

Experiencia docente ante maltrato de los estudiantes en el contexto de la pandemia por Covid-19

Carlos Alberto Abril Martínez ¹ 

¹Secretaría de Educación del Distrito, Colombia
cabrilm@educacionbogota.edu.co

Como citar: Abril, C. (2022). Experiencia docente ante maltrato de los estudiantes en el contexto de la pandemia por Covid-19. *Educación y Ciencia*, 26, e15049. <https://doi.org/10.19053/0120-7105.eyc.2022.26.e15049>

Resumen

El maltrato hacia el docente es un fenómeno incipientemente reconocido internacionalmente, se hace relevante iniciar abordajes investigativos sobre este en Colombia. Se presentan resultados de la investigación Experiencias docentes ante maltrato de los estudiantes en Bogotá, realizada en el contexto de la pandemia, los hallazgos corresponden a situaciones ocurridas durante el periodo de aislamiento. Se realizaron entrevistas semiestructuradas a 20 docentes, el análisis del contenido permitió identificar formas de maltrato y su incidencia respecto al vínculo social, procesos de integración a la cultura escolar, la obstaculización en el desarrollo de estrategias pedagógicas y manifestaciones de malestar. Se reconocen varios posicionamientos subjetivos de los docentes participantes, desde posturas evasivas, hasta actitudes proactivas frente al maltrato experimentado. La construcción de experiencia docente da un sentido a las contradicciones de la práctica para relanzar el proceso pedagógico en una relación educativa basada en el respeto y la transmisión de un interés por aprender en el estudiante.

Palabras clave: violencia escolar, profesor, estudiante, pandemia covid-19, experiencia docente



Recibido: 23/09/2022 | Revisado: 26/09/2022
Aprobado: 21/11/2022 | Publicado: 15/12/2022

Teaching experience towards student mistreatment in the COVID-19 pandemic context

Abstract

The mistreatment towards the teachers is an incipient phenomenon known internationally, it gets relevant to start investigative approaches about this in Colombia. The results of the research *Experiencias docentes ante maltrato de los estudiantes en Bogotá*, made in the pandemic context, are presented, the findings correspond to situations that take place during the isolation period. There've been made semi-structured interviews to twenty teachers, the contents analysis allowed to identify the mistreatment forms and their incidence regarding the social link, the process of integration to school life, the hindering in the pedagogic strategies development and the manifestation of discomfort.

There've been known various subjective positionings of the participant teachers, from evasive postures to proactive attitudes towards the mistreatment experienced. The teaching experience provides sense to the practice's contradictions for relaunch the pedagogical process in an educational relationship based on respect and the transmission of an interest in learning in the student.

Keywords: school violence, professor, student, COVID-19 pandemic, teaching experience.

Introducción

Experiencia docente una propuesta de análisis del quehacer docente

La búsqueda de mejorar la calidad educativa ha llevado a que los estudios sobre trabajo docente sean un tema recurrente desde finales del siglo pasado hasta la actualidad (Abraham, 2000), (Tenti, 2006), (“Red Estrado”, 2022); estas investigaciones han tenido como propósito conocer a profundidad los factores que inciden en el desempeño de los docentes, buscando apoyar los procesos de enseñanza para incidir en el aprendizaje de los estudiantes de todos los niveles. También para generar en las instituciones condiciones de trabajo favorables que aporten al desarrollo personal y profesional del personal docente.

El trabajo docente y las investigaciones sobre este, han cobrado mayor relevancia a partir de su reconocimiento como el factor de mayor importancia para alcanzar niveles superiores en calidad educativa (OCDE, 2011).

En las investigaciones consultadas se identifican algunas de las problemáticas que el docente enfrenta en el desarrollo de su labor: multiplicidad y heterogeneidad en las funciones a desempeñar, diversidad de los estudiantes que debe atender, (que van desde estudiantes con capacidades excepcionales, pasando por toda la gama de la normalidad e incluyendo a aquellos con necesidades educativas especiales por déficits

atencionales, condiciones genéticas y déficit cognitivo), la pérdida en los estudiantes de su motivación por el aprendizaje, situaciones de violencia escolar, entre otros muchos obstáculos al proceso de enseñanza y aprendizaje.

Se han identificado también las consecuencias en el ámbito profesional y personal: malestar y estrés docente, síndrome de *burnout*, incidencia de factores psicosociales, alta rotación de docentes, abandono de la profesión, entre otros (Esteve *et al.* 1995), (Castro y Muñoz, 2013). No obstante, la mayoría de investigaciones sobre estos temas son de tipo psicológicas (Martínez, 2001), (UNESCO, 2005), (Almeida, *et al.*, 2015) dejándose de lado acercamientos sociológicos, que den cuenta de otras posibilidades de interpretación de los fenómenos.

Desde una mirada sociológica se pueden superar abordajes individualistas, obteniendo un mayor rango de análisis para identificar el posicionamiento de los docentes respecto a su trabajo en dimensiones como: la integración a la cultura escolar, su papel en la lectura y regulación del clima escolar, las relaciones de reconocimiento con directivos, compañeros y estudiantes; la definición de propuestas pedagógicas y didácticas para construir el vínculo educativo con sus estudiantes, todo ello para alcanzar los objetivos de enseñanza y aprendizaje definidos y apoyar la formación integral de los educandos.

Se plantea que lograr posturas reflexivas y analíticas ante el trabajo conlleva la capacidad de realización para el docente como autor y actor de un cambio en su realidad, a través del desarrollo de su creatividad y subjetividad, lo que, además, impacta de manera positiva en la percepción de su trabajo y la satisfacción alcanzada al realizarlo.

El reconocimiento del papel del sujeto en la construcción de su realidad implica ver al docente como agente decisivo del proceso educativo; él debe orientar, viabilizar y tomar decisiones de índole pedagógica que propendan por el aprendizaje y la formación integral de sus estudiantes, para ello debe articular sus conocimientos profesionales, disciplinares y su saber experiencial (Tardif, 2004), para valorar de manera adecuada las capacidades individuales de sus estudiantes y así apoyar su inserción social, cultural, e incluso económica en un contexto cambiante.

La propuesta de Dubet (2010), plantea la articulación entre lo subjetivo y los procesos de socialización, esto permite abordar fenómenos como el aprendizaje, el fracaso y la violencia escolar, entre otros. Su propuesta critica puntos de vista funcionalistas, en los que las posiciones sociales definen las acciones individuales, que aparecen como predeterminadas y ajustadas a roles específicos, dejando mínimos márgenes de acción para los sujetos; la posibilidad de respuesta se restringiría a protocolos y procedimientos de actuación rígidos.

Frente a lo señalado, Dubet parte de un diagnóstico de una realidad diversa y fragmentada en funciones independientes, que buscan realizarlo manera aislada:

integración, estrategia y subjetivación; esto implica que cada sujeto debe construir una significación que otorgue un sentido de coherencia e integración y oriente el por qué y para que de la acción, es decir, el accionar del individuo deber ser flexible, creativo y personal, en contraposición a un cumplimiento rígido de conductas asociadas a roles establecidos.

Sobre las lógicas de acción

La lógica de integración corresponde al proceso de socialización y pertenencia a una comunidad dada, la lógica estratégica hace referencia a las relaciones de intercambio en el marco de un mercado y la subjetivación se refiere a los posicionamientos singulares de cada sujeto (Dubet & Martuccelli, 1996); esta última articula la creatividad del ser humano con los determinantes histórico-sociales en los que se inserta al momento de nacer y ser parte del colectivo social, implica el componente cultural.

Estas lógicas, lejos de interactuar armoniosamente establecen tensiones que son experimentadas como contradicciones y cuestionamientos, por lo cual el sujeto debe emerger como su articulador: “La lógica de la integración establece una relación de tensión con la de la estrategia; la de la estrategia está en tensión con la definición del sujeto; la del sujeto está en tensión con la lógica de la integración” (Dubet, 2010, p. 210), el trabajo del sujeto es dar un sentido de unidad a dicha dispersión.

El docente debe asumir, entonces, una actitud reflexiva sobre su hacer, es decir, analizar el lugar ocupado, las funciones asignadas y las acciones y comportamientos propios, respecto a cada uno de factores que determinan las situaciones educativas:

La práctica reflexiva se basa en una determinada idea de la profesionalidad en la que los docentes tienen una responsabilidad con respecto a la educación de los estudiantes que trasciende el puro instrumentalismo, englobando las responsabilidades de educar para la ciudadanía y de imbuir en sus alumnos una disposición positiva para el aprendizaje durante toda la vida (Day, 2006, p. 124).

En el caso del docente, esto implica reconocerse como un profesional que no es un simple ejecutor de políticas curriculares y escolares establecidas externamente a la realidad social, sino que reflexiona sobre su saber disciplinar y didáctico, su interacción con el otro y la posibilidad de aportar para la construcción de un mundo sin dominaciones, ni hegemonías sociales ni culturales (Tardif y Nunez, 2018).

Dubet y Martuccelli (1996) puntualizan la experiencia social como un trabajo del actor en el que: “...define una situación, elabora jerarquías de selección, construye imágenes de sí mismo. Es a la vez un trabajo normativo y cognitivo que supone un distanciamiento de sí, una capacidad crítica y un esfuerzo de subjetivación” (p. 15).

Por su parte, la experiencia escolar específica a la vivenciada en la institución escolar, tanto para estudiantes como para los docentes, es conceptualizada como:

un trabajo de los individuos que construyen una identidad, una coherencia y un sentido... las lógicas de la acción que se combinan en la experiencia no pertenecen a los individuos; corresponden a los elementos del sistema escolar y se han impuesto a los actores como pruebas que ellos no eligen (Dubet y Martuccelli, 1996, p. 79).

En el presente documento se presentan parte de los resultados de investigación de la tesis: *Experiencias docentes frente al maltrato escolar de los estudiantes en instituciones públicas de educación básica y media de Bogotá*, que tuvo como propósito identificar y describir el proceso de construcción de experiencias docentes ante situaciones de maltrato. Por lo señalado se propone conceptualizar la experiencia docente como: la manera en que los docentes combinan las diversas lógicas de la acción para estructurar los procesos de enseñanza, respecto a demandas sociales y culturales presentificadas en la cotidianidad escolar, a través de peticiones, preguntas e incluso agresiones de sus estudiantes, en el marco de la legislación que define su trabajo.

Tomando en cuenta lo señalado, se configuraron algunos interrogantes sobre la construcción de experiencia docente ante el maltrato en el contexto pandémico:

¿Cómo configuran los docentes su experiencia ante el maltrato de sus estudiantes?
¿Qué consecuencias pueden surgir en su trabajo, concepto de sí e integración institucional?

Sobre el maltrato hacia el docente

La investigación sobre violencia escolar se inició con los trabajos de Olweus (1998), (1978) en la década de los 70, se centró en las situaciones de acoso entre estudiantes, delimitó los perfiles de la víctima y del acosador, y dio luces sobre el rol del grupo de compañeros en las situaciones de acoso. Sus investigaciones fueron de carácter cuantitativo a través de la aplicación de encuestas buscando delimitar la prevalencia del fenómeno.

Posteriormente, se realizaron estudios más profundos que permitieron identificar algunas características específicas de los sujetos implicados en las situaciones de acoso.

...el apego inseguro ha sido señalado como factor de riesgo de convertirse en agresor y en víctima apareciendo el apego seguro como factor protector de verse implicado como agresor y como víctima... en el caso de agresores el estilo educativo parental autoritario o muy permisivo, la ausencia o escasez de afecto y comunicación con los padres, las relaciones distantes con estos...en el caso de las víctimas el factor de riesgo es la sobreprotección” (Ortega et al., 2012, p. 213).

La referencia a los docentes respecto al acoso escolar les otorgó un papel en el control del comportamiento de los estudiantes y en la resolución de las situaciones que se presentarán entre ellos, ejecutando los protocolos de acción establecidos para gestionar las situaciones y promover una sana convivencia escolar.

La violencia escolar hace parte del campo de lo microsocioal, específicamente en la dinámica de las relaciones entre docentes, estudiantes, directivos, padres de familia y demás personas que pueden interactuar en la institución escolar, se manifiesta a través de: "...conductas que se describen como abuso, trasgresión, intimidación, represión, maltrato, humillación y que explican comportamientos que pasan desapercibidos en diferentes contextos de la vida cotidiana" (García *et al.*, 2012, p. 11).

A partir de los trabajos de la línea de violencia y educación de la Universidad Distrital Francisco José de Caldas, se han delimitado cinco formas de violencia escolar, que están en sintonía con los avances internacionales al respecto: acoso, ciberacoso, contravenciones, infracciones y el maltrato (Guerrero y García, 2012). Para el interés del presente documento se define el maltrato como una:

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

También es relevante reseñar el concepto de ciberacoso, puesto que fue una de las manifestaciones más frecuentes de maltrato hacia el docente en el contexto de la pandemia: "...un tipo de conducta intencional y agresiva que se repite de forma frecuente en el tiempo, a través del uso de dispositivos electrónicos, por parte de un individuo o un grupo, sobre un sujeto que no puede defenderse fácilmente" (Smith *et al.* 2008, p. 376).

Los estudios que reconocen a los docentes como sujetos de una acción violenta aparecen en la segunda década del presente siglo (Berg & Cornell, 2015), (Bounds & Jenkins, 2016), realizándose el primer metaanálisis sobre este objeto de investigación en 2018 (Longobardi *et al.*, 2018), en el que se identificaron 24 estudios sobre violencia perpetrada hacia los educadores por parte de estudiantes, donde entre otros aspectos se afirma: "La prevalencia de cualquier tipo de victimización por violencia informada por el maestro dentro de 2 años varió del 20% al 75% con una prevalencia combinada del 53%" (Longobardi y otros, 2018, p. 1).

Más allá del espacio temporal delimitado antes, se identifica que aproximadamente entre el 8 y el 10% de docentes han vivenciado situaciones de violencia por parte de estudiantes. El tipo de violencia empleado se discrimina entre: física (golpes, cachetadas, lanzamiento de objetos, etc.), verbal (groserías, gritos, generación de rumores), intimidación y amenazas y daño en bienes personales e institucionales:

las formas más comunes de violencia generada por los estudiantes que ocurrieron dentro los últimos 2 años, en orden descendente (con sus correspondientes prevalencias), fueron gestos obscenos (44%), comentarios ofensivos/obscenos

(29%), violencia verbal (29%), daño o robo de propiedad personal (17%), intimidación (10%), ataques físicos (3%) y violencia sexual (3%) (Longobardi *et al.*, 2018, p. 13).

La gravedad de este tipo de situaciones ya ha sido reconocida desde tiempo atrás en Colombia: “La manifestación más cruda de la pérdida de control de los adultos sobre lo que pasa en el colegio es la prevalencia de agresiones de estudiantes contra docentes o directivos” (Bromberg *et al.*, 2016, p. 16).

Con el contexto señalado se inició el proceso investigativo, cuyos resultados se presentan a continuación, enfatizando los hallazgos respecto al maltrato vivenciado en el contexto de la pandemia, que modificó las condiciones normales de los procesos educativos a nivel global, como se señala en un informe de la ONU de 2020:

... ha provocado la mayor interrupción de la historia en los sistemas educativos, que ha afectado a casi 1.600 millones de alumnos en más de 190 países... Los cierres de escuelas y otros centros de enseñanza han afectado al 94 % de los estudiantes de todo el mundo (ONU, 2020, p. 2)

Frente a esa situación, el Ministerio de Educación Nacional (MEN) y la Secretaría de Educación del Distrito (SED) dieron lineamientos para la atención de los estudiantes a través de medios tecnológicos, como lo son: *smartphone*, plataformas de comunicación en línea, clases virtuales, televisión, radio, entre otras herramientas tecnológicas, produciendo un cambio inédito en la dinámica escolar, que históricamente ha sido definida por su carácter presencial, el vínculo docente-estudiante y sus interacciones cotidianas, con las condiciones tomadas sufrió una ruptura radical respecto a la educación tradicional.

En Bogotá se planteó la estrategia “Aprende en casa”, configurándose el hogar como el ambiente de aprendizaje privilegiado para el desarrollo de las actividades diseñadas por las y los docentes, obligando a los padres a asumir un rol activo en el proceso enseñanza-aprendizaje de sus hijos. Más allá de las políticas planteadas, se observó que el derecho a la educación se vio comprometido por dificultades relacionadas con el acceso a internet y la ausencia de computadores en el hogar de un alto porcentaje de estudiantes, evidenciándose, además, el pobre manejo de la tecnología, tanto en estudiantes como en la mayoría de los docentes.

En conclusión, el sistema educativo y la institución escolar se encontraron frente a un escenario respecto al cual no había preparación ni formas de acción que atenuaran las consecuencias negativas para los estudiantes y los docentes.

Metodología

Desde la postura epistemológica asumida se busca “el análisis de las relaciones sociales, de los vínculos de las personas con su entorno físico y social, sus acciones y desempeños en sus posiciones o inserciones sociales, sus orientaciones, valores y creencias hacia el medio y hacia sí mismos” (Sauto *et al.*, 2005, p. 59).

Consistentemente con lo señalado, se optó por el diseño de una entrevista semiestructurada para obtener la construcción discursiva de los docentes sobre las situaciones de maltrato, sus creencias sobre la escuela y sus formas de respuesta a la violencia vivenciada.

Se comprende la entrevista como un acontecimiento interactivo entrevistado-entrevistador, en la que además del discurso en sí, pueden surgir elementos complementarios que son indicadores de emociones y expresiones afectivas, juicios cognitivos y valóricos y formas de ser, que se constituyen en material de análisis para el investigador (Alonso, 2007).

Se realizó proceso de validación del instrumento por pares académicos, enriqueciendo la propuesta inicial y enfatizando su carácter semiestructurado, es decir, reconociendo la condición de unicidad de cada entrevista, para así tener la posibilidad de generar interrogantes específicos, según la historia personal, académica y profesional del docente participante y de la situación particular de la experiencia de maltrato.

Dado el contexto de aislamiento durante la pandemia, las entrevistas fueron realizadas a través de la plataforma Teams, las temáticas abordadas en la entrevista son referidas en la tabla 1:

Tabla 1

Temáticas abordadas en la entrevista semiestructurada con docentes

Núcleos temáticos	Consignas y preguntas orientadoras
Caracterización maltrato	Narre la situación en la que considera que fue objeto de maltrato por parte de algún estudiante. ¿cómo se resolvió la situación? ¿Qué factores inciden en situaciones de maltrato hacia un docente? ¿El maltrato hacia el docente es reconocido institucionalmente?
Lógica integración	¿Por qué se hizo docente? ¿Qué define la identidad docente? ¿Cómo es el trabajo en la institución y con los compañeros?
Lógica Estrategia	¿Qué estrategias tiene ante dificultades de tipo convivencial? ¿cómo responde la institución al maltrato de los estudiantes?
Lógica subjetivación	¿Qué emociones vivenció por el maltrato? ¿Qué pensamientos surgieron en usted al vivenciar maltrato? ¿Cómo fue su reacción? ¿Qué efectos considera que tuvo el maltrato en sus competencias laborales?

Con relación a los docentes participantes se destacan los siguientes aspectos sociodemográficos (**tabla 2**):

Tabla 2*Caracterización sociodemográfica docentes participantes*

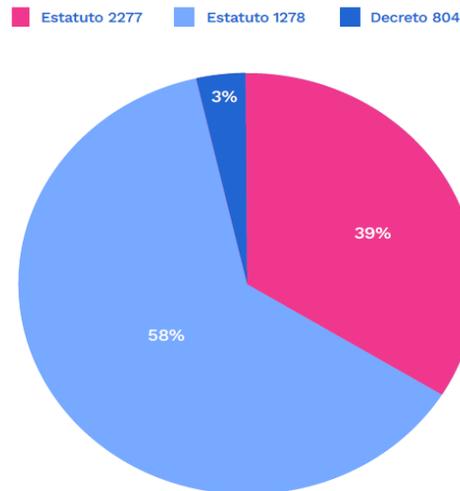
Localidad de trabajo	Hombre	Mujer	Edad	Área de enseñanza	Decreto de nombramiento	Mayor Nivel educativo
Engativá	2	1	66, 38, 53	Matemáticas (1), física (1), c. sociales (1)	2277 (2) 1278 (1)	Licenciados (1) Especialistas (1) Magister (1)
C. Bolívar	2	1	59, 33, 55	Matemáticas (1), c. naturales (1) y humanidades (1)	2277 (1) 1278 (1) Provisional (1)	Licenciados (2)
Santafé	0	1	54	Básica primaria (1)	2277 (1)	Licenciados (1)
Tunjuelito	1	0	40	Tec. E informática (1)	1278 (1)	Magister (1)
Kennedy	0	7	49, 39, 52, 56, 58, 55, 46	Matemáticas (1) Educación física (1) Humanidades (3), Artes (1), Tec. E informática (1)	2277 (2) 1278 (5)	Licenciados (3) Especialista (1) Magister (3)
Usaquén	0	1	54	Matemáticas y física (1)	Provisional (1)	Ingeniera (normalista superior) (1)
Fontibón	0	1	60	Humanidades (1)	2277 (1)	Licenciados (1)
Candelaria	2	1	39, 38, 31	Matemáticas (1) Humanidades (1), Aceleración del aprendizaje (1)	1278 (1) Provisional (2)	Magister (3) Normalista superior (1)
8 localidades	7	13	Prom. edad hombres: 43,7 Prom. edad mujeres: 51,5 Promedio total: 48,8	Humanidades (6) Matemáticas (5), C. naturales (2) Tec. E informática (2) física (1), Educación física (1) C. sociales (1), Primaria (1), Aceleración del aprendizaje (1)	2277 (7) 35 % 1278 (9) 45 % Provisional (4) 20 %	Normalista superior (1) Licenciados (8) Especialistas (2) Magister (8) Ingeniería Normalista superior (1)

Sobre la caracterización de los docentes puede afirmarse que, según lo observado, el hecho de pertenecer o no, a alguno de los decretos de nombramiento establecidos en Colombia¹, no incide de manera directa en la posibilidad de sufrir situaciones de maltrato, ya que, según las cifras de docentes por escalafón para 2020, la proporción es muy similar como se observa en la figura 1:

¹ En Colombia existen dos decretos de nombramiento de docentes de instituciones de carácter público: el 2277 (MEN, 1979), al que están adscritos los nombrados antes del 2005 y en el que no está contemplada la evaluación, por otro lado, el decreto 1278 (MEN, 2002), que acoge a los nombrados a partir del 2005, en el que la evaluación es determinante de la carrera docente. Además, hay docentes para la población étnica (MEN, 1995) y provisionales, que cubren la insuficiencia de docentes nombrados en propiedad, quienes están en inestabilidad laboral permanente.

Figura 1.

Distribución de la población docentes por estatuto. Tomado de La formación docente en Colombia (MEN, 2022, p. 23).



Luego de realizar las entrevistas, se procedió a transcribirlas para analizarlas, generando fichas analíticas individuales por categorías, que eran validadas con fragmentos del discurso de los docentes según las categorías y subcategorías delimitadas para acceder a la experiencia docente de los participantes y realizar el análisis de la información.

Las categorías analíticas corresponden a: maltrato, lógicas de: integración, estrategia y subjetivación y sus correspondientes subcategorías, como se observa en la figura 2.

Figura 2

Categorías de análisis para la construcción de experiencia docente.



Fuente: elaboración propia

La información obtenida fue examinada a través de la metodología de análisis de contenido (Duverger, 1981), que identifica fragmentos de discurso de los participantes en las categorías establecidas, generando núcleos de sentido que permiten postular una interpretación sobre un hecho dado, que se inserta de manera coherente con el marco teórico definido, dando cuenta del problema, las preguntas y los objetivos de la investigación.

Resultados

A continuación, se presentan algunos hallazgos considerados relevantes a partir del análisis de la información sociodemográfica y del discurso de las entrevistas realizadas sobre las manifestaciones del maltrato al docente y la comprensión de la construcción de experiencias docentes en el contexto pandémico.

Se identificaron seis casos de docentes que refirieron que el hecho principal se dio luego de iniciadas la pandemia y las medidas de protección definidas por el gobierno de turno, lo que corresponde al 30 % de los participantes, el resto de los docentes participantes refirieron situaciones ocurridas en el contexto de presencialidad (**tabla 3**).

Cabe señalar que, independientemente de la pandemia, se ha observado que los avances tecnológicos han abierto nuevas posibilidades de ejercer maltrato hacia otras personas, con consecuencias a nivel relacional, académico y personal (Marín, 2020).

A partir de lo expresado en las entrevistas, el maltrato por medios tecnológicos se manifiesta así: creación de memes, fotomontajes, propagación de rumores por redes sociales para dañar la reputación de la persona, por su parte, en la revisión bibliográfica se identifican estas formas: suplantación de identidad, envío de virus, suscripción en listas de pornografía, hacer colapsar buzón de correo, entre otras (Cowie, 2013).

De otro lado, se observó que para los docentes las posibilidades de maltrato por parte de los estudiantes se sustentan en la creencia que tienen los estudiantes sobre el anonimato que posibilitan los medios tecnológicos, rompiendo las barreras sociales y morales que generalmente otorga la presencialidad, reforzada, además, por la alta impunidad que se daría ante estos comportamientos (Duran, 2020).

Tabla 3

Manifestaciones de maltrato hacia docentes en la pandemia

# ²	Caracterización docente	Situación	Reacción	Resolución
1	Mujer, 53 años área física y matemáticas, sep. 2020. Dec. 2277	“al comienzo de la pandemia, tuve un estudiante que fue y me estornudó encima porque él estaba con gripa, y me estornudó”.	Miedo al contagio, sentimientos de vulnerabilidad	No hizo nada
2	Mujer, 60 años humanidades, marzo 2021. Dec. 2277	«una niña del grupo sacó el celular de ella y me mostró el sticker, entonces estaba mi foto y fuera de eso habían añadido un a expresión: «ay no», algo así” Creación de sticker para ridiculizar a la docente	“Yo soy una persona muy sensible y me puse ahí a llorar un momento... yo seguí molesta con el curso durante varios meses”.	Recurrió acciones institucionales
3	Mujer, 39 años educación física, marzo de 2021. Dec. 1278	“En el mes de mayo fui agredida por redes sociales, por unos estudiantes de grado 11, donde colocaron un meme sobre las clases de educación física y pues se referían a mí utilizando palabras soeces”.	“en el momento tuve como tristeza, porque uno les dedica bastante tiempo, a guiarlos... lo que más me dolió y yo lloré bastante, fue porque el chico que colocó la palabra ofendiéndome, yo le ayudé en varias oportunidades ... (llanto)”	Recurrió acciones institucionales
4	Mujer, 52 años humanidades, marzo de 2021. Dec. 1278	Creación de un grupo de WhatsApp para atacar a la docente: “...se referían a mí como piroba, como loca, que a mí me valía XXXX todo”.	Tristeza, decepción por el comportamiento de los estudiantes: “le dije, mira, yo te perdono, pero la verdad que nunca voy a olvidar lo que tú me hiciste porque me partió el alma en dos y ya no hay manera de como pegarla”	Recurrió acciones institucionales
5	Mujer, 54 años matemáticas, marzo de 2021. Dec. 1278	“En una clase por Meet se me metieron y pusieron pornografía, con niños de grados 602, no hallaba cómo sacar esa persona que se metió. Yo creía que, poniendo las manos en mi computador, de pronto ya los niños no iban a ver, pero esa incertidumbre...”	“Me sentí desesperada, no sabía que hacer...”	No hizo nada
6	Hombre, 33 años ciencias naturales, abril de 2021. Dec. 1278	“las clases virtuales del año anterior se hicieron por Facebook Live y hubo comentarios ofensivos por los chats: «este profesor, hijo tantas, no sabe explicar, es un homosexual”	“Generé cambios emocionales, era más irritable... la imposibilidad de controlar los sentimientos o las emociones eres muy agresivo y cambia tu temperamento...”	Recurrió acciones institucionales

² Con este número se identificarán los fragmentos de discurso tomados de cada docente que ilustran el análisis

Al parecer, lo que más preocupa a los docentes es la posibilidad que los videos se hagan virales o perduren en el tiempo en internet, sumado a la imposibilidad de realizar alguna acción que los elimine. También preocupa el efecto que pueda tener en la imagen que otros estudiantes tienen de ellos.

De otro lado, se observa que dos de los docentes en situación de maltrato durante la pandemia son del decreto 2277 de 1979 y 4 del 1278 del 2002, lo que puede arriesgar la interpretación que, dada su edad, un poco más jóvenes estos últimos, son más abiertos al uso de las nuevas tecnologías, lo que de alguna manera puede ponerlos en mayor riesgo de vulneración con las nuevas tecnologías de la comunicación y la información.

Respecto al componente emocional, se destacan sentimientos de tristeza y decepción ante los maltratos vivenciados, aunado a la idea que no era claro cómo proceder para resarcirlos y superarlos de algún modo.

Sobre la relación educativa: articulación de las lógicas de acción

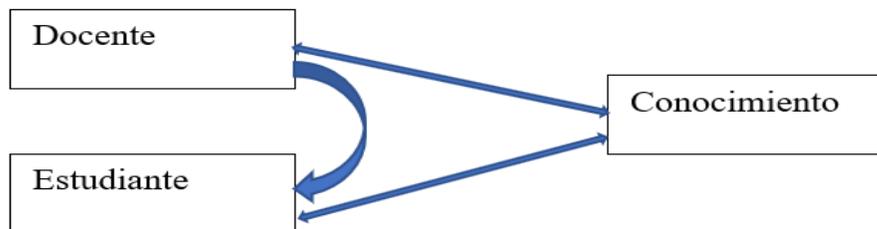
La relación educativa implica que el agente del proceso de enseñanza, el docente, transmita algo de su deseo por el conocimiento al sujeto del aprendizaje, su estudiante, logrando que este desee saber sobre dicho objeto y haga lo necesario para conseguirlo.

En la figura 3 se observa que, para constituir el vínculo con sus estudiantes, el docente debe mantener un constante ir y venir respecto del conocimiento disciplinar, que está en constante variación por los avances de la ciencia:

... los procesos de formación continua desde la actualización disciplinar y pedagógica han de incidir de manera efectiva en las prácticas pedagógicas o de liderazgo de docentes y directivos, de tal forma que generen desde la reflexión continua cambios significativos que favorezcan los aprendizajes de los estudiantes (MEN, 2022, p. 71).

Figura 3

Estructura de la relación educativa



Fuente: elaboración propia

El docente debe añadir el componente pedagógico definiendo: qué enseñar, cómo hacerlo, cómo evaluar, para, al final del proceso, certificar o no el aprendizaje del estudiante. En dicha dinámica se ponen en juego relaciones de poder en las que el docente establece las normas y pautas de relación en los diferentes momentos de la clase:

Durante su exposición magistral o presentación de contenidos: poner atención, escuchar su disertación, no hacer ruido, etc. En la ejercitación, entendida como la aproximación del estudiante al objeto de conocimiento, prescribe acciones puntuales: leer los textos asignados, realizar los ejercicios propuestos, abrir espacio para preguntas e interrogantes de los estudiantes, entre otras acciones. En el proceso evaluativo se definen los mecanismos y procedimientos que demostrarán si el estudiante adquirió o no el aprendizaje esperado.

Se observa entonces una alternancia de la acción respecto del objeto de conocimiento: el docente activa el proceso, presentando el contenido a aprender, el estudiante debe realizar acciones para aproximarse y apropiarse de dicho objeto de conocimiento y, por último, el docente debe asumir un rol de juzgamiento y certificación de lo aprehendido por el estudiante.

Frente a las condiciones planteadas el estudiante debe plegarse y cumplir a cabalidad las mismas, de lo contrario impediría para sí, y muchas veces para sus compañeros, el desarrollo esperado del proceso, generando la activación de mecanismos de control establecidos para que se comporte de acuerdo con lo esperado. Es decir, se ponen en funcionamiento las normas, reglamentos y acciones pedagógicas, didácticas y correctivas que se espera garanticen el aprendizaje.

A partir del análisis de las entrevistas se concluye que en la presencialidad el docente es el encargado de vigilar y controlar el comportamiento de los estudiantes, debe también supervisar que desarrolle las actividades asignadas, por lo que, cuando es necesario, llama la atención y motiva al estudiante.

Con este contexto se dieron las acciones de contención de la pandemia, que propiciaron un escenario absolutamente inesperado e inédito en la historia de la escuela contemporánea, modificando el quehacer del docente: ya no podía asumir la vigilancia de sus estudiantes, la supervisión era muy compleja, porque no todos los estudiantes presentaban sus trabajos y actividades, lo que generó sobre carga de trabajo y la sensación de no lograr nada con todo lo que hacía.

No presencialidad: efectos en el trabajo docente

La asistencia a la escuela genera una especie de burbuja semipermeable que dejaba en el exterior gran parte de las problemáticas familiares y sociales, posibilitando el diseño y puesta en marcha de ambientes de aprendizaje refractarios a muchas de estas situaciones.

Con la no presencialidad se observó el fenómeno de ingreso en el campo vital del otro (tanto para estudiantes como para los docentes), mostrando la cara oculta de su vida, en la que se evidenciaron aspectos previamente negados, como lo son dificultades económicas, situaciones de maltrato infantil e intrafamiliar, actitudes de negligencia respecto del cuidado de los niños, entre otras problemáticas psicosociales.

Esta situación marcó la experiencia docente, mostrando al niño y al adolescente en su medio habitual de existencia, con sus pertenencias y carencias, sus dificultades y valores puestos en juego; con sus contradicciones, temores y sueños difícilmente observables en la escuela formal, en la que tanto docentes como estudiantes deben asumir el rol establecido y comportarse de la manera socialmente esperada.

Paradójicamente, la pandemia posibilitó cumplir con una de las demandas permanentes al docente: conocer a profundidad a sus estudiantes:

...ver que de pronto el chico no ha comido, que no tiene los recursos y le están exigiendo o que es agresivo, porque hay unas circunstancias personales ahí. Con esta pandemia uno ya sabe, uno entra más al hogar...uno se agarra de la condición que tiene el muchacho para comprender en qué situación está (Docente 5, comunicación personal, 4 de febrero de 2021).

La ganancia en el conocimiento de la realidad estudiantil se vio relativizada por la imposibilidad de acceso a las tecnologías de un alto porcentaje de estudiantes; con quienes se rompió el vínculo casi totalmente. El agravante para el docente de esta situación es la sensación de impotencia para cambiar algo de la realidad evidenciado en ese momento: la ausencia de actos efectivos que ayudaran a sus estudiantes y familias en ese momento de crisis.

En otro orden de ideas, el impacto generado por la no presencialidad generó diversas respuestas en los diferentes actores del proceso educativo, en algunos docentes la respuesta fue preparar múltiples y extensas guías, sin tener claro el horizonte de ese trabajo, ni la certeza de su entrega a los estudiantes.

Ingenuamente, se pretendió llevar la presencialidad a la virtualidad, asignando muchas tareas o realizando encuentros virtuales, buscando dar estructura presencial a esa dinámica, lo que paradójicamente agudizó procesos de exclusión a gran parte de estudiantes:

... tengo unos chicos que no se han podido conectar en toda la semana y otros que todas las semanas tienen encuentros, ellos como un horario normal de clase en el colegio y eso tampoco es. O sea, eso de traer la presencialidad a la virtualidad no es lo mismo. O sea, hay que hacer la flexibilización curricular y la flexibilización en la misma educación, porque esto no es lo mismo (Docente 1, comunicación personal, 15 de septiembre de 2020).

Otras reacciones fueron de inmovilidad frente a lo que estaba aconteciendo, en espera de información que posibilitará tomar decisiones, con la esperanza de que emergiera alguien que diera luces sobre lo que se debía hacer. Lo cierto es que la puesta en juego de las actividades académicas generó posturas diversas entre los docentes respecto al quehacer con los estudiantes y sobre todo con sus notas, ya que desde las políticas estatales se normalizó la situación y se siguió asumiendo el calendario académico con sus obligaciones y exigencias generales, en especial los procesos evaluativos que definen la promoción anual.

La cohesión del colectivo docente se afectó al no existir una postura institucional al respecto, quedando en manos de cada docente la decisión de aprobar o no a los estudiantes, llevando a que algunos consideraran que no se reconocía las graves dificultades que los estudiantes experimentaban en ese momento:

hay profes que creen que el niño no se conecta porque no quiere, y yo tengo otros argumentos porque uno que otro niño me dice: “oiga profe, resulta que es que mi mamita llega a las seis, sólo tenemos un celular y somos tres, y para conectarnos profe eso ¿cómo hacemos?” (Docente hombre, comunicación personal, 31 de agosto de 2020)³.

Docente de poseedor de conocimiento a saber menos que sus estudiantes

Otro aspecto que se ha venido manifestando con las transformaciones sociales, culturales y tecnológicas desde fines del siglo pasado, y que se reforzó en la pandemia, es el cuestionamiento a la posesión absoluta del conocimiento en el docente, lo que conlleva propuestas pedagógicas que ubican al estudiante y su aprendizaje en el centro del proceso educativo.

Con los cambios tecnológicos y el acceso a diferentes herramientas y navegadores web, la información está al alcance de un clic, esto permitió que los estudiantes con acceso a medios tecnológicos y las habilidades adecuadas tuvieran la oportunidad de verificar de manera inmediata lo que el docente está exponiendo, posibilitándole la identificación de errores e imprecisiones en lo que el docente enseña; a partir de ello se genera un ambiente de cuestionamiento, que no es tomado de la mejor manera por algunos docentes, propiciando tensiones que mal tramitadas son fuente de conflicto entre estudiantes y docentes.

Ante lo expuesto, es evidente que el docente debe, en primer lugar, reconocer que no es el poseedor absoluto de un conocimiento dado y que su función no es otorgarlo, sino, justamente, es pensar pedagógicamente para diseñar actividades que conduzcan al estudiante a reconocer una posibilidad de ir más allá del punto que le señala el docente, para que, en algún momento, asuma de manera activa el proceso de apropiación de un campo de conocimiento determinado; reconocer su función

³ Este docente no sufrió maltrato durante la pandemia, pero sí maltrato físico en una época anterior.

social de producción de posibilidades de transformación social, es esencial para el docente, y esto solo se da al ver los estudiantes como capaces de superarlo.

Discusión

Retomando el concepto de experiencia docente propuesto: “la manera en que combinan las diversas lógicas de la acción para estructurar los procesos de enseñanza y formación integral”, se ubica al docente como articulador de las lógicas de integración, estrategia y subjetivación; lo que corresponde al andamiaje normativo legal del proyecto educativo y las diferentes relaciones constituidas en el espacio escolar, al diseño y ejecución de las acciones educativas y las posibilidades creativas que cada docente genera desde una lectura crítica del proceso educativo.

Respecto a la situación de maltrato en el contexto de la pandemia, se observó que cuatro de los seis docentes recurrieron a los protocolos y acciones institucionales definidas para atender situaciones de agresión e irrespeto entre miembros de la comunidad, mientras que dos de ellos refirieron no haber realizado mayores acciones y dejaron pasar la situación.

Cabe señalar al interrogante específico sobre si hay en los manuales de convivencia apartados frente al maltrato hacía el docente, la totalidad de docentes señalaron que no y que este se centra en la regulación de situaciones entre estudiantes, lo que lleva a reflexionar sobre el reconocimiento de esta problemática y la necesidad de generar acciones para controlarla.

A continuación, se ilustra la configuración del posicionamiento de una docente frente al maltrato experimentado, que va desde la decepción, la expresión emocional consecuente, el análisis del posicionamiento institucional y la definición de alternativas para reasumir con tranquilidad el encargo educativo.

La referencia al maltrato corresponde a la creación de un grupo de WhatsApp por parte de estudiantes de educación media, en el que se expresaban críticas y cuestionamientos a la labor de los docentes en general, y de la directora de grupo en particular, utilizando expresiones groseras de alto calibre (ver tabla 3 docente 4).

Durante la entrevista realizada, la docente relacionó la situación con una reunión de padres de familia, a través de una plataforma y de un grupo de WhatsApp de padres, en los que se generó una discusión sobre las medidas académicas respecto de la pandemia y la percepción de algunos de ellos del poco trabajo de los docentes en ese periodo de tiempo.

Ante ello la docente planteó que, por su parte, había asumido responsablemente su labor y que sabía de otros compañeros con igual actitud, sin descartar, no obstante, casos puntuales de docentes que no habían tomado con total responsabilidad su labor.

Sí refirió a que algunos estudiantes tampoco estaban siendo responsables de las actividades asignadas, es decir que, de alguna manera, optó por defender la institución, sus compañeros y su gestión personal, pero a la vez cuestionó la de los estudiantes:

yo les expliqué todo lo que habíamos hecho como maestros...cuando les escribí yo era defendiendo más algunas situaciones del colegio...prácticamente la queja no era conmigo. La queja era con otros profes que no habían enviado nada, que no se conectaban, y pues algunos papás estaban preocupados porque algunos ni aparecían, y yo defendiendo el colegio y defendiendo a los profes, pues me lleve la peor parte (Docente 4, comunicación personal, 11 de marzo de 2021).

Esas comunicaciones fueron conocidas por los estudiantes, en las que se les asignó una responsabilidad puntual en no realizar las actividades propuestas, lo que llevó a la reacción de crear el grupo en mención, en el que la docente fue objeto de maltrato verbal.

Es importante señalar que la docente se enteró de la existencia de esos mensajes insultantes a través del padre de familia de uno de los estudiantes, quien se los dio a conocer. Al enterarse del maltrato del que estaba siendo objeto, la docente recurrió a acciones que articulan las lógicas de integración y estrategia: recurrir al manual de convivencia (referente legal institucional) y a los directivos para que actuaran interviniendo la situación:

Yo llamé al coordinador y le dije, mire lo que está pasando y él me dijo: “listo, vamos a llamar a Comité de Convivencia” ... Envié una carta, como no teníamos el manual de convivencia, cité el artículo 15 de la Constitución, que habla sobre la presunta vulneración de los derechos fundamentales, del buen nombre, de la honra y de mi intimidad (Docente 4, comunicación personal, 11 de marzo de 2021).

No obstante, dicho procedimiento generó situaciones de revictimización, agenciadas por algunos estudiantes y las mismas instancias institucionales, de las que ella esperaba una acción contundente hacia los estudiantes:

¿Qué pasó?, pues que los llamaron a Comité de Convivencia...yo no sabía cuándo era el Comité de Convivencia, pensé que era un día y resulta que lo hicieron otro y el supuesto día del Comité, yo empecé a recibir mensajes de estos chicos uno a uno: “Profe, discúlpeme, yo no la quería ofender, lo siento mucho”, entonces, yo a uno de ellos le dije: “oye, yo no te puedo contestar, porque yo no sé qué va a decir el Comité de Convivencia y resulta que lo habían adelantado (Docente 4, comunicación personal, 11 de marzo de 2021).

Las acciones de la institución desconocieron la victimización de la docente y no abrieron el espacio para la expresión emocional ni acciones de reconciliación y perdón, que posibilitaran la reconstrucción de la relación. Se configuró, entonces,

una fuerte tensión entre la integración a la institución y sus procedimientos, y la posición subjetiva de decepción ante los resultados de la gestión institucional frente al maltrato:

... lo que le preocupó al colegio fue la posibilidad de que las notas de los estudiantes se vieran afectadas...yo dije: “pero ¿cuál fue la sanción?” Y dijeron: “el Comité dijo que era una disculpa y que la acepte y ya”. A mí eso me ofendió... (Docente 4, comunicación personal, 11 de marzo de 2021).

Con lo observado, se reconoce la emocionalidad como un componente fundamental en la construcción de experiencia docente, aporta energía e impulso para asumir decisiones y, muchas veces, ir contra el sistema, es decir, en constituir una posición crítica. En el caso analizado determinó el aislamiento y cierre de la persona respecto de su medio social:

la verdad no estaba bien, terrible, sentí decepción porque yo considero que he hecho mucho por el colegio. Yo lidero muchas cosas, hago mucho por los chicos para que esa sea la manera como que le agradecen a uno, fue tenaz...Yo ni podía llorar, fue una crisis existencial impresionante y más cuando empiezan esos meses de encierro, como a dar tan duro y yo estaba para enloquecerme acá, porque ni podía salir, ni me podía ver con mi familia. Tenaz, fue muy duro, muy duro. Yo no me la podía creer y menos que el rector y el coordinador nos llamen con esa arrogancia y nos digan: “ya se hizo” y la preocupación era por los muchachitos...Decepción total, a mí se me cayó el colegio con paredes y con todo lo que tiene adentro, todo, todo y levantarlo todavía no ha sido posible (Docente 4, comunicación personal, 11 de marzo de 2021).

La lógica de la subjetivación se evidencia en la lectura crítica que realiza sobre la autonomía institucional, sobre todo en relación con el impacto de las leyes de protección a la infancia sobre el ejercicio de la autoridad de docentes y directivos, y que evidenció un comentario del rector:

...me llamó y me dijo: “tú tienes que entender, esa es la forma de los chicos de desahogarse...lo puse en conocimiento en la personería y en la DILE⁴ y allá me pusieron unos abogados y ellos fueron los que determinaron la sanción” ... eso me ofendió en el alma, yo sentía era rabia y yo ya no quería refutar, ni comentar eso, porque para mí eso es inconcebible (Docente 4, comunicación personal, 11 de marzo de 2021).

La docente generaliza la respuesta dada a su caso particular, cuestionando la laxitud actual de la escuela, piensa que se está generando una forma de relación que no busca la formación integral:

estamos educando personas que necesitan mucho, porque ellos son adolescentes que necesitan aprender mucho, sobre todo el respeto, la convivencia, la autoridad,

4 Dirección local de educación

no el autoritarismo, pero si la autoridad...a ellos les están alcahueteando, les están dando una facilidad impresionante que les va a hacer más daño con el tiempo (Docente 4, comunicación personal, 11 de marzo de 2021).

La situación generó un choque entre el ideal de la docente sobre los mecanismos institucionales para manejar las problemáticas convivenciales y la realización de estos en el contexto de la pandemia, trastocándose las dinámicas de la presencialidad:

El Manual de Convivencia sí contempla el irrespeto y el dañar la imagen de alguien. Y es que no importa por qué medio sea, yo te lo puedo decir de frente, o lo puedo decir por teléfono. Sí, ahora está en un chat, porque ni siquiera fue un meme, fue un WhatsApp, entonces no hay que disfrazarlo...el Comité debió haber sido un poquito más serio, yo no digo tanto estricto, pero sí un poquito más serio, me pareció una burla total (Docente 4, comunicación personal, 11 de marzo de 2021).

A pesar del maltrato vivenciado, la docente encuentra en su relación con la disciplina que enseña y su compromiso con sus estudiantes una vía de elaboración personal, subjetivante, en la que se articulan integración, estrategia y subjetivación para afrontar los retos educativos en tiempos inciertos.

yo les exijo mucho mi materia, yo enseño con tanta pasión que la hago respetar, digámoslo así, yo quiero que ellos aprendan mucho esta materia, entonces les exijo mucho...es la carrera que a la que le debo mi vida, lo que tengo, Sí 10, 15 estudiantes que te agradezcan en la vida, eso paga la boleta de estar acá definitivamente, Yo amo ser maestra (Docente 4, comunicación personal, 11 de marzo de 2021).

Ese posicionamiento respecto de la disciplina enseñada fue lo que le permitió mejorar un poco la relación con los estudiantes que la agredieron en su momento.

Conclusiones

El contexto determinado por la pandemia por Covid-19 aceleró procesos de transformación que se han venido dando en la escuela y la profesión docente: inclusión de las TIC en los procesos educativos, flexibilizaciones curriculares, innovaciones didácticas, configuración de la relación docente-estudiante, entre otros factores, que mal gestionados configuran situaciones en las que la opción de apelar a la violencia toma fuerza.

Las situaciones de maltrato mediado por herramientas tecnológicas es una realidad que ya no se restringe a situaciones entre estudiantes, si no que ubica a los docentes como susceptibles y vulnerables ante agresiones anónimas de sus estudiantes, lo que es favorecido por la ausencia de reconocimiento de la problemática en el aspecto normativo, legal, e incluso social, en el que se reduce a verla como una situación menor y, muchas veces, producto del pobre control grupal del docente, sin tomar en cuenta la multiplicidad de factores que inciden en la decisión de un estudiante de

maltratar a un docente.

Frente a lo señalado, hay diferentes posibilidades de actuación para el docente, puede negar y minimizar la problemática, haciendo como si no ocurriera y asumiendo para sí las afectaciones en el ámbito emocional y afectivo, así como en su identidad profesional y personal, con consecuencias insospechadas.

El docente en situación de maltrato puede también recurrir a las acciones definidas en el manual de convivencia, sin embargo, allí encontrará una primera frustración, porque, al no estar incluida de manera literal entre las faltas, se presenta un vacío que impide una acción restaurativa de sus derechos y el inicio de acciones sancionatorias y formativas hacia los estudiantes, lo que a la postre genera sentimientos de soledad y ausencia de respaldo institucional ante el maltrato.

Lo importante en este tipo de actuación apunta a generar cambios institucionales en la delimitación de fenómenos que inciden en la dinámica educativa y el proceso de abordaje de estas, claramente esto trasciende lo individual e implica un trabajo colectivo que tome en cuenta el contexto normativo, institucional y contextual, que apunte a la transformación de realidades que, en este caso, han normalizado relaciones de maltrato hacia el otro.

En último término, el docente puede asumir el maltrato como un indicador de algo que está fallando en el vínculo educativo, se debe interrogar sobre las posibles razones de la situación, determinar la intención y los intereses que determinan el actuar de sus estudiantes, con esa información, generar hipótesis-sentidos- que no reduzcan el acontecimiento a un problema personal, sino que incluya la relación que el estudiante tiene con su propio proceso educativo: ¿por qué estudia? ¿Hay expectativas de progreso? ¿La disciplina que enseña es vista como necesaria para el estudiante? Entre otros muchos interrogantes, a partir de los cuales se planteen actos educativos que exijan del estudiante un posicionamiento activo y no ser simplemente el receptáculo de una sanción, que, a la postre, puede profundizar sentimientos de rechazo hacia la educación, la escuela y los docentes.

La postura mostrada requiere que el docente tenga siempre como referente su rol como educador, no solo como transmisor de conocimientos, para apostar a generar acciones que lleven a que sus estudiantes se responsabilicen de sus actos, asuman las consecuencias y, en algún momento, puedan también ser capaces de pedir perdón, un aspecto que cada día se complejiza y observa en las instituciones, pero que en el fondo implica ver al otro como humano, lo que podría llevar a que algún día el maltrato disminuya en la convivencia escolar.

Referencias bibliográficas

- Abraham, A. (2000). *El enseñante es también una persona: Conflictos y tensiones en el trabajo docente* (Gedisa, Ed.). Barcelona.
- Almeida, M.; Oliveira, E.; Guimarães N.; Rosemiro F.; Evangelista R.; Gomes A.; Vieira, B. (2015). Síndrome de *Burnout*: un estudio con profesores. *Salud de Los Trabajadores, Vol. 23, 1*. Retrieved from <https://www.redalyc.org/pdf/3758/375841582003.pdf>
- Alonso, L. E. (2007). Sujetos y Discurso: el lugar de la entrevista abierta en las prácticas de la sociología cualitativa. En J. M. Delgado y J. M. Gutiérrez (Coord.). In *Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales* (pp. 225–240). Madrid, España: Editorial Síntesis.
- Berg, J., & Cornell, D. (2015). Authoritative School Climate, Aggression Toward Teachers, and Teacher Distress in Middle School. *School Psychology Quarterly*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/spq0000132>
- Bounds, C. & Jenkins, L. (2016). Teacher-Directed Violence in Relation to Social Support and Work Stress. *Contemporary School Psychology (20)*, 336–34. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1007/s40688-016-0091-0>
- Bromberg, P., Pérez, B. y Jaramillo, P. (2016). *Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá, 2015*. <https://doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Castro, C. y Muñoz, A. (2013). Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá. *Avances En Enfermería 31 (2)*, 30–42. Retrieved from <https://revistas.unal.edu.co/index.php/avenferm/article/view/42690>
- Cowie, H. (2013). El impacto emocional y las consecuencias del ciberacoso. *Revista Digital de La Asociación CONVIVES*. Retrieved from https://www.researchgate.net/publication/236833681_El_impacto_emocional_y_las_consecuencias_del_ciberacoso
- Day, C. (2006). *Pasión por enseñar: la identidad personal y profesional del docente y sus valores (Vol. 4)*. Madrid España: Narcea, S.A. Ediciones.
- Dubet, F. (2010). *Sociología de la experiencia*. Retrieved from https://books.google.es/books?hl=es&lr=&id=_EJsz2sfbeUC&oi=fnd&pg=PA135&dq=dubet+sociologia+de+la+experiencia&ots=9miwogOx-p&sig=LVQrmFNpuUPFkYI0FoagWpAuvuI
- Dubet, F., & Martuccelli, D. (1996). En la escuela: sociología de la experiencia escolar. In E. Lozada (Ed.), *British Journal of Sociology of Education* (Vol. 23). Retrieved from <http://books.google.com/books?id=T0OgAAAACAAJ>
- Duran I. (2020). Agresiones a docentes por plataformas digitales aumentan febrero de 2020. *El País*. Retrieved from <https://www.eldia.es/sociedad/2020/02/08/agresiones-docentes-plataformas-digitales-aumentan-22471900.html>
- Duverger, M. (1981). *Métodos en las ciencias sociales* (12th ed.). Barcelona, España: Seix

Barral.

- Esteve, J., Franco, S. y Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores* (Vol. 4). Barcelona, España: Anthropos Editorial.
- García, B., Guerrero F. y Ortiz, B. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Guerrero J. y García B. (2012). Violencias en contexto. In *Violencias en contexto*. Bogotá, Colombia: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- Longobardi, C., Badenes, L., Fabris, M., Martinez, A., & McMahon, S. (2018). Prevalence of Student Violence Against Teachers: A Meta-Analysis. *Psychology of Violence. Advance Online Publication*. <https://doi.org/http://dx.doi.org/10.1037/vio0000202>
- Marín, A. (2020). Las fuentes digitales de la vergüenza: Experiencia de ciberacoso entre adolescentes. *El Informe Cualitativo* , 25 (1), 166-180. <https://doi.org/https://doi.org/10.46743/2160-3715/2020.4218>
- Martínez, D. (2001). *Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente*. Retrieved from <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010114346/abriendo.pdf>
- MEN. *Decreto 2277 Estatuto Docente*. , (1979).
- MEN. *Decreto N° 804/1995. Reglamenta la Atención Educativa para Grupos Étnicos*. , (1995).
- MEN. *Decreto 1278 Estatuto de Profesionalización Docente*. , (2002).
- MEN. (2022). *La formación docente en Colombia: Nota técnica*. Retrieved from https://www.colombiaaprende.edu.co/sites/default/files/files_public/2022-07/Formacion-docente.pdf
- OCDE. (2011). *Strong Performers and Successful Reformers in Education. Lessons from PISA for the United States*. Retrieved from <https://www.oecd.org/pisa/46623978.pdf>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Retrieved from <https://psycnet.apa.org/record/1979-32242-000>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*.
- ONU. (2020). Informe de políticas: La educación durante la COVID-19 y después de ella. Retrieved from https://www.un.org/sites/un2.un.org/files/2020/09/policy_brief_-_education_during_covid-19_and_beyond_spanish.pdf
- Ortega, R., Del Rey, R., Paz, E. (2012). Violencia escolar y bullying: El estado de la cuestión y los nuevos retos investigadores. In *Reflexiones sobre la violencia en las escuelas*. Siglo XXI editores.
- Red Estrado (2022). *Red Estrado en América Latina Red de Estudios sobre el Trabajo Docente*. Retrieved December 1, 2022, from <https://redestrado.org/rede-estrado-america-latina/>

- Sauto R., Boniolo P., Dalle, P., E. R. (2005). Manual de metodología: Construcción de marco teórico, formulación de los objetivos y elección de la metodología. Buenos Aires, Argentina: Clacso.
- Smith, P., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S. Russell, S. y &, & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines* (49) 4, 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Tardif, M., y Nunez, J. (2018). La noción de “profesional reflexivo” en educación: actualidad, usos y límites. *Cadernos de Pesquisa*, 48(168), 388-411. [Accedido 24 Febrero 2022], 388-411. <https://doi.org/10.1590/198053145271>.
- Tardif, M. (2004). Los saberes del docente y su desarrollo profesional. Madrid: Narcea ediciones.
- Tenti, E. (Comp. . (2006). El oficio de docente: vocación, trabajo y profesión en el siglo XXI (1a.). Buenos Aires: Siglo XXI.
- UNESCO. (2005). Las condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142551>