HAL
open science

Configuración del maltrato en la relación profesor-estudiante

Giovanny Castañeda Rojas

To cite this version:

Giovanny Castañeda Rojas. Configuración del maltrato en la relación profesor-estudiante. Education. COMUE Université Côte d'Azur (2015 - 2019); Universidad Distrital Francisco José De Caldas (Bogotá, República de Colombia). Facultad de Educación, 2018. Español. NNT : 2018AZUR2017 . tel-01996699

HAL Id: tel-01996699

https://theses.hal.science/tel-01996699

Submitted on 28 Jan 2019

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR

ÉCOLE DOCTORALE
SOCIÉTÉS, HUMANITÉS, ARTS ET LETTRES

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS

THÈSE DE DOCTORAT

Configurations de la violence dans la relation enseignants-élèves

Giovanny CASTAÑEDA ROJAS

Unité de recherche Migrations et société (URMIS)

Présentée en vue de l'obtention du grade de docteur en Sciences de l'Éducation d'Université Côte d'Azur **et Doctorado en Educación,** Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Dirigée par : Bárbara **GARCIA**
Co-encadrée par : Catherine **BLAYA**
Soutenue le : 17 September de 2018

Devant le jury, composé de :
Mme Catherine **BLAYA**, Professeur à Université de Nice Sophia Antipolis
Mr. Dominique **BODIN.** Professeur des Universités Paris-Est-Créteil
Mr. Luis **FLÓREZ**. Professeur à l'université Nationale de Colombie.
Mme Bárbara **GARCIA**, Professeur à l'université Distrital Francisco José de Caldas

UNIVERSITÉ CÔTE D'AZUR

ÉCOLE DOCTORALE
SOCIÉTÉS, HUMANITÉS, ARTS ET LETTRES

UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSE DE CALDAS

TESIS DE DOCTORADO

Configuración del maltrato en la relación profesor – estudiante.

Giovanny CASTAÑEDA ROJAS

Unité de recherche Migrations et société (URMIS)

Presentado para obtener
el título de Doctor en Ciencias de la Educación d'Université Côte d'Azur
y Doctor en Educación, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
Directora : Bárbara **GARCIA**
Codirectora : Catherine **BLAYA**
Sustentado el : 17 Septiembre de 2018

Jurado compuesto por :
Doctora Catherine **BLAYA**, Profesora
Universidad de Nice Sophia Antipolis
Doctor Dominique **BODIN.** Profesor
Universidad Paris-Est-Créteil
Doctor. Luis **FLÓREZ**. Profesor Universidad Nacional de Colombia
Doctora Bárbara **GARCIA**, Profesora,
Universidad Distrital Francisco José de Caldas

Configurations de la violence dans la relation enseignants-élèves

Jury :

Mme Catherine **BLAYA**, Professeur à Université de Nice Sophia Antipolis, Co-directeur de thèse agissant en tant que jury pour le double diplôme en France.
Mr. Dominique **BODIN.** Professeur des Universités Paris-Est-Créteil, Jury national.
Mr. Luis **FLÓREZ**. Professeur à l'université Nationale de Colombie, Jury international.
Mme Bárbara **GARCIA**, Professeur à l'université Distrital Francisco José de Caldas, Directeur de thèse agissant en tant que jury pour un double diplôme en France.

Title : Configurations de la violence dans la relation enseignants-élèves

Résumé :

Cette étude vise à comprendre les diverses manifestations de la maltraitance des élèves exercée par les enseignants, ce qui a un impact négatif sur l'environnement émotionnel, scolaire et social tant pour les élèves que pour les enseignants eux-mêmes, qui sont souvent affectés par les réponses violentes qu'ils reçoivent de leurs propres élèves. L'objectif est également d'analyser les effets défavorables de ce type de relation sur le climat scolaire, qui se traduit par diverses formes de conflits entre enseignants et élèves, entre collègues et ces derniers avec les parents et la direction scolaire. En outre, l'étude cherche à reconnaître les implications que cette problématique engendre pour l'école et le système éducatif lui-même, qui se sent souvent impuissant en raison de la complexité de cette expression de la violence scolaire dont les victimes sont les enseignants et l'école elle-même.

Ce travail utilise les outils méthodologiques qui proviennent de la sociologie de Pierre Bourdieu afin d'obtenir une plus grande approche du domaine scolaire et, par conséquent, des relations entre enseignants et élèves qui sont mesurées par les relations de pouvoir à travers lesquelles l'autorité scolaire est exercée. D'autre part, la violence et les brimades à l'école sont abordées dans une perspective socio-éducative qui fournit des éléments fondamentaux pour leur compréhension et leur explication.

Pour atteindre les objectifs fixés, la recherche utilise une méthodologie qualitative, focalisée sur la Participation, l'Action et la Recherche – IAP (Investigación Acción Participación pour ces initiales en espagnol) et le modèle des noyaux d'Education Sociale –NES (Núcleos de Educación Social pour ces initiales en espagnol). La population participante était composée d'élèves, d'enseignants, de directeurs et de parents de trois écoles publiques de la ville de Bogotá dans trois localités. Pour cette recherche des entretiens approfondis ont été utilisés avec les enseignants et les directions scolaires. Des groupes de discussion ont été organisés avec les parents et trois NES ont été menés avec les élèves dans le cadre de 24 séances de travail d'une durée d'environ 4 mois.

En tant que bilan, la recherche a montré que les punitions physiques et émotionnelles continuent de faire partie des pratiques des enseignants et qu'elles sont façonnées par la répartition inégale du capital qui détermine les positions des élèves et des enseignants dans le domaine scolaire et, de plus, par une lutte continue pour maintenir le pouvoir et l'autorité dans une école qui exige de nouvelles pratiques et formes de relations qui répondent aux réalités de la société contemporaine.

Mots clés : Violence scolaire, violence, domaine scolaire, pratiques pédagogiques, climat scolaire, violence symbolique.

Title : Configurations of violence in the teacher-student relationship

Abstract :

This study is an effort to understand the various manifestations of teacher violence against students, which leaves a negative impact on the emotional, academic and social environment for both students and teachers themselves, who are often affected by the violent responses they receive from their own students. The aim is also to analyse the unfavourable effects of this type of relationship on the school climate, which is translated into various forms of conflict between teachers and students, between colleagues and between them and parents and managers. In addition, the study seeks to recognize the implications that this problem has for the school and the education system itself, which often feels powerless due to the complexity of this expression of school violence in which it is the teachers and the school itself that are the perpetrators.

This work uses methodological tools from the sociology of Pierre Bourdieu in order to obtain a greater approach to the school field and, therefore, to the relations between teachers and students that are mediated by the power through which the school authority is exercised. On the other hand, school violence and bullying are approached from a socio-educational perspective that provides fundamental elements for their understanding and explanation.

In order to achieve the objectives set, the research uses a qualitative methodology, the Participation Action Research - IAP approach and the Social Education Nuclei -NES model. The participating population was made up of students, teachers, directors and parents of three public schools in the city of Bogotá in three locations. In-depth interviews were used to work with teachers and managers. Focus groups were held with parents and 3 NES were conducted with students in 24 work sessions lasting approximately 4 months.

As a balance, the research showed that physical and emotional punishment continue to be part of the practices of teachers and that this is shaped by the unequal distribution of capital that determines the positions of students and teachers in the school field and, moreover, by an ongoing struggle to maintain power and authority in a school that demands new practices and forms of relationship that respond to the realities of contemporary society.

Keywords : School violence, violence, school domain, educational practices, school climate, symbolic violence.

RESUMEN

El presente estudio constituye un esfuerzo por comprender las diversas manifestaciones del maltrato que ejercen los profesores sobre los estudiantes, el cual deja un impacto negativo en el ámbito, emocional, académico y social tanto para los estudiantes como para los mismos profesores, quienes en muchos casos se ven afectados por las respuestas violentas que reciben de sus propios estudiantes. Así mismo, se busca analizar los efectos desfavorables de este tipo de relaciones en el clima escolar, que se ven traducidos en diversas formas de conflicto entre profesores y estudiantes, entre colegas y, éstos con los padres de familia y directivos. Además, el estudio busca reconocer las implicaciones que esta problemática acarrea para la escuela y el mismo sistema educativo que muchas veces se siente impotente debido a la complejidad de esta expresión de la violencia escolar en la cual son los profesores y la misma escuela los victimarios.

Este trabajo emplea herramientas metodológicas provenientes de la sociología de Pierre Bourdieu con el fin de obtener un mayor acercamiento al campo escolar y, por tanto, a las relaciones entre profesores y estudiantes que son mediadas por el poder a través de las cuales se ejerce la autoridad escolar. De otra parte, se aborda la violencia escolar y el maltrato escolar desde una perspectiva socioeducativa que brinda elementos fundamentales para su comprensión y explicación.

Para alcanzar los objetivos planteados, la investigación emplea una metodología cualitativa, enfoque Investigación Acción Participación- IAP y el modelo de los Núcleos de Educación Social –NES. La población participante estuvo conformada por estudiantes, profesores, directivos y padres de familia de 3 colegios públicos de la ciudad de Bogotá en tres localidades. Para el trabajo con profesores y directivos se emplearon entrevistas a profundidad. Con los padres

se realizaron grupos focales y con estudiantes se efectuaron 3 NES con 24 sesiones de trabajo que abarcaron 4 meses aproximadamente.

El primer capítulo, constituye una reflexión acerca de la noción de campo social desde la teoría sociológica de Pierre Bourdieu, para lo cual se realiza un acercamiento conceptual a las propiedades del campo social como son los agentes, capital, interés, posición, entre otros. Esto nos permite abordar el sub campo escolar y analizar en él diferentes elementos que han contribuido a lo largo de la historia en su configuración, toda vez que el campo no es algo estático como afirma Bourdieu (2005) y por tanto, se configura en una dinámica determinada por los intereses de los agentes, el campo de poder y las trayectorias de los agentes.

En este sentido, se aborda la masificación de la escuela a partir de la definición de políticas gubernamentales; las desigualdades sociales y escolares presentes en la escuela; las luchas y también las resistencias generadas a través de la interacción entre el campo político, jurídico y educativo en el que la escuela y sus agentes (estudiantes, profesores, directivos, administradores y padres de familia) se ven afectados, lo que genera un nuevo tipo de relaciones que unos quieren mantener y, otros, se resisten y luchan por su transformación. Un último apartado de este capítulo está dedicado a los agentes: profesores, estudiantes y padres de familia; en él se hace referencia a algunos aspectos que merecen tenerse en cuenta con el fin de comprender algunos elementos de la escuela contemporánea y las problemáticas que ella debe afrentar cotidianamente.

El capítulo 2 aborda los discursos y las perspectivas de la violencia escolar que permiten acercarse al concepto y comprender la naturaleza del maltrato escolar, el cual se constituye en el objeto de estudio de la presente investigación. Así, el maltrato opera a través de diferentes formas que van desde las acciones físicas, verbales y emocionales, las cual han sido abordadas por investigadores en el campo de la violencia contra los niños, niñas y adolescentes, pero también

objeto del abordaje político y jurídico de quienes han analizado el maltrato infantil de los padres en el hogar y del maltrato presente en las relaciones entre profesores y estudiantes en la escuela.

Si bien, se analiza el maltrato que ejercen los profesores en la relación pedagógica con sus estudiantes, es preciso reconocer que son también los profesores 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 permitan 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 Social, se indaga acerca de las prácticas de maltrato escolar, su naturaleza y las formas que éste toma en las relaciones profesores y estudiantes. Así mismo, las voces de padres de familia, profesores y directivos permiten conocer las percepciones y representaciones del maltrato escolar.

El capítulo 3, tiene como objetivo principal analizar en la perspectiva de Bourdieu (2001) el campo escolar en su relación con el campo político y el campo jurídico que hacen posible que niños, niñas y adolescentes tengan un nuevo orden social, político y jurídico del cual la escuela y, en general, la sociedad y la familia parecieran desconocer y negar. Esta dinámica de los campos genera un nuevo campo de poder o capital simbólico: los derechos, los cuales se convierten ahora en un nuevo capital que poseen quienes antes no lo tenían (niños, niñas y adolescentes), pero que ahora ha generado un malestar en la relación entre los niños, las niñas y los adolescentes con los adultos, ya sean padres o profesores, especialmente.

Este nuevo lugar social de niños, niñas y adolescentes, ha venido configurándose en diferentes momentos a lo largo de la historia social y política nacional e internacional, para lo cual un análisis de las políticas educativas permite comprender sus trayectorias y el discurso de los legisladores, los profesores, los padres y, en general, del sistema educativo. En las entrevistas con los docentes, en general, reconocen que ellos tienen límites frente al trato y al castigo escolar, sin embargo, lo justifican en las mismas condiciones laborales en que trabajan, la insatisfacción de muchos profesores por la profesión y el clima escolar que experimentan. Resulta interesante analizar el desconocimiento de gran parte de los profesores del Código Único Disciplinario (Ley 734 de 2002) que rige a los funcionarios públicos, entre ellos los profesores. Afirman que las situaciones de maltrato de los profesores se manejan internamente y, por tanto, no tienen trascendencia. Sin embargo, en este capítulo se muestra como cerca de 500 profesores fueron y son investigados, lo que demuestra que, como toda ley, la aplicación y especialmente el conocimiento de ella puede frenar este tipo de comportamientos de los profesores que en una época eran válidos para educar.

Un aspecto importante a lo largo de este trabajo lo constituye la pregunta acerca de la relación del maltrato y la práctica pedagógica de los profesores, En el capítulo 4, apoyados en la nociones de violencia simbólica y la acción pedagógica se analizan dos momentos claves en el desarrollo teórico de Pierre Bourdieu en donde el habitus, no solo es una determinación social configurada en el campo, sino que gracias al socioanálisis, los agentes pueden reconocer las estrategias de dominación y al conocerlas hay un rompimiento y, por tanto, el habitus puede transformarse.

Si bien Bourdieu (1987) se refiere a la acción pedagógica como un elemento clave para la configuración de los habitus, al igual que la autoridad pedagógica, el concepto de práctica

pedagógica emerge en el diálogo entre la acción, la práctica, la violencia simbólica y el lenguaje, que cumple una función central en la reproducción al estar dotado de poder y posibilidad de un mercado lingüístico que hace que los agentes no hablen por hablar, sino que al hablar ejercen un poder a partir 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 comunicativa. 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 y control como capitales que están en juego en las relaciones entre profesores y estudiantes.

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.

En el capítulo 5, se desarrollan elementos conceptuales, metodológicos y experiencias educativas sobre el clima escolar, el cual se constituye en un potente predictor de la violencia y del maltrato entre profesores y estudiantes o por el contrario puede convertirse en una estrategia para generar bienestar no solo a los estudiantes, sino a los profesores y demás integrantes de la comunidad.

A manera de balance, la investigación mostró que los castigos ya sean físicos y emocionales siguen haciendo parte de las prácticas de los profesores y que éste se configura en la distribución desigual de capitales que determinan las posiciones de los estudiantes y profesores en el campo escolar y además, en una lucha permanente por mantener el poder y la autoridad en una escuela que reclama nuevas prácticas y formas de relación que den respuestas a las realidades de la sociedad contemporánea.

PALABRAS CLAVE: Violencia escolar, maltrato escolar, campo escolar, práctica pedagógica, clima escolar, violencia simbólica.

RÉSUMÉ

Cette étude vise à comprendre les diverses manifestations de la maltraitance des élèves exercée par les enseignants, ce qui a un impact négatif sur l'environnement émotionnel, scolaire et social tant pour les élèves que pour les enseignants eux-mêmes, qui sont souvent affectés par les réponses violentes qu'ils reçoivent de leurs propres élèves. L'objectif est également d'analyser les effets défavorables de ce type de relation sur le climat scolaire, qui se traduit par diverses formes de conflits entre enseignants et élèves, entre collègues et ces derniers avec les parents et la direction scolaire. En outre, l'étude cherche à reconnaître les implications que cette problématique engendre pour l'école et le système éducatif lui-même, qui se sent souvent impuissant en raison de la complexité de cette expression de la violence scolaire dont les victimes sont les enseignants et l'école elle-même.

Ce travail utilise les outils méthodologiques qui proviennent de la sociologie de Pierre Bourdieu afin d'obtenir une plus grande approche du domaine scolaire et, par conséquent, des relations entre enseignants et élèves qui sont mesurées par les relations de pouvoir à travers lesquelles l'autorité scolaire est exercée. D'autre part, la violence et les brimades à l'école sont abordées dans une perspective socio-éducative qui fournit des éléments fondamentaux pour leur compréhension et leur explication.

Pour atteindre les objectifs fixés, la recherche utilise une méthodologie qualitative, focalisée sur la Participation, l'Action et la Recherche – IAP (Investigación Acción Participación pour ces initiales en espagnol) et le modèle des noyaux d'Education Sociale –NES (Núcleos de Educación Social pour ces initiales en espagnol). La population participante était composée d'élèves, d'enseignants, de directeurs et de parents de trois écoles publiques de la ville de Bogotá dans trois localités. Pour cette recherche des entretiens approfondis ont été utilisés avec les

enseignants et les directions scolaires. Des groupes de discussion ont été organisés avec les parents et trois NES ont été menés avec les élèves dans le cadre de 24 séances de travail d'une durée d'environ 4 mois.

Le premier chapitre de cette thèse présente une réflexion sur la notion du champ social à partir de la théorie sociologique de Pierre Bourdieu, pour laquelle une approche conceptuelle est faite aux propriétés du champ social, comme les agents, le capital, l'intérêt, la position, entre autres. Cela nous permet d'aborder le champ sous-scolaire et d'analyser différents éléments qui ont contribué tout au long de l'histoire dans sa configuration, puisque le champ n'est pas quelque chose de statique comme le dit Bourdieu (2005) et donc, il est configuré dans une dynamique déterminée par les intérêts des agents, le champ du pouvoir et les trajectoires des agents.

En ce sens, on aborde la surpopulation de l'école à travers la définition des politiques gouvernementales ; les inégalités sociales et scolaires présentes dans l'école ; les luttes et aussi les résistances générées par l'interaction entre les domaines politique, juridique et éducatif dans lesquels l'école et ses agents (élèves, enseignants, directeurs, administrateurs et parents) sont affectés, ce qui génère un nouveau type de relations que certains veulent maintenir et d'autres résistent et luttent pour leur transformation. Une dernière section de ce chapitre est consacrée aux agents : enseignants, élèves et parents ; elle se réfère à certains aspects qui méritent d'être pris en compte pour comprendre certains éléments de l'école contemporaine et les problèmes auxquels elle doit faire face au quotidien.

Le chapitre 2 traite des discours et des perspectives de la violence à l'école qui nous permettent d'aborder le concept et de comprendre la nature de l'intimidation à l'école, qui fait l'objet de cette recherche. Ainsi, la maltraitance se manifeste sous différentes formes, allant des actions physiques, verbales et émotionnelles, qui ont été abordées par des chercheurs dans le

domaine de la violence contre les enfants et les adolescents, mais aussi par l'approche politique et juridique de ceux qui ont analysé la maltraitance des parents à la maison et la maltraitance présente dans les relations entre les enseignants et les élèves à l'école.

Bien que la maltraitance des enseignants dans la relation pédagogique avec leurs élèves soit analysée, il faut reconnaître que les enseignants sont aussi l'objet de multiples formes de maltraitance, allant des insultes, des coups, des menaces et, en général, des comportements perturbateurs, qui affectent non seulement le développement des classes mais aussi le bien-être physique et émotionnel et la santé des enseignants. Un regard sur cette perspective permet de comprendre la vie scolaire et en même temps de déterminer les voies possibles qui permettent des relations harmonieuses et respectueuses entre ceux qui interagissent dans le domaine scolaire.

A travers les histoires des élèves participant aux sessions des Nucléé d'éducation sociale (NES), nous étudions les pratiques de l'intimidation à l'école, sa nature et les formes qu'elle prend dans les relations entre enseignants et élèves. De plus, les voix des parents, des enseignants et des administrateurs donnent un aperçu des perceptions et des représentations de l'intimidation à l'école.

L'objectif principal du chapitre 3 est d'analyser, du point de vue de Bourdieu (2001), le champ scolaire dans sa relation avec les domaines politique et juridique, qui permettent aux enfants et aux adolescents d'avoir un nouvel ordre social, politique et juridique dont l'école et, en général, la société et la famille semblent ignorer et nier. Cette dynamique des camps génère un nouveau champ de pouvoir ou capital symbolique : les droits, qui deviennent un nouveau capital que ceux qui ne l'avaient pas auparavant (enfants et adolescents) possèdent, mais qui a généré un

malaise dans la relation entre les enfants et les adolescents et les adultes, en particulier les parents et les enseignants.

Cette nouvelle place sociale pour les enfants et les adolescents a pris forme à différents moments de l'histoire sociale et politique nationale et internationale, pour laquelle une analyse des politiques éducatives permet de comprendre leurs trajectoires et le discours des législateurs, des enseignants, des parents et, en général, du système éducatif. Dans les entretiens avec les enseignants, en général, ils reconnaissent qu'ils ont des limites en termes de traitement et de punition à l'école, mais ils justifient cela dans les mêmes conditions de travail dans lesquelles ils travaillent, l'insatisfaction de nombreux enseignants à l'égard de la profession et le climat scolaire qu'ils vivent. Il est intéressant d'analyser l'ignorance de nombreux enseignants à l'égard du Code disciplinaire unique (loi 734 de 2002) régissant les fonctionnaires, y compris les enseignants. Ils affirment que les situations de maltraitance des enseignants sont traitées à l'interne et ne sont donc pas pertinentes. Cependant, ce chapitre montre comment près de 500 enseignants ont été et sont en cours de recherche, ce qui montre que, comme toute loi, l'application et surtout la connaissance de celle-ci peut freiner ce type de comportement de la part d'enseignants qui étaient autrefois valables pour l'éducation.

Dans le chapitre 4, basé sur les notions de violence symbolique et d'action pédagogique, deux moments clés du développement théorique de Pierre Bourdieu sont analysés, dans lesquels l'habitus n'est pas seulement une détermination sociale configurée sur le terrain, mais grâce à la socio-analyse, les agents peuvent reconnaître les stratégies de domination et quand ils les connaissent, il y a une rupture avec elles et, par conséquent, l'habitus peut être transformé.

Bien que Bourdieu (1987) considère l'action pédagogique comme un élément clé dans la formation des habitudes, comme l'autorité pédagogique, le concept de pratique pédagogique

émerge dans le dialogue entre l'action, la pratique, la violence symbolique et le langage, qui joue un rôle central dans la reproduction puisqu'il est doté du pouvoir et de la possibilité d'un marché linguistique qui fait que les agents ne parlent pas pour parler, mais exercent un pouvoir à partir du mot quand ils parlent et implique que l'interlocuteur reconnaît en lui le pouvoir et l'autorité pour que les déclarations fonctionnent conformément à l'intention communicative. En outre, différents types de pratiques sont proposés par les élèves, les parents et les enseignants, comme le pouvoir de contrôle, l'autorité et la discipline et le contrôle en tant que capitaux en jeu dans les relations entre les enseignants et les élèves.

Pour clore la section, nous présentons quelques expériences et trajectoires de la maltraitance des élèves par les enseignants en Colombie, illustrant une série d'événements et de discours du point de vue des agents de l'éducation.

Finalement, le chapitre 5 développe des éléments conceptuels et méthodologiques et des expériences éducatives sur le climat scolaire, qui est un puissant prédicteur de violence et d'abus entre enseignants et élèves ou, au contraire, peut devenir une stratégie pour générer du bien-être non seulement pour les élèves, mais aussi pour les enseignants et les autres membres de la communauté.

En tant que bilan, la recherche a montré que les punitions physiques et émotionnelles continuent de faire partie des pratiques des enseignants et qu'elles sont façonnées par la répartition inégale du capital qui détermine les positions des élèves et des enseignants dans le domaine scolaire et, de plus, par une lutte continue pour maintenir le pouvoir et l'autorité dans une école qui exige de nouvelles pratiques et formes de relations qui répondent aux réalités de la société contemporaine.

MOTS CLÉS : Violence scolaire, abus à l'école, domaine scolaire, pratiques pédagogiques, climat scolaire, violence symbolique.

CONTENIDO

RESUMEN.....2

RÉSUMÉ 4

ÍNDICE DE FIGURAS 1

ÍNDICE DE TABLAS 5

Introducción.....7

Capítulo 1 40

Aproximaciones al concepto de campo en la perspectiva de Pierre Bourdieu. 40

1.1 El concepto de campo social. 41

1.2 Campo escolar 55

1.2.1 Elementos que contribuyen en su configuración social y educativa. 55

1.3 La escuela contemporánea.....58

1.3.1 Educación para todos, la masificación de la escuela.....65

1.3.2 Desigualdades sociales y escolares 69

1.3.3 Del espacio físico al espacio simbólico: luchas y resistencias 71

1.3.4 Los agentes que configuran el campo 74

Profesores 76

Estudiantes.....90

Padres de familia.....103

Otros agentes externos: Comisarias, Bienestar Familiar, Policía de infancia 107

CAPITULO 2 109

La violencia escolar desde el maltrato en las Relaciones profesores y estudiantes 109

2.1 Discursos y perspectivas sobre la violencia 110

2.2 Aproximaciones al concepto de maltrato escolar 114

2.3 Tipos de maltrato 119

2.3.1 El maltrato físico.....119

2.3.2 El maltrato emocional y verbal 121

2.3.3 Abuso sexual.....122

2.4 Del maltrato en el hogar al maltrato en la escuela 123

2.5 Maltrato de profesores a estudiantes.....127

2.5.1 Del golpe a la palabra 128

2.5.2 Maltrato indirecto. 130

2.5.3 Maltrato físico directo.....131

2.5.4 Palabras que duelen. 137

2.6 Maltrato a profesores.....143

2.6.1 “Por meterme a parar la pelea, salí golpeado” 147

2.6.2 “Me da miedo que me saque un arma” 150

2.6.3 “Yo les exijo que me digan profesor para evitar problemas”.....152

2.6.4 “No me importa que me traiga a sus papitos”.....153

2.6.5 “Ahora no se respeta al profesor, pero toca hacerse respetar” 155

CAPITULO 3 159

El campo político, jurídico y disciplinario de la violencia escolar en Colombia 2006-2013 159

3.1 El campo político y jurídico desde la perspectiva de Pierre Bourdieu 160

3.2 Un nuevo orden social: Niñas, niños y adolescentes 164

3.3 Políticas educativas y de infancia en Colombia 167

3.4 Campo jurídico y disciplinario de la violencia escolar: El maltrato 182

3.4.1 Estatuto Docente y el maltrato de profesores a estudiantes 184

3.4.2 El Código Único Disciplinario y el maltrato del profesor al estudiante.....188

3.4.3 La Procuraduría General de la Nación y el poder preferente 194

3.5 Dimensión discursiva del maltrato escolar **204**

CAPITULO 4 ..... **214**

Violencia simbólica, práctica pedagógica y lenguaje. **214**

4.1 Violencia simbólica **215**

4.2 De la acción pedagógica a la práctica pedagógica. **218**

4.3 Lenguaje **225**

4.4 Discurso de los profesores ante el maltrato escolar **231**

4.5 Práctica pedagógica y maltrato escolar. **234**

4.5.2 Autoridad 241

4.5.3 Disciplina y control 247

4.6 Experiencias y trayectorias del maltrato de profesores a estudiantes Colombia 2004-2013 ..... **259**

CAPITULO 5 ..... **264**

El clima escolar como predictor de violencia y maltrato escolar **264**

5.1 Clima escolar: Aproximación al concepto. **265**

5.2 El clima escolar en el contexto internacional y regional **275**

5.3 Clima escolar en Bogotá. Tres estudios: 2006-2011-2013 ..... **282**

5.4 El clima de aula y sus relaciones con el clima escolar **292**

5.5 El Clima escolar desde las percepciones de estudiantes y profesores **296**

5.5.1 Relaciones entre los agentes escolares y su incidencia en el clima escolar 299

5.5.2 Sobre las clases, la motivación y el aprendizaje. 311

5.6 El Malestar escolar como experiencia y percepción del clima escolar **316**

CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES **324**

Bibliografía ..... ¡Error! Marcador no definido.

Anexos **351**

ANEXO 1 351

ANEXO 2 355

ANEXO 3 365

ANEXO 4 366

ANEXO 5 367

ANEXO 6 368

ANEXO 7 370

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 Estructura Sistema de Alertas, Secretaría de Educación de Bogotá. 19

Figura 2 Reporte según tipología (finalizados) 24

Figura 3 Reporte según tipología disciplinaria (casos activos). 25

Figura 4 Causas de deserción según estudiantes. 26

Figura 5 Diseño metodológicos, Núcleos de Educación Social 31

Figura 6 Contexto geográfico y social de colegios participantes 32

Figura 7 Codificación de los datos: referencias documentales. 33

Figura 8 Codificación de datos NES 34

Figura 9 Los campos como microcosmos. 43

Figura 10 La posición y los agentes en su relación con los capitales. 45

Figura 11 Estructura del campo escolar 56

Figura 12 Número de inscritos en programas universitarios por áreas académicas. 78

Figura 13 Distribución de los resultados en las pruebas Saber 11 (2011) 79

Figura 14 Población de profesores Escalafón 2277 85

Figura 15 Población de profesores Escalafón 1278 85

Figura 16 Análisis de la situación de la infancia y adolescencia en Bogotá. 92

Figura 17 Elementos de la política de infancia y adolescencia para Bogotá. 93

Figura 18 Matrícula de acuerdo a las localidades en Bogotá. 95

Figura 19 Niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley 2007-2014. 98

Figura 20 Niños, niñas y adolescentes en situación de calle (2014). 99

Figura 21 Maltrato infantil según localidades, Bogotá (2014). 100

Figura 22 Comparativo tasa de maltrato infantil en Bogotá (2008-2013) 101

Figura 23 Número de casos de maltrato a niños, niñas y adolescentes en Bogotá (2011-2013). 101

Figura 24 Formas familiares y tipos de familias 105

Figura 25 Clasificación de la violencia según la OMS. 112

Figura 26 Reclasificación de la violencia interpersonal a partir de la OMS. 113

Figura 27 Violencias micro-sociales y el maltrato escolar 114

Figura 28 “A mí no me gusta que la profe me pegue”. 128

Figura 29 Tipos y formas de maltrato: maltrato físico. 129

Figura 30 Profesor-“¡Se queda ahí hasta que se termine el descanso¡” 130

Figura 31“La profe siempre nos aprieta del brazo y nos empuja para sacarnos del salón” 131

Figura 32 Situaciones de maltrato en la interacción profesor-estudiante 134

Figura 33 “Eres… estúpido. 137

Figura 34 Tipos y formas del maltrato emocional o psicológico de profesores a estudiantes 139

Figura 35-Profesora: Usted no sirve -Estudiante: Me siento mal 139

Figura 36 Maltrato emocional y sanción social 141

Figura 37-Profesora: Negra estúpida: -Estudiante: Profe, pero yo que le hice 142

Figura 38 Naturaleza del maltrato de los estudiantes a los profesores. 147

Figura 39 Configuración del campo político y jurídico educativo 163

Figura 40 Responsabilidades según ley 1098 de 2006 174

Figura 41 Niños, niñas y adolescentes desde el Plan Decenal de Educación 177

Figura 42 Niñez y adolescencia en el Plan Nacional de Desarrollo PND 178

Figura 43 Infancia, adolescencia y violencia escolar en el Plan sectorial de Educación. 178

Figura 44 Estructura ley 1620 de 2013 180

Figura 45 Maltrato escolar y Estatuto Docente 186

Figura 46 Distribución de competencias según la Constitución (1991) 186

Figura 47 Código Penal Colombiano (Ley 599 de 2000) 187

Figura 48 Principios Rectores, ley 743 de 2002 Código Único Disciplinario 188

Figura 49 El poder disciplinario en la ley 734 de 2002 189

Figura 50 Elementos constitutivos de la ley disciplinaria. _____ 190

Figura 51 Tipo de faltas y sanciones. _____ 191

Figura 52 Los Organismos de Control en la Ley 734 de 2002 _____ 192

Figura 53 Proceso disciplinario en la ley 734 de 2002 _____ 193

Figura 54 Recaudo de pruebas en el proceso disciplinario _____ 201

Figura 55 La amenaza en las Relaciones profesor-estudiante “¡Voy a llamar al Bienestar!”. ____ 227

Figura 56 El aula como espacio simbólico y la práctica pedagógica. _____ 229

Figura 57 La disciplina en el manual de convivencia _____ 251

Figura 58 Observador del estudiante. _____ 254

Figura 59 Estrategias de Convivencia a partir de la lectura de los manuales de convivencia. ____ 255

Figura 60 Geografía del maltrato en Colombia 2008-2013_____ 260

Figura 61Procesos disciplinarios en Colombia _____ 261

Figura 62 Las dimensiones del clima escolar._____ 274

Figura 63 Componentes del clima escolar. Unesco y Llece (2006). _____ 277

Figura 64 Mapa de aspectos abordados en la encuesta de clima escolar LGBT (2006)._____ 281

Figura 65 Encuestas sobre clima escolar en Bogotá en el periodo 2006-2013._____ 284

Figura 66 Resultado encuesta realizada por la Secretaría de Gobierno de Bogotá (2006)._____ 284

Figura 67 Acoso escolar en colegios de Bogotá _____ 286

Figura 68 Agresiones en colegios de Bogotá. _____ 286

Figura 69 Estructura de la encuesta de clima escolar y victimización (2013). _____ 289

Figura 70. Encuesta de clima escolar en Bogotá, 2013. _____ 291

Figura 71 Medios de comunicación y clima escolar _____ 292

Figura 72. Dimensiones del Clima escolar _____ 298

Figura 73 Agentes que interactúan en el campo escolar._____ 300

Figura 74 Trayectorias de los docentes y su relación con el campo escolar._____ 306

Figura 75 Relaciones entre profesores y padres de familia. _____ 310

Figura 76 Los agentes educativos y la educación. 313

Figura 77 La clase y el maltrato. 314

Figura 78 Me gusta la clase 315

Figura 79 No quiero que ella sea la profe el otro año. 316

ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1 Maltrato a niños, niñas y adolescentes según el agresor. 15

Tabla 2 Maltrato a niños, niñas y adolescentes según el escenario. 16

Tabla 3 Maltrato de niños, niñas y adolescentes según distribución demográfica. 17

Tabla 4 Presuntos casos de maltrato escolares relacionados con docentes 2014 – 2016 20

Tabla 5 Maltrato escolares relacionados con docentes, desagregado por género 2014 – 2016 21

Tabla 6 Presuntos casos de maltrato escolares relacionados con docentes, desagregado por grado 2014 - 2016 22

Tabla 7 Presuntos casos de maltrato escolares relacionados con docentes, desagregado por lugar de ocurrencia 2014 – 2016 23

Tabla 8 Población: Número de participantes en el estudio y roles. 33

Tabla 9 Evolución de la matrícula en Colombia en el periodo 2000-2013 68

Tabla 10 Estudiantes matriculados en instituciones educativas oficiales en los años 2014, 2015, 2016. 68

Tabla 11 Proporción de profesores en Colombia con título universitario en educación al año 2011 80

Tabla 12 Proporción de profesores en Colombia con título de postgrado en educación a 2011 80

Tabla 13 Composición de la población de profesores en Colombia según el Estatuto Docente al que pertenecen, año 2017. 84

Tabla 14 Salarios según grado escalafón y Estatuto: categoría inicial y máxima 86

Tabla 15 La actividad docente 88

Tabla 16 Distribución de actividades del profesor 89

Tabla 17 Cobertura de la educación básica y media en Bogotá, periodo 2010-2014 94

Tabla 18 Número de niños, niñas y adolescentes matriculados en colegios ofíciales y privados en Bogotá, periodo 2011-2013. 94

Tabla 19 Porcentaje de deserción de estudiantes de educación básica en Bogotá: 2009-2014 96

Tabla 20 Porcentaje de repitencia en estudiantes de educación básica en Bogotá, periodo 2011-2014 96

Tabla 21 Datos relacionados con adolescentes en conflicto con la ley. _____ 97

Tabla 22 Explotación sexual de niñas, niños y adolescentes en Bogotá (2010). _____ 98

Tabla 23 Embarazo en adolescentes en Bogotá 2011-2014 _____ 99

Tabla 24 Distribución porcentual de los hogares por tipo de familia (2010) _____ 105

Tabla 25 Forma en que el profesor corrige a sus estudiantes _____ 132

Tabla 26 Motivos por los cuales el profesor castiga a sus estudiantes _____ 133

Tabla 27 Tipo de agresiones de los profesores a los estudiantes _____ 133

Tabla 28 Referentes de política educativa 2006:2013 _____ 168

Tabla 29 Principios del Código de Infancia y Adolescencia _____ 171

Tabla 30 El maltrato como prohibición en el Código de Infancia y Adolescencia (2006) _____ 174

Tabla 31 Referentes jurídicos y disciplinarios de los profesores en Colombia _____ 183

Tabla 32 Marco normativo y disciplinario de los servidores públicos _____ 195

Tabla 33 Análisis de los casos procesados por la PGN (2007-2013) _____ 263

Tabla 34 Ficha técnica Análisis del clima escolar. _____ 276

Tabla 35. Ficha técnica Encuesta de Clima Escolar LGBT en Colombia 2016._____ 280

Tabla 36 Síntesis de resultados encuesta de clima escolar LGBT (2006). _____ 281

Tabla 37 Percepciones sobre las políticas por parte de los profesores._____ 318

Tabla 38 Elementos asociados al malestar docente _____ 320

Tabla 39 Percepciones de los profesores respecto a las problemáticas experimentadas_____ 322

Tabla 40 Sobre la infraestructura física y los recursos para la enseñanza. _____ 323

Introducción

El presente estudio, que analiza el maltrato escolar en las relaciones entre profesores y estudiantes en el contexto escolar, pretende ir más allá de la descripción de las formas de su manifestación 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 al objeto de estudio. Conceptos como el de campo escolar, habitus, violencia simbólica, acción pedagógica, entre otras, resultan fundamentales para el alcance del objetivo investigativo: comprender el maltrato que ejercen los profesores sobre los estudiantes.

Para alcanzar este objetivo, nos hemos propuesto de manera específica describir compresivamente la configuración del campo escolar; la naturaleza y el sentido del maltrato de profesores a estudiantes; 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; 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.

La investigación se realizó en tres etapas: en la primera se realizó un análisis discursivo de las publicaciones que circulan a nivel nacional e internacional sobre el tema del maltrato escolar. En la segunda se efectuó el trabajo de campo que tuvo como objetivo recoger los discursos de los agentes involucrados en el maltrato escolar (Estudiantes, profesores, directivos y padres de familia), y, la tercera etapa, se efectuó el proceso de interpretación a partir del cual el investigador realizó el proceso de triangulación de las diferentes fuentes de información aportadas por registros documentales y fuentes vivas que participaron en la investigación.

Respecto a la primera etapa, que constituye una revisión de la literatura, se pudo concluir que la violencia escolar ha sido abordada desde diferentes perspectivas y contextos sociales en diferentes países en el mundo. Especialmente, las publicaciones exponen un número importante de trabajos que han profundizado en una de sus manifestaciones como lo es el acoso (conocido también en nuestro medio con el término bullying proveniente del inglés) , que ha sido divulgado ampliamente tanto por las investigaciones como por los medios de comunicación. Sin embargo, la violencia escolar se presenta de diferentes formas, una de ellas es el maltrato escolar, el cual, al igual que el acoso escolar, emplea la agresión física, verbal y emocional, pero que no es necesariamente repetitivo y entre pares, sino que puede darse entre estudiante-profesor, profesor-padre, padre-directivo, profesor-estudiante y profesor-profesor.

En relación con la naturalización del maltrato por parte de los profesores, y en general de los adultos sobre los niños, 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 pegar, insultar y humillar, como sus adultos lo hicieron con ellos en su día» (p.84). De lo anterior, se infiere que el maltrato ha sido asumido como una práctica cotidiana que supone buenas intenciones desde la perspectiva del agresor e, inclusive, desde la propia víctima, quien muchas veces la asume como una acción que ayuda 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).

La importancia que han tenido los estudios sobre el maltrato escolar se evidencia en las publicaciones sobre convivencia escolar realizadas en el periodo 2000-2010, las cuales ponen

en evidencia que la violencia escolar se constituye en una categoría macro que abarca otras formas, entre ellas el maltrato escolar. En este, tanto profesores y padres de familia emplean castigos físicos, regaños, insultos, humillación, intimidación, entre otros, los cuales generan daños y lesiones físicas y emocionales en niños, niñas y adolescentes. Para el caso específico del maltrato escolar, este es concebido como una variante de la violencia escolar, el cual tiene un matiz propio.

Uno de los diagnósticos más importantes a nivel mundial sobre violencia contra los niños lleva como título World Report on Violence Against Children, dirigido por el brasilero Paulo Sérgio Pinheiro (2006) y patrocinado por el Secretario General de las Naciones Unidas. En él se señalan las múltiples formas de violencia contra niños y niñas en los diferentes espacios sociales como la familia, el barrio y la escuela en los cuales se padecen diversas formas de violencia, entre ellas el maltrato físico y verbal que se emplea como medida disciplinaria. Adicionalmente, el estudio señala el acoso sexual utilizado por maestros y estudiantes hombres hacia las niñas y adolescentes (Pinheiro, 2006). Se destaca de la publicación las percepciones que tienen niños y adultos acerca de la obediencia, que sigue estando muy arraigada en las prácticas de padres y profesores. Muchos de los niños, niñas y adolescentes víctimas de abuso y malos tratos consideran que ellos mismos son culpables y por tanto son merecedores de los castigos, lo que revela que los mismos niños se culpabilizan por la violencia que padecen.

Las investigaciones en el contexto latinoamericano, entre ellas, Velásquez (2005), Espinoza (2006), Martínez-Martínez & Vega (2007), Mendoza (2011), D´Angelo & Fernández (2011), y López, Bilbao & Rodríguez (2012) evidencian la existencia de múltiples formas de maltrato que hacen parte de las prácticas pedagógicas. Según estos trabajos, las causas más importantes para que un profesor maltrate a sus estudiantes están relacionadas con las

trayectorias laborales y de formación de los profesores, el carácter (público-privado) de los colegios, las percepciones que tienen los directivos frente a los estudiantes, y, en general, otras relacionadas con el clima escolar. A propósito, D´Angelo y Fernández (2011) señalan la incidencia que tiene la violencia y la conflictividad entre estudiantes en el clima escolar.

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).

Como complemento al trabajo anterior, Gómez Nashiki (2005) en su estudio sobre la violencia y la institución educativa, se propone reconocer cómo la violencia se gesta, se sostiene y se reproduce en la escuela, dando lugar a que este fenómeno se considere como algo normal en las prácticas escolares cotidianas. Adicionalmente, se puede inferir de este estudio cómo, a través del discurso institucional, se promueven relaciones discriminatorias y productoras de violencia, las cuales afectan las el vínculo entre profesores y estudiantes, pero también entre los mismos profesores y entre estos con los padres de familia.

Las investigaciones también muestran que los estudiantes perciben como maltrato: el sacarlos del salón, suspenderlos de clase, bajar las calificaciones, dejar sin descanso y algunas veces tirarlos del cabello. De las formas de agresión más frecuentes presentes en las investigaciones analizadas, el maltrato verbal ocupa un lugar importante a la hora de agredir. Con el uso del lenguaje paraverbal[1] (que emplea gestos, entonación y posición corporal) se producen enunciados y actos de habla como: humillar, insultar, excluir, burlarse, chantajear,

[1] El lenguaje paraverbal se define como el uso, que hace quien produce una acto comunicativo, de entonaciones, ruidos, pausas, silencios, énfasis y variaciones de la voz (tono, volumen, ritmo) en un acto comunicativo, el cual contribuye al sentido de lo que quiere comunicar.

amenazar y otras formas de trato hostil, mediante el cual se pretender hacer daño. D' Ángelo y Fernández (2011) señalan que estas formas de maltrato emocional se constituyen en un tipo de violencia disfrazada que es utilizada por algunos profesores hacia los estudiantes. Además de esto, el profesor recurre al grito, regaño permanente, la amenaza con la evaluación, amenaza con expulsión, amenaza con el reporte negativo a los padres, allí la intimidación tendrá mayor impacto.

Otras formas de maltrato a estudiantes encontradas en los análisis son: la discriminación, invisibilización del niño, señalamiento por tener condiciones económicas, académicas y sociales diferentes a las de los demás, entre otras. Al no poder revertir este tipo de maltrato, los estudiantes presentan un nivel amplio de frustración, impotencia a defenderse, miedo y malestar que se agrava con el tiempo hasta generar altos estados de depresión y desmotivación por la escuela (Gómez Nashiki, 2005).

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 le permita actuar eficazmente ante las situaciones diarias de convivencia. Además de esto, y 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 Colombia, los trabajos de Parra, González, Moritz, Blandón & Bustamante, (1992) analizaron en la realidad de la escuela colombiana, cómo el castigo escolar ocupa un lugar preponderante en la cultura escolar y en las prácticas de los profesores, quienes muchas veces lo extienden hacia la familia, para contribuir a mantener su carácter castigador violento a través de quejas y reportes escolares que en muchos casos desencadenan castigos físicos y malos tratos a los estudiantes por parte de los padres los cuales son incitados por los mismos profesores. En este sentido, afirman los investigadores, la misma escuela le « [...] añade a la familia la tarea de ejercer violencia sobre los niños a causa de lo que sucede en las escuelas [...] » (Parra *et al*.1992, p. 30).

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 una mejor persona, para que aprenda a obedecer y, por lo tanto, logre ser educado. Esta práctica también fue instaurada en las relaciones de padres a hijos y, por lo tanto, existe un consenso social que acepta que disciplinar con estos métodos a los estudiantes es algo legítimo y socialmente admitido. 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 el maltrato.

Por su parte, Castañeda (2011) realizó una investigación en un colegio de la ciudad de Bogotá, cuyos objetivos se orientaron a establecer las relaciones existentes entre descortesía y violencia verbal en las interacciones profesor-estudiante y a analizar el impacto de dichos actos de habla en la imagen social de los interlocutores. El trabajo concluye que, si bien existen actos de habla descorteses que no tienen siempre la intención de hacer daño, otros como, por ejemplo, insultar, amenazar, ridiculizar y humillar, trascienden la condición de actos descorteses

para convertirse en maltrato verbal. Este está inmerso en una condición comunicativa mediada por un desequilibrio en las relaciones de poder, distancia social y el impacto social que tiene, ya que generalmente estos actos son producidos de manera pública y son aprendidos por los demás estudiantes, quienes los reproducen en las relaciones con sus compañeros, inclusive para responder a sus profesores y padres. Precisamente el trabajo anterior que lleva como título La relación violencia verbal y descortesía en las interacciones entre profesores y estudiantes en el contexto escolar y su incidencia en la imagen social del sujeto, se constituye en punto de partida a la presente investigación con el objetivo de profundizar en esta problemática.

Algunos de los estudios mencionados anteriormente, relacionan el surgimiento de conflictos entre estudiantes y profesores a partir de procesos de evaluación y, en general, de los procesos académicos en los cuales los estudiantes experimentan sentimientos de injusticia e impotencia frente a las acciones y determinaciones de sus profesores. Perciben, además, ciertas actitudes de venganza por parte del profesor a la hora de asignar una nota y valorar un trabajo (Mancovsky, 2011). Adicional a esto, los profesores utilizan diferentes formas para castigar desde lo académico, como por ejemplo aumentar la cantidad de trabajos escolares, sacar a un estudiante de la clase, ignorarlo e impedir su participación, presentar informes negativos a los padres, hablar mal de ellos a sus compañeros, entre otras, lo cual contribuye a generar conflicto, sentimientos de impotencia y bajos desempeños académicos, inclusive maltrato de sus compañeros (Valencia, 2004).

Como complemento a lo anterior, en los últimos años, los trabajos de García & Guerrero (2012), García & Ortiz (2012), constituyen una mirada integral del fenómeno de la violencia escolar al abordar la familia, los profesores y los contextos desde una perspectiva conceptual actual que se complementa con la propuesta metodológica de los Núcleos de Educación Social.

El recorrido analítico por las diferentes investigaciones sobre el tema a nivel mundial, regional y local, nos hacen pensar que existe un interés de los gobiernos, la sociedad y la comunidad académica por establecer líneas de base a nivel nacional que permitan, en primer momento, capturar la realidad y posteriormente establecer políticas, estrategias de prevención, tratamiento y mitigación de la violencia escolar. 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 situación importante para el análisis y la comprensión del fenómeno de la violencia escolar desde el maltrato.

En Colombia específicamente, los reportes sobre el maltrato ejercido por profesores a sus estudiantes, han tenido con el tiempo una mayor visibilización a través de denuncias hechas principalmente por los padres de familia ante diferentes autoridades como, por ejemplo, la Personería, las Secretarías de Educación, el Instituto Colombiano de Medicina Legal – ICML- y la Procuraduría General de la Nación. De acuerdo los reportes del ICML, comprendidos entre el año 2007 y el 2011, los niños denunciaron haber recibido malos tratos en la escuela por parte de sus profesores. La tabla 1 evidencia que, si bien los padres y madres siguen constituyéndose en los mayores responsables de maltrato hacia los niños, niñas y adolescentes son los profesores, a partir del año 2008, quienes comienzan a ser denunciados como agresores. Esto ha sido considerado como efecto de la creación del Código de Infancia y Adolescencia y del discurso de los derechos que empieza a emerger en la sociedad y en la escuela. Es importante señalar, demás,

que los informes tenidos en cuenta para la elaboración de esta tabla se apoyan en los datos sobre maltrato intrafamiliar, ya que no existen reportes oficiales del ICML específicamente sobre las situaciones maltrato por parte de los profesores.

Tabla 1 Maltrato a niños, niñas y adolescentes según el agresor.

AÑO	PADRE		MADRE		FAMILIA		PROFESOR*		TOTAL
	niño	niña	niño	niña	niño	niña	niño	niña	
2007	1915	2064	1454	1623	399	386	0	0	7841
2008	1776	1972	1348	1605	530	476	32	19	7758
2009	2153	2277	1758	2002	725	692	60	20	9687
2010	2178	2371	1844	2179	565	585	48	23	9793
2011	2334	2445	1899	2290	6292	7450	83	40	22833
Total:	10356	11129	8303	9699	8511	9589	223	102	57912

La tabla evidencia como a partir del año 2008 se inician las denuncias en los cuales uno de los agresores es el profesor. Fuente: informes Instituto Colombiano de Medicinal Legal y Ciencias Forenses ICMLCF. Elaboración propia.

Respecto a los escenarios en los cuales se presenta el maltrato, la tabla 2 señala la escuela como uno de los principales. Si bien, es el hogar el lugar en donde con mayor frecuencia ocurre violencia contra niños, niñas y adolescentes, los datos nos muestran a la escuela como el tercer lugar después de la calle en el que se presenta este tipo de problemática según lo señalan las denuncias al ICML.

De acuerdo a los datos que señalan la violencia ejercida por los padres sobre sus hijos es muy probable que esto corresponda a que en la legislación colombiana está tipificado el maltrato infantil y maltrato intrafamiliar lo que ha permitido mayor claridad por parte de las autoridades y la misma familia. Contrario a esto, el maltrato que ejerce el profesor no ha sido claramente tipificado por las mismas leyes, por tanto su denuncia pudiera ser menor, además las concepciones de la escuela y el profesor que le imprimen una condición de autoridad.

De otro lado la calle, como escenario para la violencia contra niños y niñas, señala un lugar de exposición de esta población a ser violentados por otras personas que aprovechan la condición de indefensión y por tanto, son objeto de abuso sexual, robo, maltrato, entre otros.

Tabla 2 Maltrato a niños, niñas y adolescentes según el escenario.

AÑO	VIVIENDA		CALLE		COLEGIO*		TOTAL
	niño	niña	niño	niña	niño	niña	
2007	4253	4963	565	624	88	44	10537
2008			Sin dato				0
2009			Sin dato				0
2010	3888	4638	206	209	69	42	9052
2011	4048	4885	432	493	84	53	9995
Total:	12189	14486	1203	1326	241	139	29584

Los lugares más frecuentes para el maltrato a los niños, niñas y adolescentes son el lugar de vivienda y las calles o lugares públicos. Sin embargo, la escuela a partir del año 2007 empieza a ser referenciada en las denuncias. Fuente: informes Instituto Colombiano de Medicinal Legal y Ciencias Forenses ICMLCF. Elaboración propia.

Consideramos importante destacar las edades de los niños, niñas y adolescentes que son víctimas de malos tratos. La tabla 3, evidencia cómo en las edades entre 0 y 9 aparece un incremento de maltrato de los niños frente a las niñas. Pero entre los 10 y los 17 años de edad, las niñas experimentan mayor número de situaciones de maltrato por parte de los adultos, lo que podría estar relacionado con prácticas relacionadas con el lugar que han ocupado las mujeres en la cultura patriarcal. Otro elemento importante de señalar es que, si bien el maltrato se presenta en las diferentes edades y géneros, las edades comprendidas entre 10 a los 14 años, tanto niños, niñas y adolescentes son más propensos a recibir malos tratos, es decir cuando se encuentran en los grados entre 5° y 9° de secundaria aproximadamente.

Tabla 3 Maltrato de niños, niñas y adolescentes según distribución demográfica.

AÑO	0 a 4 años		5 a 9 años		**10 a 14 años***		14 a 17 años		TOTAL
	niño	niña	niño	niña	niño	niña	niño	niña	
2007	1130	845	1635	1329	1747	1946	850	11839	21321
2008	1009	827	1477	1273	1675	1992	908	1725	10886
2009	1341	1197	1852	1426	2106	2559	1221	2225	13927
2010	1260	1130	1818	1421	2080	2447	1247	2303	13706
2011	1259	1098	1899	1474	2227	2675	1106	2383	14121
Total:	5999	5097	8681	6923	9835	11619	5332	20475	73961
	11096		**15604**		**21454***		**15807**		

La población de niños y niñas y adolescentes más afectada la constituyen los estudiantes de educación básica ubicados en los grados 6°, 7° y 8° especialmente cuyas edades oscilan entre los 10 y los 14 años. Fuente: informes Instituto Colombiano de Medicinal Legal y Ciencias Forenses ICMLCF. Elaboración propia.

La información referenciada anteriormente, nos permite concluir que, aunque el maltrato ejercido por el profesor sobre los estudiantes en el ámbito escolar, no es comparable al practicado por los padres y otros agentes que presentan altos índices, éste ha venido aumentando con el tiempo. Es importante señalar, además, que el maltrato muchas veces no es denunciado, entre otras razones, por el temor que sienten los estudiantes por las represalias que se pueden desencadenar contra ellos, las dificultades a la hora de aportar pruebas, el miedo y la poca credibilidad que tienen los niños, niñas y jóvenes ante los adultos.

De otra parte, en el campo jurídico, entre los años 2006 y 2013, la Procuraduría General de la Nación[2] inició investigación a 550 casos de profesores denunciados por abuso sexual y maltrato infantil (Ministerio de Educación Nacional, 2011), lo que indica el nivel de importancia

[2] La Procuraduría General de la Nación es la Entidad que representa a los ciudadanos ante el Estado. Es el máximo organismo del Ministerio Público, conformado además por la Defensoría del Pueblo y las personerías regionales a lo largo del territorio nacional. Además, tiene autonomía administrativa, financiera y presupuestal en los términos definidos por el Estatuto Orgánico del Presupuesto Nacional. Es su obligación velar por el correcto ejercicio de las funciones encomendadas en la Constitución y la Ley a servidores públicos y lo hace a través de sus tres funciones misionales principales: la prevención, intervención y la función disciplinaria de todos los servidores públicos, entre ellos los profesores, o privados que ejerzan funciones públicas, de conformidad con el Código Único Disciplinario o ley 734 de 2002.

dado a esta problema por estas instancias. Es importante también reconocer la determinación de los padres de familia para denunciar y enfrentar el problema así como para expresar su rechazo a este tipo de castigos empleados en épocas pasadas como un mecanismo adecuado para educar. En la actualidad, la Procuraduría es la entidad que interviene directamente para investigar y sancionar a los profesores acudiendo a la Ley 734 de 2002 sobre Régimen Disciplinario para Servidores del Estado. Esto ha generado cierto nivel de conciencia y de responsabilidad por parte de las autoridades y de los mismos profesores. Así lo evidencian las sentencias publicadas en el Boletín de la Procuraduría General de la Nación especialmente entre los años 2006 y 2013.

A nivel local, la Secretaría de Educación de Bogotá implementó como parte de las acciones para intervenir situaciones de vulneración de derechos de niños, niñas y jóvenes, en el año 2010, la Estrategia RIO: Reporte Integral de Orientación y el Sistema de Alertas[3] a través de una herramienta informática que permitió a los colegios registrar y realizar seguimiento a las diferentes situaciones relacionadas con la convivencia escolar y la vulneración de derechos. Además, facilitó contar con información a nivel de estudiante, establecimiento educativo, localidad y ciudad para el diseño de políticas sobre convivencia, clima y entornos escolares. El sistema está estructurado a partir de 6 módulos como lo indica la Figura 1 y a ellos han tenido acceso los 361 colegios oficiales, y 100 privados, lo cual le permite a la Secretaría realizar la georreferenciación, consolidar la información y hacer seguimiento.

[3] El Sistema de Alertas es uno de los componentes de la Estrategia RIO y constituye una de las principales fuentes de información, al ser la herramienta informática que le permite a los colegios oficiales del Distrito Capital reportar y realizar seguimiento a los eventos o situaciones que afectan el clima escolar y la convivencia, dando cuenta de la vulneración de los derechos de las niñas, niños y jóvenes que se presentan en el interior de los colegios o fuera de éstos, ya sea en el contexto familiar, social o en el entorno educativo.

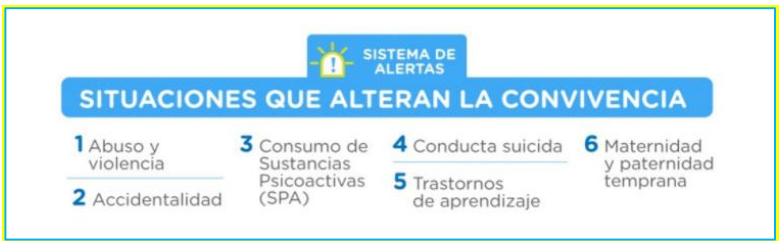


Figura 1 Estructura Sistema de Alertas, Secretaría de Educación de Bogotá.

Fuente: Estrategia RIO, Http://www.educacionbogota.edu.co.

A través del Sistema de Alertas de la Secretaría de Educación de Bogotá se identificaron situaciones de presunto maltrato a estudiantes por parte de sus profesores. A continuación, se presentan las tablas 4, 5, 6, y 7 las cuales fueron aportadas por la Secretaría de Educación exclusivamente para la presente investigación.

Reportes de maltrato de profesores según la localidad: Como se identifica en la tabla 4, en el período 2014 y 2016, se presentaron en total 584 reportes de maltrato escolar relacionado con profesores, de las cuales las localidades[4] San Cristóbal, Bosa, Ciudad Bolívar, Kennedy y Rafael Uribe, presentaron mayor número de casos reportados. Un factor que pudiera estar relacionado con la cifra es la cobertura educativa pues estas son las localidades con mayor número de colegios, estudiantes y profesores, además de encontrase en contextos de alto nivel de violencia social.

[4] El Distrito Capital de Bogotá está dividido en 19 localidades urbanas y una rural como forma de organización administrativa.

Tabla 4 Presuntos casos de maltrato escolares relacionados con docentes 2014 – 2016

Localidad	**2014**	**2015**	**2016**	Total
01 Usaquén	13	16	4	33
02 Chapinero	1	1	0	2
03 Santa Fe	6	3	7	16
04 San Cristóbal	24	27	15	66
05 Usme	3	6	5	14*
06 Tunjuelito	15	19	7	41
07 Bosa	24	19	16	59*
08 Kennedy	26	16	13	55*
09 Fontibón	6	9	3	18
10 Engativá	16	17	11	44
11 Suba	23	27	4	54
12 Barrios Unidos	2	7	7	16
13 Teusaquillo	2	1	2	5
14 Los Mártires	8	4	6	18
15 Antonio Nariño	2	9	2	13
16 Puente Aranda	3	13	1	17
17 Candelaria	0	0	0	0
18 Rafael Uribe Uribe	15	29	8	52
19 Ciudad Bolívar	15	28	16	59
20 Sumapaz	1	1	0	2
Total general	205	252	127	584

De acuerdo al reporte del Sistema de alarmas de la Estrategia Reporte Integral de Orientación RIO de la Secretaría de Educación de Bogotá, las localidades con mayor número de denuncias para el periodo 2014-2016 fueron: San Cristóbal, Bosa y Kennedy. Fuente: Reporte de alertas.

El maltrato de profesores por género del estudiante, (tabla 5), para el año 2016 presenta una disminución de los reportes. Así mismo, la proporción de acuerdo con el género de los estudiantes en los diferentes periodos no es significativa, lo que puede señalar que el maltrato es generalizado y no inciden variables de género. Lo anterior requeriría de mayor análisis que permitiera determinar los factores y las características del maltrato según esta variable.

Tabla 5 Maltrato escolares relacionados con docentes, desagregado por género 2014 – 2016

	2014		2015		2016	
Localidad	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino
01 Usaquén	4	9	6	10	0	4
02 Chapinero	0	1	1	0	0	0
03 Santa Fe	2	4	0	3	6	1
04 San Cristóbal	15	9	15	12	7	8
05 Usme	1	2	3	3	2	3
06 Tunjuelito	6	9	12	7	3	4
07 Bosa	8	16	16	3	11	5
08 Kennedy	11	15	7	9	6	7
09 Fontibón	2	4	3	6	0	3
10 Engativá	5	11	7	10	6	5
11 Suba	10	13	12	15	3	1
12 Barrios Unidos	1	1	5	2	4	3
13 Teusaquillo	2	0	1	0	1	1
14 Los Mártires	3	5	2	2	5	1
15 Antonio Nariño	1	1	7	2	1	1
16 Puente Aranda	0	3	5	8	1	0
17 Candelaria	0	0	0	0	0	0
18 Rafael Uribe Uribe	9	6	18	11	5	3
19 Ciudad Bolívar	10	5	17	11	10	6
20 Sumapaz	0	1	1	0	0	0
Total general	90	115	138*	114	71*	56

De acuerdo al reporte del Sistema de alarmas de la Estrategia Reporte Integral de Orientación RIO de la Secretaría de Educación de Bogotá, son las mujeres (*) quienes mayor número de denuncias realizan, especialmente en los años 2015 y 2016: San Cristóbal, Bosa y Kennedy. Fuente: Reporte de alertas.

Respecto al maltrato según el grado escolar, (Tabla 6), los datos nos indican que son los estudiantes de grado 11 quienes presentan el mayor número de reportes por maltrato de sus profesores, 104 en total,. Esto podría interpretarse por la relación entre la edad, la capacidad de argumentación y el grado escolar. Lo que llama la atención principalmente es que son los estudiantes de grado 6°, 7° y 8° los que ,en su orden , reportan las más altas situaciones de maltrato, lo cual guarda correspondencia con los datos antes citados de ICML.

Tabla 6 Presuntos casos de maltrato escolares relacionados con docentes, desagregado por grado 2014 - 2016

Grado	2014		2015		2016		Total
	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	
Grado 0	1	0	1	0	0	2	4
Grado 01	1	1	1	4	0	5	12
Grado 10	16	8	10	11	7	9	61
Grado 11	16	20	28	18	11	11	104
Grado 02	0	9	4	6	6	1	26
Grado 03	2	4	8	4	1	2	21
Grado 04	2	8	1	3	6	2	22
Grado 05	3	6	5	8	6	3	31
Grado 06	14	16	13	16	6	3	68*
Grado 07	9	17	15	11	7	5	64*
Grado 08	14	4	23	10	13	8	72*
Grado 09	5	10	22	7	5	1	50
Ciclo 3 (grados:6,7)	0	4	0	4	1	0	9
Ciclo 4 (grados:8,9)	3	1	0	1	0	0	5
Ciclo 5 (grado:10)	2	2	0	0	1	0	5
Ciclo 6 (grado: 11)	1	2	1	1	0	0	5
Educación Especial	0	0	0	1	0	0	1
Jardín	0	0	0	0	0	1	1
Pre -Jardín	0	0	0	0	0	1	1
Primaria Acelerada	0	0	0	2	1	1	4
Secundaria Acelerada	1	3	6	7	0	1	18
Total general	90	115	138	114	71	56	584

De acuerdo a los datos registrados en la tabla, los estudiantes que más denuncian situaciones de maltrato son los que se encuentran en grado 11, sin embargo, se observan (*) datos importantes en los primeros grados de la educación básica secundaria. Fuente: Reporte de alertas, Secretaría de Educación de Bogotá.

Como lo señala la tabla 7, el maltrato de profesores a estudiantes no solo se da en el colegio y al interior de las aulas de clase (*501 en total), sino que también se presenta en otros espacios menos convencionales como son la calle, las redes sociales y los espacios públicos. Resulta importante destacar que 13 reportes señalan la casa/hogar como lugar de maltrato relacionado con profesores, lo que genera alguna inquietud. Por la proporción de reportes, 501, el

colegio y el aula de clase son los lugares en donde se presenta el maltrato de profesores, reflejado en un 86,6% del total de casos reportados.

Tabla 7 Presuntos casos de maltrato escolares relacionados con docentes, desagregado por lugar de ocurrencia 2014 – 2016

	2014		2015		2016		Total
Lugar del evento	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	Femenino	Masculino	
Calle	4	4	8	15	5	2	38
Casa/Hogar	1	4	2	4	1	1	13
Colegio/Lugar de estudio	81	105	119	90	53	53	501*
Otros	0	0	5	4	8	0	17
Redes Sociales	3	0	3	0	2	0	8
Salida pedagógica	1	2	1	1	0	0	5
Vía publica	0	0	0	0	2	0	2
Total	90	115	138	114	71	56	584

De acuerdo a los datos registrados en la tabla, el colegio y las aulas (*) se constituyen el lugares en donde con mayor frecuencia ocurre el maltrato de los profesores a sus estudiantes. Fuente: Reporte de alertas, Secretaría de Educación de Bogotá.

Como complemento a la información suministrada por el Sistema de Alertas relacionada anteriormente, la oficina de Control Interno Disciplinario de la Secretaría de Educación de Bogotá, brindó la siguiente información para el periodo 2014-2016, cuyos datos permiten apoyar el argumento que origina la presente investigación.

La información aportada por la oficina de Control Interno Disciplinario de la Secretaría de Educación de Bogotá, evidencia, procesos disciplinarios a profesores que se han fallado, Figura 2), y los que se encuentran en curso (Figura 3). Destacamos de esta información lo siguiente:

Respecto a los reportes finalizados, en su orden, el maltrato, acoso y/o abuso al menor con 955 procesos, es el segundo en proporción después del incumplimiento al manual de funciones y de procedimientos con 1254 casos. Es importante destacar que para la Secretaría de Educación las categorías maltrato, acoso y abuso al menor se encuentran en el mismo nivel de

categorización, es decir se equipara el maltrato con el abuso que para la ley se configura como delito, mientras que el maltrato es considerado como una falta disciplinaria y se le sigue un proceso diferente al del acoso sexual, como se mostrará en el capítulo primero.

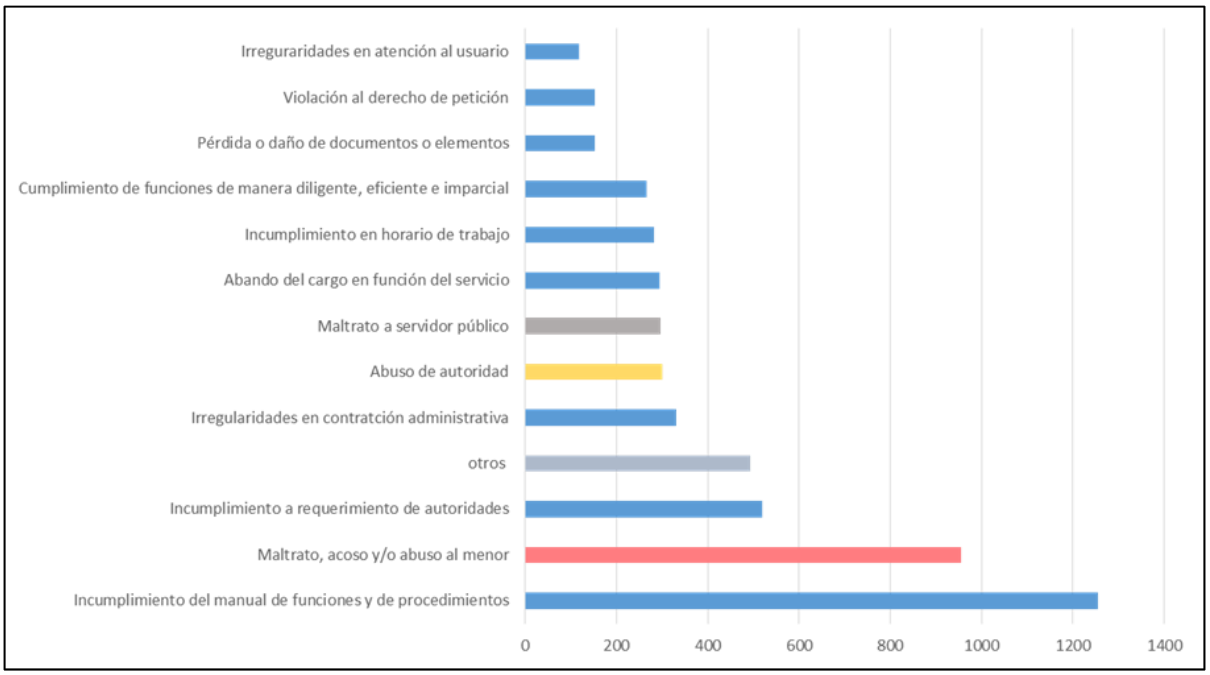


Figura 2 Reporte según tipología (finalizados)

El maltrato, acoso y/abuso al menor se constituye en la segunda causa de investigación disciplinaria la cual se encuentra superada por el incumplimiento al manual de funciones. Fuente: Informe Oficina de Control Interno Disciplinario de la Secretaría de Educación de Bogotá (2016).

Respecto a la Figura 3, reporte activo, este señala que para el mes de octubre de 2016, se encontraban en proceso 555 casos de maltrato, acoso y /o abuso al menor, lo cual evidencia una problemática que cuestiona a la misma escuela y, en general, al sistema educativo que hace muchos esfuerzos por prevenir la violencia que se genera en las Relaciones entre estudiantes, es decir ,el acoso escolar y otras manifestaciones como las contravenciones escolares y el clima escolar hostil, pero que deja por fuera el maltrato y la relaciones entre profesores y estudiantes.

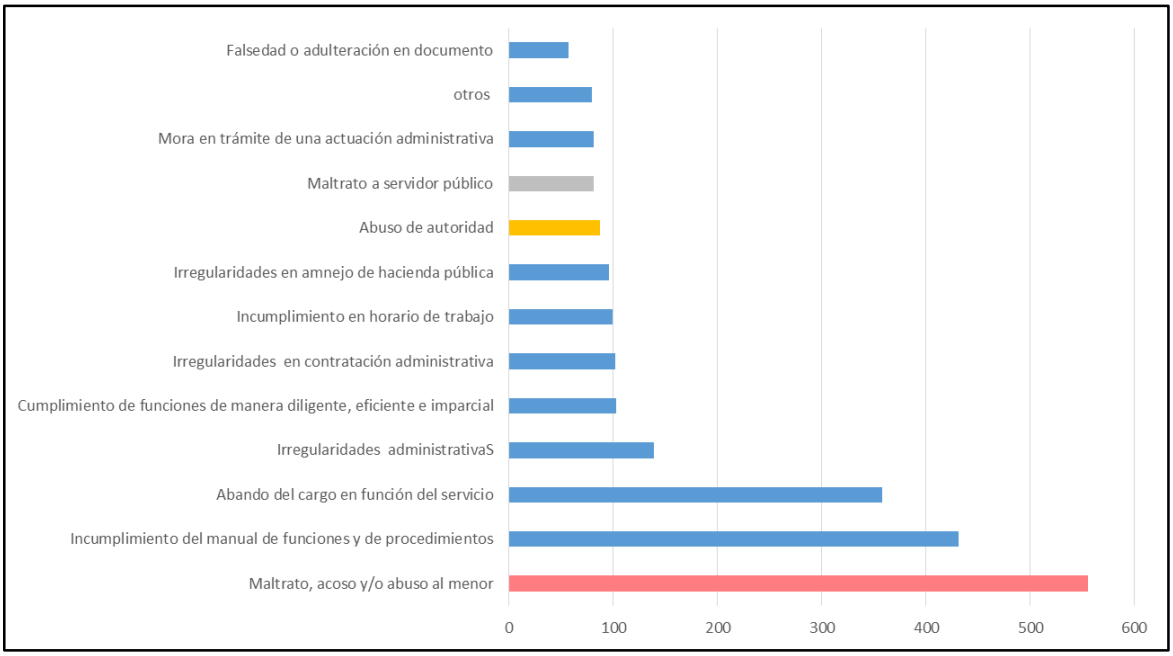


Figura 3 Reporte según tipología disciplinaria (casos activos).

Los acosos considerados activos, a la fecha del informe (junio de 2016) se encontraban en proceso de investigación. Fuente: Informe Oficina de Control Interno Disciplinario de la Secretaría de Educación de Bogotá (2016).

La Figura 4, que se refiere a las causas de la deserción escolar, nos muestra que, a pesar de los esfuerzos que realizan la Secretaría de Educación y los mismos colegios, ésta sigue manteniendo algún tipo de relación con la violencia escolar, los conflictos con profesores y el maltrato entre compañeros. Lo anterior constituye un importante campo de investigación que contribuya a su análisis y, especialmente, que ayude en la formulación de políticas públicas que permitan prevenir e intervenir la problemática.

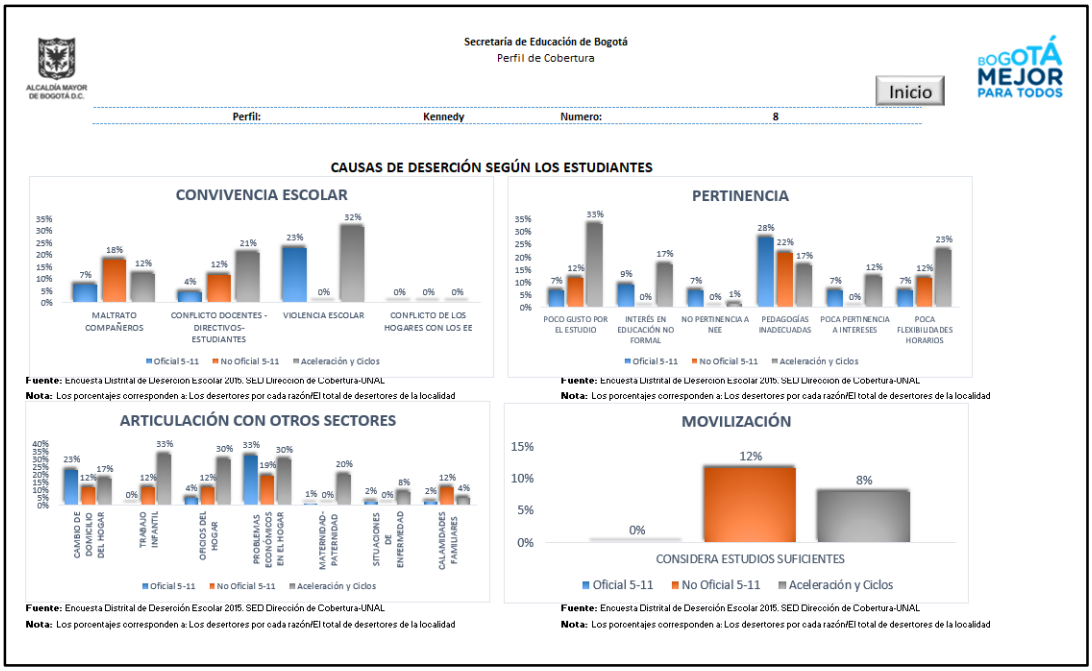


Figura 4 Causas de deserción según estudiantes.

Fuente: Encuesta Distrital de Deserción Escolar 2015. Dirección de Cobertura-UNA: Caso: localidad de Kennedy

La información recabada en esta etapa de la investigación nos lleva formular las siguientes preguntas: ¿Qué sentido les otorgan los profesores y los estudiantes a las relaciones de maltrato?, ¿Cuál es la naturaleza del maltrato escolar presente en las Relaciones entre profesores y estudiantes?, ¿Cómo opera el proceso de coacción en las relaciones de maltrato de profesores a estudiantes y qué papel ha tenido la legislación y otros agentes como los padres y madres de familia?, ¿En qué tipo de práctica pedagógica es posible el maltrato escolar y cuál es su función?, ¿Cómo favorece el clima escolar a las relaciones de maltrato entre profesores y estudiantes?

Planteada así la cuestión, la investigación se plantea como objetivo general comprender, analizar y reflexionar sobre el fenómeno del maltrato escolar de profesores a estudiantes, y aportar elementos clave para su visibilización, al mismo tiempo que puedan sugerir algunas

orientaciones que aporten en la construcción de estrategias que contribuyan a su prevención y transformación.

La investigación asume el maltrato como:

> Toda relación social que escapa a todos los parámetros aceptados por una sociedad en un tiempo histórico determinado. Así el maltrato lo referiremos al trato inadecuado o no aceptado socialmente entre personas tanto en la interacción social, interacción verbal e interacción emocional que en la condición de poder de unos se abusa de los otros propiciando malestar, daño físico y emocional (García, Guerrero, & Ortíz, 2012, p. 34).

Desde el punto de vista teórico, la investigación se apoya en los estudios que asumen la violencia escolar desde un enfoque socioeducativo desde el cual se analiza el maltrato escolar asociado a las prácticas pedagógicas. Se asumen algunas herramientas metodológicas y conceptuales propuestas por Pierre Bourdieu, con las cuales se intenta comprender la escuela como un campo de poder en el cual existen diferentes agentes como son los profesores, los estudiantes y los directivos, quienes ocupan ciertas posiciones determinadas y, al mismo tiempo, son poseedores de diferentes tipos de capital y por tanto, participan cotidianamente de una serie de luchas por el poder, la autoridad, el reconocimiento y el prestigio. En esta misma línea de trabajo se reconocen las trayectorias de los estudiantes y docentes como elementos constitutivos del habitus capaz de perpetuar dichas prácticas, es decir la reproducción social.

El concepto de campo social que aporta la teoría de Pierre Bourdieu (2005), y objeto de análisis de la ciencia social, se constituye en una herramienta fundamental que permite no solo comprender y explicar la vida social, sino que a la vez se constituye en una poderosa herramienta metodológica para el análisis del origen, funcionamiento y el sentido de las prácticas sociales.

Como complemento a lo anterior y retomando a Bourdieu (2005), señala Gutiérrez (2012), las prácticas sociales se refieren a mundos objetivados, es decir que se encuentran fuera de las personas, a través de un proceso histórico que contribuye a la conformación de instituciones y , por otra parte, un mundo subjetivo en el cual las personas configuran sus maneras de ver el mundo, las cuales les permiten tener percepciones, interacciones, discursos, representaciones y conocimientos que le permiten participar y construir el mundo social y que como señala el autor, son « estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones » (Bourdieu, 1987, p.127). Este funcionamiento es posible analizarlo a partir de las nociones de campo y habitus, las cuales cobran sentido como estructuras objetivas externas y estructuras objetivas incorporadas, que son fundamentales para comprender y explicar lo social.

Bourdieu (1997) señala que, un campo es a la vez, un espacio de juego históricamente determinado, en donde existen unos participantes que ocupan posiciones distintas, se relacionan entre sí y que luchan por unos intereses, es decir por un capital simbólico representado en unos beneficios como: legitimidad, autoridad, reconocimiento, entre otros. A su vez, cada campo es socialmente construido, presenta su propia dinámica, reglas específicas que permiten que los agentes sociales se regulen y actúen, y, además, ciertas estrategias que posibilitan alcanzar objetivos y accionar según las condiciones propuestas en el juego social.

Cada campo como sistema de posiciones y relaciones, establece también sus capitales que pueden ser de orden económico, cultural, social o simbólico por el cual los agentes ingresan al juego social, además de un conjunto de habilidades que tienen los agentes y que les permiten actuar de determinadas maneras y sortear diferentes situaciones. En este sentido, Bourdieu

(1997) propone una sociología de la percepción del mundo social, en la cual se permita la construcción de visiones de mundo y del mundo mismo.

Por tanto, el campo social hace posible los puntos de vista de las personas y desde allí, asumen su visión del mundo. “La visión que cada agente tiene del espacio depende de su posición en ese espacio (Bourdieu, 1997, p.133) y de las trayectorias, entendidas como una serie de posiciones sucesivamente ocupadas en espacios sucesivos que determinan en cada momento, el sentido y el valor social de los acontecimientos biográficos.

Lo anterior, nos introduce en la noción de habitus a los que Bourdieu (1987) señala como aquello que a los agentes les permite hacer y actuar, sin que sea algo consciente, sino, más bien algo propio que se evidencia cotidianamente en las maneras de pensar, hacer, comportase y producir discursos, pero que no es algo intencional sino algo inconsciente.

Así, el habitus se hace cuerpo de diferentes formas y se constituye a la vez, en un principio organizador y productor tanto de esas prácticas, como de sus representaciones, que, por efecto, son durables y transferibles en el tiempo. Y que, como lo señala Gutiérrez (2004) se constituyen en estructuras sociales incorporadas. De esta manera, todos los agentes interiorizan a lo largo de la vida, ciertos valores, comportamientos, maneras de hablar y esquemas de percepción, que luego reproducen en sus prácticas cotidianas.

La escuela resulta clave para la sociología, ya que a través de ella es posible comprender el funcionamiento social, pues en ella se contribuye a generar formas de pensar y de actuar motivados por un reconocimiento como los títulos académicos que le permiten a las personas acceder a otros niveles de formación o tener acceso al trabajo y así ascender socialmente. Un aspecto central, que llama la atención, es la función que tiene la escuela al contribuir a reproducir

las estructuras sociales y, por tanto, las desigualdades evidenciadas en un desequilibrio de acceso al capital cultural.

De esta manera, la escuela al reconocer tales características culturales de naturaleza social y convertirlas en práctica o acción pedagógica, contribuye a reproducir relaciones de clase a través de un trabajo de inculcación, lo cual da como resultado para la generación un habitus perdurable en los estudiantes. Sin embargo, más adelante, en los años 90, el mismo Bourdieu, señalará como estos habitus pueden ser transformados a través del socioanálisis como una forma del auto develar o hacer consciente lo inconsciente a través de un proceso de reflexividad.

La segunda etapa de la investigación la constituyó el trabajo de campo que se apoyó en la metodología cualitativa, enfoque Investigación Acción Participación IAP y el modelo de los Núcleos de Educación Social –NES propuestos por García & Guerrero (2012), como una propuesta de trabajo comunitario, en la cual se analizan problemas a partir de una metodología cualitativa y participativa IAP, que permite detectar, analizar y prevenir factores de riesgo social contribuyendo, de esta manera, en la trasformación de problemas en la familia, el barrio y la escuela.

La figura 5, ilustra el diseño metodológico de los Núcleos de Educación Social NES con los estudiantes con quienes se realizaron tres NES, en las etapas: (1) encuentro y exploratorio[5], (2) recorrido, (3) desplazamiento y (4) transformación y en dos escenarios: sujeto y escuela.

[5] La etapa encuentro y exploratorio se trabajaron en una sola sesión debido a la organización de los tiempos dispuestos para el trabajo con estudiantes.

Diseño Metodológico NES				
	ESCENARIOS DE INTERVENCIÓN			
ETAPAS	SUJETO	FAMILIA	ESCUELA	BARRIO
Objetivos				
1.ENCUENTRO (El problema)	Sesión 1		Sesión 5	
2.EXPLORATORIO (La observación)	Sesión 1		Sesión 5	
3.RECORRIDO (Reconstrucción histórica, reconstrucción geográfica)	Sesión 2		Sesión 6	
4.DESPLAZAMIENTO (Imaginarios, representaciones, sentidos)	Sesión 3		Sesión 7	
5.TRANSFORMACIÓN (El cambio, la acción)	Sesión 4		Sesión 8	

Figura 5 Diseño metodológicos, Núcleos de Educación Social

Fuente: Adaptado de "Núcleos de Educación social" por Bárbara García y Javier Guerrero, 2012, Bogotá, Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

Para la definición de los participantes, se tomó como criterio la información aportada por parte de la Secretaría de Educación de Bogotá en el Sistema de Alertas, lo cual permitió la selección de 3 localidades a partir de las siguientes características: localidades con alto nivel de reporte de maltrato a estudiantes por parte de los profesores, de acuerdo con la información suministradas por el Sistema de Alertas, mayor matrícula, número de colegios y profesores. Adicionalmente, se seleccionó una localidad (Usme) que, aunque no presentaba mayor número de reportes de maltrato, si tiene el mayor número de colegios, de estudiantes y profesores en la ciudad. Llamó la atención en su momento el bajo número de reportes por maltrato y que, al mismo tiempo, sea una de las localidades más complejas de Bogotá por las condiciones sociales de su contexto.

La figura 6 indica la ubicación de las localidades y los colegios públicos que participaron en la investigación. Localidad de Bosa (colegio 1), localidad de Usme (colegio 2) y localidad de Kennedy (colegio 3).

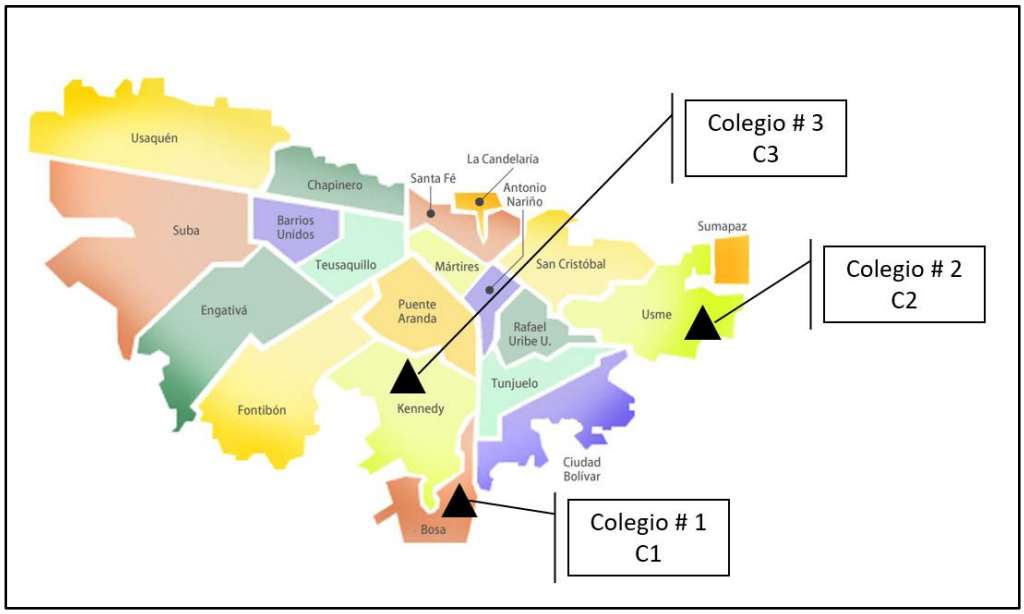


Figura 6 Contexto geográfico y social de colegios participantes

Participaron 3 colegios públicos ubicados en las localidades de Bosa, Usme y Kennedy, 62 personas (Padres, madres, profesores, profesoras, directivos, orientadora, niños y niñas de los grados 6°, 7° y 8°). Fuente: Adaptado Google, https://www.google.com.co/search?q=mapa+de+bogota+por+localidades+y+barrios&source=lnms&tbm=isch&sa=X&ved=0ahUKEwiYwurCuarYAhXKLSYKHUovB6UQ_AUICigB&biw=1920&bih=959#imgrc=QLCCUTMglB9k3M:

Los participantes en el estudio fueron estudiantes, profesores, directivos y padres de familia quienes una vez conocieron el objetivo y alcance de la investigación decidieron participar voluntariamente. En importante señalar que, de los 30 estudiantes, 28 fueron hombres y solo 2 mujeres. Una vez se definieron los estudiantes participantes, se procedió siguiendo los fundamentos éticos de la investigación, que incluyen la vinculación voluntaria, el compromiso de confidencialidad y la firma del consentimiento de los padres.

Tabla 8 Población: Número de participantes en el estudio y roles.

escolar	Agente	COLEGIO 1	COLEGIO 2	COLEGIO 3	Total
	Estudiantes	11	9	10	30
	Profesores	3	4	3	10
	Directivos	2	1	2	5
familia	Padres de	12	8	6	26
		28	22	21	71

Se contó con la participación de los diferentes agentes educativos y sus aportes se constituyeron en un elemento importante para la investigación. Elaboración propia.

Con el objetivo de recoger la información se definieron 3 estrategias fundamentalmente: a) Análisis documental, b) Entrevistas a profundidad, c) Núcleo de Educación Social –NES y d) Grupos focales con padres de familia. Para el análisis documental se procedió a realizar una revisión sobre quejas y denuncias realizadas en el periodo 2006-2016, tanto en los colegios participantes como en otras entidades gubernamentales: Secretaría de Educación, Defensoría del Pueblo y Procuraduría General de la Nación, entre otros, a los que acuden padres y estudiantes para denunciar hechos de maltrato escolar. Una vez se realizaron las fichas físicas, digitales y tablas dinámicas, se procedió a la codificación como muestra la figura 7. Organizada y sistematizada la información, se procedió al análisis de contenido AC.

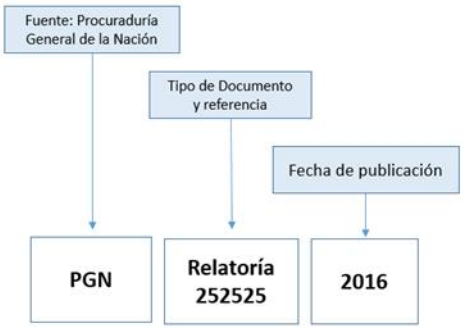


Figura 7 Codificación de los datos: referencias documentales.

La relatoría se constituye en un documento oficial de carácter público de la Procuraduría y que da cuenta de la terminación en un proceso de investigación.

Tanto con profesores como con los directivos se procedió a realizar entrevistas a profundidad (Anexo 1) y con los padres de familia (Anexo 3) se realizaron 3 grupos focales. Respecto al trabajo con estudiantes, se realizaron 3 NES (Anexo2) y 8 sesiones para un total de 24. El corpus se recogió en audios, los cuales se transcribieron y posteriormente se conformaron los ficheros físicos y digitales (Tablas dinámicas y fichas en formato de texto) para luego proceder con el análisis de contenido AC.

Una vez las bases de datos fueron terminadas, se procedió a producir los índices para la elaboración del presente informe final. Para la interpretación de los datos obtenidos, se siguió el método propuesto en el análisis de contenido AC, que contempla elementos de interpretación y análisis del discurso. Para la codificación de los datos se asignaron los siguientes códigos (E=estudiante, P=profesor, PF=padre de familia, MF=madre de familia, DD=directivo), como lo indica la figura 8.

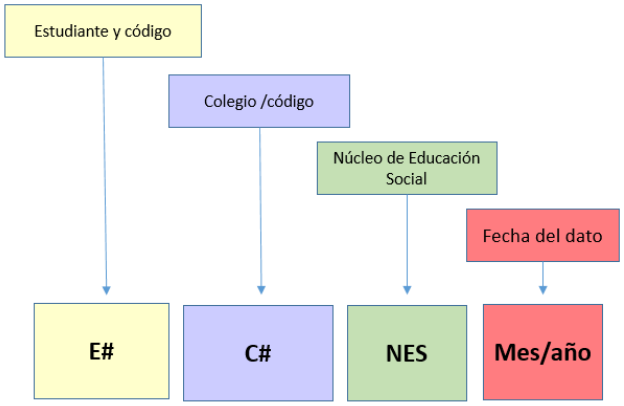


Figura 8 Codificación de datos NES

Participantes: NES (estudiantes), entrevistas (profesores y directivos) y relatos en los grupos focales (padres de familia).

En consecuencia, el presente informe se articula en 5 capítulos así:

El primer capítulo, constituye una reflexión acerca de la noción de campo social desde la teoría sociológica de Pierre Bourdieu, para lo cual se realiza un acercamiento conceptual a las propiedades del campo social como son los agentes, capital, interés, posición, entre otros. Esto nos permite abordar el sub campo escolar y analizar en él diferentes elementos que han contribuido a lo largo de la historia en su configuración, toda vez que el campo no es algo estático como afirma Bourdieu (2005) y por tanto, se configura en una dinámica determinada por los intereses de los agentes, el campo de poder y las trayectorias de los agentes.

En este sentido, se aborda la masificación de la escuela a partir de la definición de políticas gubernamentales; las desigualdades sociales y escolares presentes en la escuela; las luchas y también las resistencias generadas a través de la interacción entre el campo político, jurídico y educativo en el que la escuela y sus agentes (estudiantes, profesores, directivos, administradores y padres de familia) se ven afectados, lo que genera un nuevo tipo de relaciones que unos quieren mantener y, otros, se resisten y luchan por su transformación. Un último apartado de este capítulo está dedicado a los agentes: profesores, estudiantes y padres de familia; en él se hace referencia a algunos aspectos que merecen tenerse en cuenta con el fin de comprender algunos elementos de la escuela contemporánea y las problemáticas que ella debe afrentar cotidianamente.

El capítulo 2 aborda los discursos y las perspectivas de la violencia escolar que permiten acercarse al concepto y comprender la naturaleza del maltrato escolar, el cual se constituye en el objeto de estudio de la presente investigación. Así, el maltrato opera a través de diferentes formas que van desde las acciones físicas, verbales y emocionales, las cual han sido abordadas por investigadores en el campo de la violencia contra los niños, niñas y adolescentes, pero también objeto del abordaje político y jurídico de quienes han analizado el maltrato infantil de los padres en el hogar y del maltrato presente en las relaciones entre profesores y estudiantes en la escuela.

Si bien, se analiza el maltrato que ejercen los profesores en la relación pedagógica con sus estudiantes, es preciso reconocer que son también los profesores 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 permitan 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 Social, se indaga acerca de las prácticas de maltrato escolar, su naturaleza y las formas que éste toma en las relaciones profesores y estudiantes. Así mismo, las voces de padres de familia, profesores y directivos permiten conocer las percepciones y representaciones del maltrato escolar.

El capítulo 3, tiene como objetivo principal analizar en la perspectiva de Bourdieu (2001) el campo escolar en su relación con el campo político y el campo jurídico que hacen posible que niños, niñas y adolescentes tengan un nuevo orden social, político y jurídico del cual la escuela y, en general, la sociedad y la familia parecieran desconocer y negar. Esta dinámica de los campos genera un nuevo campo de poder o capital simbólico: los derechos, los cuales se convierten ahora en un nuevo capital que poseen quienes antes no lo tenían (niños, niñas y adolescentes), pero que ahora ha generado un malestar en la relación entre los niños, las niñas y los adolescentes con los adultos, ya sean padres o profesores, especialmente.

Este nuevo lugar social de niños, niñas y adolescentes, ha venido configurándose en diferentes momentos a lo largo de la historia social y política nacional e internacional, para lo cual un análisis de las políticas educativas permite comprender sus trayectorias y el discurso de los legisladores, los profesores, los padres y, en general, del sistema educativo. En las entrevistas con

los docentes, en general, reconocen que ellos tienen límites frente al trato y al castigo escolar, sin embargo, lo justifican en las mismas condiciones laborales en que trabajan, la insatisfacción de muchos profesores por la profesión y el clima escolar que experimentan. Resulta interesante analizar el desconocimiento de gran parte de los profesores del Código Único Disciplinario[6] (Ley 734 de 2002) que rige a los funcionarios públicos, entre ellos los profesores. Afirman que las situaciones de maltrato de los profesores se manejan internamente y, por tanto, no tienen trascendencia. Sin embargo, en este capítulo se muestra como cerca de 500 profesores fueron y son investigados, lo que demuestra que, como toda ley, la aplicación y especialmente el conocimiento de ella puede frenar este tipo de comportamientos de los profesores que en una época eran válidos para educar.

Un aspecto importante a lo largo de este trabajo lo constituye la pregunta acerca de la relación del maltrato y la práctica pedagógica de los profesores, En el capítulo 4, apoyados en la nociones de violencia simbólica y la acción pedagógica se analizan dos momentos claves en el desarrollo teórico de Pierre Bourdieu en donde el habitus, no solo es una determinación social configurada en el campo, sino que gracias al socioanálisis, los agentes pueden reconocer las estrategias de dominación y al conocerlas hay un rompimiento y, por tanto, el habitus puede transformarse.

Si bien Bourdieu (1987) se refiere a la acción pedagógica como un elemento clave para la configuración de los habitus, al igual que la autoridad pedagógica, el concepto de práctica pedagógica emerge en el diálogo entre la acción, la práctica, la violencia simbólica y el lenguaje, que cumple una función central en la reproducción al estar dotado de poder y posibilidad de un

[6] El Código Único Disciplinario o Ley 734 de 2002, proferido por el Congreso de la República es la norma a través de la cual se determina la titularidad de la potestad disciplinaria al Estado de los servidores públicos.

mercado lingüístico que hace que los agentes no hablen por hablar, sino que al hablar ejercen un poder a partir 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 comunicativa. 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 y control como capitales que están en juego en las relaciones entre profesores y estudiantes.

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.

En el capítulo 5, se desarrollan elementos conceptuales, metodológicos y experiencias educativas sobre el clima escolar, el cual se constituye en un potente predictor de la violencia y del maltrato entre profesores y estudiantes o por el contrario puede convertirse en una estrategia para generar bienestar no solo a los estudiantes, sino a los profesores y demás integrantes de la comunidad.

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

Se resalta de las conclusiones, las transformaciones que han tenido el maltrato físico y emocional; las desigualdades en los capitales con que cuentas los diferentes agentes educativos y

que contribuyen al mantenimiento de confrontaciones; el desconocimiento del marco político y jurídico de niños, niñas y adolescentes por parte de los profesores; la persistencia por parte de los profesores por mantener el poder y la autoridad a través de las prácticas pedagógicas y finalmente, destacar la importancia que tiene el clima escolar como estrategia que contribuye a erradicar la violencia y el maltrato en la escuela.

Acompañan este documento, las referencias bibliográficas y los anexos.

Capítulo 1

Aproximaciones al concepto de campo en la perspectiva de Pierre Bourdieu.

El presente capítulo aborda el concepto de campo social y campo escolar a través de algunas herramientas metodológicas provenientes de la sociología de Pierre Bourdieu, las cuales nos permiten acercarnos a nuestro objeto de estudio: el maltrato escolar en las relaciones profesor-estudiante. Por tanto, otras sub categorías como agente, capital, juego social, posición, habitus y estrategias de reproducción, entre otras, nos permiten no solo realizar un acercamiento a la escuela más allá del espacio físico, sino además, comprenderla como un entramado social en donde los agentes, ya sean estudiantes, profesores, directivos y padres configuran sus modos de pensar y actuar con el objetivo de mantener un orden y alcanzar los objetivos trazados por cada uno de ellos para lo cual realizan acciones tendientes a mantener o transformar el orden establecido a manera de un juego social.

En este sentido, la perspectiva sociológica de Pierre Bourdieu (constructivismo estructuralista) resulta ser una importante teoría para la comprensión y explicación de la vida social y, particularmente, del sistema escolar. Según el autor, las prácticas sociales son al mismo tiempo objetivas e interiorizadas; por un lado, se refieren a mundos objetivados, es decir que se encuentran fuera de las personas, por ejemplo, instituciones como la iglesia, la escuela, la familia, entre otros, los cuales deben su existencia a un proceso histórico, por lo tanto, se constituyen en instituciones sociales que definen acciones y procesos a través de cierta autonomía relativa.

De otra parte, existe un mundo subjetivo en el cual las personas configuran sus maneras de ver el mundo, lo que les permite tener percepciones, representaciones y conocimientos. En

síntesis, señala el autor, son “estructuras objetivas, independientes de la conciencia y de la voluntad de los agentes, que son capaces de orientar o de coaccionar sus prácticas o sus representaciones” (Bourdieu, 1988, pág. 127). Lo anterior se explica especialmente a partir de las nociones de campo, capital y habitus, las cuales cobran sentido como estructuras objetivas externas (historia hecha cosas) y estructuras objetivas incorporadas (habitus), y que son fundamentales para comprender y explicar lo social (Gutiérrez, 2004).

1.1 El concepto de campo social.

Señalan Bourdieu & Wacquant (2005) al referirse al campo social que,

> La noción de campo nos recuerda que el verdadero objeto de la ciencia social no es el individuo, si bien no es posible construir un campo sino a través de individuos, ya que la información necesaria para el análisis estadístico en general está ligada a los individuos o las instituciones. Es el campo el que primariamente es y debe ser foco de las operaciones de investigación (pág.160).

En este sentido, Bourdieu define campo social como: « [...] espacios de juego históricamente constituidos con sus instituciones específicas y sus leyes de funcionamiento propias » (Bourdieu, 1987, p.108). El campo entonces, podría comparase con un espacio geográfico, en el cual se encuentran unos agentes que ocupan posiciones y éstas determinan diferentes propiedades según las distancias, condiciones y las relaciones entre unos y otros, ya sean personas, grupos e instituciones. Al mismo tiempo, el espacio social es a la vez, una realidad invisible, « [...] que no se puede mostrar ni tocar con el dedo, y que organiza las prácticas y las representaciones de los agentes » (Bourdieu, 1987, p.18). Complementan esta noción al señalar que además el campo social corresponde conceptualmente a,

> […] una red o una configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Estas posiciones están objetivamente definidas en su existencia y en las determinaciones que imponen sobre sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación presente y potencial (situs) en la estructura de distribución de especies del poder (o capital) cuya posesión ordena el acceso a ventajas específicas que están en juego en el campo, así como por su relación objetiva con otras posiciones (Bourdieu & Wacquant, 2005, pág. 150).

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

En este sentido, las estructuras sociales se componen de diferentes subcampos sociales, los cuales cuentan con lógicas particulares que sostienen, reproducen, cambian y adaptan a las distintas condicionantes que las circundan, con el objetivo de mantener el propio juego que las caracteriza. La educación, por tanto, es un campo social y la escuela, un campo escolar, un subcampo en el cual hay normas, discursos, agentes, capitales en juego, formas de interacción y luchas por los capitales propios del campo específico. Sin embargo, los campos mantienen ciertas relaciones entre sí, por ejemplo, el campo escolar, el campo jurídico, y el campo político. Esos « microcosmos sociales relativamente autónomos, es decir, espacios de relaciones objetivas que son el sitio de una lógica y una necesidad específica e irreductible a aquellas que regulan

otros campos » (Bourdieu y Wacquant, 2005, p.135). A continuación, la figura 9 ilustra la manera como se ha comprendido en este análisis la interacción entre los campos, especialmente el campo social, campo educativo, político y jurídico.

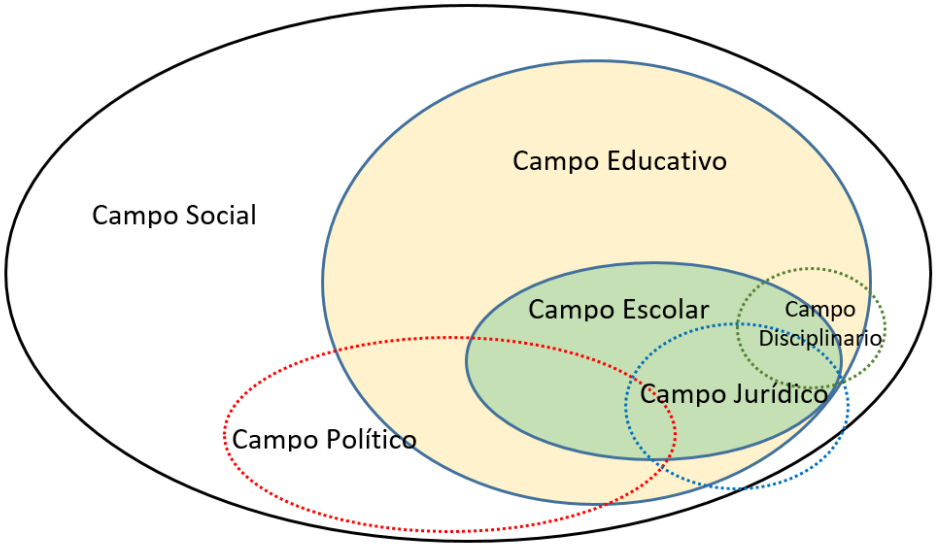


Figura 9 Los campos como microcosmos.
Elaboración propia

Propiedades de los campos.

Como se había señalado anteriormente, el campo social no es un objeto abstracto, se compone en la medida en que existen unos agentes sociales sean individuos o grupos que se distribuyen en él y, por tanto, ocupan ciertas posiciones según sus principios de diferenciación, desde las cuales actúan a partir de unas creencias, objetivos y estrategias que les permiten acceder a los capitales que fundamentan y dan sentido al campo (Bourdieu, 2005). Aunque cada campo puede mantener cierta especificidad, puede a la vez, identificarse ciertas propiedades que contribuyen a su configuración: posición en el campo respecto a otros campos, agentes

participantes, capitales propios, interés, reglas, entre otros. A continuación, se hará una referencia sucinta a algunas de estas propiedades que consideramos relevantes señalar.

Agentes y posiciones.

Al hablar de campo social, los individuos asumen una condición de agentes, es decir, con capacidad de agenciar y, a la vez, dichos agentes ocupan ciertas posiciones, las cuales dependen de la cantidad de capital que poseen además de sus aspiraciones, necesidades y objetivos estratégicos. Es preciso señalar que el capital puede ser el resultado de luchas anteriores o algo que se quiere alcanzar. Precisamente la distribución desigual de capital origina su lucha y la determinación de los diferentes tipos de fuerzas y estrategias que emplean los agentes por alcanzar. En este sentido, la posición que ocupa cada agente en el campo está relacionada con el capital específico que lo constituye y por el cual se decide jugar allí (Gutiérrez, 2004).

La figura 10 es una representación del campo escolar y la posición de los agentes, sean estos profesores y estudiantes respecto al campo de poder. El campo, por tanto, está constituido por un capital o varios. En este caso, el campo posee dos tipos de capitales: cultural y social respecto al cual los agentes ocupan posiciones que les permiten alcanzar o mantener el capital, en el cual él o ellos tienen un interés y están dispuestos a jugar. Como se puede observar en la figura, un profesor puede poseer mayor capital cultural, por ejemplo, tener maestría y esto lo ubica en una posición diferente de un profesor que solo es normalista. Pero si además de tener maestría, el profesor es antiguo en el colegio, no solo ostenta mayor capital cultural y a la vez capital social de aquel profesor que ingresó este año y se encuentra en periodo de prueba.

En el caso de los estudiantes ocurre lo mismo. Un estudiante en grado once y además miembro del consejo directivo, tiene en el campo una posición diferente a otro estudiante de grado sexto y además con bajas notas. Sin embargo, esto sería algo situacional de estudiantes y

profesores si la misma escuela no contribuyera a aumentar las distancias entre unos y otros. Por ejemplo, un estudiante que siendo nuevo en el colegio y tiene bajas notas, muchas veces es discriminado por ello. Así lo relató uno de los estudiantes durante una sesión de NES.

> Un profesor me sacó del equipo de fútbol, según él, solo deja a los que tienen buenas notas y hacen caso. A los que no somos buenos en las clases, no nos dejan participar casi en nada, dice que somos vagos, por eso uno busca divertirse (risas…) (E2, C3, NES, Bogotá, 2016).

El anterior testimonio, hace pensar que muchas veces, de manera inconsciente los profesores pueden tener este tipo de actitudes en donde se privilegia a unos y se excluye a otros. Así mismo, los estudiantes se refirieron a actitudes de los profesores que los hacían sentir mal. Por ejemplo, cuando en el salón se apartan los buenos de los malos estudiantes, o cuando a los buenos se les otorgan beneficios que a otros no.

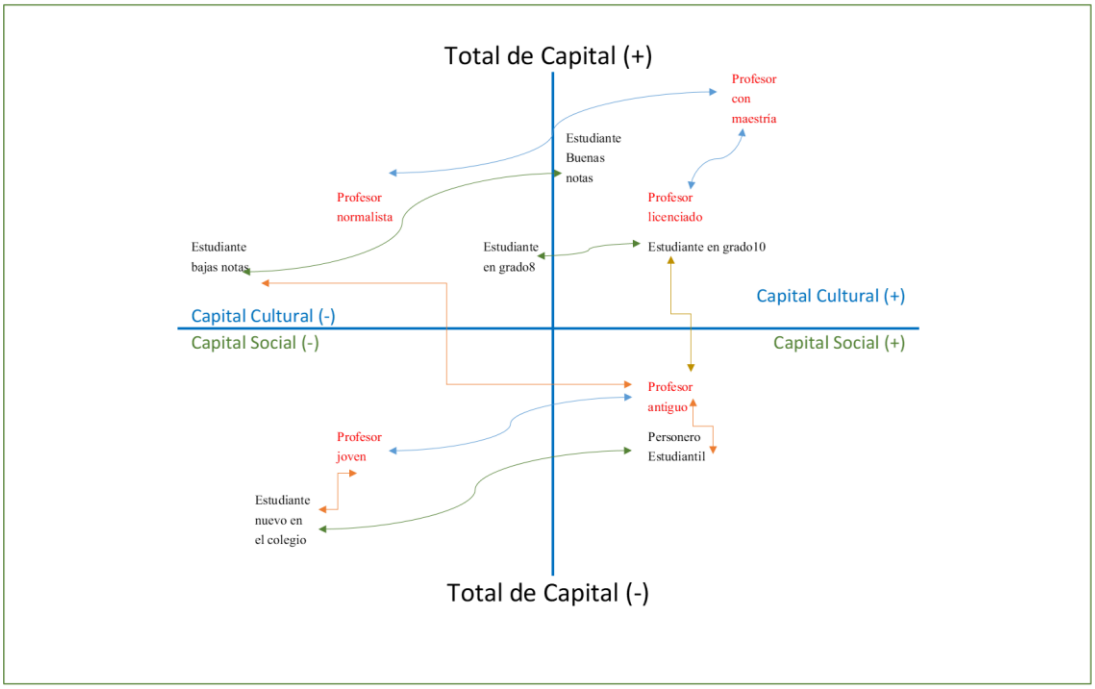


Figura 10 La posición y los agentes en su relación con los capitales.
Fuente: elaboración propia a partir de los planeamientos de Bourdieu.

En síntesis, todo agente está ubicado en una posición dentro del campo específico en el cual decide participar y del cual espera alcanzar ciertos objetivos. De esta manera, su posición al interior del campo depende de las prácticas sociales, sus reglas de juego y las formas de particulares de interactuar construidas en su trayectoria social.

Capital.

Como afirman Bourdieu y Wacquant (2005),

> Un capital no existe ni funciona salvo en relación con un campo. Confiere poder al campo, a los instrumentos materializados o encarnados de producción o reproducción cuya distribución constituye la estructura misma del campo y a las regularidades y reglas que definen el funcionamiento ordinario del campo, y por ende a los beneficios engendrados en él (p.155).

De acuerdo con lo planteado anteriormente por los autores, el capital se constituye en lo "deseado" por los agentes o instituciones, razón por la cual los agentes sociales deciden participar en el campo; tales capitales pueden ser de naturaleza económica, cultural, social o simbólica y determinan las luchas por conservar u obtenerlo a través de diferentes transformaciones, resistencias, conservación de la estructura de juego o luchas entre los diferentes agentes en el campo específico. De otra parte, los campos se definen según el tipo de capital específico que está en juego y que es apreciado, deseado, y que quiere ser acumulado por el valor dado por el mismo campo y su mercado, y por el interés de los agentes que luchan por él.

Además del capital económico relacionado con la propiedad de bienes materiales, el capital cultural lo determinan los conocimientos que obtiene y almacena un agente social, por ejemplo, los títulos académicos. Este capital puede estar de manera incorporada (conocimientos,

saberes, formas de expresarse, entre otros), objetivado (productos: libros, diplomas, certificados), o simbólico (credibilidad y reconocimiento social, reputación, respeto, es decir, poder social. (Meichsner, 2007).

El capital social por su parte, se refiere a las relaciones que permiten beneficios materiales y simbólicos (Gutiérrez, 2005), y está relacionado con las formas de relación social que se concretan en contactos estables, la pertenencia a grupos sociales, el mantenimiento de relaciones sociales cuidadosas (trato social), el uso de los rituales de cortesía, el reconocimiento mutuo entre los agentes. En general, el capital social está determinado por la calidad y las formas en que un agente se relaciona con otros y la manera como consigue relacionarse con los otros y sacar provecho de ello.

> Los efectos de esta especie de capital son particularmente visibles en aquellos casos en que diferentes individuos obtienen un rendimiento diferencial de un capital (económico o cultural) más o menos equivalente según el volumen de capital social que ellos pueden movilizar en relación con un grupo (familia, antiguos compañeros de escuela de “élite”, nobleza, club selecto, etc.) (Gutiérrez, 2005, p. 38).

En este orden de ideas, el capital simbólico se relaciona con la acumulación de ciertos bienes como por ejemplo el honor, prestigio y el reconocimiento que no son propiamente resultado de una acumulación de capital económico sino « [...] forma que revisten las diferentes formas de capital cuando son percibidos y reconocidos como legítimos » (Bourdieu, 1987, pág.131). Por tanto, el capital simbólico es un tipo de capital global que incluye además del económico, el social y el cultural, el reconocimiento social y la autoridad. Al respecto, nos dice Gutiérrez que,

> El capital simbólico es una propiedad cualquiera, fuerza física, riqueza, valor guerrero, que percibida por agentes sociales dotados de las categorías de percepción que permiten percibirla, conocerla y reconocerla, deviene eficiente simbólicamente, semejante a una verdadera *fuerza mágica*: una propiedad que, porque responde a 'expectativas colectivas', socialmente constituidas, a creencias, ejerce una suerte de acción a distancia, sin contacto físico" (Bourdieu, 1994, citado por Gutiérrez, 2005, p. 40).

Juego y lucha.

La analogía del juego es empleada por Bourdieu y Wacquant (2005) para hablar de la noción de campo, sin embargo, señalan que, « Un campo es un juego desprovisto de inventor y mucho más fluido y complejo que cualquier juego que uno pueda diseñar jamás […]» (p.151), que no tiene reglas explicitadas ni elaboradas previamente, ni están codificadas como en un juego común. Entre otras diferencias, señalan los autores «Tenemos una inversión en el juego, la illusio (de ludis, el juego): los jugadores son admitidos en el juego, se oponen unos a otros, algunas veces con ferocidad […] » (Bourdieu & Wacquant, 2005, p.151). De esta manera los agentes deciden o se ven abocados a participar en el juego social, para lo cual están dispuestos a alcanzar el capital que está disponible en el campo, no importa muchas veces las estrategias que deba emplear con tal de alcanzar su objetivo.

Cuando Bourdieu (2002) se refiere a estrategias, se remite a modos de obrar que obedecen a ciertas regularidades sin ser por ello premeditados o conscientes. Entre las estrategias presentes en todos los campos están aquellas que buscan conservar el estado de las relaciones de fuerza existentes y aquellas que buscan subvertirlo. Mientras las primeras son, con más frecuencia, características de los dominantes, las segundas son las empleadas por los dominados y, entre estos, especialmente, por los «recién llegados» (Amézquita-Quintana, 2008).

De esta manera nos dice Bourdieu y Wcquant (2005) que «Los que dominan un campo dado están en posición de hacerlo funcionar para su conveniencia pero siempre deben enfrentarse a la resistencia, las pretensiones, la discrepancia, "política" o de otro tipo, de los dominados » (p.156). De esta manera luchan constantemente, de acuerdo con las necesidades pero también con las reglas dispuestas en espacio de ese juego, para lo cual emplean diferente tipo de estrategias y grados de fuerza con el objetivo de alcanzar el objeto motivo de la disputa: el poder.

Interés o Illusio.

La illusio es una noción relacionada con el campo social que trasciende su significado al estar relacionado con el sentido que tiene jugar y luchar, es decir, por lo que vale la pena estar allí y tener beneficios en términos de capital. Cada campo ofrece su illusio o interés y los agentes optan por creer en ella. Al respecto afirma Gutiérrez (2005):

> La illusio es, a la vez, condición y funcionamiento de un campo. Pero este “derecho de entrada al campo” no es reductible al cálculo consciente, es un acto de fe, es una relación de creencia: se nace en el juego, con el juego, y la relación de creencia es más total en cuanto se ignora como tal. No se fundamenta pues, en un contrato explícito entre un individuo y un espacio de juego, sino en una suerte de complicidad ontológica entre un campo y un habitus (pág.46).

El habitus como estructura social incorporada.

En el libro titulado La Reproducción, Bourdieu & Passeron (1970) recogen los resultados de una investigación con estudiantes de la universidad de París, en dónde logran explicar cómo el origen social de los estudiantes tiene un efecto en los resultados académicos, no tanto por el acceso a los bienes económicos, sino por la desigualdad de acceso al capital cultural. Además, evidencian cómo las prácticas educativas que están orientadas al mantenimiento de un orden

social, en el cual las clases dominantes ejercen poder sobre las clases dominadas. Al respecto señalan los autores que « [...] la reproducción de las relaciones de clase, en realidad, es también el resultado de una acción pedagógica que no parte de una tabula rasa; sino que se ejerce sobre sujetos que la recibieron de su familia o de las acciones pedagógicas precedentes » (Bourdieu & Passeron, 1970, pág. 19).

Así, el habitus es,

> [...] principio de la producción de las diferencias escolares y sociales más duraderas, [...] principio generador y unificador de las conductas y de las opiniones de las que es asimismo el principio explicativo, por que tiende a reproducir en cada momento de una biografía escolar o intelectual el sistema de las condiciones objetivas de las que es producto (Bourdieu y Passeron, 1970, pág. 218).

Por tanto, la escuela y en general el sistema educativo tiene como objetivo instaurar en los estudiantes ciertas prácticas que dependiendo del proceso y el tiempo de inculcación se convierten en habitus, es decir formas de pensar, discursos y formas de actuar que, generalmente permanecen a lo largo de la vida de las personas. De otra parte, los autores señalan que,

> [...] la escuela hace propia la cultura de las clases dominantes, enmascara su naturaleza social y la presenta como la cultura objetiva, indiscutible, rechazando al mismo tiempo las culturas de los otros grupos sociales. La escuela legitima de tal manera la arbitrariedad cultural (Bourdieu & Passeron, 1970, pág. 20).

Por tanto, estas condiciones de delimitación de la escuela la cual ha sido configurada social e históricamente, con funciones, prácticas, reglas de juego, territorio físico y, además, como un espacio social, nos permiten reconocerlo como un campo de análisis importante, toda vez que allí se libran luchas entre unos y otros, sean profesores, estudiantes, directivos y padres

de familia. Además, porque en él existe un capital que está en juego: el capital cultural fundamentalmente, conformado por los conocimientos, ciencia, arte y que se presenta tanto a nivel objetivado, incorporado e institucionalizado. Este capital cultural a través de los certificados y títulos escolares que habilitan a las personas para incorporase al mundo del trabajo y poder posicionarse socialmente.

Sin embargo, este tipo de capital cultural, no se da para todos de la misma manera y, por tanto, existe una distribución desigual del capital que hace que las posiciones que ocupan los agentes en el campo sean diferentes y, como consecuencia, se presenten luchas entre los agentes, aunque no siempre se lucha por un mismo capital, esta depende de las aspiraciones e intenciones de cada uno de los agentes.

Al respecto, Gutiérrez (2004) retoma los planteamientos de Pierre Bourdieu & Jean-Claude Passeron (1970) al señalar que la vida social y, en particular, la vida escolar está determinada por múltiples situaciones en las cuales se imponen ciertas significaciones, que denominó teoría de la violencia simbólica, la cual encuentra, en el campo escolar, la mejor ilustración de las relaciones de dominación y reproducción.

Más adelante, especialmente en su obra El Sentido Práctico (2008) Bourdieu propone rescatar la dimensión activa e inventiva de la práctica y la capacidad de generar el habitus. Así el concepto de habitus, nos dice Bourdieu (2008) es aquello que permite a las personas hacer y actuar, sin que sea algo consciente, sino, algo propio que se evidencia cotidianamente en las maneras de pensar, hacer, comportase y producir discursos. En palabras del autor, los habitus son:

> […] sistemas de disposiciones duraderas y transferibles, estructuras estructuradas predispuestas a funcionar como estructuras estructurantes, es decir como principios

> generadores y organizadores de prácticas y de representaciones que pueden estar objetivamente adaptadas a su fin sin suponer la búsqueda consciente de fines ni el dominio expreso de las operaciones necesarias para alcanzarlos, objetivamente ‘regladas’ y ‘regulares’ sin ser en nada el producto de la obediencia a reglas y, siendo todo esto, colectivamente orquestadas sin ser el producto de la acción organizadora de un director de orquesta (Bourdieu, 2008, p. 88).

De esta manera, el habitus se hace cuerpo de diferentes formas y se constituye a la vez, en un principio organizador y productor tanto de esas prácticas, como de sus representaciones, que, por efecto, son durables y transferibles en el tiempo. En palabras de Alicia Gutiérrez (2004),

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

En síntesis, los agentes desde la infancia, interiorizan ciertos valores, comportamientos y esquemas de percepción, que luego reproducen en sus prácticas cotidianas a lo largo de la vida sin que sea algo consciente o planeado.

Es importante señalar cómo la acción pedagógica tiene aquí un papel relevante, ya que es a través de ella (prácticas pedagógicas) que se dan los procesos de inculcación y reproducción de esa interiorización que permanecen en los agentes a lo largo de sus vidas. « Como interiorización de la exterioridad, el habitus hace posible la producción libre de todos los pensamientos, acciones, percepciones, expresiones, que están inscriptas en los límites inherentes a las

condiciones particulares- histórica y socialmente situadas-de su producción" (Gutiérrez, 2004, p.294).

De esta manera, la escuela, al reconocer tales características culturales de naturaleza social y convertirlas en práctica y acción pedagógica, contribuye a reproducir relaciones de clase a través de un trabajo de inculcación, es decir, prácticas pedagógicas, las cuales dan como resultado determinados habitus en los estudiantes, quienes, al incorporarlos, los asumen en sus relaciones cotidianas que van inclusive más allá de lo escolar. Precisamente, en el trabajo realizado con estudiantes, profesores y padres de familia, existen muchas evidencias de la manera como cada uno ha configurado dicha relación en términos de habitus.

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

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

Como complemento a lo anterior y en la línea analítica de la escuela, señala García (2012) que « [...] el interés de Bourdieu es registrar la intervención de las acciones violentas en

el conjunto de relaciones (sexuales, sociales, económicas, políticas, simbólicas, pedagógicas, etc.) que constituyen el orden social, e identificar cómo intervienen en la perpetuación de dicho orden » (García, 2012, p. 122).

Respecto a su ruptura, complementa Gutiérrez (2004), se « [...] puede destruir ese poder de imposición simbólica a partir de una toma de conciencia de lo arbitrario, lo que supone el develamiento de la verdad objetiva y el aniquilamiento de la creencia que la sustenta » (Gutiérrez, 2004, p. 298). Además, complementa García (2012) que para romper con la complicidad de las víctimas con su dominación también es necesaria la transformación radical de las condiciones sociales de producción « […] que llevan a los dominados a adoptar sobre los dominadores y sobre ellos mismos un punto de vista idéntico al de los dominadores » (García, 2012, p. 140).

De otra parte y en este punto de la reflexión, es importante hacer la referencia a la noción de socioanálisis como una posibilidad de transformación de los habitus. Al respecto, señala Baranger (2012) que esta noción aparece en el discurso de Bourdieu por los años 80, cuando plantea la necesidad de objetivar al investigador con lo que lo liga a su objeto de análisis. En otras palabras, significa -hacer consciente lo inconsciente- es decir hacer sociología con la sociología. Esta idea parte del principio de reconocer que el sociólogo es también un sujeto social, con habitus, trayectorias, maneras de percibir e interactuar y por tanto está sujeto a los condicionamientos y limitaciones que provienen de su misma posición que ocupa en el espacio social. Por lo tanto, señala el autor, el socioanálisis « consiste en la aplicación de la teoría sociológica al esclarecimiento de la posición social del sociólogo» (p.188).

A través de instrumentos propios de la misma teoría sociológica, el socioanálisis adquiere un sentido terapéutico que permite a cada uno mayor comprensión de lo social al brindarle

elementos de análisis de sus propias condiciones sociales de producción y de la posición que ocupa en el mundo social (Baranger, 2012, p. 195). Para ello, el socioanálisis emplea la entrevista como estrategia basada en la escucha activa en la cual los interlocutores intercambian ideas, a la vez, se da un proceso de auto socioanálisis en la medida en que se escucha al otro y le permite expresar malestares, carencias y demandas que descubre al expresarlas. El investigador por su parte, contribuye por tanto a crear las condiciones de aparición de un discurso solo posible a través de ese preciso encuentro que permitirá a los informantes encontrar una oportunidad para construir desde allí su propio punto de vista sobre el mundo para interpretarlo y comprenderlo.

1.2 Campo escolar

1.2.1 Elementos que contribuyen en su configuración social y educativa.

De acuerdo con Criado,

> […] Los campos escolares son espacios jerarquizados de luchas donde se enfrentan múltiples actores, entramados con dinámicas propias que presentan regularidades en su desarrollo y funcionamiento. Sólo tomando en cuenta esta realidad –en lugar de imaginar escuelas ideales- se pueden elaborar acciones de transformación con posibilidades de éxito (p. 355).

La siguiente figura representa algunos de los elementos estructurales del campo escolar a partir de los planteamientos de Pierre Bourdieu (1997). De una parte, se encuentran los agentes que son los estudiantes, profesores, directivos y padres de familia, los cuales ocupan ciertas posiciones dependiendo del capital que poseen y que quieren mantener o que desean alcanzar, ya sea cultural (conocimientos y títulos académicos), social (características personales), simbólico (reconocimiento/prestigio) o económico. De otra parte, cada uno de los agentes es poseedor de unas maneras de percibir y actuar en el campo (habitus) las cuales se han configurado a través de

sus trayectorias tanto familiares, escolares y laborales que lo dotan de ciertos capitales, por ejemplo, un profesor con alta experiencia laboral en el colegio tendrá mayor capital social y simbólico que un profesor que acaba de vincularse; sin embargo, éste podría tener mayor capital cultural, es decir más títulos académicos.

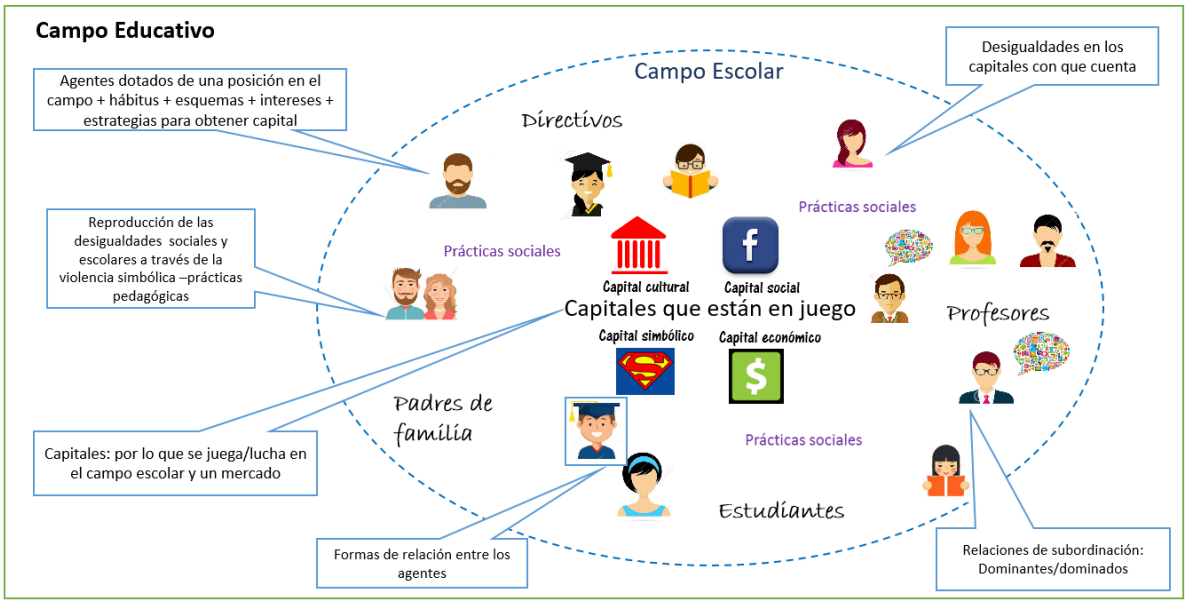


Figura 11 Estructura del campo escolar
Una aproximación en la perspectiva de Pierre Bourdieu. Fuente: Creación propia.

Es preciso señalar que no todos los agentes tienen igual cantidad y tipo de capital, lo que permite tener mayor posibilidad de acceso a otros capitales. Por ejemplo, un estudiante que posee mayor capital económico tendrá mayor posibilidad de acceso al capital cultural que uno que no lo posee. Lo anterior es lo que genera en la teoría de Bourdieu (1970), la reproducción de las desigualdades sociales y escolares originadas en las condiciones materiales y simbólicas de los agentes. De otra parte, es importante señalar que los agentes cuyas posiciones en el campo no son iguales, tienden a no permanecer estáticas, sino que, por el contrario, se desplazan según su interés (la illusio) y ocupar otras posiciones respecto al capital deseado.

Estas formas de relación mencionadas, resultan claves entre los agentes (estudiantes, padres, profesores y directivos) puesto que en este campo en particular como lo es el escolar, las relaciones de subordinación son características entre profesores-estudiantes, directivos-profesores, profesores-padres, padres-estudiantes, estudiante-estudiante, lo que le imprime al campo escolar una condición de juego, luchas y resistencias que permanentemente se disputan el capital simbólico: autoridad, reconocimiento y poder.

Cada campo es poseedor de una autonomía relativa y de unas reglas que les permiten a los agentes actuar de cierta manera, pero también romperlas para instaurar otras nuevas. Un ejemplo importante de este aspecto lo constituyen los manuales de convivencia, los cuales definen las reglas del funcionamiento escolar. Sin embargo, en muchos casos los mismos profesores y más aún, los estudiantes tienden a quebrantar, burlar, transformar, y, en muchos casos también a generar nuevas reglas que organizan y determinan un nuevo orden en el campo.

Como un sistema de posiciones y relaciones, cada campo establece también sus capitales, ya sean económicos, culturales, sociales o simbólicos, los cuales se ponen en juego, además de un conjunto de habilidades que tienen los agentes y que les permiten actuar de determinadas maneras y sortear diferentes situaciones. En este sentido, Bourdieu (1997) propone una sociología de la percepción del mundo social, en la cual se posibilita la construcción de visiones de mundo y del mundo mismo.

En esta misma línea analítica, Martín Criado, señala que « [...] los campos escolares son espacios jerarquizados de luchas donde se enfrentan múltiples actores, entramados con dinámicas propias que presentan regularidades en su desarrollo y funcionamiento » (p. 355). Por tanto, al referirse a la escuela como campo, se reconoce que en ella concurren diferentes agentes sociales con múltiples objetivos ya sean individuales o colectivos, pero que, a la vez, la escuela como

institución social se reconoce como portadora de saber cultural, pero también como reproductora de las relaciones de clase a través de sus prácticas.

En síntesis, el espacio social se constituye en un campo en el cual se configuran los puntos de vista de las personas y desde allí, asumen su visión del mundo. En este sentido, « La visión que cada agente tiene del espacio depende de su posición en ese espacio » (Bourdieu, 1987, p. 133) y de las trayectorias, entendidas como una "[…] serie de posiciones sucesivamente ocupadas en espacios sucesivos […] que determinan en cada momento, el sentido y el valor social de los acontecimientos biográficos, entendido como inversiones a largo plazo y desplazamientos en este espacio (p. 82).

1.3 La escuela contemporánea

Cuando Elías (1987) nos hablaba acerca de los instrumentos de condicionamiento social, afirmaba que,

> […] los padres no son otra cosa que instrumentos –a menudo insuficientes- los ejecutores primarios del condicionamiento; pero ya sea a través de ellos o a través de otros mil instrumentos, acaba siempre siendo la sociedad como un todo, el entramado total de los seres humanos los que ejercen la presión sobre los niños y lo que, en definitiva, los configuran de un modo completo o incompleto (p.182).

No cabe duda que estas palabras de Elías, nos hacen pensar que tales instrumentos de condicionamiento social son también las instituciones sociales que, como la escuela, establecen ciertas expectativas en términos de lo que se esperaría de los estudiantes, pero además la manera cómo ejecutar o usar tales instrumentos.

De otra parte, Bourdieu & Passeron (1977) se refirieron a la educación « como un proceso a través del cual se realiza en el tiempo la reproducción de la arbitrariedad cultural

(p.29) es decir, se concibe la escuela como un instrumento que permite la continuidad histórica a través de la generación de habitus lo suficientemente duraderos como para ser perpetuados en el tiempo, en las instituciones sociales y en los cuerpos. En los últimos años, otros investigadores en este campo de la educación han analizado la escuela encontrando que ella sigue siendo considerada como,

> […] productora, trasmisora, legitimadora, promotora, sancionadora, socializadora e informadora de una multiplicidad de valores, creencias, normas, actitudes, conocimientos y pautas de comportamiento que obedeciendo a formas sociales particulares de ver el mundo –y a necesidades e intereses específicos, ya sea de diversos grupos coexistentes o bien del o los grupos dominantes- afectan diferentes aspectos de la acción educativa de los individuos (Gómez, 2005, p.701).

En este panorama, la educación y, particularmente, la escuela ejercen cierta presión en los estudiantes para que éstos actúen, asimilen y respondan adecuadamente a lo que la sociedad ha definido para ellos. Es decir, la escuela ha tenido tradicionalmente unas prácticas y acciones orientadas a educar niños, niñas y jóvenes según unos intereses, necesidades y especialmente expectativas sociales las cuales son encomendadas a ella. Por esta razón, fue reiterativo escuchar a los profesores decir:

> Nosotros educamos para que los estudiantes sean personas de bien, honestas, responsables y que no dañen sus vidas con las drogas. La sociedad actual está mal, por eso nuestro trabajo está orientado a formar estos estudiantes y que no repitan lo que vemos todos los días, sin embargo, es difícil porque a nosotros como maestros nos exigen, pero ¿de qué vale si en la familia nadie pone límites? (P10, C1, Bogotá, marzo de 2016).

En este sentido, la escuela se plantea como objetivo socializar a los estudiantes, es decir, someter a los aprendizajes de ciertos comportamientos legitimados socialmente, pero « al pretender cambiar las sociedades a los individuos, omite que aquellos no son agrupaciones de individuos, sino entramados de relaciones entre posiciones con regularidades propias que ejercen coacciones sobre comportamientos » (Criado, 2010, p.351). Entonces, muchas veces la escuela se siente fracasada al no alcanzar los objetivos que la sociedad le ha encargado.

En su libro La escuela y la cuestión social. Ensayos de sociología de la educación, Tenti Fanfani (2007) señala que la existencia de estas instituciones totales tiene como misión « [...] almacenar gran cantidad de individuos y cambiarlos radicalmente » (p.117) y que, como resultado de este proceso, logran comportarse según las normas de la institución escolar al mismo tiempo que responden positivamente a los comportamientos formulados en términos de expectativas sociales.

Esta mirada crítica de la educación y de la escuela en particular genera según Criado (2010) un bien de salvación lo cual implica que « [...] los que tengan cultura, serán salvados, los incultos estarán condenados al infierno de la ignorancia, de la barbarie y de la inmoralidad » (p.263). Continuando con la mirada crítica del autor, éste nos presenta dos perspectivas que ha denominado corriente funcionalista (Parsson) y corriente crítica (Marx). La primera que asume el sistema escolar como aquel que contribuye a la igualdad de oportunidades. La segunda, la corriente crítica, que asume el sistema escolar como un mecanismo de dominación de clase. Sin embargo, ambos enfoques cumplen funciones de integración mediante la socialización, « lo que permite la reproducción social a través de la reproducción de las conciencias » (Criado, 2010, p. 60).

Específicamente, en esta corriente funcionalista, la escuela y la socialización de los individuos toman un papel preponderante ya que implica también trasmitir valores, normas, conductas, comportamientos, por lo cual la escuela se enfoca fundamentalmente en « [...] cuidar que los alumnos adopten patrones de conducta propios de los hombres de bien» (Gómez, 2005, p.703). Lo anterior, nos hace pensar, siguiendo a Criado (2010) que este idealismo asignado en términos de objetivos fijados a la escuela, se le asigna la función de transformación social a través de la socialización escolar y que, por tanto, ella debe responder ante estas nuevas exigencias y expectativas otorgadas por la sociedad.

El campo escolar entonces gira en torno de una lógica credencialista en la cual « […] la escuela mejoraría a individuos y sociedades en todos los aspectos » (Criado, 2010, p. 348). Además del credencialismo, la fe en la educación como bien de salvación, le imprime a la educación un sentido de remedio social, lo cual hace que la sociedad vea en ella la esperanza de transformación de los males que, como la violencia, entre otros, han afectado la sociedad y la vida de las personas.

Por otra parte, es importante pensar que no solo la escuela recoge las expectativas sociales referidas anteriormente, en términos de credencialismo como estrategias para el ascenso social de las personas, sino que, al mismo tiempo, se espera que ella pueda dar respuesta a la socialización de hombres y mujeres que asuman los valores y la cultura definida para evitar ser condenados al infierno social. De esta manera, la escuela recibe no solo los valores y cultura en términos de bienes, sino que ella también se ve avocada a una serie de realidades que debe asumir, vivir y tratar de transformar cada día.

Si bien, la escuela genera un objetivo de bienestar y expectativas en términos de aprendizaje, convivencia y en general, transformación social, su anhelo de bienestar presenta

prácticas y comportamientos que distan de sus objetivos y, por el contrario, hoy se evidencian conductas y comportamientos los cuales la sociedad condena como por ejemplo la intimidación escolar, vandalismo, riñas, robos, consumo de drogas, maltrato escolar, entre otros. De esta manera, muchos estudiantes, padres, profesores e incluso directivos no ven en la escuela un lugar seguro, sino que, por el contrario, experimentan cotidianamente múltiples prácticas de exclusión, discriminación y sentimiento de inseguridad (Blandón, Molina & Vergara, 2005).

Retomando las palabras de Dubet & Martuccelli (1997) en « el proceso de masificación escolar, la escuela deja de parecerse a una institución, pasando a asemejarse a un mercado» (p.17). Lo anterior significa que la escuela, por las mismas demandas sociales para asumir múltiples objetivos que en muchas ocasiones, desbordan su capacidad, gestión y creatividad, termina dando respuestas momentáneas y poco elaboradas respecto a las demandas del mercado social. Veamos el siguiente testimonio de un profesor:

> Muchas veces la labor de nosotros como profesores se ve desdibujada, enseñar a leer y escribir pasó a un quinto lugar de prioridades, ya que el Ministerio, la Secretaría de Educación y los padres piden o exigen que nosotros hagamos hasta de papás. Debemos dar cuenta de los robos como si fuésemos policías, dar cuenta de la sexualidad de los jóvenes como si fuéramos las mamás, saber si consumen alcohol y drogas, avisar si vienen o no al colegio, etc. Con el tiempo no sabemos qué más tareas nos asignarán. Nos piden responder por todo, pero estamos solos y si nos va mal, ahí si nos sancionan (R1, C2, Bogotá, junio de 2016).

Responder a las múltiples demandas de la escuela, resulta una tarea bastante compleja, más aún cuando las relaciones entre los diferentes agentes escolares no son siempre las mejores. Como lo menciona (Saucedo, 2012) desde los planteamientos de Michel Foucault sobre la

escuela, estos permitieron de alguna manera visualizarla como un lugar en el cual se desarrollan prácticas coercitivas, a través de las prácticas violentas orientadas a una educación de los estudiantes a partir de relaciones jerárquicas, autoritarismo, la disciplina como castigo, la vigilancia y las estructuras escolares como panópticos. Los relatos de los estudiantes a lo largo de los encuentros en el desarrollo de los NES, nos dicen que muchas de estas prácticas perviven en la escuela, tal vez menos visibles y más refinadas.

Si bien, hoy la escuela presenta tiene que responder por múltiples tareas que la sociedad le delega, éstas desbordan las posibilidades de los profesores y de la escuela en general. Chaux (2012) señala que más que la enseñanza de conocimientos e información, el rol de la escuela va más allá de lo académico, es según el autor una « misión mucho más integral que incluye lo académico, pero también la formación de ciudadanos que puedan relacionarse de manera constructiva y ayudar a la construcción de una ciudad mejor » (p.38). Sin embargo, la escuela hoy se ha tornado un lugar de confrontaciones entre sus integrantes, un escenario de acontecimientos violentos en sus diferentes modalidades. Lo anterior refleja las tensiones, frustraciones y problemáticas no resueltas, las cuales generan una pérdida del horizonte para muchos profesores:

> Como profesor, uno no sabe qué es lo que tiene que hacer, por una parte, le exigen que debe enseñar a estudiantes ciertas competencias en las áreas, por otras le asignan otras tareas que les competen a los padres, yo digo: a mí me pagan por enseñar matemáticas, los valores, la sexualidad y la convivencia son tareas de la familia. Además, aquí no tenemos ningún apoyo de la psicóloga ni nada, uno se ve enfrentado a ¿qué es lo que debo hacer? ¡Muchos compañeros terminan mal por meterse en la vida de los estudiantes, yo no! (P8, C3, Bogotá, mayo de 2016)

Lo anterior podría analizarse en términos de ¿Cuáles son las exceptivas de la escuela y los profesores?, ¿Qué esperan los estudiantes y los padres de familia de la escuela? De acuerdo a nuestras indagaciones con estudiantes de educación básica secundaria que participaron en las sesiones de los NES, pareciera que los estudiantes no desean estar en la escuela, argumento apoyado por los profesores. Sin embargo, consideramos que no se trata de estar o no en las aulas, sino más bien del tipo de aprendizajes que ocurren allí y la manera en que se dan en ella con la participación de todos. Lo anterior podría relacionarse con lo que Tenti Fanfani (2007) ha manifestado acerca de las expectativas incumplidas:

> Es probable que este mecanismo que opera más allá de la conciencia de los maestros y alumnos tenga importancia decisiva al momento de rendir cuentas de las fuertes correspondencias observadas en forma sistemática entre las características socioculturales de los alumnos y el éxito o el fracaso escolar (Tenti, 2007, p.111).

En consecuencia, señalar que estas expectativas incumplidas de la escuela, como bien de salvación y las expectativas sociales con las cuales se quiere dar respuesta a múltiples exigencias de la sociedad pueden terminar en el límite entre el fracaso y la frustración. De esta manera la escuela ha caído en sus propias trampas al querer « formar valores simplemente con repertorios de asignaturas de moralización » (Criado, 2010, p.353). En consecuencia, la escuela se ha convertido con el tiempo en un gran depósito de expectativas, muchas de ellas insatisfechas, formuladas a partir de expectativas desmesuradas, múltiples funciones que han generado insatisfacción generalizada, en un sistema en donde los intereses y expectativas sociales se unen a las de cada uno de los agentes que habitan en ella y generan una desilusión.

Al pregonar la democracia, la participación, la igualdad y la libertad, la escuela misma ha generado insatisfacción y frustraciones. Como lo señala el autor « La desmesura de los objetivos

atribuidos a la educación ha aumentado las presiones sobre escuelas y docente mucho más allá de lo razonable, responsabilizándoles de tareas que están fuera de su alcance » (Criado, 2010, p.353).

Esta multiplicidad de funciones que se le han asignado a la escuela, le impiden ser un bien de salvación en la medida que es imposible atender tantas demandas sociales dejando de lado las expectativas de los individuos y de la sociedad. Criado (2010) señala que, la verdadera función que la escuela tiene que cumplir es enseñar a leer y escribir, sumar y restar y ni siquiera esto lo ha podido cumplir según lo evidencian los resultados a nivel mundial en pruebas internacionales.

1.3.1 Educación para todos, la masificación de la escuela.

Sin duda alguna, uno de los factores más importantes que ha tenido la escuela en las últimas décadas ha sido el acceso al sistema de escolar, situación que antes estaba determinada para algunos sectores privilegiados de la sociedad y por un escaso número de personas provenientes de las clases populares que tenían que hacer un gran esfuerzo para ingresar y mantenerse en ella. A continuación, un ejemplo:

> Profesor: mi nombre es Juan, vengo del campo dónde hice mi primaria, estudié en ese colegio que se llamaba Escuela Nueva cuando eso, y ahí hice hasta tercero, después pasé ahí mismo, en el mismo caserío pasé a una escuelita privada que los mismos papás con sus recursos, buscaron un profe, le pagaron y ahí hice el año cuarto y en quinto otra vez regresé a la escuelita pública, bueno eso, antes no era como ahora que hay instrucciones en todos los corregimientos, antes tocaba de allá, llegar a estudiar al pueblo, llegué en el año 1991, inicié mi secundaria en el colegio, y ya tenía un año estudiando allí y desde que estuve en primaria siempre me gustó la matemática entonces fui bueno en ese campo, en

> matemáticas, siempre sobresalía, siempre uno de los mejores estudiantes cuando llegué al colegio ya en secundaria, seguí con lo mismo, me gustó o sea yo era bueno en todas las áreas, porque era el mejor estudiante, el mejor promedio del salón siempre el primer puesto, pero me gustaba más lo que era matemáticas y física, química no tanto, pero siempre esas dos […] Mis hermanos me ayudaban, no tenía como pagarme el estudio y me tocó trabajar en lo que fuera, la situación para uno era muy difícil […](P3, C2, Bogotá, febrero de 2016).

El testimonio del profesor, refleja la situación de muchas personas para quienes ingresar a la escuela y a la educación superior y ser profesores, no resultó un camino fácil en una época que como se señaló existía una limitación para el ingreso al sistema educativo. Respecto al tema de cobertura, señala (Tenti, 2007) que para el caso argentino,

> La masificación de la enseñanza media contribuyó a constituir este nivel en un lugar privilegiado para el análisis de los cambios sociales y culturales de las sociedades contemporáneas. Para tener una primera idea de la magnitud del proceso de escolarización basta recordar que hace cuarenta años (1970) sólo el 35.6% de los jóvenes de 15 a 19 años frecuentaba un establecimiento educativo. Treinta años después (en 2001) ese porcentaje subió al 68.5% (Tenti, 2010, p. 39).

En Colombia, la Constitución Política de 1991 establece en su artículo 67 que,

> La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura (Constituyente, 1991).

Posteriormente, con la Ley 115 de 1994 en su Artículo 1°, se plantea que « la educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social que se fundamenta en una

concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y sus deberes. En consecuencia, le corresponde al Estado, a la sociedad y a la familia velar por la calidad de la educación y promover el acceso al servicio público educativo, y es responsabilidad de la nación y de las entidades territoriales, garantizar su cubrimiento (Ley 115 de 1994, Artículo 4). En esta misma línea, el Decreto 1860 de 1994 en su Artículo 4, señala que,

> Todos los residentes en el país sin discriminación alguna, recibirán como mínimo un año de educación preescolar y nueve años de educación básica que se podrán cursar directamente en establecimientos educativos de carácter estatal, privado, comunitario, cooperativo, solidario o sin ánimo de lucro (p.1).

En consecuencia, los análisis realizados al respecto por el Ministerio de Educación Nacional muestran un crecimiento sistemático en el acceso de los niños y jóvenes al sistema educativo. Veamos en la tabla 9 como entre el año 2000 y el 2013 crece la cobertura en el sistema público, lo que ha implicado para la escuela recibir en sus aulas una amplia población de niños y jóvenes, la cual para el año 2011 se vería beneficiada de la gratuidad educativa a través del Decreto 4807 promulgado por el Presidente de la República por el cual se establecen las condiciones de aplicación de la gratuidad educativa para los estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria y media de las instituciones educativas estatales y se dictan otras disposiciones para su implementación.

Respecto al crecimiento de la matrícula, se evidencia un aumento importante, entre otras razones, a las políticas de cobertura educativa que tenían como objetivo incluir a todos los niños, niñas y jóvenes en el sistema escolar. Esta política que mostró resultado, pronto fue cuestionada al dejar de lado la calidad pues desde ese momento las aulas cuentan con un promedio entre 40 y

50 estudiantes sin contar con los requerimientos pedagógicos y de profesores formados para atender este nuevo reto, situación que justifica el malestar y la práctica según los profesores.

Tabla 9 Evolución de la matrícula en Colombia en el periodo 2000-2013

Crecimiento de la matrícula	Año 2000	2012/2013
Educación preescolar	36%	45%
Educación Básica secundaria	59%	70%
Educación media	30%	41%

Fuente: (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos -OCDE y Ministerio de Educación Nacional de Colombia, 2016, pág. 29). Elaboración propia.

Actualmente, como se evidencia en la Tabla 10, en el sistema de educación pública, la matrícula promedio es de cerca los 7.100.000 de estudiantes en el territorio nacional, lo cual señala un aumento de la cobertura. Sin embargo, aún seguimos teniendo una gran brecha, más aún en la educación rural, específicamente en los territorios que han sido afectados por el conflicto armado, la pobreza y las dificultades de acceso a las zonas rurales en donde los niños, niñas y jóvenes carecen de posibilidades educativas.

Este aumento de la matrícula en el periodo 2000-2013, tiene, como lo señala la tabla 10, una estabilidad en el periodo 2014-2016:

Tabla 10 Estudiantes matriculados en instituciones educativas oficiales en los años 2014, 2015, 2016.

	Año		
Grado	2014	2015	2016
Pre jardín/jardín	29712	39225	39714
Grado 0 a 13	7227393	7095638	7063151
Total	7257105	7134863	7102865

Para el periodo comprendido entre 2014 y 2016, la matrícula evidencia una estabilidad, sin embargo, aquí no se cuenta los estudiantes que estando en edad escolar, no se encuentran en el sistema escolar. Fuente: Adaptación (Ministerio de Educación Nacional, 2017) Elaboración propia.

En consecuencia, es posible afirmar en un primer momento, cómo las leyes y políticas del Estado, inciden directamente en una configuración del campo escolar puesto que al ser la educación un derecho de la persona, la escuela no podrá contener ni restringir el acceso a todos los ciudadanos, quedando atrás el sistema de examen, selección y el mérito como mecanismos para el ingreso a la educación. Atrás quedaron los procesos en los cuales el acceso a la educación era un privilegio de los herederos de las clases dominantes o bien de las personas provenientes de los grupos desfavorecidos que debían luchar por acceder a un cupo en la educación pública. Adicionalmente, las políticas han permitido el acceso a la educación de todos los niños, niñas y jóvenes y esto ha tenido unas implicaciones en la vida escolar como, por ejemplo, hacinamiento en las aulas, la convivencia escolar y sobrecarga laboral, entre otros efectos.

1.3.2 Desigualdades sociales y escolares

Bourdieu (1997) señalaba que « La institución escolar instituye unas fronteras sociales análogas a las que separaban a la gran nobleza de la pequeña nobleza, y a éstos de los menos plebeyos » (p.31). Esta afirmación es muy importante, aunque se trate de estudiantes de la facultad en la Francia de los años 70. Sin embargo, resulta un punto importante para la reflexión, pues tratamos en este apartado poner en reflexión a la escuela y las desigualdades que ella misma logra proyectar como institución social.

Dichas desigualdades se hacen presentes en la vida escolar y en la vida de cada uno de sus agentes, especialmente de los estudiantes. Blaya (2012) señalaba que « la educación pública se convierte en emblema del mundo de los incluidos, que contrasta con quienes han de permanecer marginados » (pág. 34). Además, advierte al referirse a la enseñanza primaria, que el sistema educativo muchas veces se convierte en un lugar en donde la discriminación y las desigualdades se hacen presentes cotidianamente, y que va haciéndose presente en los demás

grados a lo largo de la vida escolar. Como complemento a lo anterior (García & Ortiz, 2012) hacen la reflexión partiendo que esta desigualdad no solo está presente en la escuela, sino también en la sociedad « la cual es percibida como un factor de inequidad que produce violencia » (pág.42).

A su vez, las desigualdades presentes en la escuela y en el aula de clases son un tema que ha tenido múltiples análisis, especialmente desde la perspectiva de la sociología, al intentar encontrar elementos que han contribuido a determinar las condiciones de vida materiales, sociales o culturales de los estudiantes, de sus padres, y el establecimiento de relaciones entre desigualdades sociales y desigualdades escolares. Por esta razón, Tenti (2007) al analizar la presencia de las desigualdades al interior de las aulas de clase, señala que ésta requiere de un componente de desconocimiento y no conciencia, al referirse por ejemplo a las relaciones del profesor y el estudiante en ciertos contextos escolares. Tal nivel de desconocimiento, podría legitimar las desigualdades existentes. Al respecto nos dice:

> Estamos convencidos de que podemos poner palos en la rueda de la reproducción social de las desigualdades. Uno de ellos es el palo del conocimiento crítico y la conciencia que permite incrementar la dosis de control reflexivo sobre las acciones humanas. La reflexividad produce un efecto de desnaturalización que pone en crisis las desigualdades y las vuelve insoportables e injustificables y, por tanto, ilegítimas (Tenti, 2007, p. 124).

Un ejemplo de tales desigualdades es la siguiente situación registrada en un medio de comunicación nacional:

> Parece mentira, pero es verdad: en un salón de clases es más probable que el profesor de ciencias, matemáticas, biología o educación física les dé la palabra a Andrés, Juan David o Juan José que a Luisa Fernanda, Paola o María José. Según varios estudios, las niñas

> suelen quedarse con la mano levantada en estas clases (si se atreven a levantarla) cuando hacen parte de cursos mixtos. En general, se cree que las mujeres no son buenas para estas materias, por lo cual hay que darles más juego a los varones, y en ese prejuicio incurren también los docentes. Desde que entran a la escuela se marca la diferencia entre unos y otras, y no solo en materia de participación en clase. También se ve en la disposición de los pupitres y en la asunción de que los niños son dueños del patio de recreo, mientras que las niñas son relegadas a los rincones (El Tiempo, 30 de octubre de 2016).

Este ejemplo ilustra algunas de las situaciones que cotidianamente ocurren en el salón de clase, muchas veces complejas en su comprensión, pero a la vez contradictorias desde los discursos que promueven la democracia, la igualdad, la participación y la inclusión. Este tipo de prácticas nos llevan a pensar que el profesor de manera consciente o inconsciente ha incorporado en sus habitus ciertos planteamientos ideológicos, políticos y culturales que contribuyen a mantener las desigualdades sociales en el salón de clases. Lo que valida la idea del autor cuando afirma que « La escuela legitima la desigualdad social como desigualdad de capacidades y méritos » (Criado, 2010, p. 41), por tanto, la escuela más que lograr la igualdad de oportunidades, reproduce las desigualdades sociales.

1.3.3 Del espacio físico al espacio simbólico: luchas y resistencias

Lo interesante de los planteamientos de Bourdieu & Wacquant (2005), al proyectar la teoría del campo, radica para nuestro interés, en señalar a la escuela como un espacio social y esto implica entonces comprender que ella al ser un campo se configura permanentemente y en donde el juego social ocurre entre los diferentes agentes en las relaciones y cuyo fin último es acceder a ciertos intereses y objetivos que se quieren alcanzar. Al respecto señala Baranger

(2012): « Todos los que están implicados a un campo tienen en común un cierto número de intereses fundamentales, esto es todo lo que está ligado a la existencia misma del campo […] » (p. 42). Por lo anterior, y siguiendo los planeamientos de la autora, « Todo campo supone agentes en lucha, animados por su interés y provistos de un capital específico » (p. 46), es decir, todo campo implica unos agentes que tienen unas posiciones en él y luchan por obtener ciertos capitales ya sea cultural, económico, social y simbólico.

Como complemento a lo anterior, estas posiciones ocupadas por los agentes sociales del campo escolar son estudiantes, profesores, padres y directivos, fundamentalmente y son a la vez objeto de ciertas estrategias « […] para escapar –o sujetar- al control jerárquico, para obtener recursos a expensas de otros grupos o de la misma organización » (Criado, 2010, p. 137).

Además, nos recuerda que los campos no son estáticos, rígidos por las normas que dieron origen, sino que, como espacio social, mantiene una dinámica de permanente configuración en donde las normas, no solamente se validan y legitiman, sino en donde ellas se reconfiguran, se transforman y se renuevan. Sin embargo, « […] la escuela es, en general, una comunidad repelente al cambio, rutinaria, intransigente, conservadora; y no son ajenas a sus tendencias ni las voluntades homogeneizantes ni pretensiones normalizadoras » (Salmeron, 2012, p. 394). Tal situación, nos permite pensar que, si bien los campos son dinámicos, también pueden ser, mantener o resguardar cierta estructura no solo en la historia de la institución, sino en los habitus o esquemas de percepción de los agentes sociales que lo integran, entre ellos los profesores, estudiantes y los padres de familia.

Resulta importante señalar algunos estudios que han identificado la escuela como un espacio de permanentes confrontaciones, pugnas y conflictos, no solo entre estudiantes como lo reportan permanentemente los medios de comunicación, sino también entre profesores y

profesores y directivos, inclusive con padres de familia. El testimonio a continuación evidencia las múltiples tensiones que experimentan también los profesores en la escuela:

> Desde el día que me vinculé al Distrito, las cosas fueron muy complicadas. Yo empecé a trabajar en una zona de conflicto, peligrosa y con una situación de pobreza y muchas necesidades de los estudiantes y en general de la comunidad. Sin embargo, eso no fue lo más duro para mí como sí lo era la "guerra" entre los profesores, casi todos tenían procesos disciplinarios por los problemas entre ellos y con los directivos. Durante ese tiempo evité entrar a la sala de profesores para no tener problemas. Por ser nuevo, ya era objeto de problema. He pasado por 4 o 5 colegios, la situación no cambia mucho, sin embargo, en donde estoy ahora, hay más camaradería, sin embargo, los del 2277[7] quieren dominar todo, se creen los dueños del colegio y pretenden que se haga lo que ellos quieren, solo porque ellos son los más antiguos, son despectivos con los que somos de 1278 (P5, C2, Bogotá, mayo de 2016)

El anterior relato, nos ilustra la experiencia que tienen muchos profesores en los colegios, lo que nos lleva a ratificar la idea de comprender la escuela como,

> […] un campo de lucha, dividida en los conflictos, intereses, pugnas, etc., además atravesada por relaciones de poder, nos abre la posibilidad de comprender un poco más sus dinámicas. Sobre todo, las que ocurren de forma soterrada o equiparadas a la vigilancia y control de la disciplina escolar (Calderón, 2011, p. 29).

En suma, más allá de un lugar físico, la escuela es protagonista de múltiples luchas en su interior originadas por mantener el poder, lo cual no solo es un problema de los estudiantes,

[7] En Colombia existen dos reglamentaciones (Estatutos) para el ejercicio de la profesión docente. El Decreto 2277 de 1979 y el Decreto 1278 de 2002. A pesar que ambos se constituyen en la normatividad que regula la profesión, presentan diferencias significativas las cuales se han convertido en objeto de la lucha sindical de los profesores y las organizaciones sindicales.

también de los profesores que se disputan los espacios físicos (salones de clase, mobiliario, entre otros), el reconocimiento de sus estudiantes y padres, además de la posición que le otorga la antigüedad o los cargos ocupados en su trayectoria. La disputa por tener poder, tener capital simbólico, justifica la lucha en la escuela, no solo por los profesores, también los estudiantes.

1.3.4 El campo escolar colombiano y sus agentes

En este apartado nos hemos propuesto configurar el campo escolar colombiano y sus agentes a partir de las herramientas metodológicas propuesta por Bourdieu, las cuales nos han permitido realizar una aproximación a la escuela entendida como un campo de juego y de luchas entre los agentes que interactúan con el fin de obtener o mantener ciertos capitales que les permiten ascender o mantener ciertas desigualdades sociales. Sin embargo, creemos que no es suficiente establecer las características del campo sin referirnos a los agentes que interactúan en él, sean estos profesores o estudiantes fundamentalmente, quienes protagonizan día a día diversas situaciones en la escuela, y, por tanto, ejercen su condición de agentes sociales.

En esta línea entonces, nos vamos referir a ellos, ¿quiénes son estos agentes? ¿Cuáles son las percepciones de sí mismos y de los otros? ¿Qué los afecta y cuáles son sus subjetividades? Las anteriores preguntas, a modo de punto de partida, permiten complejizar el campo y hacer una aproximación para comprender las diversas situaciones que experimentan y que los configura como protagonistas del campo escolar.

El campo escolar, quien está en permanente configuración, nos permite comprender diversas situaciones, demandas, expectativas, realidades y transformaciones, pero también frustraciones por parte de quienes interactúan cotidianamente en él. Los estudiantes por su parte tienen unas percepciones de la escuela que no son las mismas de sus profesores y sus padres. Entonces, ¿De cuál escuela hablamos? ¿Quién es el profesor? y, ¿A qué estudiante nos

referimos? Muchos profesores experimentan este desplazamiento o transformación de la escuela, las cuales se perciben como un problema complejo. A continuación, un ejemplo de ello.

> Profesor: Todo ha cambiado para mal, antes, si tú llegabas con una mala nota, una nota en disciplina o una nota en el colegio en el cuaderno, el culpable eras tú, ahora es el profesor. Creo que también nosotros mismos hemos degradado la profesión. Ahora entran muchos profesores que hablan mal de la profesión, muchos profesionales frustrados en su carrera, y la docencia les da salario fijo y sin mucho esfuerzo (P7, C3, Bogotá, mayo 2016).

Estas percepciones relacionadas con los problemas actuales que se viven en la escuela tienen, en las ideas de los profesores un origen común:

> El gobierno con esas políticas[8] |que cualquiera puede ser profesor ha agravado el problema. Muchos de ellos, no van a enseñar, sino a tener un ingreso fijo, lo económico es lo que los mueve. Las cosas tristemente no son como antes…ya los niños no vienen a estudiar sino por el refrigerio, así las cosas, son más difíciles. (P11, C2, Bogotá, abril de 2016)

El testimonio de la profesora nos muestra que, por una parte, la profesión docente ha tenido ciertas transformaciones en el campo laboral y por otra, el sentido de ir a la escuela por los estudiantes no siempre ha tenido un mismo objetivo. Criado (2012) señala que muchos profesores se ven enfrentados a mantener en las aulas estudiantes coaccionados a permanecer allí. De otra parte, la multi-integración del campo escolar, señala el autor « ha permitido que se le haga toda suerte de demandas políticas, ciudadanas, científicas y culturales » (p.193), que la

[8] En el contexto del relato, el profesor se refiere al nuevo Estatuto Docente (1278) que posibilita el ingreso al magisterio de otros profesionales diferentes a los normalistas y licenciados.

escuela debe cumplir, y que generan ciertas percepciones negativas por parte de los agentes educativos.

Trainer (2013) en su libro La muerte en las aulas, nos recuerda que, en el proceso de estructuración de la escuela como espacio simbólico y social, los jóvenes han perdido lo escolar como forma de vida, señala: « lo escolar perdió su significado, dejando significados vacíos teñidos con sangre […] » (p.174).

Profesores

En las líneas que siguen a continuación, se mencionan algunos aspectos que los profesores participantes en la investigación señalaron reiteradamente en las entrevistas, lo cual se recoge en los apartados: formación de profesores, sobre la profesión docente, el campo laboral y las condiciones de salud y bienestar de los profesores en Colombia. Veamos entonces:

Formación de profesores en Colombia.

El tema de la formación de los profesores se ha constituido con el tiempo en un aspecto que genera mayor crítica en nuestra sociedad, pues se le asigna la responsabilidad de los diferentes resultados de la escuela especialmente en pruebas nacionales e internacionales, los procesos académicos y la convivencia escolar. Son muchos los estudios que señalan la importancia de la formación tanto inicial como continua de los profesores si en verdad se quiere transformar la educación. Recientemente, entidades como la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE, la Fundación Compartir y el Ministerio de Educación Nacional, entre otros, han manifestado la importancia de la formación de los profesores como la vía para que Colombia pueda alcanzar los resultados en términos de aprendizajes de los estudiantes en las áreas de lenguaje y matemáticas. Si bien los informes presentan un diagnóstico desalentador de la formación, señalan diferentes factores que inciden directamente como son los relacionados

con el ingreso a la carrera docente, las condiciones laborales y el sistema de evaluación fundamentalmente. En este sentido, la formación de los profesores, constituye un tema a la hora de abordarlo. Nuestro interés radica en señalar la formación como un elemento clave de la configuración tanto objetiva como subjetiva de la educación y la práctica pedagógica por parte de los profesores.

El informe realizado por la Fundación Compartir «Tras la Excelencia Docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos » (2014) señala, entre otros aspectos que,

> […] los resultados de los análisis estadísticos con las pruebas de desempeño de PISA 2009 indican que la diferencia fundamental- más allá de su composición socioeconómica- entre colegios de excepcional y pobre desempeño relativo es la calidad docente medida por las percepciones de los estudiantes. (García, Maldonado, Perry, Rodríguez & Saavedra, 2014, p. 66)

Como complemento a lo anterior, consideramos importante destacar del informe los siguientes datos que contribuyen a comprender el complejo tema de la formación de los profesores en Colombia. En primer lugar hará referencia al lugar de interés de los jóvenes por los programas de formación superior en el educación en nuestro país. La figura 12 muestra la tendencia respecto al interés de los jóvenes según la selección de la profesión.

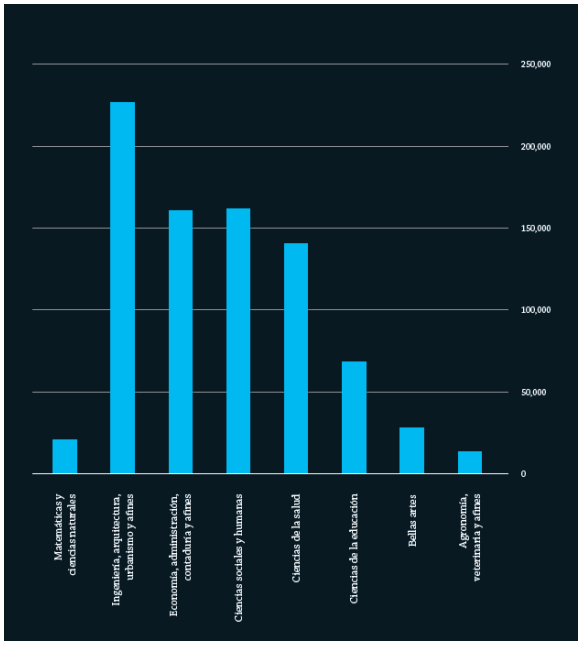


Figura 12 Número de inscritos en programas universitarios por áreas académicas.

Fuente: Tomado de Fundación Compartir (2014) Tras la Excelencia Docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos (pág., 26).

Como señala la figura 12, en términos de la demanda de los jóvenes colombianos, frente a los programas de formación superior, las licenciaturas ocupan el 5° lugar, por debajo de las carreras como ingeniería, economía, ciencias humanas y ciencias de la salud, lo que hace pensar que la profesión docente no resulta atractiva para esta población. Así mismo, la figura 13, muestra los puntajes de la prueba Saber 11 de los jóvenes que ingresan a los programas de formación docente. Comparado con otras áreas de conocimiento, los programas de formación docente tienen bajas proporciones de estudiantes con puntajes altos en SABER 11, lo que podría ser un aspecto de reflexión a la hora de analizar los procesos de formación inicial y contínua de los profesores.

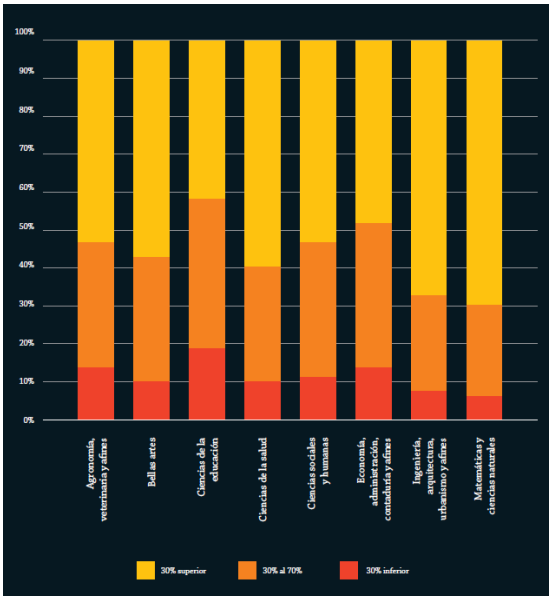


Figura 13 Distribución de los resultados en las pruebas Saber 11 (2011)

Selección de carrera universitaria según puntaje ICFES. Fuente: Tomado de Fundación Compartir (2014) Tras la Excelencia Docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos (pág., 27)

Agrega además el informe que « Si bien bien en el país no es requisito ser graduado de un programa específico de formación docente para ser profesor del sector público, la realidad es que más de la mitad de docentes proviene de este tipo de programas » (García *et al*. 2014, p.134).

De acuerdo con la distribución según el nivel educativo y al Estatuto al que se pertenece, encontramos que, si bien los profesores de primaria tienen un porcentaje menor de estudios de licenciatura, es la secundaria quien alcanza, sin ser alto, mayor porcentaje de profesores con estudios de licenciatura, especialmente los que pertenecen al Decreto 1278 (tabla 11). Algunas de las explicaciones pueden estar relacionadas con la formación de profesores en las Normales y el ingreso al sistema de profesionales de otras carreras diferentes a educación y pedagogía.

Tabla 11 Proporción de profesores en Colombia con título universitario en educación al año 2011

Ciclo educativo	Docentes Estatuto 2277	Docentes Estatuto 1278
Primaria	47.49%	50.58%
Secundaria	56.21%	59.13%

Fuente: Adapado del informe Tras la excelencia docente, Fundación Compartir (2014). Elaboración propia.

A continuación, la tabla 12, señala un problema complejo respecto a la formación a nivel del postgrado en servicio de los docentes vinculados al sector oficial. Por un lado, la formación durante el servicio es limitada así como la inexistencia de procesos de acompañamiento a los docentes. Lo anterior permite identificar algunas brechas relacionadas con la formación docente y las prácticas pedagógicas actuales. Adicionalmente, los datos referidos en la tabla 12 muestran que, si bien existe un esfuerzo personal de los profesores y algunas Secretarías de Educación como Bogotá, el acceso a la educación posgradual sigue siendo baja, entre otras razones por la situacción económica de los profesores, la carencia de programas de calidad en las regiones y la ausencia de estímulos por parte del sistema educativo.

Tabla 12 Proporción de profesores en Colombia con título de postgrado en educación a 2011

Ciclo	Docentes Estatuto 2277	Docentes Estatuto 1278
Primaria	4.81%	2.39%
Bachillerato	5.63%	3.95%

Fuente: Adaptado de Tras la Excelencia Docente, Fundación Compartir (2014). Elaboración propia.

La profesión docente, su posición social y su desplazamiento.

Un número de investigaciones relacionadas con la historia de la educación en Colombia, entre ellos, los trabajos de Bárbara García en su libro: De la educación doméstica a la educación

pública en Colombia. Transiciones de la Colonia a la República (2007), evidencia, desde una perspectiva socio-histórica las nuevas relaciones entre la institución familiar, el surgimiento de la institución escolar y los profesores, lo que permite comprender que este campo, el escolar, ha sufrido una serie de transformaciones originadas en su configuración social, pero que, en otros aspectos lucha por mantener ciertos elementos que se siguen considerando socialmente importantes, tal es el caso de la autoridad y las prácticas disciplinarias que hoy podemos observar en las aulas de clase. En esta misma línea de trabajo, destacamos los trabajos de Emilio Tenti (2005, 2010) que han abordado específicamente la condición social de los profesores en América latina, a los cuales nos vamos a referir posteriormente.

En el caso específico de los profesores, Emilio Tenti en su artículo Los que ponen el cuerpo: El profesor de secundaria en la Argentina actual (2010), señala a propósito de los profesores y los estudiantes, como hoy existen una serie de situaciones que los separa y los ubica en unas posiciones diferentes a las que tenían los mismos profesores en su experiencia como estudiantes. Dice Tenti (2010) que los agentes sociales no son los mismos de ayer y además señala que « [...] todo lo que sucede en la sociedad se siente en la escuela » (p.39). Estas ideas nos hacen reflexionar en torno a dos aspectos claves, por una parte, reconocer que las realidades de la escuela y de los agentes no son los mismos, lo que implica preguntarnos si la escuela de hoy está hecha para las nuevas generaciones de niños, niñas y jóvenes o si, por el contrario, nos encontramos ante una escuela que no solo produce, sino que reproduce una sociedad y una escuela que ya no necesitamos y por lo tanto no responde a las necesidades sociales actuales.

La segunda idea introducida por el autor, nos lleva a pensar que la escuela mantiene una condición de vida orgánica, es decir, que la hace viva, pero que además no se encuentra aislada de la sociedad a pesar de su encerramiento físico, sino que el campo escolar se halla

interrelacionado con otros campos como, por ejemplo, campo educativo, campo familiar, jurídico, político, entre otros. Es decir que, si queremos analizar y explicar muchos aspectos de la vida social, la escuela se constituye en un campo importante de observación social que nos permite comprender y explicar la cultura en general. Esta escuela tradicional en la cual fueron formados los profesores es hoy solo un recuerdo que sale a flote a través de la nostalgia, así lo expresa una profesora:

> […] Las cosas no son como cuando uno iba a la escuela antes, - ¡cuidadito con portarse mal ¡-me decía mi mamá. Uno sentía respeto por el profesor, era obediente. Los chicos ahora no respetan a nadie, les da lo mismo todo, ¡se nos salieron de las manos! Pero lo peor, los papás los apoyan y si uno les llama la atención, vienen a reclamar […] (P5, C3, Bogotá, febrero de 2016)

Estas palabras, nos muestran algunas de las percepciones que tienen hoy muchos profesores y que, evidentemente se convierten en un sentir de gran parte de la población de profesores y directivos. Entonces, ¿qué pasó? ¿Qué hace sentir al profesor que su posición ya no es respetada y valorada como antes? Ante estas preguntas, consideramos inicialmente, que es necesario entender las lógicas de su producción, desarrollo y las condiciones sociales que han determinado la configuración de la escuela en Colombia y por tanto ciertos desplazamientos que ha tenido la autoridad, las prácticas pedagógicas y la disciplina escolar, entre otras.

Hace algunas décadas, los profesores eran considerados por la sociedad como un baluarte importante de la cultura y, por tanto, ocupaban una posición social de reconocimiento y autoridad, por tanto, eran poseedores de gran capital cultural y simbólico. Al decir de Tenti (2005) los profesores constituyen un gran sector ocupacional con una presencia histórica en

nuestras sociedades, sin embargo, se pregunta por su lugar en este campo social y educativo, al respecto señala que,

Algunos están convencidos de que los docentes son típicos exponentes de las clases medias; esto quiere decir que están situados en algún lugar del espacio social entre las categorías denominadas genéricamente pobres o subordinadas (los desempleados, los subempleados, los trabajadores informales pobres, los trabajadores manuales del campo y la ciudad, etc.) y los grupos sociales dominantes por la otra. En cierta manera ocuparían una posición intermedia en la estructura de la sociedad y como representantes de las clases medias se definirían por una doble negación: no están ni en las posiciones más desfavorecidas ni en las más privilegiadas (Tenti, 2005, p. 40).

De otra parte, interesa reflexionar acerca de este desplazamiento de la autoridad y de reconocimiento que los mismos profesores manifiestan haber perdido. Por tanto, los siguientes apartes constituyen una búsqueda de explicaciones de dicha configuración social de los profesores en el campo escolar, pero también nos preguntamos por los estudiantes. Partimos aquí de la hipótesis y los motivos que han originado un desplazamiento de las posiciones tanto de los profesores como de los estudiantes en el campo escolar.

Campo laboral de los profesores del sector oficial de educación básica y media en Colombia.

En relación con las condiciones laborales de los profesores de educación básica en Colombia, es importante señalar que éstas no son iguales para todos ya que existen actualmente dos estatutos (Ley 2277 de 1979 y Ley 1278 de 2002) que reglamentan la profesión docente y, por tanto, determinan condiciones salariales diferentes, así como los procesos de ascenso. La tabla número 13 señala, con corte a diciembre de 2017, la población de profesores vinculados al sector público en Colombia según el estatuto al que pertenecen.

Tabla 13 Composición de la población de profesores en Colombia según el Estatuto Docente al que pertenecen, año 2017.

Estatuto Docente	Número de profesores
Total Estatuto docente 2277	154104
Total Estatuto docente 1278	164450
Total Decreto 804:	4.345
Total general:	322899

Fuente: Tomado de Ministerio de Educación (2017). Elaboración propia.

Adicionalmente, la tabla muestra cómo, actualmente la proporción de profesores con el nuevo Estatuto supera al Estatuto 2277. Si bien, los Estatutos determinan los procesos para el ejercicio de la profesión docente, el escalafón se constituye para los profesores en su asignación salarial, la cual ha sido objeto de lucha por parte del magisterio colombiano en toda su historia, especialmente con la introducción, para nuevos profesores que se vinculan al sector oficial, del componente de la evaluación como criterio para el ascenso y la reubicación. A continuación, se presenta la distribución de los profesores según su ubicación en el escalafón de acuerdo al estatuto al que pertenece.

La información contenida tanto en las figuras 14 y 15, muestran la situación actual respecto a los factores laborales de los profesores como el salario y el proceso de ascenso. A partir de la información aportada por el Ministerio de Educación Nacional (2017) es posiblee conluir algunas ideas:

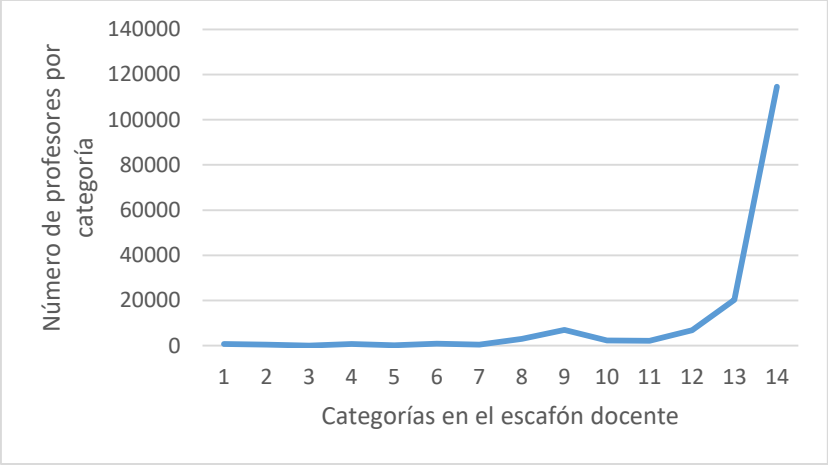


Figura 14 Población de profesores Escalafón 2277

Distribución de la población de profesores según el grado en el escalafón (2277) Fuente: Informe Ministerio de Educación (2017) Elaboración propia.

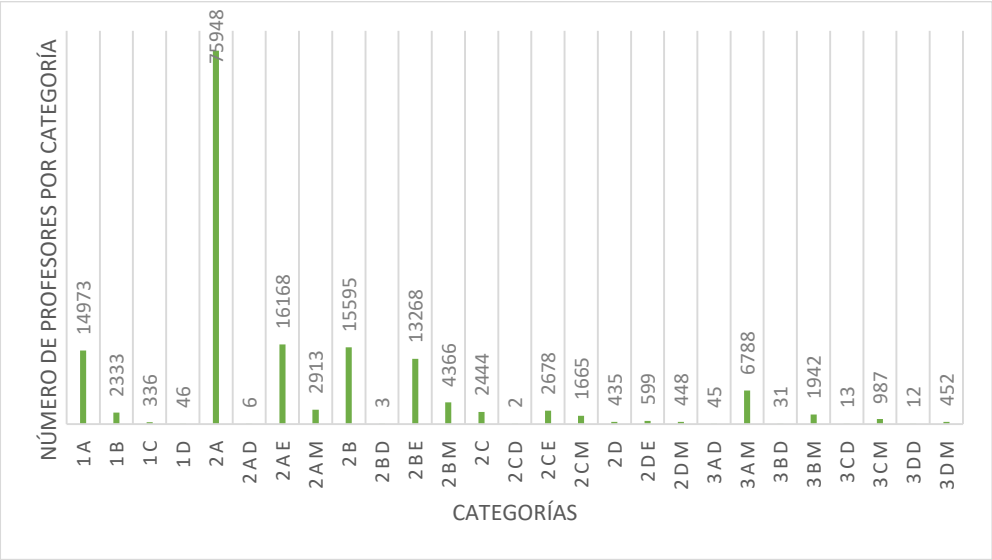


Figura 15 Población de profesores Escalafón 1278

Distribución de profesores según el grado en el escalafón docente (1278) Fuente: Informe Ministerio de Educación (2017) Elaboración propia.

1. Actualmente la población de profesores pertenececientes al Estatuto 1278, supera aunque no significativamente en número a quienes se encontraban vinculados al Estatuto

2277 que para el año 2011 se mantenían en mayor proporción. La razón de este crecimiento se origina en los concursos de docentes, la implementación de la jornada única, la creación de nuevos colegios, el retiro forzoso de los profesores que superan los 65 años de edad, entre otros.

2. Respecto a los profesores del 2277, la ubicación en las categorias 12, 13 y 14 la compone el 87.12% del total de la población. El restante, es decir, el 12.87% se distribuye en las categoría 1 a 11. Para el Estatuto 1278, la mayor parte de los profesores, es decir el 46.18% esta ubicada en la categoría 2A. La población restante se encuentra distribuido en las 26 categorías adicionales. Es importante señalar que actualmente (2017) el salario mesual de un profesor (Decreto 982, 2017) en categoría 14 es de $3.397.579, y para la categoria 2A en la que se encuentra el mayor número de profesores (Decreto 980, 2017) es de $1.768.850 sin especialización o $1.922.618 con especialización (ver tabla 14).

Tabla 14 Salarios según grado escalafón y Estatuto: categoría inicial y máxima

Salarios según Estatutos	Categoría inicial Salario básico mensual	Categoría máxima Salario básico mensual
Estatuto 2277 Profesores vinculados a la planta oficial antes del año 2002	A ($ 850.531) 241,76 €	14 ($ 3.465.513) 985.08 €
Estatuto 1278 Profesores vinculados a la planta oficial después del año 2002	1ª ($ 1.433.551) 577.59 €	3DD ($ 6.816.484 1.937.60 €

3. En Colombia no está remunerado el docente de acuerdo con su desempeño laboral, ya que todos devengan un salario similar independientemente de la calidad del trabajo o esfuerzo que hagan en su labor o los resultados alcanzados.

4. La diferencias entre el Estatuto 2277 y Estatuto 1278, además del salario y proceso de ascenso, es la evaluación del desempeño anual a todos los profesores del Estatuto 1278.

5. De acuerdo con el Decreto Ley 1278 no puede haber profesores en secundaria que no tengan título universitario (licenciados y profesionales en otras disciplinas); esto se refleja en el hecho de que para secundaria la proporción de docentes aumenta significativamente, según el informe de Viceministerio de Educación a Diciembre de 2016.

6. La existencia de dos Estatutos, ha generado una fragmentación del magisterio colombiano que se evidencia no solo en las condiciones laborales, sino tambien en las percepciones de los mismos profesores.

El informe de la Fundación Compartir (2014) conluye que si Colombia quiere mejorar los aprendizajes de los estudiantes, debe reformular sus políticas educativas a través de un programa que tenga en cuenta 5 componentes como son: la formación previa al servicio, selección, evaluación para el mejoramiento contínuo, la formación en servicio y la remuneración y reconocimiento. Por tanto, se afirma que […] la educación de los docentes sí está correlacionada con el aprendizaje de los estudiantes » (Jaramillo et al. 2014, p. 78).

Salud y bienestar de los profesores: elementos para el análisis.

En los últimos estudios realizados por la Organización de Naciones Unidas (2005) se elaboró un análisis sobre las condiciones laborales y de salud de los profesores en América Latina. El estudio señala que este tipo de análisis nos son frecuentes ya que el concepto de profesionalidad no se ha reconocido, más bien se asume como “vocación”, “servicio social” entre otros. Sin embargo, en los últimos años este tema ha logrado visibilizarse por las implicaciones que tiene tanto para los profesores como para sus estudiantes y la educación en general.

Resulta importante el estudio realizado por Constanza María García y Alba Idaly Muñoz Sánchez titulado Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas

distritales de la localidad uno de Bogotá (2013) quienes elaboran un detallado análisis de la situación de salud y las condiciones de trabajo. A continuación, presentamos algunos de los hallazgos del trabajo.

Tabla 15 La actividad docente

ÍTEM	En horario de trabajo	Fuera del horario	Ambos
Preparación de clases	34.3%	37%	28.7%
Preparación de material didáctico	30%	38.3%	31%
Preparación actividades extraprograma	23.9%	51.7%	24.3%
Atención a padres o alumnos	84.3%		
Corrección de trabajos y evaluaciones	40%	24.8%	35.2%
Trabajo administrativo	67.4%		
Cursos de perfeccionamiento o de actualización		79.6%	10.9%

Actividades docentes según el contenido, organización y carga de trabajo con distribución de porcentajes de acuerdo con el horario utilizado. Instituciones educativas del Distrito, localidad de Usaquén (2010).Fuente: Tomado de "Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá" Constanza María García y Alba Idaly Muñoz Sánchez (2013).

Se destaca de la información contenida en la tabla, que aparte de la actividad de hacer la clase, los profesores realizan diferentes actividades, entre ellas el trabajo administrativo y labores relacionadas con la convivencia, la cual manifiestan los profesores resulta agoviante. Un ejemplo nos señala un profesor de bachillerato:

> Nunca se reconoce lo que hacemos los profesores, por ejemplo yo tengo a mi cargo los 4 sextos y los 4 séptimos que dan casi 320 estudiantes. La clase es lo de menos, pero hay que atender padres, resolver los conflictos: peleas, robos, agresiones, entre otros, lo que desborda la capacidad y uno siempre esta agotado, enfermo, eso sin sumar los problemas con los compañeros (P7.C3, Bogotá, Mayo de 2016).

La información referenciada a continuación, señala las condiciones de trabajo de los profesores, las cuales repercuten definitivamente en su salud física y emocional, la cual es percibida por los estudiantes como se eviedenció reiteradamente en los relatos a través de los NES.

Tabla 16 Distribución de actividades del profesor

ÍTEM	Nunca 0	A veces 1	Casi siempre 2	Siempre 3
Estar de pie toda la jornada	1.7%	24%	50.0%	24.3%
Forzar la voz	-	21.7%	35.3%	43.0%
Realizar esfuerzos físicos	22.7%	56.5%	17.8%	3.0%
Mantener una postura incómoda	30%	48.3%	16.5%	5.2%
Trabajar con iluminación deficiente	22.6%	49.6%	15.2%	12.6%
Trabajar con cambios de temperatura	20%	37%	21.7%	21.3%
Trabajar en ambiente ruidoso	8.7%	34.8%	19.1%	37.4%
El material con el que cuenta es suficiente	18.3%	47.8%	31.7%	2.2%
El material de trabajo es suministrado por la institución educativa	12.6%	49.6%	30%	7.8%
El material de trabajo es suministrado por los padres de familia u otra fuente	44.3%	40.9%	12.2%	2.6%

Distribución de frecuencias según actividades de contenido, organización y carga de trabajo, ejecutadas por los docentes. Instituciones Educativas Distritales, Localidad de Usaquén, 2010Fuente: Tomado de “Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá” Constanza María García y Alba Idaly Muñoz Sánchez (2013).

Como señalan las autoras de la investigación, la profesión docentes expone a los profesores a una serie de efectos a nivel mental y físico por la naturaleza del oficio y la sobrecarga de trabajo, inseguridad, conflictos y estrés (García y Muñoz, 2013).

Es posible señalar que la masificación de la escolaridad que significó la intensiva y extensiva incorporación de sectores populares antes desescolarizados, trajo consigo el desplazamiento de la autoridad de los profesores, inclusive de los padres de familia, la perpetuación de prácticas pedagógicas desconextualizadas y obsoletas, la fragmentación del cuerpo docente mediante los estatutos 2277 y 1278, el ingreso de profesionales de otras

disciplinas diferentes al magisterio, la desarticulación de la familia con la escuela , situaciones que se vieron agudizadas y agravadas con las nuevas formas de socialización de los estudiantes como por ejemplo el internet y las redes sociales que en muchas ocasiones entra en conflicto la dinámica escolar (Cornejo, 2008).

A partir de la Carta Magna, el Código de Infancia y Adolescencia, la Ley General de Educación (1994), entre otros, se da una nueva configuración social, jurídica y política de la codición de niño, niña y adolescente, lo cual ha generado un impacto en el campo educativo y especialmente en la escuela, que ofrece unas condiciones objetivas de transformación, que cobra sentido en las subjetividades de los agentes educativos ya sean estudiantes, profesores, padres y directivos.

Esta nueva forma de relación social ha generado, especialmente en los profesores y padres, sentimientos como frustración, inseguridad y temor que podría incidir en las relaciones con los estudiantes, directivos y otros colegas.

Hasta aquí hemos puesto en discusión algunos elementos a través de las herramientas metodológicas propuestas por Bourdieu, las cuales han permitido configurar el campo escolar desde una perspectiva sociológica y educativa en el cual se analiza el maltrato que se origina en las relaciones entre profesores y estudiantes.

Estudiantes

En este apartado, se pretende señalar algunos aspectos que, de una u otra manera, contribuyen en la configuración del campo escolar, especialmente en las trayectorias que recorren los estudiantes en la ciudad como niños, niñas y adolescentes. De acuerdo con los datos reportados por el Instituto de Medicina legal y Ciencias Forenses IMLCF, la población de niños, niñas y adolescentes que presenta mayor número de situaciones de violencia tanto por los padres,

miembros de la familia y profesores corresponde a la franja de edades entre 10 y 14 años en el periodo 2007-2011. De otra parte, el Sistema de Alertas de la Secretaría de Educación de Bogotá para el periodo 2014-2016 indica que son los estudiantes de los grados 6°, 7° y 8° tanto niños como niñas, especialmente, quienes presentan mayor número de denuncias por maltrato de sus profesores, es decir estudiantes que se encuentran en la franja de edad entre 10 y 14 años, razón por la cual este trabajo focalizó esta población.

De otra parte, para las Naciones Unidas, la adolescencia es la etapa comprendida entre los 10 y los 19 años aproximadamente, de acuerdo a los procesos de desarrollo físico, emocional y social. En Colombia, específicamente y de acuerdo con el Código de Infancia y Adolescencia (2006), la condición de niño se ubica entre 0 y los 12 años y la etapa adolescente entre 12 y los 18 años. Los participantes en el presente estudio se encuentran entre estas dos franjas en donde no se es del todo niño, pero tampoco es adolescente, más bien se encuentran en una etapa de adolescencia temprana. Esta situación del proceso de la pubertad pudiera tener alguna relación con la manera como se relacionan con los profesores, inclusive los padres de familia, en tanto estos adolescentes hacen una transición no solamente a nivel físico, sino también emocional, afectiva, cognitiva y social.

Lo anterior, hace necesario analizar quién es ese estudiante y ese adolescente que participa en el campo en su condición de agente social. Para ello, en estas líneas siguientes se analizan dos tipos de discursos, el discurso oficial a través de los documentos de la Alcaldía Mayor de Bogotá (figura 16), y el discurso de los mismos estudiantes y de los padres de familia. A continuación, la figura señala los principales referentes de política pública en el periodo 2006-2016 cuyos protagonistas son los niños y niñas, especialmente los adolescentes en la ciudad de

Bogotá.

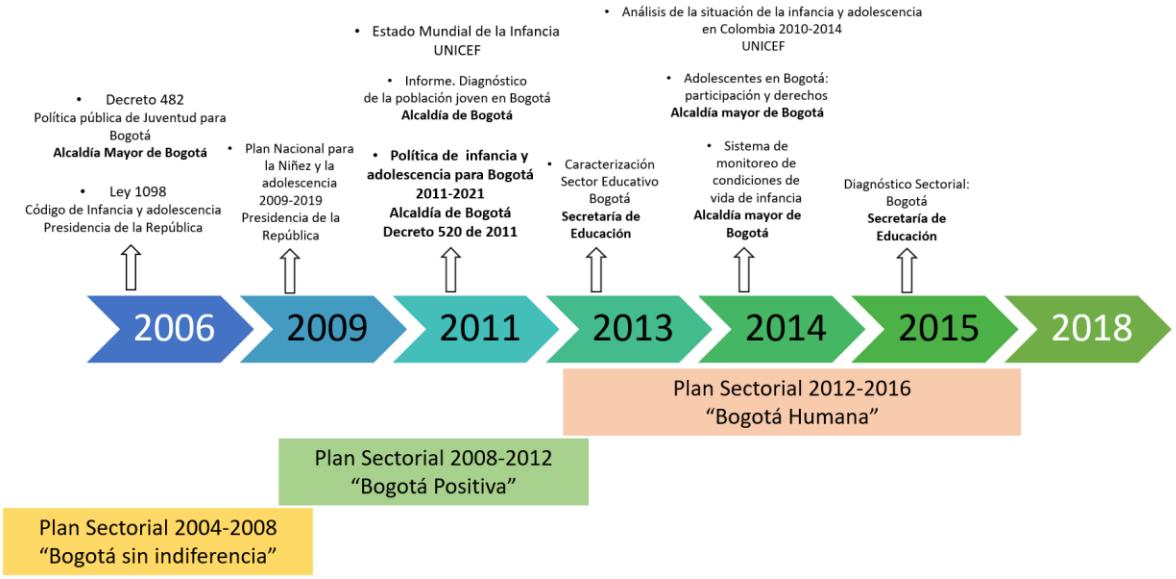


Figura 16. Referentes de política pública para niños, niñas y adolescentes (2006-2016)

Fuente: Elaboración propia a partir de los diferentes documentos de política en el caso de Bogotá.

Como indica la figura 16, la ley 1098 de 2006 que crea el Código de Infancia y Adolescencia, significa el referente clave que ha permitido la formulación de estrategias y políticas encaminadas a proteger a los niños, niñas y adolescentes y elaborar un sistema de monitoreo de las acciones adelantadas por los diferentes gobiernos de la ciudad en los últimos 12 años. En su orden cronológico se destaca la formulación de la Política de Infancia y Adolescencia para Bogotá 2011-2021 por parte de la Alcaldía Mayor de Bogotá, la cual tiene como objetivo el que todos los niños, niñas y adolescentes desarrollen todas sus potencialidades, capacidades y oportunidades en el ejercicio de su derechos, lo cual señala como principio rector, los derechos de los niños consagrados en la Convención Internacional y la ley 1098 de 2006.

Esta política para la infancia y a la adolescencia en Bogotá (figura 17) será fundamental en los años siguientes como objeto para la producción de otras políticas para los gobiernos de la ciudad. Tanto el documento de política de infancia como del Informe de monitoreo de las condiciones de vida de la infancia y la adolescencia en Bogotá, D.C (2014) se hará referencia a continuación.

Figura 17 Elementos de la política de infancia y adolescencia para Bogotá.

Elaboración propia.

Cobertura sistema educativo para Bogotá.

Como lo señala la tabla 17, la cobertura en educación primaria, básica y media ha venido aumentando con el tiempo. Sin embargo, en básica primaría ha tenido una disminución

Tabla 17 Cobertura de la educación básica y media en Bogotá, periodo 2010-2014

Ciclo educativo	Periodo/ año 2010	2011	2012	2013	2014
Básica primaria:	94.7	93.7	89.3	88.9	88.2
Básica secundaria:	88.7	88.8	90.5	92.1	92.9
Media:	55.60	58.2	64.6	67.2	71.2

Fuente: Alcaldía Mayor de Bogotá (2015) Sistema de monitoreo de las condiciones de vida de la infancia y la adolescencia de Bogotá. D.C. (pág. 62). Elaboración propia

La cobertura como una política pública ha permitido que más niños, niñas y adolescentes asistan al colegio lo cual es un punto favorable. Sin embargo, la gran pregunta hoy es ¿y la calidad? La tabla 18 muestra para el periodo 2011-2013 la tasa de matrícula en los colegios públicos y privados. Para el caso de Bogotá e incluso el resto del país, no se cuenta con datos sobre niños, niñas y adolescentes que, por condiciones de pobreza, conflicto y acceso, no pueden ingresar al sistema educativo.

Tabla 18 Número de niños, niñas y adolescentes matriculados en colegios ofíciales y privados en Bogotá, periodo 2011-2013.

Año	Número de estudiantes
2011	1.563.093
2012	1.504.698
2013	1.464.072

Fuente: Sistema de monitoreo de las condiciones de vida de la infancia y la adolescencia de Bogotá. D.C. (2015). Elaboración propia

En Bogotá, las cifras de estudiantes matriculados por localidades presentan una variación de la población en las localidades como Suba, Bosa, Engativá y Ciudad Bolívar, lo que desencadena mayor número de estudiantes en aula. Así lo refiere un rector durante la entrevista:

Es muy compleja la situación de hacinamiento en los salones, salones para 30 estudiantes tienen hoy hasta 50. Ya ni hay sala de profesores, tocó dejar ahí un grupo. Además, una sola aula de sistemas para 800 estudiantes, pero no hay sino 20 computadores cuando el grupo de 45 estudiantes, es muy difícil recibir tantos estudiantes, pero la Secretaría solo le importan tenerlos matriculados (P9, C3, Bogotá, 2016).

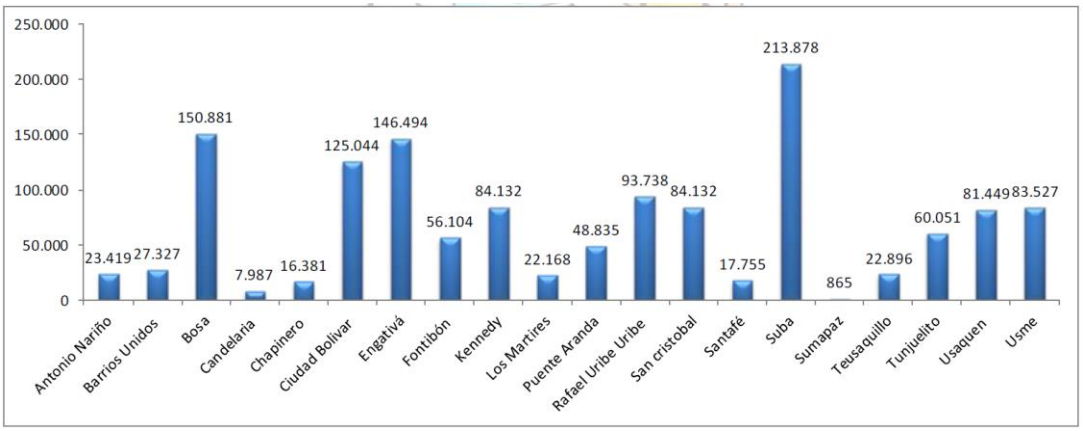


Figura 18 Matrícula de acuerdo a las localidades en Bogotá.

Fuente: Alcaldía Mayor de Bogotá (2011) Política de Infancia y adolescencia 2011-2021, (pág. 82)

El tema de la deserción es uno de los aspectos más analizados y aunque según los datos esta ha disminuido con el tiempo, no se analiza el número de colegios por los que pasan los estudiantes en su vida escolar como consecuencia de los problemas de violencia escolar, desmotivación y conflictos con sus profesores. En el desarrollo de los NES, este fue un aspecto recurrente en los relatos de los estudiantes. Al respecto dice uno de ellos “Este es el cuarto colegio en el que estoy, pero aquí hay como mucho problema y si me echan tocará el del barrio, pero allá es más pesado […] (E3, C2, NES, 2016).

Tabla 19 Porcentaje de deserción de estudiantes de educación básica en Bogotá: 2009-2014

Año	Porcentaje de estudiantes
2009	3.7%
2012	3.4%
2013	3.1%
2014	2.7%

Fuente: Alcaldía Mayor de Bogotá (2015) Sistema de monitoreo de las condiciones de vida de la infancia y la adolescencia de Bogotá. D.C. (pág. 60). Elaboración propia

Como factor clave para medir el sistema educativo, se encuentra además el indicador de repitencia relacionado, el cual tiende a disminuir, sin embargo, no quiere decir con esto que la calidad de los aprendizajes de los estudiantes sea mejor. Esta afirmación tendría que analizarse a la luz de los resultados en las pruebas SABER, inclusive en las pruebas internacionales y en los resultados y perfiles de los estudiantes al terminar la educación media.

Tabla 20 Porcentaje de repitencia en estudiantes de educación básica en Bogotá, periodo 2011-2014

Año	Porcentaje de estudiantes
2011	13.7%
2012	13%
2013	11%
2014	9.9%

Fuente: Alcaldía Mayor de Bogotá (2015) Sistema de monitoreo de las condiciones de vida de la infancia y la adolescencia de Bogotá. D.C, (pág. 64). Elaboración propia

Niñas, niños y adolescentes víctimas del conflicto armado

De acuerdo con el Registro Único de Población Desplazada, en el periodo 1998 -2010, se desplazaron a Bogotá 3.407.639 personas, siendo así la segunda ciudad del país receptora de población desplazada por conflicto armado. Del total de la población, el 41.1% son niños, niñas y adolescentes en edad entre 6 y 13 años, es decir población de 47.404.

El reclutamiento forzado y utilización de niños, niñas y adolescentes en grupos armados ilegales, se ha constituido en una de los problemas más complejos de vulneración de los derechos en esta población. De acuerdo a los datos del Instituto Colombiano de Bienestar Familiar ICBF, para el periodo 2005-2010, más de 2.370 niños y adolescentes fueron vinculados a la violencia armada en Colombia.

De otra parte, de acuerdo con la Alta Consejería Presidencial, entre el 2002 y 2010 se desmovilizaron de los grupos armados al margen de la ley 54.143 personas, de los cuales el 13.3% eran niños, niñas y adolescentes.

Un alto número de adolescentes (tabla 21) que ingresan al sistema y que reinciden en la comisión de conductas punibles, un ejemplo de ello es que Bogotá reporta que en el año 2011, ingresaron al sistema de responsabilidad penal 5.782 adolescentes, en el año 2012 7.856, adolescentes, en el año 2013 se vincularon al SRPA 8.124 adolescentes y en el 2014 7.754 lo cual muestra el incremento significativo de los adolescentes con la vinculación a las conductas delictivas con un ligero decremento del 2013 a 2014. (Alcaldía Mayor de Bogotá, Sistema de monitoreo de las condiciones de vida de infancia y adolescencia en Bogotá, 2015, pág. 173).

Tabla 21 Datos relacionados con adolescentes en conflicto con la ley.

Año	Dato	Descripción
2010	5.121	Número de adolescentes vinculados a procesos judiciales
	24%	Reincidentes
	40%	Casos procesados por la ley
	88%	Adolescentes hombres
	12%	Adolescentes mujeres

Fuente: Alcaldía Mayor de Bogotá (2011) Política de Infancia y adolescencia 2011-2021, Alcaldía Mayor de Bogotá. Elaboración propia. Tipos de delitos: Hurto, porte de estupefacientes, lesiones personales, porte ilegal de armas, daño en bien ajeno, actos sexuales abusivos, defraudación de derechos de autor, homicidio.

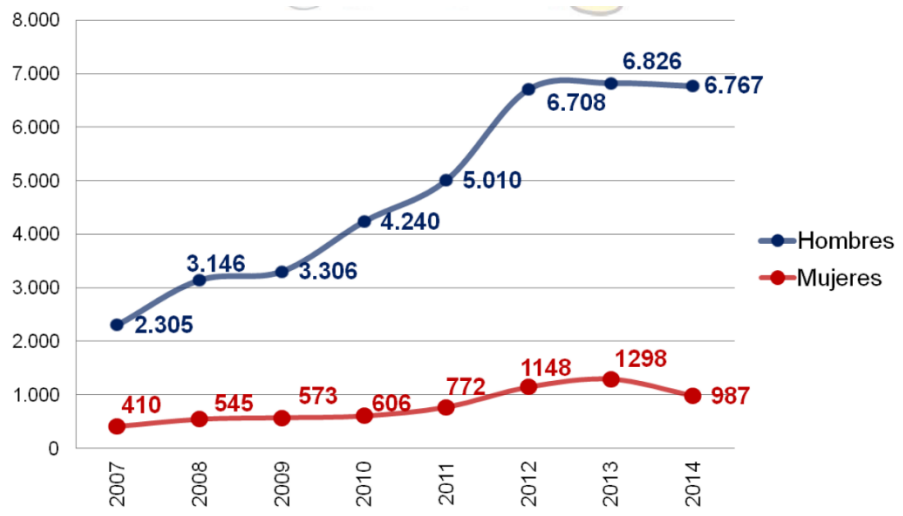


Figura 19 Niños, niñas y adolescentes en conflicto con la ley 2007-2014.

Fuente: Alcaldía Mayor de Bogotá (2011) Política de Infancia y adolescencia 2011-2021 (pág. 173).

Las cifras relacionadas con la infancia y adolescencia en Bogotá y en general en Colombia señalan una mirada parcial de la realidad de la infancia y la adolescencia la cual se refleja en los múltiples discursos de los profesores. Las aulas de clase parecieran ser tener metarrelatos propios. Explotación sexual, laboral y embarazos en niñas y adolescentes siguen siento una constante a pesar de las acciones tanto penales como de prevención. Las tablas 22 y 23, reflejan a manera de indicio, una problemática recurrente para la escuela.

Tabla 22 Explotación sexual de niñas, niños y adolescentes en Bogotá (2010).

Año	Dato	Descripción
2010	16 0	Número de casos reportados
	51%	Prostitución infantil
	42%	Turismo sexual
	7%	Pornografía infantil

Fuente: Alcaldía Mayor de Bogotá (2011) Política de Infancia y adolescencia 2011-2021, (pág. 173). Elaboración propia.

Tabla 23 Embarazo en adolescentes en Bogotá 2011-2014

Año	Número de adolescentes
2011	19.459
2012	19.507
2013	18.396
2014	17.122

Fuente: Alcaldía Mayor de Bogotá (2011) Política de Infancia y adolescencia 2011-2021, Elaboración propia.

Como se observa seguidamente, la figura 20 señala como las localidades de Ciudad Bolívar con 444 niños y 363 niñas; Bosa con 376 niños y 353 niñas; Usme con 351 niños y 330 niñas tiene el mayor número de niños, niñas y adolescentes-NNA en situación de calle atendidos en el 2014. Muchos de estos niños, han tenido experiencia escolar, sin embargo, la han abandonado. Al respecto una profesora señala,

> "A veces cuando salgo del colegio, veo niños que fueron mis estudiantes en primaria, pero los veo en la calle y les preguntó por qué no están el colegio, ellos responden "me echaron profe", otras niñas las veo ya con su bebé en brazos, uno se cuestiona, ¿entonces qué está pasando con esos adolescentes que la escuela los margina? (P6, C3, Bogotá, 2016).

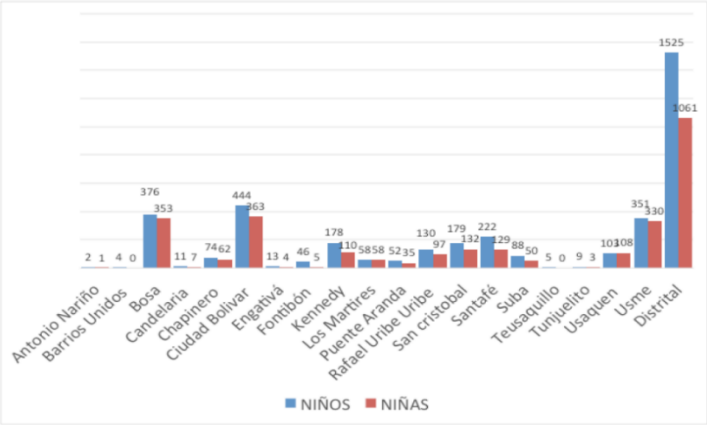


Figura 20 Niños, niñas y adolescentes en situación de calle (2014).

Fuente: Sistema de monitoreo de las condiciones de vida de infancia y adolescencia en Bogotá, D.C (2014, pág.63)

Respecto a los datos de maltrato infantil en Bogotá, las cifras señalan una preocupación para la familia, la sociedad y el Estado pues a pesar que muchos casos de maltrato no son denunciados, la figura 21 nos muestra una persistencia de los malos tratos recibidos por los niños y niñas de sus padres o familiares. Otro aspecto importante es señalar que las localidades con mayor presencia de maltrato infantil son precisamente Bosa, Kennedy y Usme, en donde se desarrolló la investigación, lo cual podría guardar alguna relación con los reportes del Sistema de Alertas en caso de maltrato de los profesores. En este orden de ideas, se podría afirmar que los niños, niñas y adolescentes no solo reciben malos tratos por parte de sus profesores, sino también de sus padres.

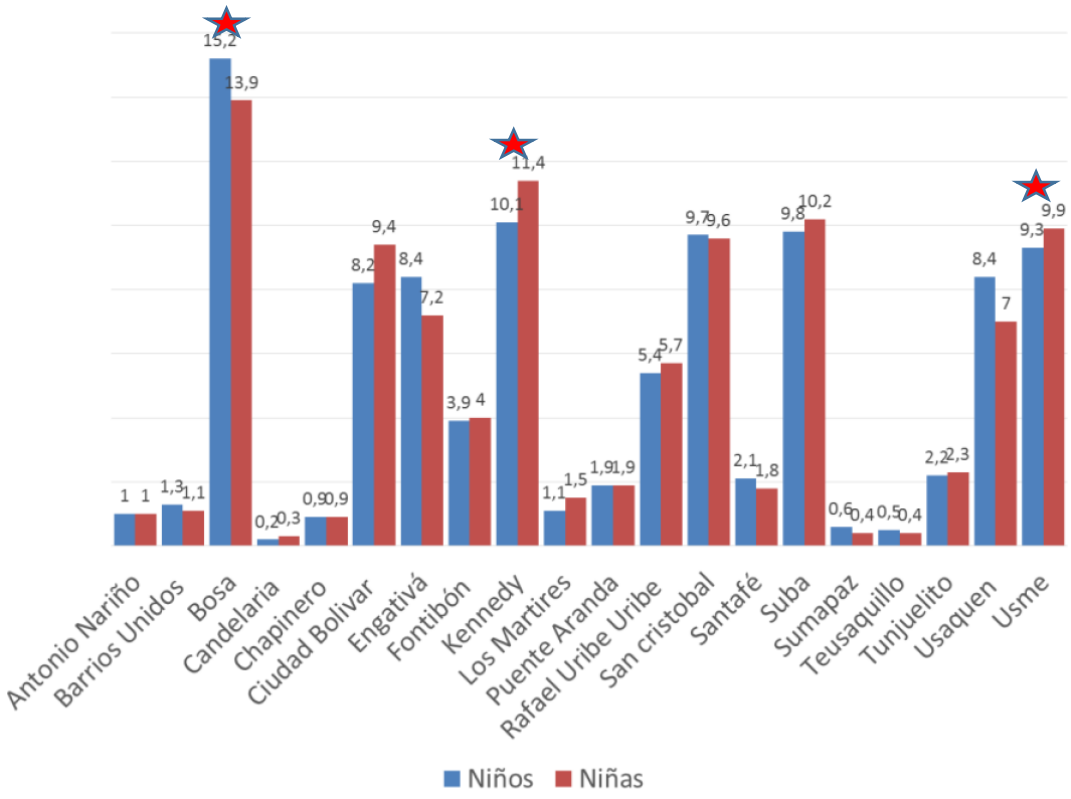


Figura 21 Maltrato infantil según localidades, Bogotá (2014).

Fuente: Alcaldía Mayor de Bogotá (2015) Sistema de monitoreo de las condiciones de vida de infancia y adolescencia en Bogotá, D.C (63)

Como señalan las figuras 22 y 23, existe una leve disminución del maltrato infantil, lo que puede indicar algún cambio en la manera de concebir la autoridad de los padres, sin embargo, el tema requiere de más trabajo político, jurídico y especialmente educativo.

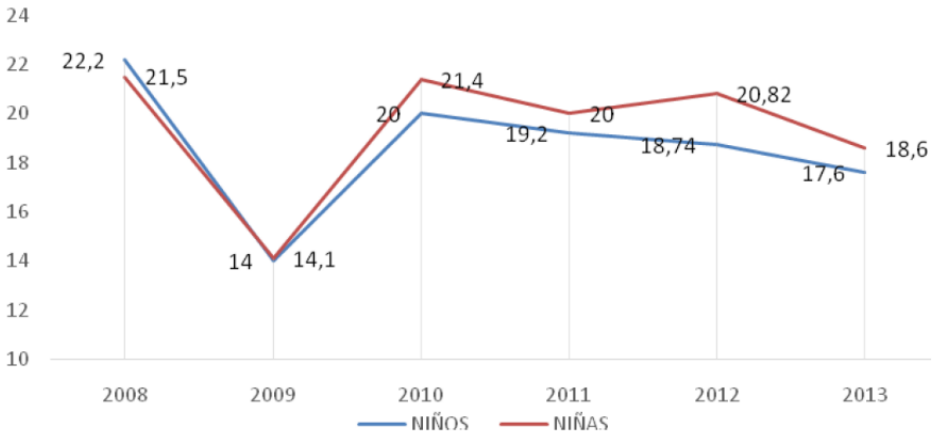


Figura 22 Comparativo tasa de maltrato infantil en Bogotá (2008-2013)

Fuente: Alcaldía Mayor de Bogotá (2015) Sistema de monitoreo de las condiciones de vida de infancia y adolescencia en Bogotá, D.C, (pág.63)

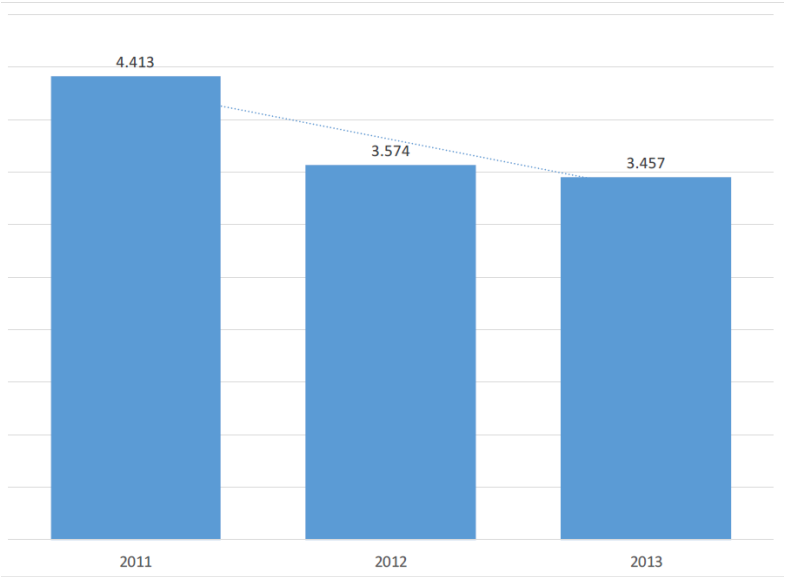


Figura 23 Número de casos de maltrato a niños, niñas y adolescentes en Bogotá (2011-2013).

Fuente: Alcaldía mayor de Bogotá (2015) Sistema de monitoreo de las condiciones de vida de infancia y adolescencia en Bogotá, D.C (pág.63)

Sentido de la enseñanza para la escuela y los intereses de los estudiantes

Como se puso de manifiesto en el apartado anterior, la apertura y la llegada de cientos de nuevos estudiantes a la escuela, en este nuevo orden social establecido constitucionalmente al determinar la educación como un derecho, reformula una serie de preguntas resueltas en otras épocas como por ejemplo ¿a qué se va al colegio?, pregunta que se respondía unánimente "Voy al colegio para ser una mejor persona y ser bachiller" decía un estudiante mientras otro señalaba:

> […] yo vengo para no quedarme en la casa y tener que cuidar a mis hermanos. Aquí es mejor, le dan refrigerio a uno, juega con los amigos y cuando el profe la monta[9], uno evade[10], se va a la cancha, allá no lo encuentran, duerme uno en el pasto hasta que es la salida… Las clases son siempre lo mismo copie y copie […] (E9,C3, NES, Bogotá, marzo de 2016).

En muchos casos, los estudiantes rechazan la escuela, sus clases, sus normas y sus discursos, en otros casos los aceptan pues sienten que no hay otras oportunidades y deciden obedecer y evitar problemas como ellos dicen. "Es como si los niños y adolescentes fueran una especie de vanguardia de las transformaciones sociales y culturales, mientras que los docentes (adultos) son los representantes de un mundo que tiende a desdibujarse" (Tenti, 2010, pág. 44).

Tanto los estudiantes como los profesores manifiestan encontrarse en posiciones diferentes respecto a los objetivos que se quieren alcanzar. Unos que orientan su práctica a mantener y transmitir un conocimiento anclado en el pasado y otros que buscan otros

[9] En el contexto del relato la palabra se refiere al señalamiento que hace la profesora hacia él.
[10] En el contexto la evasión se refiere no ingresar a la clase estando en el colegio.

significados y sentido en la escuela. En esta oposición de luchas, el campo escolar busca reconfigurarse a través de una medición de fuerzas y uso del poder y de la autoridad del incluso de los padres, cuyo desplazamiento origina ciertas tensiones entre estudiantes y profesores. Mientras algunos profesores representan la nostalgia de tiempos pasados, buscan afanosamente una escuela que dialogue con el presente. Así lo plantea Emilio Tenti:

> […] Los jóvenes, que representan lo nuevo y el futuro. Ellos no solamente son portadores de contemporaneidad sino que también son y representan lo nuevo y el futuro. El diálogo docente alumno, hoy es el diálogo entre dos mundos y dos culturas (Tenti, 2010, p. 43).

Ante este tipo de conflictos visible en las prácticas pedagógicas de los profesores en sus relaciones con los estudiantes, resultan pertinentes los manuales de convivencia que fundamentalmente tienen sentido como un mecanismo de contener y mantener la autoridad escolar a través de los mecanismos de disciplinamiento. Así, el trabajo del profesor se ha convertido cada día en algo más conflictivo y difícil, más aún cuando se suman a éste otros factores como la relación con los padres y el clima escolar, aspecto que desarrollaremos en el capítulo tres.

Padres de familia.

Como se ha mencionado en apartados anteriores, los padres de familia junto con los estudiantes y los profesores interactúan en el campo escolar, y como agentes, participan directa e indirectamente de las luchas que se libran al interior él. Sin embargo, los padres al igual que los

demás agentes escolares, tienen unas trayectorias, experiencias y percepciones de las múltiples situaciones que allí se presentan.

En primer lugar, es importante señalar que su devenir histórico, la familia ha sufrido transformaciones profundas que en muchos casos han pasado desapercibidas por la misma sociedad y la escuela principalmente.

> Yo no vengo a las reuniones, ¿porque siempre los profesores dicen los mismo "dónde están los papitos?", nos dicen que hay que estar acompañando las tareas de nuestros hijos, yo soy madre cabeza de hogar y solo vivo con mi hijo, debo trabajar, vendo tinto en la calle por Bosa, no tengo todo el tiempo como piensan los profesores […]. (MF, C1, Bogotá, 2016)

Como lo señala la madre de familia en su relato, existen familias de múltiples tipos que han emergido con la misma dinámica social, política e inclusive económica. De otra parte, existe hoy una variedad de tipos de familias muy variada; familias unipersonales, compuesta, transitorias, familias reconstruidas (familias formadas por cónyuges o hijos de separados o familias formadas por ambos separados) entre otras, lo cual se puede relacionar con aumento de divorcios, embarazo a temprana edad, aumento de unión libre, disminución de uniones formales, entre otras (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013). A continuación, se identifican las formas familiares,

Formas familiares / tipos de familias	Características / composición	Descripción
Unipersonal	Compuesta por una sola persona	
Nuclear Conformados por el jefe de hogar, su cónyugue y los hijos sin otras personas a cargo	Completa	Cuando ambos cónyuges viven
	Incompleta*	Cuando uno de los cónyuges ha fallecido
	Pareja sin hijos	Conformada solo por la pareja sin hijos
Extensa	Completa	La familia nuclear de cualquiera de los tres tipos definidos anteriormente se les agregan otros parientes consanguíneos de los miembros del núcleo: padres del jefe o del cónyugue, hermanos de ellos o nietos.
	Incompleta	
	Pareja sin hijos	
	Jefe y otros parientes	
Compuesta		Cuando aparecen además otras personas no parientes

Figura 24 Formas familiares y tipos de familias

Fuente: Tomado de Alcaldía Mayor de Bogotá (2013, pág. 16)

Tabla 24 Distribución porcentual de los hogares por tipo de familia (2010)

Tipo de familia	Zona (Colombia)		Bogotá
	Urbana	Rural	
Unipersonal	9.3	10.1	9.3
Nuclear	55.1	56.4	60
Completa	34.4	38.5	38.3
Incompleta	13.3	8.9	14.4
Pareja sin hijos	7.4	9	7.2
Extensa	31.3	29.6	27.2
Completa	14	14.3	12
Incompleta	10.6	7.3	9.3
Pareja sin hijos	2.2	3.9	1.8
Jefes y otros parientes	4.5	4.1	4.1
Compuesta	4.2	3.9	3.5

Fuente: Informe de la Alcaldía Mayor de Bogotá (2013). Elaboración propia.

Muchos padres y madres de familia, durante los grupos focales, mencionaron recurrentemente situaciones que han afectado la desintegración o la forma como se han conformado sus familias: situaciones de desempleo, pérdida de los padres debido al conflicto armado colombiano, pobreza que los ha obligado a vivir con otros familiares, inclusive en

situaciones de hacinamiento, entre otros. Otra madre señala como la misma conformación de la familia cambia según las condiciones que se van dando. Al respecto dice:

> […] Me vine a Bogotá con mi hija, allá ya no teníamos nada, a mi compañero lo mataron, nadie supo quién. Vivir allá, no tenía sentido. Ahora estamos las dos aquí, hace poco llegó a vivir un sobrino que estudia aquí en décimo. El ayuda en la casa, trabaja y estudia, si no es por él, estaríamos peor, podemos pagar una pieza y comer […] (MF7, C3, Bogotá, 2016).

Como complemento a lo anterior, señala el informe,

> La Política Pública para las Familias de Bogotá- PPPF parte de concebir la familia en toda su diversidad de formas y expresiones, y toma en cuenta que ya no es posible hablar de tipos de familias sino de diversidad de las familias o formas familiares diversas, dada la dificultad de categorizarlas o clasificarlas en una u otra tipología por su flexibilidad y versatilidad constante (Alcaldía Mayor de Bogotá, 2013, pág. 7).

Otro aspecto que llama la atención en la experiencia de los grupos con padres de familia, está relacionado con las barreras entre ellos y el colegio, especialmente a nivel de la comunicación. Así lo señaló el presidente del Consejo de Padres de uno de los colegios participantes en este trabajo.

> […] si a veces motivamos a los padres para que vengan a ver sus hijos como para evidenciar, pero el celador siempre no deja entrar, entonces nos podemos decir eso porque estamos siendo contradictorios en eso con lo que se dice en las reuniones. Siempre se dice que los papás deben estar atentos a sus hijos, pero como si no los dejan entrar y los profesores nunca tienen tiempo. Pero a veces se genera una barrera ya que algunos padres quieren entrar en agredir porque no son lo suficiente tranquilos como para venir a hablar de lo que está sucediendo, ven más grande el problema que querer buscar

> la solución, aunque hay veces que son los profesores que reciben a los padres de una muy mala manera, específicamente la profesora Betty es una de esas, pero a veces creo que es por un problema de cadera (salud) que ella tiene que le duele a cada instante. (PF4, C3, Bogotá, 2016)

Otros agentes externos: Comisarias, Bienestar Familiar, Policía de infancia

La categoría denominada "protección" en el ámbito de la política de infancia y adolescencia, funda nuevas organizaciones cuyo propósito y sentido es la realización de acciones de prevención y restablecimiento de los derechos de niños, niñas y adolescentes de situaciones de amenaza y vulneración de sus derechos. Por ejemplo, ningún niño, niña o adolescente puede ser maltratado, abusado o víctima del conflicto armado interno, o acusado de violar la ley penal con su debido proceso. Esta nueva condición social y jurídica de niños, niñas y adolescentes genera para el campo escolar unos nuevos actores que antes no existían como tal en tiempos anteriores. Ello ha implicado no solo para los padres sino también para los profesores y directivos, nuevos interlocutores que ingresan al campo educativo que antes había sido exclusivo para los profesores.

A manera de conclusión, los aportes de la teoría a la compresión del maltrato en las relaciones profesores y estudiantes, permiten afirmar que existen un número importante de factores que contribuyen a la configuración del campo escolar, y que por tanto, en esta primera parte del informe podemos señalar que el campo escolar es un espacio a la vez social de luchas y resistencias originadas en la misma configuración histórica de la escuela, de la profesión docente y de las condiciones sociales, políticas y económicas de los estudiantes y sus familias.

No son pocas las situaciones complejas por las que atraviesa la escuela colombiana contemporánea que de una parte debe volcar sus esfuerzos por garantizar las expectativas

sociales y por otra debe enfrentar su propia pérdida de sentido, e incorporar de manera forzada nuevas políticas educativas que llegan a la escuela de manera arbitraria. Así mismo, la masificación de la educación con ausencia de recursos físicos, financieros y humanos orientados a la calidad y pertinencia de acuerdo con los contextos. La formación de los profesores sigue siendo un punto crítico. Por un lado se asocia la calidad a la formación de los profesores y de otra parte no se garantizan los procesos de formación inicial y contínua que les permita a los profesores analizar y transformar las prácticas pedagógicas.

Inciden además en esta forma de la violencia escolar, las trayectorias laborales y de formación de los profesores, los contextos escolares y las prácticas pedagógicas construidas a lo largo de la vida profesional. Sin embargo, respecto a la violencia y el maltrato, no solamente son responsables los profesores, tambien el sistema educativo al asumir la imposición de políticas de los organismos internacionales desconociendo las realidades propias de los contextos caracterizados por amplias desigualdades sociales y violencias.

Analizar el maltrato que ejerce el profesor sobre el estudiante, requiere comprender el lugar que éste ocupa en el campo y en los habitus como resultado de sus trayectorias, los capitales que están en juego y las estrategias que se utilizan para mantener la autoridad y el poder como capital simbólico.

Actualmente la escuela colombiana experimenta una sobresaturación de funciones, problemas y condiciones complejas tanto pedagógicas como educativas y sociales, las cuales contribuyen a explicar el maltrato escolar ejercido por los profesores sobre los estudiantes.

CAPITULO 2

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, nos 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 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 través de los Núcleos de Educación Social que permiten comprender la naturaleza del maltrato ejercido por los profesores sobre los estudiantes, pero también el 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 los cuales 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.

2.1 Discursos y perspectivas sobre la violencia

Acercarnos 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, no tiene un sentido único pues depende de las maneras cómo haya sido experimentado en diferentes situaciones por parte de una persona (víctima, victimario u observador), un grupo de ellas, 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, dando razones como la negligencia en el aporte de ayuda (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 el cual se le arrebata 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 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, 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.

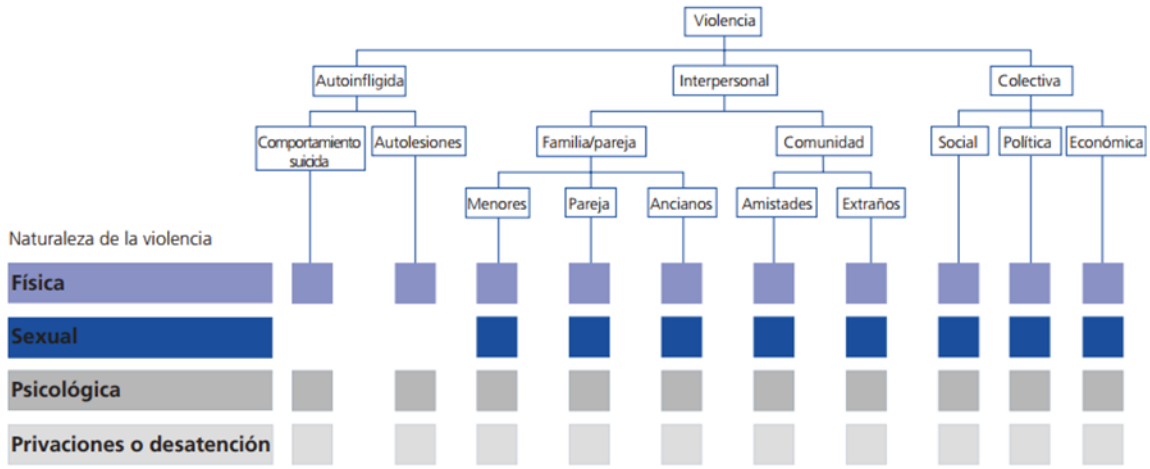


Figura 25 Clasificación de la violencia según la OMS.

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

A partir de esta la clasificación definida por la Organización Mundial de la Salud -OMS, 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 26. 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.

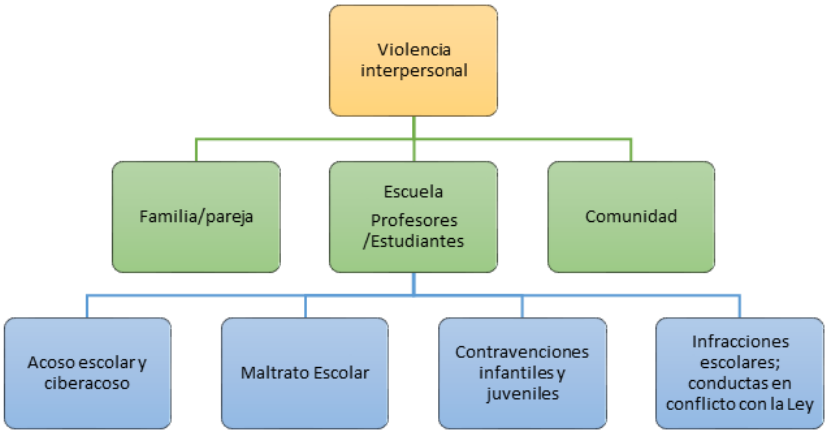


Figura 26 Reclasificación de la violencia interpersonal a partir de la OMS.
Fuente: Tomado de Bárbara García en: Contravenciones escolares. Entornos barriales e inseguridad en Bogotá, 2017, pág. 26

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. El abuso sexual, por constituirse en un delito de naturaleza penal en la ley colombiana, solo será referenciado, pero no profundizado por constituirse en un comportamiento que desborda el objetivo del presente trabajo.

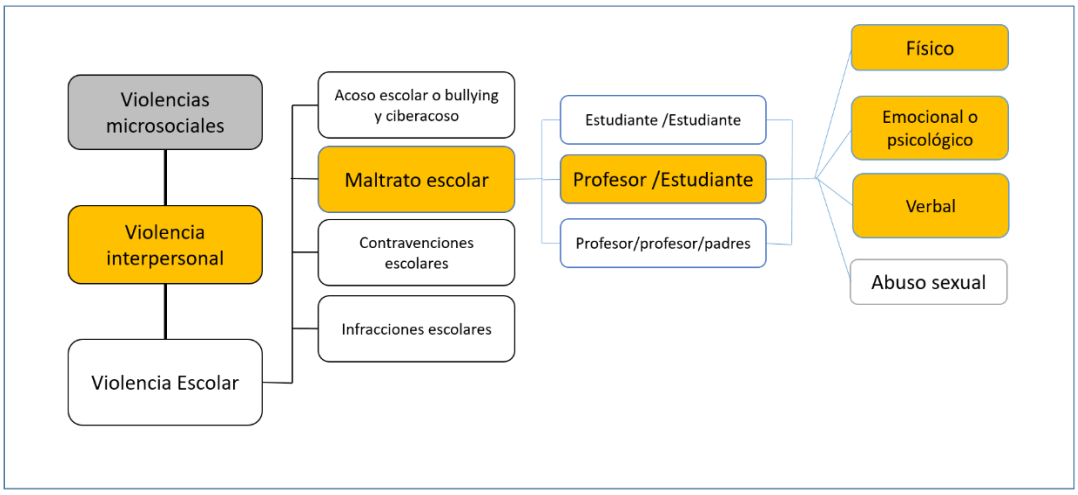


Figura 27 Violencias micro-sociales y el maltrato escolar
Fuente: Elaboración propia a partir de la reclasificación a partir de la OMS. Violencias micro sociales, violencia interpersonal, tipos de violencia, agentes y naturaleza del maltrato escolar. Fuente: adaptado de (García Sánchez, 2017, pág. 43).

2.2 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, de igual manera numerosos estudios, informes nacionales e internaciones así lo señalan. Padres y profesores, siguen considerando que los castigos y el maltrato siguen siendo estrategias válidas para educar y, por tanto, reconocen en ellos, una estrategia para disciplinar 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 maestros 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, y cuyos victimarios son los propios compañeros de clase, los profesores y funcionarios públicos. Lo anterior, no tiene en cuenta 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 y la violencia basada en el género y el acoso (Naciones Unidas, 2006, p.116).

De otra parte, 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 maestros 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 por la educación, bajo desempeño académico, ausencia de vínculo con sus compañeros, y castigos físicos y emocionales por los padres debido a las quejas y reportes académicos negativos.

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, eliminando 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 capacidades 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 permita a las niñas, niños y adolescentes que sufren violencia y abuso sexual, tengan acceso a la protección, la atención y el acompañamiento necesario para acceder a la justicia y romper la impunidad.

Con relación al concepto de violencia escolar, los estudios recientes señalan que este 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 disciplina[11], maneras de ejercer el poder y la autoridad, es decir, violencia simbólica (García, Guerrero & Ortiz, 2012).

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

[11] 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 maestros.

Para la presente reflexión se asume el concepto de maltrato escolar aquel que se define como:

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

2.3 Tipos de maltrato

Para los legisladores, el maltrato es asumido a partir de la definición 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 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.

2.3.1 El maltrato físico.

A partir de la revisión de los procesos llevados a cabo por la Procuraduría general de la Nación respeto 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, aruñar, coger

del brazo con fuerza, gritar en el oído, tirar contra la pared, obligar al niño a golpearse, taparle 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 llego 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, 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 (PGN, Relatoría #21402, 2013, p. 8).

2.3.2 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 entrababa a la hora que quería a clase y pagábamos el pato[12] 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 (PGN, Relatoría #2516846, 2010, p. 10).

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:

> […] 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 malparido[13], hijueputa[14] ¡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 directo como el insulto, el profesor también recurre a otras formas como la humillación, la burla, el señalamiento.

---

[12] En el contexto del relato significa culparlos de algo.
[13] En el contexto del relato es una palabra usada para insultar. Que actúa con mala intención.
[14] En el contexto del relato es una palabra usada para insultar.

> […] Cuando algún estudiante no entendía entonces le pedimos no nos 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 faltaba bombillos y pintura, él decía que eso era porque nosotros manteníamos vagando y no hacíamos nada (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, para lo cual no solo el profesor utiliza diferentes expresiones, sino también los gestos de desagrado, la postura corporal, inflexiones verbales, entre otras.

2.3.3 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 y procesos identificados con la Procuraduría a través del presente ejercicio.

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 señalar dentro de las formas de agresión que sufren los estudiantes.

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, según el reporte de la Secretaría de Educación de Bogotá.

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. Esta situación deja 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).

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

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 pensar en que no estamos hablando de una sola violencia, sino de múltiples formas de la violencia escolar, que, si bien ocurren en el espacio institucional, cada una posee una naturaleza particular, lo cual implica establecer ciertas distinciones como un requisito indispensable para su comprensión y explicación.

Los análisis realizados 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 la 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 F. , 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 como ella no ha sabido cómo afrontar y contener los diferentes problemas que se presentan como por ejemplo disrupción, apatía al estudio, conflicto, 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.

2.5 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 sicológicas 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.

2.5.1 Del golpe a la palabra

Figura 28 “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?[15]

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, esta 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

[15] Los dibujos de los niños y niñas, representan la expresión de lo que ellos piensan respecto a las relaciones con sus profesores en las cuales aparece el maltrato. Los registros fueron producidos dentro de una sesión de NES y su significado contribuye a la compresión de sus relatos sobre el maltrato.

indirecto, cuando a juicio del profesor cita a los padres y se les traslada a ellos la responsabilidad. La reacción más común es castigar físicamente cuando reciben quejas de los maestros. Veamos a continuación algunas de las características del maltrato físico encontradas en el trabajo de campo:

MALTRATO FÍSICO	**Indirecto (padres-estudiantes)**	1. Citación a padres por mal comportamiento o bajo desempeño
		2. Hacer registro de mal comportamiento o bajo desempeño en cuadernos, agendas u observador del estudiante.
		3. Sanciones
		4. Acumulación de registros en observador
		5. Autoagresión
	Directo (Profesor-estudiante)	6. Golpes con mano /pies
		7. Golpear con objetos
		8. Empujones
		9. Pellizcos
		10. Zarandear
		11. Tirar del cabello, brazos, orejas
		12. Desafiar con el cuerpo/acercamiento corporal
		13. Grito
		14. Amarrar a la silla
		15. Señalamiento con la mano
		16. Poner de pie
		17. Sacar del salón
		18. Tapar la boca
		19. Rasguñar
		20. Impedir ir al baño
		21. Impedir salir al descanso
		22. Impedir Ir al baño
		23. Barrer salón, sacar basura, limpiar el piso
		24. Impedir tomar el refrigerio
		25. Hacer planas o tareas adicionales

Figura 29 Tipos y formas de maltrato: maltrato físico.

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 la Ciudad de Bogotá.

2.5.2 Maltrato indirecto.

Figura 30 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 29, 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 30) 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,

> […]O 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¡ (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. 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 de esta manera un tipo satisfacción.

2.5.3 Maltrato físico directo

Figura 31“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 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. Las tablas números 25, 26 y 27, señalan las formas, los motivos y los tipos de maltrato que reciben los estudiantes por parte de sus profesores, especialmente maltrato físico.

Tabla 25 Forma en que el profesor corrige a sus estudiantes

	Niñas		*Niños*		*Total*	
Castigo	*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 presente en las aulas de clase como mecanismos pedagógicos.

Tabla 26 Motivos por los cuales el profesor castiga a sus estudiantes

	Niñas		*Niños*		*Total*	
Frecuencia	*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).

Tabla 27 Tipo de agresiones de los profesores a los estudiantes

	Profesora		*Profesor*		*Total*	
Tipo de agresión	*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: Fuente: Tomado de (Martínez-Martínez & Vega Franco, 2007, pág. 206).

De los datos ilustrados destacamos lo siguiente: En primer lugar, es importante afirmar 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. La tabla 27 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.

Por su parte, la figura 32 evidencia un desplazamiento en las formas de maltrato de profesores a estudiantes, para lo cual se hace explicita 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.

	Conglomerado		
	Desafección	Acoso	Neutro
PERCEPCIÓN DE SER VÍCTIMA DEL PROFESOR			
Trato discriminatorio	10.75	14.53	6.51
Agresión	4.79	7.18	4.15
Exclusión	6.36	11.18	4.57
Maltrato emocional	4.23	6.80	3.27
PERCEPCIÓN DE VICTIMIZAR AL PROFESOR			
Rechazo y comportamiento disruptivo	8.14	12.20	5.79
Agresión	4.46	6.49	4.07
Antipatía	5.70	7.13	3.49
Maltrato emocional	5.91	8.93	4.50

Figura 32 Situaciones de maltrato en la interacción profesor-estudiante

Fuente: (Mendoza, 2011, pág. 65)

Respecto a este tipo de prácticas, sus motivaciones pueden ser múltiples, desde bajo desempeño académico, comportamiento inadecuado, dificultades para expresarse, malas relaciones con sus compañeros y ausencia de los padres. Otros factores, están relacionados con el temperamento del profesor: estrés, falta de tolerancia, edad del profesor, poca o mucha experiencia pedagógica, edad 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 educarlos 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 dónde 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 no puedes hacer esto […] (P5, C2, Bogotá, mayo de 2016).

De otra parte, no se podría afirmar que todos los profesores hacen uso de estas prácticas 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 sus profesores como los 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 primaría 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.

2.5.4 Palabras que duelen.

Figura 33 “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 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, apodos 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 la 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 34 y 35, 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 los 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 el capítulo 5 cuando se analice el maltrato y su relación con la práctica pedagógica.

Se puede distinguir el maltrato de tipo verbal (figura 34) 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.

MALTRATO EMOCIONAL	**Verbal / paravebal /corporal**	1)	No dejar hablar al estudiante
		2)	Actos de descortesía (no saludar, no responder a una pregunta, entre otros)
		3)	Insulto
		4)	Amenaza
		5)	Regaño
		6)	Humillación
		7)	Dar órdenes
		8)	Ironía
		9)	Ridiculizar-burla
		10)	Poner apodos para generar burla
		11)	Golpear pupitre, tirar objetos
		12)	Señalar con la mano
		13)	Mostrar desagrado con los gestos
		14)	Desafiar con el cuerpo y cercamiento corporal.

Figura 34 Tipos y formas del maltrato emocional o psicológico de profesores a estudiantes

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 35-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 ilocucionarios 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 manera que cumpla con su objetivo. La siguiente información (figura 36) 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.

MALTRATO EMOCIONAL	**Sanción Social**	15)	Tirar pertenecías del estudiante
		16)	Ignorar la presencia del estudiante
		17)	Usar la evaluación, calificaciones
		18)	Discriminación por su condición académica
		19)	Repetir tareas y trabajos
		20)	Exclusión parcial, temporal o definitiva
		21)	Rechazo social del estudiante
		22)	Victimización y re-victimización
		23)	Pérdida de año relacionada con la sanción pública
		24)	Expulsión del colegio
		25)	Matricula condicionada
		26)	Decomisar objetos del estudiante

		27) Desescolarizar como forma de sancionar
		28) Suspensión de las clases
		29) Llamados de atención en observador y público
		30) Realizar plan de mejoramiento
		31) Repetir tareas-hacer planas
		32) Motivar a los padres para el retiro del estudiante del colegio
		33) Servicio social como mecanismo de sanción: recoger basura por ejemplo.
		34) Llamados de atención público
		35) Excluir de salidas pedagógicas
		36) Ubicar al estudiante en un lugar específico del salón
		37) Pico y placa pedagógico[16] (rotación por otros grupos o suspender ciertos días)
		38) Remisión a orientación escolar (considerado negativo por los estudiantes)
		39) Exponer la situación con otros estudiantes
		40) Pasarlo al frente para llamar atención (aula y actos comunitarios)

Figura 36 Maltrato emocional y sanción social

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 habitus como éste se constituye en un sistema de relaciones que hacen parte de su estructura o manera de pensar y que incluye 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 sean estos profesores, estudiantes o padres de familia.

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

[16] En el contexto el llamado pico y plata, tomado de una norma de transito que consiste en el uso del vehículo en Bogotá según el número de la matrícula, se asume aquí para señalar que existen sanciones en las cuales se suspende a los niños determinados días de la semana.

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 37-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 le ponga un apodo que todos lo cojan a uno para burlarse. También que empieza 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 regaño, de acuerdo con Parra Sandoval y otros (1992) éste « 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 y en la vida social.

-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. (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 el maltrato del profesor de igual manera, inclusive más.

2.6 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 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 primaria 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 corroborado 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 como 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. 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 Trébucq, 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.

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).

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 38 los agentes y las diferentes formas en que se presenta el maltrato a los profesores. Es importante señalar que los testimonios evidenciaron que no solo son los estudiantes quienes maltratan a sus profesores, sino también los mismo compañeros profesores, directivos y padres de familia, lo que nos muestra un problema mucho más complejo y con alto impacto negativo para los profesores y el clima escolar.

Figura 38 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.

2.6.1 "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 (OE7[17], 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 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. Firma docente, acudiente y estudiante (OB7, C2, E18, Bogotá, 2016).

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

Otra situación en la cual un profesor puede verse maltratado físicamente por un estudiante, lo 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 la 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 pirobo[18] de su papá". Yo me ofendí harto. 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 cascara[19] a ese man[20] […]" (E2, C1, NES, Bogotá, 2016)

[18] En el contexto del relato la palabra se utiliza para insultar.
[19] En el contexto del relato significa no dar motivos
[20] En el contexto del relato la palabra se refiere a hombre. En este caso está hablando del profesor.

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 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.

2.6.2 "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 este 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 chino[21] se le tiró[22] el carro a un profe, se lo rayó por pasado[23] (risas). Otra vez a una cucha[24], 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 muchos de estos comportamientos violentos con los cuales los estudiantes estarían manifestando que algo está mal en la escuela.

2.6.3 "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 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

---

[21] En el contexto del relato significa estudiante, niño.
[22] En el contexto del relato se refiere a arrojar.
[23] En el contexto del relato la palabra significa abusivo.
[24] En el contexto del relato se refiere a la profesora.

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 hijueputa[25], ¿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).

2.6.4 "No me importa que me traiga a sus papitos[26]"

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.

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

[25] En el contexto del relato las palabras son insultos.
[26] En el contexto la expresión "papitos" funciona como ironía.

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 muchos colegios, pero no recomiendo esta localidad[27]. 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 chinos[28] casi matan a un profesor a puro puño. Y le metieron una puñalada[29] 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 apodos 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

[27] Localidad es una zona geográfica y administrativa en las que se divide la ciudad de Bogotá. Actualmente Bogotá está conformada por 20 localidades.
[28] En el contexto la palabra chinos se emplea coloquialmente para referirse a los niños.
[29] En el contexto del relato significa agredir físicamente usando un arma blanca.

de los estudiantes, señalan que reaccionan así porque el profesor inicia. Esto nos dice un estudiante de grado séptimo:

> […]Es que yo le iba a pegar al cucho[30]. 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 […] nosotros nunca lo cogimos por la buena[31]" (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 alzaos[32] (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.

2.6.5 "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 Trébucq & Burion (2012), y Jolly (2009).

Además de ataques físicos, uso de armas, insultos y amenazas, los estudiantes recurren a interrumpir las clases se convierte en una forma de generar malestar al profesor y buscar su

---

[30] En el contexto del relato la palabra es usada para referirme al profesor.
[31]La expresión "llevarnos en la buena" significa tener buenas relaciones interpersonales.
[32] En el contexto la palabra significa persona atrevida.

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 sobre clima escolar cuando hacemos referencia al malestar escolar.

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 y poder o simplemente como un estado de ánimo. 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, 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 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 informantes, 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 el mismo 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.

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.

CAPITULO 3

El campo político, jurídico y disciplinario de la violencia escolar en Colombia 2006-2013

El presente capítulo tiene como objetivo analizar cómo se ha configurado la violencia escolar y específicamente el maltrato ejercido por el profesor sobre sus estudiantes a partir de un estudio de las políticas educativas y la legislación relacionada durante el periodo 2006 -2013. Como complemento, se aborda el marco legal disciplinario relacionado con el ejercicio de la profesión docente en Colombia.

Para alcanzar este objetivo, se realiza un acercamiento a las nociones de campo político y jurídico en la perspectiva de Bourdieu (2000, 2001); el nuevo orden social de niños, niñas y adolescentes; la política educativa y la violencia escolar; el campo jurídico y disciplinario de la violencia escolar y finalmente, los discursos sobre el maltrato desde la perspectiva de agentes educativos, ya sean estudiantes, padres, profesores[33], directivos y legisladores, a partir del análisis de las providencias emitidas por la Procuraduría General de la Nación PGN en el periodo 2008: 2013.

El periodo a analizar fue seleccionado teniendo en cuenta dos hechos claves para el análisis del maltrato escolar como son: la ley 1098 de 2006 que dio origen al Código de Infancia y Adolescencia y la ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar.

Para el análisis de la dimensión jurídica y disciplinaria de los profesores, se retoma lo dispuesto tanto en el Estatuto 2277 de 1979, como en el Estatuto Docente 1278

[33] En el contexto colombiano, las denominaciones: profesor, docente o maestro se utilizan indistintamente sin que implique nivel educativo en que se desempeñe.

de 2002 y, específicamente, la Ley 734 de 2002 que instaura el Código Disciplinario Único, a través del cual se establece la titularidad de la potestad disciplinaria en cabeza del Estado para todos los funcionarios públicos en Colombia, incluidos los profesores vinculados al sector oficial.

3.1 El campo político y jurídico desde la perspectiva de Pierre Bourdieu

Como se hizo referencia en el capítulo primero, todo campo, es a la vez un campo de poder y sus agentes no solo son individuos, también son instituciones y organizaciones. A su vez, los agentes mantienen relación dominantes-dominados y todos, luchan por alcanzar ciertos capitales en términos, económicos, sociales, culturales o simbólicos con el fin de mantener un poder y así aumentar cierta cantidad del capital global.

El campo político y el campo jurídico, como el educativo, literario y artístico que hacen parte del espacio social, y, por tanto, poseen ciertas características propias y otras similares a otros campos, sin embargo, cada campo tiene su particularidad y propiedades específicas.

De otra parte, los campos no solo están determinados por los agentes que participan en él, sino especialmente por el capital que está en juego que lo hace ostentar el poder, y por el cual se libran las luchas entre quienes dominan el campo (herederos) y quienes son dominados (profanos). « El campo político es un microcosmos, vale decir, un pequeño mundo social relativamente autónomo en el gran mundo social » (Bourdieu, 2001, p. 10). Así, tanto en el campo político como el campo jurídico "[…] Los que dominan un campo dado están en posición de hacerlo funcionar para su conveniencia, pero siempre deben enfrentarse a las resistencias, las pretensiones, las discrepancias, "política" o de otro de tipo, de los dominados" (Bourdieu & Wacquant, 2005, p. 140).

Por tanto, el campo político puede ser descrito como « un juego en el cual el objeto (enjue) es la imposición legítima de los principios de visión y de división del mundo social » (Bourdieu, 2001, p. 22), en el cual se dan luchas simbólicas entre los agentes que disponen de estrategias, capitales y poderes simbólico desiguales. Además, señala Bourdieu (2001) que « los objetos de lucha (enjuex) del mundo político son siempre dobles; son luchas por las ideas, pero como estas no son completamente políticas sino cuando se tornan en ideas fuerza, son también luchas por poderes » (p. 22)

En la política, « las luchas buscan la permanencia o el cambio del mundo social a través de la conservación o la transformación de los principios de visión y de división » (Bourdieu, 2001, p. 98). Respecto al campo jurídico, señalan Bourdieu y Teubner (2000):

> En el campo jurídico se desarrolla una lucha por el monopolio del derecho a decir derecho, es decir, por establecer cuál es la buena distribución (nomos) o el buen orden. Lucha en la que se enfrentan agentes investidos de una competencia inseparablemente social y técnica, consistente en lo esencial en la capacidad socialmente reconocida de interpretar (de manera más o menos libre o autorizada) un cuerpo de textos que consagran la visión legítima, recta, del mundo social" (p. 160)

Lo específico del campo jurídico es la ilusión de neutralidad, de universalidad, de autonomía y de desinterés (incluso bajo la apariencia del interés general) que constituye discursos y rige prácticas, construyendo imaginarios, discursos, representaciones y redes de significación de los agentes que habitan campo. (Fortich & Moreno Durán, 2012)

Así pues, el derecho es la forma por excelencia del discurso actuante capaz por virtud propia, de producir efectos. « No es exagerado decir que hace el mundo social, pero a condición de no olvidar que está hecho por él » (Bourdieu & Teubner, 2000, p. 198). El derecho aparece,

para los autores, como « la forma de la violencia simbólica por excelencia: el derecho da forma a prácticas que a partir de ese momento se reconocen como convenientes, legítimas, necesarias » (Bourdieu & Teubner, 2000, p. 75).

Por su parte, el habitus se considera en génesis social expresada en hábitos, que los individuos, grupos y agentes sociales poseen en el espacio en el cual se desenvuelven. El habitus expresa las condiciones, destrezas y estructuras sociales que forman parte del sistema en el cual la política educativa se desenvuelve.

> En la política colombiana, el habitus se encuentra al interior de la institución formativa en donde el educando y el educador contribuyen a la producción y reproducción del sistema de relación social, pero fuera de las entidades formadoras existen consideraciones, imposiciones y recomendaciones de agencias multilaterales (Delgado, 2007, p. 6)

Para el interés del presente trabajo, se toma a las políticas como formas de « capital político objetivado o los instrumentos de poder » (Bourdieu, 2001, p. 73) lo que resulta clave para comprender los discursos de la educación y de la violencia escolar en Colombia.

Las políticas públicas son reflejo de los ideales y anhelos de la sociedad, expresan los objetivos de bienestar colectivo y permiten entender hacia dónde se quiere orientar el desarrollo y cómo hacerlo, evidenciando lo que se pretende conseguir con la intervención pública y cómo se distribuyen las responsabilidades y recursos entre los actores sociales. Por lo tanto, « las políticas públicas no son solo documentos con listados de actividades y asignaciones presupuestales, su papel va más allá; son la materialización de la acción del Estado, el puente visible entre el gobierno y la ciudadanía » (Torrez-Melo & Santander, 2013, p. 15).

A continuación, con la figura 39 se propone ilustrar algunos elementos que han contribuido en la configuración del campo político y jurídico de la educación y la violencia

escolar en Colombia, fundamentalmente en el periodo 2006-2013, para lo cual se incluyen algunos hitos fundamentales y que han tenido efecto en la generación de políticas posteriores.

Como se puede observar, existen diferentes niveles de la formulación de políticas dependiendo de los agentes y la posesión de cantidad de capital. En primer lugar, los organismos multilaterales e internacionales como por ejemplo Naciones Unidas y el Banco Mundial. Siguen en su orden el Estado y el poder ejecutivo en cabeza del gobierno central y Congreso de la República. Cada uno por su parte, genera capital incorporado a través de políticas que se traducen en leyes, decretos, normas, entre otros.

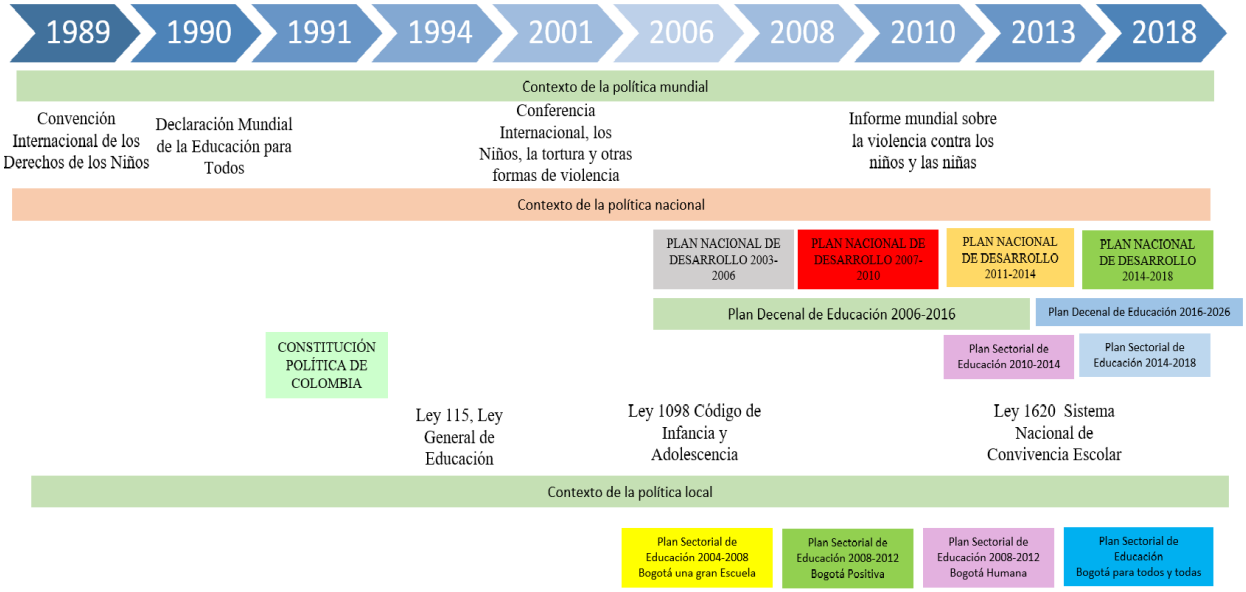


Figura 39 Configuración del campo político y jurídico educativo

Fuente: Elaboración propia a partir de los documentos de política en Colombia 1989-2018.

De otra parte y si bien el punto de referencia para el presente análisis de las políticas públicas lo constituye la Convención Internacional de los Derechos de los niños de 1989, no se puede dejar de mencionar el momento histórico por el que atravesaban las relaciones

internacionales mundiales y que describe Ricardo Martín de la Guardia en su libro, 1989, año que cambió el mundo. Orígenes del orden internacional después de la Guerra Fría.

Tal como lo señala el autor, para la historia política y social mundial, 1989 significó el origen y la transformación de la política internacional con la caída del muro de Berlín, la desaparición de la Unión Soviética y el fin de la Guerra fría, además de las implicaciones de la finalización de la Segunda Guerra mundial, a partir de los cuales se da una nueva estructura de poder en el sistema internacional. Ante este hecho, emergen diversos movimientos de ciudadanos, nuevas formas políticas que reconfiguraron el cierre del siglo XX. En este contexto, a nivel mundial se generan diferentes movimientos que especialmente van a defender y promover los derechos humanos para todos los ciudadanos, incluyendo los niños, niñas y adolescentes.

3.2 Un nuevo orden social: Niñas, niños y adolescentes

La convención Internacional de Derechos de los niños, fue firmada el 20 de noviembre de 1989, por 192 países, significó poner a los niños, niñas y a adolescentes en el centro de las políticas, las leyes, los programas y los presupuestos públicos en el mundo. La Convención a través de sus 54 artículos señala como principio político, social, económico y cultural el reconocimiento del derecho a la vida, la educación, salud, la protección contra todo tipo de violencia y la garantía de un adecuado desarrollo físico, mental, espiritual, moral y social de niños, niñas y adolescentes en todo el mundo.

De la Convención de los Derechos del Niño, es importante destacar, entre otros aspectos, la definición de niño y los principios como por ejemplo el interés superior y la no discriminación, fundamentalmente. Asimismo, se establecen las responsabilidades del Estado y la familia, los mecanismos para garantizar su cumplimiento, además de un catálogo de derechos

que servirían posteriormente de inspiración para que los países produzcan leyes y generen políticas orientadas a esta población en particular.

En cuanto a la violencia contra los niños y los malos tratos, la Convención señala en el Artículo 19, parte 1, que:

Los Estados Partes adoptarán todas las medidas legislativas, administrativas, sociales y educativas apropiadas para proteger al niño contra toda forma de perjuicio o abuso físico o mental, descuido o trato negligente, malos tratos o explotación, incluido el abuso sexual, mientras el niño se encuentre bajo la custodia de los padres, de un representante legal o de cualquier otra persona que lo tenga a su cargo (Convención de los Derechos de los Niños, 1989)

Lo anterior significa que la protección de los niños contra todas las formas de maltrato es una es obligación del Estado, quien tiene la responsabilidad de protegerlos de todas las formas de malos tratos perpetradas por los padres, familiares o personas responsables de su cuidado, como por ejemplo, los profesores. Ante cualquier situación de vulneración, le corresponde al Estado establecer medidas preventivas y de tratamiento a quienes hayan sido objeto de violencia o trato denigrante.

Esta situación mundial de los niños y las niñas fue descrita ampliamente en el estudio realizado por el Secretario de la Naciones Unidas titulado Informe mundial sobre la violencia contra los niños y niñas y que fue apoyado por la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos (OACNUDH), el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) y la Organización Mundial de la Salud (OMS).

Entre los hallazgos más importantes del estudio se encuentra que los niños y niñas, además de tener vulnerados sus derechos fundamentales, son objeto de múltiples formas de violencia en la familia, la comunidad, las mismas instituciones de protección, los lugares de trabajo y la escuela. Esta última, de interés para el presente estudio, señala que los niños son víctimas de múltiples formas de violencia como castigos físicos y emocionales, exclusión y discriminación, entre otros (Pinheiro, 2006).

Por tanto, esta nueva condición política de los niños, niñas y adolescentes, trae consigo un nuevo orden, un estatus social de niños, niñas y adolescentes que implicaría a nivel de las sociedades una nueva forma de concebir la infancia y un trabajo a nivel político, jurídico y educativo con los diferentes agentes sociales. Por tanto, este tipo de políticas ingresan al campo y lo reconfiguran, pero a la vez genera nuevas posiciones de los agentes, nuevas luchas y nuevas relaciones de dominación. El capital de “los derechos” se convierte en nuevo capital de un grupo social (niños, niñas y adolescentes) que antes estaban desprovistos de él.

Como complemento a lo anterior, en el año siguiente, es decir en 1990, se realiza la Declaración Mundial sobre Educación para Todos, realizada en Jomtien, Tailandia con el objetivo de presentar a los gobiernos de más de 155 Estados y organismo internacionales orientadas al cumplimiento de las necesidades de aprendizaje en la educación básica, en los grupos desasistidos. Organismos como el Fondo de Naciones Unidas para la Infancia UNICEF, Programa de Naciones Unidas para el Desarrollo PNUD, Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura UNESCO, y el Banco Mundial, lideraron la formulación de esta declaración con la que se pretendió ser un instrumento para la formulación de políticas educativas en los diferentes países en el mundo. Se resalta del documento, la declaración que,

La educación es un derecho fundamental de todos, hombres y mujeres de todos las

> edades y en el mundo entero. Reconociendo que la educación puede contribuir a lograr un mundo más seguro, más sano, más próspero y ambientalmente más puro y que al mismo tiempo favorece el progreso social, económico y cultural, la tolerancia y la cooperación internacional. (Naciones Unidas, 1990, p. 7).

Por tanto, la Declaración, orienta el objetivo de la definición de las políticas educativas en los diferentes Estados participantes a los cuales insta a la construcción de estrategias dirigidas a satisfacer las necesidades de aprendizaje, universalizar el acceso a la educación, identificar problemas de aprendizaje, ampliar el alcance de la educación básica, mejorar el ambiente de aprendizaje y desarrollar políticas que fomenten la equidad, entre otros.

3.3 Políticas educativas y de infancia en Colombia

En el contexto nacional colombiano, son notables las profundas transformaciones del campo político y por ende del campo jurídico y educativo, a través de la promulgación de la nueva Constitución Política de 1991, que trajo consigo un nuevo orden político, jurídico y social para la sociedad colombiana. Como norma de normas, la carta magna, será el punto de referencia para las demás políticas que se han producido posteriormente. Veamos a continuación algunos elementos claves para el análisis de la política educativa en relación con la violencia escolar.

La promulgación de una nueva Constitución Política en el año 1991, significó para la sociedad colombiana el inicio de una serie de transformaciones que hoy, 27 años después, se sigue intentando comprender y especialmente convertir en una realidad. Sin embargo, el poseer una carta de derechos muestra que no es suficiente con tenerlos escritos si no se convierten en prácticas sociales. Se puede destacar de esta nueva

Constitución, entre otros aspectos: el principio de igualdad, el rompimiento de la hegemonía de la iglesia Católica como la religión de la Nación, la creación de la Tutela como herramienta para proteger y exigir la protección de los Derechos fundamentales, la formulación de un catálogo de derechos para todos los ciudadanos, la definición de la democracia participativa, la creación de la Defensoría del Pueblo para proteger los Derechos Humanos y la definición de la familia como núcleo de la sociedad que tendrá especial protección por parte de la sociedad y el Estado.

A continuación, la tabla 28 relaciona las políticas más significativas:

Tabla 28 Referentes de política educativa 2006:2013

Año	Referente de la política educativa en Colombia
1991	**Constitución Política de Colombia** *
1994	Ley 115, Ley General de Educación *
2006-2010	Plan Nacional de Desarrollo "Estado Comunitario: desarrollo para todos"
2006-2010	Plan Sectorial de Educación "Revolución Educativa" Ministerio de Educación Nacional
2006-2016	Plan Decenal de Educación "Pacto Social por la Educación"
2006	**Ley 1098, Código de la Infancia y la Adolescencia**
2010-2014	Plan Sectorial de Educación "Educación de Calidad, Camino a la Prosperidad. Ministerio de Educación Nacional.
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
2014-2018	Plan Nacional de Desarrollo "Todos por un nuevo país: Paz, Equidad, Educación" Ley 1753 de 2015.
2016-2026	Plan Decenal de Educación "El camino hacia la calidad y la equidad"

La tabla relaciona los diferentes documentos de política educativa en el periodo comprendido entre 1991 con la Constitución Política de Colombia y el Plan Decenal de Educación 2016-2026.Fuente: Elaboración propia.

Respecto a la familia, la Carta Política estableció que la sociedad y el Estado deben prestar protección integral a la familia y a sus integrantes, fundado en el principio de igualdad de derechos, en donde se garantiza, especialmente, la protección de la mujer, los niños y las personas de la tercera edad. Asimismo, la Constitución establece que cualquier acto de violencia contra la mujer, los niños o las personas mayores, se constituye en un acto que va en contra de la

dignidad humana y, por tanto, de violencia intrafamiliar que debe protegerse por parte de las leyes. Para garantizar estos derechos, la ley 1098 de 2006 y el decreto 4840 de 2007 confirieren a los Comisarios de Familia y los Jueces Civiles la responsabilidad de aplicar las normas y garantizar la protección de niños, niñas y adolescentes.

Respecto a la educación, la Constitución señala que,

La educación es un derecho de la persona y un servicio público que tiene una función social; con ella se busca el acceso al conocimiento, a la ciencia, a la técnica, y a los demás bienes y valores de la cultura. La educación formará al colombiano en el respeto a los derechos humanos, a la paz y a la democracia; y en la práctica del trabajo y la recreación, para el mejoramiento cultural, científico, tecnológico y para la protección del ambiente (Constitución Política, 1991), y, por tanto,

El Estado, la sociedad y la familia son responsables de la educación, que será obligatoria entre los cinco y los quince años de edad y que comprenderá como mínimo, un año de preescolar y nueve de educación básica (…) (Artículo 67, Constitución Política de Colombia, 1991).

Tanto la formulación de los derechos de los niños y jóvenes y la especial protección de la sociedad y el Estado, se constituyen en un hito fundamental que se convertirán de ahí en adelante en un punto importante sobre el cual girarán otras leyes y en general, una mirada diferente en la compresión de la condición de niño, niña, joven y adolescente, sus derechos y las herramientas definidas para su protección y el restablecimiento de los derechos en caso de ser vulnerados.

En consonancia, la ley General de Educación (1994) en su Artículo 1°, asume que: « La educación es un proceso de formación permanente, personal, cultural y social

que se fundamenta en una concepción integral de la persona humana, de su dignidad, de sus derechos y de sus deberes » (Constitución Política, 1991 p.8). Lo anterior implica un proceso que no solo abarca el aprendizaje de un conocimiento científico, sino que, a la vez se espera que ella pueda incidir en la construcción social y cultural de las personas y las comunidades a partir del reconocimiento de la condición humana, sus derechos, su dignidad y los deberes. En ese sentido, el Artículo 104 de la ley 115 (1994) establece que, « El educador es el orientador en los establecimientos educativos, de un proceso de formación, enseñanza y aprendizaje de los educandos, acorde con las expectativas sociales, culturales, éticas y morales de la familia y de la sociedad » (p.10).

Posteriormente, y teniendo como punto de referencia la Convención de los Derechos de los Niños, el Congreso de la República a través de la ley 1098, crea en el año 2006 el Código de Infancia y Adolescencia (2006) que sin duda sería un paso importante en la nueva configuración política, social y jurídica del niño, la niña y los jóvenes en el campo social, familiar y escolar. A continuación, la tabla 29, recoge a manera de síntesis, los principios fundamentales del Código de Infancia y Adolescencia, y la figura 40 las responsabilidades de la familia, la sociedad y el Estado. Así mismo se definen las prohibiciones (tabla 30) respecto a la aplicación de sanciones crueles, humillantes y degradantes para con los niños, niñas y jóvenes por parte de los adultos, sean estos sus padres, los profesores y otras personas que actúen como responsables de su cuidado.

Tabla 29 Principios del Código de Infancia y Adolescencia

Principio	Descripción
FINALIDAD (Artículo 1°)	Garantizar a los niños, niñas y adolescentes el pleno y armonioso desarrollo dentro de la familia y la comunidad en un ambiente de felicidad, amor y comprensión. Prevalecerá la Igualdad y Dignidad Humana
OBJETO (Artículo 2º)	Establecer normas sustantivas y procesales para la protección integral de los niños, las niñas y los adolescentes. La familia, la sociedad y el Estado deberán garantizar y proteger sus derechos y libertades consagradas en los convenios internacionales, la constitución y las leyes.
INTERES SUPERIOR Artículo 8º Concordancias: Artículo 8 Ley 115 de 1994)	Es el imperativo que obliga a todas las personas a garantizar la satisfacción integral y simultanea de todos los derechos humanos de los niños, niñas y adolescentes que son universales, prevalentes e interdependientes.
PREVALENCIA DE DERECHOS Artículo 9º)	En todo acto, decisión o medida administrativa judicial o de cualquier naturaleza prevalecerán los derechos de los niños, niñas y adolescentes. En caso de conflicto entre dos disposiciones, le aplicará la norma más favorable al interés del infante o adolescente
PROTECCION INTEGRAL (Artículo 7º)	Es el reconocimiento de los niños, niñas y adolescentes como sujetos de derechos, la garantía y cumplimiento de los mismos, lo cual se logra con políticas, planes y acciones con la debida asignación de recursos.
CORRESPONSABILIDAD (Artículo 10º)	Es la concurrencia de actores y acciones que buscan garantizar los derechos de los niños, niñas y adolescentes. La corresponsabilidad se refiere tanto a la familia, la sociedad y el Estado, como a la que se aplica entre los sectores e instituciones del Estado.
DERECHO A LA EDUCACION	Los niños, niñas y adolescentes tienen derecho a una educación de calidad (Artículo 28º Concordancias: Artículo 67 Constitución Política Artículos 4, 11, 17, 19 y 186 Ley 115 de 1994)

La tabla señala los principios consagrados en la ley 1098 de 2006 con la cual se crea al Código de infancia y Adolescencia en Colombia. Fuente: Elaboración propia.

Respecto a los cambios y trasformaciones planteadas por Código de Infancia y Adolescencia encontramos los siguientes:

a) Se pasa de concebir los niños como objetos de protección a ser sujetos de derechos, lo que los ubica en una posición social diferente, de igualdad y de reconocimiento, político y jurídico.

b) Se elimina el concepto de “menor” por la palabra niño, niña, adolescente. Lo anterior, no solo se trata de una palabra, se trata de reconocer la condición de dignidad y el reconocimiento como agentes con plenos derechos.

c) La patria potestad en cabeza de los padres, se desplaza hacia la Responsabilidad parental, lo que significa que sobre los niños, niñas y adolescentes no existe una “propiedad” por parte de los padres, sino que ahora son “corresponsables” de su bienestar en conjunto con la sociedad y el Estado.

d) La aparición de un catálogo de derechos en el Código de Infancia y adolescencia, supera ostensiblemente lo definido en el Código del Menor (ya derogado), en donde lo que existía era una serie de situaciones irregulares que atravesaban los niños como por ejemplo el maltrato, el abandono, etc. Hablar de derechos de los niños, se constituye uno de los elementos con mayor transformación inspirados en la Convención Internacional de los Derechos de los niños y en la reciente Constitución de 1991.

e) Si bien, el Instituto Colombiano de Bienestar Familiar –ICBF- era el único garante de la protección de los niños, se pasa, en el nuevo Código a reconocer como garante, no solo a la familia y la sociedad, sino también al Estado y todas sus instituciones quienes tienen ahora deberes y obligaciones desde una perspectiva integral, es decir: salud, educación, justicia, bienestar, entre otros.

f) Adicionalmente, se endurecen las penas frente a los delitos contra los niños.

g) El Estado está obligado a reestablecer los derechos de los niños, niñas y adolescentes cuando éstos hayan sido vulnerados.

h) Se garantiza el debido proceso y se establece la Defensoría de Familia para los procesos que tengan que ver con vulneración de derechos o situaciones relacionadas con infractores.

i) Los niños, niñas y adolescentes infractores serán juzgados a partir de los 14 años y serán procesados por jueces especializados. A partir de los 16 años podrán ser privados de la libertad en centros especiales de reclusión donde participarán de procesos de reeducación.

En coherencia con lo dispuesto por la Constitución, el Código estable las siguientes obligaciones:

Obligaciones del Estado (Artículo 41º Concordancias: Artículo 67 Constitución Política Artículos 5 No 6, 25, 46, 49, 55 a 63, 72, 92 y 96 Ley 115de 1994):
2. Asegurar la permanencia en el sistema educativo y el cumplimiento del ciclo completo de formación. 3. Garantizar la dignidad y los derechos humanos en el ambiente escolar y promocionar el buen trato. 4. Erradicar las prácticas pedagógicas discriminatorias o excluyentes y sancionar el maltrato, menoscabo de la dignidad o la integridad física, psicológica etc. 5. Atender las necesidades educativas de los infantes y adolescentes con discapacidad, capacidades excepcionales o en situaciones de emergencia. 7. Prevenir la deserción escolar y evitar la expulsión de los niños, niñas y adolescentes del sistema educativo.
Obligaciones especiales de los establecimientos educativos (Artículo 42º):
1. Facilitar el acceso al sistema educativo y garantizar la permanencia. 2. Brindar educación pertinente y de calidad. 3. Respetar la dignidad de los miembros de la comunidad educativa. 4. Facilitar la participación de los estudiantes en la gestión académica del centro educativo. 5. Abrir espacios de comunicación con los padres de familia 6. Organizar programas de nivelación para los niños, niña y adolescente que tengan dificultades de aprendizaje o retrasada en el ciclo escolar. 12. Evitar la discriminación por razones de sexo, etnia, credo, condición socio-económica etc.
Obligaciones complementarias de los establecimientos educativos (Artículo 44º Concordancias: Artículo 49 Ley 115 de 1994):
2. Detectar oportunamente los casos de malnutrición, maltrato, abandono, abuso sexual, violencia intrafamiliar, explotación económica o laboral etc., reportarlo a las autoridades competentes. 4. Garantizar el respeto a la vida, dignidad, integridad física y moral. 5. Protegerlos contra el maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla de parte de los demás compañeros o profesores.
Obligacion ética fundamental de los establecimientos educativos (Artículo 43º Concordancias: Artículo 25 Ley 115 de 1994):

1. Formar a los niños, niñas y adolescentes en el respecto por la dignidad humana, los derechos Humanos, la aceptación y la tolerancia. 2. Proteger a los niños, niñas y adolescentes contra el maltrato, agresión física o psicológica, humillación, discriminación o burla por parte de sus compañeros o profesores. 3. Establecer en sus reglamentos mecanismos adecuados de carácter disuasivo, correctivo y reeducativo para impedir la agresión física o psicológica, la burla el desprecio o la humillación hacia infantes y adolescentes con dificultades de aprendizaje o con capacidades sobresalientes o especiales.
Obligaciones de la familia (Artículo 39º Concordancias: Artículo 7 Ley 115 de 1994)
La familia deberá promover la igualdad de derechos, el afecto la solidaridad, y el respeto recíproco. Debe asegurar desde el nacimiento el acceso a la educación y proveer las condiciones y medios para su adecuado desarrollo, garantizando la continuidad y permanencia en el ciclo educativo.

Figura 40 Responsabilidades según ley 1098 de 2006

Obligaciones por parte del Estado, la sociedad y la familia de acuerdo con el Código de Infancia y adolescencia (2006). Fuente: Tomado de Ley 1098 de 2006. Elaboración propia.

Como se señala en la tabla 30, a través del nuevo Código de Infancia y Adolescencia, se prohíbe toda práctica que incluya formas de maltrato ya sea físico o emocional por parte de los profesores o directores de establecimientos educativos. Además, se prohíbe que este tipo de prácticas u otras que vayan en contra de los derechos de los niños, niñas y adolescentes, de su dignidad y condición humana, sean incluidos en los manuales de convivencia de los colegios.

Tabla 30 El maltrato como prohibición en el Código de Infancia y Adolescencia (2006)

Prohibición de sanciones crueles, humillantes y degradantes (Artículo 45º)
Los directores y educadores no podrán imponer sanciones que conlleven el maltrato físico o psicológico de los estudiantes, o adoptar medidas que afecten su dignidad. Así mismo queda prohibida su inclusión dentro de los manuales de convivencia escolar.

Fuente: Tomado de Ley 1098 de 2006. Elaboración propia.

La prohibición de las diferentes formas de maltrato contra los niños, niñas y adolescentes ha sido un problema presente en los diferentes estudios realizados por las agencias internacionales, pues no se trata de un tema aislado o de un país o región específicamente. Por esta razón, la Conferencia Internacional sobre los niños, la tortura y otras formas de violencia señala que « reconocemos las competencias y facultades particulares de los niños y afirmamos que todos los niños tienen derecho de participar activamente en la identificación, la prevención y el tratamiento de todas las formas de violencia que ellos sufren [...] » (Ravenna, 2001, p. 2). Por tanto, se exhorta para que los niño, niñas y adolescentes denuncien y hagan visible ante las autoridades actos de violencia contra ellos por parte de los adultos, inclusive de sus propios compañeros.

3.3.1 Plan Decenal de Educación

Como una estrategia de participación del Estado, la sociedad y la familia, Colombia ha definido la construcción de un plan a diez años en los cuales se definen las metas más importantes para el campo educativo. En este sentido,

El Plan Nacional Decenal de Educación es un ejercicio de planeación en el que la sociedad determina las grandes líneas que deben orientar el sentido de la educación para los próximos diez años. En ese orden de ideas, es el conjunto de propuestas, acciones y metas que expresan la voluntad del país en materia educativa. Su objetivo es generar un acuerdo nacional que comprometa al gobierno, los diferentes sectores de la sociedad y la ciudadanía en general para avanzar en las transformaciones que la educación necesita. (Ministerio de Educación Nacional, Plan Decenal de Educación 2006-2016, 2006, p. 2).

A pesar del sentido y el alcance del Plan Decenal de Educación, su revisión evidencia que los temas relacionados con la violencia escolar, no se reflejan en las

estrategias señaladas en los documentos. Se destaca en la figura 41, por ejemplo, en el plan de 2006-2016 la definición de la paz y la convivencia ciudadana que ratificó la necesidad de la formulación de los Estándares Básicos de Competencia Ciudadanas que ya habían sido publicados en el año 2004 por parte del Ministerio de Educación, por tanto, las competencias ciudadanas se enmarcan en la perspectiva de derechos y brindan herramientas básicas para que cada persona pueda respetar, defender y promover los derechos fundamentales, relacionándolos con las situaciones de la vida cotidiana en las que éstos pueden ser vulnerados, tanto por las propias acciones, como por las acciones de otros. En esas situaciones, las competencias ciudadanas representan las habilidades y los conocimientos necesarios para construir convivencia, participar democráticamente y valorar el pluralismo (Ministerio de Educación Nacional, 2004, p. 6).

Por su parte, el Plan Decenal (2016-2026) define como principal apuesta la garantía de la educación como un derecho proclamado en la Constitución de 1991 y en los tratados internacionales relacionados. Es importante señalar que, aunque el Plan recoge los deseos de la sociedad y el Estado fundamentalmente, el tema de la violencia escolar, entre otros, no son considerados de manera explícita como un problema nacional y si, más local.

<table>
<tr><th>Plan Decenal de Educación 2006-2016
“Pacto social por la educación”</th><th>Plan Decenal de Educación 2016-2026
“El camino hacia la calidad y la equidad”</th></tr>
<tr><td colspan="2">Estrategias relacionadas con la población infantil y juvenil</td></tr>
<tr><td>Capítulo 1: Educación en y para la paz, la convivencia y la ciudadanía.</td><td rowspan="2">Primer desafío: Derecho a la educación como marco de referencia. En esta perspectiva el Plan señala el derecho a la educación de todas las personas como un elemento fundamental para garantizar el goce pleno de los derechos humanos. Además, de sus efectos en el desarrollo social, económico y social de las sociedades, al ser un motor de equidad, movilidad social y fortalecimiento de la institucionalidad (Ministerio de Educación Nacional, Plan Decenal de Educación 2006-2016, 2006)</td></tr>
<tr><td>Capítulo 5: Derechos, promoción, protección de la población vulnerable con necesidades educativas especiales.</td></tr>
</table>

Figura 41 Niños, niñas y adolescentes desde el Plan Decenal de Educación

Fuente: Plan Decenal de Educación (2006-2016) y (2016-2026). Elaboración propia.

3.3.2 Plan Nacional de Desarrollo y Plan Sectorial de Educación

En esta misma línea política y campo educativo es importante referirse tanto al Plan Nacional de Desarrollo PND y a los planes sectoriales de educación que hacen parte del periodo abordado en el presente trabajo. La figura 42 señala los tres últimos períodos de gobierno en Colombia y registra algunos elementos relacionados con políticas y acciones definidas y orientadas a la población infantil y juvenil. Se destaca principalmente en el primer periodo del Gobierno de Juan Manuel Santos, la definición de políticas orientadas a la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes que se concretan especialmente a través de la ley 1620 de 2013 y el Decreto 1965 de 2013 por el cual se crea Sistema Nacional de Convivencia Escolar, que señalaremos más adelante.

Segundo periodo 2006-2010 Gobierno de Álvaro Uribe	**Primer periodo 2010-2014 Gobierno de Juan Manuel Santos**	**Segundo periodo 2014-2018 Gobierno de Juan Manuel Santos**
"Estado comunitario: desarrollo para todos"	*"Prosperidad para todos. Más empleo, menos pobreza y más seguridad"*	*"Todos por un nuevo país: Paz, equidad, educación"*
Objetivo: Política de defensa y seguridad democrática.	Objetivo: Igualdad de oportunidades para la prosperidad social.	Objetivo: Construcción de un nuevo país: Colombia en paz, equitativa y con educación.
Equidad de género, juventud y grupos étnicos.	Primera infancia y protección integral de los derechos de niños, niñas y adolescentes.	Cobertura para 72% de los niños y niñas con atención integral.
	Garantía de derechos definidos en la ley 1098 de 2006.	2.4 millones de niños y niñas y 878 municipios con programa Todos a Aprender.
	Enfoque de la protección integral	Reducción de la deserción escolar: 4.89 (2010) a 3.62 (2013)
	Apoyo al sistema de responsabilidad penal adolescente (SRPA)	Transformación del campo educativo: cierre de brechas entre la educación urbana y rural
	Principales metas de la política: (1) Protección de la niñez y adolescencia. Participación de los jóvenes. (2) Diseño, seguimiento y evaluación de las garantías de los derechos, (3) prevención y eliminación del trabajo infantil. Ingreso a la Organización para	

	la Cooperación y el Desarrollo Económico OCDE.	

Figura 42 Niñez y adolescencia en el Plan Nacional de Desarrollo PND

3.3.3 Plan Sectorial de Educación, Ministerio de Educación Nacional.

Los planes sectoriales de educación, como se hace referencia en la figura 38, recogen algunos elementos relacionados con las políticas orientadas a la infancia y adolescencia en los últimos tres periodos de gobierno en Colombia. Particularmente, el periodo 2010-2014, se presenta un especial énfasis de la protección de los derechos de niños, niñas y adolescentes y el clima escolar. Precisamente en este periodo es cuando se produce la ley 1620 de 2013 que concretaría con su Decreto 1965 de mismo año, las orientaciones, en especial, la garantía de derechos de niños, niñas y adolescentes en Colombia.

Periodo 2006-2010	**Periodo 2010-2014**	**Periodo 2014-2018**
"Estado comunitario: desarrollo para todos"	*"Prosperidad para todos. Más empleo, menos pobreza y más seguridad"*	*"Todos por un nuevo país: Paz, equidad, educación"*
Atención a la primera infancia. 400.000 niños, niñas.	Programa para la transformación educativa PTA	Colombia la más educada en 2025
Acceso al sistema de población vulnerable	Programa de educación rural PER	Jornada única
Desarrollo de competencias básicas y ciudadanas.	Formulación de COMPES[34] para convivencia escolar y ciudadanía.	Programa Primera Infancia
Proyectos transversales: educación para la sexualidad, ciudadanía y derechos humanos.	Expansión programa competencias ciudadanas.	Calidad Educativa "Todos a Aprender"
	Empréstito el BID[35] para construir referentes de calidad educativa	Becas docentes
	Proyecto de formación para la ciudadanía, ejercicio de los derechos humanos y convivencia democrática	Excelencia docente y becas docentes
	Proyecto de ley Sistema de convivencia escolar.	Colombia bilingüe
	Empréstito del BID para fortalecimiento del clima escolar sobre resultados de los estudiantes.	Colombia libre de analfabetismo
	Fomentar y financiar investigación sobre clima escolar, ambientes democráticos y desarrollo de competencias ciudadanas	
	Proyecto pedagógico de derechos humanos.	

Figura 43 Infancia, adolescencia y violencia escolar en el Plan sectorial de Educación.

[34] Siglas de Consejo Nacional de Política Económica y Social CONPES.
[35] Banco Interamericano de Desarrollo BID

Por tanto, en esta misma línea de configuración del campo político, jurídico y educativo, el Estado colombiano a través de la ley 1620 de 2013 crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y mitigación de la Violencia escolar, cuyo objetivo es el de contribuir a la formación de ciudadanos activos que aporten a la construcción de una sociedad democrática, participativa, pluralista e intercultural, en concordancia con el mandato constitucional y la Ley General de Educación (1994).

Asimismo, el enfoque se plantea desde tres elementos claves como son: Un enfoque de derechos humanos, lo que significa explicitar en las prácticas educativas los Derechos Humanos, un enfoque diferencial con el cual se pretende hacer visibles las formas de discriminación que se presentan en la escuela con grupos minoritarios y finalmente, un enfoque de género con el que se pretende reconocer las desigualdades y la discriminación de género (Ministerio de Educación Nacional, 2014).

Las figuras 44, señala la estructura del Sistema Nacional de Convivencia Escolar formulado a través de la Ley 1620 de 2012 y su Decreto reglamentario 1965 de 2013 en el cual podemos destacar los siguientes aspectos: en primer lugar, se estructura un sistema cuya responsabilidad se extiende desde el ámbito nacional hasta el escolar, cada uno con unas funciones específicas y relacionadas entre sí. Como complemento a lo anterior, se definen estrategias para que dichos lineamientos puedan incorporarse de manera explícita en los manuales de convivencia de los establecimientos educativos de todo el país. En ese mismo sentido, el documento establece dos herramientas concretas como son la creación de un sistema unificado de información y los criterios para la atención de casos de violencia a través de las rutas de atención.

A continuación, se presenta la estructura general de la Ley 1620 de 2013 en la cual se destacan los principales componentes.

.

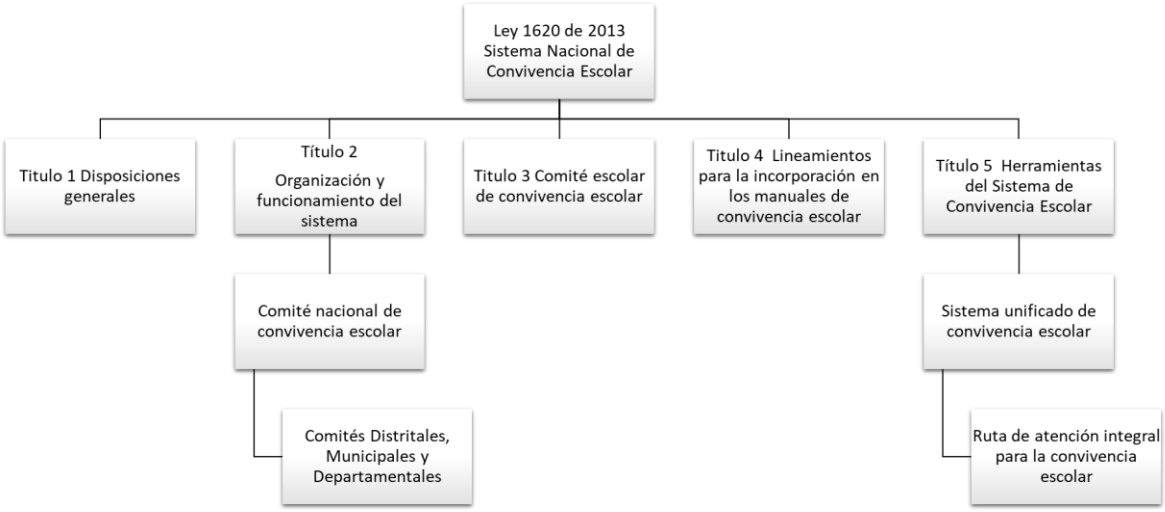


Figura 44 Estructura ley 1620 de 2013

Estructura Sistema Nacional de Convivencia Escolar y formación para los derechos humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar, ley 1620 de 2013. Fuente: Elaboración propia.

Además del enfoque basado en los Derechos Humanos, el reconocimiento a las necesidades de los grupos minoritarios y la perspectiva de género, se destaca la necesidad y el mandato para la actualización de los manuales de convivencia, la lectura del contexto, la participación de la comunidad educativa y un glosario que, de manera concreta, define los aspectos relevantes como tipos de agresiones, clima de aula, dignidad humana, corresponsabilidad, enfoque de derechos, interés superior de niños, niñas y adolescentes, vulneración de derechos, entre otros, los cuales concretan en la escuela muchos de los principios referidos anteriormente tanto en la Constitución Política (1991), la Ley General de Educación (1994) y el Código de Infancia y Adolescencia (2006).

No obstante lo anterior, consideramos que, al revisar detalladamente encontramos que tanto la Ley 1620 (2013) como el Decreto 1965 (2013) no dejan claro que en este marco de la convivencia escolar existen formas de maltrato de profesores a estudiantes, las cuales han sido señaladas en los demás documentos referidos en este apartado. Al respecto para el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, el maltrato del profesor al estudiante estaría dentro de la categoría acoso escolar (bullying),

> […] toda conducta negativa, intencional metódica y sistemática de agresión, intimidación, humillación, ridiculización, difamación, coacción, aislamiento deliberado, amenaza o incitación a la violencia o cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o por medios electrónicos contra un niño, niña o adolescente por parte de un estudiante o varios de sus pares con quienes mantiene una relación de poder asimétrica, que se presenta de forma reiterada o a lo largo de un tiempo determinado. También puede ocurrir por parte de docentes contra estudiantes, o por parte de estudiantes contra docentes, ante la indiferencia o complicidad de su entorno (Ley 1620,2013, Artículo 2, p. 9).

Esta definición pone en la misma posición al estudiante y al profesor, desconociendo que el profesor representa la autoridad escolar, ejerce poder sobre sus estudiantes, por lo tanto, se considera que no se trata de relaciones simétricas como las que caracterizan las relaciones de pares que ha sido objeto de análisis por múltiples investigaciones y que está relacionado con la categoría denominada -acoso escolar-.

Podemos concluir hasta aquí, que en esta perspectiva política, jurídica y educativa en Colombia se han dado pasos importantes en el reconocimiento de los niños, niñas y

adolescentes y de sus derechos, lo cual ha generado un nuevo orden social para esta población que ocupaba otra posición en el campo social y educativo, inclusive jurídico.

3.4 Campo jurídico y disciplinario de la violencia escolar: El maltrato

Como se mencionó en los apartados anteriores, la nueva configuración de la sociedad colombiana dada a partir del poder político internacional produjo un nuevo ordenamiento político de la educación y la infancia que se concretó con la Constitución de 1991 que reconfigura el campo político y el campo jurídico tanto de la educación como de la profesión docente en Colombia a través del capital objetivado, es decir de las normas que se convierten en el capital más importante del campo jurídico. En coherencia con lo anterior, el nuevo sentido de la educación consagrado en la Constitución, posteriormente se establece a través de un nuevo Estatuto de profesionalización docente a través del Decreto Ley 1278 de 2002 para los educadores que se vinculen a partir de su vigencia para desempeñar cargos docentes al servicio del Estado en los niveles preescolar, básica o media, o a quienes sean asimilados.

Paralelamente, en el mismo año, el Congreso establece la ley 734 (2002) por la cual se crea el Código Único Disciplinario para todos los funcionarios del Estado, incluidos los profesores del estatuto anterior, es decir los profesores regidos por el Decreto 2277 de 1979. Cabe señalar que el campo de profesionalización docentes, constituye otro campo cuyas fronteras lindan con otros campos, por ejemplo, el campo educativo y político.

Lo anterior, evidencia que los campos son espacios parciales del espacio social, microcosmos relativamente autónomos y cuyos límites pueden extenderse según sus características y especialmente por el capital o los capitales que se ponen en juego y por los agentes que deciden entrar en el juego social (Bourdieu & Wacquant, 2005).

Seguidamente, se presenta la síntesis la revisión de las normas que rigen la profesión docente en el periodo comprendido entre 1979, fecha en que se crea el Estatuto Docente 2277 y el año 2002 en el cual se crea el nuevo Estatuto Docente 1278.

Paralelamente a la aparición del Estatuto 1278, se publica la Ley 734 que define el Código Único Disciplinario para todos los servidores públicos al servicio del Estado, entre ellos, los profesores tanto los pertenecientes al Estatuto 2277 como del 1278.

A continuación, se propone identificar cómo se ha definido el maltrato ejercido por los profesores y cuáles son sus implicaciones a la luz de las normas disciplinarias en Colombia. La tabla 31, señala el tiempo, el referente y la providencia en el periodo comprendido entre 1979 y el 2012, incluyendo aquí, además, algunas acciones concretas de la Procuraduría General de la Nación quien por mandato Constitucional tiene el poder preferente para investigar, sancionar y procesar disciplinariamente a todos los servidores públicos al servicio del Estado, entre ellos los profesores al servicio del Estado quienes son disciplinables a la luz de la Constitución y demás leyes.

Tabla 31 Referentes jurídicos y disciplinarios de los profesores en Colombia

Año	Referente	Emitido por
1979	Decreto 2277, Estatuto Docente. Por el cual se adoptan normas sobre el ejercicio de la profesión docente	Presidencia de la República
1986	Decreto 2480, Reglamenta parcialmente el Decreto 2277/1979	Presidencia de la República
1993	Ley 60 Distribución de competencias de conformidad con los artículos 151 y 288 de la Constitución Política.	Congreso de la República
2000	Ley 559 Código Penal Colombiano	Congreso de la República
2002	Resolución 346 Poder preferente, Procuraduría General de la Nación	Congreso de la República
2002	Ley 734, Código Disciplinario Único	Congreso de la República
2002	Resolución 346, por medio de la cual se regulan las Competencias y trámites para el ejercicio del poder preferente de la Procuraduría General de la Nación y de su intervención como sujeto procesal en los procesos disciplinarios	Procuraduría General de la Nación
2002	Decreto 1278, Estatuto Docente	Presidencia de la República

2006	Directiva 001 Acciones urgentes inmediatas para prevenir la violencia intrafamiliar, maltrato infantil y abuso sexual.	Procuraduría General de la Nación
2008	Circular 18, Informe sobre número de procesos disciplinarios adelantados en las Secretarías de Educación departamentales, asumidos en el ejercicio del poder preferente por abuso y maltrato infantil por parte de docente	Procuraduría General de la Nación
2012	Resolución 445, deja sin efecto el auto del 13 de junio de 2007, por medio del cual se dispuso ejercer el poder preferente en todas las investigaciones que se encontraran en curso o que debieran iniciarse por conductas relacionadas con el abuso sexual y el maltrato a menores por parte de los docentes.	Procuraduría General de la Nación

Fuente: Elaboración propia a partir de los diferentes documentos en los cuales se establecen parámetros para los profesores en relación con las prohibiciones y proceso disciplinario.

3.4.1 Estatuto Docente y el maltrato de profesores a estudiantes

La figura 45, que se presenta a continuación, registra los aspectos relacionados con el maltrato de profesores a estudiantes. Por una parte, en el Estatuto 2277, se menciona como una prohibición, la práctica de “castigos denigrantes y físicos” a los estudiantes quienes se asumen como “subordinados” del profesor. Lo anterior nos muestra dos aspectos importantes, por una parte, la condición de los estudiantes en relación con el profesor, y por otra, la prevalencia de castigos como parte de los procesos educativos en las escuelas. De otra parte, se puede deducir que existe una intención en la norma a evitar por parte de profesores el uso de castigos físicos, sin embargo, no se hacen explícitos aquellos de naturaleza emocional o trato discriminatorio, entre otros.

El Estatuto 1278 de 2002, marca un avance en este aspecto al señalar la docencia en un marco ético, la educación como un bien público centrada en los estudiantes y el compromiso con los contextos. Adicionalmente, dentro de los deberes, se señala para los profesores, el cumplimiento de la Constitución, las leyes y el Código Único Disciplinario, la conducta en relación con los fines de la educación y las relaciones cordiales que deben tener todos los docentes con sus compañeros, padres y estudiantes.

De otra parte, el Estatuto define como prohibición explícita el maltrato físico y psíquico que atente contra la libertad, la dignidad y la integridad de los estudiantes. Además, la prohibición de delitos como el abuso sexual a estudiantes. Este tipo de prohibiciones explícita en el Estatuto Docente (figura 45) y la exigencia de cumplimiento de lo dispuesto disciplinariamente, pareciera que dejaran claro para el docente los límites que antes no tenían desde el punto de su relación con los estudiantes, los castigos escolares y las formas del trato social que hicieron parte de la escuela en épocas pasadas.

Año	Norma	Aspectos relacionados con el maltrato	
		DEBERES	PROHIBICIONES
1979	Decreto 2277, Estatuto Docente. Por el cual se adoptan normas s obre el ejercicio de la profesión docente	**ARTÍCULO 44**, a. Cumplir con la Constitución y las leyes de Colombia d. Dar un trato cortés a sus compañeros y a sus subordinados (…) h. Observar una conducta pública acorde con el decoro y la dignidad del cargo.	**ARTÍCULO 46**, Causales de mala conducta. e) La aplicación de castigos denigrantes o físicos a los educandos.
2002	Decreto 1278, Estatuto Docente	**ARTICULO 39.** Principios y valores que fundamentan la profesión docente y el quehacer del educador. La profesión docente tiene su fundamento en el reconocimiento de la dignidad de todo ser humano y sus derechos fundamentales, en el autodesarrollo, en la autonomía, en la comunicación y la solidaridad. Y su regulación debe explicitar y facilitar la práctica de sus valores propios, destacando por lo menos la responsabilidad, la honestidad, el conocimiento, la justicia, el respeto y la transparencia. **ARTÍCULO 40.** Marco ético de la profesión docente. El ejercicio de la docencia tiene como fundamento la comprensión de la educación como bien público, como actividad centrada en los estudiantes y al servicio de la nación y de la sociedad. La profesión docente implica una práctica que requiere idoneidad académica y moral, Posibilita el desarrollo y crecimiento personal y social del educador y del educando y requiere compromiso con los diversos contextos socio - culturales en los cuales se realiza.	
		ARTÍCULO 41. Deberes. Además de los deberes establecidos en la Constitución y la ley, y en especial en el Código Disciplinario Único, para los servidores públicos, son deberes de los docentes y directivos docentes, los siguientes: d) Observar una conducta acorde con la función educativa y con los fines, objetivos, derechos, principios y criterios establecidos en la ley general de educación y en los planes educativos. e. Mantener relaciones cordiales con los padres, acudientes, alumnos y	**ARTÍCULO 42.** Prohibiciones. Además de las prohibiciones establecidas en la Constitución y la ley, y en especial en el Código Disciplinario Único, para los servidores públicos, a los docentes y directivos docentes les está prohibido: d. Aplicar a los alumnos cualquier forma de maltrato físico o psíquico que atente contra su dignidad, su integridad personal o el desarrollo de su personalidad. l. Realizar o ejecutar con sus educandos acciones o conductas que atenten contra la libertad y el pudor sexual de los

		compañeros de trabajo, promoviendo una firme vinculación y una cooperación vital entre la escuela y la comunidad y respetar a las autoridades educativas.	mismos, o acosar sexualmente a sus alumnos.

Figura 45 Maltrato escolar y Estatuto Docente

Maltrato de profesor al estudiante en los estatutos docentes: Decreto 2277 de 1979 y Decreto 1278 de 2002. Fuente: Elaboración propia.

Si bien, el Estatuto Docente contiene todas las disposiciones de orden laboral y de profesionalización, existen otras normas que se relacionan, como por ejemplo su condición como servidores públicos al servicio del Estado. Adicional a esto, el sistema de competencias fue definido a través de la Ley 60 de 1993 (figura 46) que determina la competencia en las entidades territoriales, es decir que, si bien los docentes son servidores de Estado, éste determina la responsabilidad en las entidades territoriales el seguimiento y control de la prestación del servicio educativo, pero puede en su poder preferente asumir directamente procesos con cualquier servidor público.

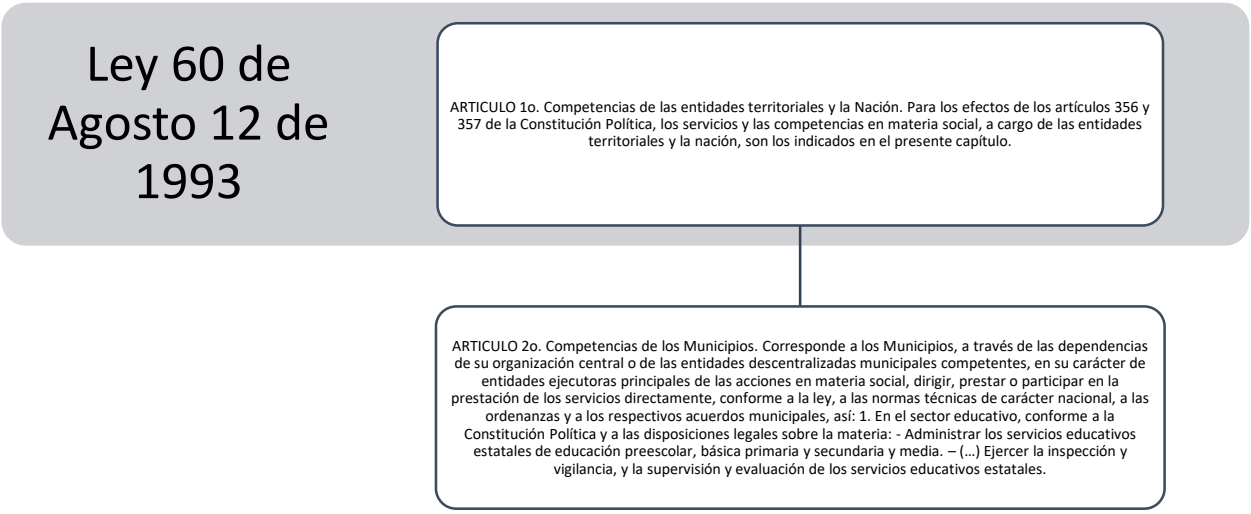


Figura 46 Distribución de competencias según la Constitución (1991)

Fuente: Ley 60 de 1993, Elaboración propia.

Adicionalmente al Código Único Disciplinario (Ley 734, 2002) es importante tener en cuenta el alcance de las actuaciones de un profesor según lo contemplado en el Código Penal

Colombiano, en el cual se establece la condición jurídica del servidor público y de las faltas o violaciones a las prohibiciones que pudiera tener como servidor ya sean conductas punibles a tipo de culpa, dolo o preterintencional, la discriminación, hostigamiento , daño físico o moral a una persona, máxime si se trata de un niño, niña o adolescente, protegido por normas internacionales y la legislación colombiana. Tanto el Código Penal Colombiano como el Código Único Disciplino (2002) guardan compatibilidad relativa.

En la figura 47, presentamos algunos artículos definidos en el Código Penal Colombiano del año 2000, que están relacionados con comportamientos de violencia, maltrato y abuso.

Artículo 9. Conducta punible. Para que la conducta sea punible se requiere que sea típica, antijurídica y culpable. La causalidad por sí sola no basta para la imputación jurídica del resultado.

Artículo 20. Servidores públicos. Para todos los efectos de la ley penal, son servidores públicos los miembros de las corporaciones públicas, los empleados y trabajadores del Estado y de sus entidades descentralizadas territorialmente y por servicios.

Artículo 21. Modalidades de la conducta punible. La conducta es dolosa, culposa o preterintencional. La culpa y la preterintencional sólo son punibles en los casos expresamente señalados por la ley.

Artículo 22. Dolo. La conducta es dolosa cuando el agente conoce los hechos constitutivos de la infracción penal y quiere su realización. También será dolosa la conducta cuando la realización de la infracción penal ha sido prevista como probable y su no producción se deja librada al azar.

Artículo 23. Culpa. La conducta es culposa cuando el resultado típico es producto de la infracción al deber objetivo de cuidado y el agente debió haberlo previsto por ser previsible, o habiéndolo previsto, confió en poder evitarlo.

Artículo 24. a conducta es preterintencional cuando su resultado, siendo previsible, excede la intención del agente.

Artículo 134 A. Actos de Racismo o discriminación. El que arbitrariamente impida, obstruya o restrinja el pleno ejercicio de los derechos de las personas por razón de su raza, nacionalidad, sexo u orientación sexual, incurrirá en prisión de doce (12) a treinta y seis (36) meses y multa de diez (10) a quince (15) salarios mínimos legales mensuales vigentes.

Artículo 134 B. Hostigamiento por motivos de raza, religión, ideología, política, u origen nacional, étnico o cultural. El que promueva o instigue actos, conductas o comportamientos constitutivos de hostigamiento, orientados a causarle daño físico o moral a una persona, grupo de personas, comunidad o pueblo, por razón de su raza, etnia, religión, nacionalidad, ideología política o filosófica, sexo u orientación sexual, incurrirá en prisión de doce (12) a treinta y seis (36) meses y multa de diez (10) a quince (15) salarios mínimos legales mensuales vigentes, salvo que la conducta constituya delito sancionable con pena mayor.

Artículo 134 C. Las penas previstas en los artículos anteriores, se aumentarán de una tercera parte a la mitad cuando: 1. La conducta se ejecute en espacio público, establecimiento público o lugar abierto al público. 2. La conducta se ejecute a través de la utilización de medios de comunicación de difusión masiva. 3. La conducta se realice por servidor público. 4. La conducta se efectúe por causa o con ocasión de la prestación de un servicio público. 5. La conducta se dirija contra niño, niña, adolescente, persona de la tercera edad o adulto mayor.

Figura 47 Código Penal Colombiano (Ley 599 de 2000)

Elementos vinculantes al maltrato por parte de los profesores. Fuente: Ley 599 (2000), Elaboración propia.

3.4.2 El Código Único Disciplinario y el maltrato del profesor al estudiante.

Como ya se hizo mención, el Código Disciplinario, aplicable a todos los servidores públicos se constituye en el instrumento que define la naturaleza del servicio, los principios, el poder disciplinario, los elementos constitutivos de la ley disciplinaria, los tipos de faltas, el proceso disciplinario y los organismos de control definidos por la Constitución.

A continuación, la figura 48, recoge los principios fundamentales de la Ley 734 de 2002 de cual se destaca la titularidad del Estado y demás elementos jurídicos disciplinarios orientados a garantizar justicia.

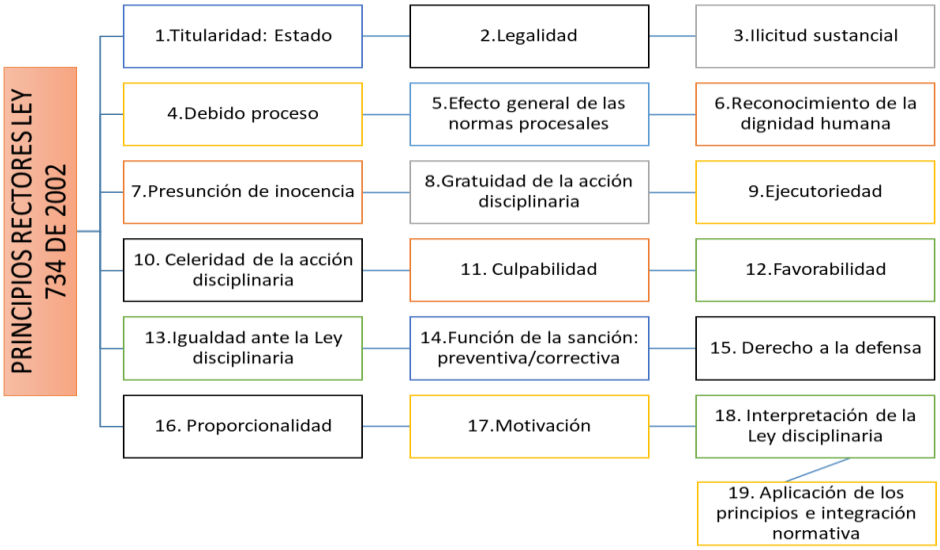


Figura 48 Principios Rectores, ley 743 de 2002 Código Único Disciplinario

Fuente: Ley 734 (2002), Elaboración propia.

Así mismo, se destacan los poderes (Figura 49) que se derivan del poder disciplinario y de los agentes encargados de ejercer el proceso. Por tanto, señala la ley, en primer lugar quien tiene la responsabilidad de la acción disciplinaria es la oficina de Control Interno Disciplinario de la entidad territorial. Sin embargo, el poder preferente de la Procuraduría General de la Nación puede en cualquier momento asumir la titularidad de investigar y fallar frente a un proceso disciplinario. Un ejemplo de lo anterior lo constituye la situación ocurrida entre los años 2007 y 2013 cuando la PGN, decidió asumir directamente los 550 procesos de maltrato y abuso contra estudiantes y cuyos presuntos responsables eran sus profesores.

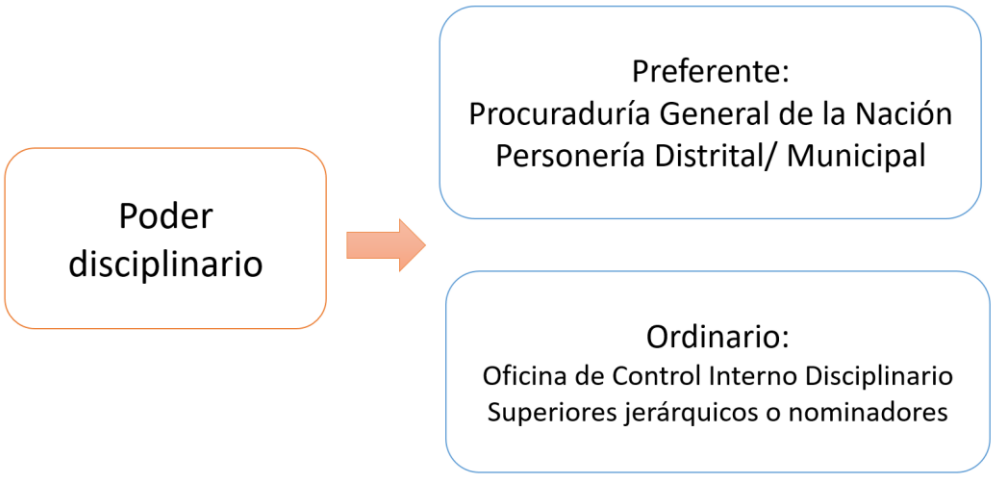


Figura 49 El poder disciplinario en la ley 734 de 2002

Código Único Disciplinario. Fuente: Ley 734 (2002), Elaboración propia.

Así mismo la figura 50 refiere los elementos constitutivos de la ley disciplinaria que operan desde el momento en el que el servidor comente una falta contemplada en la ley y la correspondiente acción por parte de la PGN. Es importante señalar que cerca del 95% de los procesos llega a tener una duración entre 4 y 5 años, tiempo en el cual se presenta un agotamiento por parte de los estudiantes y los padres.

Figura 50 Elementos constitutivos de la ley disciplinaria.

Tomado de: Código Único Disciplinario (2002) Fuente: Elaboración propia.

De otra parte, la norma establece los tipos de faltas y las sanciones (figura 51), haciendo claridad del criterio por parte del legislador respecto a su dosimetría que significa el criterio con el cual se establece la sanción. Así por ejemplo, un profesor puede ser encontrado culpable de una situación de maltrato a un estudiante, sin embargo la sanción puede ser mínima debido a que no existen

antecedentes de maltrato o cuando otros padres, colegas o padres reconocen virtudes del profesor, lo que generalmente ocurre de acuerdo a la revisión de los procesos fallados por la PGN.

FALTAS DISCIPLINARIAS	SANCIONES
GRAVÍSIMA "Delito sancionable a título de dolo cuando se comete en razón, invocación o como consecuencia de la función del cargo o abusando del mismo." (Artículo 48, Ley 734/2002)	1. Destitución e inhabilidad general. 2. Suspensión en el ejercicio del cargo e inhabilidad especial. Falta dolosa
GRAVES y LEVES "Constituye falta disciplinaria grave o leve, el incumplimiento a los deberes, el abuso de los Derechos, la extralimitación de las funciones, o la violación del régimen de prohibiciones, impedimentos, inhabilidades, incompatibilidades, o conflicto de intereses consagrados en la Constitución y las Leyes." (Artículo 50, 43, Ley 734/2002	1. Suspensión, falta grave culposa 2. Multa, falta leve dolosa 3. Amonestación escrita, falta leve culposa

Figura 51 Tipo de faltas y sanciones.

Tomado de: ley 734 de 2002, Código Único Disciplinario. Fuente: Elaboración propia.

Si bien es cierto, el Estado es poseedor del poder disciplinario a través de la PGN, la ley 734 de 2002 estable los organismos de control responsables, pero hace la aclaración que en cuestión de delitos como por ejemplo el abuso sexual con menor de 14 años, le corresponde a la Fiscalía General de la Nación y opera el Código Penal Colombiano (Figura 52). De esta manera, cuando un profesor maltrata a un estudiante se configura una queja respecto a una falta en la cual profesor realiza una falta a sus deberes funcionales. Caso contrario, la situación de abuso sexual, por ejemplo, frente al cual se genera una denuncia respecto a un delito el cual es de responsabilidad de la Fiscalía General de la Nación.

	ORGANISMO DE CONTROL DISCIPLINARIO, LEY 734/2002	
Queja / Informe	❑ Oficina de Control Interno Disciplinario ❑ Personería Distrital/Municipal ❑ Procuraduría General de la Nación	Falta disciplinaria Responsabilidad disciplinaria
Denuncia	Fiscalía Juzgado Penal Ley 599/2000	Delito Responsabilidad penal

Figura 52 Los Organismos de Control en la Ley 734 de 2002

Régimen de falta disciplinaria. Fuente: Elaboración propia.

Específicamente, en los casos de quejas por maltrato a estudiantes por parte del profesor, la ley contempla un proceso disciplinario como se ilustra en la figura 53, en el cual determina un proceso y unas etapas hasta llegar al fallo de segunda instancia. Al respecto, es importante señalar, como se había mencionado anteriormente, la poca efectividad que tienen estos procesos en los cuales se presenta un deterioro de las relaciones entre los agentes y en general del clima escolar, en el cual se generan posiciones y percepciones negativas frente al estudiante y sus padres quienes deciden poner en evidencia el maltrato ante las autoridades. Por su parte, los estudiantes experimentan sentimientos de culpa y señalamiento de sus compañeros, incluso de algunos de sus profesores.

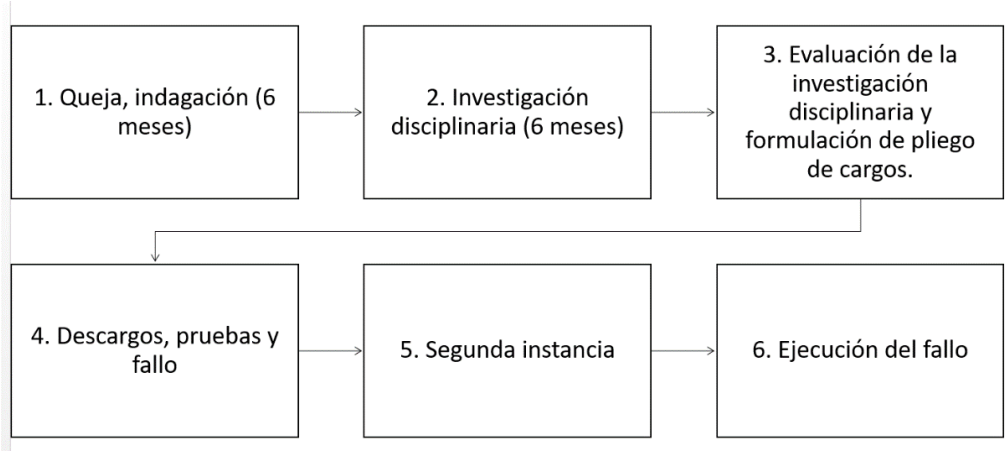


Figura 53 Proceso disciplinario en la ley 734 de 2002

Tomado de Ley 734 de 2002, Código Único Disciplinario. Fuente: Elaboración propia.

Como se ha mencionado anteriormente, es claro el campo disciplinario de los servidores públicos en Colombia. De ello queremos destacar lo siguiente:

1. Los docentes a pesar de pertenecer a cualquiera de los dos estatutos docentes bien sea 2277 o 1278, en cuanto a proceso disciplinario se constituyen para el Estado en servidores públicos, por tanto, les aplica por un lado el Código Penal Colombiano y por otra, el Código Único Disciplinario (Ley 734, 2002). Al respecto, el Artículo 6 de la Constitución Política (1991) señala “los particulares solo son responsables ante las autoridades por infringir la Constitución y la Leyes. Los servidores públicos lo son por la misma causa y por omisión o extralimitación de sus funciones”

2. En caso de una queja o informe, esta será de competencia inmediata de la oficina de Control disciplinario de la entidad territorial a la que pertenece el profesor, la Personería Municipal o la Procuraduría General de la Nación, quien, por norma Constitucional, tiene el poder preferente para la recepción, investigación y sanción del servidor público.

3. Las faltas que fueran objeto de investigación, gozan del principio del debido proceso, la presunción de inocencia, la igualdad ante el derecho disciplinario, el derecho a la defensa, entre otros.

4. Todo proceso de investigación se soporta en la legalidad, los argumentos basados en pruebas y la defensa por parte del disciplinado.

5. Las faltas están tipificadas en: gravísimas, graves y leves como lo señala la figura 51, sin embargo las falta gravísima está relacionada con un delito, como por ejemplo el abuso sexual a menor de 14 años y será del orden de la Fiscalía y Juzgado Penal, mientras las faltas graves o leves estas relacionadas con un incumplimiento a los deberes, como por ejemplo insultar a un estudiante, y serán procesadas bien sea por la oficina de Control Interno Disciplinario o la Procuraduría General de la Nación.

6. Todo proceso de investigación sigue un curso que puede tomar varios años, sin embargo, depende del organismo encargado y del interés que se preste por los funcionarios.

7. Las sanciones, definidas en el Código, poseen una dosimetría que impone el legislador dependiendo del tipo de falta, la situación y los antecedentes y puede ir desde destitución e inhabilidad, suspensión temporal, multa o llamado de atención. Las conductas tipificadas como delitos son determinas por el juzgado penal de acuerdo con el Código Penal Colombiano.

3.4.3 La Procuraduría General de la Nación y el poder preferente

El poder preferente es el ejercicio del poder disciplinario predominante del Estado en potestad de la Procuraduría General de la Nación para ejercer el poder disciplinario sobre cualquier servidor público al servicio del Estado, cualquiera que sea su vinculación, tiene el carácter de prevalente o preferente, por tanto, la titularidad disciplinaria de los profesores como servidores públicos en Colombia está a cargo del Estado. En este sentido, la tabla 32, relaciona

las directrices que consideramos de mayor impacto para comprender el proceder normativo relacionado con las investigaciones en las cuales se encuentran vinculados los profesores como autores de abuso y maltrato a estudiantes.

Tabla 32 Marco normativo y disciplinario de los servidores públicos

Año	Acto administrativo
2002	**Resolución 346**, por medio de la cual se regulan las Competencias y trámites para el ejercicio del poder preferente de la Procuraduría General de la Nación y de su intervención como sujeto procesal en los procesos disciplinarios
2006	**Directiva 001** Acciones urgentes inmediatas para prevenir la violencia intrafamiliar, maltrato infantil y abuso sexual.
2008	**Circular 18,** Informe sobre número de procesos disciplinarios adelantados en las Secretarías de Educación departamentales, asumidos en el ejercicio del poder preferente por abuso y maltrato infantil por parte de docente
2012	**Resolución 445**, deja sin efecto el auto del 13 de junio de 2007, por medio del cual se dispuso ejercer el poder preferente en todas las investigaciones que se encontraran en curso o que debieran iniciarse por conductas relacionadas con el abuso sexual y el maltrato a menores por parte de los docentes.

Relación de actos administrativos proferidos por la Procuraduría General de la Nación en el periodo 2002:2012 relacionado con casos de violencia contra los niños por parte de los profesores. Fuente: Elaboración propia.

La resolución 346 de 2002, numeral 3, establece que de acuerdo al numeral 6 del artículo 277 de la Carta Política y en los artículos 3 y 69 de la Ley 734 de 2002 se establece el poder preferente a cargo de la Procuraduría General de la Nación en las investigaciones relacionadas con los servidores públicos. Asimismo, las quejas y denuncias, incluidas las anónimas se recibirán a través del Centro de Atención Pública con sede en Bogotá y por las demás oficinas a nivel nacional y se enviarán a las dependencias de la Procuraduría competentes para conocer y actuar de conformidad lo dispuesto por las normas definas para este proceso.

Adicionalmente, cuando la queja se presente ante el órgano de control interno de la respectiva entidad, éste debe informar a la Procuraduría General de la Nación con sede en Bogotá o los Procuradores Regionales.

En 2006 y a través de la Circular 001, el Procurador General de la Nación, Edgardo Maya Villazón, ante el conocimiento de denuncias por maltrato y violencia contra los niños, niñas y adolescentes, y haciendo uso del poder preferente e invocando el deber de garantizar la protección integral y los derechos humanos consagrados en la Constitución y tratados internacionales, además de las políticas institucionales de Procuraduría en el tema de la garantía de los derechos humanos, solicita a los gobernadores diseñar un plan de acción dirigido a detectar niños, niñas y adolescentes que puedan ser víctimas de violencia intrafamiliar o violencia sexual, con el fin de contar con un diagnóstico que permita identificar las deficiencias, construir políticas y adoptar medidas orientadas a garantizar los derechos humanos a través del seguimiento de la Procuraduría delegada para la defensa del menor y la familia.

Posteriormente, y en virtud de la solicitud realizada a través de la Circular 001 a los gobernadores y Procuradores regionales, el Procurador General de la Nación a través de la circular 18 del 13 de junio de 2007, solicita informe sobre número de procesos disciplinarios adelantados en las Secretarías de Educación Departamentales, asumidos en ejercicio del poder preferente por abuso y maltrato infantil por parte de docentes con el objetivo de ejercer poder preferente en estos casos y determinar un control estadístico.

A partir de esta disposición, la Procuraduría General de la Nación asumió las investigaciones por quejas y denuncias relacionadas por maltrato y abuso de los profesores a los estudiantes entre los años 2007 y 2012. Durante este periodo fueron investigados cientos de profesores como lo señala el diario El Tiempo el 9 de noviembre de 2008:

> "Procuraduría está investigando a 550 docentes por abuso sexual y maltrato infantil. Desde mediados del 2008 la entidad ha tramitado este número de casos de los cuales 304 ya finalizaron y 246 están activos". Según la nota periodística, las historias abundan por todo el país, pero Cundinamarca y Boyacá tienen el récord de sanciones disciplinarias con 173 y 90 procesos, respectivamente. A estos departamentos le siguen Huila, Quindío y Risaralda". Adicionalmente, las investigaciones han mostrado como el abuso sexual señala a los profesores hombres de abusar de estudiantes tanto de género femenino como del masculino, mientras que las maestras mujeres tienen más denuncias por maltratos y recurren a amenazas de tipo emocional y lenguaje ofensivo que van desde ridiculizaciones públicas hasta castigos corporales (El Tiempo, noviembre de 2008).

Con la llegada de un nuevo procurador en el año 2012, se consideró que este tipo de investigaciones deberían ser desplazadas a los órganos de control interno disciplinario de las Secretarías de Educación, por lo cual se emite la Resolución 445 de 2012 que deja sin efecto la circular 18 de 2007.

Por consiguiente, en relación con cada queja o denuncia comunicada a la Procuraduría General de la Nación conforme a la ley, se deberá evaluar si amerita ser tramitada por este órgano de control o si por el contrario se trata de un caso que bien puede ser de conocimiento de las respectivas oficinas de control disciplinario interno. Por las consideraciones que anteceden, se dispondrá entonces dejar sin efecto a partir de la fecha de comunicación de la presente resolución el auto del 13 de junio de 2007, por lo que los funcionarios competentes para conocer de las investigaciones disciplinarias por conductas relacionadas con el abuso sexual y el maltrato a menores por parte de docentes deberán ejercer el poder preferente disciplinario en términos de la Resolución 346 de 2002.

En este sentido se resuelve:

1. Dejar sin efecto el auto del 13 de junio de 2007 a través del cual se estableció el poder preferente de la Procuraduría General de la Nación para la investigación de casos relacionados con abuso sexual y maltrato de profesores a estudiantes.

2. Ordenar que las investigaciones que se encuentren en curso o que deban iniciarse por las conductas de abuso sexual y maltrato de los profesores, se ejerza en adelante por parte de las oficinas de Control Interno Disciplinario.

3. Remitir a las Personerías municipales o distritales y oficinas de control interno disciplinario los procesos que por estas conductas estuvieran en curso en la Procuraduría General de la Nación.

Para ilustrar lo ocurrido entre 2007, cuando se determina por parte del Procurador el poder preferente para investigar las quejas y denuncias por maltrato de profesores a estudiantes, y la Resolución 342 de 2012, con la que se devuelven estas investigaciones a las oficinas de Control Interno Disciplinario municipales, se presentan algunas reflexiones a partir de 25 investigaciones que fueron falladas en segunda instancia y que se pudo tener acceso a las relatorías a través de centro de documentación de la Procuraduría. Los demás procesos, por encontrase en investigación, son protegidos por la ley y por tanto no constituyen parte de corpus que a continuación se presenta.

3.4.3.1 Instancias que tiene a su cargo el proceso disciplinario por maltrato de profesores a estudiantes.

Partiendo del ejercicio realizado a través del análisis de los procesos disciplinarios adelantados por la Procuraduría, se señalaba que estos casos fueron iniciados por los padres de los estudiantes que fueron víctimas de maltrato por parte de sus profesores. Cada caso siguió un

camino diferente, por ejemplo acudiendo al Instituto Colombiano de Bienestar Familia, la Secretaría de Educación Municipal, la Personaría Municipal, el Rector del Establecimiento Educativo; otros acudieron en primer momento al Instituto Colombiano de Medicinal Legal y en menor número al Procurador Regional. Sin embargo, no podría corroborase si en todos los casos las denuncias siguen un proceso tal como los disponen las normas y procedimientos disciplinarios.

El análisis de lo evidenciado lleva a la conclusión que quienes denuncian no tienen claro qué proceso deben seguir. Esta situación, se piensa, obedece al desconocimiento y a la falta de comunicación clara que oriente a cualquier persona a denunciar estos casos que en su mayoría no son visibilizados y su anonimato contribuye a su naturalización tal como ocurría en épocas anteriores cuando los castigos eran permitidos y aprobados socialmente.

Dicho desconocimiento hace que, en la mayoría de los casos, los padres deban acudir a varias instancias, como lo señala la madre de un niño víctima del maltrato por parte de su profesora.

> […] La profesora tiró al niño contra la pared haciéndole un chichón en la parte de atrás de la cabeza, cuando el niño se puso a llorar, ella le metió un trapo en la boca untado de tiza y el niño le dijo se estaba asfixiando. Estos hechos ocurrieron el 5 de marzo de 2009. Aduce [la madre] que la agresión contra su hijo no ha cesado por parte de la profesora, y el Personero[36] le dijo que no podía hacer nada más, que había recibido la queja y remitido a la Secretaría de Educación. (PGN, Relatoría #18946 de 2011, p. 8)

[36] La Personería es una organismo del Estado cuya función es la de vigilar y hacer control sobre las entidades públicas y entes descentralizados y velan por la promoción y protección de los derechos humanos. Además vigilan el debido proceso garantizando a los ciudadanos la defensa de sus derechos. Muchos padres de familia y estudiantes acuden a la Personería en busca de protección.

De acuerdo con los testimonios que hacen parte de los procesos revisados, los niños y niñas que presentan más dificultades de aprendizaje, de comportamiento o circunstancias familiares conflictivas, tienen mayor posibilidad de ser maltratados por sus profesores, inclusive por sus compañeros.

En el caso en que los padres hacen la denuncia ante el Rector, éste generalmente evita involucrarse en el asunto y como dice la madre: "La Rectora, [Ante la queja de maltrato físico a un estudiante] les sugirió colocaran la denuncia y solicitaran ayuda psicológica para la abuela y el niño" (PGN, Relatoría #18964, 2011, p. 12). Otros casos, cuando los padres hacen la queja ante la rectoría, las cosas tienden a complicarse más, así lo señalan los padres:

> […] a los pocos días llegaron los papas de XX[37] a hablar con la profesora XX y la Rectora. Venían a hacer el reclamo a la profesora XX porque el día anterior a la salida del colegio, la profesora le pegó a la niña con una cadena del candado del portón y ellos venían a hacer el reclamo y la profesora se puso furiosa y dijo que eso eran mentiras y malhumorada y alterada (PGN, Relatoría #211221, 2010, p. 13).

3.4.3.2 Sobre el recaudo de pruebas.

Dentro de un proceso disciplinario, la recolección de pruebas (figura 54) se constituye fundamentalmente por dos tipos: los testimonios y los documentos. A la luz del legislador, los testimonios de los estudiantes gozan de total credibilidad, más aún cuando guardan total coherencia en la narración de los hechos y se percibe facilidad para describir un acto de agresividad. De otra parte, las pruebas documentales son de diverso orden: dictámenes de medicina legal, quejas de los padres, hoja de vida de los profesores, entre otros. Sin embargo, en

[37] En algunas providencias de la Procuraduría General de la Nación no se escriben los nombres de los procesados, sin embargo no es general ya que en otras aparecen los nombres. Lo anterior se debe a la ley colombiana de protección de la información de los ciudadanos.

muchos casos las pruebas no son suficientes ya que se trata de la palabra de los niños contra la de los profesores. Un obstáculo para que prosperen las denuncias radica en que los padres, quienes hacen la denuncia, generalmente no presencian estas situaciones ya que ellos están fuera de la escuela. En otras ocasiones los niños más pequeños tienden a confundir las fechas, hora lugar y modo en que ocurrieron los hechos, máxime cuando estas investigaciones tienen en promedio cuatro años y es posible que los niños olviden detalles de la situación en sus primeras versiones.

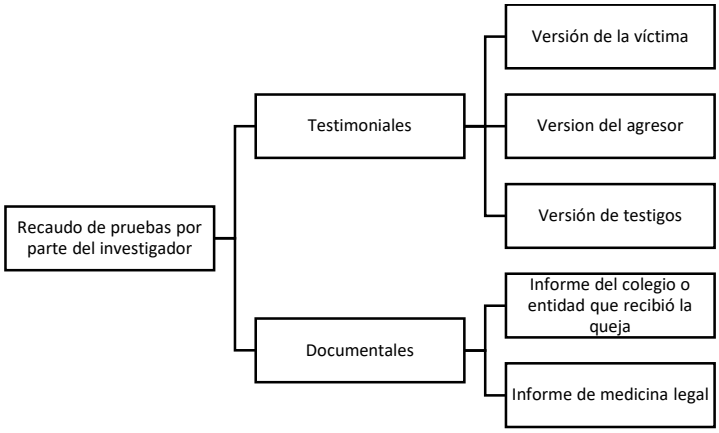


Figura 54 Recaudo de pruebas en el proceso disciplinario

Las pruebas en el proceso disciplinario por maltrato de profesores a estudiantes.
Fuente: Elaboración propia a partir del análisis de 25 fallos en segunda instancia en el periodo 2007-2012 en Colombia.

3.4.3.3 Responsabilidad disciplinaria del profesor como servidor público.

De acuerdo al Artículo 23 del Código Único Disciplinario (2002),

> Constituye falta disciplinaria, y por lo tanto da lugar a la acción e imposición de la sanción correspondiente, la incursión en cualquiera de las conductas o comportamientos previstos en este Código que conlleve incumplimiento de deberes, extralimitación en el ejercicio de derechos y funciones, prohibiciones y violación del régimen de inhabilidades, incompatibilidades, impedimentos y conflicto de intereses, sin estar amparado por cualquiera de las causales de

> exclusión de responsabilidad contempladas en el artículo 28 del presente ordenamiento. (Código Único Disciplinario, Ley 734, 2002, p. 14)

Por tanto, el Código Disciplinario,

> […]impone a los servidores públicos la obligación de ejercer sus funciones en la forma prevista en la Constitución, la ley y el reglamento, y el quebrantamiento de estos deberes o la incursión en prohibiciones surge la aplicación de un régimen especial de responsabilidad disciplinaria, que es una de las modalidades del ejercicio del poder punitivo del Estado. El Constituyente asignó al legislador la determinación de dicho régimen y la manera de hacer efectivo; el desarrollo de esta norma constitucional se materializa en la Ley 734 de 2002. (PGN, Relatoría #378676, 2013, p., 1).

En este orden de ideas, ley disciplinaria establece que el servidor, en este caso el profesor o la profesora debe, “Cumplir y hacer que se cumplan los deberes contenidos en la Constitución, los tratados de Derecho Internacional Humanitario, los demás ratificados por el Congreso, las leyes, los decretos « [...] Tratar con respeto, imparcialidad y rectitud a las personas con que tenga relación por razón del servicio » (Artículo34, numeral 6°, Ley 734, 2002). Por lo anterior, el incumplimiento a los deberes y prohibiciones (Artículo 35, Ley 734, 2002) configura una falta para lo cual el Estado debe aplicar los procedimientos establecidos.

Respecto a las sanciones la Ley 734 establece:

1. La destitución e inhabilidad general implica:

> a) La terminación de la relación del servidor público con la administración, sin que importe que sea de libre nombramiento y remoción, de carrera o elección, o
>
> b) La desvinculación del cargo, en los casos previstos en los artículos 110 y 278, numeral 1, de la Constitución Política, o

c) La terminación del contrato de trabajo, y d) En todos los casos anteriores, la imposibilidad de ejercer la función pública en cualquier cargo o función, por el término señalado en el fallo, y la exclusión del escalafón o carrera.

2. La suspensión implica la separación del ejercicio del cargo en cuyo desempeño se originó la falta disciplinaria y la inhabilidad especial, la imposibilidad de ejercer la función pública, en cualquier cargo distinto de aquel, por el término señalado en el fallo.

3. La multa es una sanción de carácter pecuniario.

4. La amonestación escrita implica un llamado de atención formal, por escrito, que debe registrarse en la hoja de vida. Si al momento del fallo el servidor público o el particular sancionado presta servicios en el mismo o en otro cargo similar en la misma entidad o en otra entidad oficial, incluso en período diferente, deberá comunicarse la sanción al representante legal o a quien corresponda, para que proceda a hacerla efectiva (Ley 734 Código Único Disciplinario, 2002, pág. 25).

En esta perspectiva, a continuación, se puede identificar en la providencia, la siguiente situación:

En cuanto a la tipicidad de la conducta que se reprocha a la señora, está claro en el proceso que la implicada incurrió en la conducta reprochable que se endilga, y que está tipificada en la Ley 734 numerales 2) y 6) que rezan: Son deberes de todo servidor público: 2)cumplir con diligencia, eficacia e imparcialidad el servicio que se le ha encomendado y abstenerse de cualquier acto u omisión que cause suspensión o perturbación injustificada de un servicio esencial, o que implique abuso indebido del cargo o función y 6) tratar con respeto, imparcialidad y rectitud a las personas con que tenga relación por razón del servicio (PGN, Relatoría18964, 2011, pág.10).

En este sentido, el 88% de los procesos con fallo a favor de los estudiantes, se aplicaron las sanciones correspondientes teniendo en cuenta la dosimetría establecida, según los criterios definidos por la ley. Así un ejemplo,

> Confirmar el fallo sancionatorio del 31 de agosto de 2012, proferido por la Procuraduría Regional de Nariño que declara disciplinariamente responsable de la falta endilgad a la señora […] identificada con cédula de ciudadanía […] de la Unión Nariño, en su condición de docente del Centro Educativo La Pradera del Municipio de la Unión Nariño, para la época de la comisión de los hechos, con la sanción de suspensión en el ejercicio del cargo e inhabilidad especial por un (1) mes, conforme a las razones expuestas en la parte considerativa de este proveído (PGN, Relatoría #18964, 2011, p.25).

3.5 Dimensión discursiva del maltrato escolar

A continuación, se presentan algunos ejemplos de los discursos de los agentes educativos publicados por la Procuraduría en forma de relatorías, a través de los cuales podemos conocer y comprender las concepciones, comprensiones y argumentos de los participantes.

3.5.1. Argumentos de la defensa en los casos denunciados y procesados por la Procuraduría.

En el momento de indagación preliminar, de acuerdo con el proceso disciplinario, los profesores niegan las acusaciones para lo cual se apoyan en las imprecisiones que pudiera tener el acto como por ejemplo la hora exacta, el día, el modo, las acciones, los testigos, entre otros. Favorece el hecho que para ese momento las huellas del maltrato como por ejemplo hematomas, empujones, entre otros ya pudieron haber desaparecido (inexistencia de la agresión material). Además, el profesor se apoya en su condición de autoridad para desmentir las quejas.

> Posteriormente a la negación, el profesor afirma ser un malentendido o una mentira fraguada por los estudiantes en complicidad de los padres con el objetivo de hacerle daño.

En consecuencia, « Mediante comunicación escrita, el disciplinado presentó escrito de descargos manifestando que el menor falta a la verdad, solicita citar al menor que rinda entrevista respecto a los hechos […]» (PGN, Relatoría #383896, 2015, p. 273).

Agrega el abogado defensor: « Critica que el fallador de la primera instancia le haya dado credibilidad a las versiones de los jóvenes malcriados, que no se dejan educar y menos disciplinar » (Relatoría, #14127, PGN, p. 4). Como se puede analizar, la intención de estos argumentos consiste en generar lo que en derecho se denomina « la duda razonable » la cual está definida en el proceso disciplinario en favor del profesor o cualquier acusado.

Nuevamente, por parte del defensor del profesor, se presenta el argumento de la inexistencia del maltrato que origina la acusación « […]siempre se tornaba agresivo, incluso le daba patadas a la profesora en medio de sus berrinches, y por más que se trate de controlar no es fácil conseguirlo[…] », además, señala que: « no acata las órdenes del profesor », entorpece el normal desarrollo de la clase e impide que los demás niños y niñas puedan ejercer y disfrutar el derecho a educarse […] lo que llevó al error de taparle la boca con un trapo, llevada por el desespero por el comportamiento del joven. […] » (PGN, Relatoría #18964, 2011, p. 9).

La intención con la cual actúa el profesor en un hecho como el maltrato, resulta complejo a la hora de determinar la culpabilidad ya que en todos los casos los argumentos de la defensa están basado en la negación de una intención de hacer daño al estudiante. Por el contrario, se afirma que las acciones del profesor tuvieron buena intención como, por ejemplo, controlarlo, permitir el aprendizaje, proteger a los demás estudiantes, entre otros.

En otros casos, el profesor manifiesta protegerse del estudiante, así lo señala « […] que si llegó a golpearlo no había sido con intención, ya que lo que buscaba era defenderse de una futura

agresión del menor » (PGN, Relatoría #15137, 2008, p. 5). En síntesis, la palabra del profesor se impone sobre la del niño.

En uno de los casos citados en el cual la profesora amarra con una soga a un estudiante, señala el defensor:

> […] Mi prohijada jamás actuó con la intención de castigar, reprender o maltratar al estudiante XX cuando le colocó una cuerda sin amarrarlo […] simplemente colocó sobre aquel una cuerda sin apretarla y con la intención que, mediante una actividad lúdica, aquel demostrara a sus compañeros que podía estar en su puesto de estudio […] (PGN, Relatoría #378676, 2013, p.8).

Otro argumento que se presenta en los alegatos durante el proceso disciplinario está referido a señalar la trayectoria del profesor como un elemento que pretende minimizar las acciones de maltrato ejecutadas por el profesor sobre sus estudiantes. Afirmaciones como: « […]Según sus estudios como licenciada en básica primaria, fortalecida con su especialización en gestión ambiental, ha demostrado mucho profesionalismo en el desempeño de sus funciones » (PGN, Relatoría #378676, 2013, p., 3). El argumento anterior se basa en la trayectoria académica del profesor, sin embargo, existen otras características relacionadas como por ejemplo el prestigio basado en la antigüedad en el cargo, la buena relación con los padres, las responsabilidades asumidas en el colegio, su edad, el género, el temperamento amoroso y el compromiso con la comunidad. Estas características disminuyen en muchos casos la credibilidad de la palabra del niño. Inclusive, como se puede ver en algunos de los casos analizados, los mismos estudiantes justifican los actos del profesor.

Complemento de lo anterior, se suma el instrumento en el cual los profesores registran el mal comportamiento de los estudiantes denominado “observador”, “cuadernos de anotaciones”,

entre otros, los cuales se utilizan para llevar un prontuario de acciones que le sirven al profesor y a los colegios para demostrar el mal comportamiento de los estudiantes, al respecto señalan «Los directores de grupo llevan un cuaderno de anotaciones del estudiante, después de tres llamados de atención, si no acata la orden por el niño, se registra en ese cuaderno, y si el niño tiene por ejemplo tres anotaciones en el cuaderno, se empieza a aplicar el manual de convivencia con sus respectivos pasos » (PGN, Relatoría #18964, 2011, p. 10).

Finalmente, consideramos importante señalar algunas conclusiones por parte de la Procuraduría en los casos investigados de maltrato ejercido por los profesores:

3.5.2 Sobre los derechos de la infancia y adolescencia:

> En primer lugar, es necesario reconocer que los niños, niñas y adolescentes son titulares de derechos y garantías reconocidos en las leyes y tratados internacionales, los cuales deben ser incluidos en los manuales y directrices internas de los establecimientos educativos. Lo anterior debe ser garantizado por toda comunidad educativa, incluidos los profesores, la protección de la integridad física y mental y comunicar a las autoridades situación de vulnerabilidad y garantizar los procedimientos conducentes a superar las dificultades tanto académicas como de comportamiento de los estudiantes. (PGN, Relatoría #164811, 2002, p. 4)

3.5.3 Sentido de la educación:

> Dado que los profesores poseen la condición de ser servidores públicos a quienes se les ha asignado la labor educativa de la sociedad, se espera que ellos puedan contribuir a alcanzar los objetivos definidos en la Constitución y las leyes, […] el ejercicio de la docencia es una tarea que debe ser realizada de manera responsable por quienes la

ejercen, deben tener habilidades pedagógicas que brinde ejemplo a los alumnos […] (PGN, Relatoría #17598, 2007, p. 7).

Además, se espera que la educación,

> […] tenga en cuenta que son de extremada importancia las relaciones entre los profesores y los alumnos en el aula y en el colegio, la cordialidad y el buen humor han de presidir esas relaciones en todo momento, esta convivencia cordial no se consigue a base de prohibiciones, de gritos, de castigo o de golpes, el profesor que conoce a sus alumnos –lo que supone interés y dedicación- prevé cómo van a reaccionar ante un hecho concreto, la educación no se consigue por miedo al castigo y una clase paralizada por el miedo no puede tener apariencia de orden y compostura, pero esas conductas son forzadas y no tienen valor educativo, el alumno debe tener la seguridad de estar apoyado por el profesor y esto se consigue reforzando las actuaciones positivas del alumno, en lugar de resaltar con frecuencia las negativas, o propinándole golpes o humillaciones (PGN, Relatoría #21121, 2013, p. 4).

3.5.4 Función de los profesores.

Por su labor educativa, los profesores son llamados a contribuir a transformar la sociedad y no a mantener valores que no responden a las condiciones sociales de la época actual.

El docente no está llamado únicamente a transmitir conocimientos académicos, sino a inculcar en sus educandos, valores tales como el respeto, el buen comportamiento social, la ausencia de la agresividad, la búsqueda de la paz y hacerlos conscientes de la necesidad

> de auto-formarse para el progreso personal y de la sociedad […] (PGN, Relatoría #14127, 2009, p. 2)

Lo anterior, resulta ser un llamado a la responsabilidad de los profesores respecto a las necesidades actuales de la sociedad, pero también en las aspiraciones que tenemos los colombianos: erradicar la violencia de la vida de las personas, lo que requiere, en principio, generar espacios de respeto, buen trato y participación.

De otra parte, el desconocimiento de sus deberes y prohibiciones, señala la Procuraduría, no eximen o justifican las actuaciones de los profesores, por ello se hace necesario por parte de las Secretarias de Educación, generar espacios de formación docentes que aborden el tema disciplinario, pero especialmente los principios, normas, y leyes que hoy rigen en la educación y la sociedad orientados al respeto y promoción de los derechos humanos.

La función del docente debe ir encaminada a brindar confianza a sus alumnos, generando seguridad y estímulo para hacer de la actividad escolar algo lúdico que motive el interés por aprender, existiendo coherencia entre lo que se dice y lo que se hace […] (PGN, Relatoría #378676, 2013, p. 4)

3.5.5 Las prácticas tradicionales de la enseñanza.

Como señala el legislador,

> La prestación del servicio público de la educación requiere que el docente modifique radicalmente el –modelo de docilidad- ligado a la idea de sumisión y condición de inferioridad del niño, y lo remplace por una nueva pedagogía para el desarrollo integral y libre de la personalidad (PGN, Relatoría #378676, 2013, p.10).

La selección de estrategias pedagógica por parte de los profesores y las escuelas determinan en gran medida las relaciones que en ella se quieren promover. Así mismo, la

definición de objetivos cuya orientación debe estar orientada a sacar adelante a los estudiantes y buscar alternativas de tipo pedagógico que contribuyan para que los estudiantes puedan alcanzar las metas tanto académicas como de convivencia social y superar las prácticas obsoletas que funcionaron en épocas pasadas.

3.5.6 Efectos del maltrato para estudiante y la escuela.

De acuerdo con lo analizado hasta el momento, el maltrato realizado por el profesor sobre sus estudiantes tiene un saldo negativo para todos. Para los niños y niñas porque aprenden a maltratar, genera sentimiento de miedo, angustia, injusticia y soledad, lo que repercute en su desarrollo integral. Para el profesor, porque configura una imagen autoritaria en sus estudiantes, compañeros y los padres de familia, además que afecta su estado anímico. Para los padres porque los motiva a reaccionar violentamente por proteger a sus hijos y para la escuela porque genera un clima escolar hostil, una proyección negativa en la comunidad y por ende la deserción de los estudiantes.

3.5.7 Dificultades en los procesos disciplinarios.

Finalmente, es importante señalar algunas dificultades que se presentan en los procesos disciplinarios de los profesores por situaciones relacionadas con el maltrato a estudiantes. En primer lugar, los padres desconocen los procedimientos a seguir cuando se presenta una situación de maltrato, específicamente a quién acudir. Por parte los estudiantes consideran que este comportamiento es propio de la escuela y tiene una función educadora.

También existe un tipo de agresión que se configura prueba clara de cómo es el maltrato físico cuando existen huellas y que es verificable a partir de un informe médico legal. Sin embargo, no existen pruebas con mayor precisión para otros tipos de maltrato como el emocional en donde resulta más compleja su configuración y especialmente evidenciar el impacto negativo.

Muchos niños que son maltratados por sus profesores, lo mantienen en silencio ya que saben que nadie creerá su versión por tener bajos resultados académicos o de convivencia, o porque existe una ausencia y falta de comunicación con los padres. En estos casos, es posible que el maltrato aumente, inclusive lo reciban también de sus compañeros u otras personas.

Generalmente estas situaciones de maltrato protagonizadas por profesores sobre sus estudiantes se realizan en la intimidad del aula, lejos de los ojos de otros profesores, directivos y padres de familia. Se adiciona el refuerzo del discurso del profesor que justifica sus actuaciones ante los niños con el objetivo de validarlo y por qué no, naturalizarlo para evitar se comuniquen con los padres y los directivos.

Gracias a los procesos desarrollados por la Procuraduría General de la Nación entre el año 2008 y 2013, se ha podido observar, a través de 25 sentencias, los diferentes argumentos de los agentes que participan en una situación de maltrato. Resulta además significativo el hecho que estas situaciones ocurran en el espacio dedicado a los aprendizajes como es el aula de clase.

De otra parte, es importante el hecho que la misma Procuraduría haya asumido los procesos de investigación en el periodo 2008-2013, aunque solo hayan finalizado el 5% de los casos adelantados en el año por el cambio del procurador. A partir del año 2013, cuando las denuncias vuelven a las oficinas de Control Interno Disciplinario de las Secretarías de Educación, resulta complejo hacer seguimiento al proceso. Generalmente, los únicos casos que regresan a la Procuraduría son los relacionados con abuso sexual.

La condición social de ser niño, niña o joven sigue siendo compleja en su reconocimiento a pesar de la existencia de un marco normativo, especialmente en el campo educativo en donde también son vulnerados sus derechos. A pesar que el maltrato y los castigos que implican dolor

físico y afectación emocional están prohibidos en la legislación colombiana, aún existen como parte de las prácticas pedagógicas.

A partir de la revisión de los manuales de convivencia escolar de los tres colegios participantes en la investigación, se observó la inexistencia de parámetros, mecanismos, o procedimientos a los cuales los estudiantes pudieran acudir en casos de experimentar maltrato por parte de sus profesores, lo cual podría interpretarse como algo normal o impedir que los estudiantes pudieran generar denuncias y procesos disciplinarios para los profesores.

Una vez se ha hecho un análisis del campo político, jurídico y disciplinario del maltrato escolar en Colombia en el periodo 2006-2013 podemos concluir lo siguiente:

La teoría de los campos propuesta por Bourdieu, es una herramienta que permitió comprender el funcionamiento del campo educativo, en tanto se evidencia en los profesores, inclusive los directivos, desconocimiento del sentido y el alcance tanto de las políticas como de los procesos jurídicos implicados en el caso de vulneración de los derechos de niños, niñas y adolescentes y a condición de los profesores como servidores públicos.

En esta misma línea, la revisión de los manuales de convivencia señala la inexistencia de un proceso en el cual se definan agentes y agencias de control en caso de presentarse situaciones de maltrato de los profesores a los estudiantes, lo cual podría interpretarse como algo que se le asigna poca relevancia en la escuela. Contrario a esto, el listado de faltas leves, graves y muy graves de los estudiantes, ocupan la mayor parte de los documentos, los cuales están dirigidos casi en su totalidad a determinar sanciones a los estudiantes pero excluyen otros agentes como los profesores.

A manera de recomendación producto del presente ejercicio analítico es la necesidad de procesos de formación de profesores que incluya aspectos de la normatividad, como ejemplo el

Código de Infancia y Adolescencia y el Código Único Disciplinario que permita a los docentes generar auto coacción ante situaciones de pérdida del control con los estudiantes. Lo anterior podría ser complementado con una revisión a los manuales de convivencia escolares a partir de un principio como es garantizar los derechos de los niños y las niñas.

Los padres de familia, por su parte, se constituyen en los principales garantes de los derechos de los niños, sin embargo, es preciso un trabajo orientado a su comprensión y el conocimiento de los procesos que ellos deben enseñar a sus hijos cuando se presentan situaciones de vulneración. Su conocimiento podría contribuir muy seguramente a generar un frente social común frente a la violencia y los malos tratos tanto en la familia como en la escuela.

CAPITULO 4

Violencia simbólica, práctica pedagógica y lenguaje.

"Un niño (a) que domina el lenguaje
Ya no será nunca el mismo niño"
L.S. Vygotsky.

La sociología de la vida cotidiana resume uno de los aspectos más importante de la obra del sociólogo francés Pierre Bourdieu 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, 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, entre otros, no se dedicaron exclusivamente a analizar el campo escolar, aportaron diferentes herramientas metodológicas que han permitido su análisis y reflexión. Otro aspecto a tener en cuenta, es que, si bien los postulados referidos a lo largo de La Reproducción (1977) corresponden a 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.

4.1 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 escuela[38], 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).

[38] 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.

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, 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 orientas 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, la 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 determinada 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 encuentre, 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 sancionado socialmente como lo relata el siguiente estudiante:

> A mí la verdad es que me echaron de tres colegios solo por bobadas, según la cucha[39] yo no hacía caso del uniforme y llené observador[40]. Del colegio de Patio Bonito[41], fue porque no entregaba trabajos. De éste mi mamá me echa de la casa si me sacan […] (E1, C1, NES, abril de 2016).

---

[39] En el contexto del relato la palabra "cucha" la utilizan los estudiantes para referirse a la profesora.
[40] 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.
[41] 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.

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), el cual la ubican para su comprensión y explicación en el campo escolar, lugar privilegiado para la reproducción, la dominación y el ejercicio del poder simbólico.

4.2 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 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, 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, 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.

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, 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, 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 el 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 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 él la presencia de las experiencias, esquemas de percepción, de pensamiento que hacen parte de las trayectorias de los agentes a lo largo de la vida.

> 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 poder como el que refiere un estudiante a continuación:

> […] Es que esa cucha, es toda alzada[42], 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).

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).

[42] En el contexto del relato se refiere a un temperamento agresivo.

> 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 uno intereses materiales y simbólicos de los grupos dominantes, es decir unos aprendizajes subordinados. 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 el modelo dominante.

> 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).

Tal como lo señala Gutiérrez (2007) 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).

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).

4.3 Lenguaje

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 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, 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 producen, pero también de quien las recibe. Muchas veces somos expertos en producir palabras cargadas de poder para producir miedo, duda y dolor.

El tema de lenguaje y el poder ha sido analizado por lingüistas y sociólogos 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 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 55 La amenaza en las relaciones profesor-estudiante "¡Voy a llamar al Bienestar![43]".

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?

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).

[43] En el contexto la expresión "voy a llamar al Bienestar" es una amenaza del profesor de reportar a los estudiantes al Instituto Colombiano de Bienestar Familiar que es encargado de la protección de los niños. Sin embargo, existe una percepción negativa por parte de los niños.

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 56 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, estos se configuran como disposiciones elaboradas socialmente que se expresan a través de formas de hablar y decir ciertas cosas y cierta capacidad lingüística para construir diferentes discursos que respondan a situaciones comunicativas en las

cuales existe una necesidad comunicativa (Bourdieu, 1982). Sin embargo, y como parte del lenguaje muchas situaciones comunicativas entre profesores y estudiantes se realizan de manera silenciosa, es decir sin hablar, como por ejemplo las miradas reprobatorias, los modales, tonos de voz, movimiento corporal, los cuales son difíciles de capturar, pero tan poderosos como formas de configurar habitus y como formas de comunicación y ejercicio del poder.

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

4.4 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 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 retirase 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 juega 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.

4.5 Práctica pedagógica y maltrato escolar.

Hasta aquí hemos recorrido algunas ideas desde una perspectiva sociológica y educativa que nos ha permitido hacer visible 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 física 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 jóvenes.

El interés por 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.

4.5.1 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 simbólica 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, 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, les 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, inclusive los colegas reconocen legítimos 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:

4.5.1.1 Poder de antigüedad:

> […] Profesor- Es bien cierto eso del poder porque si uno llega a un colegio como nuevo, todos lo sabemos qué 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).

4.5.1.2 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).

4.5.1.3 Valor del poder: profesor Vs. padres

> […] pues en mi opinión tocaría unir muchos padres de familia, porque pues como sabemos esta persona[44] tiene una gran influencian 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).

4.5.1.4 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 porque estaba haciendo así las cosas y ahora dice Víctor[45]: 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).

4.5.1.5 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).

---

[44] En el contexto del relato se refiere al profesor.
[45] En el contexto, se refiere a un colega profesor.

4.5.1.6 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).

4.5.1.7 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, incluidos 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 comunicación de las personas. Veamos el siguiente ejemplo en el cual se presenta situaciones de descortesía por parte del profesor:

> […]Estudiante 5- Siempre llega malgeniado[46], tira la puerta y nos dice: ¡trabajen vagos ¡ 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 mimos padres de familia orientado a cumplir sus necesidades. Al tener el poder de

[46] En el contexto del relato se refiere al profesor que llega a la clase.

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, como 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. Muchas veces es la salida cuando no hay salida al que muchos estudiantes reaccionan con otro poder que en muchas 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 man[47] no se volvió a meter con él" (E6, C3, NES, Bogotá, 2016). Esta afirmación la corrobora una profesora que dice:

> […] 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

[47] En el contexto la palabra se utiliza para referirse un profesor.

> 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.

4.5.2 Autoridad

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 trasmitir lo que trasmiten 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 cantaletié[48] 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

[48] En el contexto, el enunciado se refiere a la acción de regañar permanentemente.

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.

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 remplazada 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 han analizado 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 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 que han asumido la autoridad del profesor denominado « autoritario » en las prácticas de enseñanza y aprendizaje evidencia una resistencia a desaparecer o transformarse por sí mismos, es decir, están soportados de una autoridad institucional que contribuye a mantenerla. Por esta razón muchos profesores acuden al maltrato como una forma de recuperarla, 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.

4.5.2.1 Autoridad como imposición

> […] Bueno yo lo que puedo decir desde sí, he tenido varias situaciones de esas pero efectivamente se genera en esas malas relaciones, ósea 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).

4.5.2.2 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).

4.5.2.3 Desafiar la autoridad, el juego social

[…] El estudiante requiere 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 autoridad del profesor frente a los compañeros y dando mal ejemplo (Observador del Estudiante, C1, Grado 7°, Bogotá, 2016).

4.5.2.4 Enfrentamientos por la 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).

4.5.2.5 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, ósea, 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).

4.5.2.6 La crisis de la autoridad familiar y escolar

[…] Uno se da cuenta que los estudiantes no respetan ni 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 uno como profesora menos. Antes eso era diferente, se respetada 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 de los que ellos posiblemente fueron educados, los cuales se basaban en el reconocimiento de autoridad como verticalidad, sumisión, obediencia.

4.5.3 Disciplina y control

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 tantos 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 pensar de normas que los prohíben, las investigaciones demuestran cómo los castigos no han desaparecido de las prácticas pedagógicas en las escuelas como estrategias formativas.

Resulta interesante en el trabajo realizado con padres y profesores que participaron en esta investigación, cómo para mucho de ellos los castigos escolares son reconocidos y valorados como parte del proceso de formación, incluso relatan experiencias en la 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 cuanto tú estuvieras en grado once ella te daba tu palmada o u 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 porque 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:

i. Prevalencia de castigos escolares que implican acciones físicas y emocionales.
ii. Frecuencia de castigos por hablar con los compañeros en clase.
iii. 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 pegado 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 les 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 habitus 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 como 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 portase 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, graves y gravísimas.

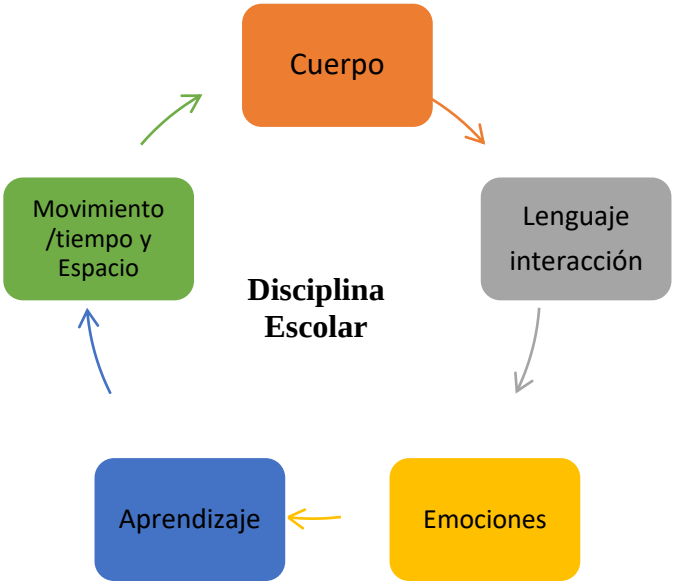


Figura 57 La disciplina en el manual de convivencia

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 la relacionado con los deberes y las faltas de los estudiantes.

Algunos elementos para la reflexión a partir del ejercicio:

4.5.3.1 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, es reiterado los llamados de atención y ya se le había informado a la acudiente, trae pantalones café y chaqueta que no corresponden al uniforme-firma docente (Observador del Estudiante, C2, grado 7°).

4.5.3.2 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°).

4.5.3.3 Disciplina del aprendizaje:

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

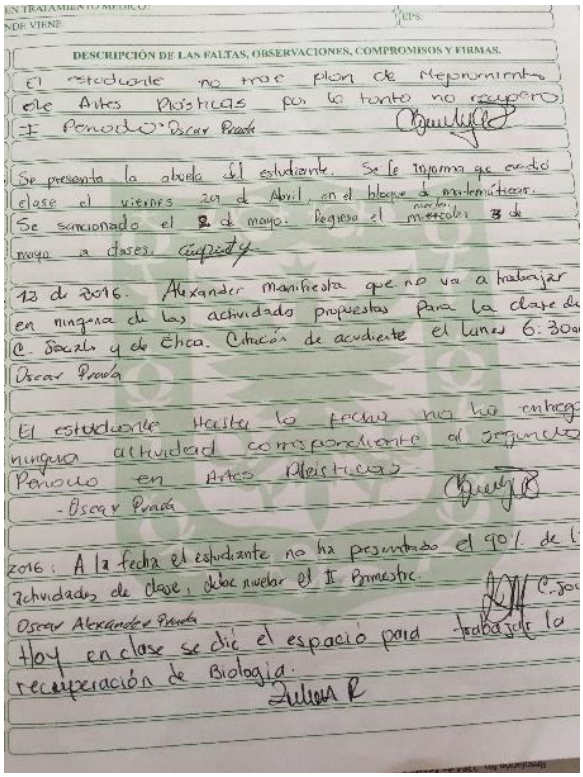
04/04/16: Durante el primer periodo académico presentó dificultades en sociales artes, ética, religión, inglés de informática y en ocasiones continuó con su actitud retadora, es necesario llamarle la atención para el buen porte del uniforme, debe demostrar un cambio de actitud y responsabilidad con su proceso académico. -firma docente y 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 empujo y tiro el pupitre. Luego cogió mi maleta y la tiró del puesto. Yo me le paré, y mis amigos de tuvieron para no embarrarla (E1, C1, NES, Bogotá, abril, 2016).

Los ejemplos anteriores, nos lleva a la conclusión que la escuela espera un control total del estudiante como lo representa la figura 57. Resulta llamativo el hecho 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.


EN TRATAMIENTO MEDICO: EPS:
NDE VIENE:

DESCRIPCIÓN DE LAS FALTAS, OBSERVACIONES, COMPROMISOS Y FIRMAS.

El estudiante no trae plan de Mejoramiento de Artes Plásticas por lo tanto no recupero
I Periodo - Oscar Prada

Se presenta la abuela del estudiante. Se le informa que cuando clase el viernes 29 de Abril, en el bloque de matemáticas. Se sancionado el 2 de mayo. Regreso el miércoles 3 de mayo a clases.

13 de 2016. Alexander manifiesta que no va a trabajar en ninguna de las actividades propuestas para la clase de C. Sociales y de Ética. Citación de acudiente el lunes 6:30
Oscar Prada

El estudiante Hasta la fecha no ha entregado ninguna actividad correspondiente al segundo Periodo en Artes Plásticas.
- Oscar Prada

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

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

Figura 58 Observador del estudiante.

Como se puede evidencia, 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 trasversales 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 59 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 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 aun 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 nivele 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 que se puede y que 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 lo 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 en mi colegio el nivel 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 origina maltrato de profesores y estudiantes se encuentran relacionados con la misma 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 los 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.

4.6 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 empieza a visibilizar las

diferentes denuncias de maltrato de profesores a estudiantes ante la Procuraduría General de la Nación.

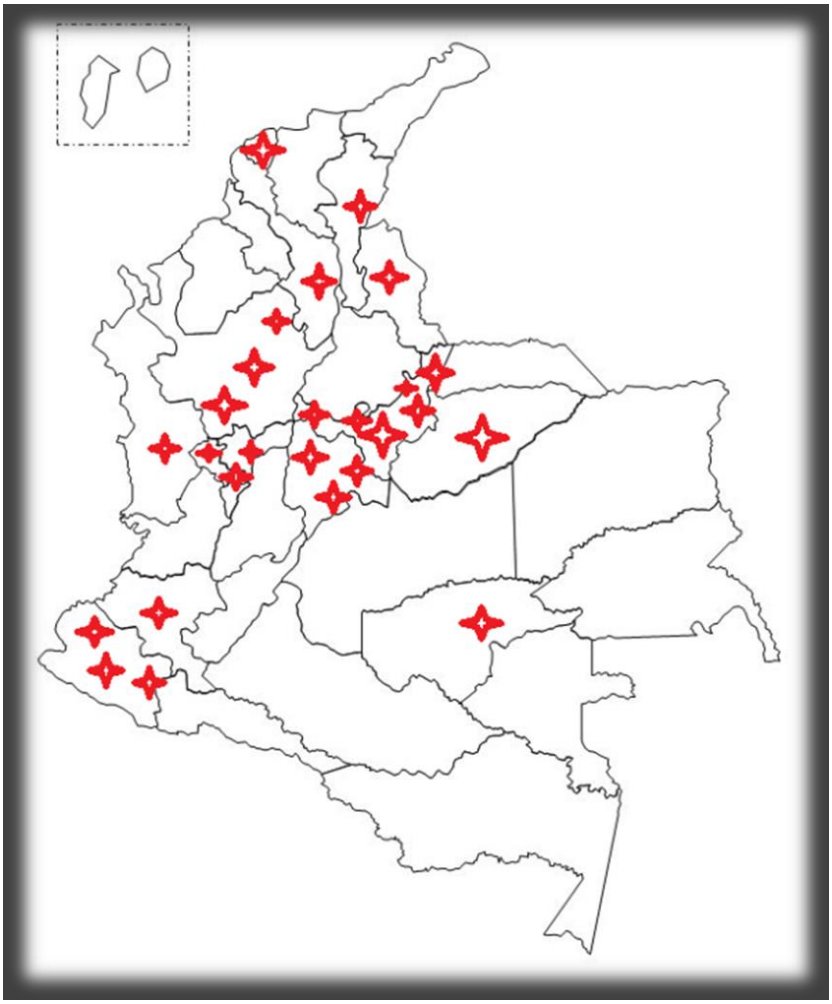


Figura 60 Geografía del maltrato en Colombia 2008-2013

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

La figura 60 y 61, 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.

Relatoria Nº	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 físco 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 del 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**	Auto que 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 (Giaviare)	Institución Educativa Lagos del Dorado	**Por comisión de delito de abuso sexual en menores por parte de docente oficial**	Fallo de segunda instancia

Figura 61 Procesos disciplinarios en Colombia

Relación de casos de maltrato de profesores a estudiantes con fallo en segunda instancia de la Procuraduría General de la Nación para el periodo 2004-2013. Fuente: Elaboración propia a partir de las relatorías publicadas por la 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 recluido por vencimiento de términos. A partir de esta información, es posible concluir lo siguiente:

A partir de la figura 61, 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 dónde 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 maltratos 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% 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 trascurrido 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 33 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.

CAPITULO 5

El clima escolar como predictor de violencia y maltrato escolar

El clima escolar se constituye en una categoría de gran importancia para la presente investigación, especialmente por lo que pudiera implicar en la prevención, erradicación e intervención de situaciones de maltrato en las relaciones entre los diferentes agentes educativos y no solo el maltrato de profesores a estudiantes.

Por su parte, los estudios a nivel internacional han señalado la importancia de analizar el clima escolar como una estrategia para intervenir y prevenir la violencia escolar y en sus efectos: bajo rendimiento académico de los estudiantes, el ausentismo escolar, las prácticas autoritarias, la deserción escolar, el acoso escolar y en general en las percepciones negativas de la escuela, y por tanto trabajar por el bienestar escolar de los estudiantes, padres, profesores, directivos y demás personal del colegio

Este capítulo está dedicado a abordar el clima escolar a partir de algunas aproximaciones conceptuales desarrolladas en las investigaciones internacionales, y algunas trayectorias realizadas a partir de encuestas que abordan algunos aspectos de clima escolar en contexto internacional, nacional pero específicamente Bogotá.

Un fenómeno que se ocupa al finalizar el capítulo es el denominado « malestar escolar», el cual surge a partir del trabajo de campo y que se considera importante tratar debido a sus implicaciones para el clima, el bienestar escolar y especialmente, para la comprensión del maltrato escolar.

Trabajar el clima escolar a partir de diferentes estrategias, puede hacer la diferencia entre un colegio con alto nivel de malestar escolar y uno que genera percepciones positivas entre los diferentes agentes educativos. Algunas acciones que pueden contribuir a generar un clima

escolar benéfico para todos se relacionan con la participación de los actores, la realización de prácticas pedagógicas que generen interés y motivación en los estudiantes, la comunicación permanente de altas expectativas y el cuidado del otro, entre otras.

5.1 Clima escolar: Aproximación al concepto.

Los estudios sobre el clima escolar, son relativamente recientes, especialmente en los últimos 15 años en donde las investigaciones han tomado mayor importancia en el contexto educativo anglosajón, francés y español, fundamentalmente. El National School Climate Center, con sede en New York, ha desarrollado importantes estudios en el campo, que, sumados a las investigaciones en Francia lideradas por Eric Debarbieux (2015) y Catherine Blaya (2015), principalmente, nos permiten tener un marco teórico que ha contribuido al desarrollo del tema y al fortalecimiento de las investigaciones en otros países en el mundo.

Con los planteamientos iniciales de Bronfenbrenner (1979) respecto al ambiente institucional y su incidencia en el desarrollo del niño, se inicia una reflexión profunda sobre el tema y se concreta con los primeros estudios de Debarbieux (1996) que permitieron identificar y develar las percepciones sobre los comportamientos y actos de violencia por parte de estudiantes, profesores y otros adultos, y su relación con el clima escolar.

Tal esfuerzo ha sido fortalecido con otros trabajos de investigadores como Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega (2004), Blaya (2006, 2010, 2012, 2015), Coulibaly (2010), Steffgen & Reccia (2011), Torres (2012), Chaux (2012), López, Bilbao y Rodríguez (2012), Debarbieux (2010,2012, 2015), Trainer (2013), Poulin, Beaumont, Blaya & Frenette (2015), entre otros, quienes han contribuido, a partir de sus investigaciones, a la construcción de un marco teórico sobre la categoría « clima escolar » y su relación con la violencia en las escuelas.

En sus últimas publicaciones, Eric de Debarbieux (2015), pionero en los estudios sobre clima escolar, señaló que,

> El clima escolar era inicialmente un concepto confuso. Anderson [1982], por ejemplo, ha demostrado lo difícil que es definir el clima escolar, ya que cada académico y profesional utiliza una amplia gama de modelos más implícitos que explícitos en éste tema. En particular, existe una confusión frecuente entre el clima escolar y la seguridad escolar. Sin embargo, la calidad y el estilo de vida escolar no sólo dependen de sentirse seguros o inseguros: el compromiso, la motivación y el placer también cuentan. Aunque históricamente en Francia, la noción de clima escolar se ha abordado, sobre todo, bajo la influencia de la obra de Debarbieux, desde el punto de vista de la violencia en las escuelas (p.12).

Por tanto, nos hace un llamado a tener en cuenta que el clima escolar va más allá de la seguridad escolar y que su definición no tiene un límite, ya que acude a la compresión y a la construcción que hace cada colegio de él.

En general, los autores plantean la relevancia de los estudios sobre los climas escolares y, especialmente, su relación con la violencia escolar y en general con la vida en las instituciones escolares, lo que se constituye en un aspecto muy importante a la hora de analizar la violencia en las escuelas, pero también el rendimiento académico de los estudiantes, las relaciones entre los profesores, las percepciones de los padres respecto a las maneras de relacionarse con profesores y directivos, y el reconocimiento de la institución educativa de sus contribuciones en la generación de un clima positivo o en muchos casos, negativo.

Los trabajos mencionados, comparten un lugar común: considerar el clima escolar como predictor de relaciones armónicas entre los actores de la comunidad educativa, su incidencia en

el desempeño académico de los estudiantes (Blaya, 2006), el establecimiento de un ambiente democrático (Dubet, 1998), la práctica de relaciones respetuosas percibidas y experimentadas entre estudiantes (Blaya et al., 2005), relaciones de respeto entre adultos y estudiantes (Coulibaly, 2010) y la contribución a disminuir problemáticas de agresión entre compañeros, acoso escolar, vandalismo y deserción escolar en general.

Como producto de las condiciones sociales externas a la institución escolar, se plantea entonces, la posibilidad de analizar las dinámicas internas de la escuela en las cuales aparece el conflicto, la violencia y su relación con el clima escolar. La calidad de vida de la escuela contribuye a la sensación de bienestar y favorece la prevención de la violencia (Blaya, 2006), (Coulibaly, 2010), (Steffgen, 2011) y en general una adecuada convivencia basada en el respeto y en la ayuda mutua respecto a los procesos educativos y la resolución de conflictos (Torres, 2012). También, es muy probable que un ambiente negativo de un centro educativo sumado a factores físicos, estructurales, personales, funcionales y culturales, Blaya *et al.* (2005) resulte perjudicial para los miembros de la comunidad y, por tanto, favorables para la violencia escolar.

El clima es entonces, la calidad del centro en la que resultan claves las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por estudiantes, profesores y directivos. Es decir, el clima se basa en la percepción colectiva sobre las relaciones y las formas de interacción personal que contribuyen en la percepción de los comportamientos de los miembros de la comunidad educativa (Blaya et al., 2004).

En esta reflexión, asumimos el planteamiento de Catherine Blaya (2010) al plantear el clima en términos de calidad general de las relaciones e interacciones entre los diferentes actores de la escuela, en las cuales se incluye tanto relación entre compañeros como relaciones entre profesores y estudiantes. Como complemento a lo anterior, Chaux

(2012) señala al referirse a los profesores, la importancia que tiene para el clima escolar, el sentido de pertenencia, la satisfacción laboral, la conexión percibida entre los miembros de la comunidad educativa, el apoyo con que todos perciben qué tanto las opiniones de cada uno son tenidas en cuenta.

Además, un aspecto relevante en las investigaciones ha sido el sentido de justicia experimentado y la percepción de seguridad (Polín, Beaumony, Blaya & Frenette, 2015).

En síntesis, señala Catherine Blaya (2006),

> El clima escolar es una construcción sociológica que está en el origen tanto del comportamiento de los individuos como el resultado de la percepción individual y colectiva del entorno educativo. Es la medida de esta percepción lo que nos permite evaluar la calidad del clima escolar y representar la realidad de la escuela (pág.16).

En este orden de ideas, el clima está determinado por todos los factores ya sean físicos, estructurales, personales y culturales que configuran la vida cotidiana en una institución escolar. Además, complementa Debabieux (2012), que el clima escolar es visto como un elemento esencial del funcionamiento de las instituciones y del desempeño de los estudiantes y se puede presentar como factor de riesgo en la construcción de la violencia escolar cuando es negativo. La calidad de vida de la escuela contribuye a su vez a tener o no una sensación de bienestar general y promueve la prevención de la violencia escolar, de ahí su importancia.

Dentro de los factores que pueden incidir en un clima escolar negativo, podemos encontrar las siguientes: a nivel institucional, las prácticas autoritarias de profesores y directivos, normas represivas y ausencia de espacios de participación (Espinoza, 2006); prácticas burocráticas de la escuela, presión laboral y relaciones conflictivas entre docentes y directivos, la inseguridad del barrio y dentro del colegio, agresiones e inconformidad de los padres de

familia, baja calidad en las relaciones interpersonales, y multivictimización, (Blaya et al., 2004); comentarios negativos, rumores y chismes entre adultos, Blaya (2010); falta de colegaje entre profesores y sentido de comunidad, (Debarbieux , 2012); incoherencia entre el discurso democrático de la escuela y las prácticas autoritarias, (Alterman & Coria, 2012); la multiplicidad de tareas que realizan los orientadores escolares y escaso tiempo al trabajo con estudiantes, (García & Ortiz, 2012); los cambios en las relaciones de autoridad en la familia y en la escuela, García & Guerrero (2012); carencias y diferencias en la formación inicial y permanente de los profesores y además, asignar la responsabilidad del clima caótico a los problemas sociales externos a la escuela (D´Angelo & Fernández, 2011).

En relación con las prácticas pedagógicas, resulta importante señalar la ausencia de pofesores idóneos para manejar conflictos y la poca participación de los padres en la vida escolar, (Valencia, 2004); la existencia de un sistema de evaluación represivo, bajo desempeño académico, exigencia académica exagerada a los estudiantes, que desencadena actitudes de desmotivación y apatía por las clases, (D´Angelo y Fernández , 2011); ausencia de participación de los docentes en la construcción de ambientes de aprendizaje y de convivencia, (López, Bilbao & Rodríguez, 2012); estructura homogenizante de los estudiantes y los grupos, además de un fuerte condicionamiento de los estudiantes a obedecer al profesor, la exclusión y los tratos humillantes de los maestros (Díaz-Aguado, 2006), (Mendoza,2011), (Gérard, 1999) , relaciones asimétricas entre profesores y estudiantes (Auger, 2007) en las cuales se hace evidente el abuso de poder y la autoridad escolar (Chaux, 2012).

Por su parte, los estudiantes también son protagonistas de agresiones a sus profesores; ataques verbales y físicos, bofetadas, puñetazos, patadas, insultos y robos a la propiedad (Jolly, 2009), (Blaya, Denis & Sun Fu, 2006), además de burlas por condiciones físicas y actitudes

personales de los profesores las cuales no son reportadas por él por el temor al juicio y las represalias de los mismos estudiantes, inclusive de los directivos (Mbanzoulou, 2008). Con todo y lo anterior, muchas situaciones de agresión de los estudiantes a los profesores han superado el insulto hasta llegar a los golpes y el uso de armas (Blaya, 2006) e inclusive, la muerte de algunos profesores.

Respecto a los efectos de un clima negativo para los estudiantes es recurrente la expresión de sentimiento de injusticia y falta de reconocimiento de los jóvenes por parte de colegio (Prieto, 2011); hostilidad de la escuela frente a los estudiantes, generación de tensiones y conflictos en la vida escolar (D´Angelo & Fernández, 2011), impacto en la salud física y emocional, estrés, entre otros (Poulín, et al.).

Como complemento a lo anterior, los episodios de maltrato entre compañeros de clase y el acoso escolar se constituyen en algo cotidiano en las aulas y escuelas (Gérard, 1999), (Espinoza, 2006), (Blaya, 2010); burla y discriminación por características personales de los estudiantes, (D´Angelo & Fernández, 2011); ataques verbales (Steffgen & Recchia, 2011), prevalencia de hurtos menores, vandalismo, ataques contra la propiedad personal, falta de respeto, desconfianza, inseguridad y conflictividad (Secretaria de Gobierno, Bogotá, 2006).

Además de los profesores como objeto de agresión por parte de los estudiantes, el personal del colegio (administración) también se ve afectado de los malos tratos por parte de los estudiantes, los cuales no son una novedad en el sistema escolar. Muchas de estas situaciones no son denunciadas ante las autoridades educativas y contribuyen a generar temor y desmotivación por parte del personal que a diferencia de los profesores y directivos carece de reconocimiento social y poder (Jolly, 2009).

Recientemente, el Ministerio de Educación de Francia (2015) publicó un documento titulado « Clima escolar y bienestar en la escuela » que aborda diferentes investigaciones realizadas en los últimos años y cuyo objetivo consiste en analizar el clima escolar y el bienestar escolar como elementos clave que contribuyen no solo a minimizar los actos de violencia en la escuela, sino que interfiere positivamente los resultados académicos de los estudiantes y las percepciones sobre la seguridad. A continuación, mencionaremos algunos aspectos abordados por los investigadores y, especialmente resaltaremos algunos tópicos que consideramos fundamentales, especialmente en la construcción de un marco teórico sobre el clima escolar.

Una idea importante inicialmente planteada en el documento nos señala que el bienestar no solo debe reducirse a una perspectiva individual, sino que, por el contrario, implica una dimensión colectiva en la cual los estudiantes, profesores, padres, directivos y otros experimentan un saldo positivo de bienestar. Así mismo Murat y Simonis-Sueur (2015) señalan que la dimensión del clima no se puede ver ante los ojos, pero si se puede percibir a través de los diferentes comportamientos que tienen los agentes ya sean estudiantes, profesores o padres de familia, los cuales contribuyen a configurar las percepciones de los agentes a través de la experiencia de acuerdo con las posiciones ocupadas en el campo escolar.

Resulta significativo que en muchos países sus gobiernos hoy se pregunten por lo que ocurre al interior de sus escuelas, es decir por el clima. Quizá esta iniciativa no nace sola, como un interés particular por quienes tienen la responsabilidad de la educación, sino por un fenómeno como la violencia escolar. Respecto a lo anterior, señala el profesor Eric Debarbieux (2015) que mejorar el clima escolar se ha convertido en un tema relevante de política educativa en Francia y otros países del mundo, para lo cual se ha hecho necesario construir un ejercicio analítico, a nivel institucional, nacional e internacional, a través de diseño de encuestas de victimización como una

herramienta de diagnóstico que permita a todos los agentes educativos intervenir de manera pertinente y eficaz.

Por tanto, señala el autor « El grado de multivictimización de los estudiantes varía mucho según el clima escolar » (Debarbieux, 2015, p. 11), lo cual nos da a entender que en la medida en que cada establecimiento educativo pueda tener lo que se ha llamado su índice de clima escolar –ICE, tendrá la posibilidad de conocer específicamente lo que afecta no solo a los estudiantes, sino también a los profesores, directores, padres de familia y otras personas como los administradores. Una vez se identifiquen los factores que inciden en un clima negativo, este podría ser modificado si se cuenta con la participación de todos, es decir, hacerlos parte de la solución. No todos pueden compartir la misma visión de un problema, pero todos quieren el bienestar, señala el autor.

En síntesis, se puede decir que al hablar de clima escolar no se hace referencia exclusivamente a la seguridad al interior del colegio y a los estudiantes como los agentes protagonistas de lo que ocurre en él, se trata, según lo planteado, en comprender este concepto en sus múltiples dimensiones: las relaciones de respeto y consideración que se tejen en las interacciones entre los agentes educativos sean estos estudiantes, padres, profesores, directivos, el tipo de prácticas pedagógicas, la seguridad al interior del colegio, el entono físico y el sentido de pertenencia.

Cohen, Mccbe, Michelli, & Pickeral (2009) en su artículo titulado Clima escolar: investigación, política, práctica y formación docente, señalan al referirse al clima escolar como,

> El clima escolar se refiere a la calidad y el carácter de la vida escolar. El clima escolar se basa en los patrones de las experiencias de las personas en la vida escolar y refleja

> normas, metas, valores, relaciones interpersonales, prácticas de enseñanza y aprendizaje y estructuras organizacionales. Sin embargo, el clima escolar es más que una experiencia individual: es un fenómeno grupal más grande que la experiencia de una persona. Un clima escolar positivo y sostenible fomenta el desarrollo y el aprendizaje de los jóvenes, necesarios para una vida productiva, contributiva y satisfactoria en una sociedad democrática. Este clima incluye normas, valores y expectativas que apoyan a las personas a sentirse socialmente, emocionalmente y físicamente seguras (p. 180).

La idea anterior refuerza el planteamiento que afirma que el clima escolar va más allá de una experiencia puramente personal, es una construcción colectiva y por tanto sociológica que depende de muchos factores en la configuración del campo escolar, pero no todos los campos son iguales, depende, cada uno, de sus capitales, las posiciones ocupadas por los agentes y en general de las relaciones entre de todos.

Para Cohen et al. (2009) el clima escolar (Figura 62) está compuesto en 4 dimensiones que son: la seguridad de los estudiantes en el colegio, las prácticas de enseñanza y aprendizaje, las relaciones entre los diferentes agentes educativos y aspectos relacionados con la infraestructura física y materiales.

Destacamos de esta propuesta, dos aspectos relevantes como son las categorías enseñanza-aprendizaje y las relaciones profesores-estudiantes, las cuales en muchos estudios empíricos son poco abordadas, lo cual genera algunos interrogantes ya que pudiera entenderse que las relaciones entre profesores y estudiantes fueran armónicas y que las prácticas, los contenidos y en general el currículo es satisfactorio para los estudiantes.

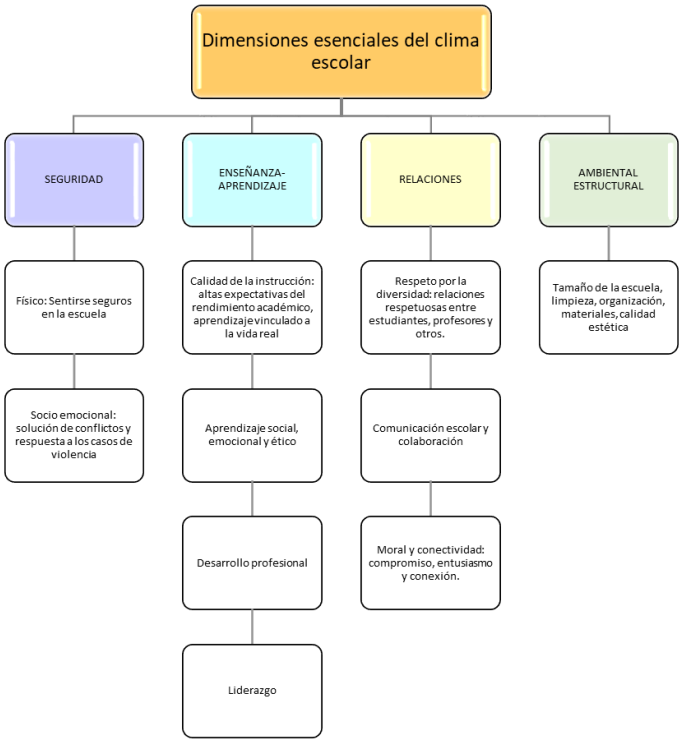


Figura 62 Las dimensiones del clima escolar.

Fuente: Elaboración propia a partir de la propuesta de Cohen, Mccbe, Michelli & Pickeral (2009)

En general son muchos los avances en este tema del clima escolar y las investigaciones ratifican su importancia, las dimensiones y los hallazgos encontrados muestran a la vez su complejidad: el ciberacoso y la violencia informática (Blaya, 2015) en su relación con el clima escolar; la influencia del contexto en los aprendizajes desde la perspectiva de los directivos (Beaumont, 2015); la satisfacción y el bienestar de los profesores en los colegios públicos y privados (Afsa, 2015), (Billaudeau & Vercambre-Jacquot, 2015); las percepciones de los estudiantes a nivel individual y escolar a través de los análisis de índice de clima escolar-ICE (Hubert, 2015); el ausentismo y abandono escolar motivado por situaciones de clima escolar hostil (Cristofoli, 2015); y las relaciones conflictivas entre profesores y estudiantes (Veyrac &

Blanc, 2015), entre otros, permiten reconocer que el clima escolar va más allá de la seguridad del colegio y su relación únicamente con los conflictos entre los estudiantes.

5.2 El clima escolar en el contexto internacional y regional

Como se ha mencionado, los estudios sobre el clima escolar han venido con el tiempo cobrando mayor interés, no solo por los gobiernos, sino que, inclusive interesa a las organizaciones que, como UNESCO contribuyen en la formulación de políticas educativas y sociales para los países que la integran. Por tanto, en este apartado se hace referencia a cinco estudios considerados relevantes para el tema que convoca, uno a nivel latinoamericano y cuatro realizados en Colombia. Esto son: Análisis del clima escolar realizado por la Unesco y el Laboratorio Latinoamericano De Evaluación de la Calidad de la Educación -LLECE (2013), la Encuesta de clima escolar LGBT en Colombia (2016) y Las tres encuestas de clima escolar realizadas en la ciudad de Bogotá en los años 2006, 2011 y 2013 respectivamente en las cuales se abordaron algunos elementos del clima escolar.

En primer lugar, se hace referencia al Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación –LLECE (2013) quien realiza la primera encuesta, a propósito de la evaluación en matemáticas, lenguaje y ciencias, con la participación de 16 países de América Latina y el Caribe y cuyo « propósito fue demostrar que las variables de clima escolar componen dos factores principales y verificar si los elementos que componen el clima escolar guardan relación con el aprendizaje en el sentido esperado » (Unesco-LLECE, 2013, p. 6).

La tabla 34 y la figura 63, presentan algunos aspectos de la encuesta la cual fue aplicada a estudiantes en los diferentes países participantes. De otra parte, el estudio señala los cuatro componentes objeto de indagación como son la organización del aula, las relaciones de profesores y estudiantes y el clima, positivo y negativo, con los cuales se espera identificar

aspectos relacionados con la pedagogía, las relaciones interpersonales, el ambiente escolar y el manejo del comportamiento. Así mismo, se espera brindar aportes a la construcción del índice de clima escolar tanto individual como por escuela. Se destaca en este proceso la vinculación de los profesores y directivos en la conformación de corpus objeto de análisis.

Tabla 34 Ficha técnica Análisis del clima escolar.

CATEGORÍA	DESCRIPCIÓN
Participantes:	Argentina, Brasil, Chile, Colombia, Costa Rica, Cuba, Ecuador, El Salvador, Guatemala, México, Nicaragua, Panamá, Paraguay, Perú, República Dominicana, Uruguay y en el estado de México Nuevo León
Tiempo:	En el año 2006 los países aplicaron los exámenes en Matemática, Lenguaje y Ciencias y los cuestionarios de familias, alumnos, profesores, directores y escuelas
Tamaño de la muestra:	95.999 estudiantes de 3º grado y 90.463 estudiantes de 6º grado.
Instrumentos:	Cuestionarios
Metodología de análisis:	Método de análisis factorial exploratorio y confirmatorio de ecuaciones estructurales, se construyen los índices de clima escolar, a nivel de estudiante y a nivel de escuela

Fuente: elaboración propia a partir del informe titulado “análisis del clima escolar” realizado por la Unesco en el año 2013. Laboratorio Latinoamericano de Evaluación de la Calidad de la Educación. ¿Poderoso factor que Explica el aprendizaje en América Latina y el caribe?

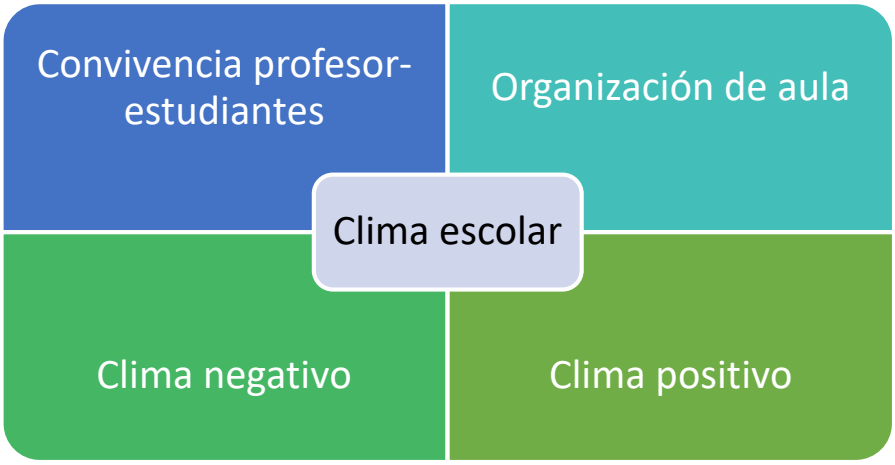


Figura 63 Componentes del clima escolar. Unesco y Llece (2006).

Fuente: Elaboración propia.

Dentro de los aspectos del análisis del informe referido al clima escolar realizado por Unesco/LLECE (2013), podemos destacar los siguientes elementos a manera de conclusiones:

a) El clima escolar refleja las capacidades propias construidas a lo largo de la experiencia escolar, en la cual las relaciones basadas en el respeto entre profesores y estudiantes, así como entre profesores y de éstos con los directivos, y la participación de los padres de familia, contribuyen a generar un clima escolar positivo.

b) La violencia escolar incide directamente sobre los resultados académicos y en la experiencia de un clima escolar negativo. Así mismo, una escuela con situaciones de violencia frecuente "existe un deterioro del capital social y falta de habilidades para solucionar conflictos pacíficamente" (Unesco-LLECE, 2013, pág. 5).

c) « Los resultados del SERCE muestran que las escuelas en la Región pueden ser lugares donde ocurren hechos de violencia física o simbólica que afectan la vida de los estudiantes» (Unesco-LLECE, 2013, p. 5). Además, aspectos como, lo robos, maltrato y vandalismo están presente en las escuelas participantes en las evaluaciones que integran el estudio.

En oposición a lo anterior, una escuela en donde se dé una convivencia armónica entre estudiantes y profesores, contribuye al logro académico y al bienestar de todos. Así mismo, las variables propias del profesor están asociadas positivamente con los resultados de los estudiantes. « Una relación fluida alumno/profesor tendría una alta correlación con buenos resultados de los estudiantes » (Unesco-LLECE, 2013, p. 6).

En conclusión, señala el informe, la organización del aula y la escuela genera en los estudiantes tranquilidad y seguridad; un colegio sin claridad en las normas, sin criterios compartidos claros con estudiantes, profesores y padres genera, por el contrario, malestar y por tanto afecta los aprendizajes de los estudiantes y deterioro emocional y físico en los profesores.

Llevando el enfoque ahora al contexto colombiano específicamente, se hace referencia a cuatro encuestas: la primera realizada a nivel nacional titulada Encuesta de clima escolar LGBT (2016) y tres análisis que abordan el clima escolar a nivel local, realizadas en la ciudad de Bogotá. Si bien la primera encuesta aborda una población específica de estudiantes, se considera que sus hallazgos permiten establecer relaciones con los análisis realizados con los estudiantes de Bogotá.

> Con una carta que dejó escrita a sus familiares y amigos en la que decía "Quiero morir sabiendo, aunque todo se pierda" el día 4 de agosto de 2014, un joven de 16 años se suicidó en un centro comercial de la ciudad de Bogotá motivado por la persecución de los directivos del colegio en donde cursaba grado 11, quienes tiempo atrás se habían enterado de su orientación sexual (Sentencia[49] #T-478/2015).

El caso de este joven, Sergio Urrego develó las situaciones por las que atraviesan muchos estudiantes en los colegios tanto privados como públicos en Colombia. Hecho que generó

[49] Se refiere a la resolución dada a través de un juez con la cual se concluye un juicio o un proceso. En este caso de la Procuraduría General de la Nación.

consternación por parte de la sociedad en general, el sistema jurídico y los agentes educativos: estudiantes, profesores, directores, padres de familia, Secretarías de Educación y Ministerio de Educación Nacional.

Los meses posteriores a este evento trágico generaron diversos análisis e incluso se produjo polarización acerca de los manuales de convivencia escolar respecto a su legalidad y especialmente, despertó interés sobre la condición política y jurídica de los niños, niñas y adolescentes en la actualidad. Es importante señalar que para la época del evento del estudiante Sergio Urrego, en Colombia ya cursaba la Ley de Convivencia escolar (2013) en la cual se establecía los criterios, procedimientos que deberían seguir los colegios ante situaciones similares a la de Sergio.

Este y otros hechos, no solo movilizaron la opinión pública, sino que motivaron iniciativas por parte de organizaciones defensoras de los derechos de la comunidad LGBT que, siguiendo algunas orientaciones y experiencias a nivel internacional, realizaron el estudio titulado Encuesta de clima escolar realizada en Colombia en el año 2016, con el objetivo de identificar la situación relacionada con el clima escolar y la población LBGT. El estudio fue diseñado y realizado por las organizaciones Sentiido[50] y Colombia Diversa[51]. La ficha técnica se relaciona a continuación:

[50] Fundación Sentiido es una organización colombiana sin ánimo de lucro constituida legalmente en 2013, cuyo objetivo es contribuir a la disminución de prejuicios y discriminación de las personas LGBT (lesbianas, gay, bisexuales y transexual) mediante el ejercicio de un periodismo creativo y a profundidad, la investigación y producción de conocimiento y la asesoría a instituciones sobre mejores prácticas para la inclusión y el empoderamiento de personas LGBT y mujeres.

[51] Colombia Diversa es la organización de defensa de derechos humanos de las personas LGBT.

Tabla 35. Ficha técnica Encuesta de Clima Escolar LGBT en Colombia 2016.

DATOS	Año: 2015-2016
Número de estudiantes:	581
Promedio de edad:	16 años
Género:	Femenino 41,9% Masculino 49,4% Transexual 3,7%
Grado escolar:	6° a 12°
Carácter del colegio:	Público: 53,7% Privado/religioso 37,5% Otro 8,8%
Tamaño del colegio:	Menos de 500 - 17,9% Entre 500 y 1000- 34,10% Entre 1001 y 1500- 24,50% Más de 1500- 23,40 %
Tipo de comunidad:	Urbana 89,5% Suburbana ,4% Rural 4,1%
Región:	Andina 68,5% Amazónica 0,7% Caribe 12,9% Pacífico 14,5% Orinoquía 3,4%
Tipo de instrumento:	Encuesta /difusión por redes sociales/anonimato/

Fuente: Elaboración propia a partir de la información aportada en los instrumentos definidos para tal fin.

De otra parte, como lo señala la figura 64, la encuesta abordó diferentes aspectos, entre los que se destaca el papel de los manuales de convivencia, el acoso por parte de los profesores y los efectos de un clima escolar hostil. Es importante destacar como ésta encuesta aborda aspectos relevantes como la discriminación, los manuales de convivencia de los colegios y la población LGBTI de la cual poco se habla en la escuela.

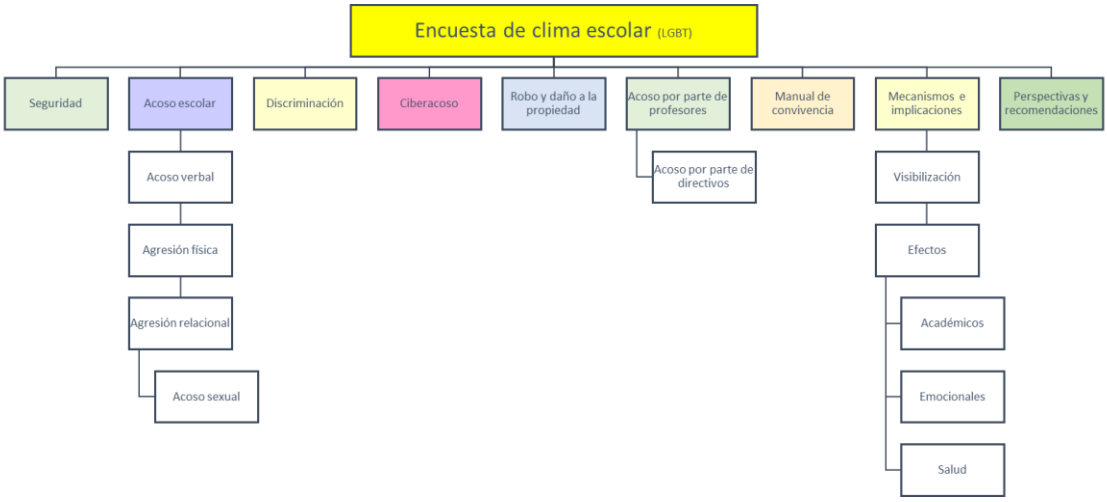


Figura 64 Mapa de aspectos abordados en la encuesta de clima escolar LGBT[52] (2006).

Fuente: Elaboración propia.

La siguiente tabla, presenta a manera de síntesis los resultados de la encuesta en la cual llama la atención las diferentes formas de maltrato que experimentan los adolescentes: acoso verbal, lenguaje discriminatorio y ataques físicos los cuales, generalmente, experimentan silenciosamente los estudiantes sin que la escuela intervenga.

Tabla 36 Síntesis de resultados encuesta de clima escolar LGBT (2006).

Aspecto analizado	Resultado
Seguridad	El 67% de los estudiantes se siente inseguro debido a su orientación sexual. Existen zonas del colegio en las cuales se experimenta mayor inseguridad: baños (36.3%), salida del colegio (15.8%), campo deportivo (16.3%), clase de educación física (23.2%), cafetería (11%).
Acoso verbal	Además de recibir comentarios y burlas, los insultos y amenazas experimentadas fueron en 83.9% debido a la orientación sexual. El 31.1% lo experimentó de manera frecuente por parte de sus compañeros.
Lenguaje discriminatorio	El 68.9% de los encuestados manifestó experimentar comentarios homofóbicos por parte de sus compañeros.
Agresión física	Las agresiones físicas (puños, patadas o lesiones con armas) se refirieron en un 21.5%. El motivo de tales agresiones: características personales.
Agresión relacional	Respecto a situaciones de rumores y malentendidos los estudiantes refieren haberlo experimentado en un 88.6%. Además, las prácticas de exclusión fueron reportadas en un 80%
Acoso sexual	El 47.3% de los estudiantes encuestados manifestó haber sido víctima de acoso sexual en el colegio y el 8.2% lo experimentó de manera frecuente.
Robos o daño a los bienes personales	Cerca de un 44% de los encuestados manifestó ser víctima de robos y daños a sus pertenencias de forma deliberativa. De estos, 8% lo experimentó de manera frecuente.
	El acceso actualmente al internet, redes sociales, teléfono celular, etc., que tienen los estudiantes les permite utilizar estas herramientas informáticas para hacer daño y

[52] Sigla para: lesbianas, gay, bisexuales, transgénero e intersexuales LGBTI.

Ciberacoso	maltratar a los compañeros. El 33.7% ha experimentado acoso cibernético y el 4.4 lo vivió de manera frecuente.
Acoso por parte de profesores y directivos	De acuerdo con los datos reportados por los estudiantes, el 37.2% experimentó agresiones por parte de profesores y el 22% de los directivos.
Experiencias de discriminación	El 25.2 % fue sancionado por su orientación sexual, el 37.0% experimentó discriminación y el 28.6 fue objeto de chistes o comentarios negativos en la clase.
Denuncias de casos de acoso y agresiones	Solo el 40.6% de estudiantes realizaron algún tipo de denuncia. Sin embargo, muchos estudiantes sienten temor de denunciar por las implicaciones negativas que puede tener para ellos. El 39.9% informó a sus padres/acudientes.
Clima hostil y logro académico	Del total de encuestados, el 49.7% manifestó tener buenas notas a pesar de las situaciones negativas que vive en el colegio. Es importante señalar que existe mayor nivel de victimización cuando se presenta bajo desempeño académico en los estudiantes. Adicionalmente el ausentismo escolar es alto en los casos de estudiantes que son acosados que evitan asistir al colegio y así evitar experiencias dolorosas.
Sentido de pertenencia	Quienes experimentan la victimización de mayor gravedad motivada por su orientación sexual, suele sentir menor nivel de pertenencia a la institución y quienes menor nivel de acoso verbal, expresan mayor sentido de pertenencia.
Apoyo escolar	El 88.8% identificó al menos un adulto en el colegio que los apoyó (Orientador, 60.7% y profesor 49.7%.
Manuales de convivencia	Respecto a los manuales de convivencia, los encuestados afirman que cerca del 50% de manuales no se incluyen normas sobre acoso y agresión por orientación sexual.
Manejo de la temática LGBT	Clases en que aborda temas relacionados con LGBT: Sociales (50.0%), religión (29.6%), artes (17.5%), inglés (16.5%) Clases en donde menos se tratan temas LGBT: Educación sexual (2.4%), educación física (4.9%), filosofía (6.3).
Conclusiones	1. La Ley 1620 (2013) no se aborda el acoso como un problema serio que amerite inversión y resultados. 2. Los estudiantes que experimentan acoso y discriminación tienden a tener problemas de ansiedad, baja autoestima, depresión, ideación suicida, marginación social, sentimiento de culpa. 3. La residencia es algo que ha permitido que los estudiantes puedan sobrellevar la vida en los colegios. 4. Existe alto nivel de posibilidad que los estudiantes que son acosados por orientación sexual abandonen el colegio y los estudios.

Fuente: Elaboración propia a partir del documento de resultados.

En síntesis, el informe señala que el clima escolar puede tener mayores implicaciones negativas para ciertos grupos minoritarios de estudiantes, e inclusive de profesores. Respecto al estudio de la Unesco y los avances en la literatura internacional, se corrobora una vez más la relación existente entre el rendimiento académico y el clima escolar.

5.3 Clima escolar en Bogotá. Tres estudios: 2006-2011-2013

Particularmente en Bogotá, entre el año 2006 y el 2013 se realizaron tres estudios que tenían como objetivo en general, identificar las diferentes situaciones ocurridas en los colegios y relacionadas con la violencia escolar, con el fin de contribuir a la formulación de políticas y

estrategias educativas que pudieran minimizar este fenómeno que ocupaba las primeras páginas de los medios de comunicación y, por tanto, existía una alarma generalizada. La figura 65, señala algunos criterios relevantes de cada una de las encuestas aplicadas en Bogotá.

Al respecto, es importante señalar que bien se han adelantado tres estudios en Bogotá, éstos no han tenido una continuidad que permita a las autoridades y a los mismos colegios identificar elementos del clima que puedan ser intervenidos con apoyo de la Secretaría de Educación y otros organismos que puedan apoyar la labor educativa. La ausencia de apoyo técnico-pedagógico les deja a los directivos y profesores la tarea de intervenir situaciones de violencia, sin que ellos tengan los elementos suficientes para resolver las situaciones que se presentan cotidianamente.

AÑO	**2006**	**2011**	**2013**
TÍTULO DEL ESTUDIO	«Encuesta sobre violencia y victimización juvenil»	«Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5º a 11º de Bogotá»	"Clima escolar y victimización en Bogotá, 2013 Encuesta de convivencia escolar
ENTIDAD RESPONSABLE	Secretaría de Gobierno de Bogotá Observatorio de Convivencia Ciudadana Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE	Secretaría de Educación de Distrito Departamento Administrativo Nacional de Estadística -DANE	Secretaría de Educación de Distrito Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte Secretaría Distrital de la Mujer Universidad Distrital Francisco José de Caldas - IDEXUD
AMBITO	Bogotá y Municipios anexos	Bogotá	Bogotá
OBJETIVO	Elaborar y aplicar una herramienta de medición de las distintas manifestaciones de agresión, violencia y delincuencia en estudiantes de grado 5º a 11º de Bogotá e identificar factores relacionados con los niveles de agresión, violencia y delincuencia, para así diseñar políticas que permitan prevenir la violencia y mejorar la convivencia en el entorno escolar.	Medir las distintas manifestaciones de violencia y delincuencia en estudiantes de grados 5° a 11° de Bogotá, identificar los factores relacionados con los niveles de agresión, violencia y delincuencia, diagnosticar las competencias, percepciones, expectativas y valores de los jóvenes, con el fin de diseñar políticas que permitan prevenir la violencia y mejorar la convivencia en el entorno escolar (DANE, 2011).	Establecer una línea de base de clima escolar que facilite a los colegios y a la SED adelantar acciones de mejoramiento de la Secretaría de Educación del Distrito. Calidad de vida escolar y la seguridad como factores que influyen sobre los resultados esperados de la educación, tanto en socialización como en aprendizaje.
POBLACIÓN OBJETIVO	Estudiantes de colegios públicos y privados de grado 5 a 11 en Bogotá y municipios aledaños. La encuesta se realizó a 87.750 estudiantes de 2.692 cursos de 807 colegios oficiales y no oficiales de Bogotá y de colegios en algunos municipios cercanos cuyos estudiantes son de Bogotá, mediante formulario auto diligenciado.	103 mil estudiantes. En este caso el muestreo cobijaba solamente a Bogotá. 613, establecimientos educativos –entre públicos y privados–, seleccionados mediante un muestreo probabilístico, estratificado y por conglomerados Se les entregó el formulario a todos los alumnos de algunos cursos completos entre 5º y 11º; en total 3.336 cursos: 1.828 del sector oficial, y 1.508 del sector	El trabajo se hizo sobre todos los colegios públicos distritales (todos los de operación tradicional y todos los de concesión) y sobre una muestra de colegios privados, que en total incluyó 264 de estos, de un total de 691 en el perímetro del Distrito.

		privado de los establecimientos seleccionados.	
METODOLOGIA	Encuestas	Encuestas	Encuestas

Figura 65 Encuestas sobre clima escolar en Bogotá en el periodo 2006-2013.

Fuente: Elaboración propia.

A continuación, se presentan de manera sucinta, algunos elementos considerados importantes durante el proceso de análisis de los estudios realizados en Bogotá en el campo del clima escolar. Como se puede observar en figura 66, el estudio señaló la presencia en los colegios de diferentes problemáticas relacionadas con la violencia escolar que generaron en la comunidad educativa la percepción que los estudiantes en los colegios públicos de Bogotá se encontraban expuestos a altos niveles de delincuencia; el primer indicio, el nombre de la encuesta Agresión, Violencia y Delincuencia. Sin embargo, el estudio identificó diferentes situaciones que ocurrían en los colegios y a su alrededor cuyo conocimiento era más claro para los estudiantes y padres que para los mismos profesores y directivos.

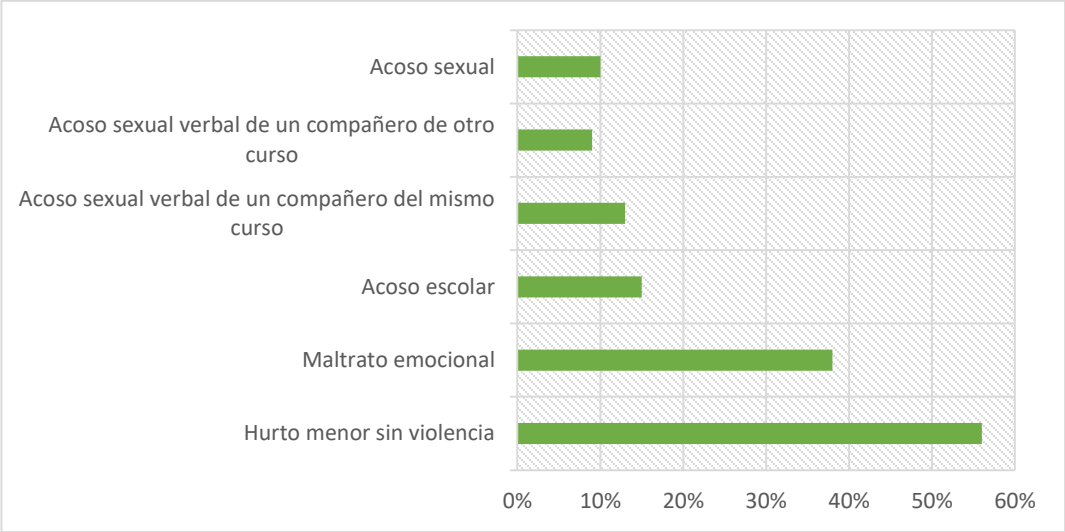


Figura 66 Resultado encuesta realizada por la Secretaría de Gobierno de Bogotá (2006).
Fuente: Elaboración propia.

Ante este incremento de violencia e inseguridad en los colegios de Bogotá divulgado ampliamente por los medios de comunicación, en el año 2009 el Concejo de Bogotá a través del Acuerdo 116 establece medidas para frenar la inseguridad en los colegios a través de la presencia de la policía y el control y vigilancia con cámaras de video en los colegios. Sin embargo, en una segunda parte, por el costo económico que implicaba esta iniciativa, no fue aprobado, lo que no impidió que desde ese momento y hasta la fecha muchos rectores hayan tomado la iniciativa y tengan como parte de la seguridad, un circuito de cámaras al interior de los colegios.

Aludiendo también al resultado de la encuesta, se expidió el Acuerdo 434 de 2010 creando el Observatorio de Convivencia Escolar el cual estaría a cargo de las Secretarías Distritales de Gobierno, Educación, Salud, Integración Social, Cultura Recreación y Deporte y abrirá sus espacios para que hagan parte de él, organizaciones nacionales e internacionales relacionadas con el objeto del propio Observatorio (Artículo 4. Acuerdo 434 de 2010).

Posteriormente, en el año 2011, con el Decreto 546 se reglamenta el Observatorio de Convivencia. « Artículo 2º.- Naturaleza del Observatorio de Convivencia. El Observatorio es un espacio de reflexión pedagógica, y de discusión, análisis y generación de estrategias para la solución conjunta de las problemáticas de convivencia y violencia escolar » (p. 3).

En este sentido y para contribuir al análisis de la violencia escolar iniciado por la Secretaría de Gobierno de Bogotá en 2006, la Secretaría de Educación retoma la estrategia y en el año 2011 aplica la segunda encuesta que llevó por título Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan para estudiantes de 5º a 11º de Bogotá, la cual, retomando la línea de trabajo anterior señala a manera de síntesis, los siguientes datos comparativos referidos en las Figuras 67 y 68.

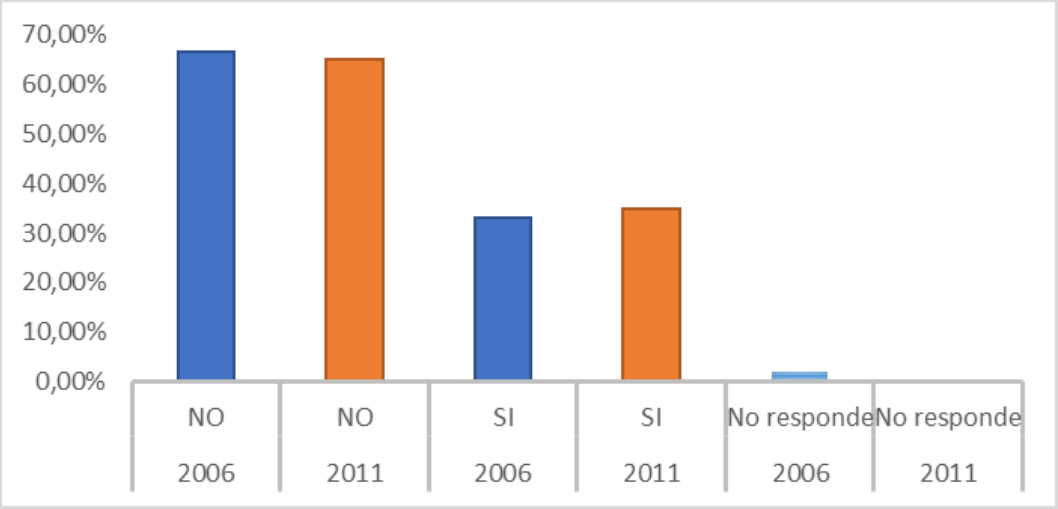


Figura 67 Acoso escolar en colegios de Bogotá

Víctimas de golpes, cachetadas, empujones o pellizcos de manera intencional por parte de un compañero de curso, durante el mes pasado. Tomado de Informe, (Secretaría de Educación del Distrito, 2013)

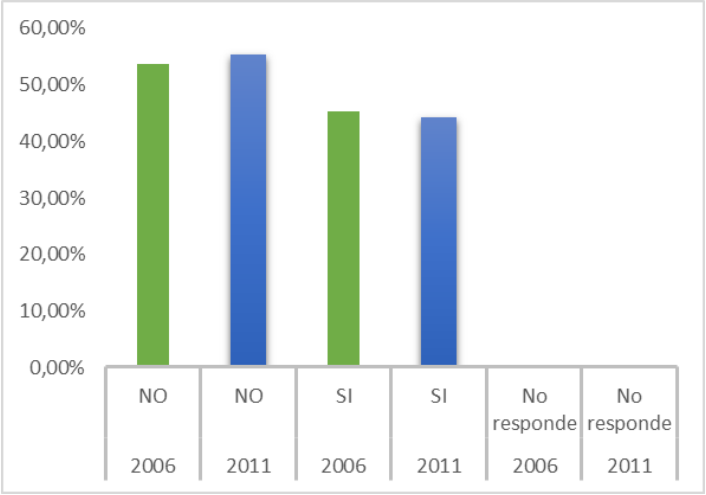


Figura 68 Agresiones en colegios de Bogotá.

Estudiantes que han visto dentro del colegio que otras personas ofendieran o le pegaran, durante el mes pasado. Tomado de Informe, (Secretaría de Educación del Distrito, 2013)

Una de las conclusiones al comparar los resultados 2006 y 2011 es que no existe un cambio significativo en la frecuencia agresiones entre un año y otro, pues se mantiene con una pequeña variación entre una y otra,

Como se acaba de mostrar, las encuestas de los años 2006 y 2011 fueron, a pesar de una que otra declaración, instrumentos para medir agresión, violencia y delincuencia que sufren los niños que asisten a los colegios de Bogotá, sin llegar a ser un diagnóstico de ningún colegio. El diagnóstico de tipo de colegio tampoco es suficiente, pues se tomaron clases homogéneas muy amplias: público-privado, jornada de mañana y jornada de tarde, de una y otra localidad. La muestra de niños y niñas que respondieron la encuesta fue considerada no como una muestra para analizar el colegio sino como una muestra de los niños y las niñas de la localidad o del grado escolar. (Secretaría de Educación del Distrito, 2013, p. 78)

Además, tanto la encuesta de 2006 como de 2011 generaron algunas críticas, entre ellas:

1. No existe un cambio significativo entre la encuesta de 2006 y 2011, salvo que, a pesar de ser un tema educativo, la encuesta de 2006 fue dirigida por la Secretaría de Gobierno a diferencia de la encuesta de 2011 asumida principalmente por la Secretaría de Educación de Bogotá.
2. La muestra en 2006 no solo la conformaron colegios públicos y privados de Bogotá, sino que se incluyeron colegios de los municipios cercanos a Bogotá (Cota, Chía, Funza, Mosquera, Soacha y Sibaté), sin tener en cuenta los contextos entre zona urbana-capital y municipios aledaños.
3. Tanto en 2006 como 2011 se definió un amplio espectro de colegios (muestra), sin embargo, los datos no identifican una caracterización por colegio que permita a las comunidades utilizar los resultados para el diseño de estrategias concretas.

4. El diseño de los cuestionarios y preguntas (2006-2011) no tuvo en cuenta la variación en las edades de los estudiantes, lo anterior ya que la prueba incluyó estudiantes entre 10 y 17 años y por tanto, muchas preguntas eran complejas, por ejemplo para los niños de grado 5° de primaria.

5. Al abordar las categorías: agresión-violencia-delincuencia (2006), dio la sensación negativa de la vida de los estudiantes en los colegios de Bogotá y municipios circundantes, especialmente al mostrar datos como los siguientes: 56% hurto menor sin violencia, 38% maltrato emocional, 15% acoso escolar, 13% Acoso sexual verbal de un compañero del mismo curso, 9% Acoso sexual verbal de un compañero de otro curso y acoso sexual 10 %.

Tanto en la encuesta de 2006 como 2011, no se diagnosticaron los colegios, sino que, a través de una muestra representativa, se establecieron generalidades que no brindan muchos elementos a los directivos que les permita intervenir pedagógicamente.

Ante las anteriores dificultades, se realizó una tercera encuesta en el año 2013, liderada también por la Secretaría de Educación del Distrito, pero ahora incorporando a otros agentes educativos como la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Secretaría Distrital de Cultura, Recreación y Deporte y la Secretaría Distrital de la Mujer, que si bien permitieron dar una orientación diferente a la encuesta, retoma elementos de las aplicaciones de 2016 y 2011 y dar un enfoque principalmente hacia el clima escolar. La figura 69, señala la estructura del cuestionario en las cuales se destacan dos grandes categorías: Clima escolar y victimización.

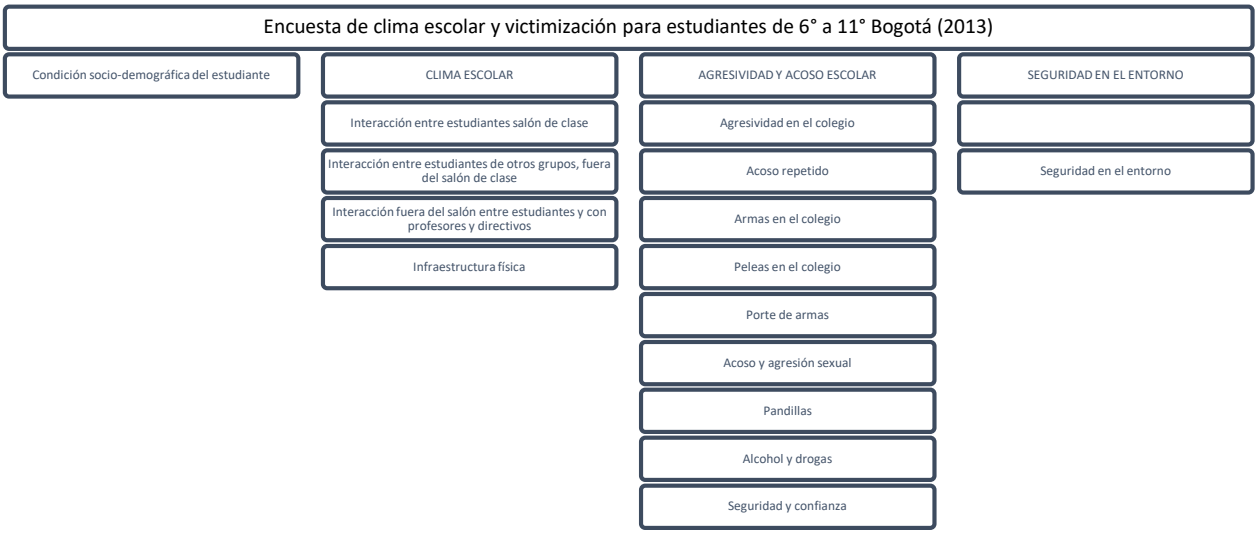


Figura 69 Estructura de la encuesta de clima escolar y victimización (2013).

Fuente: Elaboración propia.

De acuerdo con el informe Análisis de la encuesta sobre clima escolar y victimización, (Secretaría de Educación del Distrito, 2013), se destacan las siguientes conclusiones tal como se observa en la figura 69:

1. En relación con los factores de agresión, el análisis comparativo 2011-2013 muestra que los cambios no son significativos.

2. La escuela no está aislada de los contextos sociales y tampoco de sus problemas. Así las cosas, problemas como el micro tráfico, es complejo de tratar por parte de la escuela, lo que implica definir acciones tanto pedagógicas como de control de las autoridades.

3. Las situaciones de casos de acoso escolar y acoso cibernético, según el informe, han mostrado una reducción desde el año 2006.

4. La implementación de estrategias como el Proyecto de Educación para la Ciudadanía y la estrategia de Respuesta Integral de Orientación RIO han contribuido a minimizar situaciones que afectan la convivencia en los colegios de Bogotá.

> Es importante señalar que estos tres momentos (2006, 2011 y 2013) constituyen un proceso creciente de aprendizaje, en el cual la encuesta del 2013 da un paso fundamental al cambiar el enfoque de pasar de identificar la "violencia, agresión y delincuencia" para abordar el "Clima escolar" entendido como "Experiencia de vida escolar que se manifiesta en percepciones, expectativas, actitudes de los estudiantes frente a todo lo que comprende el colegio" (Secretaría de Educación del Distrito, 2013, p. 97).

Un segundo aspecto relevante de la encuesta de 2013 es el sentido y uso de sus resultados. Puesto que este análisis brinda información a cada establecimiento educativo, lo que le permite definir estrategias a partir de su índice de clima escolar ICE el cual está compuesto por los siguientes indicadores: 1) Indicador de relaciones inter-clase, 2) Indicador de relaciones fuera del salón de clase, 3) Indicador de relaciones estudiantes, profesores y directivos, 4) Indicador de calidad de las instalaciones físicas, 5) Indicador de currículo y desarrollo del currículo, 6) Indicador de actividades extracurriculares.

Sin embargo, y de acuerdo a las preguntas que conforman el formulario, el énfasis de la encuesta se hace a partir de la perspectiva de los estudiantes y de las relaciones entre compañeros. Las preguntas sobre las relaciones con profesores y directivos son muy escasas. Algunas como, por ejemplo:

> Pregunta #26. Cuando se toman decisiones relacionadas con la disciplina y el orden, ¿las(os) directivas de tu colegio actúan de manera justa?
>
> Pregunta #27. Cuando se toman decisiones relacionadas con la disciplina y el orden, ¿los(as) docentes de tu colegio actúan de manera justa?
>
> Pregunta#42. Cuando has tenido problemas con un compañero(a) o con un docente o te sientes agredido o tratado injustamente, ¿a quién has acudido?

Las preguntas #26 y #27 indagan por la justicia cuando el profesor toma decisiones relacionadas con la disciplina y el orden. La pregunta #42 se orienta hacia las personas que el estudiante acude cuando tiene un problema. Sin embargo, sería muy importante indagar más acerca de las relaciones e interacciones de profesores con estudiantes, las cuales señalan los estudios referidos en la primera parte de este apartado como un aspecto relevante en los estudios de clima escolar.

De otra parte, como lo muestra a continuación la figura 70, se requiere mayor comprensión de los datos arrojados por las encuestas no solo para la comunidad educativa, sino también para la sociedad para que entiendan que la escuela no está aislada de lo que ocurre en la sociedad y que desde los medios se contribuye a generar una imagen negativa de los estudiantes, los profesores y el colegio en general.

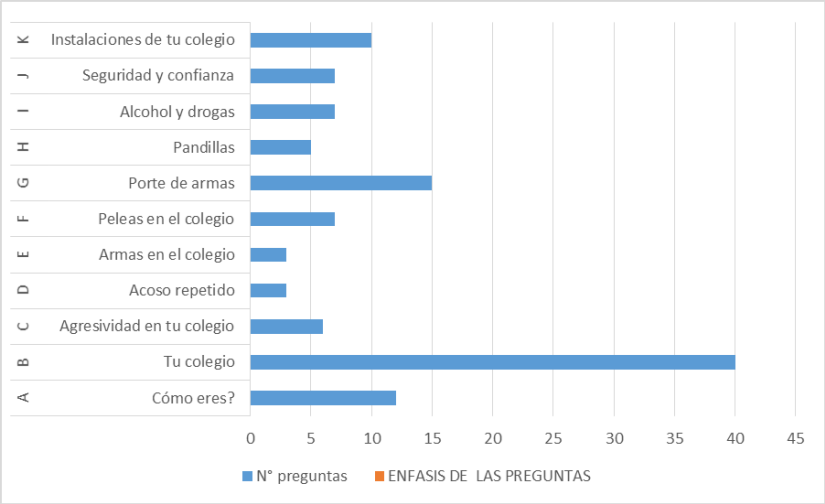


Figura 70. Encuesta de clima escolar en Bogotá, 2013.

Componentes del formulario de la encuesta de clima escolar y victimización (2013). Fuente: Elaboración propia.

En relación con los resultados, así fueron publicados en los medios de comunicación, en los cuales se hizo énfasis en el tema de pandillas y drogas. Esto generó en los padres una alarma respecto a la violencia en los colegios públicos de Bogotá.

Figura 71 Medios de comunicación y clima escolar

Titular de prensa que hace énfasis en aspectos negativos de los hallazgos de la encuesta (2013). Fuente: Tomado del diario el tiempo, 28 de marzo de 2014.

5.4 El clima de aula y sus relaciones con el clima escolar

Si bien, el clima escolar constituye la totalidad del centro educativo, el aula de clases resulta ser el espacio académico, de interacción más cercana entre los estudiantes y sus profesores. No solo es un lugar físico, es a la vez un lugar simbólico para el encuentro real, que contribuye a la identidad de un grupo de estudiantes y un profesor. El aula de clase es ese lugar en donde se hace viva la relación escolar: amistad, aprendizaje, conflicto, afecto y emociones, que posibilita la configuración particular y la percepción que tienen los estudiantes y profesores respecto a la calidad de la convivencia, los aprendizajes y en general del clima escolar (López, Bilbao, & Rodríguez, 2011).

De esta manera el clima del aula permite o no que los estudiantes puedan generar opciones creativas para resolver problemas, presentar sus posiciones de manera asertiva, escuchar activamente a los demás, tomar diversas perspectivas, a la vez que les permite generar empatía con sus compañeros y poner en práctica su pensamiento crítico frente a lo que pasa en su contexto cercano. De esta manera, nos dice Chaux (2012) que cuando existe un clima positivo en el aula, los problemas de conflicto, maltrato o disciplina pueden ser tomados como oportunidades para el aprendizaje de formas pacíficas de relacionarse. Por tanto, es posible que tanto estudiantes como profesores contribuyan a generar un clima de aula que aporte al aprendizaje de los estudiantes y desde allí construir su percepción sobre el clima general del centro.

En la investigación desarrollada por Carmen Beatriz Torres (2012) titulada Violencia escolar femenina: una mirada desde las adolescentes, señala, en relación con las actuaciones del profesor con sus estudiantes que,

> En el ejercicio de la práctica pedagógica muchos docentes tienden a reproducir este esquema en la medida en que, dentro del desarrollo de su clase, se privilegia el desempeño escolar de unos estudiantes, mientras que se desconoce el de otros, por diversas razones que únicamente él conoce y a través de las cuales, ejerce un poder arbitrario sobre su grupo. Para el caso particular de las adolescentes que participaron del estudio, algunas de ellas reconocen la existencia de este tipo de acciones en su aula de clase y manifiestan la preferencia de los docentes hacía algunos estudiantes o por otra parte consideran que sus aportes a la clase no son importantes, haciéndolas poco valiosas, situación que fue reiterativa en la mayoría de los diálogos, donde se analizaron las relaciones profesor-alumno (Torres, 2012, p.76).

Agrega la investigadora que, el clima escolar, también favorece la adquisición de comportamientos violentos a través de las relaciones negativas que contribuyen a la creación de un ambiente hostil y comportamientos antisociales, los cuales inciden directamente en la calidad de la educación que se realiza en el aula de clase y en general en la escuela.

En el diálogo con los estudiantes que participaron en la presente investigación, ellos señalan:

> […] Nosotros estamos bien en el salón, todos somos amigos, aunque muchas veces discutimos, pero a veces llega un profe y se forma la guerra, terminamos peleando todos. El profe nos echa vainas, dice cosas humillantes contra los hombres que somos unos vagos, pero con las niñas no. A uno le da rabia que siempre las niñas pasen de buenas. La representante, es peor, pero a ella nunca le dicen nada […] (E6, C3, NES, Bogotá, 2016).

Un elemento importante que permite acercarse al clima del aula, lo constituyen las representaciones que tienen los estudiantes y los relatos que se escriben y dejan huellas en los pupitres, las paredes y en los lugares que generalmente se encuentran sin la presencia de los profesores.

De una parte, los daños contra el establecimiento educativo, especialmente en las aulas (pupitres, paredes, computadores, entre otros) los ataques contra profesores, directivos y personal administrativo, constituyen un aspecto muy importante a la hora de analizar el clima escolar. La insatisfacción no solo deja huellas en el cuerpo, también dejan marcas de resistencia, inconformidad y malestar e estudiantes, profesores, padres y directivos (Steffgen & Recchia, 2011).

Refiriéndose a las percepciones negativas que pueden tener los estudiantes del colegio, Dubet (1998) señala que muchos de estos comportamientos violentos de los estudiantes pueden entenderse como una crítica a la escuela y por tanto de un clima escolar negativo:

> Esta violencia contra la escuela es aún más violenta porque a menudo no depende de ninguna crítica de la escuela. Permanecen bloqueados en el orden de los juicios escolares. Este es el principio de "ira", es decir, una revuelta dependiente contra un dispositivo y actores que se integran para excluir mejor. Todo lo que describo no está directamente formulado por los estudiantes que no escapan a la conciencia infeliz, que perciben como los autores de su propio sufrimiento. Y es precisamente por esta razón que son violentos, que agreden a los maestros, que rompen los neumáticos de sus automóviles, que destruyen el centro de documentación (Dubet, 1998, p. 41).

Como se evidencia en las investigaciones (Steffgen & Recchia, 2011), (Jolly, 2009), (Mbanzoulou, 2008), (Blaya, 2006), (Blaya, Denis & Sun Fu, 2006), (Gérard, 1990), (Dubet, 1998), si bien los docentes muchas veces reciben malos tratos por parte de sus estudiantes, ellos también son objeto de agresiones por sus propios colegas, los directivos y los padres de familia. Sin embargo, la violencia generada por los profesores a sus estudiantes se constituye en un fenómeno poco estudiado, analizado y documentado, lo que nos motiva en su análisis debido al impacto que genera este tipo de comportamientos en el clima escolar en general y en el clima de aula en particular y de manera significativa en la vida social y académica de los estudiantes.

Es importante insistir que un clima escolar negativo en el aula y en el colegio dejan saldos negativos para todos sus integrantes. De una parte, los profesores ven menoscabada su imagen profesional, deficiencias en la comunicación, agotamiento físico y emocional y afectación psicológica (Trébucq & Bourion, 1999); estrés, miedo, odio, sufrimiento (Gérard,

1999); reacciones agresivas permanentes, sentimiento de inseguridad, afectación de su propia imagen y su autonomía (Dubet, 1998); deterioro mental (Jolly, 2009); incluso muerte (Trainer, 2013). Los relatos de los profesores sobre los contextos en los que trabajan, unos más que en otros, los lleva a experimentar un malestar que, en muchas ocasiones, los induce, según lo expresaron, a actuar violentamente con sus estudiantes, sus colegas, inclusive con los padres. Sobre este tema se profundizará más adelante.

En las investigaciones realizadas y referidas en este apartado, los estudiantes evidencian apatía, poca participación en la vida escolar y resistencia activa (Mbanzoulou, 2008); sentimiento de injusticia (Jolly, 2009) ; inseguridad (Debarbieux , 2005); miedo a experimentar castigos (Dubet, 1998); resistencia y abandono de la escuela (Trainer, 2013); actitud negativa hacia las figuras de autoridad y sintomatología depresiva (Varela, Avilab & Martineza, 2013); frustración y depresión (Robbes, 2013); indisciplina y comportamientos disruptivos (Blaya, 2010); agresividad (Gérad, 1999); baja autoestima (Dubet, 1998); sentimiento de humillación y subordinación (Trainer, 2013) y victimización (Steffgen & Recchia, 2011), entre otros, los cuales pueden evidenciar que un clima escolar negativo tiene saldos negativos para la vida de todos los integrantes de la escuela.

Hasta aquí se han retomado los planteamientos y aportes de los investigadores acerca del clima escolar, su naturaleza y sus implicaciones en la vida de los agentes educativos. A continuación, se llama la atención sobre datos provenientes de algunos análisis a nivel latinoamericano, en Colombia y, especialmente en la ciudad de Bogotá, en donde se llevó a cabo la investigación.

5.5 El Clima escolar desde las percepciones de estudiantes y profesores

Como se ha señalado en este apartado, el clima escolar no es un concepto con el cual se pueda definir un estado de las relaciones para todos los colegios, sin importar su contexto ni las condiciones sociales, económicas y culturales específicas. La figura 72 sintetiza las diferentes dimensiones que surgieron en el trabajo de campo con estudiantes, profesores y padres, y que a continuación se presentan como un aporte a la reflexión.

Por una parte, es importante señalar que los diferentes agentes tienen percepciones y expectativas de la escuela y la educación, pero también de los agentes que interactúan en ella, es decir profesores, padres, directivos y personal de apoyo. De otra parte, si bien la seguridad tanto interna como externa del colegio y las condiciones físicas son importantes, los estudiantes consideran vitales a las prácticas de los profesores, es decir las clases y las relaciones profesor-estudiante como algo fundamental en el clima escolar y su incidencia en la violencia y el maltrato. Adicionalmente, el análisis realizado nos muestra cómo se incorporan aquí de manera fundamental los capitales, ya sea cultural y social, con que cuentan los agentes y que son determinantes en las relaciones en la vida escolar.

Lo anterior puede explicar, por ejemplo, las confrontaciones entre profesores antiguos y nuevos y especialmente el maltrato de un grupo de estudiantes que carecen de capital cultural y social (rendimiento académico y comportamiento social) que los hace vulnerables para ser maltratados por sus compañeros y profesores. Esto implicaría para la escuela en un reto social para brindar a los estudiantes oportunidades para incrementar su capital y contribuir a disminuir inequidad.

Figura 72. Dimensiones del Clima escolar

Dimensiones del clima escolar a partir de los resultados en las entrevistas con padres, los grupos focales con padres de familia y los núcleos de educación –NES-, realizados con estudiantes.

En primer lugar, es preciso reconocer a partir de los trabajos de Blaya et. al, (2004) Cohen, et al. (2009), Debarbieux, (2006, 2010 y 2015), que el clima escolar se constituye en un factor clave no solo para la aparición de la violencia escolar, sino para el éxito escolar, y en general para el estilo de vida del colegio y el bienestar de todos los agentes educativos. De ahí que la seguridad interna y externa, las relacione en relaciones entre las personas, las prácticas de enseñanza y aprendizaje y la infraestructura física del colegio, las cuales se constituyen piezas claves en la construcción de un clima positivo o negativo y por tanto en el sentido de bienestar de una comunidad educativa particular.

A continuación, se presenta una síntesis de las referencias que se destacan y que están relacionadas con las relaciones (profesores-estudiantes; profesores-profesores-directivos, profesores-padres de familia), las prácticas de enseñanza-aprendizaje, y la infraestructura física

del colegio. Adicionalmente, se hace una observación alrededor de una categoría emergente del análisis como lo es la de “malestar escolar”, y se concluye con las referencias a los efectos de un clima escolar negativo. Finalmente, se formulan algunas conclusiones y recomendaciones al ejercicio.

5.5.1 Relaciones entre los agentes escolares y su incidencia en el clima escolar

En los análisis realizados a través de encuestas en Bogotá 2006, 2011 y 2013, se puede deducir que son las relaciones entre estudiantes las que principalmente contribuyen en gran medida para contribuir a tener un efecto positivo o negativo en la vida escolar y en violencia escolar en sus diferentes manifestaciones: maltrato y acoso fundamentalmente. Sin embargo, el trabajo adelantado con estudiantes, profesores y padres de familia , indican que, aparte de los conflictos entre los estudiantes, existen otro tipo de relaciones que vinculan a los demás agentes que integran el campo escolar como son los profesores, los directivos, el personal administrativo y los padres de familia, fundamentalmente. Los datos recabados muestran que, si bien las relaciones entre estudiantes afectan el clima escolar, las relaciones entre profesores/directivos y estudiantes pueden llegar a tener un efecto mucho más negativo y con mayores implicaciones para el mantenimiento de clima escolar.

Con la figura 73 se quiere señalar que, en el campo escolar, existen unas relaciones entre unos agentes que ocupan posiciones distintas y, por tanto, ejercen sobre los demás diferentes relaciones. Lo anterior se puede ejemplificar así:

> […] Mi hijo no es un santo, reconozco que no es el mejor estudiante del salón. Además, viene del campo en donde la educación es muy regular. Pero veo que aquí hay otros estudiantes peores, pero la profesora no se mete con ellos porque los papás tienen influencia, son del consejo de padres. Otros que sus mamás son amigas de la profesora,

en si no hay trato igual. A mi hijo lo tratan así por venir del campo (PF5, C3, mayo de 2016).

Figura 73 Agentes que interactúan en el campo escolar.

Fuente: Elaboración propia.

De igual manera ocurre con los demás agentes. Cada uno posee ciertos capitales que se ponen en juego en las relaciones, es decir un mercado compartido en el que se dan los intercambios comunicativos que se tratarán más adelante. Sin embargo, se puede decir que el trato esta mediado dependiendo quién es el interlocutor, pero especialmente qué tipo de capital está en el juego. Un ejemplo lo señala el profesor.

[…] Investigador- Un profesor que trabaja en un colegio privado de cierta condición social, ¿podría decirle a un estudiante "vago"[53]?

[53] En el contexto del relato se refiere a una actitud a realizar sus responsabilidades.

> Profesor- ¡No, no puede! Porque primero toca comenzar a tener en cuenta, bajo mi percepción, y no quiero que suene a discriminación, pero uno sabe que en los colegios de élite los papás son profesionales, los papás tienen carro. Y los papás tienen poder y tienen la posibilidad de pagar un abogado para defender a su hijo, y además de eso, los papás de élite son consentidos (P1, C1, Bogotá, febrero de 2016).

Los anteriores testimonios tanto de la madre de familia, como del profesor, señalan el reconocimiento y la existencia de relaciones dependientes de los interlocutores y basados en dos aspectos capital y mercado, da como resultado unos tipos de interacción orientados por características sociales. Si bien las relaciones entre estudiantes son abordadas regularmente en las encuestas de clima y violencia escolar, es importante detenerse en las interacciones que se presentan con otros agentes, especialmente profesor-estudiante, profesor-profesor, directivo-profesor, padres-profesores.

Las relaciones profesor- estudiante, constituyen un importante campo de análisis por las implicaciones en la convivencia, el aprendizaje y en general el éxito escolar. Tal como lo señalan los autores « El profesor participa activamente en la construcción de climas tóxicos o nutritivos para el aprendizaje » (López, Bilbao, & Rodriguez, 2012, p. 99). Lo anterior a través de su actitud y apariencia física (tono de voz, forma de vestir, edad, tipo palabras que utiliza), la apertura a la participación de los estudiantes y el ambiente democrático; el ejercicio de la autoridad; las responsabilidades académica otorgadas a los estudiantes (tareas y trabajos escolares); aspectos emocionales (alegría, tranquilidad, empatía, entusiasmo, confianza, entre otras); el ejercicio propio autonomía y la libertad para sus estudiantes; el tipo de sanciones y la manera de aplicarlas; y los mecanismos utilizados para que sus estudiantes se motiven y se comprometan en aprender.

Por el contrario, muchas veces el profesor actúa con indiferencia con sus estudiantes:

> […] Investigador- ¿Qué incide en que la relación con el estudiante sea positiva o negativa? ¡Profesora- ¡Creo que escucharlos, les gusta que les pongamos cuidado -! por favor escúcheme y entiéndame lo que le quiero decir! - . También el afecto, mire, esos niños piden afecto todo el tiempo, ellos con un abrazo, son otra persona. Entonces creo que es la comunicación, el afecto, el permitir que ellos hagan parte de las decisiones en el salón, llevar una buena convivencia, tratarlos bien, para ellos es muy importante […] (P4, C1, mayo de 2016).

Por el contrario, muchos estudiantes y padres manifiestan que un problema fundamental se encuentra en la imposibilidad de comunicarse con los profesores:

> […]Es que a esa profesora no se le puede hablar, ella salía a la puerta y yo le decía – profesora necesito hablar con usted- *¡Ay no, no, no, ahorita estoy muy ocupada*!, Y se entraba y me cerraba la puerta en la cabeza, yo dije, como será allá adentro con mi hija cuando ella le va a hablar?, lo mismo pasa con la de física, yo mejor la saco antes que cualquier cosa pase (PF6, C2, mayo 2016).

De otra parte, los profesores manifiestan que la comunicación con los estudiantes y padres a veces es un tema complejo pues el tiempo escolar es muy corto, además señalan que,

> […] Actualmente no existen esos espacios en los colegios, solo es lo académico, no hay recursos…el colegio no puede perder tiempo porque hay que cumplir un plan de estudios y responder a las pruebas nacionales o internacionales, entonces no es prioridad encuentros con padres o estudiantes. Usted sabe ¿cuántos estudiantes y padres tengo? (P7, C3, Bogotá, junio de 2016).

En el trabajo realizado con los jóvenes, resultó muy llamativo el tema del aspecto físico de los profesores, el género y la edad como factores importantes para las relaciones. Así, los estudiantes manifiestan cierto desagrado por la apariencia de algunos de sus profesores « …huele a cigarrillo todo el tiempo, no me gusta que ni se me acerque », « No se lava la boca y cuando habla el olor llega hasta las canchas », « Se les nota que llegan enguayabados porque huelen a tufo[54] », « …la de sociales no usa ni medias, llega siempre con el mismo pantalón y si exige que usemos el uniforme..» son algunas de las afirmaciones de los estudiantes durante el NES.

De esta manera, podemos apreciar que las relaciones entre profesores y estudiantes son complejas, pero al mismo tiempo tienen efectos positivos o negativos que contribuyen a configurar las percepciones en los estudiantes tanto de ellos como en general del clima escolar.

Las citaciones a los padres, notas en el observador, reporte al coordinador, entre otros, significan en muchas ocasiones amenazas que el estudiante recibe de los profesores y, por tanto, las asume como desafíos que motivan muchas veces a las confrontaciones. El generar respeto por parte del profesor, le implica a veces en sus estudiantes un efecto negativo, como por ejemplo el miedo,

> […]A mí me da miedo cuando me llevan a la coordinación o a la rectoría, uno sabe que lo van a echar del colegio o mínimo matrícula, pero el de dibujo técnico ese si se da garra[55], todo el mundo le tiene miedo, el profesor militar. Todos prefieren quedarse en el patio castigados y no entrar al salón. Así era siempre, por eso yo no venía a clase […] (E4, C1, NES, marzo de 2006).

Gran parte de los estudiantes manifiestan que muchas veces, ni siquiera los profesores saludan : A muchos profesores le desagradan los niños, el niño se acerca a saludar y ellos lo

[54] En el contexto del relato se refiere a un olor muy fuerte y desagradable cuando se ha bebido licor.
[55] En el contexto del relato la palabra se refiere a exagerar algo.

repelen, agrega además que la actitud del profesor con los estudiantes no es siempre la mejor, « desde que llegan los muchachos en la mañana, el profesor está parado en la puerta y ni siquiera un ¡buenos días! », señala la profesora. Por su parte, uno de los estudiantes manifiesta: « Me gusta que los profesores se comporten bien con nosotros, que nos traten con respeto como nosotros a ellos, que no nos amenacen y no traten mal a los papás» (E7, C1, NES, abril de 2016).

Así, las relaciones entre profesores y estudiantes pueden llegar a ser descorteces e irrespetuosas o, por el contrario, más cordiales:

> […]Hay muchos profesores que son amables con sus estudiantes y se posicionan bien en su rol de profesores en cuanto al trato. Hay otros que por el contrario son muy agresivo con ellos, donde su autoridad no se puede cuestionar, entonces la relación con los chicos es conflictiva…los estudiantes aprenden a manejar eso, aprenden que les pueden hablar, como dirigirse a ellos, en qué momento abordarlos o no (P7, C3, junio de 2016).

Es claro hasta aquí, que este espectro de relaciones asimétricas[56] entre estudiantes o estudiantes y profesores constituye un aspecto relevante en la construcción de las experiencias, percepciones y aprendizajes del clima escolar. Sin embargo, estas no son las únicas relaciones que tienen efectos en la vida escolar, son también clave las interacciones entre profesores y de éstos con los directivos y los padres de familia, entre otros, pues contribuyen poderosamente en esa configuración de clima escolar.

Tanto en las entrevistas realizadas con los profesores, directivos y padres de familia, son notorias las referencias a las múltiples situaciones de conflictos entre los adultos que inclusive trascienden el ámbito escolar.

[56] La asimetría hace referencia a que en las relaciones entre profesor y estudiante ellos no están en un mismo orden, ya que por una parte, el profesor tiene un poder otorgado en su condición social del cual carece el estudiante. Esta relación asimétrica determina en una interacción una relación de dominación. Adicionalmente existe una distancia social que determina su posición al interior del campo escolar.

A continuación, presentaremos una síntesis de algunas variables encontradas, las cuales hemos agrupado en: académicas, laborales, características personales de los profesores y económicas, las cuales pueden incidir en las relaciones que se generan tanto con estudiantes como con sus colegas y directivos.

Estos aspectos nos muestran que, si bien los profesores, en general, ocupan una posición en el campo escolar respecto de los estudiantes, directivos y padres de familia, esta no es la misma para todos. Por ejemplo, existen profesores con mayor capital social en términos de antigüedad y reconocimiento en el colegio, lo que genera una diferencia con aquel profesor que además de ser joven, posee poca experiencia en el colegio. La figura 74, nos muestra una serie de características relacionadas con los capitales, las cuales fueron encontradas en el trabajo de campo y que sirven como ejemplo para comprender que las relaciones están determinadas por esos capitales con que se cuenta o de los cuales se carece.

CAPITAL CULTURAL	CAPITAL SOCIAL	CAPITAL ECONÓMICO
¿De cuál colegio es egresado?	¿Qué antigüedad tiene en el colegio?	¿En qué nivel del escafafón se encuentra y qué beneficios tiene?
¿Estudio en la Normal?	¿Qué cargos ha ocupado?	¿Es pensionado?
¿Es licenciado, fue a la universidad?	¿Pertenece al sindicato?	¿Tiene otros trabajos?
¿Es de una profesión diferente a la pedagogía?	¿Ha tenido cargos en el sindicato?	¿En qué barrio vive?
¿Estudió maestría? Dónde?	¿Edad?	¿Tiene vehiculo?
¿Estudió doctorado? En dónde?	¿Hombre o mujer?	¿A dónde va de vacaciones?
¿Universsidad pública o privada?	¿Cómo es la relación con los direcctivos?	¿En donde estudian sus hijos?
¿Ha estudiado e el exterior?	¿Cómo son las relaciones con la Secretaría de Educación?	
¿Ha escrito libros, artículos?	¿Cómo son las rellaciones decolegas?	
¿En qué área tiene formación? Ciencias, humanidades, artes?	¿Qué tanto es empático?	
¿Qué cargos ha ocupadp? Rector, jefe, profesor?	¿Es tolerante?	
¿Ha sido profesor universitario?	¿Cómo se lleva con los estudiantes?	
¿Tiene disticiones académicas?	¿Qué tanto es exigente con estudiantes?	
¿Pertenece al Estatuto Docente 2277	¿Cómo es su apariencia personal?	
¿Pertenece al Estatuto Docente 1278	¿Cuáles sson sus características físicas?	
¿Ha sido evaluado?	¿Cuál es su estado civil?	
¿En que categoría en el esclafón se encuentra?	¿Cuál es el nivel de compromiso con el colegio?	
¿Ha tenido otro tipo de trabajos?	¿Cuál es su nivel de participación?	
¿Cuál es el nivel de experiencia docente?	¿Cómo usa el poder?	
¿En que tipo de colegios ha ttrrabajado?	¿En qué grado es titular?	
	¿Cómo lo perciben los padres?	
CAPITAL SIMBÓLICO		

Figura 74 Trayectorias de los docentes y su relación con el campo escolar.

Fuente: Elaboración propia a partir de la identificación de variables a partir de los relatos de los profesores.

Estas variables surgen en los relatos de profesores que contribuyen a matizar las relaciones con sus compañeros, pero también con los estudiantes. A continuación,

referenciaremos algunas que contribuyen a ilustrar cómo se configura el capital simbólico en los profesores, es decir: reconocimiento, legitimidad, prestigio y autoridad.

Como se mencionó en el capítulo primero, los agentes poseen ciertos capitales que contribuyen o no a configurar el capital simbólico necesario por los agentes para alcanzar ciertas posiciones deseables en el campo y, por tanto, se constituyen en objetivo del juego social motivado por la illusio. En esta perspectiva la figura 74, nos muestra múltiples variables que contribuyen en la formación de las trayectorias de los profesores y que, en cierta manera, inciden en las relaciones no solo entre compañeros, sino a la vez con estudiantes, directivos y padres de familia. Algunos relatos de los profesores al referirse por ejemplo a la edad, las formas de interacción con los estudiantes y estatuto docente al que se pertenece señalan:

> […] Los profesores del 1278, los del nuevo decreto tienden a ser más flexibles en algunos momentos, pero también a reproducir ese modelo de autoridad como a ellos los criaron, con esta forma tienden a reproducirlo, pero también encuentran a profes que llevan sus añitos en la carrera docente que ya han generado unas dinámicas para relacionarse con los chicos y no se desgastan con el grito […] Hay unos como los de educación física que son duros, pero eso es normal, porque les toca (P7, C3, julio de 2016).

De otra parte, respecto a la formación académica se presentan algunas tensiones entre quienes estudiaron educación y quienes provienen de otras carreras y que se encuentran vinculados como profesores. Al respecto señala una docente que, “Quienes no estudiaron licenciatura, les falta toda la pedagogía” (P3, C2, junio de 2016), y, por tanto, poseen menos capital cultural. Así mismo, ocurre con la experiencia docente y las relaciones con los estudiantes, frente a la cual se piensa que,

> […]La experiencia es algo que incide, pero cuando ha sido experiencia significativa, pero no en cuanto a tiempo de vinculación al magisterio, no es que mientras más tiempo más compromiso, ¡no! O sea, definitivamente para mí no hay edad, no hay sexo, simplemente hay vocación. Que en verdad al profesor le guste y le nazca estar allá en la institución con los niños. Se ven profesores que maltratan a pesar de tener mucha experiencia docente, pero también de los jóvenes que acaban de salir de la universidad y son iguales (P4, C1, mayo de 2016).

De la figura anterior se podrían generar múltiples trayectorias de acuerdo a los capitales con que se cuenta, pero también formas de interacción que pueden estar relacionadas, sin embargo, no podríamos afirmar que exista una trayectoria en particular más proclive a generar relaciones que afecten positiva o negativamente el clima escolar.

Relacionado con lo anterior, en los años 80, los estudios de Bronfenbrenner (1987) sobre el desarrollo humano, señalaban, la importancia de las relaciones entre la escuela y la familia en el rendimiento escolar y la incidencia en el manejo de los conflictos escolares. Esta es aún una tesis que tanto profesores como padres comparten plenamente pero que, a la hora de hacerse realidad, no parece tan sencilla como pareciera.

Los padres y profesores afirman que existen diferentes aspectos que afectan esta relación, por ejemplo: la comunicación y los espacios de participación del colegio con los padres de familia; aspectos relacionados con el rendimiento académico y dificultades de comportamiento de los estudiantes; las situaciones de maltrato, irrespeto e injusticia con que son tratados sus hijos por parte de los profesores y falta de comprensión de los profesores de las características personales, familiares y contextuales de los estudiantes. Así lo afirma una madre de familia cuando dice:

> […]Yo soy madre soltera, vivo con mi hijo Cristian que estudia grado séptimo. No tengo un trabajo fijo, vendo tinto por las calles. Las cosas no son fáciles para pagar arriendo, hacer mercado y ver de nosotros. Mi horario de trabajo depende del clima, a veces no puedo salir a trabajar, otras me toca todo el día. Me intereso por mi hijo y a veces la profesora me cita a las 6:00 am, pero yo a esa hora debo trabajar y le escribo para que por favor me atienda en otra hora, ella me manda decir que no es su problema que ella no puede sino a esa hora. Uno siente mucha rabia pues no se trata en no querer ir a la citación, es que no se puede. Me gustaría que los profesores nos comprendieran a los padres, especialmente a las mamás que estamos solas. Hay otras que tienen empleo fijo, pero no les dan permiso porque deben atravesar toda la ciudad, se tardarían mucho en volver al trabajo (PF3, C1, abril de 2016).

Por su parte, la figura 75 presenta los diferentes aspectos relacionados con los conflictos entre profesores y padres de familia y las perspectivas de cada uno de los agentes, las cuales al parecer resultan contrarias. De una parte la escuela y el profesor esperan de los padres ciertos comportamientos en términos de comunicación, resultados académicos, trato, justicia, participación, comportamiento escolar, entre otros. Sin embargo, al contrastar estas expectativas con los padres, no siempre corresponden. Por ejemplo, ambos tienen una percepción diferente de la exigencia. Mientras para los profesores se trata de número de trabajo e inflexibilidad en los criterios de evaluación, para los padres la exigencia está relacionada con la consideración del estudiante, la claridad en los criterios y la negociación.

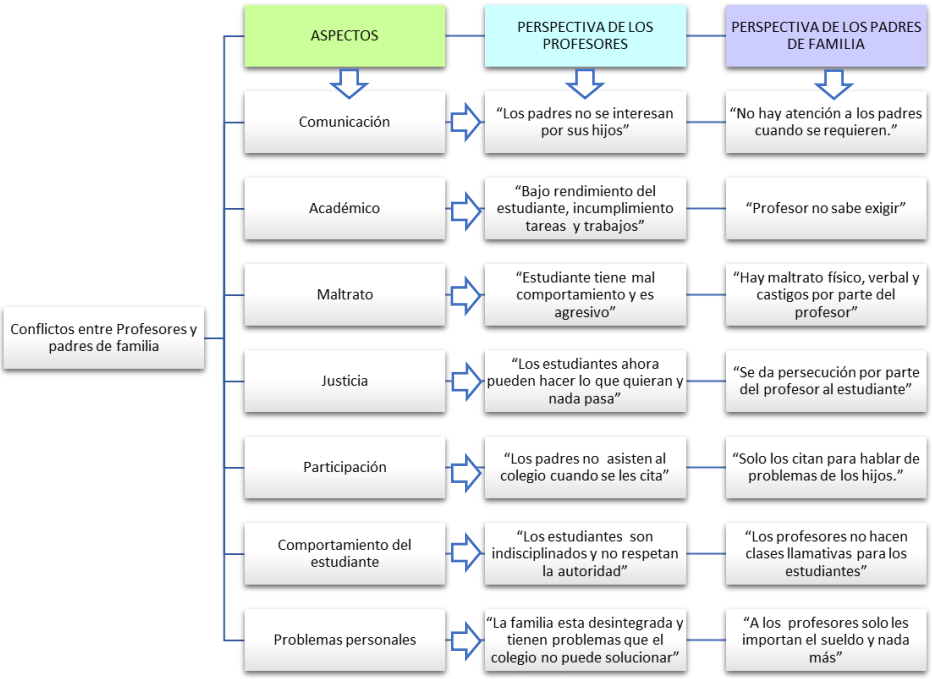


Figura 75 Relaciones entre profesores y padres de familia.

Fuente: elaboración propia a partir de corpus de entrevistas con profesores y padres de familia

Algunas conclusiones de profesores y padres de familia son las siguientes:

a) En muchas ocasiones la ausencia de una comunicación permanente entre profesores y padres posibilita que cada uno tenga una percepción diferente de las situaciones relacionadas con el proceso educativo de los estudiantes.

b) Los profesores concuerdan que la participación de los padres en la educación es un aspecto clave, pero que cada vez hay menos compromiso por parte de los padres.

c) Por su parte, los padres, señalan la existencia de una barrera entre el colegio y ellos al asignarles la responsabilidad de las acciones de sus hijos sin tener en cuenta que ellos desconocen muchas situaciones que ocurren tanto en el colegio como en el barrio.

d) En general, existe un sentimiento de insatisfacción de profesores y padres respecto a al proceso educativo de los estudiantes.

e) Los padres expresan poca ayuda por parte de los directivos y orientadores en los casos que ellos requieren tanto de rendimiento académico como con problemas de convivencia de sus hijos.

En síntesis y como lo señalan Poulin y et al. (2015) la participación de los padres en las actividades escolares influye en el clima escolar de manera positiva, así como en el éxito académico de los estudiantes. Por ello, una buena comunicación, la colaboración entre padres y escuela resultan fundamentales, además de tener reglas claras parar todos, y métodos de enseñaza innovadores que contribuyen al éxito escolar.

5.5.2 Sobre las clases, la motivación y el aprendizaje.

Las prácticas de enseñanza y aprendizaje constituyen el centro de la acción educadora que da sentido a la acción de la institución educativa. Tanto el colegio, los profesores, estudiantes y padres de familia tienen ciertas expectativas y a partir de su cumplimiento o no, generan una visión, una percepción y una valoración de la educación, el colegio y los profesores.

La figura 76, a continuación, señala algunos elementos referidos por parte de profesores, estudiantes y padres, los cuales constituyen algunas de las expectativas de cada uno de los agentes educativos que integran la comunidad educativa. Particularmente en lo relacionado con las clases, los estudiantes manifiestan monotonía de las actividades (dictados, taller, copiar del tablero, copiar de libros, hacer tareas y trabajo); conflicto y falta de comunicación con algunos profesores; ausencia de profesores a la clase y en los lugares en el colegio en los cuales se

consumen y comercia marihuana y armas blancas. Así mismo, destacan la rotación de profesores y las limitaciones en el tiempo para la atención de los estudiantes sobre situaciones académicas y convivencia.

Por su parte, los profesores manifiestan falta de cumplimiento de las normas por parte de estudiantes, indisciplina, falta de respeto por la autoridad, conflicto entre colegas y directivos y, en general, ausencia de compromiso por parte de los padres en el proceso formativo de sus hijos.

En el discurso tanto de directivos como lo señalado en el Proyecto Educativo Institucional y manual de convivencia escolar, se destaca la formación integral, la participación democrática, la innovación, el respeto por los derechos humanos y la calidad educativa en el colegio.

En este orden, los padres expresaron múltiples preocupaciones que van desde situaciones de disciplina y violencia escolar, hasta aspectos académicos que afectan a los estudiantes: uso de las calificaciones como sanción o premio; injusticia y sanciones sin dar credibilidad a los estudiantes; ambiente rígido de la clase y el aula; poca valoración de los aportes de los estudiantes; escasa participación de los estudiantes en las determinaciones del colegio tanto en la convivencia, las clases y las actividades extraescolares; extensas normas (manual de convivencia) y prohibiciones, amenazas permanentes con la expulsión, matricula, citaciones, notas en observador; temor a denunciar situaciones de maltrato y problemas con los compañeros y profesores; encierro en las aulas sin materiales ni clases interesantes; características de algunos profesores que por su edad o intereses, no quieren estar en el colegio, entre otros.

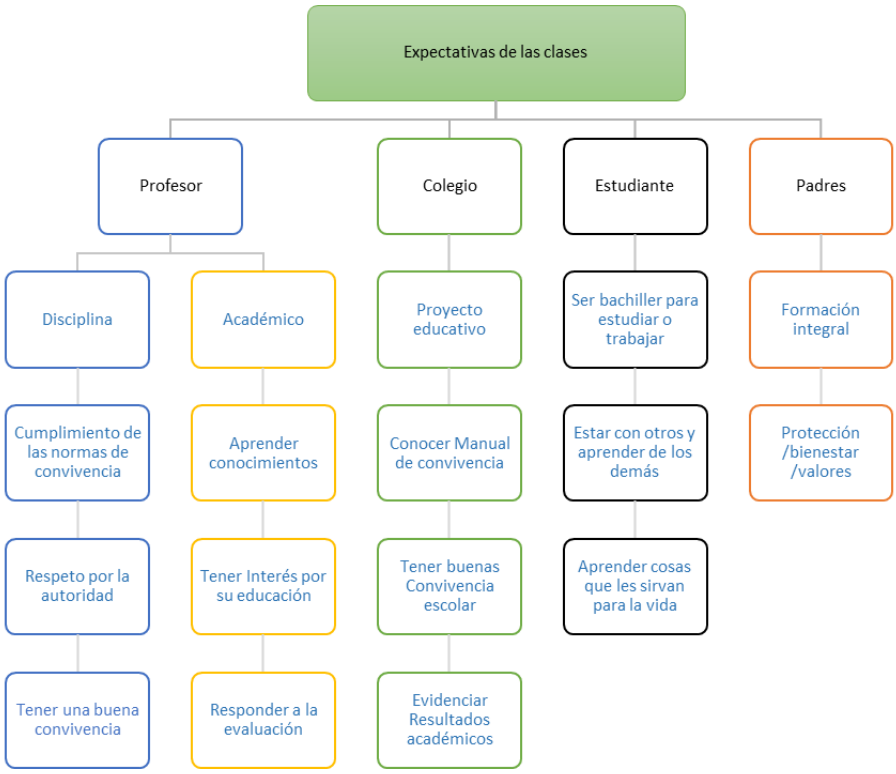


Figura 76 Los agentes educativos y la educación.

Fuente: Construcción propia a partir del corpus de relatos de estudiantes, profesores, directivos y padres de familia.

Adicionalmente, los profesores señalan otras dificultades como el hacinamiento en las aulas, falta de materiales didácticos, limitados espacios físicos para desarrollar las clases; falta de interés de los estudiantes; conflictos y violencia entre estudiantes y profesores; carencia de una cultura académica; diversidad de criterios entre los mismos profesores, y falta de compromiso de los colegas, entre otros.

Las figuras 77, 78 y 79 son algunos ejemplos de las percepciones de los estudiantes en una sesión de trabajo en los Núcleos de Educación Social en el colegio 2 en la sesión del escenario escuela y la etapa recorrido.

Figura 77 La clase y el maltrato.

Fuente: (E9, C2, NES, mayo de 2016) Etapa: Desplazamiento. ¿Qué hacen los estudiantes cuando ocurre una situación de maltrato?

Las dificultades en las relaciones entre los estudiantes se constituyen en un aspecto cotidiano en las aulas de clase y fuera de ellas. La importancia señalada por los estudiantes está referida a la incapacidad el profesor por indagar, conocer y actuar siempre con justicia ante situaciones de conflicto.

Figura 78 Me gusta la clase

Fuente: (E2, C3, NES, mayo de 2016) Etapa Transformación. ¿Qué consideras importante de la clase? “Me gusta que las clases fueran como la de la profesora Floralba de informática –juguemos a la oficina aprendiendo inglesa informática” porque nosotros somos ejecutivos y la profesora es la jefe y nosotros tenemos 30 años”

También se destacan clases en las cuales la profesora plantea una dinámica de juego para aprender. Los proyectos de aula por ejemplo se constituyen en una estrategia cuyo impacto poco se pudo evidenciar con los estudiantes, excepto el caso referido en la figura anterior.

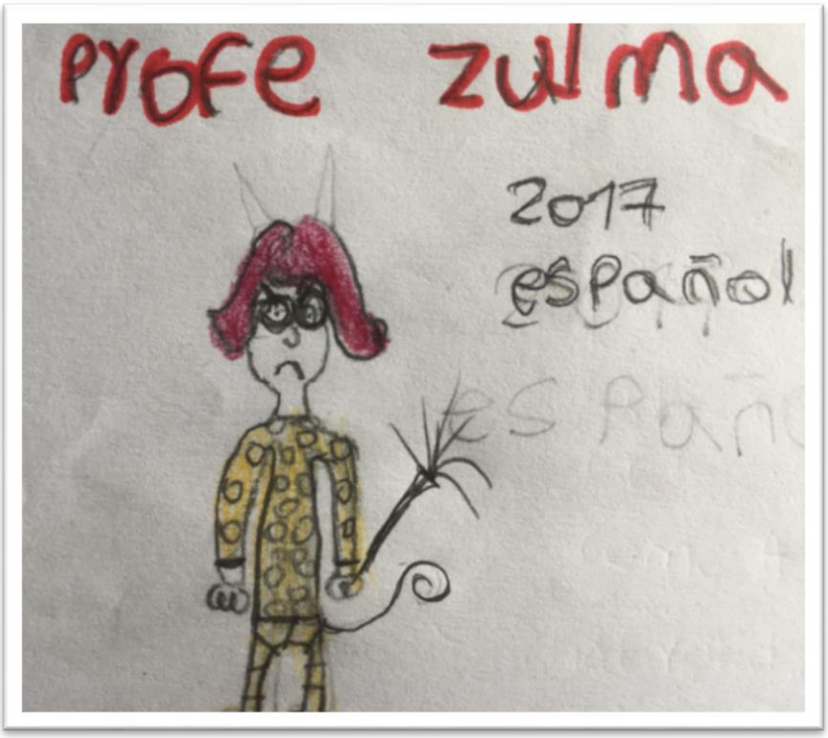


Figura 79 No quiero que ella sea la profe el otro año.

Fuente: (E6,C3, NES, mayo de 2016). Etapa: Desplazamiento. ¿Qué esperas de tus profesores?

En las representaciones de sus profesores, los estudiantes expresan en muchas ocasiones sus experiencias y en otras, lo que otros les han contado. A pesar que los estudiantes no han tenido experiencias con todos los profesores, tienen ya una percepción que en muchas ocasiones puede ser negativa o positiva según sus experiencias.

5.6 El Malestar escolar como experiencia y percepción del clima escolar

El malestar escolar es algo que hemos encontrado reiteradamente en los relatos de los profesores y estudiantes, por lo que nos interesa señalarlo en este apartado, fundamentalmente por las implicaciones que puede tener sobre el clima escolar.

En la revisión de la literatura, el malestar escolar se define en los siguientes términos:

> […] aquel saldo negativo en las cuentas con la vida […] [que] surge de no alcanzar lo que se valora. El malestar puede ser también transitivo y puede convertirse en una puerta de crecimiento. Desde el malestar se puede reorganizar los valores, replantear las estrategias de felicidad y acceder a nuevos equilibrios vitales (Onetto, 2004, p.27).

Los análisis realizados en diferentes contextos, han evidenciado diversas manifestaciones tanto en estudiantes y profesores, respecto a situaciones negativas que viven en las aulas. En el ámbito internacional, por ejemplo, los niños, niñas y jóvenes franceses y españoles, han manifestado un nivel alto de insatisfacción con el clima escolar y una percepción negativa y pesimista de que todo va mal (Blaya, Debarbieux, Del Rey y Ortega, 2004). En México, el trabajo de Luz María Velásquez (2005) evidenció que, frente a los episodios de violencia, los estudiantes expresan sentimientos de desolación, desamparo, angustia, inseguridad, amargura, temor, rencor, miedo y odio.

Respecto a los profesores, muchos de ellos manifiestan actitudes de los estudiantes que van desde temperamentos pasivos y desinteresados frente a las actividades escolares, a comportamientos extremadamente activos, desordenados y protagonistas de actos disruptivos. En cuanto a los sentimientos de impunidad, muchos estudiantes manifiestan que más que la situación de agresión recibida, lo que más los lastima es la impunidad que se vive en los colegios (Velásquez, 2005).

Los sentimientos que generan malestar en los profesores, son muy variados: por un lado, deben enfrentarse a estudiantes coaccionados a permanecer en las aulas (Criado, 2010); confrontaciones entre maestros viejos y los nuevos. Muchos de ellos expresan una sensación de fracaso generalizado, docentes que se quieren ir y otros que no quieren jubilarse. A los profesores jóvenes se les atribuye la falta de habilidades para el control del comportamiento de

los estudiantes, así mismo conocimientos pedagógicos y ausencia atributos de personalidad necesarios para desarrollar la tarea. Manifiestan que lo común a ambos, jóvenes y veteranos, es el descontento generalizado por diversas situaciones que van desde lo laboral hasta los mismos estudiantes con los que trabajan. Los propios profesores perciben el colegio como un espacio hostil (D´Angelo & Fernández, 2011) alimentado por los contextos, los conflictos con estudiantes, colegas, directivos y padres de familia.

En así que el malestar no solo está determinado por los habitus de los agentes, ya sean profesores o estudiantes, también por las posiciones y las luchas que se generan en el campo y por tanto contribuyen a reconfigurar el campo.

De otra parte, la aparición permanente de políticas educativas en estos últimos años genera en los profesores dudas a la hora de verse avocados a un problema.

Tabla 37 Percepciones sobre las políticas por parte de los profesores.

ASPECTO	PERCEPCIONES DE PROFESORES
Políticas educativas como imposición	Es curioso que nosotros seamos el último sitio en donde llegan las políticas impuestas por la Secretaría de Educación y el Ministerio. Aquí estamos alejados y no llega nada. No hay espacio de debate de las políticas que salen en educación y la manera cómo vamos a actuar con ellas para cumplirlas. Yo pienso que aquí se hace lo mínimo con las políticas en educación. La experiencia me muestra que en los colegios vulneramos los derechos de los niños, especialmente de quienes presentan dificultades, lo más fácil es salir de ellos y no generen más dificultades con los demás. (P10, C3, Bogotá, 2016)
Políticas educativas y formación docente	Las nuevas políticas han hecho que se debilite completamente la escuela, por ejemplo, cuando uno va a hacer una intervención en el aula, uno ya lo piensa dos veces en lo que éticamente es correcto. El problema son las mismas políticas ya que salen, pero no hay un proceso pedagógico. Ahora es Cátedra de Paz, por ejemplo, pero sin ningún lineamiento. No se tiene una visión clara de lo que se quiere (P1, C2, Bogotá, 2016)

Fuente: elaboración propia a partir del corpus de entrevistas a profesores.

La aparición de nuevas políticas en el campo educativo, son percibidas como un elemento que afecta la misma organización de la escuela ya que no existen espacios para reflexión pedagógica de las mismas, por tanto, se perciben como algo negativo, especialmente porque se siente que contribuyen a minimizar la autoridad del profesor.

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

Como se puede observar a continuación, la tabla 38 registra algunas dificultades reportadas por los profesores acerca de la vida cotidiana lo cual genera malestar escolar que puede encontrar su origen en el sistema burocrático de la escuela que obliga a los niños y jóvenes a permanecer en ella. Así mismo, la acumulación de funciones que asume la escuela cada día que genera mayores tensiones en su interior, a lo que suman las múltiples expectativas que la sociedad deposita en la escuela y a los maestros. (Criado, 2010); ausencia de diálogo entre estudiantes, profesores y directivos y trato inadecuado del profesor al estudiante, del directivo al profesor, de los padres a los profesores, etc.

Tabla 38 Elementos asociados al malestar docente

ASPECTO	PERCEPCIONES DE PROFESORES Y ESTUDIANTES
Edad de los profesores (pensionados)	Aquí hay muchos profesores ya pensionados y en retiro forzoso, y se genera rosca entre los viejos y los jóvenes, los de 1278. Eso no quiere decir que este mal, así funciona la sociedad, lo malo es cuando se consolidan para hacer daño a otra persona, ahí si es complicado. Entonces yo siento que ese tipo de cosas afectan la institución educativa, y también lo que hace que en muchas ocasiones no se puedan hacer proyectos, que se puedan hacer cosas de innovación para que realmente te sientas a gusto con las personas que estás trabajando. (P6, C2, Bogotá, 2016)
Jornada escolar	"El desgaste de la jornada es muy fuerte, especialmente en la tarde, por eso a muchos nos le gusta esa jornada, es mucho desgaste (P11, C2, Bogotá, 2016)
División estatutos docentes	Aquí hay como dos grupos: los de 2277 y los del 1278, hasta ocupan lugares distintos en la sala de profesores. Ellos señalan a los nuevos de no saber nada y los otros responden de la misma manera (P1, C1, Bogotá, 2016)
Régimen disciplinario	Los profesores tenemos bien claros los derechos, los deberes no tanto. Se requiere dedicar jornadas pedagógicas. Nunca hay formaciones de la Secretaría de Educación sobre estos temas tan importantes. Si los profesores y la comunidad supieran del tema, muy seguramente seriamos más cuidadosos. Además, como no existen casos de sanciones, ellos piensan que no pasa nada, por ello el maltrato seguirá existiendo. Cuando haya sanciones, la cosa será diferente. (R2, C2, mayo de 2016)
Formación de los profesores	En cambio, no hay presupuesto para la formación de los profesores, todo está ligado al presupuesto. Además, lo administrativo tiene prioridad sobre el pedagógico y los fines misionales de la educación. En otros países es diferente (P1,C2, Bogotá, 2016)
Concepciones de los profesores	No es usual que los medios de comunicación hablen bien de los profesores, generalmente todo es negativo, todo lo malo en la escuela es culpa de profesor. Los medios resaltan lo negativo de los profesores. (P11, C2, Bogotá, 2016)
Crisis de la vocación docente	Hay muchos profesores que no querían ser docentes…y los escucho todos los días lamentarse porque llovió, porque la reunión, porque vinieron poquitos, otros días porque son muchos, por el refrigerio, por los papás, porque hay clase, porque no hay…se lamentan por todo. Les fastidia el rector, hacer una cartelera, planear la clase y ven a los estudiantes como la causa de sus sufrimientos. Esto es triste, lo peor es que no es un solo profesor, son muchos, no en un solo colegio, en muchísimos. Los temas de conversación son generalmente las lamentaciones de ser profesor. (P5, C1, Bogotá, 2016)
Incoherencia entre el discurso y la práctica del Proyecto Educativo	"El proyecto macro no existe, por ejemplo, para foro educativo local queríamos llevar una propuesta, la coordinadora me dice: tu expones esta parte de la justificación teórica, fue muy chistoso, yo decía ¿qué es esto? A la rectora le interesa es mostrar así no sea verdad. Existe un proyecto de la rectora en el papel (P12, C3, Bogotá, 2016)
Dificultades de los estudiantes	A veces es complejo cuando se tienen estudiantes con los cuales uno no sabe qué hacer. Además, no se cuenta con apoyo del colegio, estos niños se convierten en problema para el profesor. Es un problema que nadie quiere resolver. Muchas veces esos niños con problemas resultan fuera del colegio pues el mismo Rector recomienda buscar otro colegio. (P11, C2, Bogotá, 2016)
Manual de convivencia	¿Para qué un manual de convivencia si nada se puede hacer? Ahora toca todo con evidencias y seguimiento. ¿Entonces uno para qué hace llamados de atención? (P11, C2, Bogotá, 2016)

Falta de apoyo a los profesores en temas de convivencia	La verdad es que los profesores estamos solos en esos temas de convivencia, uno no sabe qué hacer y pues lo más sencillo es aplicar el manual de convivencia y ya. (P5, C1, Bogotá, 2016)
Evaluación docente (Decreto 1278)	Ahora estoy en proceso de traslado, pero me dicen que no me vaya de aquí, en otros el ambiente laboral es peor. Los rectores son mala clase, esa es la palabra y ahora como nos evalúan pues mal. Otros maestros dicen que todo el tiempo los amenazan, los pisotean con la evaluación. El ambiente de los colegios a nivel general es muy fuerte en las relaciones entre compañeros y directivas y una violencia fuerte entre estudiantes. (P6, C2, Bogotá, 2016)
Falta de reconocimiento social	"Los docentes no somos reconocidos socialmente, mal, mal remunerados, perdimos esa imagen social que antes teníamos" (P11, C2, Bogotá, 2016)
Indiferencia de los profesores frente la labor docente	En el colegio hay muchos niños con dificultades de convivencia y académicos. He visto también que hay muchos maestros que son descuidados, yo lo llamaría así frente al deber que uno tiene en la escuela, ellos van como a cumplir horario. Yo creo otro problema grave, la indiferencia de los profesores (P6, C2, Bogotá, 2016)

Fuente: elaboración propia a partir del corpus de entrevistas a profesores

Las relaciones cotidianas se ven afectadas por múltiples situaciones: la funcionalidad de las normas, el reconocimiento de los profesores y la falta de compromiso de sectores de profesores. Así, los profesores por su parte, manifiestan sentirse tratados despectivamente por sus estudiantes, inclusive por los padres de familia (D´Angelo & Fernández, 2010) pero también por sus directivos y los funcionarios de las Secretarías de Educación.

En una sociedad con múltiples problemas de violencia, se ha encargado al sistema educativo de trasmitir valores y comportamientos ciudadanos como si la única responsable fuera la escuela, olvidando otros actores como la familia y la sociedad. Sin embargo, las mismas instituciones conviven con la burocracia y la corrupción (Prieto, 2011). La institución escolar se ha « transformado en un escenario en el cual las prácticas violentas intentan dar un nuevo orden a la vida escolar » (Valencia, 2004, p. 33).

Tabla 39 Percepciones de los profesores respecto a las problemáticas experimentadas

ASPECTO	PERCEPCIONES DE PROFESORES
Traslados	La mayoría de profesores somos de la jornada mañana, en la tarde eran provisionales. A mí se me dificulta esa jornada, ninguno quiere traslado, ninguno quiere moverse, llevan muchos años allí, la mayoría son del régimen antiguo y tienen más derechos. Están en su zona de confort. Se ven rivalidades entre los de la jornada de la mañana y los de la tarde (P6, C2, Bogotá, abril, 2016)
Conflictos profesores y directivos	El rector da posibilidades de participar, el problema es que a la gente no le gusta participar, ósea la gente critica, pero no hace nada. Aquí hay problemas graves de un grupo de profesores de bachillerato con el rector por temas de presupuesto, (P10, C1, Bogotá, 2016)
Estrés del profesor y condiciones de salud	Los profesores llegan de mal genio, les sacan la piedra en la casa y vienen a desquitarse con nosotros. Dan la clase todos aburridos. A toda hora "Cállense", "vagos" "¿A qué vienen al colegio?, solo al refrigerio? (Estudiante 4, NES, recorrido, junio de 2016) Los profesores viven estresados, son irascibles, poco tolerantes, están ya muy viejos, son malgeniados y eso hace que no sepan contestar (E1, C1, NES, Bogotá, 2016)
Exposición al peligro en los contextos de los colegios-inseguridad	El colegio queda en la localidad quinta, hay zonas periféricas difíciles. Al colegio lo rodea una zona XX que es una zona paramilitar, hay muchos desplazados, comunidades afro y hay muchos asesinatos por lo cual ese barrio es epicentro de los medios de comunicación. Las familias de los estudiantes permanentemente acuden a la violencia y por ello los asesinatos. A los profesores no da temor ser amenazados, pero uno aprende a tener cuidado y a protegerse no saliendo solos. (P10, C2, mayo de 2016)
Discursos del sindicato	El sindicato es un gran generador de temores en los profesores. Nosotros somos un gremio que pensamos que todo el mundo está en contra de nosotros, todo el mundo quiere acabarnos: los medios, los estudiantes, los padres, el rector, la Secretaría de Educación, el Ministerio. Los mensajes de WhatsApp, los comunicados, los decretos, etc., todo genera temor en los profesores. Sin embargo, en los paros, todos unidos al sindicato, nos han vendido la imagen que nos protegen, nos defienden, por ello la primera acción de los profesores cuando ingresan al Distrito es afiliarse al sindicato. En el fondo hay temor de perder el trabajo y no poder llegar el retiro forzoso (Profesor 8, colegio2, entrevista, 2016)
Inseguridad para el docente	Pues yo la verdad tengo que ser bastante realista y si me siento muy inseguro fuera del colegio. Todos los días llego en carro por la misma inseguridad de la institución. Obviamente también te sientes inseguro dentro del aula o dentro de la institución. Especialmente por los problemas externos al colegio pero que están presentes dentro como el consumo de droga. (P5, C3, Bogotá, abril 2016)

Fuente: elaboración propia a partir del corpus de entrevistas a profesores y NES con estudiantes.

Los sentimientos de temor e inseguridad se constituyen en un factor que viven los profesores en la vida cotidiana.

Tabla 40 Sobre la infraestructura física y los recursos para la enseñanza.

ASPECTO	PERCEPCIONES DE PROFESORES
Hacinamiento en las aulas	Es muy complicada la convivencia, incluso el seguimiento a los estudiantes por el número de estudiantes por salón, Aquí por ejemplo hay curso de 50 estudiantes. (P6, C3, Bogotá, 2016)
Falta de recursos pedagógicos	Yo tengo a mi cargo 240 estudiantes, es muy difícil, especialmente porque hay muchos con dificultades que requieren mayor atención, hay unos pocos que sobresalen, pero hay otros que uno no puede ponerles atención, pasan desapercibidos. (P10, C3, Bogotá, 2016)

Fuente: elaboración propia a partir del corpus de entrevistas a profesores y NES con estudiantes.

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 el concepto de campo, campo escolar y escuela contemporánea

Las herramientas provenientes de la sociología educativa de Pierre Bourdieu permitieron analizar el maltrato escolar como un objeto de estudio al interior del campo social y el campo escolar, lo que hizo posible su comprensión y posibilidades explicativas desde un enfoque socioeducativo.

En primer lugar, es importante reconocer a la escuela como un campo inmerso en el espacio social, razón por la cual experimenta múltiples situaciones de distinta naturaleza, que inciden en las formas de interacción entre profesores y estudiantes, entre colegas y de éstos con padres y directivos, a partir de los cuales se construyen significados, pero también sentidos, relaciones, los cuales se dan de manera individual, colectiva e institucional.

Estos múltiples factores que han configurado la escuela contemporánea, como por ejemplo la masificación de la educación que hace que muchos estudiantes asistan sin tener motivos por educarse; las trayectorias de formación y laborales de los profesores y la historia hecha cosas y cuerpos, han configurado y legitimado los castigos y el maltrato escolar como mecanismos válidos para educar, los cuales reforzados por contextos familiares y sociales, con presencia reiterada de actos violentos, le han otorgado a la escuela y a las prácticas pedagógicas legitimidad y razones para seguir existiendo. Lo anterior, nos permite afirmar que los castigos físicos y emocionales no han desaparecido de las prácticas pedagógicas, perviven bajo otras

formas menos visibles que dejan menos huellas en el cuerpo de los estudiantes, pero más contundentes a la hora de sus efectos emocionales. Múltiples argumentos para ejercer malos tratos siguen estando presentes en los discursos de los profesores.

En esta misma vía del análisis contemporáneo sobre la escuela, se señalan una sobresaturación de funciones, problemáticas y condiciones complejas tanto pedagógicas como educativas y sociales, que contribuyen a explicar, en alguna medida, el maltrato escolar ejercido por los profesores sobre los estudiantes. Se destaca, especialmente, una crisis de la profesión docente, un agotamiento originado en las percepciones de pérdida de la autoridad, el poder y la ausencia de reconocimiento social que se traduce en las garantías de tipo laboral.

De otra parte, no se pueden negar las profundas desigualdades sociales que experimenta la sociedad, que repercuten en la escuela cotidianamente y que se interiorizan a través de un proceso de inculcación y de reproducción a través de las acciones y los discursos de los profesores y, en general, del discurso de la escuela. Los estudiantes con mayores dificultades por aprender los contenidos de la escuela son marginados, castigados y excluidos mientras que aquellos que responden a las exigencias son tenidos en cuenta, incluidos y reconocidos.

De otra parte, los discursos de la escuela refieren la formación en la democracia, la inclusión y la participación. Sin embargo, una cosa es el discurso y otra la realidad presente en los relatos de los estudiantes, padres, incluso los profesores. Una forma disfrazada de autoritarismo e imposición en la cual los estudiantes se ven abocados a obedecer o, de lo contrario, se verán excluidos del sistema escolar que pregona la igualdad, equidad y respeto por los derechos humanos.

Respecto a los profesores y a la profesión docente, el ejercicio analítico nos muestra que las cosas no son mejores para ellos, ya que existen problemas no resueltos históricamente

relacionados con la formación docente inicial y continua, que no ha incluido de manera significativa el tema de la violencia escolar y sus diferentes manifestaciones como parte de las herramientas que los docentes requieren para contrarrestar los problemas de convivencia escolar.

De igual manera, las prácticas pedagógicas permanecen estáticas y parecen no responder a las necesidades y expectativas de los estudiantes y a los contextos escolares; lo que sumado a la masificación de la escuela contribuye a generar una mayor insatisfacción y desmotivación por parte de los estudiantes que no ven en la escuela algo más que graduarse, obtener un título ya devaluado y salir a enfrentar la vida por ellos mismos.

Las condiciones laborales y el bienestar que experimentan los profesores son complejas a lo que se suma la dinámica propia de los contextos y el clima escolar hostil que se vive en muchos colegios. De otra parte, la fragmentación del cuerpo profesoral en dos estatutos docentes (2277 y 1278), ha generado luchas entre unos y otros bajo el discurso de los “nuevos” y los “viejos”, los que “saben” y los “tradicionales”, entre otros.

El haber podido configurar el campo escolar desde una perspectiva socioeducativa posibilitó vislumbrar las fuerzas, luchas, juego social y agentes que no están allí de manera estática, sino que por el contrario se encuentran en permanente relación e interacción social cada uno dispuesto a luchar por alcanzar un objetivo determinado, no importa cual.

Si bien el capital cultural en términos de conocimientos es propio del campo escolar, en las últimas décadas ha ingresado un nuevo capital: los derechos de niños, niñas y adolescentes, los cuales hoy se constituyen en objeto de lucha entre estudiantes y profesores y han configurado el campo, nuevas posiciones, relaciones y maneras de resistir, pero también nuevas estrategias para doblegar y minimizar.

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 salgo 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.

La reflexión 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.

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 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 el campo político, jurídico y disciplinario de la violencia escolar en Colombia

En relación al marco político, jurídico y disciplinario del maltrato a niños, niñas y jóvenes, en Colombia este tipo de comportamientos está prohibido desde la Constitución Política, los tratados internacionales, y más recientemente en el Código de Infancia y Adolescencia y demás leyes y normas como el Código Único Disciplinario y el mismo Estatuto Docente. Sin embargo, el análisis evidencia que, a pesar de contar con normas, estas aún son insuficientes, poco divulgadas y analizadas pedagógicamente con los profesores, directivos y padres de familia, inclusive por parte de quienes tienen la función de velar por su cumplimiento.

Como se evidenció a lo largo del capítulo 3 en el periodo comprendido entre 2006 y 2013 inclusive, la Procuraduría General de la Nación en representación del Estado intervino, haciendo uso del poder preferente otorgado por la Constitución, para garantizar los derechos de los niños y niñas que habían denunciado situaciones de maltrato por parte de sus profesores. La actuación de la Procuraduría puso en evidencia la existencia de un marco político, jurídico y disciplinario en

el cual se prohíben todas las formas de maltrato a niños, niñas y adolescentes por parte de sus profesores y en general de los adultos. De igual forma, a través de las sentencias se cuestionó el papel de la escuela y de los profesores como garantes de los derechos humanos consagrados en la Constitución y las leyes colombianas.

De esta manera, la Procuraduría General de la Nación instó a los demás organismos del Estado a intervenir, según la normatividad vigente, como por ejemplo la Ley 734 de 2002, que establece el Código Único Disciplinario para servidores del Estado, para que intervenga en estas situaciones contrarias a la Constitución, se apliquen las normas y adelanten los procesos que las Leyes y la misma Procuraduría señalan en los casos adelantados durante estos procesos en los cuales se han visto involucrados los profesores.

Desafortunadamente, un cambio en la administración en la Procuraduría, delegó esta función nuevamente a las oficinas de Control Interno Disciplinario de las Secretarías de Educación y desde esta época (2013) no pudo encontrarse ningún caso en que haya sido sancionado algún profesor, entre otras cosas, por la protección de los datos relacionados con información que se encuentra en proceso de investigación. Sin embargo, como se mostró en la introducción, actualmente la Secretaría de Educación de Bogotá desarrolla un proceso de investigación por maltrato de profesores a 584 docentes, lo que significa un avance importante en el tema.

Muchos profesores, inclusive padres y estudiantes desconocen la existencia de las normas que prohíben los castigos y tratos denigrantes a los estudiantes, circunstancia que puede contribuir para que estas actuaciones se puedan ver como normales y naturales. Otros, ya sean estudiantes, padres o los mismos profesores por el contrario, pueden sentir temor y miedo al denunciar, lo que facilita que estas prácticas sigan estando presentes en el aula de clase.

Los padres de familia, por su parte, se constituyen en los principales garantes de los Derechos de los niños, sin embargo, muchos de ellos aún infringen malos tratos y violencia contra sus hijos, por lo cual es posible que lo acepten y reconozcan como un mecanismo válido para educar y disciplinar al niño por parte del profesor.

Ante este panorama, es preciso desarrollar acciones pedagógicas con padres orientadas a su comprensión y el conocimiento de los procesos que ellos deben enseñar a sus hijos cuando se presentan situaciones de vulneración de sus derechos. Su conocimiento podría contribuir muy seguramente a generar un frente social común respecto a la violencia y los malos tratos tanto en el hogar como en la escuela.

Respecto a los procesos definidos en las políticas y legislación, el presente ejercicio analítico sugiere la necesidad de definir procesos de formación de profesores que incluya aspectos de la normatividad, como ejemplo el Código de Infancia y Adolescencia y el Código Único Disciplinario que permita a los docentes generar auto coacción ante situaciones de pérdida del control con los estudiantes. Lo anterior podría ser complementado con una revisión a los Manuales de convivencia escolar a partir de un principio como es garantizar los Derechos de los niños y niñas y demás disposiciones definidas en la Constitución y normas vigentes.

Respecto a las políticas educativas que se generan e ingresan al campo escolar, existe en general una percepción negativa por parte de los docentes al sentir que ellas van en detrimento de ellos, lo cual puede señalar su desconocimiento, o el aislamiento que escuela tiene respecto a la vida social y las transformaciones políticas, jurídicas y sociales de sectores de la sociedad que se habían mantenido marginadas años atrás.

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 social proferido 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 generar 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 ha generado 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 "se sienten atados", percibes 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 contribuyan a develar las fuerzas que contribuyen a 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 el clima escolar

Respecto al clima escolar, la pregunta inicial estuvo formulada de la siguiente manera: ¿Cómo favorece el clima escolar a las relaciones de maltrato escolar y cuál su función? El análisis realizado tanto en las investigaciones, conceptualizaciones teóricas e información aportada por los agentes educativos, permite llegar a la conclusión que el clima escolar constituye un potente predictor de la violencia y del maltrato entre profesores y estudiantes, pero, a la vez, puede convertirse en una herramienta que contribuye a prevenir la violencia a partir de un análisis sistemático que permita a la comunidad educativa, en cabeza de la dirección escolar, liderar y proponer conjuntamente estrategias que generen bienestar, no solo a los estudiantes, sino a todos los integrantes de la institución educativa.

Como se afirmó a lo largo del capítulo, el clima escolar, como una categoría sociológica, está determinada no solo por la percepción individual sino también colectiva de la escuela, que va más allá de la seguridad y tiene amplia relación con las relaciones percibidas y experimentadas por estudiantes, profesores, padres y directivos. Así, puede afirmarse que el clima escolar es una construcción colectiva que se relaciona con las condiciones físicas de la escuela, la seguridad interna y externa, pero además, con las prácticas pedagógicas o la manera de enseñar de los profesores y las maneras de aprender de los estudiantes y además, con las formas de relación e interacción que se tejen entre los agentes educativos en la vida cotidiana.

Entonces, el clima es una configuración de diferentes elementos que se relacionan entre sí, entre ellos, el ambiente democrático en el cual los integrantes pueden acceder a formas de participación en los diferentes aspectos escolares, las relaciones de respeto y consideración, la idoneidad de los profesores, los mecanismos empleados para la evaluación tanto de los

estudiantes como de los profesores, la eficacia de la comunicación y la reproducción de esquemas de las nuevas maneras de interacción que la sociedad requiere.

De otra parte, el clima escolar negativo puede desencadenar situaciones como ciberacoso, maltrato entre compañeros, inclusive entre colegas, relaciones autoritarias, prácticas burocráticas de la gestión escolar, daños a la infraestructura física, agresión contra los profesores por parte de padres y estudiantes, deterioro de la imagen profesional del profesor, comunicación deficiente, agotamiento físico y emocional, sentimiento de miedo y apatía, lo que contribuye a crear una imagen negativa de la escuela.

Es importante reconocer los esfuerzos de la Secretaría de Educación de Bogotá al definir estrategias para identificar el nivel de clima escolar a partir del Índice de Clima Escolar –ICE para cada uno de los colegios públicos de Bogotá en el año 2013. Aunque aún no abordan otras dimensiones del clima, como por ejemplo las relaciones con los profesores y las prácticas pedagógicas, ha sido una importante política con impacto positivo en la ciudad debido a que le permite a los colegios identificar situaciones particulares que afectan el clima, especialmente en lo relacionado con las relaciones entre estudiantes. Pasar de hablar de inseguridad a clima escolar es un gran paso no solo conceptual sino en el nivel de comprensión de la violencia y las maneras de identificarla y prevenirla.

Se hace necesario implementar estrategias integrales que estén orientadas a identificar factores que incidan el clima y diseñar proyectos que permitan a los colegios generar un clima escolar basado en el mantenimiento de relaciones de respeto, prácticas democráticas y reconocimiento de los derechos como un eje fundamental de la acción pedagógica de la escuela y los profesores.

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 del 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 éste año habían recibido maltrato o quienes mantenían malas relaciones con los estudiantes en experiencias anteriores. 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, todos 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 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 reconocimiento 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 344 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 ayudarle a comprender su propia experiencia, enfrentar sus propios temores y resignificar 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 la cual, sin llegar al final, se ha conseguido un lugar importante. Fueron tantas horas y días de reflexión con los textos, sin embargo las horas, 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 permitió, en muchas ocasiones, sentir estar 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 del azar, corresponde a 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 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 podemos transformar.

En general, estudiantes, profesores y padres al finalizar las sesiones 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. Posiblemente imaginar un escuela libre de maltrato y violencia es una utopía, pero el que un grupo lo haya analizado, es ya un gran aporte a la transformación de la escuela.

Bibliografía

Arendt, H. (1973). The origins of totalitarianism (Vol. 244). Houghton Mifflin Harcourt.

Afsa, C. (2015). Où fait-il bon enseigner ? *Éducation & 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- Correa, M. (2007). *Pescador de ilusiones. Niños y jóvenes infractores de la ley penal.* Bogotá: Fundación Restrepo Barco.

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

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 & FORMATIONS*(88,89), 201-220.

Blandon, M. y. (2005). Los estilos directivos y la violencia escolar. Las prácticas de la educación física. *Revista Iberoamericana de Educación*(38), 87-103.

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

Blaya, C. (2006). *Violences et maltraitances en melieu 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). Escuela en la era 2.0: clima escolar y ciberviolencia. Clima escolar y bienestar. Education and Training Review , (88-89.), 29-40.

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

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

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

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

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

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

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

Bourdieu, P. (2002). Estrategias de reproducción y modos de dominación. Colección pedagógica universitaria, 38, 1-21.

Bourdieu, P. (2008). *El sentido práctico.* Buenos Aires: Siglo XXI.

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

Bourdieu, P. (2013). La nobleza de Estado. Buenos Aires: Siglo XXI Editores.

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. (1979). La ecología del desarrollo humano. Prensa universitaria de Harvard.

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., Mccbe, 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 la República de Colombia. (1991). Constitución Política. Diario Oficial.

Congreso de la República de Colombia. (1994). Por la cual se expide la Ley General de Educación.

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

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

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 habitad 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, E. (2008). El concepto de campo como herramienta metodológica. Revista Española de Investigaciones Sociológicas (Reis), 123(1), 11-33.

Criado, M. (2010). La escuela sin funciones. Crítica de la sociología de la educación.

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 & 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

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

Dubet, F (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/espannol/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 Sánchez, 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 Sánchez, B. (2017). *Contravenciones escolares. Entornos barriales e inseguridad urbana.* Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.

García Sánchez, B., & Guerrero, J. (2012). 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. (2012). *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, M. P. (2014). *Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la calidad de la educación para todos los colombianos.* Bogotá: Fundación Compartir.

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.

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

Gutiérrez, A. B. (2012). Las prácticas sociales: una introducción a Pierre Bourdieu. Eduvim.

Gvirtz, 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 ta s Ps yc h o l o g i ca, 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

Jaramillo, S. G., Carrizosa, D. M., Rubio, G. P., Orgales, C. R., Calvo, J. E. S., Ospina, I. S., & Montaña, L. B. (2014). Tras la excelencia docente. Cómo mejorar la Calidad de la educación para todos los colombianos.

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

Maya Villazón, 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. *Asociation jeunesse et droit Journal*, 29-32. Obtenido de https://www.cairn.info/revue-journal-du-droit-des-jeunes-2008-3-page-29.htm

Mancovsky, V. (2011). La palabra del maestro: evaluación informal en la interacción de la clase. Paidós.

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.

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 unidaspara la Educación, l. 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 Sandoval, 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.eus/ojs/index.php/psicodidactica/article/viewFile/136/132

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.

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

Salmeron, A. (2012). Notas para una reflexión en torno a la violencia horizontal en la s 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 Fanfani, E. (2005). *La condición docente. Análisis comparado de la Argentina, Brasil, Perú y Uruguay.* Argentina: Siglo XXI.

Tenti Fanfani, E. (2007). La escuela y la cuestión social: ensayos de sociología de la educación.

Tenti Fanfani, 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 0ctubre 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 Murcia, 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

Velásquez, 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

Van Dijk, TA (1993). Principios del análisis crítico del discurso. Discurso y sociedad , 4 (2), 249-283.

Veyrac, H., & Blanc, J. (2015). Relations professeurs-élèves en lycée. Trois stratégies d'enseignants mises en débat. *ÉDUCATION & 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

Anexos

ANEXO 1

Guías de Entrevista (profesores-directivos)

Entrevista a profundidad para ser aplicada a profesores en tres colegios públicos de Bogotá.		
D M A		L
Código del co		Código de la entr

Buenos días/tardes. Mi nombres Giovanny Castañeda, estudiante del Doctorado en Educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas y estamos realizando un estudio sobre las Relaciones de maltrato en la comunidad educativa. La idea es poder conocer distintas opiniones y perspectivas que contribuyan a su comprensión y explicación.

- Cabe aclarar que la información que usted nos brinde es solo para nuestro trabajo, sus respuestas serán unidas a otras opiniones de manera anónima y en ningún momento se identificará lo que dijo cada participante.
- Para agilizar la toma de la información, resulta de mucha utilidad grabar la conversación. Tomar notas a mano demora mucho y se puede perder información importante. ¿Existe algún inconveniente en que grabemos la conversación?. El uso de la grabación es solo a los fines del análisis.

1. **Trayectorias y capital cultural del docente**: Entendida como una serie de posiciones ocupadas por un agente en espacios sucesivos que determinan en cada momento el sentido y valor de los acontecimientos biográficos. (Bourdieu) Capital cultural y simbólico del docente.

Preguntas guía:

-¿Por qué se hizo profesor? ¿Qué significado tiene para usted ser maestro y cómo ha construido ese sentido a lo largo su vida, la formación académica y experiencia laboral? ¿Qué eventos han incidido en lo que es usted hoy como profesor?

- ¿Qué antigüedad tiene en éste colegio?, ¿En qué grados trabaja actualmente?, ¿De qué áreas está encargado? Adicionalmente a estas funciones, tiene otras en el colegio? ¿Cuáles? ¿Por qué se han asignado?

2. **Clima escolar:** (Blaya y otros) Calidad general de las relaciones interpersonales percibidas y experimentadas por: docentes, directivos y estudiantes. (Chaux) además; sentido de pertenencia y satisfacción laboral y ser tenido en cuenta. Capital social del docente (sus relaciones)

Campo escolar: Posiciones de los agentes y relaciones, representaciones, percepciones, prácticas. Capital social del docente.

- ***Preguntas guía:***

-¿Cómo considera que son relaciones con sus compañeros, con directivos y con estudiantes?, ¿Con cuáles de los anteriores presenta mayor camaradería y con cuales más distanciamiento y conflicto? ¿Por qué?

-¿Cómo percibe usted las relaciones de sus compañeros, con los directivos y con los estudiantes?

-¿Cómo son las relaciones de los directivos con los estudiantes y con los profesores?,

-¿Qué cosas considera afectan las relaciones entre el profesor y el estudiante?

-¿Usted se encuentra trabajando a gusto en el colegio? ¿Podría por favor justificar su respuesta?

-¿Considera que sus opiniones son tenidas en cuenta por la dirección y sus colegas?

Muchos profesores hablan de un "malestar que se vive en la escuela actualmente" ¿Usted qué percepciones tiene al respecto? A qué tipo de malestar cree que se refieren los docentes? Piensa que ese malestar tiene que ver directamente con los estudiantes? ¿Qué otras cosas pudieran generar malestar en el colegio? ¿Ha tenido usted algún tipo de confrontación con un estudiante? ¿Podría describir lo ocurrido? ¿Existe alguna preferencia de su parte por trabajar con unos grupos de estudiantes más que otros?

3. **Clima de aula:** Percepción de los profesores, comportamientos, valores que inciden en las relaciones entre profesores y estudiantes. (amistad, aprendizaje, conflicto, afecto, emociones) Chaux.

- ***Preguntas guía:***

Respecto al clima de aula podría describir ¿cómo son sus relaciones con los estudiantes?, ¿Qué cosas considera afectan sus relaciones ellos estudiantes?, ¿Qué valora de ellos?

En qué momentos del día o la semana se presentan mayores dificultades con los estudiantes y por qué?

¿Cómo es la disciplina de los estudiantes? ¿Qué incide?

¿Cuáles han sido los momentos más difíciles? ¿Por qué?

-¿Cuándo se presentan dificultades con los estudiantes, quién aparte de usted ayuda a solucionar el inconveniente?

-¿Qué factores cree que tienen mayor incidencia negativa en el clima del aula?

4. **Naturaleza del maltrato**: físico, emocional, simbólico. Lo simbólico específicamente, es la acción pedagógica. (Bourdieu)

Preguntas guía:

-¿Cuáles son los mecanismos que utilizan los profesores para ejercer la disciplina y el orden en el colegio?

-¿Alguna vez usted ha maltratado a un estudiante? ¿En qué circunstancias y de qué forma? ¿Qué lo movió a hacerlo? Qué reacción tuvo el estudiantes? ¿Quién se enteró? ¿Alguien intervino?, ¿Que pasó después? ¿Hubo alguna consecuencia para usted? ¿Cómo quedó la relación con el estudiante luego del percance? ¿Reflexionó usted después?, ¿Hoy qué piensa de esa circunstancia?

-¿Qué formas de maltrato son las más utilizadas por el profesor y cuáles menos? ¿Por qué unas y otras?

-Muchos estudiantes manifiestan que los gritos, burla, regaño, amenaza, ironía, entre otras son percibidas por ellos como violentas. ¿Qué piensa usted al respecto?

En el colegio es valorado el profesor que sabe mantener la disciplina del curso. ¿Cuáles son sus estrategias que le han dado resultados? ¿Qué cosas a cambiado?

5. **Sentido que le da el profesor a las prácticas de maltrato.** Campo escolar, Capital social

Preguntas guía:

-¿Por qué cree que el profesor recurre al maltrato?, ¿En qué circunstancias se presenta? ¿Qué hace el colegio cuando tiene conocimiento que un profesor maltrató a un estudiante?, ¿Qué sentimiento se ponen en juego cuando se presentan situaciones en que un estudiante es maltratado por el profesor? Muchos profesores piensan que actualmente los estudiantes no obedecen al profesor y esto les exige poner límites y disciplina con más rigor. ¿Qué piensa usted al respecto?

6. **Práctica pedagógica y Comunicación pedagógica**. Elementos claves para la inculcación y reproducción de hábitus.

Preguntas guía:

-¿Cuáles son los propósitos educativos del colegio y qué prácticas realiza el colegio para conseguir este objetivo con los estudiantes? ¿Cuáles con los profesores?

-¿Cuáles es estas estrategias comparte usted y cuáles no?

-¿Qué tipo de estrategias utiliza el colegio para comunicar a los estudiantes sus objetivos? ¿Quién les habla? ¿Qué temas se abordan? ¿Qué reacción tienen los estudiantes? ¿En qué espacio y tiempo?

Muchos profesores manifiestan que la escuela se ha convertido en un lugar hostil y de confrontaciones entre sus integrantes, ¿Qué opina usted de esa afirmación?, El colegio tiene una estrategia que guía las acciones pedagógicas, puede decirnos en qué consiste? ¿Considera usted que algunas prácticas cotidianas de las clases como evaluación, organización del aula, normas disciplinarias y trato inciden en las Relaciones entre profesores y estudiantes? ¿Considera que el Manual de Convivencia es útil y ayuda a solucionar y regular las relaciones de los integrantes de la comunidad? ¿Cómo cree que el Comité de Convivencia interviene en situaciones de conflicto entre profesores y estudiantes?

7. Legislación, regulación de las relaciones de maltrato, quejas de los estudiantes:

Preguntas guía:

-Cuando se presenta una situación de maltrato, ¿Ante quién se presentan las quejas?

-¿El Manual de Convivencia del colegio existe específicamente un apartado sobre situaciones de maltrato de los profesores a los estudiantes? ¿Qué dice el Manual al respecto?.

-¿Usted tiene conocimiento si alguna situación de maltrato se ha denunciado fuera del colegio, es decir a la SED, Defensor de Pueblo, Procuraduría u otra entidad?.

-¿Conoce algunas disposiciones legales que prohíban y sancionen comportamientos inadecuados de profesores a estudiantes? ¿Cuáles?. ¿Conoce la reciente Ley 1620? y ¿Cómo piensa que puede contribuir a mejorar la convivencia en los colegios?

Cierre.

Ahora bien, para terminar ¿Qué estrategia propondría usted para evitar que los profesores puedan maltratar a los estudiantes en el colegio? ¿En dónde y con quién estaría la clave de trabajo?

Le agradecemos mucho por su tiempo y por su aportes a este trabajo.

¡Muchas gracias!

ANEXO 2

Guías de NES (Estudiantes) AGENDA SESIÓN 1

LA CONFIGURACIÓN DEL MALTRATO EN LAS RELACIONES PROFESOR-ESTUDIANTE
2016

	Fecha:
Lugar:	Hora:
Etapa Metodológica: **ENCUENTRO**	Escenario: **SUJETO (Estudiante)**

Estudiantes convocados:
1.
2.
3.
4.

Facilitador: Giovanny Castañeda	

Objetivo de la sesión:
Identificar y reconocer el problema en la vida del estudiante

Preguntas orientadoras:
¿Cuál es tu experiencia respecto al maltrato recibido por un profesor?

Desarrollo de la sesión:

Saludo y presentación del facilitador y la persona de apoyo, presentación del objetivo y metodología de trabajo. **5 min**.

1. Reglas de juego. Autorización para grabar. Manejo confidencial de la información, uso de turnos para el uso de la palabra y respeto por las opiniones del otro. Firma compromiso de confidencialidad, , diligenciamiento ficha con seudónimo. **5 min**

2. **Actividad de integración. "Temas dulces**" Se inicia la actividad otorgando una pregunta a un color, por ejemplo: amarillo ¿Cuál es mi nombre?; azul ¿Cuánto hace que estudio en este colegio?, y así sucesivamente. Luego se le entregará a cada participante una bolsita con varios dulces de colores, según el orden de los colores se irá presentando a los demás. **20 min**

3. Mi experiencia: **70 min**.

¿Cuál ha sido tu experiencia sobre situaciones en que hayas sido maltratado por un profesor o profesora? ¿Podrías compartir tu experiencia?

4. Evaluación de la sesión **5 min**
5. Ficha sociodemográfica **5 min**
6. Refrigerio **10 min**
7. Cierre

Observaciones:

Materiales a utilizar:
Refrigerio, dulces de colores, grabadora de audio, registro de asistencia, ficha demográfica,

ANEXO 2: Guías de NES (Estudiantes) AGENDA SESIÓN 2

LA CONFIGURACIÓN DEL MALTRATO EN LAS RELACIONES PROFESOR-ESTUDIANTE
2016

Sesión Número: 2	Fecha:
Lugar:	Hora:
Etapa Metodológica: **EXPLORATORIO**	Escenario: **SUJETO (Estudiante)**

Estudiantes convocados:
1.
2.
3.
4.
5.

Facilitador: Giovanny Castañeda	

Objetivo de la sesión:
Reconstruir el problema en la vida de cada estudiante

Preguntas orientadoras:
¿Podrías describir qué fue lo que pasó: cuándo, quién, dónde, por qué, cómo ocurrió?

Desarrollo de la sesión:

1. Instalación de la sesión: **5 min.**
2. Recordar reglas de juego y compromisos: **5 min.**
- Confidencialidad
- Manejo ético de la información
- Respeto a la opinión de los otros
- Trabajo en equipo y construcción colectiva.

3. **Actividad. Conversatorio**: En la sesión anterior cada uno de los participantes compartió su experiencia con el maltrato recibido de un profesor. Hoy vamos a describirlo tal como ocurrió ese acontecimiento. Vamos a utilizar una hoja para elaborar un esquema mental que organice la información: ¿Cuándo? ¿Quién? ¿Dónde? ¿Por qué? Luego, iniciaremos el conversatorio a partir de la información registrada en las hojas. **90 min**

4. Evaluación de la sesión. **5 min**
5. Refrigerio. **15 min**
6. Cierre

Observaciones:

Materiales a utilizar:
Refrigerio, grabadora de audio, registro de asistencia.

ANEXO 2: Guías de NES (Estudiantes) AGENDA SESIÓN 3

LA CONFIGURACIÓN DEL MALTRATO EN LAS RELACIONES PROFESOR-ESTUDIANTE
2016

Sesión Número: 3	Fecha:
Lugar:	Hora:
Etapa Metodológica: **RECORRIDO**	Escenario: **COLEGIO (Estudiante)**
Estudiantes convocados: 1. 2. 3. 4. 5.	
Facilitador: Giovanny Castañeda	
Objetivo de la sesión: Reconstruir el problema en la vida de cada estudiante.	
Preguntas orientadoras: ¿Desde cuándo en tu vida has experimentado el maltrato? ¿En qué lugares ha ocurrido?	
Desarrollo de la sesión: 1. Instalación de la sesión: **5 min.** 2. **Actividad. "La máquina del tiempo". 90 min** Hoy vamos a recordar en nuestra historia, en qué momentos de la vida se han presentado situaciones maltrato, en qué lugares y los participantes. En una hoja vamos a representar la idea utilizando un dibujo o algunas frases y luego la compartimos con los demás compañeros. 3. Evaluación de la sesión. **10 min** 4. Refrigerio. **15 min** 5. Cierre	
Observaciones:	
Materiales a utilizar: Refrigerio, grabadora de audio, registro de asistencia. Cartulinas blanca tamaño carta, colores, marcadores y lápices. Cámara fotográfica.	

ANEXO 2: Guías de NES (Estudiantes) AGENDA SESIÓN 4

LA CONFIGURACIÓN DEL MALTRATO EN LAS RELACIONES PROFESOR-ESTUDIANTE
2016

Sesión Número: 4	Fecha:
Lugar:	Hora:
Etapa Metodológica: **DESPLAZAMIENTO**	Escenario: **SUJETO (Estudiante)**

Estudiantes convocados:
1.
2.
3.
4.
5.

Facilitador: Giovanny Castañeda

Objetivo de la sesión:
Identificar los imaginarios y las representaciones que tienen los estudiantes del maltrato recibido de sus profesores.

Preguntas orientadoras:
¿Frente a una situación de maltrato de un profesor, cómo te has sentido y que ha significado en tu vida?, ¿Qué has hecho ante esa situación de maltrato?

Desarrollo de la sesión:

1. Instalación de la sesión: **5 min.**

2. Reflexión de la actividad anterior. **5 min**
3. Actividad: **"Sentidos y sentimientos"**

Primera parte: Trabajo individual: En una tarjeta vas a escribir las palabras que mejor pueden expresar lo que sentiste cuando fuiste maltratado por el profesor. Luego en un mural pegamos las tarjetas para compartir con los demás.

Segunda parte: Conversatorio: ¿Qué hiciste ante esa situación y cuál fue el resultado? ¿Qué pensaste hacer pero no lo hiciste? **90 min**.

3. Evaluación de la sesión. **10 min**
4. Refrigerio. **10 min**
5. Cierre

Observaciones:

Materiales a utilizar: Formato registrar palabras, grabadora audio.
Refrigerios.

ANEXO 2: Guías de NES (Estudiantes) AGENDA SESIÓN 5

LA CONFIGURACIÓN DEL MALTRATO EN LAS RELACIONES PROFESOR-ESTUDIANTE
2016

Sesión Número: 5	Fecha:
Lugar:	Hora:
Etapa Metodológica: **TRANSFORMACIÓN**	Escenario: **SUJETO (Estudiante)**
Estudiantes convocados: 1. 2. 3. 4. 5.	
Facilitador: Giovanny Castañeda	Profesional apoyo:
Objetivo de la sesión: Reconocer prácticas orientadas hacia el cambio.	
Preguntas orientadoras: ¿Qué cosas crees que pudieras hacer para poner límites y evitar ser maltratado por el profesor? ¿Cómo te gustaría fueran las relaciones entre estudiantes y profesores?	
Desarrollo de la sesión: 1. Instalación de la sesión: **5 min.** 2. Reflexión de la actividad anterior. **5 min** 3. Actividad: "**Mis ideas y propuestas"** **Primer momento**: Trabajo grupal: Construir un afiche que responda a una de las siguientes preguntas: - ¿Qué cosas crees que pudieras hacer para poner límites y evitar ser maltratado por el profesor? - ¿Cómo te gustaría que fueran las relaciones con tus profesores**?** **- ¿**Qué tipo de cosas deberían cambiar para mejorar las relaciones? **- ¿**Qué harías ahora si un profesor te maltrata**? 60 min** **Segundo momento:** Exposición y conversatorio **30 min**. 3. Evaluación de la sesión. **10 min** 4. Refrigerio. **10 min** 5. Cierre	
Observaciones: Llevar impreso de las instrucciones y criterios para construir un afiche.	
Materiales a utilizar: Cartulina, marcadores de colores, papel de colores, lápices. Grabadora, cámara fotográfica, refrigerios.	

ANEXO 2: Guías de NES (Estudiantes) AGENDA SESIÓN 6

LA CONFIGURACIÓN DEL MALTRATO EN LAS RELACIONES PROFESOR-ESTUDIANTE
2016

Sesión Número: 6	Fecha:
Lugar:	Hora:
Etapa Metodológica: **ENCUENTRO**	Escenario: **COLEGIO (profesor)**
Estudiantes convocados: 1. 2. 3. 4. 5.	
Facilitador: Giovanny Castañeda	:
Objetivo de la sesión: Identificar el maltrato de profesores a estudiantes en el colegio.	
Preguntas orientadoras: ¿Ocurren situaciones de maltrato a otros estudiantes en el colegio?	
Desarrollo de la sesión: 1. Instalación de la sesión: **5 min.** 2. Reflexión sobre el escenario colegio. **5 min** 3. Actividad: **El Noticiero Radial**. **Primer momento**: Construir una noticia tenga los siguientes criterios: objetividad, uso del lenguaje comprensible, sencillez, apuntar a lo específico, narrar en orden lógico, uso tiempo presente, dar participación a los protagonistas de la noticia. El tema de la noticia debe girar en torno a las siguientes preguntas: -¿Ocurren situaciones de maltrato a otros estudiantes en el colegio? -¿A quién? -¿De qué grado? -¿Quién lo maltrató? -¿Hace cuánto tiempo? **40 min** **Segundo momento**: Grabar la noticia **40 min** **Tercer momento**: Compartir los productos. **15 min** 3. Evaluación de la sesión. **5 min** 4. Refrigerio. **10 min** 5. Cierre	
Observaciones:	
Materiales a utilizar: Hojas en blanco, lápices, grabadora, refrigerios.	

ANEXO 2: Guías de NES (Estudiantes) AGENDA SESIÓN 7

LA CONFIGURACIÓN DEL MALTRATO EN LAS RELACIONES PROFESOR-ESTUDIANTE
2016

Sesión Número: 7	Fecha:
Lugar:	Hora:
Etapa Metodológica: **EXPLORATORIO**	Escenario: **COLEGIO (profesor)**

Estudiantes convocados:
1.
2.
3.
4.
5.

Facilitador: Giovanny Castañeda	

Objetivo de la sesión:
Describir las situaciones de maltrato presentadas entre profesores y estudiantes

Preguntas orientadoras:
Qué observaste?, entre quienes, cuándo, por qué, cómo sucedieron los acontecimientos? Los padres de familia fueron enterados? Se pusieron quejas? Alguna otra institución intervino?

Desarrollo de la sesión:

1. Instalación de la sesión: **5 min.**

2. **Actividad: Conversatorio**. En la sesión de la semana compartimos diferentes situaciones de maltrato que se han presentado en el colegio a través del ejercicio del noticiero radial. Hoy vamos describir esas situaciones para lo cual nos guiaremos de las siguientes preguntas: Qué observaste?, ¿Por qué ocurrió, cómo sucedieron los acontecimientos? ¿Cómo fue el comportamiento del profesor? ¿Qué reacción tuvo el estudiante? ¿Algún profesor tuvo conocimiento y qué hizo? Los padres de familia fueron enterados? Se pusieron quejas? Alguna otra institución intervino? **90 min**

3. Evaluación de la sesión. **10 min**
4. Refrigerio. **10 min**
5. Cierre

Observaciones:

Materiales a utilizar: Grabadora, refrigerios.

ANEXO 2: Guías de NES (Estudiantes) AGENDA SESIÓN 8

LA CONFIGURACIÓN DEL MALTRATO EN LAS RELACIONES PROFESOR-ESTUDIANTE
2016

Sesión Número: 8	Fecha:
Lugar:	Hora:
Etapa Metodológica: **RECORRIDO**	Escenario: **COLEGIO (profesor)**

Estudiantes convocados:
1.
2.
3.
4.
5.

Facilitador: Giovanny Castañeda	

Objetivo de la sesión:
Reconstruir histórica y geográficamente el problema del maltrato en las Relaciones profesor-estudiante.

Preguntas orientadoras:
-¿Desde cuándo ocurren estas situaciones de maltrato en el colegio y qué hace el colegio frente a esta situación?
-¿En un mapa del colegio y el aula, podrías señalar el lugar en que ocurre el maltrato por parte del profesor a los estudiantes?

Desarrollo de la sesión:
1. Instalación de la sesión: **5 min.**

2. Actividad: **"En mi colegio las cosas son así"**
Primera parte: Conversar a partir de la siguiente pregunta: Desde cuándo ocurren estas situaciones de maltrato en el colegio y qué hace el colegio frente a esta situación? **45 min**

Segunda parte: Elaborar en la cartulina un mapa del colegio y el aula en donde señales los lugares, las posiciones y los participantes y las formas de maltrato que se presentan por parte de los profesores a los estudiantes. **45min**

Tercera parte: Recorrido por el colegio y socializar los trabajos gráficos. **30 min**

3. Evaluación de la sesión. **5 min**
4. Refrigerio. **5 min**
5. Cierre

Observaciones:

Materiales a utilizar: Pliegos de cartulina blanca, lápices, colores.
Refrigerios, lista de asistencia, grabadora.

ANEXO 2: Guías de NES (Estudiantes) AGENDA SESIÓN 9

LA CONFIGURACIÓN DEL MALTRATO EN LAS RELACIONES PROFESOR-ESTUDIANTE
2016

Sesión Número: 9	Fecha:
Lugar:	Hora:
Etapa Metodológica: **DESPLAZAMIENTO**	Escenario: **COLEGIO (profesor)**

Estudiantes convocados:
1.
2.
3.
4.
5.

Facilitador: Giovanny Castañeda

Objetivo de la sesión:
Configurar el sentido que tiene el maltrato en el colegio.

Preguntas orientadoras:
¿Por qué crees que el profesor recurre a maltrato con sus estudiantes? ¿Qué lo justifica? ¿Qué hacen lo estudiantes cuando ocurre una situación de maltrato?

Desarrollo de la sesión:

1. Instalación de la sesión: **5 min.**

2. **Actividad: "El mural de los sentidos**" Construcción colectiva.

En la sesión anterior mencionamos la historia del problema en el colegio y lo ubicamos espacialmente. El ejercicio de hoy girará a partir de las siguientes preguntas:

-¿Por qué crees que el profesor recurre a maltrato con sus estudiantes?
- ¿Qué lo justifica?
-¿Qué hacen lo estudiantes cuando ocurre una situación de maltrato?
-¿En qué situación el maltrato tiene mayor presencia?
-¿Qué piensan tus compañeros de estas situación?
-¿Qué hacen los directivos?

Primera parte: En el mural que encuentras en el salón, cada uno de los participantes dará su aporte escribiendo en él palabras o frases que nos ayuden a construir el sentido que pudieran tener el maltrato para profesores y estudiantes. **45 min**

Segunda parte: Conversatorio alrededor del mural. "Yo escribí, porque pienso que…" **45 min**

3. Evaluación de la sesión. **5 min**
4. Refrigerio. **5 min**
5. Cierre

Observaciones:

Materiales a utilizar: Papel kraf, cinta enmascarar, marcadores colores, tarjetas de cartulina, Refrigerios, grabadora, filmadora, cámara fotográfica.

ANEXO 2: Guías de NES (Estudiantes) AGENDA SESIÓN 10

LA CONFIGURACIÓN DEL MALTRATO EN LAS RELACIONES PROFESOR-ESTUDIANTE
2016

Sesión Número: 10	Fecha:
Lugar:	Hora:
Etapa Metodológica: **TRANSFORMACIÓN**	Escenario: **COLEGIO (profesor)**

Estudiantes convocados:
1.
2.
3.
4.
5.

Facilitador: Giovanny Castañeda	

Objetivo de la sesión:
Proponer prácticas orientadas al cambio y la trasformación de este tipo de Relaciones de maltrato entre profesores y estudiantes.

Preguntas orientadoras:
¿Cómo te gustarían que fueran as clases y los profesores?
¿Cómo crees que el colegio debería actuar ante situaciones de maltrato de profesores a estudiantes?

Desarrollo de la sesión:
1. Instalación de la sesión: **5 min.**
2. **Actividad: "Te escribo una carta para decirte.."**

Primera parte: Al finalizar el ejercicio, nos gustaría conocer las propuestas que ustedes consideran podrían ayudar para que el maltrato no se presente en los colegios. Para ello se propone escribir una carta a remitente real a quien nos gustaría expresarle lo que sentimos o hacerle una propuesta. Lo destinatarios pueden ser: un profesor, el rector, coordinador, personero, u otro. Es importante que la carta se oriente a partir de las siguientes preguntas: -¿Tienes alguna propuesta?, ¿cuál? -¿Cómo te gustarían que fueran as clases y los profesores?
¿Cómo crees que el colegio debería actuar ante situaciones de maltrato de profesores a estudiantes?

Segunda parte: Conversatorio: ¿A quién le escribí, qué me motivo, que le escribí?

Tercera parte: Evaluación de la sesión y del NES. A cada estudiante se le entregará un certificado de participación .15 min

3. Refrigerio. **5 min**
4. Cierre y agradecimiento

Observaciones:
Elaborar una carta de agradecimiento por los aportes de cada uno a la investigación.

Materiales a utilizar: hojas blanco, esferos, sobres.
Refrigerios, grabadora.

ANEXO 3

Guía para grupo focal (Padres de Familia)

GUIA DE TRABAJO CON PADRES DE FAMILIA		
Identificación del colegio:		
Fecha:		
Participantes:	1. 2. 3. 4. 5.	
Lugar:		Tiempo: 90 minutos
Objetivo:	Indagar por las prácticas de maltrato por parte de los profesores a los estudiantes a partir de la experiencia de los padres de familia	
Acuerdos:	Saludo y presentación del facilitador y la persona de apoyo, presentación del objetivo y metodología de trabajo. 5 min. 1. Reglas de juego. Autorización para grabar. Manejo confidencial de la información, uso de turnos para el uso de la palabra y respeto por las opiniones del otro. Firma compromiso de confidencialidad, diligenciamiento ficha con seudónimo. 5 min 2. Actividad de integración. Cada uno de los participantes se presenta dando su nombre, dónde vive, a qué se dedica, cuántos hijos tiene. 20 min 3. Mi experiencia: 70 min.	
OBJETIVO	PREGUNTA	
1. Identificar y describir el problema en la experiencia de los hijos de los padres y madres que asisten a la sesión	✓ ¿Cuál ha sido su experiencia respecto al maltrato recibido por un profesor sobre su hijo (a)? ✓ ¿Podría describir qué fue lo que pasó: cuándo, quién, dónde, por qué, cómo ocurrió? ¿Qué reacción tuvo Usted? ¿Qué acciones emprendió	
2. Reconstruir el problema del maltrato a los estudiantes desde la perspectiva de los padres.	✓ ¿Desde cuándo su hijo (a) ha experimentado el maltrato de un profesor en el colegio? ¿En qué lugares ha ocurrido?, ¿Sabe si ocurre a otros estudiantes? ¿Qué han hecho los demás padres?, ¿Qué hace el colegio ante esta situación?	
3. Identificar los imaginarios y las representaciones que tienen los padres sobre el maltrato ejercido por los profesores sobre los estudiantes.	✓ ¿Cómo se ha sentido y qué ha significado en su vida? ✓ ¿Qué ha hecho ante esa situación de maltrato? ¿A quién ha acudido y que resultado tuvo?	
4. Reconocer prácticas orientadas hacia el cambio.	✓ ¿Qué cosas considera que puede hacer para poner límites y evitar que su hijo sea maltratado por el profesor? ✓ ¿Cómo le gustaría fueran las relaciones entre estudiantes y profesores?	
Conclusiones y cierre del ejercicio Agradecimientos		

ANEXO 4

Consentimiento informado-participantes

CONSENTIMENTO INFORMADO

Mi nombre es GIOVANNY CASTAÑEDA ROJAS, soy investigador adscrito a la Universidad Distrital Francisco José de Caldas en calidad de estudiante del Doctorado Interinstitucional en Educación y desarrollo la tesis doctoral titulada: configuración del maltrato en las interacciones profesor-estudiante y que aplica el Modelo de Investigación Núcleos de Educación Social NES, Modelo Cualitativo de Investigación y Prevención en Escuela, Familia y Barrio. Este es un trabajo de investigación en el cual se explorará las relaciones de maltrato entre profesores y estudiantes, sus sentidos, sus significados y nuevas configuraciones a partir del ordenamiento jurídico colombiano. Esta indagación con profesores, padres y madres de familia, se realizará a través de entrevistas semiestructuradas y grupos focales durante los meses de FEBRERO-MARZO del año 2016, en esta institución.

Si usted desea participar voluntariamente en esta investigación, lo que se espera es que participe en el proceso compartiendo su vivencia personal respecto a su conocimiento sobre el tema. En cada encuentro se le pedirá que usted manifieste sus puntos de vista de manera verbal o escrita.

Para proteger su confidencialidad y anonimato, el estudio lo identificará mediante una clave en lugar de utilizar su nombre. Toda la información será recogida de manera confidencial. Usted puede rehusarse a contestar cualquier pregunta o terminar su participación en este estudio en cualquier momento.

No existe ningún riesgo para usted en participar en este estudio. El beneficio de su participación será permitirle identificar y comprender las relaciones entre profesores y estudiantes en el ámbito escolar.

Los resultados de este estudio serán discutidos en un documento académico sin mencionar nombres o algún detalle que lo identifique a usted. Si le interesa obtener una copia de la investigación, me puede contactar y se la enviaré.

Si tiene alguna pregunta o comentario acerca de esta investigación, me puede llamar en Bogotá al teléfono 3202482684 o enviarme un e-mail giovannycr@hotmail.com

Consentimiento: He leído y entiendo la información que se me ha suministrado anteriormente. El investigador me ha respondido todas las preguntas a satisfacción y me ha dado una copia de este formato. Estoy de acuerdo en hacer parte de esta investigación.

Firma del estudiante_____ Fecha_____
Firma del acudiente _____
Firma del Investigador_____

ANEXO 5

Formato ficha de información participante-estudiante

FICHA DE IDENTIFICACIÓN DE PARTICIPANTES EN NES

Institución Educativa:

Localidad:

Nombre y apellidos de la persona que se inscribe en el NES: _____ Edad: _____

Clave personal con la que se identificara en sus escritos en adelante: _____

Con quien vives: _____ No. De hermanos: _____

Grado escolar: _____ Antigüedad en el colegio:_____

Dirección de su residencia: _____ Teléfono de residencia: _____

Nombre del barrio en donde vive: _____ Localidad: _____Tiempo de residencia en él:

Estrato socioeconómico del barrio: _____

ANEXO 6

Formato asistencia participantes

NÚCLEOS DE EDUCACIÓN SOCIAL NES
Registro de asistencia

Fecha: _____
Sesión: _____
Etapa: _____
Escenario: _____
Hora: _____
COLEGIO: _____

Nombre	Grado	Firma	Teléfono

ANEXO 7

Certificado participantes

LA UNIVERSIDAD DISTRITAL FRANCISCO JOSÉ DE CALDAS

DOCTORADO INTERISTITUCIONAL EN EDUCACIÓN -DIE

EN RECONOCIMIENTO A:

INSTITUCIÓN EDUCATIVA

En reconocimiento por su destaca participación y aportes en el Núcleo de Educación Social NES realizado durante los meses de Febrero, Marzo y Abril con duración de 14 horas

Giovanny Castañeda Rojas
Investigador

Bogotá, Julio 22 de 2016