

Los lenguajes de la violencia en la escuela: un análisis socioeducativo del maltrato

Giovanny Castañeda Rojas

11

COLECCIÓN
TESIS
DOCTORAL



UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS



Universidad del Valle UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL



**LOS LENGUAJES DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA:
UN ANÁLISIS SOCIOEDUCATIVO DEL MALTRATO**

**LOS LENGUAJES DE LA VIOLENCIA EN LA ESCUELA:
UN ANÁLISIS SOCIOEDUCATIVO DEL MALTRATO**

**COLECCIÓN
TESIS DOCTORAL**

TESIS
DOCTORAL
PRESENTADA POR
GIOVANNY CASTAÑEDA
ROJAS

DIRIGIDA POR
DRA. BÁRBARA YADIRA GARCÍA SÁNCHEZ
Y DRA. CATHERINE BLAYA



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**



© Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Primera Edición 2020

ISBN Impreso: 978-958-787-208-8

ISBN Digital: 978-958-787-209-5

Sección de publicaciones

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

www.udistrital.edu.co

Carrera 24 No. 34 - 37

PBX: (57+1) 3239300, ext.6201

publicaciones@udistrital.edu.co

Preparación Editorial

Doctorado Interinstitucional en Educación

<http://die.udistrital.edu.co/publicaciones>

Sede Universidad Distrital Francisco José de Caldas

www.udistrital.edu.co

Aduanilla de Paiba, Edificio de Investigadores, calle 13 No. 31-75

Asistente editorial

Elban Gerardo Roa Díaz

eventosdie@udistrital.edu.co

PBX: (57+1) 3239300, ext.6330

Corrección de Estilo, Diseño, Diagramación e impresión

Fundación Común Presencia

Esta edición 2020 y sus características son propiedad de la Universidad Distrital José Francisco Caldas, por lo que queda prohibida la reproducción total o parcial por cualquier medio, sin la autorización previa por escrito de los editores.

Impreso en Bogotá, Colombia, 2020

Castañeda Rojas, Giovanni

Los lenguajes de la violencia en la escuela : un análisis socioeducativo del maltrato / Giovanni Castañeda Rojas. -- Bogotá : Editorial Universidad Distrital Francisco José de Caldas, 2020.

130 páginas ; 24 cm. -- (Colección Doctorado)

ISBN 978-958-787-208-8

1. Niños maltratados 2. Violencia en la educación

3. Intimidación en las escuelas 4. Acoso escolar 5. Sociología de la educación I. Tít. II. Serie.

371.82 cd 22 ed.

A1661627

CEP-Banco de la República-Biblioteca Luis Ángel Arango

UD
Editorial

Este libro fue sometido a un proceso de evaluación por pares.



**UNIVERSIDAD DISTRITAL
FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS**

Comité Editorial CADE

Harold Andrés Castañeda-Peña
Presidente CADE

Adela Molina Andrade

*Representante grupos de investigación:
Investigación en Didáctica de las Ciencias,
Interculturalidad, Ciencia y Tecnología-
INTERCITEC, GREECE y del Grupo Didáctica
de la Química-DIDAQUIM, del Énfasis de
Educación en Ciencias*

Juan Carlos Amador Baquiro

*Representante de los grupos de investigación:
Moralía, Estudios del Discurso, Filosofía y En-
señanza de la Filosofía, Grupo de investigación
Interdisciplinaria en Pedagogía de Lenguaje y
las Matemáticas-GIIPLyM y Jóvenes, Culturas y
Poderes, del Énfasis en Lenguaje y Educación*

Rodolfo Vergel Causado

*Representante de los grupos de investigación:
Grupo de Investigación Interdisciplinaria en
Pedagogía de Lenguaje y las Matemáticas
GIIPLyM, Matemáticas Escolares Universidad
Distrital-MESCUUD y EDUMAT, del Énfasis en
Educación Matemática*

Diego Hernán Arias Gómez

*Representante del grupo de investigación:
Formación de Educadores, Emilio, Educación
y Cultura Política, del Énfasis de Historia de la
Educación, Pedagogía y Educación Comparada*

Pilar Méndez Rivera

*Representante de los grupos de investigación:
Aprendizaje y Sociedad de la Información y
Formación de Educadores, del Énfasis en
ELT Education*

Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Ricardo García Duarte
Rector

William Fernando Castrillón Cardona
Vicerrector Académico

Comité Editorial Interinstitucional-CAIDE

Henry Giovany Cabrera Castillo
Director Nacional

Augusto Maximiliano Prada Dussán
Director DIE
Universidad Pedagógica Nacional

Harold Andrés Castañeda-Peña
Director DIE
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Henry Giovany Cabrera Castillo
Director DIE
Universidad del Valle



Tabla de contenido

Agradecimientos	11
Agradecimientos	13
Introducción	15

Parte I

La violencia escolar desde el maltrato en las relaciones profesores y estudiantes

	21
Discursos y perspectivas sobre la violencia	21
Aproximaciones al concepto de maltrato escolar	26
Tipos de maltrato	29
Trayectoria del maltrato: del hogar a la escuela	34
Maltrato de profesores a estudiantes	36
Maltrato a profesores	51
Maltrato entre estudiantes “por meterme a parar la pelea, salí golpeado”	54
Contextos de violencia “me da miedo que me saque un arma”	56
Interacción en el aula “yo les exijo que me digan profesor para evitar problemas”	57
Confrontaciones profesor-estudiante “no me importa que me traiga a sus papitos”	58
Crisis de la autoridad “ahora no se respeta al profesor, pero toca hacerse respetar”	60

Parte 2

La violencia escolar desde el maltrato en las relaciones profesores y estudiante

	63
Violencia simbólica	64
De la acción pedagógica a la práctica pedagógica	66
Lenguaje y poder	71
Discurso de los profesores ante el maltrato escolar	77
Práctica pedagógica y maltrato escolar	80
La autoridad del profesor	85
Disciplina y control de los estudiantes	90

Experiencias y trayectorias del maltrato de profesores a estudiantes - Colombia 2004-2013	101
Conclusiones y recomendaciones	105
Referencias	113

*A mis padres por su infinito amor y comprensión
en todos estos años de vida. A mis hermanos
(as), amigos y demás familia por su cariño y por
entender todas mis ausencias.*

*A Simón, inspiración y compañía en la realización
de este trabajo.*

*A Nana y a Rocky por su cariño y lealtad a toda
prueba.*

Agradecimientos

A la Universidad del Valle, la Universidad Pedagógica Nacional y la Universidad Distrital Francisco José de Caldas que integran el Doctorado Interinstitucional en Educación por la formación recibida y la dirección académica en la realización de la presente investigación.

A l'Université Côte D'azur, l'Université de Nice Sophia Antípolis, y el Observatorio Internacional de Violencia Escolar en Francia, por sus valiosas contribuciones científicas y su apoyo académico en el desarrollo de la investigación, que permitieron ampliar las reflexiones sobre la violencia en las escuelas desde una mirada integral de la escuela contemporánea.

A la Red Colombiana para la Transformación de la Formación Docente en Lenguaje, especialmente a los colegas maestros y maestras del Nodo Bogotá, por su interlocución permanente y por compartir ideales sobre la educación, la escuela y especialmente sobre el papel transformador del maestro en la formación de la ciudadanía y la democracia en Colombia y en Latinoamérica.

Agradecimientos

A la doctora Bárbara Yadira García Sánchez, directora de la investigación e integrante del Grupo de Investigación Formación de Educadores de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas por su dirección académica, acompañamiento y aportes científicos que fueron fundamentales en el desarrollo de la investigación.

A la doctora Catherine Blaya, codirectora e investigadora de la Universidad de Nice Sophia Antípolis, Francia, consultora para UER Pédagogie Spécialisée - HEP du Canton de Vaud, Suiza y presidente del Observatorio Internacional de Violencia Escolar, por sus contribuciones científicas y perspectiva analítica del fenómeno de las violencias en la escuela.

A las profesoras María Elvira Rodríguez, Gladys Jaimes, Raquel Pinilla y Blanca Bojacá, mis maestras de siempre. Así mismo, al profesor Fabio Jurado Valencia y a los colegas de la Red de Lenguaje.

A la Secretaría de Educación del Distrito, las instituciones educativas de Bogotá, a los padres de familia y a la Procuraduría General de la Nación por su apoyo en la realización de este trabajo.

A los maestros y maestras de la Secretaría de Educación del Distrito SED que aportaron sus ideas, percepciones, experiencias del fenómeno del maltrato escolar y por haber contribuido como interlocutores permanentes a lo largo de la investigación.

Agradecimiento especial a todos los estudiantes que inspiraron la investigación y a la vez aportaron sus voces, experiencias y reflexiones sobre la violencia experimentada. Sus palabras han quedado registradas en las páginas de la investigación y del presente libro.

A mis estudiantes que a lo largo de la vida me han enseñado a ser mejor ser mejor humano y mejor maestro.

El presente estudio analiza el maltrato escolar que se presenta en las relaciones entre profesores y estudiantes en el contexto escolar, el cual pretende ir más allá de la descripción de las formas en que se manifiesta, para analizar los diferentes aspectos sociales y educativos que contribuyen en su configuración. En este propósito, la sociología educativa de Pierre Bourdieu y las herramientas metodológicas propuestas en su teoría, nos permiten un acercamiento a su comprensión y explicación. Categorías como: campo escolar, habitus, violencia simbólica, acción pedagógica, entre otras, resultan fundamentales para comprender el maltrato que ejercen los profesores sobre los estudiantes en las interacciones cotidianas en la escuela.

Para alcanzar este objetivo, se propone describir la manera como se configura el campo escolar; la naturaleza y el sentido que tienen las prácticas de maltrato de profesores a estudiantes; además de indagar por los procesos disciplinarios y el papel que cumple la legislación y otros agentes educativos, como los padres de familia en la regulación del maltrato; además de establecer la relación entre práctica pedagógica y maltrato y, finalmente identificar los diferentes elementos del clima escolar que contribuyen a generar relaciones de maltrato por parte de los profesores a los estudiantes.

En relación con la naturalización del maltrato por parte de los profesores, y en general de los adultos sobre los niños y niñas, Pérez de San Román (2002) afirma que “Muchos maltratadores consideran que su comportamiento abusivo es correcto y necesario, incluso entienden que bajo el pretexto de la educación pueden golpear, insultar y humillar, como sus adultos lo hicieron con ellos un día” (p.84). De lo anterior, se puede inferir que el maltrato ha sido asumido como una práctica cotidiana que supone buenas intenciones desde la perspectiva del agresor, inclusive, desde la propia víctima, quien muchas veces lo asume como una acción que contribuye a su educación. Esta idea permanece aún en las prácticas tanto escolares como en las actividades de crianza en el hogar, por lo que muchas víctimas pueden percibir que se trata de algo normal. Como lo sostiene el mismo autor: “muchos niños pueden llegar a interpretar el abuso como una medida necesaria, que sus adultos lo hacen porque le quieren y por su bien” (p.85).

De otra parte, es importante señalar que los estudios sobre la violencia escolar en los últimos años y a nivel mundial han sido múltiples, especialmente los realizados entre los años 2000 y 2010, las cuales han mostrado que la violencia escolar se constituye en una categoría macro que abarca otras formas, entre ellas el maltrato escolar, el cual se analiza en el presente trabajo. Como complemento a lo anterior, tanto profesores y padres de familia emplean con sus estudiantes múltiples castigos físicos, regañones, insultos, humillación, intimidación, entre otros, los cuales generan daños y lesiones físicas y emocionales en niños, niñas y adolescentes. Aunque el fenómeno de la maltrato se ha divulgado ampliamente y se han establecido normas que lo prohíben, no se han logrado los resultados esperados y más bien se ha diversificado en nuevas formas de maltrato que han contribuido a la reproducción de la violencia. Frases como “a mí se enseñaron así, y aquí estoy” justifican este tipo de violencia y maltrato que sigue presente en las prácticas educativas tanto en el hogar como en la escuela.

En el caso específico del maltrato escolar, éste es concebido como una variante de la violencia escolar que tiene un matiz propio. Así, la violencia en la escuela ejercida por los profesores puede ser de diversa índole: insultos, humillación, gritos, discriminación étnica o religiosa, acoso sexual, castigos, «[...] incluso castigos de tipo corporal, donde los más frecuentes son: golpes con el gis, la regla, el borrador o en las yemas de los dedos [...]» (Reyes, 2005, p. 753).

Otras formas de maltrato a estudiantes encontradas en el trabajo de campo fueron: la discriminación, invisibilización del niño o la niña, el señalamiento por tener condiciones económicas desfavorables, bajo nivel académico o diferencias sociales respecto a los demás de la clase, entre otras, lo que constituye una realidad importante para la investigación social y educativa en tanto brinda información y confirma un problema que se había considerado ya erradicado de las prácticas educativas. Por tanto, visibilizar y confirmar este tipo de prácticas permite generar una reflexión no solo para los padres y profesores, sino también para las autoridades educativas que pueden generar acciones orientadas a prevenir y erradicar las diferentes prácticas de maltrato en la escuela por parte de los profesores.

Gómez Nashiki (2005) en su estudio sobre la violencia y la institución educativa señala que si bien muchos estudiantes enfrentan los malos tratos del profesor, otros los aceptan con temor, lo que implica experimentar sentimientos de frustración, impotencia a defenderse y malestar que se agrava

con el tiempo hasta generar altos estados de depresión y desmotivación que en la mayoría de los casos los obligan a abandonar la escuela, rechazarla e inclusive actuar en contra de ella, como lo manifestó uno de los estudiantes en el trabajo de campo: “A mí me han expulsado dos veces de los colegios, por eso yo les tiraba piedras a las ventanas... sentía rabia porque eran injustos y siempre me echaban la culpa de todo -, porque yo era el malo por no dejarme maltratar del profesor...”.

Respecto a los factores que inciden de manera directa sobre las situaciones de maltrato escolar, los estudios señalan como uno de los más importantes la idoneidad de los centros educativos y de sus profesores. Lo anterior significa que, si bien los profesores tienen una función en el área específica de las disciplinas escolares, se requiere que además de saber lenguaje, matemáticas, ciencias, etc., tengan una formación que les permita actuar eficazmente ante las situaciones diarias de convivencia. Como lo apuntan (Alvarez-Correa, Parra, Louis, Quintero, & Corzo, 2007): “la diversificación de modelos pedagógicos se constituye en una oportunidad a la hora de recuperar jóvenes que presentan dificultades en su comportamiento, pero a la vez podría ayudar también a generar nuevas maneras de actuar de los profesores respecto a la violencia”.

En esta misma línea de reflexión, es muy común que el maltrato a los estudiantes esté disfrazado de disciplina, formación o educación. Se maltrata para que el estudiante aprenda a ser mejor persona, para que aprenda a obedecer y, por lo tanto, logre ser educado. Esta práctica fue instaurada en las relaciones de padres a hijos y, por lo tanto, ha existido un consenso social importante que acepta que disciplinar con estos métodos a los estudiantes es algo legítimo y pedagógicamente eficaz. Por esta razón, muchos padres consideran que este tipo de maltrato o disciplina es necesaria y pertinente en la casa y en la escuela, por ello los mismos profesores se sienten autorizados para ejercer malos tratos a los estudiantes. Otros padres por el contrario, consideran que estos comportamientos por parte del profesor son abusivos y por ello enfrentan a los profesores de manera física, y verbal, generando mayor violencia e incrementando afectaciones a los estudiantes que contribuyen al deterioro del clima escolar.

En síntesis, la escuela mantiene un discurso en el que, de una parte rechaza la violencia y, de otra parte, se niega a abandonar los métodos violentos que conforman su práctica pedagógica, por considerarlos como un recurso legítimo para educar. Así, el insulto, la amenaza, la humillación, incluso el

maltrato físico, son legítimos y pedagógicos si los ejerce el profesor, pero violentos e ilegales si los ejerce el estudiante, bien sea contra sus compañeros o, incluso, contra sus profesores. Estos aspectos constituyen una problemática importante para analizar y comprender del fenómeno de la violencia escolar desde el maltrato.

Si bien, se analiza el maltrato que ejercen los profesores en la relación pedagógica con sus estudiantes, es preciso también reconocer que muchas veces los profesores han sido objeto de múltiples formas de maltrato que van desde insultos, golpes, amenazas y, en general formas de comportamiento disruptivo, que afectan no solo el desarrollo de las clases, sino el bienestar y la salud física y emocional de los profesores. Una mirada en esta perspectiva permite comprender la vida escolar y a la vez determinar caminos posibles que posibiliten relaciones armónicas y respetuosas entre quienes interactúan en el campo escolar.

A través de los relatos de los estudiantes participantes en las sesiones de los Núcleos de Educación Social¹, se indaga acerca de las prácticas de maltrato escolar, su naturaleza y las formas que éste toma en las relaciones profesores-estudiantes. Así mismo, las voces de padres de familia, profesores y directivos son un aporte para conocer las percepciones y representaciones del maltrato escolar. Un aspecto importante a lo largo de este trabajo lo constituye la relación maltrato y la práctica pedagógica de los profesores y que permite generar preguntas como por ejemplo ¿En qué tipo de práctica pedagógica se presenta el maltrato?, estas inquietudes junto con otras de vital importancia, se desarrollan a lo largo de la investigación.

De acuerdo con Bourdieu (1987) la acción pedagógica se constituye en un elemento clave para la configuración de los habitus, al igual que la autoridad pedagógica, en donde el concepto de práctica pedagógica emerge en el diálogo entre la acción, la práctica, la violencia simbólica y el lenguaje. Este último que cumple una función central en la reproducción social al estar dotado de poder y posibilidad de un mercado lingüístico hace que los agentes no hablen por hablar, sino que al hablar ejerzan un poder a partir del uso de la palabra, y que implica que el interlocutor reconozca en él el poder y la autoridad para que los enunciados operen de acuerdo a la intención discursiva.

1 Los Núcleos de Educación Social NES constituyen el método empleado para el desarrollo de la presente investigación, que se basa en la Investigación Acción (IA), cuya característica principal es que se involucra a los miembros de la comunidad en el proyecto de investigación y en las acciones de transformación y así considerarlos agentes de cambio.

Adicionalmente, se plantean, por parte de estudiantes, padres y profesores, diferentes tipos de prácticas como por ejemplo el poder para controlar, la autoridad y la disciplina, como capitales que están en juego en las relaciones entre profesores y estudiantes en el contexto escolar. A manera de cierre del apartado, se presentan algunas experiencias y trayectorias del maltrato de profesores a estudiantes en Colombia que ilustran una serie de acontecimientos y discursos desde la perspectiva de los agentes educativos.

Con el fin de ilustrar y analizar el maltrato que se presenta en las interacciones entre profesores y estudiantes, el presente texto está compuesto de dos partes: primera parte, que aborda los discursos y las perspectivas de la violencia escolar y que permiten comprender la naturaleza del maltrato escolar, el cual se constituye en el objeto de estudio de la presente investigación y, segunda parte, en donde se analizan las nociones de violencia simbólica y la acción pedagógica, desde la perspectiva de Pierre Bourdieu.

En una posterior publicación se darán a conocer aspectos relacionados con la configuración del campo político, jurídico, disciplinario del maltrato escolar y el clima escolar como predictor de la violencia y el maltrato de profesores a estudiantes, aspectos que contribuyen a la comprensión y explicación de este fenómeno que la presente reflexión pretende visibilizar.

Finalmente, presentamos las conclusiones de la investigación centrada en el maltrato escolar en las relaciones profesores y estudiantes. Esperamos con esta publicación contribuir al conocimiento de la violencia escolar a partir de sus diferentes manifestaciones como lo es el maltrato escolar, y promover reflexiones formativas que permitan, tanto a profesores como a estudiantes y padres de familia, participar en el diseño de estrategias orientadas a generar un clima escolar favorable para todos fortaleciendo de esta manera la construcción de la democracia desde la escuela.

El autor

Parte I

La violencia escolar desde el maltrato en las relaciones profesores y estudiantes

El presente apartado analiza las maneras cómo se ha concebido la violencia escolar y las formas en que se presenta teniendo en cuenta su naturaleza, el tipo de agentes que intervienen y las percepciones que se tienen por parte de profesores y estudiantes. Este propósito analítico, implica hacer un recorrido por lo que se ha comprendido, analizado y estudiado de la violencia escolar y los discursos que sobre ella se tienen, la caracterización de maltrato escolar, las formas que toma este tipo de violencia en las relaciones profesores-estudiantes y, particularmente, el sentido que se le otorgan a este tipo de prácticas.

Para alcanzar este objetivo, se hace inicialmente una revisión de la literatura más reciente sobre el tema y se complementa con las voces de los estudiantes y profesores, cuyas percepciones y particularmente las experiencias que fueron recogidas en el trabajo de campo a través de los Núcleos de Educación Social permiten comprender la naturaleza del maltrato ejercido por los profesores sobre los estudiantes, pero también el maltrato que reciben los profesores por parte de sus propios estudiantes. Es importante reconocer que, si bien los castigos físicos no han desaparecido de las prácticas de los profesores en sus relaciones con los estudiantes, éstos se han desplazado y reconfigurado en formas de maltrato más silencioso, invisible y soterrado que no dejan marcas en el cuerpo, pero cuyos efectos pueden ser devastadores en la vida de los estudiantes, las familias, la escuela y el mismo sistema educativo.

Discursos y perspectivas sobre la violencia

Acercarse al concepto de violencia, implica partir de la idea que éste es un término polisémico y que como categoría se construye socialmente (D'Angelo & Fernández, 2011). Por tanto, la violencia no tiene un sentido único

pues depende de las maneras cómo haya sido percibida y experimentada en diferentes situaciones por parte de una persona (víctima, victimario u observador), un grupo de ellas, e incluso, por extensos colectivos como los grupos sociales para quienes la violencia ha sido parte de sus experiencias de vida.

Para explicar dicho concepto se requiere retomar los acercamientos teóricos y conceptualizaciones realizadas, que nos permiten comprender ciertas características propias del fenómeno de la violencia, pues no es nuestro interés particular hacer un análisis del concepto desde diferentes teorías. Se trata más bien de establecer algunas características que nos pudieran acercar al concepto de violencia y desde ahí conceptualizar sobre la violencia escolar. Como señalan Carrillo & Prieto (2010):

Una de las expresiones más comunes de la violencia es la de tipo cultural, la cual, desde la consideración de algunos autores, es la responsable del fenómeno de la injusticia social, basándose en argumentos que la adjudican a la pobreza y a la privación de derechos y oportunidades (p. 71).

Otros investigadores reconocen en la violencia una forma de anular al otro a través de la usurpación y la negación de la palabra (Arent, 1973); la homogenización que excluye al diferente (Salmerón, 2012); un comportamiento que le arrebatara al ser humano algo que le es esencial como persona (Prieto, 2011) y que puede provenir de personas o instituciones. También puede comprenderse como una experiencia en donde hay un exceso o una falta de sentido, es decir, subjetivación y desubjetivización (Wieviorka, 2001).

Además de las anteriores significaciones, se destaca la afirmación de García & Guerrero (2011) al definir la violencia como “una relación social que manifiesta lógicas particulares en el establecimiento de vínculos en los cuales se desconoce al otro o se lo deslegitima al imponerle por la vía de la dominación, la fuerza y la autoridad de los criterios propios” (p. 303). La violencia no solo recurre a mecanismos crueles como la muerte o heridas en el cuerpo, apela también a otras formas menos visibles como “la presión psicológica, el hostigamiento social, imposición cultural -violencia simbólica-” (Miguez, 2012, p. 76).

Por parte de las víctimas, “la violencia expresa un profundo sentimiento, una fuerte percepción de haber sido despreciados, descalificados, de no haber sido reconocidos, respetados o como lo señala el autor, “[...] la violencia ha surgido porque ha habido una negación de las subjetividades” (Wieviorka, 2001, pág. 338).

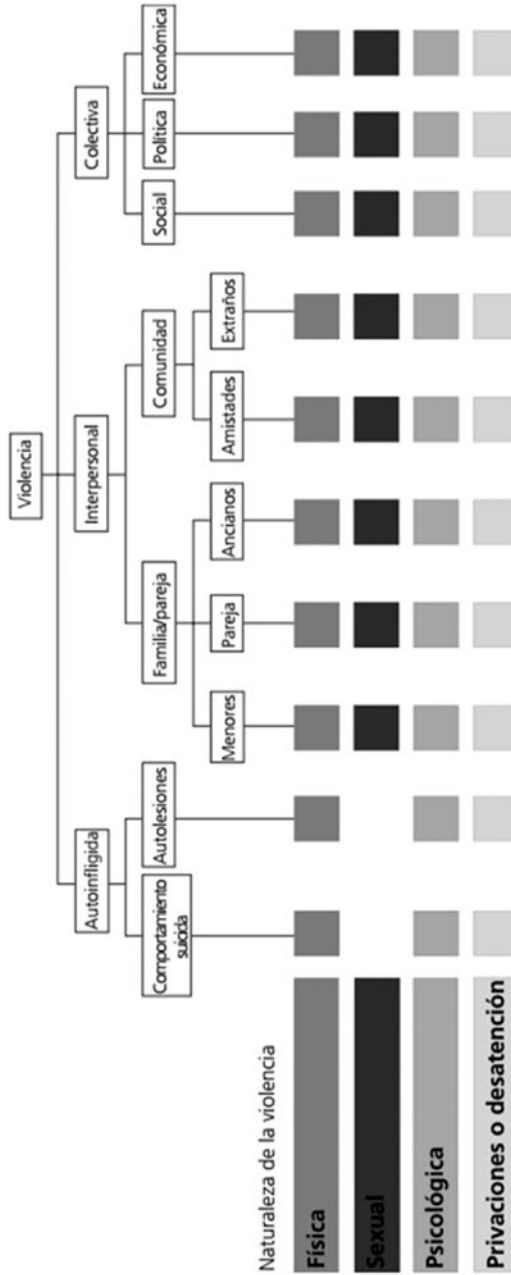
Desde organismos internacionales como la Organización Mundial de la Salud OMS, la violencia ha sido definida como,

“El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones”. La definición comprende tanto la violencia interpersonal como el comportamiento suicida y los conflictos armados. (Organización Panamericana de la Salud - Organización mundial de la Salud, 2002, p. 4)

Como lo señala el informe de la OMS, cada año, más de 1,6 millones de personas en el mundo pierden la vida violentamente, lo anterior sin tener en cuenta los miles de personas que sufren las consecuencias de la violencia, es decir, implicaciones en la salud, problemas físicos, psicológicos, económicos y sociales. Así mismo, señala el informe, la violencia se constituye en una de las principales causas de muerte en la población entre 15 y los 44 años de edad, lo que nos señala una gran preocupación para los investigadores y para la sociedad en general.

La ausencia de procesos democráticos, el acceso desigual al poder, la influencia de grupos étnicos y religiosos; las prácticas de represión; violación de los derechos humanos; desigualdades sociales y limitaciones para el acceso a los recursos y distribución de los mismos, constituyen solo algunos de los motivos que permiten la aparición y el mantenimiento de la violencia en las sociedades. Añade además el informe de la OMS, que la violencia se presenta en tres grandes categorías según el autor del acto violento: violencia dirigida contra uno mismo, violencia interpersonal y violencia colectiva. Veamos a continuación la manera como la OMS ha tipificado la violencia.

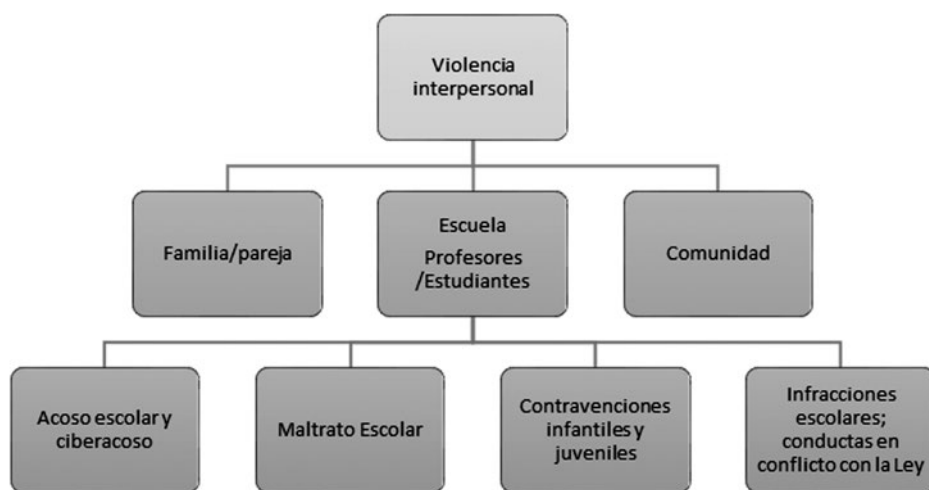
Figura 1. Clasificación de la violencia según la OMS.



Fuente: adaptado del “Informe mundial sobre la violencia y la salud”. Organización Mundial de la Salud OMS, 2002, pág., 6.

A partir de la anterior la clasificación definida por la Organización Mundial de la Salud –OMS (Figura 1), nos interesa, para el presente análisis, hacer énfasis en la violencia interpersonal que se presenta en las relaciones entre profesores y estudiantes en la vida cotidiana de la escuela. Como lo ilustra la figura 2 Este tipo de violencia también denominada «violencias micro-sociales, expresivas, difusas, impulsivas o cotidianas» (García Sánchez & Guerrero Barón, 2011, p. 303), se constituyen en el objeto de reflexión y análisis.

Figura 2. Reclassificación de la violencia interpersonal a partir de la OMS.



Fuente: tomado de Bárbara García en: Contravenciones escolares. Entornos barriales e inseguridad en Bogotá, 2017, pág. 26.

Como lo ilustra la figura 3, partimos de las violencias micro-sociales para abordar la violencia interpersonal que se presenta al interior de la escuela en el marco de la violencia escolar, en una de sus manifestaciones como lo es el maltrato escolar presente en las relaciones profesor-estudiante y cuya naturaleza es de carácter físico y emocional fundamentalmente. El abuso sexual, por constituirse en un delito de naturaleza penal en la ley colombiana, solo será referenciado, pero no profundizado ya que tipifica un comportamiento que desborda el objetivo del presente trabajo.

Figura 3. Violencias micro-sociales y el maltrato escolar.

Fuente: Adaptado de García Sánchez (2017).

Aproximaciones al concepto de maltrato escolar

Como se ha señalado en los capítulos precedentes, el maltrato y la violencia contra niños, niñas y adolescentes no es una práctica nueva ni en la familia ni en la escuela, así lo señalan numerosos estudios, informes nacionales e internacionales. Tanto padres como profesores, siguen considerando que los castigos y el maltrato son estrategias válidas para educar y, por tanto, reconocen en ellos, una estrategia para disciplinar y que hay que mantener.

Respecto a los malos tratos recibidos por los niños y niñas en la escuela, resulta importante señalar del informe de la Organización de Naciones Unidas, cómo en América Latina y el Caribe, de 19 países, solo en 5 está prohibido el castigo corporal en la escuela, lo cual podría explicar el por qué estas formas de educar siguen siendo empleadas por los profesores como mecanismos válidos para controlar, disciplinar y “formar” a niños, niñas y jóvenes.

Como complemento a lo anterior, la Conferencia Internacional sobre los niños, la tortura y otras formas de violencia (2001) señala que la violencia contra niños ha dejado de ser un fenómeno que ocurre en el hogar por parte de los padres o familiares, para desplazarse a otros ámbitos sociales como los lugares de protección y la escuela, cuyos victimarios son los propios compañeros de clase, los profesores y funcionarios públicos. Como complemento a lo anterior, señala el informe la violencia ejercida a esta población al interior de los grupos armados y los centros de detención, lo cual presenta una realidad crítica no solo para Colombia, sino para muchos países en el mundo.

En cuanto a la naturaleza de la violencia ejercida por los profesores a los estudiantes en los centros educativos, estas son tanto físicas como psicológicas y generalmente se dan al mismo tiempo. Las formas de violencia utilizadas por los profesores y otros funcionarios de la escuela (con o sin la aprobación tácita o explícita de los ministerios de educación y de otras autoridades que vigilan las escuelas) incluyen: el castigo físico y otras formas crueles y degradantes de castigo o trato, la violencia sexual, la violencia basada en el género y el acoso (Naciones Unidas, 2006, p.116).

Además de lo anterior, es importante señalar que muchas situaciones que originan el maltrato contra los niños están relacionadas con el bajo desempeño académico, tipos de comportamientos considerados inadecuados, condición económica, orientación sexual, origen social, aspecto físico, condiciones de discapacidad, entre otras. Por lo tanto, los niños denuncian la escuela como un lugar en donde se ejerce la violencia por parte de sus mismos profesores y compañeros a través de acoso, agresión física, humillación, trato denigrante, exclusión social, discriminación por género y abusos sexuales, entre otras.

Los efectos que tiene el maltrato escolar en niños, niñas y jóvenes se evidencian en tres dimensiones a saber: efectos en salud como depresión, suicidio, fracturas y hematomas; afectación del desarrollo emocional, embarazo precoz y enfermedades de transmisión sexual; efectos sociales que se manifiestan a través del bajo nivel de habilidades sociales, miedo a expresar sus opiniones, inseguridad y comportamiento antisocial. Y, finalmente, se encuentran los efectos en la educación como ausentismo, deserción escolar, falta de motivación para ir a la escuela, bajo desempeño académico, ausencia de vínculo con sus compañeros, y castigos físicos y emocionales ejercidos por los padres ante las quejas y reportes académicos negativos producidos por la escuela.

Como recomendaciones que contribuyan a erradicar los malos tratos y la violencia en la escuela, el informe de Naciones Unidas (2006) propone, entre otros aspectos, garantizar la participación de niñas, niños y adolescentes en todos los ámbitos de su vida académica y familiar; desarrollar estrategias pedagógicas que promuevan formas de disciplinar sin violencia, eliminar el castigo físico y humillante por parte de los profesores; incidir en el sistema educativo formal para que se incorporen propuestas pedagógicas inclusivas, capaces de elevar la retención escolar de los niños, en especial, de los niños y adolescentes trabajadores, afro-descendientes e indígenas, quienes tienen condiciones diferentes y disponen de escasos recursos económicos; sensibilizar y transformar las representaciones sociales del personal docente acerca de la niñez y la adolescencia, así como de la relación pedagógica; diseñar

metodologías de trabajo entre pares para prevenir la violencia; fortalecer los sistemas de defensorías tanto a nivel local como nacional que permitan a las niñas, niños y adolescentes que sufren violencia y abuso sexual- tener acceso a la protección, la atención y el acompañamiento necesario para acceder a la justicia -rompiendo así la impunidad.

Con relación al concepto de violencia escolar, los estudios recientes señalan que éste es un concepto que engloba las diferentes formas de uso de la fuerza física o poder para hacer daño a otros, y que por lo tanto es necesario diferenciar tres grandes campos: El primero relacionado con la violencia en la escuela en la cual se presentan diferentes situaciones que afectan la convivencia de los agentes educativos. Una segunda forma, la violencia contra la escuela en la cual las acciones negativas están orientadas a dañar los bienes de la escuela, y el tercer campo referido a la violencia ejercida por la misma escuela a través de sus prácticas pedagógicas, mecanismos de disciplina², maneras de ejercer el poder y la autoridad, es decir, violencia simbólica (García, Guerrero & Ortiz, 2012).

Como complemento a lo anterior y según las posiciones de los agentes en el campo escolar, las formas de accionar y la naturaleza de la violencia escolar, se ha establecido una tipología de la violencia escolar así: contravenciones infantiles y juveniles, que se refieren a las faltas de la convivencia escolar; El acoso escolar, bullying o matoneo, que se refiere al daño (físico o emocional) ejercido por uno o varios compañeros a un estudiante de manera sistemática en una relación de desequilibrio de poder; y finalmente, el maltrato escolar, referido a “un tipo de relación social irrespetuosa, descortés, abusiva, intimidatoria entre profesor-profesor, profesor-estudiante, estudiante-profesor o estudiante-estudiante” (García, Guerrero & Ortiz, 2012, p. 34). Por su parte, la Organización Mundial de la Salud (2014), señala que, El maltrato infantil puede definirse como:

Los abusos y la desatención de que son objeto los menores de 18 años, e incluye todos los tipos de maltrato físico o psicológico, abuso sexual, desatención, negligencia y explotación comercial o de otro tipo que causen o puedan causar un daño a la salud, desarrollo o dignidad del niño, o poner en peligro su supervivencia, en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder (OMS, 2014).

² Este concepto ha tenido en la historia de la práctica pedagógica una connotación de orden, obediencia, acatamiento de normas y en general respeto por la autoridad del profesor.

Se considera relevante de la anterior definición, cómo las formas de maltrato se constituyen en vulneración de los derechos, los daños ocasionados por este tipo de violencia, y dentro de los agentes que lo ejercen, las instituciones, la escuela y los profesores. Para la presente reflexión se asume el concepto de maltrato escolar que se define como una,

[...] Forma específica de la violencia, que se manifiesta en la cultura escolar mediante acciones y actitudes de maltrato físico y emocional, incluso verbal, que puede ser ocasional o esporádico y se presenta en relaciones jerárquicas de adultos hacia infantes y jóvenes o en dinámicas de pares, adulto-adulto o entre niños y niñas o jóvenes; o desde la población infantil y juvenil hacia los adultos. (García & Guerrero, 201, p. 310).

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

Lo más preocupante de las situaciones de maltrato ejercida por profesores sobre sus estudiantes, es que al considerarse natural y propio de las prácticas pedagógicas, éstas no son denunciadas y por tanto son naturalizadas por estudiantes, directores, inclusive por muchos padres de familia. Sin embargo, este tipo de relaciones poco pedagógicas, pueden desencadenar o incrementar maltrato contra sus propios compañeros, inclusive con sus profesores, de igual manera puede tener otro tipo de repercusiones en las percepciones del clima de aula, el rendimiento académico, la deserción, la autoestima, el fracaso escolar, además de los efectos negativos sobre el desarrollo cerebral de niños y niñas.

Tipos de maltrato

Para los legisladores, el maltrato es asumido a partir del concepto de la Organización Mundial de la Salud, que lo define como:

El maltrato o la vejación de menores abarca todas las formas de malos tratos físicos y emocionales, abuso sexual, descuido o negligencia o explotación comercial o de otro tipo, que originen un daño real o potencial para la salud del niño, su supervivencia, desarrollo o dignidad en el contexto de una relación de responsabilidad, confianza o poder (Organización Mundial de la Salud, 2002).

Esta definición puede variar en las diferentes conceptualizaciones que sobre él se han elaborado, bien puede ser desde el campo jurídico, educativo o político; sin embargo, en todas es común encontrar que el maltrato es toda forma en la que una persona o institución hace daño a otra y por tanto ocasiona sufrimiento o padecimiento a través de acciones de diferente naturaleza que pueden ocasionar lesiones físicas o emocionales. Veamos a continuación algunos hallazgos a través del trabajo de campo realizado.

El maltrato físico

A partir de la revisión de los procesos llevados a cabo por la Procuraduría General de la Nación respecto a situaciones de maltrato de profesores, se encontró que la presencia del maltrato físico en sus diferentes formas permanece al interior de las aulas de clase: empujones, cachetadas, golpes con la mano y con objetos (lazos, cadenas, regla,) amarrar con soga a la silla, empujar para sacar a los niños del salón, empujar con el cuerpo, pellizcos, sacudir, arañar, coger del brazo con fuerza, gritar en el oído, tirar contra la pared, obligar al niño a golpearse, taponarle la boca con la mano, tirarlo del uniforme, arrastrar por el piso, echar agua con un balde, entre otros. Al respecto señala una estudiante dentro de la relatoría:

Estábamos ahí y la profesora mandó a Yésica a que pasara al tablero a hacer una división, ella no sabía dividir, entonces la profesora se puso brava porque ella no podía hacerla, entonces la profesora la jaló del pelo y ella quería ir al baño y la profesora no la dejó hasta que hiciera la división y entonces ella de miedo se orinó [...] (PGN, Relatoría #14298, 2008, p. 9).

Muchas de estas situaciones de maltrato físico se originan en una situación relacionada con lo académico cuando el niño, o la niña, presentan alguna dificultad; otra situación que desencadena maltrato por parte del profesor es la disciplina. Así lo relata un testigo,

[...] A mitad de año la profesora llegó con el niño a la oficina, lo llevaba arrastrándolo porque el niño se le resistía, yo recuerdo que ella decía –es que a mí no me la va a ganar, a mí me respeta–, iba malhumorada y furiosa, entonces la rectora le dijo: tranquila profesora, déjemelo ahí y lo sentó muy duro en la silla, yo fui corriendo al restaurante y le subí un vaso de agua porque el niño estaba desmayado llorando[...] (PGN, Relatoría # 211221, 2013, p. 7)

En muchas ocasiones el maltrato físico se motiva de manera indirecta a través de las quejas de los profesores a los padres, los resultados, e informes de disciplina, entre otros. También se recurre, para “no tocar al estudiante” propiciar auto maltrato. Así lo manifiesta la madre de un niño de 7 años:

“[...] obligó a mi hijo a pegarle puños a la pared por estar peleando con otro niño” Además, algunos profesores utilizan la evaluación como una forma de castigar. Sandra Moya quien tiene 4 hijos, dijo que la profesora pone notas definitivas que no corresponden a las calificaciones parciales solo para que los padres los castiguen y porque se lo merecen (PGN, Relatoría #21402, 2013, p. 8).

El maltrato emocional y verbal

Este tipo de maltrato resulta bastante cotidiano en las relaciones entre profesores y estudiantes, sin embargo, presenta obstáculos a la hora de la denuncia por su dificultad en el momento de tener un soporte probatorio. En palabras del legislador las agresiones no solo se pueden traducir en golpes y lesiones personales, sino también pueden verse expresadas en gritos, frases despectivas o amenazantes, retaliación a través de las calificaciones, etc.

[...] el profesor nos decía imbéciles o ineptos porque otro entraba a la hora que quería a clase y pagábamos el pato³ nosotros [...] él llegaba entraba y se sentaba en forma despectiva y comenzaba a regañar y a insultar como si fuera el papá de uno y lo regañaba por todo. Nos mira con rabia, ignora cuando una levanta la mano y siempre se desquita con nosotros cuando llega de mal genio, eso no es justo (PGN, Relatoría #2516846, 2010, p. 10).

3 En el contexto del relato significa culparlos de algo.

Muchas de estas situaciones en las cuales hay un insulto directo por parte del profesor, desencadenan situaciones de agresión física como lo relata un estudiante:

[...] El profesor salió del salón con el bolso del alumno, se montó en la moto, Fabian corrió tras él para darle con una piedra la cual no tiró. El profesor Villa le gritaba malparido⁴, hijueputa⁵ ¡ojo cuidado me pega y le tiraba patadas al alumno al momento de arrancar la moto [...] (PGN, Relatoría #260998, 2012, p. 12).

Adicional al maltrato verbal directo como el insulto, el profesor también recurre a otras formas como la humillación, la burla, el señalamiento. Veamos el siguiente testimonio:

[...] Cuando algún estudiante no entendía entonces le pedimos que nos lo explicara, él nos decía que, de malas, que, si no entendíamos que lo buscáramos nosotros, algunas veces el profesor nos decía que éramos unos inútiles, que nos servíamos para nada, como el salón no lo habíamos arreglado, le faltaban bombillos y pintura, él decía que eso era porque nosotros manteníamos vagando y no hacíamos nada, que éramos lo peor [...] (PGN, Relatoría #2516846 de 2010, p. 9).

Otras prácticas son muy sutiles como por ejemplo ignorar al estudiante, no valorar su trabajo, mostrar desagrado por él, ser despectivo, discriminarlo por su condición académica, familiar, social. Entre otras es muy recurrente en los relatos de los estudiantes, padres e incluso de los profesores, porque no solo el profesor utiliza diferentes expresiones verbales, sino también acude a los gestos de desagrado, la postura corporal, e inflexiones verbales.

Abuso sexual

Si bien el abuso sexual con menor a 14 años está configurado como delito en el Código Penal Colombiano (Ley 599 de 2000) y la Ley 1236 de 2008, y por tanto está a cargo de la Fiscalía General de la Nación y el juzgado penal, consideramos importante referirnos a él pues constituye un 32% de las denuncias contra profesores y procesos identificados con la Procuraduría a través del presente ejercicio.

4 En el contexto del relato es una palabra usada para insultar. Que actúa con mala intención.

5 En el contexto del relato es una palabra usada para insultar. Que actúa con mala intención.

La agresión sexual contra los niños y niñas constituye un problema complejo pues las investigaciones han demostrado que muchos de los agresores son los adultos que se encuentran bajo la responsabilidad de su cuidado como los familiares y, además, los profesores, por lo que es importante señalarla dentro de las formas de agresión que sufren los estudiantes y que a pesar de las denuncias y las campañas por parte de las instituciones del Estado, la situación de abuso sexual sigue estando al orden del día.

Con el titular de prensa: “Investigan a 91 docentes por abuso sexual de menores. Son 89 hombres y 2 mujeres acusados de actos sexuales con niños y adolescentes de colegios públicos” (El Tiempo, febrero 13 de 2017) la Secretaría de Educación de Bogotá señaló a través de la Oficina de Control Interno Disciplinario a los medios de comunicación, que actualmente se llevan a cabo 91 procesos, hay 26 en indagación preliminar, 49 en investigación disciplinaria, 7 en etapa de juicio y 9 en decisión de primera instancia. Adicionalmente, señala el diario que entre el 2015 y 2016, se registran 32 procesos sancionatorios de los cuales 10 fueron con sanción de destitución e inhabilidad para ejercer cargos públicos y 22 con sanción de suspensión temporal del cargo.

Lo anterior evidencia que a pesar que el abuso sexual a niños y niñas es penalizado y por tanto considerado un delito ante la ley colombiana, éste no se ha erradicado, esto sin tener en cuenta que la mayor parte de este tipo de actos no son denunciados ante las autoridades. Tanto en los grupos focales con padres, entrevistas a profesores y en los NES con los estudiantes, todos, de alguna manera han hecho referencia a esta situación frente a la cual prefieren no expresarse por temor. Los relatos de estudiantes y padres dejan en evidencia que algunos profesores aprovechan su condición de poder frente a los estudiantes para realizar actos abusivos. Señala una profesora frente a este tipo de comportamientos por parte del profesor que:

[...] A veces es mejor quedarse callada para no meterse en problemas, pero aquí en el colegio se han presentado casos en que varios profesores tienen comportamiento morboso con las niñas, a través de las palabras y las actitudes que tienen. Mis estudiantes me dicen y yo les digo que se alejen de él, el rector sabe, pero son amigos, así que no pasa nada. También los padres se han quejado, pero en fondo les da miedo que tomen venganza con sus hijos [...]. (P4, C3, Bogotá, 2016).

Trayectoria del maltrato: del hogar a la escuela

Como lo señala Dubet (2003),

El tema de la violencia escolar es hoy en día tan “invasivo” que llega a convertirse en “sospechoso”. Su influencia revela la mutación profunda de la escuela, mutación que sus actores no quieren percibir de otro modo más que bajo el ángulo de la crisis (Dubet, 2003, p. 27).

Estas palabras de Dubet, nos señalan que la explosión de la violencia escolar en los últimos años no solo es un cambio en el comportamiento de los estudiantes, nos sugieren entonces, mirar más allá de los hechos de violencia que reportan diariamente los medios de comunicación para pensar en la posibilidad de explicación de este fenómeno en las mutaciones o configuraciones que ha tenido la misma escuela en su historia, y que también ha incidido en las formas de percepción de estudiantes, profesores, directivos, autoridades y los mismos investigadores. En este sentido, Dubet (2003) nos recuerda que el concepto de violencia escolar no ha existido siempre y que, además, según el momento histórico, ha tenido diferentes connotaciones: disciplina, castigo, convivencia, entre otros.

Otro elemento importante a tener en cuenta, son las investigaciones que en este campo han permitido, en gran medida, capturar la realidad de la violencia escolar en los diferentes contextos y además, proponer múltiples estrategias para su prevención y tratamiento según su prevalencia, dichos esfuerzos parecieran a veces ser insuficientes. Al respecto, señala Eric Debarbieux, que:

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

Una de las preguntas más reiteradas por los investigadores en los últimos años es ¿de qué tipo de violencia escolar estamos hablando? Al respecto es importante pensar y analizar lo que Guzmán (2012) ha denominado “la dimensión estratégica de la violencia escolar” es decir, las maneras como se ejerce esta violencia, los actores que participan, los roles que asumen bien sean como agresor, víctima u observador, los medios que utiliza y los

efectos que generan tanto para los pares, el sistema escolar, padres de familia y docentes.

Lo anterior nos permite, inicialmente, pensar en la violencia escolar como en una red de relaciones entre actores, formas, escenarios e impactos, lo que implicaría deducir en que no estamos hablando de una sola violencia, sino de múltiples formas de la violencia escolar, que, si bien ocurren en el espacio institucional, cada una posee una naturaleza particular, lo cual implica establecer ciertas distinciones como un requisito indispensable para su comprensión y explicación.

Los análisis realizados en este campo, nos han señalado que no son equiparables las agresiones que recibe un estudiante por parte de sus compañeros de manera sistemática, a las que recibe por parte de sus profesores y aquella que surge de las prácticas educativas propias del sistema escolar, como las diversas formas del castigo y disciplina que hacen parte del ejercicio de la práctica pedagógica y la autoridad escolar.

Aquí, es importante retomar las palabras de Dubet (2003) cuando hace un llamado a reflexionar acerca de lo que podemos comprender por violencia escolar. Al respecto afirma que:

[...] hemos acostumbrado a designar como violentas, conductas extremadamente heterogéneas, yendo desde el robo, la agresión contra los educandos, la pelea entre estudiantes, el desorden, la falta de atención escolar, hasta las relaciones tensas con los padres... Ahora bien, todas estas conductas son diferentes y proceden probablemente de lógicas distintas. Además, sabemos que la definición de violencia es profundamente subjetiva y que ella nos dice más acerca de los sujetos que la experimentan que sobre las conductas que la motivan. (Dubet, 2003, p. 28).

Si bien todas estas situaciones ocurren en las escuelas cotidianamente, no son iguales ya que obedecen a lógicas diferentes y, por tanto, sus dinámicas e impacto. Para el caso de la presente reflexión interesa analizar específicamente, el maltrato ejercido por el profesor sobre el estudiante, el cual se presenta de manera sutil o muchas veces de manera directa y descarnada en las relaciones cotidianas y que podría mantener cierta relación con una violencia generada por el mismo sistema escolar que lo ha legitimado y naturalizado con el tiempo.

Como complemento a lo anterior, Daniel Miguez (2012) señala que existen diferentes formas que la violencia adopta y que, por su naturaleza, no son visibilizadas totalmente y por ello podrían pasar inadvertidas para estudiantes, padres, maestros y autoridades educativas, pero con un efecto negativo por quien las padece. Al respecto nos dice que:

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

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

Respecto a las prácticas de exclusión, las diversas situaciones que experimentan los estudiantes en las escuelas muestran cómo ella no ha sabido afrontar y contener los diferentes problemas que se presentan como por ejemplo disrupción, apatía al estudio, conflicto, y agresiones, entre otras, las cuales se podrían intervenir si se contara con herramientas de tipo pedagógico, personal de apoyo y formación de los profesores, lo cual podría minimizar los efectos negativos para la escuela. Sin embargo, ante estas carencias, la mejor salida es generalmente la expulsión del estudiante, el castigo y el señalamiento, lo cual deja saldos negativos no solamente para el estudiante y su familia, sino también para el sistema educativo y la sociedad en general.

Maltrato de profesores a estudiantes

Con el siguiente titular el diario colombiano El Tiempo publicó:

La violencia física, un mal tradicional de la escuela colombiana, está tendiendo a desaparecer. Pero está siendo reemplazada por una violencia más sutil y tan destructora como ésta, o quizás más. La

Sección de Educación le muestra una problemática que tal vez usted desconoce, le da pautas para saber si su hijo está siendo víctima de agresiones psicológicas en el colegio y le informa lo que puede hacer para frenar los abusos de los maestros. (El Tiempo, septiembre 12, 1994).

Como se puede observar a partir del anterior titular de prensa nacional, las situaciones de maltrato de profesores a estudiantes no son solo historias referidas en la ficción, sino que han hecho y siguen haciendo parte de las relaciones entre profesores y estudiantes. A continuación, se analizará, a partir de los datos recabados en el trabajo de campo, algunos aspectos que permiten comprender la naturaleza del maltrato de profesores a estudiantes.

De los golpes a las palabras: maltrato emocional

Figura 4. A mí no me gusta que la profe me pegue.



Fuente: (E2, C3, NES, Bogotá, abril de 2016) Sesión número 1, Etapa: Exploratorio. Respecto a la experiencia de maltrato, podrías describir ¿qué fue lo que pasó?

El uso de la fuerza no solo causa dolor en la víctima, sino que, genera daños emocionales (Naciones Unidas, 2006, p. 18). Si bien, esta forma de maltrato físico hizo parte de las estrategias de castigo escolar y disciplina, ésta ha venido desapareciendo de las prácticas pedagógicas de los maestros (García & Ortiz, 2012, p. 58), sin embargo, son comunes los empujones, zarandeo, pellizcos, castigar a un niño manteniéndolo de pie, no dejarlo ir al baño y el maltrato físico indirecto, cuando a juicio del profesor cita a los

padres y se les traslada a ellos la responsabilidad. La reacción más común es castigar físicamente cuando reciben quejas de los profesores. Veamos a continuación algunas de las características del maltrato físico encontradas en el trabajo de campo y que se resumen en la figura 5.

Figura 5. Frecuencias, tipos y formas de maltrato físico.

Forma	Acción	Frecuencia		
DIRECTO	Golpes con mano /pies		MEDIA	
	Golpear con objetos		MEDIA	
	Empujones			ALTA
	Pellizcos		MEDIA	
	Zarandear		MEDIA	
	Tirar del cabello, brazos, orejas	BAJA		
	Desafiar con el cuerpo/acercamiento corporal			ALTA
	Grito			ALTA
	Amarrar a la silla	BAJA		
	Señalamiento con la mano		MEDIA	
	Poner de pie	BAJA		
	Sacar del salón			ALTA
	Tapar la boca	BAJA		
	Razguñar	BAJA		
	Impedir ir al baño	BAJA		
	Impedir salir al descanso	BAJA		
	Barrer salón, sacar basura, limpiar el piso		MEDIA	
	Quitar el refrigerio	BAJA		
Hacer planas o tareas adicionales			ALTA	

Fuente: elaboración propia a partir del corpus recabado en los Núcleos de Educación Social NES realizados con estudiantes, entrevistas a profesores y grupos focales con padres de familia en tres colegios públicos de Bogotá.

De la información anterior, llama la atención que de una parte se mantienen en la actualidad prácticas que se habían considerado erradicadas como por ejemplo sacar a los estudiantes de la clase o tener contacto físico entre el profesor y el estudiante. En muchos casos, el profesor sabe que tiene límites de maltratar físicamente y por ello utiliza el acercamiento corporal para desafiar y generar miedo o poder sobre el estudiante.

Maltrato indirecto

Figura 6. Profesor: “¡Se queda ahí hasta que se termine el descanso!”



Fuente: (E4, C3, NES, Bogotá, abril de 2016) Sesión número 1, Etapa: Exploratorio. Respecto a la experiencia de maltrato, podrías contarnos ¿cómo fue que ocurrió el problema?

Si bien la figura 5, recoge a manera de síntesis las formas de maltrato físico directo que se identificaron en los relatos de los participantes en la investigación, es importante señalar otras formas a las que recurre el profesor (figura 6) como por ejemplo castigar y citar a los padres para que sean ellos quienes maltraten físicamente a los estudiantes. Esto relata un estudiante a propósito de lo mencionado anteriormente:

[...] en el anterior colegio, que citaron a la mamá de un chino de noveno. Estaban ahí, a mí también que me habían castigado porque me había agarrado con el chino, cuando va la mamá y le dice que el chino estaba perdiendo dos materias. La mamá le estalló hasta la nariz. Se le salió el demonio a esa mamá. Le daba delante de todos en el colegio, la profesora no intervino, se quedó ahí mirando, solo decía, ¡yo les digo que se porten bien! la profesora tenía cara como de felicidad[...] (E4, C3, NES, mayo de 2016).

Así mismo, muchas veces el profesor ante la clase hace comentarios despectivos y humillantes frente a un estudiante, los cuales son usados por los demás compañeros para maltratarlo, lo que contribuye a que se genere maltrato y acoso escolar por sus compañeros. Más aún cuando se trata de un estudiante que evidencia comportamientos inadecuados, el profesor hace caso omiso cuando se da cuenta que otros estudiantes lo violentan, asumiendo que se lo merece.

Maltrato físico directo

Figura 7. La profe siempre nos aprieta del brazo y nos empuja para sacarnos del salón.



Fuente: (E8, C3, NES, Bogotá, abril de 2016) Sesión número 1, Etapa: Exploratorio. ¿Has tenido experiencias de maltrato de tu profesor?

Rodrigo Parra Sandoval y sus colegas (1992), en su investigación titulada “La escuela violenta”, señalan que, “[...] la acción física es el fenómeno más visible en las aulas. Lo que llama la atención es que la idea que ha sido excluida del mundo escolar no parece ser cierta. Los investigadores encontraron más violencia física de la que esperaban” (Parra Sandoval, González, Moritz, Blandón, & Bustamante, 1992, p. 35). Lo anterior es corroborado por otras investigaciones a nivel nacional e internacional, (Reyes, 2005), (Espinoza, 2006), (Martínez-Martínez & Vega Franco, 2007), (Garzón, 2009), (Mendoza,

2011), (D'Angelo & Fernández, 2011) y (Perez-Fuentes, Gazquez, Fernández, & Morelo, 2011) en las cuales se constata que las prácticas de castigos físicos siguen presentes en la escuela contemporánea. Las tablas números 1, 2 y 3, señalan las formas, los motivos y los tipos de maltrato que reciben los estudiantes por parte de sus profesores, especialmente maltrato físico.

Tabla 1

Forma en que el profesor corrige a sus estudiantes

Castigo	Niñas		Niños		Total	
	n	%	n	%	n	%
Los saca del salón	184	40.0	206	47.6	390	42.8
Los suspende	50	10.8	40	10.1	94	10.6
Les baja puntos	69	15.0	65	15.0	134	15.0
Los deja sin recreo	55	11.9	62	14.3	117	13.0
No los deja salir al baño	11	2.4	7	1.6	18	2.0
Les jala el pelo	1	.2	4	.9	5	0.6
Los regaña	68	14.8	33	7.6	68	14.8
Los deja sin prueba	4	.4	1	.2	5	0.6
Les pone reporte	18	4.5	11	2.7	5	0.6
Total	460	100.0	433	100.0	893	100.0

Fuente: Tomado de (Martínez-Martínez & Vega Franco, El maltrato en niños de escuelas primarias, 2007, pág. 205).

Algunas prácticas como por ejemplo sacar al estudiante del salón, suspenderlo de las clases, usar la evaluación, las notas en el observador, entre otras, continúan estando presentes en las aulas de clase como mecanismos pedagógicos para disciplinar y castigar.

Tabla 2

Motivos por los cuales el profesor castiga a sus estudiantes

Frecuencia	Niñas		Niños		Total	
	n	%	n	%	n	%
Nunca me han castigado	258	56.0	108	24.8	366	40.9
Por no atender	45	9.8	70	16.0	115	12.8
Por platicar	87	18.9	149	34.2	236	26.3
Por desobedecer	7	1.5	24	5.5	31	3.5
Por pelear	4	.9	22	5.0	26	2.9
Otras	59	12.9	63	14.5	122	13.6
Total	460	100.0	436	100.0	896	100.0

Fuente: Tomado de (Martínez-Martínez & Vega Franco, 2007, pág. 205).

De la tabla anterior resulta interesante ver cómo los castigos escolares siguen vigentes en las aulas de clase como mecanismos de control y estrategias para el mantenimiento del poder del profesor. Aquí surge la pregunta ¿Qué hace que la escuela y las prácticas pedagógicas se resistan a transformarse?

Tabla 3

Tipo de agresiones de los profesores a los estudiantes

Tipo de agresión	Profesora		Profesor		Total	
	n	%	n	%	n	%
Maltrato físico	27	87.2	15	83.3	42	85.9
Agresión psicológica	1	3.2	2	11.1	3	6.1
Abuso sexual	1	3.2	1	5.6	2	4.0
Acoso sexual	1	3.2	—	—	1	2.0
Mixta	1	3.2	—	—	1	2.0
Total	31	100.0	18	100.0	49	100.0

Fuente: Tomado de (Martínez-Martínez & Vega Franco, 2007, pág. 206).

De los datos ilustrados en la tabla 3 destacamos lo siguiente: En primer lugar, es importante reiterar que los castigos no han desaparecido de las prácticas pedagógicas y que los niños reciben mayores sanciones que las niñas, lo que podría interpretarse de acuerdo a los esquemas sociales de comportamiento según el género. Así mismo la tabla referida señala que el maltrato físico junto con la agresión psicológica y el abuso sexual, perviven en la escuela a pesar de la existencia de la Convención Internacional de los Derechos de los niños que lo prohíbe explícitamente.

Adicionalmente, se podría afirmar que existe un desplazamiento en las formas de maltrato de profesores a estudiantes y que se explicita en la forma de maltrato físico y emocional que incluye trato discriminatorio, exclusión, rechazo, entre otras. Si bien el maltrato físico implica una afectación al cuerpo, bien sea, a través de los golpes con manos y pies, el espectro se amplía a otras acciones que, si bien, no dejan huellas en el cuerpo del estudiante, lo afectan físicamente, por ejemplo, impedir que vaya al baño y dejarlo sin comer. Además, el encierro en el salón mientras los demás realizan su descanso, o también asignarle trabajos como hacer planas, entre otros.

Respecto a este tipo de prácticas, sus motivaciones pueden ser múltiples como lo manifestaron los profesores en las entrevistas: desde bajo desempeño académico, comportamiento inadecuado, dificultades para expresarse,

malas relaciones con sus compañeros y ausencia de los padres, son algunos factores que están relacionados con el maltrato. Adicionalmente inciden el temperamento del profesor: estrés, falta de tolerancia, edad del profesor, poca o mucha experiencia pedagógica, y posición ocupada en el colegio, entre otras.

De igual manera es importante tener presentes los factores asociados a las características de estudiantes y profesores, el clima escolar y el entorno familiar. Al preguntar a los profesores sobre este tipo de acciones responden que muchas veces se ven abocados a hacerlo para conseguir el orden y la autoridad. Otros, sencillamente argumentan que no existe una intención de hacer daño al estudiante y que, por el contrario, su objetivo es educarlo ante la ausencia de pautas en el hogar.

Al respecto señala el profesor a propósito de su experiencia como estudiante en un colegio público de Bogotá:

[...]Y yo digo, por qué razón es tan importante eso, porque los cincuenta que estuvieron en clase conmigo, que nos graduamos cincuenta de un solo curso de once. Todos somos profesionales y todo estamos muy bien ubicados y eso que estamos hablando de un sector que es vulnerado donde hay mucha drogadicción y ninguno de nosotros puede decir, “no es que yo tengo a mi amigo que es el jibaro”, pero ¿por qué razón? porque se hizo una práctica de valores, y los valores también indicaron coger y pellizcarte a ti cuando tenían que pellizcarte o castigarte de cualquier manera. Entonces desde ahí yo considero que no soy maltratador. Que les tengo que hablar fuerte, sí. Les hablo fuerte como cualquier otro docente, pero maltrato no porque no quiero nunca hacerles daño a ellos, solo quiero que sean educados. Y ellos lo saben bien (P5, C2, Bogotá mayo de 2016).

Al preguntar sobre su experiencia inicial en el sector privado y el maltrato a los estudiantes, señala:

En el sector privado, yo veo que sí es diferente. O sea, si tú me dices, hay cosas de los colegios de alta calidad como por ejemplo lo que te decía al inicio que manejan el buen trato, el manejar la palabra. Entonces tú no vas a escuchar en un colegio de esos a un profesor diciendo una grosería o maltratando a un estudiante. En uno público sí, porque obviamente no hay una restricción por parte del contrato, tú puedes hacer esto porque eres autónomo [...] (P5, C2, Bogotá, mayo de 2016).

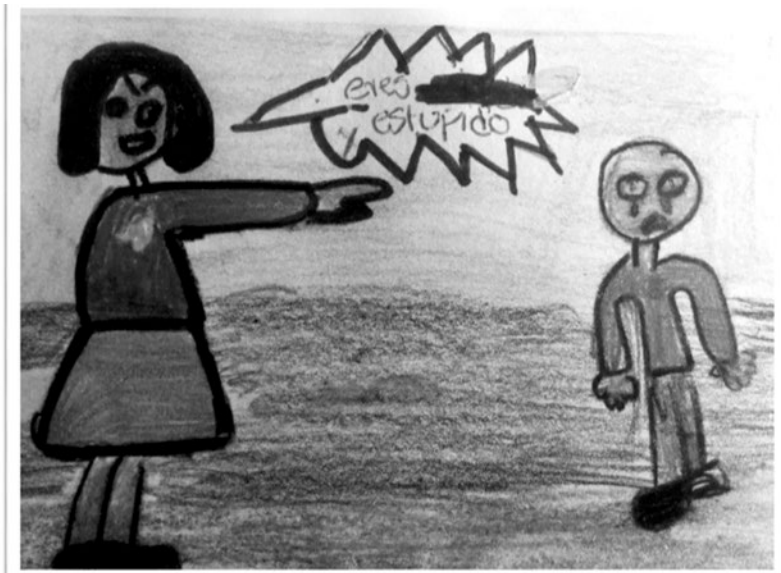
De otra parte, no se podría afirmar que todos los profesores hacen uso de estas prácticas de maltrato en las aulas de clase. Sin embargo, es preciso reconocer que muchos se amparan en su condición de poder, autoridad y cierto capital simbólico para maltratar a sus estudiantes, inclusive a colegas profesores como lo refiere el siguiente relato:

[...] Eh... Uno de los profesores compañeros en el Distrito. El niño no lo escuchó, no sé qué le diría y lo cogió lo empujó y le decía cosas humillantes delante de sus compañeros y de unos profesores que nos sentíamos también intimidados. Ese profesor es antiguo y tiene mucho poder con la Secretaría de Educación (P10, C3, junio de 2016).

Respecto al género, los estudiantes expresaron reiteradamente haber experimentado, observado y sufrido con mayor frecuencia el maltrato físico de los profesores hombres en el bachillerato y en primaria de las profesoras mujeres. Así mismo, este tipo de acciones ocurren con mayor frecuencia dentro del salón de clase y ocasionalmente en las canchas de deportes.

Palabras que duelen: entre insultos y humillaciones

Figura 8. “Eres...estúpido”.



Fuente: (E7, C2, NES, Bogotá, abril de 2016) Sesión número 3, Etapa: Recorrido. ¿Desde cuándo has experimentado el maltrato? ¿En qué lugares? ¿Cómo te sientes cuando ocurre?

Existe un tipo de violencia que no habla, que no se ve, pero que se siente a través de todos los sentidos y más allá: el maltrato psicológico o emocional. En su definición, abarca aspectos relacionados con lo verbal y lo no verbal (insulto, amenaza, palabras hirientes, apodosos humillantes, exclusión, rechazo, chantaje y en general los diferentes comportamientos que afectan o agreden la estabilidad emocional de una víctima) y cuyo objetivo es causar sufrimiento.

Por su naturaleza, este tipo de maltrato es el más difícil de identificar y evaluar según la frecuencia e impacto psicológico que ocasiona en la víctima. El maltrato psicológico puede aparecer en distintos ámbitos como las relaciones de pareja, las relaciones entre miembros de la familia y al interior de las relaciones laborales, y la escuela, en las cuales generalmente existen relaciones asimétricas entre el agresor y la víctima.

Al ser sutil, silencioso y desapercibido, el maltrato emocional puede proyectarse en el tiempo, lo que hace que el sufrimiento se prolongue y deje huellas imborrables en la vida de quienes lo padecen. En el caso de los niños, las niñas y los adolescentes, por su misma condición de heteronomía, proceso de maduración cognitiva y emocional, el maltrato emocional puede llegar a tener un efecto altamente negativo en la vida personal y social, especialmente cuando sus victimarios son los adultos de los cuales espera protección y afecto como sus padres, hermanos y profesores.

Al prohibirse los castigos corporales en las relaciones intrafamiliares y escolares, este ha tenido un desplazamiento hacia prácticas de maltrato emocional. Las figuras 9 y 10, relacionan un número importante de formas de maltrato emocional empleadas por los profesores en sus relaciones con los estudiantes, las cuales fueron captadas a través de los relatos de estudiantes y profesores tanto en entrevistas como en el desarrollo los núcleos de educación social-NES.

Hemos agrupado 15 formas bajo la categoría maltrato verbal, no verbal (corporal) y las restantes 25 como maltrato emocional cuyo objetivo es la sanción social. A continuación, realizaremos un análisis inicial en el cual se complementará en parte II cuando se analice el maltrato y su relación con la práctica pedagógica. Se puede distinguir el maltrato de tipo verbal (figuras 9 y 10) que incluye los actos de habla directos como los insultos, los cuales son acompañados de elementos paraverbales (gestos de desagrado, muecas, silencios, tono, volumen y ritmo), además de otros elementos proxémicos

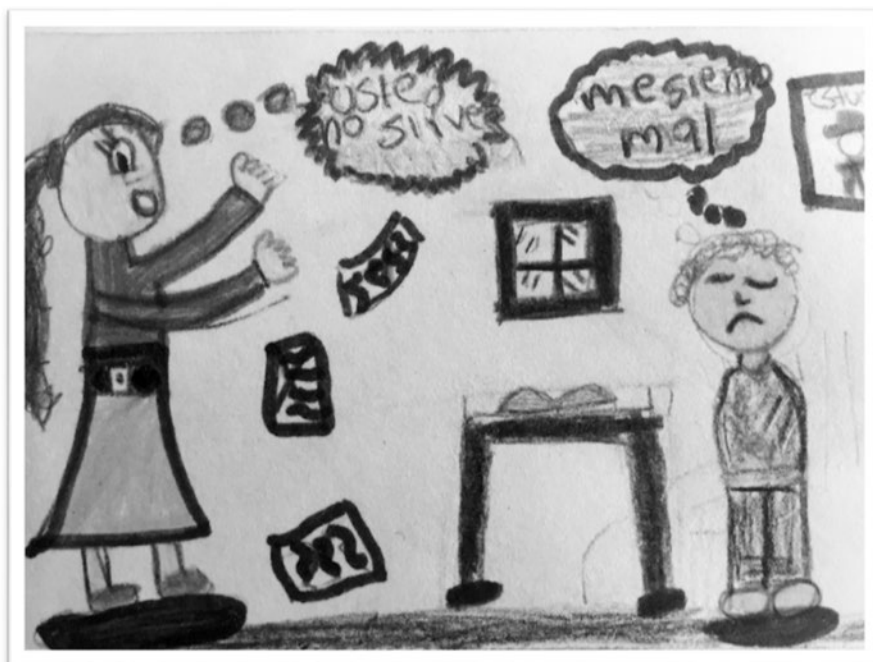
(movimiento del cuerpo, acercamiento corporal, desplazamiento del cuerpo en el espacio físico). Muchas veces el profesor recurre a golpear las mesas, tirar los cuadernos, la puerta, entre otros, como parte de este comportamiento agresivo con el cual logra intimidar a los estudiantes y crear un ambiente autoritario y hostil.

Figura 9. Tipos y formas del maltrato emocional o psicológico de profesores a estudiantes.

Forma	Acción	Frecuencia		
Verbal	No dejar hablar			ALTA
	Descortesía (no saludar, no responder a una pregunta)			ALTA
	Insulto		MEDIA	
	Amenaza (diferentes aspectos)			ALTA
	Regaño			ALTA
	Humillacion			ALTA
	Dar órdenes			ALTA
	Ironia		MEDIA	
	Ridiculizar-burla		MEDIA	
	Señalar con la mano		MEDIA	
	Colocar apodos para generar burla		MEDIA	

Fuente: Elaboración propia a partir del corpus recabado en los Núcleos de Educación Social NES realizados con estudiantes, entrevistas a profesores y grupos focales con padres de familia en 3 colegios públicos de la ciudad de Bogotá.

Figura 10. -Profesora: Usted no sirve -Estudiante: Me siento mal.



Fuente: (E11, C3, NES, Bogotá, junio de 2016) Sesión número 4, Etapa: Desplazamiento. Frente a la situación de maltrato del profesor, ¿cómo te has sentido y qué ha significado en tu vida?

Como lo señala Castañeda (2011), algunos elementos importantes para interpretar este tipo de comportamientos de tipo verbal son los contextos en los cuales se da la interacción entre el profesor y el estudiante. Afirma además que, en muchas ocasiones tanto los profesores como los estudiantes actúan sin tener mucha conciencia sobre sus actuaciones, pues sencillamente han aprendido estas formas de interacción a lo largo de su trayectoria social (familiar, académica, laboral) y las utilizan en su tarea de controlar, disciplinar y ejercer la autoridad en el campo escolar. Por otra parte, los estudiantes también las emplean para responder al desafío, confrontar, desequilibrar y generar resistencia, es decir asumirse como agente en un campo y participar en el juego social.

Además, de estos actos de habla presentes en los intercambios verbales entre profesores y estudiantes orientados al control y la disciplina, como por ejemplo, las órdenes, amenazas, el insulto, la burla y el señalamiento, aparecen otro tipo de comportamientos que también hacen uso del lenguaje verbal y

gestual, pero cuyo objetivo es generar un acción ejemplarizante a modo de sanción social, la cual se realiza de manera pública de tal forma que cumpla con su objetivo. La siguiente información (figura 11) señala algunas acciones que realizan los profesores en su práctica y que están orientadas a sancionar socialmente y mostrar a través de la experiencia su poder y autoridad.

Figura 11. Maltrato emocional y sanción social.

Forma	Acción	Frecuencia	
SANCIONES SOCIALES	Mostrar desagrado con los gestos		ALTA
	Ignorar la presencia del estudiante	MEDIA	
	Usar la evaluación, calificaciones		ALTA
	Discriminación	MEDIA	
	Repetir tareas y trabajos		ALTA
	Exclusión	BAJA	
	Rechazo	MEDIA	
	Victimización	BAJA	
	Pérdida de año	MEDIA	
	Expulsión		ALTA
	Matricula condicionada	MEDIA	
	Decomizar objetos del estudiante		ALTA
	Desescolarizar		ALTA
	Suspensión	MEDIA	
	Llamados de atención en observador		ALTA
	Motivar al retiro del estudiante		ALTA
	Llamados de atención público		ALTA
	Excluir de salidas pedagógicas	BAJA	
	Ubicar al estudiante en un lugar específico del salón		ALTA
	susperder ciertos días)	BAJA	
	Remisión a orientación escolar	MEDIA	
	Exponer la situación con otros estudiantes		ALTA
Pasarlo al frente para llamar atención (aula y actos comunitarios)		ALTA	

Fuente: Elaboración propia a partir del corpus recabado en los Núcleos de Educación Social NES realizados con estudiantes, entrevistas a profesores y grupos focales con padres de familia en 3 colegios públicos de la ciudad de Bogotá.

A partir de los anteriores hallazgos, se puede pensar en la perspectiva del campo escolar y del habitus⁶ y cómo éste se constituye en un sistema de relaciones que hacen parte de su estructura o manera de pensar y que incluye

6 El concepto de habitus desde la perspectiva sociológica acuñada por Pierre Bourdieu significa la manera como se incorporan las prácticas sociales en los cuerpos de los sujetos sociales, los cuales generalmente no se hacen conscientes.

los comportamientos, las normas, formas de relación entre agentes, discursos, valores, entre otros, los cuales son interiorizados por los agentes sean estos profesores, estudiantes o padres de familia, y que se encuentran presentes en la comunicación pedagógica y en general en la vida cotidiana. Lo anterior explica el por qué muchos comportamientos y formas de interacción permanecen, como en tiempo atrás, en las relaciones entre los agentes escolares.

De otra parte, son múltiples las formas que toma el maltrato emocional o psicológico, las cuales encuentran en el lenguaje la forma más eficaz de alcanzar su objetivo y garantizar su efecto comunicativo y emocional las cuales perviven como experiencias que se instauran en el cuerpo, pero también en los aprendizajes a lo largo de la vida, es decir, su perpetuación.

Respecto a las formas de maltrato como sanción social, emplea formas que van desde los tratos discriminatorios y el desconocimiento de la condición de niño y joven hasta la exclusión del sistema escolar, pasando por diferentes situaciones en las cuales los estudiantes experimentan el señalamiento público y la exclusión.

Figura 12. -Profesora: Negra estúpida: -Estudiante: Profe, pero yo que le hice.



Fuente: (E1, C1, NES, Bogotá, abril de 2016) Sesión número 1, Etapa: Encuentro. ¿Ocurren situaciones de maltrato a otros estudiantes en el colegio? ¿Podría contarnos qué ocurrió?

Resulta llamativo que en general los estudiantes participantes en los NES señalaron como detonante de las respuestas de maltrato, las situaciones en las cuales el profesor, en palabras de ellos “se mete con la familia”, veamos un ejemplo: [...] Lo peor es que me humille un profesor, que me ponga un apodo que todos lo cojan para burlarse. También que empiece a gritar. Yo me aguanto todo eso, pero cuando trata mal a la familia o se mete con la mamá, no me importa que me echen del colegio (Susurran) (E7, C1, NES, Bogotá, abril 2016).

Otro aspecto que llama la atención es el uso cotidiano y permanente del regaño. De acuerdo con Parra Sandoval y otros (1992) el acto de regañar “ha invadido el mundo escolar de tal manera que se ha transformado en una pedagogía, en la pedagogía predominante” (p. 164) a través de la cual los profesores se relacionan con sus estudiantes y éstos, muy seguramente, señalan los autores, aprenderán y reproducirán en su práctica escolar con sus compañeros y en general en la vida social. Así lo señaló un estudiante,

- Investigador: ¿Y qué es lo que menos les gusta de la manera de comportarse de un profesor?
- Estudiante - Que nos regañen, que digan “oiga trabaje” o que digan “vago”, Que diga que a qué viene al colegio, que si viene a vagar. Las clases son cortas, pero casi todo el tiempo no hacen sino regañar por cualquier cosa, así uno pierde cualquier interés en aprender.(E5, C3, NES, junio de 2016).

Hasta aquí se han ilustrado las diferentes formas de maltrato que se presentan en las relaciones entre profesores y estudiantes y del sentido que le dan tanto los estudiantes como los profesores. Muchos profesores durante las entrevistas consideran que no se trata de maltrato, sino de maneras válidas para crear disciplina en los estudiantes y que ellos son el testimonio de los resultados. Otros, por el contrario, consideran que, aunque no comparten esta perspectiva de sus compañeros, las condiciones difíciles en que trabajan los llevan, quieran o no, a reaccionar violentamente con sus estudiantes. Por parte de los estudiantes, no comparten este tipo de comportamientos de los profesores y señalan que muchas veces se ven abocados a responder al maltrato del profesor de igual manera, inclusive van más allá hasta responder violentamente a sus profesores.

Maltrato a profesores

Hasta aquí nos hemos referido principalmente a la violencia y el maltrato ejercido por los profesores a los estudiantes en la relación pedagógica. Sin embargo, tanto en la revisión teórica como la información recabada en el trabajo de entrevistas con profesores y a través de los Núcleos de Educación Social realizados con estudiantes, hemos encontrado que “[...] el maestro no es solamente un dispensador de violencia sino también una víctima de ella” (Parra et al., p. 93) tanto por sus estudiantes, sus compañeros de trabajo, los directivos y los padres de familia. Así lo señala Blaya (2006) al afirmar que los profesores también son víctimas en la escuela y, por tanto, pueden tener consecuencias graves en su sentido de inseguridad, y la calidad de su enseñanza.

En el libro titulado *Violencia y abuso en las escuelas* de la investigadora Catherine Blaya (2006), presenta diferentes referencias de investigaciones que mencionan ejemplos, tanto en Francia como en Inglaterra, en los cuales los profesores son objeto de malos tratos y violencia tanto en nivel primario como en la secundaria. Agresiones físicas, verbales, uso de armas, entre otras, constituyen acciones de violencia contra los profesores en las escuelas y cuyos perpetradores son sus propios estudiantes, sus colegas o los padres de familia. Agrega además que:

[...] la violencia en las escuelas toma una variedad de formas y se dirige contra los estudiantes, pero también se orienta contra el personal de la institución. Al igual que los modos de expresión de esta violencia, las razones que subyacen al fenómeno son diversas y complejas (Blaya, 2006, p.52).

Esta situación, en la cual son los profesores las víctimas de la violencia en sus escuelas, ha sido corroborada en diferentes análisis, en España por ejemplo, el estudio del Defensor del Pueblo (2006) señala que los estudiantes reconocen presenciar agresiones hacia sus profesores; en Francia, Blaya, Jeffrey & Sun Fu (2006) a través de un estudio muestran cómo los profesores se han constituido en víctimas de violencia verbal, violencia física: bofetadas, puñetazos, patadas, ataque sexual y homofóbico, y cuyos victimarios, además de los estudiantes son los padres de familia y otros colegas lo que llama la atención. Sin embargo, estas situaciones en muchas ocasiones no son denunciadas por múltiples razones, entre ellas, el tratar de preservar su dignidad deshonrada, evitar el sentimiento de culpa que pueden sentir al no

haber sido capaz de controlar la situación. También pueden temer el juicio de sus colegas sobre su valor profesional al sentirlo como una desconexión de ellos o una ausencia de apoyo real (Mbanzoulou, 2008).

Preservar la dignidad, justificar al victimario, o evitar los juicios de sus compañeros, son algunos de los motivos por los cuales los profesores pudieran evitar denunciar situaciones de violencia contra ellos. Además, como lo señala Jolly (2009), la docencia resulta ser una de las profesiones con gran exposición a la violencia. Lo anterior, nos dice la investigadora, no es un tema nuevo o un problema que nos sorprenda, más bien, la historia de la escuela está llena de episodios que nos recuerdan eventos desde bromas pesadas hasta llegar a confrontaciones bastante serias y complejas.

El trabajo realizado por Trébuchq, Stéphane & Bourion, Christian (2012), titulado Maestros agredidos en las escuelas: una lectura cualitativa y gerencial, muestra que, la violencia en la escuela se ha convertido en un tema de gran impacto en Francia, el cual es generalmente tratado a través de los medios de comunicación. Sin embargo, hace un énfasis en las percepciones que las personas tienen de ella. Especialmente a reconocer que el profesor también es maltratado, lo cual desplaza su percepción al de víctima, y la agresión como un problema de salud laboral con el desarrollo potencial de una enfermedad emocional.

De lo anterior, podemos concluir que, muchos profesores se encuentran expuestos a la violencia que viven al interior de los centros educativos, y las consecuencias pueden ir desde problemas de salud hasta abandono de sus clases, lo que nos debe también preocupar a la hora de analizar el maltrato escolar y sus efectos para el clima escolar. Además de ataques contra la integridad del profesor, también reciben ataques contra su propiedad. Durante las entrevistas a los profesores, fueron permanentes las referencias a los malos tratos recibidos por directivos, colegas y padres de familia.

Respecto a la naturalización de este tipo de comportamientos por parte de los padres, estudiantes y colegas contra los profesores, D'angelo & Fernández (2011) encuentra muchas situaciones de violencia verbal, discriminación, entre otras se dan en las clases medias y altas, lo que demuestra que el maltrato no está relacionado exclusivamente con contextos sociales populares.

Si bien existen investigaciones que abordan el problema del maltrato y la violencia contra los profesores y su incidencia en el clima escolar, los

estudios actualmente desarrollados resultan insuficientes para comprender las causas de esta violencia (Steffgen & Recchia, 2011). Lo anterior, deja un campo abierto para posteriores investigaciones, especialmente en Colombia y Bogotá específicamente.

Respecto a la naturaleza del maltrato a profesores por parte de estudiantes, colegas y padres de familia, el análisis del corpus de la presente investigación, nos muestra como se indica en la figura 13 los agentes y las diferentes formas en que se presenta el maltrato contra los profesores. Es importante señalar que los testimonios evidenciaron que no solo son los estudiantes quienes maltratan a sus profesores, sino también los mismos compañeros profesores, directivos y padres de familia, lo que nos remite a un problema mucho más complejo y con alto impacto negativo para los profesores y el clima escolar. Los malos tratos entre profesores en presencia de los estudiantes son en algunos contextos frecuentes, especialmente en climas escolares autoritarios y un clima escolar negativo.

Figura 13. Naturaleza del maltrato de los estudiantes a los profesores.



Fuente: Elaboración propia a partir del corpus recabado en las entrevistas con profesores y los Núcleos de Educación Social realizados con estudiantes en 3 colegios públicos de Bogotá.

El maltrato dirigido a los profesores presenta formas que van desde golpes, insultos, hasta uso de armas y deterioro de la imagen social. Vemos ahora algunos ejemplos que hemos extraído de los relatos tanto de los estudiantes como de los mismos profesores.

Maltrato entre estudiantes “por meterme a parar la pelea, salí golpeado”

El maltrato físico recibido por el profesor no siempre está relacionado con una confrontación directa con un estudiante o un padre de familia, también es posible que se vea afectado por el cruce de golpes entre estudiantes, por ejemplo, al intervenir en una pelea en un salón de clase. Así se encontró referido en el observador de un estudiante:

16/02/2016. Situación presentada: Agresión física y directa contra docente causando moretón en la cara, dolor, tensión muscular e impacto emocional. Descripción de los hechos: Durante el tiempo de descanso sobre las 10:15, el estudiante sostiene conflicto con otro estudiante dirigiéndole patadas y puños hacia la cara. Al notar la situación la docente interviene para separarlos y el estudiante no moduló sus acciones y le propicia un puño caracterizado por su fuerza, a la altura de la mandíbula al lado derecho lo que le generó enrojecimiento de la piel, dolor severo y tensión muscular al nivel del cuello. Cabe destacar que el estudiante tiene un historial de agresión física y verbal hacia los docentes y pares, hurto, conducta de rebeldía, incumplimiento de normas básicas. La docente dirige al estudiante a la oficina de coordinación y procede a registrar en el observador. Firma de la docente (OE7⁷, C2, E27, Bogotá, 2016).

En otras ocasiones, los profesores pueden ser víctimas de falta de control de los estudiantes ante una situación en la cual no pueden contenerse:

17/03/2016 La orientadora llamó a la mamá (10:00 am) para dar informe de la situación de falta de control de su ira y la agresión a la docente. Al ser una agresión física, Nicolás es sancionado. Quedó en venir a firmar el observador el acudiente. Se sanciona jueves, viernes y lunes. Debe trabajar una tarea pedagógica con disciplina por su acto al igual la importancia del porte adecuado del uniforme

⁷ El observador del estudiante (OE) es un registro en el cual el profesor registra observaciones de tipo académico y de comportamiento.

en los días indicados (único día de sudadera el lunes) sudadera institucional: pantalón y chaqueta. Diario, igual, institucional. Él debe adelantarse académicamente por su cuenta. Se atendió al acudiente y se le indica del uniforme y la agresión y sanción. Se sugiere remitir a psicología y control en casa para manejar la ira. Firman docente, acudiente y estudiante (OB7, C2, E18, Bogotá, 2016).

Otra situación en la cual un profesor puede verse maltratado físicamente por un estudiante, la constituyen los conflictos y confrontaciones directas entre el profesor y el estudiante. Así lo relata una madre de familia:

[...] El año pasado y este, un niño le pegó a un profesor. En el salón el niño estaba jugando y el profesor le gritó “Váyase a clase, ¡ya sabe que no puede quedarse en el salón!”, el profesor se fue y el niño siguió en el salón con su balón. El profesor se devolvió, entró y le dijo: “¡me entrega el balón ¡”, luego, le quitó el balón y levantó la silla hasta que el estudiante se cayera y entonces, el chino se levantó le dio un puño y patadas (PF, C2, Bogotá, 29 de abril de 2016).

Si bien existen situaciones fortuitas en las cuales el profesor se ve implicado en un acto de maltrato físico por el hecho de intervenir en una pelea entre estudiantes, algunos estudiantes señalan que la mayor parte de agresiones físicas de un estudiante o inclusive un padre de familia, se deben a mal manejo de una situación o respuestas inadecuadas. Veamos el testimonio de un estudiante:

[...] Pues el profe de educación física...yo estaba con ellos (señala a sus amigos) entonces cuando el profe dice correctamente, pero bravo “¡Sálganse de aquí ¡”, le contesté: – no, profe. Yo me quedo aquí sentado– y de pronto me cogió (señala el brazo) y me dijo: “a mí me importa un culo que venga su mamá o el pirobo⁸ de su papá”. Yo me ofendí hartó. Entonces volvió a cogerme del brazo duro, así (señala como lo tomó con su mano) y me jaló, entonces me iba a mandar y alcancé a estirar el pie, pero mis compañeros me dijeron que no, que no le cascara⁹ a ese man¹⁰ [...]” (E2, C1, NES, Bogotá, 2016).

Además de conflictos directos entre profesores y estudiantes en los cuales queda un saldo de maltrato físico para el profesor, a esto se suman diferentes acciones a manera de broma que los estudiantes realizan bien sea para

8 En el contexto del relato la palabra se utiliza para insultar.

9 En el contexto del relato significa no dar motivos.

10 En el contexto del relato la palabra se refiere a hombre. En este caso está hablando del profesor.

hacer daño o simplemente para divertirse. Mover la silla para ocasionar la caída al piso del profesor, colocar trampas con lazos, pegante, entre otros, son algunas de las prácticas cotidianas de los estudiantes.

Contextos de violencia “me da miedo que me saque un arma”

El hecho que muchos estudiantes decidan atacar y provocar físicamente a sus profesores es algo que además de la crítica, requiere un análisis psicológico y educativo de lo que ocurre al interior de las aulas y escuelas en general. Sin embargo, la confrontación con uso de armas por parte de los estudiantes merece una especial atención e intervención por las implicaciones para la vida de los profesores y estudiantes. A continuación, presentaremos tres ejemplos extraídos de los diarios de circulación nacional: Bajo el titular:

“15000 personas marcharán en protesta por muerte de rector apuñaleado por un estudiante” en el cual se narra un hecho en el cual, según el diario, un estudiante habría asesinado al rector de un colegio público en Bogotá, luego de que éste hubiera citado a los padres del estudiante. (El Tiempo, 25 de abril de 2007).

La segunda nota, “Temerosos por agresiones de alumnos dicen sentirse desprotegidos en Colombia. Cada año 800 profesores son amenazados, en el 80% de los casos por sus estudiantes, y 40 han sido asesinados desde 2010. ¿Hay castigo para los menores? (Noticias Caracol, 14 mayo 2017). Y el tercero:

“Profesor asesinado en Bogotá habría recibido amenaza de un estudiante”, en el que se narra la situación de un profesor, que fue encontrado en su apartamento luego de estar desaparecido dos días. Según señala el diario, el profesor habría recibido una amenaza en su contra por parte de un estudiante, por lo que las organizaciones sindicales pidieron al Distrito que realicen las investigaciones pertinentes para esclarecer el hecho y prevenir otros casos. (El Tiempo, septiembre 25 de 2017).

El uso de armas contra profesores es una realidad en la cual muchos estudiantes deciden hacer uso de ellas con el fin de causar daños irreparables, lo cual genera la pregunta ¿Qué hace posible que un estudiante pueda atentar contra la vida de su profesor? Al respecto una profesora comenta:

[...] Uno siente mucho miedo porque no sabe qué pueda ocurrir. En donde yo trabajo un estudiante asesinó a un profesor de una puñalada ¿por qué?, la historia no la sé, pero es un antecedente muy fuerte [...] la semana pasada una compañera tuvo un problema con una mamá y ella por WhatsApp le envió mensajes amenazantes y le mandó mensaje también con la hija. Hay papás que son bastante agresivos por ejemplo cuando uno empieza a hacer seguimiento en los casos de estudiantes en donde los padres los tienen abandonados, hay maltrato. La estrategia es ponerse agresivo o retirar al estudiante para que no le sigan el proceso. Los padres tienen temor a ser denunciados por abandono y maltrato, por eso reaccionan agresivamente contra la profesora [...] (P5, C3, Bogotá, 2016).

Pero no solo los estudiantes han agredido físicamente a sus profesores, también son comunes las situaciones en las cuales hay daños a la propiedad y robo (Steffgen & Recchia, 2011). Así lo ilustra un estudiante:

[...] Los profes ganan harta plata, eso se ve en los carros que traen, por eso no se meten con los grandes. Una vez un chino¹¹ se le tiró¹² el carro a un profe, se lo rayó por pasado¹³(risas). Otra vez a una cucha¹⁴, le dejaron el carro en el piso, le pincharon las 4 ruedas. Al chino lo echaron al otro día [...] (E10, C3, NES, Bogotá, 2016).

De acuerdo con Dubet (1998), muchos de estos comportamientos violentos de los estudiantes pueden entenderse como expresiones de la violencia anti escolar y como una crítica a la escuela, eso podría justificar estos actos violentos con los cuales los estudiantes estarían manifestando que algo está mal en la escuela.

Interacción en el aula “yo les exijo que me digan profesor para evitar problemas”

De acuerdo con los testimonios de profesores, el insulto está presente en las relaciones profesores y estudiantes, pero es también usual en las relaciones sociales, el cual se caracteriza por el uso de un léxico marcado a manera de una predicación cualitativa en la que la acción se construye con

11 En el contexto del relato significa estudiante, niño.

12 En el contexto del relato se refiere a arrojar.

13 En el contexto del relato la palabra significa abusivo.

14 En el contexto del relato se refiere a la profesora.

unidades léxicas tipificadas como ofensivas, groseras o vulgares (Castañeda, 2011). De acuerdo con lo planteado por Blaya (2006), Jolly (2009), Mbanzoulou (2008), Steffgen & Recchia (2011), D'Angelo & Fernández (2011), la violencia verbal ocupa un lugar preponderante en el maltrato contra docentes por parte de los estudiantes. Como señala Paul Mbanzoulou al referirse a este tipo de actos verbales:

De hecho, la agresión de un profesor por parte de un estudiante es el umbral más importante de violencia escolar en la medida en que realmente socava la relación educativa y afecta la integridad personal y la integridad personal del docente y la autoridad que él representa. Si bien la agresión física es la forma más grave, la agresión verbal es a su vez la forma de violencia a la que está más expuesto (Mbanzoulou, 2008, p. 32).

Como señala el investigador a propósito de la violencia verbal contra el profesor, ésta realmente afecta la relación educativa e integridad del profesor, además de los efectos en la imagen social que representa. Muchos estudiantes hacen uso del insulto como una forma de provocación y conflicto:

[...] Yo el año pasado estaba haciendo un trabajo de arte, yo le dije a mi compañero: -tengo ganas de tratar mal a la profesora- y entonces mi compañero fue y le dijo. Entonces la profesora me dijo: ¡Párese y venga y me lo dice en la cara!, y entonces, yo fui y le dije: sapa hijueputa¹⁵, ¿por qué me dejó esas notas si yo iba bien? Y entonces ahí fue cuando llamaron a mi mamá y al coordinador y me suspendieron un mes. Mi mamá me quitó todo [...] (E2, C2, NES, Bogotá, 2016).

Confrontaciones profesor-estudiante “no me importa que me traiga a sus papitos¹⁶”

Las amenazas a los profesores son cada vez más frecuentes: se amenaza por diferentes razones, entre ellas, si se pierde año, si se citan los acudientes, entre otros. Sin embargo, pueden existir diferentes tipos de amenazas que a la vez generan múltiples efectos en quien es objeto de ellas. Muchos profesores asumen la amenaza como un desafío a su autoridad, otros cesan el conflicto por temor y otras reaccionan con acciones como sancionar o devolver la amenaza y cumplirla.

15 En el contexto del relato las palabras son insultos.

16 En el contexto la expresión “papitos” funciona como ironía.

En primer lugar, es importante aclarar que una amenaza es también un acto de habla que busca generar, en el interlocutor, una advertencia o coacción, en la cual el estudiante, ante la posibilidad que el profesor realice una acción que lo perjudica o que valora como negativa con respecto a sus intereses, utiliza un anuncio de ataques al profesor, en este caso el objetivo de la amenaza es evitar o impedir que el profesor lleve a cabo una acción determinada.

[...] Se ve mucha agresividad de los estudiantes hacia los maestros, por ello los profesores solicitan muchos traslados, hay zonas y colegios que nadie se quiere ir. Yo soy una profesora que ha estado en provisionalidad muchos años y puedo decir que conozco varios colegios, pero no recomiendo esta localidad¹⁷. Alguna vez un estudiante me gritó y yo también le respondí subiéndole la voz, uno se descontrola. Luego me mandaron una nota que decía: “cuídese, le recomendamos no vuelva al colegio” al comienzo sentí rabia, pero no miedo. El miedo me lo hicieron sentir mis compañeros, luego terminé la provisionalidad y me fui [...] (P6, C2, Bogotá, 2016).

De otra parte, expresa un estudiante,

[...] Aquí amenazan los de once cuando le cae mal el profesor. Un día dos chinos¹⁸ casi matan a un profesor a puro puño. Y le metieron una puñalada¹⁹ porque el profesor a cada rato los trataba mal, los trataba re-mal y los chinos se cansaron y el profesor al otro día no volvió. (E7, C1, NES, Bogotá, 2016).

Muchos estudiantes se expresan de manera negativa de los profesores, hacen referencias constantes a las burlas, la indisciplina para impedir se haga clase, los apodosos que les colocan por su aspecto físico y manera de ser, lo que genera actitudes discriminatorias y que los profesores conocen, pero no son denunciadas generalmente por el temor a aumentar el problema. Por parte de los estudiantes, señalan que reaccionan así porque el profesor inicia el maltrato. Esto nos dice un estudiante de grado séptimo:

[...] Es que yo le iba a pegar al cucho²⁰. Le doy hasta que me canse. A mí no me importa que me expulsen, hasta que me cansara o me lo quiten... Este año menos mal que no es profesor mío. Cuando me lo encuentro, siento enojo y ni lo miro y me acuerdo lo pasado

17 Localidad es una zona geográfica y administrativa en las que se divide la ciudad de Bogotá. Actualmente Bogotá está conformada por 20 localidades.

18 En el contexto la palabra chinos se emplea coloquialmente para referirse a los niños.

19 En el contexto del relato significa agredir físicamente usando un arma blanca.

20 En el contexto del relato la palabra es usada para referirme al profesor.

que es y abusivo con las niñas, lo morboso [...] nosotros nunca lo cogimos por la buena²¹” (E1, C1, NES, Bogotá, 2016).

Pero, no solo los profesores experimentan malos tratos de sus estudiantes, también lo reciben de los padres de familia como ya se ha señalado. “Aquí los papás se agarran con los profesores por alzaos²² (risas). En cuatro colegios he estado y mi mamá se ha agarrado tres veces” (E10, C1, NES, Bogotá, 2016) Agregan además que las razones de las peleas son porque los papás no permiten que se metan con sus hijos y agregan: “Una vez unos padres se la tenían sentenciada a un profesor por manosear a las niñas, lo tuvieron que sacar del colegio porque lo iban a matar. El rector nunca hizo nada, el man era pasado con las niñas, pero ahora está en otro colegio”.

Crisis de la autoridad “ahora no se respeta al profesor, pero toca hacerse respetar”

Hasta aquí hemos ilustrado algunas situaciones de maltrato que experimentan los profesores y que está acompañada de un conjunto de emociones negativas que van desde la rabia, llanto, temblor, impotencia, miedo, frustración, vergüenza e inclusive culpa. Además de estos eventos profundamente traumáticos, los efectos no se hacen esperar: aumento del estrés laboral y otros efectos en la salud física y mental de los profesores como lo demuestran las investigaciones de Trébuq & Burion (2012), y Jolly (2009).

Además de ataques físicos, uso de armas, insultos y amenazas, los estudiantes recurren a interrumpir las clases y se convierte en una forma de generar malestar al profesor y buscar su descontrol que muchas veces termina en amenazas a través de evaluaciones, citaciones a padres o sacando al estudiante de clase con el fin de retomar el control.

Como hemos visto, los profesores experimentan múltiples situaciones de maltrato proveniente de los estudiantes, sin embargo, llama la atención las continuas referencias identificadas en las entrevistas con profesores al maltrato que además reciben de sus propios compañeros y de los directivos, lo cual incluimos en el apartado especial sobre clima escolar cuando hacemos referencia al malestar escolar.

21 La expresión “llevamos en la buena” significa tener buenas relaciones interpersonales.

22 En el contexto la palabra significa persona atrevida.

En síntesis, se ha señalado a lo largo del presente capítulo, que no es posible negar la existencia del castigo en la escuela y las formas que toma el maltrato bien sean físicas o emocionales. Sin embargo, se ha podido observar cómo las acciones en las cuales el profesor agrede físicamente corresponden a un estado particular de desenlace emocional que puede ser provocado por la intolerancia, insatisfacción por su labor, las condiciones contextuales, sensación de pérdida de control, poder o simplemente como un estado de ánimo y las prácticas pedagógicas basadas en el autoritarismo. En general, los profesores reconocen que las prácticas de maltrato físico pueden acarrearles problemas de orden disciplinario y jurídico y por tanto manifiestan intentar controlarse para no llegar a maltratar físicamente a un estudiante.

Al considerar el maltrato físico como algo visible que deja marcas, el maltrato emocional amplía sus formas, mecanismos y por tanto desplaza al maltrato físico para reconfigurar el maltrato como forma de relación entre profesores y estudiantes quienes participan, dotados de ciertos capitales, en un juego cuyo objetivo es ser reconocidos en el campo y alcanzar posiciones de prestigio, reconocimiento y poder, es decir, acceder a lo que Bourdieu ha denominado capital simbólico.

De otra parte, es importante reconocer que los niños de ayer, no son los niños de hoy y esto implica una reconfiguración también de la condición social, pedagógica, política y jurídica de niños, niñas y jóvenes y que, por lo tanto, se reconocen como agentes con derechos y cuyas nuevas posiciones en el campo, les permiten participar en el juego social desde la escuela en unas condiciones diferentes a las del pasado.

Finalmente, hemos encontrado que las prácticas de maltrato físico o emocional ejercidas por los profesores a los estudiantes no están necesariamente relacionadas con la edad, el género, la formación, el Estatuto Docente al que se pertenece o el nivel de experiencia profesional. Independientemente de estas variables, las prácticas de maltrato empleadas por el profesor han sido incorporadas a través de la acción pedagógica a lo largo de trayectoria educativa y laboral sin que sea algo consciente, es decir como *habitus*.

Como se pudo determinar a través de los relatos de los participantes en la investigación, las formas de maltrato se constituyen en un abanico de posibilidades a la hora de maltratar: desde los golpes a las formas más refinadas y sutiles, pero contienen la misma o más fuerza violenta. El lenguaje, por su parte llega, a ser el principal medio para maltratar y ejercer el poder por parte del profesor sobre sus estudiantes, lo que implica ampliar la reflexión

sobre el lenguaje y las relaciones de poder en las interacciones sociales, especialmente en las interacciones entre profesores y estudiantes.

El poder y los capitales que están en disputa en el campo escolar son precisamente lo que permite el juego social, en el cual los agentes sean estos directivos, profesores, estudiantes o padres de familia se confrontan, para tener acceso a él. Ante la amenaza por perder poder y autoridad, el profesor emplea estrategias como por ejemplo el insulto, la amenaza o la burla con lo cual busca minimizar al otro y mantener así el poder instaurado institucionalmente. Por parte de los estudiantes o inclusive padres de familia, se generan resistencias y respuestas negativas con las cuales pretenden desequilibrar este poder a través de la disrupción, la confrontación física y verbal, inclusive llegando a usar armas contra el profesor y compañeros. Los estudiantes han aprendido también a ejercer la violencia y el maltrato y ante el autoritarismo o injusticia reaccionan igual o peor que sus profesores y compañeros de clase, lo cual señala un horizonte para el trabajo pedagógico y para la construcción de políticas institucionales y nacionales orientadas a la formación docente, el análisis de los climas escolares y el acompañamiento a proyectos orientados a la convivencia escolar.

Parte 2

La violencia escolar desde el maltrato en las relaciones profesores y estudiante

“El profe muchas veces no me mira, otras solo me grita, no sé qué es peor”

Estudiante grado séptimo, Colegio 1.

La sociología de la vida cotidiana resume uno de los aspectos más importante de la obra del sociólogo francés Pierre Bourdieu (1990) para quien la sociología y el sociólogo especialmente, tienen un deber vital y es el de develar los diferentes aspectos de la sociedad. Por ello nos dice: “la sociología es una ciencia que incomoda”, lo que significa su carácter crítico y social al orientar el sentido de sus análisis a develar aspectos que son ocultos, solapados, y que de alguna manera puede mostrar ciertas estrategias que utiliza un sector privilegiado de la sociedad para conseguir no solo bienes económicos, sociales y culturales, sino también simbólicos y así mantener o aumentar sus capitales, estatus social y por tanto, la autoridad que le permite a la vez reproducir dichas relaciones orientadas a perpetuar algo que Bourdieu analiza a través de sus diferentes investigaciones: el poder.

Si bien Bourdieu y sus colegas, entre ellos, Jean-Claude Passeron y Loic Wacquant, no se dedicaron exclusivamente a analizar el campo escolar, sí aportaron diferentes herramientas metodológicas que han permitido a su análisis y reflexión. Otro aspecto a tener en cuenta, es que, si bien los postulados referidos a lo largo de su publicación titulada *La Reproducción* (1977) que corresponde a una reflexión sobre la Francia de los años 70 y focalizados en la educación universitaria, sus aportes contribuyen al análisis y comprensión de las prácticas pedagógicas de las que nos ocuparemos en el presente capítulo, el cual tiene como objetivo establecer algunas relaciones entre la acción pedagógica, la práctica pedagógica y el maltrato ejercido por los profesores a los estudiantes.

Para cumplir este propósito, se analiza el concepto de violencia simbólica, la acción pedagógica, la práctica pedagógica y el papel del lenguaje, para luego abordar algunas reflexiones acerca de las relaciones de poder, las prácticas de autoridad y las relaciones entre profesores y estudiantes a partir de la disciplina, convivencia, participación y finalmente, abordar el discurso de los profesores ante el maltrato escolar.

Violencia simbólica

La violencia simbólica la definen los autores como «[...] todo poder que logra imponer significaciones e imponerlas como legítimas disimulando las relaciones de fuerza en que se funda su propia fuerza, es decir, propiamente simbólicas, a esas relaciones de fuerza» (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 7), lo que significa además que ella es poseedora de un poder que le permite imponer significaciones de manera legítima, de tal manera que la fuerza con que se impone sea disimulada y por tanto, aceptada con la complicidad inconsciente de quien la asume; para el caso de la escuela²³, los estudiantes, profesores, directivos y padres de familia.

Por tanto, la violencia simbólica contribuye a la comprensión de las relaciones de dominación entre las clases sociales, la cual opera más allá del uso de la fuerza física, es decir de una violencia simbólica que contribuye y legitima dicho dominio. La anterior mirada crítica de la escuela planteada por Bourdieu y Passeron (1970), nos lleva a pensar en ella como un espacio social de dominación, y a la vez de reproducción de la ideología y de los valores de las clases dominantes, mediante las prácticas, discursos y el sistema simbólico, que crea a la vez, procesos de resistencia por parte de los estudiantes (Saucedo, 2010).

De esta manera, una teoría de la dominación en la perspectiva de Bourdieu, «permite reconocer simultáneamente la imposición de un mundo de relaciones de fuerza y un mundo de relaciones de sentido... la acción de la violencia simbólica es en tanto más fuerte cuanto mayor es el desconocimiento de su arbitrariedad» (Gutiérrez, 2004, p. 298).

Esta lógica de reproducción social, de dominación simbólica como estrategia al servicio de los que desean ejercer poder sobre los dominados,

23 En Colombia la palabra escuela se utiliza para referirse en general a la institución destinada a la enseñanza en los niveles de básica y media.

encuentran en el sistema escolar el instrumento más eficaz que ha contribuido históricamente a perpetuar los modos de esta dominación. Dichas «relaciones de poder tienden a reproducirse en las relaciones de poder simbólico» (Bourdieu, 1988, p. 138), las cuales se orientan a reproducirse y configurar los habitus en los agentes sociales.

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

En el trabajo realizado a través de los Núcleos de Educación Social- NES con los estudiantes en los tres colegios de Bogotá, fueron altamente recurrentes las narraciones que hacen referencia las prácticas de los profesores en las cuales existen unas acciones con alto nivel de imposición en las relaciones. Al respecto señala uno de los estudiantes participantes:

[...] Al profesor no le importa nada, solo nos quiere dar órdenes y que hagamos lo que él quiere y cuando uno no le hace caso lo amenaza con las notas, con citar a los padres o lo saca de clase y ya. No deja hablar, dice: “no me importa lo que usted piense, yo soy el profesor y ya;”. Muchos hacen caso para no meterse en problemas, otros no se aguantan, les responden, pero terminan mal, los saca del salón y les baja la nota [...] (E5, C3, NES, Bogotá, mayo de 2016)

En esta perspectiva, la violencia simbólica alude a las diversas formas de acción en las cuales el poder, la fuerza y la arbitrariedad se imponen a través de una fuerza que no es percibida por quien la recibe.

De esta manera, la vida social y en particular la vida escolar están determinadas por múltiples situaciones en las cuales se imponen ciertas significaciones. En la escuela las normas, rituales y en general los mecanismos de control son reconocidos por los estudiantes y padres como legítimos. El uso del uniforme escolar, la organización del aula, la distribución de los espacios escolares, los objetos de la enseñanza y del aprendizaje, las formas jerárquicas de relacionarse, el horario de clase, la jornada escolar, entre otros, constituyen prácticas que hacen parte de la escolaridad, independientemente del contexto en el cual se encuentren, las cuales se asumen de manera natural por los mismos profesores, estudiantes y padres. Por el contrario, quienes no lo

hagan, seguramente serán excluidos o sancionados socialmente como lo relata el siguiente estudiante:

A mí la verdad es que me echaron de tres colegios solo por bobadas, según la cucha²⁴ yo no hacía caso del uniforme y llené observador²⁵. Del colegio de Patio Bonito²⁶, fue porque no entregaba trabajos. De éste colegio mi mamá me echa de la casa si me sacan. Uno casi no puede hablar, los profes son injustos, pero si uno dice algo que no está de acuerdo, lo echan y ya, los demás compañeros les da miedo que los echen [...] (E1, C1, NES, abril de 2016).

En síntesis, la teoría de la violencia simbólica propuesta por Pierre Bourdieu y Jean-Claude Passeron (1970), se constituye en uno de los aportes más importantes que desarrollan en su obra *La Reproducción* (1970), teoría que ubican para su comprensión y explicación en el campo escolar, lugar privilegiado para la reproducción, la dominación y el ejercicio del poder simbólico en el que la escuela reproduce lo social, las formas de dominación y los instrumentos de condicionamiento social.

De la acción pedagógica a la práctica pedagógica

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

La acción pedagógica (AP) «es objetivamente una violencia simbólica en tanto que imposición, por un poder arbitrario, de una arbitrariedad cultural [...]» (Bourdieu & Passeron, 1977, p.5). Así, la AP, no solo está limitada a la acción que se realiza en el campo escolar; existe también AP al interior de la familia, en la vida cotidiana de las personas y por ello es tan naturalizada

24 En el contexto del relato la palabra “cucha” la utilizan los estudiantes para referirse a la profesora.
25 Se refiere al instrumento definido por el colegio en donde se registran, generalmente, los llamados de atención, proceso disciplinario y académico de cada uno de los estudiantes.
26 En el contexto del relato, Patio Bonito se refiere al nombre de un barrio popular ubicado en la Localidad de Kennedy en la ciudad de Bogotá.

que muy difícilmente se percibe, y contribuye a la reproducción de comportamientos y formas de pensar. En el campo escolar, la acción pedagógica AP, cobra mayor sentido y se constituye en su objetivo fundamental, su misión. Su fuerza es tan poderosa que pasa desapercibida por muchos agentes sean estos estudiantes, profesores, o padres de familia: sin embargo, se asume a manera de resistencia cuando ésta se devela.

Los sistemas de normas y sanciones, estructuras de poder escolar, la graduación de la enseñanza, la evaluación, la distribución del espacio físico de las aulas, la organización en grupos, la estructuración de la acción pedagógica en torno a libros, clases, actividades extracurriculares, formas de interacción, y el credencialismo especialmente, se constituyen en acciones que, según Criado (2012) se constituyen en una «gramática de la escolaridad» a través de la cual la acción pedagógica se desarrolla y contribuye para que la reproducción de la estructura de distribución del capital cultural se lleve a cabo exitosamente.

De esta manera, la violencia simbólica, requiere de una acción pedagógica y ésta no se puede dar sin la autoridad pedagógica (AuP), que se «manifiesta bajo la forma de un derecho de imposición legítima [que] refuerza el poder arbitrario que la fundamenta y que ella disimula» (Bourdieu & Passeron, 1977, p.12). Así, el profesor posee una autoridad otorgada en primer momento por el mismo título normalista o universitario que lo acredita para ejercer la docencia y, en segundo lugar, la otorgada a través de los rituales escolares y la vinculación laboral. Esta AuP lo habilita para decir y hacer en una arbitrariedad institucional, es decir, un trabajo pedagógico que tiene como objetivos: reproducir e inculcar prácticas reproductoras de estructuras objetivas sociales, es decir de habitus.

Para Bourdieu (2008), el dar cuenta de lo cotidiano conlleva a comprender el sentido práctico que constituye una teoría de la práctica realizada a partir del situarse en la actividad real como tal y que está constituida por el sistema de disposiciones estructuradas y estructurantes. Una acción, es producto del habitus impreso en el cuerpo y se vuelve manifiesto en el sentido práctico. Esto es, el sentido práctico está representado por aptitudes para moverse, hablar, actuar y orientarse según la posición ocupada en el campo social y de acuerdo con la lógica del propio campo (Bourdieu, 1980).

Respecto a las prácticas sociales, Bourdieu (2008) señala su doble existencia: en las cosas (campos) y en los cuerpos (habitus), con lo cual se relaciona

los modos de conocimiento teórico, es decir, sujetos que analizan una problemática social, y conocimiento práctico, relacionado con los agentes sociales que producen prácticas. La noción de práctica social significa dar cuenta de la actividad como elemento que hace parte del mundo social. Así la práctica está directamente relacionada con el concepto de habitus y busca dar cuenta de los capitales, las trayectorias y las prácticas que expresan comportamientos de la estructura que subyace tras los habitus de los agentes sociales que participan en el juego social al interior de un campo específico.

Dar cuenta de las prácticas sociales de los otros, implica también reconocer y encontrar nuestras propias prácticas y señalar «los condicionamientos sociales que tienen nuestras miradas, nuestras perspectivas, nuestras herramientas, invitando a poner en funcionamiento lo que Bourdieu ha llamado en varias oportunidades la objetivación del sujeto objetivante» (Gutiérrez, 2005, p. 8). En este sentido y desde las prácticas sociales,

El habitus, como todo arte de la invención, es lo que permite producir prácticas en un número infinito, y relativamente imprevisibles (como las correspondientes situaciones), pero limitadas no obstante en su diversidad. En una palabra, siendo el producto de una determinada clase de regularidades objetivas, el habitus tiende a engendrar todas las conductas “razonables”, de “sentido común”, “que son posibles en los límites de esas regularidades y únicamente ésas, y que tienen todas las probabilidades de ser positivamente sancionadas porque se ajustan objetivamente a la lógica característica de un campo determinado, cuyo porvenir objetivo anticipan; al mismo tiempo tiende a excluir “sin violencia, sin arte, sin argumento”, todas las “locuras” (“eso no es para nosotros”), es decir todas las conductas condenadas a ser sancionadas negativamente por incompatibles con las condiciones objetivas. (Bourdieu, 1980, p. 91)._

En síntesis, como lo señala Gutiérrez (2005), «Hablar de habitus entonces, es también recordar la historicidad del agente, es plantear que lo individual, lo subjetivo, lo personal, es *social*, es producto de la misma historia colectiva que se deposita en los cuerpos y en las cosas» (pág. 70). De esta manera, las prácticas de maltrato son originadas por los habitus de los individuos y de las instituciones y que se han ido conformando en historia. El habitus entonces hace referencia a las disposiciones fruto del condicionamiento social que se encuentra relacionado, a su vez, con la posición ocupada por parte del agente en el entramado social.

En este sentido, son los habitus los que generan prácticas, ya sean individuales o colectivas y por tanto historia que asegura en ellos la presencia de las experiencias, esquemas de percepción, y de pensamiento que hacen parte de las trayectorias de los agentes a lo largo de la vida. También son el

Pasado que sobrevive en lo actual y que tiende a perpetuarse en el porvenir actualizándose en prácticas estructuradas según sus principios; ley interior a través de la cual se ejerce continuamente la ley de necesidades externas irreductibles a las coerciones inmediatas de la coyuntura; el sistema de las disposiciones se halla en el principio de la continuidad y de la regularidad que el objetivismo concede a las prácticas sociales sin poder explicarlas y también de las transformaciones reguladas de las que no pueden dar cuenta ni los determinismos extrínsecos e instantáneos de un sicologismo mecanicista ni la determinación puramente interior pero igualmente puntual del subjetivismo espontaneísta (Bourdieu, 2007, p. 89).

En síntesis, señala Bourdieu en su libro *El sentido práctico* (2007) que,

La teoría de la práctica en cuanto práctica recuerda, contra el materialismo positivista, que los objetos de conocimiento son construidos, y no pasivamente registrados, y, contra el idealismo intelectualista, que el principio de dicha construcción es el sistema de las disposiciones estructuradas y estructurantes que se constituye en la práctica, y que está siempre orientado hacia funciones prácticas (pág. 85).

En consecuencia, el «resultado del habitus como interiorización de las relaciones de poder, las representaciones que éste engendra, constituyen el medio que hace posible el proceso por el cual se impone la violencia simbólica a los agentes sociales» (Gutiérrez, 2004, p. 295). En pocas palabras, las prácticas en las cuales interactúan cotidianamente el profesor y los estudiantes, están determinadas por cierto nivel de poder como el que refiere un estudiante a continuación:

[...] Es que esa cucha, es toda alzada²⁷, cuando entra quiere que uno no hable, que se pare hasta que ella quiera, uno se cansa y se sienta, entonces lo grita para que salga del salón, uno no entiende por qué, ella luego le dice al coordinador que uno la trata mal, pero eso no es así, ella se pasa y le hacen firmar observador (E2, C1, NES, Bogotá, abril de 2016).

27 En el contexto del relato se refiere a un temperamento agresivo.

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

La selección de significados que define objetivamente la cultura de un grupo o de una clase como sistema simbólico es arbitraria en tanto que la estructura y las funciones de esta cultura no pueden deducirse de ningún principio universal, físico, biológico o espiritual, puesto que no están unidas por ningún tipo de relación interna a la “naturaleza de las cosas” o a una “naturaleza humana” (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 7).

En relación con la arbitrariedad cultural y la práctica o acción pedagógica, señala Bourdieu que las sociedades al estar divididas en clases al modo de las sociedades capitalistas, la acción pedagógica es arbitraria, es decir que lo que se enseña y la forma de enseñar no corresponde a una necesidad natural o cultura universal, sino que los conocimientos constitutivos del programa escolar son un subconjunto producto de la selección que atiende a unos intereses materiales y simbólicos de los grupos dominantes, es decir unos aprendizajes subordinados a los que la escuela tiene el deber de reconfigurar. De igual manera la acción pedagógica es arbitraria, es decir que se define el método o modelo pedagógico o didáctico que asume el profesor y la escuela dependiendo del modelo dominante y no como producto de la reflexión crítica de la escuela y las comunidades.

Cualquier arbitrariedad implica, en efecto, una definición social del modo legítimo de imposición de la arbitrariedad cultural y, en particular, del grado que el poder arbitrario que hace posible la AP así, mientras que en ciertas sociedades el recurso de las técnicas de coerción (azotes o incluso “copiar mil veces”) basta para descalificar al agente pedagógico, las sanciones corporales (látigos de los colegios ingleses, puntero del maestro de escuela o falaga de los maestros coránicos) parecen simplemente como atributos de la legitimidad magistral de una cultura tradicional en la que no corren el riesgo de traicionar la verdad objetiva de un AP porque son precisamente su modo legítimo de imposición (Bourdieu & Passeron, 1970, p. 15).

Podemos concluir entonces que, la escuela y la práctica del profesor no corresponden a las expectativas y necesidades del estudiante, sino que éstas corresponden a mecanismos definidos por los grupos dominantes quienes limitan los contenidos, pero también las maneras de hacer el trabajo pedagógico. Sin embargo, al tener una naturaleza arbitraria, no son percibidos por los agentes educativos y por tanto se configuran en una violencia simbólica.

Pero ante esta condena que nos dice Bourdieu:

Para cambiar el mundo, es necesario cambiar las maneras de hacer el mundo, es decir la visión del mundo y las operaciones prácticas por las cuales los grupos son producidos y reproducidos (Bourdieu, 1988, p.140).

En esta misma línea señala Gutiérrez (2007) que la noción de habitus, especialmente en los trabajos realizados por Bourdieu y sus colegas en los años 90 «han señalado la posibilidad de modificar los habitus y con ello modificar las prácticas mediante un proceso de socioanálisis–individual o asistido» (pág.66), lo que significa que no estamos condenados a la reproducción de las formas dominantes, sino que existe un camino para romper los esquemas sociales a través de reflexión colectiva para lo que se requiere una transformación de la escuela y de las formas de relación que en ella existen.

Veamos a continuación algunas reflexiones acerca del socioanálisis y el autosocioanálisis. Señala Baranger (2012) que el científico social no puede extraerse completamente de su propia posición en el espacio social, de ahí la necesidad o más bien la posibilidad del socioanálisis el cual «[...] consiste estrictamente en la aplicación de la teoría sociológica al esclarecimiento de la posición social del sociólogo. Aun así, de lo que se trata, todavía, es de -hacer consciente lo inconsciente-» (p. 188).

Lenguaje y poder

Como hablantes de una lengua, no siempre somos conscientes de las relaciones que ésta tiene con el poder y que está presente en los diferentes intercambios comunicativos en nuestra vida social en su conjunto: familiar, académico, laboral, afectivo, político, entre otros. Sin embargo, el no ser altamente conscientes, no significa que no seamos competentes comunicativamente, pues desde nuestro primer contacto con el lenguaje vamos

aprendiendo el significado, el valor, y especialmente el sentido de las palabras, los usos en los contextos en que las producimos y los efectos que queremos alcanzar con ellas. En este sentido se comparte la idea de que «[...] el lenguaje no solo es una gramática sino también, y sobre todo, esas cosas que las personas hacemos con las palabras (y no sólo con las palabras) con unas u otras intenciones y con unos u otros efectos » (Jurado, Lomas, & Tusón, 2017, p. 34).

Las palabras, nos dice Bourdieu, no son inocentes, los acentos, el vocabulario que usamos, los énfasis que utilizamos al hablar, no solo comunican, también reflejas posiciones y jerarquías y por ello reconocemos la autoridad en lo que se dice, en quien habla y la manera en que lo habla. En esta misma línea señala Reyes (1990),

No solo tenemos reglas de nuestra lengua en el cerebro, sin que todo nuestro cuerpo está metido en las situaciones reales en las que usamos y creamos lenguaje, que a su vez nos va creando, somos lo que hablamos y nos hablan y también los que nos hablamos a nosotros mismos. Somos prisioneros, creadores creados, dueños esclavizados en nuestra capacidad lingüística (Reyes, 1990, p. 14).

Tanto las palabras de Jurado, Lomas y Tusón, como las de Reyes nos plantean una perspectiva del lenguaje que va más allá del formalismo lingüístico. Entonces, las palabras también están cargadas de desigualdades, tiene fuerza y se acompañan de gestos, movimientos corporales, ritmos, pero también de silencios de quien las evita, el lugar en que se producen, pero también de quien las recibe. Muchas veces somos expertos en producir palabras cargadas de poder para producir miedo, duda y dolor, entre otras.

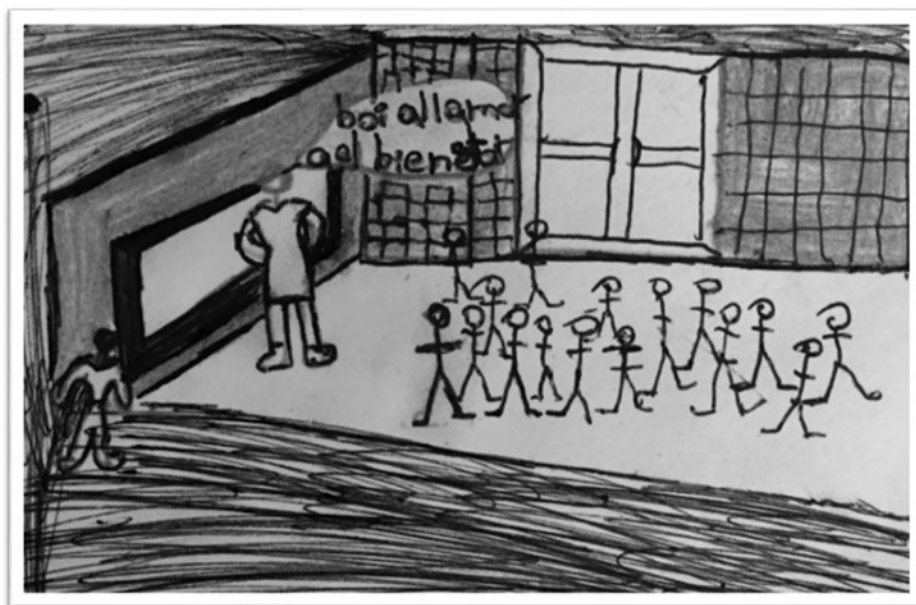
El tema del lenguaje y el poder ha sido analizado por lingüistas, filósofos y sociólogos especialmente que han buscado explicar su funcionamiento desde múltiples perspectivas: destacamos los trabajos de Basil Bernstein quien brindó explicaciones sobre el fracaso escolar, entendido en términos lingüísticos y sociales a partir de experiencias empíricas y en una perspectiva crítica del discurso. Son también fundamentales los aportes de Teun Van Dijk (1993), quien ha analizado el problema de poder relacionado con los discursos de los medios de comunicación masiva, entre otros.

En lo relacionado con el lenguaje y su papel en la reproducción de la vida social, Pierre Bourdieu (1982), reconoce en la comunicación, estrategias de poder gracias a la violencia simbólica que ostenta. El lenguaje no solo

es comunicación de conocimientos sino también un instrumento de poder simbólico a través del cual las personas ejercen su condición de usuarios de una lengua determinada, orientados a conseguir ciertos propósitos para lo cual define también intenciones, uso del mercado lingüístico, estrategias, entre otros.

Respecto a la comunicación y el lenguaje, nos dicen Bourdieu & Passeron (1977), que en la violencia simbólica se ejerce siempre en una relación de comunicación en la medida que este poder arbitrario hace posible que dicha imposición no se revele directamente, sino por medio de una acción pedagógica y un trabajo de inculcación. Es decir, que la comunicación, por una parte, trasmite una información, y por otra, ejerce una acción en la cual tiene como objetivo la imposición y reproducción social. Así el discurso sobre el orden, la obediencia, la disciplina, tendrían un metarrelato que habría que elaborar. La siguiente figura, expresa una situación cotidiana en las aulas de clase en donde el profesor ostenta un poder legítimo que utiliza con fines determinados.

Figura 14. La amenaza en las relaciones profesor-estudiante “¡Voy a llamar al Bienestar!”.



Fuente: Núcleos de Educación social (E10, C1, NES, Bogotá, mayo de 2016). Sesión 8, Etapa: Recorrido ¿podrían señalar el lugar y la forma en que ocurre el maltrato por parte del profesor?

El dibujo del estudiante de grado séptimo que observamos, se elaboró durante una sesión de NES y en él observamos un aula de clase, un grupo de estudiantes y el profesor. Gran parte de los estudiantes se encuentra frente al él, pero uno de ellos se encuentra un lugar diferente. El profesor dice “Voy a llamar al Bienestar”, con lo que se refiere a Instituto Colombiano de Bienestar Familiar, entidad del estado colombiano encargada de la prevención y protección integral de la infancia y adolescencia, y del cual dependen las comisarías de familia las cuales cuentan con policía de infancia, sicólogos, abogados, jueces y médicos.

Por tanto, se puede pensar que la expresión del profesor busca atemorizar y amenazar a los estudiantes, a la vez que manifiesta una nueva realidad en la que ahora debe compartir con otros que antes no existían, la educación de los estudiantes. Así, el profesor ya no amenaza con los padres como lo hacía antes, sino que acude a los nuevos agentes que el nuevo capital ingresa al campo escolar.

De esta manera, los discursos «[...] no son solo (o solo excepcionalmente) signos destinados a ser comprendidos, decodificados, también son signos de autoridad destinados a ser evaluados, apreciados y signos de autoridad, destinados a ser creídos y obedecidos» (Bourdieu, 1982, p. 49).

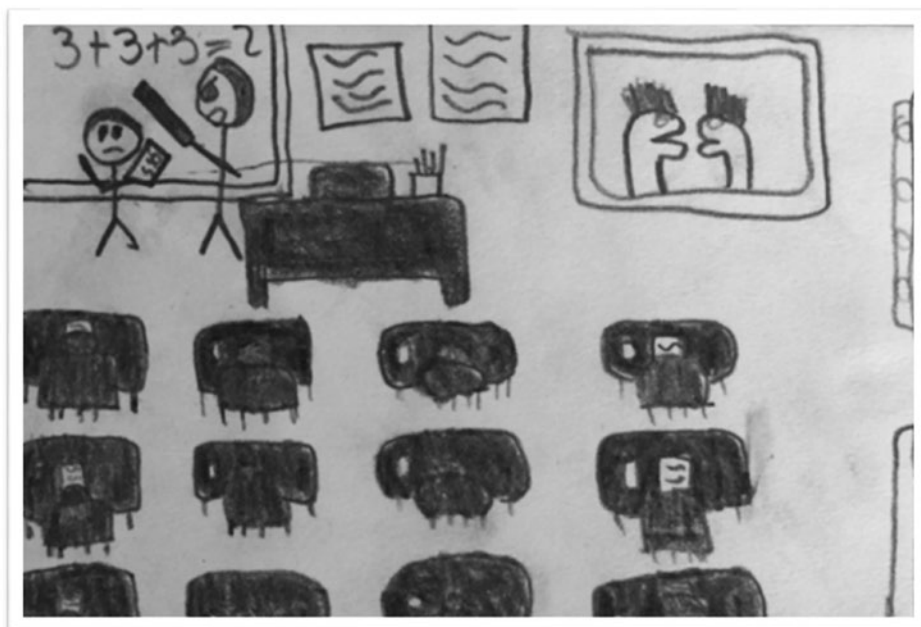
Como complemento de lo anterior, Bourdieu (1987), señala que «[...] el poder simbólico es un poder de hacer cosas con palabras» (Bourdieu, 1987, p.141), reconociendo así el papel del lenguaje y la comunicación en el proceso de reproducción cultural, conformación de habitus lingüísticos y posibilidad de relación e interacción entre agentes (profesores y estudiantes) y la instauración de la arbitrariedad cultural, por lo tanto, de violencia simbólica.

En su obra ¿Qué significa hablar? Economía de los intercambios lingüísticos (1982) Bourdieu reconoce que la lengua, más allá de ser un instrumento de comunicación, es a la vez un instrumento de acción y poder que reconocen los agentes sociales. Nos recuerda también que, no existen palabras neutras ni inocentes, sino que las palabras contienen fuerza y poder y que para su realización es necesario contar con un poder otorgado por una autoridad reconocida socialmente y así, hacer posible la legitimidad y los efectos de las acciones contenidas en el acto comunicativo y, por lo tanto, generar el efecto deseado: dolor, miedo, amenaza, etc. En el sistema escolar, «la institución confiere al discurso profesoral una autoridad estatutaria que tiende a excluir la cuestión del rendimiento informativo de la comunicación» (Bourdieu & Passeron, 1977, p. 158).

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

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

Figura 15. El aula como espacio simbólico y la práctica pedagógica.



Fuente: Núcleos de Educación Social (E6, C2, NES, Bogotá, febrero de 2016). Etapa: Recorrido. ¿Puedes describir lo que ocurre en clase?

El dibujo del estudiante producto de un encuentro de NES, muestra algunos elementos que conforman la estructura simbólica del aula de clase: la distribución de los estudiantes, el lugar que ocupa el profesor y el de los estudiantes, la interacción, las formas de relación, la evaluación y la práctica pedagógica además de elementos de la comunicación allí presentes.

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

El habitus lingüístico, nos dice Bourdieu, es un «Sistema de disposiciones socialmente construidas, que implica una propensión de hablar de cierta manera; una competencia para hablar inseparablemente definida como una aptitud lingüística; es la capacidad social para emplear adecuadamente esta competencia en una situación dada» (Bourdieu, 1982, p. 79).

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

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

de insultos, gritos, regaños, humillaciones, amenazas y otras formas de maltrato, resulta clave profundizar en lo que hay más allá de lo que observamos y aceptamos como parte de las prácticas pedagógicas.

En la medida en que es un mercado lingüístico estrictamente sometido a los veredictos de los guardianes de la cultura legítima, el mercado escolar está estrictamente dominado por los productores lingüísticos de la clase dominante y tiende a sancionar las diferencias de capital existente: el efecto acumulado a través del sistema escolar correlativo aproxima a las clases más desfavorecidas a las sanciones negativas del mercado escolar, es decir, a la eliminación o autoeliminación precoz que lleva consigo el fracaso escolar. Las diferencias iniciales señala Bourdieu (1982), «tienden así a reproducirse por el hecho de que la duración del aprendizaje tiende a variar en función del rendimiento, los menos dispuestos y menos tiempo pasan expuestos a ese lenguaje y a los controles, correcciones y sanciones escolares» (p.44). Estos planteamientos nos llevan a pensar la escuela y el campo escolar como un entramado de relaciones de poder simbólico, que encuentran en el lenguaje y la comunicación la herramienta más poderosa para el ejercicio del poder y el mantenimiento de un orden social definido por un grupo que domina.

Discurso de los profesores ante el maltrato escolar

Si bien muchas prácticas de maltrato son empleadas por los profesores, intencionadas o no, consientes o inconscientes, cotidianas o esporádicas, resulta importante escuchar a través de sus discursos su manera de comprender y explicar el maltrato. Para esta parte se retoman los discursos a través de las relatorías en los procesos disciplinarios desarrollados por la Procuraduría General de la Nación -PGN.

En un primer lugar, algunos profesores argumentan tener relaciones tensas con los padres debido a las exigencias que ellos hacen a los estudiantes, antecedentes de problemas con familiares e incluso comentarios negativos que hacen algunos profesores de sus propios compañeros y que son informados a los demás padres. Asimismo, expresan la falta de apoyo por parte de la familia: no asistir a las reuniones de padres de familia, la falta de acompañamiento en casa y la permisividad de los padres, son solo algunas de las quejas que manifiestan los profesores especialmente relacionados con los padres de los estudiantes.

Adicionalmente, los profesores refieren conflictos con los padres que terminan en agresión verbal, o física, amenazas y venganza,

[...] cuando la madre dijo que quería hablar con la profesora [sobre una situación de maltrato a su hijo], se reunió la madre y la tía del niño y después de hacerle reclamos y reproches, la madre del niño le pegó un puño en la cara a la profesora (PGN, Relatoría #18964, 2011, p. 26).

Muchos de estos casos terminan generando mayor conflicto para el estudiante quien debe retirarse del colegio, o finalmente es necesario el traslado del profesor. Los profesores justifican el maltrato basados en los problemas de comportamiento e indisciplina de los estudiantes, su rendimiento académico o el cuestionamiento de su autoridad en el aula.

[...] Los hechos por los que tienen investigada a la profesora, manifiestan que al parecer el niño era muy necio, no dejaba dar clase, interrumpía a los demás compañeros, el día de los hechos el niño salió del salón, los demás pidieron que se entrara y él no entendió, corría por toda la escuela, como retándola, no acataba las normas que ella le pedía, hasta ahí me enteré" (PGN, Relatoría #18964, PGN, 2011, p.10).

Muchas veces los profesores manifiestan estar irritados y salirse de sus cabales motivados por los problemas de comportamiento que generan los estudiantes y las pocas herramientas con que cuentan para resolver los conflictos. Además de estas situaciones se reflejan también en el trato del profesor con sus compañeros, padres o directivos. Cuando se presenta una situación de maltrato por parte del profesor, suele desplazarse el argumento hacia el comportamiento del estudiante. Así se presenta en varias de las relatorías analizadas. A continuación, se refiere un ejemplo que ilustra esta situación:

Desde el comienzo del año escolar 2009 se dio la situación de dificultad del niño en cuanto a la parte disciplinaria y académica, en la primera reunión que hubo de padres de familia yo hablé con la abuela del niño, manifestándole la situación que había observado en los primeros días de clase, ella me comentó que no tenía cómo ayudarlo en la parte académica y le dije que buscara a alguien que le pudiera ayudar en esa parte, porque el niño estaba repitiendo el año y en los primeros días hacíamos repaso y él decía que él ya sabía eso porque estaba repitiendo el año (PGN, Relatoría #18964, p. 12).

Muy pocos profesores en los procesos estudiados reconocen haber maltratado al estudiante, en general lo niegan y afirman ser un malentendido, una exageración, la invención por parte del niño y los padres, entre otras. Del mismo modo, frente a los hechos como las huellas del maltrato, heridas y hematomas, los profesores argumentan extrañeza o afirman que fue un accidente,

[...] entonces nos entramos al salón con los otros niños, yo lo tomé de la mano y lo senté junto a la pared, es como un muro horizontal que hay en el salón, entonces lo senté debajo del muro y en ese momento se golpeó la cabeza sin que fuera mi intención [...] (PGN, Relatoría #18964, 2011, pág. 20).

Respecto a la importancia que se otorga a la palabra de los estudiantes, los profesores manifiestan la exigencia de una exagerada credibilidad por parte de los padres y las autoridades que pone siempre a los profesores como los malos. Asimismo, existe una inconformidad porque no se sigue un conducto regular, es decir que primero se hable con ellos. Sin embargo, tanto estudiantes como padres consideran que, al presentar la queja al profesor, generalmente toma represalias que ni ellos ni sus hijos están dispuestos a experimentar, “Señaló que la rectora en este caso tampoco se tomó el trabajo de investigar ni escuchar a la versión de la docente, informando a Comisaría dando crédito a lo que la niña informó” (PGN, Relatoría #21121, 2013, p.17).

Cuando los casos son denunciados por los mismos colegas o los directivos, los profesores implicados en el caso de maltrato, señalan la existencia de acoso laboral, persecución o confabulación para hacerle daño. De otra parte y como lo señala un docente en su declaración [...] hay malestar en la comunidad por distintas razones que según su dicho provenía de las directivas” (PGN, Relatoría #21121, 2013, p. 16). Además de lo anterior, señalan que carecen de apoyo de psicólogos en el colegio que les ayuden con los casos de estudiantes más complejos.

A manera de síntesis del apartado se puede observar como el lenguaje tiene un papel importante pues se “juega” con las palabras, sus significados, sus sentidos, para no asumir una responsabilidad de la cual se está siendo procesado.

Práctica pedagógica y maltrato escolar

Hasta aquí hemos recorrido algunas ideas desde una perspectiva sociológica y educativa que nos ha permitido hacer visibles tres elementos claves para comprender el maltrato de los profesores a estudiantes: la violencia simbólica, la práctica pedagógica, el lenguaje y la comunicación a través de las cuales se construyen las relaciones.

Los datos recabados a lo largo de esta investigación evidencian diversas formas que ha tomado el maltrato que va desde lesiones físicas hasta alcanzar maneras más refinadas, sutiles y poco visibles como es el maltrato emocional que, aunque no deja huellas en el cuerpo impacta negativamente la vida de los niños, niñas y jóvenes.

El interés por analizar la violencia, la práctica pedagógica y el lenguaje radica específicamente en su utilidad por comprender las relaciones del maltrato en la acción pedagógica y la práctica pedagógica. En primer lugar, es importante reconocer que la acción pedagógica realizada por el profesor no solo está determinada por la acción de “enseñar” conocimientos disciplinares a los estudiantes, si no que en el aula se presentan o coexisten múltiples situaciones que condicionan uno de los objetivos principales de la escuela como es la formación para la convivencia.

A continuación, se hace una reflexión sobre algunos elementos que pudieran estar relacionados con el maltrato ejercido por el profesor a los estudiantes.

Poder como anulación del otro

Como se había señalado al inicio del presente capítulo, el tema del poder estuvo presente en los diferentes análisis de Bourdieu debido al carácter constitutivo de la sociedad y por tanto, «Existe en las cosas, y en los cuerpos, en los campos y en los habitus, en las instituciones y en los cerebros [...] existe físicamente, objetivamente, pero también simbólicamente» (Gutiérrez, 2004, p. 292).

El campo de poder nos dice Bourdieu en su obra *La nobleza del Estado* (2013), es un campo en donde es posible generar fuerzas y de luchas y a su vez está conformado por las mismas fuerzas que llevan a ocupar cuantas posiciones dominantes hay en el campo por parte de los agentes, lo anterior puede explicar el ejercicio del poder entre profesores y estudiantes.

Criado (2010), retomando a Elías (1987), señala que el poder es una fuerza relativa al juego que posee cada jugador en el campo, pero, ¿cómo se obtiene ese poder? Cada jugador tiene una fuerza relativa, una capacidad que le permite conseguir sus objetivos, pero que depende de las jugadas de los demás y del conjunto del entramado. «El poder no es atributo a un sujeto o institución sino en relaciones de interdependencia» (Criado, 2010, p. 89), relaciones que tienden a reproducirse en las mismas relaciones de poder simbólico para alcanzar el monopolio de una dominación simbólica. Un ejemplo lo constituyen los títulos escolares que representan «títulos de propiedad simbólica que dan derechos a ventajas de reconocimiento social» (Bourdieu, 1987, p. 138).

Pero, ¿qué da poder en el campo escolar? La respuesta sería: la evaluación, poseer títulos académicos o reconocimientos, antigüedad en la profesión y en la escuela, trayectoria construida (cargos ocupados, lugares de trabajo), género, asignatura que enseña, edad, tipo de relaciones sociales y conexiones, pero también la forma como se habla, las palabras que emplea y su discurso en general, lo que dice y cómo lo dice, la forma de caminar, la forma de vestirse, entre otras. Estos son algunos de los capitales que surgen del trabajo de análisis de la información recogida en los encuentros con profesores y estudiantes y que nos ayudan a comprender el funcionamiento del poder en la escuela.

Así como los profesores cuentan con ciertos capitales, los estudiantes también los poseen, por ejemplo, la antigüedad en el colegio, género, historia académica, el grado que cursa, origen familiar, forma de vestirse, tipo de relaciones con los compañeros y profesores, nivel académico, formas de expresarse, origen social, entre otros, los cuales contribuyen al éxito, o fracaso escolar, pero también a la experiencia del maltrato y la violencia. Así lo relata un estudiante,

[...] Uno lo ve en las reuniones de entrega de boletines, a los niños que van mal, la profesora los deja afuera, primero atiende unos. Cuando ya entramos los otros los malos, ella cambia, se disgusta, se comporta diferente, nos habla con rabia. Generalmente siempre somos las mamás cabeza de familia, nuestros hijos tienen problemas académicos, pero no justifica que nos de trato de quinta. Todo porque nos somos de sus amigos. (PF, C3, Bogotá, 2016).

Volviendo al tema del poder, los estudiantes, padres, e inclusive las colegas, reconocen legítimas estas condiciones de poder del profesor, al tiempo

que observan en los estudiantes ausencia de este poder que los coloca en una relación asimétrica como un principio de la relación pedagógica. Unos que ostentan múltiples formas de poder y otros que carecen de él y por tanto los estudiantes refieren en muchas ocasiones “abuso de poder” por parte de adultos que son en general más fuertes cuanto más débiles son los estudiantes, así los estudiantes experimentan abuso verbal, exclusión o marginación y tratos humillantes que se originan en una relación desequilibrada del poder. Tanto profesores, padres y estudiantes hacen referencia a la existencia de un exceso de poder, vemos algunos ejemplos:

Poder de antigüedad

[...] Profesor- Es bien cierto eso del poder porque si uno llega a un colegio como nuevo, todos lo sabemos que te dejan los alumnos más difíciles, el salón más feo, el salón de las goteras y el que no tiene puerta, bueno, en fin, eso no es nada nuevo y ya. Y los grupos de profesores que ya existen igualmente son cerrados, pero igualmente no es que yo tenga temor por eso porque uno llega y se integra. Los profesores antiguos siempre son los que dicen qué hacer y eso genera problemas con los nuevos (P11, C2, Bogotá, 2016).

Relación asimétrica entre profesor y estudiante: el micro-poder

El profesor recurre al maltrato para mantener el poder con sus estudiantes, es una forma de decirles yo mando aquí y usted no va a venir aquí a querer mandar, imponer su desorden. Uno como profesor mantiene cada uno su poder en su pequeño espacio que es el aula (P10, C3, Bogotá, 2016).

Valor del poder: profesor vs. Padres

[...] pues en mi opinión tocaría unir muchos padres de familia, porque pues como sabemos esta persona²⁸ tiene una gran influencia en el colegio, entonces no se podría decir que solo un padre de familia podría cambiarlo, tendrían que ser muchos padres de familia que se pongan de acuerdo y que no estén de acuerdo con la forma de actuar y pensar de esta persona para que se pueda realizar un cambio y nuestros hijos y nosotros mismos no seamos afectados. (MF8, C1, Bogotá, 2016).

28 En el contexto del relato se refiere al profesor.

El poder de la evaluación

[...] es que yo digo que la norma debe existir y siempre ha existido de alguna u otra manera, pero es la forma en la que se está aplicando la norma actualmente, que el muchacho antes tenía la posibilidad de defenderse, de dar su criterio y decir por qué estaba haciendo así las cosas y ahora dice Víctor²⁹: con más trabajo yo los minimizo y no lo dejo que me impongan, les bajo la nota a ver quién gana (P5, C1, Bogotá, 2016).

Maltrato como ejercicio del poder del profesor

[...] exactamente para algunos docentes el poder es algo vertical, yo puedo ver las relaciones de poder horizontal, un estudiante no tiene el mismo poder que un docente. Hay docentes que lo piensan más en el otro sentido, vertical y el estudiante debe siempre obedecer, y cuando no me obedecen entonces viene la agresión. Muchos profesores que vienen de los colegios privados de estrato alto dicen que allá el poder lo tienen los estudiantes (P7, C3, Bogotá, 2016).

Relaciones asimétricas profesor-padres-estudiante

[...] el temor de poner una queja de un profesor no es de ahora, ha sido siempre la figura del profesor, está allá (señala arriba) y la del padre aquí (abajo) y la del estudiante allá (más abajo), yo creo que eso nunca va a cambiar, siempre ha existido una barrera [...] Yo tendría con la profesora y el profesor, que ser unidos y anclado para que entre los dos podamos reforzar esto y aquello. Debe hacer una unión, pero actualmente hay una distancia de odio y no nos damos cuenta que nuestros hijos están en manos de ellos (MF, C3, Bogotá, 2016).

Comportamiento y relaciones de cortesía

Tanto la cortesía como la descortesía verbal se constituyen en fenómenos comunicativos que para su análisis requiere de los elementos contextuales, incluidas las nociones de comunidad de habla, el contexto del usuario y la situación comunicativa desde una perspectiva de la etnografía del habla. Así, la cortesía es una manifestación de respeto en las formas de tratamiento comunicativo e interactivo, es decir se refiere a buenos modales en la

²⁹ En el contexto, se refiere a un colega profesor.

comunicación de las personas. Veamos el siguiente ejemplo en el cual se presentan situaciones de descortesía por parte del profesor:

[...]Estudiante 5- Siempre llega malgeniado, tira la puerta y nos dice: ¡trabajen vagos³⁰ ¡

Estudiante 6- Nadie puede decirle nada, ¡nos mira y uno queda mudo... si se acerca uno piensa que le va a pegar! Nos quedamos callados y ya ¡(E5, E6, C3, NES, abril de 2016).

Como se ha podido observar a través de estos relatos, el poder constituye un capital valioso que posee el profesor, el cual utiliza no solo con los estudiantes, sino también con los colegas y los mismos padres de familia orientado a cumplir sus necesidades. Al tener el poder de la evaluación, el profesor le imprime a las relaciones una condición de dominación asimétrica, que como señalan los padres no contribuye a mejorar las relaciones y en general la educación de sus hijos. De otra parte, es interesante el relato en el cual se pone en evidencia que el poder, se determina de manera relacional en el que los capitales que poseen los agentes contribuyen a su ejercicio. Por ejemplo, en un colegio de clase alta, el profesor no ocupa la misma posición social y, por tanto, la relación de poder y la posición en el campo se invierte con el estudiante.

Valencia (2004), señalaba en su estudio en el contexto colombiano, cómo la violencia en la escuela y la agresión se originaban fundamentalmente desde la misma escuela, su organización y específicamente en el lugar que ocupa en profesor en relación con el estudiante, lo que le otorga un poder « [...] que no da cabida a otros actores y formas de participación, como las que se pudieran proponer desde las organizaciones de estudiantes y padres de familia» (p. 36).

Como se ha manifestado muchas veces, la violencia y el maltrato son respuestas ante un marcado o excesivo uso del poder por parte del profesor. Sin embargo, nos dice Velásquez (2005), que éste también puede ser un no-poder. Algunas veces es la salida cuando no hay salida al que muchos estudiantes reaccionan con otro poder que en diversas ocasiones pudiera ser más fuerte y violento. Así lo narra un estudiante: «Los profes saben también con quien meterse, una vez vi que uno de once le respondió a los golpes y él, ese man³¹(profesor) no se volvió a meter con él” (E6, C3, NES, Bogotá, 2016). Esta afirmación la corrobora una profesora que dice:

³⁰ En el contexto del relato se refiere al profesor que llega a la clase.

³¹ En el contexto la palabra se utiliza para referirse a un profesor.

[...] En el colegio que trabajé el año pasado, allá una vez tenía un compañero que era muy abusivo con los estudiantes, los humillaba delante de todo el mundo, los amenazaba y nosotros no podíamos decir nada o lo tomaba contra uno, hasta que se metió con un estudiante que era más bravo y como a los ocho días lo tuvieron que trasladar por amenazas ¿dónde quedó el poder? (P3, C2, Bogotá, 2016).

Los estilos directivos, la organización y distribución de los estudiantes en el aula, el lugar físico del profesor en el aula, el uso del lenguaje directivo, los gestos y expresiones corporales son solo algunos indicios de este poder que reposa en el cuerpo del profesor. Expresiones como por ejemplo «Yo sé que llevo las de perder», «no me atrevo a reclamarle», «aquí nadie es capaz de decirle», «me coge entre ojos», son muy recurrentes en los estudiantes a través de las cuales dan cuenta de la existencia de ese poder del profesor.

Respecto a este tipo de comportamientos que exceden el poder por parte de los profesores, Chaux (2012), afirma que estos pueden tener repercusiones a largo tiempo, como por ejemplo problemas en el desempeño académico y riesgo de abandono de la escuela. De otra parte, puede incidir en formas de maltrato entre compañeros quienes aprender a hacer uso del poder con el fin de dañar y hacer sufrir a sus mismos compañeros.

La autoridad del profesor

El tema de la autoridad fue quizá la mayor preocupación que expresaron los profesores durante la entrevista al indagar por las relaciones que ellos tenían con sus estudiantes. Al respecto señalan,

[...] Los profesores no tenemos ya la autoridad que teníamos antes con los estudiantes, pero claro si los mismos papás no la tienen, ese ha sido el problema. Los profesores estamos de manos cruzadas, no tenemos el respeto como profesores y para los estudiantes no significa nada, les da lo mismo, ya a uno de once no se le puede decir nada (P5, C3, Bogotá, 2016).

De otra parte, Bourdieu y Passeron (1977), nos introducen en la noción de autoridad pedagógica AuP, en la cual,

[...] los receptores pedagógicos están dispuestos de entrada a reconocer la legitimidad de la información transmitida y la autoridad pedagógica [...] por tanto ha de recibir e interiorizar el mensaje. Lo anterior, en donde los emisores pedagógicos aparecen automáticamente como dignos de transmitir lo que transmiten y por tanto quedan autorizados para imponer su reproducción y para controlar su inculcación mediante sanciones socialmente aprobados y garantizados (Bourdieu & Passeron, 1977, p. 61).

Sin embargo, dicha autoridad requiere de un sistema con técnicas de imposición que generalmente emplea maneras “suaves” menos directivas, aparentemente democráticas y participativas, pero situaciones con alto nivel de impacto emocional que pueden ser semejantes a las formas duras, más directas como el insulto, órdenes, amenazas, entre otros.

El regaño, por ejemplo, es una técnica de imposición mediante el cual el emisor pedagógico a través una serie de enunciados repetidos busca cambiar un comportamiento y a la vez alcanzar la interiorización a una conducta considerada adecuada para quien representa la autoridad, que pueden ser personas o instituciones como la escuela en donde se presenta «la especialidad del discurso de autoridad, que ejerce su efecto propio cuando es reconocido como tal» (Bourdieu, 1982, p. 9). Algún estudiante señala: «Prefiero que me dé un golpe y no que me cantaletié³² todo el tiempo y se burle de mi» (E1,C1, NES, abril de 2016).

Es importante tener en cuenta que para que el discurso tenga el efecto de autoridad específicamente, señalan Bourdieu & Passeron (1977), se requiere que «la institución confiera al discurso profesoral una autoridad estatutaria que tiende a excluir la cuestión del rendimiento informativo de la comunicación» (p. 158), así la acción pedagógica a través de su autoridad pedagógica logra tener un valor y poder simbólico, legal y legítimo.

Volviendo al relato del profesor al inicio de este apartado, cabe la pregunta: ¿Qué ha pasado con la autoridad hacia el profesor y los padres? En su artículo “Nuevas concepciones de la autoridad y cambios en las relaciones de violencia en la familia y en la escuela, García & Guerrero (2012), hacen una reflexión a partir de elementos teóricos en los cuales muestran los cambios ocurridos tanto en las concepciones como en las prácticas de autoridad y sus efectos en las relaciones de violencia tanto en la familia como es la escuela.

32 En el contexto, el enunciado se refiere a la acción de regañar permanentemente.

Concluyen los autores que, las transformaciones sociales dadas en las última décadas han generado un desplazamiento de autoridad que antes tenían los adultos (padres y profesores) debido al surgimiento de un nuevo actos social que antes no existía: el niño, niña y adolescente con derechos. Sin embargo, la autoridad de padres y profesores depende de los propósitos de cada uno, específicamente los objetivos respecto al uso del poder, que no son los mismos y por tanto cada uno cumple objetivos con técnicas diferentes (Trainer, 2013).

Específicamente sobre la autoridad de los profesores (Parra et al., 1992, p.210), señalan al respecto que ésta se ha disminuido y ha sido reemplazada por otras formas de organización improvisadas de estudiantes que se han fundado en la escuela y que hoy contribuyen a la transformación de la autoridad de los profesores, lo que evidencia que en la escuela no todo está estancado como las mismas formas de enseñar, sino que responde a una dinámica de campo en donde la zona de poder que está en permanente disputa, se reconfigura como una característica propia de la dinámica social. Muchos de los espacios físicos han sido territorializados por grupos de estudiantes con cierto poder los cuales son respetados por los demás estudiantes,

[...] En los baños venden marihuana, la fuman, se pelean los grupos de noveno y once. Pero ningún profesor entra o se hacen los locos. Ellos saben quiénes son los que venden, pero no se meten con ellos, ellos son los que mandan en los baños (E9, C2, NES, junio de 2016).

Respecto a la autoridad del profesor, Gómez (2005), nos hace un llamado a comprender el enorme margen de acción para normar, regular y ejercer su autoridad y que por tanto es muy posible que el profesor en su afán de ejercer autoridad llegue a extralimitarse y alcanzar un abuso de poder, lo que es muy frecuente como lo relatan los estudiantes participantes en el NES.

Esta misma idea la han planteado quienes analizan el fenómeno de la violencia escolar. El tema de la autoridad se constituye en un elemento de análisis y reflexión por su incidencia en las relaciones entre profesores y estudiantes y los efectos positivos o negativos que pudieran generar. Los trabajos de María Teresa Prieto (2011), en especial el que lleva como título Narrativas de maltrato en jóvenes de bachillerato, encuentra en sus hallazgos que los dispositivos actuales de autoridad y control no están dando a las nueva generaciones respuestas a sus condiciones y necesidades, ya que sus acciones siguen siendo las mismas a las que alguna vez funcionaron y que por lo tanto se requiere replantear y analizar el tema de la autoridad en la escuela.

Agrega además que, los modelos asumidos por la autoridad del profesor denominado «autoritario» en las prácticas de enseñanza y aprendizaje evidencian una resistencia a desaparecer o transformarse por sí mismos, es decir, están soportados de una autoridad institucional que contribuye a mantenerlos. Por esta razón muchos profesores acuden al maltrato como una forma de recuperar dicha autoridad, no importa la técnica que se deba aplicar.

Como afirma Prieto (2011), «La presencia de la decadencia de una autoridad de los padres y de los docentes, que no logran regular la vida impulsiva de los jóvenes conduce a su vez a una naturalización de la transgresión en la experiencia de muchos niños y jóvenes» (p.184).

A continuación, nos referiremos a algunas características de la autoridad, origen de su cuestionamiento por parte de los estudiantes y que fueron identificadas en los relatos.

Autoridad como imposición y poder

[...] Bueno yo lo que puedo decir desde sí, es que he tenido varias situaciones de esas pero efectivamente se generan en esas malas relaciones, o sea esas agresiones se generan porque no hubo forma adecuada de relacionarse, no hubo respeto, digamos no hubo unas buenas estrategias de buen trato, entonces cuando se quiere es imponer entonces se generan las agresiones, cuando el muchacho no funciona de acuerdo a lo que quiere el docente o como el docente espera que funcione, entonces impone y lo hace a través de la fuerza, entonces normalmente viene el grito de la grosería de parte y parte. Siempre que hay maltrato hay una respuesta también de maltrato, más agresiva y violenta (P6, C3, Bogotá, mayo de 2016).

La autoridad como propiedad del profesor

[...] Entonces este hecho hace que se obstaculice completamente la intervención que uno puede hacer como docente en el aula de clase, el hecho de decir que el niño tiene la razón, le da cierta autoridad al niño para decidir que puede decir a favor de lo que él está pensando y en ese momento él está siendo formado, él no tiene todavía la capacidad racional aun cuando estemos hablando de grado décimo u once (P3, C1, Bogotá, junio de 2016).

Desafiar la autoridad, el juego social en la escuela

[...] El estudiante requiere de constantes llamadas de atención para regular su comportamiento en clase ya que interfiere en el desarrollo de las actividades propuestas, sin lograrse cambio positivo asume una actitud grosera desafiante y de oposición antes las indicaciones dadas por el docente. Cuando se le llama la atención hace caso omiso desafiando la autoridad del profesor frente a los compañeros y dando mal ejemplo (Observador del Estudiante, C1, Grado 7°, Bogotá, 2016).

Enfrentamientos por la autoridad o la crisis de autoridad

[...] Uno de los estudiantes del año pasado dijo que él no tenía respeto a la autoridad. Que él se le enfrentaba y uno de profesor no se puede igualar al estudiante y él se le igualó al niño se le vino y lo golpeó. Menos mal que como el niño estaba en el proceso conmigo se pudo trabajar pues para que no lo sacaran porque eso es una agresión grave. Ese niño no respetaba la autoridad (P5, C3, Bogotá, 2016).

La autoridad no se impone, se gana

[...] Yo respeto al profesor que me respeta, el que no, pues uno le echa la madre para que no se abusivo. Hay profesores que saben llevarnos a los estudiantes, o sea, se ganan el respeto, y hay buenas relaciones. Otros piensan que por gritar y humillar uno los respeta, pero eso ya no es así [...] (E1, C2, NES, Bogotá, mayo de 2016).

La crisis de la autoridad familiar y escolar

[...] Uno se da cuenta que los estudiantes no respetan ni a los padres, hacen lo que quieren. Cuando el profesor quiere corregir, los estudiantes no respetan la autoridad, claro, como ni respetan a la mamá, pues a uno como profesora menos. Antes eso era diferente, se respetaba a los papás y a los profesores, había autoridad [...] (P5, C3, Bogotá, 2016).

La autoridad de los padres y profesores ha tenido un desplazamiento social, cultural e inclusive jurídico y sin embargo, tanto padres como profesores han quedado aferrados a los modelos formativos con los que ellos posiblemente fueron educados, los cuales se basaban en el reconocimiento de autoridad como verticalidad, sumisión, obediencia.

Disciplina y control de los estudiantes

Desde las primeras investigaciones sobre el acoso escolar, Dan Olweus (1973), señaló que uno de los factores que incide en los comportamientos agresivos en el niño, lo constituye «el empleo por partes de los padres de métodos de afirmación de la autoridad como el castigo físico y los exabruptos emocionales violentos» (p. 59).

Como se ha referido anteriormente, los castigos tanto físicos como psicológicos o emocionales han estado presentes en la escuela y a la vez bajo un análisis crítico por la misma sociedad y paulatinamente por los padres de familia. Sin embargo, a pesar de normas que los prohíben, las investigaciones demuestran cómo los castigos no han desaparecido de las prácticas pedagógicas en las escuelas como estrategias formativas.

La siguiente figura (16) nos muestra como muchos estudiantes mantienen una imagen negativa de sus profesores, especialmente porque no ven en ellos personas cercanas amables y comprensivas. Además denuncian que las clases las percibirlas como tediosas, monótonas, aburridoras y descontextualizadas.

Figura 16. La profesora nos castiga por todo, grita, grita... nos da miedo!
No la queremos para el otro año.



Fuente: Estudiante grado 6°, 11 años, C1, Mayo de 2016, Núcleos de Educación Social.

Resulta interesante en el trabajo realizado con padres y profesores que participaron en esta investigación, cómo para muchos de ellos los castigos escolares son reconocidos y valorados como parte del proceso de formación, incluso relatan experiencias en las cuales en su etapa escolar experimentan diferentes castigos, los que recuerdan incluso con algo de nostalgia, veamos un relato:

[...]Entonces me acuerdo que había una hermana que se llamaba la hermana Concepción, y ella aun cuando tú estuvieras en grado once ella te daba tu palmada o un pellizco y te decía, -eso no se hace, me hace el favor recoge el papel, lo hecha en el bote de la basura como tiene que ser- y yo siento eso a mí realmente me formó. No entiendo por qué ahora, todo esto que uno hace para formar en valores, tiene algo malo (P1, C2, mayo de 2016).

Estudios realizados en Colombia y El Salvador por Enrique Chaux (2012), señalan que el 15% y 19% de los estudiantes, respectivamente reportaron haber sido víctimas de insultos por docente. Lo anterior se corrobora los hallazgos de los NES que muchos profesores promueven castigos que pueden resultar muy humillantes como por ejemplo el banquillo que consiste en que un estudiante se sienta al frente de todos y los compañeros le hacen comentarios personales, muchos de los cuales pueden resultar muy negativos.

Otros castigos, según Martínez & Vega (2007), son: abandonar el aula, suspensión de las clases, bajar puntos en las calificaciones, dejar sin recreo, regañar públicamente, entre otros, los cuales siguen presentes. Llama la atención lo siguiente:

- Prevalencia de castigos escolares que implican acciones físicas y emocionales.
- Frecuencia de castigos por hablar con los compañeros en clase.
- Las niñas manifiestan recibir muy pocos castigos, pero los niños reportaron ser castigados permanentemente.

De estas situaciones resultó interesante el hecho en cual las niñas manifestaron no presenciar situaciones de maltrato por parte de los profesores y afirmar «Es que ellos (refiriéndose a los niños) son muy cansones y, por lo tanto, el profesor los debe corregir» (E6, C1, NES, Bogotá, 2016). Sin embargo, los niños manifestaron que también los profesores maltrataban a las compañeras, pero no decían nada por miedo a que les citen a los papás. Lo anterior podría explicarse en las formas de interacción entre hombres y mujeres en la familia y a las concepciones heredadas de la cultura patriarcal y las formas de relación familiar.

Lo primero que llama la atención es que la noción de disciplina sigue presente en las escuelas a través de los discursos de profesores, directivos, estudiantes y padres y en las formas de ejercer el orden y el control. La disciplina para los profesores está determinada a partir del comportamiento de los estudiantes exclusivamente, es decir un comportamiento deseado por los profesores y que garantice el orden, obediencia y control. Muchos profesores refieren el término a estar en silencio, bien sentados, no molestar y en general ser obedientes. Además, estar bien uniformados, corte de cabello según el criterio del colegio, que cumplan las normas de organización y que siempre estén dispuestos a dirigirse a los profesores haciendo uso de la cortesía y la consideración. Así lo refiere una profesora entrevistada:

[...] El ideal de la disciplina para mis compañeros docentes no es más que lo estudiantes hagan caso cuando se da las instrucciones, obedientes y que no discutan. Lo paradójico es que en mi colegio casi todos los profesores piensan y actúan de esa manera. Y han ganado premios en participación y democracia, entonces uno no entiende (P3, C2, abril, 2016).

Esto es complementado de la siguiente manera:

[...] Para algunos profesores tener buena disciplina en el colegio es generar orden. Cuando hay disciplina se logran mejores cosas, cuando un estudiante molesta no deja dar la clase, entonces todo se vuelve caos, por eso nosotros somos muy pegados a las normas, al manual de convivencia, llevar evidencias, cuando no cumplen, vienen los problemas para él y los padres, luego se sancionan (P4, C2, abril, 2016).

Agrega otro profesor:

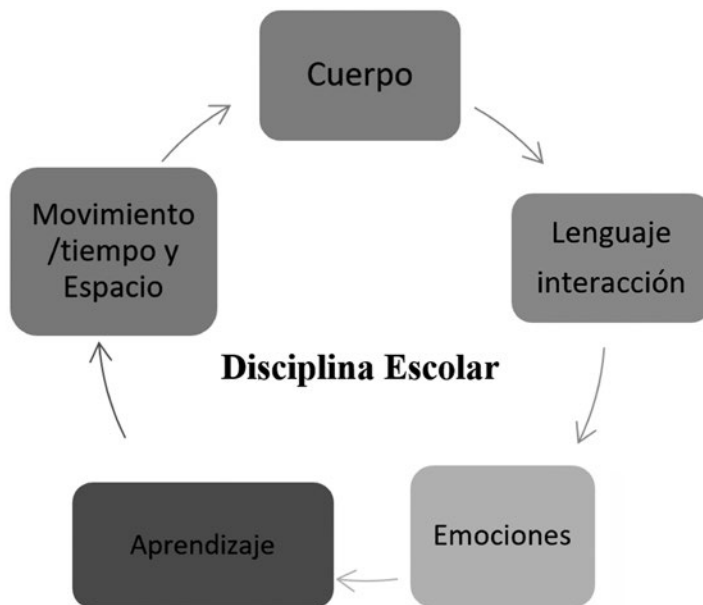
[...] Pero no todo depende de los alumnos en la disciplina. También incide la edad de los profesores, si es hombre o mujer y también la materia, el profe de matemáticas es estricto, pero solo logra que le tengan miedo, aunque no aprendan (P5, C3, junio 2016).

Como hemos visto existen diferentes perspectivas de lo que se pudiera entender por la disciplina escolar: Sin embargo, vemos que transitan desde la obediencia, el buen comportamiento; las condiciones de organización del colegio y los hábitos de los profesores como resultado de los procesos de inculcación al interior de sus trayectorias educativas y laborales.

Por otra parte, y desde la perspectiva de los estudiantes, la disciplina se constituye en un reto que hay que ganarle partido, burlarla, ya que no los beneficia, «[...] todos sabemos que hay normas, pero para jodernos, para buscarnos sacar del colegio o perder el año. Aquí uno busca cómo evadir, si no se puede jugar, uno más juega a ver qué pasa» (E4, C2, NES, Bogotá, abril, 2016), ante la imposición la resistencia, la burla, la confrontación de fuerzas.

Otros estudiantes relacionan la disciplina con «portarse bien» es decir cumplir con todo lo dispuesto por el colegio. Sin embargo, ese portarse bien, implica una compleja lista de comportamientos deseados por el colegio y que sobrepasan en muchos casos, la naturaleza de niños, niñas y jóvenes. En la revisión a los tres manuales de convivencia de los colegios participantes, se encontró que un alto porcentaje del contenido del manual corresponde a los deberes de los estudiantes, procedimientos disciplinarios o formativos y el catálogo de faltas tanto leves como graves y gravísimas.

Figura 17. La disciplina en el manual de convivencia. Ejes de los deberes y faltas en los manuales de convivencia en los tres colegios participantes en la investigación.



Fuente: Elaboración propia a partir de la revisión de tres manuales de convivencia en lo relacionado con los deberes y las faltas de los estudiantes.

Algunos elementos para la reflexión a partir del ejercicio:

Disciplina del cuerpo

Como lo señala Foucault (1976), constituye el principal objeto de dominación. Allí se encuentran: Forma de vestirse (hombre / mujer), aspecto físico (forma de llevar el cabello, uso de maquillaje, uso de accesorios), porte del uniforme, postura corporal (forma de sentarse), tipo de juegos según el género, horarios para ir al baño, comer, fundamentalmente.

Los profesores castigan más a los niños y niños más grandes, por no tener uniforme los sacan del colegio con el coordinador. Aunque con ese coordinador la vamos mal, nunca hablamos con él, solo molesta por todo, por lo zapatos, el uniforme, los balones. No molestan por la peluqueada ni aretes, pero ni que moleste, porque aquí nadie se dejaría imponer (E4, C1, NES, Bogotá, 2016).

22/04/16: El estudiante no acata el cumplimiento con su uniforme en especial de diario, son reiterados los llamados de atención y ya se le había informado a la acudiente, trae pantalones café y chaqueta que no corresponden al uniforme. -Firma del docente- (Observador del Estudiante, C2, grado 7°).

Disciplina del lenguaje y la interacción

Uso de normas de cortesía (saludar, despedirse, excusarse, uso de palabras de respeto con los profesores, formas de referirse a los superiores, pedir permiso, excusarse, uso de palabras inadecuadas entre los compañeros, decir la verdad, entre otros); Sobres las agresiones verbales, insultos, amenazas, burlas. Estar en silencio y pedir la palabra.

28/04/16: El estudiante hoy no ingresó a la clase de inglés, cuando el profesor le hizo llamado de atención, se negó a excusarse. Pero al pedirle que firmara el observador gritó e insultó a la profesora. Es muy irrespetuoso en la clase de artes plásticas, al no acatar los llamados de atención. -Firma del docente- (Observador de estudiante, C1, grado 7°).

Disciplina del aprendizaje

Aprobar asignaturas, evaluación, tareas, trabajos, participación en clase, tener materiales y aprobar el año, entre otras.

04/04/16: Durante el primer periodo académico presentó dificultades en sociales, artes, ética, religión, inglés de informática y en ocasiones continuó con su actitud retadora, es necesario llamarle la atención para el buen porte del uniforme, debe demostrar un cambio de actitud y responsabilidad con su proceso académico. -Firma del docente y del estudiante- (Observador de Estudiante, C3, grado 8°, Bogotá, 2016).

Disciplina del tiempo y espacio

Asignación de pupitre, salón, ubicación en el salón, ubicación en el colegio, lugares no permitidos. Horarios: de clase, ingreso, salida.

[...] El problema fue porque me senté al lado de una amiga, el profesor entró, me empujó y tiro el pupitre. Luego cogió mi maleta y la tiró del puesto. Yo me le paré, y mis amigos me detuvieron para no embarrarla (E1, C1, NES, Bogotá, abril, 2016).

Los ejemplos anteriores, nos llevan a la conclusión de que la escuela espera un control total del estudiante como lo representa la figura 17. Resulta llamativo el hecho de que en general los manuales de convivencia poseen grandes semejanzas: deberes, faltas y procesos disciplinarios. Adicionalmente, en algunos se evita utilizar la palabra disciplina y se reemplaza por –formativo–, «convivencial», «comportamiento», entre otros. Sin embargo, el sentido y las prácticas corresponden más a lo que antes se denominaba «Disciplina».

Como complemento al manual de convivencia se encontró otro instrumento denominado «observador del estudiante» en el cual se registran las faltas de los estudiantes y se guardan como evidencias para argumentar un proceso disciplinario.

Figura 18. Observador del estudiante

EN TRATAMIENTO MEDICO

NO. VIENE

DESCRIPCIÓN DE LAS FALTAS, OBSERVACIONES, COMPROMISOS Y FIRMAS.

El estudiante no trae plan de mejoramiento de Artes Plásticas por lo tanto no comparece a clases. Oscar Prada

Se presenta la obra del estudiante. Se le informa que cursó clase el viernes 29 de Abril, en el bloque de matemáticas. Se sancionó el 2 de mayo. Regreso el miércoles 3 de mayo a clases. Oscar Prada

12 de 2016. Alexander manifiesta que no va a trabajar en ninguna de las actividades propuestas para la clase de E. Social y de Ética. Citación de accidente el lunes 6:30a Oscar Prada

El estudiante Heister la fecha no ha entregado ninguna actividad correspondiente al conjunto Penasco en Artes Plásticas. Oscar Prada

2016: A la fecha el estudiante no ha presentado el 90% de las actividades de clase, debe renovar el II. Primestre. Oscar Alexander Prada

hoy en clase se dio el espacio para trabajar la recuperación de Biología. Juliana R

Fuente: Observador de estudiantes, colegio2, 2016.

Como se puede evidenciar, los observadores del estudiante son sencillamente el lugar en el cual se registra lo que el estudiante deja de hacer: “No trae plan de mejoramiento, manifiesta no trabajar, entre otros”, lo que deja de tener un sentido pedagógico para dar respuestas jurídicas en caso como dicen los profesores “de una demanda”.

Teniendo como referencia estos ejemplos, se puede deducir que el sentido del observador del estudiante, se limita a registrar, por parte del profesor, las faltas, pero nada más. Dejando así su función formativa y que pueda contribuir a mejorar los aspectos que se consideran inadecuados. La misma palabra –observador- connota un sentido de vigilancia que complementa o captura el comportamiento o la norma vulnerada.

Paralelo a las prácticas de disciplina, el discursos escolar de la convivencia y la democracia se constituyen en ejes transversales encontrados en los proyectos educativos institucionales y en los manuales de convivencia escolar en los tres colegios participante en la investigación. Sin embargo la vida escolar cotidiana en las aulas de clase en dónde las relaciones entre profesores y estudiantes, padres y directivos se hacen realidad, parecen ser otra cosa a las experiencias de los agentes educativos cuyas voces se han hecho presentes a lo largo de las páginas del presente trabajo. Aquí vale la pena indagar entonces acerca de la experiencia por quienes viven cotidianamente en las aulas de clase como una aproximación a la comprensión del maltrato escolar entre profesores y estudiantes.

Figura 19. Estrategias de Convivencia a partir de la lectura de los manuales de convivencia.



Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de 3 manuales de convivencia escolares en Bogotá.

Señala Gvirtz y Larrondo (2012), que la convivencia no es solamente la definición de un estado deseado que incluye las pautas, normas y procedimientos esperados sobre los comportamientos de los estudiantes. Agregan además,

Esto no es solamente un deber Ser, sino la posibilidad de ser y estar en la institución escolar. Para decirlo de otro modo simple, la defensa de la democracia como modo de construcción de un orden escolar, no es solo un problema de valores y de –filosofía política- es un problema también de gestión y de construcción de una institucionalidad eficaz (p. 303).

Lo anterior nos lleva a pensar que los problemas de indisciplina y violencia escolar, inclusive el rendimiento académico de los estudiantes, no se puede comprender sin tener en cuenta la complejidad de la vida social en las aulas de los colegios que como se mencionó en el capítulo primero contribuyen a dinamizar el campo y por tanto la confrontación entre unos y otros.

En general, tanto profesores, padres y estudiantes consideran que la existencia de normas que orientan la convivencia son fundamentales, pero al mismo tiempo manifiestan desacuerdo con la idea de que «deberían tomarse medidas más estrictas para resolver problemas» (D'Angelo & Fernández, 2011, p. 79), lo que pudiera indicar que la norma por la norma, no es suficiente y menos aún cuando ellas afectan a los miembros de la comunidad. A continuación un ejemplo de lo definido en el manual de convivencia de uno de los colegios participantes en el estudio:

El colegio Institución Educativa Distrital, define los criterios de convivencia, a partir de los principios de dignidad, respecto a sus semejantes y al bien ajeno, responsabilidad y acata las disposiciones de la Constitución y del plantel y a la vez fija estímulos para una formación integral respetando los derechos y promoviendo los deberes en aras de una sana convivencia integral dando cumplimiento con la ley 1098 de la infancia y adolescencia en su artículo 42 (Manual de Convivencia, C1, introducción, p. 10).

En el diálogo con los estudiantes, manifiestan gran desconocimiento del manual de convivencia. Lo paradójico es que son los profesores quienes lo aplican, pero que al igual que los estudiantes, también manifiestan conocerlo poco. Este tipo de convivencia centrada únicamente en el control de los estudiantes y la construcción de normas que desbordan los comportamientos humanos, resulta insuficiente y poco efectivo para alcanzar la convivencia

armónica y darle sentido a las políticas que sobre el tema se han producido en Colombia. Problemas como la ausencia de participación, especialmente de profesores y estudiantes en la construcción, aplicación y evaluación de normas de convivencia, es algo que han señalado los estudiantes y profesores como un aspecto determinante que contribuye a generar bienestar y buenas relaciones.

Varios autores han hecho hincapié en la importancia de las normas institucionales en relación con los niveles de violencia en establecimientos escolares. Así, hay investigaciones como la de Welsh y Coll. (1999), que muestran que factores como la inconsistencia, falta de claridad o arbitrariedad en las reglas o en su aplicación, las operaciones ambiguas o indirectas ante la conducta (e.g. utilizar la calificación como sanción ante la conducta), el desacuerdo ente los agentes del sistema escolar en cuanto a la existencia, el contenido o la aplicación de las normas, la falta de respuesta a la conducta persistente o la irrelevancia de las normas desde el punto de vista de los alumnos, contribuyen a aumentar los niveles percibidos de “desorden” escolar (D’Angelo & Fernández, 2011, p. 66).

Los estudiantes por su parte reconocen en el manual un instrumento de condicionamiento con poca funcionalidad, excepto para una expulsión o sanción,

[...] El manual es para una educación buena, para ser buenos estudiantes. Pero eso nunca sirve porque aquí hacen lo que quieren. También sirve para saber qué se puede y qué no se puede en el colegio (E6, C2, NES, mayo, 2016).

Al parecer por lo afirmado en las entrevistas con profesores, la percepción del manual no dista mucho de la que tienen sus estudiantes. Otros lo cuestionan al sentir que su autoridad está en juego,

[...] Profesor: El manual de convivencia para mí en todos los colegios públicos es una exigencia (requisitos) de ley que hay que tenerlo, pero no se cumple porque, se basa en que los derechos y los deberes del niño, entonces todo es derecho, derecho, derecho y usted como profesor dice vamos al observador y llene, llene, llene y pasó el año así pasa otro año y no es cierto que sirva en mi colegio el manual de convivencia (P5, C2, Mayo de 2016).

Así mismo, este tipo de herramientas, no cuenta siempre con la participación real de la comunidad, lo que genera poco sentido para estudiantes y profesores que se ven abocados a contener muchos comportamientos de sus estudiantes a los que se sienten impotentes de resolver.

[...] Yo pienso que si hubo un espacio el año pasado en donde se hizo eso: que fue cuando se intentó modificar parte del manual de convivencia. Y en este espacio hubo la posibilidad de que los docentes pudieran hablar y pudieran decir en qué estaban de acuerdo y en qué no, qué se podría modificar, si hubo ese espacio. Pero lo que te digo puede haber el espacio puede que se haga el escrito como tal, pero lamentablemente si se hace el escrito y uno vive en la cultura de la comunidad educativa, pues lamentablemente quedó plasmado sobre la hoja, pero no la vivencia (P5, C2, Mayo de 2016).

En este contexto, podemos concluir que es necesario reconocer la necesidad de un trabajo de formación de docentes a través del cual se analicen las formas de relación entre ellos y los estudiantes para reorientar hacia unas prácticas que reconozcan esta nueva condición de los niños y jóvenes, pero que no represente un conflicto para docentes, sino que se posibilite a la vez reconfigurar las prácticas y generar una nueva autoridad que cierre brechas entre los jóvenes y los adultos.

Finalmente, resulta importante señalar que muchas de las situaciones que originan maltrato de profesores y estudiantes se encuentran relacionadas por la represión que promueve la misma escuela. Como señalan profesores y estudiantes, en el papel todo se puede. Esto referido a que, por ejemplo, se habla de democracia y participación en la escuela, pero no deja de ser un discurso bonito para colocarlo en el Proyecto Educativo Institucional y ser usado en los discursos del rector en los actos comunitarios. Sin embargo, en la vida cotidiana de la escuela, es el autoritarismo y la disciplina del control lo que usan los profesores ante el desconocimiento de nuevas estrategias que contribuyan al bienestar colectivo.

El gobierno escolar, aún lejos de su sentido natural para lo cual debe su existencia es el reflejo de lo que ocurre en la vida social. Lo anterior sumado a clases monótonas en donde los estudiantes solo copian del tablero y repiten. Profesores insatisfechos y condiciones tanto pedagógicas como laborales pueden explicar o por lo menos establecer algunas razones de la persistencia del maltrato que se origina en las relaciones entre profesores y estudiantes.

Experiencias y trayectorias del maltrato de profesores a estudiantes Colombia 2004-2013

Como ya se hizo referencia, el periodo 2004-2013 resulta significativo para analizar las situaciones de maltrato de profesores a estudiantes, ya que por primera vez en Colombia se articulan diferentes leyes y tratados internacionales en el ámbito educativo, la protección a los derechos humanos, los aspectos disciplinarios de la profesión docente y el ejercicio del Estado para garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes definidos en la Constitución Política. El mapa a continuación señala las regiones en donde se empiezan a visibilizar las diferentes denuncias de maltrato de profesores a estudiantes ante la Procuraduría General de la Nación.

Figura 20. Geografía del maltrato en Colombia 2008-2013. Distribución geográfica de casos de maltrato de profesores a estudiantes según la región con fallo en segunda instancia por la Procuraduría General de la Nación.

El maltrato de profesores a estudiantes en Colombia: 2007-2013. Sentencias con fallo en segunda instancia Procuraduría General de la Nación



Fuente: Elaboración propia a partir de las relatorías públicas centro de documentación PGN.

La figura 20 y 21, nos muestran un total de 25 casos que fueron investigados, fallados y procesados por la Procuraduría General de la Nación entre el año 2007 y el 2012, los cuales fueron protagonizados por profesores y profesoras.

Relatoría N°	Fecha hechos	Fecha del fallo	Ciudad	Institución Educativa	Conducta	Providencia
14298	2004	2008	La Capilla, Boyacá	Escuela El Zinc	Maltrato e irrespeto a una estudiante	Fallo de Segunda Instancia
14727	2006	2009	Yopal, Casanare	Instituto Técnico Educativo	Conductas de agresión permanente sobre sus alumnos	Fallo de segunda instancia
15137	2004	2008	Saboyá, Boyacá	Centro Educativo José María Córdoba	Agresión física a un estudiante	Fallo de Segunda Instancia
18964	2009	2011	Guatapé, Antioquia	Institución Educativa Oficial	Maltrato físico a un estudiante	Fallo en primera instancia
21121	2011	2013	Tibasosa Boyacá	Institución Educativa Oficial	Irrespeto y maltrato a estudiantes	Fallo de segunda instancia
21402	2011	2013	Mun. Tablón de Gómez, Nariño	Instituto Educativo Agropecuario INGA	Acoso y amenazas de docente	Fallo de segunda instancia
232074	2011	2011	Guatapé, Antioquia	Institución Educativa Oficial	Maltrato a estudiantes	Fallo de segunda instancia
378676	2010	2013	La Unión, Nariño	Colegio Educativo LA Pradera	Maltrato a menores	Fallo de segunda instancia
412481	2011	2013	Tibasosa Boyacá	Institución Educativa Oficial	Maltratos físicos a menores de edad.	Fallo de segunda instancia
2516846	2007	2010	Zipacón – Cundinamarca.	Colegio Departamental de Zipacón	Maltrato verbal cometidas contra alumnos	Autoque ordena archivo indagación preliminar
37167362	2010	2010	Sogamoso, Boyacá	Institución Educativa Joaquín González	Actos sexuales con menor de 14 años	Fallo de segunda instancia
164811	2009	2013	Sutatausa, Boyacá	Institución Educativa Departamental Integral de Sutatausa	Abuso de poder contra estudiante	Fallo de segunda instancia
049-7293-08	2009	2009	Apartadó, Antioquia	Institución educativa Rural "El reposo"	Acoso	Fallo de segunda instancia
383896	2011	2015	Pamplona, Norte de Santander	Institución Educativa San José	Agresión física a un estudiante	Fallo de segunda instancia
17598	2007	2010	Gachalá – Cundinamarca	Unidad Básica Boca de Monte	Maltrato verbal y físico contra el menor	Fallo de segunda instancia
Boletín 055 Procuraduría	2013		Samaná, Caldas	Institución Educativa La Planta	Maltrato físico y verbal a sus alumnos de primaria	Fallo de segunda instancia
361603	2008	2013	San José (Giraviva)	Institución Educativa La Gosa del Dorado	Por comisión de delito de abuso sexual en menores por parte de docente oficial	Fallo de segunda instancia

Fuente: Elaboración propia a partir de las relatorías públicas centro de documentación PGN.

La determinación de la Procuraduría en el año 2007 a través del auto N°18, permitió por primera vez visibilizar el maltrato por parte de profesores sobre los estudiantes. Si bien se pudo acceder solo a los 25 casos con fallo en segunda instancia, cientos de denuncias no concluyeron o pasaron a las Secretarías de Educación en donde es posible haya precluido por vencimiento de términos. A partir de esta información, es posible concluir lo siguiente:

A partir de la figura 21, resulta importante destacar los siguientes aspectos:

- A. Respecto a las víctimas de maltrato, se destaca la edad (5 a 12 años) la cual concuerda con los informes del Instituto Colombiano de Medicina Legal sobre maltrato y violencia intrafamiliar. Es decir, que esta población de niños, niñas y jóvenes presentan alta vulnerabilidad al maltrato tanto en el hogar como en la escuela.
- B. Las denuncias corresponden en 100% a profesores del sector público y el 76% escuelas públicas rurales en donde este tipo de prácticas son más aceptadas y naturalizadas inclusive por los padres. Llama la atención además que no son los niños quienes denuncian sino los padres que pudieron enterarse. Muchos niños y niñas no denuncian por temor o por considerar que los castigos hacen parte del proceso educativo.
- C. El maltrato físico o abuso sexual por dejar marcas en el cuerpo, se constituye en el principal tipo de maltrato denunciado. Sin embargo, el maltrato emocional que aparentemente no deja marcas es más complejo a la hora de demostrar su existencia y especialmente sus efectos en los niños.
- D. Tanto niñas como niños son maltratados por sus profesores sin importar el género.
- E. Por su parte los agresores son tanto profesores como profesoras, sin embargo, los datos evidencian que son los profesores quienes presentan mayor número de denuncias.
- F. Respecto a los fallos de la Procuraduría es importante destacar que el 88% de las sentencias fallaron en favor de los niños y las niñas,

lo que evidencia un marco jurídico potente a la hora de proteger la población infantil y juvenil. Sin embargo, el tiempo transcurrido entre la denuncia y el fallo es bastante amplio, lo que implicaría ajustar procesos disciplinarios de tal manera que las denuncias no finalicen por vencimiento de términos.

En síntesis, podemos observar a través de esta indagación, que, si bien las prácticas de maltrato de profesores a estudiantes siguen estando presentes en la escuela, en la actualidad se cuenta con un marco jurídico y disciplinario que de aplicarse podría generar mayor conciencia en los profesores y autoridades y así erradicar este tipo de prácticas.

Tabla 4 Análisis de los casos procesados por la PGN (2007-2013)

Aspecto	Dato
Tiempo transcurrido entre la denuncia y el fallo disciplinario:	4 años
Zona del país con mayor número de denuncias:	Centro: Boyacá, Cundinamarca, Antioquia, Nariño
Carácter de los Establecimientos Educativos:	Oficiales 100% Oficial Rural: 76 %
Fallos a favor de los niños y niñas:	88%
Edad de los niños y niñas víctimas de maltrato por parte de sus profesores:	5 a 12 años
Tipos de maltrato objeto de las investigaciones por parte de la Procuraduría General de la Nación	Maltrato físico: 44%
	Maltrato emocional: 24%
	Abuso sexual: 32%
Género de las víctimas	Mujer: 48%
	Hombre: 44%
	Mujer/hombre: 12%
Género de los agresores	Hombre: 64%
	Mujer: 36%
Persona que realiza la denuncia	Padres 100%

Fuente: Tomado de: Sistema de Información de la Procuraduría General de la Nación. Denuncias por maltrato de profesores a estudiantes en el periodo 2007-2012. Elaboración propia.

Conclusiones y recomendaciones

A continuación y a manera de balance de la investigación, se presentan las siguientes conclusiones con las cuales se espera dar respuestas a las preguntas iniciales que dieron origen al presente estudio, cuyo objetivo general ha sido el de comprender el maltrato que ejercen los profesores sobre sus estudiantes en tres colegios públicos de la ciudad de Bogotá.

Sobre la violencia escolar desde el maltrato en las relaciones profesores y estudiantes

En relación con la pregunta ¿cuál es la naturaleza del maltrato de los profesores a estudiantes?, los relatos de los estudiantes participantes en las sesiones de los Núcleos de Educación Social y de los profesores a través de las entrevistas, evidenciaron las prácticas de maltrato físico a través de empujones y golpes con objetos, y en alta frecuencia, de maltrato emocional ejercido por los profesores a los estudiantes, cuyo medio es el lenguaje verbal y no verbal: insultos, amenazas, regaños y burla, a través de los cuales muchas veces los estudiantes se ven coaccionados por el profesor a no denunciar o en el caso de hacerlo, la situación no siempre tiene o un saldo pedagógico positivo. Esta situación fue ratificada a través de los reportes oficiales tanto en la Secretaría de Educación como en la Procuraduría General de la Nación quien adelantó un número importante de procesos disciplinarios a profesores en el periodo 2018-2013.

De otra parte, el maltrato emocional o psicológico empleado, por el profesor como mecanismo de control y castigo, ha ido con el tiempo alcanzando un mayor uso por parte de los profesores, debido a que no deja rastros físicos y puede ser objeto de duda al ser compleja su demostración. Por esta razón, se ha convertido en la forma más empleada por el profesor pues además guarda relación con la violencia simbólica en el sentido que puede disfrazarse y presentarse de una manera indirecta.

Por su parte, el maltrato a los profesores por los estudiantes presenta una gama de formas que van desde golpes, insultos, hasta uso de armas, daños a la propiedad, amenazas y deterioro de su imagen a través de comentarios que se difunden en la comunidad. El maltrato físico recibido por el profesor no siempre está relacionado con una confrontación directa con el estudiante o un padre de familia, también es posible que se vea afectado por el cruce de

golpes entre estudiantes, por ejemplo al intervenir en una pelea en un salón de clase o en la confrontación de un estudiante con un colega.

Las reflexiones sobre la relación entre práctica pedagógica y maltrato escolar están ligadas con el poder que ejerce el profesor sobre los estudiantes, la autoridad cuestionada y la disciplina escolar a la cual se ven abocados ambos como una exigencia del sistema escolar en general y de la escuela en particular, evidenciando con esto lo que Bourdieu enunció como violencia simbólica.

Respecto al maltrato empleado por los profesores, éste ha sido incorporado por los profesores a partir de sus experiencias a lo largo de la vida como estudiantes, padres y profesores, bien como un mecanismo de reacción ante una amenaza, o bien una concepción de la enseñanza y especialmente de la disciplina desde un enfoque tradicional que se mantiene hoy en la escuela..

Otro aspecto relevante en los hallazgos, radica en que el maltrato a los estudiantes no está necesariamente relacionado con la edad, el género, la formación académica, el Estatuto Docente al que se pertenece o el nivel de experiencia profesional de los profesores. Independientemente de estas variables, las prácticas de maltrato empleadas por el profesor han sido incorporadas a través de la acción pedagógica a lo largo de la trayectoria educativa y laboral sin que sea algo consciente para muchos profesores. Si bien, muchos de ellos lo justifican como mecanismo válido para educar, otros lo consideran como algo que incide negativamente en los aprendizajes de los estudiantes y, en general, en una experiencia negativa del clima escolar.

Aunque el alcance del proyecto consistió en analizar las relaciones de maltrato de profesores a estudiantes, los datos arrojaron la existencia de maltrato de los estudiantes a los profesores por lo que fue necesario dedicar un apartado para analizar este aspecto que, igualmente, es importante al reconocer su presencia en la escuela. Sin embargo, los profesores no solo son maltratados por estudiantes y padres, también por sus compañeros profesores y los directivos.

Al respecto, llamó mucho la atención las reiteradas referencias a este maltrato entre adultos, el cual inclusive es mucho más fuerte que el de los mismos estudiantes. Este es un tema que ameritaría un trabajo de indagación por las implicaciones que tiene para la salud emocional de los mismos profesores, los estudiantes y el clima escolar en general. Un número importante de

profesores justificó el maltrato en las prácticas autoritarias y persecución de sus directivos y colegas. Otros, en la desmotivación por el trabajo, la cantidad de responsabilidades asignadas y el desconocimiento de estrategias que les permitan abordar los conflictos y en general la convivencia escolar.

Sobre la violencia simbólica, práctica pedagógica y lenguaje

A la pregunta: ¿En qué tipo de práctica pedagógica es posible el maltrato y cuál es su función? El análisis de la información permitió concluir que toda acción pedagógica es ya una acción de violencia simbólica en la cual los estudiantes asumen la imposición arbitraria que se debe obedecer. Sin embargo, cuando se incrementa el nivel de imposición de la autoridad, la disciplina y el control, ésta tiende a generar relaciones en donde tiene mucha posibilidad de ocurrir el maltrato cuando el profesor recurre a la fuerza física o simbólica (poder) con el objetivo de imponer, dominar y garantizar su autoridad por una vía diferente a la argumentación y el reconocimiento del otro.

Como se señaló a lo largo del capítulo, el maltrato escolar que ejecuta el profesor sobre el estudiante, señala una incipiente apropiación por parte de la sociedad y de la escuela específicamente, de los derechos de la infancia y del reconocimiento de ese nuevo estatus conferido socialmente. Así mismo, reflejan una crisis del sentido de la educación, la función del profesor y de la escuela. Las prácticas pedagógicas autoritarias, el desconocimiento de los efectos del maltrato en la vida de los estudiantes, las relaciones con los adultos mediados por autoritarismo y abuso de poder, así como el bajo desempeño académico de los estudiantes contribuyen a aumentar las posibilidades para exista el maltrato.

Así pues, el sentido del maltrato escolar para los profesores es una expresión del hacer de la profesión y a la vez una respuesta a las múltiples problemáticas que se enfrentan día a día en las aulas de clase. Según los estudiantes, sus profesores maltratan como una respuesta al cuestionamiento de las clases, al mantenimiento de una autoridad devaluada y ante la ausencia de diálogo, comprensión y reconocimiento de ellos como jóvenes que pertenecen a otra época diferente a la de ellos.

Dentro de los factores que pudieran servir como detonantes del maltrato, podrían mencionarse la coacción, el cuestionamiento del poder y de la

autoridad que ostenta como profesor. Así mismo, las nuevas políticas educativas y en general las normas referidas a los derechos de niños, niñas y adolescentes que han generado una percepción negativa que produce insatisfacción para quienes ejercer la docencia, ya que se ponen en crisis prácticas que se hacían tiempos atrás y que no tenían connotaciones negativas. Precisamente, frente a esta situación los profesores manifiestan “que se sienten atados”, pues perciben que las leyes y los derechos de los niños les impiden ejercer su tarea educadora.

Respecto a las prácticas pedagógicas, se considera necesario fortalecer la formación docente no solo inicial sino continua en didáctica específica de las áreas disciplinares, y a la vez brindar apoyos educativos que promuevan el aprendizaje en los estudiantes. Generar ambientes respetuosos, democráticos en donde la participación de los integrantes de la comunidad se oriente hacia el bienestar común, las relaciones de cuidado, y el reconocimiento de la condición social de cada uno de los agentes educativos. Así mismo organizar procesos de prevención e intervención en situaciones particulares de conflictos entre profesores y estudiantes, y con diferentes integrantes de la comunidad educativa, orientados a la convivencia pacífica desde la perspectiva del respeto.

Un enfoque sociocultural de la educación, podría aportar en la transformación hacia una escuela que reconozca en niños, niñas, adolescentes, profesores y padres como agentes sociales con derechos, que pueden y deben ejercer su ciudadanía. Especialmente, una escuela que a través de las prácticas pedagógicas contribuya a develar las fuerzas que inciden en la reproducción de prácticas autoritarias del poder, discriminación y exclusión que la escuela acuñó desde su configuración inicial, pero que no está condenada a repetir.

Sobre los alcances del modelo de investigación Núcleos de Educación Social NES

Indagar acerca del sentido que tiene para los profesores y los mismos estudiantes el maltrato escolar, ha sido un ejercicio que ha requerido, por una parte, un análisis de la información teórica en el campo específico del maltrato escolar y la violencia escolar y, por otra, un trabajo fundamental con fuentes vivas lo cual fue posible gracias a la metodología diseñada a partir de la Investigación Acción Participación- IAP y los Núcleos de Educación

Social-NES, que permitieron un diálogo abierto, sostenido y a la vez, incluso terapéutico, pues permitió la expresión de los sentimientos y las perspectivas en torno a un tema con gran presencia en la escuela, pero del cual se habla y documenta poco: las relaciones de maltrato de profesores a estudiantes.

Al inicio de los NES, los estudiantes se mostraron inquietos y un poco prevenidos a hablar sobre el tema, luego durante las sesiones de trabajo, el tiempo siempre fue muy corto, todos querían contar sus experiencias como una manera de liberarlas, de sacarlas de sus cuerpos, de sus recuerdos, de sus vidas. A pesar de contar en muchas ocasiones con un salón amplio para los encuentros de los NES, ellos prefirieron siempre encontrar un pequeño lugar para hablar casi al oído, lejos de todos, especialmente de aquellos profesores con quienes en este año habían recibido maltrato o quienes mantenían malas relaciones con los estudiantes en experiencias anteriores. Buscaban lugares que permitieran la libertad de hablar, la cercanía y especialmente compartir situaciones que todos habían experimentado alguna vez. Unas más intensas que otras, unas que habían quedado olvidadas y otras que despertaron diferentes tipos de sentimientos y pensamientos que no siempre pudieron ser comunicados y escuchados, salvo por quienes también las habían experimentado: los compañeros de clase.

A pesar de sus cortas edades, 11 y 14 años, en general los estudiantes manifestaron haber experimentado ya situaciones de maltrato de múltiples formas por parte de sus padres y luego desde los primeros grados, por parte de sus profesores. Esta condición de tener algo que contar, hizo que no faltaran a la cita, inclusive, en cada encuentro llegaban otros estudiantes a quienes sus compañeros les habían comentado qué hacían cada 8 días cuando salían de clases. Siempre con un chiste, una sonrisa o una anécdota divertida, permitieron recoger sus sentires y cuyas voces, imágenes y sus manos han quedado registradas en cada página a lo largo del presente informe de investigación.

Por su parte, tanto directivos, orientadores y profesores se negaron en un primer momento a participar una vez se les informaba del tema objeto de la entrevista. Argumentaban falta de tiempo o bien negaron que existiera maltrato escolar en su colegio. Otros decidieron participar y en un comienzo, como los demás, se mostraron incómodos y rechazaron que existiera maltrato a los estudiantes. Sin embargo, a través de la entrevista, los relatos de sus trayectorias tanto escolares, académicas, laborales y personales, permitieron, al igual que con los estudiantes, reconocer que detrás de cada acto de maltrato a un estudiante se encontraban una serie de situaciones complejas,

entre ellas, las experiencias vividas como estudiantes, la crisis de la vocación, las problemáticas familiares de sus estudiantes y en general, las concepciones que cada uno de los profesores tiene de la educación, del su rol como profesores y especialmente su experiencia laboral.

Al final, lograron gracias a la palabra, reconocerse muchas veces como maltratadores inconscientes y muchas otras reconocer el maltrato de sus compañeros e incluso propio, como expresiones de desahogo ante las múltiples situaciones que deben experimentar en su tarea cotidiana de educar. Algunas entrevistas desbordaron el tiempo, casi 4 horas en las cuales el profesor a través del lenguaje elaboraba y reelaboraba el problema hasta llegar inclusive al llanto como un explosión de sus sentimientos y ante todo de aceptación de su práctica. Unos más que otros reconocieron en la entrevista una oportunidad de catarsis de su experiencia y una reconfiguración de su forma de pensar respecto a sus estudiantes. Aquí, precisamente cobró sentido el análisis de contenido AC, que permitió además de recoger las voces de los agentes educativos en los relatos, determinar sus percepciones y formas de expresar los pensamientos, sentimientos y experiencias que contribuyeron a configurar el maltrato en las relaciones profesores-estudiantes.

Con los padres y madres de familia la dinámica fue diferente ya que con ellos se realizó un grupo focal que les permitió conversar con otros padres y sentar posiciones, inclusive contrarias, unas de otras respecto al maltrato que ejercían los profesores. La variedad de edades, nivel educativo, y las condiciones familiares permitieron tener diferentes puntos de vista de un mismo problema: el maltrato por parte de los profesores a los estudiantes. Al final, las conclusiones los llevaron a analizar el maltrato de los profesores como un comportamiento que quisieran no experimentar nuevamente con sus hijos e hijas.

Como se ha señalado anteriormente, el sentido es algo que cada persona, sea niño, niña, joven o adulto, experimenta a partir de la configuración de su habitus y, por tanto, es esa voz la que piensa, siente y la que habla. Encontrar el sentido al maltrato por parte de los estudiantes y profesores significó un ejercicio de exploración, construcción y síntesis que combinaron las voces de los teóricos, de los participantes y la elaboración de un discurso polifónico por parte del investigador.

Sobre “objetivar al sujeto objetivante”

A lo largo del presente texto han aparecido las múltiples voces que le han dado existencia a este trabajo: estudiantes, profesores, directivos, legisladores, teóricos, pero también la del investigador que ha tenido la misión de tejer el presente texto a lo largo de casi seis años de trabajo permanente y que se condensa en estas páginas en las cuales se habla, reflexiona, pero también se expiran las preocupaciones, incertidumbres y preguntas de un profesor con historia hecha cuerpo y con un habitus resultado de sus trayectorias a lo largo de la vida no solo como estudiante, también como profesor, tío, hermano, directivo, formador y que un día decidió emprender esta tarea académica, profesional y personal para comprender la escuela, pero que al final terminó por ayudarlo a comprender su propia experiencia, enfrentar sus propios temores y re significar las propias prácticas como profesor a partir de comprender las prácticas sociales en las cuales está inmerso.

La sociología se convirtió en la posibilidad, en el camino y en la herramienta que hizo posible realizar la travesía mediante la cual, sin llegar al final, se ha conseguido un lugar importante. Fueron muchas horas y días de reflexión con los textos, sin embargo, los días, los meses en el trabajo de campo en los colegios fueron definitivos: escuchar a los niños y niñas en sus experiencias de maltrato, a los profesores, mis colegas y a los padres lo que me permitió, en muchas ocasiones, sentir que estaba frente a un espejo, como niño, como adolescente, como profesor, directivo, y como ciudadano. Por ello, cada palabra escrita en este texto no es gratuita ni corresponde al azar. Nace de un profundo diálogo interno con quienes pusieron sus voces, pero también sus ideas para repensar la escuela y las relaciones entre profesores y estudiantes.

Recorrer junto a los niños cada lugar del colegio, se convirtió en un ejercicio de comprensión y, a la vez, de devolución del tiempo y reconocimiento del espacio escolar. Compartir con los estudiantes los sentimientos pero también las risas y anécdotas fue algo que solo podría aportar una metodología como los NES. Ahora, al finalizar, estas páginas puedo decir que hoy comprendo más la escuela, a los profesores y a los niños y niñas, pero también esas prácticas de dominación de unos sobre los otros que en el algún momento hemos aprendido, pero que ahora, a través de este ejercicio analítico, sabemos que podemos transformar.

En general, estudiantes, profesores y padres al finalizar las sesiones de trabajo realizaron un balance del ejercicio y fueron muy emotivas sus conclusiones al reconocer la importancia de conversar, analizar, reflexionar y especialmente recuperar recuerdos negativos para transformarlos en comprensión pero también en oportunidad de cambio que fue posible gracias a la metodología definida a través de los Núcleos de Educación Social. Posiblemente imaginar un escuela libre de maltrato y violencia es una utopía, pero el que un grupo de estudiantes, profesores y padres lo haya analizado, es ya un gran aporte a la transformación de la escuela.

Referencias

D'Angelo, L., & Fernández, D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF)

Afsa, C. (2015). Où fait-il bon enseigner ? *Éducation et Formations*(88,89), 61-78.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2011). *Politica de Infancia y adolescencia 2011-2021*. Bogotá.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2013). *Familia más que suma de sus partes*. Bogotá: Dirección de equidad y políticas poblacionales.

Alcaldía Mayor de Bogotá. (2015). *Sistema de monitoreo de las condiciones de vida de infancia y adolescencia en Bogotá*. Bogotá: Secretaría de Integración Social.

Alvarez, M., Parra, S., Louis, E., Quintero, J., & Corzo, L. (2007). *Pescador de ilusiones. Niños y jóvenes infractores de la ley penal*. Bogotá: Fundación Restrepo Barco.

Amézquita, C. (2008). Los campos político y jurídico en perspectiva comparada. *Universitas Humanística*(65), 89-115.

Arias, D., Díaz, O., Garzón, I., Ana Cristina, L., Sandra, R., & Edgar Orly, V. (2018). *Entre las exigencias de calidad y las condiciones de desigualdad: Formación inicial de profesores en Colombia*. Bogotá: Colciencias-Universidad Pedagógica Nacional.

Asamblea General de Naciones Unidas A/61/299. (2006). *Promoción y protección de los derechos de los niños*. ONU. Recuperado el Diciembre 7 de 2017 de Junio de 2016, de https://www.unicef.org/violencestudy/spanish/reports/SG_violencestudy_sp.pdf

Baranger, D. (2012). *Epistemología y metodología en la obra de Pierre Bourdieu*. Buenos Aires: Prometeo Libros.

Beaumont, B. (2015). Le climat scolaire vu par les chefs d'établissement du second degré public. *d'Éducation & formations*(88,89), 41-60.

Billaudeau, N., & Vercambre-Jacquot, M.-N. (2015). Satisfaction professionnelle des enseignants du secondaire. Quelles différences entre public et privé ? *Éducation et Formations*(88,89), 201-220.

Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en milieu scolaire*. Francia: Armand Colín.

Blaya, C. (2010). Violencia en los centros educativos. Perspectivas europeas. En P. Q. Saucedo, *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (págs. 17-40). Argentina: Noveduc.

Blaya, C. (2012). Violencia escolar: ¿una juventud desilucionada? En A. Furlan, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (págs. 31-48). México: Siglo XXI.

Blaya, C. (2012). Violencia escolar: ¿Una juventud desilucionada? En A. Furlán, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (págs. 31-49). México: Siglo XXI Editores.

Blaya, C. (2015). L'école à l'ère du 2.0 : climat scolaire et cyberviolence. *d'Éducation & formations*, 29-41. Recuperado el 2 de octubre de 2017, de http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf

Blaya, C. (2015). L'école à l'ère du 2.0 Climat scolaire et cyberviolence. *d'Éducation & formations*(88,89), 29-40.

Blaya, D. D. (2004). Clima y violencia escolar: Un estudio comparativo entre España y Francia. *Revista de Educación*, 293-315.

Bourdieu & Passeron. (1970). *La Reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Madrid: Editorial popular.

Bourdieu & Passeron. (1977). *La Reproducción. Elementos para una teoría de la enseñanza*. Madrid: Editorial popular.

Bourdieu & Wacquant. (1995). *Respuestas por una antropología reflexiva*. México: Grijalbo.

Bourdieu, P. (1980). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo veintiuno editores.

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

Bourdieu, P. (1987). *Cosas dichas*. Buenos Aires: Gedisa.

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

Bourdieu, P. (2001). *El campo político*. Plural.

Bourdieu, P. (2007). *El sentido práctico*. Buenos Aires: Siglo XXI.

Bourdieu, P., & Teubner, G. (2000). *La fuerza del derecho*. Bogotá: Siglo del Hombre Editores.

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

Bromberg, Pérez y Avila. (2013). *Análisis del formulario de la encuesta de clima escolar y victimización 2013*. Bogotá: Secretaría de Educación de Bogotá.

Bronfenbrenner, U. (1987). *La ecología del desarrollo humano*. España: Paidós.

Calderón, J. (2011). *Análisis y vínculos entre matoneo y vida social en Colombia. Una mirada a dos instituciones educativas y al sector el Codito (Tesis de maestría) Universidad Nacional de Colombia*. Bogotá.

Carrillo, J., & Prieto, M. (2010). Perspectivas teóricas sobre la violencia. En A. Furlan, M. Pasillas, C. Spitzer, & A. Gómez, *Violencia en los centros educativos. Conceptos, diagnósticos e intervenciones* (págs. 71-92). Buenos Aires: Noveduc.

Castañeda, G. (2011). *La relación entre violencia verbal y descortesía en las interacciones profesor-estudiante en el contexto escolar y su incidencia en la imagen social del sujeto (Tesis de maestría)*. Universidad Distrital Francisco José de Caldas. Bogotá.

Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Colombia: Taurus.

Cohen, J., McCabe, E., Michelli, N., & Pickeral, T. (January de 2009). School Climate: Research, Policy, Practice, and Teacher Education. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.

Congreso de Colombia. (2002). *Ley 734 Código Único Disciplinario*. Bogotá.

Congreso de la República. (1994). *Ley General de Educcaión*.

Congreso de la República. (2000). *Ley 599 Código Penal Colombiano*. Bogotá.

Congreso de la República de Colombia. (1991). *Constitución Política*. Diario Oficial.

Congreso de la República de Colombia. (2013). *Ley 1620, 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*. Bogotá: Imprenta Nacional. Recuperado el 3 de Marzo de 2017, de http://www.icbf.gov.co/cargues/avance/docs/ley_1620_2013.htm

Cornejo Chávez, R. (2008). Entre el sufrimiento individual y los sentidos colectivos: salud laboral docente y condiciones de trabajo. *Docencia*(35), 77-85.

Coronado, J. (2010). La escuela y el edificio escolar público, un proceso de diálogo entre arquitectura, técnica y educación como parámetros de búsqueda del habitat escolar en el siglo XXI en Bogotá. *Traza*, 1(1), 149-160.

Coulibaly, M. (2010). *Mamadou Lamine (2010) Victimations, climat et institutions scolaires : Essai de reconstruction du concept de violences scolaires comme objet d'étude à partir d'une comparaison Sénégal-France. Doctorat de 3ème cycle en Sciences Humaines et sociales Ecole D. Francia*.

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

Cristofoli, S. (2015). L'absentéisme des élèves soumis à l'obligation scolaire. Un lien étroit avec le climat scolaire et le bien-être des élèves. *Éducation et Formations*(88,89), 101-122.

D'Angelo, L., & Fernández, D. (2011). *Clima, conflictos y violencia en la escuela*. Argentina: Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia.

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

Debarbieux, E. (2015). Du « climat scolaire » : définitions, effets et politiques publiques. *d'Éducation & formations*, 11-28. Recuperado el 2 de octubre de 2017, de http://cache.media.education.gouv.fr/file/revue_88-89/73/2/depp-2015-EF-88-89_510732.pdf

Decreto 980. (2017). *Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media que se rigen por el Decreto Ley 1278 de 2002*. Presidencia de la República de Colombia.

Decreto 982. (2017). *Por el cual se modifica la remuneración de los servidores públicos docentes y directivos docentes al servicio del Estado en los niveles de preescolar, básica y media que se rigen por el Decreto Ley 2277 de 1979*. Presidencia de la República de la Colombia.

Delgado, W. (2007). Análisis de la política colombiana desde la teoría del constructivismo estructuralista. *Boletín Virtual*, 6(2), 1-14.

Dubet, &. (1997). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Lozada.

Dubet, F. (2003). Las figuras de la violencia en la escuela. *Docencia*(19), 27-37. Recuperado el 25 de Enero de 2018, de <http://www.revistadocencia.cl/new/wp-content/pdf/20100730000726.pdf>

Elías, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.

Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 4(9), 221-238. Recuperado el 5 de Agosto de 2013, de http://investigacion-psicopedagogica.org/revista/articulos/9/espagnol/Art_9_64.pdf

Fortich, M., & Moreno Durán, A. (2012). Elementos de la teoría de los campos de Pierre Bourdieu para una aproximación al derecho en América latina: consideraciones previas. *Verba Iuris*(27), 47-62.

Foucault, M. (1976). *Vigilar y Castigar*. México: Siglo XXI.

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

García , B. (2007). *De la educación domestica a la educación pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

García , B. (2017). *Contravenciones escolares. Entornos barriales e inseguridad urbana*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

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

García y Muñoz. (Julio-Diciembre de 2013). Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá. *Avances en enfermería*, XXXI(2), 3.-42.

García, B., & Guerrero, J. (2012a). *Núcleos de Educación Social*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

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

García, S. (2012). La violencia simbólica: aportación de Pierre Bourdieu para comprender las formas sutiles e inadvertidas de la dominación. En A. Furlán, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (págs. 102-113). México: Siglo XXI.

García, S., Maldonado, D., Perry, G., Rodríguez, C., & Saavedra, J. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos*. Bogotá: Fundación Compartir.

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

Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 692-718. Recuperado el 13 de Agosto de 2013, de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002605.pdf>

Gómez, A. (2005). Violencia e institución educativa. *Revista mexicana de investigación educativa*, 10(26), 693-718. Recuperado el 16 de Noviembre de 2015, de <http://www.redalyc.org/html/140/14002605/>

Guimard, P., Bacro, F., Ferrière, S., Florin, A., Gaudonville, T., & Thanh Ngo, H. (2015). Le bien-être des élèves à l'école et au collège : validation d'une échelle multidimensionnelle, analyses descriptives et différentielles. *ÉDUCATION & FORMATIONS*(88,89), 163-184.

Gutiérrez, A. (2004). Poder, hábitos y representaciones: recorrido por el concepto de violencia simbólica en Pierre Bourdieu. *Revista Complutense de Educación*, 289-300.

Gutiérrez, A. (2005). *Las prácticas sociales: introducción a Perre Bourdieu*. Córdoba, Argentina: Ferreyra Editor.

Gvitz, S., & Larrondo, M. (2012). Democracia, Diálogo, Construcción de la Le. Caminos para construir la convivencia en el espacio escolar y generar modos no violentos de relación. En A. Furlán, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. (págs. 295-314). México: Siglo XXI.

Hubert, T. (2015). Le climat scolaire perçu par les collégiens. *ÉDUCATION & FORMATIONS*(88,89), 79-100.

Jurado, F., Lomas, C., & Tusón, A. (2017). *Las máscaras de la educación y el poder del lenguaje*. Bogotá: Aula de Humanidades, Red Colombiana para la transformación de la formación docente en lenguaje.

López, V., Bilbao, M., & Rodríguez, J. A. (2011). La sala de clases sí importa: incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Un i v e r s i t a s P s y c h o l o g i c a*, 11(1), 91-101. Recuperado el 4 de Octubre de 2017, de <https://www.psiucv.cl/wp-content/uploads/2014/01/La-sala-de-clases-s%C3%AD-importa.pdf>

López, V., Bilbao, M., & Rodríguez, J. I. (2012). La sala de clases si importa: Incidencia del clima de aula sobre la percepción de intimidación y victimización entre escolares. *Universitas Psychologica*, 91-101.

Martínez-Martínez E., & Vega Franco, L. (2007). El maltrato en niños de escuelas primarias. *Revista Mexicana de Pediatría*, 5(74), 203-207. Recuperado el 5 de Agosto de 2013, de <http://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2007/sp075b.pdf>

Martínez-Martínez, E., & Vega, L. (2007). El maltrato en niños de escuelas primarias. *Revista mexicana de pediatría*, 74(5), 203-207. Recuperado el 12 de octubre de 2015, de <http://www.medigraphic.com/pdfs/pediat/sp-2007/sp075b.pdf>

Maya, E. (2006). *Directiva 001*. Bogotá: Procuraduría General de la Nación.

Mbanzoulou, P. (Junio de 2008). Les enseignants face à la violence scolaire. *Association jeunesse et droit Journal du droit des jeunes. Association jeunesse et droit Journal*, 29-32. Obtenido de <https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2008-3-page-29.htm>

Meichsner, S. (2007). El campo político en la perspectiva teórica de Bourdieu. *Iberóforum. Revista de Ciencias Sociales de la universidad iberoamericana*, 2(3), 1-22.

Mendoza, B. (2011). Bullying entre pares y el escalamiento de la agresión en la relación profesor-alumno. *Revista Psicología Iberoamericana*, 19(1), 58-71. Recuperado el 5 de Agosto de 2013, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=133920896007>

Ministerio de Educación Nacional. (2004). *Estándares Básicos de Competencias Ciudadanas*. Bogotá: IPSA.

Ministerio de Educación Nacional. (2006). *Plan Decenal de Educación 2006-2016*. Bogotá.

Ministerio de Educación Nacional. (2014). *Guía 34, Guías pedagógicas para la convivencia escolar. Ley 1620 de 2013 y Decreto 1965 de 2013*. Bogotá: Ministerio de Educación.

Ministerio de Educación Nacional. (2017). *Respuesta al oficio de radicado No. 2017-ER-051042*. Bogotá: MEN.

Molina, V., Vergara, E., & Blandón, M. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*(38), 87-103.

Murat, F. y.-S. (Diciembre de 2015). climat scolaire et du bien-être à l'école. *d'Éducation & formations*(88-89), 3-7.

Naciones Unidas. (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*. New York: Unesco.

Olweus, D. (1973). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

Onu-Unesco. Organización para las naciones unidas para la Educación, I. C. (2005). *Condiciones de trabajo y salud docente*.

Organización Mundial de la Salud. (2002). *Informe mundial sobre la violencia y la salud. Capítulo 3: Maltrato y descuido en los menores por los padres*. Recuperado el 19 de Julio de 2017, de <http://www.sld.cu/sitios/prevemi>

Organización Mundial de la Salud, OMS;. (2009). *Prevención del maltrato infantil, : Qué hacer, y cómo obtener evidencias*. Francia: Minimum graphics. Recuperado el Enero de 2017, de http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/44228/1/9789243594361_spa.pdf

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) y Ministerio de Educación Nacional de Colombia. (2016). *La Educación en Colombia. Revisión de las políticas nacionales en educación*. Bogotá: Ministerio de Educación Nacional.

Parra, R., González, R., Moritz, O., Blandón, A., & Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá: Tercer mundo editores.

Pasillas, M. (2012). La teoría de la lucha por el reconocimiento. En A. Furlan, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (págs. 398-421). México: Siglo XXI.

Perez de San Roman, R. (2002). El maltrato en contextos escolares. *Psicodidáctica*(13), 77-90. Recuperado el 7 de Febrero de 2016, de <http://www.ehu.es/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/136/132>

Pérez de San Roman, R. (2002). El maltrato en contextos escolares. *Psicodidáctica*(13), 77-90. Recuperado el 22 de Diciembre de 2017, de <http://www.redalyc.org/html/175/17501305/>

Perez-Fuentes, M., Gazquez, J., Fernández, R., & Morelo, M. (2011). Análisis de las publicaciones sobre convivencia escolar en una muestra de revistas de educación en la última década. *Aula Abierta*, 39(2), 81-90. Recuperado el 5 de Agosto de 2013, de <file:///C:/Users/Giovanny/Downloads/Dialnet-AnalisisDeLasPublicacionesSobreConvivenciaEscolarE-3621328.pdf>

Pinheiro, P. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y las niñas*. Madrid: Naciones Unidas.

Pinheiro, P. (2006). *Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas*. Naciones Unidas.

Poulin, B. B. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 1-25. Recuperado el 2 de Octubre de 2017, de <https://www.questia.com/library/journal/1G1-419763595/le-climat-scolaire-un-point-central-pour-expliquer>

Poulin, R., Beaumont, C., Blaya, C., & Frenette, E. (2015). Le climat scolaire : un point central pour expliquer la victimisation et la réussite scolaire. *Canadian Journal of Education / Revue canadienne de l'éducation*, 38(1), 1-22. Recuperado el 8 de Enero de 2016, de <http://journals.sfu.ca/cje/index.php/cje-rce/article/view/1640>

Presidencia de la República. (1979). *Decreto 2277*. Bogotá.

Presidencia de la República. (2002). *Código Único Disciplinario, Ley 734*. Bogotá. Recuperado el 22 de Septiembre de 2017, de <http://wp.presidencia.gov.co/sitios/dapre/Documents/Ley-734-2002.pdf>

Presidencia de la República de Colombia. (2017). *Decreto 982*.

Presidente de la República. (2002). *Decreto 1278*. Bogotá.

Prieto, M. T. (2011). *Violencia escolar. Narrativas de maltrato en jóvenes de bachillerato*. México: Universidad de Guadalajara.

Procuraduría General de la Nación. (2006). *Circular 001*. Bogotá.

Procuraduría General de la Nación. (2007). *Circular número 18*. Bogotá.

Procuraduría General de la Nación. (2008). *Relatoria 14298*.

Procuraduría General de la Nación. (2011). *Relatoría #18964*.

Procuraduría General de la Nación. (2012). *Relatoría (260998) Proceso disciplinario a profesor*.

Procuraduría General de la Nación. (2012). *Resolución 445*. Bogotá.

Procuraduría General de la Nación. (2013). *Relatoría 211221*.

Ravenna, H. (2001). *Conferencia internacional sobre los niños, la tortura y otras formas de violencia. Afrontar la realidad, construir futuro*. Tampere, Finlandia. Recuperado el 2017, de <http://www.apdh.org.ar/sites/default/files/u6/Los%20Ni%C3%B1os%2C%20la%20tortura%20y%20otras%20formas%20de%20violencia-%20Conferencia.pdf>

Reyes, L. M. (2005). Experiencias estudiantiles con la violencia en la escuela. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 10(26), 739-764. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/140/14002607.pdf>

Reyes, G. (1990). *La pragmática lingüística. El estudio del lenguaje*. Barcelona: Montesinos.

Salmeron, A. (2012). Notas para una reflexión en torno a la violencia horizontal en las escuelas. Entre el conservadurismo y la intolerancia. En A. Furlán, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. (págs. 375-397). México: Siglo XXI.

Salmeron, A. M. (2012). Notas para una reflexión en torno a la violencia horizontal en las escuelas. Entre el conservadurismo y la intolerancia. En A. Furlán, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (págs. 375-397). México: Siglo XXI.

Saucedo, C. (2012). La indisciplina y la violencia en las escuelas, una visión desde la psicología cultural. En A. Furlán, *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas* (págs. 236-257). México: Siglo XXI Editores.

Secretaría de Educación del Distrito. (2013). *Clina Escolar y Victimización en Bogotá*. Bogotá: SED.

Steffgen, R. y. (2011). Violence à l'école : Climat scolaire et agression . *Formation et profession* , 15-17.

Suárez, J., & Márquez, A. (2009). El maltrato infantil en la práctica docente. Estudio de un caso. *Psicogente*, 12(21), 158-181. Recuperado el 26 de Enero de 2016, de <http://revistas.unisimon.edu.co/index.php/psicogente/article/view/1193>

Tenti, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay*. Argentina: Siglo XXI.

Tenti, E. (2007). *La escuela y la cuestión social*. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

Tenti, E. (2010). Los que ponen el cuerpo. El profesor de secundaria en la Argentina actual. *Educar em Revista Curitiba*(1), 37-76.

Torres, C. B. (2012). *Tesis doctoral, La violence Scolaire Feminine: Un regard*. Bogotá. Recuperado el 2 de Octubre de 2017, de <http://www.injep.fr/article/la-violence-scolaire-feminine-un-regard-dadolescentes-4538.html>

Torrez-Melo, J., & Santander, J. (2013). *Introducción a las políticas públicas: Concepto y herramientas desde la relación entre Estado y ciudadanía*. Bogotá: IEMP Editores.

Trainer, J. (2013). La muerte en las aulas. *Revista de la Universidad Autónoma de México*(35), 168-185. Recuperado el 2 de Octubre de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=13228832011>

Unesco-LLECE. (2013). *Análisis de clima escolar. ¿Poderoso factor que explica el aprendizaje en América latina y el Caribe?* Santiago: Oficina regional de educación para América Latiba y el Caribe.

UNICEF. (1989). *Convención de los derechos del niño*. Madrid: Nuevo Siglo.

Valencia, F. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia. Lectura breve de algunos materiales escritos. *Revista científica de Ockham*(7), 29-41. Recuperado el 6 de Marzo de 2016, de <http://bibliotecadigital.usbcali.edu.co/bitstream/10819/5199/1/445-1022-1-PB.pdf>

Veyrac, H., & Blanc, J. (2015). Relations professeurs-élèves en lycée. Trois stratégies d'enseignants mises en débat. *Éducation et Formations*(88,89), 185-200.

Wieviorka, M. (julio-septiembre de 2001). La violencia: Destrucción y constitución del sujeto. *Espacio Abierto*, 10(3), 337-347. Recuperado el 23 de Octubre de 2017, de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=12210301>

Este libro se terminó de
imprimir en los talleres
de Imageprinting Ltda. En
Bogotá, D. C. Colombia,
en el mes de agosto de
2020.

Se había creído que los tratos humillantes y los castigos físicos y emocionales habían desaparecido de la escuela. El presente libro, que hace parte de la investigación desarrollada durante 6 años, evidencia que los castigos corporales y el maltrato que experimentan niños, niñas y adolescentes por parte de sus profesores siguen existiendo; quizá más sutiles, pero no menos violentos y que se mantienen vigentes en las prácticas pedagógicas y especialmente en la rigidez de un modelo de escuela que se resiste a transformar. El texto también señala como los profesores y directivos han pasado de ser agresores a ser víctimas de la violencia por parte de sus propios estudiantes, padres de familia, inclusive experimentan violencia de sus colegas.



**FACULTAD DE CIENCIAS Y EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD DISTRITAL**

UF
Editorial

E- ISBN: 978-958-787-209-5



9 789587 872088