

COMPRESIONES SOBRE LA VIOLENCIA EJERCIDA HACIA LOS DOCENTES Y SUS IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

SILVIA ROCÍO GUERRERO SUÁREZ

Código: 2021281112

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

Bogotá D.C.

2022

COMPRESIONES SOBRE LA VIOLENCIA EJERCIDA HACIA LOS DOCENTES Y SUS IMPLICACIONES EN LA PRÁCTICA PEDAGÓGICA

TRABAJO DE GRADO

Presentado por

SILVIA ROCÍO GUERRERO SUÁREZ

Directora

ANA CLAUDIA ROZO SANDOVAL

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE EDUCACIÓN

DEPARTAMENTO DE POSGRADOS

ESPECIALIZACIÓN EN PEDAGOGÍA

Bogotá D.C.

2022

Tabla de Contenidos

Resumen.....	5
1. Problematización	7
2. Objetivos.....	12
3. Justificación.....	13
4. Antecedentes de Investigación.....	15
5. Referentes Conceptuales.....	21
5.1 Violencia.....	21
5.2 Escuela Urbana.....	24
5.3 Prácticas Pedagógicas.....	26
6. Referentes Metodológicos.....	29
6.1 Métodos Narrativos.....	29
6.2 La Entrevista en Profundidad.....	30
7. Estrategia metodológica.....	32
7.1 Instrumentos.....	33
7.2 Participantes.....	34
7.3 Construcción de datos.....	35
8. Análisis.....	36
8.1 Sobre las violencias.....	40

8.2 Sobre las formas visibles: las violencias directas.....	41
8.3 Sobre lo estructural: la explotación.....	48
8.4 Sobre lo cultural: lo justificado.....	52
8.5 Sobre las escuelas privadas: el poder y el miedo.....	57
8.6 Implicaciones para la práctica pedagógica.....	60
9.Conclusiones.....	65
10. Referencias.....	67
11.Anexos.....	69
Anexo 1. Rejilla de antecedentes.....	72
Anexo 2. Guía entrevista.....	85
Anexo 3.	89
Anexo 4.	90

Resumen

Este proyecto corresponde a una investigación biográfica narrativa que rastrea las formas de violencia y sus implicaciones para la práctica pedagógica de tres docentes de escuelas urbanas del departamento de Santander, Colombia. Esta investigación comprende el fenómeno de las violencias desde su sentido amplio, específicamente desde la teoría sobre la triangulación de la violencia planteada por el sociólogo Johan Galtung. Por tanto, desde los relatos se determinaron y analizaron las formas de violencia directa, estructural y cultural vivenciadas por las participantes. Entre los hallazgos destacan las consecuencias de las violencias sobre el bienestar de las maestras y su consecuente efecto sobre su labor en el aula, su identidad como docente y sus proyectos de vida. Además, se discute el papel de las escuelas privadas, su visión mercantil sobre la educación que justifica las relaciones entre el poder y el miedo que se perpetúan en este tipo de escenarios.

Palabras clave: violencia, práctica pedagógica, escuelas urbanas, poder y miedo.

Abstract

This project corresponds to a biographical-narrative investigation that tracks the forms of violence and its implications for the pedagogical practice of three teachers from urban schools in Santander, Colombia. This research understands the phenomenon of violence from its broad sense, specifically from the triangle of violence proposed by the sociologist Johan Galtung. Therefore, from the stories, the forms direct, structural and cultural violence experienced by the participants were determined and analyzed. Among the results, the consequences of the violence on the well-being of the teachers and its consequent effect on their work in the classroom, their identity as a teacher and their life projects stand out. In addition, the role of private schools is discussed, their mercantile vision of education that justifies the relationships between power and fear that are perpetuated in this type of context.

Keywords: violence, pedagogical practice, urban schools, power and fear.

1. Problematización

La escuela, como cualquier escenario de socialización, es un lugar en donde se hace necesaria la convivencia entre distintos sujetos y sus subjetividades, como punto de encuentros y desencuentros no escapa del conflicto y de las consecuencias que de él se desprenden. La violencia es, en parte, una de las tantas respuestas a los problemas inherentes a las relaciones sociales, inclusive se piensa que “muchas de las tragedias y violencias de la sociedad y de la escuela colombiana se presentan precisamente por la incapacidad de los sujetos y las instituciones de asumir esta compleja y dinámica relación convivencia-conflicto” (Arias Gómez, 2008, p. 151).

No obstante, independientemente de su origen, la violencia al interior de las instituciones educativas es un hecho. Dan cuenta de ello los medios de comunicación a veces desde un tono sensacionalista y poco informativo, los manuales, leyes y decretos que hacen evidente los hechos de violencia o fenómenos relacionados, que regulan la conducta a través de rutas de prevención, acción y sanción, los trabajos de investigación que hacen objeto de estudio el fenómeno y los testimonios de los distintos actores de la escuela quienes evidencian en su experiencia vivencias relacionadas con la violencia.

Tradicionalmente la violencia que se vive en la escuela es entendida como acción que se realiza sobre el alumnado. Las investigaciones sobre violencia escolar ubican frecuentemente como centro y víctima al estudiante, por lo que se privilegia sobre todo la comprensión y mitigación de las agresiones entre pares o aquellas causadas por docentes y directivos. En Colombia, desde el punto de vista legal, la Ley 1620 de 2013, que “reglamenta el funcionamiento del 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” tiene como interés superior, y con todo sentido, el amparo de los

derechos de niños, niñas y adolescentes, pero no determina con claridad las situaciones de violencia en las que los docentes pueden percibirse como víctimas.

En este sentido y bajo el reconocimiento de que existen otros actores dentro del contexto escolar, se observa que el maestro también es víctima de innumerables hechos que pueden categorizarse como violentos. Esta situación, aunque poco reconocida, no ha sido del todo desatendida, pues, poco a poco, los investigadores se han enfocado en los docentes como posibles víctimas. Al respecto, Carlos Alberto Abril-Martínez (2020) en su artículo de revisión Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad, encontró que “El fenómeno de violencia escolar ha ubicado su interés en las situaciones en que los estudiantes son las víctimas. No obstante, se han reconocido de manera paulatina aquellas situaciones en las que el docente es el sujeto agredido” (p. 202). Añade que, a pesar de ello, en las investigaciones sobre el tema, el gran ausente sigue siendo el adulto como víctima.

Ahora, cuando sí se visibiliza la violencia ejercida contra los maestros, el tema se centra en aquellas acciones que amenazan directamente la vida a través de la fuerza física o la intimidación. Por ejemplo, en el informe Ataques contra la educación de la organización *Save the Children* (2013) se reconoce el daño de la violencia armada sobre las escuelas, los maestros latinoamericanos y su impacto sobre la educación. Según datos aportados por esta entidad, tan solo en el 2010, 22 docentes fueron asesinados en diez departamentos colombianos por grupos no estatales, además estos han sido víctimas constantes de amenazas por sus iniciativas comunitarias en contra del reclutamiento forzado y la explotación sexual de los más vulnerables, los niños y adolescentes. En Colombia, el conflicto armado ha marcado una forma recurrente y específica de violencia que ha permeado los escenarios escolares y ha vulnerado, por un lado, los derechos de los niños, las niñas y los adolescentes y, por otro, los de los maestros y los trabajadores de la educación quienes se ven forzados a abandonar sus roles como educadores o a enfrentar situaciones de riesgo (Romero, 2013).

Desde hace décadas, diferentes voces de maestros y de investigadores han advertido de la presencia de esta violencia que es principalmente sociopolítica, puesto que:

Configuran atentados contra la vida, la integridad y la libertad personal producidos por abuso de autoridad de agentes del Estado, los originados en motivaciones políticas, los derivados de la discriminación hacia personas socialmente marginadas, o los causados por el conflicto armado interno. (Comisión Colombiana de Juristas, 2007)

Tal es el caso de José Arnulfo Bayona, quien desde la década de los 80 advertía los riesgos de la profesión docente. Bayona (1987) mencionaba cómo las olas de violencia en Colombia cobraban la vida de diferentes actores al servicio de la vida pública y cómo los maestros eran un grupo especialmente vulnerable debido a su lucha social por unas mejores condiciones de vida y por su negativa a responder a las amenazas de fuerzas paramilitares. No obstante, a pesar del paso del tiempo la violencia política es una amenaza constante de los maestros y por tanto un énfasis común en las investigaciones sobre violencia ejercida contra el profesorado.

Ahora, aunque los hechos de violencia política ejercida contra los docentes por grupos armados de extrema derecha o extrema izquierda en el país y en Latinoamérica son y han sido realmente representativos, no son la única forma en la cual se puede evidenciar este fenómeno. La comprensión sobre lo que significa la violencia, sus causas, sus formas y sus consecuencias aportan nuevos sentidos de investigación y nuevas propuestas de acercamiento al fenómeno. Así, partiendo del concepto de violencia del sociólogo Johang Galtung (2016) como “una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, eudaimonia, la búsqueda de la felicidad y prosperidad” (p. 150) se perciben con mayor amplitud algunas acciones que no solo atentan contra la existencia, sino también aquellas que comprometen la eudaimonia o ese estado de satisfacción y felicidad posible que cualquier ser humano desea alcanzar sobre su propia vida.

En este sentido, los maestros como sujetos que también poseen y buscan unas condiciones básicas de vida y de bienestar en el ejercicio de su profesión, han sido víctimas de acciones que no solo atentan contra su existencia, sino que además disminuyen el nivel de satisfacción sobre su propia vida. Por lo que es necesario ampliar la mirada hacia otras circunstancias y formas de violencia que no solo perciban las cifras de atentados, fallecidos o amenazados por grupos al margen de la ley, sino que también tenga en cuenta otras formas que se presentan diariamente en los contextos escolares y reconozcan otros actores involucrados en las mismas. Porque lo que inquieta a las escasas y nuevas investigaciones sobre el tema es que lo que se presenta en la escuela posiblemente no solo es violencia en su singularidad o expresión visible y física, sino violencias desde una pluralidad compleja que aún falta por indagar.

Esta concepción compleja y problematizadora sobre lo que significa la violencia pone en evidencia la necesidad de ampliar cada vez más los estudios sobre el tema, de enfocar las miradas a formas o agresiones que no han sido del todo reconocidas y en contextos en donde el conflicto armado y el abandono estatal no son los únicos victimarios que atentan contra las necesidades básicas de supervivencia, de libertad, de identidad y de bienestar, como en el caso de las ciudades colombianas. Quienes investigan mencionan con certeza que los fenómenos de violencia en las escuelas urbanas y rurales no son los mismos, sin embargo, son escasos los estudios que dan cuenta de los contrastes.

Ahora, la relación entre la violencia y la escuela también ha sido problematizada desde las prácticas pedagógicas. Se han realizado propuestas investigativas y de acción desde las cuales se busca establecer, por un lado, formas de comprensión de las relaciones de poder, así como trabajos de investigación-acción que contribuyan a la prevención de la violencia y de la construcción de lazos de convivencia y construcción de paz desde la práctica del docente. En este marco, se ha percibido la labor del docente, por un lado, como gestora o participe de la violencia, por otro como aquella que puede transformar la realidad a partir de acciones que mejoran las relaciones sociales y la prevención de la

violencia, por ejemplo, en el diseño e implementación de estrategias didácticas. En menor medida se han investigado las implicaciones que tiene la violencia o las violencias en la práctica pedagógica del maestro en su construcción como sujeto y en su rol dentro de las dinámicas escolares.

A este vacío se suma el reconocimiento que hace Ortiz-Molina (2011) sobre la realidad investigativa de la violencia en las escuelas, en donde priman los estudios cuantitativos. La mayoría de las investigaciones aportan en cifras una mirada valiosa sobre el tema, sin embargo, estos no tienen siempre en cuenta las perspectivas de los actores, sus voces y experiencias. Esto es preocupante, sobre todo si se advierte la amplitud del concepto de violencia, su subjetividad, su valoración cultural y la presencia de formas invisibles que difícilmente pueden someterse a la exactitud de los números.

Por tanto, en búsqueda de reconocer que los maestros también pueden ser sujetos víctimas de la violencia en los contextos escolares y que aún faltan comprensiones sobre las formas de dicha violencia y sus implicaciones en la práctica pedagógica desde las voces y los testimonios de quienes la experimentan y desde sus subjetividades, surge la pregunta sobre ¿Cuáles son las formas de violencia de la que son objeto los y las docentes y cómo estas manifestaciones inciden en sus prácticas pedagógicas? Esta pregunta se abordará desde los relatos de maestros de escuelas urbanas del departamento de Santander teniendo en cuenta la viabilidad del proyecto para su ejecución y las características del contexto, ya que este corresponde con la zona de trabajo y de mayor comprensión para quien aquí escribe.

2. Objetivos

2.1 Objetivo general

Se plantea como objetivo general:

- Analizar las formas de violencia de las que son objeto los docentes y sus implicaciones en sus prácticas pedagógicas, a partir de las narrativas de tres maestros de escuelas urbanas del departamento de Santander.

2.2 Objetivos específicos

Como objetivos específicos se proponen los siguientes:

- Identificar los tipos de violencias de las que han sido objeto tres docentes de escuelas urbanas del departamento de Santander.
- Caracterizar la incidencia de estas violencias sobre la práctica pedagógica de los docentes participantes en este ejercicio investigativo.

3. Justificación

La violencia al interior de las escuelas es un hecho ineludible para quienes trabajamos en el sector educativo. Desde la experiencia personal, de la autora, ha sido testigo de situaciones en las cuales la violencia ha sido un común denominador, no solo desde su sentido restrictivo, sino también desde formas amplias que, aunque no son visibles, también dejan huellas. La violencia ejercida específicamente contra los docentes ha tenido un componente especial, no solo porque es el lugar desde el cual se enuncia este proyecto, sino también porque debido a su normalización parece imperceptible y son pocos los estudios que advierten la comprensión amplia del fenómeno y sus implicaciones para la enseñanza.

En consecuencia, esta propuesta es significativa para la comprensión de la labor docente y la reflexión pedagógica, si entendemos las prácticas pedagógicas de los maestros desde el sentido de Noguera y Marín (2017) como aquella matriz de experiencias en la que no solo se involucran los saberes sino también las normas y las formas de subjetivación. Así, no solamente los saberes y la relación que desde allí se establece con los estudiantes constituyen el quehacer del docente, sino también las normas de conducción y comportamiento de los docentes, estudiantes y otros actores de la escuela.

Los autores definen que las prácticas docentes no pueden ser modificadas únicamente por voluntad de los sujetos, pues ella “depende, entonces, de la transformación del sustrato de saber y del diagrama de poder correspondiente, asunto que no es potestad del sujeto, pues se trata de una acción inmanente al propio dispositivo” (Noguera y Marín, 2017, p. 45). Así, tanto la acción, como el sentido o transformación de dicha práctica no se reducen solo al actuar del aula, ni a la voluntad del maestro, puesto que las técnicas y los fines de la enseñanza estarán determinados por las relaciones con el saber, así como los dispositivos que permiten su realización (currículo, espacios académicos, declaraciones del

PEI, etc.) y los que son explícitos del poder por parte de grupos determinados (instancias institucionales, gubernamentales, sociales y culturales).

Es pertinente pensar en las violencias como acciones que transforman las prácticas pedagógicas en cuanto ellas son reflejo de las relaciones de poder y de convivencia, así como de los modos de existencia del ser o de los seres de un grupo social específico, pues, la práctica pedagógica “no se agota en el quehacer de los maestros, pensada en términos de relación indaga por una posición más compleja y más política (prácticas institucionales, prácticas de saber y prácticas respecto a sí mismo)” (Martínez, 2012, p.62). Atendiendo a lo anterior, este ejercicio investigativo es conveniente para contribuir en el conocimiento en torno a la práctica pedagógica y a los factores que influyen en su transformación, en este caso en la comprensión de la violencia en el ámbito escolar y de su influencia sobre los actores, los procesos y propósitos que en él se gestan.

Además, tal como afirma Abril-Martínez (2020) los estudios sobre la violencia que viven los docentes en la escuela han sido escasos, por tanto, los aportes obtenidos en esta investigación contribuirán a la construcción de un saber común útil en la comprensión del fenómeno de la violencia en el ámbito escolar. Con ello, quizás, se puede aportar también en la transformación de quienes aquí participan y de sus lectores.

Metodológicamente, este trabajo se suma a aquellas que reconocen el valor de las vivencias de los docentes y su potencial epistémico. Así, la experiencia vivida es percibida como un nicho para la construcción de saberes, para la comprensión de los modos de ser del maestro y las condiciones que lo determinan, entendiendo que de lo vivido también es posible sustraer saberes legítimos.

4. Antecedentes de investigación

Como antecedentes a esta propuesta se incluyeron siete trabajos de investigación realizados en Colombia y en Latinoamérica (ver Anexo 1). Es preciso señalar que, aunque la violencia es un tema ampliamente estudiado, son pocas las investigaciones que señalan directamente la relación entre violencia, maestro y escuela, particularmente aquellas en las cuales se analiza la influencia de la violencia sobre el ejercicio del docente.

Esto es consecuente con la revisión realizada por Abril (2020) en *Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad*, quien muestra un panorama general de las investigaciones sobre el tema, producto de la búsqueda en bases de la Universidad Autónoma de México, la Universidad Nacional de Colombia, Scopus, Google Academic y Researchgate. Entre sus hallazgos destaca cómo la violencia ejercida hacia los docentes en su quehacer diario ha sido un objeto de estudio de escasa investigación, solo durante la última década ha despertado interés por parte de algunos investigadores. Además, concluye que este vacío impide la determinación de la incidencia del fenómeno sobre el malestar docente y otras dimensiones como lo es la de la labor educativa (Abril, 2020). Esta mirada actual en relación con el fenómeno confirma el vacío investigativo sobre el objeto de estudio y la necesidad de contribuir con nuevas miradas, puesto que la violencia escolar no es solo un fenómeno exclusivo de y entre los estudiantes.

En consonancia con lo anterior, Morales et al (2014) identifican algunas formas de violencia ejercidas contra los docentes en *Violencia Escolar a Profesores: Conductas de Victimización Reportadas por Docentes de Enseñanza Básica*. Este estudio cuantitativo y descriptivo caracteriza las agresiones reportadas contra 319 profesores de enseñanza básica en 44 establecimientos educativos de Valparaíso.

Para su análisis, dicha investigación establece cuatro categorías definidas según el origen de la violencia: victimización desde estudiantes, victimización desde otro profesor, victimización desde madres, padres y apoderados y victimización desde integrantes del equipo directivo. Esto es importante para mi propuesta de investigación, ya que pone en consideración las múltiples fuentes de conductas violentas y amplía la mirada más allá de la relación básica de la escuela dada entre el estudiante y el maestro.

Entre los hallazgos destaca que, para los docentes que participaron en el estudio, la mayoría de las conductas violentas provienen de los estudiantes y sus apoderados, en menor medida por pares o directivos. Además, señalan que las formas de violencia percibidas con mayor frecuencia son las amenazas y las humillaciones, contrario a la violencia física que es reportada en menor medida (Morales et al, 2014).

Los resultados de la anterior investigación son semejantes a los reportados por Gómez Nashiki (2014) en *La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México*. En esta investigación se utilizaron métodos etnográficos como entrevistas, diario de campo y observación de los acontecimientos en planteles de Colima, México, para dar cuenta de la violencia ejercida desde los alumnos hacia 25 docentes de secundaria. Se encontró que la forma más común de violencia experimentada por los docentes entrevistados fue la verbal, en dos modalidades: una de manera directa, mediante el desafío de la autoridad, el cuestionamiento de los conocimientos y la labor de los maestros; la otra, fuera de la mirada de los docentes, por medio de burlas y sátiras. Además, los docentes afirmaron que estas acciones traen consecuencias negativas para su práctica. Se destaca sobre todo un cúmulo de síntomas como la inseguridad, el miedo y la impotencia que causan el suficiente estrés para dudar de aspectos tan esenciales como la vocación y la trayectoria (Gómez, 2014).

Por su parte, el autor concluye que “el tema de los adultos (docentes, directivos, supervisores, padres de familia) y su papel en la escuela debe ser un aspecto por investigar con mayor dedicación, con la finalidad de generar más información de las dinámicas que establecen” (Gómez, 2014, p. 32).

De esta investigación destaco dos aspectos relevantes para mi proyecto: primero, el uso de la entrevista en profundidad para poder acercarse a un fenómeno tan complejo como el de la violencia; y segundo, la consideración de factores contextuales como la procedencia social, las condiciones socioeconómicas y el contexto directo de las escuelas involucradas. Lo anterior permite, por un lado, optar por una técnica adecuada para la recolección de los datos y, por otro, reconocer la importancia del contexto y su influencia sobre el comportamiento.

Gómez y Hernández (2015), en *Violencia hacia docentes: la otra cara de la violencia escolar*, proponen otra forma de comprender la violencia. Esta investigación de tipo exploratoria y corte cualitativo rastrea tanto las representaciones sociales (RS) sobre los maestros, como las conductas violentas observadas por los investigadores durante los meses de agosto a diciembre de 2013. Los autores encontraron que:

La conflictividad en el aula es una realidad innegable en la labor del docente; sin embargo la violencia hacia su persona generada por el alumno es un fenómeno creciente, que se manifiesta a través de la desobediencia, la actitud indiferente en clases, el acoso, daños a sus pertenencias, robos de objetos personales, acusaciones infundadas, amenazas, apodos, insultos, burlas, bromas organizadas y uso de señas despectivas; acciones todas que vulneran el trabajo docente y denotan una RS negativa y poco alentadora de la profesión. (Gómez & Hernández, 2013, p.10)

Este estudio comprende y analiza las manifestaciones de la violencia desde la teoría de la triangulación de la violencia de Johan Galtung. Retomo esta teoría amplia y de gran aceptación

académica, ya que no solo ofrece una definición amplia del fenómeno, sino que también propone tres tipos de violencia que se relacionan entre sí y que:

Como un *iceberg*, son visibles a diferente magnitud y las cuales se entretajan entre sí: *Violencia directa* (es visible, se concreta en forma de conductas físicas y verbales negativas: abusos de autoridad, golpes, robo, violencia de género, violencia psicológica, daños a la propiedad, insultos, entre otras). *Violencia estructural*: es menos visible, pues en ella intervienen factores contextuales y de los propios sistemas (la marginación, la discriminación, la imposición y la exclusión, son algunos ejemplos de ella). *Violencia cultural*: se concreta en actitudes; hace referencia a aspectos de la cultura haciendo uso de simbolismos, ideologías, lenguajes, medios de comunicación, educación, etc. (Gómez & Hernández, 2010, p.9)

Por su parte, en la investigación *Violencias Simbólicas en el Trabajo Docente* (Barría et al, 2021) se caracterizan las violencias simbólicas experimentadas por docentes de tres escuelas de la Región Metropolitana en Chile. Este proyecto cualitativo se realizó por medio de la aplicación de entrevistas y de observación de campo. El rastreo de esta forma de violencia se determinó sobre todo en la normatividad laboral, en la cultura escolar y en los contrastes que existen entre las disposiciones legales y las realidades educativas.

Aunque la anterior investigación se sitúa contextualmente en Chile, su análisis sobre el contraste y los matices que existen entre las leyes que amparan la labor docente y su verdadera aplicación en la práctica resulta pertinente. La consideración sobre las leyes, su aplicación real y las reacciones que este fenómeno tiene sobre los trabajadores, en este caso los docentes, aporta una mirada más hacia el fenómeno de la violencia.

Por otro lado, en *La pandemia silenciosa que ataca a los docentes* (Peña, 2021) se rastrea la literatura en torno a una forma específica de violencia que se restringe a lo experimentado a través de las nuevas tecnologías de información. Este estudio de tipo exploratorio descriptivo indaga y analiza las publicaciones en torno a la violencia contra los docentes en época de pandemia en formas que se apoyan en procesos de comunicación digital como hacking, ciberacoso, cyberbullyng, phishing, sexting y sextorsión.

Esta investigación no solo analiza cada una de las formas de violencia relacionadas con los escenarios de mediación tecnológica, denominados virtuales, sino que también se cuestiona sobre la presencialidad y el derecho a la protesta por el regreso a la presencialidad en medio de la pandemia por COVID-19. A propósito de ello, menciona cómo en la mayoría de los casos muchos docentes se ven obligados a presentarse presencialmente en clase a pesar de las actuales condiciones y de los riesgos que esto implica para sus vidas, coaccionados por el miedo a perder sus trabajos y fuentes de ingreso (Peña, 2021). Aunque esta investigación es muy específica, es posible que su mirada sirva de base para comprender los discursos de los maestros que actualmente laboran en estos entornos educativos.

En Colombia se destaca la investigación de Montoya (2016) quien realiza una aproximación biográfica-narrativa sobre el testimonio de tres docentes, incluyendo el de la investigadora, quienes han experimentado la violencia escolar. Este estudio utiliza la investigación biográfica narrativa evidenciando así otros aspectos sobre la violencia que los métodos cuantitativos u otros métodos cualitativos no pueden revelar. Además, indaga a profundidad las emociones de los maestros quienes son sujetos protagonistas de la labor educativa y cuyo bienestar incide en la calidad educativa que ofrece:

Si los maestros no están bien, entonces ¿Cómo pueden educar bien?, ¿Cómo pueden relacionarse con el otro de una forma amable? ¿Cómo pueden innovar en la educación? entonces con todas estas violencias se está afectando de forma implícita todo el proceso de

aprendizaje que deben adelantar los niños y los jóvenes que hacen parte de las instituciones educativas, lo cual se debe repensar y reflexionar, porque en la escuela todo es una cadena, la relación un uno afecta al otro. (Montoya, 2016)

El trabajo de Montoya (2016) representa un antecedente fundamental para esta investigación y este contexto. Se pregunta por la violencia y su subjetividad, preocupándose por esos saberes contruidos desde las experiencias de los docentes y por la incidencia que tiene, para la enseñanza, la salud emocional de los sujetos que en ella participan. La semejanza con esta propuesta investigativa ofrece una oportunidad para la construcción de un saber común, desde el cual se comprenda la magnitud de la violencia y se renueven los diálogos a propósito de su relación con los escenarios escolares.

En suma, las investigaciones citadas muestran un panorama general de algunas investigaciones en el ámbito de la violencia y su relación con los docentes. Aportan, por un lado, un sustento teórico en relación con la violencia y su construcción conceptual que, para este trabajo, resulta relevante como la teoría propuesta por Johan Galtung; por otro lado, gracias a estos estudios se puede determinar el amplio espectro de métodos para estudiar el fenómeno de la violencia, del cual opto por la investigación biográfica narrativa que responde a la naturaleza y objetivos del presente estudio.

Finalmente, la mayoría de estas investigaciones plantea un problema en común en torno al tabú que existe sobre la violencia cuando los afectados son los maestros. Muchos docentes prefieren callar ante ciertas circunstancias por miedo a ser considerados profesionales ineficientes o incapaces. Por tanto, es un reto para quien investiga y para su capacidad de acercarse con asertividad, efectividad y, principalmente, empatía hacia los maestros que participan con valentía y convicción en esta investigación a través de sus relatos de vida.

5. Referentes conceptuales

Los tres principales ejes de esta investigación son: la violencia, la práctica pedagógica y la escuela urbana. La violencia como el fenómeno central que dentro del contexto específico y particular de la escuela urbana influye sobre el ejercicio de las prácticas pedagógicas de maestros y maestras. Gracias a la abundante literatura en torno a la conceptualización de cada uno de estos referentes se hace necesario adscribirse a un enfoque coherente con la perspectiva del estudio y de la autora. A continuación, se presentarán los principales aportes conceptuales frente a cada uno de los tres referentes mencionados, atendiendo a su pertinencia para esta investigación y sus propósitos.

5.1 Violencia

La violencia ha sido comprendida y conceptualizada desde diferentes autores y disciplinas. No existe una definición unívoca sobre el fenómeno, no obstante, no es propósito de este documento el retomar o debatir las posibles conceptualizaciones y teorías. Después de una revisión documental sobre la violencia se han identificados dos sentidos: uno restringido y uno amplio. La forma restringida de ver la violencia correspondería solamente a acciones físicas, visibles y medibles, sin embargo, en este proyecto se opta por una mirada amplia de este fenómeno desde autores como Johan Galtung, José Sanmartín y Hannah Arendt.

El sociólogo noruego Johan Galtung (2016) define a la violencia como “una privación de los derechos humanos fundamentales, en términos más genéricos hacia la vida, eudaimonia, la búsqueda de la felicidad y prosperidad,” (p. 150) o como una disminución de las cuatro necesidades básicas: de supervivencia, de bienestar, de identidad y de libertad. De ellas se desprenden al menos ocho subtipos que se clasifican de acuerdo con su visibilidad, como en el caso de la violencia directa, o en situaciones

de difícil percepción como en el caso de la violencia estructural como en la explotación, el adoctrinamiento, el ostracismo, inclusive el hambre.

La violencia directa está relacionada con aquellas acciones evidentes, visibles y cuyos actores son fácilmente identificables, pues compone “todo el registro de la crueldad perpetrada por los seres humanos tanto contra los demás como contra otras formas de vida o la naturaleza en general” (Galtung, 2016, p. 155). Son formas de violencia directa el homicidio, la mutilación, la represión, el acoso, etc. Esta puede expresarse de manera física, en su forma más clara, pero también puede hacerlo de forma verbal o psicológica (Calderón, 2009).

Por su parte, la violencia estructural está relacionada con la dominación por parte de los sistemas sociales que gobiernan. “Funcionan al impedir la formación de la conciencia y la movilización, que son las dos condiciones para la lucha eficaz contra la dominación y la explotación” (Galtung, 2016, p. 153). Esta es identificable en formas como la explotación, el adoctrinamiento y la alineación.

Galtung (2016) propone un tercer tipo de violencia: la violencia cultural, entendida como cualquier aspecto de la cultura desde la cual se justifica y legitima cualquier acto de violencia, ya sea directa o estructural. A partir de estos tres tipos, el autor construye su teoría sobre la triangulación de la violencia. La violencia se representa e interpreta como un triángulo, cuyas aristas corresponden a cada tipo; la parte superior de este diagrama sería su espectro visible, es decir la violencia directa y las bases, invisibles, representan la violencia estructural y cultural, tal como se aprecia en la Figura 1.

Figura 1

Triángulo de la violencia de Johan Galtung



Nota. Adaptado de “Violencia, guerra y su impacto” (p. 3), por J. Galtung, 2004, Polylog, 5

De este modo, se entiende la violencia más que como un evento aislado, como un sistema de relaciones e interrelaciones entre cada una de las formas de la violencia. “Existen vínculos y flujos causales en las seis direcciones, y los ciclos de conexión entre las tres categorías de la violencia pueden comenzar en cualquier punto” (Galtung, 2016, p.156). Estos flujos determinan otra propiedad de la estructura triangular de la violencia que se hace cíclica y viciosa, la violencia engendra más violencia y sus raíces se extienden constantemente a lo largo del tiempo y la cultura.

Otro autor que resulta relevante para el desafío que se plantea en este trabajo es José Sanmartín Esplugues (2012) quien complementa la conceptualización aquí asumida sobre la violencia “como una acción (o in-acción, es decir, omisión) intencional y dañina” (p. 147). A partir de esta idea, se entenderían como violencia no solamente acciones o hechos específicos, sino conductas no realizadas, no hechos u omisiones que causan un daño sobre otro ser humano. La violencia tiene la finalidad de causar un daño, no es un evento fortuito, sino que nace de la voluntad: la violencia parte de una acción o una in-acción intencional.

En consonancia, Sanmartín plantea la diferencia entre la violencia y la agresividad, dos categorías que comúnmente se asimilan bajo una relación errónea de sinonimia. Mientras la violencia es un acto o no acto intencionado, la agresividad es una conducta instintiva ante ciertos estímulos generalmente ante el miedo. “La agresividad puede causar un daño sin que haya intención de hacerlo así. La violencia causa siempre un daño en el marco de una conducta intencional” (Sanmartín, 2012, p.147).

En suma, el autor aclara que mientras la agresividad es una conducta biológica, la violencia es un producto de la cultura:

Decir que somos agresivos por naturaleza no conlleva, pues, aceptar que también por naturaleza seamos violentos. No hay violencia si no hay cultura. La violencia no es un producto de la evolución biológica, de la bioevolución como se dice frecuentemente. Es un resultado de la evolución cultural. (Sanmartín, 2013, p. 24)

Esta observación se relaciona con Galtung (2004) cuando afirma que la violencia no es propia de la naturaleza humana. Aunque los seres humanos posean un potencial para la violencia, también lo poseen para el amor y la paz, la realización de una u otra dependerán en gran parte de las circunstancias. Si aceptamos estas nociones, si creemos que la violencia no es natural al ser humano, si comprendemos que, en parte, es condicionada por la cultura, entonces, también podemos esperar que sea modificable, que pueda transformarse.

5.2 Escuela Urbana

Lo escuela urbana no se caracteriza solamente por su ubicación, sino por una serie de condiciones culturales, sociales y gubernamentales que determinan una escuela diferente en contraste con aquella que nace en la ruralidad. A propósito, Francesca Borgonovi (2013) establece una serie de

características sobre la escuela urbana como lo son: el estatus socioeconómico de sus alumnos, la dimensión de sus instalaciones, la calificación de sus maestros, los recursos que dispone y la diversidad de escenarios de aprendizaje.

Según sus hallazgos, para la mayoría de los países, el estatus socioeconómico de los alumnos que asisten a las escuelas urbanas es mayor, esto determinado por mejores condiciones de empleo y de vivienda que ofrecen la mayoría de las ciudades. Además, las escuelas urbanas en general son más grandes, en ellas trabajan docentes mejor calificados, reciben mejores recursos y poseen escenarios más diversos para el aprendizaje. Sobre Colombia, las características principales que diferencian a la escuela urbana son su contexto socioeconómico, el tamaño de las escuelas, la responsabilidad para la asignación de recursos, el material educativo, mayores actividades extraescolares y una mayor ratio estudiante profesor.

Cifuentes (2021) afirma que es importante la consideración de las identidades que se construyen gracias a la escuela y su contexto, sobre todo si estamos ante la distinción de la escuela urbana y la escuela rural. En la escuela se construyen identidades fruto de las interacciones entre los saberes, los sujetos y los escenarios. Sobre la escuela urbana, el autor encontró que es percibida como un lugar con mayores posibilidades tecnológicas y de aprendizajes para sus estudiantes. Los jóvenes de las comunidades urbanas tienen mayor acceso a la educación, a las escuelas, a las bibliotecas, una vida con más comodidades y oportunidades para desarrollar expresiones deportivas, artísticas y culturas y una mejor conectividad.

En relación con lo anterior, el Ministerio de Educación Nacional (2018) afirma que, según datos del 2016, el promedio de años de educación en las zonas urbanas es de 9.6 frente a 6 años en las zonas rurales. Son insistentes en advertir que, en educación superior y media, la zona urbana tiene mayor

cobertura y calidad educativa que las zonas rurales. Igualmente, añaden que dichos docentes están mejor cualificados y son más idóneos.

A pesar de las ventajas educativas que posee la urbanidad, los jóvenes y niños de las escuelas urbanas tienen mayores riesgos de consumo de sustancias psicoactivas. El Estudio Nacional de Consumo de Sustancias Psicoactivas - Colombia (2016) reportó que el consumo y el acceso a sustancias ilícitas, marihuana, popper, basuco, éxtasis y heroína son mayores para los estudiantes de zonas urbanas, exponiendo a la comunidad educativa a una dinámica especial en torno al consumo y sus riesgos, sobre todo en torno a las violencias pues “se ha encontrado que la violencia o acoso en escuelas secundarias se incrementa de manera considerable cuando entre los estudiantes consumen algún tipo de droga legal o ilegal” (Puebla, 2016, p.3).

Por otra parte, la comunidad educativa de la escuela urbana recibe la influencia de tres escenarios en relación: la escuela, el barrio y la familia.

Las lógicas de interacción de la familia, la escuela y el barrio resignifican los escenarios de socialización, evidenciando que la casa, el barrio y la escuela no son ajenos a los conflictos que vive la sociedad y que, por el contrario, es en su interior donde se configuran. (García, 2008, p.120)

En estos tres escenarios se transmiten un grupo de valores que inciden en el comportamiento de niños y jóvenes; la realidad de la escuela urbana no puede alejarse de los procesos que se viven en su integración (García, 2008). La escuela urbana, su identidad y sus conflictos deben entenderse en esta relación compleja que es diferente de acuerdo con las particularidades de cada contexto socioeconómico.

5.3 Prácticas Pedagógicas

Las prácticas docentes han sido tema de análisis y problematización de diferentes investigaciones y escuelas. En Colombia la comprensión de la práctica pedagógica tiene una larga tradición en la cual se destaca la labor del Grupo Historia de la Práctica Pedagógica en Colombia (GHPP) fundado en 1978 por Olga Lucía Zuluaga Garcés.

Zuluaga Garcés y el GHPP se apropiaron del análisis foucaultiano para entender e historiar la pedagogía en Colombia. De ese proceso surgieron dos conceptos fuertemente relacionados: el saber pedagógico y la práctica pedagógica. El concepto de práctica parte de Foucault y se comprende como “la materialidad de un discurso, de un saber en una sociedad determinada” (Zapata, 2003, p. 182) El saber y la práctica son conceptos que no están desvinculados, el saber nace de la práctica y también discurre en ella. Por tanto, la práctica pedagógica “ nombra los procesos de institucionalización del saber Pedagógico, es decir, su funcionamiento en las instituciones educativas. Pero también comprende las formas de enunciación y de circulación de los saberes enseñados en tales instituciones” (Zuluaga, 1999, p. 46).

La práctica pedagógica es ese saber que discurre en la técnica (Zuluaga, 2021). Es una relación entre el saber, el maestro y la escuela, entrelaza los discursos, los saberes y las instituciones “que no se agota en el quehacer diario de los maestros, pensada en términos de relación indaga por una posición más compleja y más política” (Martínez, 2012, p.62).

De manera semejante, Noguera y Marín (2017) definen las prácticas principalmente como “un núcleo de experiencia” (p. 40). Este núcleo o matriz de experiencia es producto de la relación de tres dimensiones: saberes, normas y modos de existencia.

En las prácticas pedagógicas se articulan los saberes necesarios para la enseñanza con el conjunto de normas que determinan las conductas aceptables y los modos de ser al menos de maestros

y estudiantes. Así, las normas “permiten recortar lo aceptable, tanto en el ejercicio profesional del profesor, como en el comportamiento de los individuos que se vinculan a esa práctica como estudiantes, directivos, funcionarios, gerentes o representantes de las instituciones gubernamentales” (p. 42). Esto permite reconocer que la práctica pedagógica no está solo determinada por los modos de conducta de los maestros, sino también por otros sujetos que se vinculan a la enseñanza y cuya conducta también debe responder a un conjunto de normas explícitas e implícitas sobre lo aceptable o no en las relaciones pedagógicas.

Según los autores, la práctica pedagógica también se determina por los modos de existencia, estos comprendidos como: “la manera en que los individuos se ven llevados a dar sentido y valor a su conducta, a sus deberes, a sus placeres, a sus sentimientos y sensaciones, a sus sueños” (Foucault, 1986, como se citó en Noguera & Marín, 2017). Los individuos en la práctica asumen un rol, en el caso del docente este rol se fundamenta por un grupo de relaciones que se dan consigo mismo y con los otros y que determinan quién es en las relaciones pedagógicas. Esto es importante sobre todo para la aceptación de ese rol por parte de sí mismo y de los otros.

Por tanto, desde esta conceptualización se reflexiona en relación con aquellas conductas agresivas que puedan calificarse como violentas, ejercidas por maestros u otros actores de la educación, legítimas o no, y cómo influyen en la práctica, considerando que la práctica es también una experiencia que cobra sentido desde la conducta y desde la legitimidad de los otros. La práctica pedagógica nace también en el sentido que construyen los otros, en sus comportamientos y en la validación sobre los roles adoptados.

6. Referentes metodológicos

Este ejercicio de investigación pretende la comprensión del fenómeno de la violencia desde la experiencia, desde lo subjetivo, por tanto, opta por un enfoque cualitativo, concretamente por el método narrativo. Así se realizarán tres entrevistas en profundidad con el interés de conocer las experiencias vividas de tres maestros, sus percepciones sobre la violencia experimentada en el quehacer diario de su profesión y las implicaciones en sus prácticas.

6.1 Métodos Narrativos

Esta opción por la investigación narrativa se debe a: en primer lugar, porque el tema central y eje es la violencia, que en este proyecto es comprendida en su perspectiva amplia, en formas que no solamente se reflejan en hechos cuantificables y concretos, sino que también en su espectro invisible, determinado por las relaciones sociales y la negación de las subjetividades, de la otredad. En segundo lugar, la comprensión de los fenómenos que se viven en la escuela son experiencias de vida particulares e irrepetibles, por lo que merecen una aproximación a sus singularidades, a esas especificidades que configuran la vivencia en la escuela y para ello el método narrativo “Es un método que nos brinda la oportunidad de ir a la verdadera esencia de la educación: la complejas interacciones que las personas hacen día a día, en tiempo y espacio, configurando su identidad individual y social, construyendo y reconstruyendo historias personales y sociales” (Connelly & Clandinin, 1995, como se citó en Landín & Sánchez, 2019, p.229).

La investigación narrativa permite construir conocimientos desde las voces de los sujetos. Da valor a los relatos como fuente de conocimiento social, en donde la experiencia es un camino por el cual se acerca al conocimiento del objeto gracias a la interpretación del sujeto (Arias y Alvarado, 2015). Así,

en este trabajo, la intención es conocer la violencia y sus implicaciones en la práctica pedagógica desde los maestros entendidos como sujetos, sujetos que pueden reconstruir el sentido de sus experiencias a través de la narración.

Ahora, no debe confundirse esta metodología tan solo como una herramienta para la recolección de información. Según Quintero (2018) su propósito es mayor, ya que intenta comprender la experiencia de vida y su significado:

La investigación narrativa es la configuración y reconfiguración de una experiencia de vida y, por lo tanto, lo que se busca es la “isotopía del discurso” o “fusión de horizontes” que no es otra cosa, siguiendo a Ricoeur, que el encuentro del mundo del lector, en este caso el investigador, con el mundo del texto, es decir, con la trama narrativa. (Quintero, 2018, p.100)

Así, la intención es comprender el fenómeno de la violencia como un hecho social que puede ser interpretado desde el discurso de los maestros, desde las narraciones de sus experiencias, buscando en esos textos narrativos los campos comunes de significación, la forma cómo en estos discursos revelan no solo la experiencia de la violencia, sino al maestro como sujeto y lo que esto implica para su labor.

Lo anterior no significa que el método evada la recolección de datos, ni su análisis, pues esta es parte fundamental del proceso metodológico. En este caso, será fundamental la entrevista en profundidad para el acercamiento complejo al relato y su posterior codificación e interpretación.

6.2 Entrevista en profundidad

La entrevista en profundidad como técnica que permite el acercamiento a fondo del entrevistado por medio de un diálogo cara a cara con el entrevistador implica “adentrarse en la vida del otro, penetrar y detallar en lo trascendente, descifrar y comprender los gustos, los miedos, las

satisfacciones, las angustias, zozobras y alegrías, significativas y relevantes del entrevistado” (Robles, 2011, p.40). Es un instrumento analítico y creativo apropiado para hacer contacto con la experiencia.

La entrevista en profundidad se caracteriza por ser un diálogo de larga duración que, aunque intenta ser lo más abierta posible, debe orientarse por los objetivos de investigación. En este tipo de entrevistas también se busca identificar las actitudes, conductas y valores sociales del entrevistado. Por tanto, algunas situaciones de la entrevista son estrategias para cumplir con los objetivos propuestos, tales como: el reclutamiento de los entrevistados, el sitio de la entrevista, las situaciones en torno al encuentro entre las partes y el tema a tratar (Merlino, 2009). Para cumplir con los objetivos de este trabajo se opta por construir una guía de preguntas orientadoras, no obstante, esto no niega la flexibilidad del instrumento y la necesidad de superar la simple relación pregunta respuesta que se expresa en los cuestionarios o entrevistas estructuradas.

7. Estrategia metodológica

Como se mencionó en apartados anteriores esta investigación optó por un enfoque cualitativo que permitiese el acercamiento y comprensión del fenómeno de la violencia, de sus formas e implicaciones para los maestros, concretamente por medio del método narrativo. Desde la narrativa, nos acercamos al objeto a través de los sujetos, de sus interpretaciones, de la construcción y reconstrucción de sus verdades e intersubjetividades.

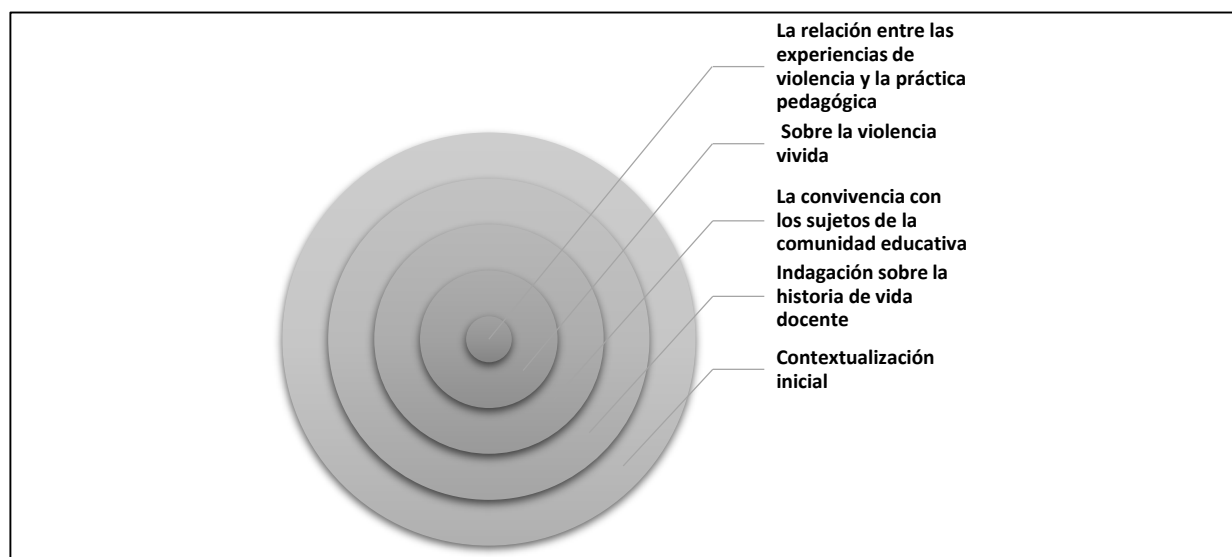
Según Arias y Alvarado (2015) el diálogo es esencial en la metodología narrativa pues “es a partir de la conversación que la realidad se convierte en texto, construyendo así entre los participantes y el investigador los datos que serán analizados en el proceso” (p.175). En los métodos narrativos la información no se recolecta, se construye por medio del diálogo, por ello y atendiendo a la naturaleza de estudio del proyecto de investigación, se seleccionó la entrevista en profundidad como la técnica más adecuada para indagar sobre las violencias y sus implicaciones en la práctica pedagógica de los docentes.

Merlino (2009) afirma que la entrevista en profundidad puede homologarse a una conversación, mas se distancia de ella en cuanto a que su desarrollo no es casual y está consensuado previamente. Este consenso está orientado por una guía de pautas o guion que es entendido como el instrumento facilitador en el desarrollo de la entrevista. No obstante, no debe aplicarse como un proceso de preguntas y respuestas que entorpezca la situación comunicativa y dialógica que plantea la entrevista y que reclama la naturaleza de la propuesta investigativa.

7.1 Instrumento

Ahora, el diseño del instrumento es parte clave de la técnica. Para ello es determinante la definición del tema o los temas a tratar, que según Merlino (2009) deben partir de la pregunta de investigación, de “desarmarse en grandes temas que puedan denominarse áreas de indagación” (p. 126). En coherencia, a partir de la pregunta de investigación: “¿Cuáles son las formas de violencia de la que son objeto los y las docentes y cómo estas manifestaciones inciden en sus prácticas pedagógicas?” se han definido cinco áreas temáticas de indagación: la primera, referida a una contextualización inicial; la segunda, una indagación acerca de la historia de vida docente; la tercera, sobre la convivencia con los sujetos de la comunidad educativa; la cuarta, una indagación sobre las experiencias de violencia; y la quinta; sobre la relación entre dichas experiencias y la práctica pedagógica. En la Figura 2 se presenta el círculo temático establecido a partir de las áreas previamente descritas:

Figura 2. *Círculo temático*



Nota. Este círculo representa las áreas temáticas principales que son pauta para la entrevista en profundidad. El orden previsto parte de las áreas exteriores para llegar al núcleo temático que corresponde con el tema central de la investigación, sin embargo, esto no condiciona necesariamente el ritmo y orden de la conversación.

Es importante aclarar que el área de contextualización inicial se establece como el primer momento frente al entrevistado. Allí, la intención es abrir el diálogo y crear un ambiente de confianza. “Iniciaremos por medio de preguntas básicas y generales, podemos abrir el diálogo platicando rutinas elementales de nuestra vida cotidiana o sobre temas sencillos y de fácil acceso” (Robles, 2011, pp. 42-43). Es un primer paso de acercamiento a la persona, previa a cualquier aproximación al objeto de estudio.

En el Anexo 2 se presenta la guía de pautas creada con el fin de orientar la entrevista. Esto no supone que el instrumento sea inflexible ante los cambios o el devenir mismo de la conversación, puesto que la guía de pautas no es un libreto. Las preguntas u orientaciones se enuncian en coherencia con el proceso comunicativo, pues lo que se busca es una orientación, una guía que no puede reemplazar la acción cooperativa entre el entrevistador y el entrevistado (Merlino, 2009).

7.2 Participantes

Las participantes entrevistadas son tres maestras licenciadas en Lengua Castellana y Literatura cuyas edades oscilan entre los 28 y 32 años. Las tres se han desempeñado como docentes de asignaturas como: Inglés, Ética, Ciencias Sociales, Religión, y, por supuesto, Lenguaje. Además, han trabajado tanto en escuelas privadas como públicas en zonas urbanas del departamento de Santander como Bucaramanga, Floridablanca, Girón, Piedecuesta y Barrancabermeja.

Las participantes fueron seleccionadas bajo los criterios de la investigadora, de sus conocimientos previos y de los objetivos de investigación, así como de la información relevante sobre el tema de violencia escolar. Las docentes participaron a voluntad y con el conocimiento del contexto y de los propósitos de la investigación expresados directamente por la investigadora y plasmados en el consentimiento informado (ver Anexo 3).

7.3 Construcción de datos

Tal como afirman Arias y Alvarado (2015), en las técnicas narrativas, la información no es preexistente, no se recoge, sino se construye, por tanto “no se habla de recolección de información, sino de construcción de datos, esto es, de un proceso de creación, de gestación; cuyo escenario es precisamente lo relacional y las diversas posibilidades del lenguaje” (p. 175).

Así, en este proyecto, la construcción de datos fue realizada por medio de una entrevista con cada una de las docentes a través del software de videochat Zoom. Esta modalidad se acordó debido a la comodidad que ofrece para todos los participantes, quienes desde sus casas y en espacios cómodos podían disponer del tiempo y de la privacidad para realizar un diálogo amable, confiable y significativo sobre sus experiencias de vida. En efecto, las entrevistas realizadas permitieron construir diálogos con información relevante, además la creación de una guía de pautas no fue límite para el abordaje natural y continuo de los distintos ejes temáticos y de las situaciones de vida.

Las entrevistas fueron grabadas y posteriormente transcritas para su análisis. Los vídeos fueron conservados hasta la realización del análisis, puesto que, tal como se había pactado en el consentimiento informado, dicha información se eliminaría al finalizar el proceso de análisis con el fin de proteger la identidad, la imagen y la información de los participantes.

8. Análisis

El análisis se realizó siguiendo la estrategia para el abordaje de los datos cualitativos propuesto por Borda et al (2017). Los autores desarrollan una propuesta teórico-metodológica basada en el análisis temático de los datos cualitativos por medio de una dinámica, procesual y flexible pertinente para el estudio de la realidad que es tanto múltiple como subjetiva. La finalidad siempre ha sido lograr una comprensión cada vez más profunda del fenómeno de la violencia vivida y revivida a través del relato y entender sus implicaciones para la práctica de los maestros de la mano de un método analítico coherente con el tipo de investigación aquí propuesta.

Siguiendo a los autores, la perspectiva procesual del análisis de los datos cualitativos se centra inicialmente en el almacenamiento y sistematización de los datos construidos. Así, en primer lugar, se realizó la transcripción de las entrevistas y la elaboración de memos, o notas con las observaciones relevantes, en donde no solo se transpuso el lenguaje oral al escrito, sino que también se tuvo en cuenta que las entrevistas realizadas corresponden a diálogos significativos en los cuales se intercambian sentidos, experiencias, emociones y pensamientos, razón por la cual amerita integrar no solo lo lingüístico, sino también lo paralingüístico y lo contextual:

La entrevista es una conversación guiada por una de las partes intervinientes pero producida en coautoría y variable caso a caso, es importante que la desgravación esté acompañada por caracterizaciones del escenario y momentos en el que se produjo ese relato ... Una buena transcripción no solo desgrava cada intervención de los participantes, diferenciando las intervenciones del entrevistador y del entrevistado; sino que va intercalando estas breves descripciones contextuales. (Borda et al, 2017, p.25)

Por tanto, durante la transposición al lenguaje escrito se registraron también los gestos, tonos, señas y otros elementos que acompañaron el relato de las maestras y que fueron de utilidad para su interpretación. Tanto los elementos lingüísticos verbales como no verbales poseen un rol en la comunicación, entender un discurso a cabalidad implica atender a todos estos elementos (Calsamiglia y Tusón, 2002). De igual manera, no puede ignorarse el aspecto contextual que puede promover o restringir el discurso y su interpretación, más aún si entendemos que la manera y forma de usar el lenguaje suelen adaptarse a la situación comunicativa (van Dijk, 2013).

Ahora, en la transposición al lenguaje escrito no solo es importante el compromiso con la literalidad de los datos y los sucesos, también se debe considerar el tratamiento ético de la información y la protección de la identidad de los participantes. Durante la transcripción se utilizaron técnicas para proteger el anonimato, eliminando los nombres propios de las maestras y de las instituciones educativas que pudieran ser identificadores directos o indirectos de las participantes. Es por ello que, de ahora en adelante, los testimonios de las maestras entrevistadas se conocerán bajo los seudónimos de: Primera Maestra, Segunda Maestra y Tercera Maestra.

Paralelo a la transcripción de las entrevistas se realizó la escritura de los memos. Estos registros permiten una anticipación sobre las líneas de análisis e interpretación de los datos, la identificación de temas y la evaluación sobre la profundidad o superficialidad de la indagación (Borda et al, 2017). Así, de manera libre se plasmaron ideas, nexos, temas y reflexiones que surgieron durante los diálogos, la transcripción, la lectura y la relectura de las entrevistas. Los memos son parte del proceso analítico inicial, pero su importancia es transversal a todo el análisis:

La redacción de memos es, en este sentido, una prioridad en el proceso de análisis. Debemos de concedernos el tiempo necesario para registrar todas las ideas que vayamos teniendo. Debemos

de concedernos la libertad de pensar y de dar valor al resultado de dicho pensamiento.

(González y Cano, 2010, p.8)

Siguiendo la propuesta, el paso siguiente es la creación de un dispositivo para la reducción de los datos “Aquí es donde aparece en escena la codificación cualitativa que consiste en un proceso de segmentación del texto completo de una entrevista en diferentes temas y subtemas, para su posterior presentación visual” (p. 33). Huberman y Miles (1994) citados por Coffey y Atkinson (2003) sugieren que “La exposición de los datos es un elemento clave en el proceso analítico y que se puede lograr organizando todos los datos bajo un código particular, físicamente, en el mismo lugar produciendo diagramas, matrices y mapas del código” (p.55).

Por consiguiente, para este análisis se realizó una rejilla en la cual se seleccionó, fragmentó y codificó la información de las tres entrevistas (Ver Anexo 4). Los puntos de partida para la segmentación de los datos y la creación de categorías fueron la pregunta problema y los objetivos de investigación. En consecuencia, en un primer momento se rastreó el primer gran eje temático: la violencia. Sobre ella, se identificaron los testimonios en cuanto a experiencias específicas que las docentes relacionaron como acciones violentas en su contra o en contra de algún colega, es decir situaciones en las que se hubiesen percibido como víctimas, así como también aquellas que hubiesen atestiguado. Del mismo modo, se rastrearon y seleccionaron las consecuencias que generaron dichas experiencias sobre las diferentes dimensiones de los sujetos: su vida personal, laboral, su percepción como maestros y su práctica en el aula.

Borda et al (2017) mencionan que la codificación de los datos cualitativos es dinámica y se enriquece constantemente a través del contraste de los datos y las nuevas indagaciones, es por ello que proponen “rondas de codificaciones”, entendiéndose que se requiere de una revisión y reedición constante de los códigos. Se trata de refinar cada vez más la interpretación a través de procesos tanto

deductivos como inductivos. La codificación y categorización nace tanto de la confrontación con la teoría y los conceptos, así como de las inferencias sobre los datos construidos. De este modo, a través de dichas rondas de codificación surgieron las siguientes categorías: sobre las violencias, en sus formas directa, estructural y cultural, sobre sus consecuencias e implicaciones para la práctica y una categoría emergente sobre el rol de las escuelas privadas y su ejercicio de poder a través del miedo.

El proceso de análisis involucra una profundización cada vez mayor sobre el tema o los temas planteados que en este caso involucra tanto la transcripción, la creación de memos, la categorización y el análisis de las narraciones. Esta profundización se realizó identificando los nexos, buscando lo dicho y lo no dicho, comparando las experiencias y contrastando los sentidos con la teoría involucrado. En consecuencia, con Borda et al (2017) “La tarea analítica requiere reducir el volumen de la información, separar lo trivial de lo significativo, identificar patrones y construir un marco argumentativo para comunicar la esencia de lo que revelan los datos” (p. 76). En la Figura 3 se resume el proceso de análisis temático seguido en esta investigación a partir de los datos construidos.

Figura 3. Proceso de análisis temático de los datos.



Nota. Creación propia

8.1 Sobre las violencias

El análisis de los datos avanza de la mano de la pregunta problema y de los objetivos de investigación. El primer objetivo implica la identificación de las formas de violencias experimentadas por las maestras entrevistadas. Por ello, en un primer momento, fue importante para este análisis reconocer la comprensión de lo que significa la violencia para esta población, debido, por un lado, a la subjetividad del fenómeno, y por otro, a que esta conceptualización se asocia a la experiencia de vida, a aquellas narraciones que se distinguen en sus relatos, que se han hecho memorables, que han escapado de la banalidad de lo cotidiano y que por tanto construyen un significado.

Los testimonios de las maestras evidencian que la violencia es vista como un ataque o una agresión que no sólo se restringe a lo físico, sino que también puede presentarse de una forma verbal; no es únicamente un ataque a la corporalidad sino también a la mentalidad, a la emocionalidad, a lo intangible: “lo hace sentirse a uno atacado, lo que lo hace de cierta forma sentirse frustrado, ofendido” (Segunda Maestra, comunicación personal, 5 de abril de 2022). Una acción que trae consigo unos efectos, unas secuelas que son inevitables y significativas para quien las experimenta:

Para mí, violencia, en todo el sentido de la palabra y en cualquier contexto, es aquella agresión que te afecta a ti psicológicamente, físicamente, verbalmente y que lo quieras o no, te deja unas secuelas inmensas. O pueden ser, de pronto, no tan inmensas, pero que son significativas dentro de lo que tú eres como persona. (Tercera Maestra, comunicación personal, 9 de abril de 2022)

De igual manera, la violencia es entendida como un ataque a los derechos humanos. Es contemplada desde el sentido de la vulneración a la dignidad humana. “Si hablamos de violentar a una persona, estamos refiriéndonos, inicialmente, a sus derechos básicos y hay un derecho que habla sobre

la dignidad humana, cualquier cosa que atente la dignidad humana debería considerarse como violencia” (Primera Maestra, comunicación personal, 23 de marzo de 2022).

Se puede afirmar que las maestras han desarrollado una conceptualización amplia de la violencia, que no solo se reduce a lo visible, sino que contempla de manera holística el fenómeno. Es decir, que cuando se trata de violencia no existe una definición unívoca, ni un solo camino para comprenderla, que sus niveles son múltiples y que las acciones o inacciones que la representan se reflejan en las diferentes dimensiones de lo humano. Así pues, es preferible hablar de violencias, con el fin de reconocer la pluralidad del fenómeno y la multiplicidad de sus formas.

Ahora, como se mencionó con anterioridad, la teoría sobre la violencia de Johan Galtung acompaña esta investigación. Es por ello, que, a continuación, se presentarán y comprenderán las diferentes formas de violencias experimentadas y narradas por las maestras, aquí entrevistadas, desde las formas establecidas por el sociólogo noruego, quien define tres grandes tipos: la violencia directa, la estructural y la cultural.

8.2 Sobre las formas visibles: las violencias directas

El espectro más visible de la violencia es su forma directa. “La *violencia directa* es la violencia manifiesta, es el aspecto más evidente de esta. Su manifestación puede ser por lo general física, verbal o psicológica” (Calderón, 2009, p.17). En el caso de esta investigación, la forma más común de evidenciar este tipo de violencias fue a través de la violencia verbal. Es común en el relato de las tres maestras, el percibirse como víctimas de insultos, gritos y tratamientos verbales despectivos:

Ella comenzó a gritar que los docentes no teníamos por qué sentarnos a comer si todos los niños no tenían toda su comida, que parecíamos muertos de hambre por estar buscando rápido que

nos sirvieran en vez de estar pendientes de los estudiantes. (Primera Maestra, comunicación personal, 23 de marzo de 2022)

Este tipo de tratos con la palabra pueden presentarse de forma particular o generalizada. Los gritos o insultos pueden efectuarse de una manera directa hacia un docente o hacia el colectivo general de docentes, desacreditando su labor y su ética con el uso de la violencia verbal y de un lenguaje simbólico. Como el caso de la Segunda Maestra quien junto a sus compañeros recibían constantes formas de violencia verbal de parte de los directivos docentes:

Decía que los profesores estaban haciendo las cosas mal y a escondidas que no lo notara nadie, que nadie se diera cuenta, los directivos, y creían que nunca nadie se iba a enterar de todo lo malo que hacían, que como los gatos que hacen y tapan. Me pareció curioso y me ofendió bastante. Decía que “Como los gatos que hacen y tapan, pero que el olor los delata”. (Segunda Maestra, comunicación personal, 5 de abril de 2022)

El problema es que a través de generalizaciones y de un lenguaje simbólico no se consigue disfrazar las verdaderas intenciones, no se puede ocultar la violencia, ni evitar los daños que esta causa:

Me pareció bastante ofensivo, violento, el hecho de que haya hecho esa comparación, pues por el significado que hay detrás de ello, o sea nos estaban haciendo ver como personas con malas intenciones, como que no queríamos que supieran lo malo que hacíamos, cuando nunca, ni por la mente de mis compañeros y menos por la mía, se ha pasado la idea de hacer las cosas mal o a escondidas, o con una intención mala. (Segunda Maestra, comunicación personal, 5 de abril)

En el caso de la Tercera Maestra las situaciones de violencia directa se intensifican no solo a través de gritos y malos tratos verbales, también con el uso de amenazas legales, desacreditación laboral y segregación. Ella manifiesta cómo fue amenazada y obligada a firmar memorandos para evitar

firmar su renuncia, ser segregada de otros docentes y evitar por completo el contacto con los padres de familia. Además, narra cómo, en una ocasión, se le planteó la posibilidad de someterla a ella y a otros docentes al escarnio público:

Lo torturaban a uno psicológicamente. Un día dijeron que nos iban a sentar a todos, que iban a poner una silla en el medio y que todos iban a pasar a decir lo que pensaban de nosotros. Nos iban a someter al escarnio público. (Comunicación personal, 9 de abril de 2022)

A lo anterior se suman constantes amenazas para dañar su imagen pública y laboral ante la Secretaría de Educación y ante la universidad que la formó como docente. Estas amenazas, por supuesto, no tenían sentido alguno, pero, de alguna forma se percibieron como creíbles y generaron sensaciones de vulnerabilidad:

Me amenazaron... Que podían afectarle a uno la hoja de vida, que iban a pasar un informe a la universidad, que me habían mandado un correo que se supone que iba con un papel a la Secretaría de Bucaramanga. Bueno, todas esas cosas falsas. (Tercera Maestra, comunicación personal, 9 de abril)

También recuerda como ella y otras docentes fueron amenazadas por denunciar un caso de posible abuso hacia una estudiante por parte de otro maestro. Al parecer, la estudiante confió su caso a la maestra, quien, junto a otras colegas, remitió la situación a la autoridad pertinente, no obstante, no solo no fueron recibidas, sino que fueron expuestas y silenciadas por el miedo a las consecuencias legales que esto podría conllevarles:

Nos dijeron que nosotros habíamos hecho quedar mal al profesor y que él podía tomar denuncias sobre ello. Bueno, denuncias, demandas, demandas penales sobre nosotros, porque eso que habíamos hecho era divulgar un nombre. Divulgaron el caso en medio de todos, nos

hicieron quedar mal porque habíamos puesto la denuncia. Fue una cosa horrible. (Tercera Maestra, comunicación personal, 9 de abril)

Este conflicto no se detuvo allí, puesto que la docente y los colegas que simpatizaban con ella fueron segregados. La postura de los directivos era la de apartar a este grupo de docentes de los demás, indisponerlos, someterlos al escarnio público y buscar formas para justificar un despido a través de complots, grabaciones y la manipulación de los estudiantes: “Me di cuenta que estaban usando a uno de los grupos más difíciles del colegio, que era 6-b, para grabarme para provocarme, para ver de qué manera yo reaccionaba contra ellos y poder atentarse contra mí legalmente” (Tercera Maestra, comunicación personal, 9 de abril de 2022).

Ahora, las situaciones de violencia no solo se perciben desde la perspectiva de la víctima, también es posible ser testigo de situaciones que vulneran los derechos humanos de otros. En el caso de la Tercera Maestra, ella fue testigo de la retención de una colega, retención en contra de su voluntad, con el fin de que ella accediera a realizar una labor con la que no estaba comprometida:

A una profesora, la de inglés, la encerraron en un cuarto hasta que no dijo que sí iba a hacer la última planeación, para que la profesora nueva, que llegaba, la recibiera. Y ella firmó, preocupada, pues, porque no la dejaban salir de ahí. O sea, prácticamente es un secuestro. (Tercera Maestra, comunicación personal, 9 de abril)

De igual manera, la Primera Maestra comenta cómo uno de sus colegas recibió como sanción la retención de su salario laboral como medida por no entregar la planificación completa de su área. Esta sanción no solo afecta su bienestar, sino que también es una acción ilegal en nuestro país, pues según la Ley 1429 de 2010 del Código Sustantivo del Trabajo “El empleador no puede deducir, retener o compensar suma alguna del salario, sin orden suscrita por el trabajador, para cada caso, o sin

mandamiento judicial". Sanciones de este tipo son extralimitadas para el tipo de falta o incumplimiento cometido por el maestro, además es una acción que termina indirectamente afectando el bienestar de quien la recibe: "Si tú no comes no trabajas, digamos para qué es tu sueldo: para comer y vivir, si no comes no trabajas" (Primera Maestra, comunicación personal, 23 de marzo de 2022).

De igual modo, esta misma docente relata con mucha indignación y tristeza el caso de una colega que presuntamente fue víctima de abuso sexual por parte de sus alumnos. Situación que, aunque no pudo comprobar, ni denunciar, es totalmente perturbadora para el bienestar físico y mental de cualquier ser humano:

Ellos se fueron a una fiesta con los estudiantes, iban varios docentes, ella se le fue la mano con los tragos, de nuevo, y... Según lo que ella me contaba, entre lágrimas, ella no se acuerda de nada, pero ella siente que le hicieron algo y solo había estudiantes. (Primera Maestra, comunicación personal, 23 de marzo de 2022)

Desde la perspectiva de Johan Galtung (2016) la violencia se caracteriza por disminuir alguna de las necesidades o derechos básicos de los seres humanos, hablamos del derecho a la vida, al bienestar, a la libertad y a la identidad. En los casos mencionados de violencia directa, la principal necesidad que se vulnera es la del bienestar. En un primer momento hablamos de un bienestar emocional, pues tal como afirman las maestras, aquellos insultos, humillaciones y amenazas generan en ellas un cúmulo de reacciones emocionales que pueden ser difíciles de soportar: "Yo llegué a casa a soltarme a llorar, atacada... Yo sentía que esto me estaba sobrepasando" (Primera Maestra, comunicación personal, 23 de marzo de 2022). Qué decir del daño psicológico que trae consigo el caso de un posible abuso sexual y sus consecuencias a largo plazo sobre la salud emocional de un ser humano.

Cuando estas acciones se hacen sistemáticas, las emociones se incrementan, generando un verdadero malestar, afectando la estabilidad emocional, la comodidad y las sensaciones de bienestar individual:

Siento que me ensimismé muchísimo a raíz de todos los comentarios, específico, no eran específicamente para mí, sino para todos, pero sí sentí mucha frustración, cierta incomodidad, intranquilidad, ansiedad, me sentía de pronto, triste, desmotivada, todos esos sentimientos que la verdad son bastante difíciles. (Segunda Maestra, comunicación personal, 5 de abril de 2022)

Aunque en un primer momento se pueda pensar que la tristeza y la ansiedad solo afectan la dimensión emocional de los seres humanos, la realidad es que cada vez es más evidente que existe una falsa dicotomía entre mente y cuerpo. Ya no es posible pensar en el dualismo entre mente y cuerpo planteada por Descartes, tan extendido en la modernidad y en las sociedades occidentales. No es posible pensar que los fenómenos mentales no tienen una repercusión sobre los fenómenos físicos, es imposible pensar que las emociones, vividas en el espacio privado del hombre, no posean una repercusión sobre su cuerpo físico. Si atendemos a la narración de la Tercera Maestra podemos reconocer esta relación:

Salí de ahí con secuelas psicológicas, con traumas, con insomnio, con preocupación. Hubo un mes en el que me incapacité siete veces. Ya cuando fui la última vez la doctora me dijo “La próxima le toca que vaya a la parte de psiquiatría, para que pase por el psiquiatra y por el médico por acoso laboral” Imagínate, incapacitarme siete días, porque yo no podía estar en ese lugar, yo no dormía, yo lloraba mucho, yo tenía ataques de nervios. (Comunicación Personal, 9 de abril de 2022)

Aunque no es propósito de esta investigación entrar en un debate filosófico, ni psicológico sobre la relación entre la mente y el cuerpo, sí es finalidad de este análisis profundizar cada vez más en la

violencia y en sus implicaciones para la práctica de los docentes, por tanto, se hace necesario atender al efecto que tiene la reducción del bienestar emocional sobre el bienestar corporal de las personas que participaron en este estudio, cómo ello reduce su calidad de vida y las implicaciones que esto conlleva para su labor. Es el caso, por ejemplo, de la Segunda Maestra, ella se cuestiona por la relación sobre un evento de salud específico que padeció con la carga de estrés producida por el uso sistemático de ese lenguaje violento sobre ella y sus compañeros de trabajo, un efecto que dejó secuelas irreparables sobre su imagen:

Curiosamente me dio parálisis facial por herpes zoster y el doctor la atribuye a un factor de estrés. Pero, no puedo decir directamente que sea por eso, pero, si me pongo a pensar, pues no había otra cosa que me causara estrés más que mi trabajo. (Segunda Maestra, comunicación personal, 5 de abril de 2022)

Lo anterior hace evidente que, aunque la violencia verbal no deja marcas directas sobre el cuerpo, sus consecuencias pueden extenderse a niveles diferentes del plano emocional. La tristeza y el estrés son al fin y al cabo manifestaciones corporales que pueden agravarse en condiciones de salud más graves y crónicas como la depresión, la ansiedad, el insomnio o alguna afección corporal irreversible.

Los hallazgos de esta investigación son consecuentes a con los de Morales et al (2014) y Nashiki (2014) quienes, en sus respectivas investigaciones, encontraron que la violencia verbal es la forma más común de violencia ejercida contra los docentes. No obstante, en la investigación realizada por Morales et al (2014) en Chile, la violencia ejercida contra los docentes proviene, en su mayoría, del alumnado, situación que difiere con este estudio, en donde la mayoría de las situaciones de violencia contra los docentes provienen de los directivos docentes.

8.3 Sobre lo estructural: la explotación

Siguiendo a Galtung (2016), la violencia estructural se manifiesta típicamente a través de la explotación:

La estructura violenta típica, en mi opinión, tiene la explotación como pieza central. Esto significa, simplemente, que la clase dominante consigue muchos más beneficios de la interacción en la estructura que el resto, lo que se denominaría con el eufemismo de intercambio desigual. (p.153)

La explotación está enmarcada por una relación desigual y de dominio de un grupo sobre otro. El problema de este tipo de relaciones radica que, en sus condiciones más extremas, podrían llegar a vulnerar la necesidad más básica del hombre, la de supervivencia. La explotación, por ejemplo, podría llevar a causar hambre y condiciones de pobreza tal que exista un riesgo real de muerte sobre la población victimizada (Galtung, 2016).

En el caso de los testimonios aquí narrados, pudieron percibirse referencias a la explotación laboral ejercidas por parte de las instituciones educativas privadas. En los tres relatos, las maestras aluden a cargas excesivas de trabajo, sueldos bajos, persecución laboral y retención de salarios. No se habla, en estos casos, del concepto extremo de precariedad laboral asociado no solo a ingresos bajos, sino a la negación de varios ingresos sociales y de seguridad laboral (Stiftung, 2014). A lo que se hace referencia con estas situaciones es a condiciones con diferentes espectros de gravedad que generan inestabilidad e inconformidad laboral.

La Primera Maestra relata cómo el exceso laboral y los horarios de trabajo hasta la madrugada y en días festivos, mermaron su salud. Además, reconoce que las jornadas laborales y las actividades exigidas no corresponden con el salario devengado: “Son jornadas súper extensas que no corresponde al sueldo que están asumiendo y trabajos excesivos” (Comunicación personal, 23 de marzo de 2022).

Esto se refleja también en otros relatos, en los cuales se alude de manera reiterativa el carácter tortuoso y exhaustivo del trabajo de los maestros. Al parecer, en estos contextos, las exigencias sobre el maestro sobrepasan los límites de su deber real:

La carga laboral, el hecho de cumplir con las expectativas, el hecho de que había reuniones que las tenía que preparar uno mismo, que termine a las ocho de la noche la reunión, una reunión hasta las nueve de la noche. No se tenía en cuenta el tiempo, el descanso, nada. Era como que “salió esta actividad”, “los profesores se encargan”, todo era como esa recarga en el docente.
(Segunda Maestra, 5 de abril de 2022)

A las anteriores situaciones se suma la experiencia de la Tercera Maestra que cuenta las diferentes maneras en las que la institución demandaba de sus docentes contribuciones económicas. No solo debían costear el valor de las impresiones de guías, planificaciones y el valor de encuentros obligatorios para la convivencia, sino también se les exigía directamente invertir sus recursos económicos personales en la escuela, ignorando las necesidades personales de los docentes:

Me dijeron que debería de dejar de darle a mi mamá, que lo de mi mamá era una obligación darme, que yo no tenía por qué darle a ella, que era una obligación darle a la empresa. En resumen, que debía dejar de aportar mis recursos, que me ganaba yo, aguantando todo eso y trabajando para ellos, porque uno tenía que ponerle plata a la empresa y porque uno tenía que ponerle algún tipo de aporte adicional. (Comunicación personal, 9 de abril de 2022)

Tal como se percibe, en estos relatos, se dan unas condiciones de poder y desigualdad, en la que un grupo domina a otro, y en la que ese dominio se justifica bajo un pensamiento empresarial que domina a la escuela privada. Así, la escuela bajo la visión del mercado ubica al maestro en una seria posición de desventaja frente a los alumnos y padres de familia que son consumidores de un servicio y

frente a los directivos y administrativos que se han convertido en los líderes de una gestión empresarial en pro de las ganancias, mas no de una filosofía educativa que priorice la formación humana.

La redefinición de la escuela como empresa al servicio de los usuarios, en la cual el valor central lo constituye la eficacia social y económica, valora al administrativo en detrimento del docente Y Esta valoración parece venir acompañada en ocasiones por un cierto sentimiento de condescendencia, cuando no se trata de hostilidad, en relación con esos educadores. (Laval, 2004, p. 351)

Este sistema empresarial de la escuela obliga al maestro a ser parte de unos intereses económicos que priman sobre lo educativo y sobre lo humano. Lo importante en esta privatización es el control de sus ejecutores (los docentes), la medida de la eficacia y la complacencia del consumidor. Este sistema de dominio se refleja en comportamientos, actitudes y creencias que hacen al maestro responsable de gran parte de las situaciones de la escuela, sometidos a unas condiciones salariales inferiores a las determinadas por ley y sometidos también a las exigencias, muchas veces arbitrarias, de los padres de familia:

Es ese afán del colegio de siempre llevar por el lado bueno a los papás porque ellos son los que pagan. El docente siempre va a tener la culpa, si el papá lo dice. Si el papá dice que es así, el docente no puede decir nada. (Primera Maestra, comunicación personal, 23 de marzo de 2022)

Estas condiciones han venido desgastando a los maestros, quienes en muchas ocasiones prefieren pausar su labor, buscar otras formas de ganarse la vida o esperar el ingreso a la carrera docente pública:

Lo que estoy haciendo ahorita, preferir no seguir siendo explotada por los colegios privados que están aburriendo a muchos docentes, para esperar lo que llamamos el concurso docente y aspirar a un mejor salario, a unas mejores condiciones, a lo que se supone que el Estado debería

darle con seguridad a un profesional. (Primera Maestra, comunicación personal, 23 de marzo de 2022)

En el sentido extremo de los casos, estaría el abandono de la profesión, el dejar a un lado la vocación, pues las emociones y los males generados tras este tipo de explotación y estas formas de control pueden ser verdaderamente significativas, porque al igual que la violencia directa, “La violencia estructural deja marcas no sólo en el cuerpo humano, sino también en la mente y en el espíritu” (Galtung, 2016, p. 153), tal como se expresan en los testimonios que acompañan esta investigación: “Siento a raíz del proceso un desapego grande, porque el hecho de haber dejado un tanto la profesión, me he sentido también de una manera libre, feliz, como que me estoy construyendo nuevamente, ya no me siento agobiada, reprimida” (Segunda Maestra, comunicación personal, 5 de abril de 2022).

Lo hallado es consecuente con los resultados de la investigación de Montoya (2016) quien, en su estudio sobre las emociones de los maestros al ser violentados, encontró como común denominador la violencia laboral a través de la sobrecarga de trabajo. Situación que se refleja finalmente sobre el estado anímico de los docentes y sobre su salud. Este estudio fue realizado en contexto colombiano, circunstancia que revela una preocupación sobre la forma como subyace una violencia común dentro del sistema laboral al que se adscriben los maestros en nuestro país.

Por otro lado, otra forma de violencia estructural encontrada se refleja en una organización institucional que privilegia a un género sobre otro: una violencia de género determinada por las estructuras sociales. A propósito, Munévar y Mena (2009), comentan cómo la violencia estructural de género se expresa por medio de “relaciones de poder asimétricas con las cuales las mujeres son ultrajadas, carecen de reconocimiento, soportan dinámicas estructurales, procesales e ideológicas desfavorables” (p.358). Esto es lo que se refleja en el testimonio de la Segunda Maestra quien detalla cómo, desde lo salarial hasta lo conductual, el género masculino ha sido tratado con una mayor

consideración y preferencia. Las maestras no solo devengan un menor salario, sino que también reciben un menor reconocimiento por su labor:

Siento esa preferencia hacia los hombres, hacia lo que los hombres pueden lograr, que lo pueden hacer bien... Muchas veces lo pensé, me di cuenta que no solo yo lo pensaba, sino también otras docentes. Si nos ponemos a comparar, incluyendo a mi hermano, ganan mucho mejor, más que las docentes, recibían un mejor salario por su labor y hacían lo mismo. (Segunda Maestra, comunicación personal, 5 de abril de 2022)

En la estructura social de esta institución, se establecen unas relaciones de desigualdad entre maestros y maestras, reflejada en un control excesivo sobre la mujer, su comportamiento, su actuar y su vestir:

Había un control sobre el tipo de vestimenta que tenían que usar las mujeres, hasta el color de las uñas. Estaba asociada con ese perfil, se llegaba al punto de creer que un color identificaba lo bueno y lo malo, un jean sin rotos, el francés en las uñas. Cosas incómodas. (Segunda Maestra, comunicación personal, 5 de abril de 2022)

Esta preferencia por lo masculino también se refleja en la historia de la Tercera Maestra quien, al denunciar un caso de posible abuso de parte de un profesor hacia una alumna, fue expuesta y amenazada. Este comportamiento muestra cómo la palabra del hombre y su prestigio pesan sobre las palabras y los derechos de las mujeres, así como sobre su protección. En estos sistemas, la palabra del hombre tiene mayor credibilidad sobre la palabra de la mujer, por eso “debe callar”.

8.4 Sobre lo cultural: lo justificado

Hasta el momento se han expuesto las formas de violencia directa y estructural presentes en los relatos de las tres maestras que participaron en esta investigación. No obstante, en coherencia con la

teoría sobre la triangulación de la violencia de Johan Galtung (2016), existe una tercera forma de violencia: la violencia cultural. Esta “se define aquí como cualquier aspecto de una cultura que pueda ser utilizada para legitimar la violencia en su forma directa o estructural” (Galtung, 2016, p. 147), es el tercer vértice del triángulo vicioso que explica la dinámica de la violencia en su sentido más amplio.

Entonces, en este punto, concierne la pregunta por aquellos aspectos de la cultura que justifican la violencia vivida en estos contextos escolares urbanos, de instituciones privadas. Para lo cual, se hace necesario pensar en cuáles aspectos de nuestra cultura, de por sí, marcada por el apelativo de violenta, sustentan o, al menos, ocultan la violencia y sus actores.

En un primer momento, se recurre a los testimonios de las docentes para rastrear en ellos aquellos aspectos de la cultura que justifican las acciones violentas. Según lo encontrado en esta investigación, la forma más común de violencia directa es la verbal. En el caso de la Segunda Maestra, ella expresó su descontento y la respuesta ofrecida fue una justificación arraigada al lenguaje:

La respuesta, que es algo que trato de entender, pero a la vez no, “Ah, pero es un lenguaje y yo hablo así, es un lenguaje normal para mí, el hecho de hacer esa comparación no me parece que haya sido nada odioso, nada.” Es el hecho de no identificar qué tanto mis palabras pueden llegar a ofender, porque creo que para mí son bien, porque yo las digo en mi cotidianidad, pero olvido que estoy hablando con personas que no son de mi cotidianidad, de mi círculo cerrado, sino que son personas profesionales, son personas que merecen un respeto. (Segunda Maestra, comunicación personal, 5 de abril de 2022)

El lenguaje es uno de los tantos dominios culturales que Galtung considera al hablar de la violencia cultural. De hecho, si atendemos al anterior testimonio, el uso del lenguaje violento parece normalizarse en la cotidianidad, situación que no solo normaliza la violencia, sino que desvirtúa cualquier consecuencia relacionada.

Quizás, es este tema, el de la normalización de las distintas formas de violencia, el que revela un sustrato más de la violencia que se percibe en Colombia y de la cual no escapan los maestros y su cotidianidad. Quizás sea tanta la costumbre a ser parte de una llamada “cultura violenta” que se ha naturalizado cualquier forma que no se considere bárbara o terrorífica. Quizás se han vivido y escuchado tantas narrativas violentas surgidas de un conflicto armado y cruel, que se han ignorado otras formas de violencia que se escapan de los escenarios de guerra y que, por tanto, son percibidas con un menor grado de importancia y habituadas a la cotidianidad.

Si a esta naturalización de la violencia en el uso del lenguaje o de las expresiones verbales se adhiere el discurso de una educación mercantil, el resultado es precisamente la ejecución constante de esa violencia verbal y estructurada de unos sobre otros. La cultura económica predominante en Colombia y en las escuelas privadas ha transformado a la educación en un producto más y a sus docentes en ejecutores de dicha educación ¿Cuál es el rol del maestro en este sistema? ¿Formar seres humanos o vender un producto? ¿Cuál es el sentido de su labor?

No es posible desligar a la educación de la economía dominante, sin embargo, es necesario entender cómo la cultura que nace de una perspectiva económica predominantemente neoliberal comienza a determinar las relaciones de los sujetos de la escuela, lugar que ahora es una empresa y su gestión está vinculada a un nivel de mando vertical y jerarquizado, cuya idea es la eficacia, la competitividad, el mayor beneficio al menor costo:

La escuela es vista como empresa que ensambla y organiza insumos de la educación y produce recursos humanos con cierto nivel de aprendizaje. Y se pretende que lo haga, como cualquier empresa sometida a la competencia, al mínimo costo posible. (Blasco y Rodríguez, 2002, p.58)

En búsqueda de ese mayor beneficio, los docentes reciben un menor salario, son sobrecargados con mayores actividades e inclusive se hacen responsables de labores que no les corresponde. Bajo el

discurso empresarial, cualquier discurso se justifica siempre y cuando este traiga consigo un aumento de la eficacia a través del control, no importa si en él se hace explícita la violencia, si vulnera los derechos humanos, si genera en el otro un verdadero malestar. Es por esto que se normalizan discursos como: “Se supone que son profesionales, para eso estudiamos, acuérdense que nos están pagando” (Segunda Maestra, comunicación personal, 5 de abril de 2022). Es por esto que los maestros no dudan en afirmar que: “Toda institución educativa es una empresa” (Tercera Maestra, comunicación personal, 9 de abril de 2022).

Otra forma de violencia cultural evidente en estas narraciones es la que justifica el sexismo. Como se mencionó con anterioridad, en el caso de la Segunda Maestra, la violencia de género ha sido común. Ella justifica estas acciones bajo el pensamiento religioso de la rectora y de la institución en donde laboraba. Desde su concepción, al pensamiento tradicional católico subyace un sexismo. Para ella son comprensibles esta clase de comportamientos en estos contextos pues están arraigados a la tradición:

Siento que sobretodo de la institución de la que he estado hablando, que es una institución tradicional, católica, siento esa preferencia hacia los hombres...Me refiero a la rectora que desde su tradición siente más hacia los hombres, entendiendo su concepción y tradición.

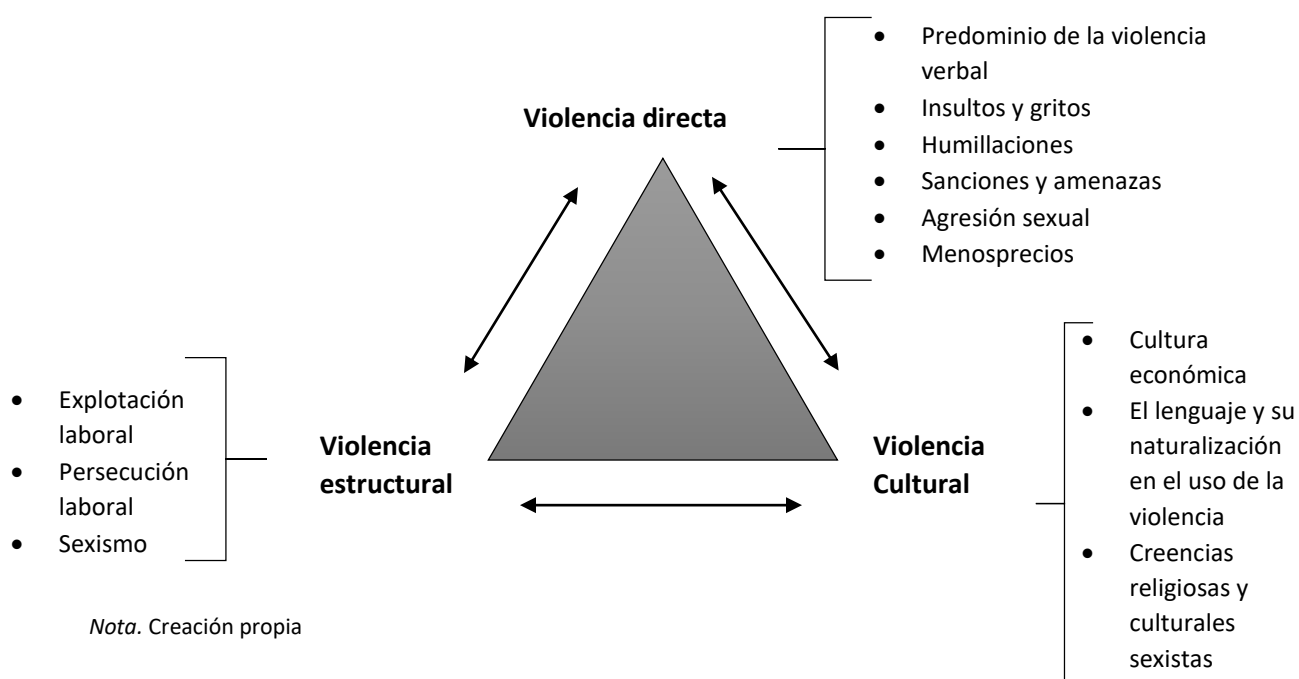
(Comunicación personal, 5 de abril de 2022)

De igual manera, el comportamiento sexista es reflejo de otras formas más graves de violencia como el caso del posible abuso sexual a una de las colegas de la Primera Maestra y el acoso sufrido por la estudiante de la Tercera Maestra. Situaciones a las que se suma el silencio, pues cuando se denuncia se corre el riesgo del desprecio o la culpabilización, fruto de una sociedad que demerita a sus mujeres, sus actos y palabras: “También el hecho de eso que creemos las mujeres que, si nosotras denunciarnos, también nos culpan a nosotras. Y no, la sociedad nos ha metido eso en la cabeza, tristemente, y

realmente nosotras no tenemos la culpa de nada.” (Primera Maestra, comunicación personal, 23 de marzo de 2022).

Ahora, regresando a Galtung y a su teoría de la triangulación de la violencia podemos esquematizar la dinámica de las violencias experimentadas por las maestras de la siguiente manera: en el vértice superior se ubica la violencia directa, que en este caso se expresa de manera predominante por medio de lo verbal, de gritos, insultos, humillaciones, amenazas y sanciones, además, con la presencia de agresiones sexuales hacia las mujeres. En la base, se encuentran tanto la violencia estructural como la cultural. La primera definida por un sistema que explota a sus trabajadores, una estructura que somete a sus maestras a cargas laborales excesivas, a salarios reducidos, que desmerita el valor de la labor ejercida por las mujeres, las somete a mecanismos de control y desmerita su palabra y sus acciones. La segunda, la violencia cultural, sustentada por las dimensiones culturales del lenguaje, la economía y una visión sexista que discrimina con base en el género. Podemos observar estas relaciones en la Figura 4.

Figura 4. Triángulo de la violencia a partir de las narrativas de tres maestras



8.5 Sobre las escuelas privadas: el poder y el miedo

Las tres maestras entrevistadas han trabajado tanto en instituciones privadas como públicas. No obstante, en sus narraciones no mencionan ninguna experiencia de violencia vivida en los contextos públicos, pues solo hacían referencias a lo vivido dentro de las escuelas privadas. Esto no quiere decir que las instituciones públicas no sean escenarios de violencia, sino que es posible que, para ellas, las situaciones de violencia experimentadas en las instituciones privadas han sido más memorables como consecuencia del impacto que han tenido sobre sus vidas.

Para entender lo que sucede en los contextos privados, es importante hacer uso de la propuesta de Sanmartín (2012) sobre la relación entre el poder y el miedo. Según este autor, esta relación es una de las claves de la violencia en el siglo XXI: “En el caso de la violencia, una de las claves de mayor importancia es esa relación asimétrica de poder que, a través de la amenaza y del miedo, lleva al control de la víctima” (Sanmartín, 2012, p.149).

Hay que recordar que, la mayoría de las experiencias de violencia narradas por esta población tenía su origen en los directivos. De hecho, ninguna maestra mencionó recibir alguna acción violenta por parte de otro maestro o de algún padre de familia. Lo narrado manifiesta un gran peso de las acciones ejercidas por quienes controlan las instituciones, por quienes administran los deberes y acciones que en ella tienen lugar.

Es evidente que entre directivos y maestros existe una relación de poder, en cuanto que los directivos tienen la capacidad de influir en las acciones y conductas de los maestros. La violencia en estas relaciones se genera cuando en medio de los sujetos se encuentra la amenaza y el miedo:

El poder tiene la capacidad de usar la fuerza, pero la acción de poder más eficaz no es la que se basa en el uso reiterado de la fuerza sino en la amenaza de que habrá más problemas

(problemas mayores, incluso catástrofes) si la víctima no se acomoda a la situación. Poder, amenaza, miedo, dominación, esa es la secuencia. Y no se olvide: quien ejerce el poder de este modo está actuando de forma violenta, porque, intencionalmente, está causando un daño. (Sanmartín, 2012, p. 149)

Estas relaciones asimétricas de poder entre directivos y maestros están mediadas por la amenaza y el miedo. El miedo surge específicamente cuando al no cumplir con las demandas establecidas, existe la posibilidad de un resultado no deseado e inclusive catastrófico. En el caso de las maestras de esta investigación, el menosprecio, la humillación, las agresiones verbales, las sanciones, la reducción del salario o un posible despido son situaciones que coaccionan el comportamiento, pues evadirlas trae consigo la idea de un mal mayor como la depresión, el estrés, la ansiedad, la pérdida de la autoestima, la enfermedad y el hambre.

El miedo se vuelve el condicionamiento perfecto y quien lo ejerce, ejerce también violencia porque lo hace de manera consciente. “Quien manipula el miedo, generando una conducta patológica en determinados individuos, está obviamente dañándoles y, además, los está dañando a conciencia y reiteradamente. Está, pues, incurriendo en violencia pura” (Sanmartín, 2012, p. 147).

Al final, esta cadena de poder, de amenaza y de miedo concluye en la dominación. Debido a ello, el comportamiento se condiciona, quedan a un lado los deseos propios, los juicios y las voluntades, tal como se percibe en la siguiente narración:

De cierta forma sentía que no estaba entregando lo mejor o lo que esperaba, sino que era como una marioneta, como que cada movimiento era muy pensado, solo por la preocupación de que no me fueran a decir que estaba haciendo algo mal...Usted llega a ese juego de pensar: “¿Qué hice mal? Pero, estoy haciendo bien todo, pero será que no les gusta esto ¿Les gustará esto?” O

sea, uno deja de pensar en lo que uno debería hacer de la mejor forma, por pensar en lo que les gustaría a los directivos. (Segunda Maestra, comunicación personal, 5 de abril de 2022)

Sanmartín (2012) agrega que, con el tiempo, es posible que las víctimas de este tipo de control terminen adaptándose, situación que cronifica el miedo y que no se supera por la creencia en un mal mayor: “La secuencia poder-amenaza-miedo no prosigue, entonces, tan solo con la sumisión de la víctima, sino con su aceptación de que su problema no tiene solución alguna y que aún podría ir a peor” (P.129). En este sentido, los maestros terminan sometiéndose a este tipo de tratos, pues al no hacerlo traería con ello, una situación que podría ser insuperable o está justificada gracias a que las situaciones de vida son tan difíciles que es preferible someterse a esta clase de control, en vez de perder lo poco que ofrece:

Una vez algo pasó, no recuerdo qué fue lo que me dijeron, yo entré al baño y le pegué durísimo a la pared, porque tenía muchísima ira y muchísima piedra, muchísimo desespero, porque no podía renunciar, porque estábamos mal económicamente. Eso fue horrible. (Tercera Maestra, comunicación personal, 9 de abril de 2022)

Una de las tantas consecuencias que puede traer esta sumisión es la pérdida de las expectativas (Sanmartín, 2012). Es decir, que tras los actos de violencia ejercidos en medio del control y el miedo se puede llegar a la trágica situación de perder la esperanza, de abandonarse al miedo, de dejar a un lado las expectativas de vida que construyen a los hombres como humanos y que dan sentido a la vida más allá de la supervivencia. Preocupa entonces, que esta clase de acciones termine generando en los maestros el abandono de ese sueño por enseñar, dejando a un lado los ideales que han fundamentado su profesión.

8.9 Implicaciones para la práctica pedagógica

Hasta el momento se ha dado cumplimiento al primer objetivo de esta investigación, se han tipificado las violencias experimentadas por el grupo de docentes participantes de esta investigación. Ahora, se hace necesario identificar la incidencia que estas violencias han tenido sobre la práctica pedagógica de las maestras. Para ello, es importante, regresar a la teoría sobre violencia propuesta por el sociólogo noruego Johan Galtung.

Para este autor, la violencia reduce el potencial de realización de los seres, es decir “la causa de la diferencia entre lo que pudo haber sido y lo que es” (Galtung, 2015/2017, p. 36). En el ejercicio de una acción violenta se atenta contra alguna necesidad humana y se disminuye con ello su potencial de realización, eso que pudo haber sido en ausencia de la violencia, es decir, las máximas posibilidades del ser.

En el caso de esta investigación, las acciones violentas se manifestaron como la causa de la disminución de ese potencial de realización de humano de las maestras, una disminución de su calidad de vida, de la satisfacción consigo mismas y con su profesión, que, al final, se reflejaron sobre sus prácticas pedagógicas.

Al analizar las formas de violencia experimentadas por las maestras, la necesidad humana más vulnerada es la de bienestar, es decir, aquella condición tanto física como mental que produce satisfacción y tranquilidad sobre la propia vida, manifestada, por ejemplo, en el sufrimiento y la falta de salud (Galtung, 2012). Si atendemos a los testimonios, el mayor sufrimiento experimentado fue el emocional. Las maestras aludían sentimientos de tristeza, miedo, terror, desesperación, angustia y rabia. Emociones que, al presentarse de manera crónica y sin control, llevaron a la depresión, la ansiedad, el insomnio y el estrés.

El problema radica en que dicha falta de bienestar emocional, a pesar de que se padece principalmente en la esfera de lo individual, se refleja en todas las acciones y dimensiones del ser. Es por

ello, que, al final, afecta también su labor. En el caso de las maestras vemos cómo la falta de un bienestar emocional incide sobre la acción diaria y fundamental de enseñar:

Dar las clases era bastante complicado, porque uno no sabía en qué momento lo iban a sacar a uno del salón para decirle quién sabe cuántas güevonadas. Llegaba uno con ese miedo, con ese terror a la clase, uno no podía desenvolverse de manera tranquila, dar la clase con la confianza que uno siempre tiene. (Tercera Maestra, comunicación personal, 9 de abril de 2022)

Entonces, la escuela, el aula y los procesos que en ella se gestan se transforman en estímulos de esas emociones negativas y se reflejan sobre el interés primordial, más no único, de los maestros que es la enseñanza. El miedo intenso y crónico a ser juzgados, perseguidos, controlados y cuestionados sin fundamento, determina el cómo se enseña y el para qué se enseña. Se enseña con miedo, bajo presión, como un acto carente de libertad y para la complacencia de otros, de sus exigencias y sus criterios que no corresponden necesariamente al fruto de una reflexión pedagógica.

Por ejemplo, en el caso de la Segunda Maestra, ella muestra cómo tras esos encuentros con los directivos, donde se ejercían unas violencias verbales reiterativas en contra del grupo de maestros a través de la desvaloración de su trabajo, el menosprecio y el cuestionamiento ético de su quehacer, las emociones se hacían insoportables, los pensamientos intrusivos y la enseñanza se transformaba en algo ajeno y tortuoso, emociones que al final se manifestaron sobre la calidad de su trabajo:

Uno en su ejercicio intenta motivarse o reconstruirse. Eso me pasaba a mí, por ejemplo, yo llegaba a mitad de semana y decía “¡Vamos con toda!”, “¡Es jueves, voy a hacer esta clase!”. El viernes estaba feliz, completa. Llegaba a la reunión del lunes y el martes, hecha nada “Siento que hago todo mal”, “No, no creo que esté haciendo bien” “No, a mis estudiantes no les debe gustar nada”, “No, voy a dejar de hacer esto porque posiblemente me cause problemas”. Hay que pensarlo todo y estar pensando en todo hace que uno deje de hacer las cosas bien. Estaba condicionada. (Comunicación personal, 5 de abril de 2022)

Lo anterior fue semejante para la Primera Maestra, pues tras recibir diarios e insufribles cuestionamientos sobre su compromiso con el trabajo por parte de la rectora de la institución, sentía el paso del tiempo como algo tortuoso, desmotivador; no había goce en el acto de enseñar: “Cuando ya ella me mencionaba mi falta de compromiso con mi labor como docente, no lo voy a negar, eso sí me desmotivó, como que me pesaban las horas” (Comunicación personal, 23 de marzo de 2022).

Preocupa que estos ejercicios de violencia comprometen la autopercepción, la confianza y las creencias que acompañan la labor docente. Así, el maestro ya no percibe esa gratificación al enseñar, pues no sólo lo superan sus emociones, sino que también va perdiendo paulatinamente su identidad, se pregunta quién es como maestro: ¿Una marioneta? ¿Alguien condicionado? ¿Alguien sin criterio? ¿Un incapaz? Hay una disminución en la confianza, en la autoimagen y por ende en la percepción sobre la calidad de la labor realizada:

Yo creo que antes tenía esa perfección y esas ganas, no solo me creía, sino que también tenía ganas de ser mejor cada vez. Entonces al inició me creía muy buena, sentía que era capaz de todo, de todos los días dar lo mejor, ya después de todo ese proceso sentía que no, que en realidad no era tan buena, que tal vez yo era la que estaba fallando mucho, o sea empecé a sentir esa inseguridad, cosa que era todo lo contrario a lo que sentía al inicio. (Segunda Maestra, comunicación personal, 5 de abril de 2022)

Tras la violencia hay un antes y un después. En el caso de las maestras entrevistadas, tras la violencia se desdibujaron esos motivos iniciales del ser maestro, esos porqués que fundamentan cualquier vocación. “Afecta esa motivación de seguir, de apoyar a los estudiantes” (Primera Maestra, comunicación personal, 23 de marzo de 2022).

En el caso de la Tercera Maestra, la violencia condicionó su labor como algo que debía realizarse en intimidad con los estudiantes, en secretismo, aislada de ese exterior amenazante, controlador y

arbitrario: “Procuraba que las clases fueran más amenas y que estuvieran todos ahí, pero de manera como muy íntima, para que pudiéramos charlar normal, hacer bromas normales...Entonces, procurábamos tener todo muy interno. Porque ellos por cualquier cosa montaban problema” (Comunicación personal, 9 de abril de 2022).

En algunos casos, las violencias y sus consecuencias pueden llevar al abandono definitivo o transitorio de la labor. Lo que de alguna manera no solo interrumpe la práctica pedagógica, sino que también influye sobre ese grupo de estudiantes que debe someterse al cambio, quizás constante, de docentes y de sus discursos. Porque tras cada maestro hay una filosofía, unos motivos, unos métodos, unos saberes disciplinares y pedagógicos que le dan forma a su práctica. Si este actuar se interrumpe abruptamente ¿Qué sucede con el aprendizaje? ¿Qué sucede con ese grupo de alumnos que de repente pierde a sus maestros? ¿Qué sucede con ese grupo de estudiantes que transita abruptamente entre discursos?

Ahora, la definición de práctica pedagógica de Olga Lucía Zuluaga Garcés (2021) como “los pedacitos de saber que operan en las técnicas, a los conceptos operan cuando preparo la clase o cuando analizo el comportamiento de un alumno” (p.239) revela que en la práctica pedagógica se entrecruzan los sujetos, las instituciones y los discursos, comprende: tanto los modelos pedagógicos, los saberes de distintas disciplinas retomados por la Pedagogía, así como el funcionamiento de los discursos en las diferentes instituciones, las características sociales de la práctica en una sociedad dada y las funciones asignadas a los sujetos que participación en la práctica (Zuluaga, 1999). En las prácticas pedagógicas no se aíslan los sujetos, maestro y alumno, de los discursos que sostienen y sustentan su quehacer, ni de las instituciones a las que se adscriben. En la práctica pedagógica discurren muchos saberes y poderes que la determinan.

Es por esto que se hace válida la pregunta por cualquier fenómeno social que afecta a los sujetos y a las instituciones donde cobra vida la práctica pedagógica. Es por eso que la violencia ejercida sobre los maestros no puede aislarse de ese saber práctico, pues ella y sus consecuencias actualizan los discursos pedagógicos.

En el caso de esta investigación, los hallazgos muestran cómo tras las acciones violentas, los maestros no solo deben cargar con un cumulo de emociones disfóricas e incontrolables, sino también con el peso de una institucionalidad que los menosprecia, los degrada y los valora como agentes de un mercado, más no como formadores o sujetos importantes para la educación. Así, los modos de existencias del maestro se actualizan, ya no actúa bajo su criterio, sino que opera bajo el supuesto de otros que se distancian de un verdadero discurso pedagógico, ya que sus intereses se fundamentan en la eficiencia y en la eficacia de un mercado educativo ¿Qué clase de educación puede ofrecer un maestro que enseña bajo estos discursos? ¿Cómo puede enseñar con la angustia del control y la vigilancia? ¿Qué tipo de educación debe impartir si se encuentra insatisfecho y desmotivado?

Y aunque las docentes aquí entrevistadas hicieron uso de su fortaleza, vocación y resiliencia para adaptarse a estos discursos y para disminuir el impacto que tienen las violencias sobre sus prácticas, esto no implica que no hubiese existido una incidencia sobre ellas, pues el maestro al que se le vulneran sus derechos, que recibe y padece de la violencia, ve cómo se reduce su potencial de realización. Gracias a ello, no puede ser quién desea ser, quien añoraba ser, quien podría haber sido. Él y su práctica se han transformado.

9. Conclusiones

En síntesis, en esta investigación, se rastrearon y tipificaron las formas de violencias ejercidas contra tres docentes de escuelas urbanas del departamento de Santander. Los hallazgos muestran que, para este grupo, la forma más común de violencia directa es la verbal realizada por medio de humillaciones, gritos, insultos y menosprecio sobre la labor propia del maestro. Este tipo de violencia ha dejado en las maestras un cúmulo de afecciones emocionales y físicas que han comprometido su profesión y su salud.

La violencia directa ejercida contra las maestras ha sido sustentada por una base estructural y simbólica que valora a la educación como un producto y que dispone, por tanto, de sus maestros como ejecutores de un servicio en pro de un mercado competitivo que ejerce su control a través del miedo y del poder. Un sistema que justifica las formas de explotación laboral y los malos tratos en el escaso reconocimiento del otro. El principal escenario de este tipo de violencia ha sido la escuela privada y sus principales gestores los directivos. La base cultural que “justifica” estas acciones se encuentra en las dimensiones del lenguaje, la economía y una visión sexista amparada en la cultura y la tradición.

Ahora, en este proceso también se analizaron las incidencias que tienen las violencias sobre las prácticas pedagógicas de las docentes. La violencia se presenta como uno de los aspectos que actualiza los discursos que discurren en la práctica, los determina, cambia los modos de existencia de los maestros y los quehaceres del aula. Además, disminuye el potencial de realización de los docentes, no les permite alcanzar sus sueños y hace que pierdan sus motivaciones, llevando inclusive a pensar en las posibilidades de abandonar la profesión de manera transitoria o definitiva.

Finalmente, no sobra cuestionarse por la importancia que este tema tiene para la reflexión pedagógica. El maestro es un sujeto valioso de la educación y todo aquello que afecte su bienestar tiene

la potencialidad de incidir sobre su práctica. Quizás sea esto un paso para pensar en que las culturas de paz no solo deben fomentarse en los escenarios asociados directamente a la guerra, sino también sobre toda una ciudadanía que ha normalizado la violencia y que ha despreciado las formas que considera más “sutiles”.

10. Referencias

- Abril-Martínez, C. A. (2020). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad. *Logos Ciencia & Tecnología*, 12 (1), 188-205. <http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1045>
- Arias, A. y Alvarado, S. (2015). Investigación narrativa: apuesta metodológica para la construcción social de conocimientos científicos. *CES Psicología*, 8(2),171-181. <https://www.redalyc.org/comocitar.oa?id=423542417010>
- Arias, D. (2008). Violencias y conflictos en la escuela. Entre el contexto social y la formación ciudadana. *Revista Colombiana de Educación*, 55, 150-165. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635249008>
- Barría, P., Miranda, C., y Toledo, M. (2021). Violencias Simbólicas en el Trabajo Docente. *Estudios Pedagógicos*, 47(1), 453-468. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052021000100453>
- Bayona, J. F. (1987). Ser maestro: una profesión peligrosa en Colombia. *Educación y cultura*, 11, 60-63.
- Blasco, C., & Rodríguez, J. (2002). *La educación en el contexto neoliberal*. <https://www.humanas.unal.edu.co/red/files/3112/7248/4191/Articulos-eduneoliberal.pdf>
- Borda, D., Dabenigno, V., Freidin, B., & Güelman, M. (2017). *Estrategias para el análisis de datos cualitativos*. Desarrollo Editorial.
- Borgonovi, F. (2013). ¿Qué hace diferentes a las escuelas urbanas? *PISA IN FOCUS*, 28, 1-4. [https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n28%20\(es\)-Final.pdf](https://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/pisainfocus/pisa%20in%20focus%20n28%20(es)-Final.pdf)

Calderón, P. (2009). Teoría de conflictos de Johan Galtung. *Revista de Paz y Conflictos*, (2), 60-81.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=205016389005>

Calsamiglia, H., & Tusón, A. (2002). *Las cosas del decir*. Editorial Ariel.

<https://universitas82.files.wordpress.com/2013/08/las-cosas-del-decir.pdf>

Código Sustantivo del Trabajo [CST]. Ley 1429 de 2010. 29 de diciembre de 2010 (Colombia).

Galtung, J. (2016). La violencia cultura, estructural y directa. *Cuadernos de estrategia*, 183, 147-168.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5832797>

García, B. (2008). Familia, escuela y barrio: un contexto para la comprensión de la violencia escolar.

Revista Colombiana de Educación, (55),108-124.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=413635249006>

Gómez-Pérez, A. y Hernández, A. (2015). 16 al 20 de noviembre de 2015. *Violencia hacia docentes: la otra cara de la violencia escolar*. XIII Congreso Nacional de Investigación Educativa, Chihuahua, México. <http://www.comie.org.mx/congreso/memoriaelectronica/v13/doc/2112.pdf>

Gómez- Nashiki, A. (2014). La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México. *Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educativa Latinoamericana*, 51(2), 19-34. <http://www.rchd.cl/index.php/pel/article/view/25687>

González. T, & Cano, A. (2010). Introducción al análisis de datos en investigación cualitativa: Tipos de análisis y proceso de codificación (II). *Nure Investigación*, 45, 1-10.

Landín, S y Sánchez, I. (2019). El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa. *Educación*, 26 (54), 227-242. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032019000100011&script=sci_arttext

- Laval, C. (2004). *La escuela no es una empresa*. Ediciones Paidós Ibérica. <https://ciec.edu.co/wp-content/uploads/2018/03/Escuela-No-Es-Una-Empresa-Ch-Laval.pdf>
- Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de 2013. D.O. N. 48733.
- Merlino, A. (2009) “La entrevista en profundidad como técnica de producción discursiva”, en Merlino, A. (coord.) (2009). *Investigación Cualitativa en Ciencias Sociales. Temas, problemas y aplicaciones*. Argentina: Cengage Learning. <https://metodouces.files.wordpress.com/2016/08/merlino-2009-la-entrevista-en-profundidad.pdf>
- Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Plan especial de educación rural. Hacia el desarrollo rural y la construcción de paz*. https://www.mineducacion.gov.co/1759/articles-385568_recurso_1.pdf
- Ministerio de Justicia y del Derecho - Observatorio de Drogas de Colombia, Ministerio de Educación Nacional y Ministerio de Salud y Protección Social (2016), *Estudio Nacional de consumo de sustancias psicoactivas en población escolar - Colombia 2016*. Bogotá D.C.
- Montoya, J. (2016). *Las emociones y los efectos que se suscitan en los maestros al ser violentados (Tesis de maestría)*. Universidad de Antioquia, Medellín, Colombia.
<https://bibliotecadigital.udea.edu.co/handle/10495/8945>
- Morales, M., Álvarez, J., Ayala, A., Acorra, P., Bilbao, M. y Carrasco, C. (2014). *Violencia Escolar a Profesores: Conductas de Victimización Reportadas por Docentes de Enseñanza Básica*. *Revista de Estudios Cotidianos*, 2(2), 91-116. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5118372>
- Munévar, D., & Mena, L. (2009). *Violencia estructural de género*. *Rev.Fac.Med*, 57: 356-365.

- Noguera, C. y Marín, D. (2017). Saberes, normas y sujetos: cuestiones sobre la práctica pedagógica. *Educar em Revista*, 66, 37-56.
<https://www.scielo.br/j/er/a/NpqhNNgPwZRNm6JBLPdtvms/?format=pdf&lang=es>
- Ortez, E. (2009). La entrevista en profundidad en los procesos de investigación social. *La Universidad*, 8, 75-95. http://ri.ues.edu.sv/id/eprint/9542/1/Revista_La_Universidad_8c6.pdf
- Ortiz-Molina, B. I. (2011). Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje. *Magis*, Revista Internacional de Investigación en Educación, 4 (8), 369-382.
<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=281021722006>
- Peña, M. (2021). La pandemia silenciosa que ataca a los docentes. *Revista Vinculando*.
<https://vinculando.org/educacion/la-pandemia-silenciosa-que-ataca-a-los-docentes.html>
- Puebla, E. y Duarte, E. (2016). Consumo de drogas y violencia escolar: diagnóstico de los alumnos en una secundaria pública urbana. *Revista Adicción y Ciencia*, 4 (3), 1-15.
<file:///C:/Users/silvi/Pictures/Aminta%20Su%C3%A1rez/Articuloconsumodedrogasyviolenciaescolar.pdf>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 52, 40-49. <http://www.scielo.org.mx/pdf/cuicui/v18n52/v18n52a4.pdf>
- Romero, F.A. (2013). Conflicto armado, escuela, derechos humanos y DIH en Colombia. *Análisis político*, 77, 57-84. <https://revistas.unal.edu.co/index.php/anpol/article/view/44001/45250>
- Sanmartín, J. (2012). Claves para entender la violencia en el siglo XXI. *Ludus Vitalis*, XX (38), 145-160.
https://www.centrolombardo.edu.mx/wp-content/uploads/formidable/38-09_sanmartin.pdf
- Sanmartín, J. (2013). *La violencia y sus claves (6ª ed.)*. Ariel.

Save the Children (2013). *Ataques contra la educación. El impacto de los conflictos y las graves violaciones contra el futuro de la infancia*. Save the Children.

https://resourcecentre.savethechildren.net/pdf/ataques_contra_la_educacion.pdf/

Stiftung, F. (2014). *La precariedad laboral en Colombia*. Escuela Nacional Sindical.

<http://www.relats.org/documentos/EATP.EA.Hawkins.pdf>

Van Dijk, T. (2013). *DISCURSO Y CONTEXTO. Un enfoque sociocognitivo*. Gedisa Editorial.

<https://clea.edu.mx/biblioteca/files/original/d21f96b0b65251aaa52ddf80364dab91.pdf>

Zapata, V. (2003). La evolución del concepto saber pedagógico: su ruta de transformación. *Revista Educación y Pedagogía*, XV (37), 177-184.

<https://revistas.udea.edu.co/index.php/revistaeyp/article/view/5983>

Zuluaga, O. (1999). *Pedagogía e historia*. Anthropos, Editorial Universidad de Antioquia.

<http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036->

[e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf](http://files.practicapedagogica.webnode.es/200000036-e3befe4b91/Pedagogia%20e%20historia%20Zuluaga.pdf)

Zuluaga, O. (2021). Foucault y la educación: una lectura desde el saber pedagógico. *Praxis Pedagógica*,

21(28), 232-251. <http://doi.org/10.26620/uniminuto.praxis.21.28.2020.232-251>

11. Anexos

Anexo 1

Rejilla de registro de antecedentes

Título del trabajo	Autor, año, país	Fuente, ubicación del material	Problematización	Metodología	Conclusiones	Observaciones Relación con el trabajo de investigación
Violencia Escolar a Profesores: Conductas de Victimización Reportadas por Docentes de Enseñanza Básica	Morales et al., 2014, Chile	Revista de Estudios Cotidianos – NESOP Recuperado de: https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5118372	Los autores reconocen que son escasos los estudios que reconocen la violencia ejercida hacia los docentes.	Estudio cuantitativo y descriptivo, que caracteriza las conductas de victimización de profesores de enseñanza básica en 44 establecimientos educativos de Valparaíso, Chile.	Para los profesores que participaron en el estudio, la victimización por parte de los estudiantes y sus apoderados es la forma más frecuente de violencia. La agresión por parte de pares, docentes o directivos, fue menor. La agresión hacia los docentes es mayor.	El estudio utiliza un cuestionario de auto y hetero-reporte en el que no solo se considera la situación de cada docente, sino también lo que pueden contar de las experiencias de sus pares. Esto podría ser útil para mi propuesta investigativa, pues algunas veces los docentes no reportan sus propias vivencias, por tabú o vergüenza, además el retomar la experiencia ajena es otra forma de recoger testimonios.

						Por otra parte, esta investigación establece cuatro categorías de análisis que parten de los posibles generadores de violencia: victimización desde estudiantes, victimización desde otro profesor, victimización desde madres, padres y apoderados y victimización desde integrantes del equipo directivo.
La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México	Antonio Gómez Nashiki, 2014 , México	Pensamiento Educativo. Revista de Investigación Educación al Latinoamericana Recuperado de: https://repositorio.cebs.org/record/oai_articulo1103908-la-violencia-de-	La violencia escolar en México es un problema complejo y multiforme que se ha estudiado vagamente y sobre todo que ha ignorada al docente como víctima de este fenómeno, que en otros países se ha estudiado y ha evidenciado un aumento alarmante.	Se utilizaron métodos etnográficos como: entrevistas, diario de campo y observación de los acontecimientos en el lugar. Se seleccionaron 25 docentes de educación secundaria de planteles de Colima, México, a los cuales se les	La violencia de los alumnos hacia los docentes es vista como un recurso de poder para restar su autoridad y cuestionar su labor. La violencia genera múltiples sentimientos de malestar	Este estudio tuvo en cuenta unos factores de análisis muy importantes como lo son: la procedencia social, las condiciones socioeconómicas y el contexto directo de las escuelas involucradas. Además, se consideraron tanto escuelas públicas, como privadas, lo

		alumnos-hacia-maestros-en-escuelas-secundarias-de-colima-m%C3%A9xico		realizaron entrevistas semiestructuradas, cuyos resultados fueron analizados por medio de mapas conceptuales, pre-categorizaciones y triangulación. Además, los autores refieren el uso de la descripción densa para realizar un análisis más profundo de las narraciones.	que terminaron perjudicando la labor de cada uno. Los docentes en instituciones particulares son quienes perciben más violencia y menos respaldo por parte de la comunidad.	que amplía la mirada sobre el fenómeno.
Las emociones y los efectos que se suscitan en los maestros al ser violentados	Julieth Alejandra Montoya Betancur, 2017, Colombia	Repositorio digital UDEA Recuperado de: http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/8945/1/MontoyaJulieth_2016_MontoyaMestrosviolentados.pdf	La violencia en el contexto escolar es un problema común que ha dejado a un lado la violencia ejercida contra los maestros.	Investigación con paradigma cualitativo: aproximación biográfica-narrativa sobre el testimonio de dos docentes.	La violencia hacia los docentes se ha naturalizado. La violencia social es ejercida ampliamente desde los grupos al margen de la ley. La violencia verbal hacia los docentes tiene múltiples	Me parece que el método de la aproximación biográfica-narrativa permite evidenciar otros aspectos subjetivos de la violencia que en otros métodos pueden no reconocerse. La autora retoma una clasificación sobre la violencia

				<p>orígenes, incluyendo los padres de familia y otros docentes.</p> <p>Las amenazas y humillaciones son formas de violencia psicológica ejercida contra los maestros.</p> <p>Se considera que la interrupción de las clases y la sobre carga laboral son otras formas de violencia.</p>	<p>escolar que distingue tres denominaciones:</p> <ul style="list-style-type: none"> • La violencia de la escuela • La violencia hacia la escuela • La violencia en la escuela. <p>Esta clasificación y otras menciones del artículo revelan que es necesario pensar crítica y teóricamente lo que significa la violencia en la escuela.</p> <p>Finalmente, la autora comparte las preguntas orientadoras de las entrevistas realizadas que pueden ser de utilidad en la construcción del instrumento de mi investigación.</p>
--	--	--	--	---	---

<p>Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad</p>	<p>Carlos Alberto Abril Martínez, 2020, Colombia</p>	<p>Revista Logos Ciencia & Tecnología Recuperado de: https://www.redalyc.org/journal/5177/517762281016/517762281016.pdf</p>	<p>La violencia escolar y el malestar docente son fenómenos descritos en la era contemporánea, cuya relación debe ser estudiada, sobre todo cuando se habla de la violencia ejercida contra los docentes.</p>	<p>Revisión bibliográfica sobre los estudios realizados sobre violencia escolar y malestar docente. Para ello, se indagó en las bases de datos de universidades latinoamericanas y bases de datos académicas.</p>	<p>Reconoce que son pocas las investigaciones sobre el maltrato ejercido contra los docentes. Existe un tabú por parte de los docentes al no reconocer que han sido víctimas de alguna clase de agresión, lo que limita las investigaciones de este tipo. La horizontalidad de las relaciones entre docentes y alumnos ha facilitado la presencia de conductas agresivas.</p>	<p>Este estudio muestra un panorama general de los estudios sobre la violencia escolar en Colombia. Es decir, que a partir de esta revisión puedo contextualizar el fenómeno y su investigación en el país.</p>
<p>Violencia hacia docentes: la otra cara de la violencia escolar</p>	<p>Alejandro Gómez Pérez y Susana Hernández Barrera, 2015, México</p>	<p>Editorial: Consejo Mexicano de Investigación Educativa, A. C.</p>	<p>Es necesario favorecer la comprensión sobre la violencia escolar y el rol de docente como víctima.</p>	<p>Investigación de tipo exploratoria de corte cualitativo, realizada en una escuela secundaria del estado de</p>	<p>La violencia generada por el alumno hacia el docente es un fenómeno creciente. La violencia generalizada</p>	<p>De esta investigación me gustaría retomar la teoría de triangulación de la violencia de Johan Galtung, quien define la</p>

		Recuperado de: http://bgtq.ajusco.upn.mx:8080/jspui/handle/123456789/1055		Hidalgo en México. El enfoque teórico que se utiliza como referencia es el del Triángulo de la Violencia del sociólogo Johan Galtung, el cual explica las relaciones entre violencia directa, estructural y cultural.	es uno de los factores contextuales que más influyen en la violencia al interior de las escuelas.	violencia entre el espectro de lo visible y lo invisible, además de que propone tres categorías de clasificación: directa, cultural y estructural.
La pandemia silenciosa que ataca a los docentes	Mixzaida Yeliza Peña Zepa, 2021, Venezuela	Revista Vinculando Recuperado de: https://vinculando.org/wp-content/uploads/kalins-pdf/single/la-pandemia-silenciosa-que-ataca-a-los-docentes.pdf	La violencia ejercida hacia los docentes es otro tipo de “pandemia” que causa enfermedades y trae consecuencias en las diferentes dimensiones del profesional en la educación. Esta es una nueva realidad que se ha manifestado ampliamente en los entornos digitales tan ampliamente utilizados en la educación desde que comenzó la actual pandemia por Coronavirus.	Estudio es de tipo exploratorio - descriptivo que revisa las recientes publicaciones relacionadas con el tema de violencia contra los docentes en tiempos de pandemia en Latinoamérica.	Las condiciones surgidas para mitigar la pandemia actual han evitado que los docentes puedan protestar contra aquello que consideran es violencia. En Latinoamérica no existe un marco legal o un precedente que proteja a los docentes frente a actos de violencia. En medio del contexto de la pandemia,	Esta investigación reconoce formas de violencia que se generan en entornos virtuales y que es un tema de interés grande dadas las condiciones globales actuales. Se mencionan otras formas de violencia como: ciber acoso, cyber bullying, phishing, sexting y sextorsión. Formas que pueden aparecer

					se puede considerar una forma de violencia el hecho de que el docente no puede rehusarse a asistir a las instituciones escolares a pesar del riesgo de un inminente contagio.	frecuentemente en los discursos docentes debido al contexto actual.
Los pasados violentos en los relatos de historias de vida de docentes del Distrito en la ciudad de Bogotá	Diana Esperanza Páez Robayo, 2020, Bogotá	Revista Educación y Ciudad. Disponible en: https://revistas.idep.edu.co/index.php/educacion-y-ciudad/article/view/2317	Es necesario escuchar las voces de los docentes y su perspectiva sobre la violencia política y social que en el marco del conflicto armado y los post acuerdos de paz ha incidido en su construcción como sujeto y como profesional de la educación.	Investigación de enfoque cualitativo, biográfico-narrativa en donde a través de un diálogo con maestros que cuentan sus relatos asociados a la violencia. Surgieron cuatro categorías analíticas: subjetividad política, memorias, violencia política y enseñanza de los pasados recientes. Los instrumentos proporcionados fueron tres: guion de entrevista, relato oral y	Se debe aclarar que estas son conclusiones preliminares a este trabajo investigativo realizado como tesis doctoral. Válida la importancia del método biográfico-narrativo para la comprensión de las vivencias de los maestros. La escuela no se entiende solamente como espacio donde se construye el aprendizaje. Se reconoce la riqueza pedagógica que existe en	Considero que el método narrativo es ideal para el propósito de mi trabajo, pues reconoce la riqueza semántica del relato.

				un objeto de memoria.	los relatos de los maestros.	
Exploración del concepto de violencia y sus implicaciones en educación	Edisson Cuervo Montoya, 2016, Colombia	Revista Política y Cultura. Disponible en: http://www.scielo.org.mx/scielolo.php?script=sci_abstract&pid=S0188-77422016000200077&lng=es&nrm=iso	Son diversas las disciplinas que se involucran para entender la violencia y su conceptualización. La educación no escapa a este camino y es necesario por tanto entender las manifestaciones de la violencia en un escenario contemporáneo en donde convive diariamente.	Este artículo forma parte de las investigaciones teóricas realizadas en el marco de la elaboración de la tesis doctoral "Violencia directa en los currículos de instituciones educativas emplazadas en contextos de conflicto armado" Así se realiza un análisis de la violencia en donde se contrastan las propuestas de diferentes autores sobre el concepto de la violencia, su naturaleza, las formas en las que se materializa y la manifestación de la misma en entornos educativos.	No existe una única definición de violencia. La violencia en las escuelas no se restringe al bullying, matoneo o acoso escolar entre pares.	A mi investigación aporta un recorrido teórico y conceptual amplio sobre la violencia desde Johan Galtung y José Sanmartín.
La violencia: Conceptualización y elementos	Agustín Martínez Pacheco, 2016, México	<i>Revista Política y Cultura.</i> Disponible en http://www	El estudio de la violencia acarrea varios problemas, entre ellos está la conceptualización del fenómeno, debido a la	Análisis del concepto de violencia y de sus implicaciones como categoría de	Para comprender el fenómeno debe entender dos aspectos: a) la violencia es	Mi propuesta se orientaría en el campo de las formas y dinámicas que asume la violencia y en el

<p>para su estudio</p>		<p>w.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_abstract&pid=S0188-77422016000200007&lng=es&nrm=iso</p>	<p>multiplicidad de formas en que se presentan, la falta de una definición precisa y la variedad de disciplinas que lo estudian.</p>	<p>estudio en donde se contrastan diferentes aportes y se proponen rutas para su estudio.</p>	<p>un acto relacional, un tipo de relación social; b) la subjetividad de la víctima es negada o disminuida, tratándosele de objeto.</p> <p>Para entender la violencia se requiere comprender su contexto.</p> <p>Se determinan cuatro campos de análisis: el campo de la causalidad; el de las formas y dinámicas que asume la violencia; el de las consecuencias, y el campo valorativo sobre la violencia.</p> <p>También la violencia se estudia desde el punto de vista, ya sea de quienes la ejecutan, quienes la padecen, así como de quienes se encuentran</p>	<p>de sus consecuencias.</p> <p>El punto de vista que mi investigación retoma es el de quienes la padecen.</p> <p>Y el contexto en que se determina es el de la escuela.</p>
------------------------	--	--	--	---	---	--

					<p>en el entorno inmediato.</p> <p>Su estudio considera, además, los contextos en donde se producen, por ejemplo: la familia o la escuela.</p>	
<p>Violencias Simbólicas en el Trabajo Docente</p>	<p>Pamela Barría Herrera, Christian Miranda Jaña, y María Isabel Toledo Jofré, 2018, Chile</p>	<p><i>Revista Estudios Pedagógicos</i>.</p> <p>Disponible en: https://scielo.conicyt.cl/scielo.php?pid=S0718-07052021000100453&script=sci_arttext</p>	<p>Existe la necesidad de explorar las violencias que sufren los docentes en relación con su contexto laboral, ya que la literatura sobre el tema es escasa.</p>	<p>Investigación cualitativa con enfoque interpretativo que analiza el fenómeno de la violencia en las normas laborales de las escuelas de tres establecimientos educacionales. En el estudio participan un total de 18 docentes con mínimo 1 año de experiencia.</p> <p>Los datos se produjeron mediante entrevistas y observaciones que se registraron en audio y en notas de campo.</p>	<p>Algunas normas que regulan el comportamiento docente e intentan controlarlo, pueden considerarse como violencia simbólica.</p> <p>Las normativas estatales y sus cambios influyen en las percepciones subjetivas sobre la violencia y el malestar docente.</p>	<p>Las condiciones laborales y las normas pueden favorecer las formas de violencia. Creo que es una categoría a analizar. Pues en esta y en otras investigaciones de tipo narrativas, se considera al estado y las instituciones públicas como gestores de violencia.</p>

<p>Violencia escolar: la mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje</p>	<p>Blanca Inés Ortiz Molina, 2011, Colombia</p>	<p><i>Magis</i>, Revista Internacional de Investigación en Educación . Disponible en: https://www.redalyc.org/pdf/2810/281021722006.pdf</p>	<p>La mayoría de estudios sobre violencia escolar excluye la mirada de los actores, suelen ser externos a ellas y se enfocan más en datos estadísticos.</p>	<p>Investigación de tipo cualitativa que mediante la estrategia de grupos focales y entrevistas a los maestros, se trataron los discursos individuales y colectivos sobre la problemática común de la violencia escolar.</p>	<p>Para los maestros participantes la violencia es algo natural a la vida en comunidad. Las relaciones amistosas entre colegas se opacan por las tensiones propias que resultan de la labor. Existe tabú para admitir la violencia que se genera desde la institucionalidad. Las actitudes verbales no son consideradas formas de violencia como tal, pero si se reconocen sus potenciales consecuencias.</p>	<p>La metodología de grupos focales también podría ser interesante para recoger los testimonios en torno a la violencia.</p>
<p>El método biográfico-narrativo. Una herramienta para la investigación educativa</p>	<p>Ma. del Rosario Landín Miranda y Sandra Ivonne Sánchez Trejo. 2019, México</p>	<p>Versión online de la revista <i>Educación</i>. Disponible en http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1019-94032019</p>	<p>El método biográfico-narrativo se presenta como una herramienta valiosa para la investigación educativa, gracias a que recoge la experiencia vivida</p>	<p>Reflexión epistemológica, resultado de las experiencias investigativas de las autoras, sobre el método narrativo y sus</p>	<p>La investigación cualitativa permite reconocer con mayor facilidad algunos aspectos de la educación que no se distinguen en</p>	<p>Reconoció la existencia de múltiples formas en las que se recopila la experiencia narrativa: notas de campo, cartas, diarios... etc.</p>

		00010001 1&script=s ci_arttext	en los contextos educativos.	implicaciones en educación.	la investigación cuantitativa. El método biográfico-narrativo es ideal para recolectar las experiencias de los docentes.	En la práctica educativa el método narrativo es ideal para el compartir experiencias. Se destaca el manejo ético de los datos. Consideración que había olvidado y que se hace más importante al acercarme a las experiencias del otro. Aquí se destaca la propuesta de Manuel Fernández Cruz. Retoma los problemas que se pueden presentar al no seguir los objetivos planteados.
Narrativas emocionales: mal y miedo en maestros víctimas de violencia política en Colombia	Diana M. Vallejos, 2020, Colombia	Repositorio de la Universidad Distrital de Colombia. https://repositorio.u-distrital.edu.co/bitstream/hand	Los maestros colombianos en territorios de conflicto enfrentan diferentes formas de violencia, en las que se incluye la violencia cotidiana, la violencia escolar y la violencia armada. Esto le da un rol de doble víctima, desde lo	Da cuenta de las emociones presentes en narrativas de maestros víctimas del conflicto armado y el lugar de dicho miedo en sus narrativas. Para lo cual se analizaron las narrativas de	Las emociones son usadas como herramientas de manipulación. Los daños producidos no son solo físicos,	Este trabajo rastrea en específico una categoría la del miedo. Categoría que es común en muchas investigaciones e interpretaciones sobre la violencia.

		le/11349/24857/VallejosBautistaDianaMarcela2020.pdf?sequence=1&isAllowed=y	público y lo privado. Por tanto, es necesario preguntarse por el sentido y los significados sobre el mal expresados en los discursos de los maestros.	tres maestros (dos maestros y una maestra) víctimas del conflicto armado y la violencia en Colombia.	también son morales. La participación política es vista como una consecuencia positiva de dicha violencia.	Su trabajo interpretativo se apoya en Paul Ricoeur, autor que debo profundizar de acuerdo con el paradigma del que parto.
--	--	--	---	--	---	---

Anexo 2

Guía de Pautas

Esta guía de pautas presenta una serie de temas y preguntas que estructuran y orientan la entrevista en profundidad. A partir de una serie de tópicos identificados dentro de cada área se sugieren una serie de recomendaciones y preguntas que servirán como guía de la conversación.

Área 1: Contextualización Inicial

Antes de cualquier pregunta, la investigadora realizará una presentación de sí misma, de su propósito al realizar la entrevista y de cuál es el contexto desde donde surge la investigación. Además, dejará en claro la confidencialidad en el manejo de los datos. Se busca establecer una relación con la persona, planteando un diálogo sobre temas de rutina o situaciones en común que sirvan de orientación o de disparador en este espacio de apertura (Ortez, 2009).

Área 2: Sobre la historia de vida como docente

En esta área se indaga en la historia y trayectoria profesional de los maestros y maestras entrevistadas. Las preguntas que la orientan son:

- Antes de indagar sobre la violencia, me gustaría conocer su historia de vida como maestro ¿Cuáles fueron esas motivaciones para elegir esta profesión, este modo de vida?
- En nuestro proceso formativo, incluso antes, la mayoría desarrollo un conjunto de creencias y expectativas sobre el ser maestro, me gustaría saber ¿Cuáles eran sus expectativas sobre la profesión durante su formación académica o incluso antes de su primera experiencia práctica?

- Parte de nuestra profesión se define por nuestra historia y experiencias, quisiera que me contara su trayectoria laboral como maestro, los años que ha dedicado al servicio de la educación, desde cuáles áreas de enseñanza y en cuáles contextos.
- Supongo que, con el tiempo y la experiencia, su idea sobre esta profesión, sobre el ser maestro ha cambiado. Si es así, ¿Cuál es actualmente su idea sobre lo que significa ser maestro?
- En definitiva, la docencia está llena de retos y dificultades, en muchos sentidos es un desafío, desde su historia de vida como maestro ¿Cuáles han sido las dificultades o retos más grandes que ha enfrentado durante su trayectoria laboral?
- Durante su trayectoria ¿Cuál ha sido la institución en la cual se ha sentido más satisfecho y por qué? ¿En cuál ha sentido mayor insatisfacción?
- Dada la dificultad que tiene la profesión es posible que la sensación de frustración y abandono sea común ¿Alguna vez ha pensado en abandonar la docencia? Si lo ha pensado ¿Cuáles han sido las razones o circunstancias que lo han motivado a pensar en ello?

Área 3: Sobre las relaciones con la comunidad educativa

- La convivencia en la labor del docente es esencial, es parte de la rutina y es una de las bases de nuestra profesión, esto no quiere decir que siempre sea perfecta, ni que no tenga sus propios retos. Por ello, me gustaría saber ¿Cómo son y cómo percibe sus relaciones de convivencia con la comunidad educativa: estudiantes, pares, administrativos y acudientes?
- La convivencia es siempre diferente y está muy determinada por el contexto. Hay condiciones, personas e instituciones en donde se hace más o menos difícil el convivir. En las instituciones donde ha trabajado ¿Cuál ha sido aquella en donde se han presentado mayores problemas de convivencias? ¿Con quiénes? Y si es posible conocerlos ¿Cuáles han sido los más destacados?

Área 4: Sobre la violencia

- En nuestro país las distintas formas de violencia se han naturalizado, por ello algunas veces es posible que sean silenciadas o que simplemente se pasen por alto. En este sentido me gustaría aprovechar este ejercicio para conocer y reconocer estas experiencias en sus distintos niveles.
- Creo que la gran mayoría de nosotros ha experimentado, en algún punto de su vida la violencia, pero antes de conocer esas experiencias, sería importante entender cuál es la idea que ha desarrollado en torno a ella ¿Cómo comprende la violencia?
- ¿Cómo analiza las situaciones de violencia en la escuela? ¿Usted u otros docentes conocidos han sido víctimas de violencia? Si la respuesta es sí ¿Podemos profundizar sobre ello?
- Primero, quisiera que habláramos de un primer nivel de violencia y conocer si ¿alguna vez como docente ha recibido alguna forma de violencia verbal ¿Apodos humillantes, insultos, gritos, humillaciones, uso de un lenguaje soez?
- ¿En su historia como docente ha vivido alguna experiencia o experiencias donde se haya sentido humillado, desvalorizado o ignorado? ¿Podría relatarla?
- La violencia física es una de las formas más evidentes, pero también una de las más difíciles de testificar. Por tanto, si es posible, me gustara conocer si ha sido agredido físicamente por parte de algún miembro de la comunidad educativa y si podría narrar aquella experiencia.
- Otra cara de la violencia es aquella que de alguna manera se ha fundamentado por el género ¿Puede relatar alguna experiencia en su labor como docente donde se haya sentido una agresión intencionada debido a su género o identidad de género?

- ¿Es posible hablar sobre alguna circunstancia en donde haya experimentado una situación de violencia sexual como miramientos, toqueteos, comentarios, burlas o acciones hacia usted con connotación sexual? Si es así ¿le gustaría compartir esta experiencia?

Área 5: violencia y práctica pedagógica

- La violencia no pasa desapercibida para quien la recibe, tiene unas consecuencias se reflejan en los distintos niveles de la vida. Hablemos de ello ¿Cuáles han sido las implicaciones y efectos que tiene esa violencia? ¿Cómo reaccionar ante ellas?
- ¿Es posible que alguna de las experiencias relatadas y vividas por usted u otro docente haya causado algún daño moral, psicológico o físico? ¿De qué manera y cómo esto impacta en la vida personal y laboral?
- Muchos docentes que viven experiencias de violencia, sienten un cambio en su autopercepción de ser maestro ¿Siente que de alguna manera esto se corresponde con su historia de vida? Si es así, ¿Cómo ha sido ese cambio?
- ¿Cómo y cuál ha sido la respuesta de las instituciones donde ha laborado ante los posibles hechos de violencia en su contra? ¿Qué posibilidades de atención o apoyo ha recibido?
- ¿De qué manera las experiencias de violencia han afectado su práctica pedagógica?

Anexo 3

Consentimiento informado

	FORMATO		
	CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PROYECTOS DE INVESTIGACIÓN		
Código: FOR026INV	Fecha de Aprobación: 28-08-2019	Versión: 02	Página 1 de 3

Vicerrectoría de Gestión Universitaria
Subdirección de Gestión de Proyectos – Centro de Investigaciones CIUP
Comité de Ética en la Investigación

En el marco de la Constitución Política Nacional de Colombia, la Ley Estatutaria 1581 de 2012 "Por la cual se dictan disposiciones generales para la protección de datos personales" y la Resolución 1642 del 18 de diciembre de 2018 "Por la cual se derogan las Resoluciones N°0546 de 2015 y N° 1804 de 2016, y se reglamenta el Comité de Ética en Investigación de la Universidad Pedagógica Nacional y demás normatividad aplicable vigente, se ha definido el siguiente formato de consentimiento informado para proyectos de investigación realizados por miembros de la comunidad académica considerando el principio de autonomía de las comunidades y de las personas que participan en los estudios adelantados por miembros de la comunidad académica.

Lo invitamos a que lea detenidamente el Consentimiento informado, y si está de acuerdo con su contenido exprese su aprobación firmando el siguiente documento:

PARTE UNO: INFORMACIÓN GENERAL DEL PROYECTO

Título del proyecto de investigación	Comprensiones Sobre la Violencia Ejercida Hacia los Docentes y sus Implicaciones en la Práctica Pedagógica
Resumen de la investigación	Investigación cualitativa que utiliza métodos biográficos narrativos para indagar la violencia ejercida hacia los docentes de escuelas urbanas con el fin de comprender sus implicaciones sobre la práctica pedagógica.
Descriptor clave del proyecto de investigación	Violencia, docente, práctica pedagógica, escuela urbana, métodos narrativos
Descripción de los posibles beneficios de participar en el estudio	Esta investigación permite a sus participantes un espacio para la reflexión sobre sus experiencias y las implicaciones que la violencia ha tenido sobre sus prácticas pedagógicas.
Mencione la forma en que se socializarán los resultados de la investigación	Al finalizar la investigación, los resultados del análisis de la información estarán disponibles para sus participantes.
Explícite la forma en que mantendrá la reserva de la información	<ul style="list-style-type: none"> • Se garantizará la confidencialidad de la información y el anonimato de los participantes a través de un sistema de codificación que evite su identificación por parte de terceros. • La información se recolectará por medio de grabaciones audiovisuales que se eliminarán posterior a su transcripción y análisis. • La información no será utilizada con fines comerciales, ni administrativos.
Datos generales del investigador principal	Nombre(s) y Apellido(s) : Silvia Rocío Guerrero Suárez
	N° de identificación: [REDACTED] Teléfono [REDACTED]
	Correo electrónico: silvarocioguerrero@outlook.com

Anexo 4

Matriz de análisis

Categorías	Subcategorías	Primera Maestra	Segunda Maestra	Tercera Maestra
Violencia	Directa	<p>“Hubo una oportunidad que recibí un grito muy fuerte que me hizo sentir... Yo soy muy sensible, pero no debería existir un momento que ellos traten a un docente de esa manera” (<i>violencia verbal: gritos</i>)</p> <p>“Comenzó a gritar que los docentes no teníamos por qué sentarnos a comer, si todos los niños no tenían toda su comida, que parecíamos muertos de hambre por estar buscando rápido que nos sirvieran en vez de estar pendientes de los estudiantes... Yo siento que eso fue una humillación” (<i>violencia verbal: insultos y humillaciones públicas</i>)</p> <p>“Siguió diciéndome que a mí me faltaba compromiso, que yo no estaba</p>	<p>“Decía que los profesores estaban haciendo las cosas mal y a escondidas que no lo notara nadie, que nadie se diera cuenta, los directivos, y creían que nunca nadie se iba a enterar de todo lo malo que hacían, que como los gatos que hacen y tapan. Me pareció curioso y me ofendió bastante. Decía que “Como los gatos que hacen y tapan, pero que el olor los delata”. Me pareció bastante ofensivo, violento, el hecho de que haya hecho esa comparación, pues por el significado que hay detrás de ello, o sea nos estaban haciendo ver como personas con malas intenciones, como que no queríamos que supieran lo malo que hacíamos, cuando nunca, ni por la mente de mis</p>	<p>“Hubo una dificultad con un computador, por lo cual no pudimos presentar las planeaciones que estaban establecidas. Fuimos dos personas. Nos pusieron en frente la carta de renuncia o el memorando, claramente por necesidad de trabajo yo firmé el memorando.” (<i>Amenazas y persecución laboral</i>)</p> <p>“Entonces, la rectora me pegó un grito horrible delante de todos y dijo: “esta profesora qué” y un poco de cosas así de feas.” (<i>Gritos e insultos</i>)</p> <p>“La señora era muy grosera, trataba mal a todo el mundo” (<i>Malos tratos con los trabajadores por parte de los directivos</i>)</p>

		<p>asumiendo como era mi trabajo, entre muchas” <i>(Desvalorización constante de la labor)</i></p> <p>“Entonces, el niño estaba muy inquieto y la docente ya estaba como muy saturada de trabajo con los demás, entonces ella lo que hizo fue cogerlo de acá (se toca los brazos), como de los brazos, sentarlo y le dijo “Te quedas sentado” y lo sentó en su puesto. Lastimosamente, iba pasando por el frente del salón uno de los hermanitos mayores, el hermanito le contó a los papás se formó un problema gigantesco, vieron el video del salón, pues el colegio tenía sistema de cámaras en todos los salones y a la docente le dijeron “Lo mejor es que usted renuncie, porque si no esto se le va hondo. Se le puede ir en un problema legal” Prácticamente la</p>	<p>compañeros y menos por la mía, se ha pasado la idea de hacer las cosas mal o a escondidas, o con una intención mala.” <i>(Cuestionamiento reiterativo sobre la labor y el compromiso ético de los docentes por medio de un lenguaje simbólico y violento)</i></p>	<p>“Me amenazaron... Que podían afectarle a uno la hoja de vida, que iban a pasar un informe a la universidad, que me habían mandado un correo que se supone que iba con un papel a la Secretaría de Bucaramanga. Bueno, todas esas cosas falsas.” <i>(Amenazas que atentan contra el buen nombre)</i></p> <p>“Y nos dijeron que nosotros habíamos hecho quedar mal al profesor y que él podía tomar denuncias sobre ello. Bueno denuncias, demandas, demandas penales sobre nosotros, porque eso que habíamos hecho era divulgar un nombre. Divulgaron el caso en medio de todos, nos hicieron quedar mal porque habíamos puesto la denuncia. Fue una cosa horrible.” <i>(Amenazas)</i></p> <p>“Nos relegaron, a mí y otros</p>
--	--	--	--	--

		<p>asustaron, siento que la hicieron irse” (<i>Amenazas y negación de un debido proceso</i>)</p> <p>“Ellos se fueron a una fiesta con los estudiantes, iban varios docentes, ella se le fue la mano con los tragos, de nuevo, y... Según lo que ella me contaba, entre lágrimas, ella no se acuerda de nada, pero ella siente que le hicieron algo y solo había estudiantes. Pero entonces, digamos yo creo que ella nunca pudo denunciar, o sea de poder, podía, pero ella iba a perder su trabajo y credibilidad porque ella fue a la fiesta con los estudiantes. (<i>Violencia sexual: posible abuso sexual</i>)</p>	<p>docentes, porque andaban conmigo. Era una tortura era un desespero.” (<i>Segregación</i>)</p> <p>“Una profesora, un día, se levantó y se fue, y nunca más volvió, porque no se aguantó la grosería de la rectora que estaba en una reunión de profesores y nos estaba sometiendo al escarnio público.” (<i>Humillaciones públicas</i>)</p> <p>“A una profesora, la de inglés, la encerraron en un cuarto hasta que no dijo que sí iba a hacer la última planeación, para que la profesora nueva, que llegaba, la recibiera. Y ella firmó, preocupada, pues, porque no la dejaban salir de ahí. O sea, prácticamente es un secuestro. Y entonces, cuando llegó la nueva profesora, a ella no le dieron nada, es simplemente por torturar a las personas.”</p>
--	--	---	---

				(Coacción a través del encierro)
Estructural	<p>“Preferir no seguir siendo explotada por los colegios privados que están aburriendo a muchos docentes, para esperar lo que llamamos el concurso docente y aspirar a un mejor salario, a unas mejores condiciones a lo que se supone que el estado debería darle con seguridad a un profesional” (Explotación laboral)</p> <p>“Son jornadas súper extensas que no corresponde al sueldo que están asumiendo y trabajos excesivos” (Jornadas laborales excesivas, sueldos bajos)</p> <p>“Siguió diciéndome que a mí me faltaba compromiso, que yo no estaba asumiendo como era mi trabajo, entre muchas”</p>	<p>“Pero, eso tiene su contra y es que cuando yo caigo en el ejercicio de decir en todo momento qué está mal y qué está mal y me olvido de decir lo que está bien, lo que estoy haciendo es frustrar a las personas que están dando lo mejor.” (¿Persecución laboral?)</p> <p>“Entonces, cuando caemos en el error de identificar solo los aspectos negativos y de una manera general ahí es donde estamos atacando de una manera general a todos y como todos se van a ofender de manera general.”</p> <p>“El colegio que específicamente me generó esto, nunca se me hizo una crítica directamente a mí. Nunca me dijeron “Usted está haciendo esto</p>	<p>“Era un lugar que nosotros sabíamos que entrábamos a las 6:30 de la mañana, pero no teníamos salida” (Explotación laboral)</p> <p>“El psicólogo decía que aprendió que no se contrataba gente desesperada, porque la gente desesperada trabajaba desesperada. Entonces hasta ese momento yo estaba muy normal. Entonces, yo, después de haberme dicho y haberme tratado así de mal, yo busqué a los que estaban que era mediadores, que eran la psicopedagoga y el psicólogo y les dije que realmente no tenía recursos y que la coordinadora que estaba me había permitido presentar después las evaluaciones y eso; entonces, ellos me dijeron ahí que yo estaba</p>	

		<p><i>(Forma de persecución laboral)</i></p> <p>“Pero no debería ser legal que un colegio privado asuma que si tú no entregas parte de ese trabajo no tienes derecho a recibir tu pago. Eso no está bien. Y eso aburre a muchos docentes. Compañeros que les cuesta hacer las planeaciones, entonces les retienen el sueldo; si tú no comes no trabajas, digamos para qué es tu sueldo: para comer y vivir. Si no comes, no trabajas” <i>(Retención ilegal de salarios)</i></p> <p>“Pero es ese afán del colegio de siempre llevar por el lado bueno a los papás porque ellos son los que pagan. El docente siempre va a tener la culpa, si el papa lo dice. Si el papa dice que es así, así el docente no puede decir nada.” <i>(Una mirada mercantil de la escuela)</i></p>	<p>y esto” Fue tanto la manera general que, de alguna u otra manera, caló en mí.</p> <p>De cierta forma es directa y a veces sugestiva como “Se supone que son profesionales, para eso estudiamos, acuérdense que nos están pagando.” Entonces, como el hecho de que a través de esas palabras que normalmente se podrían tomar como algo normal, pues ahí hay algo detrás, ahí nos están diciendo: “Que lo está haciendo mal, para qué estudió, haga las cosas según lo que usted estudio, si quiere seguir trabajando y recibiendo su sueldo, pues hágalo bien”. Hay muchas cosas ocultas detrás de ese lenguaje.” <i>(El salario se vuelve una forma de control)</i></p> <p>“Decía que los profesores estaban haciendo las cosas mal y a escondidas que no</p>	<p>desesperada, entonces ahí entendí que ese discurso era hacia mí.”</p> <p>“Era una obligación darle a la empresa. En resumen, que debía dejar de aportar mis recursos, que me ganaba yo aguantando todo eso y trabajando para ellos, porque uno tenía que ponerle plata a la empresa y porque uno tenía que ponerle algún tipo de aporte adicional, pero entonces que dejara de darle a mi mamá. Eso fue una cosa horrible.” <i>(Visión empresarial sobre la escuela)</i></p> <p>“Lo torturaban a uno psicológicamente. Un día dijeron que nos iban a sentar a todos, que iban a poner una silla en el medio y que todos iban a pasar a decir lo que pensaban de nosotros. Nos iban a someter al escarnio público.” <i>(Control a través del miedo)</i></p>
--	--	---	---	---

		<p><i>convierte al padre en el cliente)</i></p>	<p>lo notara nadie, que nadie se diera cuenta, los directivos, y creían que nunca nadie se iba a enterar de todo lo malo que hacían, que como los gatos que hacen y tapan. Me pareció curioso y me ofendió bastante. Decía que “Como los gatos que hacen y tapan, pero que el olor los delata”. Me pareció bastante ofensivo, violento, el hecho de que haya hecho esa comparación, pues por el significado que hay detrás de ello, o sea nos estaban haciendo ver como personas con malas intenciones, como que no queríamos que supieran lo malo que hacíamos, cuando nunca, ni por la mente de mis compañeros y menos por la mía, se ha pasado la idea de hacer las cosas mal o a escondidas, o con una intención mala.”</p> <p>“Si nos ponemos a comparar, incluyendo a mi</p>	
--	--	---	--	--

			<p>hermano, ganan mucho mejor, más que las docentes, recibían un mejor salario por su labor y hacían lo mismo.” (<i>Sexismo: mayor reconocimiento salarial y mayor prestigio sobre la labor masculina</i>)</p> <p>“La carga laboral, el hecho de cumplir con las expectativas, el hecho de que había reuniones que las tenía que preparar uno mismo, que termine a las ocho de la noche la reunión, una reunión hasta las nueve de la noche, no se tenía en cuenta el tiempo, descanso, nada. Era como que “salió esta actividad”, “los profesores se encargan”, todo era como esa recarga en el docente.” (<i>Carga laboral excesiva y asignación de funciones que no corresponde con el ejercicio de la docencia</i>)</p>	
Cultural	“También el hecho de eso que	“Y la respuesta, que es algo que		“De todas maneras, uno sabe

		<p>creemos las mujeres que, si nosotras denunciarnos, también nos culpan a nosotras. Y no, la sociedad nos ha metido eso en la cabeza, tristemente, y realmente nosotras no tenemos la culpa de nada. El hecho de que ella hubiese tomado, no les estaba dando el derecho a hacerle algo a ella” (<i>Creencias que han perpetuado la cultura del silencio frente al abuso sexual contra la mujer</i>)</p> <p>“Entonces, ellos se creían con el derecho de ponerse en la misma posición de una docente, así sea mayor porque ya les habían dado ese permiso en los años anteriores con ese estudiante que tuvo una relación con una docente.” (<i>Cultura permisiva</i>)</p>	<p>trato de entender, pero a la vez no, “Ah, pero es un lenguaje y yo hablo así, es un lenguaje normal para mí, el hecho de hacer esa comparación no me parece que haya sido nada odioso, nada”. Es el hecho de no identificar qué tanto mis palabras pueden llegar a ofender, porque creo que para mí son bien porque yo las digo en mi cotidianidad, pero olvido que estoy hablando con personas que no son de mi cotidianidad, de mi círculo cerrado, sino que son personas profesionales, son personas que merecen un respeto.” (<i>Desde el lenguaje se ampara y se justifican las formas de violencias verbal</i>)</p> <p>“Había un control sobre el tipo de vestimenta que tenían que usar las mujeres, hasta el color de las uñas. Estaba asociada con ese perfil que se llegaba al punto</p>	<p>que toda institución educativa es una empresa.” (<i>La visión general de la educación está asociada a lo mercantil, es vista como un producto</i>)</p>
--	--	---	---	---

			<p>de creer que un color identificaba lo bueno y lo malo, un jean sin rotos, el francés en las uñas. Cosas incómodas.” <i>(Sexismo: control excesivo sobre las mujeres y su comportamiento)</i></p> <p>“Siento que sobretodo de la institución de la que he estado hablando, que es una institución tradicional, católica, siento esa preferencia hacia los hombres...Me refiero a la rectora que desde su tradición siente más hacia los hombres, entendiendo su concepción y tradición.” <i>(La tradición religiosa es percibida como una justificación para los comportamientos sexistas)</i></p>	
--	--	--	--	--

<p>Implicaciones</p>		<p>“Yo llegué a casa a soltarme a llorar, atacada. Porque yo soy sensible. Yo sentía que esto me está sobrepasando, en esos días yo estaba sola, yo vivía sola, no tenía familia al lado o a mi pareja al lado. Siento que como también le forjan a uno el carácter más fuerte y uno deja de ser un poco tan sensible.” <i>(Implicaciones emocionales)</i></p> <p>“Ella se fue, se fue del colegio, pero para Francia, yo creo que ella agilizó eso para poder cerrar ese ciclo.” <i>(Abandono del trabajo)</i></p> <p>“Yo inicié este día muy desmotivada, porque usted está cuestionando mi labor, yo jamás podría hacer un trabajo con falta de compromiso, no me parece que cuestione así mi labor porque siempre lo he hecho de la manera más adecuada”. <i>(Desmotivación)</i></p>	<p>“Si lo miro desde otro punto, ser maestro también conlleva las complicaciones de ser una persona prácticamente como estructurada, como que está muy encaminada, como que debe cumplir exactamente con lo requerido, como que está sometido de alguna u otra forma a ciertas complicaciones o incomodidades que hagan que uno en su profesión termine sintiéndose frustrado.” <i>(Implicaciones sobre la percepción del ser maestro)</i></p> <p>“Intentar hacer lo mejor y dar lo mejor siempre y terminar como que lo echen para atrás, como achicopalado, como sintiendo: “No, hago todo mal”, “No esto definitivamente lo dicen por mí”, “O todo lo estamos haciendo mal”, “No hay nada bueno en lo que</p>	<p>“Salí de ahí con secuelas psicológicas, con traumas, con insomnio, con preocupación.” <i>(Secuelas a largo plazo sobre la salud mental)</i></p> <p>“Hubo un mes en el que me incapacité siete veces. Ya cuando fui la última vez la doctora me dijo “La próxima le toca que vaya a la parte de psiquiatría, para que pase por el psiquiatra y por el médico por acoso laboral” Imagínate, incapacitarme siete días porque yo no podía estar en ese lugar, yo no dormía, yo lloraba mucho, yo tenía ataques de nervios. Habíamos tenido una situación, ese fue el año más difícil para mi mamá y para mí, habíamos tenido una situación en el 2017, empezando 2018, muy faltos de recursos. Por eso era que yo no renunciaba y ellos sabían eso.” <i>(Implicaciones)</i></p>
-----------------------------	--	--	--	--

		<p>“No lo voy a negar, eso sí me desmotivó, como que me pesaban las horas” <i>(Desmotivación laboral)</i></p> <p>“Afecta esa motivación de seguir, de apoyar a los estudiantes. Lo que yo te comentaba, si esa docente que le pasó lo que le pasó hubiese tenido que dictarles clase a esos niños, no creo que ella hubiese podido seguir. O sea, sí afecta, afecta bastante en algunas oportunidades, en esas extremas.”</p> <p>“Es ahí donde vienen los problemas de estrés laboral, todo lo que lleva a un docente a retirarse antes de tiempo.” <i>(Consecuencias posibles: estrés laboral o abandono de la profesión)</i></p> <p>“Quedé con la dignidad humana por el piso, entonces sí</p>	<p>hago”. Es todo eso lo que genera ese pesar, esas pocas ganas de continuar con la mejor manera, porque ya se empieza uno a condicionar.” <i>(El comportamiento queda condicionado por la desvalorización constante)</i></p> <p>“Siento a raíz del proceso un desapego grande, porque el hecho de haber dejado un tanto la profesión, me he sentido también de una manera libre, feliz, como que me estoy construyendo nuevamente, ya no me siento agobiada reprimida.” <i>(¿Pérdida de la pasión por la enseñanza?)</i></p> <p>“Uno en su ejercicio intenta motivarse o reconstruirse. Eso me pasaba a mí, por ejemplo, yo llegaba a mitad de semana y decía “Vamos con toda”, “Es jueves, voy a hacer esta clase”. El viernes estaba feliz, completa.</p>	<p><i>sobre la salud de la maestra)</i></p> <p>“Yo tuve un bajonazo de autoestima espantoso, laboralmente quedé arruinada, emocionalmente quedé totalmente arruinada. No creía en mí, no podía confiar. Tuve una dificultad después con acatar a los jefes, me daba como miedo acercarme a los jefes, debido a la situación presentada. Se me disparó la ansiedad de la que sufro. Lloraba mucho.” <i>(Sufrimiento, falta de confianza en el sistema y baja autoestima)</i></p> <p>“Duré como una semana con una crisis terrible, no dormía. Yo pensé que cuando renunciara iba a quedar más tranquila. No. No dormía, lloraba mucho, no comía, estaba muy mal pensando en qué me podían hacer, en que me podían lastimar o me</p>
--	--	--	--	--

		<p>considero que era violencia por el simple hecho de estar violentado ese derecho básico y principal del ser humano.” <i>(Consecuencias sobre el derecho humano de la dignidad)</i></p>	<p>Llegaba a la reunión del lunes y el martes, hecha nada “Siento que hago todo mal”, “No, no creo que esté haciendo bien” “No a mis estudiantes no les debe gustar nada”, “No voy a dejar de hacer esto porque posiblemente me cause problemas”. Hay que pensarlo todo y estar pensando en todo hace que uno deje de hacer las cosas bien. Estaba condicionada.” <i>(Desmotivación paulatina)</i></p> <p>“O sea, uno deja de pensar en lo que uno debería hacer de la mejor forma, por pensar en lo que les gustaría a los directivos.” <i>(Criterio está marcada por lo externo)</i></p> <p>“Lo que seguía después era la conversación entre los mismos docentes. Decían como: “me siento mal” “me siento frustrado.” Es el hecho de ese resultado que</p>	<p>podían lastimar mi carrera.” <i>(Miedo)</i></p> <p>“Yo llegaba a trabajar con ese terror de que me pidieran algo, de que me dijeran que algo estaba mal. Uno vivía con ese terror en el salón de clase, uno no estaba tranquilo nunca. Una vez algo pasó, no recuerdo qué fue lo que me dijeron, yo entré al baño y le pegué durísimo a la pared porque tenía muchísima ira y muchísima piedra, muchísimo desespero porque no podía renunciar porque estábamos mal económicamente. Eso fue horrible.” <i>(Frustración e ira)</i></p> <p>“Entonces procuraban que las clases fueran más amenas y que estuvieran todos ahí, pero de manera como muy íntima, para que pudiéramos charlar normal, hacer bromas normales. Yo ahí era profesora de</p>
--	--	--	--	---

			<p>genera en todos.” <i>(Frustración y malestar emocional)</i></p> <p>“A mi vida laboral porque llegó a condicionarme, pues que de cierta forma sentía que no estaba entregando lo mejor o lo que esperaba, sino que era como una marioneta, como que cada movimiento era muy pensado, solo por la preocupación de que no me fueran a decir que estaba haciendo algo mal. En la parte emocional también, porque siento que me ensimismé muchísimo a raíz de todos los comentarios, específico, no eran específicamente para mí, sino para todos, pero sí sentí mucha frustración, cierta incomodidad, intranquilidad, ansiedad, me sentía de pronto, triste, desmotivada, todos esos sentimientos que</p>	<p>Ciencias Sociales, no era profesora de Español. Entonces, procurábamos tener todo muy interno. Porque ellos por cualquier cosa montaban problema.” <i>(Las clases se realizan en secretismo por el miedo a la vigilancia)</i></p> <p>“Y eso créeme que aún a mí me afecta porque me dejó con unas secuelas que ¡Ay!”</p> <p>“No, afecto de manera espantosa porque como había grupos a los que habían involucrado en eso, entonces, uno no sabía, uno hacía la clase normal, pero uno no sabía si en cualquier momento que uno dijera pudiese prestarse para malos entendidos.” <i>(El aula ya no es un espacio seguro)</i></p> <p>“Lo que te digo, pasaron una carta a pesar de que era mentira lo que decía con el fin de afectarme. Dar las clases era</p>
--	--	--	---	--

			<p>la verdad son bastante difíciles.” <i>(Implicaciones emocionales y laborales)</i></p> <p>“Pues, curiosamente me dio parálisis facial por herpes zoster y el doctor la atribuye a un factor de estrés. Pero, no puedo decir directamente que sea por eso, pero, si me pongo a pensar, pues no había otra cosa que me causara estrés más que mi trabajo.” <i>(Consecuencia para la salud)</i></p> <p>“Sí, yo creo que antes tenía esa perfección y esas ganas, no solo me creía, sino que también tenía ganas de ser mejor cada vez. Entonces al inicio me creía muy buena, sentía que era capaz de todo, de todos los días dar lo mejor, ya después de todo ese proceso sentía que no, que en realidad no era tan buena, que tal vez yo era la que estaba fallando mucho, o sea</p>	<p>bastante complicado porque uno no sabía en qué momento lo iban a sacar a uno del salón para decirle quién sabe cuántas güevonadas.” <i>(Interrupción de las clases y vigilancia)</i></p> <p>“Llegaba uno con ese miedo, con ese terror a la clase, uno no podía desenvolverse de manera tranquila, dar la clase con la confianza que uno siempre tiene. Entonces, no afectó solo mi práctica pedagógica, sino me afectó a mí emocionalmente y la autoestima laboral. Fueron muchas cosas horribles.” <i>(Miedo en el aula y su repercusión sobre la percepción de las capacidades propias)</i></p> <p>“Sí, pero no cambiaron para mal. Yo aprendí a partir de esas experiencias tan terribles, que me habían enseñado a cómo no ser como</p>
--	--	--	---	---

			<p>empecé a sentir esa inseguridad, cosa que era todo lo contrario a lo que me sentía al inicio.” <i>(Cambio sobre la autopercepción como maestra)</i></p> <p>“Sí, yo creo, no todas las veces, pero sí. Pero no faltaron las clases en la que yo, pues las dicté desmotivada, de pronto sin la misma gana, como queriendo ya que se terminara, ya al final estaba muy desmotivada, no daba lo mejor. Al final del día ya no había ese gusto, yo deseaba que se acabara. Era ese estrés” <i>(Desmotivación y estrés)</i></p>	<p>maestra, que me habían dado la muestra de qué era lo que debía hacer con los estudiantes para no crear seres humanos de esa magnitud o de esa calaña.” <i>(Cambio sobre las finalidades de la enseñanza)</i></p> <p>“Una profesora, un día, se levantó y se fue, y nunca más volvió, porque no se aguantó la grosería de la rectora que estaba en una reunión de profesores y nos estaba sometiendo al escarnio público.” <i>(Abandono del cargo)</i></p>
--	--	--	--	--

