

## VÍCTIMAS, SILENCIOS Y COMPLICIDADES: ROSTROS DEL MALTRATO ESCOLAR

---

JOSÉ MARÍA NAVA PRECIADO / MAURICIO MÉNDEZ HUERTA

Centro universitario de Ciencias Sociales y Humanidades, Universidad Autónoma de Guadalajara

**RESUMEN:** Este trabajo es parte de un estudio que tiene como interés convertir en objeto de análisis el maltrato presente en las aulas de educación básica. Se sustenta en los testimonios de algunos agentes que en diferentes circunstancias lo han vivido. El estudio es el resultado de una serie de entrevistas realizadas a niños y niñas que cuentan su experiencia sobre el maltrato escolar, así como a docentes que han sido testigos de este problema desatado por algunos de sus colegas. Se complementaron sus puntos de vista con comentarios de madres de familia, cuyos hijos han sido objeto de dicho maltrato. En todos los casos son experiencias con agentes de educación básica de la Zona Metropolitana de Guadalajara (ZMG) en México. Las narrati-

vas de los agentes morales llevan a mostrar que el aula se convierte en un escenario natural para el ejercicio del maltrato. Los rituales escolares esconden, en ocasiones, acciones encubiertas de aparente compromiso por parte de los profesores. Sin embargo, en cuanto se abre la puerta del salón de clases se manifiestan formas cotidianas de maltrato que vulneran la dignidad de los alumnos. Dichas formas de maltrato, que van desde el castigo físico hasta la crueldad psicológica, con sus respectivas variantes, inciden en las relaciones morales de nuestra sociedad.

**PALABRAS CLAVE:** Maltrato escolar, relaciones morales, docentes, alumnos, salón de clases.

### Introducción

La educación moral es base de todo paradigma educativo, al ser fundamento de las relaciones que se instituyen en el aula entre los principales actores: los profesores y los alumnos. Sin embargo, surgen las siguientes interrogantes: ¿Por qué a pesar de dicha premisa las relaciones en el salón de clases, en algunas ocasiones, no se cultivan como se espera? ¿Por qué a veces los profesores eligen el maltrato como recurso para lograr sus objetivos educativos? ¿Cuál debe ser la responsabilidad de esos profesores ante la sociedad? ¿Por qué a veces son incapaces de impulsar los fines de la escuela, que son, entre otros, la realización plena de los alumnos como personas? Estas interrogantes afloran porque en la actualidad el maltrato escolar sigue cobrando una relevancia ética en

nuestro contexto al extenderse y convertirse en un medio al que recurren algunos profesores para cumplir su tarea. Esta situación preocupa porque al revisar el número de quejas presentadas sobre lesiones físicas por padres de familia ante la Comisión Estatal de Derechos Humanos de Jalisco (CEDHJ), en la Zona Metropolitana de Guadalajara, en contra de algunos docentes, se registran 88 quejas entre los años del 2005 al 2009. Tal parece que cuando los docentes lo eligen, bajo cualquier justificación, desconocen que sus acciones tienen un fuerte impacto en sus alumnos, pero el problema se complica todavía más cuando consideran no estar obligados a responder sobre su actuación ante la sociedad.

## Enfoque del estudio

La relevancia del estudio parte de la idea sustentada por Ragin, Ch. (1997), de *dar voz* a un grupo de agentes que por diversas circunstancias han vivido o son testigos del maltrato en las aulas, porque tienen *algo que decir* sobre este problema, intentando comprenderlo a través de sus voces. “Cuando el fin del proyecto es darle la voz a los sujetos de la investigación, es importante para el investigador intentar ver su mundo a través de sus ojos, comprender sus mundos sociales de la misma manera que ellos lo hacen” (p. 90). A partir de ello, por tanto, el presente escrito: (1) recupera las *experiencias dolorosas* de aquellos agentes involucrados en el maltrato escolar; (2) busca hacer audibles las voces que a veces no son escuchadas ni por profesores ni por autoridades y; (3) pone la mirada en las víctimas (Mardones & Reyes M. 2003).

Para obtener los testimonios de los agentes se utilizó la entrevista abierta como narración, incluyendo preguntas generadoras relacionadas con información y experiencias sobre el maltrato escolar. Cuando me refiero al maltrato, y propiamente al escolar, retomo el uso común del término que, en nuestro contexto, apela a todo acto violatorio de los derechos de los niños al interior del salón de clases.

## Resultados y meditaciones

### 1. Todo por la disciplina y el control

El maltrato en las aulas se fundamenta, de alguna manera, en las asimetrías morales entre quien lo provoca y lo sufre. Es decir, existen dos agentes morales, el profesor, “A”, y el alumno “B”, en relaciones de desigualdad, las cuales motivan a que A, quien tiene más

poder en el aula, recurra a cierta fuerza para someter a *B*. Si se admite el razonamiento, entonces *B* sufre por la recurrencia a ciertos dispositivos de poder que *A* considera como útiles para poder cumplir sus objetivos como docente. La voz de Juan, un profesor de primaria, es ilustrativa para darle fuerza a esta argumentación:

En mi escuela, los profesores comentan que ellos tienen que tomar medidas en el mal comportamiento de algunos alumnos, y mencionan que incluso tienen que llegar a darles, por ejemplo, un varazo o hablarles muy fuerte o gritarles o ponerles castigos severos para de esa forma no perder el control en el grupo y tener disciplina, es una forma de imponer la autoridad y respeto para mantener el grupo tranquilo, y también es una forma como de demostrar quién tiene la fuerza en el salón (Ent 5, 011008).

Como se observa, *A* recurre al maltrato porque considera que es una manera útil en sus intentos de mantener el *buen comportamiento* y *la disciplina* en el salón de clases. Esto significa que todo es permitido para *no perder el control*. Por tanto, se vale desde el castigo físico hasta la aflicción, que no obedecen a la naturaleza del trabajo escolar, sino más bien son dispositivos límites para hacerse escuchar. ¿Puede *A* justificar su maltrato hacia *B*, en ese intento por controlar su grupo? Esta interrogante nos ubica en un arranque hipotético en la reflexión. *A* puede decir que en un grupo de 30 niños, debe recurrir a cualquier estrategia para *cumplir* con su compromiso docente. Por tanto, de los 30 que componen el grupo, castigar a tres por el bien de los otros 27 bien vale la pena. Pareciera, en esta situación, que el argumento de *A* está plenamente justificado en relación a los objetivos perseguidos. Se intenta justificar que es *por el bien del grupo*. Esto, como señala atinadamente Mugerza (2003), es caer en las redes de la *lógica del mal menor*, la cual busca justificar cierto maltrato en el aula que, al final de cuentas, no sabemos si luego se convierta en el mayor de los males al institucionalizarse y volverse cotidiano. Por consiguiente, cuando los profesores arguyen que sus conductas en el salón de clases están dirigidas a *tener disciplina*, tratan de justificar acciones moralmente reprobables en nombre del trabajo escolar. Pero no sólo eso, dicha justificación es vista por algunos colegas como ejemplar y necesaria en cualquier grupo. De ahí que palabras como disciplina/ control/ castigos/ respeto/ autoridad/, se vuelven lugares comunes cuando *A* busca justificar su comportamiento en el aula. Por tanto, la tesis de *A* de considerar que el *bien* del grupo está por encima de la integridad de *B* es falsa desde un punto de vista moral.

Cuando *A* dice que *B* debe obedecer, no se da cuenta que esta obediencia ciega es una imposición, al querer convertirla en el eje del proceso enseñanza-aprendizaje. De ahí que, como sugiere Levinas (1999), sólo desde los ojos indefensos del Otro, es posible actuar

de manera racional y, por tanto, abrirse a la autocrítica. Es decir, en la escuela, *B* es el espejo de *A*, en la mirada de *B* podemos descubrir quién y cómo es *A*, en *B* podemos reconocer a *A*. Esto permite llegar a la siguiente conclusión: en sus decisiones *A* se reconoce como persona y re-conoce a *B* en igualdad de condiciones, como *A* mismo se reconoce.

## 2. Los alumnos como medios no como fines

Los alumnos vulnerables, *i. e.*, propensos al maltrato, lo pueden ser por diversos motivos: (1) por su comportamiento en el salón de clases; (2) por el género; (3) por su inscripción socioeconómica; (4) por su apariencia; (5) por su aprovechamiento, entre otras circunstancias. Dichos motivos se convierten en razones para ser víctimas del *enojo* de sus profesores, como lo afirma Beto un niño de 11 años; desde el momento en que entran al salón de clases los niños son agentes potenciales de sufrir ese enojo. Pero no sólo eso, la cuestión se vuelve éticamente más seria cuando aprovechando su situación, el profesor los ve como medios y, para ello, no importa valerse de recursos como el castigo físico, la indiferencia y la discriminación, entre otros tipos de maltrato. Esto significa que el maltrato puede ser manifiesto o implícito (Ferrater & Cohen, 1996), pero aquí es importante subrayar que por sus consecuencias morales, limita, acalla, no deja ser al niño o niña que lo sufre. Estos tipos de maltrato aniquilan y destruyen a estos alumnos, porque se preparan para todo cuando van a ir a la escuela menos, tal vez, para ser maltratados por su maestro. El alumno maltratado ha llegado a ser lo que es obligado por sus circunstancias. Parto de una premisa elemental: él no ha querido ser un medio, el profesor lo ha convertido en medio en contra de su voluntad. En nuestro contexto escolar existen experiencias escandalosas que ilustran estas conductas. Veamos la narración de Beto:

Ent. ¿Pláticame, cuál ha sido tu experiencia en el salón?

Beto: Que me paren enfrente de mis compañeros con las manos arriba y que me jalen los pelos.

Ent. ¿Y por qué te hace eso el maestro?

M: Porque... se enoja.

Ent. ¿Se enoja?

Ent. ¿Qué dice?

Beto: Y este nos dice palabras, este, a ver tu niño tonto, tú niño... así.

Ent. ¿Y qué otras palabras les dice, que tú te acuerdes?

Beto: Un día le dijo, a...a un amigo mío "pendejo".

Ent. ¿De qué más te acuerdas?

Beto: Nos pegaba con el borrador... y nos jalaba los pelos y las orejas...también. Agarraba, agarraba...con la cabeza así.

Ent. ¿Tú qué sientes cuando te ha regañado así?

Beto: Mal

Ent. ¿Y qué hacen tú y tus compañeros?

Beto: Nada (Ent. 2, 020808)

La voluntad —como un poder actuar o no actuar, desde el punto de vista kantiano— del niño queda en manos del profesor, éste la puede manejar, destruir poco a poco, hacer que olvide su condición de persona, al asestar golpes mortales, humillar, vejar, rebajar cada vez que así lo quiere. Lo hace callar, bajar la mirada, paralizarse; lo vuelve autómeta a la orden, al regaño, al golpe. Por su condición, muchas veces de inocencia, (a) porque no habla, (b) porque no sabe, (c) porque no exige, (d) porque él vio, (e) o porque él no fue, por eso es humillado el niño o la niña. Se les castiga muchas veces por esa condición de inocencia que los hace culpables ante la mirada inquisitiva del verdugo. Pero además, esa condición de inocencia, le recuerda al profesor su condición de maldad. Esta es la gran paradoja enfrentada por algunos alumnos en nuestra sociedad actual, nos recuerda lo siguiente: entre más inocentes son, más se les humilla, más sufren. En estos casos, a un niño como Beto, el maltrato lo acompaña, va de la mano con él. Por consiguiente, las acciones del profesor lo empequeñecen y lo hacen retroceder ante la mirada del profesor, *i.e.*, lo hacen ubicarse en el extremo de la línea de su condición humana, donde él es una víctima y el profesor el verdugo.

Los verdugos son quienes se encargan de provocar el maltrato escolar. Aunque es una palabra dura es un término adecuado para referirme al profesor que *asume* ese rol, a través de sus acciones. Aludo a ese término porque los mismos profesores lo expresan cuando alguno de sus colegas se pone esa máscara:

Profesor Hugo: Nosotros tenemos una compañera que es agresiva, es un verdugo, hasta con los maestros también. Es una maestra que vivió en el hospicio, eso se rumora...cuando la conocimos pensamos que no era así. El grupo le tiene terror no quieren que llegue, todos bien sentaditos hombres y mujeres. Como le digo, los compañeros le tienen miedo, hasta yo. (Ent 7,181109)

Se comprenderá, entonces, quien sufre el maltrato en la escuela, por ese verdugo, se encuentra, muchas veces, incapacitado para recuperarse de esa experiencia dolorosa. Esto lleva a sustentar que ningún profesor o profesora puede abrogarse el derecho de ver y tratar a un alumno como medio, porque estaríamos justificando algunos de los grandes fracasos en la educación; la historia se encarga de recordarlo. La experiencia dice que el alumno maltratado no puede hablar, está enmudecido, las situaciones vividas lo han hecho enmudecer. Agacha la mirada para no enfrentarse con la mirada del verdugo, acusadora, fría, ajena:

Profesor Juan: No, no y eso es bien claro, el alumno cuando el maestro habla, baja la mirada, incluso el maestro tiene que decir: "veme a los ojos", y así el niño tímido agacha la mirada si, incluso aunque el niño no sea violentado, él al ver como tratan a su compañero, también le influye aunque no sea él la víctima, aunque no sea a él al que estén regañando, le influye, en eso de la mirada se nota.

Ent. ¿Sí?

Profesor Juan: Les tienen miedo a sus profesores, sobre todo cuando están en esa actitud, de que están según corrigiendo, aunque no sea uno directamente el afectado pues si les tienen temor, incluso comentan los papás: "No pues a este maestro mi niño sí le tiene miedo porque es muy severo", y los niños dicen: "me voy a poner a trabajar porque si no me va a regañar o si no me va hacer otra cosa" y están todos calladitos, agachados. (Ent 5, 011008)

Estas voces son paradigmáticas, porque nos están recordando cómo se vive el maltrato en las aulas, pero en estos casos *las paredes no oyen*, porque nadie dice nada. Por esta razón, el asunto del maltrato escolar es visto como algo normal en muchos de los colegas; Enrique, un profesor de primaria, dice:

Cuando comentamos que un maestro llega a hacer eso, ponerle un castigo de ese tipo a un alumno, lo que se comenta es básicamente pues... "respetamos el trabajo que tú tienes tan duro", es decir si tú tienes esa actitud en tu grupo se te respeta porque es tu grupo, porque como compañeros no tenemos derecho a opinar si estuvo bien o estuvo mal, sino que como es tu grupo pues...tú sabrás lo que haces con él, si acaso del que se esperara que interviniera de "no toques a ese niño o no actúes de esa forma", si acaso sería el director, pero entre compañeros maestros no, si tú haces eso en tu grupo pues es tu grupo y tú sabrás a lo que te atienes, además esto se hace muy seguido y nadie de los compañeros dice nada. (Ent 4, 240908)

Ante estos recursos los profesores recurren al silencio que envuelve la complicidad, a la cultura de *taparme los ojos para no ver y taparme los oídos para no escuchar*. Pero debemos aceptar que esta actitud denigra a quien lo hace y mutila el trabajo docente. ¿Acaso no se pierde la dignidad de un quehacer tan virtuoso? El silencio, por tanto, ante el

maltrato escolar equivale a la pérdida de la dignidad humana. Es la pérdida del pudor que sacrifica nuestra naturaleza humana, la juzga y la vuelve vulnerable.

Pero ¿Por qué a los profesores se les olvida que los niños son personas? ¿Qué les representan? El siguiente comentario del profesor Juan es ilustrativo al respecto:

El profesor a veces ve a los niños como una amenaza. Si este niño me causa un problema entonces, es una amenaza, cuando crezca o sea más grande o que pase de grado y demás, o sea es un riesgo, que si no logro controlar me va a desacomodar todo mi trabajo y no me va dejar avanzar y demás. Entonces, para mí, los ve como una amenaza, como algo que le puede causar problemas, problemas en su trabajo. (Ent 5, 011008)

En esta lógica resulta que las víctimas se vuelven victimarias. Son los alumnos con su espontaneidad, sus risas, sus ocurrencias las que provocan la ira del profesor. Por eso el maltrato se justifica y se mantiene porque *no lo dejan trabajar*. Por desgracia, en el imaginario de muchos docentes prevalece esa idea que nos cuenta el Profesor Juan, esa convicción de castigar a los niños, porque de otra forma el trabajo en el salón de clases no se realiza. Y algunos profesores toman en serio este argumento: *los niños deben ser castigados para poder hacer mi trabajo*. Por tanto, se disculpa la figura del docente castigador, aquél que debe golpear y debe insultar:

Profesor Enrique: Porque la sonrisa demostraría debilidad o aprobación y de lo que se trata es de frenar, y la cara debe demostrar dureza, fuerza demostrar quién manda, sobre todo la voz, si el profesor está enojado debe demostrarlo con su voz un volumen fuerte, así dominante. (Ent 4, 240908)

No cabría para este profesor, en el ejercicio docente, una figura benevolente, porque el imaginario escolar instituido es precisamente el del profesor violento, porque en algunas ocasiones es considerado como más exitoso en su trabajo. Esta es la paradoja en nuestro contexto.

## Conclusiones

Los planteamientos éticos realizados en estas reflexiones a partir de las opiniones de los entrevistados tiene la pretensión de fundamentar la pertinencia de situar la ética en el salón de clases. En cuanto a la importancia de erradicar el maltrato de las aulas, todas las personas podemos estar de acuerdo, la clave aquí es cómo hacerlo. Esa es la gran cuestión, que acepto y queda pendiente en estas reflexiones. Pero un primer paso es abordar el problema desde diferentes acercamientos teóricos, y la ética tiene mucho que decir sobre el punto. Pero acercarnos al compromiso moral del profesor, ante sus alum-

nos, no debe ser valorado sólo como un compromiso dictado por normas externas; no, por *mor* del deber es un mandato interno que lo obliga a reconocer su carácter moral en el salón de clases. Hacer esto, es apelar a su moralidad, a esa interioridad o morada interna del carácter de una persona como atinadamente lo increpa González J. (1997), al ser-así como disposición de obrar y esto no es otra cosa que una propiedad del carácter como lo arguye Tugendhat, E. (2001)

## Bibliografía

Ferrater, J.; Cohn P. (1981/1996). *Ética aplicada. Del aborto a la violencia*. Madrid. Ed: Alianza Universidad.

González, J. (1997). *El malestar en la moral*. 2ª. Ed. México: ed. UNAM.

Levinas, E. (1999). *Totalidad e infinito*. 5ª. Ed. Trad. Daniel Guillet. Salamanca: Ed. Sígueme.

Mardones y Reyes. (2003). Introducción. En Mardones y Reyes. *La ética ante las víctimas*. (pp. 11-26). Barcelona: Ed. Anthropos.

Muguerza, J. (2003) La no-violencia como utopía. En Mardones y Reyes. *La ética ante las víctimas*. (pp. 11-26). Barcelona: Ed. Anthropos.

Ragin, Ch. (2007). *La construcción de la investigación social*. Bogotá. Ed: Siglo de Hombre Editores.

Tugendhat, E. (2001). *Lecciones de ética*. Trad. Román Rabanaque. Barcelona: Ed. Gedisa.