

Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad

Teachers' discomfort and school violence, a relationship to be defined: documentary review from the decade of the 90's to the present

Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del noventa a la actualidad

Carlos Alberto Abril Martínez*

<https://orcid.org/0000-0001-9207-2121> Universidad Distrital Francisco José de Caldas, Bogotá, Colombia

- **Fecha de recepción:** 2019-09-25
- **Fecha concepto de evaluación:** 2019-11-01
- **Fecha de aprobación:** 2019-11-06
<http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1045>

Para citar este artículo / To reference this article / Para citar este artigo: Abril-Martínez, C.A. (2020). Malestar docente y violencia escolar una relación por definir: revisión documental de la década del 90 a la actualidad. *Revista Logos Ciencia & Tecnología*, 12(1), 188-205. <http://dx.doi.org/10.22335/rlct.v12i1.1045>

RESUMEN

Los fenómenos de la violencia escolar y el malestar docente son contemporáneos. El primero fue delimitado por Olweus en 1978, mientras que el segundo fue acotado por Esteve en 1987. Son pocos los estudios que han ubicado como objeto de investigación la relación entre ambos; sin embargo, desde inicios del siglo XXI se ha empezado a reconocer situaciones de maltrato y agresiones hacia los docentes. Desde una revisión documental de los estudios sobre el tema, incluyendo elementos legislativos, se elaboró una base de datos y un fichero referencial, que permitieron un análisis de contenido que llevó a identificar el papel de los cambios en el sistema educativo y la profesión docente, como determinantes de una relación pedagógica en la que el docente es destituido del lugar de saber pedagógico, generando victimización por parte de sus estudiantes, con consecuencias en su salud, e incluso, la aparición de enfermedades profesionales.

Palabras clave: violencia, escolar, docente, enfermedad profesional, estudiante



* Autor para correspondencia. Correo electrónico: carlosabriljm@gmail.com

SUMMARY

Teacher's discomfort and School violence phenomena are contemporary. The first one was implemented by Olweus in 1978 and the second by Esteve in 1987. There are few studies about this relationship, however from the beginning of the 21st Century the school violence towards the Teachers have been documented. In the documental revision of the topic, including legal papers, a database and a reference database were created to analyse the content in order to identify the chances in the education system and Teachers Development as a relevant pedagogical relationship in which the teacher is removed from their knowledge-pedagogical base generating to be seen as victims, health problems and even, professional illnesses.

Keywords: violence, school, Teaching profession, professional illness, student

SUMÁRIO

Os fenômenos da violência escolar e do desconforto dos professores são contemporâneos. O primeiro foi delimitado por Olweus em 1978, enquanto o segundo foi delimitado por Esteve em 1987. Poucos estudos colocaram a relação entre os dois como objeto de investigação; No entanto, desde o início do século XXI, situações de abuso e agressão a professores começaram a ser reconhecidas. A partir de uma revisão documental dos estudos sobre o assunto, incluindo elementos legislativos, foram elaborados um banco de dados e um arquivo de referência, o que permitiu uma análise de conteúdo que levou à identificação do papel das mudanças no sistema educacional e na profissão docente, como determinantes de uma relação pedagógica na qual o professor é retirado do lugar do conhecimento pedagógico, gerando vitimização por seus alunos, com consequências para a saúde e até o surgimento de doenças ocupacionais

Palavras-chave: violência, escola, professor, doença profissional, estudante

El proceso investigativo sobre el malestar docente y la violencia escolar han tenido un desarrollo diferenciado, lo que ha impedido identificar las posibles relaciones que existen entre estos fenómenos. Lo que es claro es que ambos atentan contra el propósito de alcanzar la calidad educativa y el aprendizaje para la vida en los estudiantes.

El malestar docente ha sido estudiado desde diferentes perspectivas, lo que ha dificultado una unificación en el objeto de estudio; sin embargo, actualmente se está llegando a un punto en que los análisis buscan entender los sentidos y significados que tiene para quienes lo padecen, con el propósito de determinar la manera de intervenir y garantizar un proceso de afrontamiento positivo de su parte (Esteve, 1994; Frandsen, 2014; Gallardo-López et al., 2019; Hidalgo López et al., 2013; Quintero, 2019).

Los estudios sobre violencia escolar se han centrado en la ocurrida entre estudiantes, dejando a un lado las agresiones de los estudiantes hacia los docentes. Sin embargo, en la última década, se reconocen estudios que han diferenciado esta forma de violencia y formulan propues-

tas de análisis ante un fenómeno que parece emergente en el actual momento histórico (Gómez Nashiki, 2014; Murillo Estepa, & Becerra Peña, 2009; Pérez Márquez, 2013).

Llama la atención la ausencia de estudios que vinculen directamente estos fenómenos, esto es relevante porque parecieran ser dos caras de una misma moneda, la que nos habla de las transformaciones en el sistema educativo, en el estatuto del docente y en el del niño, lo que impacta la manera en que se relacionan y evidencian un desajuste en el posicionamiento subjetivo del agente del proceso educativo: el docente.

Desde el estudio propuesto es fundamental la identificación y el cuestionamiento a las políticas educativas en torno a la noción de escuela, a la formación de los educadores y a la atención y tratamiento de la enfermedad en los docentes, ya que claramente no se está respondiendo de manera efectiva a las demandas educativas contemporáneas de la niñez y la juventud, con la aparición de efectos subjetivos en la salud de los docentes.

■ Método

El presente artículo es una revisión bibliográfica que buscó ubicar los estudios realizados sobre la relación entre violencia escolar y malestar docente. Para ello se indagó en las bases de datos de la Universidad Nacional Autónoma de México (UNAM), de la Universidad Nacional de Colombia y en bases de datos de Scopus, Google Academic y Researchgate. Se realizó una lectura crítica de los documentos encontrados, incluyendo los textos fundacionales de ambos fenómenos y los estudios actuales más relevantes.

Con dicho insumo se procedió al fichaje de cada uno de los documentos, identificando los elementos de intersección que eran relacionados en los diferentes artículos, lo que permitió la identificación de categorías y subcategorías que inciden en dichas relaciones: legislación sobre la infancia y el trabajo docente, la profesionalización de la docencia, la relación docente estudiante, entre otras.

A continuación, se creó una base de datos que permitió establecer un diálogo entre las categorías identificadas, para poder formular los ejes desde los cuales se busca determinar el estado actual de la investigación sobre las relaciones entre malestar docente y violencia escolar.

■ Desarrollo

Con la Constitución Nacional de 1991, la educación en Colombia adquirió el estatus de derecho fundamental. Posteriormente, con la promulgación de la Ley 115 de 1994, se definieron gran parte de los propósitos, objetivos, acciones, metodologías y formas de evaluación que determinaron el devenir educativo del país en los últimos 25 años.

Esta ley se inscribe en los cambios definidos desde la Conferencia Mundial sobre la Educación Para Todos realizada en Jomtien (1990), en la que se delimitó el camino que debían seguir las políticas educativas de los países del mundo, desde los paradigmas de las necesidades básicas del aprendizaje y el desarrollo humano (López, 2015).

Martínez Boom y Tiana Ferrer (2004) señalan que con estos dos conceptos se empieza a desplazar el énfasis del proceso educativo de la enseñanza y el docente, al aprendizaje y al estudiante. Esta modificación reduciría la

práctica pedagógica a un conocimiento técnico y al docente a un auxiliar de aprendiz.

Sobre las reformas

Las reformas son discursos que buscan la regulación de lo social, lo económico y lo cultural. En el caso de la escuela, las reformas se justifican desde tres aspectos: su desprestigio por la “desvinculación y disfuncionalidad estructural con respecto al contexto socioeconómico”, la crisis de los paradigmas educativos para adecuarse a los cambios planteados por los avances tecnológicos, y la irrupción de fenómenos que dejan mal ubicada a la dinámica institucional (Martínez Boom y Tiana Ferrer, 2004). Entre estos últimos pueden reconocerse los fenómenos de violencia escolar y malestar docente.

El magisterio no ha asumido una actitud pasiva frente a las reformas formuladas; sin embargo, se encuentra en una encrucijada, dado que desde las instancias técnicas se ha establecido la estrategia de transmitir las reformas a través de términos difícilmente cuestionables y criticables, como la calidad, la eficiencia, la eficacia, la profesionalización, entre otros, que son ideales respecto de lo educativo, y desvirtuando cualquier tipo de cuestionamiento a las políticas planteadas por los gobiernos de turno. ¿Quién puede negarse a apoyar políticas de calidad o de eficiencia? (Guzmán, 2005; Martínez, Collazo, & Liss, 2009; Popkewitz, 1994; Rodríguez Molano, 2014).

Las reformas educativas realizadas en América Latina se sostienen desde el paradigma del capital humano, que deshumaniza y niega la importancia de componentes culturales y sociales (Castro Villarraga, Pulido Cortés, Peñuela Contreras, & Rodríguez Murcia, 2007; Martínez Boom & Tiana Ferrer, 2004; Martínez, Collazo, & Liss, 2009). Por su parte, Martinic (2001) señala que América Latina vivencia la tercera generación de reformas, que buscan mayor efectividad de las escuelas, incidiendo directamente en el trabajo del docente. En ese sentido, se observa la intención de transformar el ejercicio docente desde sus fundamentos mismos.

Trabajo docente, legislación y cambio

El Decreto 2277 de 1979 es el hito que formalizó el trabajo docente como profesión y al docente como funcionario del Estado. Este logro del gremio no aplacó las relaciones respecto del Estado; puede afirmarse que ha existido una constante tensión entre el trabajo docente y las políticas emanadas desde los gobiernos de turno.

Un ejemplo fueron las políticas referidas a la “modernización, descentralización y planificación en la administración pública” (1982-1990). Por otro lado, se dio el ingreso de nuevos actores que determinan lo educativo, es el caso del Banco Mundial, que en 1987 promovió el Plan para la Universalización de la Educación Básica Primaria y en 1992 el Programa de Ampliación de la Cobertura y Mejoramiento de la calidad de la Educación Secundaria (Paces), convenios que impactaron la labor de los docentes.

Con la Ley 715 de 2001 se buscó lograr mayor cobertura, eficiencia en la distribución y uso de los recursos y mejorar los resultados de pruebas censales a nivel interno y externo, todo ello a través de la descentralización y el manejo de recursos según el número de estudiantes atendidos. En básica primaria, se asignó un único docente responsable de la totalidad de las áreas, según el grado en que trabajara. Con la fusión de instituciones se aumentó el hacinamiento, lo que incrementó las cargas laborales para docentes y directivos.

Con el Decreto 230 de 2002 se impuso por ley el porcentaje de estudiantes que perderían el año lectivo, este decreto fue sentido como un golpe a la autonomía docente y a la calidad educativa, ya que, por cumplir con lo exigido legalmente, debían aprobar estudiantes que no lograban los mínimos necesarios para asumir los siguientes niveles educativos.

Con el Decreto 1278 de 2002: Estatuto de Profesionalización Docente, se posibilitó que profesionales no licenciados ingresaran a la carrera docente, además definió y dio lineamientos específicos sobre la función docente (art. 4):

Aquella de carácter profesional que implica la realización directa de los procesos sistemáticos de enseñanza-aprendizaje, incluye el diagnóstico, la planificación, la ejecución y la evaluación de los mismos procesos y sus resultados, y de otras actividades educativas dentro del marco del proyecto educativo institucional (PEI) de los establecimientos educativos (MEN, 2002).

Se inició el proceso de evaluación con tres modalidades: periodo de prueba, desempeño anual y competencias, lo que implica una serie de actividades tendientes a medir los logros, los avances y los obstáculos, generando planes de mejoramiento profesional que determinan la permanencia y la promoción durante la carrera docente.

Este decreto dio un lineamiento muy minucioso sobre las responsabilidades que debe asumir cada uno de los docentes y directivos. Lo anterior implica que se configuran mecanismos de mayor control y seguimiento a la labor docente; esta situación se vivencia como una imposición sobre lo que se realiza, también como pérdida de autonomía, en una profesión que se fundamenta en ella. Estas nuevas condiciones generan reacciones a nivel subjetivo en los docentes.

Finalmente, con la Resolución 15683 de 2016, se adoptó el Manual de Funciones para los cargos de directivos docentes y docentes de carrera, encasillando las funciones según las áreas de gestión definidas desde un modelo empresarial y no educativo, lo que es sentido desde el magisterio como una negación de la labor educativa en función de lo instruccional.

Como se observa, la profesión docente ha sufrido grandes transformaciones desde el ya lejano Decreto 2277, lo relevante corresponde a la incidencia de estos cambios en la salud de los docentes, como lo señala el informe sobre las condiciones de trabajo y salud docente realizado por Robalino y Campos para la Unesco en el 2005:

... no ha contemplado aspectos fundamentales como: el crecimiento de la organización docente, ni las capacidades locativas necesarias, ni el salario docente... un progreso que no toma en cuenta los problemas del trabajo constituye para los trabajadores un empeoramiento de sus condiciones de trabajo (Robalino Campos, & Korner, 2005).

Posicionamiento del sujeto docente respecto de las nuevas funciones

El docente aparece en el momento en que se universaliza la educación, es el momento en que la población requiere aprender sobre múltiples temas y contenidos, para poder vivir de manera acorde con el contexto tecnológico de la época, este aprendizaje busca garantizarse con la enseñanza de disciplinas específicas.

El ser del docente debe diferenciarse de las funciones inherentes a su labor:

Es fundamental diferenciar entre sujeto y función docente. La responsabilidad de la tarea docente está ligada a la función, en el imaginario social como en muchos docentes queda distorsionada esta función ligándose con la identidad. El sujeto está relacionado con el ser, en cambio la

función es una acción del sujeto (Martínez, Collazo, & Liss, 2009, p. 404).

El docente vivencia una situación ambigua respecto de sus funciones, ya que, por un lado, se le asignan tareas técnicas delimitadas hacia un fin específico: generar aprendizajes, no obstante, en la realidad de su labor deberá actuar como maestro, como formador, deberá intervenir educando a sus estudiantes y no solo transmitiéndoles un conocimiento específico, esto hace que el docente permanentemente bascule entre una y otra posición, según el devenir del proceso, llevando a que, con la aparición de cualquier situación disruptiva, experimente un sentimiento constante de inseguridad frente a lo que pueda emerger en el desarrollo de sus clases. Para el docente, su labor siempre tendrá un carácter de insuficiencia, lo que propicia la sensación de que, a pesar de sus esfuerzos, nunca alcanzará totalmente las metas definidas.

Lo anterior delimita los efectos de las reformas educativas en el trabajo docente (Cornejo, 2006; Cornejo & Quiñónez, 2007; Martínez Boom & Tiana Ferrer, 2004; Robalino Campos & Korner, 2005; Tenti Fanfani, 2007), como principales transformaciones se ubican: cambios en los enfoques pedagógicos, búsqueda de procesos estandarizados, implementación de estrategias gerenciales en la escuela. Esto ha afectado a nivel de sobrecarga laboral, además de la aparición de instituciones externas que funcionan como supervisoras del trabajo docente (Cornejo & Quiñónez, 2007).

Por otro lado, se encuentran las tensiones inherentes a los cambios sociales y culturales experimentados a partir de la segunda mitad del siglo XX. Se destaca la transformación en el estatuto de la infancia y su reconocimiento como sujetos de derechos, lo que modificó el posicionamiento del docente frente a sus estudiantes: “el alumno puede permitirse con bastante impunidad diversas agresiones verbales, físicas y psicológicas, a los profesores o a sus compañeros sin que en la práctica funcionen los mecanismos de arbitraje teóricamente existentes” (Esteve et al., 1995, p. 39).

Estas alteraciones en la función docente generan una serie de dificultades y tensiones que llevan a que el docente esté en permanente cuestionamiento sobre su hacer, que se interpreta como ineficaz frente a las demandas que debe responder, esto incide en la mirada que sobre sí mismo realiza, propiciando ideas y sentimientos negativos.

Profesionalización de la docencia

La profesionalización de la labor docente se entiende como:

la puesta en marcha de acciones que buscan el mejoramiento de los procesos internos de la carrera docente, tales como la formación inicial y en servicio, el ingreso, la retención, la permanencia, la práctica escolar, la evaluación, los salarios, los incentivos, la legislación, etc., como un factor clave en el aumento de la calidad educativa. (Bautista-Macía, 2009)

Además, desde instancias gubernamentales se ha asignado a la escuela y a los docentes la tarea de liderar el desarrollo del país, esto a partir de los lineamientos de organismos internacionales que requieren incorporar el progreso técnico como “pivote de la transformación productiva y de su compatibilización con la democratización política y una creciente equidad social” (Cepal-Unesco, 1992).

La profesionalización implica la capacidad de tomar decisiones en el proceso de enseñanza-aprendizaje sobre contenidos, estrategias didácticas, organización en el aula. Igualmente, teniendo en cuenta en cuenta: (a) los avances de los conocimientos científicos y técnicos; (b) los marcos de responsabilidades preestablecidas; (c) los criterios éticos que rigen la profesión, y (d) los diversos contextos y características culturales (Unesco, 1993).

Para el gremio docente, la profesionalización ha sido un fenómeno que genera ambivalencia; por un lado, permite la cohesión en torno a la posibilidad de un mayor reconocimiento, pero por otro, se entra en una dinámica de control, de regulación y de evaluación de la labor desarrollada por parte del Estado.

Cabe señalar que la profesionalización docente está enmarcada en la transformación de la organización escolar y la implantación de modelos gerenciales propios del ámbito empresarial: “la selección, la evaluación y la rendición de cuentas, el desarrollo profesional, la formación profesional permanente y la motivación al logro” (Esteve, 1984; Martínez Boom & Tiana Ferrer, 2004, p. 384).

Desde un análisis sociológico, Tenti Fanfani (2007) plantea que el proceso de profesionalización bascula entre dos modelos: el tecnológico y el orgánico: “el primero, en línea con los principios tradicionales de la burocracia privilegia la racionalidad instrumental (medio/fin) [...] el segundo

apunta a la puesta en práctica de lógicas ‘indefinidas e interactivas’, confiando en una especie de ‘improvisación normalizada’” (p. 346).

En todo caso, el proceso de profesionalización docente implica una especialización muy alta y una concreción en las acciones a realizar; lo que limita la reflexión pedagógica, es decir, se produce un efecto de despedagogización del trabajo del docente a costa de su asunción como profesional.

Malestar docente

Finalizando la década de los ochenta se observó el fenómeno de docentes que reportaron síntomas respecto de su labor; estos básicamente consistían en afecciones físicas, mentales y comportamentales, que llevaban al docente a manifestar que era incompetente para ejercer su labor.

El fenómeno ha sido abordado desde diversos enfoques, algunos son de tipo subjetivo y otros de tipo objetivo, según la importancia asignada a los factores internos: personalidad del docente, estrategias de afrontamiento, etc. o, a los factores externos: ambiente externo, condiciones laborales, accidentes físicos, etc. Además de la conceptualización que proponen para explicar el fenómeno. También ha habido abordajes disciplinares sociológicos, psicológicos, antropológicos, o desde miradas clínicas y organizacionales.

La literatura anglosajona nombró estas manifestaciones como síndrome de burnout, a partir del abordaje realizado por (Maslach, 1976; Cherniss, 1980; Maslach & Jackson, 1981). El síndrome es entonces, una reacción al “estrés laboral crónico”, que se relaciona directamente con las demandas que desde lo laboral se le hacen al empleado. Esta conceptualización es llamada trifactorial, porque incluye manifestaciones mentales, físicas y conductuales:

sentimientos de vacío, agotamiento, fracaso, impotencia, baja autoestima y pobre realización personal”; entre las segundas se encuentran “cefaleas, insomnio, alteraciones gastrointestinales y taquicardia, entre otras”, y dentro de las terceras están “el bajo rendimiento personal, el distanciamiento afectivo de los compañeros y clientes, y conflictos interpersonales frecuentes en el trabajo (Diazgranados, González, & Jaramillo, 2006).

A partir de la formulación señalada y el diseño y validación del MBI (*Maslach Burnout Inventory*), se sentaron las bases para identificar clínicamente este síndrome (Hué García, 2012; García Hernández, 2017, Quaas, Born, Davis, &

Young, 2002; Lestage & Bergugnat, 2019; Carlotto & Câmara, 2019; Maphal, 2014; Guidetti, Viotti, Badagliacca, & Converso, 2015).

Lo esencial es el reconocimiento del efecto que lo emocional tiene sobre el sujeto, llegando a propiciar sintomatologías que evidencian el conflicto que los maestros vivencia en el desarrollo de su labor, así como la incidencia en el auto concepto, el agotamiento, la satisfacción laboral y la motivación para dejar la profesión docente (Montoya Betancur, 2016; Macuka, Burić, & Batur, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2017).

Desde una mirada diferente, Esteve nombra y define el malestar docente como: “los efectos permanentes de carácter negativo que afectan a la personalidad del profesor como resultado de las condiciones psicológicas y sociales en que se ejerce la docencia” (Esteve, 1987, 1994, pp. 24- 25).

Ubica dos tipos de factores que inciden en el malestar docente: los de primer orden, que corresponderían a la función docente como tal: “los que inciden directamente sobre la acción del profesor en su clase, generando tensiones asociadas a sentimientos y emociones negativas” (1994 p. 117). Por otro lado, identifica los factores de segundo orden:

...referidos a tensiones ambientales, al contexto en que se ejerce la docencia. Su acción es indirecta promueve disminución de motivación en el trabajo, de su implicación y de su esfuerzo...influyen sobre la imagen que el profesor tiene de sí mismo y de su trabajo profesional, planteando una crisis de identidad que puede llegar incluso a la auto depreciación del yo (Esteve, 1994, p. 28).

Zavala, plantea que el síndrome de burnout y el malestar docente hacen referencia a un fenómeno continuo en el cual el primero correspondería a fases iniciales del proceso y el segundo a la exacerbación de los síntomas con consecuencias negativas a nivel profesional, social y personal en quien llega a ese grado de enfermedad (Zavala, 2008).

Algunos estudios latinoamericanos sobre el malestar docente

En Latinoamérica la investigación que más cercanía ha tenido sobre el tema fue la de Robalino Campos y Korner (2005), donde plantean:

Los pocos estudios latinoamericanos disponibles sobre el tema [...] representan una voz de alarma para el sistema educativo y la sociedad en su conjunto debido a que ofrecen hallazgos múltiples, en particular relacionados con la afección de la salud mental expresada en enfermedades como estrés, depresión, neurosis [...] (2005, p. 16).

Entre los hallazgos se observa la prevalencia de aproximadamente el 41% en el índice de desgaste emocional en países como Argentina y Chile. El estudio concluye señalando líneas de investigación a futuro: violencia y salud mental; estrategias preventivas de salud física y mental, y factores de satisfacción protectores de la salud mental (2005, p. 42).

Malestar docente en Colombia

En Colombia se identifican los siguientes estudios:

“Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín Colombia” (2005), se encontró que el 23% de los docentes encuestados podrían presentar síndrome de *burnout*. Por su parte, el 20% de los docentes señaló que las situaciones de violencia en la institución son muy frecuentes (Restrepo Ayala, Colorado Vargas, & Cabrera Arana, 2006, p.68).

Diazgranados (2006) señaló que las investigaciones sobre el tema son reducidas, incluso nombra su estudio como un pilotaje, que requerirá de posteriores profundizaciones para determinar las problemáticas que rodean el quehacer de los docentes del distrito.

Gómez-Restrepo, Rodríguez, Padilla y Avella-García (2009) identificaron factores de riesgo como: “... el mal comportamiento y las conductas destructivas o agresivas de sus alumnos. Así, estar expuesto a situaciones de violencia durante las horas de trabajo podría aumentar el riesgo de SAP, como se ha visto ya en sujetos que ejercen otras profesiones” (p. 281).

Con relación a los análisis subjetivos del malestar docente se destacan reflexiones orientadas desde el psicoanálisis (Abril, 2013), que identificó ocho factores que inciden en la aparición de malestar docente, destacándose las relaciones conflictivas con los estudiantes con los compañeros y con los directivos (2012, p. 180 y s).

También se encuentran las revisiones de estados del arte sobre el tema: León Paimé (2009) y Quintero Quintero (2014). En ambos documentos se concluye la necesidad de realizar investigaciones que reconozcan la palabra de

los docentes y la manera en que se posicionan respecto de su trabajo en la institución escolar.

Sobre la salud mental

La Organización Mundial de la Salud (OMS) define la salud mental como un:

estado de bienestar en el cual el individuo es consciente de sus propias capacidades, puede afrontar las tensiones normales de la vida, puede trabajar de forma productiva y fructífera y es capaz de hacer una contribución a su comunidad (OMS, 2001, p. 1).

Esteve (1984) y Abraham (2000) señalan que las repercusiones en la salud mental de los docentes afectados por malestar surgen ante la incompatibilidad entre la representación que tienen de sí mismos y la representación del colectivo docente. La afección surgiría por el uso sostenido de un único mecanismo de defensa individual, esto con el respaldo del colectivo. Otra posibilidad es el conflicto entre los mecanismos de defensa del individuo y los mecanismos de defensa del grupo. Finalmente, la tercera posibilidad es la devaluación del mecanismo de defensa individual desde la instancia colectiva, es decir, el docente es cuestionado en su práctica desde la mirada de su grupo de pares.

En la situación descrita se entroncan la subjetividad del maestro, las condiciones laborales y la representación social de la profesión docente. Lo importante es salir del campo de la patologización de las situaciones y buscar alternativas desde lo educativo que permitan pensar en el bienestar individual y colectivo, desde un conocimiento de la psicodinámica del trabajo en la escuela (Martínez, 2001, p. 8).

En ese sentido, sufrir de malestar docente puede llevar a que el sujeto adquiera una enfermedad profesional:

... son enfermedades profesionales aquellas cuya causa es directamente identificable con un factor del ambiente de trabajo y que son reconocidas como tales por la legislación laboral [...] Una de las características principales de la enfermedad profesional es que aparece lentamente, sin que el trabajador note en un principio que va perdiendo salud. (Sarramona López, Noguera Arrom, & Vera Vila, 1998)

Cabe señalar que los efectos de las condiciones de trabajo en la salud de los docentes han sido estudiados y en

general se ha concluido que determinan directamente la salud y el bienestar del docente, y por ende su calidad de vida, además es necesario promover el reconocimiento de lo emocional acorde con la labor desempeñada (García Castro & Muñoz Sánchez, 2013).

En relación con las enfermedades de los docentes de Bogotá, la Fundación Proservanda aporta las siguientes estadísticas que evidencian el impacto de las enfermedades psiquiátricas y comportamentales en el número de incapacidades (cuadro superior) y el número de días laborales perdidos por esta causa (cuadro inferior):

Tabla 1. Número de diagnósticos y días de incapacidad por enfermedades psiquiátricas o del comportamiento años 2017, 2018 y 2019 (Fundación Proservanda, 2019)

Análisis de incapacidades por diagnósticos de enfermedades profesionales seguimiento epidemiológico				
Número de incapacidades				
Enfermedades psiquiátricas o del comportamiento				
Año	Enero	Febrero	Marzo	Total
2017	209	191	44	444
2018	89	123	26	238
2019	166	111	15	292

Número de días de incapacidad				
Enfermedades psiquiátricas o del comportamiento				
Año	Enero	Febrero	Marzo	Total
2017	7.435	7.208	1.628	16.271
2018	3.925	4.234	1.238	9.397
2019	5.156	3.377	676	9.209

El Hospital San José aporta estadística del número de citas realizadas desde psiquiatría entre octubre de 2018 y marzo de 2019:

2018			2019		
Octubre	Noviembre	Diciembre	Enero	Febrero	Marzo
1.189	1.102	1.247	966	1.184	1.204

Violencia escolar

La violencia se define como:

El uso deliberado de la fuerza física o el poder, ya sea en grado de amenaza o efectivo, contra uno mismo, otra persona o un grupo o comunidad, que cause o tenga muchas probabilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones (OMS, 2002).

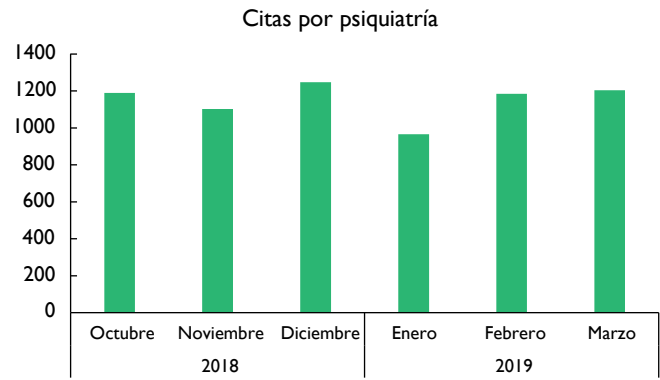


Figura 1. Número de citas psiquiátricas a docentes de la Secretaría de Educación Distrital SED de octubre 2018 a marzo 2019 (Servisalud, 2019).

Complementando lo señalado, se identifica en el acto violento una intencionalidad en el marco de una relación social con múltiples determinaciones (García, Sánchez & Ortiz, 2012, p. 34).

La violencia escolar se ubica en el campo de lo microsocial, es decir que se da en la dinámica de las relaciones interpersonales: "... violencias interpersonales, impulsivas y difusas que hacen relación a las 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, Sánchez & Ortiz, 2012, p. 11).

Por otro lado, García Sánchez, Barón Guerrero, & Ortiz Molina (2012) plantean por lo menos cinco tipologías de la violencia escolar: acoso, ciberacoso, contravenciones e infracciones, se añade a estas la tipología del maltrato, sobre la cual se profundizará más adelante, al ser la que corresponde con el objeto puntual de indagación de este documento.

Blaya, Debarbieux, & Alamillo (2006, p. 295) junto a otros investigadores, ubican tres enfoques investigativos del fenómeno, la psicoeducativa, sociopedagógica y criminológica.

Además, se identifican tres fases en los procesos investigativos de la violencia escolar, en primer lugar, los estudios fundacionales que desde acercamientos cuantitativos delimitaron el problema (véase Olweus en Noruega y Suecia, 1978; 1993). En segundo lugar, la fase en que se reconocen otros fenómenos "... sus distintas naturalezas y la interrelación que unos y otros problemas tienen" (Blaya, Debarbieux, & Alamillo, 2006, p. 206). Finalmente, se describe la fase actual en la que: "... se enfrenta a la convivencia escolar como sustrato desde el cual hay que entender,

de forma diferenciada y en su conjunto, la complejidad de la vida social en las aulas y en los centros educativos” (Blaya, Debarbieux, & Alamillo, 2006, p. 207).

El punto anterior es relevante, porque evidencia una evolución en la investigación sobre el fenómeno, y como se busca profundizar en las significaciones y sentidos que tiene la violencia para los sujetos que los vivencian en calidad de víctima o victimario.

Violencia escolar contra los docentes

El fenómeno de violencia escolar ha ubicado su interés en las situaciones en que los estudiantes son las víctimas. No obstante, se han reconocido de manera paulatina las situaciones en las que el docente es el sujeto agredido:

La violencia es un problema grave que repercute sobre el trabajo docente, según asintieron los maestros participantes. Esta situación no sólo concierne al ámbito intrafamiliar, pues la integridad física de algunos profesores ha sido amenazada o afectada por actos de violencia al interior de los centros escolares. (Oficina Regional de Educación de la Unesco para América Latina y el Caribe, 2005, p. 157)

En el estudio “Clima, conflictos y violencia en la escuela” (D’Angelo & Fernández, 2011) se identifica que los agentes de la violencia son los alumnos y las víctimas los docentes, se describen acciones puntuales:

- Comportarse de tal manera que impidiera al profesor el dar clases (22,3%, en mayor medida en las escuelas privadas).
- Falta de respeto a algún profesor (8,0%, especialmente en escuelas privadas).
- Agresión física a algún adulto de la escuela (1,5%). Sobre este último ítem, un 1,1% de los alumnos afirma haberlo realizado al menos una vez (p. 95).

Por su parte Eljach (2011) señala que la violencia contra los educadores es un fenómeno que está emergiendo, y es necesario identificar sus efectos en los profesionales de la educación, está asociado a la pérdida de legitimidad y de la autoridad educativa y a la escisión del acuerdo entre familias e instituciones educativas.

En Colombia los estudios sobre violencia escolar iniciaron con Parra Sandoval, González y Moritz (1992), que añade un nuevo ingrediente al fenómeno: “La nueva violencia es la ejercida por la comunidad o los alumnos sobre el docente, por los alumnos sobre los alumnos, y la derivada de los que se podría llamar crisis ética de los maestros” (Parra Sandoval, González, & Moritz, 1992, p. 293).

En la Encuesta de Convivencia Escolar 2011, realizada en Bogotá, se ubican dos ítems específicos sobre el maltrato o agresión vivenciado por los maestros. El 6,5 % de los estudiantes encuestados de los grados 5 a 9 afirman que las agresiones físicas de estudiantes hacia profesores es una de las situaciones que afectan el ambiente del aula. Por su parte, aproximadamente el 17% de los estudiantes encuestados señalan que las agresiones verbales de estudiantes a profesores afectan la dinámica de clase.

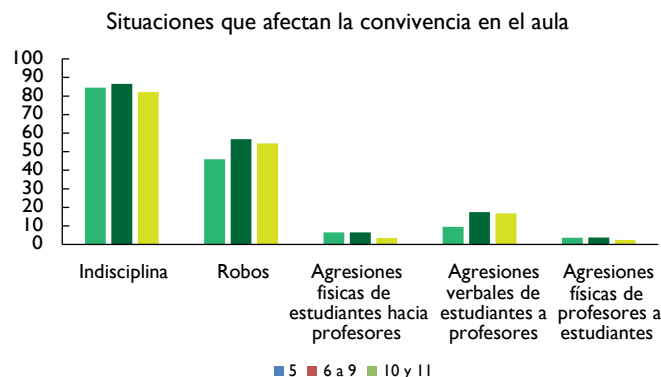


Figura 2. Situaciones que afectan la convivencia en el aula (Departamento Administrativo Nacional de Estadística [DANE], 2012).

A pesar de lo observado, se reitera que el común denominador de las investigaciones sobre violencia escolar es dirigirse a la población infantil y juvenil, por lo que la referencia a los docentes suele limitarse a su condición de victimarios o de gestores de resolución de las situaciones, mientras que la condición de víctima ha quedado invisibilizada:

Los grandes ausentes en la investigación en el tema y en el presente reporte son los adultos, como modelos, como víctimas y como agresores. Se cuenta con pocos datos sobre los adultos del medio escolar y de la familia; esto es muy importante en tanto son actores significativos en la problemática (Gómez Nashiki, 2014, p. 22).

Sobre las relaciones entre violencia escolar y malestar docente

La violencia hacia los maestros, por parte de los estudiantes, es un hecho que muchas veces ha sido reducido a la referencia a agresiones físicas que atentan gravemente contra la integridad de la víctima, llegando incluso a su muerte o a quedar con secuelas para el resto de su vida. En el marco del presente estudio se caracteriza la violencia hacia los docentes desde el maltrato como:

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 Sánchez & Ortiz, 2012, p. 12).

El fenómeno ha sido descrito tangencialmente desde los estudios de Esteve (1984; 1987; 1995), la razón puede ser la dificultad para los docentes que genera el reconocerse como víctima de violencia, lo que implicaría asumirse como impotente en el direccionamiento disciplinar y pedagógico de un grupo o de algún estudiante (Abraham, 2000, pp. 70-71).

Otra razón del eclipsamiento del fenómeno, desde análisis investigativos, es el énfasis dado a otras tipologías de la violencia escolar como el acoso, el ciberacoso o las infracciones.

Como primeras indagaciones sobre el tema se encuentran los resultados de estadísticas elaboradas en Estado Unidos, en las que se encontró registro de 113.000 agresiones a profesores, que corresponden a 5% del total de docentes de ese país (Esteve, Zarazaga, Franco, & Vera, 1995, p. 39). Sin embargo, el 25% de docentes encuestados manifestaron haber sentido miedo de ser agredidos por algún estudiante, esto indica los efectos emocionales de la violencia hacia los educadores.

Huang *et al.* (2017) referencian que en el periodo escolar 2011-2012 en Estados Unidos, el 10% de los maestros de escuelas públicas K-12 informaron haber sido amenazados por estudiantes en los últimos 12 meses y el 6% informó haber sido atacado físicamente.

En el estudio de Robalino y Korner (2006) se señala que la incidencia de la violencia en las escuelas es un trabajo pendiente de desarrollar, para identificar las consecuencias en la salud mental de los docentes.

Krauskopf y Maddaleno (2006) recalca el costo humano, económico y social del aumento de la violencia juvenil y enfatiza que los docentes y el personal directivo de escuelas públicas y privadas se enfrentan día a día a situaciones conflictivas que muchas veces los involucran como víctimas. Esta autora cita un estudio de la ciudad de Manchester, en el que el 30% de docentes manifestaron haber sido agredidos por los estudiantes o por sus padres

(*El Mundo*, citado en Krauskopf & Maddaleno, 2006); por otro lado, con relación a las consecuencias de la violencia escolar en la salud mental, aparecen la depresión, el trauma y una baja autoestima (Krauskopf & Maddaleno, 2006).

Con relación al trabajo con los estudiantes, señala la asimetría en la relación y los problemas de comunicación y de relaciones interpersonales, como factores que pueden propiciar agresiones mutuas y escalamiento de la violencia.

La violencia mutua entre docentes y estudiantes generalmente se manifiestan de la misma manera; la mayor diferencia es el uso del rumor por parte de los estudiantes, mecanismo poco utilizado por los educadores (Krauskopf & Maddaleno, 2006).

Se observa, entonces, que la mayoría de los estudios señalados son de tipo descriptivo, utilizando encuestas autoaplicadas por los docentes, por lo que no se profundiza en las causas e implicaciones del fenómeno.

Desde enfoques cualitativos encontramos varios acercamientos que buscan identificar el sentido y las significaciones de los hechos de violencia para los docentes. Son estudios con poblaciones muy pequeñas, pero que logran mostrar algo de la realidad para los docentes y la manera en que subjetivan lo que viven en el desarrollo de su labor.

Gómez (2014) entrevistó a 25 docentes que sufrieron situaciones de violencia. Para este autor, es un fenómeno multifactorial en el que se imbrica lo social, lo cultural y lo individual, generando implicaciones subjetivas que impiden el desarrollo normal de la labor educativa (Gómez Nashiki, 2014). En su estudio, ubicó como categorías de análisis la violencia escolar, la práctica docente, la micropolítica escolar y el control. También aporta una definición de violencia hacia los docentes de parte de los estudiantes: "como un recurso de poder que busca restarle autoridad y cuestionar su trabajo y las disposiciones que adopta, con la finalidad de desestabilizar el control en el aula y lograr legitimidad entre sus compañeros" (p. 32). Concluye señalando la incidencia de la violencia como factor de malestar al romperse la dimensión del deseo de enseñar, necesario en el docente para soportar las cargas de su labor cotidiana: "Es un cuestionamiento a la vocación y su trayectoria, lo que se traduce en un malestar y llega, en algunos casos, a convertirse en un constante sufrimiento en la escuela, un desencanto, una 'falta de ilusión institucional'" (Gómez Nashiki, 2014, p. 32).

En el estudio “Violencia escolar a profesores: conductas de victimización reportadas por docentes de enseñanza básica” se caracterizaron las conductas de victimización en docentes de municipios de la región de Valparaíso en Chile, se relacionó el ambiente laboral con las políticas punitivas desde instancias gubernamentales, respecto de los resultados académicos y la visión de los estudiantes y familias como clientes que entrarían a evaluar la calidad educativa y a descargar la responsabilidad en las instituciones y los docentes (Morales Pinochet et al., 2014).

Galdames y Pezoa (2015) analizan la violencia hacia profesores de enseñanza media en Chile, y encuentran un aumento en las denuncias realizadas desde 2011 hasta 2015 pasando de 0,9 a 1,6%, esto puede ser interpretado como los primeros pasos para el reconocimiento de un fenómeno que existía, pero no era visibilizado.

El estudio buscó la comprensión de los significados dados a la violencia hacia el profesor, teniendo en cuenta los aspectos intrapersonales e interpersonales. Se plantean aspectos personales (características socioemocionales, la seguridad, la autoestima, habilidades para relacionarse, la capacidad de imponer normas y límites, las competencias para resolver constructivamente los conflictos y la afectividad) y pedagógicos (dominio de la asignatura, preparación de las clases, transmisión de altas expectativas hacia el estudiante, el respeto, el compromiso, la capacidad para una adecuada disciplina, y un trato cercano con los estudiantes), que determinarían las posibilidades de ser víctima de alguna situación de agresión (Galdames & Pezoa, 2015).

En Colombia los estudios sobre las relaciones entre maltrato hacia los docentes y malestar docente son pocos, dado que los fenómenos de violencia escolar y malestar docente se han estudiado de manera paralela sin llegar a ubicar elementos coincidentes.

No obstante, se destacan acercamientos como los estudios sobre relaciones de colegaje de Ortiz (2012), en los que se toca de manera tangencial la problemática. También algunos estudios reflexivos, o, de revisión de estados del arte como el realizado por León Paimé (2009) sobre la angustia docente y la violencia escolar.

La salud mental docente como enfermedad profesional, realizado por Velandia (2014), en el que a través de entrevistas semiestructuradas se indaga por los efectos de inadecuadas condiciones laborales en la salud mental

de los docentes. Aquí se menciona el efecto de la violencia entre estudiantes como un factor generador de estrés para los docentes.

Finalmente, es interesante el planteamiento de Montoya (2016), quien, desde su condición de maestra e investigadora, indaga sobre los efectos emocionales en los docentes que son violentados. Ella recuperó tres relatos, en los que narra eventos de agresión y violencia, y cómo impactaron la trayectoria laboral de los maestros que participaron en la investigación.

■ Conclusiones

Existe un vacío en la investigación realizada en torno a la violencia escolar, con relación al maltrato experimentado por docentes que desarrollan su labor educativa en las instituciones educativas. No ha sido posible determinar la incidencia del maltrato hacia los docentes en la aparición de malestar docente, que en sus manifestaciones más complejas tiene consecuencias en la calidad educativa, en la salud del docente e incluso en lo económico, ya que deben cubrirse las ausencias, garantizar las prestaciones sociales al docente enfermo y su tratamiento.

En relación con los obstáculos investigativos, puede pensarse que esa ausencia de investigación se deba a la existencia de cierto tabú, de parte de los docentes, de reconocer haber sufrido situaciones de maltrato y/o agresiones, salvo que estas sean tan graves que no puedan ser minimizadas u ocultadas.

Es claro es que existen razones personales, sociales e incluso institucionales y culturales que impiden que los casos de maltrato hacia los docentes tengan el tratamiento que requerirían; asumirse como docente maltratado puede implicar perder la credibilidad como docente y como adulto, ubicándose desde una impotencia para responder por los procesos académicos y convivenciales de un grupo de estudiantes menores de edad.

Desde otra arista, las transformaciones en el trabajo docente han intensificado las posibilidades de agresión por parte de los estudiantes; se han horizontalizado las relaciones, y esto hace que, al ver al docente como un par, se facilite que el estudiante apele a la agresión física o verbal como forma de dirimir los conflictos generados en la convivencia cotidiana.

Se concluye que la complejización de la labor docente ha incidido en la manera en que el sujeto se posiciona frente al encargo social que le es asignado. El docente no encuentra apoyos a nivel institucional, ni en las relaciones de reconocimiento con sus pares, ni en los padres de familia, propiciando sentimientos de soledad frente a la incertidumbre de la labor educativa y al fracaso de estrategias pedagógicas, muchas veces impuestas desde instancias directivas, llevando a un cuestionamiento a nivel profesional y personal que al no ser resueltos, se convierten en el caldo de cultivo suficiente para estar en riesgo de victimización respecto de aquel que debe acompañar en su proceso de aprendizaje y formación.

Por lo anterior, se hacen necesarias investigaciones que identifiquen los determinantes del maltrato y las agresiones hacia los docentes, para plantear rutas de acción concretas frente a dichas situaciones, que redunden en estrategias de protección a nivel individual y colectivo, frente al maltrato, al malestar docente y a la enfermedad profesional, que aparecen como mecanismo de defensa ante lo insoportable del maltrato.

Referencias

- Abraham, A. (2000). *El enseñante es también una persona: Conflictos y tensiones en el trabajo docente*. Gedisa: Barcelona.
- Abril, C. (2013). Educación-IDEPE. Premio a la Investigación e Innovación Educativa y Pedagógica 2012. Recuperado de <http://www.idep.edu.co/sites/default/files/libros/PremioalaInvestigacioneInnovacionEducativayPedagogica2012.pdf>
- Bautista-Macía, M. (2009). La profesionalización docente en Colombia. *Revista Colombiana de Sociología*. <http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.15446/rcs>
- Blaya, C., Debarbieux, E., & Alamillo, R. (2006). Clima y violencia escolar. Un estudio comparativo entre España y Francia. *Observatory*.
- Carlotto, M. S., & Cámara, S. G. (2019). Prevalence and predictors of burnout syndrome among public elementary school teachers. *Análise Psicológica*, 37(2), 135-146. <http://dx.doi.org/10.14417/ap.1471>
- Castro Villarraga, J., Pulido Cortés, O., Peñuela Contreras, D., & Rodríguez Murcia, V. (2007). Maestro: condición social y profesión docente en Colombia 1991-2002 (I. para la I. E. y D. P. Universidad Pedagógica Nacional, Ed.). Recuperado de <http://hdl.handle.net/20.500.11788/478>
- Cepal-UNESCO. (1992). EDUCACION Y CONOCIMIENTO: ejes de la transformación productiva con equidad propuesta de la Comisión Económica para América Latina y el Caribe (CEPAL)
- Cherniss, C. (1980). *Burnout del personal - Estrés laboral en los servicios humanos* (I. Sage Publications, Ed.). Recuperado de <https://www.ncjrs.gov/App/abstractdb/AbstractDBDetails.aspx?id=75618>
- Cornejo, R. (2006). El trabajo docente en la institución escolar: La apropiación-enajenación del proceso de trabajo docente en el contexto de las reformas educativas neoliberales. *Revista de Psicología*. <http://dx.doi.org/10.5354/0719-0581.2006.18390>
- Cornejo, R., & Quiñónez, M. (2007). Factores asociados al malestar/bienestar docente. Una investigación actual. *Revista Iberoamericana Sobre Calidad, Eficacia y Cambio En Educación*. Recuperado de <https://revistas.uam.es/index.php/reice/article/view/5471/5909>
- D'Angelo, L., & Fernández, D. (2011). Clima, conflictos y violencia en la escuela Buenos Aires: Unicef Flacso. Congreso de Investigación y Pedagogía. Buenos Aires.
- Departamento Administrativo Nacional de Estadística (DANE). (2012). Encuesta de convivencia escolar y circunstancias que la afectan, para estudiantes de 5.º a 11 de Bogotá 2011. Climate Change 2013 - The Physical Science Basis. <http://dx.doi.org/10.1017/CBO9781107415324.004>
- Diazgranados, S., González, C., & Jaramillo, R. (2006). Aproximación a las problemáticas psicosociales y a los saberes y habilidades de los docentes del distrito. *Revista de Estudios Sociales*. <http://dx.doi.org/10.7440/res23.2006.04>
- Eljach, S. (2011). Violencia escolar en América Latina y el Caribe, Superficie y fondo. Unicef. Recuperado de https://www.unicef.org/costarica/docs/cr_pub_Violencia_escolar_America_Latina_y_Caribe.pdf
- Esteve, J. (1984). Profesores en conflicto; repercusiones de la práctica profesional sobre la personalidad de los enseñantes. Recuperado de <http://www.sidalc.net/cgi-bin/wxis.exe/?IscScript=UACHBC.xis&method=post&formato=2&cantidad=1&expresion=mfn=001212>
- Esteve, J. M. (1994). *El malestar docente*. Barcelona: Paidós.
- Esteve, J. M., Zarazaga, J. M. E., Franco, S., & Vera, J. (1995). *Los profesores ante el cambio social: repercusiones sobre la evolución de la salud de los profesores* (vol. 4). Barcelona: Anthropos Editorial.

- Frandsen, M. G. (2014). La tarea docente frente al proceso de (des) subjetivación... - Google Academic. *Diálogos Pedagógicos XII*. Recuperado de https://scholar.google.es/scholar?hl=es&as_sdt=0%2C5&q=La+tarea+docente+frente+al+proceso+de+%28des%29+subjetivaci3n+a+trav3s+de+las+culturas+escolares&btnG=
- Fundación Proservanda. (2019). Análisis de incapacidades 2017, 2018 y 2019.
- Galdames, A. M., & Pezoa, C. (2015). Violencias hacia profesores de enseñanza media en la región metropolitana de Chile/Violence towards secondary school teachers in the Metropolitan Region of Chile. *Revista Rumbos TS. Un Espacio Crítico para la Reflexión en Ciencias Sociales*, 14, 155-172. Recuperado de <http://revistafacso.ucevalbiatecn.cl/index.php/rumbos/article/view/40>
- Gallardo-López, J., & ... F. L.-N. (2019). Análisis del síndrome de burnout en docentes de educación infantil, primaria y secundaria para su prevención y tratamiento. *Revista Electrónica Educare*. Recuperado de <https://revistas.una.ac.cr/index.php/EDUCARE/article/view/10475>
- García Castro, C. M., & Muñoz Sánchez, A. I. (2013). Salud y trabajo de docentes de instituciones educativas distritales de la localidad uno de Bogotá. *Avances en Enfermería*, 31(2), 30-42. <http://dx.doi.org/10.15446/av.enferm>
- García Hernández, L. (2017). El malestar docente en educación básica y media superior (un estudio comparativo entre los niveles de preescolar, primaria, secundaria y preparatoria). Recuperado de <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=228430>.
- García Sánchez, B. Y., Barón Guerrero, F. J., & Ortiz Molina, B. I. (2012). *La violencia escolar en Bogotá desde la mirada de las familias*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas.
- García Sánchez, B. Y., & Ortiz, B. (2012). *Los maestros ante la violencia escolar*. Bogotá: Universidad Distrital Francisco José de Caldas. <http://dx.doi.org/10.14483/9789588782942>
- Gómez-Restrepo, C., Rodríguez, V., Padilla, A. C., & Avella-García, C. B. (2009). El docente, su entorno y el síndrome de agotamiento profesional (SAP) en colegios públicos en Bogotá (Colombia). *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 38, 279-293.
- Gómez Nashiki, A. (2014). La violencia de alumnos hacia maestros en escuelas secundarias de Colima, México. *Revista Pensamiento Educativo*. <http://dx.doi.org/10.7764/PEL.51.2.2014.2>
- Guidetti, G., Viotti, S., Badagliacca, R., & Converso, D. (2015). Looking for a specific measure for assessing sources of stress among teachers: A proposal for an Italian context. *Turkish Online Journal of Educational Technology*, 386-393.
- Guzmán V., C. (2005). Reformas educativas en América Latina: un análisis crítico. *Revista Iberoamericana de Educación*. 36(8), 1-12. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.35362/rie3682779>
- Hidalgo López, N., Guil Bozal, V. Amar Rodríguez, A., Falls, V. M. Mestre Navas, T., Guil Bozal, J. M. López, R., Martos, R. Rivas Flores, R., Doderó Fuejo, J. I., & Vázquez Domínguez, M. V. V. (2013). Dossier y guía de autoayuda para la mejora del malestar docente. Recuperado de <http://hdl.handle.net/10498/15550>
- Huang, F. L., Eddy, C. L., & Camp, E. (2017). The role of the perceptions of school climate and teacher victimization by students. *Journal of Interpersonal Violence*. <http://dx.doi.org/10.1177/0886260517721898>
- Hué García, C. (2012). Bienestar docente y pensamiento emocional. *Revista Fuentes*. Recuperado de <http://hdl.handle.net/11441/32947>
- Krauskopf, D., & Maddaleno, M. (2006). Estado del arte de los programas de prevención de la violencia en ámbitos escolares. Recuperado de <http://iris.paho.org/xmlui/bitstream/handle/123456789/2732/Estadodelartedelosprogramasdeprevenciondelaviolenciaenambitosescolares.pdf?sequence=1>
- León Paimé, E. F. (2009). Angustia docente: una revisión de la investigación del malestar y la violencia docente en Latinoamérica. *Innovar: Revista de Ciencias Administrativas y Sociales, (Edición Especial 2009)*, 91.
- Lestage, P., & Bergugnat, L. (2019). Effects of mindfulness on mental health of teachers: A non-randomised controlled pilot study. *Journal de Thérapie Comportementale et Cognitive*, 29(3), 101-118. <http://doi.org/10.1016/j.jtcc.2019.02.001>
- López, N. (2015). Las leyes generales de educación en América Latina. El derecho como proyecto político. Recuperado de <https://redclade.org/wp-content/uploads/Las-Leyes-Generales-de-Educación-en-América-Latina-y-el-Caribe-El-derecho-como-proyecto-político.pdf>
- Macuka, I., Burić, I., & Batur, I. (2017). Emotional determinants of exhaustion and job satisfaction of elementary school teachers. *Drustvena Istrazivanja*, 26(2), 227-248. <http://dx.doi.org/10.5559/di.26.2.05>
- Maphal, M. C. (2014). The manifestation of occupational stress in the teaching profession: The unheard voices of teachers. *Mediterranean Journal of Social Sciences*, 5(1), 77-88. <http://dx.doi.org/10.5901/mjss.2014.v5n1p77>

- Martínez Boom, A., & Tiana Ferrer, A. (2004). De la escuela expansiva a la escuela competitiva. dos modos de modernización educativa en América Latina. Recuperado de [http://ez.urosario.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat05358a&AN=cr ai.304096\(=es&site=eds-live&scope=site](http://ez.urosario.edu.co/login?url=http://search.ebscohost.com/login.aspx?direct=true&db=cat05358a&AN=cr ai.304096(=es&site=eds-live&scope=site)
- Martínez, D. (2001). Abriendo el presente de una modernidad inconclusa: treinta años de estudios del trabajo docente. Recuperado de <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/gt/20101010114346/abriendo.pdf>
- Martínez, D., Collazo, M., & Liss, M. (2009). Dimensiones del trabajo docente: una propuesta de abordaje del malestar y el sufrimiento psíquico de los docentes en la Argentina. *Educação & Sociedade*, 30(107), 389-408. <http://dx.doi.org/10.1590/s0101-73302009000200005>
- Martinic, S. (2001). Conflictos políticos e interacciones comunicativas en las reformas educativas en América. *Revista Iberoamericana de Educación*, 17-33. <http://dx.doi.org/https://doi.org/10.35362/rie270967>
- Maslach, C. & Jackson, S. E. (1981). *Maslach Burnout Inventory Manual*. Palo Alto, California: Consulting Psychologists Press. Palo Alto, California.
- Maslach, C. (1976). Burn-Out. *Comportamiento Humano*, V, 16-22.
- Ministerio de Educación Nacional (MEN). (2002). Decreto 1278. Bogotá.
- Montoya Betancur, J. A. (2016). *Las emociones y los efectos que se suscitan en los maestros al ser violentados* (Tesis de maestría). Recuperada de http://tesis.udea.edu.co/dspace/bitstream/10495/8945/1/Montoyajulieth_2016_Montoya-Mestrosviolentados.pdf
- Morales Pinochet, M., Álvarez, J. P., Ayala del Castillo, A., Ascorra Costa, P., Bilbao B, M. de los Á., Carrasco Aguilar, C., ... Villalobos Parada, B. (2014). Violencia escolar a profesores: conductas de victimización reportadas por docentes de enseñanza básica. *School Violence Towards Teachers: Victimization Behaviors in Elementary-School Teachers Paula Ascorra Costa iv María de los Ángeles Bilbao v. Revista de Estudios Cotidianos*, 2(2), 91-116.
- Murillo Estepa, P., & Becerra Peña, S. (2009). Las percepciones del clima escolar por directivos, docentes y alumnado mediante el empleo de «redes semánticas naturales». Su importancia en la gestión de los centros educativos. *Revista de Educación*, 350, 375-399.
- Ortiz-Molina, B. I. (2012). Violencia escolar: La mirada de los maestros sobre las relaciones de colegaje. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, 4 (8), 369-382.
- Organización Mundial de la Salud (OMS). (2001). Fortaleciendo la promoción de la salud mental. *Hoja Informativa* 220. Recuperado de https://www.who.int/mental_health/evidence/promocion_de_la_salud_mental.pdf
- Parra Sandoval, R., González, A., & Moritz, O. (1992). *La escuela violenta*. Fundación FES. Bogotá.
- Pérez Márquez, D. L. (2013). Reflexiones en torno a la violencia de género hacia los docentes de educación básica. *La Ventana. Revista de Estudios de Género*, 4(38).
- Popkewitz, T. S. (1994). Política, conocimiento y poder: algunas cuestiones para el estudio de las reformas educativas. *Revista de Educación*, 305, 103-137. <http://dx.doi.org/10.4438/1988-592X-0034-8082-RE>
- Quaas, C., Born, M. M., Davis, C., & Young, F. (2002). Salud mental de los docentes: Investigaciones realizadas sobre el síndrome de *burnout*. *Psicoperspectivas*, 1, 1-23.
- Quintero, J. I. P. (2019). Prevalencia del síndrome de *burnout* en docentes: factores asociados al estatuto de vinculación laboral en Colombia. *Revista Interamericana de Psicología Ocupacional*, 37(2). Recuperada de <http://209.97.135.77/index.php/RPO/article/view/237>
- Quintero Quintero, A. D. P. (2014). *El malestar en el docente: estado del arte desde los aportes teóricos psicoanalíticos publicados en Argentina, México, Colombia, Brasil, Chile y Paraguay, entre 1983 y 2013* (Tesis de maestría). Universidad de Antioquia, Medellín.
- Restrepo Ayala, N., Colorado Vargas, G., & Cabrera Arana, G. (2006). Desgaste emocional en docentes oficiales de Medellín, Colombia, 2005. *Revista de Salud Pública*, 8, 63-73.
- Robalino Campos, M., & Korner, A. (2005). Condiciones de trabajo y salud docente: estudios de casos en Argentina, Chile, Ecuador, México, Perú y Uruguay. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000142551>
- Rodríguez Molano, A. (2014). *Entre luces y sombras: convivencia escolar y malestar docente*. Popayán: Universidad del Cauca.
- Sarramona López, J., Noguera Arrom, J., & Vera Vila, J. (1998). ¿Qué es ser profesional docente? What it means to be a professional teacher? *Biblid*, 10, 95-144. <http://dx.doi.org/http://dx.doi.org/10.14201/ted.2812>
- Servisalud. (2019). *Panorama de la incapacidades por psiquiatría*. Bogotá.

- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2017). Still motivated to teach? A study of school context variables, stress and job satisfaction among teachers in senior high school. *Social Psychology of Education, 20*(1), 15-37. <http://dx.doi.org/10.1007/s11218-016-9363-9>
- Tenti Fanfani, E. (2007). Consideraciones sociológicas sobre profesionalización docente. *Educação & Sociedade, 28*(99). <https://doi.org/10.1590/s0101-73302007000200003>
- UNESCO. (1993). *Necesidades básicas de aprendizaje: Estrategias de acción. Reporte quinta reunión del comité intergubernamental del proyecto principal en la esfera de la educación en América Latina y el Caribe*. Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/11_170_s.pdf
- Velandia, P. (2014). La salud mental docente como enfermedad profesional. *Instituto Latinoamericano de Altos Estudios, 35*. Recuperado de www.ilae.edu.co/Ilae_Files/Libros/20140724132148313892066.pdf
- Zavala, J. (2008). Estrés y *burnout* docente: conceptos, causas y efectos. *Educación, XVII* (32), 67-86. Recuperado de <http://repositorio.minedu.gob.pe/handle/123456789/1817>