimidan y quitan totalmente confianza al niño: cuando el profesor, si ve que comete un error el niño y con tranquilidad le dice, le hace la corrección: “mira, papá, de tal forma”, ahí gana confianza y le puede contar lo que pasa en su casa. (DBP 1, comunicación personal, 30 de septiembre de 2020)

Al analizar este testimonio de la docente, es relevante señalar que se encuentra con un obstáculo en el proceso de enseñanza: debe abrir un paréntesis en este y ofrecer un espacio de expresión al estudiante. Más allá de la obtención de información, se debe observar el reconocimiento como ser sentipensante. A partir de lo que aflora, la docente puede intervenir desde otros lugares diferentes al que ostenta un conocimiento; con la construcción de confianza, el niño puede ubicarla como referente de afecto y acogida, y expresar las posibles situaciones familiares que afectan su proceso, y, con ese conocimiento de sus estudiantes, la docente puede determinar quiénes son los más idóneos para actuar según la situación (remisión a orientación, sistemas de salud o protección, etc.).

Otra dimensión interesante es la del estudiante como agente de algún tipo de conocimiento. Es muy complejo para el docente no acallar esas voces, porque de alguna manera lo opacan o cuestionan, llevándolo a veces a una situación limítrofe, lo cual también es un riesgo para su identidad; debe reconocer que puede ser movilizado por su estudiante y pasar al rol de investigador de determinado conocimiento para así potenciarse y potenciar a sus estudiantes:

Hay estudiantes muy exploradores, en lo cual uno tiene que aprender, uno aprende de ellos, así como hay unos como flojos, pero hay estudiantes que uno dice:

“este muchacho me está transmitiendo cosas que yo necesito saber”, y uno tiene que escucharlos. Entonces, ellos ya tienen una proyección, ya saben por dónde caminar, están más empoderados. (DBM 7, comunicación personal, 4 de marzo de 2021)

El aspecto referido es muy sensible para el docente, quien puede sentirse desplazado por el estudiante, y se pueden propiciar situaciones conflictivas que, mal manejadas, pueden llevar a maltratos para ambos:

Sí se dan casos, bastante; por ejemplo, en [la localidad donde observó la situación] sí se daba ese caso de que los profesores les decían: “no, no, no, mijitico, si es que yo estudié en la universidad, yo soy el que aprendí, eso es así”, así el chico tuviera la razón; entonces, el profe es el que manda y es el que no quiere que le quiten su trono. (DBM 6, comunicación personal, 2 de febrero de 2021)

Con los insumos anteriores, se delimita la doble dimensión afectiva y epistemológica de la relación educativa, en la que el tercer elemento, el conocimiento, es crucial para la instauración de un vínculo verdaderamente educativo:

El buen docente transmite un saber, pero también un “entusiasmo” [...]. El profe de historia que puede dar su curso así, sin apuntes, y que se sabe las fechas y las anécdotas [...], sus cursos son divertidos, con proyecciones [...], pero es impresionante, todo sin ninguna hoja de papel. Entonces, cuando uno sale, se lo sabe todo. ¡Lo sabe! No obstante, si el interés queda muy subordinado a la persona del docente, basta con un cambio de profesor para que la pasión se convierta en aburrimiento. La pareja pedagógica no ha engendrado el triángulo del saber. (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 351)

Encuadre pedagógico: ni tan lejos ni tan cerca

El encuadre pedagógico debe entenderse como las normas y los acuerdos establecidos para el desarrollo del proceso de enseñanza; en ese sentido, a partir de él se definen las acciones que se llevarán a cabo durante el proceso, las pautas de relación y la forma de resolver los conflictos y dificultades que se den.

En la escuela tradicional se tenía claridad sobre cómo debía darse este proceso, ya que partía de la subordinación y el acatamiento absoluto del estudiante hacia el docente; no había que construir consensos ni escuchar las inquietudes de los estudiantes: la palabra sagrada y válida era la del docente.

Por el contrario, en la actualidad, la definición de las condiciones de relación debe construirse con la participación de los estudiantes. Incluso, puede darse que esas condiciones sean muy diferentes en un grupo con respecto a otro, o que se deba diferenciar formas de actuación según las condiciones de los

estudiantes; se pasó del respeto absoluto al docente a un contexto que requiere del reconocimiento del estudiante. Incluso, los docentes deben contemplar, cosa que no es fácil para ellos, aceptar la posibilidad de reciprocidad como mecanismo que moviliza el aprendizaje de los estudiantes: “se debe respetar a los profes, pero quizá sería necesario también que ‘ellos nos respetasen un poco’. La buena relación pedagógica es de naturaleza igualitaria y supone un respeto mutuo y un equilibrio de sentimientos” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 190).

Con estas condiciones, los docentes se sienten en un callejón sin salida en cuanto a qué posición asumir: trabajar como históricamente lo han hecho, ajustar de manera escalonada su práctica a partir de lo que respondan sus estudiantes o, finalmente, tomar la iniciativa, a partir de su propia transformación, convirtiéndose en agentes de nuevas formas de relación.

Lo señalado implica reconocer un sentimiento de no estar absolutamente seguro de lo que se realiza. Abraham (2000) ya había planteado esta posibilidad:

En la mayor parte de los casos, el docente muestra una máscara profesional desde que comienza la jornada de trabajo, máscara que luego se quita cuando terminan las clases. Parece más tranquilizador y seguro ocultarse detrás del papel de profesor que enfrentar al alumno como persona auténtica, humana, persona que experimenta sentimientos, que piensa, que manifiesta defectos, pero también cualidades. ¡Para muchos es muy arriesgado ser humano con los estudiantes! (p. 20)

El aspecto señalado es ejemplificado con la referencia de una docente a sus responsabilidades como directora de grupo, lo que lleva a que los estudiantes la vean como una docente preocupada por ellos o a que sea interpretada como persecutora para cuidar su propia imagen personal:

Pues yo con mi grupo, pues soy un poco exigente y me gusta que ellos cumplan, que lleguen puntuales, que porten bien su uniforme. Y pues hay estudiantes que les molesta ese tipo de situación, que uno les esté exigiendo. Y pues lo cogen a uno como entre ojos [...]; fue que ellos me cogieron, como dicen ellos, fastidio, y otros chicos me lo decían: “profe, ya le tienen fastidio, porque como sumercé está ahí pendiente de nosotros”. (DBM 12, comunicación personal, 10 de marzo de 2021)

Esa preocupación por el desempeño y el cumplimiento de las normas por parte de los estudiantes muchas veces está articulada con la imagen que desea proyectar el docente entre estos y entre sus propios compañeros: ser un docente riguroso, que antepone la enseñanza y los resultados a otras cosas, lo que también es objeto de cuestionamiento por los otros docentes:

De pronto uno dice: “bueno, este señor es muy bueno, sabe matemáticas o sabe mucho inglés, pero no tiene una muy buena relación con los chicos, no aprenden, no les enseña”. Creo que uno sí debe tener como ese don de liderazgo y esa parte como también emocional de no dejarse irritar ya por el muchacho, pero tampoco llegar a los extremos de no exigirles y “tráigame cualquier cosa y allá usted pasa”. (DBM 14, comunicación personal, 2 de abril de 2021)

Otro tipo de encuadre es realizado por los docentes que se muestran abiertos y cercanos con sus estudiantes; lo estructuran en torno a lo afectivo, lo cual requiere de espacios de diálogo y comunicación sobre situaciones diferentes a las disciplinas enseñadas. Un docente comenta lo que le dicen, al respecto, sus estudiantes:

Usted es muy paciente, usted no nos regaña tanto, usted no nos etiqueta, usted no nos coge entre ojos, usted nos ayuda. Usted nos habla, usted nos dice qué está mal, qué está bien. Usted nos dice que nos superemos, no nos dice que no vamos a ser nadie. (DBP 2, comunicación personal, 16 de abril de 2021)

Este posicionamiento es similar al establecido por otra participante, que, en todo caso, puede generar demandas de escucha y atención mucho más profundas que las definidas socialmente para los docentes:

Mi relación es de respeto, pero también soy de esas personas que llega un poquito más allá; yo no me quedo simplemente con el chico que es que no trabaja, que no entrega, sino que empiezo a indagar qué hay más allá. A veces me meto más de lo que debo. (DBM 11, comunicación personal, 5 de marzo de 2021)

Hay algunos docentes que acomodan su actuar según el contexto en el que se encuentran: una cosa es en el aula, en clase, y otra muy distinta en el espacio del patio, durante el recreo:

Ellos dicen que yo soy brava, yo soy muy seria, y uno va a ver, y sí, es cierto, pero yo les digo a ellos: “no, es que para todo hay un espacio, yo estoy en el aula y yo soy la docente, y ustedes son los estudiantes. Si yo estoy en el patio con ustedes jugando, molestando, pues estamos en otro momento”. O, por ejemplo, yo me sentaba con ellos y charlaba y nos reíamos, y decían: “ay, profe, pero es que usted es chévere”: “pues claro que yo soy chévere”. Me dicen: “ay, profe, es que usted en el salón es muy brava”: “es que tú lo has dicho: yo en el salón soy diferente, porque yo estoy en una labor diferente en el salón y tengo una misión diferente en el salón, mientras que aquí afuera estamos en

otra cosa, entonces no confundamos". (DBM 18, comunicación personal, 11 de mayo de 2021)

En todo caso, se denota el temor de acercarse afectivamente a los estudiantes por la posibilidad de que las cosas se salgan de control y se den malentendidos:

Yo considero que eso de que uno debe ser amigo del estudiante, no tanto, pero sí debe tener una buena relación tanto dentro como fuera del aula [...]; el maestro tiene que ser bastante cauteloso, permitir también la discusión y el diálogo, pero no involucrarse tampoco mucho con los estudiantes: mantener siempre una distancia prudente. (DBM 2, comunicación personal, 11 de septiembre de 2020)

En síntesis, entre los docentes entrevistados se ha integrado la idea de que es necesario y positivo generar relaciones de reconocimiento con los estudiantes; sin embargo, es importante indicar que la construcción del vínculo docente-estudiante en instituciones educativas distritales puede constituir un foco de crítica y enjuiciamiento por parte de otros actores de la comunidad educativa cuando hay manifestaciones afectivas interpretadas como impropias del contexto escolar:

Esa distancia que se tiene que tomar con respecto al estudiante de "yo soy el maestro y usted es el estudiante, podemos ser buenos amigos, chévere", pero que exista ese distanciamiento; eso no lo veo ahora con esos docentes del 1278; muchos, uno ve abrazando las niñas, saludándose de beso; pues de pronto sea normal ahora, pero para mí no, no me parece. (DBM 4, comunicación personal, 16 de septiembre de 2020)

Estrategias del docente ante el maltrato

La lógica de la estrategia corresponde a la manera como los actores sociales se posicionan en lo social, en una dinámica que corresponde a relaciones de intercambio, como un mercado; en el caso de la escuela y los docentes, el prestigio personal es un elemento muy relevante, y la emergencia de situaciones de maltrato puede llevar a que este decaiga enormemente, ya que las explicaciones de los hechos pueden relacionarse con la falta de carácter del docente y con la poca preparación para controlar los grupos y los estudiantes, lo que claramente afecta la imagen profesional del docente afectado.

En el caso de las situaciones de maltrato, se observó que la mayoría de ellas se dieron de manera inesperada, lo que desbordó las posibilidades de actuación y generó reacciones de *shock*, negación, incredulidad y, sobre todo, pasividad ante el evento maltratante.

Analizando las narraciones de los docentes, puede decirse que el accionar estratégico está determinado por la historia personal y profesional de cada uno. Por ejemplo, algunos pretendieron recuperar un estado previo al hecho, es decir, buscar la construcción de un clima de seguridad y tranquilidad para sí, ya sea exculpando, minimizando o pasando por alto los hechos, sin profundizar demasiado en ellos ni en su resolución. Otros docentes, por el contrario, manifestaron querer romper con su vinculación institucional, por lo que buscaron traslados o licencias. Finalmente, algunos buscaron apelar a lo pedagógico y al desarrollo de actividades formativas para sus estudiantes.

A continuación, se clasifican las estrategias implementadas por los docentes ante el maltrato, que demuestran que, más que ser una situación particular de la convivencia, remiten a la cultura escolar y a sus dimensiones en su determinación.

Acciones colectivas institucionales

Este tipo de acciones están enmarcadas en los manuales de convivencia de las instituciones educativas, que a su vez están alineados con la normatividad vigente, como la Ley 1620 de 2013 (Congreso de Colombia, 2013) y su Decreto reglamentario 1965 de 2013 (Presidencia de la República, 2013), además de la normatividad relativa a la convivencia escolar.

Cabe señalar que en los manuales de convivencia se ha dado más énfasis a la regulación de las relaciones entre estudiantes, quizás porque se considera que, con respecto a los docentes, ya hay establecida una autoridad que regula los intercambios y que es poco probable que haya situaciones de transgresión muy graves hacia ellos.

Esto se explica por el carácter asimétrico entre docentes y estudiantes: unos son mayores de edad, profesionales y trabajadores de la institución, por lo que se supone que no habría la posibilidad de ser sujetos de violencia, mientras que los estudiantes, por su condición de menores de edad, son sujetos de protección y cuidado, y, salvo situaciones extraordinarias, las posibilidades de vulneración de derechos en el espacio institucional son mínimas.

Lo anterior puede explicar que en la mayoría de los manuales de convivencia no existan apartados ni referencias al maltrato hacia los docentes ni la definición de procedimientos ante esos hechos. Esto es problemático porque, en caso de darse alguna situación, si no está en el manual, no es posible abordarla legalmente: “lo que no está escrito en el manual es como si no existiera” (DBM 3, comunicación personal, 15 de septiembre de 2020). Así, se abre un vacío jurídico que impide actuaciones institucionales ante este tipo de hechos.

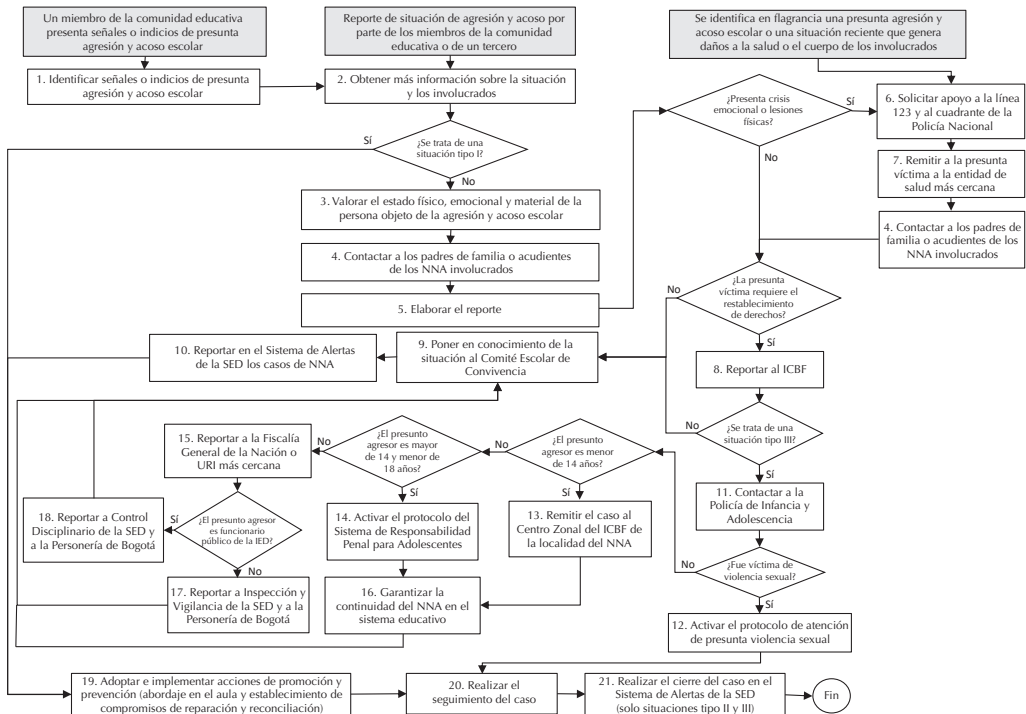
No obstante, se ha observado que poco a poco se empiezan a reconocer este tipo de situaciones. Por ejemplo, el Comité Distrital de Convivencia Escolar (2022), en su *Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, derechos sexuales y derechos reproductivos*, reconoce que las víctimas de situaciones de violencia no son solo los niños, niñas y adolescentes, sino que puede ser cualquier persona de la comunidad educativa: “en las situaciones de agresión y acoso escolar, el afectado no siempre es un niño, niña o adolescente [NNA]; cualquier integrante de la comunidad educativa (estudiantes mayores de edad, docentes, directivos docentes, padres de familia, etc.) puede serlo” (Comité Distrital de Convivencia Escolar, 2022, p. 266).

Este avance normativo a nivel distrital entra en contradicción con la definición de *agresión escolar* del Decreto 1075 de 2015 en su artículo 2.3.5.4.2.5; en él, la agresión lo es si al menos un estudiante es afectado negativamente por las

acciones de otros actores de la comunidad. Se dejan por fuera acciones hacia los docentes y otros adultos en el contexto escolar: ¿qué tipo de violencia sería esa?, ¿no sería violencia, sino un riesgo asociado a la práctica laboral educativa? Estos son interrogantes que finalmente deben resolverse en el momento en que se presenten las situaciones y se definan las acciones para su atención e intervención.

En la figura 12 se puede observar el protocolo de atención para situaciones de presunta agresión y acoso escolar: se observa que no existen rutas específicas en caso de que el agredido sea un adulto; se supondría que son las mismas definidas para los estudiantes: en casos de crisis emocionales o lesiones físicas, remitirlos a la entidad prestadora del servicio de salud, y posteriormente llevar a cabo las acciones legales pertinentes. Sin embargo, se reitera que, al omitir los procesos, se da a entender que sería un asunto por resolver por el adulto y que desde lo institucional no se daría mayor acompañamiento.

Figura 12. Protocolo de atención para situaciones de presunta agresión y acoso escolar



Fuente: SED (2019).

El eje de las acciones de estos protocolos está definido en la Constitución Política de Colombia (1991), y corresponde al debido proceso (art. 29), que busca garantizar un proceso justo y armonizado con la legislación vigente. Por su parte, el conducto regular corresponde a las instancias o mecanismos que posibilitan la solución de problemas o situaciones y que se van escalando en caso de no haber resolución de las situaciones por parte de los responsables.

En la mayoría de las instituciones educativas, estas instancias son:

- Primer respondiente o concedor de la situación.
- Director/a de curso.
- Coordinación.
- Comité Escolar de Convivencia.
- Rectoría.
- Consejo Directivo.
- Dirección local de educación.
- SED.

Con respecto a las situaciones de maltrato hacia el docente identificadas en esta investigación, los participantes manifestaron que en los manuales de convivencia de sus instituciones no existen artículos ni apartados que indiquen las acciones y procedimientos ante este tipo de eventos, por lo que en general se buscó llegar a un acuerdo frente a las situaciones, invitando tácitamente a que el docente concilie y modifique su relación con el estudiante.

Este abordaje es superficial y pasa por alto muchos factores, como las reacciones emocionales ante los hechos maltratantes, así como los sentimientos de impotencia e injusticia que el docente vivencia frente a una *no actuación institucional* para atender su caso:

Cuando hay una agresión y no se resuelve, la escuela al otro día sigue igual y la agresión pervive, entonces los tiempos normativos, los tiempos del colegio, son muy distintos; la realidad del colegio rompe eso, y tú tienes que actuar de varias formas que no están... que podrían ser normativizadas o normalizadas por la costumbre, por la cotidianidad, pero que no están institucionalizadas en un documento. (DBM 3, comunicación personal, 15 de septiembre de 2020)

No obstante, es relevante señalar que no siempre realizar un procedimiento garantiza que se genere un sentido de justicia entre los docentes afectados, sobre todo porque muchas veces se toman acciones que posteriormente no tienen un seguimiento adecuado. Esto se ilustra en la intervención realizada por un equipo convivencial de un colegio ante una presunta agresión física hacia una docente,

que fue calificada como accidental luego de su análisis y que, no obstante, generó una sanción a todo el grupo, lo que de por sí es contradictorio:

Eso pues obviamente se elevó a todo el proceso disciplinario con los muchachos... pues escaló hasta comité de convivencia. Porque pues obviamente ya había pasado a agresión física. Y pues en comité de convivencia se decidió que a todo el curso se le debía colocar matrícula en observación [...]; también se dijo que hicieran una excusa pública, obviamente a mí, y digamos que eso sí quedó como debiéndomelo; se supone que esas excusas deberían hacerlas ellos frente a toda la comunidad, y eso sí no se hizo, quedó como en veremos. (DBM 18, comunicación personal, 11 de mayo de 2021)

De otro lado, el análisis de la docente sobre el proceso realizado muestra que los procedimientos y protocolos pueden estar sustentados en ideales formativos y para generar reflexión en los estudiantes, pero en la práctica mantienen su carácter sancionatorio y disuasivo:

Fue más sancionatorio que formativo, obviamente, pues también les permitió como mantener ese autocontrol, porque es que era un grupo muy complejo, es que no dejaban dar clase, eran irresponsables. Entonces, pues de una u otra manera, como que finalmente los frenó, porque sabían que tenían su matrícula en observación y que de esa matrícula en observación dependía su grado con ceremonia o no, dependiendo lo que sancionara el comité de convivencia. Entonces, pues obviamente eso los frenó, los moderó en su momento, pero pues sí, no creo que haya generado realmente un cambio más allá de eso. (DBM 18, comunicación personal, 11 de mayo de 2021)

Un caso ilustrativo de la insatisfacción frente a las acciones institucionales corresponde al maltrato a una docente a través de un grupo de WhatsApp que se dio en el contexto del aislamiento preventivo ante la pandemia por covid-19. La docente refiere que en el comité se cometieron varias irregularidades, entre las que se destaca el no haberla convocado para escuchar su versión; además, se tomaron algunas medidas de las que no fue informada, lo que llevó a que se sintiera desubicada y confundida cuando empezó a recibir mensajes y llamadas de sus estudiantes:

Entonces los chicos pues no sé qué dijeron: ellos hacen sus descargos y justifican [...]; yo empecé a recibir mensajes de estos chicos uno a uno: “profe, discúlpeme, yo no la quería ofender, lo siento mucho”. A uno de ellos le dije: “oye, yo no te puedo contestar porque yo no sé qué va a decir el comité de convivencia”, y resulta que lo habían adelantado y tomado decisiones sin escuchar mi versión de la situación. (DBM 13, comunicación personal, 11 de marzo de 2021)

Este tipo de actuaciones se configuran como revictimización para la docente, quien se sintió vulnerada porque uno de los estudiantes involucrados la interrogó sobre las consecuencias para ellos por haberla ofendido:

Me llamó y me dijo: “espero que no vaya a tomar represalias con nuestras notas”; yo le dije: “si tú no te quieres disculpar sinceramente, pues no lo hagas; si tú tienes miedo de las notas, qué pena contigo, pero yo soy una docente, soy un adulto y yo soy muy objetiva en mi trabajo”. (DBM 13, comunicación personal, 11 de marzo de 2021)

El caso evidencia una contradicción entre lo que para la docente es la aplicación del manual de convivencia en situaciones de este tipo y la manera como fue tramitado por el Comité Escolar de Convivencia, por lo que claramente se sintió confundida con las medidas tomadas.

Por estas situaciones, en la docente surgieron sentimientos de injusticia, que se profundizaron al evidenciarse la ausencia de un seguimiento a las acciones definidas en esa instancia, lo que le generó la sensación de no haber sido reparada e incluso de haber sido revictimizada:

En el comité de convivencia analizaron lo que pasó, citaron a los padres, a los niños, y la sanción fue que tenían que disculparse por el mismo medio por donde ellos cometieron esa falta y hacer un ensayo sobre valores [...]; después, la orientadora me comentó que incluso una de las estudiantes hizo plagio de un ensayo de una universidad... y no pasó nada. (DBM 13, comunicación personal, 11 de marzo de 2021)

Acciones colectivas espontáneas

Este tipo de actuaciones surgen cuando la situación rompe totalmente con las pautas de convivencia institucionales y cuando se pone en riesgo la integridad física y hasta la vida del docente. Es el caso de una situación que desembocó en el uso de un arma cortopunzante hacia un docente:

Cuando llegamos el lunes por la mañana, cerramos el colegio, hicimos un cartel y hablamos con los padres de familia: les dijimos que hubo una situación muy delicada, les contamos que el viernes un estudiante atacó a un profesor y que nosotros estamos esperando algún tipo de garantías. (DBM 5, comunicación personal, 2 de diciembre de 2020)

Este tipo de situaciones trascienden el concepto de *maltrato*, configurándose como una infracción y la comisión de un delito, lo que genera un clima escolar de tensión

tanto para el docente lesionado como para los demás miembros de la comunidad educativa.

Estrategias individuales

Estas estrategias corresponden a las acciones del docente ante el maltrato experimentado. Al igual que las colectivas, algunas están en concordancia con los lineamientos institucionales, es decir, aplican el conducto regular y el debido proceso como forma de atención al conflicto.

Sin salir del marco institucional, se observaron también actuaciones basadas en lo relacional, a partir de la generación de espacios expresivos y reflexivos sobre la situación, sus posibles motivos y las consecuencias a nivel individual, institucional y social. Se trata de estrategias muy emparentadas con la lógica de la integración, porque se refieren a las normas o valores establecidos o a la búsqueda de apoyo en otros actores del espacio escolar.

Estrategias evasivas

Corresponden a la solicitud de traslados o a la generación de interrupciones laborales a través de licencias no remuneradas o incapacidades médicas, ya sea por el temor a agresiones más graves que las experimentadas inicialmente o por la acumulación de sentimientos de fatiga y agotamiento ante una labor a la cual se le ha perdido el sentido. Seis de los docentes entrevistados implementaron este tipo de estrategias y reportaron no contar con apoyo de la institución, además de que expresaron una fuerte baja en su motivación para continuar realizando sus clases.

Ante una falta que puede ser calificada como leve —el lanzamiento de una cáscara de fruta al tablero—, un docente tomó la decisión de pedir una licencia no remunerada por aproximadamente dos meses:

Llevaba mucho tiempo pensando en pedir una licencia no remunerada, porque finalmente necesitaba como un espacio para lograr mi bienestar y no preocuparme tanto por lo que viene sucediendo en los espacios de la escuela que uno ve que se repite y se repite y se repite, pues a veces uno ve que no hay soluciones. Es que lo fui postergando hasta que de pronto el día del suceso, pues es como el florero de Llorente [...]; busqué a nuestro director y le dije: “director, necesito una licencia no remunerada”, y finalmente pues le contaba sobre la situación de malestar en que uno anda frente a esos procesos. (DBM 1, comunicación personal, 31 de agosto de 2020)

Más allá de la cáscara, en su relato el docente identifica una ausencia de sentido de los procesos educativos, así como el aumento de tareas burocráticas y administrativas que día a día son crecientes, pero enfatiza en la transformación de la población estudiantil:

Nos llegan a los salones estudiantes que repiten, repiten y repiten, y finalmente no son muchos, porque finalmente son tres, cuatro o cinco que inciden tremendamente con ese poder que tienen sobre el grupo, y finalmente pues los grupos no funcionan porque en el fondo los están matoneando, y uno ve que el colegio no le da alternativas. (DBM 1, comunicación personal, 31 de agosto de 2020)

Sin embargo, la actitud evasiva no siempre tiene que ver con salir de la institución; también puede darse en la relación cotidiana con los estudiantes:

Una de mis actitudes cuando yo tengo problemas con alguien es alejarme, silenciarme, la indiferencia; a mí se me sale la gente; a mí cualquier detalle me mata cualquier sentimiento por alguien, entonces lo que yo te decía: yo me volví muy indiferente con los chicos, ya muy seria. (DBM 13, comunicación personal, 11 de marzo de 2021)

Ante el maltrato verbal anónimo y reiterado, un docente expresa que decidió “negar esa realidad”:

Gritaban: “profe hijueputa”, y pues yo me hacía el loco, porque pues yo era el único profe que estaba por ahí y yo conocía e identificaba las voces, pero no podía caer en esa provocación. Entonces eso me cargó, porque fue un mes largo donde pasó eso, donde sucedía todos los días. (DBP 2, comunicación personal, 16 de abril de 2021)

Estrategias defensivas agresivas

Se identificaron reacciones defensivas agresivas en algunos docentes, lo que es muy riesgoso por la posibilidad de escalamiento de la agresión y por las posteriores consecuencias que pueden darse hacia los docentes por su condición de adultos y por el régimen disciplinario que los regula:

Tal vez alguna vez yo le conteste al muchacho, pero no, no era lo debido, ¿no? Ponerse uno al nivel de ellos, pues tampoco, pero creo que, si lo hice [ríe con nerviosismo], fue un mecanismo de defensa cuando yo le contesté. (DBM 15, comunicación personal, 8 de abril de 2021)

Otra participante señala: “uno anda con su armadura: este curso es terrible, entonces como que yo me armo de mi armadura para ver cómo es que lo tengo que enfrentar” (DBM 14, comunicación personal, 2 de abril de 2021).

Esta misma docente, en diálogo con la acudiente de un estudiante conflictivo, no dudó en advertir sus posibles reacciones:

Yo sí le dije a la mamá: “pues a mí sí me da pena, mi señora, pero él me llega a hacer eso y yo lo que hago es darle un cachetadón, porque yo no me voy a aguantar que él me venga a dar una palmada en la cola”. (DBM 11, comunicación personal, 5 de marzo de 2021)

Estrategias imitativas

El análisis de las entrevistas realizadas mostró una postura crítica en los participantes con respecto a los procesos de formación universitaria; para ellos, no se aprende lo necesario para afrontar y asumir el rol docente, pues el encuentro con los estudiantes implica retos y desafíos constantes que, muchas veces, propician inseguridad y temor, lo que lleva a que muchas de las estrategias se aprendan a través de la observación de otros docentes:

Yo oía a los estudiantes que decían: “no, toca matemáticas, qué mamera, qué pereza...”. Entonces, yo me di cuenta de que eso no les gusta, entonces veamos qué les gusta; entonces yo veía que los pelados eran contentos en las clases de sociales, porque pues les hablaba, les explicaba, les ponía juegos, eran contentos en las clases de educación física porque los ponían a jugar, les ponían a competir. Entonces, en mi caso, yo iba tomando, iba tomando cositas, me iba volviendo como cleptómano, iba cogiendo cositas de otros profesores, cositas que me iban funcionando. (DBP 2, comunicación personal, 16 de abril de 2021)

Estrategias de apoyo personal

Las consecuencias del maltrato a nivel personal son múltiples: desde sentimientos de minusvalía e inseguridad, pasando por conductas de aislamiento social, llegando incluso a actitudes de indiferencia y mínima implicación laboral, lo que afecta no solo al docente, sino también a sus estudiantes, ya que se impacta la calidad educativa que reciben. Frente a esto, construir vínculos de apoyo con compañeros y colegas se constituye en una salida importante para este tipo de situaciones:

Hubo otro niño que, tan pronto empezaba la clase, la estropeaba, pero una compañera se acercó y me dijo: “¿sabes qué?, cuando ese muchacho moleste, llámalo aparte y verás que no te vuelve a molestar, porque a mí me tocó

también la misma situación”, y claro, lo llamé aparte y le dije: “bueno, muchacho, ¿qué es lo que pasa?, ¿alguna inconformidad conmigo?, dígamelo, sea lo que sea, pero dígame la verdad”; entonces, el muchacho dijo: “es que yo no quiero estar en este colegio, mis papás se separaron y me obligaron, ya no tienen plata para pagarme privado, me pagaban privado y yo no quiero estar acá”. El muchacho no volvió a molestar: él necesitaba ser escuchado y expresarse. (DBP 1, comunicación personal, 30 de septiembre de 2020)

Los docentes afectados por maltrato refirieron que acudieron en primer lugar a sus colegas más próximos, con quienes tienen una relación afectiva y de confianza que les permite no sentirse juzgados por las situaciones experimentadas; esta es una posibilidad de expresión emocional y de catarsis.

Al buscar orientación para definir algunas acciones ante el maltrato, los docentes refirieron que buscaron ayuda en funcionarios del colegio como el rector, el coordinador, las orientadoras y los representantes sindicales, ya que ellos podrían tener algún conocimiento sobre la manera de actuar ante los hechos maltratantes.

Este apoyo gestionado por los docentes implica reconocer que la situación es compleja, que es muy necesario tener perspectivas no tomadas en cuenta y que, desde ellas, se posibilita una gestión diferente de las dificultades:

“Coordinador, mire, sucedió esta situación en mi clase: he tratado de hacer tal cosa y no, no puedo, ellos... bueno, no quieren, no he podido”. Los dejo con el coordinador o la coordinadora en ese momento para que ellos me colaboren, y ya. Otro paso más adelante es trabajar con orientación: son para nosotros un punto de apoyo fundamental porque ellas trabajan mucho esa parte personal, individual, colectiva, también de las relaciones. (DBM 9, comunicación personal, 1.º de marzo de 2021)

Estrategias educativas

Estas estrategias hacen referencia a aquellas actividades y propuestas surgidas de la reflexión profunda sobre la situación en sí, las características de los estudiantes, el grupo y el nivel en que se dio el evento y el contexto institucional; parten de la mirada y la experiencia de síntesis del recorrido educativo para construir propuestas que toman en cuenta al estudiante pero que apuntan a responsabilizarlo de sus acciones, y también a que llegue a reconocerse como miembro del colectivo y se vea como agente de cambio y mejoramiento.

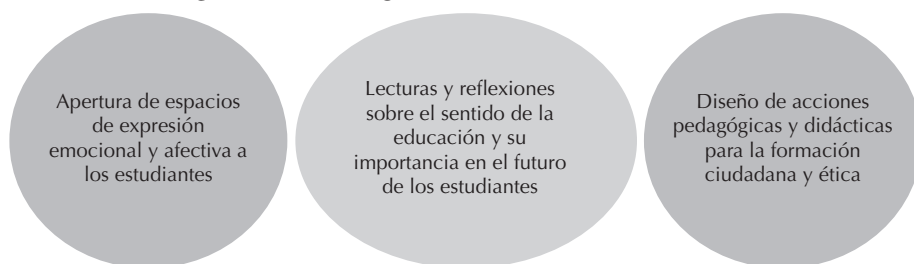
El profesorado activa otras estrategias que resultan contrarias al autoritarismo, desplegando acciones que son narradas por familias, estudiantes y docentes

como restitución del respeto y estima social. En estas estrategias de valoración-reconocimiento-cercanía se construye la figura del rol docente como mediador de aprendizaje y se reconoce el sentido interaccional de las dinámicas escolares. (Carrasco-Aguilar y Luzón Trujillo, 2019, p. 8)

Desde su experiencia profesional, su saber pedagógico y su intuición, los docentes diseñaron actividades que atienden dos ámbitos: la formación individual y el proceso colectivo del grupo de estudiantes; es decir, se profundiza en los procesos integrales de formación ciudadana.

En la figura 13 se plantean tres formas de intervención que, por su carácter transformador, llamaron la atención en los resultados del proceso de análisis de las entrevistas realizadas.

Figura 13. Estrategias educativas ante el maltrato



Fuente: elaboración propia.

La primera de ellas corresponde a la necesaria vinculación afectiva que se construye con los estudiantes y que trasciende la transmisión de un conocimiento:

En los espacios de asesoría le decía: “mira, ya estás en 10.º, te falta solo este y el otro año y ya eres bachiller”; [...] me contó que iba a ser padre y se abrió emocionalmente [...], y así empecé a acercármele, hablar, y preguntarles qué les gustaba: como que tratar de entablar más como una amistad con ellos, a ver si me dejaban trabajar. (DBM 6, comunicación personal, 2 de febrero de 2021)

Un proceso de gran importancia es el referido a establecer una comunicación basada en el respeto y la confianza; sin embargo, ofrecer este tipo de vínculo no es un don de unos y otros, sino una competencia que es necesario incorporar e implementar en el día a día. Se trata de una herramienta fundamental para el establecimiento de relaciones asertivas y enriquecedoras

porque en el diálogo se aprende pues a escuchar y también a respetar al otro, y pues ellos, por la edad, o también por la falta de experiencia mía de entablar diálogos grupales, no los llevé a plenitud [...]; dialogar le va a desarrollar la

autonomía, la concientización de él, que sepa que hay alguien que lo comprende y lo escucha, y la paciencia, porque el alumno que no le responde es porque está viviendo una situación crítica. (DBP 1, comunicación personal, 30 de septiembre de 2020)

Cabe señalar que este tipo de acciones implican, la mayoría de las veces, suspender las clases habituales con el fin de asumir de manera adecuada las necesidades formativas de los estudiantes; sin embargo, ese tiempo invertido en el ser del niño incidirá muy profundamente en su mejoramiento académico:

A veces paro la clase y hago otra actividad en donde los pongo a que saquen muchas cosas; me gusta mucho que ellos escriban, dibujen. Yo procuro hacer eso que de pronto ellos no tienen oportunidad de hacer o que, si lo hacen, lo hacen en su intimidad, pero nadie los escucha. (DBM 13, comunicación personal, 11 de marzo de 2021)

Las acciones más intencionadas frente a situaciones de maltrato se configuran como una posibilidad de desarrollo personal y profesional del docente; es el caso de un docente que encontró en la conformación de un grupo para participar en un proyecto de la SED —Simulación de la Organización de las Naciones Unidas (Simonu)— una vía para tramitar las dificultades que le generó la propia situación de maltrato, que asoció con estudiantes sin motivación y obligados a estar en el colegio:

Aquí rescato en el 2015 algo paralelo que venía haciendo y que a mí me gustaba, que es el proyecto de modelo de Naciones Unidas, Simonu, [en el] que se hace algo totalmente distinto, en donde a los niños no los obliga uno; tener diez o quince niños que de pronto no, no están en la escuela formal, pero que les gusta hacer cosas, que les gusta compartir, pues finalmente esa es la escuela que me gusta, y paralelo a esa decisión que yo tomé de retirarme de la escuela formal, allá donde tengo que poner nota de uno a diez, a trabajar en ese mismo tiempo con unos niños que de pronto les gustaba el modelo de Naciones Unidas, pues uno encuentra la riqueza de ver que esa escuela es lo que necesita la escuela pública, en donde uno trabaje por proyectos: yo siempre he planteado que en las escuelas públicas debe haber trabajo por proyectos. (DBM 1, comunicación personal, 31 de agosto de 2020)

Lo expuesto evidencia posibilidades de trabajo para ofertar alternativas a una educación centrada en los contenidos y las temáticas: se apunta a constituir un lazo educativo fuerte entre docente y estudiante, entre persona y persona, que permita la identificación de intereses y la construcción de una ruta de acercamiento a determinado conocimiento que posibilite el desarrollo mutuo de

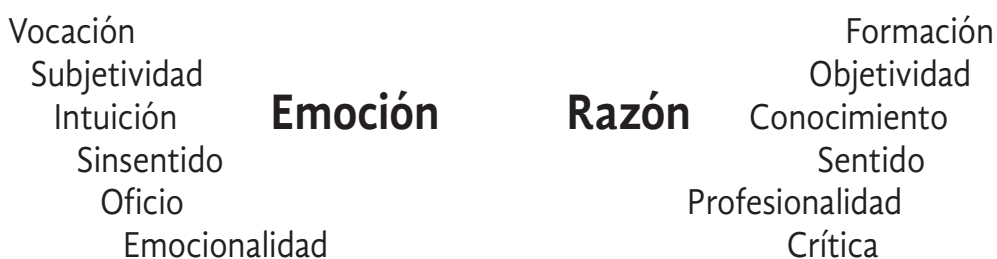
docente y estudiante a partir del saber del otro. Desde este acercamiento, los componentes de la afectividad y la comunicación aportan al establecimiento de la confianza para superar obstáculos y alcanzar metas que muchas veces se perciben como inalcanzables. El respeto y la confianza son la base fundamental para la construcción de la relación entre el estudiante y el objeto de conocimiento disciplinar, que a su vez incide en la apropiación de las competencias necesarias para la inserción social.

Subjetivación en el maltrato: entre lo emocional y lo racional

La tercera lógica delimitada por Dubet en los procesos de construcción de la experiencia social corresponde a la subjetivación, entendida como la capacidad de tomar distancia de los procesos de integración y estratégicos: “la distancia subjetiva que los individuos mantienen con el sistema [...] no parece estar nunca plenamente en su acción, en su cultura o en sus intereses” (Dubet, 2010, pp. 14-16).

La subjetivación debe articular componentes que se tensionan: los aspectos emocionales y argumentativos generalmente van en contravía, pero en su actuar cotidiano el docente debe intentar conectarlos para alcanzar una acción educativa que en verdad impacte a sus estudiantes (figura 14).

Figura 14. Componentes subjetivos que debe conciliar el docente



Fuente: elaboración propia.

En la figura 14 se muestran las dos manifestaciones de lo humano que debe sintetizar el docente a través de un trabajo de construcción de sentido para dar un horizonte a su experiencia; esto requiere un esfuerzo de interpretación que no se remita a las significaciones aportadas por la pertenencia a una clase dada ni a un estatus en una organización. Desde su propia historia personal, hay unidades de sentido que inciden en la interpretación que el docente realiza de la realidad

de la que ha sido testigo e incluso víctima (como injusticias y desigualdades): “el actor se representa como un sujeto crítico confrontado con una sociedad definida como un sistema de producción y de dominación” (Dubet, 2010, p. 101).

La subjetivación es razón y emoción, es una labor de construcción de sinergias, que constituyen acciones autónomas influenciadas por significaciones culturales y sociales (mucho más amplias que las de rol y estatus). En ese sentido, va más allá de lo afectivo y lo instrumental, y se emparenta con los significados e ideales más importantes de lo cultural: el sujeto lleva en sí lo cultural, lo que, sin embargo, no se da de manera completa: deja un resquicio que evidencia los obstáculos a la integración y las posibilidades de transformación que paradójicamente contribuyen a la realización plena y al desarrollo integral del sujeto (Dubet, 2010).

Docencia: entre la vocación y la formación

A partir del análisis realizado, se delimitaron dos cimientos fundamentales de la docencia: los aspectos subjetivos y los intelectuales. El primero es el componente vocacional, entendido como la inclinación manifestada por una persona a asumir una profesión u oficio; el otro corresponde al proceso intencionado de formación para responsabilizarse de un hacer profesional de acuerdo con los estándares establecidos en un momento histórico y en un contexto social dado.

Como se indicó previamente, en Colombia el proceso de profesionalización de la docencia ha dado mayor importancia a la integración de conocimientos disciplinares que a lo propiamente pedagógico, y se ha dado por sentado que quien se inscribe en un programa de formación de docencia tiene definida su vocación.

El reconocimiento de la vocación para el ser del docente tiene partidarios a favor y en contra: los primeros la asocian con esa actitud que permite trabajar con niños a pesar de que sea una población compleja y difícil; los segundos critican el aspecto religioso, de apostolado, que implica la profesión:

Es un término polémico en los discursos de la formación profesional, su uso en la literatura conlleva animadversión o simpatía. Hay quienes consideran que referir la vocación profesional dignifica la tarea formativa y la acerca a valores trascendentales y profundos. Pero, por otra parte, hay quienes consideran que la vocación es un recurso conceptual decimonónico, atrasado y retrógrado, anclado en visiones conservadoras de la profesión. (Farfán y Perdomo, 2020, p. 55)

Es evidente que la profesión docente no se limita al ejercicio de una vocación. En nuestro contexto, se ha establecido un proceso formativo complejo con varios

campos disciplinares y de conocimiento que integrar por el docente en formación. Sin embargo, a diferencia de otras profesiones que se asumen como medio para la subsistencia, al asumir esta profesión se debe tener consciencia de que hay una responsabilidad real en la formación integral de otros seres humanos: debemos apoyarlos para que logren su mayor desarrollo integral posible; en ese sentido,

la vocación educativa no significa la entrega personal al trabajo magisterial o a la profesión docente solo como medio de subsistencia, sino la entrega a los alumnos para trascender. Incluye el gusto por el ejercicio de la profesión docente, el disfrute de ser maestro más allá de los desencantos. (Cárdenas, 2015, p. 15)

Es interesante señalar que enfatizar uno u otro componente —vocación o profesionalidad— implica la desvalorización del otro; al priorizar la vocación, se da pie a aceptar la labor a pesar de no contar con los mínimos necesarios para realizarla: “el buen maestro, a la sombra de un árbol, hace escuela”. Esta noción pone toda la responsabilidad de la educación en el docente. De otro lado, al reducir todo el manejo profesional a la formación, de alguna manera el docente corre el riesgo de reducir todo a procedimientos y protocolos, y pierde la posibilidad de ver algo diferente en las situaciones cotidianas de la escuela y en esos sujetos en formación con los cuales tiene una responsabilidad trascendental:

Pobrecitos estos chicos con estos maestros con los que a veces reciben clase, porque ellos están más pendientes del posgrado para enviar sus trabajos a la universidad, a sus maestrías, a sus cosas, que de trabajar con ellos, ayudándolos [a] formar, a enseñar, y eso lo hemos comentado entre algunos compañeros, pero pues bueno, se deja ya como dentro de cada uno. O sea, tenemos mucha confianza entre algunos compañeros para hacer este tipo de comentarios, para que no vayamos de pronto a herir susceptibilidades de otros. (DBM 10, comunicación personal, 1.º de marzo de 2021)

Los referentes documentales sobre la formación docente han excluido a la vocación como elemento de importancia, y las menciones a ese concepto son mínimas (Figuroa *et al.*, 2018; MEN, 2022). Esta situación contrasta claramente con la valoración que los docentes entrevistados realizaron al respecto, pues ubican a la vocación como un factor de gran importancia para poder sostener el interés por la labor docente.

Quienes señalaron que desde niños querían ser docentes indicaron el agrado por saber algo y tener la actitud de enseñarlo; además, se presentifica lo afectivo que sustenta la acción, pues “es un compromiso significativo con algunas

actividades en las cuales están involucrados más los principios que los beneficios materiales” (Dubet y Zapata, 1989, p. 531). “Mis hermanos a veces me dicen: ‘yo me acuerdo de que usted nos ponía planas’. Yo siempre quise ser docente, o sea, me apasionaba enseñar” (DBM 10, comunicación personal, 1.º de marzo de 2021).

En la enseñanza, tener vocación es imperioso: va más allá de lo adquirido en la universidad:

Se habla de amor, cariño, tener cierta vocación hacia los menores: yo creo que sin eso se está en el lugar equivocado, porque si usted no tiene esa vocación, del área que sea, usted no puede convivir con esos chicos, porque es que uno convive con ellos, o sea, uno se vuelve parte de su diario vivir y ellos se hacen parte del diario vivir del profesor, siempre. Entonces, si uno no siente ese cariño por ellos, pues está frito. (DBM 3, comunicación personal, 15 de septiembre de 2020)

El docente define sus comportamientos a partir de su vocación:

Yo considero que, primero, debe tener vocación, tiene que amar su profesión, enseñar con amor; pienso que la labor docente no está solamente en transmitir conocimientos propios de la asignatura, sino también en dejar un legado a los estudiantes de proyección hacia el futuro, de la importancia del estudio, de la importancia de la lectura, ser como un maestro íntegro que enseña a través del ejemplo. (DBM 2, comunicación personal, 11 de septiembre de 2020)

Los fragmentos de discurso referidos remiten a la trascendencia del trabajo docente:

Entonces, ver al niño no como el objeto que te da tu sueldo, sino como ver un gran potencial de ser humano que va a salir a una sociedad a aportar lo mejor, y que ojalá tú hayas aportado así sea una frase, una experiencia, una charla, una buena clase. (DBM 13, comunicación personal, 11 de marzo de 2021)

Los documentos de política pública educativa sobre la formación docente reconocen la importancia de esta profesión para el desarrollo económico y social de los países, y en especial se reconoce el rol para el mejoramiento de las condiciones de vida de la población, no solo a nivel individual, sino también general:

El giro más importante con relación a los procesos de formación docente está en el reconocimiento de los educadores no como reproductores de saberes formulados, sino como agentes de cambio social cuya permanente reflexión sobre su práctica es un impulsor de la calidad del sistema educativo. (MEN, 2022, p. 33)

La formación docente ubica como eje central el desarrollo profesional y personal del docente. Desde esta perspectiva, se formulan los objetivos del Sistema Colombiano de Formación de Educadores (MEN, 2013, p. 57):

- Orientar la formación del educador a nivel disciplinar, ético, estético, comunicativo, pedagógico e investigativo, en función de su aplicación a los procesos de enseñanza y de aprendizaje para los distintos niveles y ámbitos de la educación en general, y en particular para la educación de la primera infancia, preescolar, básica y media.
- Fomentar el desarrollo humano del educador como ser íntegro y coherente en el pensar, sentir y actuar, preparado para cumplir su labor educativa en la formación de sujetos y subjetividades.

Sobre la formación docente en Colombia, se señala que “es un sistema compuesto por diferentes niveles, categorías o subsistemas, los cuales, vistos desde una perspectiva relacional y complementaria, plantean la visión de la formación como un proceso permanente y continuo” (MEN, 2022, p. 35) (tabla 4).

En las entrevistas realizadas, los docentes coincidieron en plantear que el paso por la universidad es insuficiente, por lo que valoran enormemente la práctica pedagógica en el marco escolar: “lo que uno ve en los ámbitos educativos en su formación no es suficiente; uno se hace en el hacer; en las diferentes dinámicas, en los diferentes lugares, uno va adquiriendo mayor aprendizaje” (DBM 16, comunicación personal, 9 de abril de 2021).

Una docente sintetiza su proceso de formación:

Uno va construyendo en el camino; vea, yo digo que yo me construí y le cogí el amor y la esencia, esa esencia del ser docente, que, pues obviamente, yo creo que uno no la encuentra hasta que uno se enfrenta al grupo de los muchachos, porque puede haber muchos docentes de título, pero no de práctica. (DBM 18, comunicación personal, 11 de mayo de 2021)

En conclusión, para los docentes entrevistados hay una responsabilidad fundamental en la formación integral de los estudiantes que prima sobre la enseñanza de conocimientos:

Más allá de ser una labor académica, es una labor humana. Si nosotros desconocemos la repercusión de todo lo que nosotros hacemos en la vida de otra persona, grave. Lastimosamente, hay muchos que toman la docencia como un escapadero. Sí, se ven muchos profes que van solo como por cumplir

horario; o sea, en esto se necesita de verdad meterle ganas, de verdad empujar, empujar y tener en la cabeza, muy claro, que si yo hago bien mi trabajo, va a tener consecuencias en muchas vidas, no en una vida, y si yo lo hago mal, va a tener, igual, consecuencias en muchas, no en una sola vida. (DBM 8, comunicación personal, 23 de marzo de 2021)

Tabla 4. Modelos de formación docente en Colombia

Tendencias de modelos de formación		
Educación básica y media	Pregrado	Posgrado
Normalista: preparación de docentes en escuelas de educación secundaria y media; inicia antes de que los futuros docentes finalicen su ciclo educativo básico. Está enfocada en la formación de docentes para los niveles inicial, preescolar y de básica primaria.	Educación superior en programas de pregrado (licenciaturas y otras carreras). Formación de docentes que incluye saber disciplinar, pedagogía y didáctica. Su propósito es formar docentes de área.	Profesionales en carreras diferentes a las licenciaturas complementan su formación en posgrado sobre ámbitos específicos de la pedagogía y la didáctica. Esta formación busca elevar la calidad de los maestros y responder a las necesidades específicas de los territorios por medio de la implementación de procesos de investigación, innovación y gestión educativa a partir de la reflexión y la creación de alternativas ante las problemáticas y retos educativos.

Fuente: elaboración propia a partir de MEN (2022).

Emociones y sentimientos experimentados por los docentes ante el maltrato

Las afectaciones emocionales en los docentes por situaciones de violencia son descritas por Gómez Nashiki (2014) de la siguiente manera:

Durante su jornada laboral, los docentes dijeron vivir días con mucho estrés, malestar e incluso inseguridad para seguir ejerciendo la docencia. La presión a la que se encuentran sometidos por parte de los alumnos se llega a convertir en un aspecto muy negativo en su trabajo. Es un cuestionamiento a la vocación y su trayectoria, lo que se traduce en un malestar y llega, en algunos casos, a convertirse en un constante sufrimiento en la escuela, un desencanto, una “falta de ilusión institucional”. (p. 32)

Como se ha venido verificando, el contexto del ejercicio profesional de la docencia evidencia un proceso de mutación de una escuela tradicional en la que

el docente, además de enseñar, debía controlar de manera absoluta a sus estudiantes a partir de patrones de autoridad rígidos y generalizados. Esta era también una señal del establecimiento de relaciones que negaban la incidencia de lo afectivo en el proceso de enseñanza. Este modelo fue el que los docentes vivenciaron cuando fueron estudiantes, por lo que es probable que sea la manera automática de afrontar las situaciones que los afectan; finalmente, a sus propios docentes les sirvió, y ellos son la prueba viviente de ese éxito.

En contraposición, la escuela actual ha tenido que acomodarse a cambios sociales, culturales, políticos, económicos, tecnológicos y, en general, en todos los ámbitos de incidencia del humano. En ese sentido, abordar la enseñanza con estrategias tradicionales es en esencia una disonancia que la deja mal posicionada. No obstante, la institución escolar ha recibido los aportes e influencia de disciplinas como la psicología, la sociología, el psicoanálisis, la antropología, la pediatría y obviamente la pedagogía, que han demostrado la incidencia de lo afectivo para el ser humano, en general, y para los niños y adolescentes, en particular. Se reconoce ahora que aprender es mucho más complejo que lo que se creía y que inciden en ese proceso muchos más factores que los relacionados con lo cognitivo, por lo cual se observa la necesidad de transformar las prácticas educativas agenciadas por los docentes en el contexto escolar.

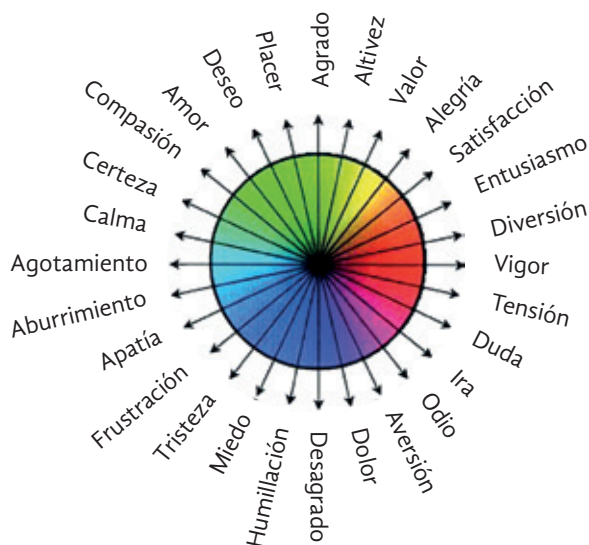
En esta investigación, los docentes participantes reconocieron la importancia de lo emocional; sus respuestas sobre la incidencia del maltrato en su trabajo se pueden clasificar a partir de polaridades: a) alegría-tristeza; b) satisfacción-frustración; c) valor-miedo.

Este hallazgo coincide con propuestas que han delimitado ejes polares para la explicación de las emociones: “calma-tensión, certeza-duda, compasión-ira, diversión-aburrimiento, agrado-desagrado, alegría-tristeza, placer-dolor, satisfacción-frustración, deseo-aversión, amor-odio, valor-miedo, vigor-agotamiento, entusiasmo-apatía, altivez-humillación” (Flores y Díaz, 2001, p. 26) (figura 15).

En la narración de los docentes se observa cómo, ante el maltrato, una polaridad se intensifica mientras la otra pierde potencia; es decir, la tristeza predomina y la alegría tiende a disminuir de manera dramática.

Ante los eventos transgresores, se observó que, como mecanismo de defensa, los docentes tendían a racionalizarlos para generar significaciones y explicaciones que les permitieran mediatizarlos. Estos eventos manifestaron, además, el conflicto que genera el ser vulnerado y las emociones emergentes por la situación, así como la conducta aguardada desde el deber ser esperado como docente.

Figura 15. Modelo circular del sistema afectivo



Fuente: elaboración propia a partir de Flores y Díaz (2001).

En el siguiente relato se evidencia ese mecanismo que actuó para mantener el control sobre la emoción experimentada por una docente en el momento en que fue alzada por un estudiante:

Pues, la verdad, yo me puse roja y me dio mucho mal genio, pero pues, cuando vi que todos los chicos del salón se totearon de la risa, yo dije: “acá yo no me voy a descomponer”, sino que traté como de calmarme y pasar eso como “ay, tan chistosos”, porque yo dije: “donde me descomponga aquí, me la van a dedicar más”. (DBM 11, comunicación personal, 5 de marzo de 2021)

Otro polo emocional fuertemente evidenciado en el discurso de los docentes corresponde al eje de satisfacción-frustración. Cabe señalar que la frustración sostenida se constituye en factor primario del agotamiento emocional y de las menciones sobre abandonar el ejercicio profesional docente, por las pobres satisfacciones percibidas:

“¿Yo qué estoy haciendo acá?” era la pregunta que nos hacíamos constantemente con una compañera que fue con la que lidiamos muchas situaciones [...]. ¡No!, salíamos tan desanimados, tan desanimados que decíamos: “¿a dónde nos metimos? ¿Qué estamos haciendo?”. Llegamos al punto de querer replantear la carrera. (DBM 8, comunicación personal, 23 de marzo de 2021)

La polaridad valor-miedo se manifestó de esta forma: frente al grupo, y como líder, el docente debe evidenciar valor para afrontar situaciones cotidianas; no obstante, cuando la amenaza es evidente, el docente experimenta las dos emociones, hasta que una de las dos prevalece:

Y yo le dije, y yo me acuerdo [de] que yo, con miedo por dentro, yo le decía: “Sebastián, piense lo que está haciendo”, y el chino se venía, tenía como unos catorce, como unos quince años, y se venía caminando y me decía: “no, profe, no, es que esto no me parece, no me parece, no me parece, es que ¿cómo me va a quitar el punto?, pero es que yo me equivoqué, pero es que ¿por qué me lo va a quitar?”. Y todos los pelados, en silencio, en silencio, a ver yo cómo reaccionaba. Yo decía, decía: “¿qué hago en este momento? ¿Donde él me llegue a lanzar el tubo a la cara o al cuerpo, lo cojo, lo agarro? ¿Qué hago? ¿Le pego? ¿Le contesto?”. Todo pasaba por mi mente, pero en un momento él levantó la mano, como a querer pegarme, pero la dejó atrás. Entonces yo cogí mucho valor: di un paso, me acerqué a él y le dije: “piense lo que va a hacer; acá estamos todos en familia”. Le dije, yo me acuerdo: “acá estamos todos en familia y lo que pasa acá en el salón se queda acá en el salón”. Me acerqué; yo no sé por qué lo que le dije lo desarmó, pero cuando le digo eso, le cojo el tubo de PVC, se lo quito de la mano. Él baja la mano nuevamente. Me dice: “cucho treintadoblehijueputa, malparido, usted no es nadie acá, ábrase, le voy a dar piso”, me acuerdo.

Manifestaciones psicósomáticas del maltrato

Se entiende lo psicósomático como la presencia de síntomas físicos que no son explicados de manera acabada por factores biológicos ni ambientales; se asocia su agravamiento con preocupaciones, sentimientos y conductas relacionadas con el estrés y la ansiedad. Entre las principales manifestaciones se encuentran el dolor de cabeza, el dolor estomacal, la fatiga, el cansancio, el estreñimiento, las palpitaciones, dificultades en la visión y la marcha, así como episodios de vértigo.

La siguiente narración ilustra la angustia experimentada por un docente antes de iniciar sus actividades laborales:

Los domingos por la noche me entraba la angustia, el dolor de cabeza; entré en un proceso que yo tengo ahora, una enfermedad que se llama colon irritable [...]. El nivel de estrés que yo manejaba era tan grande que yo permanecía en el baño; o sea, cada tres horas tenía que estar en el baño, en la institución, porque no me... El dolor era terrible por el mismo estrés. (DBM 17, comunicación personal, 27 de abril de 2021)

Otra participante reportó algunos síntomas luego de recibir ciertas amenazas:

Me dio vértigo; de hecho, ya venía con problemas desde el año anterior y no sé, no podía dormir y era constante que no pudiera dormir [...], no sé, una característica mía; es como que las cosas que de pronto me ocasionan algún tipo de dolor me afectan demasiado. (DBM 16, comunicación personal, 9 de abril de 2021)

La soledad del docente ante el maltrato

Sentirse maltratado genera un efecto subjetivo de vergüenza. Frente a ello, el docente reacciona con incredulidad, pero también con la necesidad de resguardarse. Por ello, no es extraño que algunas formas de actuación identificadas remitieran a solicitar una licencia o un traslado inmediato, o a la decisión médica de una incapacidad para trabajar, lo que implica un alejamiento del contexto laboral y de la práctica docente, todo lo cual manifiesta, también, la devaluación de la institución como agente de protección:

Imagínate que después de que me dijeron que yo no podía volver a ese colegio y me sacaron escoltada y todo, tuve que volver. Yo llamé al DILE y dije que yo tenía que ir porque necesitaba el paz y salvo, necesitaba los papeles para ponerle la denuncia a este muchacho. Ahí me hicieron firmar un papel en el DILE y me dijeron: “usted va bajo su responsabilidad: si a usted le pasa algo...”; o sea, como que se lavaron las manos, entonces yo dije: “listo, pues yo voy porque ¿qué hago sin el paz y salvo y sin todos los documentos que se necesitan para que me reubicaran en otro colegio?”. (DBM 6, comunicación personal, 2 de febrero de 2021)

El sentimiento de soledad ante este tipo de eventos no es gratuito: se ha decantado después de observar poco apoyo por parte de otros agentes institucionales hacia sí mismo o hacia otros docentes:

Ah, pasó esto: le cuento al psicólogo, ¿para qué?, para que no me ayude. Le cuento a la coordinadora, ¿para qué?, para que todo siga igual, para que le den la razón al pelado, porque pues fue mi culpa, no sé qué, ¿o algo hice yo mal? (DBP 2, comunicación personal, 16 de abril de 2021)

Otra docente señala las respuestas recibidas por parte de un directivo ante su solicitud de apoyo en la intervención de un caso: “el coordinador era como si no existiera realmente: ante las solicitudes que le hacíamos, su respuesta era tajante: ‘no me pongan quejas, profe, a mí no me diga nada de eso, ahí está el observador’” (DBM 14, comunicación personal, 2 de abril de 2021).

Los relatos muestran las dificultades y tensiones que genera el maltrato hacia los docentes en los colegios, pues son situaciones que se niegan y que muy pocos quieren asumir, porque evidencian cambios en la institución y en los actores, así como la ausencia de referentes claros para su resolución, ya que se tensionan derechos y deberes de una manera muy fuerte.

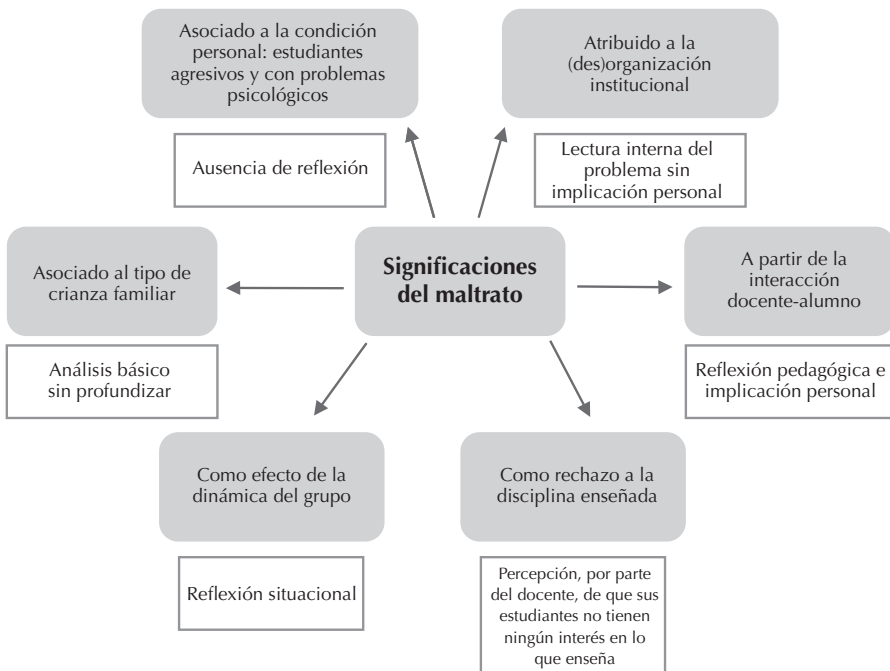
Cada punto de vista tiene razones y argumentos para justificar su actuar: el directivo (especialmente el coordinador) considera que realizar cualquier acción implica que el docente renuncie a su autoridad, lo que afectará posteriores actuaciones, y que debe remitir constantemente cualquier problema a quien sí pueda resolverlo. A su vez, los pares docentes también reconocen que ayudar a su compañero es restarles poder a sus posibilidades de actuación, y consideran que es sumarles más trabajo a sus propias responsabilidades y profundizar en los conflictos con otros estudiantes.

Por otra parte, aunque puede valorarse negativamente la búsqueda de la soledad frente al maltrato, esta es relevante porque es la vía de entrada a procesos de subjetivación y de análisis de la situación institucional desde posturas críticas. Además, esta búsqueda puede contribuir a identificar las razones que posibilitan que en el espacio social escolar el maltrato sea una forma vincular que florece en la cotidianidad, para así pensar qué cambios hacer para aportar a un ambiente más justo, democrático, en el que los conflictos puedan resolverse de manera dialógica.

Significaciones del maltrato para los docentes

El trabajo de análisis sobre el material obtenido en las entrevistas permitió decantar los siguientes núcleos de significación sobre el maltrato: se da por la condición personal del estudiante, por el tipo de crianza y su condición familiar, por la (des)organización escolar, por la dinámica del grupo, por un rechazo a la disciplina y, finalmente, por la relación establecida con el docente (figura 16).

Figura 16. Significaciones sobre el maltrato expresadas por los docentes



Fuente: elaboración propia.

A continuación, se desarrolla un análisis sucinto de las significaciones sobre el maltrato identificadas.

Estudiantes agresivos y con problemas psicológicos

Este sentido es el más reiterado por parte de los docentes, pues permite asignar de manera directa al agente del maltrato y explicar las causas y la imposibilidad de haber intervenido para evitar la situación. De alguna manera, esta significación quita cualquier responsabilidad a la institución y al docente sobre el evento maltratante. Esta explicación justifica lo ocurrido y traza una forma de intervención que individualiza y conduce la responsabilidad al estudiante y su familia, para que inicie procesos terapéuticos; sin embargo, no toma en cuenta otros factores que pueden ser relevantes, como la dinámica relacional en el grupo y la relación docente-estudiante: “son jóvenes que tienen una cantidad de situaciones que a veces uno no conoce, no sé; también me comentaron que él tenía un proceso en psicología, y pues yo pensé que quizás tendría problemas más graves” (DBM 15, comunicación personal, 8 de abril de 2021).

Un docente que experimentó maltrato social —la generación de rumores respecto de su relación con las estudiantes— señala lo siguiente sobre lo que considera que pudo incidir en lo ocurrido: “fue tiempo después que yo me enteré, digamos, de las problemáticas y de los abusos sexuales que vivía una de ellas en particular” (DBM 2, comunicación personal, 11 de septiembre de 2020).

Sobre el maltrato verbal y algunas amenazas, un docente explica:

Era un muchacho muy inteligente, era un estudiante crítico, muy perspicaz, un pelado que se veía que tenía ese pensamiento crítico, que digamos a los docentes también nos gusta, pero también era un chico que tenía un manejo con la autoridad, con los compañeros, que era difícil; es decir, era un chico que nosotros podríamos llamar problemático. (DBM 3, comunicación personal, 15 de septiembre de 2020)

Estas significaciones sobre el maltrato posibilitan gestionar con relativa rapidez este tipo de eventos. No implican indagar en profundidad en las circunstancias determinantes: simplemente se genera una intervención preestablecida que, de alguna manera, apunta a devolver la situación convivencial a un momento previo al maltrato, sin ver que este podría estar evidenciado situaciones para mejorar.

Maltrato asociado al tipo de crianza familiar

Una segunda significación va más allá de la condición psicológica de los estudiantes: reconoce el medio familiar y social en el cual está inmerso el estudiante

como predisponente de las posibles situaciones de maltrato; además, asocia la acción maltratante con pautas agresivas de crianza, dificultades en el relacionamiento social y patrones de intolerancia en los que no se reconoce el manejo institucional planteado para resolver los conflictos:

Cuando uno cita al papá o a la mamá y ve que el papá es peor que el chino, entonces pues obviamente uno sabe que eso es una cadena. Entonces, obviamente eso es de educación, de familia, pero pues uno a veces dice: “no, ¿pero es que yo cómo le exijo al niño si el papá nunca tuvo educación?”, y así sucesivamente, entonces es una cadena. (DBM 18, comunicación personal, 11 de mayo de 2021)

El maltrato recibido por el docente evidencia, para los participantes, la repetición del maltrato recibido de los padres:

Yo creo que desde un tiempo para acá se ha permitido el maltrato desde los mismos papás hacia el maestro, y los chicos ven ese ejemplo en los papás y vienen y maltratan al maestro porque infortunadamente la educación de un tiempo para acá se ve más como una empresa que como una institución educativa; entonces, el cliente tiene la razón, y entonces desde arriba, desde arriba, a ti te meten en la cabeza que los papás y los niños son el cliente y ellos deben quedar satisfechos, y quedar satisfechos muchas veces hasta permitir que te maltraten. (DBM 13, comunicación personal, 11 de marzo de 2021)

Para la mayoría de los docentes, estos significados del maltrato develan la pérdida de valor y respeto por la profesión docente por parte de los estudiantes y sus familias:

Hay madres y padres que, por justificar las acciones de sus hijos, no le creen al docente. Entonces, uno termina como mentiroso; casos se ven muchos: “ah, no, es que mi hijo perdió porque es que la profesora no le tiene en cuenta, no lo valoró” [...]. Cuando se le muestran las evidencias, se queda callado, pero tampoco acepta el error, y sucede y sigue sucediendo [...] esa pérdida del valor para la familia de lo que es el docente, de la labor que hace, pues obviamente genera todo esto que estamos viendo. (DBM 16, comunicación personal, 9 de abril de 2021)

Maltrato y (des)organización escolar

Esta interpretación del maltrato parte del análisis crítico realizado por los docentes sobre el funcionamiento de la escuela y la distribución de roles y funciones entre los actores que interactúan día a día en ella. En general, se infiere que los docentes perciben una organización escolar inflexible, rígida y poco operativa

en la gestión del aprendizaje y la convivencia. Los docentes critican desde lo más concreto, como el procedimiento de registro de las faltas y las situaciones, a lo más general, como las fallas del Comité Escolar de Convivencia, pero siempre las críticas son contundentes.

Respecto del observador del estudiante, los docentes señalan:

Es un observador de juguete; o sea, no tiene una funcionalidad. Las citaciones para los padres de familia tampoco tienen una funcionalidad porque nunca van. O sea, no van a la entrega de boletines, menos van a una citación porque el niño le pegó a otro niño o le pegó a un docente... Debe pensarse algo que no toque observador, observador, observador, porque al estudiante ya no le importa, ¿sí?: el observador tú lo puedes llenar veinte hojas y al estudiante no le va a valer, ¿sí? De pronto en un privado funcione, pero en un público realmente eso es un saludo a la bandera. (DBM 17, comunicación personal, 27 de abril de 2021)

Sobre los procedimientos para atender las diferentes situaciones convivenciales, los docentes señalan que son reiterativos y que causan fatiga y sentimientos de inoperancia, porque sus efectos son mínimos:

Tanta normatividad pues atafaga al docente y atafaga al joven; eso afecta bastante: que el manual de convivencia, que el debido proceso, que hay que llamar al padre, que hay que escribir aquí, que hay que... y son cosas que a veces no funcionan porque los docentes empezamos a llenar un libro donde anotamos todas las faltas que cometen los niños, y llenamos y llenamos papel, y se acaba el año. (DBM 15, comunicación personal, 8 de abril de 2021)

Un problema muy relevante es la constatación de que existe una mínima apropiación y desarrollo de las funciones definidas respecto de lo convivencial por parte de directivos y profesores:

Yo sí veía que dentro de la desorganización era eso: los profes como que no asumían su rol y dejaban pasar todo esto: "ah, bueno, sí, no, esos niños... ¿no?, así, es la edad...". Yo por lo menos no sentía que mis compañeros hicieran acompañamiento con los estudiantes, ni vi que el coordinador acompañara los procesos: como que todo estaba tan en el vacío, ¿sí? (DBM 5, comunicación personal, 2 de diciembre de 2020)

Este participante identifica la falta de responsabilidad en algunos compañeros con respecto al control y al acompañamiento durante la entrega de refrigerios como un factor que posibilita un ambiente propicio para que se den situaciones de maltrato hacia compañeros y docentes:

De la situación de la naranja, lo que pasa es que yo también lo atribuyo a la total desorganización del colegio, porque es que los refrigerios, yo no entiendo por qué, en ese momento, los profesores no detenían sus clases para darle el tiempo para el consumo del refrigerio. Yo recuerdo que sonaba el timbre del descanso y ahí era cuando los profes repartían su refrigerio; como doy el refrigerio y ya no tengo que cuidarlos, se desprendían totalmente de lo que acontecía; prácticamente decían: “miren a ver los docentes que están de vigilancia a ver cómo les va”. (DBM 5, comunicación personal, 2 de diciembre de 2020)

Con respecto a las condiciones materiales e institucionales que afectan la convivencia, los docentes identifican, en primer lugar, las condiciones de infraestructura, que en muchos colegios generan hacinamiento; en segundo lugar, las características de la población por atender, y, en tercer lugar, las dificultades para contar con el personal docente completo, lo que hace que siempre haya grupos solos, con las consecuencias que esto implica:

Había muchos profes provisionales, había demasiada rotación. Creo que al cargo que yo llegué, que era el de Tecnología e Informática, ya habían pasado como tres profes en medio año, entonces eso no tenía presentación. Segundo, había muchos estudiantes en extraedad: yo recuerdo que uno pues tiene uno o dos estudiantes de dieciséis o diecisiete años, pues para estar en sexto es muy alto. Pero recuerdo que ahí no era uno ni dos, sino seis o siete por salón, en sexto y séptimo; esa era otra de las cosas que incidía en la situación. Tercero, lo que te decía del hacinamiento, lo que teníamos en el colegio era crítico. (DBM 5, comunicación personal, 2 de diciembre de 2020)

La máxima degradación del clima escolar se manifiesta en la normalización de las transgresiones y la implementación del irrespeto como forma de relación mayormente utilizada en los colegios, sentando las bases para una generalización de la violencia:

El problema es que todo eso genera un ambiente que es muy negativo, ahí en la escuela, que es el de ofensa, y más en la medida que cuando al docente se le ofende, eso se puede generar una avalancha o una bola de nieve, por decirlo de alguna forma, que se va sumando, se va sumando, y en la cual aparecen muchos fenómenos posteriores; es decir, una agresión, después de una agresión verbal puede venir una agresión física, y después de una agresión física uno no sabe cómo reacciona, temor, o una agresión misma; es decir, eso se vuelve un desencadenante de miles de problemas. (DBM 3, comunicación personal, 15 de septiembre de 2020)

Con respecto a las críticas al Comité Escolar de Convivencia, direccionado por la Ley 1620 de 2013, estas se concentran en que, lejos de ser un órgano para

generar políticas para una sana convivencia, se ha reducido a un espacio para “apagar incendios” y situaciones entre los estudiantes; así, los docentes indican que se garantiza el interés superior del niño, por lo que los casos de maltrato hacia el docente nunca son revisados ni intervenidos:

Es un comité de convivencia que nunca se reúne, que nunca nunca veo que hagan algo importante, así que voy a ponerte un ejemplo: nunca nunca he visto que en un comité de convivencia se construya una actividad que se maneje en todos los cursos, con todas las materias, sobre esas agresiones hacia los docentes. (DBM 17, comunicación personal, 27 de abril de 2021)

Maltrato como efecto de la dinámica del grupo

La reflexión sobre la situación de maltrato muestra una asociación con la dinámica relacional en determinados grupos: se perciben conflictos de poder entre algunos estudiantes y el establecimiento de alianzas para beneficios puntuales que motivan conductas agresivas y retadoras hacia algún docente en especial.

Un factor importante para asumir liderazgos, especialmente en los grupos de niños entre diez y catorce años, es la extraedad:

Unos cuatro o cinco que tenían problemas de extraedad, profe: eran alumnos repitentes que venían de otras escuelas; entonces, el colegio, por el derecho a la educación, los tiene que mantener, y entonces digo yo, siempre he preguntado, ¿por qué cuatro o cinco alumnos se tienen que tirar el trabajo de todos? (DBM 1, comunicación personal, 31 de agosto de 2020)

La diferenciación de subgrupos en los salones constituye en factor generador de tensión; estas interacciones se convierten en un aspecto que los docentes deben atender para garantizar un clima que permita el trabajo:

Era un ambiente muy pesado: hasta yo ya como que me mentalizaba, y yo: “ay, Dios mío, me toca con 10-2”; ya uno no entraba tranquilo y pues lo que te digo, era como ver dos bandos, entonces medio curso se ponía de pie: “hola, profe, ¿cómo está? Buenos días”, y se sentaban, mientras que los otros, total ignorancia. Medio curso tiraba papeles, se reían, decían chistes vulgares, soltaban la carcajada. (DBM 6, comunicación personal, 2 de febrero de 2021)

En todo caso, la actitud de los estudiantes hacia el docente generalmente es direccionada por alguno de ellos:

Era el colectivo; o sea, todos se unían para un mismo fin, con un líder, obviamente, con el más indisciplinado, con el más grande en edad, con el que digamos que generaba más la indisciplina, pero en colectivo y siempre obviamente

a las espaldas [...], pero también estuvo el otro lado de la moneda, en donde en particular una persona era la que generaba la agresión porque no compartía la opinión, digamos, de algo que yo mencionaba o simplemente tenía la intención de que hubiera un enfrentamiento, digamos, físico, entre él y yo como docente. (DBM 17, comunicación personal, 27 de abril de 2021)

Maltrato como rechazo a la disciplina enseñada

Esta significación del maltrato de los estudiantes hacia el docente corresponde a un desplazamiento por las dificultades propias de la disciplina y el trabajo que implica aprender sus conceptos básicos; la frustración por la no obtención de resultados positivos se direcciona hacia el docente, sobre todo si hay un seguimiento permanente de este hacia lo que el estudiante realiza. Así, el estudiante no quiere saber nada de la materia ni del docente:

Yo creo que era conmigo, y también era porque unos no lo entendían, y otros, porque las bases matemáticas eran terribles. Yo veía que las bases matemáticas de ellos eran fatales, porque no se les veía el manejo de algunos conceptos básicos. (DBM 4, comunicación personal, 16 de septiembre de 2020)

La planeación y desarrollo de actividades puede ser percibida como exceso de trabajo por algunos estudiantes; por ello, cuando un docente empieza a exigir, el mecanismo de resistencia es impedir que lo haga: “cuando yo ingresé, reemplacé al docente provisional [...]; él era un ingeniero ambiental, y él no trabajaba con los estudiantes: él les entregaba un libro o les entregaba un mapamundi; no hacía ninguna actividad” (DBM 17, comunicación personal, 27 de abril de 2021). En este caso específico, el docente contextualiza las posibles razones del comportamiento de sus estudiantes:

Ellos venían de un proceso con profesores provisionales que eran reemplazados muy frecuentemente; así fueron cuatro años, o sea, del 2016 al 2019: fue así, constante, y ahí venía un provisional por dos meses, se iba, venía otro provisional por otros dos meses, y se iba; hubo provisionales que duraron dos semanas: las agresiones físicas fueron tan brutales con ellos que los obligó a renunciar; ellos entregaron el cargo y luego pasaron seis meses para que volviera otro provisional. Unos aguantaron más, otros aguantaron menos, y hubo un conteo aproximado de diez a quince provisionales que estuvieron entre el 2016 y 2019 en Biología, en la jornada tarde. (DBM 17, comunicación personal, 27 de abril de 2021)

Maltrato a partir de la interacción docente-alumno

El significado del maltrato atribuido a las interacciones docente-estudiante trasciende la victimización y posibilita formas de resolución del conflicto a partir del diálogo y la transformación relacional. No obstante, es crucial recalcar la complejidad de la relación educativa, como se mostró en la figura 11; en ella se identifican tres componentes esenciales, y dos son seres humanos: el docente y el estudiante; el tercero es el conocimiento disciplinar, que corresponde al saber acumulado intergeneracionalmente y que ha sido decantado de múltiples maneras, pero que delimita lo más pertinente para la comprensión y el mantenimiento de la sociedad y de la realidad humana en la cual estamos inmersos.

Entre estos actores hay dinámicas particulares; por ejemplo, el profesor debe tener un intercambio constante con el conocimiento producido en la disciplina que enseña para poder actuar pedagógicamente en su transmisión, y debe generar que el estudiante establezca una relación de aprendizaje que lo lleve a un desarrollo propio y a un vínculo personal con dicho conocimiento.

La relación docente-estudiante está atravesada por las demandas sociales que se le imponen al primero: enseñar, formar y cuidar. A su vez, el estudiante reacciona con deseo de aprender o con resistencias, y en todos los intercambios hay incidencia del repertorio con que llega: su historia familiar, destrezas y habilidades personales, falencias y dificultades, entre otros múltiples factores. En estos procesos también surgen aspectos emocionales y afectivos que pueden entorpecer o potenciar el proceso (Abraham, 2000).

En el discurso de los docentes surgen reflexiones que señalan que estos aspectos relacionales y emocionales, mal gestionados, pueden conducir a acciones violentas:

Es como la condición humana porque en el trato pueden darse conflictos, ¿sí? Entonces, el estado de ánimo del otro puede influir mucho en eso: no depende de ti, en lo cual lo que tú hagas haga que esa persona siempre actúe de una u otra forma, incluso llegando al maltrato. (DBM 3, comunicación personal, 15 de septiembre de 2020)

La interacción docente-estudiante se focaliza en el proceso de transmisión del conocimiento; este proceso implica exigencias que, al no ser satisfechas, empiezan a generar sentimientos de frustración en los estudiantes, quienes pueden encontrar algún rasgo de los docentes para convertirlo en objeto de burlas:

Yo le llamaba mucho la atención, y él se cansó; de pronto eso también lo llevé a ser más intenso en su comportamiento conmigo. Creo que de pronto a él no le gustaba la clase, yo creo... o a veces a los chicos se les dificulta, y entonces no cumplen, se les dificulta, les da pena, entonces ellos no se exponen a que

los demás se burlen; entonces, cumplir puede ser un riesgo de que se burlen de él o de ella. (DBM 15, comunicación personal, 8 de abril de 2021)

En el caso señalado, la asignatura ofrecida por la docente es Danzas, que no es fácil para todos los estudiantes y que en su didáctica implica muchos procesos expresivos que, lamentablemente, pueden ser objeto de burla para otros estudiantes:

Es que en una materia como estas —hablar en inglés, bailar, lo mismo, de pronto cantar— se puede ser objeto de burla, ¿no?, y no es fácil de controlar: ¿cómo podría controlar una burla? Eso no es fácil, porque puede ser anónima, o sea, ahí camuflado, o todos. No, no es fácil. (DBM 15, comunicación personal, 8 de abril de 2021)

Con respecto a las interacciones cotidianas, un docente del área de matemáticas analiza los factores que inciden en la dinámica del aula, e incluso nombra aspectos personales que pueden llegar a generar un ambiente de tensión con los estudiantes:

Muchas veces usted de pronto no tiene un mejor día y puede de pronto tornarse un tanto autoritario, y el que lo conozca a uno de pronto dice: “es que el profe está de mal genio”, pero el que no de pronto puede tener o como quedarle cierta espinita contra el maestro y en algún momento puede rebelarse y manifestar una injuria o una calumnia contra determinado maestro. (DBM 2, comunicación personal, 11 de septiembre de 2020)

A partir de esa reflexión, el docente analiza la situación de maltrato que vivenció: le instauraron una falsa denuncia por presuntas miradas a unas estudiantes. Él considera que pudo haber regañado a las estudiantes y ellas intentaron desquitarse por ello:

Yo creo que pude haberlas regañado en alguna ocasión. De pronto uno no siempre le cae bien a los estudiantes; yo percibo que ellos se relacionan muy bien conmigo, pero hay algunas estudiantes con las que uno a veces no logra entablar una relación de confianza, y de pronto terminan no queriéndolo o en oposición a las estrategias que uno realiza en la clase. (DBM 2, comunicación personal, 11 de septiembre de 2020)

Ubicar la posible causa del maltrato en una acción propia implica un proceso reflexivo muy importante; sin embargo, en el desarrollo del análisis, se llega a un punto muerto en el que se justifica el propio actuar maltratante:

Habían escupido y ensuciado el salón, y se armó una discusión; ellos decían que no habían sido. Una estudiante me dijo: “profe, yo creo saber quién es”, y entonces me dijo como así, en secreto, y había un niño que era pastuso, entonces me acuerdo de que él, pues en su acento, me dijo: “profe, ¿usted cree que, si nosotros hubiéramos sido, le hubiéramos dicho que eso estaba en el piso?”. Entonces yo le contesté, en acento pastuso, pues que obviamente yo no era boba y que ya me habían dicho quién era y que como era el grupo de él, entonces que qué hacía tapándoles, pero hablándole en forma, pues como él habla, entonces el chico se enojó muchísimo y salió mal y llorando del salón.

Entonces, todo el curso se me vino encima: “profe, ¿a usted qué le pasa? ¿Usted cómo le hace eso a este muchacho?”. Los amigos estaban muy muy bravos conmigo. Como yo vi que el chico salió tan mal, yo les dije: “vaya y búsquenlo, y cualquier cosa yo ahorita hablo con él”, y me acuerdo [de] que pues salieron ellos, y yo le dije al grupo: “menos mal que él dijo que no se iba a fastidiar con lo que yo le dije”, pues todos soltaron la risa, pero hubo unos que les dio como mal genio. Entonces, los chicos salieron más furiosos: “profe, usted ya es pasada, usted se pasa, no sé qué...”; bueno, salieron, tiraron la puerta, se fueron a buscar a la coordinadora. (DBM 11, comunicación personal, 5 de marzo de 2021)

A pesar de la situación de burla de la propia docente hacia el estudiante, ella refiere que paradójicamente, al hacerlo, se generaron una serie de situaciones que llevaron a identificar un proceso de acoso hacia el estudiante por parte de algunos de sus compañeros:

Digamos que con el apunte que salí yo fue el vaso que rebotó la copa, pero pues todo el grupo se vino contra mí, a juzgarme, que yo era la que tenía la culpa, cuando realmente ahí salieron muchas cosas que los chicos dijeron y pues obviamente también el llamado de atención de coordinación, porque yo estaba haciendo de pronto en ese momento discriminación por ponerme a hablarle así al chico. (DBM 11, comunicación personal, 5 de marzo de 2021)

Los docentes entrevistados coincidieron en señalar que el respeto es un valor que se ha perdido en la relación estudiante-docente, y que este fenómeno propicia situaciones de maltrato. La ausencia de respeto es relacionada con la pobre representación social de la profesión docente, pues

parece situarse en la devaluación del rol docente y en la pérdida de estatus social. Esto, a su vez, impactaría en una pérdida de autoridad, aumentando las faltas de respeto desde el estudiantado, quienes, además, se sienten agredidos por sus docentes. Como una forma de reacción a la agresión percibida, estudiantes señalan que agreden al profesorado, faltándoles el respeto, en un ciclo

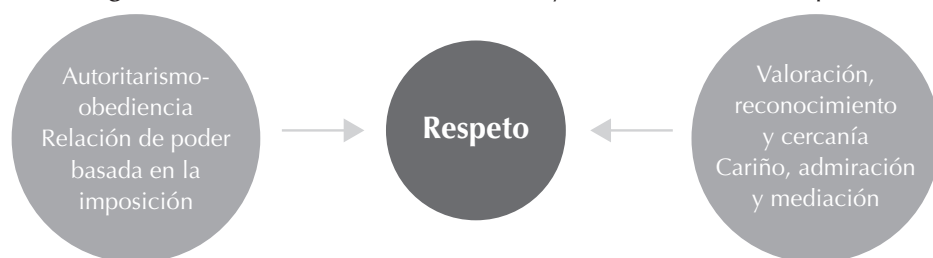
de interacciones de maltrato que es reconocido como tal por el profesorado. (Carrasco-Aguilar y Luzón Trujillo, 2019, p. 6)

Una relación basada en el respeto puede tener dos posibles significados que explicarían conductas y actitudes asociadas con ella (figura 17): desde una mirada tradicional, se veía el respeto como un valor preexistente al vínculo y sustentado en el estatus y los roles asignados. Ese significado se basa en posiciones autoritarias que exigen obediencia: a partir de advertencias y amenazas de posibles consecuencias, se busca controlar e imponer determinados comportamientos para que el respeto se obtenga.

En oposición al punto tradicional sobre el respeto, hay una significación que parte del reconocimiento y el intercambio afectivo; se utilizan el diálogo y la mediación como mecanismos para la construcción de un vínculo respetuoso.

Cabe señalar que ambas posibilidades generan actitudes y conductas de respeto; sin embargo, cabe preguntarse cuál contribuye a una formación integral que apunte a la libertad personal y no a emociones como el miedo.

Figura 17. Condiciones de instalación y construcción del respeto



Fuente: elaboración propia a partir de Carrasco-Aguilar y Luzón Trujillo (2019).

Con el recorrido realizado, se reconoce que las interacciones docente-estudiante pueden generar las condiciones para la emergencia del maltrato, ante lo cual es importante promover pautas de reconocimiento mutuo, que es la vía para la construcción de una sana convivencia, pero en especial para la creación de ambientes de aprendizaje positivos para el desarrollo integral de los estudiantes:

Nosotros también venimos con cargas, somos humanos también. Podemos llegar con ciertos conflictos: de pronto algún día no llegamos con la misma tranquilidad de otros días, y el estudiante ya lo ve mal. Entonces, responde feo y luego viene la amenaza y luego vienen otra serie de cosas. (DBM 16, comunicación personal, 9 de abril de 2021)

Experiencia docente: de la tensión entre las lógicas a la construcción de la experiencia

El marco teórico seleccionado parte de la complejidad de la realidad social, con una triple configuración: *integración, estrategia y subjetivación*; el sujeto debe asumir el proceso de integración de estas lógicas para construir un sentido de su acción, en este caso, buscando dar un significado al sinsentido del maltrato experimentado.

De esta forma, se enfatizará en el actuar del docente, en sus acciones y sus actitudes, pues estas indican el sentido que él asigna ante una situación transgresora y confusa; se evidencia en esto el trabajo de combinación y síntesis de lógicas dispersas para la construcción de una significación que explica su conducta y que, a su vez, permite observar las estructuras que determinan su actuar: conocer la experiencia permite conocer el sistema:

Esto supone interpretar bien la naturaleza de este trabajo y romper con la ilusión engendrada por todo relato sobre sí, ilusión de una unidad discursiva en la cual, pese a las “rupturas” y las tensiones, el individuo tiene siempre la impresión de ser el mismo; es él quien ha vivido su vida. Aquí la unidad no es introspectiva, está dada por el grado de integración subjetiva de la experiencia, no es un puro trabajo de reflexión, sino la recomposición práctica de una situación. (Dubet y Martuccelli, 1998, pp. 347-348)

La naturaleza diversa de las dimensiones de la experiencia social es la fuente de relaciones de oposición y contradicción entre ellas, e igualmente ocurre con la experiencia docente. Hay, entre ellas, tensiones que manifiestan incoherencias estatuarias, indefinición de los roles, ambigüedad normativa y emociones contradictorias con el sentimiento de satisfacción ante el trabajo realizado; el mayor indicador de lo expuesto es la impresión de incompletitud e insatisfacción con lo realizado. Este cúmulo de emociones incide enormemente en la motivación personal.

Cabe señalar que, desde propuestas más centradas en lo individual, se apunta a fortalecer la identidad personal y profesional; sin embargo, se considera que este recurso es insuficiente para dar un sentido potente que dé coherencia a las acciones cotidianas.

Desde el abordaje asumido, se apela a la experiencia, pensada como una dinámica gravitatoria en la que se tensionan, basculan y compensan las lógicas para obtener un sentido de unidad y coherencia en el quehacer del sujeto. No obstante, la complejidad de cada lógica demuestra, a su vez, que en sí mismas ponen en juego sentidos y situaciones que evidencian oposiciones y contradicciones en su interior. Por ejemplo, en la integración, se da la dualidad vocación-formación; en la lógica de la estrategia, se presenta la tensión entre didácticas tradicionales y las que pueden ser consideradas como innovadoras, y en la subjetivación, puede inferirse un sujeto dividido entre posturas individualistas y aquellas que reconocen el fuerte componente social de su actuar en el marco institucional, que le demanda asumir, a pesar de todo, su integración. Esta realidad subjetiva es esclarecida con el decir de una participante:

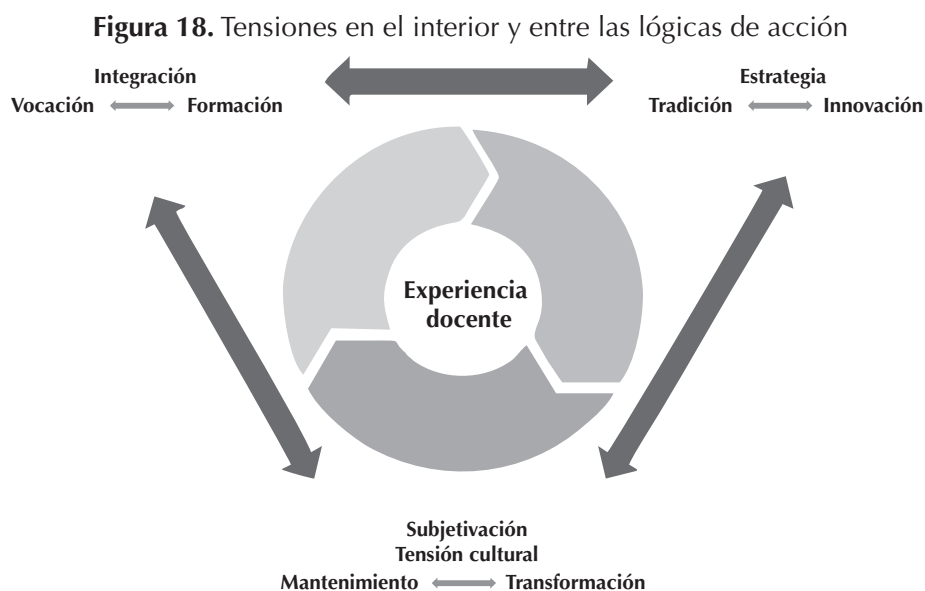
Yo trato a veces de no... de no vincularme tanto en la vida de los muchachos. Son unas vidas muy complejas, son vidas muy difíciles, son vidas tristes en su gran mayoría. Y digamos que uno se afecta, uno se afecta. Entonces, a veces uno dice: "es mejor no saber más", porque pues uno termina echándose cargas que pues obviamente no le corresponden. (DBM 18, comunicación personal, 11 de mayo de 2021)

La disociación en el interior de las propias lógicas de acción se observa en el siguiente relato, en el que un docente, que se describe como "respetuoso" y "cumplidor de las normas institucionales", cuestiona el accionar directivo y llega, a su vez, a constituir una alianza entre docentes para realizar algunas medidas al margen de lo estipulado institucionalmente. Este caso muestra una tensión en la lógica de integración entre la identificación con lo normativo y la conducta precisa de generar un "subgrupo". Esta conducta se constituye en una necesidad para generar un accionar alterno que se considera más efectivo:

Tanto como estar en contra de la parte institucional, no, con toda la institución no, pero sí de pronto en algo del manejo que se presentaba en coordinación. Entonces, hubo un momento, con varios profesores, nos dimos a la tarea de... pues de estar en contra, de pronto, de esas decisiones donde se daban cuenta, o sea, teníamos, o se tenía la evidencia de que el estudiante había cometido el error, de que el estudiante de pronto había agredido verbalmente a un docente y no había acciones desde la coordinación. (DBP 2, comunicación personal, 16 de abril de 2021)

A partir de la descripción realizada, puede plantearse que cada sujeto debe hacer primero un trabajo en el interior de cada lógica de acción y distinguir las especificidades y posibilidades que estas sugieren; frente a ello, debe decidir cuál curso de acción está más acorde con sus propósitos. Esa opción lleva a que se fortalezca el sentimiento de seguridad y aporta al equilibrio interior de la lógica de acción; posteriormente, los significados y sentidos de cada lógica deben contraponerse y validarse para la creación de un sentido abarcador y catalizador del actuar. Se configuran, así, posibilidades de experiencia que articulan las demandas del sistema, las de la realidad institucional, las de los estudiantes y claramente las del propio docente, para dar un sentido de unidad a una dinámica compleja y contradictoria.

La resolución de las tensiones entre las lógicas de acción se da con la creación de un sentido para la acción del docente, quien combina las lógicas de acción y se configura como sujeto de la experiencia (figura 18).



Fuente: elaboración propia.

En ese orden de ideas, es claro que el proceso de configuración de la experiencia docente no es lineal ni predefinido: requiere, por parte del sujeto, solucionar las tensiones entre las lógicas de acción en un contexto indefinido; a su vez, ese actor está sumergido de lleno en sus expectativas e intereses particulares, los cuales se le plantean como necesidades por resolver.

Las entrevistas realizadas muestran que la educación contemporánea está llena de interrogantes e incertidumbres que ya no pueden resolverse desde conductas y actuaciones preestablecidas ni orientadas desde roles definidos o desde posiciones estatutarias arbitrarias. Por ello, el sentido de la educación y del rol personal en ella debe ser construido por cada docente, de manera que el sujeto se implique en el proceso reflexivo de edificación de sentido y reconozca la múltiple conformación de la realidad educativa, de acuerdo con cada lógica que mueve a la acción (Develay, 1996).

Frente a lo expuesto, se decantan posicionamientos individuales que, ante la gran cantidad de trabajo y las dificultades del encargo social asignado, optan por trabajar de manera “automática”, sin reflexionar mucho sobre su quehacer, lo que claramente objetualiza al estudiante y hace que se aporte muy poco a su formación.

La gran variedad de posibilidades de ser docente se evidencia de la fragmentación de los referentes pedagógicos, de autoridad y de interpretación de la ley, lo que plantea claras dificultades para delimitar tipologías y clases para pensar acciones generales con respecto a las problemáticas comunes. A ello se añade la diversidad institucional, que se camufla en la aparente homogeneidad entre las escuelas: por fuera, todas son similares, pero sus dinámicas internas son muy diferentes, lo que plantea una infinidad de posibilidades de desarrollo profesional para los docentes, y de éxito —o fracaso— para los estudiantes, y esto, en definitiva, es muestra del éxito o fracaso de la escuela y sus docentes.

Sobre esta fuerte dificultad de establecer ideales de la experiencia, Dubet (2005) señala que,

cuando se cruzan la diversidad del mundo estudiantil y la diversidad de la oferta universitaria, se establece un universo sumamente complejo, pues uno y otro de estos conjuntos no se traslapan necesariamente para formar tipos de estudiantes claramente identificables [...]; el mundo estudiantil se divide en un sinfín de modalidades y experiencias cuyo registro y descripción parecen imposibles, una búsqueda infinita de categorías cada vez más detalladas. (p. 2)

Con lo expuesto, se observa como necesaria la descripción de las tensiones entre las lógicas de acción, lo que permitirá delimitar posibilidades de construcción de la experiencia docente. Precisamente, estas posibilidades constituyen formas de resolución de dichas tensiones.

Estatus docente: de la respuesta predefinida a la necesidad de reflexión

Es necesario señalar que todas las situaciones nombradas se dan en el contexto de la escuela pública, que es una institución u organización formal; es decir, en ella hay unos fines definidos, una estructura jerárquica (en la que los docentes ocupan un lugar de superioridad por su condición de adultos, profesionales y empleados respecto de sus estudiantes), un conjunto de funciones y actividades concretas, una serie de normas y procedimientos de actuación y una autoridad delegada que debe ser asumida por cualquier docente en el momento que se requiera para mantener el funcionamiento esperado.

Frente a ello, el estatus del docente en la institución, de entrada, supone relaciones de respeto y obediencia por parte de los estudiantes. Este escenario cada día es más complejo si se toman en cuenta las demandas sociales y las directrices educativas que abogan por una horizontalización de las relaciones entre ambos estamentos. Además, se trata de un contexto de desvalorización de la representación social de la profesión docente. Abraham (2000) ilustra esta dificultad desde una mirada clínica que analiza la pérdida de prestigio social para el docente:

El docente está permanentemente en peligro de cuestionarse a sí mismo, de cuestionar su narcisismo, hallándose como se halla siempre frente a espejos que le devuelven imágenes deformadas de sí mismo, imágenes diferentes unas de otras. Al perder su prestigio, el maestro pierde también su condición de modelo y puede llegar a ser considerado como el “detestado”, la víctima propiciatoria, no por lo que él es, sino por lo que representan en la sociedad. (pp. 60-61)

Al estar compelido a tratar todo asunto desde el diálogo, el docente interpreta esta situación no como una posibilidad de conocer y fortalecer el vínculo con el estudiante, sino como una evidencia de la pérdida de autoridad y como un llamado a verse como igual al estudiante. Aparte de eso, se observa la necesidad puntual de invertir tiempo en esos diálogos, que son vistos como espacios perdidos en comparación con otras funciones y actividades que debe desarrollar diariamente y que finalmente deberá realizar, con la consecuente inversión de tiempo personal o la disminución de la calidad de su trabajo.

En ese contexto, se identificó una forma de actuación ante el maltrato que se nombra *defensiva* o *evasiva* y que implica cierta imposibilidad de acción frente al maltrato; puede decirse que se trata de una acción sin acción, con el agravante de que genera sentimientos y pensamientos relacionados con el fracaso en

la gestión del grupo y los estudiantes. Este tipo de reacciones son nefastas para cualquier sujeto ante los retos que debe enfrentar, porque lleva a autoperibirse como derrotado:

Existe aún una dimensión más escondida del desprecio, más secreta, porque cada uno de nosotros la experimenta en soledad. Aparece con el fracaso, cuando se rompe la correspondencia entre el trabajo cumplido y los resultados obtenidos. No tienen entonces otra solución que sentirse incapaces, nulos [...]; deben acomodarse a una imagen desvalorizada de sí mismos. (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 329)

Se articula, entonces, el sentido de una pérdida de prestigio como docente con estrategias evasivas: el docente resuelve salir del espacio educativo por sentir que no logró cumplir la función que se le asignó.

También puede interpretarse que, más allá de la pérdida de prestigio, el docente considera que el estatus otorgado en la institución no es real, que hay una distancia entre ese posicionamiento social como docente —que debe ser respetado y obedecido— y la realidad social de la transformación del estudiante, que pasó de ente pasivo a sujeto activo, lo que implica también ser contestatario. Así, puede pensarse que el docente está ante la tensión entre la integración (estatus) y la lógica de la estrategia (didáctica tradicional), que no logra adaptarse a este tipo de estudiantes.

De esa manera, se constata una incongruencia entre el comportamiento esperado de los estudiantes y la ineficacia de las estrategias realizadas, por lo que aparecen sentimientos de impotencia que llevan a la renuncia o a la “desimplificación” personal: el docente es reducido a víctima y, como tal, debe ser atendido y ayudado.

Una forma de actuación un poco más activa es la de asumirse como quejoso, como denunciante de lo que pasa, para poner en funcionamiento diferentes instancias institucionales para cambiar la situación. Hay en esta postura un movimiento inicial, pero luego un inmovilismo y una detención en la reflexión sobre el maltrato, a la espera de que externamente alguien venga a salvar al docente y a resolver lo ocurrido:

Quejarse se convierte en una creencia equívoca, pues su sola elocución no es sinónimo de reflexión, de crítica, de análisis de la situación por parte del sujeto, sino tan solo una reafirmación de ella [...]; la queja inmoviliza y desimplica al sujeto y se ubica en el otro, lo que lo lleva a estados de dependencia. (Quintero, 2014, p. 45)

En estas posturas identificadas (evasiva y quejosa), hay una creencia muy potente: la de la “inmodificabilidad” de los comportamientos y actitudes del estudiante, la cual se puede asociar con la idea de que las condiciones psicológicas, personales o sociales son muy poderosas y no hay herramientas para transformarlas:

Es difícil entender al joven que entra al aula y que se la sabotea a uno totalmente, y que a uno, entrando a hablar con ellos, le diga: “es que yo estoy acá porque me mandaron del proceso penal”, y que le cuenten a uno con todo el descaro cómo le hicieron daño a una persona y toteados de la risa. (DBM 8, comunicación personal, 23 de marzo de 2021)

Este tipo de posicionamientos evidencian una rigidez en la posición estatutaria: se está ante docentes que idealizan el pasado, en el que los estudiantes debían adaptarse a la oferta escolar o, de lo contrario, salían del sistema, lo que claramente es contrario a las demandas sociales de integración de la totalidad de la población, en la que se reconoce la posibilidad educativa y transformadora para todo ser humano.

La norma se opone a la formación de los estudiantes

Una tensión entre las lógicas de integración y de estrategia es demostrada por situaciones en las que la aplicación de las normas es percibida como contradictoria de la formación integral de los estudiantes. Al respecto, algunos docentes entrevistados evidencian que hay una doble posibilidad: por un lado, la intransigencia de la normatividad con respecto a situaciones particulares de algunos estudiantes, y por otro, la laxitud frente a transgresiones que afectan a la comunidad educativa en general.

Hay momentos en que uno dice: “oye, ese manual de convivencia ni lo miro porque realmente no comparto mucho de las cosas que hay ahí”, entonces como que uno pone sus normas internas, digamos. Pero cuando hay cosas que se pueden agarrar del manual de convivencia, pues sí se cogen, ¿no? De pronto lo del debido proceso, entonces uno les dice: “muchachos, si hay un problema conmigo, es conmigo, y está en mi clase: ¿para qué van a ir a decirle al rector? Venga y hablemos, solucionemos acá”. O sea, sí hay cosas que se pueden manejar y que yo las utilizo del manual, pero hay otras donde uno como que no está de acuerdo; uno dice: “esto no, porque si voy y le digo al coordinador esto, yo sé que echa al chino, entonces para qué voy a hacerlo echar”, yo manejo eso internamente. (DBM 6, comunicación personal, 2 de febrero de 2021)

Sobre situaciones en las que se evidencia un dejar hacer a los estudiantes, la reflexión de una docente lleva a percibir sentimientos de soledad y decepción ante las acciones institucionales:

Yo esperaba una sanción, que a ellos les hubiera afectado un poquito; debieron haberlos asustado un poquito, haberles llamado la atención. Esa cuestión de estar dialogando y negociando con ellos, eso tiene unos límites, porque hay cosas en la vida no negociables, y yo creo que el respeto no se negocia para nada. (DBM 13, comunicación personal, 11 de marzo de 2021)

Las tensiones entre las lógicas de acción se observan en situaciones concretas, en las que las normas y los acuerdos institucionales parecieran no tomar en cuenta circunstancias particulares de algunos estudiantes. Los docentes que establecen vínculos fuertes con ellos y conocen algo de su realidad asumen un cuestionamiento a la aplicación taxativa de estos acuerdos. Al respecto, una docente critica algunas medidas institucionales durante la pandemia:

¿Cómo vamos a poner horarios si en la casa hay un solo celular y la mamá se va a trabajar y llega hasta por la noche, y el estudiante dispone del celular hasta ese momento?; entonces, ¿cómo le vamos a poner horario al muchacho? Yo planteaba esas dificultades, decía que tenía que haber flexibilidad, también reconocer situaciones: de que no tienen comida, no tienen internet, no tienen un móvil, entonces uno ya juega con todo eso. (DBM 7, comunicación personal, 4 de marzo de 2021)

Una docente refiere su reflexión sobre la expulsión de un estudiante que tenía problemas personales. Desde su punto de vista, hubo una aplicación rigurosa de la norma, sin pensar en las situaciones generadoras de su conducta ni en las posibles consecuencias futuras para el estudiante:

El chico empezó con su rendimiento terrible y agredió físicamente a un compañero en el patio, y al chico lo echaron del colegio, pero no sabían todo lo que había detrás de... pues de su agresión y de todo; pues cuando yo me enteré, pues yo sí fui a hablar directamente con el rector, y le dije: "lo que pasa es que el muchacho está pasando por una situación difícil"; obviamente no le conté, porque el chico me suplicó que no contara nada. El rector dijo: "ese muchacho agredió al otro, ya tenía antecedentes, y ya lo echamos". Entonces, ahí empieza uno a cuestionar, o sea, por qué lo echaron y no... O sea, como que no indagaron y no hicieron un proceso: "venga a ver qué le está pasando, vengan", no, simplemente lo echaron y ya... uno empieza a cuestionar, ¿no?, ¿pero por qué?, ¿por qué como tan... tan drásticos?, si es que hay cosas como bien humanas detrás de cada actuar de los niños. (DBM 7, comunicación personal, 4 de marzo de 2021)

Otro ejemplo de la tensión entre las lógicas de integración y de estrategia supone acciones de un docente contra algún hábito o acuerdo reconocido socialmente; generalmente, esto es justificado como una estrategia pedagógica o convivencial en pro del bienestar de los estudiantes:

Yo a veces no cumplía algunas normas, y las otras profesoras, porque los estudiantes de ellas veían que yo sacaba los míos al parque, no era por no trabajar, era para poderme liberar, porque tenía muchas tensiones; al ser mayor uno, no es igual de resistente a como lo era años atrás. (DBP 1, comunicación personal, 30 de septiembre de 2020)

Salir del marco normativo y jurídico establecido es una manera de tramitar tensiones muy fuertes entre las lógicas de acción; no importa la posibilidad de obtener resultados negativos para sí, lo importante es acabar con situaciones que generan sentimientos de indignación e ira ante las agresiones:

Este niño llegaba y se apoderaba del salón: “ah, es que la profesora esto, que la profesora tal cosa”. Una vez me sacó de quicio; le dije: “chico, en esa actitud me estás desautorizando acá, no puedo hacer la clase, no están los coordinadores, tu mamá no viene, tú no les das las notas” (porque ellos como que ven que en la casa los agreden y les pegan sin ver la nota y sin hablar con el profesor: de una vez les dan la paliza a algunos). Entonces, ¿qué pasó?: no lo recibo. Yo sé que está prohibido, me tocó, yo no sé, está prohibido sacar del salón, del aula, y les dije a los niños: “se los digo aquí de frente: está prohibido, pero yo no puedo permitir que él no me deje hacer la clase, entonces te sales”, y medio él se descuidó y se salió y cerró la puerta. El niño me dijo: “le voy a decir al coordinador”; le dije: “vaya a la Secretaría, pero yo merezco también mis derechos: usted tiene derechos, pero yo también tengo los míos y está en la ley”. (DBP 1, comunicación personal, 30 de septiembre de 2020)

La docente narra lo que le ocurrió, y allí se denotan aspectos emocionales, pero también reflexiones y procesos de deducción sobre lo que acontece: el incumplimiento familiar respecto de las solicitudes de la institución, los límites legales de sus acciones y su conocimiento de las consecuencias de tipo laboral y hasta legal que le puede llegar a ocasionar su actuar.

Es muy importante el reconocimiento del papel del grupo de estudiantes como un referente tanto para ella como docente como para el estudiante que vulnera no solo las normas, sino los derechos de los demás estudiantes.

¿Es necesario el carácter del docente para controlar a los estudiantes?

En la investigación, se observó un caso muy interesante: el de un docente que conocía en profundidad la normatividad institucional, pero al momento de aplicarla no era reconocido por los estudiantes e incluso por algunos compañeros y directivos.

Puede decirse que este docente ha integrado profundamente los elementos de la cultura institucional, pero que, no obstante, en la cotidianidad no es reconocido en su rol como docente; esto lo reduce a un lugar de vulnerabilidad en el que se dan las condiciones para ser víctima de maltrato continuado. Es como si las normas se utilizaran en casos específicos y la convivencia debiera tramitarse desde el vínculo, con una referencia parcial u ocasional a las normas establecidas.

Cabe señalar que, al ser un docente sujeto de evaluación por pertenecer al Decreto 1278 de 2002, la situación se complejiza: al ser supervisado y observado por parte de los directivos, se genera un discurso sobre su trabajo y sobre su manera de ser, por ejemplo, al relacionar el pobre control grupal con su carácter y forma de ser. Es contradictoria la relación entre su apropiación conceptual y pragmática de protocolos y procedimientos, y su ineficacia sobre el grupo de estudiantes.

El docente señala que el rector considera que algo falla en la manera como se vincula con los estudiantes, lo que ha llevado a situaciones en las que resulta maltratado. No obstante, lo que más llama la atención del docente es la demanda de control absoluto del aula y la negación de factores externos que pueden llegar a afectar el proceso de enseñanza, así como la recomendación de cambiar su carácter para lograr un mayor control grupal:

Según él, la falta de carácter de un docente hace que los estudiantes controlen el salón y al propio docente, y escribió en la evaluación: “la responsabilidad de ese tipo de agresiones y esas dificultades de las clases no corresponde a que la agresión se dé por el estudiante al docente, sino corresponde a que no tiene carácter para controlar el estudiante” [...]. Así está especificado en la evaluación [...]. Según el rector, ese tipo de circunstancias deben ser 100% controladas por el docente y no corresponden a la institución. (DBM 17, comunicación personal, 27 de abril de 2021)

Este fragmento de la entrevista evidencia la tensión entre las lógicas de integración y de estrategia (articuladas en las normas y procedimientos conocidos por el docente), y la de subjetivación, que, desde el desespero y la impotencia, generan

incluso síntomas físicos y emocionales. Se abre, entonces, una fisura evidente en la evaluación de desempeño que se le realiza, en la que queda escindido lo institucional entre unas políticas y normas generales y el acontecer particular del aula y de la enseñanza. Lo que ocurre termina siendo asignado como responsabilidad individual del docente: queda solo para resolver lo que le ocurre.

El docente en la encrucijada entre la ley y la confianza al estudiante

Este tipo de situaciones evidencian de manera directa las tensiones entre las lógicas de integración y subjetivación, ya que se ha construido un vínculo cercano y profundo con los estudiantes, basado en la confianza, pero ocurren situaciones en las que el docente debe asumir la aplicación de la normatividad, lo que implica la realización de acciones en función de la protección del estudiante, aunque este las considere como una ruptura de la confianza depositada:

Él me dijo: “profe, que nadie sepa, ni mi mamá sabe”; me contó que ella estaba embarazada y que pensaban abortar, que yo qué le aconsejaba. ¡Ay, Dios mío!, cuando me dicen, yo digo, no, yo en este momento... es como que lo dejan a uno así... Le dije: “¿por qué no vas a hablar con el orientador?”, y no, el chico no quiso hablar con el orientador. (DBM 6, comunicación personal, 2 de febrero de 2021)

En la narración, es evidente la disyuntiva para la docente: ser una persona de confianza para su estudiante o cumplir de manera taxativa su función de cuidado, que implica reportar el caso a las instancias pertinentes, lo que a la postre implicaría no hacer lo que inicialmente le pidieron. Es necesario asumir un tiempo, un espacio de profundización de la relación, para lograr trabajar con el estudiante en sus alternativas, hablar desde su ser, lograr mostrarle al estudiante que, por grave que sea la situación, hay posibilidades de actuación, así estas impliquen asumir protocolos y procedimientos.

Formas de la experiencia docente

La posibilidad de construcción de la experiencia requiere condiciones para la reflexión sobre la situación maltratante, el proceso educativo, las formas de actuación del docente y la posible intencionalidad de los estudiantes.

Es relevante la referencia a la capacidad reflexiva del docente, ya que “los mismos profesionales revelan una capacidad para la reflexión en su saber intuitivo en el transcurso de la acción, y algunas veces utilizan esta capacidad para hacer frente a las situaciones únicas, inciertas y conflictivas de la práctica” (Schön, 1983, p. 10)

La reflexión debe ser constante para el docente y no debe limitarse a situaciones coyunturales; debe tener como objeto privilegiado a su práctica pedagógica y reconocer siempre la posibilidad de aporte del otro para así tener un acercamiento lo más objetivo posible a la realidad:

Yo hago esa evaluación con mis estudiantes: cuando yo veo que van muy mal, entonces yo digo: “tengo que estar fallando en algo, y dígame qué es”. Y así como les digo a ellos: “ustedes no hacen esto, ni aquello, entonces háganme saber”, a mí también me gusta que me digan en qué cosas estoy fallando, porque pues eso debe ser de parte y parte. (DBM 11, comunicación personal, 5 de marzo de 2021)

Con respecto al maltrato, la reflexión de un participante es reveladora de algo que no está bien:

Pienso que a algunos maestros de pronto les permite la posibilidad de cuestionarse, pues nadie es perfecto, y nosotros como docentes a veces cometemos errores; muchas veces son o los mismos compañeros, o los mismos alumnos, los que de una manera indirecta le están diciendo: “cambie esto, no está bien”, “el camino que estás eligiendo no es el correcto”, “utilice una nueva metodología”. Muchas veces nosotros quedamos anquilosados y quedamos atrapados en la metodología tradicional, pero uno de maestro tiene que ser renovador. (DBM 2, comunicación personal, 11 de septiembre de 2020)

En conclusión, la configuración de la experiencia docente requiere de un sujeto dispuesto a hablar y reflexionar sobre su práctica, sus logros y sus éxitos, pero también sobre sus dificultades e incluso sus errores. Ese sujeto debe estar dispuesto a aceptar distintos puntos de vista y debe ser capaz de exponer sus ideas y reflexiones, así como de exponerse a que estas sean también criticadas y cuestionadas. En fin, debe poder, en un momento, proponer un sentido para una realidad dispersa y confusa.

En ese sentido, el análisis de las entrevistas realizadas permitió identificar tres posibilidades para la construcción de la experiencia docente ante situaciones de maltrato: la sustentada a partir del diálogo; la que implica la adscripción decidida a los mecanismos legales institucionales, y, finalmente, la orientada por la reconstrucción del vínculo afectivo y emocional con los estudiantes agentes del maltrato.

Experiencia docente como respuesta dialógica a la situación de maltrato

Al darle un significado al maltrato, el docente, de alguna manera, enmarca la situación y logra atenuar, o por lo menos explicar, las emociones generadas, para así establecer límites a las consecuencias y efectos físicos y psicológicos que esta puede generar.

En las entrevistas se observó que, ante el maltrato verbal y la posibilidad del maltrato físico, los docentes posibilitaron la construcción de relaciones de reconocimiento y de lazos educativos con los estudiantes. En la siguiente narración, se observa cómo una docente caracteriza a sus estudiantes y al contexto en el cual debió generar acciones de autoprotección:

Uno de los estudiantes había llevado a cabo acciones delictivas, por lo que ya tenía procesos legales muy complicados. Él mismo decía: “no sé cuántos muñecos² tengo encima; entonces, si me echo otro más, no pasa nada” [...]. Un día inicié la clase y estaba este niño. Él pertenecía a una de las familias que hacían sus fechorías cerca de Monserrate: eran muy populares por sus andanzas. Ese día yo llegué y empecé a trabajar con ellos; de pronto, se puso de pie y me dijo: “¿usted está buscando es que yo la chuce³, o qué?”. Recuerdo que me quedé helada; aun así, de inmediato le dije: “yo aquí no vengo a que tú me trates mal, yo vengo a dar lo mejor de mí para que usted salga adelante, pero si usted considera que yo tengo que morir en este momento, por querer

2 Hace referencia a homicidios cometidos.

3 Hace referencia a ser apuñalada con un arma cortopunzante.

que usted salga adelante, aquí estoy, me quedo aquí; si usted me va a matar porque yo le estoy llamando la atención, hágalo, porque me voy contenta porque hice mi labor: quise sacarlo a usted adelante, quise que usted fuera una mejor persona, pero si usted considera que debo morir por eso, muero contenta, ¿no ve que es mi labor y es por lo que yo estudié y por lo que yo me maté mis años de estudio en la universidad y mis pestañas para querer ayudarle a la gente como usted? Y usted vale mucho, pero si usted me quiere matar, no hay problema, aquí estoy". Ese niño quedó totalmente desarmado, por decirlo así. Bajó la mirada y dijo: "¿sabe qué, cucha?, todo bien, con usted todo bien, la voy a llevar en la buena". Desde ahí la relación con él mejoró bastante: me le podía acercar de otra manera, tanto así que él empezó a ver que la clase sí era importante y que lo que él estaba haciendo sí tenía valor para alguien. Entonces, ese acercamiento o esa reacción que yo tuve en ese momento, yo no sé de dónde saqué el valor, porque después como que me temblaban las piernas, me dieron ganas de llorar. Pero en el momento dije: "no, no puedo desfallecer en este momento". Y ya después la relación con ese muchacho fue muy bonita: él se acercaba: "mire, profe, me llamaron de allá de los juzgados, tengo que presentarme. Profe, ¿usted cómo ve las cosas?, ¿será que sí puedo salir adelante?". Ya como que la relación se fue mejorando. (DBM 10, comunicación personal, 1.º de marzo de 2021)

En el relato, la docente describe la situación que vivió y analiza elementos relacionados con el contexto, su elección de carrera y el compromiso y dedicación a su trabajo, pero enfatiza la conexión con los estudiantes, en relación con los cuales expresó su disposición incluso a sufrir agresiones por cumplir con su deber, lo que evidencia su compromiso subjetivo con el trabajo.

En su discurso, combina aspectos de la lógica de integración, como la referencia a la escuela y la profesión docente. La lógica de estrategia se emparenta con la necesidad de incluir elementos afectivos para reconectar con poblaciones históricamente marginadas, pero que también generan temor entre la mayoría de la población. Finalmente, la subjetivación se relaciona con su compromiso inquebrantable respecto al encargo social asumido.

Es muy relevante la postura valerosa de la docente, quien podría haber salido a buscar apoyo externo o amenazar con expulsión de la institución, pero eligió darse un lugar, un lugar en la vida del estudiante; así, se jugó la construcción de su experiencia docente en ese momento puntual.

Se interpreta que, al preguntarle al estudiante sobre su acción y decisión de matarla, ella opera un proceso de subjetivación con el cual lo lleva a formularse preguntas, a responsabilizarse; se "historiza" e "historiza" al estudiante: no lo estigmatiza ni lo nombra como delincuente, le da un lugar, le demuestra que, si

le hace algo, ella no será un “muñeco” más, ni él un homicida anónimo, porque en su giro discursivo se inscribe como docente, como maestra para un estudiante, para unos estudiantes.

Con respecto a los efectos de la situación de maltrato, son muy dicientes las respuestas de la docente sobre su propia transformación a partir de la situación vivida:

Investigador (I): ¿tú sientes que esa situación generó un cambio en ti?

DBM 11: Sí, señor.

I: ¿cómo fue ese cambio?

DBM 11: esas situaciones a mí me cambiaron, pues yo ahora soy de las que “bueno, chicos, ¿cómo les fue? ¿Qué hicieron ayer? Cuéntenme algo: ¿cómo les ha ido en la vida? ¿Qué han sentido?”. O sea, como que me he vuelto más amiga de ellos que como que poniendo esa barrera y el “no me miren porque soy la profesora y yo sé más que ustedes, y ustedes allá”.

No, o sea, eso sí, sí he cambiado y sí he sentido que lo he mejorado. Y con respecto, pues no sé cómo, al ver las otras personas, que somos todos iguales, ¿no? [...]. Yo decía: “no me puede quedar grande, venga, esto es un reto y lo tengo que afrontar, o sea, tengo que dar lo mejor de mí, y si yo puedo ayudarle a alguien que lo necesita, lo voy a hacer”. (DBM 11, comunicación personal, 5 de marzo de 2021)

Experiencia docente ceñida a la adscripción a mecanismos legales

Esta posibilidad de construcción de la experiencia docente no se limita a la aplicación de reglas *per se*, sino a la preservación de valores institucionales: respeto, tolerancia, justicia, calidad, etc. Cuando un docente emprende este camino, no se limita a resolver sus dificultades, sino que enfatiza la promoción del desarrollo de la institución educativa y la preservación de su cultura y su rol como un centro que integra a todos sus miembros: “las ‘heridas’ infligidas a los valores son de hecho heridas que se infligen a la identidad de cada cual. La cultura es, a la vez, el sostén de la identidad y una moral” (Dubet, 2010, p. 105).

Con respecto a situaciones de maltrato verbal y algunas amenazas, un participante cuenta cómo decidió iniciar un proceso legal en busca de defender algo más que su integridad personal:

Fue un poco exigido de mi parte, pienso yo, no tanto institucional; yo creo que ninguna escuela está totalmente capacitada, su personal, para manejar este tipo de situaciones.

Yo puse una querrela policiva y puse una queja, una carta que desafortunadamente no la encontré, en la cual yo decía: “esa situación de agresión puede desencadenar otra situación de agresión, y yo hago responsable al colegio si eso sucede”. Entonces, yo también presioné esa circunstancia, presioné muchas partes, de pronto no de la mejor forma, pero de pronto presioné porque yo consideraba y creo que esto debe tener sus precedentes institucionales. (DBM 3, comunicación personal, 15 de septiembre de 2020)

Esta forma de experiencia docente evidencia la potencia de la lógica de integración, que, en todo caso, no subordina las otras lógicas; por el contrario, las pone en función del objetivo trazado. Esta configuración se da por iniciativa propia del docente o por la orientación de algún colega o asesor ante situaciones de amenaza o maltrato verbal por parte de algunos estudiantes.

Se constató que la utilización de recursos legales no solo se da ante el maltrato al docente, sino que puede ser un medio muy potente para generar cambios en la institución si se hace siguiendo el debido proceso y si se tiene la paciencia y constancia para sostener las demandas en las instancias externas que deben supervisar la labor en las instituciones:

Resulta que cuando yo llegué en el 2011 al consejo académico, me di cuenta de que el parámetro de nosotros era muy alto, ¿sí?: nosotros tenemos en realidad unos salones muy pequeños en donde estaban metiendo muchos estudiantes. Entonces, nosotros tuvimos, digamos, una disputa con el DILE y con la Secretaría, a partir de la normatividad, pasar un montón de derechos de petición, empezamos a mirar la norma 4595, y empezamos a mirar cuáles eran los parámetros adecuados para una institución como la que nosotros teníamos.

Ese proceso duró todo el 2011, de que fueran a medir, que una cosa y que la otra: pues evidentemente se dieron cuenta [de] que los salones eran muy pequeños y no podían estar 42 o 43 estudiantes, como tuvimos en alguna época. Se hizo el estudio y se redujo a 37 estudiantes por salón, entonces también hubo una disminución en la cantidad de estudiantes por grupo, lo que asimismo ayuda en el descanso, pues prácticamente teníamos como 1000 estudiantes en un espacio muy pequeño. (DBM 5, comunicación personal, 2 de diciembre de 2020)

Además de la reducción del número de estudiantes, lo que disminuyó el hacinamiento, se alcanzaron otros beneficios para el colegio: “se generaron ciertas

garantías; recuerdo que, respecto del parámetro, nos dieron un orientador; también se consiguieron unas charlas con los estudiantes de la personería y otras cosas más que no recuerdo ahora” (DBM 5, comunicación personal, 2 de diciembre de 2020).

La construcción de experiencia docente se constata con los procesos reflexivos, en los que se recalca la posibilidad de transformación personal y profesional en un contexto de cambios normativos y legales:

Todas las transformaciones, o bueno, todo lo que viene nuevo, causa malestar, ¿no?; la cuestión es adaptarnos a estos cambios, porque de todas formas los cambios se tienen que dar de alguna manera y en las relaciones de estudiante-docentes ya cambiaron: no es el profe allá arriba y el estudiante allá abajo, no, sino que ya estamos en esa igualdad, pues las relaciones van cambiando y en ese tipo de relaciones el estudiante pues sí, uno observa que ya contesta, que gritan, pero pues también es ese proceso, va a ir... como que se va... tiene que ir buscándose un equilibrio ¿no?, porque todo es cuestión de como ir adaptándose a esos cambios; por ejemplo, las nuevas normas y leyes, que favorecen a los jóvenes, pues hay que seguirlas trabajando, pues son por el bien de ellos, y pues toca seguir fortaleciéndolas, ¿no? Nada es fácil. (DBM 16, comunicación personal, 9 de abril de 2021)

Como hallazgo fundamental de esta variante de construcción de experiencia docente, se enfatiza la interpelación que el docente hace al funcionamiento escolar, que supuestamente es direccionado desde lo legal pero que en la realidad se maneja desde posicionamientos políticos que buscan la realización idealizada de versiones de la escuela que niegan o minimizan este eje constitutivo, con lo que enfatizan una mirada idílica de lo convivencial: el buen alumno que es acogido por el buen docente, por ejemplo.

Paradójicamente, se observa que el docente apegado a lo normativo puede emerger como un sujeto crítico del sistema, de la escuela y de sí mismo, como lo evidenciaron los discursos referidos y el relacionado a continuación:

Después uno se entera de que obviamente la situación familiar del estudiante es muy complicada, que obviamente viene de una familia disfuncional que bueno... Y entonces uno empieza como a atar cabos y dice: “no, pues con razón, antes es que le gusta venir al colegio” [...]. Entonces, pues uno termina, digamos, también muy cuestionado por esa situación. Y digamos que de diez casos que me pasan, hago esta reflexión en los diez casos, y son muchos de familias disfuncionales, con historias de exclusión, de delincuencia, de abandono y de maltrato, y preciso son estos los que maltratan y agreden, no solo al docente, sino a sus compañeros... Y así funciona: a veces, si uno se pone a comparar la escuela, la prisión y la Iglesia, es básicamente lo mismo: el

que no funciona en la Iglesia, lo excomulgan; el que no funcione en la escuela, pues lo sacan, y el que no funcione en la sociedad, pues le tienen la prisión. (DBM 5, comunicación personal, 2 de diciembre de 2020)

Experiencia docente construida a partir de lo afectivo-emocional

La última forma de construcción de la experiencia docente delimitada en la investigación se alimenta de lo afectivo y lo emocional e implica una reevaluación del vínculo con el estudiante. El componente afectivo permite cambiar los estilos relacionales con los estudiantes: la ira, el miedo, la frustración y el cansancio señalan el carácter de dicha relación y se constituyen como el punto de partida para su transformación; así, se debe revisar la significación que se tiene para llegar a otra.

Una participante se cuestiona por la manera como se relaciona con su grupo, ya que la fundamenta en un fuerte control externo y poco espacio para la autonomía:

Bueno, en el momento tuve como tristeza, me cuestioné acerca de lo que estaba haciendo, si de pronto exigirles a los muchachos no era lo que ellos precisamente querían. O como ellos me estaban viendo, o sea, me dio como tristeza porque uno les dedica bastante tiempo a estar con ellos, a guiarlos, y que de pronto estos estudiantes, que uno como que más los orienta, y responden de esa manera, o que lo vean a uno de esa manera, pues a uno sí le da tristeza, inclusive lloré... [llanto]. (DBM 12, comunicación personal, 10 de marzo de 2021)

En su valoración de lo ocurrido, da un lugar importante a los cambios socioculturales en la población estudiantil, así como a la necesidad de cambiar las formas de ser tradicionales en los docentes:

Ya no es como el profesor cuchilla, el profesor de tanta exigencia, sino que ya el profesor es un poco más flexible: como escucharlos y como ayudarlos, que muchos chicos que están, y más en bachillerato de 10.º y 11.º, que están como solos, como que necesitan esa guía, pues en el colegio ha sido la política de que debemos ver más la parte del ser, no tanto los contenidos en la academia... entender más al muchacho, entenderlo más, ayudarlo, orientarlo. (DBM 12, comunicación personal, 10 de marzo de 2021)

La horizontalización de las posiciones entre docentes y estudiantes puede llegar a posibilitar que el docente reconozca realidades que no había observado; además, reconocerse como víctima ante sus propios estudiantes permite el reconocimiento

de situaciones que se dan entre estos, todo ello desde un contexto afectivo y emocional muy potente:

Cuando veían que me irrespetaban a mí, ellos se atrevían a hablar de lo que les hacían a ellos; de resto no, porque también estaban intimidados. Además, esa intimidación era bastante fuerte, más que para mí, para sus compañeros, y lo tenían oculto, lo tenían guardado. Hubo un caso, ¿lo puedo comentar?: hubo un caso en que uno de estos niños, muchachos grandecitos, se le declaró a una niña y la niña no lo aceptó. Ella me comenta que no lo aceptó y el niño todos los días cogía una silla y le pegaba, y ella, asustada durante mucho tiempo, tampoco se atrevía a decirle a la mamá.

No sé por qué, pero sucedió un evento tan fuerte conmigo que le dije al grupo: “esto no lo podemos permitir, esto es una injusticia, vamos a hablar, porque aquí al aula no puede entrar un muchacho así. Yo sé que está prohibido que no entren al aula, pero no podemos seguir, yo me salgo del salón y vamos a arreglar esta situación”. Entonces la niña —ya se acerca al final de la jornada—, cuando está a solas conmigo, me contó todo lo que le estaba sucediendo. A partir de eso, empezamos con la orientadora a hablar, llamamos a la mamá, y fue la forma como se logró, mediante el diálogo. (DBP 1, comunicación personal, 30 de septiembre de 2020)

En el relato se observa cómo la docente cambia su lugar en el salón: pasa de ser la que todo lo sabe, la que todo lo controla, a expresar sus dificultades para controlar a un estudiante; construye una estrategia en la que aparece la integración, en el sentido de generar un vínculo con el grupo, en el que les otorga algo de responsabilidad y cierta capacidad de actuación: “esto no lo podemos permitir, esto es una injusticia, vamos a hablar”, conduciendo a que sus estudiantes puedan expresar lo que están viviendo y así buscar algún tipo de salida a la situación maltratante que se vive en el grupo.

Por su parte, la lógica de estrategia aparece vinculada con la subjetivación porque, al no reconocer un saber total de lo convivencial, la docente decide acudir a un referente académico, en este caso, la lectura de un libro en el cual encuentra algo de orientación ante las incertidumbres que vive:

El profesor necesita una preparación y saber manejar la situación [...]. Me leí el libro *Disciplina en aulas con amor*; entonces, ese libro sugiere reuniones, mesas de discusión en las que se les da la palabra a los estudiantes; de ahí que se me vino la idea, y, sin embargo, la autora dice que es un proceso demorado: los cambios comportamentales son de constancia y de paciencia y de estar en diálogos, de estar comprendiendo al estudiante. (DBP 1, comunicación personal, 30 de septiembre de 2020)

Otra reflexión muy profunda es la realizada por un docente que va a su propia experiencia como estudiante y la ubica en la base de su vínculo actual con sus propios alumnos: fue un estudiante raro, diferente, que no pudo ser reconocido como tal por sus docentes, lo que tuvo como consecuencias grandes dificultades en su proceso formativo:

Mis docentes a nivel primaria y secundaria no fueron los mejores, fueron complejos, fueron difíciles, no comprendieron mis situaciones particulares de mi estructura, de la forma como yo escribía o el por qué escribía así, o el por qué nunca me amarré los zapatos como debía amarrármelos, no tener tantos amigos, “ser un poco solitario”, estar un poco, digamos, presionado a que el mismo grupo de estudiantes con los que yo compartía me generaran *bullying* constante, en donde me robaban, en donde me rompían los cuadernos, ese tipo de cosas que debieron observar en ese momento, como un estudiante con inconvenientes que debía trabajarse como un estudiante especial, que debía investigarse, ¿por qué tenía esos problemas?, nunca se manejó... Pasé desapercibido como algo normal, como el estudiante normal. (DBM 17, comunicación personal, 27 de abril de 2021)

En oposición al posicionamiento de sus propios docentes, el participante describe cómo construye el vínculo con sus estudiantes:

La primera diferencia con mis maestros es que yo detecto lo que me pasó a mí durante la primaria o bachillerato: detecto cuando son personas totalmente sumisas, que tienen problemas familiares; detecto con facilidad cuando hay problemas en ellos, y al detectarlos mando siempre a orientación, hago la remisión, hablo con ellos. Tuve, en diferentes puntos de mi vida profesional, estudiantes con depresiones muy muy muy grandes, muy profundas, o estudiantes que ya habían intentado suicidarse una, dos, tres o cuatro veces, y yo los detecté, los detecté a tiempo: hablaba yo con ellos. (DBM 17, comunicación personal, 27 de abril de 2021)

Los relatos referenciados muestran la actitud autorreflexiva necesaria para cualquier docente: esta inicia con una revisión personal sobre la manera como desarrollan su labor y como se vinculan con sus estudiantes. Se observa de forma crítica el hecho de que las situaciones en el colegio generalmente se manejan por medio de restricciones e impedimentos, lo que obstruye la construcción de relaciones; así, el vínculo afectivo positivo con los estudiantes demuestra la articulación de la integración, la estrategia y la subjetivación, es decir, la configuración de experiencias docentes.

Conclusiones

El análisis de la experiencia docente viene a aportar a las indagaciones sobre el trabajo docente, incluyendo componentes sociales, institucionales y psicológicos particulares que, desde otras miradas, han sido integrados sin conocer en profundidad el oficio del docente, lo que impide analizar las posibilidades de construcción de un espacio personal y social desde el cual el docente se asuma como agente de cambio en las dinámicas institucionales y no solo como el ejecutor de un currículo y unas prácticas predeterminadas.

Sobre el maltrato hacia el docente, se constató una problemática que viene en alza, lo que paradójicamente puede ser positivo, porque permitirá poner la lupa sobre sus manifestaciones y generar un funcionamiento institucional que lleve a analizar las situaciones y a postular posibilidades de prevención e intervención, pero sobre todo de revisión de dinámicas propias de la cultura escolar.

La reflexión individual y colectiva sobre la cultura y el clima escolar debe partir de reconocer la realidad de las divergencias y conflictos cotidianos para generar acuerdos que partan del reconocimiento mutuo y no de una convivencia al estilo de los bomberos, quienes han acordado no pisarse las mangueras. Debe constituirse en la escuela un espacio en el que se diga de frente y con valor lo que no funciona para, desde el horizonte de responsabilidad sobre la formación de los estudiantes, delimitar las funciones y acciones para todos y cada uno de los docentes, y que estas se hagan realidad en el discurrir escolar. Si no hay cumplimiento por alguna determinada razón, se debe corregir y cambiar para mejorar.

Es fundamental que los docentes se apropien de e implementen la normatividad laboral y sobre convivencia escolar, la Ley 1620 de 2013. Ese proceso no se está dando de manera uniforme en las instituciones educativas de la ciudad, lo que genera comportamientos muy variados y hasta contradictorios que muchas veces se justifican en la llamada "libertad de cátedra". Lo que se observa realmente es la resistencia para ver y reconocer el proceso educativo como una responsabilidad colectiva y no como un encargo individual, lo que implica la construcción de acuerdos con otros que pueden pensar diferente a mí; asimismo, en la definición

de un pacto de responsabilidades sujetas a la revisión de cualquier miembro de la comunidad educativa, es necesario priorizar el fortalecimiento de la cultura institucional, que es el fundamento de la comunidad educativa.

A nivel institucional, es fundamental reconocer la importancia del clima escolar como indicador del tipo y la calidad de las relaciones entre los diferentes miembros de la comunidad. Al reconocer ese vínculo, sería posible el diseño y la implementación de acciones, planes y proyectos que contribuyan a su mejoramiento, especialmente en cuanto a pautas de reconocimiento mutuo, construcción de metas comunes y una interacción basada en el respeto y la orientación hacia los logros del aprendizaje, aspectos que operan como mecanismos de prevención frente a cualquier forma de violencia escolar.

Con respecto a las formas de integración institucional por parte de docentes en situación de maltrato, se observó que este proceso cada día es más complicado: la profesión docente y las funciones que se asignan día a día son móviles y cambiantes. Se generan, entonces, respuestas desde el rol o el estatus que son anacrónicas y poco efectivas frente a las problemáticas que debe resolver un docente en ejercicio.

Específicamente, la relación con los estudiantes genera cuestionamientos a la integración docente, pues se articula la percepción de la pobre valoración asignada al estudio por parte los estudiantes, lo que se proyecta hacia los docentes, quienes manifiestan la percepción de no ser reconocidos ni respetados durante el desarrollo de las actividades lectivas, lo que claramente incide en las posibilidades de enseñanza y aprendizaje.

Se concluye que la apropiación y el manejo profundo de conocimientos disciplinares no basta para asumir la compleja labor docente; cada educador pone en juego más que su persona para responder al encargo social de educar; además, debe dar un sentido de coherencia y unidad a una cotidianidad invasiva y contradictoria en función de estudiantes diversos y heterogéneos, quienes pueden llegar a convertirse en el más férreo obstáculo para el desarrollo de su labor.

Sobre el posicionamiento del docente frente a la labor educativa, se observa que, ante los obstáculos cotidianos, los docentes asumen diferentes formas de actuación: hay quienes toman posturas defensivas y de rechazo a los cambios en los estudiantes y en el propio trabajo; otros docentes asumen las dificultades como retos por ser superados, mostrando posibilidades de aprendizaje y transformación personal y colectiva, y, finalmente, hay docentes que optan por tener actitudes de indiferencia y poca implicación ante lo que ocurre alrededor, lo que no solo afecta al colectivo, sino a sí mismos, porque este tipo de actitudes generan aislamiento del cuerpo docente e indiferencia frente al encargo educativo.

No obstante, en general, se reconoce en el docente un sujeto crítico que analiza su condición y los aspectos contextuales que inciden en su quehacer para configurar posibilidades de actuación que pueden trascender la queja y la victimización para poder construir opciones educativas para sus estudiantes.

El docente es un sujeto activo, vital, que tiene la capacidad de transformar su ambiente; sin embargo, debe asumir un posicionamiento flexible y abierto ante las distintas transformaciones que acontecen a su alrededor. De lo contrario, puede caer en actitudes defensivas ante un contexto incierto, las cuales evidencian la pérdida del sentido de su trabajo y lo llevan a experimentar un desencantamiento que genera la construcción de barreras defensivas basadas en ritualismos y rutinizaciones en las que se limita al cumplimiento de lo prescrito.

Finalmente, sobre la construcción de la experiencia docente, se identificaron tres posibilidades: la primera, ligada al evento de maltrato y a las respuestas inmediatas y dialógicas a este, que muestran un docente que es capaz de ofrecer un espacio de palabra para la reconstitución del vínculo con el estudiante a partir del manejo de lo emocional, articulándolo a los valores y propósitos institucionales y dando un lugar de responsabilización para el estudiante.

La segunda forma de experiencia docente se configura a partir del reconocimiento del marco normativo institucional que regula las relaciones entre docentes y estudiantes; esta, más allá de la aplicación de procedimientos y protocolos, también promueve un proceso de reconocimiento del estudiante, esta vez como sujeto de derechos, pero también de responsabilidades, lo que implica, en todo caso, el diseño y la aplicación de situaciones de aprendizaje para sus alumnos.

La tercera forma de experiencia docente da cuenta del vínculo afectivo y de reconocimiento con el estudiante, ya no como sujeto de derechos, sino como ser sintiente, atravesado de emociones y temores, y que requiere de un otro que lo acoja y sostenga mientras procesa situaciones complejas por las que pueda estar pasando.

Con respecto a recomendaciones para futuros estudios y formas de intervención, se invita a realizar nuevas investigaciones sobre el maltrato al docente en contextos locales, distritales y nacionales, y también en el ámbito de la educación privada, que aparece como una zona inexplorada respecto de este fenómeno. De esta forma es posible determinar la prevalencia real de la problemática, así como identificar estrategias de abordaje y resolución, a nivel individual y colectivo, que no generen vulneración de derechos en ninguno de los actores inmersos en este tipo de situaciones. Por el contrario, es imperativo propender por la consolidación de una cultura de la reconciliación, el perdón mutuo y la

transformación de estructuras sociales y culturales que normalizan la violencia en las interacciones cotidianas.

De otro lado, es fundamental fortalecer los procesos de formación docente para que reconozcan problemáticas como el maltrato al docente, y aportar elementos conceptuales y teóricos que permitan su reconocimiento, así como posibilidades generales de actuación, que no deben ser confundidas con píldoras para resolver el conflicto, sino que apunten a la construcción de un vínculo de reconocimiento mutuo entre docente y estudiante; esto solo se logra viendo al otro como humano y no solo como el depositario del conocimiento del cual se “es dueño”; es decir, requiere de tiempo compartido y de alternancia en las posiciones de poder respecto del otro.

Referencias

- Abraham, A. (2000). *El enseñante es también una persona: conflictos y tensiones en el trabajo docente*. Gedisa.
- Abramovay, M. (2005). Victimización en las escuelas. Ambiente escolar, robos y agresiones físicas. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 833-864. <https://www.scielo.org.mx/pdf/rmie/v10n26/1405-6666-rmie-10-26-833.pdf>
- Abril, C. (2020). Docente en situación de maltrato: más allá del estudiante transgresor. *Revista Educación y Cultura*, 138, 85-89.
- Abril, C. (2022). Experiencia docente ante maltrato de los estudiantes en el contexto de la pandemia por covid-19. *Educación y Ciencia*, 26, artículo e1504. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e15049>
- Abril, C. (2023). *Experiencias docentes frente al maltrato escolar de los estudiantes en instituciones públicas de educación básica y media de Bogotá* [tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <https://repository.udistrital.edu.co/items/519a6203-9d97-4e1f-bbf4-77658c0883cb>
- Abril-Martínez, C. A. (2020). Malestar docente y violencia escolar, una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad. *Logos, Ciencia & Tecnología*, 12(1), 188-202. <https://www.redalyc.org/journal/5177/517762281016/html/>
- Aguirre, L. (2011). *Construcción de la experiencia social y la identidad de maestros y maestras de educación secundaria en Morelos* [tesis de doctorado, Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales]. <http://hdl.handle.net/10469/3322>
- Asamblea General de las Naciones Unidas. (1989, 20 de noviembre). Resolución 44/25. Convención Internacional sobre los Derechos del Niño. <https://www.un.org/es/events/childrenday/pdf/derechos.pdf>
- Ávila, A., Bromberg, P. y Pérez, B. V. M. (2014). *Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013. Encuesta de convivencia escolar*. Secretaría de Educación

- del Distrito. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/server/api/core/bitstreams/4c39bec3-124c-46c3-81db-8a826b70d8bc/content>
- Bauman, Z. (2015). *Modernidad líquida*. Fondo de Cultura Económica.
- Bautista, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*, 32(2), 111-131.
- Berg, J. K. y Cornell, D. (2016). Authoritative school climate, aggression toward teachers, and teacher distress in middle school. *School Psychology Quarterly*, 31(1), 122-139. <https://doi.org/10.1037/spq0000132>
- Berthoud, L. M. y López Morilla, A. F. (2013). *Clima y cultura, componentes de la calidad educativa*. Universidad Fasta.
- Blaya, C., Debarbieux, E., Alamillo, R. del R. y Ortega, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 339, 293-315. <https://idus.us.es/handle/11441/59938>
- Bromberg, P., Pérez, B. y Jaramillo, P. (2016). *Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá, 2015*. Secretaría de Educación del Distrito. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/entities/publication/365680d7-387d-4c92-8e0d-d1000c079940>
- Bustamante, G. (2019). *La formación como efecto*. Aula de Humanidades. https://www.academia.edu/download/60343863/La_formacion_como_efecto20190820-90217-1lv03u2.pdf
- Cajiao, F. (1996). Atlántida: una aproximación al adolescente escolar colombiano. *Nómadas*, (4). <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105118896007.pdf>
- Calle Pinto, M. L. (2020). *Las contravenciones y las infracciones escolares: un análisis del hurto y robo como expresiones de violencia en la experiencia escolar* [tesis de doctorado, Universidad Distrital Francisco José de Caldas]. <http://hdl.handle.net/11349/26033>
- Cárdenas, G. (2015). Diacronía y sincronía: una problematización de la vocación docente (primera parte). *Sincronía*, (67), 1-18. <https://www.redalyc.org/pdf/5138/513851505021.pdf>
- Carrasco-Aguilar, C. y Luzón Trujillo, A. (2019). Respeto docente y convivencia escolar: Significados y estrategias en escuelas chilenas. *Psicoperspectivas*, 18(1), 1-11. <https://doi.org/10.5027/psicoperspectivas-Vol18-Issue1-fulltext-1494>
- Comité Distrital de Convivencia Escolar. (2022). *Directorio de protocolos de atención integral para la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, derechos sexuales y derechos reproductivos*. Secretaría de Educación del Distrito. https://www.educacionbogota.edu.co/portal_institucional/sites/default/files/inline-files/2022/Protocolos_SED_%20V5.pdf

- Congreso de Colombia. (2006, 8 de noviembre). Ley 1098 de 2006. "Por la cual se expide el Código de la Infancia y la Adolescencia". <https://www.icbf.gov.co/sites/default/files/codigoinfancialey1098.pdf>
- Congreso de Colombia. (2013, 20 de marzo). Ley 1620 de 2013. "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". <https://www.suin-juris-col.gov.co/viewDocument.asp?ruta=Leyes/1685356>
- Cordié, A. (2011). *Los retrasados no existen. Psicoanálisis de niños con fracaso escolar*. Nueva Visión.
- Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar. La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de Psicología*, 15(2), 9-27. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2006.18390>
- Cornejo, R. y Quiñonez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Reice: Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación*, 5(5), 75-80. <https://www.redalyc.org/pdf/551/55121025011.pdf>
- Deleuze, G. (2006). *Post-scriptum sobre las sociedades de control*. *Polis: Revista Latinoamericana*, 5(13). <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=30551320>
- Delgado, P. (2020, 19 de octubre). Los casos de cyberbullying aumentan durante la pandemia. *Observatorio del Instituto para el Futuro de la Educación*. <https://observatorio.tec.mx/edu-news/cyberbullying-en-aumento-durante-la-pandemia>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2011). *Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan (Ececa), para estudiantes de 5.º a 11.º de la ciudad de Bogotá*. <https://www.dane.gov.co/index.php/estadisticas-por-tema/informacion-regional/encuesta-de-convivencia-escolar>
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2017). *Encuesta de comportamientos y factores de riesgo en niñas, niños y adolescentes escolarizados – ECAS 2016. Principales resultados*. https://www.dane.gov.co/files/investigaciones/boletines/ecas/presentacion_ecas_2016.pdf
- Develay, M. (1996). *Donner du sens à l'école*. ESF Éditeur.
- Dubet, F. (2005). Los estudiantes. *CPU-e: Revista de Investigación Educativa*, (1), 1-78. <https://www.redalyc.org/pdf/2831/283121715008.pdf>
- Dubet, F. (2006a). *El declive de la institución: profesiones, sujetos e individuos en la modernidad*. Gedisa.

- Dubet, F. (2006b). *La escuela de las oportunidades: ¿qué es una escuela justa?* Gedisa.
- Dubet, F. (2009). Las paradojas de la integración escolar. *Espacios en Blanco: Revista de Educación*, 19, 197-214. <https://www.redalyc.org/pdf/3845/384539801010.pdf>
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Editorial Complutense.
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: sociología de la experiencia escolar*. Losada.
- Dubet, F. y Zapata, F. (1989). De la sociología de la identidad a la sociología del sujeto. *Estudios Sociológicos de El Colegio de México*, 7(21), 519-545. <https://doi.org/10.24201/es.1989v7n21.1088>
- Dussel, I. y Quevedo, L. A. (2010). *Educación y nuevas tecnologías: los desafíos pedagógicos ante el mundo digital*. Fundación Santillana. <https://www.unsam.edu.ar/escuelas/humanidades/actividades/latapi/docs/dussel-quevedo.pdf>
- Duverger, M. (1981). *Métodos en las ciencias sociales* (12.ª ed.). Seix Barral.
- Elías, M. E. (2015). La cultura escolar: aproximación a un concepto complejo. *Revista Electrónica Educare*, 19(2), 285-301. <https://www.redalyc.org/pdf/1941/194138017016.pdf>
- Eljach, S. (2011). *Violencia escolar en América Latina y el Caribe. Superficie y fondo*. Unicef. https://www.unicef.org/costarica/sites/unicef.org/costarica/files/2020-02/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf
- Escobar, J., Acosta, F., Talero, L. y Peña, J. (2015). *Subjetividades y diversidad en la escuela, en estudiantes de educación media*. Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico.
- Esteve, J. (1994). *El malestar docente*. Paidós.
- Esteve, J., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores*. Anthropos.
- Farfán, E. y Perdomo, L. (2020). La vocación: un concepto religioso instalado en la formación profesional. *Ixtli: Revista Latinoamericana de Filosofía de la Educación*, 7(13), 53-73. <https://doi.org/10.63314/XAHQ4942>
- Figueroa, M., García, S., Maldonado, D., Rodríguez, C., Saavedra, A. y Vargas, G. (2018). La profesión docente en Colombia: normatividad, formación, selección y evaluación. *Documentos de Trabajo Escuela de Gobierno Alberto Lleras Camargo*, 54.

- Flores, E. y Díaz, J. (2001). La estructura de la emoción humana: un modelo cromático del sistema afectivo. *Salud Mental*, 24(4), 20-35.
- Funk, W. (1997). Violencia escolar en Alemania: estado del arte. *Revista de Educación*, 313(1), 53-78. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=19144>
- García, B., Guerrero, F. y Ortiz, B. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- García Sánchez, B. Y. y Ortiz Molina, B. I. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Gómez Nashiki, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 693-718. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S1405-66662005000300693&script=sci_abstract
- Gómez Nashiki, A. (2014). La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México. *Pensamiento Educativo: Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 19-34. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8184859>
- Gottfredson, G. D., Gottfredson, D. C., Payne, A. A. y Gottfredson, N. C. (2005). School climate predictors of school disorder: Results from a national study of delinquency prevention in schools. *Journal of Research in Crime and Delinquency*, 42(4), 412-444. <https://psycnet.apa.org/record/2005-12555-003>
- Guerrero, J. y García, B. (2012). *Violencias en contexto*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guzmán Gómez, C. (2012). *La violencia escolar desde la perspectiva de François Dubet* [ponencia]. XI Congreso Nacional de Investigación Educativa. http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v11/docs/area_17/0857.pdf
- Hargreaves, A. (2005). *Profesorado, cultura y postmodernidad: cambian los tiempos, cambia el profesorado*. Morata.
- Huang, F. L., Eddy, C. L. y Camp, E. (2017). The role of the perceptions of school climate and teacher victimization by students. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(23-24), 5526-5551. <https://doi.org/10.1177/0886260517721898>
- Kaës, R. (1989). Realidad psíquica y sufrimiento en las instituciones. En *La institución y las instituciones. Estudios psicoanalíticos* (pp. 15-31). Paidós.
- Kessler, G. (2002). *La experiencia escolar fragmentada: estudiantes y docentes en la escuela media en Buenos Aires*. IIEP.
- Krauskopf, D. (2006). *Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares*. Pan American Health Organization; Cooperación Técnica Alemana (GTZ).

- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa: el ataque neoliberal a la enseñanza pública*. Planeta.
- Lechner, N. (1993). Las sombras del mañana. *Colección Estudios Cieplan*, (37), 69-75.
- Lyotard, J. (1991). *La condición postmoderna: informe sobre el saber*. Cátedra.
- Martínez, D., Collazo, M. y Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educação & Sociedade*, 30(107), 389-408. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302009000200005>
- Martínez Boom, A. (2004). *De la escuela expansiva a la escuela competitiva: dos modos de modernización educativa en América Latina*. Anthropos.
- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América Latina. *Revista Iberoamericana de Educación*, (27), 17-33. <https://www.redalyc.org/pdf/800/80002702.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2013). *Sistema Colombiano de Formación de Educadores y lineamientos de política*. https://www.mineduacion.gov.co/1759/articles-345485_anexo1.pdf
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2016, 1.º de agosto). Resolución 15683 de 2016. “Por la cual se subroga el anexo I de la Resolución 9317 de 2016 que adoptó el Manual de Funciones, Requisitos y Competencias para los cargos de directivos docentes y docentes del sistema especial de Carrera Docente”. https://contenidos.mineduacion.gov.co/ntg/men/pdf/resolucion_15683.PDF
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2022). *La formación docente en Colombia: nota técnica*. https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-07/Formacion-docente.pdf
- Montoya, J. (2016). *Las emociones y los efectos que se suscitan en los maestros al ser violentados* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <https://bibliotecadigital.udea.edu.co/entities/publication/a477dfc7-498c-4395-a295-f5da8a8ad4e5>
- Murillo, P. y Becerra, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de “redes semánticas naturales”. Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, (350), 375-399. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3039321>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.

- Ortega, R., del Rey, R. y Paz, E. (2012). Violencia escolar y *bullying*: el estado de la cuestión y los nuevos retos investigadores. En A. Furlan (coord.), *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Siglo XXI.
- Parra Sandoval, R. (1996). *Escuela y modernidad en Colombia. La escuela rural*. Fundación FES; Fundación Restrepo Barco.
- Paulin, H. (2019). *Ganarse el respeto: jóvenes y conflicto en la escuela*. Universidad Nacional de Córdoba.
- Pérez Márquez, D. P., Uribe Alvarado, J. I., Torres López, T. M. y Oropeza Tena, R. (2022). Violencia estudiantil contra docentes. Estudio de caso en una secundaria pública del estado de Jalisco. *Diálogos Sobre Educación*, 24(13). <https://doi.org/10.32870/dse.vi24.1049>
- Presidencia de la República. (1979, 14 de septiembre). Decreto 2277 de 1979. "Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente". <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=1216>
- Presidencia de la República. (2002a, 11 de febrero). Decreto 230 de 2002. "Por el cual se dictan normas en materia de currículo, evaluación y promoción de los educandos y evaluación institucional". <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=4684>
- Presidencia de la República. (2002b, 19 de junio). Decreto 1278 de 2002. "Por el cual se expide el Estatuto de Profesionalización Docente". https://www.mineducacion.gov.co/1621/articles-86102_archivo_pdf.pdf
- Presidencia de la República. (2013, 11 de septiembre). Decreto 1965 de 2013. "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". <https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=54537>
- Puiggrós, A. (1987). *Imperialismo y educación en América Latina*. Nueva Imagen.
- Quintero, A. (2014). *El malestar en el docente. Estado del arte desde los aportes teóricos psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1983 y 2013* [tesis de maestría, Universidad de Antioquia]. <http://tesis.udea.edu.co/handle/10495/6581>
- Ramírez, M. y Téllez, J. (2006). La educación primaria y secundaria en Colombia en el siglo XX. *Borradores de Economía*, 379. <https://repositorio.banrep.gov.co/items/c1d360f3-f281-434c-936a-652c1206e9d3>

- Ricketts, M. L. (2007). K-12 teachers' perceptions of school policy and fear of school violence. *Journal of School Violence*, 6(3), 45-67. https://doi.org/10.1300/J202v06n03_04
- Rosenthal, R. y Jacobson, L. (1968). *Pygmalion in the classroom*. Holt, Rinehart & Winston.
- Sánchez Tallabas, N. E., Valadez Mena, M. E., Valadez Mena, V. y Luna García, M. del R. (2021). Formación docente y aprendizaje. *Revista Relep*, 3(2), 100-124. <https://doi.org/10.46990/relep.2021.3.2.285>
- Schön, D. (1983). *El profesional reflexivo: cómo piensan los profesionales cuando actúan*. Paidós.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2006). *Convivencia y seguridad en ámbitos escolares de Bogotá D.C. 2006. Encuesta de comportamiento y actitudes de estudiantes de grados 5.º a 11.º de Bogotá*.
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2017). *Experiencia del rediseño y aplicación de la encuesta de clima escolar 2017*. <https://www.redacademica.edu.co/catalogo/experiencia-del-redise-o-y-aplicaci-n-de-la-encuesta-de-clima-escolar-2017>
- Secretaría de Educación del Distrito (SED). (2019). *Resultados de la encuesta de clima escolar 2019 - Red Académica*. <https://www.redacademica.edu.co/catalogo/resultados-de-la-encuesta-de-clima-escolar-2019>
- Tenti Fanfani, E. (2006). *El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI*. Siglo XXI.
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade*, 28(99), 335-353. <https://doi.org/10.1590/S0101-73302007000200003>
- Unesco. (1993). *Proyecto principal de educación en América Latina y el Caribe*. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000095252_spa
- Velandia, P. Y. (2014). *La salud mental docente como enfermedad profesional*. Instituto Latinoamericano de Altos Estudios (ILAE).
- Wieviorka, M. (2001). La violencia: destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 10(3), 337-347. <https://www.redalyc.org/pdf/122/12210301.pdf>
- Yang, C., Fredrick, S. S., Nickerson, A. B., Jenkins, L. N. y Xie, J.-S. (2019). Initial development and validation of the Multidimensional Teacher Victimization Scale. *School Psychology*, 34(2), 244-252. <https://doi.org/10.1037/spq0000307>

Zuluaga, O. L., Echeverri, A., Martínez, A., Restrepo, S. y Quiceno, H. (1988). Educación y pedagogía: una diferencia necesaria. *Educación y Cultura*, 14, 4-9. https://www.albertomartinezboom.com/escritos/articulos/1988_Educacion_y_pedagogia_Una_diferencia_necesaria.pdf

Sobre el autor

Carlos Alberto Abril Martínez es doctor en Educación, magíster en Dirección de Centros Educativos y psicólogo con especialización en Psicoanálisis y Prácticas Socioeducativas. Investigador educativo y social. Directivo docente coordinador de la Secretaría de Educación del Distrito desde 2005, donde lidera proyectos de índole convivencial y académico. Docente de cátedra universitaria, líder en procesos de formación docente y educador.

Correo electrónico: cabrilm@educacionbogota.edu.co

Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-9207-2121>

Reconocimientos del Doctorado Interinstitucional en Educación



Este libro se terminó de imprimir en marzo de 2026
en Carvajal Soluciones de Comunicación SAS,
Bogotá, Colombia.

Consulta
nuestro catálogo



El maltrato hacia los docentes por parte de sus estudiantes es un fenómeno educativo poco visibilizado en las instituciones escolares colombianas. Esta investigación aborda sus múltiples dimensiones, que van desde agresiones verbales y físicas hasta formas de violencia psicológica y digital, con lo cual evidencia cómo estas prácticas afectan la integridad del educador y la convivencia escolar. A partir del análisis de veinte casos en colegios públicos de Bogotá, el autor identifica las condiciones estructurales, culturales e institucionales que favorecen estas situaciones, así como las respuestas estratégicas, normativas y afectivas que los docentes elaboran para afrontarlas.

Maltrato al docente: una mirada desde la experiencia social ofrece un análisis riguroso basado en la sociología de la experiencia de François Dubet, mostrando cómo los educadores articulan las lógicas de integración, estrategia y subjetivación para resignificar su práctica profesional tras vivenciar el maltrato. Más allá del diagnóstico, la obra propone rutas de reflexión y acción orientadas al reconocimiento, el diálogo y la transformación de las culturas escolares, constituyéndose en un aporte relevante para docentes, directivos, formadores e investigadores del campo educativo.

UD
Editorial

