



Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación  
Secretaría de posgrado

**LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES EN EL ESPACIO ESCOLAR**  
Un estudio socioeducativo sobre las percepciones sociales de la convivencia escolar desde la  
mirada de los docentes y estudiantes de la educación secundaria de la ciudad de Medellín  
(2017-2019)

Tesis presentada para la obtención del grado de Doctora en Ciencias de la Educación

Mg. Verónica Valderrama Gómez  
veronicavalderramagomez@gmail.com

Directora: Dra. Verónica Soledad Silva  
Co-Director: Dr. Nicolás Welschinger Lascano

Junio de 2021  
La Plata, Argentina



**Dedico esta tesis a:**

Mis padres y hermano, porque son mi motor y más bella razón de vivir, gracias a ellos comprendí que los sueños no tienen límites y que se puede tener un corazón que puede amar mucho más de lo que suponemos.

A todos los docentes que luchan desde sus aulas por contrarrestar las profecías de auto cumplimiento, a los que creemos que tenemos la misión pedagógica de dibujar sonrisas en nuestros niños y jóvenes, a todos aquellos que confían que la grandeza y el éxito está en las manos de quien vive alegre y agradecido con Dios y la vida, de quien ha amado y reído y del que con pequeños detalles, ha marcado grandes diferencias.



## AGRADECIMIENTOS

A la profesora Verónica Soledad Silva quien desde la dirección iluminó mis pasos y me alentó en los momentos más complejos de mi proceso mostrando siempre cercanía y cumplimiento. Su calidez humana y profesionalismo es incalculable, realmente un modelo a seguir. Al profesor Nicolás Welschinger Lascano por sus aportes, generosidad y acompañamiento desde la co-dirección de la tesis, su sencillez, exactitud y calidad humana fueron fundamentales en mi proceso. A ellos, un reconocimiento por sus inmensas capacidades académicas y de orientación. Los llevo en mi corazón.

A mis padres, gracias por el acompañamiento día y noche, por creer en mí y apoyarme en todos los proyectos que emprendo.

A todas las directivas del Colegio Calasanz Medellín por brindarme los tiempos, espacios y alicientes para llevar a cabo este gran sueño. La formación en Piedad y Letras que he recibido a lo largo de estos seis años de labor fueron un aliciente importante para emprender el camino doctoral.

Al doctor Christian Fernney Giraldo, por ser un amigo incondicional, por sus aportes solidarios y comentarios en pro de la mejora, por motivarme y alentarme a no desfallecer y a siempre creer en mí.

A Isabel Cristina Hincapié y Carolina Vergara por sus consejos, apreciaciones, por ser ese motor anímico en los momentos de quiebre y sobre todo por la inmensa compañía y apoyo.

A la Dra Natalia Rosli, por sus orientaciones, comentarios y luces para la escritura de la tesis.

A todos mis compañeros del doctorado y docentes de la facultad, por los comentarios, vivencias, lecturas, debates, exposiciones, cervezas y cafés...



# RESUMEN

La presente tesis analiza las percepciones de docentes y estudiantes frente a las humillaciones y su incidencia en los modos de configurar la convivencia cotidiana en el aula durante el periodo 2018 y 2019. Focalizamos la mirada en las estrategias de convivencia que los docentes ponen en práctica en sus espacios escolares y que configuran las formas de relacionamiento con los estudiantes. Se caracterizaron e identificaron mecanismos de humillación y estigmatización presentes en las relaciones intergeneracionales. También se indagó acerca de las experiencias escolares de los docentes y su incidencia en la construcción de las estrategias que actualmente despliegan con sus estudiantes.

La estrategia metodológica empleada es de corte cualitativo, las técnicas de recolección de datos utilizadas fueron centralmente observaciones participantes y entrevistas semiestructuradas con docentes y estudiantes de los grados sexto, séptimo y octavo de la educación básica en una institución educativa privada de la ciudad de Medellín, Colombia.

Desde la perspectiva socioeducativa en la que se enmarcó el trabajo, encontramos de manera recurrente la vivencia por parte de los docentes de situaciones dolorosas en su etapa escolar. Los docentes desde sus experiencias escolares mencionan cómo las marcas producidas por sus profesores y profesoras, fueron determinantes en los modos en que actualmente construyen pautas y normas de convivencia. También en sus formas de ver la vida y de asumir la profesión docente, bien sea en el sentido de replicar las prácticas vividas, o por el contrario trabajar para no repetir lo padecido en las aulas.

Al respecto, un hallazgo fundamental de este estudio fue el uso reiterado de algunos docentes de burlas y chistes asociados a la apariencia física (gordo, flaco, jirafa, enano, entre otros), y comentarios acerca del desempeño escolar (burro, lento, bobo) dirigidas hacia los estudiantes, lo que se traduce en una cierta naturalización del uso de expresiones humillantes.

Respecto a las percepciones de los estudiantes sobre la convivencia escolar se observó la acentuada necesidad de respeto recíproco en la relación con los docentes, el temor en el ejercicio de la autoridad y el desvanecimiento de la figura del docente como mediador. Otro aspecto diferenciador que surgió del relato de los estudiantes estuvo relacionado con las palabras o gestos de descalificación de los cuales fueron objeto de parte de sus docentes, evidenciados en situaciones de discriminación y humillación (burlas, chistes, e inferiorizaciones). Por lo expuesto, los resultados de esta tesis doctoral contribuyen a la comprensión de las relaciones intergeneracionales en la línea de la convivencia escolar, lo que a su vez permite refinar el conocimiento al interior del campo desde la perspectiva de las humillaciones y estigmatizaciones y aportar una reflexión crítica que contribuya a la convivencia escolar democrática y participativa.

***Palabras clave:*** Relaciones Intergeneracionales, Humillaciones, Estigmatizaciones, Convivencia Escolar, Experiencia Escolar, Violencia Escolar.





## ÍNDICE

<b>RESUMEN.....</b>	<b>7</b>
<b>ÍNDICE DE TABLAS Y FIGURAS.....</b>	<b>14</b>
<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>16</b>
<b>PRIMERA PARTE.....</b>	<b>24</b>
<b>CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES.....</b>	<b>26</b>
INTRODUCCIÓN .....	26
1.1. ESTRATEGIAS DE CONVIVENCIA EN LAS ESCUELAS Y FORMACIÓN DE LA SUBJETIVIDAD .27	
1.1.1. Tendencias transformacionales sobre la convivencia en los escenarios educativos: .....	31
1.1.2. Tendencias sobre la convivencia en los escenarios educativos desde una mirada de la seguridad y prevención .....	36
1.2. PROCESOS DE SOCIALIZACIÓN DE DOCENTES Y DIRECTIVOS DOCENTES Y POSICIONES FRENTE A LA VIOLENCIA. ....	39
1.3. VIOLENCIA ESCOLAR: MECANISMOS DE HUMILLACIÓN Y ESTIGMATIZACIÓN .....	44
<b>CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL.....</b>	<b>56</b>
INTRODUCCIÓN .....	56
2.1. RELACIÓN SOCIEDAD-ESCUELA-INDIVIDUOS.....	56
2.2. MIRADA INTERGENERACIONAL DE LAS RELACIONES ESCOLARES .....	63
2.2.1. Autoridad .....	66
2.2.1.1. Crisis de la autoridad. ....	69
2.3. TRAYECTORIAS Y EXPERIENCIAS ESCOLARES. APUNTES PARA PENSAR LA CONVIVENCIA EN LA ESCUELA .....	71
2.3.1. Trayectorias escolares: La estelaridad de un concepto .....	74
2.4. CONVIVENCIA ESCOLAR Y RELACIONES DE HUMILLACIONES Y ESTIGMATIZACIÓN.....	75
2.4.1. Algunos sentidos acerca de las humillaciones .....	77

<b>CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA.....</b>	<b>84</b>
INTRODUCCIÓN .....	84
3.1. OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	84
3.2. DISEÑO DE INVESTIGACIÓN .....	85
3.3. SELECCIÓN Y ACCESO A LA INSTITUCIÓN .....	88
3.3.1. Contexto escolar de nuestra investigación.....	90
3.3.1.1. Fundación de la Institución.....	90
3.3.1.2. Situación socioeconómica y conformación familiar.....	91
3.3.1.3. Sedes y personal de la Institución.....	92
3.3.2. Procedimientos e instrumentos de recolección .....	93
3.3.2.1. La observación participante. ....	93
3.3.2.2. Entrevistas.....	95
3.3.3. Consideraciones éticas .....	101
3.3.4. Consideraciones sobre la validez del estudio.....	103
<b>SEGUNDA PARTE .....</b>	<b>105</b>
<b>CAPÍTULO 4. EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS DOCENTES .....</b>	<b>107</b>
INTRODUCCIÓN .....	107
4.1. “LA SUPERVIVENCIA DEL MÁS FUERTE” .....	108
4.2. SACRIFICIOS Y OBSTÁCULOS EN LA EXPERIENCIA ESCOLAR .....	112
4.3. LOS CASTIGOS CORPORALES.....	114
4.4. EXPERIENCIAS ESCOLARES: MOTIVACIÓN E INSPIRACIÓN VS DOLOR Y SUFRIMIENTO ....	117
4.4.1. Experiencias de motivación e inspiración: un reflejo de las miradas de los docentes .....	118
4.4.2. Dolor y sufrimiento.....	124
4.5. CONCLUSIONES PARCIALES .....	128
<b>CAPÍTULO 5. LA ESCUELA ENTRE CRUCES GENERACIONALES: PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA .....</b>	<b>133</b>
INTRODUCCIÓN .....	133

5.1. ESTRATEGIAS DE CONVIVENCIA Y FORMAS DE DIRIMIR LOS CONFLICTOS: UNA ESCENA ESCOLAR DONDE LOS DOCENTES TRABAJAN TEMAS DE CONVIVENCIA .....	133
5.2. “A LOS MUCHACHOS DE HOY LES FALTA AUTORIDAD” .....	149
5.2.1. Docentes normativos: imposición y control .....	150
5.2.2. Docentes pragmáticos: una mirada desde la reciprocidad .....	152
5.3. MECANISMOS DE HUMILLACIÓN USADOS POR LOS DOCENTES EN LOS ESCENARIOS ÁULICOS Y REGULACIÓN DEL VÍNCULO PEDAGÓGICO DOCENTE-ESTUDIANTE. ....	159
5.3.1. Las humillaciones desde la perspectiva de los docentes.....	159
5.3.1.1. “Me dejó por debajo” La humillación entre colegas .....	161
5.3.1.2. “No se mueva, que se le daña la cirugía de cerebro” Las humillaciones hacia los estudiantes .....	165
5.3.2. “Nosotros y ellos” .....	167
5.4. CONCLUSIONES PARCIALES .....	170
<b>CAPÍTULO 6. LA ESCUELA ENTRE CRUCES GENERACIONALES: MIRADAS DE LOS JÓVENES DE SECUNDARIA.....</b>	<b>173</b>
INTRODUCCIÓN .....	173
6.1. RECONFIGURACIÓN DEL RESPETO Y LA AUTORIDAD .....	173
6.2. MECANISMOS DE HUMILLACIÓN USADOS POR LOS DOCENTES EN LOS ESCENARIOS ÁULICOS.....	180
6.2.1. Una experiencia entre pares y el docente tras bambalinas.....	181
6.2.2. “Creyó que era charro pero no, me sentí como un zapato” .....	183
6.3. REGULACIÓN DEL VÍNCULO PEDAGÓGICO .....	191
6.4. CONCLUSIONES PARCIALES .....	200
<b>7. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES .....</b>	<b>204</b>
<b>REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....</b>	<b>215</b>
<b>ANEXOS.....</b>	<b>242</b>
ANEXO A. PROCESO DE REVISIÓN DE LA LITERATURA .....	242
ANEXO B. GUÍA DE OBSERVACIÓN .....	247
ANEXO C. GUÍA DE ENTREVISTA PARA PROFESORES.....	249

ANEXO D. GUÍA DE ENTREVISTA PARA ESTUDIANTES.....	252
ANEXO E. CARTA DE INVITACIÓN A LOS PADRES DE FAMILIA .....	255
ANEXO F. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES DE FAMILIA .....	256
ANEXO G. ASENTIMIENTO DEL MENOR.....	258
ANEXO H. CARTA DE INVITACIÓN A LOS PROFESORES .....	260
ANEXO I. CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MAESTROS .....	261
ANEXO J. ACUERDO DE CONFIDENCIALIDAD .....	263

# Índice de Tablas y Figuras

## LISTA DE TABLAS

### Nº Tabla

1. Matriz de resultados obtenidos de revistas internacionales
2. Matriz de resultados obtenidos de revistas Nacionales
3. Concepciones de la convivencia y estrategias.
4. Actividades realizadas durante el trabajo de campo

## LISTA DE FIGURAS

### Nº Figura

1. Matriz de resultados obtenidos de revistas Internacionales
2. Matriz de resultados obtenidos de revistas Nacionales
3. Diseño metodológico del estudio
4. Hoja de seguimiento disciplinario
5. Formato de versión libre



# Introducción

“Ya no es posible vivir en el ámbito de narraciones históricas en que toda la realidad nos quepa en un solo cuento. Muchas son las perspectivas, las miradas, las visiones y las observaciones que de lo otro hemos de imaginar para penetrar en la complejidad de su textura dinámica”<sup>1</sup>

Por más de sesenta años, Colombia lleva desangrándose entre mil guerras que la han ubicado como el país con el conflicto interno más antiguo de América y uno de los más antiguos en el mundo. Un país que alberga un gran número de conflictos directos, estructurales y culturales; donde el hambre, la inequidad social, la miseria y la desesperanza golpean a los más débiles; donde la niñez y la juventud está teñida de violencia en el hogar, en las comunidades, en el espacio social y por ende en la escuela.

En este sentido la escuela colombiana no se ha hecho inmune en su relación con sus contextos y entornos violentos, y es por ello, que en los últimos años el problema de la conflictividad y la violencia en las escuelas ha ocupado cada vez más la atención de diversos actores políticos, académicos, medios de comunicación y por supuesto a los agentes de la comunidad educativa (estudiantes, padres de familia y maestros).

A nivel normativo en Colombia, se reconoce un marco legal orientado a la protección de los niños, niñas y adolescentes contra toda forma de maltrato y tipo de violencia, teniendo presente que la necesidad de proporcionar al niño una protección especial ha sido enunciada en la Declaración de Ginebra de 1924 sobre los Derechos del Niño y en la Declaración de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General el 20 de noviembre de 1959 y reconocida en la Declaración Universal de Derechos Humanos, en el Pacto Internacional de

---

<sup>1</sup> Nogueira, A. (2003). Colombia. Reflexiones desde la otra orilla, Bogotá, Siglo del Hombre Editores.



Derechos Civiles y Políticos (en particular, en los artículos 23 y 24), en el Pacto Internacional de Derechos Económicos, Sociales y Culturales (en particular, en el artículo 10) y en los estatutos e instrumentos pertinentes de los organismos especializados y de las organizaciones internacionales que se interesan en el bienestar del niño.

Bajo este marco se consagra en la Constitución Política de Colombia (1991), en su artículo 13 el principio de la igualdad para todos, la misma protección y trato de las autoridades gozando de los mismos derechos, libertades y oportunidades sin ninguna discriminación. Así mismo, en los artículos 44 y 67 se enuncia como derecho fundamental una educación en el respeto por los derechos humanos, la paz, la democracia y la protección contra toda forma de abandono. Del mismo modo, la ley 1098 del código de Infancia y adolescencia (2006), resalta el compromiso frente al cuidado de los niños, niñas y adolescentes garantizándoles un ambiente de protección y amor, logrando prevenir oportunamente todas aquellas acciones que lesionen o afecten su integridad.

Por su parte, en el ámbito escolar, el código señala en el artículo 41 que se debe “erradicar del sistema educativo las prácticas pedagógicas discriminatorias o excluyentes y las sanciones que conlleven maltrato, o menoscabo de la dignidad o integridad física, psicológica o moral de los niños, las niñas y los adolescentes” (art. 41, p. 14); garantizando un ambiente escolar respetuoso de la dignidad y los Derechos Humanos de los niños, las niñas y los adolescentes, por lo que es pertinente el desarrollo de programas de formación de maestros para la promoción del buen trato y cuidado del otro.

Recientemente, la ley 1620 de (2013) y el decreto 1953 del mismo año, 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”. En dicha ley el Gobierno Nacional reconoce que uno de los mayores retos del País consiste en la formación para la participación activa de la ciudadanía y de los Derechos Humanos a través de una política que promueva la sana convivencia en las Instituciones educativas, teniendo presente que cada una de las vivencias de los estudiantes en los centros educativos es definitiva para el desarrollo de la personalidad y construcción del proyecto de vida.

Ahora bien, a pesar del marco legal anteriormente expuesto, se percibe que aún “en las instituciones educativas hay predominio del autoritarismo y el abuso de poder para dirimir las diferencias expresadas en su interior, es decir, la violencia se ha prefigurado como herramienta legítima para la regulación de las relaciones escolares y sociales” (Herrera, Pinilla y Infante, 2001, p.44). Por tanto, podríamos conjeturar que las prácticas y las enseñanzas escolares se valen de una historia nacional que ha evolucionado y dirimido sus conflictos a través de la imposición, así como la aplicación de normas que eliminan la responsabilidad por el otro, lo que no ha permitido la generación de climas de diálogo, confianza, cercanía y honestidad entre los agentes escolares.

Bajo esta mirada es de vital importancia, desarrollar investigaciones sobre violencia y la imputación de la violencia a una etiología escolar. Consideramos el término como una categoría que se construye a nivel social, que tiene un carácter dinámico y cambiante, y que depende de múltiples factores socioculturales; lo que indica que los juicios sobre la violencia siempre están basados en las definiciones actuales que se tiene sobre ella, y que es sobre éstas que se asume posición y se establecen las formas de proceder e intervenir. En términos de Kaplan y García (2010), “las percepciones e imágenes que tienen los individuos en torno a la violencia se vinculan con una cierta sensibilidad de época, entendida esta como un modo peculiar en que cada sociedad de individuos comprende simbólicamente el mundo, donde lo objetivo y lo subjetivo se imbrican necesariamente: percepciones, miradas, imágenes, pasiones, sentimientos, creencias, concepciones y discursos” (p.1). Además, es importante no naturalizar la violencia como algo normal o constitutivo de los individuos que forma parte habitual del paisaje, sino caracterizarla dentro de un conjunto de relaciones que le dan sentido y la contextualizan, es decir, de corte netamente relacional y no como una propiedad intrínseca de los sujetos (Castorina y Kaplan, 2006).

En relación con lo anterior Noel (2008) argumenta que “el que se aplique o no la etiqueta de violenta a una persona o una práctica determinada dependerá en buena medida de criterios sumamente sensibles a las diferencias y contrastes en las experiencias de socialización y los regímenes de sociabilidad de las diversas clases de actores involucrados” (p.102). Ahora bien, con el objetivo de determinar los posibles alcances y matices que puede

tomar el fenómeno de la violencia en contextos escolares, Noel (2011) ha precisado la diferencia entre violencia en las escuelas y violencia escolar.

La violencia en las escuelas se refiere a los episodios que no son originados por los vínculos o prácticas propias de las escuelas, sino que tienen a la misma como escenario, es decir, situaciones que se pueden presentar en cualquier lugar donde se relacionen los niños y jóvenes, pero que encuentran en la institución una caja de resonancia del contexto social singular en que está inmersa. Por su parte, la violencia escolar, es aquella que se origina y produce en el marco de los vínculos y relaciones entre los agentes de la comunidad educativa y desde sus respectivos roles (estudiantes, padres y maestros/directivos), y que reflejan mecanismos institucionales de carácter violento y que promueven violencia a nivel social. (p.9)

Por su parte Patierno (2019), refiere que la denominación violencia escolar evidencia dos obstáculos: el primero de ellos alude a la ambigüedad del término, pues no resulta posible identificar con claridad cuando una acción es violenta en el orden escolar y cuando no lo es, por lo que expresa que dicha significación se reduce a lo espacial y no permite aportar asuntos relevantes a la problemática; el segundo obstáculo, se centra en la rotulación, la estigmatización y el señalamiento que recibe la escuela y todos sus agentes escolares cuando le es imputada esta caracterización.

Desde estas claridades semánticas referimos que, aunque la denominación de la problemática estudiada presenta varias miradas y se encuentra en el centro del debate “la violencia adjetivada como escolar es, a nuestro entender una noción ambigua y, como tal, puede cumplir funciones sociales de instalación de ciertos discursos criminalizantes e individualizantes” (Kaplan, 2015, p.21). Es así, como desde el breve recorrido en torno a los asuntos teóricos de ambas miradas, preferimos utilizar el término de violencias en las escuelas dado que, si bien analizaremos el contexto escolar y las posiciones de los profesores y estudiantes desde su respectivo rol, las causas y manifestaciones no se reducen de manera exclusiva al espacio físico de la institución educativa.

Bajo la perspectiva anterior, y tal como lo afirma Kaplan (2009) cuando enuncia que “los análisis de los alcances y límites del concepto violencia no pueden permanecer tan solo en un plano meta-teórico sino que deben adquirir carácter de herramienta para comprender la realidad” (p.21), nos ubicamos en el estudio específico de una forma de violencia que no es la que muestra ni ejemplifica los medios de comunicación, ni mucho menos la denunciadas por las instituciones educativas, ya que se trata de una violencia suave, disimulada, invisible, que es elegida pero al mismo tiempo sufrida, que resulta de la confianza, del reconocimiento de la fidelidad, que incluye formas tenues pero frecuentes que generan constantes estados de malestar e intranquilidad.

Este tipo de violencia de orden simbólico es precisamente el objeto de estudio de esta investigación, por tanto, nos interesa indagar acerca de los efectos simbólicos en la construcción de la experiencia social y escolar de los y las jóvenes que se educan en una institución de carácter privado en el nivel de secundaria que sufren sobrenombres, insultos, burlas y toda clase de discriminaciones y humillaciones. Particularmente focalizamos la mirada en las relaciones de humillación y estigmatización desde la perspectiva del cuerpo docente y estudiantes.

Asimismo, esta investigación se propone desde una perspectiva socioeducativa, hacer un aporte teórico desde una base empírica acerca de las percepciones de las/los docentes y estudiantes sobre la violencia escolar y su incidencia en las estrategias de convivencia entre adultos y jóvenes.

Nos interesa de manera específica observar las relaciones intergeneracionales entre docentes y estudiantes y cómo desde allí, podrían aparecer posibles manifestaciones de esa violencia suave, disimulada, pues desde nuestra hipótesis, creemos que las percepciones de los docentes frente a la violencia escolar y los procesos de humillación y estigmatización, inciden en la configuración de las estrategias que despliegan para organizar la convivencia así como en la experiencia escolar, autoestima social y educativa de los jóvenes que acompañan. En este sentido, la pregunta de investigación gira entorno a: ¿Cuáles son las percepciones de los y las docentes y estudiantes acerca de las humillaciones y de qué modo inciden en las

estrategias que despliegan para organizar la convivencia en una Institución educativa privada de la ciudad de Medellín?

### **Preguntas de Investigación**

¿Cuáles son las percepciones de los docentes y estudiantes, acerca de las humillaciones?

¿Qué estrategias de convivencia usan los docentes para regular sus prácticas de enseñanza?

¿De qué manera las experiencias escolares de los docentes inciden en la construcción de sus estrategias actuales de convivencia?

¿Cuáles son los sentidos que elaboran los estudiantes acerca de los modos en que los docentes organizan la convivencia y las clases?

Habiendo enunciado las intenciones investigativas , explicitamos ahora la estructura de nuestro trabajo. La presente tesis se divide en dos partes. La primera de ellas describe nuestra investigación en los primeros tres capítulos. En el primero damos cuenta de los antecedentes a nivel latinoamericano de nuestro objeto de estudio, para mostrar el área de vacancia a la que podemos aportar en esta investigación: la escasez de trabajos que abordan desde una mirada socio-educativa las humillaciones hacia los estudiantes. (Capítulo 1). El segundo capítulo presenta el marco conceptual, es decir, los referentes teóricos que fundamentan este trabajo investigativo y que nos sirvieron para realizar el análisis de los datos. (Capítulo 2). El tercer capítulo detalla las decisiones metodológicas de la presente tesis. (Capítulo 3).

La segunda parte de la tesis presenta los resultados y conclusiones del estudio socioeducativo. Distinguimos que las categorías bajo las cuales se organizó esta segunda parte surgen de la triangulación de los instrumentos (observaciones y entrevistas). En primera instancia, se abordan las trayectorias escolares de los docentes de secundaria poniendo en escena las experiencias de inspiración y sufrimiento que ellos vivieron cuando fueron estudiantes. (Capítulo 4). A continuación en los Capítulos 5 y 6, presentamos las percepciones de los docentes y estudiantes frente a la convivencia escolar, haciendo foco especial en las estrategias que los docentes despliegan en sus espacios escolares. Posteriormente, se exhiben las conclusiones generales así como los alcances y limitaciones de los resultados (Capítulo 7). Finalmente, se presentan la lista de referencias de la presente tesis (Capítulo 8) y el listado de anexos: Guía de observación, Guía de entrevista para profesores, Guía de entrevista para

estudiante, Carta de invitación a los padres de familia, Consentimiento informado para padres de familia, Asentimiento del menor, Carta de invitación a los profesores, Consentimiento informado para maestros y Acuerdo de confidencialidad.



**PRIMERA PARTE**  
**DESCRIPCIÓN DE LA INVESTIGACIÓN**





# CAPÍTULO 1. ANTECEDENTES

## Introducción

En este capítulo hacemos un recorrido por los principales estudios y antecedentes teóricos que abordan el tema de la convivencia escolar y los procesos de socialización de los docentes haciendo énfasis especial en las humillaciones y estigmatizaciones.

Es importante mencionar que los estudios encontrados son el insumo base para la elaboración del marco conceptual y el posterior ejercicio de análisis de los resultados. Ahora bien, con el ánimo de garantizar un proceso de relevamiento de información estructurado y ordenado, hemos acudido a los planteamientos propuestos por Hoyos (2000), quien de manera muy sistemática desarrolló una guía teórica-práctica sobre la construcción de estados del arte en investigaciones documentales y, aunque de manera particular este estudio no refiere a una investigación de este tipo, si consideramos apropiado retomar algunos elementos y criterios relacionados con el rastreo y selección de la información (Ver anexo A). En este orden de ideas, Hoyos (op. cit) propone identificar núcleos temáticos a los cuales también denominó como subtemas del tema central objeto de estudio; para el caso de esta investigación hemos identificado los siguientes:

- 1. Estrategias de convivencia en las escuelas y la formación de subjetividad. (CE)*
- 2. Proceso de socialización de los docentes. (PS)*
- 3. Violencia escolar y sus formas de expresión (VE)*
- 4. Mecanismos de humillación y estigmatización (HE)*

A continuación, se presentan uno a uno los núcleos temáticos con su rastreo investigativo.

## 1.1. Estrategias de convivencia en las escuelas y formación de la subjetividad

En este apartado se relevan las investigaciones de los últimos nueve años que desarrollan asuntos relacionados con las estrategias institucionales desplegadas por docentes y directivos a nivel de convivencia escolar, haciendo énfasis especial en trabajos desarrollados en Latinoamérica.

Después de hacer una revisión detallada de la literatura existente, hemos evidenciado un total de 21 procesos investigativos que refieren asuntos propios de la convivencia escolar en el orden de la construcción de la subjetividad. Desde nuestra lectura, hemos clasificado los artículos o unidades de análisis en cuatro ejes<sup>2</sup> a) Psicosocial, b) Social - cultural, c) moral y d) seguridad y prevención. Los tres primeros ejes están referidos a la convivencia desde una mirada muy integral y transformacional<sup>3</sup> y el último remite a la atención de las violencias desde dos perspectivas contrarias: control y mediación

A continuación, se presenta la Tabla 3 con la organización de las investigaciones relevadas con los ejes de abordaje y sus principales elementos atendiendo a la categorización previa propuesta por Rivero-Espinosa (2019)

### Tabla 3.

---

<sup>2</sup> Cabe señalar que hemos adaptado la clasificación de Rivero-Espinosa (2019) en atención a nuestros objetivos.

<sup>3</sup> Fortalecimiento de los vínculos interpersonales desde el trabajo afectivo, es decir, movilizar a la comunidad para que interprete su realidad, movilice sus recursos personales, comunitarios e institucionales hacia la transformación de sus condiciones sociales y culturales y acceda a un nivel amplio de participación en la recreación de la vida social y cultural (Arango 2003, 84).

*Concepciones de la convivencia y estrategias.*

<b>Eje</b>	<b>Mirada- Enfoque</b>	<b>Estrategia- Camino</b>
<p><b>Psico-social</b> Los procesos y objetos con los cuales configuramos nuestra subjetividad e identidad son resultado de una “interacción y el intercambio de significados entre las personas” (Arango 2003, p.72)</p>	<p>La convivencia se construye con otros. Fundamental el estudio del contexto social, histórico, político y económico en el cual los sujetos están inmersos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación</li> <li>- Establecimiento de vínculos educativos</li> <li>- Redes sociales y comunitarias como apoyo social</li> </ul>
<p><b>Social - cultural</b> La realidad social se construye y por tanto es susceptible de transformaciones</p>	<p>La escuela como un eje articulador de la convivencia. Articulación entre educación y cultura</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Comunicación mediada por la reflexión crítica</li> <li>- Formas creativas de intervenir</li> </ul>
<p><b>Moral</b> Las personas como sujetos de derecho y el entendimiento de una convivencia solidaria. La dignidad compartida, defendida y conquistada por todos Una convivencia democrática y participativa</p>	<p>Dignidad Humana y derechos</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Manual de convivencia como un lineamiento social</li> <li>- Apropiación y estudio de las políticas públicas</li> <li>- Valores y conciencia social de los profesores y estudiantes</li> </ul>
<p><b>Seguridad y prevención</b> Atender todo tipo de expresión de violencias (control y represión) vs ambientes seguros libres de violencia (identificar factores de riesgo y protectores)</p>	<p>Las estrategias de carácter restringido (mano dura)  las estrategias de carácter amplio (mediación)</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Sanción, correctivos disciplinarios, control de conductas</li> <li>- resolución pacífica de conflictos, programas de mediación escolar, programas de promoción y prevención de la violencia)</li> </ul>

Nota: *Adaptado de Rivero-Espinosa (2019)*

Es importante enunciar que las investigaciones relevadas en este estudio fueron incorporadas en los ejes anteriormente expuestos en la Tabla 3 y por tanto, antes de la descripción de cada uno de los ejes, consideramos importante describir algunos aspectos generales en el orden de la convivencia escolar en América Latina, en especial, poner en cuestión los estudios desarrollados antes del 2010, considerando que éstos configuran las

bases del estudio actual del tema de la convivencia escolar en Latinoamérica. En este sentido, el análisis del tema de la convivencia escolar tuvo sus inicios en países como Chile (2005) y en Argentina (2008) con participación de la UNESCO, estas investigaciones centraron sus esfuerzos en la realización de un diagnóstico sobre convivencia; también se categorizaron los tipos de conflictos una descripción de los factores que facilitan y/o obstaculizan la dinámica escolar (Beech & Marchesi, 2008; IDEA, 2005).

En Perú, enfatizaron en estudios de corte transversal sobre la violencia escolar, específicamente el bullying en el nivel de primaria. En dichos estudios se identificó la necesidad de liderar estrategias para favorecer la comunicación efectiva y evitar a toda costa lo que denominaron la “Ley del silencio<sup>4</sup>”. En Brasil, realizaron un estudio sobre violencia en la escuela en los niveles de primaria y secundaria, allí se hizo específico que los hechos de violencia impiden la concentración en los estudios y la motivación de asistir a la escuela (Abramovay & Rua, 2005).

Un dato relevante para este estudio fue la investigación desarrollada en República Dominicana la cual, desde un enfoque cualitativo de tipo etnográfico, visibilizó la violencia que se mantiene oculta, suave y disimulada en el discurso de los profesores de las Instituciones educativas. (Vargas, 2010). Por su parte en Brasil, realizaron un estudio sobre violencia en la escuela en los niveles de primaria y secundaria, allí se especificó que los hechos de violencia impiden la concentración en los estudios y la motivación de asistir a la escuela (Abramovay & Rua, 2005).

En Colombia, se han realizado estudios sobre convivencia y seguridad en ámbitos escolares, específicamente investigaciones que indagan sobre la violencia escolar y las manifestaciones de violencia y delincuencia en estudiantes, así como caracterizaciones del maltrato entre iguales ligado a agresiones físicas, verbales, gestuales y exclusión social. (Hoyos, Aparicio & Córdoba, 2005; Cañón, 2009; Chaux, 2012; Del Rey & Ortega 2008)

Destacamos que los estudios en Colombia sólo han abordado el problema en lo concerniente a la violencia escolar y/o agresiones en sus diferentes manifestaciones, pero no

---

<sup>4</sup> Ley del silencio u omertá () es el código de honor siciliano que prohíbe informar sobre los delitos considerados asuntos que incumben a las personas implicadas.

de una manera integral que contemple aspectos relacionados con la convivencia escolar en estudiantes y profesores, ni factores asociados al clima escolar y el manejo de conflictos.

Ahora bien, desde la revisión de literatura acerca de trabajos que han abordado empíricamente la cuestión en contextos latinoamericanos, se pudo evidenciar que la mayoría de los trabajos que se concentran en la problemática, así como los más citados y que constituyen una actual referencia, se enfocan en la cuestión desde un punto de vista normativo, enfatizando en los valores y la convivencia pacífica, es decir un despliegue mayor desde el enfoque moral y de seguridad y prevención, antes que plantear un problema de investigación que se pregunte por el proceso de la convivencia escolar.

En relación con lo anterior, se observa que el enfoque de abordaje de la convivencia escolar que ha predominado, es aquel que deriva fundamentalmente del desafío de los Derechos Humanos, es decir, con la idea de sujetos participativos y activos de derechos.

Asimismo, encontramos estudios (Noel & Álvarez, 2010; Tallone, 2011; Giacobbe & Merino, 2015). que refieren la supuesta crisis que se viene generando en la actualidad por parte de los agentes escolares, una especie de sensación de desfase y desequilibrio entre las antiguas prácticas educativas que al parecer no generaban violencia y conflicto frente a unas prácticas actuales que parecen haber perdido el horizonte de la convivencia y la resolución pacífica de los conflictos.

Estas percepciones encuentran relación en lo analizado por Dubet (2002) en sus trabajos sobre el sistema educativo francés, donde resalta que “muchos profesores tienen la impresión de que la escuela ya no está hecha para los alumnos de hoy y aún más a menudo que estos alumnos no están hechos para la escuela. No sólo hace falta adaptarse a los alumnos percibidos como cada vez más dispares, sino que este trabajo ya no está sostenido por el dispositivo simbólico de la institución” (p.57).

Acudiendo a lo anteriormente expuesto, el estudio de las prácticas educativas y de las estrategias de convivencia que se llevan a cabo en los espacios áulicos, se torna de gran

relevancia, ya que aprender a convivir además de ser uno de los objetivos de todo sistema educativo, es uno de los retos fundamentales para la educación del siglo XXI, tal como lo expresó Jacques Delors (1996) en el informe a la UNESCO de la comisión Internacional sobre educación para el siglo XXI cuando hizo énfasis en el aprendizaje de una convivencia pacífica y democrática donde el convivir es una necesidad inaplazable del proyecto educativo y un requerimiento legal.

Al respecto, es importante resaltar que, los procesos de convivencia no son un tema exclusivo del orden escolar, sino que tienen gran incidencia en la composición familiar, los medios de comunicación y en general todos los ambientes que rodean a los sujetos. Por tanto, analizar la convivencia escolar a nivel procesual y figuracional permite pensarla de en términos de su transformación bajo la premisa de que se trata de una construcción colectiva, donde la escuela sea pensada en sí misma como un espacio en constante conflicto, donde el desafío fundamental sea la diversificación de las formas de abordarlos en pro de la construcción de ciudadanos autónomos y responsables. (Chaux, Daza y Vega, s.f.).

Bajo los elementos generales que se expresaron en los párrafos precedentes, presentamos a continuación el desarrollo de los cuatro ejes de la convivencia integrados desde dos perspectivas; la transformación y la seguridad y prevención.

### **1.1.1. Tendencias transformacionales sobre la convivencia en los escenarios educativos:**

Esta revisión se enfoca en referenciar las unidades de análisis que abordan lo moral, la conciencia social<sup>5</sup>, asuntos psicosociales y socioculturales, es decir, una concepción de la convivencia como un constructo integral, en la que se abordan con un sentido de transformación aspectos socio morales, afectivos de interrelación, vinculación, culturales y comunitarios.

---

<sup>5</sup> Desarrolla asuntos asociados a escuchar desde la validez del otro, respetar, tener confianza en sí mismo, tener aceptación de sí mismo, colaborar, ser autónomo, cuidar a otros y a uno mismo, respetar los espacios y moverse en concordancia con los otros (Maturana y Paz 2003).

Es importante anotar que los trabajos relevados en esta línea muestran un mayor predominio de lo moral asociado a la visión de una convivencia solidaria que implica la existencia de una dignidad compartida, que requiere ser defendida y conquistada por todos, y de una convivencia democrática, que requiere participación y desarrollo de competencias organizativas y de argumentación. (Rivero, 2019) Los trabajos que enfatizan en estrategias a nivel psicosocial y sociocultural parecieran ser desde los trabajos a los que pudimos acceder, un área de vacancia.

Atendiendo a los estudios actuales que abordan la temática en cuestión, resaltamos a Mena y Huneus (2017), los cuales realizaron una clara descripción del constructo polisémico del concepto de convivencia escolar, esbozando no sólo el desconocimiento actual en el tema, sino exponiendo una serie de estrategias que buscan pensar la escuela como una comunidad de aprendizaje, donde el elemento central es el buen trato entre compañeros y un vínculo afectuoso con los docentes. Los autores proponen un programa denominado Valores UC, “Convivencia escolar en Chile para el aprendizaje y buen trato de todos” de la P. Universidad Católica de Chile, el cual propone que la convivencia escolar debe adjetivarse por el objeto de la escuela, el aprendizaje integral de todos.

Lo anterior, se traduce en que si la convivencia que hay en las Instituciones educativas no permite que todos puedan aprender en un escenario de buen trato, entonces no se podría hablar de convivencia escolar, puesto que ésta sólo se manifiesta en un buen clima que permita el aprendizaje de todos. Desde esta perspectiva, los autores enunciados desde una mirada de convivencia en valores, relacionan que el primer problema que se intenta abordar desde la formación para la convivencia es la violencia, la cual es un fenómeno altamente preocupante en Latinoamérica, seguido del tema de la indisciplina; al respecto, se asume que la convivencia se puede lograr mediante la “formación en valores”, y la violencia es expresión de una “ausencia de valores” en los estudiantes y de tensiones vividas en una familia y en una sociedad compleja, también violenta y en crisis recurrente (Ianni, 2002).

Otro de los trabajos a destacar desde un enfoque más socio-cultural es el realizado por Méndez y Mesa (2015) en el cual desarrollan un estudio etnográfico en Bogotá (Colombia), analizando las prácticas docentes sobre la convivencia en una institución oficial de la ciudad,



dentro de los hallazgos resaltan que las prácticas docentes de convivencia no responden sólo a problemas exclusivos de la escuela, sino que las situaciones que le afectan tienen sentido a partir de las dinámicas sociales de los contextos en relación con ella, como la familia, el barrio y los grupos sociales en emergencia, por tanto, dentro de su estudio proponen el diseño de estrategias educativas promocionales y preventivas para garantizar el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, y la prevención y mitigación de la violencia.

En esta misma línea, Romero, O. L et al. (2016). desarrollaron una investigación con estudiantes de la básica, para identificar características de la comunicación verbal y no verbal y cómo la relacionan con sus comportamientos sociales en la institución educativa; con ello pudieron reconocer la importancia de los hábitos de comunicación y convivencia que los estudiantes aprenden en sus familias y que sumados a los adquiridos en la dinámica escolar se convierten en patrones que orientan sus conductas.

Análogamente, detallan que, en la actualidad, se observa en la práctica docente cómo la familia ha perdido influencia en cuanto al proceso de convivencia, dejando el desarrollo de esta, en manos de diferentes actores de la sociedad, como son los grupos de compañeros, el sistema comercial y, el más fuerte de todos, los medios de comunicación, todos ellos con una influencia arrasadora de un sistema de valores que cada vez más está basado en factores económicos. Los autores enuncian que esta pérdida de valores se ve reflejada de manera directa en los espacios escolares y en el comportamiento que allí muestran los estudiantes.

Otro resultado importante de este estudio, refiere a la dificultad significativa en los estudiantes para lograr la complementariedad entre lo que dicen y hacen, lo cual afecta directamente la convivencia escolar, puesto que una cosa es lo que expresan con palabras y otra la que realizan, ya que pueden hablar de la importancia de la buena convivencia, pero en el momento de enfrentarse a una situación de conflicto se les dificulta, pues tienden a ser intolerantes, añadiendo que el manejo de los profesores ante estas situaciones no es el más adecuado. Desde esta mirada, este estudio propone que las instituciones educativas incorporen dentro de su Proyecto Educativo Institucional (PEI), la implementación de estrategias pedagógicas que le apunten a la generación y fortalecimiento de hábitos en la comunicación verbal y no verbal, centrados en la convivencia y la diversidad.

Guzmán, et al. (2014) realizaron una investigación cualitativa con enfoque hermenéutico, utilizando como población 74 estudiantes de una institución oficial de Cauca (Colombia). Allí a través de entrevistas semi-estructuradas y observación participante pudieron comprender la influencia que tiene de diversidad cultural en los asuntos de la convivencia escolar, para ello, partieron de una descripción detallada de los diversos factores que influyen y están presentes en la convivencia escolar, tales como la situación socioeconómica, el género, la diversidad cultural, la procedencia de los actores, los credos, el pensamiento político, las actitudes participativas, e incluso como categoría emergente, la actitud de los profesores en relación con su formación académica frente a la falta de compromiso con los procesos de convivencia escolar.

Los autores concluyeron partir de las respuestas de los estudiantes que muchos profesores asumen una actitud indiferente frente a los problemas de convivencia escolar, puesto que no hay ningún proyecto direccionado a mejorar estas prácticas, además existen preferencias por algunos de los grupos socioculturales presentes en la institución, lo que perjudica notablemente el clima escolar y aleja la posibilidad de una clara y verdadera participación democrática.

Asimismo, los investigadores afirman que resulta apremiante fortalecer los espacios de diálogo, escucha y participación; así como la importancia de abordar la actitud del estudiante, sus emociones; y por supuesto, trabajar por un cambio de actitud del profesor frente a sus prácticas de aula, propendiendo que el trabajo permita la integración de toda la comunidad educativa y donde el resultado de un trabajo colectivo sea la guía que permita direccionar los procesos en busca de una educación integral, donde se le dé importancia tanto al desarrollo cognoscitivo como actitudinal y espiritual.

El estudio realizado por Díaz, et al. (2016) parte de la premisa de que para construir una convivencia pacífica en las escuelas se requiere fomentar relaciones de alteridad y respeto, legitimando las distintas miradas de sus actores sobre las situaciones que los afectan, para ello, realizó un análisis de las percepciones de un grupo de profesores y estudiantes

sobre las manifestaciones de la violencia escolar y cómo se tramitan los conflictos en una institución educativa de la ciudad de Bogotá (Colombia).

En los resultados del estudio se evidenció que los estudiantes utilizan pocas herramientas para manejar los conflictos de manera asertiva, lo que hace necesario educar bajo enfoques por el respeto a la diversidad y para favorecer escenarios de negociación y mediación. Asimismo, es imprescindible que las estrategias para hacer frente a las problemáticas escolares que ponen en peligro la convivencia pacífica, involucren a todos los agentes escolares; pues todos deben estar en capacidad de abordarlas de una manera asertiva. En este sentido, Soler y Flecha (2010) exponen que “el deseo de imponer genera relaciones de poder; el deseo de compartir genera relaciones dialógicas [...] las relaciones dialógicas se basan en la comunicación que lleva a todos los sujetos implicados a compartir una acción, acuerdo, sentimiento o deseo”. (p. 369)

En lo que respecta puntualmente a los profesores, es importante comprender que son a la vez objeto y sujeto de observación. Como sujetos, prestan atención y concretan acciones académicas, personales y de toda índole frente a sus estudiantes, y como objetos de observación, son examinados y analizados constantemente por los demás actores, por lo que su actuar puede influir en la manera como se reacciona frente a situaciones específicas de conflicto. (Gutiérrez-Méndez y Pérez-Archundia, 2015).

En síntesis, en la literatura actual se pueden evidenciar una serie de investigaciones y trabajos como los de (Funes, 2013; Peña-Figueroa, Sánchez-Prada, Ramírez-Sánchez y Menjura-Escobar, 2017; García y Niño, 2018) que hacen énfasis en las concepciones sobre convivencia escolar de profesores, directivos, y estudiantes; abordando perspectivas relacionadas con el conflicto y la conciliación, los valores y el ideal de convivencia. Estas concepciones alternativas sobre la convivencia reflejan como los mecanismos y relaciones de poder permean las concepciones y modelos de gestión, y cómo esto condiciona las actitudes y las prácticas de convivencia en los espacios escolares. “El poder subjetiviza los procesos y procedimientos que pueden estar implícitos en la convivencia escolar, ya que faculta y

visibiliza a quienes cumplen la norma y niega o excluye a quienes atentan contra el orden social establecido” (Peña-Figueroa, 2017, p.15).

Estos planteamientos convergen con los aportes de (Grande, 2010; Cardozo, 2010; Avendaño-Villa, Cortés-Peña y Guerrero-Cuentas, 2016), que reconocen la necesidad de sumar mayores esfuerzos en la formación en convivencia como una posibilidad de generar procesos reflexivos de relación con otros, y desarrollo de competencias sociales en los agentes educativos; aspectos que consideran indispensables para promover procesos de réplica hacia las comunidades, colegios y familias, como ejercicio permanente de construcción social.

### **1.1.2. Tendencias sobre la convivencia en los escenarios educativos desde una mirada de la seguridad y prevención**

El Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina y el Caribe (2003), propuso dos grandes orientaciones para poder tener una comprensión y atención del problema de la violencia en la escuela. Dichas orientaciones fueron llamadas las "*estrategias de carácter restringido*" y las "*estrategias de carácter amplio*" (PREAL, 2003). En este sentido, las estrategias de carácter restringido corresponden al enfoque de “tolerancia cero”, de tener “mano dura”, donde la mirada punitiva asociada a la sanción y reactiva son la esencia. Desde esta estrategia también se incluye la rehabilitación de infractores y pandilleros.

las políticas de “Cero Tolerancia” están basadas en el supuesto de hacer las escuelas más seguras cambiando la conducta de los estudiantes mediante el castigo, excluyendo de la escuela a los estudiantes que exhiben conductas violentas, y desterrando violencia futura al aplicar castigos "ejemplares" a los estudiantes con mala conducta. Los seguimientos recientes hechos en este campo cuestionan la veracidad de estos argumentos. El castigo, por sí solo, no cambia el comportamiento y puede aumentar la mala conducta (Gladden, 2002, p. 271).

Por su parte, las estrategias de carácter amplio presentan una mirada preventiva centrando sus esfuerzos en la identificación y resolución de factores que generan los comportamientos violentos y lesionan la convivencia. Así, los profesores, estudiantes y padres de familia son considerados como comunidades escolares que se fortalecen a través del trabajo

en equipo, comunicación asertiva, diálogo, la resolución pacífica de conflictos entre otras actividades.

Lo descrito anteriormente, se consolida en el diseño de normativas escolares que acojan y acompañen los procesos académicos y personales de los estudiantes, propendiendo así por la eliminación de cualquier forma de discriminación y humillación basada en los prejuicios o intolerancia de cualquiera de los actores escolares.

Ahora bien, dentro de los estudios de carácter restringido que abordan la convivencia desde una mirada punitivista resaltamos la investigación de Ascorra et al. (2017) la cual desde un estudio micro etnográfico en dos escuelas de Chile permitió examinar la relación entre formas de administrar el conflicto y los estilos de convivencia escolar, allí se pudo observar que, en los distintos estamentos escolares, existe una valoración positiva hacia aspectos castigadores como única vía para la erradicación de conductas inadecuadas y situaciones que son comprendidas como conflictivas.

Igualmente, se percibe una naturalización de procedimientos punitivos y judicializantes, lo que se traduce en una interpretación negativa del conflicto. Un aspecto que los investigadores resaltan es que este autoritarismo ejercido es validado y perpetuado a través de los mismos agentes educativos (estudiantes, padres de familia, profesores y directivos), los cuales asumen que estas acciones son necesarias para garantizar una buena convivencia. Este trabajo permite vislumbrar cómo la administración del conflicto en ambas escuelas pareciera transformar la convivencia escolar en una suerte de irradiación del ejercicio de autoridad, que atraviesa gran parte de las prácticas y formas de relación entre las distintas instancias institucionales.

El trabajo realizado por Villalba (2016) en Planeta Rica (Colombia), reafirma lo descrito anteriormente, ya que este estudio presenta una revisión detallada teórica-conceptual y de trabajos investigativos sobre la temática de la convivencia escolar y de las diferentes interpretaciones desde el contexto de la institución educativa. Al respecto, afirma que las prácticas educativas en la actualidad se centran en el aprender a conocer y en el aprender a

hacer, descuidando así, el aprender a convivir y el aprender a ser. Esto ha conllevado a que se recurra más a las vías sancionatorias o punitivas en el manejo o regulación de los conflictos y comportamientos violentos, cuando, por el contrario, se debieran buscar alternativas creativas de no violencia.

Este trabajo propone la vinculación de alternativas que no incentiven una cultura de violencia en la regulación de los conflictos y abran espacios para el aprendizaje del trabajo en equipo, así como la formación en valores, reconocimiento de la dignidad en el ejercicio de los derechos humanos, la importancia de la educación emocional, la mediación de los conflictos y los ambientes democráticos reales, con plena participación de los agentes escolares. A través de todo esto se puede llegar a una regulación positiva de los conflictos, desde donde se desarme la violencia cultural y estructural y, así, se reduzca realmente la violencia directa.

Dentro de las propuestas de carácter amplio destacamos el trabajo investigativo de Fierro (2013), realizado en México, el cual exalta el valor fundamental de la confianza, el respeto y la solidaridad en el proceso de aprendizaje de los estudiantes, para ello, propone que hablar de convivencia escolar, no es un asunto que se traduce únicamente en la relación interpersonal, es más que eso; pues remite a la gestión escolar en los ámbitos del trabajo en el aula, la organización escolar y la participación de la comunidad.

Asimismo, la autora destaca que la convivencia es un aspecto dinámico, en constante cambio y movimiento, ya que está ligada a las situaciones y tareas cotidianas. Por lo tanto, lo que acontece en el espacio escolar es privilegiado para analizar y reconstruir la convivencia escolar. La autora concluye que las escuelas que han orientado sus esfuerzos en promover una convivencia incluyente y democrática proponen a los estudiantes participar de manera directa

(...) en la elaboración colectiva de la normativa escolar; pensando que los conflictos se resuelven de una manera pacífica; los contenidos académicos y situaciones de la vida cotidiana escolar son reflexionados dialógicamente desde una perspectiva formativa; y existe una vinculación con la realidad social y comunitaria que propicia la

construcción del sentido solidario con la comunidad local, pero implicada en un acontecer global. (Fierro, 2013, p.8)

Otros estudios (Gladden, 2002; Avilés, et al., 2008; Del Rey, et al., 2009; Díaz-Aguado, M., y Martín, G, 2011; Mendoza, K. H., & Ballesteros, 2014; De Mesa, et al., 2013) resaltan la convivencia como el estudio riguroso del clima escolar y de las relaciones que se tejen al interior de la escuela bajo el registro de las conductas disruptivas y la identificación de factores de riesgo para la disminución de la violencia.

Los anteriores estudios relevados muestran una mirada de la convivencia que exige aprender a vivir con los demás, respetar la diferencia y emprender programas de intervención en pro de la eliminación de conductas agresivas y violentas, poniendo de manifiesto que para fortalecer las relaciones entre los estudiantes y entre estudiantes y docentes, debe existir un compromiso en enseñar a los estudiantes conductas no violentas y promover un sentido de responsabilidad con la cultura y comunidades de los estudiantes.

En suma, podemos referir que los estudios disponibles en la literatura, evidencian una situación paradójica en lo concerniente a los diversos y contradictorios significados de la convivencia asociados al clima escolar, como sinónimo de disciplina con una mirada sancionatoria, como una cura para la violencia o como una opción para construir ciudad a través de relaciones armónicas con otros, lo que sin lugar a duda, permite mirar esta investigación como una opción considerable para comprender la convivencia desde una perspectiva asociada a reconocimiento del otro y al fenómeno de la vida compartida a través de las relaciones entre los actores de una comunidad educativa.

## **1.2. Procesos de socialización de docentes y directivos docentes y posiciones frente a la violencia.**

Antes de referir los estudios abordados acerca de los procesos de socialización, nos parece importante retomar en primera instancia la cuestión de la juventud para acercarnos a través de este análisis, a la comprensión de la socialización como tarea de la sociedad que

esta delegada principalmente en los agentes familia y sistema educativo, siendo este último un foco especial para esta investigación

En este sentido, retomamos a Dubet (2018) cuando en el texto *Trois jeunesses. La révolte, la galère, l'émeute* logra “describir algunas de las transformaciones profundas de la sociedad francesa a partir de un objeto particularmente sensible a las tensiones de la vida social: la juventud” . Frente a esto, se cuestiona en perspectiva futura, ¿qué es ser joven en 1968, alrededor de los años noventa y hoy en día? (p. 7). Al respecto, el autor afirma la complejidad de la pregunta y por ende de su respuesta puesto que, “si la juventud es una condición y una serie de experiencias sociales bien identificadas, es también, y más aún, un conjunto de representaciones” (p. 8). Esto nos remite a reflexionar sobre la mirada que tienen de los jóvenes las antiguas generaciones, donde por un lado encontramos un grupo de adultos que persisten en acusar a la juventud de ser “despreocupada, ociosa, inculta, irrespetuosa, conformista, delincuente, egoísta, ingrata y peligrosa (...) Esta imagen de la juventud es uno de los fundamentos del discurso del declive y de la decadencia” (p.9). Por otro lado, otro grupo de adultos afirman, en cambio, que los jóvenes son libres, imaginativos, creativos, rebeldes, generosos y solidarios.

En cierta medida, la juventud es una pantalla sobre la cual se proyectan las tensiones y las angustias de los adultos, (...) el peso de las imágenes, de las representaciones y de los estereotipos proyectados sobre la juventud es más pesado cuando no se sabe verdaderamente de quién se habla. (Dubet, 2018, p. 9-10)

Desde esta perspectiva, la socialización de los jóvenes, la transmisión de los valores, las relaciones con la familia, la escuela y los amigos, se ve condicionada a la pertenencia o resistencia de manera más o menos implícita y más o menos homogénea; pues “para poder trazar la historia social de la juventud, se requiere hacer seguimiento de las transformaciones de la socialización y de la cultura en las que crecen estos jóvenes; además de las condiciones sociales y escolares en las que los jóvenes acceden a las posiciones sociales y profesionales que significan el fin de la juventud” (Dubet, 2018, p.14).



En efecto, si los desbordamientos juveniles están tolerados, están también estigmatizados (p. 21). En un sentido, “los jóvenes son percibidos como unas víctimas potenciales de la violencia de la sociedad y de los adultos. (...) por lo tanto, es preciso protegerlos de los vicios, de la explotación y de todas las formas de abandono” (p. 21). En otro sentido, los jóvenes son percibidos como potencialmente peligrosos porque escapan a cualquier control. Esto implica que las instituciones deban ocuparse de ellos para enderezarlos y que los movimientos políticos, educativos y religiosos se encarguen de transmitirles un ideario.

Sumado a lo anterior, desde la revisión de literatura destacamos los planteos de Martuccelli (2010) los cuales nos ayudan a pensar las relaciones entre culturas juveniles, convivencia y sentido sobre la escolaridad articulando los lineamientos de la sociología de la experiencia y de la individuación a partir de dos grandes operadores analíticos. En primer lugar, ubica la noción *soporte*, la cual surge desde la pregunta por cómo el sujeto se tiene a sí mismo en el mundo, allí, argumenta que

(...) esos medios no son otros que el conjunto de elementos, materiales e inmateriales, que lo vinculan a su contexto. La noción de soporte tiende a contar con ese conjunto heterogéneo de elementos, tejidos a través de las relaciones con los demás o consigo mismo, pasando por una internalización diferencial de las situaciones y de las prácticas, gracias a las cuales el individuo se tiene porque es tenido, y es tenido porque él se tiene, dentro de la vida social. (Martuccelli, 2010, p. 6)

En segundo lugar, la noción de *prueba*, a partir de la cual se articulan las experiencias biográficas y las estructuras sociales. Ambas nociones son importantes para este estudio en la medida que nos permiten en primer lugar, comprender que los sujetos son un conjunto de soportes de orden afectivo, material y simbólico que se exponen en sus experiencias y vivencias con sus entornos sociales; y, en segundo lugar, articular a través de la noción de prueba las formas en las que tanto docentes como directivos dan cuenta de sí mismos a través de sus discursos. Lo anterior, para encontrar la relación existente entre los cambios sociales e históricos y sus experiencias de vida.

En lo concerniente al entorno escolar, resaltamos el estudio realizado por González (2018), el cual refiere que el proceso de socialización desde la orientación de una institución escolar, responde a “una lógica que tiende a lograr la interiorización por parte de los actores de aquellos mandatos sociales. Se pretende disciplinar los cuerpos, instaurar valores de nación, de ciudadanía y solidaridad, entre otros, mediante diversos dispositivos escolares. El niño es concebido como incapaz para la vida social, por lo que debe ser instruido en calidad de estudiante, y, así, podrá llegar a la adultez” (p. 134)

Asimismo, Dubet y Martuccelli (1998) destacan la importante tarea de socialización que tiene la escuela, a la vez que recalcan la necesidad de comprender cómo se produce este proceso y cuál es el movimiento de los actores. Argumentan que no se trata de una recepción pasiva que “no se vincula solamente con la adquisición de disposiciones puesto que implica también que los actores adquieran una capacidad de adaptación a un entorno múltiple y cambiante y, sobre todo, una capacidad de individualización y de autonomía: una reflexividad” (p. 62). Los autores enuncian que fijar la atención en la socialización puede conllevar el riesgo de dejar de lado los procesos de subjetivación que allí ocurren.

Es en esa capacidad misma de elaborar su experiencia, donde los jóvenes individuos se socializan más allá de una inculcación cultural, cuando la unicidad del mundo social ya no es un dato inmediato de la experiencia, cuando las instituciones escolares no están reguladas al inicio por roles y expectativas acordadas, sino que son construidas in vivo por los actores presentes. (p. 63)

Atendiendo a las líneas precedentes, las investigaciones sobre el proceso de socialización refieren las condiciones dinámicas bajo las cuales este se da. Destacamos que la moderna teoría de la socialización afirma que no se trata de la internalización de valores y actitudes, sino de una construcción social del cuerpo (Tenti Fanfani, 2002) que Bourdieu (1980) denominó como “creencia práctica”, es decir la creencia hecha actos que se forma en las experiencias primarias del agente social. Así, los aprendizajes se instauran en el cuerpo del sujeto como “un autómatas que arrastra al cuerpo sin que éste lo piense al mismo tiempo que como un depósito donde se conservan los valores más preciosos” (Bourdieu, 1980, p.115).

De este modo, cada agente social visto desde una base biológica tiene un cuerpo constituido con sus respectivas formas, mímicas y gestos que dan cuenta de las experiencias y trayectorias vividas. Por tanto, el *habitus* es al mismo tiempo *hexis*, es decir, la manera que se ha configurado a lo largo del tiempo de llevar el cuerpo, caminar, hablar etc.; y también es *ethos*, es decir, las formas de ser o de hacer objetivamente sistemáticas. En este sentido, el aprendizaje no se aloja sólo en la memoria y la mente sino también en el cuerpo, donde a través de su uso se pueden expresar sentimientos y reflejar sensaciones. (Tenti Fanfani, 2002).

En correspondencia con lo anterior, y ubicando la mirada en el plano escolar advertimos que para poder comprender lo que fabrica la escuela, no es suficiente con estudiar los programas, los roles y los métodos de trabajo, es necesario

captar la manera con que los alumnos construyen su experiencia, 'fabrican' relaciones, estrategias, significaciones a través de las cuales se constituyen en ellos mismos. Hay que ponerse en el punto de vista de los alumnos y no solamente en el punto de vista de las funciones del sistema. La experiencia social no es un objeto positivo que se observa y mide desde fuera como una práctica, como un sistema de actitudes y de opiniones, porque es un trabajo del actor que define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación. (Dubet y Martuchelli, 1998, p.15)

Hasta aquí venimos poniendo en consideración a partir de la literatura existente, estudios que delinean el concepto de socialización y los diversos soportes materiales y simbólicos, que participan en los procesos de individuación. De esta forma, podemos aproximarnos a dimensiones de la vida de los docentes en un proceso de construcción permanente al conocer sus experiencias escolares, sin embargo, en lo que al ejercicio de la docencia se refiere, es preciso tener presente que las prácticas humanas dependen de la conciencia, valores, objetivos, es decir, de la subjetividad de los actores sociales y de los

factores de orden histórico estructural que en gran parte escapan al control de los agentes sociales (Tenti Fanfani, 2005).

En este orden de ideas, la imagen que el docente le devuelve al estudiante desde su relación con él tiene un gran valor constitutivo, sin embargo, este reflejo no es de carácter unidireccional, en realidad, mediante “el juego de las representaciones recíprocas y sus influencias sobre las prácticas e interacciones escolares tanto hace el maestro al alumno como el alumno hace al maestro. Claro que como se trata de un equilibrio de poder que favorece al maestro, la capacidad que éste tiene de «construir» al alumno es mayor a la que tiene este último de «construir» al primero” (Tenti Fanfani, 2005, p. 51)

Atendiendo a investigaciones desarrolladas a nivel local (Colombia) y que acuden al foco de estudio de esta investigación, encontramos el trabajo de Cárdenas Ruiz (2018) en el estudio La subjetividad política del maestro en diferentes espacios de aparición, realizada en la ciudad de Medellín (Colombia) la cual pone en evidencia a través del micro-relato, las diversas formas en que los docentes expusieron sucesos de violencia que les causaron perplejidad. Entre ellas se encuentran situaciones de grupos armados que desencadenaron en una serie de sucesos que determinaron las decisiones que tomaron para su futuro; la construcción de una familia y su identidad; el establecerse en nuevos espacios, y las posiciones que, ante su quehacer docente, emergen en relación con sus estudiantes y con su formación profesional.

El trabajo de Cárdenas Ruiz permitió generar una nueva mirada del profesor fuera del contexto del saber y del aula, para mostrar el lado humano, que representa. Las historias personales que se mostraron como experiencias tan propias que no son ni siquiera develadas en el ámbito escolar, pueden llegar a ser determinantes al momento de poner en juego acciones que posibiliten en otros el aprendizaje y el crecimiento personal, en definitiva, su lugar y posición frente a la violencia en la escuela.

### **1.3. Violencia escolar: Mecanismos de humillación y estigmatización**

A continuación, presentamos una revisión de literatura acerca de investigaciones que abordan el tema de la violencia escolar. Es importante precisar que aunque el foco de estudio de la presente investigación son las relaciones entre docentes y estudiantes, incluimos dentro de esta revisión investigaciones que resaltan las relaciones entre pares pues reflejan el eje analítico de las humillaciones y permiten pensar de forma más integral el fenómeno.

En este sentido, desde las unidades de análisis a las que tuvimos acceso pudimos identificar tres líneas de clasificación: en primer lugar, estudios que relacionan el fenómeno de la violencia escolar con cuestiones ilegales, punitivas y de seguridad aptas de sanciones penales; en segundo lugar, investigaciones y trabajos dentro de la mirada del bullying, hostigamiento, acoso, matoneo entre compañeros, asunto centrado bajo un esquema de dominio-sumisión; esto es, la dominancia de unos y el sometimiento de otros.

Por último, encontramos investigaciones que abordan la violencia desde una mirada socioeducativa, es decir, trabajos que desde un sentido amplio del fenómeno focalizan el eje de análisis en los contextos socioculturales donde ésta se produce. Por tanto, a continuación, ponemos de relieve aquellos estudios y trabajos que abordan la violencia escolar desde nuestro punto de referencia que es la categoría de las incivildades<sup>6</sup> específicamente las humillaciones y estigmatizaciones desde una perspectiva socioeducativa.

Específicamente en Colombia, este tema se puso en evidencia finalizando la década de los ochenta a través de la realización de estudios que vinculan la violencia y la educación, en este sentido se considera como pionero en este campo el trabajo investigativo de Parra et al. (1992), consolidado en el libro *La Escuela Violenta* el cual es el producto de procesos de investigación destinados al conocimiento y comprensión de la realidad escolar en su acontecer diario, en su ejercicio cotidiano de la práctica pedagógica docente, en su permanente actividad de enseñanza y aprendizaje, esto es, en esa vida escolar que transcurre día tras día.

---

<sup>6</sup>Refieren a situaciones que trasgreden los códigos elementales de la vida en sociedad, el código de las “buenas costumbres”. No son necesariamente comportamientos ilegales, en el sentido jurídico, sino infracciones al orden concebido en los encuentros de la vida cotidiana. Son violencias cotidianas, repetidas (Debarbieux, 2008; Debarbieux, Garnier, Montoya y Tichit, 1999). Ellas pueden ser del orden del ruido, de la suciedad, de la ofensa, de todo lo que cause desorden.

Dichos estudios de carácter cualitativo desde una metodología etnográfica se realizaron en 10 escuelas del país de variadas características socioculturales, (Quindío, Risaralda, Valle y Bogotá) dando cuenta de cómo en la relación cotidiana del docente con el estudiante aparecen incorporadas de manera natural acciones de humillación y violencia verbal y gestual, hechos que permiten hablar de la violencia como forma de pedagogía.

Valencia (2004), en el texto “Conflicto y violencia escolar en Colombia: Lectura breve de algunos materiales escritos”, expone un panorama general de textos que retoman el fenómeno de la violencia escolar desde una perspectiva coyuntural. Allí, el autor establece que uno de los caminos en los que se insertan los textos que abordan la temática, está ligado a la relación de la violencia en la escuela con los fenómenos sociales de la nación, refiriendo desde esta perspectiva claras relaciones entre las prácticas violentas en la escuela y la cotidianidad social marcada por la discriminación y la agresión. Así, el autor pone de manifiesto la necesidad de generar profundas reflexiones en torno al fenómeno de la violencia escolar, con el fin de entender las diferentes miradas que se han dado, haciendo hincapié en asuntos propios de la discriminación.

En esta misma línea, Chaux, (2006) lideró una de las investigaciones más relevantes sobre violencia en la escuela que se ha generado en Colombia. El autor enfoca su estudio en tomar los fenómenos de violencia en la escuela como una situación de causalidad entre los fenómenos sociales y lo que acontece en el espacio escolar. Así, releva dos argumentos por los cuales se generan ambientes de violencia en la escuela; el primero de ellos relacionado con dificultades de enseñanza y aprendizaje de las normas sociales, y el segundo, asociado a la existencia de prácticas autoritarias dentro de los espacios escolares que no permiten la generación de acuerdos con los estudiantes. Frente al segundo argumento el autor expresa que la cultura autoritaria ha sido el trato predominante durante los años 90 en el país argumentando que “niños que viven en contextos violentos y autoritarios tienen una mayor probabilidad de desarrollar comportamientos más agresivos que aquellos que viven en contextos más pacíficos” (Chaux. 2002, p.48).

Bajo una mirada empírica cualitativa buscó comprender el entramado social que se teje en la escuela, para ello, lideró un estudio acerca de la convivencia y seguridad en ámbitos escolares con 826.455 estudiantes de instituciones escolares de Bogotá y municipios aledaños. Allí, Chaux et al. (2006) presentan un análisis de la violencia escolar en Bogotá desde la perspectiva del acoso entre pares y las conductas en conflicto con la ley, ratificando una vez más que los niños que crecen en familias más pacíficas son menos agresivos que los que crecen en familias violentas, sin embargo, quienes crecen en familias pacíficas pueden aumentar significativamente su agresión si se encuentran con barrios o escuelas muy violentas” (p.5).

Atendiendo a lo anterior, se puede concluir que en Colombia las investigaciones sobre la violencia escolar (García-Posada, 1992; Peláez, 1991; Parra-Sandoval, 1993; Cajiao, 1995) siguen una tendencia en la cual esta problemática es abordada como un fenómeno propio de la escuela y con pocas conexiones y relaciones con la sociedad. De esta forma los proyectos de intervención resultantes se enfocan en las especificidades de la escuela, aunque como un espacio aislado y alejado de la sociedad. Esto refleja la necesidad de establecer una reflexión crítica que contribuya a vincular las manifestaciones de la violencia escolar con las dinámicas de la construcción de la realidad condicionadas por la sociedad, en especial en la categoría de las incivildades.

A nivel internacional, los antecedentes más sobresalientes del tema objeto de estudio de esta investigación, lo constituyen los estudios procedentes de Francia donde autores como Fukui, (1992) y Dupaquier (1999) marcaron la idea del estudio de la incivildad como un eje articulador para la comprensión y análisis de la violencia escolar, pues desde la perspectiva de estos autores, la violencia debe ser reconocida como una demostración de incivildad.

Asimismo, los trabajos realizados por Eri Debarbieux y su equipo de investigación desde el Observatorio Europeo de Violencia Escolar, son considerados insumos importantes para la comprensión del fenómeno de la violencia en los espacios escolares. En este sentido, Debarbieux et al. (1996) refieren que

“la violencia escolar es una noción proteiforme, inasible. Es ampliamente dependiente de los códigos morales, de las representaciones sociales de la educación, del estado de las reflexiones jurídicas y de los códigos que las cristalizan en construcciones siempre provisionarias. (...) Al querer definir de manera segura se corre el riesgo de ocultar las transformaciones históricas de nuestra relación con la violencia, (que se ha vuelto) más intolerante y culpabilizante (p.17).

Lo anterior, adherido al uso de la noción de incivilidad como una categoría común que permite reunir un conjunto de comportamientos que hacen alusión a pequeñas situaciones de transgresión de los códigos elementales de la vida en sociedad, el código de las buenas costumbres, que no alude necesariamente a comportamientos ilegales, en el sentido jurídico, sino a infracciones al orden concebido en los encuentros de la vida cotidiana. Son violencias cotidianas, que se manifiestan de manera repetida (Debarbieux, 2008; Debarbieux et al, 1999, citado por Mutchinik, 2013 ).

Además se concluye que, más que un incremento de episodios severos en los espacios educativos, lo que se aprecia es una plena expansión de “pequeñas transgresiones, delitos e infracciones” que afectan seriamente el orden y el clima de las instituciones. (Debarbieux et al. 1996). En este mismo sentido, Furlan (2003) enuncia que las incivildades son uno de los factores explicativos esenciales del “clima de los establecimientos” ya que producen una impresión global de desorden y violencia.

En concordancia con lo anterior, la mayoría de las veces la violencia es una cuestión de actos tenues y poco perceptibles, pero con frecuencia repetitiva, lo cual afirma Debarbieux puede llevar a grandes daños y traumas profundos en quienes la padecen y a un sentimiento de impunidad. Estos asuntos desde la perspectiva del estudiante se asumen como los regaños, comentarios o llamados de atención cotidianos tales como “no sirves para nada” “siempre los mismos”; acciones que en última instancia terminan por acabar con la tolerancia de los estudiantes. No obstante, desde la mirada de los profesores esto se pone en evidencia con las situaciones generales en una clase tales como insultos entre los estudiantes, ruido constante en las clases, sentimiento de inestabilidad e impotencia (Debarbieux, 1996).



Por su parte, Charlot (2002) distingue una clara diferencia entre transgresión, incivilidad y violencia, acudiendo a los diferentes usos que los investigadores franceses han acuñado desde sus estudios de la violencia escolar. En primer lugar, cuando se habla de transgresión se hace referencia a un comportamiento que va en contravía de la reglamentación escolar, pero que no resulta ilegal desde el orden jurídico. Por ejemplo, la no presentación y realización de los trabajos escolares, ausentismo, faltar el respeto a un profesor, entre otros.

En segundo lugar, las incivildades aluden a contradecir las normas de convivencia, es decir, acudir al desorden, las groserías, maltratos entre las personas, entre otros. Y; en tercer lugar, se habla de violencia cuando se hace alusión a diversas acciones que violan la ley con la utilización de la fuerza física, por ejemplo, extorsiones, lesiones físicas, entre otros. Es importante resaltar, que el autor añade un elemento muy valioso para este estudio y es la aparición de la categoría de la violencia institucional o violencia simbólica, entendiendo ésta como aquella que ejercen las autoridades escolares sobre los estudiantes, por ejemplo, humillaciones, discriminaciones, atribuciones de calificaciones y cualquier otro tipo de expresiones que los estudiantes puedan considerar como racistas o excluyentes.

Otro estudio relevante para esta investigación, es el realizado por Dubet y Martucelli (1998) en el libro *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*, donde plantean que las denuncias de los estudiantes no se dirigen centralmente ni contra el peso del trabajo escolar, ni contra la organización y la disciplina. Lo que se vive como una amenaza contra el sujeto es un sentimiento de desprecio. "... el desprecio se revela explícitamente en los dichos y las actitudes de los profesores; entonces es experimentado como una injuria y como una humillación" (Dubet y Martucelli, 1998, p.328).

Posterior a este estudio, Dubet (2005), planteó que las formas de violencia de los estudiantes no siempre están ligadas a la crisis social; indica que más bien, son el producto de las humillaciones padecidas por los estudiantes a lo largo de su trayectoria escolar; humillaciones que desde la perspectiva del autor son las que corroen la autoestima. Ahora bien, desde la mirada de los estudiantes, el problema de las humillaciones tiene relación con la

evaluación de la integralidad de su ser de manera despreciativa y peyorativa, centrada únicamente en los logros académicos, obstruyendo todas las posibilidades de considerar e integrar otras dimensiones de la subjetividad.

Al respecto Pierre Merlé (2006), en sus estudios, aborda las humillaciones que los docentes hacen a sus estudiantes, allí, hace explícito que la humillación es un objeto de investigación sensiblemente abandonado y, por lo tanto, los efectos que ella tiene sobre los procesos de aprendizaje y la estima de sí de los alumnos son realmente desconocidos. “La sociología de la humillación de los estudiantes es casi inexistente (...) Las prácticas de humillación de los estudiantes, así como los efectos que ellas producen sobre ellos son largamente desconocidos” (Merlé, 2006, p.38 citado por Mutchinik, 2013, p. 50-51).

Desde su profundización en el campo, logró por medio de 495 testimonios de estudiantes inscritos en el Instituto universitario de formación de docentes de Bretagne<sup>7</sup>, recoger insumos sobre las experiencias de humillación vividas por los estudiantes y las consecuencias que ellas producen en su aprendizaje. Fue así como elaboró una clasificación de las formas de humillación, determinando que la humillación a los estudiantes es una “interacción perturbadora/ disruptiva” es una práctica profesoral contraria al progreso escolar de los estudiantes y hace que sea difícil, sino imposible, la búsqueda del aprendizaje.

Las historias contadas por los ex alumnos encuestados son, una gran parte de ellas, lo que designó con la expresión interacciones perturbadoras o desreguladoras. En la institución educativa, estas interacciones singulares transforman los objetivos perseguidos por los estudiantes, alteran la imagen del profesor, incluso alteran las expectativas y las ideas que los estudiantes tenían en el universo escolar. Son interacciones que llevan al actor a pensar que “ya no será como antes”, “no lo retomará más”, o “que una página está cerrada”. En un lenguaje que considerará que el profesor no ha respetado los ritos de la interacción ordinaria de la sociedad civil: el estudiante fue ofendido y “quedó humillado” hasta el punto que será necesario cambiar su representación de las interacciones cotidianas, su imagen de sí mismo y

---

<sup>7</sup> Instituto Universitario de Formación de Docentes de Bretagne

su lugar en la escuela. Algunos estudiantes dicen haber sido “disgustados”, “ridiculizados”, “desalentados”, “rotos”, “rotos a perpetuidad” por tal o cual profesor que lo ha juzgado “desagradable”, “malvado”, “injusto” o “humillante”. Ahora bien, una literatura importante muestra que una representación depreciada de sí misma ejerce efectos negativos sobre el rendimiento escolar (Martinot y Monteil, 1996).

Asimismo, se muestran varios ejemplos emblemáticos de situaciones de humillación agrupándolas por tipos. Las primeras situaciones son de tipo individual. Las segundas se refieren a poblaciones específicas de alumnos. Esta distinción corresponde a diferencias de prácticas profesionales identificables a la lectura del corpus de fichas estudiadas. (Merlé, 2006 citado por Mutchinik, 2013)

En situaciones de menosprecio individual, el estudiante es separado por el profesor de los demás alumnos de la clase y se encuentra en una posición de uno contra todos. La imputación pública del alumno también parece reivindicada por el profesor cuando éste toma como ejemplo al estudiante para definir todo lo que no se debe hacer. Este cuestionamiento produce además efectos contraproducentes: pérdida de confianza en sí mismo y juicio despreciante que genera un menor rendimiento escolar (Martinot y Monteil, 1996). La humillación del estudiante es claramente contrario a sus progresos escolares. Humillaciones colectivas también son observables en la forma de constituir las clases por los directores de establecimientos educativos.

Como resultados del estudio, el autor reconoce que las humillaciones de los estudiantes fueron interpretadas en el marco de una teoría del orden escolar asimilando la humillación a una sanción no reglamentaria, contraria al orden racional-legal de la escuela y de la organización social propia de las sociedades modernas. Estas humillaciones buscan mantener el orden en el aula. Las prácticas humillantes de los profesores son perturbadoras y provocan sentimientos de nulidad, desaliento, y limitan los avances escolares; con el tiempo producen un efecto Pigmalión<sup>8</sup> invertido en el estudiante afectado.

---

<sup>8</sup> El efecto Pigmalión se conoce como la influencia que una persona puede ejercer sobre otra, basada en la imagen que esta tiene de ella. Sus creencias podrán influir en el rendimiento del otro, de esta manera se buscará

Desde esta perspectiva, el uso de este tipo de sanciones tiene varios orígenes que se relacionan con los profesores, los estudiantes y el encuentro específico producido por la interacción entre estas dos categorías de actores. Estructuralmente, las prácticas humillantes tienen que ver con la pérdida de eficacia de la norma.

Otro estudio a relevar es el realizado por Wardman (2020) titulado “Humor o humillación, cuando las bromas del salón de clase se convierten en conductas irresponsables en contextos de grados superiores de primaria” una investigación con enfoque etnográfico realizada en una ciudad australiana en el estado de Nueva Gales del Sur con estudiantes de quinto año. Dicho estudio expone cómo el humor destructivo desplegado por los docentes con la intención de controlar el comportamiento de los estudiantes lesiona de la autoestima y el deseo de estudiar de sus estudiantes.

El autor a través de varios ejemplos de humillaciones y bromas de los docentes varones hacia los estudiantes, muestra cómo el rol del docente tiene una gran responsabilidad en la medida que influye en el moldeamiento de las mentes de sus estudiantes pues “las palabras tienen la capacidad de herir o de sanar, y allí, hay una línea muy fina entre construir resiliencia y humildad, o generar bromas y humillaciones que bajan la autoestima, (...) se deben cambiar las formas hostiles que denigran a la sociedad vulnerable, especialmente a los chicos” (p.11).

Asimismo, en varios países de América Latina se han desarrollado estudios importantes frente a la temática en cuestión, en Argentina por ejemplo, se destacan los avances académicos del Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas (2011) sobre el “Clima, conflictos y violencia en la escuela”. En este estudio cuyo diseño fue mixto, se hizo una amplia inmersión en el tema de las humillaciones en el ámbito escolar.

---

que sus expectativas sean ciertas y se hagan realidad con conductas que tiendan a confirmarlas. Este efecto también se conoce con el nombre de «profecía auto-cumplida», y así haremos todo lo posible para que aquello que consideramos o creemos que sucederá se haga realidad.

En estudio se presenta un modo de violencia “disfrazada” de algunos profesores hacia los estudiantes a través de la subestimación, la humillación o el trato despectivo. En lo concerniente a situaciones de maltrato, acoso y hostigamiento, desde las perspectivas de los estudiantes, dos tercios de ellos expresan que tienen conocimiento de situaciones constantes o frecuentes de humillación, hostigamiento o ridiculización.

Para finalizar la reseña de este estudio, nos interesa indicar que el informe sostiene que una serie de hechos que pueden referirse a una “violencia más leve” tiende a pasar desapercibida por profesores y directivos, de modo que los resultados muestren la fuerte presencia e incidencia de burlas, humillaciones, acosos y discriminación junto con afirmaciones positivas relativas al buen clima escolar y a la ausencia de situaciones de violencia en las instituciones.

Por su parte, Mutchinik (2013), examina las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. El trabajo pone de relieve las relaciones de humillación entre estudiantes de la escuela secundaria desde el punto de vista de los estudiantes. La Investigación desarrollada evidencia que el estudio de las incivildades es una categoría fértil para el análisis de ciertas prácticas y modos de sociabilidad en el ámbito escolar, que si bien no representan una amenaza latente contra la integridad física pueden llegar a tener inmensos efectos en la subjetividad de las personas que padecen las humillaciones. La autora refiere que,

las humillaciones están mediadas por la escuela y por las diversas relaciones que las y los jóvenes tienen con ella y son un instrumento de vinculación con el establecimiento escolar que los estudiantes utilizan para desafiar o aceptar los valores que tradicionalmente éste sostiene. Este hallazgo permite correrse de una mirada individualizante y abordar la problemática como relaciones entre grupos interdependientes atravesadas por las características de la institución donde tienen lugar y en el marco de procesos sociales, económicos y culturales más generales. (Mutchinik, 2103, p.215).

Como puede observarse, la revisión de literatura de trabajos relacionados con las humillaciones en la relación entre profesores y estudiantes, pone de manifiesto no sólo el área de vacancia en este aspecto, sino que refuerza la idea de que las palabras, al ser nombradas constituyen aquello que describen, por esto, las burlas, afrentas, sobrenombres y otros términos rotuladores no son actos de lenguaje inocente, sino que poseen una carga y eficiencia simbólica al denigrar y suprimir al otro. (Kaplan, 2015). Desde esta mirada socioeducativa, Goffman (2008), analiza el estigma como una categoría relacional que hace referencia a un atributo profundamente desacreditador para la constitución de identidad deteriorada y que cobra sentido en el contexto del entrelazamiento social en la vida cotidiana.

Desde esta perspectiva queremos observar las posibles manifestaciones de la violencia suave y disimulada en la escuela desde una perspectiva que no atomice este fenómeno y en cambio brinde la posibilidad de generar conexiones con los distintos sujetos, instituciones y relatos que configuran la realidad. Consideramos que nuestra investigación constituye un aporte valioso en la indagación de las relaciones entre docentes y estudiantes desde una mirada socioeducativa.



# CAPÍTULO 2. MARCO CONCEPTUAL

## Introducción

En este capítulo se presentan los referentes teóricos y conceptuales que fundamentan nuestro trabajo investigativo. Inicialmente, se presenta la sociología figuracional de Norbert Elias, exaltando el modelo complejo y antidogmático de las relaciones entre individuo y sociedad, así como el horizonte teórico y empírico que permite la comprensión de las mediaciones que intervienen en la triada sociedad-escuela-individuos.

Así, en vista de que la presente tesis indaga acerca de las relaciones intergeneracionales entre docentes y estudiantes en el espacio escolar se presentan algunas reflexiones teóricas sobre la configuración de la autoridad y su llamada crisis desde autores como Weber y Arendt. En relación con lo anterior, posteriormente presentamos algunos elementos del complejo entramado de aspectos de las trayectorias y experiencias escolares, observando cómo éstas se entrelazan, conjugan y articulan para comprender lo estructural, lo institucional e individual de tránsito de los docentes participantes de este estudio; lo anterior tomando como referencia autoras como Terigi y Briscioli.

Para finalizar, el último apartado expone desde la perspectiva de Norbert Elias, Erving Goffman y Carina Kaplan, los abordajes teóricos acerca de las humillaciones y estigmatizaciones y el efecto que éstas conllevan en la autoestima escolar y social en los sujetos que las padecen.

### 2.1. Relación sociedad-escuela-individuos



El problema conceptual del pensamiento sociológico acerca de la relación individuo-sociedad, nos remite a pensar dicho dúo en términos relacionales y procesuales donde aparecen una serie de interrogantes tales como: ¿Cómo son establecidas las relaciones entre individuos y sociedades? ¿Cómo se dan los cambios a lo largo del tiempo?. Estos y otros cuestionamientos son asuntos que Norbert Elias examinó en sus obras por medio de conceptos como figuración, procesos sociales, individuación, habitus y autocontrol de las emociones entre otros.

A través del análisis riguroso de estos conceptos, Elias logró problematizar y otorgar lucidez a la singularidad y a la sociabilidad humana, desarrollando así su teoría de los procesos civilizatorios y la sociología figuracional, ambas consolidadas como una totalidad. (Elias, 1978; 1982; 1994; 1995; 1998; 2002)

No en vano, conviene reconsiderar la epistemología de Elias en su conjunto, formulada en un programa desarrollado por sus disciplinas: los Figurationnal Studies, que pueden traducirse por los estudios figurativos. La teoría del proceso de civilización no puede ser aislada porque se integra completamente en este programa, lo que los análisis prácticos de la exclusión, del deporte, del tiempo o de la muerte confirman. En esta óptica, el concepto de figuración social debe ser pensado en el seno de los Figurationnal Studies y no independientemente de ellos. (Olano, 2013, p.24)

En este sentido, la sociología figuracional de Elias refiere a la importancia de pensar cómo el individuo se configura en el devenir de una historia, es decir, que en sí mismo cada persona lleva la huella de una sociedad determinada; y es por ello que el ser individual no se puede tratar en singularidad dejando de lado su historia social y las relaciones y vínculos con otras personas con las que desarrolla su humanidad. (Kaplan, 2016).

Asimismo, el ser humano en su relación con otros seres humanos logra obtener cierto grado de autonomía, pero jamás tendrá una autonomía total, pues desde el comienzo hasta el final de sus días deberá acudir y dependerá de otros seres humanos. (Mutchinik, 2013).

Piénsese en conceptos como “norma” y “valor”, “función” y “estructura”, “clase social” o “sistema social”. El concepto mismo de “sociedad” tiene este carácter de objeto aislado en situación de reposo, igual que el de “naturaleza”. Lo mismo sucede con el concepto de “individuo”. En consecuencia, nos vemos una y otra vez obligados a utilizar formulaciones absurdas como, por ejemplo, “individuo y sociedad”, que da a entender que “individuo” y “sociedad” son cosas distintas, como una mesa y una silla o una olla y una marmita. Así, uno se puede ver envuelto en prolongadas discusiones acerca de cuáles son las relaciones que existen entre estos dos objetos que se suponen existen separadamente, a pesar de que en otro nivel de su “conciencia” uno se da perfecta cuenta de que las sociedades están compuestas por individuos y que los individuos sólo pueden adquirir su carácter específicamente humano, esto es, por ejemplo su capacidad de hablar, de pensar y de amar, en y a través de las relaciones con los demás, o sea, “en sociedad”. (Elias, 1999, p. 135-136)

La interdependencia entre el par epistemológico individuo-sociedad que plantea Elias, muestra la necesidad de ver la sociedad como muchos seres humanos individuales que, por sus interacciones y dependencias recíprocas generan interdependencias o figuraciones, lo que constituye el núcleo de lo que el autor denominó como composición/configuración de unos seres humanos orientados recíprocamente dependientes. (Elias, 1995; Elias 1987).

Igualmente, Elias afirma que el sujeto solo puede configurarse en un ser humano individual cuando está inmerso en una red de relaciones sociales y dentro de un marco de dependencias recíprocas con su familia, la escuela, la iglesia, la comunidad, el grupo étnico, la clase, el género, etc. (Van Krieken, 1998). En este sentido, la sociedad se compone de una gran figuración establecida por sub-figuraciones que luego llegan al nivel mínimo de expresión donde se encuentran los individuos. Así, se establece una jerarquía de unidades sociales interrelacionadas (Elias, 2002; Montesinos y Martínez, 2001).

Ahora bien, para comprender lo humano, Elias se ubica en la mirada de las transformaciones psicogenéticas, es decir, los cambios que ocurren en la conducta de los seres humanos de manera gradual, y por tanto, es en su investigación *“El proceso de civilización.*

*Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*”(1987) donde estudia la historia de las costumbres que han posibilitado el hecho sociológico de ser “civilizado”. Allí, planteó unos niveles de análisis tanto a nivel individual como colectivo, lo que nos remite a discriminar entre el análisis psicogenético y el sociogenético.

Por su parte, la psicogénesis centra su interés en el desarrollo y transformación psicológica de los individuos, analizando de manera rigurosa a largo plazo las conductas humanas. La sociogenética tiene un alcance superior y centra su interés en la estructura general, es decir, en definir la elaboración del hábitus psíquico elaborado por determinadas configuraciones, mostrando cómo la modelación histórica del ideal occidental de *sentirse civilizado* implica cambios complejos en las estructuras sociales y políticas (Silva, 2018). De ese modo, “no es posible entender la psicogénesis de los hábitos de los adultos en la sociedad civilizada, si se considera independientemente de la socio-génesis de nuestra “civilización”. Según una especie de “ley fundamental de la socio-génesis”, durante su vida, el individuo vuelve a recorrer los procesos que ha recorrido su sociedad a lo largo de la suya.” (Elias, 1987, p.49)

Lo anterior, pone de relieve de manera incontrovertible que las emociones, los cuerpos, las pasiones y la afectividad son el producto de procesos históricos que cambian y emergen, lo que posibilita comprender que el cuerpo humano es un fenómeno socio-histórico tanto en la manera en la que se simboliza como en la manera en que se experimenta. (Olano, 2013)

Por esta razón, Elias sostiene que para que el proceso civilizatorio sea perceptible se debe investigar la totalidad de los cambios presentes a nivel morfológico, psíquico y social. En palabras de Elias la teoría de la civilización comprende

...un modelo de las relaciones posibles entre el cambio a largo plazo de las estructuras individuales de los hombres (en la dirección de la consolidación y diferenciación de los controles emotivos) y el cambio a largo plazo de las composiciones que construyen

los hombres en la dirección de un grado superior de diferenciación e integración. (Elias, 1987, p.11)

Es por esto que, desde la perspectiva Elisiana, el individuo configura, modifica y forma parte de la sociedad, al tiempo que la sociedad lo constituye y también lo modifica. Por tanto, es posible determinar la inteligibilidad de procesos y cambios socio-históricos de los individuos (Kaplan, 2016). En este sentido Elias refiere:

Cuando uno se pregunta cómo y por qué la estructura del tejido humano y la estructura del individuo cambian al mismo tiempo de una manera determinada, cuando uno ve cómo con la transición de una sociedad guerrera a una cortesana, con la transición de esta sociedad cortesana a una burguesa, se transforman también los deseos personales del individuo, el modelado de sus instintos y pensamientos, el tipo de individualidades, esta ampliación de la visión estática a una visión dinámica hace desaparecer la imagen de una muralla infranqueable entre un ser humano y todos los demás, entre un mundo interior y uno exterior, y en su lugar aparece la imagen de un constante e incommovible entrelazamiento de seres individuales, en el que todo lo que presta a la sustancia animal de estos seres el carácter propio de un ser humano —esto es, ante todo, su autodirección psíquica, su carácter individual— adquiere su forma específica en relación y de los vínculos con otros. (Elias, 2000, p.48-49)

En consecuencia, el autor presenta dos procesos que son abordados y generados de manera paralela: civilización y des-civilización. En primer lugar, el proceso de civilización tiene sus fundamentos en la monopolización del ejercicio de la violencia legítima por la presencia anónima del Estado, lo que conlleva en algunas situaciones al paso de la violencia física en violencia simbólica.

En segundo lugar, la des-civilización aparece en la orilla opuesta del proceso de civilización puesto que refiere la ruptura del equilibrio y el control que el individuo ejerce sobre sí mismo, conduciéndolo a una manifestación de las pulsiones, en contravía de las premisas del proceso de civilización.

Haciendo alusión a la teoría del proceso de civilización es importante referir que ésta guarda en su interior la posibilidad de comprender todas las ambivalencias resultantes de la dinámica de civilización, y en este sentido, el autor, refiere insistentemente que su tesis nunca ha consistido afirmar que la pacificación de las sociedades se ha dado por el fortalecimiento del monopolio del Estado, al igual que la desaparición de la violencia física por el fortalecimiento de la auto-coacción. Por el contrario, el enfoque teórico de Elias, pone de manifiesto de qué manera se articulan y relacionan las formas de violencia y el ideario de pacificación de las relaciones sociales. (Olano, 2013)

Ahora bien, el proceso civilizatorio entendido como el paso paulatino hacia un mayor control de las emociones y por tanto una mayor racionalización del pensamiento que deriva en una postergación inmediata de los impulsos, supone también comprender que la transformación del comportamiento en una ruta determinada no puede llevarse a cabo por seres humanos individuales de forma racional y consciente. (Elias, 1987; Zabludovsky, 1999), es decir, la raíz del cambio a nivel psíquico en el sentido de una civilización se produce sin un plan previo aunque haya una dirección y un orden determinado, por tanto no es posible decir que la civilización es “racional” o “irracional”.

Es evidente que la “civilización”, como la racionalización, no es un producto de la ratio humana, no es el resultado de una planificación que prevea a largo término. Sería impensable que en la base de la paulatina “racionalización” se encontrara ya un comportamiento y una planificación “racionales” que actuaran a lo largo de los siglos. Es impensable que el proceso civilizatorio haya sido iniciado por seres humanos capaces de planificar a largo plazo y de dominar ordenadamente todos los efectos a corto plazo, ya que estas capacidades, precisamente, presuponen un largo proceso civilizatorio (...) No obstante, esta transformación tampoco es un cambio caótico y sin estructura alguna (Elias, 1987, p.449).

En este sentido, la vinculación que hace Elias entre lo psicológico y lo sociológico, lo micro y lo macro, se hace explícita en su preocupación por explicar las transformaciones del ser humano de su aparato psíquico en el proceso de civilización, y es precisamente este detalle

tan relevante a lo largo de su obra que nos remite a destacar el detalle de sus premisas con el lenguaje de Freud, pues fueron sus tesis, las que tuvieron gran influencia en la obra de Elias, específicamente en las preocupaciones acerca de la manera en cómo se controlan las pasiones, y los instintos en las relaciones sociales e individuales (Silva, 2018).

En su texto *El malestar de la cultura*, Freud (como se citó en Silva, 2018) resalta la concepción del hombre como un ser que, controla los instintos agresivos y sexuales a través de la cultura, argumentando que “la cultura se ve obligada a realizar múltiples esfuerzos para poner barreras a las tendencias agresivas del hombre, para dominar sus manifestaciones mediante formaciones reactivas psíquicas” (Freud, 1986, p.53).

En este sentido, Freud considera que la agresividad es inherente a la condición humana y no depende de otros factores, por ello estudia el proceso cultural y la evolución del individuo. Al respecto, Elias refiere:

La agresividad de hoy es restringida y sujeta, gracias a una serie considerable de reglas y convicciones que han acabado por convertirse en auto-coacciones. La agresividad se ha transformado, “refinado”, “civilizado” como todas las demás formas de placer y únicamente se manifiesta algo de su fuerza inmediata e irreprimible bien sea en los sueños, bien en explosiones aisladas que solemos tratar como manifestaciones patológicas (Elias, 1987, p. 230-231)

Para finalizar, la teoría figuracional desarrollada por Elias que como se enunció anteriormente es de corte procesual, no debe ni puede basarse únicamente al uso aislado de conceptos, por el contrario, requiere de incorporación de la sociogénesis y psicogénesis como procesos a largo plazo y en constante movimiento. En palabras de Bravin (2008)

Elias nos sitúa frente a la historización del cuerpo humano y social, nos muestra que nada hay de esencial e inmutable, ni en uno ni en otro. Quedan puestos los cimientos entonces, para una sociología que puede dar cuenta de los procesos tanto diacrónicos como sincrónicos, en los que se constituyen y reconstituyen instituciones cuerpos y

sujetos, en un proceso simultáneo. El sujeto no es una abstracción desvinculada de las determinaciones sociales e históricas. El hombre no es un ser cerrado sino abierto a la naturaleza, a la cultura, al mundo social del presente y de las pasadas generaciones (p.178).

## **2.2. Mirada intergeneracional de las relaciones escolares**

Este apartado pretende poner en escena el tipo de escolaridad que ofrece las relaciones entre docentes y estudiantes, sus interacciones y los modos de vinculación que habilita la escuela en su diario acontecer.

En este sentido, pretendemos complejizar el análisis de tal modo que lleguemos a comprender lo que genera los acuerdos y desacuerdos entre estos dos grupos etarios, al igual que exponer asuntos de la reconfiguración de la autoridad, donde el docente anteriormente sólo por el hecho de cumplir la función educativa debía ser respetado y obedecido, frente a la mirada actual que advierte Meirieu (2007) donde muchos de los jóvenes que se rehúsan a la autoridad de los adultos prefieren subyugarse a la autoridad violenta, dura y sometida de los grupos en los que se encuentran adscritos.

En función de lo planteado, una manera tradicional de comprender la manera en cómo se relacionan los docentes y los estudiantes se enlaza a la presencia de un desacuerdo que es el producto de un conflicto a nivel intergeneracional (Southwell, 2020). Este argumento y otros tantos, produjo una teorización social con diversas opciones para interpretar las relaciones entre los docentes y los estudiantes.

Desde las juveniles conceptualizaciones de Walter Benjamin sobre la confrontación generacional a los comienzos del siglo XX, pasando por la reflexión de Herbert Marcuse en la década de 1960 acerca del conflicto generacional y la producción de contracultura y el gran aporte de Margaret Mead, quien describió los vínculos generacionales (prefigurativos, cofigurativos y posfigurativos) en 1970, a los que se sumaron análisis de la sociología de la educación, como el que produjo Paul Willis

acerca de las oposiciones que tenían lugar en la escuela –estudiantes/docentes, varones/mujeres, ingleses/inmigrantes. Ese tipo de construcción conceptual, de la cual solo hemos dado algunos ejemplos, generó una significativa renovación al establecer la necesidad de analizar las interacciones escolares superando las tendencias más estructurales y la dinámica de las regulaciones, para dimensionar en mayor medida el peso de las relaciones intergeneracionales en las situaciones y en los espacios donde acontecen. (Southwell, 2020, p.22).

Las situaciones desplegadas en el espacio escolar encuentran disonancia entre los docentes y los estudiantes básicamente porque ambos grupos etarios recurren a argumentos distintos para expresar sus opiniones y expectativas acerca del proceso escolar. Estos asuntos vistos desde la teoría, los encontramos reflejados en estudios como los de Goffman (1953) cuando refiere que los seres humanos interactúan con otros acudiendo a lo que entienden como “un acuerdo real sobre cuáles serán las demandas temporariamente aceptadas” (p. 21).

En sintonía con lo anterior, estudios más recientes enfocados a la escuela como el realizado por Di Leo (2009) muestran las formas de subjetivación y hacen hincapié en las experiencias juveniles de reconocimiento y transformación. El autor, refiere que los jóvenes destacan como un asunto significativo las escasas ocasiones en las que pudieron construir una relación de confianza con sus docentes o directivos.

En los discursos juveniles sobre los otros agentes escolares adquiere una especial importancia el sentirse tratados como sujetos. Esta situación es presentada como extraordinaria por los estudiantes ya que, en general, perciben que son “tratados como meros objetos por los docentes o directivos”, ya sea en torno a los rituales cotidianos de control o bien, especialmente, a partir de reiteradas situaciones vividas como “discriminación, injusticia, autoritarismo o falta de respeto”. La relación de confianza de los estudiantes con los docentes o directivos se hace posible en las escasas ocasiones en las que dichos agentes manifiestan ambos tipos de disposiciones para la apertura hacia el otro. (Di Leo, 2009, p.78-79)



Las distintas percepciones acerca de lo que es valioso, el saber digno de ser compartido, el uso y utilidad de las nuevas tecnologías, las formas de disciplinamiento, la normatividad escolar, los usos del lenguaje, entre otros, son sensaciones que generan divergencia y profundizan la distancia entre los estudiantes y los docentes, en palabras de Southwell (2018), “las divergencias, la desconfianza e incluso el desconcierto sobre los modos de participar en la vida en común se expresan de una manera tal que permiten señalar la existencia de una disyunción de corte generacional” (p.71).

Ahora bien, las pautas de regulación que son impartidas en las escuelas brindan algunas pistas acerca del proceso de formación de los jóvenes, y por tanto, indagar sobre las formas del trabajo docente es realmente valioso. Desde esta perspectiva, resulta conveniente reflexionar acerca de los trayectos formativos de los docentes que son habilitados en la escuela y que reflejan enormes diferencias a pesar de contar con aspectos administrativos, planta docente, posibilidades y obstáculos comunes. Estos aspectos son abordados por Southwell y Vassialiades (2014) desde la categoría *posición docente*.

Al respecto, dichos autores argumentan que dicha categoría “se basa en la idea de que la enseñanza supone el establecimiento de una relación con la cultura que no está situada en coordenadas predefinidas, fijas y definitivas, sino que supone vínculos con los saberes y las formas de su enseñanza que nunca se encuentran del todo estabilizados, al sufrir alteraciones motorizadas por la búsqueda e invención de respuestas en el contexto de los procesos de escolarización” (Southwell, 2020, p.25).

En concordancia con lo anterior, *la posición docente* es una relación que atiende a la circulación de sentidos, discursos acerca de la forma de enseñar y de manera particular las variadas formas en que los estudiantes viven, piensan y asumen sus tareas y todo lo que se desprende de ellas. Por tanto, para construir una posición docente se requiere que los docentes se dejen interpelar por su diario acontecer, por lo que viven y por quienes trabajan para generar vínculos basados en la relación. (Southwell, 2013)

Dentro de este marco, se pone en evidencia la necesidad que las y los docentes amplíen el abanico de representaciones que tienen de los jóvenes, para darles lugar y también entender la importancia que tiene la sociabilidad. Además, se requiere de una relación demarcada por el establecimiento de concepciones de qué hacer con las nuevas generaciones y vínculos de autoridad.

### ***2.2.1. Autoridad***

Como se enunció en párrafos precedentes, las tensiones intergeneracionales en el espacio escolar muestran un vínculo estrecho entre normas, confianza, regulación de los conflictos, y autoridad. En cuanto a la autoridad es importante mencionar y precisar cómo será entendida, acudiendo en primera instancia a la innegable influencia de Weber (1983) el cual refiere que la autoridad descansa sobre el reconocimiento, el cual puede ser inconsciente, tácito, explícito, reflexivo, pero es su presencia lo que permite hablar de autoridad; asimismo, este reconocimiento que es realizado por parte de los individuos gobernados hace que se pueda hablar de lo bien fundado o no de un ejercicio de poder, es decir, de su legitimidad.

Sin embargo, el advenimiento de la modernidad trajo consigo la necesidad de un cambio sustancial frente a la concepción de la autoridad marcada desde la fuerza de las tradiciones y la costumbre. Esta mirada frente a la cual Weber no fue ajeno, le permitió presentar tres grandes modalidades como formas de autoridad (tradicional, racional y carismática).

Para Weber estas tres formas de autoridad tenían una tendencia dominante: una evolución hacia el primado de la autoridad racional-legal, es decir, una combinación entre procedimientos jurídicos y legales, por un lado, y consideraciones técnico-científicas, por el otro. En todo caso, para Weber, se “obedece a otra persona porque ello aparece como “natural”, es decir, está marcado por el uso de la costumbre o tradición; debido a que la persona a la que obedecemos tiene características que ejercen una persuasión inmediata sobre el carisma; o bien, porque se comprende la necesidad funcional y las bases racionales sobre las cuales reposa la autoridad (Martucelli, 2009)

El legado dejado por Weber ha sido el insumo para que académicos actuales aborden el tema de la autoridad como una temática central en la agenda de la modernidad. (Martuccelli, 2009). Ahora bien, el desmantelamiento de las tradiciones y de las creencias religiosas permitió la realización de una distinción frente a qué elementos de la tradición debería ser compartida y conservada, lo que derivó en que la herencia cultural y la autoridad se convirtieran en un problema permanente. (Arendt, 1972).

Atendiendo a los anteriores elementos y a la complejidad que tiene el estudio de la autoridad, acudiremos a las premisas presentadas por Martuccelli (2009) las cuales son consideradas como un insumo valioso para la tarea analítica que pretendemos precisar.

- a) La autoridad tiene que ver con el poder, pero la autoridad no debe ser pensada solamente desde él.
- b) La autoridad no es un asunto de todo o nada. En todas las sociedades modernas existen procesos a la vez de fortalecimiento y de debilitamiento de la autoridad que ningún diagnóstico simplista o unilateral permite comprender.
- c) La autoridad se ejerce de una u otra manera, pero se ejerce siempre en toda sociedad.
- d) La autoridad tiene, dentro de una sociedad, y en un mismo momento, fuerzas y formas distintas en función de los diferentes dominios sociales o actores en presencia (p. 102-103)

Acudiendo a estas premisas, iniciaremos por distinguir la autoridad de otros términos como el término poder, para intentar describir el modo en que se lleva a cabo la autoridad en el espacio escolar. Al respecto, el par autoridad - poder se ha mostrado a lo largo de los años como sinónimo y como conceptos intercambiables en el ámbito escolar, y precisamente se ha visibilizado de esta manera puesto que parece concentrarse en ciertas figuras de las instituciones que gozan de una posición jerárquica que los hace acreedores de poder. (Aleu, 2009; Sennet, 1982).

Así, desde la perspectiva de Arendt frente a la concepción de autoridad y poder, se resalta que la autoridad, siempre demanda obediencia y excluye el uso de la fuerza como medio para obtenerla puesto que cuando se hace uso de la fuerza la autoridad fracasa.

Asimismo, la autoridad no puede confundirse con la persuasión, puesto que ésta presupone la igualdad y opera a través de un proceso de argumentación. En este sentido, tanto el uso de la fuerza como igualdad que implica la persuasión no pueden confundirse con la autoridad. Igualmente, para la autora ésta no deriva de la fuerza ni de una razón común, sino de una desigualdad en la relación, es decir, de una asimetría que es reconocida y legitimada por aquellos que hacen parte de esa relación. (Arendt, 2003)

En suma, tanto la mirada de Weber como la de Arendt resultan ser aproximaciones teóricas relevantes que guían nuestro análisis, en el sentido que permiten pensar la autoridad como el resultado de las relaciones entre los sujetos, en este caso, docentes y estudiantes, así como abrir la reflexión frente a las posibles razones que llevan a los sujetos participantes de la relación a obedecer o no a la autoridad, y por consiguiente atender a esa desigualdad en la relación o asimetría que es inherente a ella.

De este modo, enfocando la mirada hacia las relaciones intergeneracionales podemos decir que los vínculos de autoridad están marcados por dos conceptos con los cuales se describen significativamente: respeto y disciplina (Gallo, 2009). Basados en lo descrito por Sennet (2003) cuando refiere que el respeto se hace visible en comportamientos que dan lugar y reconocimiento a un otro, podemos afirmar que la autoridad se reconoce y expresa en actos concretos.

Así, tanto el respeto como la disciplina en el ámbito escolar, estarían basados en la jerarquía y autoridad del maestro, puesto que mientras que la disciplina pone en consideración el marcado poder que toda relación de autoridad supone (Dubet y Martuccelli, 1998), el respeto por su parte, organiza las relaciones en el sentido que las vuelve visible, las enuncia y formaliza. De este modo, el respeto y la disciplina se asocian a la idea de autoridad del profesor, más allá de la manera en que dicha autoridad es reclamada. (Gallo, 2009)

Para el caso concreto de los docentes, los estudiantes argumentan que la tarea del profesor se encuentra ligada a su tarea de enseñar y es este aspecto lo que los lleva a reconocer la necesidad de orden y la idea de mandato, sin embargo, el hecho de que sean respetados o

no, parece estar asociada a la estrecha relación entre la personalidad y el modo en que enseñan y no por su capacidad punitiva o de restricción (Aleu, 2009).

Siguiendo a Aleu (2009), los estudiantes reconocen dos escenarios en los que se pone en evidencia un ejercicio de poder carente de autoridad. El primero de ellos, ligado al uso del examen y la calificación como una consecuencia de un comportamiento del profesor inadecuado, es decir, la calificación vista como sanción. Con respecto al segundo escenario, aparece el abuso asociado a la humillación, donde los estudiantes son expuestos ante los demás con el ánimo de generarles vergüenza, como una forma moderna de disciplinamiento (Aleu, 2009). Como señala Sennet (1982) haciendo alusión a los argumentos de Elias, la vergüenza se compone de un modo de control mucho menos perceptible que la violencia física que caracterizó las formas de disciplinamiento durante varios siglos, pero que no reduce las secuelas de la coerción en cuanto a su capacidad para producir obediencia y sumisión.

Ahora bien, de manera concreta ¿que implica esta ausencia de autoridad? Si, como se advirtió en párrafos precedentes el consentimiento a la dominación que supone la presencia de la autoridad lleva consigo de manera necesaria criterios de legitimidad se puede suponer que la ausencia de la misma sería equivalente de la imposibilidad de construir tales criterios, o recíprocamente, de la existencia de mecanismos disponibles para su impugnación efectiva. En este sentido, abordar el origen y la efectividad de estos mecanismos requiere tener presente lo que se ha empezado a denominar de manera global y progresiva como “crisis de autoridad” asociado de manera explícita con las demandas a nivel micro en las instituciones educativas para impugnar demandas concretas de autoridad (Noel, 2009).

#### **2.2.1.1. Crisis de la autoridad.**

La cuestión de la autoridad y su llamada crisis se ha visto de manera recurrente como tema de discusión desde hace varias décadas, y tales reflejos se pueden resumir en la mirada de Arendt (1959) cuando argumenta que es preciso preguntarnos por el pasado de la autoridad y no por lo que es la autoridad, y particularmente lo enuncia en el sentido de que si estamos cuestionando la autoridad es porque ésta se ha desvanecido del mundo moderno. Y esta crisis

la podemos hacer evidente en la difusión hacia otras áreas prepolíticas tales como la crianza de los niños y la educación, donde de manera general siempre la autoridad había sido aceptada de manera natural y donde en la actualidad ya no está asegurada en ningún tipo de las relaciones intergeneracionales, es decir, la autoridad desde todo ámbito ha perdido su plausibilidad.

Como puede verse, la autora enuncia la desaparición de la autoridad en el mundo moderno y presenta como una evidencia del hecho que ésta haya sido recusada incluso en los escenarios donde por tanto tiempo se le encontró instalada de manera firme, particularmente en las relaciones intergeneracionales y en la esfera educativa. Y estos elementos se pueden evidenciar a modo de ejemplo en diversas apreciaciones periodísticas como las siguientes:

Hay algo definitivo: los docentes deben volver a ser autorizados como tales. Hay que volver a darles autoridad. Esta crisis de autoridad no nos ocurre solo a nosotros, les pasa a los docentes franceses, alemanes, chinos... y tiene que ver con una sociedad que valora mucho más lo joven y la innovación, y a la que le parece que todo lo viejo es conservador y en la que muchas otras agencias de transmisión cultural, más allá de la escuela, cuyos saberes han quedado deslegitimados (Dussel, 2005)

Una escuela basada en la supremacía adulta es la causa de los muchos conflictos y hasta de violencia escolar. Pero la disolución de la autoridad adulta a favor de la omnipotencia adolescente solo muestra la falta de compromiso con la protección y la educación. (Narodowski, 2006)

Las anteriores miradas, retoman y enfatizan la idea de análisis de los autores previamente relacionados, sin embargo, lo interesante de precisar en este punto, es que, aunque estos textos periodísticos vengan de autores de posiciones ideológicas diversas, convergen en que la autoridad en general y específicamente la autoridad escolar está pasando por una crisis que requiere de un trabajo serio para su reconstrucción.

### **2.3. Trayectorias y experiencias escolares. Apuntes para pensar la convivencia en la escuela**

En este apartado se focaliza la mirada a nivel teórico en el complejo entramado de aspectos de las trayectorias y experiencias escolares, observando cómo éstas se entrelazan, conjugan y articulan con otros campos de la vida social, el contexto familiar, las estrategias económicas desplegadas, o las trayectorias y experiencias de formación profesional, con el ánimo de lograr un acercamiento a los modos en que los jóvenes transitan por el sistema educativo a lo largo del tiempo (Terigi, 2008).

En este sentido, comenzaremos por describir de manera sucinta el surgimiento de la temática, partiendo de que su estudio nace desde la sociología francesa con el objetivo de comprender las múltiples dimensiones de los fenómenos sociales a lo largo del tiempo a partir del estudio de temáticas específicas como la migración, el trabajo y la educación, entre otras.

Así, el concepto de trayectoria aparece desde una mirada teórica -metodológica que propone analizar los recorridos de los sujetos haciendo especial énfasis en un área específica, por ejemplo las trayectorias escolares o trayectorias laborales, sin dejar de lado el resto de elementos, puesto que es primordial dar cuenta de las relaciones entre las diversas esferas para recuperar el dinamismo propio de la vida social (Godard, 1996).

En lo que concierne al ámbito educativo, el estudio de las trayectorias tuvo su origen en los hallazgos de las teorías que hacen énfasis en la reproducción, donde encontramos estudios como los de Bourdieu y Passeron (1977); Baudelot y Establet (1971) que pusieron en evidencia la presencia de circuitos educativos diferenciados asociados a la clase social. Posteriormente, en trabajos como los de Dubet y Martuccelli (1996) se empezó a evidenciar que es la misma escuela por sus mecanismos selectivos la que produce las injusticias.

Del mismo modo, a partir de las teorías reproductivistas se gestaron otros estudios en Argentina que permitieron desde la empiria comprender las dinámicas de producción y reproducción de la desigualdad escolar y social (Braslavsky, 1985; Filmus, Kaplan, Miranda y

Moragues, 2001). Allí, aparte de estudiar el origen social como factor esencial de las desigualdades se incorporaron otras dimensiones como la extra-edad, reprobación de asignaturas y repitencia escolar para analizar la incidencia de estos indicadores en el devenir de sus carreras escolares y a futuro.

En este sentido, trabajos como los anteriormente citados, introdujeron la dimensión simbólica-subjetiva de las trayectorias socioeducativas que lograron relacionar las representaciones sociales de las y los profesores, con los sentidos que éstos y estas le otorgan a los desempeños de sus estudiantes y el poder que tienen para anticipar el destino de cada uno de ellos. De esta forma, a partir de las investigaciones de Carina Kaplan se abre una dimensión que derivó en toda una línea de investigación acerca del análisis de las experiencias escolares, la construcción de identidades y de manera más reciente el estudio riguroso de las emociones.

Ahora bien, sin perder de vista los antecedentes históricos mencionados, asumiremos las trayectorias escolares como los recorridos que llevan a cabo los sujetos en el sistema escolar, estudiados en relación con la expectativa del diseño del sistema y que se expresa en las condiciones de escolarización (Terigi y Briscioli, 2020). En este sentido, nos interesa como una de las unidades de análisis de esta investigación los recorridos de los docentes participantes del estudio por las instituciones educativas con el ánimo de comprender si dicho paso tuvo incidencia en la construcción de sus estrategias de convivencia actuales.

Asimismo, referimos que el interés de focalizar la mirada en la educación secundaria brinda una gran relevancia frente a la consideración de las condiciones institucionales de escolarización, lo anterior, asumiendo que “las condiciones de escolarización de la escuela secundaria –una serie de arreglos comprendidos en la matriz organizacional y el régimen académico, que regula la cursada de los estudiantes– imponen dificultades específicas en los tránsitos por este nivel educativo” (Terigi y Briscioli, 2020, p.138-139).

Lo anterior se hace explícito en diversos estudios (Ferreya, 2015; Pérez Zamora, Pannuto y Olea, 2007; Freytes Frey, 2013) que relevan que en la última década no se ha



logrado modificar de manera clara la matriz de selección social que subyace a la forma en como está configurada la educación secundaria, lo que pone en evidencia las dificultades de los jóvenes en el sistema educativo. Así, puede asumirse que las trayectorias escolares no son predecibles puesto que están sumergidas en una dinámica de rupturas a nivel social, cultural y educativa que en palabras de Tiramonti y Ziegler (2008) “delinean un conjunto de recorridos impregnados de heterogeneidad, novedad y estrategias diversas que hacen difícil, sino imposible, las caracterizaciones cerradas y bien delimitadas a las que la reflexión sociológica nos había acostumbrado” (p. 93).

Ahora bien, en lo que a la experiencia escolar se refiere, nos asumimos desde la postura de Dubet y Martuccelli (1998) cuando afirman que la experiencia escolar “se presenta como una prueba en la cual los actores, especialmente los alumnos están obligados a combinar y articular diversas lógicas de acción<sup>9</sup>” (p.83). De ahí, que se entienda este concepto como la agrupación del conjunto de interacciones entre la diversidad sociocultural de los estudiantes y la cultura escolar, lo que hace que las lógicas de acción (órdenes de sentido, significaciones, justificaciones, modos de actuar) anteriormente enunciadas, adquieran vida a través de las conductas y percepciones del sujeto, constituyendo de esta forma su reflexividad y subjetividad (Santana-Armas et al., 2018).

En este sentido, la experiencia escolar se “fabrica” al interior de las instituciones educativas y responde a lo que Dubet y Martucceli (2013), definen como “la manera en que los actores, individuales y colectivos, combinan las diversas lógicas de la acción que estructuran el mundo escolar” (p. 79). De este modo, la combinación de estas lógicas se

---

<sup>9</sup> **Lógica de integración:** se trata de un orden más tradicional; implica que los sujetos actúan según normativas externas que han sido interiorizadas. “En la lógica de la integración, las normas que encuadran las relaciones sociales y las conductas son vividas como expresión de lo que es normal [...] atentar contra ellas es destruir la totalidad de un orden social” (Dubet, 2013, p. 198). **Lógica de la estrategia:** responde a un orden más racional, puesto que el actor persigue metas y ubica allí los recursos disponibles. Se trata de un mundo social de jugadores que compiten, que pueden entablar alianzas, enmarcados en reglas de juego. La acción social no se define por los roles de la sociedad sino por el poder que tiene cada jugador (sujeto), su capacidad de influir sobre otros, así como de protegerse. **Subjetivación:** refleja el orden de la ética, donde los sujetos se diferencian de aquella sociedad que los domina o que obstaculiza sus metas. Los actores no se consideran a sí mismos como producto de la socialización o de sus estrategias, sino que hay un sentido autónomo en su accionar. Refiere a la “[...] capacidad de vivirse como el autor de su vida y como su propia referencia” (Dubet, 2013, p. 210). Reconoce aquí una socialización desde la cual las marcas sociales son incorporadas, y a la vez una reflexividad interior que permite dialogar con ellas y emerger un yo, no reductibles a los yo disponibles en la sociedad (Dubet, 2013 citado por González, 2018, p 129-130).

corresponde con las funciones esenciales del sistema escolar, es decir, “socialización (lógica de integración), distribución de competencias (lógica de estrategia) y educación (subjetivación). A su vez, la experiencia escolar se le presenta al actor como una prueba, que le impone el trabajo de combinación de lógicas” (González, 2018, p. 130).

Dicho de otro modo, la incorporación de las experiencias escolares de los docentes y estudiantes en su trayectoria y espacio escolar permite conocer el proceso de lo que acontece en la escuela, el estudio de la actividad subjetiva de los actores, sus formas de relacionamiento y la comprensión de cómo “captan, componen y articulan las diversas dimensiones del sistema, con las cuales construyen sus experiencias y se constituyen a sí mismos. Es el estudio de estas experiencias lo que debe permitirnos captar la naturaleza de la escuela” (Dubet y Martuccelli, 1998, p. 86).

En síntesis, los referentes abordados, logran poner sobre la mesa algunas consideraciones que son insumo de discusión, análisis y de profundo interés para este estudio, pues como se pudo apreciar desde la perspectiva de los autores citados, las trayectorias y experiencias escolares permiten analizar problemáticas del sistema educativo, la convivencia, y sus políticas, las prácticas escolares y el transitar de los sujetos por el sistema escolar desde una mirada multidimensional.

### ***2.3.1. Trayectorias escolares: La estelaridad de un concepto***

La comprensión multidimensional que hace que las trayectorias escolares se definan como un entramado que vincula lo estructural, lo institucional y lo individual (Briscioli, 2013) apareció en el escenario político para configurarse en el objeto de estudio de múltiples investigaciones que trajeron consigo malformaciones en la conceptualización de la categoría de las trayectorias escolares específicamente en el sistema teórico originario.

Lo anterior, se ha hecho explícito en el uso de frases como “que trayectoria la que tiene ese estudiante” o “en aquel salón tenemos cuatro estudiantes con trayectoria”; frases que parecieran hacer alusión a un prontuario escolar asociado al fracaso o a ciertas dificultades de aprendizaje. De ahí, que se sugiera tratar este concepto como un *estelar*, es decir, un concepto

que aparece en la esfera escolar como una moda de la que todos hablan, pero que luego de un tiempo desaparece quedando instalado a la comodidad del uso e interpretación de los sujetos, lo que ha llevado a que un amplio sector del sistema y política educativa confieran a la trayectoria escolar la idea de dificultad de aprendizaje. (Terigi y Briscioli, 2020)

En este sentido, es importante resaltar que estas situaciones limitan la perspectiva de las trayectorias de los sujetos, separando las condiciones de escolarización y volviéndose al modelo patológico individual del fracaso escolar (Terigi, 2009). En el caso particular de nuestro estudio este modelo es refutado, puesto que nuestra perspectiva se acoge a la necesidad de que se conozcan las dinámicas que circulan por el sistema escolar, así como las múltiples situaciones en las que se encuentran los jóvenes y que condicionan su vida y escolaridad. De esta forma, nuestro estudio hace énfasis en los interrogantes que se generan sobre las condiciones pedagógicas de los docentes participantes y que se han convertido en factores de riesgo en las prácticas de convivencia actuales.

## **2.4. Convivencia escolar y relaciones de humillaciones y estigmatización**

En este apartado se pretende comprender desde una perspectiva socio-educativa algunos elementos constitutivos de la vida escolar asociados de manera particular con la dimensión emocional, las prácticas, los procesos y comportamientos a nivel individual y social. En este sentido, el interés reposa en el estudio de las humillaciones y estigmatizaciones y sobre el papel central que estas experiencias juegan actualmente en la génesis de los conflictos y violencias entre los grupos sociales, específicamente en las relaciones escolares entre docentes y estudiantes.

En este orden de ideas relevamos que los estudios de violencia escolar aparecen desde diversas concepciones y líneas de análisis, lo que ha hecho que se establezcan múltiples enfoques teóricos y metodológicos. Desde esta perspectiva socioeducativa nos ubicamos en el abordaje de las humillaciones como una categoría de las incivildades. Al respecto, se destaca con gran relevancia los trabajos educativos realizados por Eric Debarbieux desde el

Observatorio Europeo de Violencia, donde aborda la violencia en las Instituciones educativas desde tres dimensiones que despliegan acciones violentas. Debarbieux (como se citó en Mutchinik 2013).

En primer lugar refiere *los crímenes y delitos* como robos, golpes y heridas, tráfico y uso de drogas, etc., es decir, todas aquellas situaciones que se encuentren inscritas en el Código Penal; en segundo lugar, *las incivildades*, la cuales hacen referencia a situaciones que trasgreden los códigos elementales de la vida en sociedad, el código de las buenas costumbres. No aparecen necesariamente comportamientos que irrumpen con lo legal, en el sentido jurídico, sino que se muestran como infracciones o faltas al orden concebido en los encuentros de la vida cotidiana. (Debarbieux, 2008; Debarbieux y otros, 1999). Estas pueden estar asociadas al ruido, la suciedad, la ofensa y todo lo que cause desorden, y, por último en tercer lugar, destaca el “*sentimiento de violencia*”, muy asociado a un sentimiento de inseguridad que aparece como un resultado de las dos dimensiones anteriores.

Es importante resaltar que los estudios realizados tanto en Europa como en países latinoamericanos (Debarbieux, 1996, 2001, 2002; Carra y Sicot, 1997; Charlot, 1997 y 2002; Debarbieux y otros, 1999; Tavares dos Santos; 2001; Blomart, 2002; Clémence, 2002; Viscardi, 2003; Kornblit, 2008; Abramovay y Rua, 2002; Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas, 2008 y 2010; Kaplan, 2009a; Mutchinick, 2009; García, 2010) muestran que aunque desde la opinión pública se haya sembrado e instalado la idea de que en la secundaria se presentan cotidianamente situaciones de agresiones físicas, en realidad, las situaciones que tienen mayor emergencia en las instituciones escolares son las charlas, burlas, discriminaciones, humillaciones y apodos; clarificando que son las incivildades, el brote de violencia más contundente de la cotidianidad y del manejo de las relaciones escolares.

Al respecto, señalamos que la utilización del concepto podría sugerir un deslizamiento semántico desde el término incivildades hacia el término incivilizado. Lo que conllevaría a una comprensión de las violencias escolares como producto de la “no-civilización”; al respecto, Debarbieux (como se citó en Mutchinik, 2013) refiere que la incivildad no se trata de la no-civilización, ni simplemente un acto de la mala educación puesto que se corresponde con un

conflicto de civilizaciones. En este sentido el autor refiere una oposición de valores, de sentimientos, de pertenencias diversas que responden a condicionamientos sociales y culturales responsables parcialmente de la conexión entre violencias escolares y desigualdades sociales.

Así, desde esta lógica, las incivildades están en estrecha relación con la exclusión social, ya que como lo afirma el mismo autor “las incivildades revelan una crisis a la vez interna de los establecimientos escolares y un auténtico conflicto de civilizaciones, ligado a la exclusión social, como al individualismo desencantado del modo de vida de nuestra democracia” (Debarbieux, 1996, p.169)

Ahora bien, como una forma de aproximarnos a la comprensión de las incivildades, nos remitimos a estudios con una base empírica que han reflexionado sobre el establecimiento de las relaciones escolares, en este sentido hacemos principal énfasis en las humillaciones en la escuela atendiendo también a la germinación de sentimientos asociados a la humillación como la vergüenza, el miedo y desprecio.

#### ***2.4.1. Algunos sentidos acerca de las humillaciones***

Humillación proviene etimológicamente de la palabra latina *Humus* (tierra), es decir, arrastrarse o postrarse por el suelo u obligar a otro a reconocer su bajeza rebajando totalmente su dignidad; así mismo se interpreta como “un acto y un sentimiento mediado por una experiencia social, es la interacción entre grupos o personas a partir de la cual uno de ellos siente que ha sido agraviado” (Mutchinik, 2013, p.91).

Miller (1993) estudió de manera sistemática en la literatura la evolución del significado de humillar a lo largo de los siglos y de esta manera logró identificar que la primera referencia escrita en lengua inglesa a un significado degradante del verbo humillar data de 1757. Así, apenas hace unos 263 años, poner a otro ser humano por debajo o degradar su dignidad aparece con una connotación desdeñosa que viola un derecho fundamental.

Igualmente, no es casualidad que en el mismo tiempo histórico tuvieran lugar algunos de los hechos más representativos que marcan el principio del fin de la época milenaria: la Revolución Francesa de 1789 o la Declaración Americana de Independencia de 1776. Allí, se da comienzo a un cambio sustancial en la moral y la política occidentales que culmina, al menos en lo teórico, con la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948, cuyo famoso artículo primero declara oficialmente la caducidad de la escala vertical del valor humano: “Todos los seres humanos nacen libres e iguales en dignidad y derechos...”. (Art 1)

Por tanto, la Declaración Universal de los Derechos Humanos, expone un nuevo contexto político y moral de la humillación definiéndola como la denigración forzada de una persona o grupo mediante un proceso de subyugación que daña y lesiona su dignidad; así, ser humillado significa ser puesto en una situación devaluada en contra del interés propio; y humillar es violar la expectativa que toda persona debería tener de que los derechos humanos básicos sean respetados (Arregui, 2008).

Por su parte, Lindner (2009) advierte que la experiencia de la humillación puede analizarse como un suceso de corte individual, pero también como una práctica sistemática; es decir, como una herramienta de control social o una herramienta de dominación e incluso como una experiencia que puede avivar la capacidad de resiliencia de las personas, es decir, la capacidad para asumir y resolver de la manera positiva las experiencias dolorosas.

En este sentido, la experiencia de la humillación referida como un asunto social y de corte relacional puede suscitar emociones como ira, culpa, temor, vergüenza, miedo, angustia y en ocasiones hasta deseo de venganza. Todas ellas tienen que ver con la afectación o pérdida de autonomía y con la idea de haber perdido el reconocimiento del propio valor moral y, en algunos casos, con la lesión de la identidad y la experiencia de exclusión de la comunidad social, moral y política. Asimismo, la humillación trae consigo una experiencia de sufrimiento y permite pensar que la ira y el resentimiento asociados a ella pueden entenderse como emociones morales (Lindner, 2009).

Como vemos en las líneas precedentes la humillación produce daño, puesto que lesiona y agrede la dignidad de un grupo o de una persona y por tanto puede asociarse al acto, al sentimiento y a la práctica, es decir, al agente, al que lo sufre y al espectador, tres agentes que pueden analizarse de manera separada pero que en la mayoría de los casos suelen ser inseparables. Bajo estos tres agentes pretendemos comprender la complejidad de las relaciones entre docentes y estudiantes, tratando de dotar de sentido las diversas situaciones escolares donde aparecen acciones que desde la perspectiva de los actores pueden ser degradantes y legitimadoras de la discriminación.

Ahora bien, desde una mirada socioeducativa y asumiendo que la humillación se entiende como una relación social entre una persona o grupo que trata a otra persona o grupo como inferior y una persona o grupo que advierte que dicha devaluación tuvo lugar. (Kaplan, 2009b), podríamos referir que se trata entonces de una relación de poder que supone inferioridad-superioridad, pues para que alguien humille a otro es necesario que ostente del suficiente poder para hacer sentir inferior o rebajar a otro.

Sobre esta temática Elias en su *Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros* (2003) aborda también los procesos de inferiorización. En su investigación centra el análisis en la pequeña comunidad de Winston Parva donde expone que de manera recurrente los miembros de los grupos que desde el poder son considerados mas fuertes que otros grupos, se conciben a sí mismos como seres humanos mejores que el resto. Igualmente, señala que los comentarios cotidianos hacen visible un imaginario social en el que los habitantes antiguos no sólo marcaban una diferencia respecto de los nuevos habitantes sino que además acentuaban la idea de ser *mejores* que los recién llegados. Además de esta diferenciación explicitada en el discurso de los antiguos habitantes expresaba una práctica permanente de *evitar y evadir* el contacto con los otros, argumentando esta práctica discriminatoria en una estigmatización de tipo social, al señalarlos “de burdos y poco educados” (p, 83).

Como vemos, Elias en su ensayo realiza un ejercicio analítico acerca de los procesos de exclusión/inclusión donde aparece la relación de *un nosotros* que va construyendo un espacio de marginación y exclusión de aquellos que van apareciendo como *ellos*, es decir, de los marginados y excluidos como categorización social para los habitantes nuevos. Esta socio-

dinámica de los grupos llevada al espacio escolar se refleja en el grupo establecido como aquel donde sus miembros respetan las normas sociales, las buenas costumbres, el deber ser; caso contrario a los marginados y excluidos que se caracterizan por la falta de respeto a esas normas donde “la anomia es probablemente el reproche más frecuentemente vertido contra ellos; siendo considerados por parte del grupo establecido como poco fiables, indisciplinados y descontrolados” (Elias, 2003, p.228).

Lo anterior, también da cuenta de un proceso social de conformación de identidad y alteridad colectiva al interior de la escuela en la que los estudiantes rotulados vistos como “marginados” y excluidos acaban por aceptar con resignación su poco prestigio y baja condición y valoración social, mientras los antiguos habitantes denominados por el autor como los “establecidos”, aprovecharían su cohesión social y ejercerían la exclusión de los otros mediante el instrumento de la estigmatización configurando una particular manera de posicionamiento social para sí mismos privilegiado.

Ahora bien, reflexionando sobre la estigmatización, Elias plantea que “un grupo puede estigmatizar a otro efectivamente sólo mientras esté bien establecido en posiciones de poder de las cuales el grupo estigmatizado se encuentra excluido. Mientras perdure esta condición, el estigma de la desgracia colectiva impuesto a los marginados puede resistir” (Elias, 2003, p.89).

De ahí consideramos preciso incorporar otro elemento teórico de gran relevancia para este estudio y es la conceptualización de estigmatización realizada por Erving Goffman en su libro “*Estigma, La identidad deteriorada*”. Allí, se clarifica que el término estigma hace alusión a un atributo profundamente desacreditador en las interacciones sociales, añadiendo además que en nuestra sociedad existen atributos que siempre resultan desacreditadores. (Goffman, 2006). Para este autor, el elemento fundamental es la connotación social que tiene ese atributo, no el atributo en sí, ya que puede desacreditar o no a un individuo según la connotación que tenga en el contexto social en que él se encuentre.



En este orden de ideas, Goffman menciona tres tipos de estigmas. La primera de ellas hace referencia a “las abominaciones del cuerpo”, es decir, las distintas deformidades físicas. En segunda instancia, los defectos del carácter del individuo que se perciben como falta de voluntad, pasiones tiránicas o antinaturales, creencias rígidas y falsas, deshonestidad y perturbaciones mentales, todos ellos inferidos de informes sobre reclusiones, adicciones a las drogas, alcoholismo, homosexualidad, desempleo entre otras. Y, en tercer lugar, los estigmas tribales de la raza, la nación y la religión, los cuales se muestran como “susceptibles de ser transmitidos por herencia y contaminar por igual a todos los miembros de una familia” (Goffman, 2006, p.14).

Es importante anotar que el autor enuncia que estos tres tipos poseen los mismos rasgos sociológicos: “un individuo que podía ser aceptado fácilmente en un intercambio social corriente posee un rasgo que puede imponerse por la fuerza a nuestra atención y que nos lleva a alejarnos de él cuando lo encontramos, anulando el llamado que nos hacen sus restantes atributos” (Goffman, 2006, p.15). En este sentido, es poseedor de un estigma y de una diferencia poco deseable que no lo hace totalmente humano, y así, el autor logra hacer una distinción frente a las personas que se consideran normales, es decir, que no se apartan negativamente de las expectativas particulares que están en discusión y aquellas que son discriminadas por su inferioridad, imperfección y peligrosidad.

Otro elemento que consideramos relevante para esta investigación es lo que Goffman denominó “signos” (los signos en la cara, por ejemplo). o “(...) símbolos de estigma, (...) a aquellos signos que resultan ser especialmente efectivos, para llamar la atención, sobre una degradante incongruencia de la identidad, y capaz de quebrar lo que de otro modo sería una imagen totalmente coherente, disminuyendo de tal suerte nuestra valorización del individuo” (Goffman, 2008, p. 63). Sin embargo, es pertinente aclarar qué hay detrás esos signos y cómo llega a tener un valor particular un signo que se constituye como un verdadero símbolo de estigma. Al respecto, Goffman habla de la información social la cual es información acerca del individuo.

Está referida a sus características más o menos permanentes, contrapuestas a los sentimientos, a estados de ánimo, e interacciones que el individuo puede tener en un

momento particular. La información, al igual que el signo que la transmite, es reflexiva y corporizada: es transmitida por la misma persona a la cual se refiere, y ello ocurre a través de la expresión corporal, en presencia de aquellos que reciben la expresión” (Goffman, 2008, p.62-63).

Por tanto, resulta valioso para este estudio sostener que la estigmatización social debe ser abordada desde un enfoque figuracional, es decir, no tratarla como una cuestión de unos individuos que muestran rechazo hacia otros, clasificándola como un prejuicio; sino considerarlo simultáneamente desde el nivel de grupo (Elías, 2003). Desde esta mirada, insistimos que la construcción social de la violencia es relacional y contextual y por tanto no es una propiedad intrínseca de los sujetos, donde los esquemas de percepción subjetivos con los cuales los individuos interpretan sus prácticas conforman una lucha simbólica por reconocer y delimitar lo violento y a las personas violentas (Kaplan, 2009).



# CAPÍTULO 3. METODOLOGÍA

## Introducción

Este capítulo presenta de manera detallada la estrategia metodológica que soporta el proceso de investigación, mostrando en primera instancia los objetivos de la investigación que terminan por justificar el diseño del estudio desde el enfoque etnográfico. Luego se presenta la descripción de la Institución seleccionada, detallando posteriormente los procedimientos e instrumentos que fueron implementados en el trabajo de campo y los procedimientos que utilizamos para el registro de la información. Finalmente, exponemos las consideraciones éticas que fueron tenidas en cuenta durante el proceso y el modo en que analizamos el trabajo empírico.

### 3.1. Objetivos de la investigación

El objetivo principal del presente trabajo es analizar las relaciones entre las percepciones de las y los docentes y estudiantes de nivel secundario acerca de las humillaciones y su incidencia en los modos de configurar la convivencia cotidiana en el aula en una institución privada de la ciudad de Medellín.

Atendiendo a este objetivo general, los objetivos específicos que guían nuestro estudio son los siguientes:

1. Describir las percepciones de los docentes y estudiantes sobre las humillaciones considerando la trama relacional en la cual se conforman los significados de las categorías nativas.
2. Identificar las estrategias de convivencia que los docentes ponen en práctica en los espacios áulicos y que configuran las formas de relacionamiento con los estudiantes.
3. Caracterizar las estrategias de convivencia atendiendo a las relaciones intergeneracionales y los posibles mecanismos de humillación y estigmatización usados por los docentes y directivos, como forma de violencia hacia los estudiantes, considerando en particular:
  - a. Establecimiento de relaciones de humillación.
  - b. Las motivaciones que vehiculizan estos mecanismos de humillación y estigmatización.
  - c. Las intervenciones que la escuela hace ante estos mecanismos.
  - d. Los sentidos que elaboran los estudiantes acerca de los modos en los que los docentes organizan las clases.
4. Analizar la experiencia escolar de los docentes y directivos docentes y su incidencia en la construcción de estrategias de convivencia

## **3.2. Diseño de investigación**

El enfoque del problema y el proceso de indagación a nivel estructural se apoya en un diseño de investigación de tipo interpretativo – cualitativo de carácter exploratorio. (Vasilachis, 2007), en tanto permite comprender el fenómeno social de la convivencia a partir de la interpretación de los procesos de significación atribuidos por los sujetos y la multiplicidad de relaciones de estas significaciones con los contextos en que se producen.

En este sentido, retomamos a Marshall y Rossman (1999) cuando enuncian que:

La investigación cualitativa es pragmática, interpretativa y está asentada en la experiencia de las personas. (...) de esta forma, el proceso de investigación cualitativa

supone: a) la inmersión en la vida cotidiana de la situación seleccionada para el estudio, b) la valoración y el intento por descubrir la perspectiva de los participantes sobre sus propios mundos, y c) la consideración de la investigación como un proceso interactivo entre el investigador y esos participantes, como descriptiva y analítica y que privilegia las palabras de las personas y su comportamiento observable como datos primarios (p.7-8).

Atendiendo a lo anterior, esta investigación hizo énfasis especial en el estudio e inmersión en los mundos de los docentes y estudiantes dentro del contexto escolar, atendiendo a la interacción e interconexión entre los componentes del estudio de una forma interactiva que permita atender cambios y ajustes cuando se requiera.

A su vez, concebimos el diseño de esta investigación cualitativa desde un enfoque etnográfico, entendiendo que “los fenómenos socioculturales no pueden estudiarse de manera externa, pues cada acto, cada gesto, cobra sentido más allá de su apariencia física, en los significados que le atribuyen los actores” (Guber, 2001, p.60). Por tanto, adoptar un enfoque etnográfico es elaborar una representación coherente de lo que piensan y dicen los nativos, de modo que esa "descripción" no es ni el mundo de los nativos, ni cómo es el mundo para ellos, sino una conclusión interpretativa que elabora el investigador (Jacobson 1991 p- 4-7).

En este sentido, reconocemos que el enfoque etnográfico como estrategia metodológica en el contexto escolar nos permite obtener información empírica en el espacio en donde se desenvuelven los acontecimientos estudiados, es decir, "documentar lo no documentado", permitiendo la elaboración cualitativa del contexto escolar estudiado. (Rockwell, 1994). Así, el único medio para acceder a esos significados que los sujetos negocian e intercambian, es la vivencia, por tanto, las descripciones etnográficas a través de la observación participante sobre las que construimos la investigación se presentan recuperando la secuencia temporal de nuestra estadía en el campo y la posibilidad de experimentar en carne propia esos sentidos.

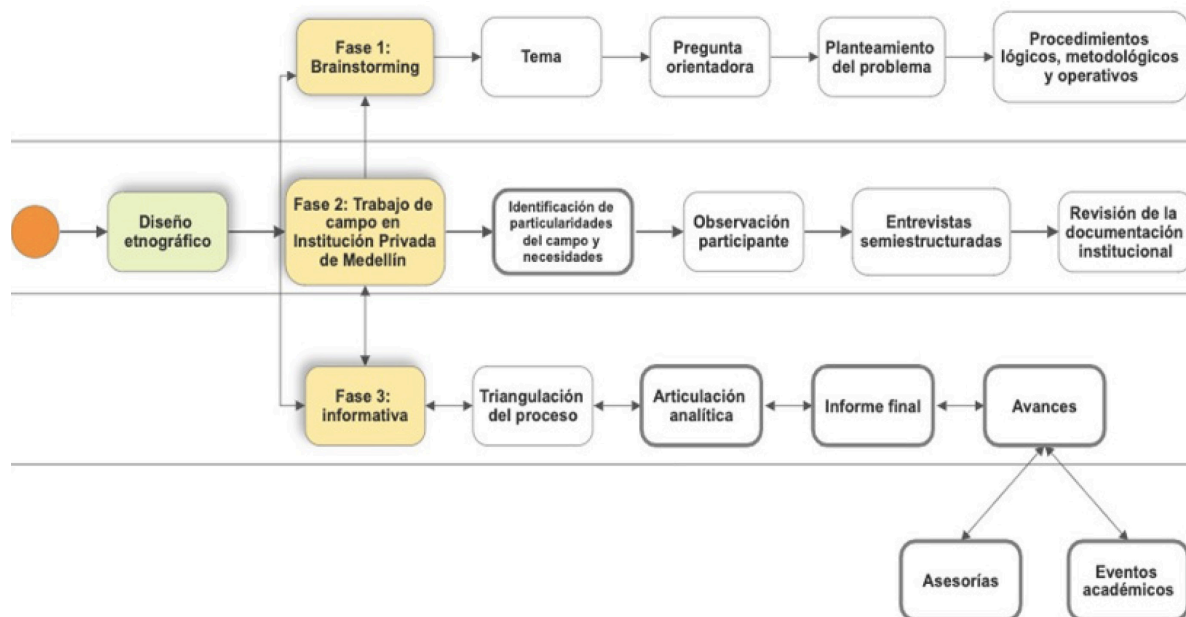
Se pretende en esencia “dejarse sorprender en el campo” (Willis, 1988, p.90), vinculado a la intención de “des-naturalizar/des-familiarizar lo observado para lograr el objetivo de “descentrar” la mirada etnocéntrica que el investigador puede tener y que lo puede llevar a correr el riesgo de reproducir su mirada sobre el campo y el punto de vista nativo; acompañado, además, de un trabajo mental constante que permite una mayor observación e incluso una mayor apertura a la sorpresa, lo que clarifica que, al estudiar la educación con la mirada puesta en la cotidianidad, los antecedentes históricos nos están del todo contruados, puesto que el desarrollo conceptual necesario para dar cuenta de la particularidad de prácticas educativas es aún un proceso inconcluso.

Comprendiendo que el abordaje desde el enfoque etnográfico requiere de una dinámica y de una disposición permanente para posibilitar la inserción en contextos sociales complejos y cambiantes, hemos realizado un diseño de investigación con este enfoque, considerando que éste “debe ser un proceso reflexivo operando en todas las etapas del desarrollo de la investigación” (Hammersley y Atkinson, 1994, p.42). más aún, este diseño pretende básicamente explicitar cuestiones vinculadas tanto con los llamados problemas preliminares, como con los propósitos y principales interrogantes.

Al respecto, es importante mencionar que el primer conjunto de planteamientos toma fuerza con las instancias que contemplan las estrategias básicas de inserción en el campo, así como los criterios posibles de validación de la información. (Ver Figura 3)

### **Figura 3.**

*Diseño metodológico del estudio. Elaboración propia.*



La figura anterior muestra la propuesta de diseño metodológico del estudio acudiendo a tres fases, la primera de ella hace alusión a los elementos preliminares que derivaron en el planteamiento del problema y los procedimientos lógicos, metodológicos u operativos antes de acceder al campo. Posteriormente, en la fase dos, se realizó el trabajo de campo durante dos años acudiendo a diversos procedimientos e instrumentos de recolección de información propios de la etnografía; y finalmente en la fase tres se procedió a la triangulación del proceso y revisión analítica para consolidar el informe final.

### 3.3. Selección y acceso a la Institución

El principal criterio que definimos para demarcar la institución educativa en la cual realizar el trabajo de campo fue que las directivas permitieran el acceso de investigadores a sus escenarios escolares y que estuvieran laborando en la jornada de la mañana para poder contar con un acceso prolongado por parte de los investigadores. Siendo así, cuando dimos paso a la búsqueda de instituciones que contaran con estas características en la ciudad de Medellín, encontramos un colegio<sup>10</sup> de carácter privado que accedió abrimos las puertas bajo ciertas condiciones.

<sup>10</sup> Es importante anotar, que la selección de una institución educativa como fenómeno puntual, corresponde a la concepción de las relaciones micro sociales que pueden constituirse en campo de producción teórica en el sentido



Por tanto, una vez seleccionada esta institución, se procedió con el contacto y cita con el rector para dar a conocer la propuesta, dicho espacio se generó en el mes de enero de 2018 en un consejo de rectoría donde se pudo dar a conocer a las directivas del colegio (rector, vicerrector y coordinadores) la modalidad de trabajo, el objeto de estudio y los tiempos de intervención.

Posterior a esto, se acordaron los asuntos de confidencialidad con la firma de un acuerdo entre las partes, se presentaron los consentimientos informados, asentimientos informados para los estudiantes y las cartas de invitación para los padres de familia de los estudiantes que fueron entrevistados y la carta de invitación a los maestros y directivos, además de acordar la devolución institucional al término del estudio.

Cumpliendo entonces con las solicitudes institucionales, se inició el trabajo de campo desde julio de 2018 hasta diciembre de 2019. Es preciso anotar que la institución está ubicada en una zona de la ciudad habitada por familias de clase media y media alta, lo cual hace que atienda a una población de estrato socioeconómico medio alto bajo consignas religiosas.

Para nuestro estudio seleccionamos la población de estudiantes de sexto a octavo, en total 334 estudiantes entre las edades de 12 a 14 años (hombres y mujeres), específicamente 109 del grado sexto, 120 del grado séptimo y 105 del grado octavo, con una población de docentes en esta sección de 22.

Es importante precisar que dicha selección se realizó teniendo como criterio los registros antecedentes mostrados por el coordinador de convivencia de esta sección que evidencian que los principales problemas, conflictividades, correctivos pedagógicos y sanciones se presentaban como “tradicción” en esta sección. En este sentido, consideramos

---

de realidad posible de interpretarse y conceptualizarse. tal y como lo enuncia Elias (2003) “la selección de una pequeña unidad social como objeto de investigación de problemas que se pueden detectar en una gran variedad de unidades sociales más amplias y diferenciadas, posibilita la exploración minuciosa de dichos problemas, por así decirlo con microscopio” (p.221). Es génesis de conocimientos nuevos, a partir de la comprensión de la diversidad de estructuras de interacción entre los agentes escolares a partir de la observación del proceso cotidiano; comprendiendo además, que su alcance depende del cuerpo de conceptos y elementos metodológicos que hagan posible este análisis.

esta sección como el terreno fértil para explorar las estrategias de convivencia que se exponen en los espacios áulicos y los posibles mecanismos de estigmatización y humillación que subyacen en la relación entre docentes y estudiantes.

### ***3.3.1. Contexto escolar de nuestra investigación***

Consideramos que una descripción del espacio escolar donde se desarrolló este estudio permite comprender a cabalidad las características de la población, por lo tanto, en primer lugar presentamos una breve reseña de su creación y luego, asuntos relacionados con la ubicación geográfica, una corta caracterización socioeconómica y familiar, y una descripción actual de los escenarios y la población escolar.

#### **3.3.1.1. Fundación de la Institución**

La comunidad de sacerdotes fundadores de la Institución, llegó a Colombia en diciembre de 1947, provenientes de Castilla (España), con la intención de establecerse en este lugar de América. Aunque vinieron con el plan de fundar en el Socorro (Departamento de Santander) y en Bogotá (Departamento de Cundinamarca), traían también la idea de abrir un colegio y una casa en Medellín (Departamento de Antioquia), la cual aseguraron desde un comienzo que sería un lugar ideal para el despliegue de los fines educativos de la Orden religiosa.

La institución se inauguró oficialmente el día 13 de febrero de 1950. Su primera sede contó con 147 alumnos, distribuidos en los cinco grados de primaria. Formación cristiana, disciplina escolar y rendimiento académico fueron los pilares inamovibles de la institución. A partir de allí, la institución empezó a consolidar gran prestigio, siendo considerada como una de las más importantes de la ciudad, específicamente por tres asuntos significativos; la religiosidad del pueblo antioqueño que acogió positivamente la propuesta, el foco hacia la población de clase media<sup>11</sup> y la formación moral de la juventud<sup>12</sup>.

---

<sup>11</sup> Segmento de la población, compuesto por trabajadores asalariados, pequeños empresarios y profesionales de rango medio, que requerían una propuesta educativa similar a la de las élites, pero a un precio más económico

En lo concerniente al desarrollo académico, a lo largo de los años se ha mantenido en las categorías<sup>13</sup> “Superior (A)” y “muy superior (A+)” según el Instituto Colombiano para la Evaluación de la Educación (ICFES). De manera significativa, en los últimos años la institución ha consolidado su propuesta de acompañamiento, en el marco de la Política de Acompañamiento Integral y el Modelo Pedagógico. En particular, se fortalecen el Departamento de Desarrollo Humano (Psicólogas) y los Procesos Pastorales, tanto en su equipo de personal como en los procesos organizacionales y los proyectos que desarrollan. Por otra parte, se ha consolidado la implementación de la *Política de Protección de la Infancia y la Adolescencia* con el desarrollo de estrategias y acciones en el marco de la *Política de Inclusión Educativa*.

### 3.3.1.2. Situación socioeconómica y conformación familiar

La situación socioeconómica de las familias se asocia a su nivel socioeconómico, definido por la National Center for Education Statistics<sup>14</sup> NCEES (2012), como una medida de la posición relativa económica y social de una persona/hogar. Este aspecto plantea variaciones en las formas de cohabitación y conformación familiar, transformada también por los cambios sociales y políticos que se dan en el entorno.

Atendiendo a lo anterior, la institución está ubicada en una zona habitada por familias de clase media y media alta, correspondientes a los estratos 4 y 5. La mayoría de los alumnos matriculados viven en el mismo sector. En este sentido, un 97% de las familias de la Institución residen en el municipio de Medellín, en sectores aledaños o cercanos lo que facilita la movilización de los estudiantes. Por su parte, 374 familias correspondientes al 34% viven en sectores alejados de la institución en barrios de alto nivel socioeconómico. Un alto

---

<sup>12</sup> La importancia de la disciplina radicaba en que era la clave para garantizar una verdadera formación moral de los individuos. Para la sociedad paisa de la época esto era muy importante, debido a su respeto por los valores. Este fue un asunto fundante de la propuesta educativa.

<sup>13</sup> La clasificación de resultados en A+, A, B, C, D, se realiza a partir de los resultados de los estudiantes en las cinco pruebas: Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas, Ciencias Naturales e Inglés. Tendrán mayor peso en la clasificación los resultados en Lectura Crítica, Matemáticas, Sociales y Ciudadanas y Ciencias Naturales. Aquellos colegios que tengan los puntajes más altos y más homogéneos quedarán clasificados en la categoría A+.

<sup>14</sup> Integra tres dimensiones (1) nivel educativo de los padres, (2) ocupación de los padres y (3) el ingreso familiar

porcentaje de las familias están ubicadas en los estratos 4 (528) y 5 (443), o sea en niveles socioeconómicos medio y medio alto, bajo una conformación familiar constituida por familias nucleares, simultáneas y monoparentales<sup>15</sup>.

### **3.3.1.3. Sedes y personal de la Institución**

La institución cuenta con dos sedes, la sede de la sección infantil y la sede de mayores. Además, tiene dividida la población de estudiantes y docentes en cuatro secciones: sección Infantil que tiene los grados jardín, transición, primero y segundo; la sección de tercero a quinto de primaria, la sección de sexto a octavo de bachillerato y por último la sección de noveno a once que corresponde a la media.

Un dato a resaltar, es que cada sección cuenta una zona específica dentro de la infraestructura del colegio donde están ubicados los salones, la sala de docentes, la psicóloga encargada de la orientación psicopedagógica y el coordinador de convivencia que acompaña y orienta las relaciones entre los docentes, padres de familia y estudiantes. Esta división hace que cada sección opere desde sus realidades y necesidades específicas, aclarando que esta distribución y asignación de roles corresponde a una decisión interna por tratarse de una institución educativa de carácter privado.

Cada sede, cuenta con equipos de cómputo en las salas de maestros, sillas confortables y mesas de trabajo para los encuentros y reuniones. Asimismo, las aulas cuentan con televisor, ventilación, iluminación, sistema de audio y video y un mobiliario en excelentes condiciones.

En cuanto al equipo de docentes, la institución cuenta con 81 docentes distribuidos en las cuatros secciones (23 docentes en la sección infantil, 18 docentes en la sección de tercero a quinto de primaria, 22 docentes en la sección de sexto a octavo de bachillerato y 18 docentes

---

<sup>15</sup> Las familias nucleares se conforman por la pareja y los hijos, en general se constituyen por medio del matrimonio católico, matrimonio civil o uniones libres. Otra de las conformaciones familiares del colegio, son las ‘familias uniparentales o monoparentales’, estas asumen funciones parentales en donde se conserva la custodia familiar por parte del padre o la madre luego de la ruptura con la pareja. En este tipo de familias se observa, en su mayoría, la custodia asumida por la madre de familia. Finalmente, la ‘familia simultánea’ se conforma por más de dos generaciones que comparten funciones y habitación, en este tipo de familia pueden convivir con los hijos anteriores de otras uniones, pues generalmente las parejas separadas tienden a establecer relación con otras personas que provienen de la misma situación. (Proyecto Educativo Institucional, 2019, p.20)

en la sección de noveno a undécimo). Es importante referir que el 70% de los docentes tienen más de cinco años en la institución, al igual que el equipo directivo que tiene más de 6 años de presencia en sus roles a excepción del rector que tiene 4 años en su cargo.

Actualmente cuenta con 1.327 estudiantes matriculados, 125 empleados y una historia arquitectónica que pasa por gloriosas instalaciones del antiguo hipódromo, hasta laboratorios siempre vanguardistas y la que fuese tenida, hacia 1971, como una de las mejores bibliotecas escolares de Medellín.

### ***3.3.2. Procedimientos e instrumentos de recolección***

En los siguientes sub-apartados detallamos los distintos instrumentos que utilizamos para construir la información en el trabajo de campo: observaciones participantes que fueron registradas en notas de campo y entrevistas semiestructuradas; técnicas que consideramos son “el medio ideal para realizar descubrimientos, para examinar críticamente los conceptos teóricos y para anclarlos en realidades concretas, poniendo en comunicación distintas reflexividades”. (Guber, 2001, p.62).

#### **3.3.2.1. La observación participante.**

La investigación en educación con enfoque etnográfico está acompañada de una gran diversidad de elementos que el investigador debe ir adquiriendo de manera progresiva mediante acciones ejecutadas por él mismo. Desde la obtención de una forma diferente de pensar y reflexionar ante lo que se ha hecho, lo que se está haciendo y lo que se va a hacer, hasta la implementación de acciones en las relaciones con sus pares y demás sujetos, acciones que deben ser estratégicas y bien delimitadas para permitir una mejor adecuación e introducción en la institución donde se va a investigar.

Por tanto, se puede determinar, que los estudios etnográficos contribuyen en gran medida a interpretar y conocer las identidades, costumbres y tradiciones de comunidades humanas, donde se podría partir de interrogantes tales como [...] “¿cuál es la esencia de mis investigaciones?: descubrir cuáles son sus grandes pasiones, los motivos de su conducta, sus fines. Su forma profunda, fundamental, de pensar. En este punto, nos enfrentamos con nuestros propios problemas: *¿qué es lo esencial en nosotros?*” (Malinowski, 1975, p.40), situaciones que sin lugar a duda se circunscriben en las instituciones educativas como ámbito sociocultural concreto. Allí está la observación, como una herramienta que tiene como objetivo principal la descripción rigurosa y detallada de grupos sociales y escenarios culturales por medio de la vivencia de las experiencias de las personas implicadas en una institución o grupo (Scribano, 2007).

Desde esta perspectiva, la observación participante se constituye en la columna vertebral del trabajo de campo a partir del cual se lleva a cabo la construcción del producto etnográfico, comprendiendo que se trata del medio ideal para realizar descubrimientos, para revisar y examinar de manera crítica los conceptos teóricos y lograr anclarlos en la realidad concreta del espacio escolar seleccionado, recordando en todo momento que se participa, para observar, y que se observa para participar. (Guber, 2011)

En el caso de nuestra investigación las observaciones participantes se llevaron a cabo durante los primeros seis meses del año 2019, para ello, se diseñó una guía de observación (ver anexo B) con el propósito de identificar tanto los aspectos recurrentes como los particulares en las significaciones de los docentes, directivos y estudiantes. En este sentido, las observaciones realizadas fueron registradas en notas de campo, que sistemáticamente recopilamos en un diario de campo, donde se puso en evidencia la descripción de lo sucedido, comentarios sobre los hechos significados, emociones, reacciones, interacciones de los participantes, sensaciones del propio investigador e ideas, hipótesis y especulaciones vinculadas con la teoría, categorías, conclusiones preliminares y descubrimientos que a nuestro juicio fueran arrojando las observaciones.

Se realizaron en total, 40 observaciones que estuvieron acompañadas de conversaciones informales y donde fueron los estudiantes y docentes quienes ofrecieron una perspectiva clave para profundizar el análisis de las relaciones intergeneracionales y los posibles mecanismos de humillación y estigmatización que subyacían en dichas interacciones.

Asimismo, este proceso incluyó la consulta de la documentación y registros de la Institución tales como: el Proyecto Educativo Institucional (PEI), Lineamientos Provinciales de Convivencia Escolar o Manual de Convivencia, actas de reuniones de maestros y directivos, acceso al cuaderno observador de los estudiantes para hacer lectura de la trayectoria escolar, carpeta virtual del coordinador de convivencia donde reposan los informes semanales de la gestión y sistema institucional de evaluación (SIEC);

Adicionalmente, se permitió que los investigadores participaran en las reuniones de profesores y directivos, bajo la consigna del rector de ser unos docentes más que tenían voz, pero no voto en las decisiones institucionales. Este voto de confianza del rector, permitió que el acceso a los diferentes espacios escolares se tornara más tranquilo y genuino, no sólo en las conversaciones informales con los estudiantes en los espacios de descanso o en las aulas de clase, sino en el compartir con los docentes en la sala de trabajo.

### **3.3.2.2. Entrevistas.**

Así como en el caso de la observación, en las entrevistas hay implícitas cuestiones de acceso, de obtención de respeto por el proyecto que se está estudiando y de la confianza en la capacidad para llevarlo a cabo. Se requiere además de la espontaneidad, “apelar al tacto y discreción para detectar si es oportuno presionar en busca de más información o si es mejor prescindir de ella. Pero hay que saber, o por lo menos alentar grandes sospechas, de que hay algo más”. (Woods, 1986, p.80).

De todo esto se sigue, que cuanto más natural sea el investigador mayor serán las probabilidades de éxito, es decir, cuanto mayor sea la incidencia del elemento voluntario, y cuanto menor sea la presión de la dirección, mayores son las probabilidades de lograr este estado de espontaneidad y reciprocidad que requiere una entrevista. En consecuencia, es muy

grande el crédito que se otorga a las conversaciones que tienen lugar dentro de un curso normal de los acontecimientos.

En este sentido, la relación social a través de la cual obtuvimos los enunciados y verbalizaciones se dieron como una instancia de observación; al material discursivo agregamos información acerca del contexto de los entrevistados, sus características físicas y su conducta. Esta técnica se desarrolló como parte indisociable del conjunto de actividades que tuvieron lugar en la observación participante.

La técnica de construcciones de datos fue la entrevista semiestructurada (Valles, 1997). comprendiéndola como “aquella que parte de preguntas planeadas, que pueden ajustarse a los entrevistados. Su ventaja es la posibilidad de adaptarse a los sujetos con enormes posibilidades para motivar al interlocutor, aclarar términos, identificar ambigüedades y reducir formalismos” (Díaz-Bravo, L, Torruco-García, U, Martínez-Hernández, M y Varela Ruiz, M, 2013, p.163).

Reconociendo así, el papel tan relevante de las entrevistas como una de las técnicas más apropiadas para acceder al universo de significaciones de los actores, diseñamos una guía semi-estructurada para profesores y estudiantes (Ver anexo C y D), con algunos criterios y temáticas que orientaran las conversaciones. Es importante mencionar que la guía no fue tomada de manera rígida y lineal, sino que se permitió el diálogo desde asuntos emergentes, así como, la referencia a acciones, pasadas o presentes, de sí o de terceros, que no hayan sido atestiguadas por el investigador y que pueden alcanzarse a través de la entrevista (Guber, 2004).

Para la realización de las entrevistas se buscó generar con los participantes un clima de apertura y confianza, garantizándoles no solo confidencialidad con la información sino respeto por cada uno de los aportes y respuestas. Esa preocupación desde interés de percibir y tratar de comprender el punto de vista del otro; un esfuerzo de comprensión que abarca tanto sus palabras como sus silencios, sus gestos, sus miradas, sus posturas y movimientos. Sobre la base de estos planteamientos, se desplegaron una diversidad de posibilidades técnicas que,



transitando por distintas formas de motivar, preguntar y orientar la conversación nos permitió acceder a un amplio bagaje informativo del mundo de los actores.

Ahora bien, es importante referir que la guía de preguntas fue desarrollada en concordancia con los núcleos temáticos definidos, la revisión de antecedentes y de un contacto preliminar exploratorio que se realizó en el campo donde se pudieron definir temas centrales asociados a las percepciones acerca de la violencia, experiencia escolar y familiar; y situaciones de humillación vividas por los docentes y estudiantes.

Para conocer con más detalle la estructura de guía de las entrevistas presentamos a continuación los temas centrales para cada uno de los actores intervenidos.

**Los temas centrales de la guía de profesores son:**

- a. Datos personales de los entrevistados.
- b. Experiencia escolar del profesor.
- d. Dinámica grupal (ambiente laboral y trato entre pares).
- e. Percepción de la Institución.
- f. Relación con los estudiantes.
- g. Formas de disciplinamiento que ponen escena en sus espacios áulicos (concepción de autoridad y concepción de respeto).
- h. Debido proceso y debido progreso escolar atendiendo al principio de proporcionalidad.
- i. Humillaciones desde la experiencia escolar, indagando sobre el ataque a una identidad personal o grupal fuertemente investida, las manifestaciones de superioridad o la negación del sufrimiento, así como la desestabilización de los puntos de referencia (ataque deliberado a las creencias, normas y valores que le dan un sentido al mundo de los individuos.) Vínculo pedagógico entre con los estudiantes.
- j. Características de estudiantes y profesores violentos.

Se entrevistaron a la totalidad de docentes pertenecientes a la sección de sexto a octavo grado (22 docentes) y a 3 coordinadores de la Institución

**Los temas centrales de la guía de estudiantes son:**

- a. Datos personales de los entrevistados
- b. Dinámica grupal y trato entre pares
- c. Percepción de la Institución
- d. Relación con los profesores
- e. Figura del profesor
- f. Formas de disciplinamiento de los profesores (concepción de autoridad y concepción de respeto)
- g. Debido proceso y debido progreso escolar (atendiendo al principio de proporcionalidad)
- h. Humillaciones desde la experiencia escolar, indagando sobre el ataque a una identidad personal o grupal fuertemente investida, las manifestaciones de superioridad o la negación del sufrimiento, así como la desestabilización de los puntos de referencia (ataque deliberado a las creencias, normas y valores que le dan un sentido al mundo de los individuos.) Vínculo pedagógico con los profesores.
- i. Percepción de violencia y cómo se manifiesta en el espacio escolar.

La selección de los estudiantes participantes se realizó siguiendo dos criterios:

- a) *Heterogeneidad*: Para ampliar el abanico de presentaciones del fenómeno estudiado se buscó entrevistar estudiantes de los diferentes grupos de la Institución que estuvieran en la sección de sexto a octavo. (Teddlie y Yu, 2007)
- b) *Accesibilidad*: La accesibilidad y facilidad de incorporación de los sujetos al estudio se dio por voluntad propia y dependía del permiso otorgado por los padres de familia. (Teddlie y Yu, 2007)

En total se realizaron 20 entrevistas individuales a estudiantes de la sección de sexto a octavo, específicamente 10 al grado sexto, 5 al grado séptimo y 5 al grado octavo. Los escenarios para la realización de las entrevistas fueron la sala de visitas de la Institución, la cafetería de la Institución, la oficina del coordinador de convivencia, la biblioteca o cualquier otro escenario que el estudiante considerara oportuno para dialogar con tranquilidad.

Es importante mencionar que, las entrevistas<sup>16</sup> fueron realizadas sólo hasta la investigadora consideró que había tomado cierta confianza (en términos de relación de campo y rapport metodológico) con los estudiantes y profesores, aprovechando el compartir en los descansos y en los diferentes escenarios escolares.

En lo que respecta al análisis de los datos, este proceso se asume como continuo desde la construcción de datos hasta la escritura de informes preliminares (Valles, 1997). Posteriormente, se codificaron las citas, observaciones de clases, jornadas escolares y fragmentos obtenidos, en función de los conceptos presentes en el marco teórico y el estado de la cuestión.

Posterior a este trabajo se agruparon las citas en grupos de familias de conceptos, articulando categorías precedentes y categorías emergentes, con el propósito de delimitar la muestra y formular hipótesis sustantivas que permitieron asociar los aspectos y esquemas recurrentes del proceso investigativo. Para ello se hizo uso del software AtlasTi en su versión 8.4.5.

Para finalizar, presentamos un resumen de las actividades llevadas a cabo durante el trabajo de campo.

#### **Tabla 4.**

---

<sup>16</sup> Se resalta que los espacios de entrevista con los estudiantes resultaron ser muy amenos y abiertos, ya que la claridad del asentimiento informado, la carta de permiso firmada por los padres de familia y la claridad de la investigadora frente al compromiso de confidencialidad, desplegaron discursos enriquecedores que aportaron de manera significativa al estudio. Análogamente, los profesores se mostraron muy receptivos y dispuestos para colaborar en la investigación, y a pesar de que el tema objeto de estudio es bastante sensible, se mostraron tranquilos y abiertos al diálogo cuando se les dejaron claro los asuntos éticos de la investigación y que esto no tendría repercusiones laborales.

*Actividades realizadas durante el trabajo de campo (2018-2019)*

<b>Actividad</b>	<b>Estudiantes</b>	<b>Docentes</b>	<b>Coordinadores</b>	<b>Profesionales de desarrollo humano (psicólogas)</b>
<b>Entrevistas</b>	20	22	3	3
<b>Observaciones</b>	40 (clases, reuniones de docentes y directivos, descansos, sala de trabajo de los docentes, oficina del coordinador de convivencia)			

**3.3.3. Consideraciones éticas**

Por su naturaleza de investigación cualitativa, este estudio se acoge a los siguientes criterios éticos propuestos por Galeano (2004), los cuales están orientados a la protección de los derechos de los participantes y al mantenimiento de la confidencialidad de la información suministrada por los distintos agentes escolares. Estos criterios se resumen en los siguientes elementos:

- a. Selección equitativa de los sujetos. Las personas para participar en el estudio serán seleccionados por razones relacionadas estrictamente con los interrogantes científicos.
- b. Proporción favorable del riesgo-beneficio. Los investigadores se comprometen a minimizar los riesgos potenciales y maximizar los beneficios potenciales a los sujetos y a la sociedad. Los beneficios potenciales son proporcionales o exceden a los riesgos. Se trabajará con el principio de no-maleficencia y beneficencia.
- c. Condiciones de diálogo auténtico. La investigación se asumirá como un espacio de participación en el que los agentes escolares podrán deliberar sobre sus asuntos comunes y no comunes en una interacción discursiva abierta sin ejercer ningún tipo de presión por la toma de posición alguna.

d. Evaluación independiente. Se acudirá a la evaluación independiente, es decir a la revisión de la investigación por personas conectoras apropiadas que no estén afiliadas al estudio y que tengan autoridad para aprobar, corregir o, dado el caso, suspender la investigación. Se asumirá también la evaluación independiente por responsabilidad social, toda vez que las personas-sujetos serán tratadas éticamente y no como medios u objetos.

e. Consentimiento informado. (Ver anexo F, G). Se entiende por consentimiento informado el proceso de explicitación por escrito de aquellos asuntos que conciernen al sujeto participante. Dado que en este proyecto participarán jóvenes en edades entre 11 y 14 años, el consentimiento informado deberá ser firmado por los padres de familia a quienes se les informará por medio de una carta de invitación (Ver anexo E), respecto a los objetivos de la investigación, las técnicas de recolección de información, los compromisos que adquieren al vincular voluntariamente a los estudiantes al proceso, los riesgos potenciales de la participación de ellos, los alcances y los límites del estudio, la permanencia en la investigación y la confidencialidad de la información suministrada. Los mismos criterios operan para los profesores que participaron en el estudio. (Ver anexo H). Es primordial resaltar que el diligenciamiento de estos instrumentos y el cumplimiento de todos los criterios será de obligatorio cumplimiento para incluir a cualquier participante a la investigación. En un acto ético ante los estudiantes, se les explicará aspectos en un lenguaje comprensible y se les pedirá su asentimiento. (Ver anexo I).

Es importante enunciar que antes de que la investigadora ingresara a la Institución, se cumplieron una serie de protocolos que dieron como resultado la elaboración de un acuerdo de confidencialidad (Ver anexo J), el cual refiere que la investigadora acepta que se mantendrá la reserva de la información que reciba de la Institución o relativa a los documentos generados u obtenidos para y durante la investigación, además de comprometerse que durante la vigencia y una vez finalizada la investigación, siempre y cuando se respete la propiedad intelectual de terceros, la Institución podrá hacer uso de la información recogida y procesada en desarrollo del proyecto para realizar análisis y publicaciones exclusivamente académicas, así como utilizar la información y documentos resultantes del proyecto con fines de investigación y como material de apoyo a la formación de estudiantes, profesores, funcionarios y padres de familia.

### **3.3.4. Consideraciones sobre la validez del estudio**

Para garantizar un mayor control de calidad en el proceso de investigación, validez credibilidad y rigor en los resultados alcanzados, hemos tenido en cuenta distintos criterios. En concreto, partimos de la triangulación metodológica propuesta por Denzin (1970), donde se refleja la existencia de diversas posibilidades a la hora de triangular entre ellas destacamos la triangulación de datos, triangulación teórica y triangulación metodológica.

En relación con la triangulación de datos y la triangulación metodológica hicimos uso de diferentes estrategias y fuentes para contrastar la información recabada a nivel temporal, espacial y personal (observaciones participantes, entrevistas, diálogos informales y revisión de la documentación institucional), pudiendo de esta forma comprobar coincidencias, resultados constantes y diferente muestra de sujetos.

Frente a la triangulación del investigador, aseguramos la utilización de varios observadores en el campo que nos otorgaron sus percepciones frente al objeto de estudio, eliminando así, el sesgo de un único investigador. En este sentido, la participación en eventos tales como el *1º Simposio de Investigación Educativa: proyectos y avances de tesis en el marco del IV congreso Internacional de Política Educativa en América Latina*, la participación en el *segundo simposio de Investigación Educativa: La producción de conocimiento académico para el mejoramiento de la educación en América Latina*, las jornadas internas de trabajo con los doctorandos y docentes de los seminarios y los encuentros con investigadores externos que asistían a estos seminarios; todo ello como un referente valioso para triangular nuestros avances y análisis con sus diversas perspectivas.

Lo que respecta a la triangulación teórica (entendida en el sentido de Denzin (1970) al que acabamos de remitirnos), refiere a la incorporación dentro de nuestro estudio de distintas teorías para tener una interpretación más completa y comprensiva de las relaciones intergeneracionales entre los docentes y estudiantes y los posibles mecanismos de humillación y estigmatización que pueden emerger en dichas relaciones.

En síntesis, a lo largo de este capítulo, se ha presentado lo más detallado posible las orientaciones metodológicas que guiaron nuestra investigación y lograr abordar desde la complejidad que conlleva las relaciones entre docentes y estudiantes en una institución educativa privada que atiende a una población de sectores medio-alto.

En la segunda parte de esta tesis, exponemos *el trabajo de articulación analítica* que nos ha permitido aproximarnos a la comprensión de las formas de relación entre profesores y estudiantes en la línea de las humillaciones y estigmatizaciones, mostrando en primer lugar la trayectoria escolar de los docentes y posteriormente los cruces generacionales desde la mirada de los docentes y los jóvenes de secundaria. Todo ello, tomando como insumo principal las observaciones de nuestro diario de campo llevadas a cabo durante los años 2018-2019 en los espacios áulicos, en los descansos, la asistencia a reuniones de docentes y directivos docentes, la realización de entrevistas a profesores, directivos y estudiantes.



**SEGUNDA PARTE**  
**RESULTADOS Y CONCLUSIONES**



# CAPÍTULO 4. EXPERIENCIA ESCOLAR DE LOS DOCENTES

## Introducción

Desde la perspectiva socio-educativa en la que se enmarca nuestro trabajo, sostenemos el supuesto explícito que las interacciones sociales que se llevan a cabo en las escuelas son el producto de las relaciones entre los agentes; relaciones que configuran las prácticas y la cotidianidad escolar donde se disputan y negocian los sentidos de la relación pedagógica que estos sujetos elaboran y ponen en juego. (Bourdieu, 2010). Retomando a Brigido (2006)

Los actores de la vida escolar tienen sus propios significados (...) Estos significados y la forma en que se interpretan los significados que transmite la escuela por medio de las prácticas de sus actores y los contenidos de la enseñanza, se traducen en conductas, actitudes, valoraciones, etc. (...) Quienes forman parte de la escuela incorporan paulatinamente estos significados, los modifican y crean otros nuevos en un proceso que tiene lugar de manera permanente. (p.169)

Atendiendo a lo anterior, en este capítulo desarrollamos la experiencia de socialización escolar de los docentes con el ánimo comprender las complejas interacciones entre condicionantes estructurales y contextuales, las mediaciones institucionales y las estrategias subjetivas puestas en juego por cada individuo de su trayectoria escolar (Toscano, A. G., Briscioli, B., & Morrone, A. 2015).

En este sentido nos interesa conocer el recorrido que realizaron los docentes participantes en el proceso de investigación en su proceso de formación escolar y que se ha configurado como la historia de la educación de estos sujetos (Bautista, 1996). Para ello, como presentamos en el capítulo II, tomamos como base los principios generales de la experiencia social, expuestos por Dubet y Martuccelli (1996) donde construyen el concepto de

experiencia escolar y la definen como “el modo en que los actores individuales y colectivos combinan las diversas lógicas de acción que estructuran el mundo escolar” (p. 62).

La experiencia escolar se considera como la faceta "subjetiva" del sistema escolar, es decir, la manera como los actores se representan y construyen este sistema, definiendo cada una de sus articulaciones y elementos. En el caso del sistema escolar las lógicas de la acción remiten a la socialización, a la distribución de competencias, a la atribución de calificaciones, posiciones, jerarquías y la educación, es decir, la formación de un sujeto que va más allá de la utilidad.

A continuación, se describen los apartados del trabajo empírico desarrollado con los 22 docentes de los grados sexto, séptimo y octavo donde detallan aspectos propios de su experiencia escolar.

#### **4.1. “La supervivencia del más fuerte”**

La escuela como escenario de socialización tiene una gran incidencia e influencia sobre las experiencias emotivas que afloran en ella. Desde esta mirada, hicimos un gran énfasis en la carga emotiva de las historias escolares a nivel del lenguaje verbal y corporal. Por ello, cuando se indagó respecto de la experiencia escolar de los docentes, emergieron diversas situaciones que vinculan dicha experiencia con situaciones de humillación. Las razones más usuales de estas situaciones están caracterizadas por diferencias de clase social.

Al respecto, acudimos al fragmento de entrevista de Sandra, psicóloga de los grados sexto a octavo, ella refiere que en la institución donde estudió, tener dinero marcaba la pauta para ser aceptado, detallando que en su cotidianidad aparecía el acoso escolar a los compañeros que carecían de recursos económicos, ella denomina aquella época de colegio como “*la supervivencia del más fuerte*”

**<sup>17</sup>E: Cuéntame un poco de tu experiencia escolar: ¿Dónde estudiaste? ¿Qué recuerdas de tu relación con los compañeros y profesores? ¿Cómo era el acompañamiento de tu familia?**

**S<sup>1819</sup>:** El ambiente escolar no era el más sencillo, incluso los profes dicen que no parezco egresada de allá, por el tema de las clases sociales. ***Era muy importante el tema de quien tuviera más dinero***, eso marcó una manera de relacionarse muy dura, lo que ahora llaman acoso escolar, yo creo que en mi colegio se hacía todo el tiempo, éramos todas con todas y ***era la supervivencia del más fuerte***. (...) con los profesores siempre tuve súper buena relación de hecho yo era la que terminaba peleando hasta con las compañeras porque en el colegio era la mentalidad de que si el profesor no nos cae bien entonces lo tenemos que echar y efectivamente así pasaba.

*(Entrevista a Sandra, docente de aula encargada del acompañamiento psicológico de los estudiantes de sexto a octavo, con 14 años de experiencia; profesora del área de ética y valores, 45 años de edad, 24/05/2019)*

En sintonía con lo anterior retomamos el siguiente fragmento de entrevista de Lina, docente de educación física que refiere en su discurso sentimientos asociados al rechazo de sus docentes por cuestiones socioeconómicas.

**L:** Mi colegio era privado, el ambiente era bueno, sólo que se manejaban muchas roscas<sup>20</sup>, ***quien tuviera más plata y le diera mejores regalos a los profesores, ganaba más altas las materias***. (...) a mí me pagaron el colegio unos familiares, entonces no siempre tenía para aportar económicamente a las fiestas de las compañeras, muchas veces me tocó quedarme encerrada en mi casa [risas]. Las compañeras eras muy bacanas, pasábamos delicioso, pero uno ***si se sentía muy mal, como fuera de lugar, muy humillante***.

*(Entrevista a Lina, docente de educación física en la institución hace 15 años, 40 años de edad 30/03/2019)*

Los anteriores relatos exaltan el sentimiento de inferioridad vinculado al nivel socioeconómico, para ellas tener una posición socioeconómica alta era un signo de prestigio y

---

<sup>17</sup> De ahora en adelante se hará uso de la inicial E para hacer referencia a la entrevistadora.

<sup>18</sup> En aquellos fragmentos derivados de entrevistas y observaciones se estén incluidas en la presente tesis, se identificarán los corchetes para hacer aclaraciones que consideramos necesarias para comprender mejor el discurso de los participantes de la investigación, e incluir información que no aparece de forma verbal. En lo que respecta a los puntos suspensivos puestos entre paréntesis indica que hemos omitidos parte del discurso del participante al considerarlo irrelevante a los fines del análisis y reflexiones.

<sup>19</sup> Atendiendo a cuestiones éticas dentro del proceso investigativo y en virtud del compromiso de confidencialidad de la identidad de los/as participantes, todos los nombres han sido modificados.

<sup>20</sup> En Colombia, se entiende como tener conocidos con altos cargos que pueden hacer favores o brindar beneficios.

distinción. Este asunto fue recurrente en todos los docentes participantes que estudiaron en colegios privados (sector medio-alto) quienes aducen que frecuentemente las características que llevaron a humillar a los compañeros o por las cuales se sintieron en una posición inferior, se relacionaba con el origen social de pertenencia: no tener dinero, no vestir bien, vivir en barrio estrato dos o tres<sup>21</sup>, o no vestir bien según la moda del momento son características que dan lugar a la inferiorización.

Asimismo, las docentes que estudiaron en colegios privados expresaron una vida escolar cargada de presiones por querer estar al mismo nivel económico de sus compañeros, asunto que derivó por una parte, en dificultades en la relación con sus pares en la época adulta, pues dicen haberse acostumbrado “*a mirar por fuera y no por dentro a las personas*” y por otra parte, en una reflexión de vida que las llevó a valorar a las personas sin distinción de clase social.

**E: Cuéntame un poco de tu experiencia escolar: ¿dónde estudiaste? ¿qué recuerdas de tu relación con los compañeros y profesores? ¿Cómo era el acompañamiento de tu familia?**

**L:** En el colegio yo *vivía preocupada más por llevar el ritmo de muchas compañeras que tenían de todo*, vivían como reinas y los papás les dan gusto en lo que quisieran, que por rendir académicamente, era un asunto muy complejo, porque *si no te portabas al nivel las compañeras te terminaban excluyendo*, (...) en esa época saqué lo peor de mí, queriendo vivir un mundo que no me correspondía. Ahora es cuando pienso que fui una boba y sufrí sin necesidad.

---

<sup>21</sup> La estratificación socioeconómica en Colombia se refiere a la clasificación de los inmuebles residenciales que deben recibir servicios públicos. Se realiza principalmente para cobrar de manera diferencial (por estratos) los servicios públicos domiciliarios permitiendo asignar subsidios y cobrar contribuciones. De esta manera, quienes tienen más capacidad económica pagan más por los servicios públicos y contribuyen para que los estratos bajos puedan pagar sus tarifas. Los estratos socioeconómicos en los que se pueden clasificar las viviendas y/o los predios son 6, denominados así:

1. Bajo-bajo
2. Bajo
3. Medio-bajo
4. Medio
5. Medio-alto
6. Alto

De éstos, los estratos 1, 2 y 3 corresponden a estratos bajos que albergan a los usuarios con menores recursos, los cuales son beneficiarios de subsidios en los servicios públicos domiciliarios; los estratos 5 y 6 corresponden a estratos altos que albergan a los usuarios con mayores recursos económicos, los cuales deben pagar sobrecostos (contribución) sobre el valor de los servicios públicos domiciliarios. El estrato 4 no es beneficiario de subsidios, ni debe pagar sobrecostos, paga exactamente el valor que la empresa defina como costo de prestación del servicio.

***Estaba acostumbrada a mirar las personas por fuera, y no por dentro.*** Es más, llegué al punto de sacar dinero a mis padres para poder aparentar lo que no era ni tenía.

*(Entrevista a Lina, profesora de Matemáticas de sexto grado, 29 años de edad y 2 años de experiencia laboral. 11/03/2019)*

Este saber adquirido en sus experiencias escolares y ese reflejo contra las diferenciaciones de clases sociales, se ha convertido en algo que evitan reproducir en su rol de docentes y en la relación con sus estudiantes, tal y como lo analizaremos en apartados siguientes.

En la misma dirección de Lina, se encuentra Mariana, una docente de sociales con 40 años de edad y con 17 años de experiencia en la Institución, ella refiere que en su etapa escolar expuso sin consideración a su mejor amiga por tener una condición económica humilde. En la actualidad recuerda esa situación con dolor y enuncia que fue una gran ***lección de vida*** para valorar a las personas por su humanidad y en especial guiar su práctica docente.

**M:** En mi colegio jugábamos a la millonaria, siempre poníamos a una compañera que sabíamos que era humilde a que jugara en el papel de la pobre, éramos muy clasistas. (...) ahora mi mejor amiga es la que jugaba de pobre, ella nos dio una ***lección de vida***, al menos a mí; ella fue la única que pudo pasar a la universidad y recibir honores por su sentido de pertenencia y colaboración, ***ella siempre tuvo la humanidad que nos faltó a todas en aquella época.*** Ahora desde mi profesión lo veo como una guía para ser mejor cada día.

*(Entrevista a Mariana, profesora de sociales de sexto, 41 años de edad, enero de 2019)*

Los reflejos Lina y Mariana ponen de manifiesto la postura que ambas debían asumir a modo de máscara para poder ser parte del grupo y no ser humilladas, es decir, estrategias de neutralización del estigma/humillación tal y como lo enuncia Goffman (2003), cuando refiere que “la forma en cómo uno se presenta ante los/as demás, asume una fachada, la dotación expresiva de tipo coherente empleada intencional o inconscientemente por el individuo durante su actuación” (p.34). Asimismo, se puede evidenciar la opción que se manifiesta cuando se puede evitar la afrenta, e incluso lograr que ésta recaiga sobre el agresor, fingiendo por ejemplo la indiferencia, la cual aparece como una de las prácticas de protección o

defensivas que el sujeto utiliza para neutralizar aquellas perturbaciones y tratar así de imponer su propia definición de la situación de interacción.

No obstante, las situaciones relevadas por los docentes en sus experiencias escolares no sólo estuvieron marcadas por las relaciones con sus compañeros desde inferiorización por sus condiciones socioeconómicas, sino que aparece un factor determinante para la historia escolar de los docentes y es lo referido a la situación familiar con sus padres y hermanos. Lo anterior, en directa correspondencia con la configuración establecida por Elias (2003) frente a los establecidos – forasteros para pensar las relaciones de humillación en la línea de la superioridad- inferioridad, pues como lo enuncia el autor

un grupo disfruta de un grado de cohesión grupal superior al de otros y que este diferencial de integración contribuye sustancialmente al exceso de poder del primero; su mayor cohesión posibilita a dicho grupo reservar para sus miembros las posiciones sociales de un mayor potencial de poder de tipo diferente, lo cual a su vez refuerza su cohesión, así como excluir de ellas a los miembros de otros grupos. Esta es la idea básica que subyace a una figuración entre establecidos y forasteros. ( p. 223)

## **4.2. Sacrificios y obstáculos en la experiencia escolar**

En lo concerniente a la relación y situación familiar, en las entrevistas y diálogos informales con los docentes fue recurrente la referencia al sentimiento de desconcierto frente a sus vivencias familiares en la infancia, aduciendo conflictos y situaciones lamentables por las que tuvieron que atravesar que incidieron de manera significativa no sólo en su desempeño escolar sino en la continuidad y terminar de sus estudios.

A continuación, analizamos una serie de fragmentos de entrevista y de diálogos informales que esbozan la situación familiar de algunos de los docentes de nuestro estudio.

Uno de los casos es el caso de Gladys, docente de sociales y madre cabeza de familia, ella relata la difícil situación que tuvo que atravesar desde pequeña para poder ayudar a su



madre luego del fallecimiento de su padre, lo que derivó en la suspensión de sus estudios por varios años mientras ella salía a trabajar para poder suplir los gastos del hogar. Gladys refiere que su tragedia familiar incidió totalmente en su elección profesional puesto que, aunque su sueño siempre fue la ingeniería, desde joven tuvo que empezar a dar clase para obtener dinero, labor que sin darse cuenta la llevó a la docencia, la cual asume desde hace 30 años.

**G:** Mi escuela era rural. Yo hice los tres primeros años básicos primero segundo y tercero porque luego por necesidades de mi familia nos trasladamos a otro municipio donde terminé mi primaria e inicié mi bachillerato, luego tuve que parar por la muerte de mi papá y acompañar a mi mamá que estuvo bastante enferma y como yo era la hermana mayor entonces me tocó empezar a trabajar, luego terminé el bachillerato nocturno. Me ha tocado duro toda la vida, yo crecí prácticamente sin figuras de apoyo en casa, sin embargo,, en el colegio siempre me iba bien, a pesar de tener que trabajar y estudiar. (...) **¿Quién dijo que en la vida nos regalan cosas?, en esta tierra todo es luchado,** ¡y yo que si se de eso!  
(Entrevista a Gladys, profesora de sociales de grados sexto y octavos, 54 años de edad, marzo 2019)

El fragmento de Gladys pone de manifiesto el valor para superar las dificultades, además refleja el sentido de lucha que ella tiene para alcanzar sus propósitos. Otro elemento a detallar y que se presentó en varios relatos de los docentes tiene que ver con la elección profesional, puesto que se pudo evidenciar que la docencia no figuraba en sus vidas como una prioridad, sino que llegaron a ella por circunstancias de la vida, aspecto que resaltan en la mayoría de los casos como una bendición.

Por su parte, la docente Inés, profesora de ciencias naturales con 10 años de experiencia en la profesión, cuenta su vivencia escolar asociada a la guerra que tuvo que vivir en su pueblo, producto de las continuas incursiones guerrilleras, ella manifiesta no sólo su dolor por la época vivida, sino las secuelas que esto produjo en la relación con sus amigos del colegio, sus profesores y en general con sus relaciones sociales. Ella argumenta que su experiencia la convirtió en una persona desconfiada y muy reservada.

**I:** Mi época escolar fue muy buena, mis compañeros y maestros muy buenos, lo maluco y que me marcó fue que me tocó la época de la guerrilla en mi pueblo, entonces **vivíamos con temor todo el tiempo**, las masacres eran horribles, en aquella época mataban por deporte. Mi mamá era profesora en mi escuela y en

esa época amenazaban a los profesores muy seguido. En varias oportunidades nos tocó amanecer debajo de la cama para que las balas no nos tocaran, todavía me retumba en mis oídos el sonido de las balas (...) *yo no estudiaba tranquila* (...)

**E: ¿Por qué no estudiabas tranquila?**

**I:** Porque empezaron los rumores que varios compañeros de mi salón eran guerrilleros, a dos de ellos los mataron porque los acusaron de sapos con el ejército (...) con el tiempo me dí cuenta que sí era verdad, desde ahí empecé a *desconfiar hasta de mi sombra*, yo terminé el bachillerato y de una nos fuimos del pueblo por miedo. (...) soy desplazada por la violencia. Ahora que vivo en la ciudad me siento un poco más tranquila pero no olvido esos momentos y más cuando sé que por todo lo vivido fue que mi mamá terminó con un problema neurológico que la llevó a la tumba.

*(Entrevista a Inés, profesora de ciencias naturales del grado sexto, 55 años de edad, octubre de 2019)*

La experiencia de Inés, se muestra como un ejemplo de otros casos encontrados en el trabajo de campo, donde la situación de orden público asociado a la guerra del país derivó en desplazamientos forzados a la ciudad, extorsiones y pago de vacunas<sup>22</sup> a diversos grupos al margen de la ley. Varios docentes marcan dentro de sus narraciones la lucha continua de sus familias por sobrevivir a las penosas condiciones que supone la incertidumbre y la guerra. Adicionalmente, se observa el sentimiento de miedo como una amenaza continua para el bienestar, el cual desde la perspectiva de Elias (1987) tiene un componente natural e histórico donde

la posibilidad de sentir miedo, como la de sentir alegría, es un rasgo invariable de la naturaleza humana. Pero la intensidad, el tipo y la estructura de los miedos que laten o arden en el individuo jamás dependen de su naturaleza, sino que en último término aparecen determinados siempre por la historia y la estructura real de sus relaciones con otros seres humanos (p. 528).

### 4.3. Los castigos corporales

Ahora bien, otro elemento relevado alrededor de los asuntos familiares que tuvo incidencia en sus trayectorias y experiencias escolares, lo encontramos en el acompañamiento familiar. En los fragmentos de entrevista, emerge de forma reiterativa la percepción de los docentes acerca de los problemas académicos que tuvieron en su etapa escolar debido a lo que

---

<sup>22</sup> Dinero semanal que debe ser pagado a los grupos delincuenciales para evitar daños a los locales comerciales, viviendas etc.

varios de ellos denominaron como *el escaso acompañamiento familiar*, en especial por parte de la figura paterna, ya que, según los docentes, la relación era compleja, pues los padres generaban constantemente temor por el castigo físico y era poco lo que permanecían en el hogar por asuntos laborales.

**A:** Pues realmente mi relación familiar fue muy dura en ciertos aspectos porque mi papá pretendía que yo fuera una lumbrera<sup>23</sup> en el colegio (...) yo quedé sin mamá desde los cinco años y el colegio me tocó sola (...) en el colegio era una muy buena estudiante, fui muy disciplinada porque también de la mano de la parte académica estaba la parte deportiva qué fue en lo que me enfoqué mucho durante el proceso del colegio. (...) con los profes súper bien, ellos me tenían un poco de pesar por mi situación entonces me ayudaban.

**E:** ¿Qué ocurría si obtenías notas bajas?

**A:** ¡uy! era pela<sup>24</sup> fija y *merecida*, mi *papá no aceptaba que reprobara*, era muy difícil porque me tocaba mentir cuando perdía un examen, y algunas veces mis profes me ayudaban ocultándole a mi papá, yo crecí con muchos miedos, mi época escolar no fue tranquila, siempre que sonaba el timbre y debía volver a la casa me daba tristeza, mi verdadero hogar era el colegio.

*(Entrevista a Catalina, profesora de educación física de sexto a octavo grado, 38 años de edad, abril de 2019)*

Como podemos evidenciar en el fragmento de entrevista anterior, las situaciones emocionales y familiares por las que pasó la docente en su etapa escolar dan cuenta de la relación vivida con la autoridad y la norma, donde en muchas ocasiones apareció el castigo físico como algo natural y como una acción “*merecida*” ante el incumplimiento de los requerimientos paternos, sin dejar de lado las presiones vividas por obtener aprobaciones académicas a como diera lugar, lo que derivó en un temor constante, la aparición de mentiras para evitar maltrato físico y una constante zozobra por lo que podía venir.

Lo anterior, nos permite reflexionar con respecto a la cuestión de género ligado a la dominación masculina. En este sentido, retomamos a Bourdieu (como se citó en Seid, 2015) cuando refiere que la dominación masculina limita el campo doméstico.

---

<sup>23</sup> Con gran conocimiento

<sup>24</sup> Castigo físico

El espíritu de familia, que está en la base de la cohesión familiar, requiere la inculcación y el trabajo permanente sobre los sentimientos, tareas que incumben privilegiadamente a las mujeres. El desarrollo de la familia como campo está limitado por los efectos de la dominación masculina, que orienta a la familia a funcionar como cuerpo. Cuando la dominación está bien establecida tiende a clausurar la dinámica conflictiva propia de un campo. Cabe conjeturar a partir de lo que afirma el autor que el debilitamiento de las relaciones de dominación masculina en las sociedades contemporáneas y el aflojamiento de la integración familiar podrían propiciar el desarrollo del cariz conflictivo de las familias (p. 81).

No obstante, encontramos otros docentes que no sólo vivieron el castigo físico como forma de disciplinamiento escolar, sino que argumentan valorar estos hechos porque contribuyó en la formación personal.

En los siguientes fragmentos de entrevista y conversaciones informales se detalla el temor hacia la autoridad paterna, una autoridad vivida tradicionalmente y resuelta a través de castigos, imposiciones y sanciones.

**P:** Mi papá era muy estricto, él nos decía que si nosotros llegamos a una recuperación repetíamos el año, mis hermanas y yo teníamos la norma muy clara y *cuando nos equivocábamos nunca le decíamos* (risas) pegaba muy duro, *mi mamá nos tapaba todo, porque él nos pegaba muy duro.* (...) yo si le aprendí eso a mi papá, *el que no sirve que no estorbe, ahora de profe toca así.* (risas).  
(Conversación informal con Paula, profesora de lengua castellana de grados séptimo y octavo, 40 años de edad y 10 años de experiencia docente, marzo de 2019)

**I:** *Mi papá nunca me acompañó* en la época escolar, él trabajaba todo el tiempo y cuando lo veía era para regañarme. El sólo se encargó de llevar lo que necesitábamos en la casa. Nunca supo si me iba bien o mal en el colegio. (...) por eso *ahora pienso que el acompañamiento es fundamental, los muchachos no pueden solos*  
(Entrevista a Iwan, profesor de pastoral de sexto grado, 39 años de edad y 18 años de experiencia docente, octubre de 2018)

**M:** Mi papá nunca fue a una entrega de notas, a mí me daba mucho miedo porque *él era capaz de acabar conmigo delante del que sea* (...) y eso que yo era buen

estudiante. En varias ocasiones *me sacó sangre de las pelotas que me dio. Pero gracias a eso soy lo que soy ahora.*

*(Conversación informal con Marcos, coordinador, 50 años de edad, 30 años de experiencia docente, octubre de 2019)*

De los recuerdos de Paula y Marcos se extrae la idea generalizada de los docentes que se requiere del castigo físico para corregir las conductas humanas. Este tipo de percepciones asociadas a las *bondades del castigo físico* para educar aparecen de forma recurrente en los relatos de los docentes, sin dejar de lado que exaltan en varios casos que gracias a estas acciones han logrado ser lo que son en su etapa adulta.

Es importante resaltar que fue recurrente dentro del trabajo de campo la presencia de la fuerza del sistema patriarcal, explícita en expresiones como “no fui acompañado por mi padre”, lo que da cuenta en la mayoría de los casos de la ausencia de la figura paterna, añadiendo que la figura de madre aparece desde una posición sumisa y con una mirada cómplice que ocultaba detalles de la reprobación académica para evitar daños físicos a sus hijos.

#### **4.4. Experiencias escolares: motivación e inspiración vs dolor y sufrimiento**

Como lo expresamos en la primera parte de este trabajo, uno de nuestros objetivos principales es analizar la experiencia escolar de los docentes y directivos para conocer las marcas y huellas que ésta ha dejado en sus actuales posiciones como docentes, específicamente las prácticas de convivencia que actualmente despliegan en sus espacios escolares, concepciones y significados respecto del sentido de su labor y los discursos que regulan y organizan el trabajo de enseñar (Southwell y Vassiliades, 2014).

En el trabajo de campo con los docentes de secundaria y específicamente en las entrevistas, se lograron relevar una serie de experiencias vividas por ellos cuando fungían de estudiantes, donde por un lado, los docentes relatan situaciones en donde sus docentes fueron figuras de inspiración; y por el otro, experiencias asociadas a formas de discriminación, humillación y burlas sufridas en la relación con sus docentes.

Así, en ambos casos, se pudo evidenciar desde las voces de los actores que dichas experiencias han configurado sus estrategias de convivencias actuales, formas de establecer vínculos, formas de ver la vida y de asumir la profesión docente, ya sea en el sentido de replicar las prácticas vividas o por el contrario, trabajar para no repetir lo padecido en las aulas.

#### ***4.4.1. Experiencias de motivación e inspiración: un reflejo de las miradas de los docentes***

Diversos estudios (Brito, 2010; Dabenigno y otros, 2010; Dussel, Brito y Núñez, 2007; Jacinto y Freytes Frey, 2004; Krichesky; Litichever y Núñez, 2009; Nobile, 2011; Ziegler, 2011) muestran que las acciones interpersonales que van en la línea del vínculo afectivo y la cercanía entre docentes y estudiantes puede favorecer la permanencia escolar, evitando a toda costa por parte de los docentes comentarios estigmatizadores y etiquetas negativas que rompan los lazos y generen distancia.

Y efectivamente fue el apoyo y el vínculo generado con sus docentes lo que hizo que Julián, Andrea y Luisa, hablaran acerca del “*profesor inspirador*”, relevando aquellas experiencias gratificantes de sus etapas escolares, donde las expresiones de reconocimiento y la valía como ser humano resultan fundamentales.

**E: ¿A cuál profesor recuerdas más? ¿por qué? ¿Podrías contarme alguna experiencia que hayas vivido con este profesor?**

**J:** Recuerdo mucho a la profe Marta en bachillerato ella fue la que me dio todas las guías y todas las indicaciones de lo que debía hacer para convertirme en un maestro. Por ella, digo yo, soy lo que soy ahora. ***Esa mujer era puro respeto, amor y disciplina, lo que me faltó en mi casa.***

*(Entrevista a Julián, profesor de inglés del grado sexto, 45 años de edad, marzo de 2019)*

**A:** Recuerdo a la profesora Mariela del grado sexto porque yo era su mano derecha (...) por ella llegue a ser la alcaldesa<sup>25</sup>, ella me mandaba y yo era feliz (...)

---

<sup>25</sup> Cargo importante del gobierno escolar

yo era la secretaria de ella. Por eso ahora también soy secretaria en varias cosas. (...) en bachillerato el profesor Pablo recuerdo haber aprendido el inglés y el gusto por el idioma gracias a él, **fue una inspiración para ser profe de Inglés.**

*(Entrevista Andrea, profesora de inglés con 18 años de experiencia en la Institución. En la actualidad se desempeña como coordinadora de convivencia, 43 años de edad, septiembre de 2018).*

**L:** Yo estudié licenciatura en educación física porque mi maestro educación física Miguel, fue el que me inspiró, siempre encontraba las palabras precisas (...) **era un profe muy cercano muy amoroso, muy respetuoso, me exigía mucho porque sabía que yo tenía mucho más para dar y me ayudó,** (...) como que me iluminó en el camino, hizo que yo me enamorara de todo lo que tenía que ver con el área de educación física (...) Me impactó mucho en la compañía, él sentía algo muy especial por mí. No sé si es porque si veía que a mí me tocaba luchármela sola que mi papá nunca me ayudaba con una tarea y no estaba tampoco con mi mamá. Yo siempre fui muy solita en ese proceso. Entonces yo creo que él por eso me acogió y me ayudó a potencializar todo eso bonito que vio en mí entonces **él me abrazaba me daba el golpecito en el hombro me exigía muchísimo,** pero yo creo que fue por todo eso.

*(Entrevista Luisa, profesora de educación física, grado séptimo, 40 años de edad, diciembre de 2018)*

**E: ¿A cuál profesor recuerdas más? ¿Por qué? ¿Podrías contarme alguna experiencia que hayas vivido con este profesor?**

**J:** A mi profe de Matemáticas, **yo la veía como referente,** era muy tesa sabía mucho del tema y aunque a mí nunca me gustaron las matemáticas y no era buena para el tema, creo que fue el año donde mejor me fue matemáticas porque era exigirme a cumplirla a ella, pues a no bajar sus expectativas y finalmente sentía que había una cercanía con ella, eso me hacía **exigirme para no defraudarla por así decirlo, para dar la talla.**

*(Entrevista a Luisa María, profesora de inglés, 47 años de edad, abril de 2018)*

**L:** Mi profe de teatro, la recuerdo porque **fue inspiradora, ella creyó en mí,** yo me acuerdo de que me dijo “vos tenés el pique para coger este personaje” entonces fue donde me enseñó como se tenía que estudiar un personaje y pues yo lo digo así sin vergüenza siempre me ha gustado llamar la atención y como que cogió por ese ladito ella me dijo vos la tenés, **me motivó a ser lo que soy ahora,**

*(Entrevista a Luis, profesor de artes, 43 años de edad, mayo de 2019)*

Las experiencias expuestas en los fragmentos de entrevista de estos docentes, ponen de manifiesto la valoración de la figura del docente como un modelo por su forma de trabajo y por el vínculo que lograron establecer. Ellos de manera muy enfática argumentan que esa

figura del docente cariñoso, cercano, trabajador, respetuoso que acoge pero exige, los ha mantenido y sostenido a lo largo de los años y ha sido significativo en su elección vocacional. Otro elemento central en las narraciones se encuentra en la afirmación de que esos docentes “inspiradores” fueron el aliciente para ser lo que son ahora, lo que nos permite analizar cómo la performance de estos docentes en el aula actualiza en sus interacciones un marco de acción referenciado en el modelo del “profesor inspirador”.

Y precisamente durante el transcurso del trabajo de campo, la recurrencia de este pensamiento por parte de estos docentes y la correspondencia con las prácticas asumidas en las observaciones de sus clases y cotidianidad escolar nos permitió comprender que efectivamente las enseñanzas de “Marta”, “Mariela” y “Miguel” se constituyeron en un marco de referencia de la imagen que ellos construyeron de su figura de docentes puesto que lograron comprender la realidad social de sus estudiantes e intentar transformarla desde lo educativo.

Otra cuestión que cobró relevancia del vínculo con los docentes, fue la figura del respeto como vehiculizador de una experiencia positiva y clave en la experiencia social e individual de estos docentes; y cómo éste logra vincularse en la manera en la que vemos y tratamos a otras personas (Silva, 2018). Así lo vemos en Luis, un docente de artes que durante el diálogo refirió de manera constante la importancia del respeto, del contacto y el acompañamiento en las relaciones, exponiendo la forma en como en la actualidad él lo vive con sus estudiantes.

**L:** (...) Mi profe *me respetaba, me tomaba en cuenta*, siempre me preguntaba como estaba y en que me podía ayudar, esas palabras me resuenan aún (...) por eso ahora las vuelvo a hacer vida con mis pelaos.

*(Entrevista a Luis, profesor de artes, 43 años de edad, mayo de 2019)*

Como vemos, es clara la comprensión de que “tratar a los demás con respeto no es algo que ocurra sin más, ni siquiera con la mejor voluntad del mundo; transmitir respeto es encontrar las palabras y los gestos que permitan al otro, no solo sentirlo, sino sentirlo con convicción” (Sennett, 2003, p. 213)



No obstante, aparecen experiencias de los docentes que no se caracterizaron precisamente por ser sinónimo de respeto y mano tendida, sino por acciones asociadas a la burla y la broma que desde la perspectiva de estos docentes fueron “motivadoras” para ser puestas en práctica como estrategias de convivencia.

En este sentido, recuperamos la experiencia de Mariana una de las profesoras más jóvenes de la Institución (28 años) y cuya llegada al colegio se dio en una etapa de contingencia por la renuncia inesperada de la profesora que enseñaba en el grado sexto hacía diez años. En la entrevista que realizamos en el mes de octubre de 2019, ella expresó:

**E: ¿A cuál profesor recuerdas más? ¿Por qué? ¿Podrías contarme alguna experiencia que hayas vivido con este profesor?**

**M:** Era el profesor de sociales (...) por él fue mi inclinación hacia las ciencias sociales porque era un profe que nos trataba supremamente bien o sea nos exigía, incluso nos llamaba la atención por medio de chistes, bromas y se burlaba de nosotros, en ese tiempo uno no lo tomaba como que bullying ni ridiculización sino que eran los chistes de no te voy a regañar duro sino *indirectas para que uno entienda, nos decía los olmos, las bobitas, las plásticas, uno se reía y ya hacía caso.* (...) me encantaban las ciencias sociales por él y cada vez que él iba a llegar a la clase me ponía muy feliz.

**E: ¿Entonces elegiste tu carrera porque te cautivo este profesor y sus formas de proceder en el aula?**

**M:** ahora que lo pienso, si, de hecho, pongo en práctica muchas cosas que aprendí de él en el salón de clases, los *chicos disfrutaban cuando uno se burla de ellos.*

**E: ¿Replicas en tus clases las bromas y chistes?**

**M:** ¡Claro! *así es que aprende uno.* Que pereza un profesor amargado como un viejito. *Yo me los gozo y ellos también se ríen. Eso sí, sin perder la autoridad.*

*(Entrevista Mariana, profesora de ciencias sociales de sexto grado, 41 años de edad, octubre 2019)*

El fragmento de entrevista de la docente Mariana, pone en cuestión el uso de chistes, burlas e indirectas como estrategias legítimas del docente para cautivar a los estudiantes y gozar de empatía con ellos, al respecto se retoma que “*cuando existe la burla, los estudiantes disfrutaban y por ende aprenden*”. Sin duda alguna, lo anterior nos remite al análisis de la transformación de los umbrales de sensibilidad entre lo que se considera humillación, burla y autoridad, además nos permite relacionar como esta ambivalencia de los modos de lograr la

“inspiración” a través del respecto y de la burla, con la idea del estilo de los docentes pragmáticos propuesto por Noel (2013) los cuales de manera general asumen una posición relativa según la necesidad intentando adaptarlo a la institucionalidad escolar<sup>26</sup>, es decir, la mirada de los docentes pragmáticos promulga que la relación entre la norma y la práctica es a la inversa puesto que las prácticas deben primar sobre las normas y cuando éstas entren en conflicto se debe flexibilizar para lograr un acuerdo o restablecerlo.

Atendiendo a lo anterior, las percepciones de Mariana frente a su historia de escolarización, se convirtieron en un foco importante de observación a lo largo del trabajo de campo. En este sentido, nos dedicamos a observar más de cerca y con mayor detenimiento su posible comportamiento “pragmático” en sus actuaciones dentro de la institución, lo cual nos permitió evidenciar con claridad que en diversas oportunidades en la sala de profesores Mariana se vio envuelta en discusiones con sus colegas sobre las formas de atender las solicitudes de los estudiantes, específicamente, su continua insistencia en permitir la entrada de los jóvenes a la sala de los profesores para la realización de actividades pendientes o simplemente para dialogar, (asunto que institucionalmente estaba prohibido) así como las maneras de convocar a los jóvenes a la clase de sociales por medio de cuestionamientos frente a la vida personal (gustos, necesidades, intereses sexuales).

Dentro de los elementos a resaltar de la relación actual de la docente con los estudiantes, están por un lado, los círculos de estudiantes que lograba convocar en los espacios de descanso, las risas constantes de todos los jóvenes con sus comentarios, y el silencio absoluto en las explicaciones de clase; y por otro lado; están las referencias negativas que hacían sus colegas frente a sus prácticas cotidianas, pues según éstos, la profesora Mariana estaba muy alejada de la propuesta formativa institucional.

---

<sup>26</sup> Las entrevistas realizadas a los docentes no sólo hablan de su historia de escolarización, sino que, también hablan de la historia de las escuelas y del sistema educativo colombiano, en este sentido, resaltamos que inicialmente, la educación en el país tenía como finalidad principal garantizar el comportamiento moral de la población que pasaba por la escuela, y que esta función portadora y magisterial estaría en manos de la Iglesia Católica. El enseñante se concibió como adscrito al magisterio de la Iglesia, con una función de intermediación que lo dota además de una particular función social. Educar era sinónimo de moralizar y por tanto, el maestro es un referente moral en y fuera de la escuela pues debía instruir tanto con el método arraigado a la norma como a través del ejemplo.(Boom, 2016)

Bajo esta consideración traemos al centro de la reflexión la mirada de una de las docentes, quien cree que las acciones de su colega desvirtúan el estilo de disciplina y orden que debe primar en la Institución y aduce que estas actitudes de Mariana son producto de su corta edad y experiencia.

**C:** La profe tiene unas prácticas bien particulares, en ocasiones nos hace quedar mal porque ella queda como la más chévere, los pelaos le copian mucho y creen en ella, (silencio), como no hacerlo si ella es igual de niña que ellos. Ella parece una estudiante más, ***trata a los estudiantes con burlas, se los goza y los hace quedar en ridículo, según ella así es que se aprende (...)***  
*(Diálogo informal con Catalina, profesora de educación física de sexto a octavo, catorce años de experiencia en la Institución. 38 años, septiembre de 2019)*

La posición de Catalina nos permite relevar el otro tipo de docente caracterizado `por Noel (2013) el cual bajo el nombre “normativo” el cual posiciona sus comportamientos bajo la consigna de la norma como prioridad, es decir, las prácticas deben estar ajustadas a las normas y no al contrario; y en el caso de que esto no suceda, podrá considerarse como un desvío o patología con una condena moral.

Las distintas percepciones, evaluaciones y valorizaciones que empezaron a emerger en el campo sobre las prácticas de los docentes en relación con sus historias escolares, nos permitieron en primer lugar comprender ciertas prácticas vividas y actualmente reproducidas por ser consideradas efectivas a nivel pedagógico (burlas, chistes y comentarios de doble sentido); y en segundo lugar comprender que para reponer los posibles interrogantes sobre la relación entre colegas, era necesario inspeccionar las relaciones de los profesores desde una mirada intrageneracional, aspecto que podría ser objeto de trabajos futuros desde la hipótesis de un desplazamiento de la predominancia de estilos docentes “normativos” hacia perfiles “pragmáticos”.

Ahora bien, situándonos en el abordaje analítico de las trayectorias escolares de los docentes presentamos a continuación la perspectiva contraria a lo abordado al interior de este subapartado; las experiencias de dolor y sufrimiento de los docentes en su trayectoria escolar.

#### 4.4.2. Dolor y sufrimiento

En el trabajo de campo con los docentes resultó llamativa la recurrencia de las situaciones y experiencias desfavorables ligadas a sus experiencias escolares. Algunos de los docentes refieren haber recibido tratos violentos por parte de sus profesores, burlas asociadas a su apariencia física y otra serie de eventos desafortunados que ellos catalogan como “*huellas dolorosas e imborrables*”.

Este es el caso de docentes como Juan, Lina, Gladys y Andrea, los cuales en medio de las entrevistas y en algunas conversaciones informales hacen referencia a una evaluación negativa de las prácticas de enseñanza de sus profesores, asociadas principalmente al uso de la violencia física y simbólica.

**E: ¿A cuál profesor recuerdas más? ¿Por qué? ¿Podrías contarme alguna experiencia que hayas vivido con este profesor?**

**J: (...)** La recuerdo mucho porque era muy brava muy malgeniada pero esa forma de ser de ella me enseñó a mí a saber que era la responsabilidad, es que ella lo regañaba a uno por cualquier cosa. entonces *yo aprendí eso ligado a la responsabilidad.*

*(Entrevista Juan, coordinador de convivencia, 49 años de edad, enero 2019)*

**L:** Esto es traumático recuerdo a la profesora de matemáticas (...) era el terror del colegio, *el solo hecho de pensar en su materia nos enfermaba porque nos trataba supremamente fuerte era grosera* no sacaba el tablero y que pesar del que no supiera, nos hacía sentir súper mal. Yo odio las matemáticas por ella. *Le agradezco porque gracias a sus formas de proceder yo estudié psicología*, para superar ese trauma tan horrible.

*(Entrevista Lina, psicóloga de los grados sexto, séptimo y octavo, 40 años de edad, noviembre de 2019)*

**G:** Me marcó mucho la profe de matemáticas. Yo cursaba quinto de primaria y me sacó al tablero <sup>27</sup> y no supe la operación, ella *me aruño y me salió sangre del brazo*, recuerdo que me salía mucha sangre. Y a partir de ese momento odié con toda mi alma las matemáticas, es más me provocó salirme de estudiar (...) *siempre que me acuerdo de esa profesora quiero llorar*, es más yo digo que fue tan marcada la situación que de verdad yo sentí que le perdí amor a las matemáticas y amor al colegio (suspiro). Era muy feliz en el colegio, pero después de eso todo

---

<sup>27</sup> Pedirle a un estudiante que se ubique en la parte delantera del aula (junto a la pizarra) para dar cuenta de la lección o tema trabajado en clase.

cambió, de hecho, desde ese momento falté por quince días haciéndome la enferma y fue mi mamá la que me obligó a volver a estudiar.

*(Entrevista Gladys, profesora de ciencias sociales del grado sexto y octavo, 54 años de edad, abril de 2019)*

Las experiencias emocionales; de estos docentes en su etapa escolar, *el odio, la desesperanza y el trauma, el deseo de llorar y la agresión física “me aruño y me salió sangre”*, no sólo son efectos de las prácticas de violencia de los docentes para con sus estudiantes, sino que, muestran un asunto de la lógica bajo la cual opera la escuela y a cuál se deben enfrentar los estudiantes, estas lógicas desde la perspectiva de Dubet (2005), tienen distintos tipos de respuesta, entre las que se encuentra *la violencia anti escolar*<sup>28</sup>.

Por su parte el autor identifica tres tipos de reacciones: la primera reacción es de *"retiro"*, donde el estudiante no juega más y sale de la escuela, es decir, suele protegerse considerando que la verdadera vida está afuera. De esta manera el estudiante trata de salvar su autoestima evitando un juicio escolar. La primera reacción, a pesar de que es muy recurrente, se subestima, ya que no hace escándalo ni ruido.

Dicha reacción es consecuente con lo vivido por la docente Andrea cuando narra:

**L:** La profesora de primaria la recuerdo *con cariño y temor*, en ocasiones también era fuerte con los estudiantes, yo hacía mucha indisciplina, pero *en varios momentos me hizo arrodillar al frente con las manos arriba durante un rato de la clase. Que gran humillación*. Por eso un día *me volé* del colegio, *eso no era vida*. Me gané una pela de mi papá, pero bueno. (risas). Eso me enseñó a ser más juiciosa en las clases.

*(Entrevista Andrea, coordinadora de convivencia, 43 año de edad, septiembre de 2018)*

Como podemos observar en la experiencia de la docente anterior, esa reacción de retiro al “volarse” de la institución por considerar que *“eso no era vida”* muestra el deseo de Andrea de salvaguardar su autoestima y evitar sentirse humillada delante de su grupo. Esta

---

<sup>28</sup> Dubet distingue un tipo de violencia escolar, que no sólo emana de la escuela, sino que genera la propia escuela. Este tipo de violencia se expresa por medio de conductas como la destrucción de material escolar, las agresiones e injurias contra los maestros y, en ocasiones, también por los padres de familia o por amigos de los alumnos. esta violencia es la más traumatizante, ya que no se puede acusar a la sociedad, ni a ninguna otra instancia, sino el problema viene de dentro y por esto, es el tipo de violencia que los maestros se resisten a aceptar, en tanto que los responsabiliza.

situación muestra además, la relación de la autoridad con la confianza y cómo el estudiante puede perderla si se realizan actos inadecuados que pueden generar temor, como “*hacer arrodillar al estudiante con las manos arriba*” Siguiendo a Sennet (1982) “la seguridad, el superior juicio, la capacidad para imponer disciplina, la capacidad de inspirar temor son las cualidades de la autoridad” (p. 25). En este sentido, resaltamos que aunque la docente refiere que la experiencia fue dolorosa y humillante recuerda a su docente con cariño, pues dice que su proceder le enseñó a *ser mas juiciosa*, lo que permite identificar que si bien las prácticas de los docentes pudieron haber sido duras, excesivas o violentas los mismos estudiantes son los que las legitiman.

Otra posible reacción a las prácticas vividas en la escuela puede estar en la dirección de Marta, una profesora de pastoral que en un espacio de diálogo informal en la sala de profesores, expresó lo que para ella fueron “*padecimientos escolares*” cuando uno de sus docentes de la secundaria se burlaba de ella por su estatura.

**M:** Recuerdo un profesor que *se burlaba de mi todo el tiempo* porque soy muy bajita de estatura, *me humillaba todo el tiempo diciéndome delante de todos mis compañeros Kiso.*

**E:** ¿Qué quiere decir Kiso?

**M:** Significaba quiso crecer, pero no pudo. (...) eso para mí fue horrible, pero siempre que él me decía eso, *yo me quedaba callada*, al principio viendo la risa de mis compañeros me *sentía muy mal* y quería llorar, luego *empecé a reírme para disimular*. Jamás sería como ese profesor, de hecho, a los estudiantes bajitos los aprecio mucho, será por lo que me pasó.

*(Entrevista Marta, profesora de pastoral de sexto a octavo grado, 43 años de edad, junio de 2019)*

Esta reacción de Marta reflejada en el silencio para posteriormente entrar a la misma dinámica para “*disimular*” su dolor, se corresponde con lo enunciado por Dubet (2005) cuando refleja que en ocasiones los estudiantes no tienen otra salida que “*jugar al juego*” de manera rutinaria, de esta forma no se involucran en las tareas propiamente escolares, sino que simplemente las sobrellevan, tratan de “*sobrevivir*”, sin comprometerse, se trata de la indiferencia escolar bajo todas sus formas.

En contraposición a lo anterior, relevamos una situación vivida por Marcos, docente de artes de los grados sexto a octavo quien refleja en el siguiente fragmento de entrevista, una

dificultad con uno de sus docentes cuando cursaba los últimos años de la secundaria, situación que derivó en una agresión física y en una posterior cancelación de su matrícula escolar.

**E: ¿Podrías contarme alguna experiencia que hayas vivido con un profesor que consideras te haya marcado?**

**M:** Pues no me siento muy cómodo diciendo esto, pero yo era muy plaga<sup>29</sup>, y tenía un *profe que me la tenía montada* desde quinto de primaria, me calificaba menos en los exámenes y cada que podía *me decía bruto*, y recuerdo que yo ponía la queja y ningún coordinador me hizo caso, entonces un día me sacó la piedra<sup>30</sup> y *le mandé un golpe*.

**E: ¿Golpeaste al profesor en plena clase?**

**M:** Si, que pena decirte esto (...) le mandé un puño y le dije que desde quinto de primaria *me la debía*, que ya era un hombre como él, entonces que así íbamos a arreglar las cosas.

**E: ¿Que hicieron tus compañeros?**

**M:** Me miraron asustados, yo era plaga, pero no era violento, *trataron de agarrarme, pero estaba ciego de la ira, entonces tuvieron que esconder al profesor*. eso me dio expulsión del colegio. Ahora en mi época de profe recalco mucho eso a los muchachos, el respeto es fundamental, nada de agresiones.

*(Entrevista a Marcos, profesor de artes de los grados sexto, séptimo y octavo, 50 años de edad, septiembre de 2018)*

Esta situación vivida por Marcos muestra su reacción luego de tolerar por mucho tiempo el trato irrespetuoso de su docente, mostrando en cierta medida como puede fracasar la posibilidad de resolver algo mediante la palabra, lo que podría considerarse propiamente como *violencia anti-escolar* ya que es una respuesta frontal y agresiva tanto hacia los docentes como hacia los directivos. Esta reacción siguiendo el análisis de Dubet (2005), es equiparable a la tercera reacción que el autor propone, y ésta podría explicarse como una manera que tienen los estudiantes, sobre todo los hombres, "*para salvar su honor*", rechazando el sistema que los lleva hacia el fracaso y que los invalida.

El argumento que guarda esta reacción se traduce en que así como la escuela obliga al joven a considerarse como inútil, entonces éste le declara la guerra al sistema y a los docentes, tal y como lo vivió Marcos cuando en determinado momento, cansado de que su docente se

<sup>29</sup> Persona que se torna molesta, insoportable e irritante ante una situación

<sup>30</sup> En Colombia aduce a no aguantar mas una situación, perder la paciencia.

burlara de él y con una huella de dolor que lo habitaba desde niño, decidió agredirlo físicamente bajo la consigna de que “*se la debía*” y por tanto era justificable su conducta en aquel momento.

Análogo al análisis anterior, Willis (1988) expone la cultura contra-escolar como un fuerte escepticismo con respecto al valor de las credenciales educativas, donde no sólo es un sacrificio de tiempo muerto, carente de sentido y repetitivo, sino que por instinto se debe llegar al final de los periodos académicos sin haber escrito una palabra y desobedeciendo a los profesores a como de lugar, pues el comportamiento en la escuela debe reforzar la solidaridad de grupo y rechazar de forma radical la competitividad que la escuela fomenta.

## **4.5. Conclusiones parciales**

En este capítulo hemos descrito el análisis de las experiencias escolares de los docentes para comprender los escenarios institucionales que habitaron y sus modos de regulación, con el ánimo de poder resaltar su incidencia en las prácticas de convivencia e itinerarios que los docentes actualmente despliegan en sus entornos de trabajo a nivel escolar.

En este sentido, aunque retomamos aspectos particulares de las vivencias de las y los docentes, nuestra mirada se centró en el estudio de la incidencia de los diversos dispositivos tutoriales o instancias de acompañamiento pedagógico en la delimitación de sus experiencias y trayectorias, tratando de poner en consideración las posibilidades que las instituciones abrieron para ellos. (Toscano, A; Briscioli, B y Morrone, A 2015).

Dentro de esas trayectorias escolares detectamos puntos críticos en el proceso de escolarización asociadas dificultades económicas de los padres, pérdida de los seres queridos que proveían la alimentación, desplazamiento forzado a otras localidades producto de la violencia en el país y otra serie de situaciones asociadas al poco acompañamiento recibido por parte de los familiares en los asuntos escolares, en especial por parte de la figura paterna. Estos asuntos originaron en algunos casos que los trayectos escolares se vieran interrumpidos



por tener que iniciarse en el mundo del trabajo a temprana edad para suplir los gastos de hogar.

En los relatos de los docentes aparece el castigo físico como una acción legítima para educar, especialmente ejercido por parte la figura paterna, la cual se aparece como rígida e imponente. Además se pudo evidenciar en la generalidad de los docentes una naturalización del castigo físico, e incluso la adjudicación de que este tiene “grandes bondades” y se considera “*merecido*” cuando no se siguen las normas, argumentando que valoran estos hechos porque contribuyeron en su formación personal y ahora profesional.

En lo concerniente a las experiencias educativas con sus docentes, algunos detallan la valoración de la figura de sus docentes como un sujetos inspiradores. Reconocen que la figura del docente cariñoso, cercano y exigente, permite la generación de un vínculo forjado sobre la confianza, lo que se convierte en un sostén para la futura toma de decisiones.

Sin embargo, otros docentes refieren situaciones y experiencias relacionadas con tratos violentos por parte de sus profesores, burlas asociadas a su apariencia física y otra serie de eventos desafortunados que ellos catalogan como “*huellas dolorosas e imborrables*”, lo cual remite a preguntarse qué hacen, qué sucede con estas huellas en su experiencia docente pues parece que hay una “alquimia” en términos Bourdianos (2013), por la que esas marcas se transforman en un aprendizaje que orienta sus prácticas.

Un elemento importante de reforzar y que permite recomponer la trama institucional y el análisis de las experiencias de los docentes, radica en los cambios frente al funcionamiento de la escuela colombiana, las formas de relación entre docentes y estudiantes a lo largo de los años y el tránsito entre las formas que eran posibles en el pasado y que en la actualidad se han reconfigurado. Bajo esta idea de ser más enfáticos en el tratamiento histórico-educativo, reponemos en primer lugar que de los 22 docentes, 3 directivos y 3 psicólogas que hicieron parte del estudio, 18 de ellos de procedencia humilde de los sectores rurales del país con edades que oscilaban entre los 45 a 50 años, cursaron sus etapas escolares en un sistema

educativo en estrecho vínculo con los procesos sociopolíticos que vivió el país en los años 70 y 80 donde la violencia<sup>31</sup> era un tema público.

En este sentido, encontramos varios desencuentros frente a las experiencias que los docentes tuvieron con la realidad actual, específicamente en asuntos concernientes a la norma, autoridad, disciplina y convivencia. En primer lugar, referimos que anteriormente a nivel macro político (relación con el estado, la iglesia, las metas educativas) primaba la visión de una escuela con rasgos de verticalidad, autoritaria, represiva y de vigilancia y control. En segundo lugar, a nivel micro-político (relaciones entre los sujetos pertenecientes a la comunidad educativa) se resaltaba el rol del docente como una figura poseedora de manera absoluta del saber, con autoridad incuestionable y una perspectiva de la disciplina como un instrumento para la homogenización y normalización de los espacios escolares (Jares, 1997; Mena, 2013).

Este panorama de la escuela colombiana de los años 70 y 80 con una legislación propia, donde la democracia no tenía cabida, y por ende las prácticas y discursos de los docentes no permitían el acercamiento de los estudiantes ni mucho menos la generación de un vínculo pedagógico; dista significativamente de la propuesta que hoy se conserva y que inicialmente se tejió a partir de la década de los noventa<sup>32</sup> con la “democratización escolar”,

---

<sup>31</sup> Guerrillas liberales, cuadrillas gubernistas y pájaros de entonces; guerrillas anti-establecimiento, grupos de autodefensa, paramilitares y sicarios de hoy: una historia recurrente de justicia privada, donde la autodefensa y la retaliación difícilmente se deslindan, donde las funciones de policía y de justicia del Estado aparecen sustituidas por el poder de organizaciones que, con base en una combinación de adhesión e intimidación (común también a cualquier suerte de poder institucional), imponen su ley. Ante las dificultades propias de la guerra irregular, Ejército y Policía de la época respondieron con la persecución y la muerte, a veces en masacre, de los campesinos inermes del partido opositor, sospechosos de ser apoyo de la guerrilla por el simple hecho de habitar en la zona controlada por ella. A su turno, las guerrillas liberales no se reducían a efectuar emboscadas y propinar bajas a los militares y los policías, sino que, más a menudo, se ensañaban contra las familias campesinas de la fracción rural o del municipio adscritas al partido de gobierno. En otras palabras, son mucho más numerosos los ataques a hogares campesinos indefensos de los dos partidos, que enfrentamientos directos entre los cuerpos armados oficiales, para-oficiales o antigubernamentales (Ortiz, 1991, p.247)

<sup>32</sup> El ambiente político y cultural que vivió Colombia a partir de la década de los noventa, marcado por la emergencia de cambios en materia constitucional, tuvo efectos en la educación, la cual se vio comprometida con la formación de ciudadanos y, en general, con la construcción de una cultura política democrática. La Constitución colombiana de 1991 consagró la educación como un servicio público y otorgó al Estado la responsabilidad de ejercer su inspección y vigilancia con el fin de velar por su calidad, por el cumplimiento de sus fines y la mejor formación moral, intelectual y física de los educandos. El reconocimiento de la educación como un servicio público en la nueva constitución permitió al estado reclamar para sí la reglamentación y control sobre esta y demandar de todas las instituciones los mismos requerimientos para fortalecer la construcción de una cultura política democrática basada en la defensa de los derechos humanos y la formación para la paz. Desde este punto de vista, las disposiciones normativas en torno a

es decir, una extensión de la democracia en la escuela donde los estudiantes tuvieran voz y voto, fueran partícipes activos del proceso y de la construcción de relaciones de convivencia, respeto y pluralidad, meta que se pretendió alcanzar a través de la conformación de los gobiernos escolares, de personeros estudiantiles y de manuales de convivencia<sup>33</sup>.

Este proceso de transición en Colombia de una escuela basada en la disciplina hacia una escuela basada en la convivencia explica en gran medida el por qué de la legitimidad otorgada por varios docentes a ciertas acciones de control, represión de los comportamientos, restricción y verticalidad en las relaciones, pues desde sus experiencias dichas estrategias son óptimas y generan aprendizajes. No obstante, aparecen en la otra orilla docentes que encuentran en la democratización de la escuela la oportunidad para regular las relaciones, educar para la convivencia y la generación de lazos pedagógicos.

Lo anterior, pone de manifiesto la necesidad de seguir profundizando en los modos de regulación de las relaciones entre estudiantes y docentes, tal y como lo veremos en el siguiente capítulo, donde analizaremos desde la perspectiva de los docentes, las estrategias de convivencia que ellos despliegan en la actualidad en sus espacios escolares y la forma en cómo intervienen los conflictos en la línea de la posible identificación de prácticas de humillación y estigmatización con sus estudiantes.

---

la educación y sus propósitos de contribuir a la construcción de cultura política democrática cumplen un papel de legitimación institucional en momentos de profunda crisis social y política. (Cubides, 2001, citado en Mena 2013, p. 346)

<sup>33</sup> Se trata de poner en vigencia los mecanismos de participación de los alumnos, los educadores y la comunidad en el gobierno escolar (consejo directivo, consejo académico y personeros); promover las organizaciones de padres, alumnos y exalumnos; establecer espacios de diálogo y concertación para los diferentes miembros de la comunidad educativa. Ministerio de Educación Nacional. Reforma. Plan Decenal de Educación 1996-2005. (Bogotá: Ministerio de Educación Nacional, 2006, p. 15).



# **CAPÍTULO 5. LA ESCUELA ENTRE CRUCES GENERACIONALES: PERSPECTIVA DE LOS DOCENTES DE LA EDUCACIÓN SECUNDARIA**

## **Introducción**

El objetivo de este capítulo es desarrollar una serie de descripciones que logren introducir el objeto de estudio a partir de la presentación de los términos nativos que se ponen en escena cuando los docentes de la institución exponen sus mecanismos para dirimir los conflictos escolares y sus estrategias de convivencia. Con ello, buscamos mostrar las convergencias y tensiones que emergen en el proceso cotidiano entre docentes, estudiantes y coordinadores.

### **5.1. Estrategias de convivencia y formas de dirimir los conflictos: una escena escolar donde los docentes trabajan temas de convivencia**

Sumergidos en el trabajo de campo durante el primer periodo académico del 2019, se empezaron a gestar una serie de situaciones conflictivas entre profesores y estudiantes que fueron denunciadas por varios jóvenes en la rectoría; dichas denuncias derivaron en una preocupación del consejo de rectoría (rector, vicerrector y coordinadores); específicamente por actitudes que ellos llamaron “*poco tolerantes*” de los profesores hacia los estudiantes.

Esta preocupación dio lugar a que se programara una reunión general en el auditorio con los 84 profesores el 29 de marzo, luego de la jornada escolar.

Aquel día, siendo las 12:00 meridiano, el rector se dirigió al colectivo de profesores emitiendo un saludo y luego haciendo una oración de inicio. Posterior a esto, invitó a los presentes a tener actitud de apertura frente a lo que él llamó como un “*compromiso para analizar y reconocer como debe ser un educador del colegio*”, haciendo explícito que lo que se pretendía en dicha reunión era buscar una “*articulación entre las exigencias académicas y disciplinarias*”. Allí, se escucharon murmullos como los de Sandra y Luisa, docentes de la sección de noveno a once, quienes enunciaban que seguramente era una actividad más para perder el tiempo, pues siempre los estudiantes iban a tener la razón y los profes quedaban como los malos.

Acto seguido, el rector explicó el trabajo a realizar, indicando que el colectivo de maestros iba a ser subdividido en cinco grupos; cada uno de ellos liderado por un coordinador. Dentro de los asuntos metodológicos expresó que cada equipo recibiría unas frases o enunciados que habían identificado que los profesores usaban en la relación con los estudiantes y que era importante revisarlas desde las siguientes preguntas: *¿Que pensamos de la frase? ¿Cuáles son los argumentos para justificar la frase? ¿Cuáles son los criterios institucionales aplicables según el manual de convivencia?*

Cuando los profesores iniciaron el desplazamiento al lugar del trabajo asignado, le preguntamos al rector sobre el origen de las frases o situaciones, a lo que respondió que fueron el resultado de un conjunto de quejas de padres de familia y estudiantes, que referían tratos inadecuados hacia los niños y jóvenes. Igualmente, refirió que era necesario un alto en el camino para que se tomara conciencia sobre la forma de tratarnos unos a otros, pero aclarando que varios padres de familia en ocasiones malinterpretaban el lenguaje de los maestros.

Al llegar al salón de séptimo C donde fuimos asignados inicialmente, nos convidaron a sentarnos en mesa redonda para iniciar un diálogo que iba a ser dirigido por la coordinadora de convivencia, allí antes de comenzar el trabajo, se pudo notar la alegría de los docentes, los comentarios jocosos de situaciones vividas a lo largo del día, varios chistes asociados al

cansancio de la semana y el deseo de que la jornada culminara rápido. Este espacio de compartir entre colegas se vio opacado por la voz de la coordinadora cuando dijo: *“empecemos el trabajo serio, porque lo de hoy es muy serio”*. En ese momento reinó el silencio por parte de todos los participantes y así, ella se dispuso a explicar la dinámica de la sesión, argumentando en primer lugar que se trataba de un ejercicio de reflexión frente a **frases que no son bien vistas en el lenguaje de un docente, y muchos menos de un docente bajo el carisma religioso** de la institución. Acto seguido inició con la lectura de las situaciones y frases que se presentan a continuación:

Situaciones:

Práctica pedagógica inconsistente respecto a los criterios de aplicación de las normas institucionales

1. “Mejor que se quede dormido, así no me desgasto llamándole la atención.
2. “Si se queda dormido es su problema”
3. “este es el trabajo, me lo entrega de aquí a que termine el periodo”
4. “Haga este trabajito yo le cambio la nota que perdió”
5. “Yo no le doy segunda oportunidad a nadie”
6. “Están molestando mucho, saquen una hoja para hacer un Quiz
7. Están molestando mucho, 1,0 para todos
8. “ Si no aparece el implicado, anotación para todos”
9. ¿otra vez usted? ¡Se había demorado!
10. “Usted es un mentiroso”
11. “Si el profesor lo hizo así, es problema de él, no mío”
12. “Yo si le dije sus cuatro verdades, esto pelaos si son muy bobos”
13. ¿El estudiante te respondió así y no paso nada?

14. No se mueva porque se le daña la cirugía de cerebro.

15. “ustedes son unos vagos”

Situaciones compartidas por el rector como insumo para la actividad con los profesores, 29 de marzo de 2019

Posterior al paso por séptimo C, procedimos a visitar cada uno de los subgrupos ubicados en diferentes aulas de clase, allí, pudimos identificar tensiones y diversas percepciones sobre las frases entregadas a cada equipo. Profesores como Andrés y Federico, dieron cuenta en sus intervenciones que para garantizar respeto en los espacios áulicos, en especial en la relación entre docente-estudiante se requiere que el docente tenga a su disposición una serie de elementos que le garanticen *control y silencio*, y por tanto las formas de llamar la atención pueden variar según la necesidad y lo que ellos denominan como *el tono*, es decir, la forma de emitir los mensajes, aduciendo que *es posible expresar frases que pueden sonar hirientes para los estudiantes* pero que la forma de expresarlos es la que marca la diferencia en el significado, lo que nos remite a pensar en la justificación que busca darle sentido a tratar a los estudiantes de forma irónica.

**A:** (...) eso *depende el tono*, por ejemplo, es diferente decir, usted es un mentiroso a usted me está diciendo mentiras, la cosa cambia, se pueden decir cosas a los chicos para formarlos, eso es recurrir a la verdad, no se debe camuflar lo que es por temor a ser grosero, es según como te lo digan, *ahí uno entra en disputa con uno mismo, porque hay un deber ser*

(Andrés, profesor de matemáticas de los grados séptimo y octavo, 29 de marzo de 2019)

Por su parte el docente Federico argumenta:

**F:** Cuando decimos frases que pueden sonar ofensivas es porque *se nos agotaron los recursos y el maestro ya está cansado, las cosas no son como antes*, uno se tiene que hacer respetar, uno como profe prefiere que un estudiante se duerma si está molestando en la clase, que se *sacrifique a “uno” por el bien del grupo*.

**E:** ¿Cuales recursos son los que agota un profesor?:

**F:** llamado de atención verbal, y no una vez, en ocasiones son más de dos, también está el llamado de atención en público cuando toca, la hoja de disciplina y hasta el grito cuando toca también.

**E:** ¿Como se hace respetar un profesor?



**F:** Eso es fácil, se le dice por las buenas que se comporte, *si no hace caso entonces uno como profe toma medidas, hoja de disciplina, se lleva donde el coordinador y se le citan a los papás. Eso si, se pone en 1.0 como calificación. Los muchachos de ahora no respetan nada, el mismo gobierno y las leyes les dan muchas largas para que hagan con nosotros lo que quieran.*  
(Federico, profesor de inglés del grado octavo, 29 de marzo de 2019)

Estos dos fragmentos de las observaciones y la posición de los directivos docentes, reflejan una serie de situaciones asociadas a un deber ser del docente de la institución, al uso de un lenguaje que lo identifique como un ser digno dentro del colegio; asunto que se evidencia de manera explícita en el llamado del rector y de la coordinadora hacia el cultivo de un lenguaje que sea bien visto desde el carisma religioso al cual están inscritos. Igualmente, se puede evidenciar el agotamiento del rol docente y como la autoridad ya no reposa en la jerarquía o el rol sino en el carisma o no del docente. (Dubet, 2006).

En lo que respecta a la presencia del conflicto disciplinario que deriva en el uso de la hoja de disciplina, se puede evidenciar que existe por parte de los docentes esa necesidad de mantener *el control* bajo la idea que la obtención del respeto, el cual según lo expresado por los docentes y a la luz del análisis se da por imposición usado el miedo, lo muestra un “modelo de autoridad escolar como fin en sí mismo que no requiere justificación alguna más allá de las relaciones de poder instituidas, (...) no se aceptan las diferencias, y cuando ello ocurre, se las asimila y adapta a los intereses de quien ejerce el poder en la escuela” (Paulin, 2013, p 92).

Asimismo, dentro de las observaciones encontramos elementos de gran relevancia para comprender las formas de relacionamiento entre estudiantes y docentes, relevando el término “*sacrificio*”, aquel que se muestra como una opción del profesor para garantizar el bienestar de un grupo a nivel disciplinario justificando que por el “*bien*” de una colectividad se pueden permitir acciones en el aula como quedarse dormido, refiriendo además que las **cosas no son como antes**, mostrando un anhelo nostálgico y retrospectivo por las escuelas del pasado en lo que concierne a las formas de disciplinamiento y autoridad.

Continuando con el análisis de las frases trabajadas en aquella actividad, se percibe de manera recurrente el agotamiento del ejercicio del rol para construir condiciones que permitan

realizar las clases, así como la necesidad de reconocimiento, es decir, el deseo de las y los docentes de sentirse valiosos y valiosas y que su existencia tenga sentido y validez para el otro/a, en este caso para sus estudiantes, tanto desde aspectos positivos como el cariño y la amistad, como negativos asociados al temor y la rabia odio, los cuales logramos ver reflejados en los “unos” de las calificaciones que otorgan a sus estudiantes como muestra de su poder.

Asimismo, la idea del “tono” para justificar el “control y silencio” y para sentir seguridad dentro del aula, lo que da muestra de la imposición del respeto como una modalidad concreta asociada a esa necesidad de reconocimiento a través de la fuerza y hasta la amenaza para tratar de regular las relaciones sociales (Paulín, 2015).

En este sentido, podemos pensar cómo ante la situación de agotamiento del rol docente, lo que predomina es la imposición y el uso de mecanismos de control como las calificaciones y las sanciones, sin embargo, estas demostraciones de fuerza buscan reestablecer la constitución de un orden jerárquico en términos de que las y los docentes y estudiantes no tienen las mismas responsabilidades y no ocupan los mismos lugares en el vínculo pedagógico.

Análogamente, en relación con una de la tipología<sup>34</sup> propuesta por Noel (2009) en cuanto a las maneras en que los docentes evalúan la relación con la institución escolar, encontramos correspondencia con la idea de que el docente pragmático buscar reorganizar y rearmar su legitimidad contextualmente, en concordancia con la situación anteriormente descrita, se vislumbra como no sólo se pone en evidencia el agotamiento del rol, sino como aparecen elementos cotidianos que pueden ser sutiles como la modulación del tono y que pasan a ser elementos de un estilo pragmático ante la ineficacia de apelar a lo normativo. El siguiente fragmento de clase nos sirve para ilustrar lo anteriormente tratado.

### Fragmento

---

<sup>34</sup> Noel expone dos tipologías de docentes: por un lado los docentes normativos, que son aquellos que priorizan la norma por encima de las prácticas y, allí donde la práctica no se sujete a la norma, la falta de ajuste será adjudicada en términos individuales (como desvío o patología). Por otro lado, los docentes pragmáticos que consideran que las normas deben adecuarse a las prácticas, por ende, si la escuela es excluyente, esto se debe a que no se ha flexibilizado lo suficiente.

[Clase de lengua castellana. La profesora comenta al grupo que los estudiantes no están haciendo las tareas propuestas]

**Susana:** Profe, es que usted no está montado las tareas a tiempo en el sistema

**Docente de la asignatura (DA):** [Se acerca a Susana y parada al lado de su pupitre se dirige a todo el grupo] Me extraña mucho Susana lo que dices, me parece que es una falta de respeto para conmigo, yo soy muy organizada en mis cosas y no tienes porque sacar esas conclusiones, empieza por revisarte y no por buscar culpables, al finalizar la clase me entregas tu cuaderno, quiero ver que tanto es lo que sabes de mi asignatura, y esto va para quienes se las den de graciosos en la clase, al final de hoy recojo cuadernos de manera aleatoria.

En esta situación donde identificamos la presencia de tres sujetos, se reconoce el uso de la evaluación como mecanismo de control bajo la idea de amenaza donde hablamos no sólo de la agresión a otro, sino en la oportunidad de sobresalir e imponerse frente a un tercero (grupo de la clase) que observa y colabora para que el actor, en este caso concreto, la docente sea el actor de violencia en busca de su reconocimiento. En este marco, la construcción de una posición docente aparece de manera ineludible, lo que implica las formas de sensibilidad en que las y los docentes se dejan interrogar por las situaciones escolares, la presencia de los otros con los que realiza su trabajo de manera cotidiana y las vías por medio de las cuales las y los docentes procuran ponerse a disposición para desarrollar sus prácticas de enseñanza (Souhtwell y Vassiliades, 2014)

Asimismo, la interpretación de las intenciones de los docentes para mantener el ambiente de clase, no sólo pone en el mismo nivel la convivencia, el control y la disciplina sino que alude a una necesidad del profesor por conservar un ambiente de clase donde él sea respetado. El término “*hacerse respetar*” da cuenta de “un intento subjetivo de construcción de una posición frente a otros, una presentación personal que busca obtener un modo de ser tratado con respeto” (Paulín , 2015, p.175).

Así lo enuncia Marcos, profesor de artes de los grados de sexto a octavo, con 15 años de experiencia en el sector educativo; cuando expresa las medidas que toma y pone en práctica para ser tratado con respeto por sus estudiantes.

**M:** El asunto de hacerse respetar, es muy complejo, pero lo que si les puedo decir es que se trata de un asunto de reciprocidad, yo no puedo exigir respeto si no lo doy...la única forma que un estudiante lo respete a uno es si uno mismo como profesor le otorga al estudiante valor como persona, y esto se logra desde el mismo saludo en la mañana y *acompañándolo* en sus momentos difíciles y en los felices.

*(Intervención de Marcos en la reunión de profesores, 29 de marzo de 2019)*

La mirada democrática de Marcos da cuenta de la **exigencia de reciprocidad** como una característica esencial que define los vínculos intergeneracionales, lo que nos lleva a interpretar “la demanda de reciprocidad como el desafío que adquieren las relaciones de respeto en nuestras sociedades modernas” (Silva, 2018, p. 232). Asimismo, pudimos identificar en varias de las reflexiones y posturas de los docentes durante el desarrollo de la actividad, la necesidad de acompañar el proceso de los jóvenes, tenderles la mano y lazo pedagógico, lo que ha sido denominado por Ziegler (2011) como formas tuteladas de acompañamiento, es decir, un seguimiento cercano al recorrido de los aprendizajes de los estudiantes, donde la interacción “cara a cara”. “cuerpo a cuerpo” es de gran importancia.

Lo anterior, se refuerzan con los siguientes extractos de entrevistas donde Julián y Mariana por ejemplo, hacen alusión a una serie de tácticas y estrategias que ellos incorporan en las clases para mantener el orden y silencio, ellos argumentan que es necesario privilegiar el diálogo formativo, el encuentro uno a uno, la delegación de roles al interior de la clase, pues como lo enuncian en las entrevistas **“con los jóvenes de hoy todo se logra por las buenas”**

**J:** Bueno lo que pasa es que son niños que tienen diagnósticos o tienen algunos procesos de agresividad en la manera de hablar entonces con ellos el trato que hago especial es que les doy más funciones los trató de tener más cerca (...) los pongo a que me lleven papeles, que borren el tablero (...) es darle demasiados roles con el ánimo de no darles tiempo de que generen conflicto con los compañeros y hasta conmigo. ***Con los jóvenes de hoy todo se logra por las buenas***

*(Julián, profesor de inglés de infantil, 29 de marzo de 2019)*

**M:** Casi siempre me quedo callada, es decir, si acabo de llegar y están dispersos me quedo callada esperando que ellos vean. (...) hago señas con mis manos, pero nunca grito porque eso forma un revolcón. Si persiste la situación, entonces llamo personalmente a los que no dejan dar la clase y ***hablo*** con ellos. ***Los tiempos de ahora son diferentes a los de hace años, ahora las cosas se entienden distinto***

***entre los adultos y los chicos, antes nosotros éramos mas obedientes, en la actualidad hay que tenderles la mano, son chicos solos y sin orientación.***

*(Mariana, profesora de pastoral de once, 29 de marzo de 2019)*

Ahora bien, esa idea de acompañar y guiar el camino pedagógico privilegiando el diálogo, no fue asumido por la totalidad de los docentes, puesto que otros en cambio, como Luis y Miguel, apelan al régimen normativo haciendo uso de las amonestaciones verbales y escritas en la hoja de disciplina como un mecanismo eficaz para el control del orden dentro de las clases.

**L:** Lo que yo hago con un estudiante que molesta es que lo llamó solito le hago un llamado de atención verbal y si el estudiante sigue con su indisciplina entonces le digo que vamos a firmar la hoja de disciplina porque está reiterativamente en lo mismo. No llamó la atención públicamente, sino que siempre lo saco del salón para hablar.

*(Luis, profesor de ciencias naturales de octavo y noveno, 29 de marzo de 2019)*

**M:** Lo que siempre hago es pararme en la puerta del grupo, le hago gestos al maestro para me diga que pasa y me dé explicaciones del desorden. Luego me retiro cuando el grupo está en silencio. No intervengo a no ser que le vea la cara al profesor de que *no es capaz con el grupo*. Cuando paso y un estudiante esta desordenando la clase, le digo al profesor que le haga anotación en la hoja de disciplina.

*(Entrevista Miguel, Coordinador de convivencia, abril 2019)*

Las anteriores consideraciones, ponen de manifiesto el uso constante del instrumento llamado “hoja de seguimiento disciplinario”, como un mecanismo de control de los docentes para con los estudiantes al interior de las clases, asunto que nos pareció de gran interés a los fines de esta investigación.

Para ello, dialogamos con el coordinador de convivencia<sup>35</sup> de los grados de sexto a octavo el cual nos informó que se trataba de un instrumento que contiene algunas de las faltas

---

<sup>35</sup> La coordinación de convivencia es un cargo directivo docente que depende del rector de la institución y tiene como objetivo acompañar a los estudiantes y las familias en todas las situaciones académicas y comportamentales presentadas en el proceso escolar. Dentro de sus funciones se encuentra el de velar por el orden, la disciplina, la resolución de conflictos y participación activa en la gestión de la convivencia escolar a través del diseño e implementación de programas de promoción y prevención. Dentro de la institución debe trabajar de manera articulada con el departamento de desarrollo humano (psicólogas) y con el equipo de pastoral para generar acciones conjuntas en favor de una convivencia pacífica desde las orientaciones religiosas y misionales del carisma institucional.

dispuestas en el manual de convivencia<sup>36</sup> y que se usaba cuando un estudiante no acude a las solicitudes de los maestros o incumple con lo definido dentro del reglamento escolar para las clases. Nos indicó además, que esta hoja reposaba en cada uno de los salones del colegio y que su seguimiento era diario. *“es el terror para muchos” “como a veces hablamos en lenguajes diferentes y los chicos no entienden, entonces en ocasiones esta hoja nos permite hablar a todos el mismo lenguaje”*, expresó el coordinador cuando nos entregó una copia de aquel instrumento. (Ver figura 4)

**Figura 4**

*Hoja de seguimiento disciplinario*

DEL ESTUDIANTE	ASIGNATURA	APRENDER A SER <sup>37</sup>					APRENDER A CONVIVIR					APRENDER A CONOCER					APRENDER A HACER					FIRMA DEL ESTUDIANTE								
		eno	mpre	soez	pres	enta	ecua	do	(ora	las	indi	unic	ació	n	erec	róni	cos	no	cali	ajar	en		sitio	es	mue	de	RA	FAL		

<sup>36</sup> Frente al manual de convivencia resaltamos que se trata de un ejercicio que las directivas institucionales proponen a la comunidad educativa para su desarrollo conjunto y revisión anual, sin embargo, se logró inferir en los diálogos con varias personas del colectivo docente que el desarrollo del manual de convivencia poco tiene en cuenta los cambios sugeridos por los participantes, pues son las directrices provinciales las que determinan en última instancia los cambios y versión final año a año.

<sup>37</sup> El ideario del colegio dentro del Proyecto Educativo Institucional propone cuatro grandes aprendizajes, que a su vez constituyen los fines de su propuesta formativa. **Aprender a ser:** construcción de identidad. Lo más importante en el proceso educativo es que los niños y los jóvenes lleguen a encontrarse a sí mismos, construyan su propia personalidad y entren en el gozo de su propia y más honda verdad, la que los hace únicos, irrepetibles e infinitamente valiosos. Optan por una educación espiritual, que desarrolle las realidades más profundas de los niños y jóvenes, que les permita hallarse en su propia hermosura y descubrirse amados desde siempre y para siempre en la paz del abrazo del Padre. **Aprender a convivir:** compromiso ético. Por convicción fundacional, han asumido un compromiso con la formación ética y una educación en el amor y para el amor, en la cual los niños y jóvenes se sientan amados, se descubran a sí mismos como seres capaces de dar amor y aprendan a tratar a los otros como les gustaría ser tratados ellos mismos. **Aprender a conocer:** excelencia académica. Crean en la importancia del proceso académico y están comprometidos con la rigurosidad del proceso de aprendizaje. Por lo tanto, optan por una educación profundamente científica, investigativa, rigurosa y seria académicamente. **Aprender a hacer:** discernimiento vocacional. La educación es profundamente vocacional, en el sentido de ayudar a cada niño y a cada joven a encontrar su misión en la vida. De esta manera optan por una educación que permita a los niños y a los jóvenes explorar sus potencialidades, ser creativos, desarrollar sus aptitudes y descubrir la tarea que asumirán para bien del mundo y para plenitud de sí mismos. (Proyecto Educativo Institucional, 2019)



Este fragmento de diálogo con el coordinador muestra que dentro de la práctica diaria, la hoja de disciplina funciona como el mecanismo regulador del orden y control, además refiere que los docentes en ocasiones la usan sin medida y por “*cualquier bobada*”, lo que evidencia no sólo el predominio de la disciplina por encima de la convivencia, sino que el docente requiera de ciertos mecanismos oficiales, formales e institucionales para sostener la autoridad con sus estudiantes.

Al respecto, es importante detallar que producto del análisis de los documentos institucionales y de las lógicas operativas del día a día, conocimos que el seguimiento a los casos disciplinarios en la institución se lleva a cabo en una reunión semanal por grado donde asisten el coordinador de convivencia, los directores de curso de cada grupo, la profesional de desarrollo humano (psicóloga) y el pastoralista de la sección. Al indagar un poco más acerca de esta reunión, conocimos que se denomina como “equipo de acompañamiento integral” (EAI) y funciona como un mecanismo de seguimiento y acompañamiento a través del estudio de casos.

Es en este sentido, en el EAI se analizan los casos académicos y disciplinarios de todos los estudiantes de la sección, se toman las decisiones sobre lo que en el manual de convivencia escolar aparece como “correctivos pedagógicos-sanciones”<sup>38</sup> y se gestionan acciones de acompañamiento en favor del desarrollo académico y comportamental de los estudiantes.

---

<sup>38</sup> Atendiendo a la definición dispuesta en el manual de convivencia escolar, los correctivos pedagógicos constituyen estrategias formativas que pretenden ayudar a las personas a asumir las consecuencias de sus actos, a reflexionar sobre sus errores y a comprometerse a demostrar actitudes coherentes para el logro de los fines educativos, la sana convivencia escolar y el ejercicio de la amplia gama de derechos de los demás. Para la aplicación de los correctivos pedagógicos hay que tener en cuenta que la gravedad de la falta cometida por un estudiante determina el tipo de correctivo al que se hace acreedor y, por ende, tiene incidencia en la valoración disciplinaria del periodo. En este sentido, es la falta la que conlleva al debido proceso y este determina la valoración disciplinaria. Los diversos tipos de correctivos no necesariamente son progresivos y no se requiere — si la gravedad de la falta así lo amerita—, que un estudiante haya recibido un correctivo menor, antes de que le sea aplicado uno de mayor impacto formativo, teniendo en cuenta las circunstancias atenuantes o agravantes. Se otorga la potestad a los Equipos de Acompañamiento Integral para decidir sobre la aplicación de los correctivos pedagógicos que no son decisión de la Comisión de Evaluación. Los correctivos disciplinarios son:

**1. Amonestación verbal** indicándole al estudiante la falta en la que incurre y ofreciéndole alternativas para un comportamiento adecuado.

**2. Amonestación escrita** en el formato correspondiente y en la agenda escolar del estudiante, ante la reiteración de la falta por la cual se realizó la amonestación verbal.



Bajo dicha estructura y atendiendo a la operatividad anteriormente descrita, de manera recurrente asistimos a todos los EAI programados durante el año 2019, allí pudimos develar cómo se tejen las relaciones entre los docentes directores de curso y sus estudiantes desde una mirada maternal y cuidadora así como las relaciones de camaradería entre los docentes pertenecientes a dicho equipo cuando de tomar decisiones se trataba.

En una reunión de este tipo, a la que asistimos en el mes de febrero, pudimos conocer no sólo la estructura de la misma en la línea de análisis de casos comportamentales, sino los diálogos que allí se desarrollan, donde la lógica de la normatividad institucional es la que prima en los diferentes tipos de interacción que se dan en la institución escolar, normatividad fuertemente arraigada en las costumbres y donde existe una mezcla del paradigma disciplinario y el paradigma de la convivencia que se pone en escena en las dualidades que tienen los docentes a la hora de exponer las estrategias de convivencia que usan dentro sus clases.

Lo anterior, se puede evidenciar cuando en aquella reunión, la profesora Inés, directora de curso de un grupo de sexto, expresó su malestar sobre una serie de comentarios que estaba escuchando en la sala de profesores y que desde su perspectiva afectaban el ambiente laboral, *“esto no está bien, como es posible que profesores le digan a mis niños en clase, cálese que usted no tiene derecho a hablar, y son tan conchudos”<sup>39</sup> que lo dicen en la sala como si fueran*

---

**3.Jornada de reflexión** la define el Equipo de Acompañamiento Integral o la Comisión de Evaluación y se ejecuta después de la notificación a los padres de familia o acudiente. Consiste en un trabajo personal y reflexivo del estudiante, que incluye, además, un acto reparador, mediante el diálogo formativo con el Coordinador de Convivencia, quien remitirá a las otras instancias de acompañamiento, en caso de ser necesario.

**4.Requerimiento disciplinario y de convivencia** se concibe como una serie de condiciones exigidas al estudiante que no ha cumplido las estrategias de mejoramiento y los compromisos acordados en las normas contenidas en el manual

**5.Suspensión de clases de 1 a 3 días**

**6.Permanencia Institucional Disciplinaria Condicionada:** se define ante la reiteración en el incumplimiento de las normas contenidas en el Manual. Este último correctivo pedagógico pretende que el estudiante se comprometa a retomar los compromisos y, a la vez, exige a los padres de familia que se hagan presentes en el Colegio periódicamente, con el fin de informarse sobre el proceso. También es compromiso de los padres controlar las condiciones extraescolares que pueden afectar el buen comportamiento de su hijo(a). El incumplimiento de estas exigencias se asumirá como una muestra de que el estudiante no está interesado en la propuesta educativa del Colegio, razón por la cual, la comisión de evaluación remitirá el caso al Consejo Directivo, como instancia decisoria, para que estudie y defina la aplicación de sanciones.

<sup>39</sup> Personas que actúan con desvergüenza, descaro o falta de respeto.

*héroes, te pido Miguel que tomes medidas con estos profes*”. El comentario de Inés desató una serie de reflexiones y posturas que derivaron en el cambio radical de la agenda propuesta al inicio de la reunión. Allí en este espacio, las opiniones de Miguel, Iwan y Lina no dieron espera.

**M:** Inés, recuerda que hay estudiantes que no tienen autoridad en casa y hay que ponerles autoridad acá, seguramente el profesor ya estaba cansado de pedir silencio, (...) acá en el colegio se les pone la norma y miren que casi siempre terminó chocando con ellos. Toca que firmen la hoja de disciplina y acto seguido, citarles a los papás. (...) Pero de todas formas yo hablo en una reunión general sobre esto para que no vuelva a suceder.

*(Intervención de Miguel, coordinador de convivencia, abril de 2019)*

**I:** yo si me evito esos comentarios, entregándole de entrada la carpeta de la hoja de disciplina al mas necio del salón y le digo delante del grupo si quiere que la usemos ahí la tiene lista, y con eso los demás se quedan calladitos y puedo dar la clase tranquilamente.

*(Intervención de Iwan, profesor de pastoral del grado sexto)*

Los fragmentos citados advierten esquemas tradicionales en cuanto a la autoridad, donde se privilegia una posición vertical y los estudiantes no pueden acudir a reclamo alguno, lo que evidencia que “algunos discursos la reclaman nostálgicamente en su formato habitual, asociado a un orden jerárquico incommovible, hecho de lugares de superioridad instalados sobre lugares de inferioridad” (Greco, 2007, p.4).

Asimismo, la intención del docente de poner a los estudiantes la autoridad que no fue trabajada en el hogar, pone en escena la preocupación de Arendt frente al entrelazamiento de la autoridad con la violencia, expresando que el término originalmente intentaba tomar distancia de los instrumentos de la violencia como el terror y el abuso, al respecto la autora refiere:

La autoridad siempre demanda obediencia y por este motivo es corriente que se la confunda con cierta forma de poder o violencia. No obstante, excluye el uso de medios externos de coacción: se usa la fuerza cuando la autoridad fracasa. Por otra parte,

autoridad y persuasión son incompatibles, porque la segunda presupone igualdad y opera a través de un proceso de argumentación. [...] (Arendt, 1996, p.102).

Entendemos de esta manera la emergencia de violencia, aquella violencia que se oculta entre las paredes de la escuela, que se mantiene en secreto, oculta, como un reflejo de la eficacia de los recursos institucionales para preservar lo que sucede, además se reafirma la idea de Sennet (1982) cuando enuncia que los vínculos de autoridad no son sólidos ni puros puesto que tienen una estrecha relación con los cambios sociales y culturales; y por tanto, la autoridad se puede perder si los sujetos realizan actos inadecuados y pierden la confianza en sí mismos o en sus acciones.

Los testimonios precedentes muestran por un lado de que si bien la familia es una parte central en la formación de valores, la escuela sería en el desarrollo de un niño, la otra institución en la cual pasa la mayor parte del tiempo y en la que prosigue la formación de su personalidad, pero tampoco podemos decir con certeza lo que ocurre tras sus muros. (Gómez, 2005, p. 695).

Desde este ángulo, relevamos un fragmento de la intervención de la docente Lina profesora de pastoral, la cual en las experiencias escolares narradas en el capítulo anterior reflexionó acerca de las huellas imborrables dejadas por sus docentes, sin embargo, desde el siguiente fragmento expresado dentro de una reunión de EAI (Equipo de Acompañamiento Integral) da cuenta de la eficacia del castigo, manifestando que no es necesario decir “*cállese*”, sino que la eficacia del recurso está en el uso de la amenaza desde el inicio de la clase.

**L:** Yo los *amenazo* y les digo que si no hacen lo de la clase el *castigo* es quedarse sin descanso y de una se ponen de una a escribir. *A los estudiantes hay que amenazarlos para que hagan*. Otra cosa que les digo es que lo que hagan lo voy a evaluar, así sea mentiras, ellos solo trabajan por una nota.

*(Intervención de Lina en la reunión de sexto grado, abril de 2019)*

Este tipo de expresiones como “*yo los amenazo*” pone de manifiesto la presencia del paradigma de la disciplina centrado en la verticalidad de las relaciones, con rasgos autoritarios basados en el castigo y la represión como estrategia para moldear la conducta de los estudiantes, paradigma totalmente contrario al de la convivencia, el cual promulga la democratización de la vida escolar donde los estudiantes, docentes, directivos y padres de familia trabajen de manera colaborativa para poner en vigencia mecanismos de participación, espacios de diálogo y concertación.

Por otro lado, se pone en evidencia que los correctivos disciplinarios y en general la disciplina escolar, es un problema de orden, de esquemas mentales evidenciados en una conducta conforme a la norma, que se refuerza por medio de recompensas o se castiga ante su incumplimiento; es decir, es sancionada socialmente. Desde esta perspectiva, la disciplina escolar se funda en un asunto de aula de clase, de entorno del aula, que se instaura en la relación profesor-estudiante. (Stenhouse, 1974).

Si bien el uso del castigo corporal como medida disciplinar en el ámbito escolar se limitó en Colombia a finales del siglo XX, se puede evidenciar como sobreviven este tipo de prácticas para ejercer el control, disciplinar, sancionar y corregir, que en lugar de obtener su propósito, lo único que logran es alimentar el proceso de exclusión social, puesto que en su gran mayoría estas prácticas influyen posteriormente en las decisiones de los jóvenes sobre la evasión del espacio escolar, la deserción escolar o el abandono definitivo de las aulas (García, 2010). Por tanto, “en la medida en que el educador castiga a un estudiante determinado con el simple objetivo de hacerlo adaptarse, está en cierto sentido sacrificando los intereses de esa persona en aras de las necesidades del grupo en su conjunto”. (Forero, 2011, p.33).

En suma, los docentes participan en la institución educativa desde sus representaciones frente a la regulación de las relaciones sociales de los estudiantes, ya sea posicionándose desde enfoques de enseñanza y criterios disciplinarios más o menos explícitos, pero también desde referencias ideológicas, concepciones más implícitas sobre cómo se debe jugar el juego, provenientes de construcciones de sentido común sobre el orden, el conflicto, la violencia en las relaciones humanas y del pasado que ya han incorporado en sus prácticas.

El conocimiento de sentido común de docentes, "...es un entramado complejo de teorías personales, creencias e ideologías sociales, (que) por considerarlos a-teóricos ha sido desdeñado durante mucho tiempo..." (Kaplan, 1997, p. 40). Se considera que la indagación y análisis de estas significaciones es clave para poder comprender no sólo concepciones y explicaciones sobre el por qué de los conflictos entre los jóvenes y con los docentes, sino también para conocer mecanismos posibles sobre los modos de abordarlos y sus efectos en la convivencia

## 5.2. "A los muchachos de hoy les falta autoridad"

Como se puede percibir en los relatos anteriores, una característica entre los modos en los que se relacionan los docentes y estudiantes se da entre la diversidad de percepciones y formas de entender una situación, lo que podría asociarse a una especie de sensibilidad de época, entendida ésta como un modo peculiar en que cada sociedad comprende simbólicamente el mundo, donde lo objetivo y lo subjetivo se imbrican necesariamente: percepciones, miradas, imágenes, umbrales de tolerancia, las emociones, comportamientos inciviles, sentimientos, creencias, concepciones y discursos de los profesores y estudiantes. (Kaplan y García, 2010).

Este asunto epocal, anudado al reconocimiento de conceptos y percepciones de los actores en el campo, permitió que fueran emergiendo espontáneamente expresiones por parte de los docentes tales como "*la escuela ya no tiene autoridad*", "*los muchachos no reconocen figuras de autoridad*" y "*en mi época escolar respetábamos y asumíamos la autoridad*"; las cuales fueron marcando la pauta para incorporar dentro del análisis la famosa y resonada "*crisis de autoridad*". Así, podemos inferir como los docentes refuerzan el sentimiento de un pasado glorioso, es decir:

nostalgia por un tiempo perdido, potenciado por la identificación de una crisis social y educativa más amplia, atravesada por el discurso del profesorado sobre la escuela secundaria. Y, junto con este diagnóstico, palabras teñidas de un forzoso trabajo que

recae sobre la voluntad individual y las posibilidades personales que describen el modo de enfrentar la tarea cotidiana de enseñanza” (Brito, 2009, p. 143).

### 5.2.1. Docentes normativos: imposición y control

Estos reflejos por una escuela del pasado también están en correspondencia con lo enunciado por Giacobbe (2016), cuando refiere que “la escuela en la modernidad ha perdido gran parte de los dotes y cualidades que le permitían cumplir un papel eficaz como agencia de socialización. La autoridad que les confería la institución a los profesores, por la que eran respetados con independencia de sus características personales, se desintegró” (p.4)

En este sentido, relevamos los siguientes fragmentos de las observaciones en una reunión general, donde Iwan y Marcos docentes de pastoral y artes respectivamente, muestran la complejidad de la realidad educativa frente a la autoridad del profesor, haciéndose explícita la aparición de la fuerza y la presión como mecanismos de control, esto conjugado con el poder de convencimiento que debe tener el profesor por el hecho de gozar de este rol para obtener reconocimiento frente a sus pares.

**I:** Ella (estudiante) hace comentarios despectivos todo el tiempo yo siento que ella funciona a la fuerza yo ya cogí esa estrategia, sabiendo que bajo presión ella trabaja, yo la convenzo, por algo soy el profesor, *toca imponer la posición*. La única forma de ejercer autoridad en esta época es hablar duro, y bravear<sup>40</sup> a los muchachos cuando toque.

*(Intervención de Iwan, profesor de pastoral de grado sexto en una reunión de análisis disciplinario, mayo de 2018)*

**M:** Ya uno no sabe qué hacer con estos muchachos, son agresivos e indisciplinados, no hacen caso, y si se les dice algo inmediatamente responden que usted no es mi papá. Recuerdo que tuve un estudiante que en algún momento me respondió que él me pagaba a mí, que por la pensión que el pagaba, yo comía, ese día sentí la rabia más grande. (...) se la dediqué, no descansa hasta demostrarle quien podía mas si el o yo.

*(Diálogo informal con Marcos, profesor de artes, septiembre de 2019)*

---

<sup>40</sup> Palabra que se usa en Colombia para retar, provocar y desafiar a otros.

Como se pudo apreciar en los fragmentos anteriormente expuestos, la autoridad aparece desde dos perspectivas, en primer lugar se muestra la imposición del docente para ejercerla desde un modelo centrado en la disciplina, donde el docente requiere imponer su posición para hacer sentir a los estudiantes que encarna y representa las reglas de la institución y que las hace respetar (Durkheim, 1992); y por el otro lado, se pone de manifiesto un asunto importante que también debilita la autoridad y es el uso del lenguaje de mercado o la idea cliente/servicio a la que alude el estudiante, deslegitimando el lugar de autoridad del docente y desplazándolo hacia la idea de empleado.

Respecto a la percepción que los profesores han elaborado de sus estudiantes, se resalta el hecho que la mayoría los consideran como agresivos e indisciplinados. Además, se percibe miedo frente a la pérdida de autoridad del profesor, lo que nos hace reflexionar sobre ¿Cómo actuar frente a un adolescente? ¿Cómo poner normas en épocas en que la disciplina escolar se llama ‘convivencia’? ¿Cómo prevenir, ayudar, acompañar, educar o sancionar sin ser tildados de autócratas dictadores? Los adultos de hoy se hallan frente a una encrucijada: si se acepta las nuevas reglas de juego light, se teme por el futuro de los más jóvenes y si se toma la iniciativa de regresar a las antiguas costumbres como gritar, pegar, amenazar, vigilar y castigar, se reviven los fantasmas del pasado que sólo generan vergüenza (Narodowski, 2006)

Estas manifestaciones de impotencia de los profesores para transmitir las enseñanzas y directivas correspondientes, los ha llevado a caer en posiciones autoritarias, situando sus prácticas de aula en una especie de dominación y omnipotencia, donde lo único que esperan por parte de los estudiantes es sumisión y obediencia, desconociendo por tanto, al estudiante en su alteridad. Para Luisa, profesora de laboratorio de sexto, es primordial dejar claro con los estudiantes quien es la autoridad en el salón, eso lo pudimos percibir en una de las visitas que realizamos a su clase, cuando en la llegada al laboratorio, se dirigió a sus estudiantes expresando:

“bueno jóvenes, ustedes saben como es el manejo de los instrumentos y la clase, nadie habla hasta que yo lo diga, y el que se ponga de gracioso a distorsionar la clase, pues

conoce cual es el resultado, una bonita firma en la hoja de disciplina”. (Esta indicación, generó en los estudiantes silencio absoluto)

Acto seguido, en la entrada del laboratorio la docente se dispuso para revisar uno a uno a sus estudiantes; la consigna fundamental era tener delantal anti fluidos y el cuaderno, con la restricción clara de que quien no tuviera los implementos no podía ingresar a la clase. Allí encontramos a Pedro, un estudiante del grado sexto que al querer ingresar sin delantal al laboratorio y manifestarle a la profesora que tuvo problemas con el lavado del mismo, fue retroalimentado por la profesora con la siguiente expresión *“no mi amor, a usted no le quedó claro, yo siempre lo he dicho y las reglas son claras, hoy vas a trabajar afuera, acá sentado en el piso”*; en ese momento Pedro increpó a la docente indicándole que eso era injusto, que era la primera vez que faltaba por el delantal, y que inmediatamente iba a reportar eso al coordinador, expresión que fue respondida por la profesora con *“haga lo que quiera, en mi clase las reglas las pongo yo, llámese quien se llame”*.

Como puede evidenciarse en la observación anterior, el incidente crítico vivido por Pedro con su docente de laboratorio muestra el grado de conflictividad presente en la clase, específicamente frente a la construcción de la autoridad y respeto mutuo, esto pone de manifiesto que “de acuerdo al modo en que atraviesan ambos actores por dicha conflictividad será más o menos probable que el sujeto adulto sea visto por los estudiantes como un referente digno de confianza y respeto para solicitar su intervención en un conflicto entre ellos” (Paulin, 2015, p.157)

### **5.2.2. Docentes pragmáticos: una mirada desde la reciprocidad**

En contravía de la posición anterior, encontramos otra perspectiva de autoridad asumida por algunos docentes asociada a la importancia del encuentro, el diálogo y la cercanía para inspirar respeto a los estudiantes. Es el caso de Isabel, docente de tecnología de los grados octavos quien en un diálogo informal acerca de las formas de disciplinamiento y concepciones de autoridad refirió:



**I:** En el asunto de la autoridad lo más importante es usar la estrategia de motivar desde el contacto y la palabra, yo cuando noto a un estudiante en lenguaje de queja todo el tiempo, *me acerco y hablo con él*, la idea es cómo nosotros desde el colegio lo motivamos desde esa luz que ellos tienen, ellos tienen mucho por dar, pero no lo dan todo, porque a veces nos perciben lejanos  
(*Diálogo informal con Isabel, profesora de tecnología de grado octavo, noviembre de 2019*)

La percepción de la profesora Isabel, pone de manifiesto el deseo de generar lazos y vínculos con los estudiantes a través del diálogo y la cercanía, concepción de autoridad muy cerca a la propuesta por Theodor Mommsen: “más que un consejo, menos que una orden” (citado en Preterossi, 2002 p.12). Asimismo, la expresión “*nos perciben lejanos*” incorpora en el análisis la necesidad de comprender que “la buena relación pedagógica es de naturaleza igualitaria y supone un respeto mutuo y un equilibrio de sentimientos” (Dubet & Martuccelli, 1998, p. 190).

Ahora bien, no sólo encontramos docentes que son pragmáticos o normativos de manera exclusiva, identificamos otros docentes que se deslizan y logran intersecciones entre ambas categorías, y se trata de aquellos docentes que “*dejan hacer*” por temor a que la situación de la clase se salga de control. En este sentido retomamos a Miriam, profesora de danza de los grados de sexto a octavo quien en una conversación informal, nos contó que prefiere que los *estudiantes “groseros”, “no hagan nada”* en lugar que “*saboteen la clase*”

**M:** yo no me pongo al nivel de ellos, estos muchachos de ahora son muy groseros, entonces si no quieren la clase ni respetan los acuerdos que hicimos desde el primer día, entonces, *yo los dejo que hagan otras cosas*, con tal que dejen trabajar a los que si quieren, así me evito problemas y corto por lo sano la situación, (...) igual me pagan lo mismo. Eso si! Cuando se termina la clase, los llamo y le digo que deben firmar la hoja de disciplina.  
(*Diálogo informal con Miriam, profesora de danzas de los grupos de sexto, séptimo y octavo*)

Esta interacción entre profesor y estudiante donde la permisividad se muestra explícitamente por temor del profesor al descontrol de la clase desconoce el lugar de los acuerdos de clase definidos desde el primer día de interacción, y establece una especie de

naturalización de las conductas de aquellos estudiantes que no permiten ni desean el trámite y desarrollo de las clases.

En este sentido, resulta importante enunciar que para favorecer el aprendizaje, la puesta de límites es central, ya que tanto el exceso o la insuficiencia conduce a revisar la cuestión de la disciplina. Por tanto, resulta muy interesante trabajar las nociones de disciplina en el sentido que le dan los docentes, es decir, como categoría nativa que cobra valencia/significado según el grupo de docentes (normativos, pragmáticos) o algún deslizamiento en entre ambas categorías.

En este orden de ideas, por un lado positivo, la palabra disciplina puede hacer referencia tanto a las áreas del conocimiento, como a las reglas o acuerdos que mantienen la obediencia y el orden dentro de un espacio, lo que permite al sujeto conducirse a si mismo, de tal forma que alcance sus objetivos a pesar de las posibles dificultades que pase; y por otro lado, está la mirada de la disciplina orientada más a enseñar a obedecer que ayudar a reflexionar. (Sánchez, 2005).

A partir de los anteriores análisis, podríamos distinguir tres tipos de profesores: el primer tipo, aquellos que piensan que la autoridad es equivalente a una imposición de carácter unilateral, y aquellos que la consideran como una construcción entre partes y desde la relación en el día a día y en el cuerpo a cuerpo. La percepción de la autoridad como imposición basada en la fuerza de costumbre supone una concepción implícita sobre los motivos de legitimidad, que puede explicarse desde la tipología de Weber<sup>41</sup> como una combinación entre la autoridad tradicional y el racional burocrática ya que los profesores muestran que es el sistema legal el que otorga y avala la posición que ocupan históricamente dentro de la institución escolar. (Weber, 1996, p. 172).

---

<sup>41</sup> **De carácter racional:** que descansa en la creencia en la legalidad de ordenaciones estatuidas y de los derechos de mando de los llamados por esas ordenaciones a ejercer la autoridad (autoridad legal). **De carácter tradicional:** que descansa en la creencia cotidiana en la santidad de las tradiciones que rigieron desde lejanos tiempos y en la legitimidad de los señalados por esa tradición para ejercer la autoridad (autoridad tradicional). **De carácter carismático:** que descansa en la entrega Extra cotidiana a la santidad, heroísmo o ejemplaridad de una persona y a las ordenaciones por ella creadas o reveladas (llamada) (autoridad carismática).

Con respecto al segundo tipo de docentes se percibe que aunque consideran que es la legalidad institucional la que legitima el origen del dominio, muestran que para lograr que efectivamente se legitime su ejercicio en los espacios áulicos, es necesario pensar la autoridad como el producto de una construcción colectiva entre los agentes que ocupan posiciones diferentes de manera jerárquica, pues reconocen que no basta con este poder otorgado se requiere de la constitución de una autoridad de cercanía, democrática y plural.

Finalmente, el tercer tipo de docentes se corresponde con la intersección y desplazamiento entre el primer y segundo tipo de docentes, es decir, un término medio que podríamos denominar como pragmáticos-normativos, donde se considera como prioridad la norma pero es posible flexibilizarla atendiendo a la particularidad de la situación.

Como lo hemos analizado en los párrafos precedentes y como expresan algunos autores (Martuccelli, 2009; Míguez & Gallo, 2013; Tenti Fanfani, 2004) la autoridad en tiempos de la modernidad es una tarea compleja de construir para el docente, puesto que las prácticas modernas se caracterizan por la ruptura de la tradición o los mecanismos basados en la fuerza de la costumbre como origen normativo de las prácticas sociales.

No obstante, en el caso de conflictos al interior de la Institución, fue recurrente encontrar la remisión a la instancia superior, en este caso al coordinador de convivencia o coordinador académico, ya que son vistos como figuras de autoridad y a quienes les corresponde acudir a la solución de las diversas situaciones por encontrarse en una posición de jerarquía respecto de los/as jóvenes y docentes.

En este sentido, consideramos pertinente referir la situación que se presentó el 4 de abril de 2019, cuando el estudiante Julio de grado sexto, entró de forma desesperada a la sala de profesores donde nos encontrábamos departiendo al final de la jornada, y le expresó a su directora de curso Inés, que el profesor Daniel lo había maltratado a tal punto de pegarle. En ese momento la profesora Inés, calmó al estudiante diciéndole “*esta situación la tiene que arreglar el coordinador, vamos yo te llevo, para que él sepa todo*”. Fue así, como Inés y Julio fueron a la oficina del coordinador; allí, la profesora luego de poner en contexto al

coordinador y decirle que el como autoridad debía hacer algo, le di la palabra a Julián para que narrara lo sucedido. En este momento el coordinador le entregó el instrumento institucional de “*versión libre*” (Ver figura 5) para que Julián detallara lo sucedido.

### Figura 5.

#### *Formato de versión libre*

**VERSIÓN LIBRE**

Fecha: \_\_\_\_\_

Nombre: \_\_\_\_\_ Curso: \_\_\_\_\_

Todo integrante de la Comunidad Educativa, que tenga conocimiento de una situación tipo I o que afecte la convivencia escolar y el ejercicio de los derechos humanos, sexuales y reproductivos, tiene el deber de informar -garantizando su derecho a la intimidad y la confidencialidad- al director de curso, coordinador de convivencia de la sección respectiva, rector, integrante del comité escolar de convivencia, profesional de desarrollo humano o cualquier maestro de la institución, quien se convertirá en el receptor de la situación y solicitará a los implicados (por separado y garantizando el derecho a la intimidad y la confidencialidad), que escriban en el formato correspondiente, la versión libre de la situación, utilizando el siguiente derrotero de preguntas:

¿Qué pasó?

¿Quiénes estaban presentes en el momento de la situación?

¿Qué había pasado antes con las personas implicadas?

¿Cómo te ha afectado esta situación?

¿Cuáles son las consecuencias que puede traer esta situación?

¿Cómo se podría solucionar esta situación?

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_

Firma \_\_\_\_\_

Al día siguiente, en un diálogo con el coordinador, pudimos percatarnos que éste había solicitado también al profesor el diligenciamiento del formato de versión libre, además, había generado un diálogo con ambas partes para generar un acuerdo. “*teníamos que calmar esta*

*situación, el profe si se pasó con el muchacho pero nos toca ayudar al profesor, la mamá de este joven es una fiscal y no queremos problemas”, dijo el coordinador frente a su intervención.*

En la lectura de los registros escritos nos encontramos con las siguientes posturas de las partes involucradas:

#### **Descripción de lo sucedido (docente)**

**D:** A la hora de la salida se presentó un incidente, entre dos estudiantes, uno de ellos tenía al otro en el suelo sujetándolo del pecho, en el momento que llegó lo tomó del brazo y los separó. Cuando se ponen de pie los direcciono hacia donde el coordinador que es la autoridad de la sección, uno de los estudiantes se va a devolver y lo tomo por la espalda con mi mano y le digo “primero donde el coordinador”, los subo donde el coordinador y le doy informe de lo que pasó.  
*(Versión libre de Daniel, profesor de educación física, 5 de abril de 2019)*

#### **Descripción de lo sucedido (estudiante)**

**J:** A la salida mi compañero Diego y yo estábamos jugando con agua, lo empecé a perseguir y lo alcance y lo tire al piso y el profesor me agarró del brazo y me levanto, me estaba empujando y me dijo ¿qué te está pasando? vamos ya donde el coordinador. Vos no conoces la autoridad. Yo no quise subir y me fui a buscar a Inés mi directora de curso.  
*(Julio, estudiante sexto grado, 5 de abril de 2019)*

#### **Registro escrito en el folio de Julián**

**RC:** Se interviene desde coordinación una situación en la que el maestro y un estudiante resultan involucrados y que generó una inconformidad respecto al trato recibido por parte del maestro. Se evidencia mediante entrevistas y versiones escritas que el maestro atendió la situación y juego brusco que aparentemente era agresión y fue necesario el contacto físico para preservar la seguridad de los estudiantes.  
*(Registro escrito del coordinador en el folio del estudiante)*

**RJ:** Yo, Julián, me comprometo a no jugar brusco y seguir las indicaciones de los maestros  
*(Registro escrito de Julián en su folio)*

**RD:** Yo, Daniel, en el momento de presentarse una situación que se puede interpretar como una agresión me comprometo a no tener ningún tipo de contacto físico con los estudiantes  
*(Registro escrito de Daniel en el folio del estudiante)*

Los fragmentos anteriores, ejemplifican desde la perspectiva del profesor la manera como asume la autoridad de quien ostenta jerárquicamente un cargo superior, en este caso su relación con el coordinador. Así, quien se encuentra en una posición jerárquicamente menor (profesor), asume una actitud pasiva (caso Inés) y llega a considerarse sin competencia para asumir los problemas que genera la violencia, lo cual lo hace depender estrictamente de las instrucciones que dé, la autoridad.

Un emergente importante fue la impericia de los docentes para dirimir los conflictos, donde por un lado se evidencia como se derivan casi de manera inmediata a una instancia superior (coordinador) lo que pone en evidencia una necesidad de los docentes para ser asistidos por el coordinador y cierto temor para abordar las situaciones. Por otro lado la aparición de situaciones específicas de enfrentamientos físicos entre los docentes y estudiantes producto de la imposición de la autoridad.

Un análisis final lo encontramos la mirada cómplice de la autoridad para resguardar el nombre de la institución y evadir posibles respuestas de los padres de familia, llegando al punto de justificar el uso de la fuerza física del profesor en nombre de preservar el bienestar de los estudiantes. Asimismo, se verifica que muchas de las manifestaciones e intervenciones que los profesores consideran legítimas dentro de su rol, devienen para los estudiantes expresiones diversas del maltrato, que pone de manifiesto cierta cercanía con la autoridad cuando aquellas personas de las que proviene se encuentran previamente reconocidas; es decir, cuando ya ha recaído sobre ellas la eficacia simbólica de la creencia. (Pierella, 2014)

En síntesis, podemos expresar que cada docente tiene a su disposición una serie de capacidades personales para construir y poner en escena su autoridad, aclarando que en aquellas situaciones donde flaquea la regulación y puesta de límites, los conflictos encuentran su mayor dimensión por lo que debe aparecer al rescate una figura de mayor rango que acuda a establecer límites, pues “los (docentes) más frágiles ‘pagan’ a través del desorden, de la indisciplina en sus aulas, el mal funcionamiento global de la institución escolar” (Martuccelli, 2009, p.109).

### **5.3. Mecanismos de humillación usados por los docentes en los escenarios áulicos y regulación del vínculo pedagógico docente-estudiante.**

En este apartado se presentan las miradas y percepciones que tienen los profesores acerca de la humillación en los espacios escolares. Además, se hace alusión a las distintas estrategias de convivencia que los profesores usan en sus clases y que son consideradas por ellos mismos como humillantes.

Se resalta que dentro de los relatos de las y los docentes se pone de manifiesto que ciertas acciones como burlas, humillaciones y el uso ocasional de chistes salidos de tono son consideradas estrategias válidas que permiten no sólo cautivar a los jóvenes y promover el gusto por la asignatura que enseñan, sino que también generan una relación amable y de confianza con los estudiantes

Por otro parte, encontramos otros docentes que se ubican en la orilla contraria y enuncian que la única estrategia para cautivar a los estudiantes y generar vínculo es el respeto y la autoridad mostrada con el conocimiento del área que enseñan, es decir, idoneidad en el saber específico acompañado de unas orientaciones claras desde el inicio sobre la normativa escolar y la asimetría como elemento central.

#### ***5.3.1. Las humillaciones desde la perspectiva de los docentes***

Con el ánimo de ahondar en la problemática objeto de estudio y poder relacionarla con las prácticas de convivencia que despliegan los docentes en los espacios áulicos, iniciaremos indagando la percepción de algunos de los docentes, acerca de lo que significa humillar a alguien.

Desde esta perspectiva retomamos las percepciones de los docentes Pedro, Lina e Iwan, los cuales consideran que humillar es una práctica que violenta al ser humano, que lo degrada y lo hace sentir inferior, una actitud desvalorizante, que minimiza a otro y que en la

mayoría de los casos se da en una situación de poder, definida por la posición jerárquica que ocupan los sujetos, como lo dice Paulin (2013) “la jerarquización de algunos mediante la desvalorización de otros” (p.4).

**E: Que significa para vos humillar a alguien**

**P:** yo lo veo cómo **imponer mi poder en el otro**, no necesariamente desde un cargo o en una posición de jefe, también se puede pensar que como jefe voy a tratar mal al otro o con mis iguales incluso, dentro del trabajo es eso como que yo sé más que vos o soy algo más que vos y te lo pongo tan presente que eso te hace sentir inferior.

*(Entrevista a Pedro-Coordinador del departamento de sociales, marzo de 2019)*

**L:** Es minimizar al otro desde la persona, atravesarlo, violentarlo desde sus emociones, desde su autoestima, pero a eso lo asocio con la intención, **el humillar tiene intencionalidad de mostrarle al otro que yo tengo una superioridad.**

*(Entrevista a Lina- profesora de Matemáticas del grado octavo, abril de 2019)*

**I:** Significa **pasar por encima de los derechos** de otros, toda persona tiene derecho a ser respetada así como tiene el deber de respetar a las otras personas. Pero con los chicos uno tiene que intentar ser muy directo y hacerles caer en cuenta de sus fallas, pero no humillarlos ni hacerlos sentir como un zapato, (...) quien humilla obtiene el efecto contrario en los chicos porque ellos se convierten en personas resentidas que finalmente siempre van a rechazar la norma van a ir en contra de ella; entonces yo pienso que eso de ser humillado estaría por fuera de nuestro ámbito eso no debería suceder no debería pasar ni para los estudiantes ni para los maestros ni para los directivos porque hay maestros que también se sienten mal por los comportamientos de los estudiantes por ejemplo que un estudiante le pegué un maestro.

*(Entrevista a Iwan, profesor de pastoral de sexto grado, octubre de 2018)*

Los anteriores fragmentos de entrevista de los docentes, nos permiten interpretar que ellos vinculan las humillaciones especialmente a expresiones verbales que atentan contra los derechos humanos y que en sí mismas guardan siempre una intencionalidad de daño donde aparece el poder de algunos para mostrar superioridad sobre otros. Así, el “*hacer sentir como un zapato*”<sup>42</sup>, a otro aparece como un claro ejemplo del daño emocional que genera una humillación en cuanto a la vergüenza y el desprecio asociado a algo tan cercano al piso y tan sucio como un zapato.

---

<sup>42</sup> Expresión que alude a un sentimiento de desprecio y vergüenza.



### 5.3.1.1. “Me dejó por debajo” La humillación entre colegas

Otro elemento para resaltar de las entrevistas y observaciones con los docentes en la línea de las humillaciones se da a través de dos perspectivas, las humillaciones en los vínculos intergeneracionales y las humillaciones entre compañeros, específicamente en el trato con sus colegas y jefes y en el cotidiano de su jornada laboral. Por un lado, varios de ellos argumentan no haber vivido ninguna humillación en la institución, sin embargo, manifiestan haber presenciado situaciones donde sus colegas recurren a formas de control de la clase que ellos consideran humillantes.

Así lo expresa Mariana, una docente del área de sociales del grado sexto que dice haber presenciado situaciones de humillación de sus colegas a los estudiantes, pero que por “*cuidar la papita*” decide no actuar ni intervenir. Además refiere que la actitud del coordinador da muestra de no ser importante, por lo que también decide callar y mantenerse en su posición de que “no es con ella”.

**E: ¿Te has sentido humillada en la Institución por un estudiante, colega, directivo o empleado?**

**M:** Nunca, acá gozamos del respeto entre todos.

**E: Has vivido o presenciado una situación donde un profesor recurra a gritos, burlas para llamar la atención o controlar la disciplina en la clase.**

**M:** Yo si he escuchado de una profe que trata mal los niños, los grita, les dice que no sirven para nada, y los pobres se quedan callados, sólo uno fue a hablar con el coordinador y como que no sirvió de nada por que ni bolas le pararon.

**E: ¿Vos como profe hiciste algo para remediar esta situación?**

**M:** No, que tal. Hay que *cuidar la papita*.<sup>43</sup> Eso no es conmigo y si el coordinador que supo no hizo nada, menos yo.

*(Entrevista a Mariana, docente de sociales de sexto, enero de 2019)*

El fragmento de entrevista de Mariana pone sobre la mesa un asunto que fue recurrente en la mayoría de los docentes, y es la actitud indiferente que dicen tener cuando se presentan situaciones que consideran humillantes, todo esto bajo la idea que deben cuidar su empleo y trata de intervenir en la menor cantidad de situaciones que no sean de su competencia, sin

---

<sup>43</sup> Cuidar el empleo

embargo, refieren sentirse en un espacio de respeto mutuo entre todos los actores, por lo que se podría inferir que dichas situaciones de humillación se han naturalizado.

Se resalta, además, que ninguno de los docentes entrevistados responde haber realizado alguna intervención para remediar estas situaciones, todos recurren al silencio y la espera de que sean las directivas escolares quienes tomen cartas en el asunto. Igualmente no se refleja dentro de los diálogos que los estudiantes humillados tomen voz sobre esto, es más, también guardan silencio. Lo anterior nos permite recurrir a lo expuesto por Margalit (2010) cuando señala que un “aspecto problemático del análisis de la humillación es cómo los espectadores pueden reconocer que un tipo de acción padecida por otra persona o grupo de personas es humillante, sin que esa persona o grupo afectado se sientan humillados, pues sus juicios de valor sobre la situación x le(s) impide reconocer dicha acción como humillante” (p. 44).

Por otro lado, algunos docentes y directivos expresan haberse sentido humillados por otro colega, no obstante, lo que resulta particular es que todas las humillaciones se dan bajo una situación de poder o jerarquía, es decir, han recibido humillaciones al interior de la Institución por parte de sus jefes inmediatos.

El siguiente es el caso de Gladys, una docente de ciencias sociales que expresa que constantemente es objeto humillaciones por parte de su coordinador de área. En los diálogos que pudimos tener con ella, refiere que dichas situaciones han generado un sentimiento de inseguridad y desconfianza por su trabajo, a tal punto de pensar en renunciar. Con lágrimas en los ojos nos indicó que a su edad (57 años) debe padecer lo que sea, puesto que tiene dos hijas pequeñas a las cuales no puede dejar sin alimento ni estudio.

**E: ¿Te has sentido humillada en la Institución por un estudiante, colega, directivo o empleado?**

**G:** Si en varias ocasiones por mi jefe inmediato

**E: ¿Podrías contarme una de esas situaciones?**

**G:** Son muchas situaciones, pero siempre es desde la descalificación, desde hacer sentir que lo que has hecho no tiene ningún valor, es eso, de ir y colocar por ejemplo un trabajo que para mí era importante en un momento dado con los chicos

de sexto y haberlo expuesto y de repente sentir qué me dice que es un copie y pegue que eso no tiene sentido, (...) sin entrar a detallar qué fue lo que se hizo. **Me dejó por debajo** de todos mis compañeros del área.

**E: ¿Sientes que tu relación cambio con ella desde ese momento?**

G: Si, obviamente, **yo me llené de mucha rabia**, solo hasta este año que explotó la situación pude decírselo. Ahora creo que las cosas han mejorado  
(Entrevista a Gladys, docente de sociales de grados sexto y octavos, marzo 2019)ç

La situación expresada por la docente en el fragmento de entrevista muestra como el sentimiento de humillación desvaloriza y descalifica al sujeto y lo somete a guardar en su interior sentimientos de rabia y dolor que terminan por deteriorar las relaciones.

En esta misma línea otros profesores y directivos como Iwan, Mariana y Andrea expresaron situaciones similares a la sufrida por Gladys con su jefe inmediato, aduciendo además que dichas humillaciones produjeron sólo un deterioro significativo en la relación con su jefe sino un sentimiento de prevención y angustia.

**E: ¿Te has sentido humillado en la Institución por un estudiante, colega, directivo o empleado?**

I: Si, por mi jefe, hasta pensé que iba a perder el trabajo, eso ya era un asunto personal

**E: ¿Podrías contarme alguna experiencia?**

I: Me hacia memos<sup>44</sup> cada rato hasta que yo la frené en una situación que se presentó cuando estaba en clase (...) ella entró al salón de clase a regañarme delante de los estudiantes **yo me quedé en silencio** y le dije que lo que tuviera que decirme me lo dijera a mi sólo. (...) que pena de los estudiantes, lo hizo delante de todos y yo sí le hablé maluco. Estaba cogiendo ese hábito de regañarnos delante los estudiantes.

**E: ¿Sientes que tu relación cambio con ella desde ese momento?**

I: Si claro, súper prevenido todo el tiempo, uno no olvida esas cositas.

(Entrevista a Iwan, profesor de pastoral de sexto grado, octubre de 2018)

Por su parte Mariana y Andrea refieren:

**E: ¿Te has sentido humillado en la Institución por un estudiante, colega, directivo o empleado?**

M: si, por mi jefe

**E: ¿Podrías contarme lo que ocurrió?**

M: Sí, pues creo que es una humillación, una vez yo siendo coordinadora del área mi jefe X, me trató **como si yo fuera la peor cosa de este mundo me gritó**, me

<sup>44</sup> Memorando o llamados de atención sin copia a la hoja de vida

hizo llorar no recuerdo que me dijo. Sólo recuerdo la sensación, la emoción me hizo sentir muy mal *yo recordaré toda mi vida eso* él decía que me faltaba ser más propositiva en otras cosas y lo que más me hizo sentir mal es que me dijo que no podía llorar me dijo no me vas a convencer con tus lágrimas. Eso no se hace con nadie.

**E: ¿Sientes que tu relación cambio con ella desde ese momento?**

**M:** Si claro, mira cómo me pongo de nuevo me dan ganas de llorar.

*(Entrevista a Mariana, profesora de sociales de sexto, enero de 2019)*

**E: ¿Te has sentido humillado en la Institución por un estudiante, colega, directivo o empleado?**

**A:** si con mi jefe, fue una situación muy maluca donde mi jefe dejó ver en el equipo directivo que yo me estaba metiendo donde no me tocaba (...) lo hizo de una manera muy inadecuada y tanto que me hizo llorar en esa reunión (...) no me aguanté y lloré

**E: ¿recuerdas las palabras que usó, por las que te sentiste humillada?**

**A:** No las recuerdo sé que fue en torno a esa situación fue algo así como usted no tiene que tener el control de todo (...)deje que lidere el equipo que le toca, (...) recuerdo que **yo no fui capaz de contenerme me puse a llorar, delante de todo el equipo del Consejo**, mi jefe se quedó mirándome y apenas me abrió los ojos. Yo nunca le haría eso a una persona, por eso ahora pienso bien antes de hacer sentir mal a otros.

*(Entrevista Andrea, profesora de inglés con 18 años de experiencia en la Institución. En la actualidad se desempeña como coordinadora de convivencia, septiembre de 2018).*

Se resalta que, en las dos situaciones anteriores, las entrevistadas no recuerdan claramente las palabras que les generaron daño, recuerdan de manera particular las emociones vividas, tanto así, que las reviven durante el diálogo y dicen recordarlo para toda la vida con el ánimo de no reproducirlo con sus estudiantes. Lo anterior da muestra que las formas de ver, sentir y pensar el mundo social en el cual estamos inmersos, tiene una incidencia profunda en nuestra subjetividad, en las relaciones que construimos con otros y en las decisiones que se toman. Esto alude a esquemas de percepción que vamos incorporando en nuestros cuerpos socializados a lo largo de experiencias acumuladas que pueden ser colectivas o individuales. En estas experiencias las emociones no se quedan desligadas ni son ajenas, es más, “el orden social se inscribe en los cuerpos a través de esta confrontación permanente, más o menos dramática, pero que siempre otorga un lugar destacado a la afectividad y, más precisamente, a las transacciones afectivas con el entorno social” (Bourdieu, 1999, p. 186)

### 5.3.1.2. “No se mueva, que se le daña la cirugía de cerebro” Las humillaciones hacia los estudiantes

Ahora bien, considerando no sólo la percepción sobre lo que significa humillar a otro o las posibles experiencias de humillación vividas con sus colegas, atendimos bajo la misma trama, a las acciones que llevan a cabo los profesores en sus espacios escolares para dirimir conflictos y llamarle la atención a los estudiantes con el ánimo de buscar en ellas una posible interpretación asociadas al acto de humillar.

Al respecto, algunos de los/as docentes de la institución refieren que en muchas ocasiones es necesario recurrir a la burla como un mecanismo que podría generar vínculo y regular la practica pedagógica. Igualmente, algunos de los entrevistados reconocen que los/as jóvenes no reconocen su potencial, desconfían de ellos mismos y por tanto recurren a múltiples acciones para perturbar las clases, generar desorden e indisciplina para buscar ser reconocidos.

**E: ¿Qué acciones, palabras o gestos usas cuando tienes que llamarle la atención a un estudiante?**

**L:** En algunos momentos les digo de manera graciosa que se van a *ganar el premio a la estupidez* si se siguen equivocando tanto, y tuve un grupo donde habían varios estudiantes que consumían sustancias psicoactivas no en el colegio pero que si nos habíamos enterado que por fuera, y en un diálogo yo le decía a uno de ellos: hermano si usted se quiere trabar 14 veces hágale, mañana a trábese 12, hasta que en algún momento llegué a trabarse una o ninguna, y si no la quiere dejar, pues no la deje, pero no vengas así al colegio. Otras veces les **digo “locas”**<sup>45</sup> cuando se equivocan en lo que yo les solicito, *ellos se ríen, porque no se los digo por mal*, aunque en realidad también hay muchas locas. Pero bueno definitivamente uno entiende que la conciencia humana la compra el dinero y esos pelados ahora por plata hacen lo que sea, venden hasta a la mamá.

**E: ¿Consideras estas acciones como humillantes?**

**L:** No para nada, son formas de *tratar a los pelaos en los mismos términos de ellos*, ellos se ríen con mis bobadas y no se sienten mal.

**E: ¿Podríamos decir que usas estas expresiones y gestos para cautivar a tus estudiantes al gusto por la asignatura y la atención en el aula de clase?**

**L:** Yo diría que si, ellos se divierten cuando uno los molesta, claro que yo me fijo con quien lo hago, *tiene que ser pelaos maduros que aguanten*.

*(Entrevista a Luis, profesor de artes, mayo de 2019)*

---

<sup>45</sup> Término para designar coloquialmente a un homosexual que imita o exagera estereotipos femeninos

Frente al mismo tema Sandra, docente de matemáticas refiere que el uso de frases que ella denomina como “charlas” asociadas a la apariencia física dentro de las clases, permite alivianar la tensión escolar y generar una especie de diversión que convoca de manera positiva a los estudiantes.

**S:** Yo utilizo frases para convocar a mis estudiantes como *cuidado no se mueva que se le daña la inteligencia o la cirugía de cerebro, a los gorditos les digo: oiga su cuerpo no es proporcional a su mente y así (...) ellos gozan con eso y no se sienten mal.*

**E:** **¿Como sabes que no se sienten mal?**

**S:** Porque ninguno ha dicho nada, nadie se ha quejado, ni los papás

**E:** **¿Consideras entonces que una estrategia para vincular a los jóvenes es usar ese tipo de comentarios con ellos?**

**S:** Sí porque a mí me ha funcionado en muchos momentos yo he hecho charlas y entendiendo el manejo que he tenido que darle por la *edad y madurez* de los muchachos, yo creo que esto permite alivianar muchas veces la tensión que generan las clases.

**E:** **¿Consideras esos comentarios como humillantes?**

**S:** No para nada, *no podrían ser humillantes porque yo no los hago con esa intención. A nadie le falta al respeto con eso.*

**E:** **¿Qué grupo te genera tensión y por que?**

**S:** Dar clase en la *caldera del diablo*, es lo peor, que pereza, todos sentimos desánimo cuando nos toca allá.

**E:** **¿Que es la caldera del diablo?**

**S:** El grupo mas necio de todos, allá hay de todo, repitentes, muchachos con diagnóstico, hablantinosos, ni para que te cuento.

**E:** **¿Cuándo dices todos sentimos desanimado a que te refieres?**

**S:** A todos los profes, daríamos lo que fuera por cambiar una clase, en la sala de maestros ofrecemos la hora de clase para ver quien se anima, y obvio que nadie.

**E:** **¿Ellos saben que les dicen así?**

**S:** no, pues como. eso es interno, sólo *nos reimos.*

*(Entrevista a Sandra, docente de Matemáticas de los estudiantes de sexto a octavo, con 14 años de experiencia, 24/05/2019)*

Los fragmentos de entrevistas que traemos a colación muestran de manera clara la idea de la burla y la discriminación como acciones legítimas para cautivar a los jóvenes, aduciendo que no es una falta de respeto sino una forma vínculo y una oportunidad para entrar en la misma sintonía juvenil. Se resalta además la idea de que el uso de las burlas tienen una edad específica según la madurez de los sujetos resaltando que sólo los estudiantes maduros “aguantan”.

No obstante, estas acciones aunque son legitimadas por algunos de los docentes, no están en correspondencia ni con la propuesta formativa de la institución, ni con los deberes de los maestros y directivos consignados en el manual de convivencia escolar, por lo que es importante mencionar que si un estudiante es víctima de humillaciones por parte de un docente y dicha humillación es verificada, éste puede tener un proceso disciplinario interno que podría derivar en la cancelación de su contrato.

Es importante precisar que cuando existe algún indicio o se tiene certeza de la falta o incumplimiento de los deberes por parte de un docente se da apertura al debido proceso disciplinario, el cual inicia con el diligenciamiento de un instrumento denominado “acompañamiento a maestros”, donde el jefe inmediato en reunión con el docente en cuestión, describe de manera detallada el motivo del diálogo, los acuerdos, estrategias de mejoramiento y fechas de seguimiento al proceso. Dicho instrumento es verificado por el rector o en el caso que se requiera por la protectora de infancia y adolescencia de la institución, los cuales se encargan de velar por el debido cumplimiento de los acuerdos semana tras semana.

### **5.3.2. “Nosotros y ellos”**

Cabe destacar que las miradas de algunos docentes no se reducen únicamente al reconocimiento de determinadas prácticas asociadas a la burla de sus estudiantes como legítimas, sino que se hicieron presentes ciertos modos de clasificación y rotulación de los estudiantes como indisciplinados, descontrolados, rebeldes, desafiantes del statu quo y hasta peligrosos.

Los siguientes fragmentos de observación, corresponden a los asuntos tratados en una reunión de directivos docentes donde se pone en evidencia el desprecio y rotulación con efectos inmediatamente dolorosos. Este tipo de violencia es denominada por Philippe Braud como “depreciación identitaria”, es decir, el ataque a una identidad personal o grupal fuertemente investida, la cual se manifiesta en el desprecio por una identidad sexual o racial, las manifestaciones de superioridad o la negación del sufrimiento (Braud, 2004).

**J:** [en reunión de directivos] a ese estudiante en la cara se le ve, esa pinta tan maluca, esas colas y ese motilado, pura pinta de vicioso.  
(Intervención de Juliana, coordinadora de convivencia, junio de 2019).

**C:** esa cara es de puro *mariquita*<sup>46</sup>, seguro que se le “*voltean las chupas*”<sup>47</sup>  
(Intervención de Carlos, coordinador, junio de 2019).

**M:** con estos tipos de estudiantes es posible tomar el recurso de la policía de infancia y adolescencia y raquetear<sup>48</sup> cuando sea necesario.  
(Intervención de Marcos, coordinador, junio de 2019).

**C:** Si no empezamos a **tomar acciones violentas**, nos van a convertir el colegio en una plaza de vicio, se necesitan medidas extremas para que los estudiantes no sigan diciendo que acá no pasa nada. Estamos cansados de campañas, cuánto hemos hecho y cada vez peor, necesitamos medidas fuertes a esto y si tienen que ser violentas pues así será.  
(Intervención de Carlos, coordinador, junio de 2019).

En relación al cansancio expresado por el directivo docente frente a las campañas escolares y la necesidad del uso de medidas violentas en la institución, es importante señalar que desde la normatividad colombiana específicamente en la ley 1620 de 2013<sup>49</sup>, se hace un claro llamado desde el artículo 36 en las acciones del componente promoción a concentrar esfuerzos desde las políticas institucionales en el “fomento de la convivencia y en el mejoramiento del clima escolar, con el fin de generar un entorno favorable para el ejercicio real y efectivo de los Derechos Humanos, sexuales y reproductivos en el ámbito escolar” (p.11), asunto que también está en concordancia con lo expuesto en el manual de convivencia escolar (2019) y en contravía con la mirada del directivo docente.

[...] Apostamos por cultivar en nuestros estudiantes, los grandes valores humanos y cristianos... consideramos que el conjunto de acciones y estrategias de promoción - antes que las acciones de tipo correctivo- tienen un mayor impacto en el fomento de la

---

<sup>46</sup> Sustantivo y adjetivo de carácter peyorativo y despectivo usado para designar a un varón afeminado u homosexual.

<sup>47</sup> Expresión coloquial que hace referencia a una persona homosexual

<sup>48</sup> En Colombia de manera coloquial y peyorativa es una manera de llamar una requisita adelantada por las autoridades a cualquier persona por motivos de seguridad.

<sup>49</sup> Ley donde 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.



sana convivencia y en la creación de un entorno favorable para la construcción de ciudadanía. (p.28).

Estas interacciones entre algunos directivos docentes evidencian una especie de nominación de los jóvenes como sujetos amenazantes que necesitan ser contenidos a como dé lugar. Expresiones e indicios como “*esa pinta tan maluca*” “*en la cara se le ve*”, “*esas colas y ese motilado*” marcan una clasificación entre un “*nosotros*” y “*ellos*”, entre aquellos que son aceptados e incluidos frente a los excluidos, rechazos y forasteros por no estar dentro maneras “normales” de comportarse e interactuar. Como lo expresa Kaplan (2011):

estos modos de clasificación son sociales antes que escolares. O mejor, las taxonomías escolares son específicas del mundo escolar, aunque lo cierto es que remiten a modos de distinción social que se correlacionan con el tipo de sociedades en las que existimos y con la taxonomización sobre los individuos y grupos con quienes convivimos (p.95)

Es importante señalar que la insistencia de ejercer presión por medio de la presencia de la policía de infancia y adolescencia para “*raquetear*” a los estudiantes, promulga una mirada de los jóvenes como delincuentes o criminales. Al respecto Kaplan (2011) sostiene que:

transgredir no es sinónimo de delinquir; aunque así quiera mostrarse desde cierto discurso penalizante o sentido de la doxa que homologa cualquier comportamiento inadecuado a un acto de violencia delictual y que sostiene debe ser penalizado disociando de este modo las causas (sociales) de las consecuencias (individuales y grupales) evitando todo tipo de comprensión de las circunstancias que originaron dicho acto. (p. 95-96).

En suma, los elementos abordados en este sub-apartado muestran cierta tendencia en algunos adultos a mirar a los jóvenes desde una perspectiva que subestima y los descalifica con juicios peyorativos que dan muestra de una lógica elusiva y de rechazo.

## 5.4. Conclusiones parciales

En este capítulo hemos descrito las diversas acciones escolares a nivel intergeneracional desde la mirada de los docentes, haciendo énfasis en la presentación de los términos nativos como *sacrificio*, *disciplina*, *tono*, *acompañamiento*, *vínculo* que emergen cuando los docentes de la institución exponen cuales son las modalidades que utilizan para dirimir los conflictos en las clases y sus estrategias de convivencia.

Pudimos reconocer tres posturas por parte de los docentes y directivos en están en directa correspondencia con la categorización de Noel (2010) frente a los docentes pragmáticos y normativos; la primera de ellas (pragmáticos), asociada al reconocimiento de ciertas acciones que van en línea de asumir un compromiso político con un proyecto educativo institucional que acompaña, guía y orienta. Que busca la promoción por parte de los docentes de una actitud paciente, tolerante y asertiva en la relación con los estudiantes, la cual permitiría reflexionar sobre la injerencia de sus acciones en los comportamientos de sus estudiantes. Por otra parte, encontramos otro grupo de docentes (normativos) que se mueven desde posiciones autoritarias y conservadoras, situando sus prácticas de aula en una especie de dominación y omnipotencia, donde lo único que esperan por parte de los estudiantes es silencio, sumisión y obediencia. Y, finalmente algunos docentes que se desplazan entre los normativos y pragmáticos atendiendo a la necesidad de la situación.

En términos generales se advierten esquemas tradicionales en cuanto a la autoridad, donde se privilegia una posición vertical, y el reclamo por una escuela del pasado que refuerza los discursos nostálgicos de un antes de la escuela con ambientes de convivencia pacífica frente a un ahora cargado de conflictos; lo que en el argot de los docentes resuena como “crisis de autoridad”. Lo anterior, sumado a la mirada de la implementación de correctivos disciplinarios y en general de la convivencia escolar como un problema de orden que se refuerza por recompensas y se castiga ante las faltas cometidas. (Stenhouse, 1974).

En lo concerniente a las formas de convivencia que los docentes tratan de producir o implementar en sus clases, se releva que una de las estrategias mas recurrentes para cautivar a

los jóvenes, radica en el uso de burlas y chistes asociados a la apariencia física (gordo, flaco, jirafa, enano, entre otros), desempeño escolar (burro, lento, bobo) o cualquier otra situación que lo amerite, aduciendo que son acciones que no atentan contra la integridad de los estudiantes ni son humillaciones ni lesionan su autoestima, pues por el contrario, consideran que los motiva al estudio de las asignaturas al tratarse de una dinámica de clase jocosa y divertida.

Asimismo, se releva cierta tendencia en algunos adultos a mirar a los jóvenes desde una perspectiva que los subestima y los descalifica con juicios peyorativos, realizando una especie de nominación de ellos como sujetos amenazantes y peligrosos que necesitan ser contenidos a como dé lugar. Lo anterior, evidenciado en expresiones como *“loquita”* *“esa pinta tan maluca”* *“en la cara se le ve”*, *“esas colas y ese motilado”* *“esa manera de vestir y de hablar”* *“debemos raquetar”* marcan una clara rotulación y distinción entre un *“nosotros”* y *“ellos”*, entre aquellos jóvenes que son aceptados e incluidos por que están dentro de la generalidad y cumplen con los estereotipos y por tanto se encuentran en un grado de superioridad, frente a otro grupo devenido como los jóvenes excluidos, rechazados porque que no están dentro de las maneras *“normales”* de comportarse e interactuar, y por tanto son temidos, evadidos y estigmatizados.

En el próximo capítulo dirigimos la mirada hacia los jóvenes de la educación secundaria, específicamente sobre el análisis de sus trayectorias escolares y las valoraciones que hacen de la convivencia con los docentes, con el ánimo de develar desde sus voces, los posibles mecanismos de humillación y estigmatización que subyacen en la relación docente-estudiante y las posibles afectaciones del vínculo pedagógico.



# **CAPÍTULO 6. LA ESCUELA ENTRE CRUCES GENERACIONALES: MIRADAS DE LOS/AS JÓVENES DE SECUNDARIA**

## **Introducción**

El presente capítulo analiza y pone en escena las percepciones de los/as jóvenes estudiantes de secundaria asociadas con las prácticas de aula y la convivencia escolar. En un primer momento se abordan experiencias escolares de los jóvenes donde se hace alusión a una serie de elementos que para ellos son imprescindibles en el ejercicio cotidiano de la autoridad: el respeto, el acatamiento de los mandatos y requerimientos del profesor.

Luego, se detallan las acciones donde los jóvenes dan cuenta de la falta de respeto sentida en la relación con los profesores, donde los hechos observados casi en la totalidad corresponden a lo que ellos consideran como un ataque a la identidad personal o grupal, manifestaciones de superioridad de sus profesores y ataque deliberado a sus creencias, normas y valores.

Para finalizar, se pone en cuestión, las afectaciones de la regulación del vínculo pedagógico, es decir, como afecta a la esencia de lo que tiene que acontecer en el salón de clases, y comprender desde la mirada de los estudiantes si cuando hubo una relación basada en la burla y humillación puede haber un vínculo pedagógico.

### **6.1. Reconfiguración del respeto y la autoridad**

En este apartado reponemos las dimensiones de autoridad y respeto, las cuales desde el trabajo empírico fueron protagónicas al momento de pensar las relaciones intergeneracionales en el aula. En este sentido, en el trabajo de campo realizado se identificó que los jóvenes demandan de sus docentes una relación de respeto basada en el cumplimiento

de deberes y derechos por igual. Así, lo manifestaron algunos estudiantes quienes argumentan que los docentes en muchos casos exigen más de los que dan, toman decisiones arbitrarias sin conocer el fondo de las situaciones, todo ello por el llamado “*poder*” que otorga ser docente. Así, lo expresa Isabella, una estudiante del grado octavo en el siguiente fragmento de entrevista.

**E: ¿Podrías contarme algunos detalles de la convivencia y relación con tus profes?**

**I:** Mira, la convivencia es buena en general pero yo creo que reina un ambiente un poco hipócrita, porque varios de nosotros tenemos a algunos *profes en la mala*, sobre todo las niñas a algunos *profes que son con roscas*<sup>50</sup> y le pasan muchas cosas a los compañeros que les caen bien, les dan mas oportunidades y son menos exigentes. (...) no son justos y hay privilegios.

**E: ¿Crees entonces que los docentes no cumplen con su deber y no cumplen las normas?**

**I:** pues tanto como no cumplir el deber no, porque ellos vienen a la clase, nos enseñan y están pendientes, sólo que *pareciera que algunos no tuvieran jefe*, hacen *lo que quieren por que tienen el poder* y no pasa nada, es eso. (...) así como nosotros tenemos manual de convivencia y hay unas faltas entonces ellos que también tengan un manual y cumplan sus reglas.

**E: ¿Podrías darme un ejemplo de las reglas que los docentes no cumplen?**

**I:** Claro, son muchas. Por ejemplo, a nosotros nos dicen que podemos comer en el salón, pero ellos si lo hacen, que no podemos tomar bebidas excepto agua, pero ellos si lo hacen, que no podemos chatear en clase, pero ellos si, que no podemos contestar llamadas, pero ellos si, hasta se salen del salón a conversar por teléfono. (...) si uno dice algo, ahí mismo lo anotan. Es una falta de respeto.

*(Entrevista Isabella, estudiante del grado octavo, septiembre de 2018)*

El fragmento anterior, da muestra que para los estudiantes es de vital importancia ser respetados por sus docentes y sentir que las normas institucionales son cumplidas por todos. Ellos exigen que así como al interior del colegio existe un manual de convivencia y una descripción de las faltas, también los docentes cumplan normas como evitar ingerir bebidas en el aula de clase, no contestar llamadas, no chatear etc. En este sentido, los jóvenes no se resisten a la autoridad del docente, sino que hacen explícito que las actitudes de sus docentes sean coherentes e igualitarias, es decir, una relación pedagógica de orden igualitario donde exista el equilibrio y el respeto mutuo (Dubet & Martuccelli, 1998).

---

<sup>50</sup> Persona o grupo de personas que se encuentran en una posición de privilegio con respecto a otras.

Ahora bien, otro elemento que resulta importante retomar dentro del análisis, es la existencia de sentidos divergentes en relación con la idea de respeto y la necesidad de reciprocidad, tal y como se pondrá en escena en los siguientes fragmentos de diálogos informales y entrevistas, donde se resalta en primera instancia que sólo “*se puede respetar a un docente que respeta*” frente a otra postura que argumenta el profesor es respetado cuando ejerce posición de mando y “*no se la deja montar*” o cuando tiene una actitud cercana con los estudiantes.

**E: ¿Qué necesita un docente para ser respetado por sus estudiantes?**

**L:** necesita respetar primero, uno *no puede respetar a un profesor que no respeta* y lo trata a uno mal, creo que eso es lo primero, también se necesita autoridad, que *no se la deje montar de nadie*.

(Diálogo informal con Luis, estudiante del grado séptimo, octubre de 2018)

En la misma línea Mateo estudiante del grado sexto, añade un elemento diferenciador en el modo en que los jóvenes otorgan significado al respeto, y es precisamente la aparición del temor como un insumo para ser respetado, puesto que desde esta perspectiva es *digno de respeto quien es temido*.

**M:** Para respetar a un profe, el profe debe ser *o muy bravo y que uno sepa que no puede sabotear la clase*, (...) aunque también *uno respeta al profe que es muy amable y se preocupa por uno* y muestra con autoridad que él es el profe y que no se la deja montar.

**E: Entonces tu respetas a los profes que te generan miedo?**

**M:** Claro, si ellos gritan todo el tiempo y nos ponen a firmar hoja de disciplina. Por ejemplo cuando sabemos que tenemos clase de ciencias todos corremos al puesto cuando suena el timbre, el profe siempre llega enojado. (...) me da hasta miedo preguntarle cuando no entiendo.

**E: ¿Entonces tener miedo es sinónimo de respeto?**

**M:** Si claro, como uno siente susto que le pueda pasar algo entonces uno se porta bien y respeta la clase, así soy yo también con mi papá

**E: ¿Podrías decirme cual es la diferencia entre el profesor que es muy querido y es respetado, y el profe que es muy bravo pero también respetado?**

**M:** Pues que *al profe bravo uno lo respeta por miedo*, porque le puede citar a los papás o cualquier otra cosa, y al *profe querido, uno lo respeta porque se siente pena defraudar la confianza que le dan a uno*. Por ejemplo yo respeto mucho a mi directora de curso, porque ella me quiere y siempre está pendiente de mi.

(Entrevista a Mateo, estudiante del grado octavo, septiembre de 2018)

Los anteriores fragmentos, muestran de manera invariable las miradas de los jóvenes frente a los modos como se construye el respeto y el proceso de cambio y reconfiguración de las relaciones intergeneracionales. En primer lugar, se reconoce la opción de ser respetado si se es temido, pero también si se es digno de admiración por alguna razón o circunstancia. Asimismo, se reconoce el valor sustancial del reconocimiento mutuo; entonces no es solo reconocer al otro, sino reconocer la relación que se establece entre uno y otro. La reciprocidad, es el fundamento del respeto mutuo (Sennett, 2003). En segundo lugar aparece la emoción del miedo asociada a la necesidad de sentirlo para poder respetar la figura de autoridad del docente en las clases. Al respecto, Elias (1987) refiere que “todos los miedos son suscitados, directa o indirectamente en el alma del hombre por otros hombres: el sentimiento de pudor, el miedo a la guerra, el temor de Dios, los sentimientos de culpabilidad, el miedo a la pena o a la pérdida del prestigio social, el temor a sí mismo y a ser víctima de sus propias pasiones” (p. 528).

Esta reconfiguración de las relaciones entre los jóvenes y sus docentes, trae consigo un cambio sustancial en la mirada de autoridad y como ésta en la actualidad se encuentra en un proceso de reformulación de los antiguos esquemas y modelos tradicionales donde el docente era visto desde un sitio de omnipotencia e irrefutabilidad, hacia una perspectiva donde los jóvenes han tomado la voz y prefieren dirimir sus conflictos bajo sus reglas, sin necesidad de recurrir a la autoridad de un docente o directivo, pues prefieren en muchos casos someterse a la violencia que puede aparecer en los grupos de pares en los que se encuentran.

En este sentido encontramos a Samuel un estudiante del grado sexto que enuncia que desde que empezó a ver que los docentes no hacían “*nada*” para solucionar los conflictos escolares en pares, tomó la decisión de tomar la justicia por sus propias manos y emprender acciones, veces violentas, cuando así se requería.

**S:** (...) a muchos profes se los “*pasan por la galleta*”<sup>51</sup>, no tienen autoridad entonces para que decir lo que ocurre si no hacen *nada*, toca que uno mismo busque la manera de arreglar los asuntos con los amigos. (...) el que se pone de

---

<sup>51</sup> Expresión usada en Colombia para indicar desobediencia a una solicitud o ignorar una orden.



sapo a decirle a los profes y lo pillan los compañeros lo empiezan a “*batanear*”<sup>52</sup> por nena.

El argumento de Samuel, pone de manifiesto no sólo el rechazo y desconfianza hacia los adultos como portadores y voceros de la ley, sino además la consideración de distintos formas de ver la regulación de conflictos y la necesidad de la intervención del adulto como mediador. Por tanto, pareciera que la pertenencia a un grupo ofrece mayor bienestar y opciones para resolver los conflictos, aspecto que no ofrecen los adultos, pues son los mismos pares quienes los rescatan de la soledad. (Meirieu, 2007)

Estas aparentes tensiones entre los estudiantes y docentes derivan en una sensación de desfase y desequilibrio en ambos, puesto que como se expresó en párrafos precedentes, por un lado, los docentes remiten que todo tiempo pasado fue mejor, que los estudiantes no reconocen autoridad y que en muchos casos es mejor dejarlos hacer lo que quieran; y por otro lado los estudiantes - no todos - al no sentirse reconocidos y atendidos, no reconocen la autoridad en las y los docentes y acuden a sus propias leyes y formas de solucionar sus conflictos. Lo anterior, relacionado con lo expuesto por Silva y Elli (2020), cuando expresan que la falta de criterios comunes para intervenir situaciones escolares deriva en un descontento y falta de credibilidad en la palabra del adulto y adulta, pues cuando impera el desgaste, el cansancio y el sentimiento de soledad resulta muy complejo alojar las demandas de las y los jóvenes.

Atendiendo a todo lo anterior, se perciben dos mundos opuestos y dispuestos en el mismo espacio físico, donde tanto el docente como el estudiante parecieran no reconocerse entre sí como parte de una misma institución o un mismo escenario escolar. En común con Southwell (2018)

En la escuela secundaria existen entre jóvenes y adultos percepciones muy distintas acerca de lo considerado valioso como saber digno de ser transmitido, distintos usos y valoraciones de las nuevas tecnologías, sensaciones disímiles acerca de la justicia de

---

<sup>52</sup> Expresión usada en Colombia de forma coloquial que hace alusión a mover, sacudir, golpear, zarandear, dar golpes a alguien o en agredir de forma física y de manera impetuosa.

las reglas escolares, significados divergentes sobre el modo de entender al respeto o de interpretar diferentes momentos de la vida escolar; cuestiones todas que profundizan la distancia entre docentes/cuerpo directivo y alumnos (p.6).

Resumiendo los relatos anteriores, pareciera que los estudiantes de la institución exigen reciprocidad en el trato pues sienten haber perdido la credibilidad en la figura del docente como mediador, lo cual genera la creación de sus propias reglas, formas de relacionarse con sus pares y con el adulto a quien ya no le debe dar cuenta de sus actos. Esto conlleva a que los estudiantes en medio de afanes por entrar a ciertos grupos y ser aceptados recurren a un peligro mucho mayor; y es que la autoridad en conjunto se impone mediante el uso de la violencia, apartando del camino cualquier expresión individual. El siguiente fragmento corresponde a un diálogo informal con un estudiante de grado octavo que muestra la figura del docente como devaluada y frágil donde “*nadie les copia*” les “*da lo mismo*” o “*son muy madres*”.

**M:** Nosotros creamos un grupo de parceros que llamamos “la pandilla”, somos ocho compañeros. La pasamos bien juntos, nos reímos mucho y nos contamos todo. (...) cuando alguno se mete en problemas todos los defendemos, es como si fuéramos hermanos.

**E: ¿Que tipo de problemas resuelven?**

**M:** pues lo que resulte, por ejemplo hace poco el “chori” (compañero) que es un estudiante de once se enamoró de la novia de uno de los parceros y no tocó aletearlo entre todos para que respetara.

**E: ¿Los profesores conocen la existencia de este grupo?**

**M:** yo creo que sí, hace poco nos llevaron a coordinación por una pelea que teníamos casada con el profe de teatro, pero igual *eso da lo mismo*, lo único que pueden hacer es llamar a los papás, nada más. Acá en muchas ocasiones los profes se dan cuenta de cosas. Unos se hacen los bobos y otros en cambio se ponen de braveros y es peor, nadie les copia. Lo máximo que le hacen es poner a firmar la hoja de disciplina o llegar hasta jornada de reflexión. Acá son muy madres, todo hay que decirlo.

*(diálogo informal con Mateo, estudiante del grado octavo, octubre de 2019)*

En términos esquemáticos podemos inferir que los estudiantes parecieran que hubieran creado su propia autoridad, lo que nos sugiere la idea del resquebrajamiento de la figura de autoridad adulta como referente de confianza; poniendo también en cuestión la inquietud sobre el papel que juega la autoridad en la escuela y su relación con la violencia.

En este sentido, reconocemos la autoridad como “el indiscutible reconocimiento por aquellos a quienes se les pide obedecer; no precisa ni de la coacción ni de la persuasión. (...) El mayor enemigo de la autoridad es, por eso, el desprecio y el más seguro medio de minarla es la risa” (Arendt, 2006, p.62). Por tanto, la autoridad se basa en el respeto y en reconocimiento mientras que la violencia se caracteriza por la coacción e individualismo.

Un ejemplo concreto de esta relación la encontramos en uno de los diálogos informales con Juan Pablo, un estudiante del grado sexto quien reconoce a sus profesores como figuras de autoridad, dignos de referencia. Desde su perspectiva el *saber* de sus docentes los hace dignos de *reconocimiento, respeto y obediencia*.

**J:** Para mí los profes son todo (...) son unos tesos, lo que soy ahora se los debo a ellos. Yo los quiero y los respeto mucho (...) a los profes se les debe hacer caso en lo que digan.

Esta idea de Juan Pablo nos remite a un aspecto que vimos de manera recurrente en los estudiantes, y tiene que ver con el reconocimiento de la asimetría en la relación pedagógica, y allí, consideramos oportuno exaltar la asimetría como una cualidad fundamental en el vínculo entre las y los docentes y los estudiantes donde florecen expresiones como las de Juan Pablo, en la que queda demostrado de forma explícita que el aprendizaje y la circulación de objetos culturales significativos hacen que la escuela debe propiciar el abordaje de otros universos y modos de nombrar el mundo. (Silva y Elli, 2020).

Sin embargo, cuando esto no ocurre y los estudiantes no encuentran en sus docentes una figura de confianza, ni los identifican como los poseedores de un saber, la autoridad del docente se desvanece. Así es el caso de Mariana, una estudiante del grado séptimo, que alude a una serie de situaciones vividas con uno de sus docentes, que derivaron en una desmotivación total para la clase y una rotunda incredulidad.

**M:** yo no confié ni cinco en el profe de álgebra, todo el tiempo se equivoca en las explicaciones, no tiene idea de lo que habla, yo aprendo más del libro que de lo que el dice. *Nosotros nos burlamos de el y le decimos si fue que le regalaron el*

*título*, además me molesta que como sabe que nos hemos quejado de él con el coordinador, trata de hacerse amigo de nosotros. (...) en muchas ocasiones yo me duermo en el puesto cuando estoy en clase con él. Ya tengo como cinco anotaciones por hacer caso omiso a las indicaciones del maestro, pero la verdad no me importa. (...) *él cree que con gritar porque nadie le para bolas va a ganar autoridad.*

*(Diálogo informal con Mariana estudiante de séptimo, agosto de 2018)*

Siguiendo a Di Pego (2016) “la educación se sustenta en la autoridad de una tradición que exige ser preservada y como toda autoridad, supone relaciones asimétricas” (p. 945), sin embargo, en el relato de Mariana se precisa que la relación de asimetría se encuentra distante, alejada y hasta en choque. Asimismo, se percibe que el docente no se siente en un puesto de confianza y con voz para cautivar a sus estudiantes, pues al verse expuesto y burlado, recurre a las amonestaciones escritas como un mecanismo de control.

El temor al ejercicio de la autoridad, el desvanecimiento de la figura del docente y la creación de las propias jerarquías y reglas juveniles, “han desencadenado un proceso de blindaje dentro del propio grupo de jóvenes. Asimismo, este proceso de encapsulamiento supone una relación de enemistad o enfrentamiento –que muchas veces se manifiesta en el plano físico– con lo que se considera exterior: la escuela y sus agentes” (Patierno, 2018, p.72).

En este sentido, y como lo veremos en el siguiente apartado, la distancia y alejamiento intergeneracional entre docentes y estudiantes ha puesto en escena distintos grados de sensibilidad y tolerancia en la convivencia escolar, lo que ha generado un parámetro cambiante en la identificación de un acto violento. Dicho de otro modo, para muchos jóvenes la humillación aparece como una forma de violencia ejercida por los docentes asociada en la mayoría de los casos a la burla y estigmatización, en cambio, para otros, “la violencia no es percibida como tal, en tanto no hay registro de un límite violado” (Duschatzky y Corea, 2013, p.25) puesto que la burla y exposición pública no es un acto humillante.

## **6.2. Mecanismos de humillación usados por los docentes en los escenarios áulicos**

En este apartado haremos un recorrido por diversas experiencias de los estudiantes, las cuales desde sus perspectivas podrían considerarse como una forma de violencia asociada a la humillación. Relevamos algunas experiencias de humillación entre pares donde la figura del docente aparece ya sea en la relación con sus pares o con sus docentes.

Allí, encontramos la posición de los estudiantes Andrés e Isabela, los cuales frente a la pregunta de qué significa humillar, refieren que las humillaciones son acciones intencionales y dañinas que violan los derechos humanos y, con ello, la dignidad de quienes son afectados por este tipo de acciones. Además, expresan que las víctimas de humillaciones por lo general están en estado de indefensión, por lo que fácilmente pueden ser sometidos a grandes abusos que restan y suprimen la autonomía y los derechos.

**A:** Es *hacer sentir mal a otro*, con *intención*, decirle cosas feas o hacer un gesto que ofenda puede ser calumniando al compañero o haciendo comentarios que no son ciertos *rechazar a alguien por su condición física, por su condición económica o por sus preferencias sexuales. Es acabar con los derechos de otro. (...) yo creo que alguien que es humillado jamás podrá ser igual.*  
(Entrevista a Andrés, estudiante del grado octavo, septiembre de 2018)

**I:** (...) es hacerlo sentir mal *con intención*, rebajarlo de nivel, es cuando por ejemplo los profesores se burlan de uno porque pierde un examen o cuando un directivo por su cargo cree que nos puede hablar como sea. Algunos compañeros cuando humillan o son humillados, pienso que *pierden la dignidad*, tanto el que hace, como el que recibe. *Eso ocurre cuando uno se muestra indefenso, si uno es fuerte no se la montan.*  
(Entrevista a Isabela, estudiante de séptimo, octubre de 2018)

Los anteriores fragmentos de entrevista reflejan que las humillaciones están cargadas de una intención dañina que atenta contra los derechos humanos, que rebaja de nivel y hace perder la dignidad, lo que deriva en que aquel que haya sido víctima de una humillación *jamás podrá ser igual.*

### 6.2.1. Una experiencia entre pares y el docente tras bambalinas

En contraposición a lo anterior, encontramos la situación de Andrés Felipe, un estudiante del grado sexto que durante uno de los descansos llamó la atención de Matías, (otro compañero), llamándolo “mocho” por tener una de sus piernas enyesada, expresión que

fue validada por los compañeros que tenía a su lado por medio de risas y mímicas por su forma de caminar.

En un diálogo posterior con Andrés Felipe y al hacer énfasis en lo que para él significar humillar, pudimos constatar que para él la humillación aparece como una oportunidad de diversión con los defectos de otros, mostrándose ésta, no sólo como un ataque a la identidad personal sino como una opción de adhesión a un grupo, donde se podría inferir cierta presión del mismo grupo para lograr atención y ser reconocidos a modo de autoafirmación. (Funk, 1997). En el siguiente fragmento podemos evidenciar la percepción de Andrés Felipe.

**A:** Es buscar defectos en los otros, pueden ser de los compañeros o profesores en este caso, eso es muy charro a veces, ***uno tiene que reírse de sus propias desgracias y defectos.*** (...) también cuando estamos despachados nos burlamos de los profes poniéndoles apodos. (...) y quien no se una, se lleva un calbazo (...) que caja<sup>53</sup>.

*(Diálogo informal con Andrés Felipe, estudiante de grado sexto, octubre de 2018)*

Posterior al diálogo con Andrés, quisimos conocer más de cerca la percepción de Matías frente a lo sucedido, él en un tono muy amable nos comentó que había sufrido una fractura de cúbito y radio, producto de una caída en la clase de educación física. Al dialogar con él frente a lo que significa humillar y a lo que sintió cuando Andrés Felipe lo llamo “mocho” el expresó sentirse violentado y discriminado por sus compañeros y docentes.

**M:** Desde que tuve el accidente ***lo único que han hecho es burlarse de mí,*** mis compañeros me dicen “mocho” me tiran las cosas al piso, y lo peor, es que ***los profes en clase se dan cuenta y no dicen nada,*** hasta en una ocasión el profe de inglés soltó la carcajada cuando me dijeron “maniquebrado” porque dicen que soy gay. (...) ***es como si yo no fuera parte de este mundo.***

*(Diálogo informal con Matías, estudiante de grado sexto, octubre de 2018)*

Esta sensación de desequilibrio y rechazo expresado por Matías muestra que las humillaciones de las que ha sido objeto, han afectado no sólo su dignidad sino que han producido sufrimiento y secuelas relacionadas con la ruptura de relaciones -con uno mismo,

---

<sup>53</sup> En Colombia, específicamente en Antioquia se usa este término para referirse a una situación que genera risa.

con los otros y con el mundo-, porque el daño que produce afecta la percepción de sí mismo como sujeto moral (Brison, 2003, p 2-21).

Otro elemento relevante para este análisis se muestra en la actitud del docente, el cual desde su posición de burla abandona su rol y lugar de autoridad mostrándose indiferente. Como señala Patierno (2018)

Eludir las responsabilidades generacionales y éticas que deberían asumir adultos y educadores representa un debilitamiento en la relación –y en las diferencias– que debería existir entre adultos y jóvenes. Lejos de favorecer la autonomía o la independencia, creemos que la indiferencia de los adultos habilita la sustitución de códigos y el retraimiento de los jóvenes hacia el propio grupo de pares, afianzando la consolidación de un mundo “artificial”, autorregulado por estructuras en cierto modo clánicas o tiránicas (p.81-82).

En este sentido, pensar las humillaciones y las violencias en el espacio escolar como situaciones determinadas socialmente, anula las responsabilidades que tiene la institución educativa, pero también las potencialidades que ella tiene para modificar la problemática. Como mencionamos en los párrafos anteriores, desde nuestra perspectiva, las condiciones institucionales también canalizan la producción de las humillaciones en la escuela, por lo tanto, revisar y analizar cómo la institución interviene este tipo de situaciones tiene gran relevancia para entender el fenómeno.

### **6.2.2. “Creyó que era charro ¡pero no!, me sentí como un zapato”**

En las expresiones de los estudiantes entrevistados, aparecen una serie de elementos que se muestran como imprescindibles en el ejercicio cotidiano de la autoridad docente: el respeto, el acatamiento por parte del estudiante de los mandatos y requerimientos del profesor, asuntos que van ligados en muchas situaciones al ataque a una identidad personal o grupal, manifestaciones de superioridad y ataque deliberado a las creencias, normas y valores que le dan un sentido al mundo de los individuos.

El siguiente fragmento de entrevista corresponde a la percepción de Antonio sobre las situaciones vividas con los docentes en la convivencia escolar, donde argumenta no haber sufrido humillaciones puesto que es capaz de “*entrar en el juego*”, es decir; soportar comentarios o burlas.

**E: ¿Te has sentido humillado en la Institución?**

A: No nunca

**E: Tienes algún profesor que recurra a gritos, burlas, comentarios de doble sentido con los estudiantes**

A: Eso si, muchos profes se burlan de los compañeros, y burlas feas, pero muy charro.<sup>54</sup>

**E: ¿Que son burlas feas?**

A: Por ejemplo a un compañero el profesor de Inglés le dice “*el engendro del demonio*”, porque es muy necio y no se queda callado, a los niños les dice “*niñas*” “*nenas*” “*cuidado se le quiebran las uñas*” cuando ponen alguna queja, otros profes molestan con el pelo largo y tratan de decirnos gays “*loquitas pobres*”, otro profe cuando vio a un amigo de arete le dijo que si le habían roto la oreja también le iban a romper el culo, o el negro que no la hace a la entrada la hace a la salida, pero uno sabe que son chistes bien. Yo no los tomo como algo malo, yo no soy una niña para llorar, lo que hacen los profes son chistes para que todos nos empecemos a reír.

**E: ¿Que hacen los compañeros que son objeto de estos comentarios?**

A: Casi siempre se ríen, hay otros que se quedan callados y se ponen rojos.

**E: ¿Crees que esas burlas feas como las llamas, hacen daño a tus compañeros?**

A: A lo mejor, eso depende si usted sabe entrar en el juego o no, si usted lo toma mal y se siente humillado, pierde, pero si lo toma bien es un chiste que no pasa nada.

(Entrevista a Antonio, estudiante de grado octavo, noviembre de 2018)

Este fragmento de entrevista pone de relieve la persistencia de presupuestos que tienden no sólo a justificar la desigualdad sino a reproducir la socialización diferencial por género que termina por reforzar estereotipos y preferencias. Esta socialización diferenciada puesta de manera explícita en expresiones como “*niñas*” “*se le quiebran las uñas*” y “*nenas*” hace carne la discriminación de la población femenina por parte de algunos de los docentes masculinos, acentuando rigidización de los roles de uno u otro sexo (Guerrero, 2005). Al respecto, Kaplan y Gluz (2000) afirman que

---

<sup>54</sup> Situación que genera risa



la escuela no es neutra respecto de los patrones de género. En la vida cotidiana del aula tiene lugar un proceso de construcción de un orden pedagógico que contribuye a definir y conformar sujetos femeninos o masculinos a través de la transmisión de un caudal específico de definiciones relaciones y diferencias de género que van pautando lo permitido y lo prohibido definiendo lo normal y lo desviado para cada sexo, es decir, este sujeto educando no es neutro respecto del género (p. 30).

Asimismo, al considerar estas expresiones como “loquitas pobres” se entra en la normalización de cargas de sentido negativas que expresan prejuicios de clase racializados, como lo diría Kaplan (2011) de “un mecanismo de dominación simbólica que establece una doxa penalizante que se traduce en prácticas de intolerancia y estigmatización de los jóvenes y que tiene una de sus expresiones más brutales en el par taxonómico violento-pobre” (p.97).

Así como en el fragmento anterior, algunos estudiantes entrevistados expresaron como en la relación con sus docentes aparecen los rasgos corporales que expresan la visibilidad de la diferencia, la afirmación de lo defectuoso y la portación de un estigma. Así, se facilita la identificación del otro y se esencializa la marca de su inferioridad humana y social (Elias, 1998. Goffman, 2006. Wieviorka, 2009).

Como lo advertimos en párrafos precedentes cuando el docente abandona deliberadamente su rol y acompañamiento educativo, comienzan a imperar y a establecerse otros modos de relación con los estudiantes, entre ellas, el intento de los adultos en asemejarse cada vez más, en apariencia y en comportamiento, a los jóvenes. (Corea y Lewkowicz, 1999). Aquí consideramos oportuno citar el testimonio de Camilo, un estudiante de grado octavo que refiere una situación con el docente de educación física.

Para efectos de la comprensión del contexto se hacen explícitos algunos fragmentos de las versiones libres de los involucrados.

C: [...] en el día de ayer se presentó una situación en la cual cuando yo fui a coger mi celular en la coordinación sin permiso, el profesor que estaba encargado de la coordinación inició un forcejeo, seguido a esto el profesor Daniel que estaba en la

coordinación comenzó a reírse acto por el cual me sentí sumamente irrespetado, nuevamente por la culpa de los profesores, a lo que respondí que cual era la risita la cual continuó, por lo que decidí retirarme a mi salón ya que no estaba siendo respetado. [...] no me importan las sanciones, pero ese profesor tiene que respetar, me contuve de no ponerle la mano (...) las faltas de respeto provocadas por el profesor produjeron una alteración que afectó directamente a la recuperación de mi cirugía de nariz generando malestar y dolores en la zona afectada.

**E: ¿Qué hizo el coordinador frente al suceso?**

**C:** Nada, se quedo callado frente a todo lo que pasó, nada raro, nunca hace nada porque le da miedo meterse en problemas. Además, entre los mismos profes se tapan todo.

*(Registro escrito de versión libre de Camilo, estudiante séptimo grado, agosto de 2019)*

**RE:** El docente de química entró a la oficina de coordinación de sección con el estudiante para entregarme un celular diciéndome “se lo entrega por favor al final de la jornada” (...) de repente el estudiante se lanza para tomar el celular diciéndome “no le estoy pidiendo permiso”, forcejea conmigo por unos segundos apretándome el dedo pulgar con mucha fuerza, tanta, que me sentí en la obligación de entregarle el celular. Todo el tiempo Camilo decía que era mas importante el celular que las sanciones. Ahí entra Daniel, empieza a reírse del estudiante, a provocarlo, yo viendo esta falta de respeto me llevé a Camilo del lugar.

*(Registro escrito del docente encargado de la coordinación de convivencia cuando se presentó el suceso)*

**RE:** Al ver que el estudiante estaba en esa actitud grosera con los dos docentes, me porté como él, como un niño, por eso me reí, y mientras más me decía que no estaba hablando conmigo, yo más me reía.

*(Registro escrito en versión libre del docente Daniel, profesor de educación física, agosto de 2019)*

La situación anterior relevada desde diferentes puntos de vista muestra como el estudiante devuelve esa violencia como estigma contra quienes los estigmatizan. Estos estudiantes se "salvan la cara" por medio de la violencia y basta una pequeña agresión para que los estudiantes salven su honor agrediendo al profesor que los agredió. Este tipo de respuesta cuenta muchas veces con el aval del grupo, quienes sienten que se está defendiendo también su honor. Si bien un gran número de los estudiantes se construyen como sujetos gracias a la escuela, estos sujetos se construyen contra la escuela. (Dubet,1995).

Una vez más se hace explícito cómo el vínculo de autoridad está asentado en la necesidad de respeto recíproco entre los agentes escolares, lo que hace que emerjan intenciones violentas a nivel físico como un modo de establecer un límite a la situación que se percibe como una inferiorización. Si nos remitimos a la definición de Sennett (2003), quien argumenta que el respeto es una conducta expresiva que trae consigo el reconocimiento del otro, estamos afirmando con él que tratar a los demás con respeto no es algo que ocurre simplemente, sino que implica expresar palabras y hacerlas actos que permitan al otro sentirlo con certeza.

En este sentido, los resultados de las observaciones, el análisis de los documentos escritos en versión libre por parte de algunos de los estudiantes, los folios y cuaderno observador y las entrevistas, ponen de manifiesto la sensación de falta de respeto sentida en la relación con los profesores donde los hechos observados casi en la totalidad corresponden a lo que Viscardi & Alonso, (2013) denominan incivildades:

(...) es decir, agresiones cotidianas al derecho de cada quien a ver su persona respetada: palabras hirientes, interpelaciones, humillaciones, y esto tanto por parte de los alumnos hacia el personal docente como a la inversa. La definición permite entonces salir de un concepto de violencia restringido al de crímenes y delitos para acercarse a una definición que toma en cuenta las pequeñas violencias cotidianas. (p.90).

Esta forma de entender la violencia muestra que las situaciones cotidianas están lejos de ser enmarcadas como acciones delictivas, en el ejercicio de la docencia es preciso tener presente que las prácticas humanas dependen de la conciencia, valores, objetivos, es decir, de la subjetividad de los actores sociales y de los factores de orden histórico estructural que en gran parte escapan al control de los agentes sociales (Tenti - Fanfani, 2005).

En este orden de ideas, la imagen que el docente le devuelve al estudiante tiene un gran valor constitutivo, sin embargo, esta relación no es de carácter unidireccional, en realidad, mediante “el juego de las representaciones recíprocas y sus influencias sobre las

prácticas e interacciones escolares tanto hace el maestro al alumno como el alumno hace al maestro. Claro que como se trata de un equilibrio de poder que favorece al maestro, la capacidad que éste tiene de “construir” al alumno es mayor a la que tiene este último de «construir» al primero” (Tenti - Fanfani, 2005, p. 51).

Otro aspecto diferenciador que surgió del relato de los estudiantes son las palabras o gestos de aprobación o descalificación de los cuales fueron objeto de parte de sus docentes. Aquí consideramos apropiado retomar algunos fragmentos de las entrevistas realizadas a los jóvenes sobre las prácticas discursivas y corporales que han vivido con sus docentes en el espacio escolar.

**F:** (...) el profesor me *miró feo, con rabia*, como él sabe mirar siempre y luego *empezó a reírse de mí*, entonces yo le dije ¡metido esto no es con usted! ¿Mucha risita?

(Entrevista a Felipe, estudiante de grado sexto, abril de 2019).

**L:** En clase me estaba balanceando y el profesor de religión me dijo *¡cuidado se cae que se daña la cirugía de cerebro!* (...) *me sentí como un zapato, me dijo bruto delante de todos mis compañeros*. Todo el salón decía uuuuuuu. (...) ella creyó que era charro, pero no.

(Entrevista a Luisa, estudiante del grado sexto, mayo de 2019).

**C:** [diálogo en coordinación] Coordi vengo a denunciar un maltrato de la profesora Claudia, nos dijo en clase que éramos unos *vándalos* de internet, nosotros si somos cansones, pero no tiene por qué tratarnos así, además nos dijo *payasitos* del payaso mayor (Luis), no nos parece la forma. (...) lo hace por que sabe que tiene el *poder* por la profe.

(Entrevista a Carolina, estudiante del grado séptimo, mayo de 2019).

En los anteriores fragmentos se identifican varios elementos que son importantes de integrar al análisis, en primera instancia se asocia el “*me miro feo*” como una expresión que no sólo justifica el uso de la violencia, pues se muestra como una opción del estudiante de proteger la propia estima, sino que pone bajo la reflexión la importancia de la sensibilidad que genera la mirada de otros/as. En este sentido, advertimos que “la mirada inferiorizante, y las reacciones que despierta en quiénes son sus destinatarios/as, es un ejemplo paradigmático de las variadas ocasiones en que el otro es percibido como una amenaza del frágil lugar que ocupamos en la sociedad” (Silva, 2018, p. 176).

En segundo lugar, es interesante anotar la sensibilidad que genera lo que en un inicio pudo haber sido una burla del docente hacia el joven y para el joven en determinado momento pasa a convertirse en un acto de humillación. “*creyó que era charro pero no*” “*me sentí como un zapato*”. Siguiendo a Kaplan (2016) “las burlas no son violentas por su contenido en sí, sino que su violencia emerge en la relación intersubjetiva en la que se despliega” (p.126).

Otro fragmento valioso para el análisis lo encontramos en una situación ocurrida durante la clase de Informática donde el estudiante refiere un mal trato por parte de la docente quien desde su perspectiva “le deseó la muerte”.

**J:** Estábamos en la cuarta hora y la profesora Mariana dio una explicación, en ese momento recordé que yo no me había perdido una clase por un viaje que tuve a otra ciudad, entonces me paré mi puesto me dirigí hacia el puesto donde se encontraba la profesora y le dije: profe yo falté puedo ¿puedo hacer el trabajo?, y mientras yo le hablaba ella me interrumpió diciendo: siéntese siéntese ya tiene uno, y cuando por fin me dejó hablar yo le pregunté porqué no la puedo hacer, si yo estaba en otra ciudad, ella me contestó que eso era una tarea que no era su problema. Entonces yo le dije ¿qué hago entonces? y ella me respondió ***muérase***. Yo seguí insistiendo, pero ***ella no me escuchó*** siguió con lo que me había dicho anteriormente siéntese siéntese. Tengo de testigos a todos mis compañeros Me parece injusto lo que pasó, tengo mucha rabia, porque a pesar de sacarme uno y desearme la muerte, también firmé la hoja de disciplina por no trabajar en clase, esta situación ***se puede solucionar si ella me recibe el trabajo y me pide disculpas por lo que me dijo. (...) también le tiré el cuaderno a la profesora y le di patadas al pupitre.***  
(Versión libre de Juan, estudiante del grado sexto, noviembre 2019)

Por su parte la docente Mariana refiere en su versión libre:

**M:** Yo nunca le dije muérase al estudiante, nunca sería capaz de decirle eso a un joven, él me entendió mal, yo sólo le dije ubíquese y siéntese. Es un error de comunicación y de entendimiento. Eso le pasa por estar haciendo otras cosas. (...) ***él siempre se caracteriza por ser violento y agresivo***, yo no le voy a pedir disculpas porque yo no lo dije, ni le voy a recibir el trabajo por qué no lo hizo en el momento oportuno.  
(Versión libre - profesora involucrada)

Las versiones escritas del docente y el estudiante permiten hacer varios reflejos desde el enfoque analítico. En primera instancia la expresión “*se puede solucionar si ella me recibe*

*el trabajo y me pide disculpas por lo que me dijo*” vuelve a poner en escena la exigencia de la reciprocidad para garantizar los vínculos de respeto. Ese pedido por ser reconocido desde la particularidad y necesidad fue recurrente en las solicitudes de los jóvenes.

En segundo lugar, aparece el cuerpo como el vehículo de materialización, explosión de impulsos y sobre el cual se puede plasmar todo aquello que no puede ponerse en escena desde lo simbólico. Así, el pasar de *“ella no me escuchó”* a *“le tiré el cuaderno a la profesora y le di patadas al pupitre”*, es un claro ejemplo de lo expresado por Patierno (2018):

El cuerpo escindido del lenguaje opera sencillamente como una materia viva a la espera de un estímulo para devolver una respuesta de forma automática. Sin la mediación de la palabra, la carne y la piel funcionan como depósitos materiales, tangibles y maleables de aquello que los jóvenes no pueden exteriorizar de otro modo: al sentimiento de culpa le corresponde un corte, al de ira un golpe, al enamoramiento un tatuaje, etcétera. (p.93)

Al no poder poner en escena sus sensaciones y no encontrar opciones del diálogo con su docente, el estudiante pone en las “patadas al pupitre” el lugar para depositar su rabia, humillación y frustración por lo vivido. En común con Duschatzky y Corea (2013) “la violencia asume distintas formas, pero todas suponen una práctica situada en los bordes de la palabra. Se trata de una expresión que se materializa en el cuerpo” (p. 25-26).

Para finalizar, se evidencia en las expresiones de los estudiantes, que las denuncias no se dirigen centralmente ni contra el peso del trabajo escolar, ni contra la organización y la disciplina. Lo que se vive como una amenaza contra el sujeto es un sentimiento de desprecio. “(...) el desprecio se revela explícitamente en los dichos y las actitudes de los profesores; entonces es experimentado como una injuria y como una humillación” (Dubet y Martucelli, 1998, p.328).

Aparece entonces la humillación asociada a la burla, la ofensa, a la falta de respeto, donde se minimiza al otro, donde se usan expresiones particulares en la vía del lenguaje del insulto, una relación social entre una persona o grupo que trata a otra persona o grupo como

inferior y una persona o grupo que refiere que dicha inferiorización se llevó a cabo (Kaplan, 2009b). Se trata entonces de una relación de poder que supone la presencia de lugares de inferioridad-superioridad, pues para que alguien humille a otro es necesario que ostente del suficiente poder para hacer sentir inferior o rebajar a otro (Mutchinik, 2013).

**M:** (...) mi director de curso, me dice que yo hago parte del grupo de vagos [risas]

**E:** ¿y por que te dice eso?

**M:** porque dice que yo no hago nada, es que yo soy *bruta* [risas], *el profe tiene razón*.

El fragmento anterior muestra el poder simbólico del docente en la nominación que hace de sus estudiantes, puesto que la expresión de “*yo soy bruta, el profe tiene razón*” remite a lo expresado por Kaplan (2016) como:

experiencias emotivas dolorosas de los estudiantes que se expresan no solamente en lo que dicen o silencian (actos del lenguaje), sino que también en los signos corporales producto de los mecanismos y relaciones sociales de dominación simbólica. El lenguaje posee un poder simbólico estructurante del mundo social. Las palabras nombran constituyendo aquello que describen. Los insultos y las burlas no son actos de lenguaje inocente o neutral, sino que poseen una eficacia simbólica al denigrar o rebajar al otro (p.123).

Al respecto Pierre Merlé (2006), en sus estudios, aborda las humillaciones que los docentes hacen a sus estudiantes, allí, hace explícito que la humillación es un objeto de investigación sensiblemente abandonado y, por lo tanto, los efectos que ella tiene sobre los procesos de aprendizaje y la estima de sí de los alumnos son realmente desconocidos.

### **6.3. Regulación del vínculo pedagógico**

En este apartado se pone en cuestión las afectaciones de la regulación del vínculo pedagógico, es decir, como afecta a la esencia de lo acontece en el salón de clases, comprender desde la mirada de los estudiantes si cuando hubo una relación humillante puede

haber un vínculo pedagógico; si el estudiante aprende de su docente a pesar de la situación de humillación, o, si por el contrario, dichas situaciones truncaron su aprendizaje.

En este sentido, en primer lugar encontramos estudiantes que mencionan que no sólo han sufrido humillaciones por parte de sus docentes, sino que estas situaciones han modificado irremediabilmente su relación con ellos, e incluso sienten que tuvieron repercusiones en su desempeño académico y motivacional.

Por tanto quisimos conocer los testimonios de algunos docentes y estudiantes acerca de la percepción frente a las humillaciones, faltas de respeto y burlas. Para ello, se uso en las entrevistas un disparador hipotético vivido en una escuela “X”. Con fines comparativos, primero presentaremos algunos fragmentos de entrevistas realizadas a los docentes; posterior a ellos, pondremos en escena la mirada de los jóvenes.

**E: ¿Qué piensas de un profesor que se burla de sus estudiantes?**

**J:** No estoy de acuerdo con eso, porque está por encima del estudiante en una situación de poder.

**E: En una escuela x, escuche de un profesor que le dijo a uno de sus estudiantes “no se mueva porque se le daña la cirugía de cerebro”. ¿Consideras esto como una humillación?**

**J:** Claro, indudable

**E: ¿Podría este profesor hacer algo para restituir la relación con su estudiante?**

**J:** Es muy complicado porque hay heridas que quedan como herida, así la relación se restablezca. Y eso es lo grave, eso es lo que uno ve en los adultos heridos de niños que uno se pone a escuchar (...) esas heridas quedan en el alma yo creo que hay heridas en la autoestima que cicatrizan, pero quedan ahí. Probablemente podrían restablecer relaciones, sí que el maestro se acerca y pide disculpas y el niño probablemente disculpe y perdone, pero *la herida quedó*.

**E: ¿Crees que esta situación afecta además la relación de este estudiante con la asignatura impartida por este profesor?**

**J:** Pero claro, *no volvería a aprender el*.

*(Entrevista a Julieta, profesional de desarrollo humano de grado noveno, octubre de 2018)*

Percepciones como las de la docente Julieta ponen en escena el reconocimiento del daño irreparable que generan las humillaciones en la subjetividad de los estudiantes, además



de señalar que las humillaciones tienen una fuerte incidencia en el aprendizaje, puesto que el estudiante humillado al no sentirse motivado, generaría con el profesor un cierto choque o distanciamiento. Así como señala Bono (2010):

los profesores influyen en la motivación y el aprendizaje de sus estudiantes a través de su planificación e instrucción, y, a su vez, la manera en que los estudiantes reaccionan provoca en los profesores modificaciones, que, si ellos entienden, afectaran de mejor manera la motivación y el aprendizaje (p. 5).

En segundo lugar, algunos docentes como por ejemplo Inés, enuncian que aunque la humillación es un asunto muy delicado, el docente puede restablecer el lazo con el estudiante a través del reconocimiento y realización de un acto reparador ligado a la mediación y el perdón.

**E: En una escuela X, escuché de un profesor que le dijo a uno de sus estudiantes “no se mueva porque se le daña la cirugía de cerebro”.**

**¿Consideras esto como una humillación?**

**I: si claro.**

**E: ¿Podría este profesor hacer algo para restituir la relación con su estudiante?**

**I: Yo creo que sí, después de reconocer de que la embarró de que degradó en su ser y de hacer un reconocimiento.(...) porque obviamente el estudiante se va a sentir vulnerado y ofendido, pero *después de que se hable yo pienso que las cosas pueden volver a ser como antes. Los niños pueden superar una humillación más fácil pero un adulto no. El diálogo y la palabra pueden superar cualquier obstáculo***

*(Entrevista a Inés, profesora de ciencias naturales del grado sexto, octubre de 2019)*

Sin duda, el lenguaje aparece de nuevo como un factor determinante, donde la palabra se convierte en mediación y factor esencial en la construcción de lazos sociales. Siguiendo a Zambrano (2007):

[...] Y así, el maestro, bien inolvidable le resulta a quien ejerció ese ministerio, calla por un momento antes de empezar la clase, un momento que puede ser terrible, en que es pasivo, en que es él el que recibe en silencio y en quietud para aflorar con humilde

audacia, ofreciendo presencia y palabra, rompiendo el silencio, sintiéndose medido, juzgado, implacablemente y sin apelación, remitiéndose pues a ese juicio, más por encima de ese juicio, a algo por encima de las dos partes que cumplen el sacrificio que tiene lugar desde que las ha habido en un aula, al término inacabable de su mediación (p. 116)

En tercer lugar, muchos de los profesores encuentran en la burla una práctica social que tiende a hacerse aceptable, justificable y por ende legítima en los espacios escolares, puesto que consideran que es la reiteración la que genera daño y puede convertirse en humillación. Además, aparece el argumento de que este tipo de relacionamientos es sano y en muchas ocasiones producto del legado cultural de la gente paisa<sup>55</sup> que acude a la broma y la burla como modos comunes de ser, sentir y actuar.

**E: ¿Qué piensas de un profesor que se burla de sus estudiantes?**

L: Pues eso depende de la burla, *hay burlas sanas*, que se pueden hacer con los pelaos. el profesor que se burla no puede ser considerado malo, puede ser que lo usa *como una forma de ser ameno* con los muchachos.

**E: En una escuela x, escuche de un profesor que le dijo a uno de sus estudiantes “no se mueva porque se le daña la cirugía de cerebro”. ¿Consideras esto como una humillación?**

L: Si usted lo hace frecuentemente está buscando maltratar a la persona, pero si el comentario se hace una sola vez no hay problema. Eso zafado de vez en cuando no lo veo tan fuerte. (...) *dependiendo de la recurrencia se puede generar una humillación.* (...) yo molesto mucho, yo hago charlas e incluso cuando tengo grado de confianza hago charlas pesadas y en ocasiones esas charlas son malinterpretadas porque entienden mal las palabras, porque en ocasiones podemos hacer comentarios inocentes y ser mal interpretados por otros. Pero si uno se queda en el momento y reitera entonces ahí sí se vuelve una falta de respeto. *Las humillaciones se dan si se repite constantemente si es una o dos veces no pasa nada.* (...) lo que pasa es que también es la madurez de la persona a la que uno se la diga ahí sí sería un agravante, (...) tendría que haber frecuencia.

**E: Entonces en el caso de que el profesor haya reiterado en el comentario y se convierta en una humillación. ¿Podría hacer algo este profesor para restablecer la relación con su estudiante?**

L: Si el profesor quiere generar el encuentro con él se puede dar, pero pienso que no se podría dar muy seguro porque hacer un acto de reparación frente a una situación tan reiterada como esa creo, creo que no se podría.

**E: ¿Consideras que cuando hubo una relación humillante, se ve afectado el gusto del estudiante por la asignatura del profesor que lo ha humillado?**

<sup>55</sup> Paisa es una denominación geo-socioantropológica para referirse a los habitantes de las regiones colombianas de Antioquia, Caldas, Risaralda, Quindío, noroccidente del Tolima y Norte del Valle del Cauca.

**L:** *El estudiante no podría ser el mismo con su profesor incluso con su materia ya estaría prevenido con él y con lo que el enseña.* Los profesores usan clichés<sup>56</sup> para hacernos caer en cuenta de nuestros errores, pero no significa que sea algo malo. Le sirve uno para darse cuenta de que puede ser mejor. (...) eso me ha marcado a mi, en mi estilo y ese ambiente hace que el estudiante o al menos a mí me ha funcionado para que lo asuma diferente y se enamore más de mi materia. Puedo dar cuenta de ello. Por ejemplo, cuando la última promoción se graduó una estudiante me acercó y me dijo profe gracias a usted me enamoré de la música Y definitivamente era la chica que más molestaba y me burlaba.  
(Entrevista a Luis, profesor de artes, mayo de 2019)

En la misma línea el docente Jhon argumenta:

**E:** *¿Qué piensas de un profesor que se burla de sus estudiantes?*

**J:** *Que es cultural, así somos los paisas, no le veo problema a eso.*

**E:** *¿Un estudiante puede considerar una burla como una humillación?*

**J:** Depende, de cómo lo tome el estudiante, por lo general uno sabe con quien charla que no se vaya a ofender, si se ofende, tiene dos problemas: seguir bravo o contentarse solo. Yo no le paro bolas eso. *Ellos tienen que tener herramientas en la vida, no siempre van a tener a la mamá que los mime.*

**E:** *En una escuela x, escuche de un profesor que le dijo a uno de sus estudiantes “no se mueva porque se le daña la cirugía de cerebro”.*

*¿Consideras esto como una humillación?*

**J:** Yo creo que no, como te digo es normal decirlo, eso no tiene problema. los estudiantes se ríen cuando uno hace ese tipo de comentarios, *hace parte de nuestra cultura paisa.*

(Entrevista a Jhon, profesor de matemáticas de octavo, septiembre de 2018)

Este tipo de comentarios son expresados por algunos profesores, dando cuenta que la burla y la humillación según el caso, hace parte de la cultura paisa y por tanto es común y legítimo hacerlo, así como lo enuncia Camacho (2012) cuando presenta a los colombianos como una idiosincrasia compleja y en devenir, donde prima “la simpatía jovial y espontánea, hasta la ironía cruel, la burla despiadada y el “mamagallismo”<sup>57</sup> habitual; en fin, desde la cortesía refinada, hasta la “chabacanería” y la vulgaridad en las palabras y en los gestos. Estos son algunos signos de las dicotomías abstrusas de la psicología colombiana y de la desarmonía temperamental de las gentes de este país andino caribe” (p.138)

<sup>56</sup> Se refiere a una frase, expresión, acción o idea que ha sido usada en exceso, hasta el punto en que pierde novedad.

<sup>57</sup> Mamagallismo”, y sus afines, es un vulgarismo popularizado por el escritor Gabriel García Márquez, equivale a “tomar del pelo”, bromear, enfatizando lo burlesco, irónico y humorístico.

Por su parte, los estudiantes tampoco coinciden con una única mirada acerca de lo que para ellos significan las burlas/humillaciones y los efectos que éstas tienen en la relación con sus docentes. Así se hizo explícito, cuando se le preguntó a un grupo de estudiantes qué piensan de un docente que se burla de sus estudiantes.

Un primer grupo de estudiantes describe que las burlas no se deben dar en el espacio escolar puesto que generan daños profundos en la subjetividad. Aquí nos parece oportuno retomar las percepciones de dos entrevistadas, Manuela y Daniela.

**E: ¿Qué piensas de un profesor que se burla de sus estudiantes?**

**M:** Súper mal, eso no se hace.

**E: En una escuela x, escuche de un profesor que le dijo a uno de sus estudiantes “no se mueva porque se le daña la cirugía de cerebro”.**

**¿Consideras esto como una humillación?**

**M:** Claro que si. Horrible

**E: ¿por qué?**

**M:** Porque le dijo bruta de una forma disimulada. *Muchas veces los profes ofenden por dárselas de chistosos.*

**E: ¿Te has sentido humillada en la Institución por un profesor?**

**M:** si, muchas veces cuando escogen a otros en los reconocimientos y a mí ni me mencionan. Y cuando pregunto por qué yo no resulto reconocida en la exaltación crescendo y me dicen que me lo tengo que ganar. A veces pienso que no tengo nada bueno.

*(Entrevista con Manuela, estudiante del grado séptimo, julio de 2019)*

Por su parte Daniela refiere:

**D:** Las burlas y las humillaciones vengan de donde vengan son muy dañinas, no deben existir en un espacio como el colegio que se supone que es un lugar donde a uno lo cuidan y protegen. Los profes deben ser personas en quien uno pueda confiar.

**E: ¿Te has sentido humillada en la Institución por un profesor?**

**D:** Yo no, pero si me ha tocado con otros compañeros que los profes los tratan con apodos. (...) son apodos en tono burlesco y por eso hacen tanto daño. En su mayoría por gordos o flacos, o por lentos para hacer las tareas.

**E: ¿Qué haces cuando escuchas esas expresiones?**

**D:** últimamente le decimos al profesor que eso no está bien, y defendemos al compañero de la injusticia

Las percepciones de Manuela y Daniela hacen alusión a una serie de elementos que es importante resaltar. Por una parte, acudimos al pensamiento de que la escuela es vista como un lugar de resguardo y protección, lo que hace pensar en el valor constitutivo de la escuela en la construcción de subjetividades y el papel que debe tener el docente para “*ser personas en quien se puede confiar*”.

Al respecto Mutchinik (2009) plantea que la confianza siempre es una conjetura, una sospecha sobre el comportamiento futuro del otro, razón por la cual no se puede pensar en una seguridad o certeza anticipada, sino de la posibilidad de creer en el otro. Y precisamente, se vislumbra desde la percepción de Daniela, la posibilidad que se tiene de seguir en la construcción de tejido social y escolar a través de la confianza de creer en el otro/a, en sus alcances y posibilidades.

Por otro lado, encontramos la mirada de defensa asociada al reconocimiento por parte de los estudiantes de acciones humillantes, “*defendemos al compañero*” la desaprobación de los jóvenes, la toma de conciencia y la voz de rechazo ante los que ellos denominan “*injusticia*” Siguiendo a Le Breton (2009):

(...) nuestras emociones nacen, crecen o se extinguen en un medio humano que las refuerza o modera según la sacudida que reciben de él (...) Los otros son los moduladores, y de acuerdo con las circunstancias y su influencia ejercen un papel de apaciguamiento o exacerbación. (...) El grupo es la tierra nutricia de las emociones, de su plena dimensión (pp.150-151).

Un segundo grupo de estudiantes entrevistados argumentan que las burlas de los profesores hacia ellos son “*normales*”, que hacen parte de la cotidianidad y que no generan daño siempre y cuando se hagan delante de los amigos de confianza y no de la pareja con quien tenga una relación emocional. Análogamente, expresan que cuando se han sentido humillados toman distancia del profesor y procuran ignorarlo en los momentos de las explicaciones de clase.

**E: ¿Qué piensas de un profesor que se burla de sus estudiantes?**

**JJ:** Normal, eso es pan de cada día, a mí me pueden decir muchas cosas y yo no me siento humillado, *porque para mí humillar es que me dejen patas arriba y que todo el colegio me vea*. Pero la verdad que me tiren delante de todo el salón y me digan cosas a mí no me afecta.

**E: Que pensarías si te dijera que una escuela x, escuche de un profesor que le dijo a uno de sus estudiantes “no se mueva porque se le daña la cirugía de cerebro”. ¿Consideras esto como una humillación?**

**JJ:** No, eso es una bobada, en mi familia somos así, todos nos burlamos los unos de los otros. A mí en mi casa me enseñaron que uno tiene que devolverle la pelota al que lo quiera hacer sentir mal. Yo con mis parceros molesto todo el tiempo y nos burlamos de todo, somos hasta crueles.

**E: ¿Te has sentido humillado en el colegio?**

**JJ:** Solo una vez y fue muy duro, porque estábamos charlando con los defectos físico con el profe de matemáticas, y llego mi novia, y el profe delante de ella me dijo que la aretica que tenía en la oreja era de gay, que seguramente *ya tenía un roto en culo*. Eso me dio rabia, me humilló delante de mi novia. Ahí si no le charlo.

**E: ¿Qué hiciste en ese momento?**

**JJ:** La verdad, me quede callado, porque yo soy muy ofensivo, pero dio mucha rabia. Preferí irme. *El profesor tenía todas las de ganar, yo estaba muy caliente con la disciplina y se me ponía de grosero me mandaban a suspensión*.

**E: ¿Sientes que tu relación con el profesor se afectó con esta situación?**

**JJ:** Un poco solamente, ya casi no charlo con él, pero si me volví más responsable con los trabajos de la clase para no tener líos con él, pero no lo miro cuando explica para que no me tenga que decir nada.

**E: ¿entonces has visto afectado tu rendimiento académico?**

**JJ:** no porque yo entrego todos mis trabajos

*(Entrevista a Juan José, estudiante de grado octavo, octubre de 2018)*

Asimismo, Juliana una estudiante del grado séptimo afirma que la burla y humillación por parte de los docentes hacia los estudiantes es un asunto normalizado y que se presenta con mayor frecuencia por parte de los docentes hombres.

**E: ¿Qué piensas de un profesor que se burla de sus estudiantes?**

**J:** Pues eso no está bien, pero todo el tiempo pasa, acá los profes son montadores, en especial los hombres

**E: ¿Qué significa ser montadores?**

**J:** Que tienen rosca, que prefieren a unos y a otros los hunden, dicen cosas que parecen de locos.

**E: ¿Te has sentido humillada en el colegio?**

**J:** si, por el profe de matemáticas, *me dijo que mis aportes de clase nos lo hacía ni un niño de escuela popular*. Me dijo bruta delante de todos. Lo peor fue que en el salón hay algunas niñas que me tienen envidia porque tengo a Felipe de novio y

una de ellas está enamorada de él, entonces las muy desgraciadas empezaron a reírse.

**E: ¿que hiciste en ese momento?**

**J:** Mire feo a esas niñas y seguí en lo mío, después el profesor me dijo que no tomara a mal, yo le dije que no había problema que me podía charlar, pero no delante de ellas porque tenía una pelea casada.

**E: ¿sientes que tu relación con el profesor cambio después de ese incidente?**

**J:** con el profe no porque él es un bien, pero con la clase sí, porque no volví a participar ni a preguntar. Que miedo que me vuelva a decir bruta. Cuando quedo con dudas busco en internet en mi casa o pregunto a un compañero.

*(Entrevista a Juliana, estudiante del grado sexto, noviembre de 2019)*

En el fragmento anterior aparece la humillación asociada a un sentimiento de envidia por no poder tener acceso a lo que se quiere, dicho sentimiento ligado a la idea a la burla como un medio para exteriorizar el malestar. Asimismo identificamos de nuevo el silencio como una salida a los sentimientos de inferiorización vividos en el espacio escolar, “*no volví a participar ni a preguntar*” evidencia una ruptura en la relación pedagógica entre el docente y el estudiante, pues éste al sentirse subvalorado y no reconocido, toma distancia pedagógica y renuncia en muchos casos al proceso de aprendizaje.

Este tipo de situaciones pone sobre la mesa algunas miradas acerca de la asimetría y los modos en que los docentes deben relacionarse con sus estudiantes, además de las consecuencias que traen para la convivencia dichos modos y manera de operar; pues como se pudo notar en la percepción de Juliana al expresar “*que miedo que me vuelva de decir bruta*”, cómo las formas de inferiorización pueden generar en quienes son destinatarios un sentimiento de abandono, imposibilidad y una sensación de no haber sido respetado (Mutchinick, 2013). Asimismo, es importante reponer que los atributos que resultan peyorativos son los que socialmente se usan culturalmente a nivel local, lo que nos permite pensar el lugar del docente como reproductor del orden social, la desigualdad y la discriminación.

Otra asociación importante frente a las humillaciones y que aparece casi como un elemento constitutivo y una condición, es que para que ocurra un acto humillante se requiere de la presencia de un grupo de personas o de otros sujetos que validen el acto, “*me dijo bruta delante de todos*”, “*me humilló delante de mi novia*” “*me hizo quedar como un zapato*

*delante de todos*” son ejemplos de la necesidad de la mirada de otro para poder quedar ridiculizado e inferiorizado.

## 6.4. Conclusiones parciales

En el presente capítulo pusimos en escena las percepciones y valoraciones de los estudiantes en la relación con sus docentes, específicamente en las estrategias que estos últimos despliegan para fortalecer la convivencia escolar y construir la autoridad y el respeto. Todo lo anterior en la línea de reflexionar acerca del vínculo pedagógico entre docente y estudiante y los posibles mecanismos de humillación y sistematización que subyacen en dicha relación.

Inicialmente, en el abordaje de las experiencias escolares de los jóvenes se relevaron una serie de elementos que desde su perspectiva son necesarios para garantizar el ejercicio de la autoridad: el respeto y el acatamiento de la normatividad de manera equitativa. En este sentido, los estudiantes manifiestan que un elemento fundamental de la relación es el respeto y el cumplimiento de la normatividad escolar por parte de todos los actores de institución, ya que en ocasiones perciben que los docentes carecen de regulaciones y por tanto, en nombre del “*poder*” conferido por ser docentes, “*pueden hacer lo que quieran*”, es decir, solicitan que las actitudes sean coherentes e igualitarias donde exista el equilibrio y el respeto mutuo (Dubet & Martuccelli, 1998).

En esta línea, aparecen los modos como se distribuye el respeto y el proceso de cambio y reconfiguración de las relaciones intergeneracionales. De esta manera encontramos jóvenes, que argumentan que “*sólo es digno de respeto quien lo ejerce*”; otros que refieren que el respeto es otorgado a quien desde su posición de mando y poder “*no se la deja montar*”, otros que toman posición argumentando que el respeto se gana con acompañamiento y cercanía; y por último, los que se ubican en la perspectiva de que “*se es respetado quien es temido o por el contrario admirado*”.

Lo anterior, trae consigo varias percepciones asociadas a los modos de concebir y practicar la disciplina, la normatividad y en especial la autoridad, la cual parece haber



migrado de los esquemas tradicionales donde el docente era respetado desde un lugar inamovible, hacia una perspectiva donde los jóvenes han alzado sus voces, exponiendo sus reglas sin necesidad de recurrir a la autoridad de un docente o directivo. En suma, frente al debilitamiento de la autoridad, los jóvenes recurren a distintas formas de relacionarse con sus pares y con los adultos a quienes ya no les deben dar explicaciones ni cuenta de sus actos y procederles.

En correspondencia con lo anterior, se esbozan en dos miradas: la primera de ella refiere a los jóvenes que reconocen a sus profesores como figuras de autoridad, dignos de *reconocimiento, respeto y obediencia* frente a otros que enuncian que desconfían de sus docentes y no son dignos destinatarios de respeto y admiración. La segunda mirada por su parte, expone el alejamiento con los docentes producto de la desconfianza y poco respeto, lo cual pone en consideración distintos grados de sensibilidad y formas de asumir la convivencia, lo que deriva en dos tipos de escenarios: la vivencia de situaciones que los estudiantes denuncian como humillantes, es decir, momentos asociados en la mayoría de los casos a la burla y estigmatización que lesionan la autoestima; y situaciones donde la burla y exposición pública no son considerados actos humillantes puesto que no marcan la violación de un límite establecido (Duschatzky y Corea, 2013).

En el caso concreto de los comentarios que los docentes ponen en escena y que son considerados por los jóvenes como acciones que lesionan su integridad, destacamos expresiones como *“me miro feo” “me sentí como un zapato” “me dijo bruta” “me dijo pobre”* entre otras, que muestran miradas inferiorizantes que pueden ocasionar en quienes son destinatarios un sentimiento de imposibilidad, abandono y una sensación de no haber sido respetado (Mutchinick, 2013), burlas que no se muestran como violentas en su contenido, pero que hacen emerger actos violentos en la relación intersubjetiva que despliegan (Kaplan, 2016).

En este sentido, encontramos estudiantes que mencionan que no sólo han sufrido humillaciones por parte de sus docentes, sino que estas situaciones han modificado de forma decisiva e irreparable su relación con estos, con su asignatura y en general con su desempeño académico y motivacional. Por su parte, otro grupo de estudiantes expresan que las burlas que

usan los docentes hacia ellos en los espacios de clase son “*normales*”; que hacen parte de la cotidianidad escolar y que no generan daño siempre y cuando se hagan en un ambiente de confianza mutua.

Al respecto, los estudiantes también refieren que para que se lleve a cabo un acto humillante se necesita de la presencia de un grupo de personas que validen el acto, por esto expresiones como “*me dijo bruta delante de todos*”, “*me humilló delante de mi novia*” “*me hizo quedar como un zapato delante de todos*” son ejemplos de la necesidad de otro para poder quedar ridiculizado e inferiorizado.

Desde la perspectiva de los docentes, algunos refieren que las humillaciones generan daños incalculables en la dignidad de estudiantes, aclarando que cuando hubo una relación humillante se puede restablecer el lazo pedagógico siempre y cuando el docente realice un acto reparador y dialogue con el estudiante vulnerado. Por otra parte, algunos docentes encuentran en la burla una práctica social que tiende a hacerse aceptable, justificable y por ende legítima en los espacios escolares, puesto que consideran que es la reiteración la que genera daño y la que la convierte en humillación.

Además argumentan que la humillación y la burla se genera según la sensibilidad del sujeto destinatario, puesto que este tipo de prácticas son cotidianas y “*normales*” y hace parte de la cultura paisa que presenta a los colombianos como una idiosincrasia compleja y en devenir, donde prima “la simpatía jovial y espontánea, hasta la ironía cruel, la burla despiadada y el “mamagallismo”<sup>58</sup> habitual; en fin, desde la cortesía refinada, hasta la “chabacanería” y la vulgaridad en las palabras, en los gestos y hasta las humillaciones, pareciera estar naturalizada en algunas localidades del país. (Díaz 2002)

En síntesis, los anteriores registros esbozan como los docentes pueden vivenciar, bajo determinadas circunstancias, un desvanecimiento de su función en lo que a su figura de autoridad se refiere, y esto se pone de manifiesto en hechos que suspenden la palabra del

---

<sup>58</sup> Mamagallismo”, y sus afines, es un vulgarismo popularizado por el escritor Gabriel García Márquez, equivale a “tomar del pelo”, bromear, enfatizando lo burlesco, irónico y humorístico.

estudiante, la cual funciona como intermediadora y generadora de vínculo pedagógico. Allí, es donde queda interrumpido el tiempo para la pregunta, para el cuestionamiento, para la conjetura, para soportar la incertidumbre y ser capaz de leer lo que habita y por lo que transita cada estudiante.

## **7. CONCLUSIONES Y CONSIDERACIONES FINALES**

En esta tesis nos propusimos como objetivo central analizar las relaciones entre las percepciones de docentes y estudiantes acerca de las humillaciones y su incidencia en los modos de configurar la convivencia cotidiana en el aula. En este sentido, focalizamos la mirada en las estrategias de convivencia que los docentes ponen en práctica en sus espacios escolares y que configuran las formas de relacionamiento con los estudiantes, con el ánimo de caracterizarlas y a partir de allí, identificar los posibles mecanismos de humillación y estigmatización que subyacen en dicha relación intergeneracional. Además, nos propusimos analizar la experiencia escolar de los docentes y cómo incide su historia escolar en la construcción de las estrategias que despliegan con sus estudiantes.

Es importante mencionar que el interés por alcanzar el objetivo propuesto radica en que la temática de la humillación en el ámbito escolar es un objeto de investigación sensiblemente abandonado y, por lo tanto, los efectos que ella tiene sobre los procesos en el aprendizaje y la estima de sí de los estudiantes son realmente desconocidos, (Merlé, 2006) lo que hace que encontremos cierta área de vacancia temática.

Tal y como lo mostramos en el capítulo 1, la mayoría de los antecedentes acerca de las estrategias de convivencia abordan perspectivas relacionadas con la resolución pacífica de conflictos, procesos de conciliación, valores y el ideal de la convivencia escolar. Un dato importante de mencionar es que los trabajos investigativos que han sido realizados a nivel nacional (Colombia) se destacan por abordar el tema de la convivencia escolar haciendo énfasis en sus manifestaciones, específicamente en agresiones físicas y verbales, más no desde una mirada holística que se cuestione por la esencia de lo que significa convivir juntos.

Igualmente, podemos concluir desde la revisión de la literatura, que los trabajos que han abordado de forma empírica el objeto de estudio de la convivencia escolar, se enfocan desde dos perspectivas: la primera de ellas que enfoca la convivencia desde una mirada de la promoción y prevención asociada a la identificación y resolución de factores que generan los comportamientos violentos y lesionan la convivencia, frente a otra mirada que centra sus esfuerzos en atención de la violencia desde políticas de “tolerancia cero o mano dura” donde el supuesto está en cambiar la conducta de los estudiantes mediante el castigo, lo que difiere completamente con nuestra línea estigmatizante de los jóvenes como infractores o delincuentes que requieren de rehabilitación (Gladden, 2002).

En síntesis, se requiere de estudios que se pregunten por el tema de la convivencia escolar como proceso, como el resultado de la interacción de los sujetos, estudios que propongan un cambio desde la pedagogía del castigo, la humillación y estigmatización a otra que aborde la convivencia social bajo condiciones de respeto mutuo. Por lo expuesto, los resultados de esta tesis doctoral contribuyen con un análisis de las relaciones intergeneracionales en la línea de las humillaciones y estigmatizaciones en el ámbito escolar de una institución educativa privada de la ciudad de Medellín, Colombia.

En lo que concierne a los procesos de socialización, podemos concluir que los trabajos relevados muestran la importancia de captar la forma con la que los estudiantes “fabrican” sus relaciones, invitando al docente a ponerse en la situación del estudiantes y no de manera exclusiva desde el punto de vista del sistema (Dubet y Martuchelli, 1998). Asimismo, se resalta que la imagen que el estudiante recibe de su docente es de gran relevancia, puesto la

bidireccional que supone dicha relación hace que ambos aprendan y se construyan como sujetos (Tenti Fanfani, 2005).

Lo anterior, supone la importante tarea que tiene la escuela en el camino de socialización, en especial en la comprensión de cómo se gesta ese proceso y el movimiento de sus actores, allí, el asunto relacional es vital, y para ser claros en este aspecto, consideramos que cuando en la relación hay supresión de los derechos, abusos, amenazas y castigos y relaciones de desigualdad, es cuando aparece la violencia. Por tanto, en concordancia con Kaplan (2015) nos asumimos en la posición de rechazo de que hay alumnos violentos de forma innata y que por tanto ésta es inherente al ser humano, pues “el problema de la violencia en las escuelas se deriva de un problema de violencia a escala social”. (Patierno, 2013, p.172)

No obstante, desde la revisión de la literatura se precisa que en Colombia los trabajos sobre violencia escolar siguen una tendencia en la cual esta problemática es abordada como un fenómeno que hace parte de la escuela y con pocas conexiones y relaciones con la sociedad, por lo que consideramos que esta tesis doctoral representa un insumo importante para establecer una reflexión crítica que contribuya a vincular las manifestaciones de la violencia escolar con las dinámicas y procesos de la construcción de la realidad condicionada por la sociedad, en especial en la categoría de las incivildades en la que se enmarcó nuestra investigación.

Ahora bien, para poder dar respuesta a nuestra pregunta de investigación que alude a las percepciones de los docentes y estudiantes acerca de la convivencia y de qué modo éstas inciden en las estrategias que despliegan con los jóvenes de una Institución privada de la ciudad de Medellín- diseñamos una investigación de tipo interpretativo cualitativo de carácter exploratorio bajo un enfoque etnográfico. Así, en el capítulo 3 se describe y justifica en detalle la estrategia metodológica desplegada, así como las consideraciones éticas y los procedimientos e instrumentos de producción de datos (Observación participante, entrevistas).

Al hacer presencia en el campo alrededor de dos años, pudimos no sólo pensar y reflexionar de una forma distinta ante lo que se ha venido haciendo, lo que se está haciendo y lo que se puede hacer en los escenarios escolares en lo que a la convivencia escolar se refiere, sino conocer en detalle las identidades, costumbres, tradiciones y formas de relacionamiento entre los docentes y estudiantes de la educación secundaria de los grados sexto, séptimo y octavo; relaciones que en muchos casos integraron humillaciones, burlas y estigmatizaciones.

Siguiendo la línea de las conclusiones, con el fin de comunicar los alcances de la investigación decidimos organizar las consideraciones finales en dos categorías, las cuales hacen un tránsito por los elementos de la tesis y sus hallazgos:

#### *Experiencia escolar de los docentes*

A lo largo del Capítulo 5 tratamos de reconstruir la perspectiva de los docentes acerca de sus experiencias escolares, allí pusimos en escena los escenarios institucionales transitados y sus modos de regulación, atendiendo a la incidencia de los dispositivos escolares en la delimitación de las trayectorias y tratando de poner en consideración las posibilidades que las instituciones abrieron para ellos. (Toscano, A; Briscioli, B y Morrone, A 2015).

Inicialmente, emergieron dentro del trabajo de campo (entrevistas, conversaciones informales y observaciones) diversas situaciones que vinculan la experiencia escolar de los docentes asociada a una expresión recurrente que fue “la supervivencia del más fuerte”, la cual está ligada a diversas situaciones y experiencias de malestar vinculadas al origen social. Allí, expresiones como “era muy importante el tema de quién tuviera más dinero”, “quien tuviera más plata y le diera lo mejores regalos a los profes ganaba las materias” “si no te portas al nivel te excluyen”, “yo miraba las personas por fuera (pinta) y no por dentro”; lograron poner de manifiesto que para ser aceptado en un grupo, se debían tener ciertas

cualidades y una posición socioeconómica holgada que brindara prestigio y respeto. Este sentimiento de inferiorización fue recurrente en los docentes que estudiaron en instituciones privadas, relevando que gracias a las presiones vividas durante la etapa escolar, incurrieron en mentiras con sus padres, hurtos de dinero para poder acceder a ciertos recursos que les diera estatus y una percepción general de que las personas valen por lo que tienen y por su apariencia física.

Caso contrario, se presentó en los docentes cuyo paso por la escuela se dió en instituciones oficiales (la gran mayoría de ellas rurales) donde se identifican experiencias escolares caracterizadas por dificultades económicas de las familias, fallecimiento del padre o madre, casos de desplazamiento forzado a otras ciudades o municipios y otra serie de situaciones asociadas al poco acompañamiento recibido por parte de las familias en los asuntos escolares, en especial por parte de la figura paterna.

Asimismo, aparece el uso del castigo físico como forma de disciplinamiento por excelencia, considerada como “merecida y formadora” tanto para las y los docentes que estudiaron en el sector privado como aquellos y aquellas que realizaron sus estudios en instituciones educativas oficiales. Así, encontramos en el trabajo de campo con gran regularidad la percepción de las y los docentes que la organización de la convivencia esta conectada con los castigos físicos y privaciones, y que el uso de estas “pequeñas humillaciones” ayudan a enderezar la conducta. (Foucault, 2009); además de que han contribuido a su formación personal y profesional pues como ellos argumentan “una pela no le cae mal a nadie”.

Hallamos por un lado que los docentes valoran de su trayectoria escolar la figura de los docentes que consideraron inspiradores (ver sub-apartado 4.3.1), argumentan que las acciones de acompañamiento, cercanía y el vínculo expresado en palabras como “*yo te apoyo*” “*me exigía y me animaba, me abrazaba*” “*pensaba en mis necesidades*” “*yo tenía que dar la talla para no defraudarla*” fueron determinantes en la elección de sus carreras y formación docente, resaltando la presencia del respeto como un factor clave en la experiencia social e



individual de estos docentes; y cómo éste logra vincularse en la manera en la que vemos y tratamos a otras personas (Silva, 2018).

No obstante, encontramos de manera recurrente la vivencia por parte de los docentes de situaciones dolorosas en su etapa escolar, donde las burlas asociadas a la apariencia física, agresiones físicas y verbales fueron las causantes de lo que ellos denominaron como “huellas imborrables”; marcas que se transformaron en un aprendizaje que orienta sus prácticas actuales. Hallamos que dichas huellas imborrables se dan en dos sentidos; los que consideran que esto se corresponde con estrategias legítimas, y que el uso de ellas por parte del docente permite cautivar a los estudiantes y gozar de empatía con ellos, puesto que *“cuando existe la burla, los estudiantes disfrutan y por ende aprenden”*; y por otra parte, los que refieren que este tipo de comentarios generaron daños en su autoestima escolar y social, a tal punto de intentar desertar de la escuela. (ver sub-apartado 4.3.2).

Una arista al respecto de este asunto, lo hallamos en los distintos tipos de respuesta o reacciones de los docentes frente a situación de dolor o humillación, la cual desde la perspectiva de Dubet (2005) deriva en la violencia anti-escolar. Al respecto, en primera instancia aparece *“el retiro”* como una opción del estudiante para salvar su autoestima luego de una situación dolorosa. En este sentido, frases como *“el profesor me hizo arrodillar con las manos arriba y por eso me volé de la escuela”* es un ejemplo palpable de esta reacción. Asimismo, relevamos otra reacción asociada al *“disimular”* y *“jugar al juego”*, es decir, tratar de sobrellevar esa situación dolorosa con la intención de sobrevivir. Lo anterior, hallado de manera explícita en referencias como *“yo me quedaba callada mientras se burlaban de mi”* o *“empecé a reírme para disimular mi dolor”* son una muestra de lo anteriormente expuesto. Finalmente, hallamos una reacción que integra dentro de su respuesta una confrontación agresiva *“para salvar el honor”*. El argumento que guarda esta reacción la encontramos en situaciones donde los docentes terminaron a los golpes con sus docentes justificando que *“se las debían”*.

*Cruces generacionales de la convivencia escolar*

En el Capítulo 5 correspondiente a las estrategias de convivencia que despliegan los docentes en sus espacios escolares, pudimos hallar en primera instancia una serie de términos que permiten comprender la mirada de los docentes en lo que a convivencia escolar se refiere.

Relevamos la aparición del “tono” como una opción para justificar las formas de comunicación con los estudiantes, aduciendo que para garantizar “*respeto, control y silencio*” en los espacios áulicos, se puede acudir a diversas formas de llamar la atención, que en ocasiones en nombre del “bien común” pueden “sonar hirientes”.

En este sentido, traemos a colación frases como “Mejor que se quede dormido, así no me desgasto llamándole la atención.” “se puede decir lo que sea pero depende del tono en que se diga así sea hiriente”, ponen de manifiesto la necesidad del docente de sentir seguridad en el aula, ya sea imponiendo el respeto como una modalidad concreta asociada a la necesidad de reconocimiento o través del uso de la fuerza para procurar regular las relaciones sociales. (Paulín 2015).

Otro elemento relevante de nuestro estudio lo encontramos en la intención manifiesta de varios docentes y directivos de acompañar de cerca el proceso de los jóvenes, procurando en todo momento acudir a sus necesidades, tender la mano y trabajar cara a cara por su bienestar, lo que en términos de Ziegler (2011) se identifica como tuteladas de acompañamiento. Estos elementos, los evidenciamos en el trabajo de campo en reflejos como “es necesario acompañar y escuchar” “ellos requieren de nuestra comprensión” y “con los jóvenes de hoy todo se logra por las buenas”. En suma, se puede determinar que muchos de los docentes y directivos de la Institución trabajan en la línea de la promoción de actitudes tolerantes y asertivas en la relación con sus estudiantes, lo que de manera paralela les permitió la reflexión continua de sus formas de actuar y cómo incide en las formas de comportarse de los estudiantes.

Sin embargo, hallamos que no todos los docentes trabajan bajo este mismo esquema pues acuden a la “famosa hoja de disciplina” como el mecanismo más eficaz para lograr el “control” de sus estudiantes. Así pues, aparece el terror del estudiante por la firma de la hoja

de disciplina versus la amenaza constante del docente por emprender correctivos y sanciones. De esta manera se inicia una disputa entre ambos actores que concluye en el silencio del estudiante debido al impedimento de poder tomar parte por el proceso disciplinario, que esto puede acarrear versus la posición victoriosa del docente quien se muestra desde su posición jerárquica inconmovible y superior. (Greco, 2007).

Esta posición del docente frente al estudiante, se justifica bajo la idea de que la escuela de hoy no es como la de antes y por tanto las formas de entender las situaciones son distintas y se requiere el uso de otros mecanismos. A este sentir, se liga la percepción de la mayoría de los docentes de que “*la escuela ya no tiene autoridad*”, “*los muchachos no reconocen figuras de autoridad*” y “*en mi época respetábamos y asumíamos la autoridad*”; frases que en el argot de los docentes resuena como “crisis de autoridad”.

Desde estas percepciones y atendiendo a la información suministrada por los docentes, si bien la mayor proporción de ellos no dudaron en reflejar ese anhelo nostálgico por la escuela del pasado, a la hora de solicitarles más detalles que nos permitieran operacionalizar este sentimiento, advertimos que – salvo algunos casos- estas explicaciones excedían lo vivido y por tanto su alcance. Esto quiere decir, que si bien la crisis de autoridad escolar “existe” estas afirmaciones se enfrentan a una ausencia relativa de precisión analítica respecto del concepto de autoridad, al mismo tiempo que sobre las formas específicas que la autoridad y su llamada crisis asumen en la cotidianidad de las escuelas. (Noel, 2009)

Así pues, en definitiva pudimos constatar que cada docente de la secundaria, expresa y pone a su disposición una serie de herramientas personales para construir la autoridad, las cuales según la situación puede flaquear o permanecer estable, y es allí, donde el docente con el ánimo de establecer límites puede acudir a prácticas de convivencia que resultan para los jóvenes humillantes.

Al respecto, un hallazgo fundamental de este estudio fue el uso recurrente de los docentes de burlas y chistes asociados a la apariencia física (gordo, flaco, jirafa, enano, entre otros), y comentarios acerca del desempeño escolar (burro, lento, bobo) dirigidas a los

estudiantes. Para los docentes estas prácticas permiten cautivar a los jóvenes, y no consideran dichas expresiones como humillantes. En primer lugar porque no tienen una intencionalidad de hacer daño sino que se corresponden con una intención jocosa que pretende alentar a los estudiantes al gusto por el espacio de clase y en particular por sus asignaturas.

En este sentido, concluimos que para entender el fenómeno de las humillaciones en el escenario escolar es preciso hacer un análisis de las condiciones institucionales y de las formas y maneras de intervenirlas, ya que pensarlas como situaciones determinadas socialmente, podrían anular las responsabilidades que tiene la institución educativa y las posibilidades de reflexionar y tramitar dicha problemática.

Adicionalmente, aparece el término “normalidad”, para argumentar que el uso de expresiones de burlas de todo tipo en los espacios de clase, como “no se mueva que se le daña la cirugía de cerebro” “bruta” “olmos” “loquita charra”, “cállese porque usted nunca aporta nada nuevo y se ve más bonita en silencio”, corresponden a expresiones propias de la idiosincrasia Colombiana donde el “mamagallismo”, la “chabacanería” y hasta la vulgaridad en las palabras y gestos son de habitual uso en la cultura paisa, por lo que refieren no percibir ningún tipo de humillación en el trato, pues como lo pudimos detallar en el sub-apartado 6,3, los docentes argumentan que para que haya humillación se debe haber reiteración en los comentarios, puesto que “decirlo una o dos veces es sano”.

Sin embargo, desde el foco de los estudiantes hallamos que estos se debaten entre dos posiciones acerca de las estrategias de convivencia que despliegan sus docentes: en primer lugar los que aducen que han sido víctimas de humillaciones, lo que ha derivado en cambios en su forma de ser en las clases y hasta en retraimiento a expresarse por temor a ser señalados y burlados. Y en segundo lugar, encontramos jóvenes que en la misma línea de los docentes consideran que los comentarios que estos usan se corresponden con algo natural “ser charro” y por lo tanto no genera daño pues no marcan la violación de un límite establecido (Duschatzky y Corea, 2013), a no ser que quien reciba las expresiones sea una persona “inmadura” y no las resista. Además, reflejan que para que exista una condición humillante debe haber “otro” que valide lo sucedido. *“me dijo bruta delante de todos”, “me humilló delante de mi novia” “me*

*hizo quedar como un zapato delante de todos*” son ejemplos de la necesidad de otro para poder quedar ridiculizado e inferiorizado.

Es importante anotar que frente la eficacia simbólica que tienen las burlas e insultos en la autoestima escolar y social de los jóvenes (Kaplan, 2008), podemos concluir que no sólo lesionan y dañan, sino que cuando hubo una relación humillante se da un quebrantamiento del vínculo pedagógico, que trae consigo afectaciones en la dimensión pedagógica de la escuela y específicamente en el rendimiento académico.

Habiendo reseñado los resultados de esta tesis, nos interesa exponer su alcance a partir de algunos reflejos metodológicos. En lo que respecta al asunto metodológico señalamos que los hallazgos encontrados, si bien no son generalizables, nos permiten iluminar casos que puedan ser similares en lo concerniente al estudio de las relaciones intergeneracionales a nivel de convivencia escolar donde pueden aflorar humillaciones y estigmatizaciones. Otros trabajos con enfoque etnográfico podrán indagar en la elaboración de un programa que confirme, expanda, cuestione y extienda los hallazgos de esta tesis. Encontramos varias líneas para indagar a futuro que pueden enriquecer el proceso investigativo, la primera de ellas sería focalizar la mirada sobre las percepciones, apreciaciones y comunicados que llegan de los padres de familia a la institución, pues consideramos que este cúmulo de información guarda elementos muy importantes para ampliar el análisis desde todos los actores escolares.

Por otra parte, tal y como logramos percibir en el proceso de investigación, a nivel intergeneracional, la formulación de los antiguos esquemas y modelos tradicionales donde el docente estaba situado en un punto de omnipotencia ha pasado a una perspectiva actual donde los jóvenes han sumado sus voces para dirimir los conflictos según sus reglas sin el apoyo del adulto. Lo anterior, podría visionarse como una línea de una investigación futura si se logra acercar a la comprensión de qué pasa si esta situación se extiende y se generaliza en la autonomización del grupo de pares.

Para concluir esta tesis diremos que tenemos una necesidad apremiante de seguir interpretando los juicios profesoriales (Bourdieu y Saint Martin, 1975; Kaplan 1992, 1997),

pues de esta manera no sólo podremos analizar cómo las clasificaciones que los docentes hacen podrían tener relación con las representaciones que tienen sobre la convivencia escolar, sino anticipar a través de la toma de conciencia la realización de prácticas educativas más democráticas y participativas.

Igualmente, se requiere revisar críticamente los prejuicios emitidos por algunos agentes escolares que responden a ver de manera escandalosa las humillaciones manifestando un rechazo momentáneo ante el horror, ante la exclusión, o ante la negación de las libertades; pero no responden críticamente, no son interpelados, cuestionados y, en ausencia de esta actitud crítica, aprenden a considerar como normal y parte del paisaje los tratos humillantes y la negación de libertades civiles y de otros derechos, lo que contribuye a que en los espacios escolares se normalicen prácticas de deshumanización manifestadas socialmente en actos de exclusión. (Molina, 2018).

También reconocemos, la responsabilidad que tienen los docentes de encontrar en sus prácticas cotidianas razones para resistir a la discriminación, exclusión, falta de reconocimiento y diferenciación que operan en las aulas con una serie de atributos estigmatizantes que van más allá de la forma de comportarse y que apuntan más a la disposición corporal y al origen social de los jóvenes. (Di Napoli, 2010, 2013; Kaplan y Szapu, 2019) A lo largo de los relatos, las y los docentes entrevistados utilizan términos peyorativos hacia sus estudiantes tales como “lento” “bruto”, “negro” y “locas (gays) en otros”. Estas adjetivaciones evidencian expresiones de racismo y operan como actos de distinción jerarquizante que los ubica en posiciones inferiores del espacio social y simbólico.

## REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Abramovay, M., e Rua, M. das G. (2002). *Violências nas escolas*. Brasília: UNESCO.

Abramovay, M., e Rua, M. das G. (2005): *Violences in the Schools*, Brasília, UNESCO, Coordinación DST/AIDS del Ministerio de Salud, Secretaría de Estado de los Derechos Humanos del Ministerio de Justicia, CNPq, Instituto Ayrton Senna, UNAIDS, Banco Mundial, USAID, Fundación Ford, CONSED, UNDIME.

Aleu, M. (2009). *Las concepciones de autoridad en los estudiantes de la escuela media*. XXVII Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología. VIII Jornadas de

- Sociología de la Universidad de Buenos Aires. Asociación Latinoamericana de Sociología, Buenos Aires.
- Arango, Carlos. 2003. “Los vínculos afectivos y la estructura social. Una reflexión sobre la convivencia desde la red del buen trato”. *Investigación y Desarrollo* 11(1). Consultado el 12 de enero de 2017. <http://www.redalyc.org/pdf/268/26811104.pdf>
- Arendt, H. (1959). “What is Authority” en BAEHR, Peter: *The Portable Hannah Arendt*, New York, Penguin, 2000 [1959].
- Arendt, H. (1972). «La crise de l'éducation». En: *La crise de la culture* [1968]. Paris: Gallimard.
- Arendt, H. (2003). *Entre el pasado y el presente. Ocho ejercicios sobre la reflexión política*. Península. Barcelona.
- Arendt, H. (2006). *Sobre la violencia*. Madrid: Alianza.
- Arregui, S. F. (2008). Reflexiones sobre el significado social de la humillación. *Psicología Política*, (37), 29-46.
- Ascorra, P., Vásquez, P., Passalacqua, N., Carrasco, C., López, V., Núñez C. y Álvarez, M. (2017). Discursos en torno a la administración del conflicto y su relación con la convivencia escolar. *Cultura, Educación y Sociedad* 8 (2), 21-42. DOI: <http://dx.doi.org/10.17981/cultedusoc.8.2.2017.02>
- Avendaño-Villa, I., Cortés-Peña, O. F., & Guerrero-Cuentas, H. (2016). Competencias sociales y tecnologías de la información y la comunicación como factores asociados al desempeño en estudiantes de básica primaria con experiencia de desplazamiento forzado. *Diversitas*, 11(1), 13-36.



- Avilés Martínez, José, Torres Vicente, Nieves y Vian Barón, María (2008). Equipos de Ayuda, Maltrato entre Iguales y Convivencia Escolar. *Revista Electrónica de Investigación en Psicología de la Educación*, 6 (3), 863-886. ISSN:. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=293121916015>
- Baudelot, Christian y Establet, Roger (1990 [1971]). *La escuela capitalista*. México: Siglo XXI.
- Bautista, R. (1996). “*Importancia de los estudios en trayectoria escolar en la educación superior*”, en *Planeación y evaluación educativa*, vol.10: 24- 29.
- Beech, J. y Marchesi, A. (2008). *Estar en la escuela, estudio sobre convivencia*. Buenos Aires: OEI. Recuperado el 4 de julio de 2012 de: <http://www.oei.es/valores2/EstarenlaEscuela1.pdf>
- Bono, A. (2010). Los docentes como engranajes fundamentales en la promoción de la motivación de sus estudiantes. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2 (52), 1-8. Disponible en: <http://www.rieoei.org/deloslectores/3273Bono.pdf> (6/08/2012).
- Boom, A. M. (2016). Maestro, función docente y escolarización en Colombia. *Propuesta educativa*, (45), 34-49.
- Bourdieu, P. & Saint Martin, M. (1975) “*Las categorías del juicio profesoral*” en *Actes de la Recherche en Sciences Sociales*, Num. 3, París. Traducción al castellano: Emilio Tenti Fanfani en *Propuesta educativa*, N° 9, N° 19. FLACSO-Novedades Educativas, Buenos Aires, 1988.
- Bourdieu, P & Passeron, J. (1977) *La reproducción*. Elementos para una teoría del sistema de enseñanza. Libro 1. España: Editorial Popular
- Bourdieu, P. (1980); *Le sens pratique*. Les editions de Minuit. Paris.

- Bourdieu, P. (1999): *Meditaciones pascalianas*. Barcelona: Anagrama.
- Bourdieu, P. (2010). *La miseria del mundo*. Bueno Aires: Fondo de Cultura Económica.
- Bourdieu, P. (2013). *La nobleza de estado*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Braud, P. (2004): *Violences politiques*. Paris: Editions du Seuil.
- Braslavsky, Cecilia (1985). La discriminación educativa en Argentina. Buenos Aires: Miño y Dávila
- Bravin, C. B. (2008). Contribuciones de la teoría de Norbert Elias a la sociología del cuerpo y las emociones. En Simposio Internacional Proceso Civilizador, pp. 67-74. Buenos Aires, Universidad de Buenos Aires. En línea: En línea: <http://www.uel.br/grupoestudo/processoscivilizadores/portugues/sites/anais/anais11/artigos/08%20-%20Bravin.pdf>
- Brawer, M. (2006). Hacia la construcción del conocimiento que oriente el diseño de políticas públicas. Violencia en las escuelas. Recuperado de [http://www.emprendimientos.org.ar/index\\_archivos/3nota8.pdf](http://www.emprendimientos.org.ar/index_archivos/3nota8.pdf).
- Brigido, A. M. (2006). *Sociología de la educación*. Córdoba: Brujas. 14
- Brison, S. (2003). *Aftermath. Violence and the Remaking of a Self*. Princeton: Princeton University Press.
- Brito, A. D. C. V. (2009). Violencia moral y física en la Sociedad Palmera del Siglo XVI. *Revista atlántica del derecho, la historia y la cultura*, (3), 224-243.
- Brito, A. (2010). Los profesores y la escuela secundaria, hoy. Notas sobre una identidad en repliegue. Buenos Aires: Libros Libres.

- Blomart, J. (2002). Evitando a violência no ambiente das escolas primárias. En E. Debarbieuex e C. Blaya (Orgs.), *Violência nas Escolas: dez abordagens européias* (pp. 223-245). Brasília: UNESCO.
- Grande, M. J. C. (2010). Convivencia escolar. Un estudio sobre buenas prácticas. *Revista de paz y conflictos*, (3), 154-170.
- Cajiao, F. (1995). Proyecto Atlántida: adolescencia y escuela: una mirada desde la óptica de los adolescentes de educación secundaria en Colombia. Informe final. Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES.
- Camacho, P. D. (2012). El alma colombiana. Idiosincrasia e identidades culturales en Colombia. *Hallazgos*, 9(18).
- Cañón, S. (2009). Violencia Escolar Relacionada con barras bravas: una mirada a la literatura. *Típica Boletín Electrónica de Salud Escolar* 5 (1), 3-5. Recuperado el 2 de agosto de 2011 de: [http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol5N1/vol5N1\\_ca%C3%B1on\\_violencia\\_escolar\\_barras\\_bravas.pdf](http://www.tipica.org/media/system/articulos/vol5N1/vol5N1_ca%C3%B1on_violencia_escolar_barras_bravas.pdf)
- Cárdenas Ruiz, J. A. (2018). Una reflexión de la vivencia de un maestro, desde el concepto de resignificación, a partir de la apropiación del microrrelato como técnica de investigación. *Revista Aletheia*, 10(1), 44-57
- Cardona, L, M., Ospina, D, L, y Rodríguez, C, P. (2015). El florecimiento de sí: un acercamiento a la comprensión de la construcción de identidad de algunos maestros y maestras de Medellín. *Revista Aletheia*, 7( 2 ), 146 – 175
- Cardozo A (2010) La formación para la convivencia: Un reto de la contemporaneidad. CUC Barranquilla, Colombia.

- Carra, C., et Sicot, F. (1997). Una autre perspective sur les violences scolaires: L'expérience de victimation. En J.C. Emin et B. Charlot (Eds.), *Violences a l'ecole - etat des savoirs*. (pp. 61-82). Paris: Armand Colin Mason.
- Castorina J. A. y Kaplan C. (2006). "Violencias en la escuela: una reconstrucción crítica del concepto", en Kaplan, C. (comp.). *Violencias en plural. Sociología de las violencias en la escuela*. Buenos Aires, Miño y Dávila.
- Charlot, B. (1997). *Violences scolaires: Représentations, pratiques et normes*. En B. Charlot et J. C. Emim (Coords.), *Violences a l'école: État des savoirs*. Paris: Armand Colin.
- Charlot, B. (2002). A violência na escola: Como os sociólogos franceses abordam essa questao. *Sociologias*, 8 (4), 432-443
- Chaux, Enrique (2002). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista Estudios Sociales*, 15, 47-58. Disponible en: <http://res.uniandes.edu.co/view.php/473/view.php>
- Chaux, E. (2006). Matoneo en las aulas. *Revista Cambio*, 12.
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar*. Bogotá: Ediciones
- Chaux, E., Daza, B. y Vega, L. (s.f.). *Las relaciones de cuidado en el aula y la institución educativa [Tesis de grado]*. Bogotá: Universidad de los Andes Uniandes.
- Clémence, A. (2002). Violência e incivilidade na escola: a situação na Suíça. En É. Debarbieuex, et C. Blaya (Orgs.), *Violência nas Escolas: dez abordagens européias* (pp. 223-245). Brasília: UNESCO.
- Dabenigno, V., Larripa, S., Austral, R., Tissera, S., y Goldenstein Jalif, Y. (2010). *Permanencia e involucramiento escolar de los estudiantes secundarios. Perspectivas y acciones en cuatro escuelas estatales de la Ciudad de Buenos Aires*. Buenos Aires:

- Dirección de Investigación y Estadística, Ministerio de Educación. Recuperado de <http://www.buenosaires.gob.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/permanenciainvolucramientoosecundarios2010.pdf>
- Delors, J. (1996). La educación encierra un tesoro. Madrid: Santillana – Unesco
- Debarbieux, E. (1996) La violence en milieu scolaire: État des lieux (Vol. 1). Paris: ESF éditeur.
- Debarbieux, E. (2001). A violência na escola francesa: 30 años de construção social do objeto (1967-1997). *Educação e Pesquisa*, 27 (1), 163-193.
- Debarbieux, E. (2002). Cientistas, políticos e violência: ¿rumo a uma comunidade científica europeia para lidar com a violência nas escolas? En E. Debarbieux y C. Blaya (Orgs.), *Violência nas escolas: Dez abordagens europeias*. (pp. 13-33). Brasília: Unesco.
- Debarbieux, E. (2003). School violence and globalization. *Journal of Educational Administration*, 41 (6), 582-602.
- Debarbieux, E. (2008). Les Dix commandements contre la violence a l'ecole. Paris: Odile Jacob.
- Debarbieux, E., Garnier, A., Montoya, Y. et Tichit, L. (1999). La violence en milieu scolaire: Le désordre des choses. (Vol. 2). Paris: ESF éditeur.
- De Colombia, C. P. (1991). Constitución política de Colombia. *Bogotá, Colombia: Leyer*.
- De Mesa-Melo, C. L., Soto-Godoy, M. F., Carvajal-Castillo, C. A., & Urrea-Roa, P. N. (2013). Factores asociados a la convivencia escolar en adolescentes. *Educación y educadores*, 16(3), 383-410.

- Del Rey, R., & Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and psychological therapy*, 8(1), 39-50.
- Del Rey, R., Ruiz, R. O., & Feria, I. (2009). Convivencia escolar: fortaleza de la comunidad educativa y protección ante la conflictividad escolar. *Revista interuniversitaria de formación del profesorado*, (66), 159-180.
- Denzin, N. K. (1970). *Sociological methods: a source book*. Chicago: Aldine Publishing Company.
- Díaz-Bravo, L., Torruco-García, U., Martínez-Hernández, M y Varela Ruiz, M, (2013). La entrevista, recurso flexible y dinámico. *Elsevier*. p.163.
- Díaz Camacho, P. (2012). El alma colombiana. Idiosincrasia e identidades culturales en Colombia. *Hallazgos: Revista de investigaciones*, 9(18).
- Díaz Velandia, O. P., Osorio Rodríguez, N. R., Sanabria Pérez, G. D., & Verdugo Verdugo, Y. A. (2016). *Aprendiendo a vivir juntos: Formación de competencias ciudadanas para la convivencia pacífica desde estrategias pedagógicas en el aula en tres grupos de estudiantes de diferentes edades y colegios de Bogotá* (Master's thesis, Universidad de La Sabana)
- Di Napoli, P. (2010). Ellos y nosotros: producción de identidades y estigmatizaciones a través de la violencia. In VI Jornadas de Sociología de la UNLP. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Departamento de Sociología.
- Di Napoli, P. (2013). Violencia, racismo y escuela. El caso de los alumnos tipificados como violentos. *Propuesta educativa*, (39), 43-50.

- Di Leo, P. (2009). Experiencias juveniles de confianza, reconocimiento y transformación en escuelas medias. *Tramas*, 31, 67-100.
- Di Pego, A. (2016). La potencialidad política del juicio estético: acerca de la reapropiación arendtiana de Kant. *Isegoría*, (54), 193-224.
- Dubet, F. (2002). El sociólogo de la educación. *Revista Colombiana de Educación*, (42).
- Dubet, F (2005). *La escuela de las oportunidades. ¿Qué es una escuela justa?*, Barcelona, Gedisa.
- Dubet, F. (2006), *El declive de la Institución. Profesiones, sujetos e individuos ante la reforma del Estado*, Barcelona, Gedisa.
- Dubet, F. (2013). *El trabajo de las sociedades*. Buenos Aires: Amorrortu.
- Dubet, F. (2018): *Trois jeunesses. La révolte, la galère, l'émeute*. Lormont: Le bord de l'eau
- Dubet, F. y Martuccelli, D. (1998). *En la escuela: Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Dubet, F y Martuccelli, D. (1996). *En la escuela. Sociología de la experiencia escolar*. Buenos Aires: Losada.
- Durkheim, E. (1992). *La Educación Moral* (Buenos Aires: Editorial Shapire,)
- Dussel, I. "Hay que volver a dar autoridad a los docentes" *Clarín*, Sábado, 30 de abril de 2005.
- Dussel, I., Brito, A., y Núñez, P. (2007). *Los profesores y la escuela secundaria: ideales, realidades y esperanzas. Más allá de la crisis. Visión de alumnos y profesores de la escuela secundaria argentina*. Buenos Aires: Santillana.
- Dussel, I. (2015). *Deudas y desafíos de una nueva agenda en educación*. Nueva Sociedad. *Democracia y política en América Latina*, 257, 66-76.

- Duschatzky, S. y C. Corea (2013). *Chicos en banda. Los caminos de la subjetividad en el declive de las instituciones*. Buenos Aires: Paidós.
- Elias, N. (1978). *El proceso civilizador*.
- Elias, N. (1982), *La sociedad cortesana*, Fondo de Cultura Económica, México
- Elias, N. (1987). *El proceso de la civilización. Investigaciones sociogenéticas y psicogenéticas*. Madrid: Fondo de Cultura Económica.
- Elias, N. (1993). *O processo civilizador 2 (Vol. 2)*. Zahar.
- Elias, N. (1994), *Teoría del símbolo*, Península, Barcelona.
- Elias, N. (1995), *Sociología Fundamental*, Editorial Gedisa, Barcelona.
- Elias, N. (1998), *La civilización de los padres y otros ensayos*, Grupo Editorial Norma, Barcelona.
- Elias, N.(1999): *Sociología fundamental*, Gedisa, Barcelona, pp. 135-136.
- Elias, N. (2000). *La sociedad de los individuos*. Barcelona: Península.
- Elias, N.(2002), *Compromiso y distanciamiento*, Ediciones Península, Barcelona. Fonseca
- Dias Gaspar, Sofía (2009). “La novela como conocimiento social: “El primo Basilio” de Eça de Queirós”, Tesis Doctoral en Sociología, Universidad Complutense. Madrid.
- Elias, N. (2003). “Ensayo acerca de las relaciones entre establecidos y forasteros”. *Revista española de investigaciones sociológicas*. (104) pp. 219-251. Recuperado de doi:10.2307/40184576.
- Felouzis, G. (1997). *La eficacia de los profesores: sociología de la relación educativa* . Imprentas universitarias de Francia.
- Ferreya, Horacio Ademar (dir.) (2015). *El acceso y la finalización de la educación secundaria en la población joven: logros, desafíos y disparidades. Un diagnóstico estadístico de la*



- provincia de Buenos Aires. Córdoba: Editorial de la Universidad Católica de Córdoba- Unicef. Recuperado de [https://www.unicef.org/argentina/spanish/EDUCACION\\_DiagnosticoEstadistico\\_BuenosAires\(1\).pdf](https://www.unicef.org/argentina/spanish/EDUCACION_DiagnosticoEstadistico_BuenosAires(1).pdf)
- Filmus, Daniel; Kaplan, Carina; Miranda, Ana y Moragues, Mariana (2001). Cada vez más necesaria, cada vez más insuficiente: la escuela media y mercado de trabajo en épocas de globalización. Buenos Aires: Santillana.
- Fierro, C. (2013). Convivencia inclusiva y democrática. Una perspectiva para gestionar la seguridad escolar. *Sinéctica*, 40. Recuperado de: [http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40\\_convivencia\\_inclusiva\\_y\\_democratica\\_una\\_perspectiva\\_para\\_gestionar\\_la\\_seguridad\\_escolar](http://www.sinectica.iteso.mx/articulo/?id=40_convivencia_inclusiva_y_democratica_una_perspectiva_para_gestionar_la_seguridad_escolar)
- Foucault, Michel. (2009). Vigilar y Castigar. El nacimiento de la prisión. México. Ed. Siglo XXI editores
- Forero-Londoño, O. F. (2011). La violencia escolar como régimen de visibilidad. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4(8), 399-413..
- Furlan, A. (2003). De la violencia y la escuela. *Revista electrónica de investigación educativa*, 5(2), 1-8.
- Funes, S. (2013). Resolución de conflictos en la escuela: una herramienta para la cultura de paz y la convivencia. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 3, 91-106.
- Freud, S. (1986), *El malestar en la cultura*, Alianza Editorial, Madrid.
- Freytes Frey, Ada (2013). “Incidencia de una política integral de protección de derechos sobre las trayectorias educativas de jóvenes en situación de pobreza: un estudio de caso en el

- Gran Buenos Aires”. XXIX Congreso de la Asociación Latinoamericana de Sociología, Santiago de Chile.
- Gallo, P. (2009). Transformaciones en las relaciones intergeneracionales, Autoridad y Violencia en las escuelas. La violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa, 7-20.
- García Cano, L., & Niño Murcia, S. (2018). Percepciones sobre convivencia escolar y bullying en una institución educativa de Bogotá.
- García González, V. (2009), “La importancia social del deporte en el proceso civilizador: el caso del Futbol Bandera”, disponible en <http://www.razonypalabra.org.mx/LA%20IMPORTANCIA%20SOCIAL%20DEL%20DEPORTE%20EN%20EL%20PROCESO.pdf>.
- García-Posada, F.(1992). Violencia juvenil y escuela. *Revista Educación y Pedagogía*, 3 (7), 40-46.
- Godard, Francis (1996). “El debate y la práctica sobre el uso de las historias de vida en las ciencias sociales”. Cuadernos del CIDS. Serie II. Uso de las Historias de Vida en las Ciencias Sociales.
- Goffman, I. (1953), *The Presentation of Self in Everyday Life*, Edimburgo, Universidad de Edimburgo [trad. cast.: *La presentación de la persona en la vida cotidiana*, Buenos Aires, Amorrortu, 1993]
- Goffman, E. (1974). *Análisis del marco: ensayo sobre la organización de la experiencia*. Prensa de la Universidad de Harvard.
- Goffman, E. (2003). *La representación de la persona en la vida cotidiana*. Buenos Aires: Amorrortu.

- Goffman, E. (2006). Where the action is. *The sociology of risk and gambling reader*, 225-254.
- Goffman, E. (2008). *Estigma. La identidad deteriorada*. Buenos Aires: Amorrortu Editores.
- González, M. A. (2018). Herramientas conceptuales en torno a la experiencia escolar. Una aproximación desde nuevos enfoques sociológicos para pensar la educación en Argentina. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2), 126-143.
- Galeano, M. (2004). *Diseño de Proyectos en la investigación cualitativa*. Medellín, Colombia: Fondo editorial Universidad EAFIT
- García, M. y Madriaza, P. (2004). Clamores juveniles y su relación con la violencia escolar: conflicto y aspiración por recrear un orden social, *Persona y Sociedad*, XVIII (1)
- García, S. (2010). *Violencias, incivildades y miedos en el ámbito educativo. Un estudio socioeducativo sobre la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria*. (Tesis de maestría inédita) Universidad de San Andrés, Bs. As. Recuperado de [http://jovenes.esy.es/miradasalternativas/index.php?option=com\\_content&view=category&layout=blog&id=35&Itemid=57](http://jovenes.esy.es/miradasalternativas/index.php?option=com_content&view=category&layout=blog&id=35&Itemid=57)
- Giacobbe, C. D. (2016). La autoridad en el aula: Percepción de los profesores de escuelas secundarias en Córdoba (Argentina). *Cuestiones de Sociología*, 15, e016. Recuperado de <http://www.cuestionessociologia.fahce.unlp.edu.ar/article/view/CSe016>
- Giacobbe, C. D., & Merino, L. F. (2015). Los alumnos y la autoridad docente¿ Crisis de sentidos?. *Educación, Formación e Investigación.*, 1(1).
- González, M. A. (2018). Herramientas conceptuales en torno a la experiencia escolar. Una aproximación desde nuevos enfoques sociológicos para pensar la educación en Argentina. *Voces y silencios. Revista Latinoamericana de Educación*, 9(2), 126-143.
- Guber, R. (2001). *La etnografía. Método, campo, reflexividad*. Buenos Aires: Editorial Norma

- Gutiérrez, D. y Perez-Archundia, E. (2015). Estrategias para generar la convivencia escolar. *RAXIMHAI*, 11(1), 63-81
- Guzmán Muñoz, E. J., Muñoz Muñoz, J., Preciado Espitia, E. A., & Menjura Escobar, M. I. (2014). La convivencia escolar. Una mirada desde la diversidad cultural. *Plumilla Educativa*, 13(1), pp. 153-175. <https://doi.org/10.30554/plumillaedu.13.404.2014>
- Guerrero, P. (2005) “Escuela y género: Una revisión de las prácticas discriminatorias de las mujeres en el contexto escolar” CIDE.
- Gladden, R. (2002). Reducing School Violence: Strengthening Student Programs and Addressing the Role of School Organizations. *Review of Research in Education* 26, 263-299.
- Glaser, B. G., & Strauss, A. L. (2009). Odkrywanie teorii ugruntowanej. Strategie badania jakościowego.
- Greco, M. (2007). La autoridad (pedagógica) en cuestión. Una crítica al concepto de autoridad en tiempos de transformación. Buenos Aires: Homo Sapiens.
- Hammersley, M. y Atkinson, P. 1994. Etnografía. Barcelona, Paidós
- Herrera, Martha Cecilia y Pinilla Díaz, Alexis y Infante Acevedo, Raúl (2001). CONFLICTO EDUCATIVO Y CULTURA POLÍTICA EN COLOMBIA. *Nómadas (Col)*, (15), 40-49. [Fecha de consulta 3 de mayo de 2020]. ISSN: 0121-7550. Disponible en: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=1051/105117927004>
- Hoyos, C. (2000). Un modelo para investigación documental: guía teórico-práctica sobre construcción de estados del arte con importantes reflexiones sobre la investigación. Señal Editora.

- Hoyos, O.; Aparicio, J., & Córdoba, P. (2005). Caracterización del maltrato entre iguales en una muestra de colegios de Barranquilla (Colombia). *Revista del Programa de Psicología Universidad del Norte. Psicología del Caribe*, 1 (28). Recuperado el 2 de junio de 2012 de: <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=21301601#>
- Ianni, O. (2002). *Teorías de la globalización*. México: Siglo XXI.
- Jacinto, C. y Freytes Frey, A. (2004). Políticas y estrategias para el mejoramiento de las oportunidades de los jóvenes: estudio sobre la educación secundaria en la Ciudad de Buenos Aires. París: UNESCO-IIPE. Recuperado de <http://unesdoc.unesco.org/images/0013/001360/136065s.pdf>
- Jacohson, D. (1991): *Recidntng Ethnography Buffa-lo*, Suny Press.
- Jalón, M. J. D. A., & Seoane, G. M. (2011). Convivencia y aprendizaje escolar en la adolescencia desde una perspectiva de género. *Psicothema*, 252-259.
- Jares, X. (1997). El lugar del conflicto en la organización escolar. *Revista Iberoamericana de educación*, 15(1), 53-74.
- Kaplan, C. V. (1992). *Buenos y malos alumnos: descripciones que predicen*. Buenos Aires Aique, 1992.
- Kaplan, C. (1997). Inteligencia, escuela y sociedad. Las categorías del juicio magisterial sobre la inteligencia. *Propuesta Educativa*, 8(16).
- Kaplan, C. (1997). *La inteligencia escolarizada. Un estudio de las representaciones sociales de los maestros sobre la inteligencia de sus alumnos y su eficacia simbólica*. Buenos Aires, Miño y Dávila, 1997

- Kaplan, C y Gluz, N. (2000). *Condiciones socioculturales de las trayectorias escolares. Trayecto formativo*. Buenos Aires: Dirección de psicología y asistencia social escolar
- Kaplan, C. (2008). *Talentos, dones e inteligencias: El fracaso escolar no es un destino*. Buenos Aires: Colihue.
- Kaplan, C. V. (2009). La humillación como emoción en la experiencia escolar. Una lectura desde la perspectiva de Norbert Elias. En C. V. Kaplan & V. Orce (Eds.), *Poder prácticas sociales y procesos civilizador. Los usos de Norbert Elías* (1era ed., pp. 99-136). Buenos Aires: Noveduc.
- Kaplan, C. (2011, junio). Jóvenes en turbulencia. Miradas contra la criminalización de los estudiantes. *Propuesta Educativa Número 35 – Año 20*. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=403041706014> de las violencias en la escuela. Buenos Aires Miño y Dávila
- Kaplan, C (2015). *Violencias en plural. Sociología*
- Kaplan, C. (2016). Cuidado y otredad en la convivencia escolar: una alternativa a la ley del talión. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 119-130
- Kaplan, C. y García, S. (2010). La sensibilidad por la violencia como experiencia cultural y educativa en sociedades de desigualdad. El caso de los jóvenes (en prensa).
- Kaplan, C. V., & Szapu, E. (2019). El racismo del cuerpo: procesos psicosociológicos de discriminación escolar. *Pensamiento psicológico*, 17(2), 107-119.
- Kornblit, A. L. (2008) *Violencia escolar y climas sociales*. Buenos Aires: Biblos.
- Krichesky, M., Migliavacca, A., Alcántara, A., Glass, A., Cabado, G., Greco, M., y Medela, P. (2008). *Escuelas medias en contextos de vulnerabilidad social. Perspectivas sobre gestión institucional y políticas de inclusión educativa en la Ciudad de Buenos Aires*.

- Buenos Aires: Dirección de Investigación y Estadística. Recuperado de [http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/esc\\_medias\\_vulnerabilidad\\_social\\_08.pdf](http://estatico.buenosaires.gov.ar/areas/educacion/dirinv/pdf/esc_medias_vulnerabilidad_social_08.pdf)
- Le Breton, D. (2009). *Las pasiones ordinarias: Antropología de las emociones*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Lindner, E. (2009). *Emotion and Conflict: How Human Rights Can Dignify Emotion and Help Us Wage Good Conflict*. Westport, CT: Greenwood Publishing Group
- Litichever, L. y Núñez, P. (2009). Cultura política en la escuela media: diferentes anclajes de la experiencia escolar juveniles. En G. Tiramonti y N. Montes (Comp.), *La escuela media en debate. Problemas actuales y perspectivas desde la investigación* (pp. 193-210). Buenos Aires: Manantial- FLACSO.
- Llomovatte, S y Kaplan, C. (comps.). (2005). *Desigualdad Educativa: La naturaleza como pretexto*. Buenos Aires: Novedades Educativas
- Martuccelli, D. (2009). La autoridad en las salas de clase. Problemas estructurales y márgenes de acción. *Diversia*, 1, 99-128.
- Malinowski, B. (1975). *Los argonautas del Pacífico Occidental*, Barcelona. Editorial Península.
- Margalit, A. (2010). *La sociedad decente* (C. Castells Auleda, Trad.). Barcelona: Paidós.
- Marshall, C. y Rossman, G. B. (1999). *Designing Qualitative Research*. Thousand Oaks, California, Sage.
- Martinot, D. y Monteil. (1996). *Connaissance de soi et estime de soi: ingrédients pour la réussite scolaire*. *Revue des sciences de l'éducation* , 27 (3), 483-502.
- Martuccelli, D. (2010). *Gramáticas del individuo*. Buenos Aires: Editorial Losada.

- Merlé, P. (2006). L'humiliation des élèves: une pratique anti-pédagogique. *Éducation & Management*, (31), 32. Recuperado de: <http://www.educ-revues.fr/EM/AffichageDocument.aspx?iddoc=34382>
- Meirieu, P. (2007). *El mundo no es un juguete* (Vol. 11). Graó.
- Mena E, M., & Huneeus Villalobos, M. R. (2017). Convivencia Escolar para el aprendizaje y buen trato de todos: Hacia una mejor comprensión del concepto.
- Mena, N. P. (2013). Transformación y crisis de la escuela: algunas reflexiones sobre el caso colombiano. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 15(21), 335-376.
- Mendez, C. A., & Mesa, Á. M. (2015). Exploración etnográfica de las prácticas de convivencia: una experiencia de investigación acción en la IED Ciudad de Villavicencio. *Aletheia. Revista de Desarrollo Humano, Educativo y Social Contemporáneo*, 7(1), 88-103.
- Mendoza, K. H., & Ballesteros, R. R. (2014). El clima escolar como elemento fundamental de la convivencia en la escuela. *Escenarios*, 12(2), 7-18.
- Miguez, D. P., & Gallo, A. P. (2013). Conflictividad escolar y modelos de autoridad: tensiones desde los años 60.
- Miller, W. I., (1993). *Humiliation*. Cornell University Press, Ithaca.
- Montensinos, R y Martínez, G (2001), Los usos sociológicos de Norbert Elias, *Estudios Sociológicos*, Vol. XIX, n° 57, pp. 823-842.
- Mutchinick, A. (2009). La confianza hacia la escuela: Un análisis sobre sus vinculaciones con las violencias y la justicia en el ámbito escolar. En C. Kaplan (coord.), *Violencia escolar bajo sospecha*. (pp. 137-174). Buenos Aires: Miño y Dávila.



- Mutchinick, A. (2013). Las incivildades como dimensión simbólica de las violencias en la escuela. Un estudio socioeducativo sobre las relaciones de humillación desde la perspectiva de los estudiantes de educación secundaria (Tesis Doctoral). Facultad de Filosofía y Letras. Universidad de Buenos Aires.
- NCES. (2012). Improving the Measurement of Socioeconomic Status for the National Assessment of Education Progress: A Theoretical Foundation. 2012: National Center for Education Statistics (ED).
- Narodowski, M. "Adultos en deuda con los jóvenes" La nación, Lunes 27 de febrero de 2006
- Nobile, M. (2011). Redefiniciones de la relación docente-alumno: una estrategia de personalización de los vínculos. En G.Tiramonti (Dir.), Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media (pp. 179-204)Rosario: Homo Sapiens.
- Noel, G. (2008). Versiones de la violencia. Las representaciones nativas de la violencia y su reconstrucción analítica en las escuelas de barrios populares urbanos. Revista Propuesta Educativa, 30, 101-108.
- Noel, G. (2009). Violencia en las escuelas desde una perspectiva cualitativa. Buenos Aires: Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. Ministerio de Educación de la Nación.
- Noel, G. D. (2010). Normativos y Pragmáticos. Los Docentes y sus Teorías Nativas del Conflicto Escolar en Escuelas de Barrios Populares. Misirlis, Graciela (Comp.), Todos en la Escuela. Pensar para Incluir, Hacer para Incluir, 19-42.
- Noel, G., & Álvarez, M. (2010). Hacia una comprensión rigurosa de las Violencia en las Escuelas, documento de trabajo. *Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas.*

- Ministerio de Educación-UNSAM. Buenos Aires, Argentina.* Retrieved from <http://www.propuestaeducativa.flasco.org.ar/articulo.php?num=30&id=13>
- Noel, G. (2011). *Clima Conflictos y violencia en la escuela* (1st ed., p. Fondo de las Naciones Unidas Para la Infancia). Buenos Aires.
- Noel, G. (2013). *La conflictividad cotidiana en el escenario escolar. Una perspectiva etnográfica.* Cuadernos de Educación, (9).
- Dobarro, A. N. (2003). *Colombia: reflexiones desde la otra orilla.* Siglo del Hombre Editores.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2008). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Observatorio Argentino de Violencia en las Escuelas. (2010). *Violencia en las escuelas: un relevamiento desde la mirada de los alumnos II.* Buenos Aires: Ministerio de Educación de la Nación.
- Olano, E. U. (2013). *El pensamiento de Norbert Elias: proceso de civilización y configuración social.* Barataria: revista castellano-manchega de ciencias sociales, (16), 15-31.
- Ortiz, C. M. (1991). *Violencia política de los ochenta: elementos para una reflexión histórica.* Anuario Colombiano de Historia Social y de la Cultura, (18-19), 245-280.
- Paulín, H. L. (2010). *Enfrentamientos y peleas entre jóvenes escolarizados: un análisis de emociones encontradas por el reconocimiento.* En *Actas II Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología* (pp. 153-155). Buenos Aires: Universidad de Buenos Aires, Facultad de Psicología.

- Paulín, H. (2013). Conflictos en la sociabilidad entre estudiantes. Un estudio psicosocial sobre las perspectivas de jóvenes y educadores de escuelas secundarias (tesis de doctorado en Psicología (inédita), Córdoba, Argentina: UNC).
- Paulín, H. (2015). Hacia un enfoque psicosocial crítico de la violencia escolar. Aportes desde un estudio con estudiantes de la ciudad de Córdoba, Argentina. *Universitas Psychologica*, 14(5), 1751-1762. [http:// dx.doi.org/10.11144/ Javeriana.upsy14-5.aepc](http://dx.doi.org/10.11144/Javeriana.upsy14-5.aepc)
- Patierno, N. (2019). *La violencia (escolar) en cuestión: Un estudio en escuelas secundarias públicas de la ciudad de La Plata* (Doctoral dissertation, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Parra Sandoval, R., González, A., Moritz, O. P., Blandón, A., & Bustamante, R. (1992). *La escuela violenta*. Bogotá.
- Parra-Sandoval, R. (1993). La autocracia escolar. En Rodrigo Parra-Sandoval. *Escuela y modernidad en Colombia*. Tomo 3: La escuela urbana, 541-546. Bogotá: Fundación para la Educación Superior, FES; Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico, IDEP & Fundación Restrepo-Barco
- Peláez, S. (1991). La escuela como agente socializador y la violencia. *Revista Educación y Cultura*, 24, 22-31.
- Penelope Wardman, N. (2020). Humour or humiliation? When classroom banter becomes irresponsible sledging in upper-primary school contexts. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 1-14

- Pérez Zamora, Luciana; Pannuto, Gabriela y Olea, Rubén (2007). Retención y desgranamiento nivel primario y medio. Cohortes Teóricas. Ministerio de Educación. Provincia de Tucumán.
- Peña-Figueroa, P., Sánchez-Prada, J., Ramírez-Sánchez, J. y Menjura-Escobar, M.I. (2017). La convivencia en la escuela. Entre el deber ser y la realidad. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 13 (1), 129-152. DOI: 10.17151/ rlee.2017.13.1.7
- Pierella, diputado (2014). La autoridad profesoral en la contemporánea: Aportes para pensar las transformaciones del presente. *Perfiles educativos* , 36 (145), 140-156.
- Pineau, P. (2001). ¿Por qué triunfó la escuela? O la modernidad dijo: “esto es educación”, y la escuela respondió: “Yo me ocupo”. En P. Pineau, I. Dussel y M. Caruso, *La escuela como máquina de educar. Tres escritos sobre un proyecto de la modernidad* (pp. 27-52). Buenos Aires: Paidós.
- PREAL (2003) Programa de Promoción de la Reforma Educativa en América Latina.
- Preterossi, G. (2002). La autoridad. Léxico de política. Buenos Aires: Nueva Visión
- Rivero, E. (2019). La gestión de la convivencia escolar: una aproximación desde las líneas de política educativa en México. *Península*, 14(2), 57-76
- Romero Rodríguez, O. L., Sierra Alonso, S., Galindo Parra, M. J., & Vaca Vaca, M. P. (2016). Comunicación verbal y no verbal en una institución educativa distrital y su relación con los procesos de convivencia escolar. *Actualidades Pedagógicas*, 1(68), 87-111.
- Rockwell, E. (1991). "Etnografía y conocimiento crítico de la escuela en América Latina", en *Perspectivas*, vol. XXI, núm. 2.
- Rockwell, E. (1994). La etnografía como conocimiento local. Rueda Beltrán M. La etnografía en educación, panorama, prácticas y problemas. México: CISE-UNAM.

- Sánchez, J.; Goudena, P. y Martínez V. (2005). Interacciones entre iguales y socialización. Perspectivas culturales. En Cubero Pérez, M. y Ramírez Garrido, J. (Comp.) Vygotski en la psicología contemporánea. Cultura, mente y contexto. Buenos Aires: Miño y Dávila.
- Santana-Armas, F., Noda-Rodríguez, M. D. M., & Pérez-Sánchez, C. N. (2018, July). Las experiencias escolares como marco interpretativo de las desigualdades socio-educativas en la educación secundaria: Una aproximación teórica. In Forum Sociológico. Série II (No. 32, pp. 29-37). CESNOVA.
- Scribano, A.(1994). "La etnografía como conocimiento local", en Mario Rueda, Gabriela Delgado y Jacobo Zardel (coords.), El aula universitaria. Aproximaciones metodológicas, México, CISE-UNAM, pp. 55 – 72
- Seid, G. J. (2015). La familia como ficción realizada, cuerpo integrado y campo de lucha en Pierre Bourdieu.
- Sennet, R. (1982). La autoridad. Alianza. Madrid
- Sennett, R. (2003). El respeto. Sobre la dignidad del hombre en un mundo de desigualdad. Barcelona: Anagrama.
- Silva, V. (2018) La construcción social del respeto en la escuela. Un estudio socioeducativo desde la perspectiva de las y los jóvenes estudiantes. (Tesis Doctoral, Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación).
- Silva, V; y Elli, M. (2020) . *Sujetos y vínculos en la educación secundaria redefinición de los conflictos, el respeto y las emociones*. [seminario Web]. Portal de recursos pedagógicos CTERA. Argentina. <https://educacion.ctera.org.ar/clase-5-vinculos-y-sujetos/>

- Southwell, M. (2013). El análisis político del discurso y la cuestión de la politicidad de la educación», conferencia dictada en el X Coloquio de Análisis Político del Discurso y Educación, DIE-Cinvestav, México.
- Southwell, M; y Vassiliades, A. (2014). El concepto de posición docente: notas conceptuales y metodológicas. En: Revista Educación, Lenguaje y Sociedad, 11. General Pico: Instituto para el Estudio de la Educación, el Lenguaje y la Sociedad, p. 163-187.
- Southwell, M. (2018). Vínculos intergeneracionales y posiciones docentes: tensiones en la escuela secundaria contemporánea. Ensamblés.
- Southwell, M. (2018). “Notas sobre la intermitente democratización de la secundaria”. En Núñez, P. (comp.), Convivencia y escuela secundaria. Organización de Estados Iberoamericanos (OEI), en prensa.
- Southwell, M (dir.). (2020). Hacer posible la escuela. Vínculos generacionales en la secundaria, Buenos Aires, UNIPE: Editorial Universitaria.
- Soler, M., y Flecha, R. (2010). Desde los actos de habla de Austin, a los actos comunicativos. Perspectivas desde Searle, Habermas y CREA. *Revista Signos*, 43(2), pp. 363-375. Obtenido en septiembre de 2015, desde <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-09342010000400007>
- Stenhouse, L. (1974). La disciplina en la escuela. Orientaciones para la convivencia escolar. Buenos Aires: El Ateneo
- Tallone, A.E. (2011). Las transformaciones de la autoridad docente. En busca de una nueva legitimidad. *Revista de Educación*, número extraordinario, 115- 135.

- Tavares dos Santos, J. C. (2001). A violência na escola: conflitualidade social e ações civilizatórias. *Educação e Pesquisa*, 27(1), 105-122. <http://dx.doi.org/10.1590/S1517-97022001000100008>
- Teddlie Ch, Yu F. Methods sampling. Typology with examples. *J Mix Methods Res*. 2007; 1(1). 77-100.
- Terigi, F. (2008), “Los desafíos que plantean las trayectorias escolares”, en I. Dussel et al., *Jóvenes y docentes en el mundo de hoy*, Buenos Aires, Santillana, pp. 161-178.
- Terigi, F. (2009). “El fracaso escolar desde la perspectiva psicoeducativa: hacia una reconceptualización situacional”. *Revista Iberoamericana de Educación*, nº 50, pp. 23-39.
- Terigi, F., & Briscioli, B. (2020). Investigaciones producidas sobre “trayectorias escolares” en educación secundaria (Argentina, 2003-2016). Pinkasz D. y Montes, N.(Comp.) *Estados del arte sobre educación secundaria. La producción académica de los últimos*, 15, 119-162. Van Krieken, R. (1998). Norbert Elias. Londres: Routledge.
- Tenti Fanfani, E. (2002). Socialización. *Términos críticos. Diccionario de Sociología de la Cultura*, 1-9.
- Tenti Fanfani, E. (2004). Viejas y nuevas formas de autoridad docente. *Revista Todavía*, 7.
- Tenti Fanfani, E. (2005). Educación y desigualdad. *Revista Colombiana de Sociología*, 25, pp.43-61.
- Tiramonti, Guillermina y Ziegler, Sandra (2008). La educación de las elites. Aspiraciones, estrategias y oportunidades. Buenos Aires: Paidós.

- Toscano, A. G., Briscioli, B., & Morrone, A. (2015). Trayectorias escolares: estrategias teórico-metodológicas para su abordaje. XI Jornadas de Sociología. Facultad de Ciencias Sociales, Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Valencia Murcia, F. (2004). Conflicto y violencia escolar en Colombia: Lectura breve de algunos materiales escritos in Revista científica Guillermo de Ockham. Vol. 7 (1). Enero-Junio de 2004.
- Valoras UC (2017). Nuestra propuesta. <http://valoras.uc.cl/quienes-somos/nuestrapropuesta>
- Valles, M. (1997): Reflexión Metodológica y práctica profesional. Madrid: Editorial Síntesis Sociología.
- Van Krieken, R. (1998). Norbert Elias . Prensa de psicología
- Vargas, T. (2010). Violencia en la escuela. Santo Domingo: Editorial Caribalico.
- Vasilachis, I. (2007) Estrategias de investigación cualitativa (coord.). Buenos Aires: Gedisa.
- Villalba, J. (2016). La convivencia escolar en positivo. En Revista Educación y Humanismo, 18(30), 92-106. <http://dx.doi.org/10.17081/eduhum.18.30.1324>
- Viscardi, N., & Alonso, N. (2013). Gramática (s) de la convivencia. ANEP.
- Weber, M. (1983): Economía y sociedad [1922]. México: FCE.
- Weber, M. (1996). Scienza come vocazione e altri testi di etica e scienza sociale (Vol. 21). FrancoAngeli.
- Wieviorka, M. (2009). El racismo: una introducción. Barcelona: Gedisa
- Willis, P. (1988). Aprendiendo a trabajar. Cómo los chicos de la clase obrera consiguen trabajos de clase obrera, Akal, Madrid, 232 págs
- Woods, P. (1986). *La escuela por dentro*. Barcelona: Paidós.



Zambrano, M. (2007). “La mediación del maestro” (1965), en *Filosofía y educación*, Manuscritos, editado por Ángel Casado y Juana Sánchez-Gey, Editorial Ágora, Málaga, pp. 116.

Zabludovsky, G. (1999). *Por una psicología socio-histórica: Norbert Elias y las críticas a las teorías de la racionalidad y la acción social*. Sociológica.

Ziegler, S. (2011). Entre la desregulación y el tutelaje: ¿hacia dónde van los cambios en los formatos escolares? En G. Tiramonti (Dir.), *Variaciones sobre la forma escolar. Límites y posibilidades de la escuela media* (pp. 71-88). Buenos Aires: Homo Sapiens

# ANEXOS

## ANEXO A. Proceso de revisión de la literatura

Atendiendo a la propuesta de Hoyos (2000), para la construcción de estados del arte en investigaciones documentales y la idea de realizar una revisión de literatura rigurosa se identificaron los siguientes núcleos temáticos a los cuales también denominó como subtemas del tema central objeto de estudio; para el caso de esta investigación hemos identificado los siguientes:

1. *Estrategias de convivencia en las escuelas y su incidencia en la formación de subjetividad. (CE)*
2. *Proceso de socialización de los docentes. (PS)*
3. *Violencia escolar y sus formas de expresión (VE)*
4. *Mecanismos de humillación y estigmatización (HE)*

Posterior a este proceso, la autora define que para indagar adecuadamente sobre el fenómeno se deben seleccionar las “unidades de análisis”, las cuales son entendidas como el material documental o texto individual que será revisado y que ayudan a engrosar el conjunto de cada núcleo temático; en este sentido, se tuvieron en cuenta revistas a nivel nacional e internacional y tesis doctorales afines al objeto de estudio. Para dicha búsqueda se utilizaron bases de datos como EBSCO, Scielo, Dialnet y Scopus, usando las palabras clave, Violencia Escolar (School Violence), Violencia Simbólica (Symbolic Violence), Humillaciones (Humiliating), Estigmatizaciones (Stigmas at school), Convivencia Escolar (School Coexistence, convivência) y Socialización (Socialization), estrategias docentes (teaching strategies). Además, la búsqueda debió ser restringida temporalmente en un rango entre los años 2010 y 2019, aunque algunos artículos y libros fuera de este intervalo también fueron considerados debido a que se trataban de autores clásicos de referencia.

Atendiendo a los criterios definidos anteriormente, se construyó una matriz de resultados para los referentes internacionales (Ver tabla 1) en la cual se presenta el nombre de la revista, indicadores de calidad (cuartil – SJR indicator), el número Internacional

Normalizado de Publicaciones Seriadas (ISSN), el país de origen y las iniciales de los cuatro asuntos principales. Solo se incluyen las revistas en las cuales se obtuvieron unidades de análisis, ya que la muestra inicial fue de 30 revistas.

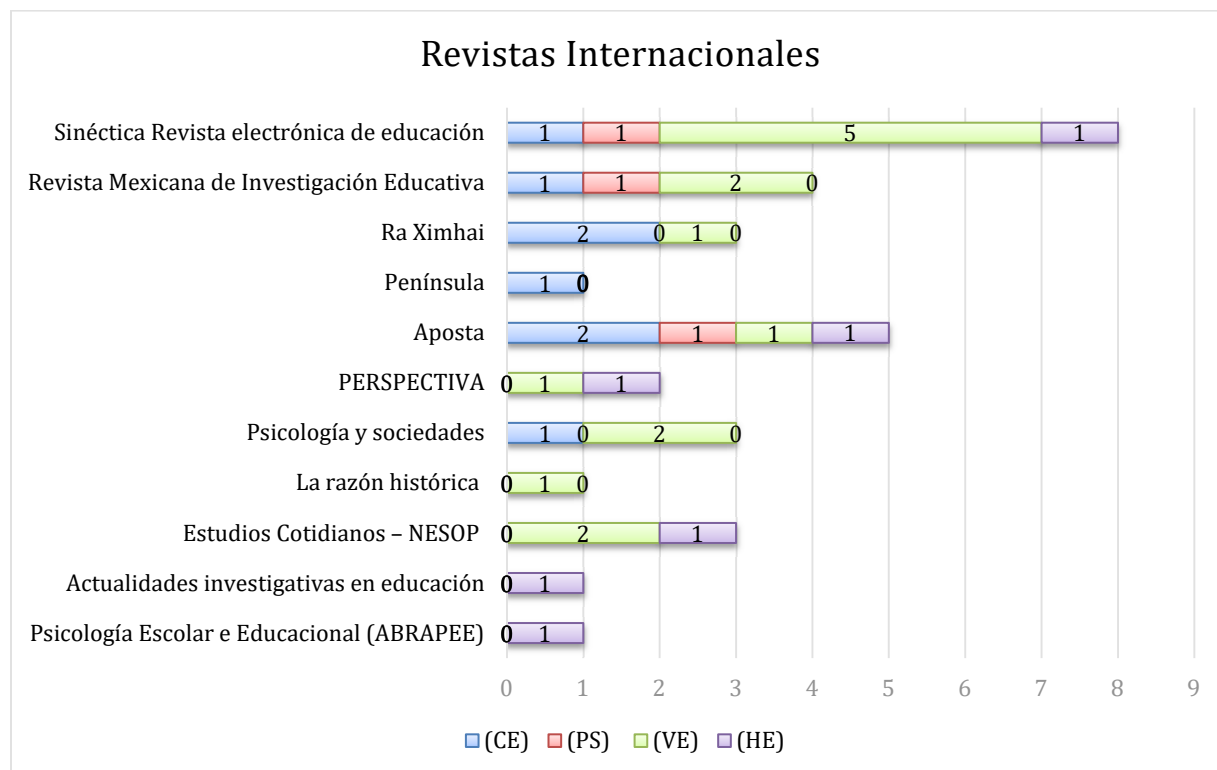
**Tabla 1.**

*Matriz de resultados obtenidos de revistas internacionales*

<b>Nombre de la revista</b>	<b>Quart il 2019</b>	<b>ISSN</b>	<b>País de origen</b>	<b>(CE)</b>	<b>(PS)</b>	<b>(VE)</b>	<b>(HE)</b>
Psicología Escolar e Educativa (ABRAPEE)	Q4	2175-3539	Brasil	0	0	0	1
Actualidades investigativas en educación	NA	1409-470	Costa Rica	0	0	0	1
Estudios Cotidianos – NESOP	Q2	0719-1936	Chile	0	0	2	1
La razón histórica	NA	1989-2659e	España	0	0	1	0
Psicología y sociedades	Q3	1807-0310	Brasil	1	0	2	0
PERSPECTIVA	NA	2175-795X.	Brasil	0	0	1	1
Aposta	NA	1696-734	España	2	1	1	1
Península	NA	1870-5766	México	1	0	0	0
Ra Ximhai	NA	1665-0441	México	2	0	1	0
Revista Mexicana de Investigación Educativa	NA	1405-6666	México	1	1	2	0
Sinética Revista electrónica de educación	NA	2007-7033	México	1	1	5	1
Total				8	3	15	6

**Figura 1.**

*Resultados de la búsqueda de revistas internacionales*



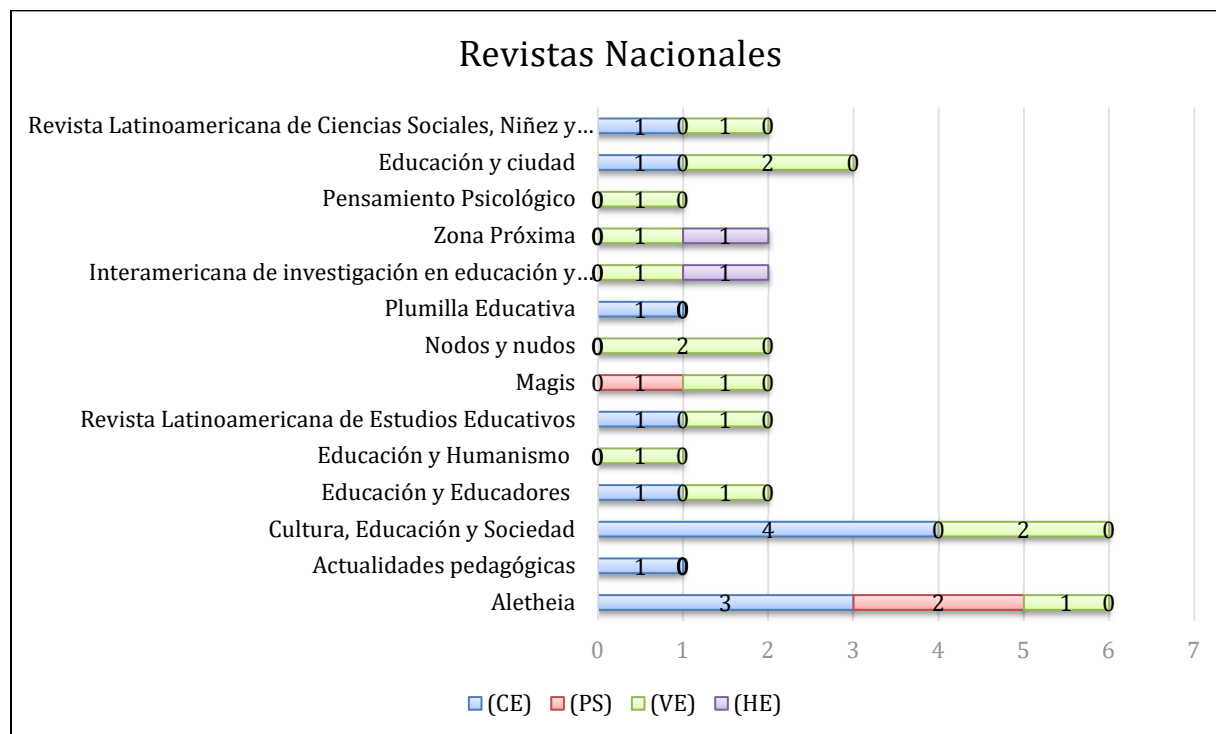
Siguiendo los criterios definidos para las revistas internacionales, se construyó una matriz de resultados para los referentes nacionales (Ver tabla 2) en la cual se presenta el nombre de la revista, el número Internacional Normalizado de Publicaciones Seriadas (ISSN), la categoría publicada en el Índice Bibliográfico Nacional - IBN Publindex clasificadas en las categorías A1, A2, B y C, de acuerdo con el cumplimiento de criterios de evaluación reconocidos internacionalmente para las publicaciones científicas relacionadas con los procesos de: gestión editorial, evaluación visibilidad e impacto, el país de origen y las iniciales de los cuatro asuntos principales. Es importante referir que aunque la revisión inicial fue de 26 revistas solo se presentan aquellas en las cuales se obtuvieron unidades de análisis.

**Tabla 2.***Matriz de resultados obtenidos de revistas Nacionales*

Nombre de la revista	ISSN	Categoría Colciencias	(CE)	(PS)	(VE)	(HE)
Aletheia	2145-0366	N/A	3	2	1	0
Actualidades pedagógicas	0120-1700	C	1	0	0	0
Cultura, Educación y Sociedad	2145-9258	N/A	4	0	2	0
Educación y Educadores	0123-1294	B	1	0	1	0
Educación y Humanismo	0124-2121	B	0	0	1	0
Revista Latinoamericana de Estudios Educativos	1900-9895	C	1	0	1	0
Magis	2027-1174	C	0	1	1	0
Nodos y nudos	0122-4328	N/A	0	0	2	0
Plumilla Educativa	1657-4672	C	1	0	0	0
Interamericana de investigación en educación y pedagógico	1657-107X	B	0	0	1	1
Zona Próxima	2145-9444	B	0	0	1	1
Pensamiento Psicológico	1657-8961	B	0	0	1	0
Educación y ciudad	0123-0425	B	1	0	2	0
Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud	1692-715X	B	1	0	1	0
<b>Total</b>			<b>13</b>	<b>3</b>	<b>15</b>	<b>2</b>

**Figura 2.**

*Resultados de la búsqueda de revistas nacionales*



Es importante mencionar que, para acotar la búsqueda, establecimos criterios de exclusión, los cuales están caracterizados por:

- Distancia de los conceptos encontrados en la unidad de análisis con el objeto de estudio.
- Nivel educativo diferente a bachillerato; aunque algunos artículos que involucraban elementos de gran valor para este estudio fueron incluidos.
- Artículos que centran su análisis en la violencia, las humillaciones y estigmatizaciones de manera general, sin relacionarla con el espacio escolar.
- Artículos que refieren otros campos de conocimiento diferentes al educativo.

Como insumos anexos a la construcción del marco conceptual en lo concerniente a la configuración de la violencia escolar y su relación con los agentes educativos, se tomaron en cuenta libros de autores clásicos de referencia en diálogo con los investigadores actuales que estudian el tema en cuestión.

## **ANEXO B. Guía de observación**

**Describir los límites escolares cuando llegan los estudiantes, cuando llegan los maestros y los directivos.**

### **EL ANTES**

¿Cuál es su rutina para llegar a la Institución?

¿Vive cerca o lejos de la Institución?

¿Qué medio de transporte usa para llegar a la Institución?

¿Qué hace cuando llega a la Institución?

¿Qué se habla (docentes) y dice en los momentos de acompañamiento de entrada de los estudiantes?

¿cuál es la dinámica interna para iniciar las labores? (docentes y directivos)

¿Cuál es la rutina del coordinador al llegar a la oficina?

### **DURANTE**

¿Todos los maestros llegan a la misma hora? ¿se reúnen en algún lugar al llegar?

¿Qué se hace mientras inicia la jornada escolar? (docentes y directivos)

¿Cómo está organizada espacialmente la escuela?

¿las coordinaciones de convivencia están cerca de las aulas de clase?

¿las aulas de clase cómo están distribuidas?

¿cómo se preparan en la sala de maestros los profes para ir a una clase? que hablan

¿Qué dispositivos espacialmente se usan para los grupos que son llamados conflictivos?

¿Cómo se regulan las emociones dentro del salón de clases?

¿cómo entran al aula de clase los profesores? postura corporal, gestos, miradas, palabras

¿Qué hace el coordinador cuando un estudiante llega a su oficina?

¿Existe interacción entre maestros y estudiantes en los espacios de descanso? que se habla, como se vive este espacio?

¿Cómo se desarrolla el inicio de una clase?

¿Cómo reciben los estudiantes a los profesores cuando llegan al aula de clases?

¿Qué hace el coordinador en el momento de clases? ¿visita los salones?

¿cuándo existe un conflicto, lo profes como intervienen?

¿Qué acciones toma el coordinador de convivencia cuando le reportan un conflicto?

## **DESPUÉS**

¿Qué se habla (docentes) en los momentos de acompañamiento de salida de los estudiantes?

¿Qué se habla en la sala de maestros cuando los estudiantes ya se han ido?

¿Qué sucede en la coordinación al finalizar la jornada escolar?

¿Qué hacen los directores de curso/coordinadores luego de la jornada escolar?

¿Qué hacen los estudiantes en las afueras de la escuela luego de la jornada escolar?  
Actividades extracurriculares?

¿Cuál es la rutina de trabajo de un coordinador/director de curso luego de la jornada escolar?

¿Cómo es en términos de transporte la salida de la institución?



## ANEXO C. Guía de entrevista para profesores

### GUIA DE ENTREVISTA PARA LOS PROFESORES

CATEGORÍA	PREGUNTAS
Datos personales Nombre Grado Grupo Lugar de residencia Años Tiempo en la institución	¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿Cual es tu formación académica? ¿En qué grados trabajas en el colegio? ¿que materia enseñas? ¿Hace cuánto tiempo trabajas en el colegio? / ¿En qué colegio/s trabajaste anteriormente? cómo fue esa experiencia podrías contarme detalles? ¿En qué barrio vives? ¿Con quién vives?
Experiencia de socialización escolar historicidad escolar	¿Cuéntame un poco de tu experiencia escolar? (donde estudiaste, como te trataban tus profesores, como era la relación con tus compañeros, cómo era el acompañamiento de tu familia) etc. ¿a cuál profesor recuerdas más? ¿por que? podrías contarme alguna experiencia que hayas vivido con el? ¿Cómo llegaste a la idea de ser profesor? cuál fue el camino que te trajo hasta hoy?
Figura del profesor	¿Cuáles son las características de un buen profesor?( ideal) ¿Cuáles son las características de un mal profesor? ¿cuales son las características de un buen directivo docente?
Dinámica grupal Trato entre pares	¿Como es tu relación con los demás compañeros? ¿Con cual de los profes tienes mayor afinidad? ¿Por qué? cuales son las características de este profesor que te hacen sentirlo cercano y con afinidad? ¿Existen divisiones en las relaciones de los maestros? en caso afirmativo ¿Cómo surgen estas divisiones? ¿La ubicación en la sala de maestros quien la define? (se da por gustos, cercanía, es un directivo quien la realiza) ¿Cómo percibes el ambiente grupal? (respeto entre compañeros, disposición para el desarrollo de las clases, actitud de escucha respetuosa) ¿Como son los principales conflictos y problemas que se presentan entre compañeros? ¿Porque crees que se originan? podrías contarme alguna anécdota?

Percepción de la institución	<p>¿Cómo te sientes en el colegio ?</p> <p>¿te gusta el colegio?</p> <p>¿Qué es lo que más te gusta del colegio?</p> <p>¿Qué es lo que más te disgusta del colegio?</p> <p>¿Qué sientes en las mañanas antes de venir a trabajar al colegio? ¿te resulta motivante llegar al colegio? por qué? descríbeme un día de trabajo?</p> <p>¿Te gusta la asignatura y el grado en el que enseñas?</p>
Relación con los estudiantes	<p>¿Cómo es tu relación con los estudiantes ?</p> <p>¿con cuál grupo te la llevas mejor y por qué? ¿Qué te gusta de el/ella? ¿en que crees que radica este gusto?</p> <p>¿Con cuál grupo has tenido diferencias o dificultades? ¿Qué te molesta de ese grupo? podrías contarme alguna experiencia</p> <p>¿en tus clases te sientes escuchado, acogido, o invisibilizado, ignorado/ porque crees que esto ocurre?</p> <p>¿Te sientes querido y respetado por tus estudiantes? Como evidencias/operacionalizas ese sentimiento? ¿podrías contarme una anécdota?</p>
Formas de disciplinamiento de los profesores (concepción de autoridad) (concepción de respeto)	<p>¿Qué haces cuando debes llamarle la atención a un estudiante? ¿ Qué palabras o gestos usas?</p> <p>¿Has presenciado o vivido una situación donde un profesor recurre a los gritos, burlas, comentarios ofensivos para mantener la disciplina en el grupo?</p> <p>¿Qué piensas de eso?¿Cuéntame una experiencia</p> <p>¿cómo manejas la autoridad con tus estudiantes?</p> <p>¿Que necesita un profesor para ser el más respetado por un grupo?</p> <p>¿Alguna vez te has sentido irrespetado por un grupo/estudiante ? ¿podrías contarme la situación?</p> <p>Cuéntame en detalle, (expresiones, gestos, acciones, palabras) ¿Cuál ha sido tu reacción frente a estos sucesos? ¿Por qué crees que el grupo actuó así?</p> <p>¿Por qué crees que el estudiante actuó así?</p>
Debido proceso y debido progreso escolar (atendiendo al principio de proporcionalidad) 59	<p>¿Como le reconoces a un estudiante que cumple con las normas del colegio?</p> <p>¿La institución reconoce el progreso de los estudiantes?¿como lo hace?</p> <p>¿Quién o quienes elaboran las normas del colegio? ¿participaste de la elaboración del manual de convivencia?</p> <p>¿Cuándo un estudiante transgrede una norma escolar, qué acciones tomas? (profesor/coordinador)</p> <p>¿Quién toma las decisiones sobre los correctivos pedagógicos? cual es el</p>

<sup>59</sup> Exige que las medidas correctivas que se tomen ante cualquier situación sean proporcionales y no desmedidas, es decir que los correctivos pedagógicos y sanciones que se impongan sean adecuadas para alcanzar el fin que las justifica y lo menos graves posibles. En el contexto escolar este principio remite al código de infancia y adolescencia que reconoce a las niñas, niños y adolescentes que violan un acuerdo de convivencia como sujetos de derechos que requieren, ante todo, restitución de los mismos. En resumen, privilegiar acciones formativas sobre correctivas. (justicia restaurativa).

	<p>camino para tomar esa decisión?</p> <p>¿Los profesores y estudiantes deben cumplir las mismas normas? ¿por qué?</p>
<p>Humillaciones (experiencia escolar)</p> <p>(se hace pertinente indagar sobre el ataque a una identidad personal o grupal fuertemente investida, las manifestaciones de superioridad o la negación del sufrimiento, así como la desestabilización de los puntos de referencia (ataque deliberado a las creencias, normas y valores que le dan un sentido al mundo de los individuos.)</p>	<p>¿Qué significa para ti humillar a alguien?</p> <p>¿Te has sentido humillado en el colegio? ¿por quién? (estudiante, compañero, directivo)</p> <p>¿Cómo fue esa situación?</p> <p>¿Cómo cambio tu vida después de lo sucedido? ¿Qué sientes por esa persona que te humilló? ¿Cómo afectó tu relación con esa persona?</p> <p>¿Por qué crees que sucedió?</p> <p>¿Podría esa persona hacer algo para restituir la relación?</p> <p>¿Crees que cuando hubo una relación humillante entre un profesor y un estudiante se pueden restablecer los vínculos pedagógicos? ¿Cómo?</p> <p>¿Qué piensas de un profesor que se burla de sus estudiantes?</p> <p>¿En una institución escuché de un profesor que le dijo a uno de sus estudiantes “no se mueva que se le daña la cirugía de cerebro” ¿Consideras esto como una humillación? ¿Podría el profesor hacer algo para restituir la relación con su estudiante?</p>
<p>Violencia escolar</p> <p>Se pretende indagar acerca de la percepción de violencia y cómo se manifiesta en el espacio escolar y si remite a características de la violencia simbólica.</p>	<p>¿Cuáles son las características de un estudiante violento?</p> <p>¿Cuáles son las características de un profesor violento?</p> <p>¿En el colegio identificas algún compañero / profesor con estas características? ¿podrías contarme alguna experiencia o anécdota?</p> <p>¿Existen diferencias a nivel de convivencia entre la escuela de hace 10 años y la escuela actual? ¿Cuales son esas diferencias? ¿Podrías contarme alguna experiencia o anécdota que hayas vivido?</p>

## ANEXO D. Guía de entrevista para estudiantes

### GUIA DE ENTREVISTA PARA LOS ESTUDIANTES

CATEGORÍA	PREGUNTAS
Datos personales Nombre Grado Grupo Lugar de residencia Años Tiempo en la institución	¿Cómo te llamas? ¿Cuántos años tienes? ¿En qué grado y grupo estas? ¿Hace cuánto tiempo estudias en el colegio? / ¿En qué colegio estudiaste anteriormente? ¿En qué barrio vives? ¿Con quién vives? ¿Quién te trae al colegio todos los días?
Dinámica grupal Trato entre pares	¿Cuántos estudiantes son en tu salón? ¿tienes los mismos compañeros del año pasado? Si no es así ¿Cuáles son los criterios para esos cambios? ¿Cuántos niños/niñas hay en tu grupo? ¿Existen divisiones al interior del salón? ¿Cómo se hacen estas divisiones? ¿Cómo es la relación de los niños con las niñas? ¿Cómo es la relación de los niños con los niños? ¿Cómo es la relación de las niñas con las niñas? ¿Cómo percibes el ambiente grupal? (respeto entre compañeros, disposición para el desarrollo de las clases, actitud de escucha respetuosa) ¿Como son los principales conflictos y problemas en tu grupo? ¿Porque crees que se originan? podrías contarme alguna anécdota?
Percepción de la institución	¿Cómo te sientes en tu grupo? ¿te gusta el colegio? ¿Qué es lo que más te gusta del colegio? ¿Qué es lo que más te disgusta del colegio? ¿Qué sientes en las mañanas antes de venir al colegio? ¿te resulta motivante llegar al colegio? por qué? descríbeme un día de colegio? ¿Cuál es tu asignatura favorita? ¿Por qué? ¿Cómo son las clases de esa asignatura? ¿Cuál es la asignatura que menos te gusta? ¿por qué?

<p>Relación con los profesores</p>	<p>¿Cómo es tu relación con los profesores?          ¿con cuál te la llevas mejor y por qué? ¿Qué te gusta de el/ella?          ¿Con cuál has tenido diferencias o dificultades? ¿Qué te molesta de ese profesor o profesora?          ¿Cómo percibes a tu director/a de curso (te sientes escuchado, acogido, representado, orienta al grupo en la resolución de conflictos, invisibilizado, ignorado)          ¿te sientes querido y respetado por tus profes? Como evidencias/operacionalizas ese sentimiento? ¿podrías contarme una anécdota?</p>
<p>Figura del profesor</p>	<p>¿Cuáles son las características de un buen profesor?( ideal)          ¿Cuáles son las características de un mal profesor?</p>
<p>Formas de disciplinamiento de los profesores (concepción de autoridad) (concepción de respeto)</p>	<p>¿Qué hace un profesor cuando debe llamar la atención a un estudiante? ¿ Qué palabras o gestos usa?          ¿Has presenciado o vivido una situación donde el profesor recurre a los gritos, burlas, comentarios ofensivos para mantener la disciplina en el grupo?          Cuéntame una experiencia          Qué significa ese dicho “ese profe me la tiene montada”          ¿Te ha pasado alguna vez? Cuéntame en detalle          ¿A cuál profe respetas más y por qué?          ¿que necesita un profesor para ser el más respetado por un grupo?          ¿Alguna vez te has sentido irrespetado por algún profe?          Cuéntame en detalle, (expresiones, gestos, acciones, palabras)          ¿Cuál ha sido tu reacción frente a estos sucesos?          ¿Por qué crees que el profesor actuó así?          ¿Te has sentido atacado por algún profesor? (agresiones físicas, verbales, gestuales) ¿En qué situación específica?          ¿Por qué crees que el profesor actuó así?          ¿qué piensas de un profesor que le diga a uno de sus estudiantes “no se mueva que se le daña la cirugía de cerebro?”          ¿qué piensas de un profesor que se burle de sus estudiantes?</p>
<p>Debido proceso y debido progreso escolar (atendiendo al principio de proporcionalidad)<sup>60</sup></p>	<p>¿En el colegio reconocen las buenas acciones? ¿Cómo? ¿Quiénes lo hacen?          ¿Quién o quienes elaboran las normas del colegio?          ¿Cuándo un estudiante transgrede una norma escolar, qué acciones toma el profesor/coordinador?          ¿Quién toma las decisiones sobre los correctivos pedagógicos?</p>

<sup>60</sup> Exige que las medidas correctivas que se tomen ante cualquier situación sean proporcionales y no desmedidas, es decir que los correctivos pedagógicos y sanciones que se impongan sean adecuadas para alcanzar el fin que las justifica y lo menos graves posibles. En el contexto escolar este principio remite al código de infancia y

	<p>¿Los profesores y estudiantes deben cumplir las mismas normas? ¿por qué?</p>
<p>Humillaciones (experiencia escolar)</p> <p>(se hace pertinente indagar sobre el ataque a una identidad personal o grupal fuertemente investida, las manifestaciones de superioridad o la negación del sufrimiento, así como la desestabilización de los puntos de referencia (ataque deliberado a las creencias, normas y valores que le dan un sentido al mundo de los individuos.)</p>	<p>¿Qué significa para ti humillar a alguien? ¿Te has sentido humillado en el colegio? ¿por quién? (profesor, compañero, directivo) ¿Cómo fue esa situación? ¿Que hiciste? ¿Cómo cambio tu vida después de lo sucedido? ¿Qué sientes por esa persona que te humilló? ¿Cómo afectó tu relación con esa persona? ¿Por qué crees que sucedió? ¿Crees que cuando hubo una relación humillante entre un profesor y un estudiante se pueden restablecer los vínculos pedagógicos? ¿como?</p>
<p>Violencia escolar Se pretende indagar acerca de la percepción de violencia y cómo se manifiesta en el espacio escolar y si remite a características de la violencia simbólica.</p>	<p>¿Cuáles son las características de un compañero violento? ¿Cuáles son las características de un profesor violento? ¿En el colegio identificas algún compañero / profesor con estas características? ¿podrías contarme alguna experiencia o anécdota?</p>

---

adolescencia que reconoce a las niñas, niños y adolescentes que violan un acuerdo de convivencia como sujetos de derechos que requieren, ante todo, restitución de los mismos. En resumen, privilegiar acciones formativas sobre correctivas. (justicia restaurativa).

## **ANEXO E. Carta de invitación a los padres de familia**

### **CARTA DE INVITACIÓN A LOS PADRES DE FAMILIA**

Medellín, julio – noviembre de \_\_\_\_

**APRECIADO PADRE DE FAMILIA  
MEDELLÍN**

Por ser ustedes padres de familia del Colegio, queremos hacerlos conocedores de un estudio que es llevado a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina) en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación. Este contará con la participación del Colegio X, y la candidata a Doctora **VERONICA VALDERRAMA GOMEZ**.

El estudio se denomina: **“LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES EN EL ESPACIO ESCOLAR Un estudio socioeducativo sobre las percepciones sociales de la convivencia escolar desde la mirada de los docentes y jóvenes de la educación secundaria de la ciudad de Medellín. (2017-2019)**, y quisiéramos invitar a su hijo a ser partícipe de ello.

Este estudio busca analizar las relaciones entre las percepciones de docentes y estudiantes acerca de las humillaciones y su incidencia en los modos de configurar la convivencia cotidiana en el aula. Consideramos que su hijo (a) puede participar de este estudio. Si usted está de acuerdo, él/ella participará en una de las fases de la investigación. La participación de su hijo (a) consiste en asistir a un diálogo personal tipo entrevista.

La sesión tendrá una duración estimada de 1 hora y, se llevará a cabo en las instalaciones del colegio. Si usted está de acuerdo en que su hijo(a) participe en esta etapa del proceso, le solicitamos leer y firmar los dos consentimientos informados adjuntos (uno para el padre y, el otro para la madre del niño(a)) y luego, pida a su hijo firmar el formato de asentimiento para menores si este está de acuerdo. Envíelos a la institución el próximo \_\_\_\_\_

Su hijo(a) sólo será un participante en esta investigación si tanto el formato de consentimiento para adultos y el asentimiento del estudiante están firmados. Es importante aclarar que los niños (as) podrán retirar su participación del estudio en cualquier momento sin ninguna penalidad o pérdida de incentivos. La participación en este estudio es voluntaria y, nos ayudarán a comprender y analizar las formas más recurrentes de violencia que se presentan en el campo escolar y la incidencia en la formación de la autoestima escolar y social de los niños y jóvenes.

Gracias por tomarse el tiempo para leer estos materiales. Esperamos que su hijo(a) pueda ser parte de este estudio

Atentamente,

\_\_\_\_\_  
**VERONICA VALDERRAMA GOMEZ**  
Investigadora Principal

## **ANEXO F. Consentimiento informado para padres de familia**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA PADRES**

#### **¿De qué se trata este estudio y por qué se está llevando a cabo?**

Nos gustaría trabajar con su hijo(a) en temas relacionados con la convivencia escolar, especialmente las humillaciones y estigmatizaciones. El propósito de la entrevista es profundizar acerca de las miradas y percepciones sobre la violencia escolar y como incide ésta en la convivencia, atendiendo especialmente a como se regulan pedagógicamente las prácticas cotidianas entre docentes y estudiantes

#### **¿Por qué mi hijo(a) está siendo invitado a participar en este estudio?**

Consideramos que su hijo es un actor integral cuyas ideas y opiniones nos pueden ayudar a comprender las formas de relacionamiento entre los agentes escolares.

#### **¿En qué consiste la participación?**

Si su hijo(a) acepta participar, él o ella hará parte de una entrevista dirigida por la investigadora principal de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina). La sesión será llevada a cabo en un día y horario que sea adecuado para los participantes dentro de la jornada escolar.

#### **¿Cuánto durara la participación en este estudio?**

El encuentro tendrá una duración aproximada de una hora.

#### **¿Existen riesgos para mi hijo(a) si participa?**

No esperamos que su hijo(a) encuentre algún riesgo más allá de los que se pueden experimentar en el día a día.

#### **¿Hay algún beneficio para mí hijo(a) si participa en este estudio?**

Las respuestas de su hijo(a) nos ayudarán a comprender y analizar las formas de violencia más recurrentes en el campo escolar y su incidencia en la formación de la autoestima escolar y social.

#### **¿Puede mi hijo(a) dejar de participar si se siente incómodo?**

Sí, absolutamente. La investigadora y ambas Instituciones han revisado las preguntas y creen que los adolescentes pueden responderlas de manera tranquila. Sin embargo, su hijo(a) no tiene que responder a las preguntas con las que no se sienta cómodo y puede dejar de participar de la entrevista en cualquier momento sin ninguna penalidad.

#### **¿Cómo se manejará la confidencialidad y privacidad de las respuestas de mi hijo(a)?**

Para mantener la privacidad de sus respuestas, a los menores se les asignara un seudónimo o un nombre falso. Este seudónimo será usado en la transcripción de la grabación de las sesiones del modelo. La investigadora será la única que tendrá acceso a las grabaciones. Las grabaciones serán destruidas al final del estudio. Cualquier información personal será



guardada en un archivador con llave o protegida con una clave. La investigadora será la única que tendrá acceso a sus datos personales.

La investigadora a cargo de esta investigación es la candidata a Doctora Verónica Valderrama Gómez que puede ser contactada por email al correo electrónico [veronicavalderramagomez@gmail.com](mailto:veronicavalderramagomez@gmail.com)

Mi firma indica que mi hijo(a) tiene mi consentimiento para participar en este estudio.

Nombre Impreso del Padre: \_\_\_\_\_

Firma del Padre: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Teléfono y/o email: \_\_\_\_\_

Fecha de vencimiento de este formato: \_\_\_\_\_

## **ANEXO G. Asentimiento del menor**

### **ASENTIMIENTO DEL MENOR**

#### **¿De qué se trata este estudio y por qué está siendo realizado?**

Nos gustaría trabajar contigo sobre las relaciones cotidianas que tienes con tus maestros y compañeros en tu experiencia escolar.

#### **¿Por qué estoy siendo invitado a hacer parte de este estudio?**

Tus pensamientos y opiniones pueden ayudarnos a comprender las formas de relacionamiento entre los agentes escolares. (directivos docentes- docentes – estudiantes)

#### **¿De qué se trata mi participación en este estudio?**

Si deseas hacer parte de este estudio, serás invitado a hacer parte de un diálogo dirigido por la investigadora de la Universidad Nacional de la Plata y el Colegio. La sesión será llevada a cabo en un día y horario que sea adecuado para ti, dentro de la jornada escolar.

#### **¿Cuánto durará mi participación?**

El encuentro tendrá una duración aproximada de una hora

#### **¿Qué riesgos existen si participo en este estudio?**

Este estudio no implica ningún riesgo conocido.

#### **¿Existe algún beneficio para mí si deseo hacer parte de este estudio?**

Tus respuestas son muy importantes para nosotros ya que nos ayudarán a comprender y analizar las formas de violencia más recurrentes en el campo escolar y su incidencia en la formación de la autoestima escolar y social de ustedes los jóvenes

#### **¿Puedo dejar de participar si me siento incomodo?**

Si, absolutamente. La investigadora y el comité de ética han revisado las preguntas y creen que los adolescentes pueden responderlas de manera tranquila. Sin embargo, no tienes que responder a las preguntas con las que no te sientas cómodo y puedes dejar de participar en el grupo en cualquier momento sin ninguna penalidad.

#### **¿Cómo se manejará la confidencialidad y privacidad de mis respuestas?**

Para mantener la privacidad de tus respuestas, se te asignará un seudónimo o un nombre falso. Este seudónimo será usado en la transcripción de la grabación de la sesión del modelo. La sesión será grabada en audio y/o video, así como se tomarán fotos de tu participación. Los investigadores y sus asistentes de investigación serán los únicos que tendrán acceso a las grabaciones. Las grabaciones serán destruidas al final del estudio. Cualquier información personal será guardada en un archivador con llave o protegida con una clave. Los investigadores serán los únicos que tendrán acceso a sus datos personales.

La investigadora a cargo de esta investigación es la candidata a Doctora Verónica Valderrama Gómez que puede ser contactada por email al correo electrónico [veronicavalderramagomez@gmail.com](mailto:veronicavalderramagomez@gmail.com)

Mi firma indica que me gustaría participar en este estudio.

Nombre: \_\_\_\_\_

Firma: \_\_\_\_\_

Fecha: \_\_\_\_\_

Fecha de vencimiento de este formato: \_\_\_\_\_

## **ANEXO H. Carta de invitación a los profesores**

### **CARTA DE INVITACIÓN A LOS PROFESORES**

Medellín, julio – noviembre de 2019

**APRECIADO MAESTRO  
MEDELLÍN**

Por medio de esta invitación queremos hacerlo conocedor(a) de un estudio que es llevado a cabo en la Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina) en el marco del Doctorado en Ciencias de la Educación. Este contará con la participación del Colegio x, y con la candidata a Doctora **VERONICA VALDERRAMA GOMEZ**.

El estudio se denomina: **“LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES EN EL ESPACIO ESCOLAR Un estudio socioeducativo sobre las percepciones sociales de la convivencia escolar desde la mirada de los docentes y jóvenes de la educación secundaria de la ciudad de Medellín. (2017-2019)**, y quisiéramos invitarlo a ser partícipe de ello.

Este estudio busca analizar las relaciones entre las percepciones de docentes y estudiantes acerca de las humillaciones y su incidencia en los modos de configurar la convivencia cotidiana en el aula.

La sesión tendrá una duración estimada de 1 hora y, se llevará a cabo en las instalaciones del colegio. Si está de acuerdo en participar en esta etapa del proceso, le solicitamos leer y firmar el consentimiento informado.

Es importante aclarar que se puede retirar de la participación del estudio en cualquier momento sin ninguna penalidad o pérdida de incentivos. La participación en este estudio es voluntaria y, nos ayudarán a comprender y analizar las formas más recurrentes de violencia que se presentan en el campo escolar y la incidencia en la formación de la autoestima escolar y social de los niños y jóvenes.

Gracias por tomarse el tiempo para leer estos materiales. Esperamos que pueda ser parte de este estudio

Atentamente,

---

VERONICA VALDERRAMA GOMEZ  
Investigadora Principal

## **ANEXO I. Consentimiento informado para maestros**

### **CONSENTIMIENTO INFORMADO PARA MAESTROS**

#### **¿De qué se trata este estudio y por qué se está llevando a cabo?**

Nos gustaría trabajar con usted en temas relacionados con la violencia escolar, especialmente las humillaciones y estigmatizaciones. El propósito de la entrevista es profundizar acerca de las relaciones entre las percepciones de docentes y estudiantes acerca de las humillaciones y su incidencia en los modos de configurar la convivencia cotidiana en el aula.

#### **¿Por qué está siendo invitado a participar en este estudio?**

Consideramos que usted es un actor integral y fundamental dentro del proceso, cuyas ideas y opiniones nos pueden ayudar a comprender las formas de relacionamiento entre los agentes escolares.

#### **¿En qué consiste la participación?**

Si usted acepta participar, hará parte de una entrevista dirigida por la investigadora principal de la Universidad Nacional de la Plata (Argentina). La sesión será llevada a cabo en un día y horario que sea adecuado para los participantes dentro de la jornada laboral.

#### **¿Cuánto durara la participación en este estudio?**

El encuentro tendrá una duración aproximada de una hora.

#### **¿Existen riesgos para mí si participo?**

No esperamos que encuentre algún riesgo más allá de los que se pueden experimentar en el día a día.

#### **¿Hay algún beneficio para mí si participo en este estudio?**

Sus respuestas nos ayudarán a comprender y analizar las formas de violencia más recurrentes en el campo escolar y su incidencia en la formación de la autoestima escolar y social.

#### **¿Puedo dejar de participar si me siento incómodo?**

Sí, absolutamente. La investigadora y ambas Instituciones han revisado las preguntas y creen que los maestros pueden responderlas de manera tranquila. Sin embargo, usted no tiene que responder a las preguntas con las que no se sienta cómodo y puede dejar de participar de la entrevista en cualquier momento sin ninguna penalidad.

#### **¿Cómo se manejará la confidencialidad y privacidad de las respuestas?**

Para mantener la privacidad de sus respuestas, se le asignará un seudónimo o un nombre falso. Este seudónimo será usado en la transcripción de la grabación de las sesiones del modelo. La investigadora será la única que tendrá acceso a las grabaciones. Las grabaciones serán destruidas al final del estudio. Cualquier información personal será guardada en un archivador con llave o protegida con una clave. La investigadora será la única que tendrá acceso a sus datos personales.

La investigadora a cargo de esta investigación es la candidata a Doctora Verónica Valderrama Gómez que puede ser contactada por email al correo electrónico [veronicavalderramagomez@gmail.com](mailto:veronicavalderramagomez@gmail.com)

Mi firma indica mi consentimiento para participar en este estudio.

Nombre Impreso del Maestro: \_\_\_\_\_

Firma del Maestro: \_\_\_\_\_ Fecha: \_\_\_\_\_

Teléfono y/o email: \_\_\_\_\_

Fecha de vencimiento de este formato: \_\_\_\_\_

## ANEXO J. Acuerdo de confidencialidad

### ACUERDO DE CONFIDENCIALIDAD

#### COMPROMISO DE CONFIDENCIALIDAD

PROYECTO "LAS RELACIONES INTERGENERACIONALES EN EL ESPACIO ESCOLAR Un estudio socioeducativo sobre las percepciones sociales de la convivencia escolar desde la mirada de los docentes y jóvenes de la educación secundaria de la ciudad de Medellín. (2017-2019)"

Yo Verónica Valderrama Gómez identificado con Cédula de Ciudadanía, Cédula de Extranjería o Pasaporte o N° \_\_\_\_\_ aseguro mediante esta declaración que, para la realización de mis funciones en calidad de investigador / coinvestigador / asesor / asistente administrativo / auxiliar de investigación del proyecto arriba mencionado, actúo libremente, sin estar sometido a presiones o influencias externas o internas para asumir los compromisos que en este documento se establecen. En estas condiciones, me comprometo a:

1. Mantener en reserva la información que reciba del Colegio o relativa a los documentos generados u obtenidos para y durante el proyecto, salvo autorización expresa del Colegio u orden de autoridad competente. En particular, mantener en reserva información privilegiada relacionada con:
  - La información obtenida de las observaciones, entrevistas, encuestas u otros instrumentos de recolección de información aplicados a empleados, estudiantes o padres de familia del Colegio x
  - La información contenida en documentos del Colegio y a la cual tenga acceso como investigadora del proyecto o maestra del Colegio.
2. No divulgar información confidencial a la que haya tenido acceso por mi participación en el proyecto, a ninguna persona natural o jurídica que no esté oficialmente incluida en el equipo del proyecto o autorizada por el Colegio.
3. No usar la información confidencial con propósitos comerciales, ni utilizarla de ninguna manera que pudiere causar perjuicio directo o indirecto al Colegio.
4. No permitir que la información confidencial sea accesible, copiada, reproducida, distribuida o transmitida por ningún medio conocido o por conocer, en todo o en parte, sin el previo y escrito consentimiento del Colegio.

Acepto que, durante la vigencia y una vez finalizado el proyecto, siempre y cuando se respete la propiedad intelectual de terceros, el Colegio podrá hacer uso de la información recogida y procesada en desarrollo del proyecto para realizar análisis y publicaciones exclusivamente académicas, así como utilizar la información y documentos resultantes del proyecto con fines de investigación y como material de apoyo a la formación de estudiantes, docentes, funcionarios y padres de familia.

Acepto que la publicación de toda información y escrito que se produzca en el contexto o como resultado del proyecto, deberá tener la autorización previa del Colegio. En tales publicaciones, el Colegio podrá solicitar los respectivos créditos por su participación en el

proyecto.

Se entiende que dentro de la información confidencial no se incluye aquella que sea del dominio público. Además, la obligación de confidencialidad aplicará durante la duración del proyecto y 25 (veinticinco) años calendario adicionales a partir de la expiración del plazo del mismo; también cesará por el consentimiento expreso y escrito del representante legal del Colegio; porque la información se haya hecho pública por medio diferente a la acción u omisión de las partes; por mandato de autoridad judicial o administrativa competente; o por ministerio de la ley.

Manifiesto, así mismo, que no me encuentro inhabilitada para vincularme al presente proyecto, por no encontrarme incurso en las causales establecidas para ello en la normatividad vigente. En caso que me encontrase incurso en causal de inhabilidad o incompatibilidad, de inmediato pondré tal situación en conocimiento del Colegio, con el fin de que se tomen las medidas necesarias para preservar la integridad y transparencia del proceso de vinculación.

Dado en la ciudad de Medellín, el día 26 del mes de marzo del año 2019.